



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

MOBİL DESTEKLİ DANIŞMANLIK İLE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ
ADAY ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK ALGILARI VE ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

DOKTORA TEZİ

Mümtaz KARADAĞ

Malatya- 2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

MOBİL DESTEKLİ DANIŞMANLIK İLE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ
ADAY ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK ALGILARI VE ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

DOKTORA TEZİ

Mümtaz KARADAĞ

Danışman: Doç Dr. Ramazan ÖZBEK

Malatya- 2021

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım Mobil Destekli Danışmanlık ile Öğretmenlik Uygulamasının Aday Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkileri başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Mümtaz KARADAĞ

ÖNSÖZ

Öğretmen eğitimin belki de en kritik ve hassas dönemlerinden biri adaylık sürecine tekabül etmektedir. Bu dönemdeki olumlu veya olumsuz edinimlerin etkisi meslek hayatının ilerleyen yıllarında kendisini katlanarak ortaya koymaktadır. Bu sebepten ötürüdür ki Millî Eğitim Bakanlığı 2015 yılında bir paradigma değişikliğine giderek 1983 yılından beri uygulanagelen aday öğretmen yetiştirme programını yürürlükten kaldırıp akabinde yepyeni ve dinamik süreçleri içeren bir modeli hayata geçirdi. Her yeni uygulamada olduğu gibi yeni aday öğretmen yetiştirme programının da alanda test edilmeye ve değerlendirmeye, değerlendirme sonucu tekâmül etmeye ihtiyacı vardır. Bu fikirden hareketle yola çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırma ile 3 yılı aşkın bir süre ortaya konulan emek ve çabanın neticesinde ülkemiz aday öğretmen yetiştirme programının daha etkili hale gelebilmesi konusunda bir katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Bu çalışmamın ortaya çıkmasında bana rehberlik eden, desteğiyle güç veren, bilgisinden istifade ettiğim, doktora eğitimim sürecinde bana her zaman yol gösteren kıymetli hocam Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK'e ve Araştırmanın çeşitli aşamalarında desteğini esirgremeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Ahmet KARA ve Prof. Dr. Recep DÜNDAR'a saygı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora eğitimim sürecinde bilgisiyyle bana yol gösteren hepsi birbirinden kıymetli ve değerli hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Doktora sürecinin her bir anında bana özveriyle destek olan değerli eşim Seden KARADAĞ'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu noktalara gelmemde emeği olan annem ve babama, tez uygulama sürecinde iş birliği ve desteğini esirgremeyen tüm dostlarıma kalpten teşekkür ederim.

Mümtaz KARADAĞ

ÖZET

MOBİL DESTEKLİ DANIŞMANLIK İLE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ ADAY ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK ALGILARI VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

KARADAĞ, Mümtaz

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

Haziran-2021, XIV+160 Sayfa

Araştırmanın amacı mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda nicel ve nitel yöntemlerin beraber kullanıldığı gömülü karma yöntem benimsenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış, nitel boyutta ise bulguları derinlemesine bir biçimde inceleyebilmek için durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa, Adıyaman, Diyarbakır ve Mardin illerinde bulunan taşıma merkezli ve birleştirilmiş sınıflı ilkokullara ilk ataması gerçekleştirilen 74 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasına tabi tutulan deney grubu 37 kişiden, mevcut uygulamalara tabi tutulan kontrol grubu ise 37 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel kısmında deney grubunda bulunan 37 öğretmen arasından gönüllük esasıyla 17 öğretmen belirlenerek yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak öz yeterlik algılarını öğretmen öz yeterlik algılarını belirleyebilmek amacıyla Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilip Çapa Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” (ÖYÖ); öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine

yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Demirel ve Unişen (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, deney grubu öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri öz yeterlik puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öz yeterlik algılarının medeni durum açısından bekâr öğretmenler, ebeveynlik durumu açısından çocuk sahibi olan öğretmenler ve görev yapılan okul türü açısından birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, mevcut bulgulardan hareketle uygulamanın öğretmenlerin öz yeterlik algılarını geliştirmekte etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin tutum ölçeği puanları arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Bununla birlikte birleştirilmiş sınıflı okullarda görevli öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarında gerilemenin deney grubunda belirgin bir biçimde az olduğu göze çarpmaktadır.

Ayrıca öğretmen görüşlerine göre uygulamanın ilk yıl yaşanan mesleki sorunlara çözüm getirme konusunda yeterli olduğu, uygulamanın öğretmenlerin özgüvenlerini artırma ve mesleki deneyim kazandırma konusunda oldukça etkili olduğu, uygulamanın etkisinin en yoğun olarak göreve başlanılan ilk zamanlarda ve öğretmenlerin sosyal açıdan izole olduğu ortamlarda kendini gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara mesleğe başlanan ilk ay mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulama grupları kurulması, bu gruplarda gerçekleştirilecek etkinliklerde kullanılmak üzere bir veri havuzu oluşturulması önerileri getirilmiştir. Araştırmacılara yönelik olarak ileride uygulamada kullanılacak yapılandırılmış içeriklerin neler olabileceğine dair bölgede görev yapan öğretmenlerin ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılması önerileri getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Aday öğretmen, mobil destekli danışmanlık, Whatsapp, öz yeterlik algıları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum

ABSTRACT**THE EFFECTS OF MOBILE ASSISTED COUNSELLING APPLICATION ON
NOVICE TEACHERS' PERCEPTIONS OF SELF EFFICACY AND ATTITUDES
TOWARDS TEACHING PROFESSION**

PhD, İnönü University Institute of Educational Sciences

Division of Curriculum and Instruction

Thesis advisor: Associate Professor Doctor Ramazan ÖZBEK

June-2021, XIV+ 160 pages

The aim of the study is to reveal the effect of mobile-assisted counselling application on novice teachers' self-efficacy perceptions and attitudes towards the teaching profession. For this purpose, the embedded mixed method, in which quantitative and qualitative methods are used together, has been adopted. In the quantitative dimension of the study, pretest-posttest control group experimental design was used, while in the qualitative dimension, the case study method was used to examine the findings in depth. The study group of the study consists of 74 classroom teachers who were first appointed to primary schools with transport-based and unified classrooms in the provinces of Şanlıurfa, Adıyaman, Diyarbakır and Mardin in 2018-2019 academic year. The study group was chosen by purposeful sampling from non-random sampling methods. The experimental group subjected to mobile-assisted counselling application consists of 37 people, and the control group subjected to the usual practices consists of 37 people. In the qualitative part of the study, 17 teachers were selected on a voluntary basis among 37 teachers in the experimental group and face-to-face interviews were conducted.

In the quantitative dimension of the study, "Teacher Self-Efficacy Scale" (ÖYÖ), which was developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and adapted to Turkish by Çapa Çakıroğlu and Sarıkaya (2005), was used to determine teachers' perceptions of self-efficacy as a data collection tool. In order to determine teachers' attitudes towards the

teaching profession, the "Attitude Scale of Teachers towards Teaching Profession" developed by Demirel and Unişen (2018) was used.

As a result of the study, it was revealed that the scores of the experimental group teachers obtained from the self-efficacy scale differed significantly in favor of the experimental group. In addition, it was found that there is a significant difference in terms of marital status in favor of single teachers, in favor of teachers who have children in terms of having children, in terms of the type of school in favor of teachers working in schools with unified classrooms. Based on the present findings, it was concluded that the application was effective in improving self-efficacy perceptions of novice teachers.

In addition, according to the teachers' opinions, it was revealed that the application was sufficient in solving the professional problems experienced in the first year, and the application was very effective in increasing teachers' self-confidence and gaining professional experience. It was also found that the effect of the application manifests itself most intensely in the first periods of work and in socially isolated environments with teachers.

Based on the results obtained from the research, suggestions were made to the decision makers/practitioners to establish mobile assisted teacher consultancy groups in the first month of their career and to create a data pool to be used in the activities to be carried out in these groups. Suggestions have been made for researchers to carry out studies to determine the needs of novice teachers working in the region about the structured contents that can be used in practice in the future.

Key Words: Novice teacher, mobile assisted counselling, Whatsapp, self-efficacy, attitude towards the teaching profession.

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLO LİSTESİ.....	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
KISALTMA LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Araştırmanın Özgün Değeri.....	13
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	15
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	15
1.7. Tanımlar.....	15

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL BİLGİLER.....	17
2.1.1. Öğretmenlik Mesleği.....	17
2.1.2. Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler.....	18
2.1.3. Öz Yeterlik Kavramı ve Mesleki Gelişim Açısından Önemi.....	19
2.1.4. Tutum Kavramı ve Mesleki Gelişim Açısından Önemi.....	20
2.1.4. Aday Öğretmenlik Kavramı.....	22
2.1.6. Öğretmen Eğitim Süreçleri.....	23
2.1.6.1. Hizmet Öncesi Eğitim.....	23

2.1.6.2. Hizmet İçi Eğitim	25
2.1.6.3. Hizmete Başlama Eğitimi	25
2.1.7. Gerçeklik Şoku Kavramı ve Türkiye’de Durumu	26
2.1.8. Dünyada Aday Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları	28
2.1.8.1. Almanya.....	29
2.1.8.2. Avusturya.....	30
2.1.8.3. Çin.....	30
2.1.8.4. Finlandiya	31
2.1.8.5. Fransa	31
2.1.8.6. Güney Kore.....	32
2.1.8.7. İngiltere	33
2.1.8.8. İsrail	34
2.1.8.9. İsviçre.....	34
2.1.8.10. İtalya.....	35
2.1.8.11. Japonya	35
2.1.9. Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları.....	36
2.1.9.1. 1923-1983 Tarihleri Arasındaki Uygulamalar	36
2.1.9.2. 1983-2015 Dönemi Aday Öğretmen Yetiştirme Programı.....	37
2.1.9.3. 2015 Sonrası Aday Öğretmen Yetiştirme Programı	39
3.1. İlgili Araştırmalar	41
2.2.1. Aday Öğretmen Sorunlarıyla İlgili Araştırmalar	41
2.2.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Süreciyle İlgili Araştırmalar	49
2.2.3. Eğitimde Mobil Uygulamalarının Kullanımı İle İlgili Araştırmalar	59
2.2.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	68

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	70
3.1.1. Nicel Boyutun Modeli.....	71
3.1.2. Nitel Boyutun Modeli	72
3.2. Katılımcı Grubu	72
3.3. Araştırmanın Değişkenleri.....	76

3.4. Veri Toplama Araçları	76
3.4.1. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMİTÖ)	77
3.4.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)	77
3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	78
3.4.4. Kişisel Bilgiler Formu	78
3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Deneysel İşlemler	79
3.6. Verilerin Toplanması	80
3.7. Verilerin Analizi	81
3.7.1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları	82
3.7.2. Öğretmen Tutum Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları	83
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik	84

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	87
4.1.1. Uygulamanın Öz Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	87
a. Grupların Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Anlamlılığına İlişkin Bulgular	87
b. Medeni Durum Değişkenine Göre Grupların Öz Yeterlik Ölçeği Puanların Anlamlılığına İlişkin Bulgular	90
c. Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Grupların Öz Yeterlik Ölçeği Puanların Anlamlılığına İlişkin Bulgular	93
d. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Grupların Öz Yeterlik Ölçeği Puanların Anlamlılığına İlişkin Bulgular	95
4.1.2. Uygulamanın Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	98
a. Grupların Tutum Ölçeği Puanlarının Anlamlılığına İlişkin Bulgular	98
b. Medeni Durum Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Puanların Anlamlılığına İlişkin Bulgular	103
c. Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Puanların Anlamlılığına İlişkin Bulgular	107
d. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Puanların Anlamlılığına İlişkin Bulgular	110
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları	113
4.2.1. Katılımcılara Yöneltilen Sorular	114

4.2.2. Uygulamanın Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	114
a. Uygulamanın Yeterliliğine Dair Katılımcı Öğretmen Görüşleri	115
b. Uygulamanın En Güçlü Yönlerine Dair Katılımcı Öğretmen Görüşleri	117
c. Uygulamanın Geliştirilmesi Gereken Yönlerine Dair Katılımcı Öğretmen Görüşleri	120
d. Uygulamanın Dair Katılımcı Öğretmen Görüşleri	123

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	127
5.1.1. Uygulamanın Öz Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuçlar ..	127
5.1.2. Uygulamanın Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkilerine Yönelik Sonuçlar	128
5.1.3. Uygulamanın Etkililiğine İlişkin Sonuçlar	130
5.2. Öneriler	130
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	130
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	132
KAYNAKÇA.....	133
EKLER.....	152
Ek-1. Bakanlık İzin Belgesi	152
Ek-2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği	153
Ek-3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	154
Ek-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	155
Ek-5. MEB Aday Öğretmen Değerlendirme Formu.....	156
Ek-6. Mesleki Destek Grupları Paylaşım Ekran Görüntüleri	157
Ek-7. Özgeçmiş.....	160

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni	71
Tablo 2. Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Değişkenler	74
Tablo 3. Grupların Tutum Ölçeği Öntest Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları..	75
Tablo 4. Öz Yeterlik Ölçeği Öntest Puanları Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	75
Tablo 5. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları	82
Tablo 6. Öğretmen Tutum Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları	83
Tablo 7. Öz Yeterlik Ölçeği Öntest-Sontest Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları	88
Tablo 8. Öz Yeterlik Ölçeği Sontest Puanları Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları	89
Tablo 9. Medeni Durum Değişkenine göre Grupların Öz Yeterlik Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları	91
Tablo 10. Çocuk Sahibi Olma Değişkenine göre Grupların Öz Yeterlik Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları	93
Tablo 11. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine göre Grupların Öz Yeterlik Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları	95
Tablo 12. Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Betimsel İstatistik Verileri	99
Tablo 13. Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	100
Tablo 14. Grupların Tutum Ölçeği Sontest Mann Whitney U Testi Sonuçları	101
Tablo 15. Medeni Durum Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Betimsel İstatistik Verileri	103
Tablo 16. Medeni Durum Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	105
Tablo 17. Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Betimsel İstatistik Verileri	107
Tablo 18. Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	108
Tablo 19. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Betimsel İstatistik Verileri	110
Tablo 20. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	111
Tablo 21. Uygulamanın Yeterliliğine Dair Katılımcı Görüşleri	115
Tablo 22. Uygulamanın Güçlü Yönlerine Dair Katılımcı Görüşleri	118
Tablo 23. Uygulamanın Geliştirilmesi Gereken Yönlerine Dair Katılımcı Görüşleri..	121
Tablo 24. Paylaşımların Aylara Göre Dağılımı	123
Tablo 25. Uygulamanın Kullanım Sıklığının Azalma Nedenleri	124

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmenin İlk Yılında Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Gelişimi 21



KISALTMA LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

BSİ: Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul

DMS: Devlet Memurluğu Sınavı

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

ÖABT: Özel Alan Bilgisi Testi

DPB: Devlet Personel Başkanlığı

DYS: Doküman Yönetim Sistemi

ÖYÖ: Öz Yeterlik Ölçeği

ÖMİTÖ: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın önemi, özgün değeri, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal gelişimi sağlamak ve hızlı kalkınmayı gerçekleştirmek tüm devletlerin, çağın ilerisine gitme veya çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşma yolunda, vazgeçilmez hedeflerden biri olagelmıştır. Eğitim hem bu gayenin gerçekleştirilmesinde hem de insanoğlunun ortak mirasının nesilden nesile tekâmül ederek aktarılmasında kadim ve vazgeçilmez bir role sahiptir. Sosyo-kültürel değişmelerin hızlı yaşandığı, farklılıklara sahip ve dinamik bir yapıda bulunan ülkemize geçmiş ve günümüzün toplumsal bütünlük bağlamında uzlaştırılarak geleceği tayin etme rolünün gerçekleşmesinde en büyük desteği eğitim ve eğitim kurumları vermektedir. Toplumu bütünleştirme yanında geliştirme konusunda da en büyük rol eğitimindir. Öyle ki Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana eğitim alanında yapılan reformların temelinde çağdaş ve muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak nihai hedefini gerçekleştirme arzusu yatmaktadır (Nutku, 2013).

Eğitimin kalitesini artırmak hedefi bu yönüyle bir bakıma toplumsal gelişime katkı sunmakla eşdeğer bir boyutta değerlendirilebilir. Yazının icadından bu yana gelişmiş ve çevresini etkilemiş toplumlar incelendiğinde her birinin kendine özgü güçlü eğitim sistemlerine sahip olduğu görülebilir. Günümüzde gelişmeyi ve güçlü olmayı hedefleyen toplumlar arasındaki rekabet bilim ve teknolojiadaki ilerleme üzerine odaklanmaktadır. Bilim ve teknolojiye ilerlemenin temelinde ise iyi bir ar-ge kültürüne sahip olmak yatmaktadır. Araştırma geliştirmenin temeli ise güçlü ve oturmuş bir eğitim sistemine dayanmaktadır. Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte gelişmiş batı medeniyetleri seviyesini yakalama ve üzerine çıkma hedefiyle ülkemizde birçok alanda eğitim reformları gerçekleştirilmiştir. Özellikle son 30 yılda gerek lisans süreci gerekse hizmet içi döneme yönelik olarak hayata geçirilen birtakım reformlar yoluyla eğitim sistemimiz gelişmiş ülkelerle rekabet edebilir hale getirilmeye çalışılmaktadır. Eğitimde kalitenin artırılmasında temel bir önkoşul olan fiziki koşulların iyileştirilmesi hedefine ulaşabilmek amacıyla son yıllarda ülke çapında yoğun bir derslik artırımı faaliyeti yürütülmüş, bu

sayede ikili öğretimin ortadan kaldırılarak normal öğretime geçilmesi ve akabinde sınıf mevcutlarının öğrenci merkezli modern öğretim yöntemlerini uygulamaya elverişli sayılara indirgenmesi gibi amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla ilköğretim kademesinde derslik başına düşen öğrenci sayısı Türkiye genelinde 24'e indirilmiştir (MEB, 2020: 24). Buna ek olarak 2005 yılında hayata geçirilen reform ile son yıllarda öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik faaliyetler de yürütülerek öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve problem odaklı bir anlayışla eğitim sisteminin yeniden kurgulanması yoluna gidilmiştir. Ayrıca okul-aile işbirliğinin artırılması; eğitimde şiddet, akran zorbalığı, teknoloji bağımlılığı gibi istenmeyen unsurların ortadan kaldırılması için birçok çalışma yürütülmektedir. Yürütülen tüm bu çalışmaların her biri eğitim öğretim kalitesinin artırılması, nitelikli bir nesil yetiştirilmesi için hassas bir öneme sahiptir. Bununla birlikte eğitim öğretim kalitesinin artırılabilmesi adına üzerinde durulması gereken en önemli boyutlardan bir diğeri de eğitim altyapısının yanında insan faktörüdür. Eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretmen ve yöneticiler insan faktörünün bel kemiğini teşkil etmektedir. Bu bağlamda öğretmen ve yönetici niteliğinin iyileştirilmesi doğrudan doğruya eğitim kalitesinin yükselmesi amacına hizmet edecektir. Öğretmen ve yönetici kalitesinin artırılmasında ise eğitimin rolü büyüktür.

Ülkemizde öğretmen eğitimi konusunda Cumhuriyetin ilanından bu yana birtakım adımlar atılmakla birlikte özellikle son 30 yılda yoğunlaşan çalışmaların günümüzde yavaş yavaş meyvesini vermeye başladığını söylemek mümkündür. Bu süreçte 11. Milli Eğitim Şurası ile öğretmen eğitimi için asgari süre 4 yıla çıkarılmış (MEB, 1982:5), 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurulu ve Dünya Bankası İşbirliğiyle öğretmen kalite standartları geliştirilmiş ve öğretmenin alanda daha nitelikli bir şekilde yetişmesi adına alan eğitimi süreleri uzatılmıştır (YÖK, 1999). Hizmet öncesi eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalar bugün de tüm hızıyla devam etmektedir.

Ne var ki öğretmen eğitimi salt hizmet öncesi eğitimle sınırlanabileceği bir süreç değildir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen eğitiminin hizmet öncesi (pre-service), hizmete başlama (induction) ve hizmet içi (in-service) olmak üzere üç dönemde ele alındığı görülmektedir (Aytaç, 2000). Hizmet öncesi dönem genellikle üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından 4 yıl boyunca yürütülen teorik ve uygulamalı eğitimi kapsayan bir süreçtir. Hizmet içi eğitim Millî Eğitim Bakanlığının Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü başta olmak üzere muhtelif birimleri tarafından genellikle 30 saatlik

uzaktan veya yüz yüze eğitimlerle tematik olarak gerçekleştirilen teorik ve/ya uygulamalı eğitim faaliyetlerinden oluşmaktadır. Hizmete başlama eğitimi ise öğretmen adayının atama kararnamesinin çıkmasını müteakip göreve başlamasından “aday memurluk” statüsünün kaldırılarak “asil memur” olarak atanmasını kapsayan yaklaşık 1-2 yıllık süreci ihtiva etmektedir.

Öğretmen eğitiminin teşkiline esas olan bu periyodlar her biri ayrı bir uzmanlık gerektiren ve öğretmen yetiştirme adına önemli dönemlerdir. Hizmet öncesi süreç üzerinde son 30 yılda yapılan çalışmalar neticesinde artık öğretmen yetiştirme konusunda belli bir noktaya gelmiş ve belli bir aşama kat edilmiş, hizmet içi eğitim sürecine dair eğitimler ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir müstakil birim oluşturulmak suretiyle layığıyla icra edilmeye çalışılmaktadır. Bununla birlikte “aday öğretmen işbaşında yetiştirme süreci” olarak da tanımlanan hizmete başlama eğitimi süreci ne yazık ki ülkemizde henüz arzu edilen seviyeye gelememiştir. Zira konuya yönelik olarak alanyazın incelendiğinde aday öğretmenlerin konuya uygun yöntem ve teknik uygulama (Başar ve Doğan; 2015; Gömleksiz, Ülkü, Biçer ve Yetkiner, 2010), istenmeyen davranışlarla baş etme (Başar ve Doğan, 2015, Gergin, 2010; Tepebaş, 2010), öğrencilerin derse ilgisini çekme (Sarı ve Altun, 2015; Gergin, 2010; Tepebaş, 2010), kalabalık sınıflarda öğretim yapma ve bu sınıflarda öğretim materyalleri temin etme (Gökçe, 2013) konularında sorunlar yaşadığı, bu sorunların üstesinden gelebilme adına yöneticilerden yeterli destek göremedikleri (Sarı ve Altun, 2015; Gökçe, 2013; Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Aksoy, 2008) yönündeki bulgular aday öğretmen yetiştirme programının çözüm odaklı bir ekseninde yeniden yapılandırılması gereğini ortaya koymaktadır.

Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı'nca, 1983 yılından beri MEB Aday Memurların Yetiştirilmesi Hakkındaki Genel Yönetmelik hükümlerine göre uygulanagelen ve tüm memurların ortak görev alanını kapsayan en az 50 saatlik temel eğitim; aday memurların işgal ettiği kadro ve görevleri kapsayan en az 110 saatlik hazırlayıcı eğitim; temel ve hazırlayıcı eğitimde kazandırılan becerilerin uygulaması suretiyle tecrübe kazandırma hedefine yönelik olan en az 220 saatlik uygulamalı eğitim sürecini kapsayan aday öğretmen yetiştirme uygulamasından vazgeçilmiş ve bir paradigma değişikliğine gidilmiştir. Zira alanyazın incelendiğinde 1983-2015 yılları arasında uygulanan bu programın özellikle salt teorik dersler temelinde ele alınan temel ve hazırlayıcı eğitim boyutunun aday öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayıcı, ilgi çekici ve geliştirici nitelikte

olmadığı (Yıldırım, 2010; Düzyol, 2012; Balkız, 2013); uygulamalı eğitim boyutunun ise öğretmene göreve başlar başlamaz ders yükü verilmesi, danışman öğretmenler tarafından yeterli destek görülememesi, öğretmen niteliklerinin yeterli olmaması gibi nedenlerle amacına ulaşmadığı (Çimen, 2010; Yıldırım, 2010; Düzyol, 2012) yönündeki bulgular dikkate alındığında Bakanlığın bu yöndeki politika değişikliğinde isabet olduğu söylenebilir. Bu sebeple uygulanagelmekte olan aday öğretmen yetiştirme programı Millî Eğitim Bakanlığı 17/04/2015 tarihli Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği hükümleri gereği yerini yeni bir modele bırakmıştır. Bu kapsamda 1983 yılından bu yana verilmekte olan temel ve hazırlayıcı eğitimler artık verilmeyerek öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesi işlemine son verilmiş, aday öğretmenlere danışman öğretmen, okul müdürü ve dış denetleyici konumunda olan maarif müfettişi veya şube müdürü tarafından likert tipi maddelerden oluşan 50 maddelik bir değerlendirme formu esas alınarak (bkz. EK-5) performans değerlendirmesi yapılması, bu değerlendirmeyi başarı ile tamamlayan aday öğretmenlerin bakanlıkça yapılacak yazılı veya sözlü sınavlara hak kazanması şeklinde değişikliğe gidilmiştir (MEB, 2015a,b). Ne var ki müteakip atama dalgasıyla göreve başlayan öğretmenler üzerinde hayata geçirilen yeni sistem yeterli olmadığı yönüyle eleştirilere maruz kalan teorik eğitim ağırlıklı bir önceki modelin eksik olduğu hususları gidermek bir yana, aday öğretmeni işbaşında yetiştirmekten ziyade salt değerlendirme odaklı bir sistem haline dönüşmüştür. Yeni uygulamanın dayanağı olan yönetmelikteki aday öğretmen iş ve işlemleri bölümünde aday öğretmenlerin yetiştirilmesine dair herhangi bir hususa henüz yer verilmemesi, yönetmelik hükümlerini açıklayıcı bir yönergenin henüz hayata geçirilmemiş olması bu durumun ortaya çıkmasındaki nedenlerdendir (MEB,2015b). Aday öğretmenlerin mesleğe başlama sürecinde herhangi bir eğitime tabi tutulmadan salt değerlendirme yapılmak suretiyle asil memurluğa alınmasını kapsayan bu uygulamanın yol açtığı boşluğu doldurmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 02.03.2016 tarihli Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge çıkarılarak hâlihazırda uygulanmakta olan performans değerlendirme süreçlerine ek olarak 6 aylık (680 saatlik) bir yetiştirme süreci eklenmiştir. Bu kapsamda KPSS sınavını kazanan aday öğretmenler bağımsız ders ve nöbet görevinden muaf tutulmak suretiyle derhal göreve başlatılmayarak bulunduğu ilde “Sınıf içi ve okul içi izleme faaliyetlerini, çeşitli öğretmenlik uygulamalarını, çeşitli okul dışı faaliyetleri gerçekleştirmek ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmak” ile yükümlü kılınmışlardır (MEB, 2016b).

Bu uygulama Türkiye’de aday öğretmen mesleğe başlama eğitimi adına atılmış büyük bir adım olarak nitelendirilse de, bu sefer de aday öğretmenlerin 6 aylık yetiştirme sürecinde özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan okullarda oluşan öğretmen ihtiyacının kapanmaması ve aday öğretmenin kendi ilinde almış olduğu eğitimin görev yapacağı bölgeye uyum sağlamada etkili olmayacağına yönelik eleştiriler sebebiyle sadece bir defalığına uygulanmış, bir sonraki atama dalgasında göreve başlayan öğretmenlerin bu eğitimlerinin görev yaptığı okuldaki okul müdürü ve danışmanları tarafından verilmesi öngörülmüştür. Bu doğrultuda 2016 yılından itibaren ataması gerçekleştirilen aday öğretmenler göreve başladıkları okul veya en yakın okullardaki branşında deneyimli danışman öğretmenler tarafından yetiştirme sürecine tabi tutulmaktadır. Bu yolla aday öğretmenlerin hem işgücü kaybının önüne geçilmesi hem de bölge şartlarını bilen danışman öğretmenler eliyle aday öğretmenlere etkili bir mesleğe başlama eğitimi verilmesi hedeflenmektedir. Ne var ki aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun atandığı Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi şartları gereği alanında yeterince uzmanlaşmış öğretmen ve idareci bulmak pek olası değildir.

Bu vaki durumda aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmek üzere danışman öğretmen görevlendirmesi işlemi Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinin şartları imkânları nedeniyle bu bölgelerden diğer bölgelere öğretmenlerin birçoğunun tayinlerinin çıkması gereği ya branş dışı bir öğretmenlerin ya da alanında yeterince deneyim kazanarak uzmanlaşmamış öğretmenlerin görevlendirilmesi suretiyle yapılmaktadır. Bazı durumlarda 1-2 yıllık öğretmen ve idarecilerin aday öğretmenlere danışman olarak görevlendirildiği dahi görülmektedir. Sonuç olarak halihazırda uygulanmakta olan bu sistemin de maalesef aksayan yönleri bulunmaktadır. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılından sonra aday öğretmen yetiştirme programında neredeyse her yıl değişiklikler yapılmak suretiyle mesleğe başlama sürecinde karşı karşıya kalınabilecek sorunları en aza indirgeyen bir yol arayışında olunması, eğitim sistemimizin temel unsuru olan öğretmenlerin en iyi şekilde sisteme dâhil edilebilmesi hedeflerinin gerçekleşebilmesi için ülkemizde sağlam ve istikrarlı bir aday öğretmen yetiştirme modeli tesis edilmesi zaruretini de ortaya koymaktadır. 2021 yılı itibarıyla Covid 19 pandemisinin de etkisiyle aday öğretmen yetiştirme programına uzaktan eğitim boyutu da eklenmiştir. Bu kapsamda 654 saatlik aday öğretmen yetiştirme programının 414 saatlik kısmı sınıf içi, okul içi ve okul dışı uygulama faaliyetlerini kapsayan uygulamalı eğitime, 160 saatlik kısmı uzaktan hizmet içi eğitim seminerine, 80

saatlik kısmı da uzaktan eğitim kursuna tahsis edilmiştir (MEB,2021). 2020 yılında tüm dünyayı etkileyen pandemi sonrası uzaktan eğitimin tüm eğitim sistemimizde olduğu gibi aday öğretmen yetiştirme programına girmesi de kaçınılmaz olmuştur. Bu durum uzaktan eğitim modelinin aday öğretmen yetiştirme programına entegre edilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğinde en kırılgan ve hassas olan dönemin mesleğe başlanan dönem olduğu, bu süreçte öğretmen açısından çoğu zaman bir “hayatta kalıp kalmama” mücadelesinin yaşandığı, bu dönemde edinilen deneyimlerin öğretmenlerin meslek hayatının geri kalan kısımlarındaki mesleki tutum ve uygulamaları üzerinde tesirinin yüksek olduğu görülebilmektedir (Kuzmic, 1994 akt: Gratch 1998; İngersol, 2004; Veenman, 1984). Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde karşı karşıya kalınan sorunların özellikle mesleki yalıtılmışlık, tecrübeli bir kişiden anlık yardım alamama, bir sorun yaşadığı zaman kimden hangi konuda destek alacağını bilememe, sınıf yönetiminde yetersizlik, dersi nasıl planlayacağını ve kurgulayacağını bilememe (Yıldırım, 2010; Aksoy, 2008; Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Gökçe, 2013; Sarı ve Altun, 2015; Özbek, Karadağ ve Şad, 2016) gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Ülkemizde uygulanan aday öğretmen yetiştirme programı, çok büyük bir kısmı Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve Doğu Anadolu Bölgesinin köyleri ve şehir merkezlerinin kenar mahallelerine atanan aday öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesini sağlamak adına branşında bir danışman öğretmen ve okul müdürü ile çalışmasını temel alacak bir şekilde kurgulansa da, özellikle bu bölgelerde her okulda aday öğretmenle aynı branşta deneyimli öğretmenin bulunmaması, danışman öğretmenlerin iş yükünün yoğunluğu, branşta çalışan öğretmenin danışmanlık görevini benimsememesi ya da istememesi gibi nedenlerle aday öğretmen mesleğini icra ederken herhangi bir sorun yaşadığı zaman anlık çözüm bulabilmesine yeterince imkân verememektedir. Danışmanlık ve mentörlük gibi uygulamalar bu tip sorunların önüne geçme adına etkili bir çözüm olagelmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nca 2015 yılından itibaren yürürlüğe konulan uygulamalar aracılığıyla danışman öğretmenlerin bir yönüyle mentör rolüne büründürmesinin hedeflenmekte olduğu söylenebilir. Bakioğlu (2015) etkili bir danışmanlık (mentörlük) süreci için danışman ve danışan arasında resmi ve gayri resmi yollarla düzenli bir iletişim süreci, danışman tarafından danışana yönelik günlük rehberlik imkânı, danışman kişinin profesyonelleşme ve ustalaşma yolunda etkili bir örnek kişilik olması gibi şartların bulunduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte

geçmişte uygulanmış olan ve hâlihazırda uygulanagelen danışman öğretmenlik uygulamasının ise danışman öğretmen niteliklerinin yeterli düzeyde olmaması (Dinçer ve Nayci, 2016; Soyalp ve Kozikoğlu, 2016; Sağ, Şahin ve Sezgin, 2016; Köse, 2016; Erdemir, 2007; Bakay, 2006), başta iş yükü ve farklı çalışma yer ve saatleri gibi nedenlerle yeterince bir araya gelememe (Dinçer ve Nayşi, 2016; Yıldırım, 2010) gibi sorunları aşmakta zorlandığı hususu dikkate alındığında, hayata geçirilmesi hedeflenen danışmanlık modelinde özellikle danışman öğretmen niteliğini ve aday danışman öğretmen görüşme sıklığını artırıcı bir yapıya olan ihtiyacın mevcudiyeti göze çarpmaktadır. Bu bağlamda mobil teknolojilerin bir ürünü olan anlık mesajlaşma uygulamalarının nitelikli danışman öğretmene erişimi kolaylaştırarak tecrübeli meslektaş desteğini anlık olarak aday öğretmen tarafından ulaşılabilir hale getirebileceği düşünüldüğünden araştırmacı tarafından mobil teknolojilerin aday öğretmen mesleğe başlama eğitimine entegre edilmesinin sürece olumlu katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Mobil teknolojiler özellikle son 10 yılda akıl almaz bir hızla hayatımıza dahil olmuştur. İlk çıktığı dönemde sadece iletişim hizmeti veren mobil teknolojiler artık neredeyse küresel bir yaşam biçimi haline gelmiştir. Günümüzde üniversiteden mezun olan hemen her bireyde internet erişimine sahip akıllı bir telefon bulunmaktadır. Bu süreçte mobil teknolojilerin gelişimiyle birlikte “sosyal medya” kavramı da hızla hayatımızdaki yerini almıştır. Facebook, Twitter, Instagram, Tik-Tok gibi sosyal paylaşım uygulamaları; Whatsapp, Bip, Viber, Telegram, Line ve Signal gibi anlık mesajlaşma ve paylaşım uygulamaları artık hemen her telefonda erişilebilir hale gelmiştir. Gülbahar, Kaleoğlu ve Madran (2010) sosyal ağların öğretmenlerin öğretim süreçlerinin aktif bir destekçisi olduğu, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmada etkili olduğu; araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirme konusunda öğrencileri destekleyici olduğunu ifade etmektedir. Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal (2011) ise sosyal paylaşım araçlarının günümüz toplumunun kopuk ilişkileri sosyalleştirmeyi tamamlayıcı bir bileşen olduğunu, bu yönüyle grup içi etkileşimi artırarak aktif, yaratıcı ve işbirlikli öğrenme süreçlerini destekleyeceğini vurgulamaktadır.

Anlık mesajlaşma ve paylaşım uygulamaları içerisinde ise kullanılabilirlik ve pratiklik açısından en dikkat çeken ve rağbet göreni dünya çapında 1 milyarı aşan kullanıcı sayısına ulaşan ve kendi kategorisinde en fazla indirilme sayısına sahip olan “Whatsapp”

adlı uygulamadır (Googleplaystore, 2019; Appstore, 2019). Yazı, ses, görüntü, dosya, kişi iletişim bilgisi, konum gibi unsurların paylaşılabilmesine olanak tanıyan bu uygulamalar sayesinde kişiler arasında ve gruplar arasında herhangi bir içeriğin anlık olarak neredeyse ücretsiz bir biçimde paylaşması çok kolay hale gelmiştir. Öyle ki Whatsapp ve benzeri uygulamalar pratikliği sayesinde artık hayatın her alanında insanların vazgeçilmezi olmuştur. Apartman sakinlerinden kurum amirlerine, bir sınıfı oluşturan veya mezun olan öğrencilerden aile fertlerine kadar birçok insan kolay, hızlı ve etkili bir biçimde veri alışverişinde bulunabilmek amacıyla bu uygulamalar çatısı altında oluşturulan grup sohbet ortamlarını tercih etmektedir. Whatsapp uygulaması 2018 yılı itibariyle araştırmacı tarafından geniş kullanım alanı hemen herkes tarafından tercih edilmesi, yaygınlığı ve bilinirliği nedeniyle anlık mesajlaşma uygulamalarının bir örnekleme olarak seçilmiştir. Whatsapp uygulaması aracılığıyla aday öğretmen ve branşında deneyimli danışman öğretmenlerin içinde bulunacağı 15-20 kişilik paylaşım gruplarının, aday öğretmenlerin mesleğe başladığında yaşadığı sorunlara karşı anlık çözümleri pratik bir biçimde üretebileceği düşüncesi araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Bu kapsamda katılımcı aday öğretmenin herhangi sorun yaşadığı zaman anında cevap bulabilmek adına yazılı, sesli veya görüntülü paylaşımında bulunarak kendini ifade edebilmesi, gruptaki benzer koşullarda bulunan diğer aday öğretmenlerle ve/veya aynı sorunları daha önce deneyimleyip kendince çözümler üretebilmiş danışman öğretmenlerle beyin fırtınası ile çözüm üretebilmesine zemin oluşturacak bir ortam sağlanması hedeflenmiştir.

Bu hedef doğrultusunda gerçekleştirilen mobil destekli danışmanlığı uygulamasında 15-20 kişilik aday-danışman sınıf öğretmeninden oluşturulan Whatsapp gruplarının bir öğretim yılı boyunca öğretmenlere en çok problem yaşadıkları hususlarda destek vermesi, bu desteğin özellikle sınıf yönetimi, öğretimin planlanması, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması başta olmak üzere aday öğretmenlerden gelen talepler doğrultusunda oluşturulacak diğer konular ve bu konular kapsamında yapılacak çalışmaları (görsel, işitsel, yazınsal içerik paylaşımı, beyin fırtınası, yönlendirme, akademik destek, tecrübe paylaşımı vb.) kapsamı hedeflenmiştir. Çalışmaların içeriğinin belirlenmesinde aday öğretmen ihtiyacının da dikkate alınması hem araştırmanın ihtiyaç belirlemeye yönelik amacını, hem de mesleki gelişime yönelik kurgusunu oluşturmaktadır. Süreç içerisinde aday öğretmenin dilediği zaman uygulamanın grup sohbet kanalı ile mesleki gelişimini sekteye uğratan herhangi bir problemle alakalı soruyu grupta paylaşılacağı içeriği kendisinin seçmesinin ve olası en

etkin çözümler konusunda danışmandan ve diğer meslektaşlarından destek almasının önemli olduğu değerlendirildiğinden aday öğretmen ihtiyaçlarının tam olarak neler olduğunu keşfedici bir bakış açısıyla ortaya koyabilmek amacıyla grup içerisindeki paylaşım formatı “yapılandırılmamış” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda Whatsapp uygulaması üzerinden gerçekleştirilen bireysel ve grup danışmanlıklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini ortaya koymak araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Mesleğe başlayan yeni bir öğretmenin gelişebileceği bilişsel ve duyuşsal alanlar “öz yeterlik” ve “tutum” kriterleri ile ölçülmüştür. Öğretmenlerin bilişsel alandaki mesleki gelişimleri daha çok “öz yeterlik” duyuşsal alandaki mesleki gelişimleri ise daha çok “tutum” kriterleri temel alınarak ölçülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki problem ve alt problemler oluşturulmuştur.

1. Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması öğretmenlerin öz yeterlik algılarını geliştirmekte midir? Bu kapsamda;
 - a. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - b. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeği öntest-sontest puanları medeni durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - c. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeği öntest-sontest puanları çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - d. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeği öntest-sontest puanları öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumunu geliştirmekte midir? Bu kapsamda
 - a. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

- b. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği öntest-sontest puanları medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - c. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği öntest-sontest puanları çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
 - d. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği öntest-sontest puanları öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının etkililiğine yönelik aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri nelerdir? Bu kapsamda
- a. Katılımcı aday ve danışman öğretmen görüşlerine göre uygulama ne düzeyde etkilidir?
 - b. Katılımcı aday ve danışman öğretmen görüşlerine göre uygulamanın en güçlü yönleri nelerdir?
 - c. Katılımcı aday ve danışman öğretmen görüşlerine göre uygulamanın geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?
 - d. Uygulamanın katılımcı aday öğretmenlerce kullanılma sıklığı ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin büyük bir kısmının atamasının yapıldığı, kalkınmada öncelikli bölgeler arasında yer alan ve mevsimlik işçilik, feodal yapı, zorlu iklim ve ulaşım şartları, farklı anadil kaynaklı öğrenme güçlükleri gibi problemleri beraberinde barındıran bölgelerimizdir. Bir öğretmenin meslek hayatı içerisinde mesleki zorluklar ve meydan okumalar karşısında en az donanımlı ve hazırlıklı olduğu dönem mesleğe başladığı ilk yıldır. İlk yılında bir öğretmenin sorunlar karşısında geliştirdiği tavır ileriki yıllardaki performansını doğrudan etkilemektedir.

Ülkemizde 30 yılı aşkın süredir uygulanagelmekte olan aday öğretmen yetiştirme programı, mesleki ihtiyaçları karşılamada yeterli olmadığı gerekçesiyle 2015 yılında sonlandırılmış ve yerini yeni bir programa bırakmıştır (MEB, 2015b). Bununla birlikte uygulamaya konulmak istenen yeni program aday öğretmenin görev yaptığı bölgeye etkili bir biçimde uyum sağlama başta olmak üzere hedeflenen bazı çıktıları tam anlamıyla

gerçekleştiremediği için 2015 ve 2016 yılında revize edilmiştir. 2015 yılında öncelikle salt performans değerlendirme odaklı bir model uygulanmıştır. 40 sorudan oluşan bir performans ölçeği ile aday öğretmenin danışman öğretmen, okul müdürü ve dış denetleyici bir müfettiş tarafından değerlendirilmesini öngören yeni program, her ne kadar değerlendirme yönüyle başarılı olsa da, aday öğretmeni işbaşında yetiştirme boyutuna dair herhangi bir model ortaya koymadığı için program ilk değişikliğine tabi tutulmuş ve akabinde aday öğretmenlere göreve başlamadan önce kendi tercih ettikleri ilde yaklaşık 680 saatlik eğitim verilmesi öngörülmüştür (MEB, 2016a). Ancak bu uygulama ile aday öğretmenlerin çok büyük bir kısmının doğal olarak hâlihazırda ikamet ettikleri illeri tercih etmeleri nedeniyle öğretmenlerin atanacakları bölgenin şartları ile birebir örtüşmeyen okullarda eğitim görmelerinin önü açılmış ve dolayısıyla öğretmen adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin zorlu şartlarına uyum sağlama konusunda yeterli katkı sağlanamamıştır. Kozikoğlu ve Çökük (2017) programın bu yönüne yönelik olarak gerçekleştirdiği, farklı illerde aday öğretmen mesleğe başlama eğitimi alıp Van iline atanan 25 öğretmenle yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin eğitim aldıkları illerde öğrencilerin seviyesinin daha yüksek, velilerin okul ve öğrenciye karşı daha ilgili olduğu, fiziki imkân açısından uygulama yaptıkları okulların laboratuvar, spor salonu, kütüphane vb. imkâna sahip nispeten daha büyük ve araç-gereç eksikliği bulunmayan kurumlar olduğu, bununla birlikte atandıkları okullarda bu imkânların bulunmadığı, ayrıca atandıkları bölgede soba yakma, birleştirilmiş sınıf uygulaması gibi durumların sıkça görülmesi nedeniyle psikolojik olarak çöküntü yaşadıkları, uyum sağlama konusunda güçlük çektiklerini ortaya koymuştur. Ortaya çıkan bu ve benzeri uyum sorunlarını ortadan kaldırmak amacıyla 2016 yılında uygulamaya konulan Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge ile birlikte aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesi görevinin ilk göreve başladığı il ve okulda en az 10 yıl deneyimi olan danışman öğretmenler tarafından yürütmesi öngörülmüştür (MEB, 2016b). Ne var ki Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde-özellikle aday öğretmenlerin en yoğun olarak atandığı birleştirilmiş sınıflı okullar, taşıma merkezli okullar ve kenar mahalle okullarında deneyimli öğretmen bulmak-hizmet puanına dayalı yer değiştirme sistemi ve ülkemizde belli aralıklarla gerçekleştirilen zorunlu hizmet afları sonucunda-oldukça güçtür. Oysaki aday öğretmenin mesleğe uyum sağlamasında, karşı karşıya kaldığı sorunların çözümünde alanında deneyimli ve yetkin bir danışman öğretmen desteği çok önemlidir. Ancak varılan bu noktada aday öğretmen mesleğe başlama eğitiminin etkili bir danışman öğretmen atama hedefi bir açmazda girmiştir. Zira aday öğretmenlerin kendi

ikamet ettiği veya mezun olduğu ilinde mesleğe başlama eğitimi alması sonucunda bir takım uyum sorunları ortaya çıkmakta ve aday öğretmen Trabzon, İzmir, Ankara, Balıkesir gibi illerde aldığı mesleğe başlama eğitimi esnasında edindiği tecrübeleri Şanlıurfa, Van, Adıyaman, Mardin, Diyarbakır, Ağrı ve benzeri illerin köylerinde göreve başladıkları okullarda uygulamada sıkıntı çekmektedirler. Buna karşın aday öğretmenin göreve ilk başladığı Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde ilk atama gerçekleşen birçok okulda nitelikli ve yetkin danışman öğretmene erişimin (deneyimli öğretmenlerin genellikle imkânların daha gelişmiş olduğu batı illerine tayin istemesi durumu kaynaklı) mümkün olmaması nedeniyle bölgeye ataması gerçekleştirilen her aday öğretmene programda öngörülen en az 10 yıllık danışman öğretmen atama hedefinin gerçekleşmesi mevcut şartlarda pek olası değildir. Ertürk (2013, 90)'e göre bir eğitimsel yaşantının geçerli olabilmesi için işe koşulduğu hedefe hizmet etmesi bir başka deyişle hedefe görelilik ilkesine uygun olması gerekmektedir. Ortaya çıkan bu sorun uygulamaya konulan aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında gerçekleştirilen eğitimsel yaşantıların hedefe ulaşmasına mani olmakta, dolayısıyla mevcut programın bu yönüyle geçerli olmasını engellemektedir. Mobil uygulamalar aracılığıyla nitelikli ve yetkin bir danışman öğretmen tarafından verilecek mesleğe başlama eğitimi desteğinin aday öğretmen yetiştirme programını içinde bulunduğu bu zorlu durumdan çıkarma konusunda, her iki yaklaşımın zayıf yönlerini devre dışı bırakmak ve güçlü yönlerini işe koşmak suretiyle etkili olabileceği, programın öngördüğü hedefin gerçekleşmesine imkân sağlanabileceği değerlendirilmektedir. Aday öğretmen yetiştirme programının en önemli amaçlarından biri de aday öğretmenlerin deneyimli ve uzman meslektaş desteği ile yetkinleşmesi, karşısına çıkan sorunlara çözüm getirebilmesidir. Bu araştırma aday öğretmenlerin mesleki tecrübe kazanma ve bölge şartlarına uyum sürecinde etkin rol oynayan deneyimli meslektaş desteğine erişme konusunda alternatif veya destekleyici bir model ortaya koyarak bu hedefin ve hedefe dayalı içerik ve eğitim-öğretim yaşantılarının yerindeliğini yoklamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde mobil uygulamaların hayatın diğer alanlarında olduğu gibi eğitimde de etkili bir biçimde kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Öyle ki bunlardan biri olan Whatsapp uygulamasının eğitim öğretimde kullanılmasının öğretmene erişim kolaylığı sağlama (Baishya ve Maheswari, 2020; Rosenberg ve Asterhan, 2018; Hazaea ve Alzubi, 2016; Amry, 2014), çekingen öğrencilerin rahat iletişim kurabilmesine olanak tanıma (Ashiyan ve Salehi, 2016; Fattah, 2015; Bere,

2013), bilgi paylaşımını ve karşılıklı yardımlaşmayı kolaylaştırıp grup içi arkadaşlık dayanışma duygusunun pekiştirerek kişide bir topluluğa ait olma hissini güçlendirme (Bouhnik ve Deshen, 2014; Ashiyan ve Salehi, 2016; Kumar ve Sharma, 2016; Fattah, 2015), beyin fırtınası yoluyla ortak aklın işe koşulması sayesinde sorunlara hızlı çözüm getirme (Choo, Onn, Nawi ve Abdullah, 2016; Yiğittürk, 2020) paylaşımların kalıcı olması nedeniyle ihtiyaç duyulduğunda her an geçmiş paylaşımlara erişme imkânı sağlama (Cho vd. , 2016; Baishya ve Maheswari, 2020) kaygı ve endişeleri azaltarak özgüveni artırma (Aktaş ve Can, 2019), öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırma (Plana, Escofet, Figureas, Gimeno, Appel ve Hopkins, 2013), öğrenci başarısı ve derse karşı olan tutumunu olumlu yönde etkileme (Barhoumi, 2015), öğrenmeyi eğlenceli hale dönüştürme (Castrillo, Monje ve Bárcena, 2014) konularında önemli katkılar sağladığı görülmektedir.

Bu araştırma, Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne görevlendirilen aday öğretmenlerin öğretimsel sorunlara çözüm getirme konusunda en az donanımlı olduğu süreç olan meslek hayatının ilk aylarında aynı sorunları yaşayıp etkin çözümler üretebilmiş deneyimli öğretmenlere yurdun neresinde olursa olsun ulaşabilme imkânı sunarak aday öğretmenlerin mesleki gelişimini (öz yeterlik algılarını ve öğretmenlik mesleğine karşı olan tutumlarını) olumsuz yönde etkileyen unsurları ortadan kaldırıp kaldırmayacağı sorusuna cevap verebilecek olması nedeniyle önemlidir. Araştırma ile aday öğretmenlerin mesleki hayatının ilk haftalarında maruz kaldığı gerçeklik şoku, tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik gibi durumların etkilerini azaltma ve hatta önüne geçebilme imkânı sağlayacak sonuçlara ulaşılabilceği, tüm bunların sonucunda ülkemizde etkin bir aday öğretmen yetiştirme programı kültürünün gelişmesine katkı sağlanabileceği ve bu sayede hizmet öncesi dönemdeki öğretmen adaylarına yapılan yatırımların heba olmasının önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Özgün Değeri

Bir eğitim programının temel amacı programa dair süreçlere tabi tutulan öğrencilerin hedeflerle öngörülen istendik bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Bu kapsamda ülkemizde geçmişten günümüze uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarının tamamı öğretmenlerin göreve başladığı anda yaşadığı sorunlara etkin çözümler getirebilecek becerilerle donanmasını hedefleye gelmiştir. Ancak programın etkililiği ve geçerliliği önündeki en büyük engel aday öğretmenlerin ikamet ettiği/mezun

olduğu bölgede aldığı uygulamalı eğitimlerin görev yaptığı bölgedeki zorlukları çözmeye konusunda etkili olmaması, görev yapılan bölgede ise aday öğretmene rehberlik edecek deneyimli danışman öğretmen bulunmamasıdır. 2015 yılında 23 yıldan beri uygulanagelen aday öğretmen yetiştirme programının yürürlükten kaldırılmasının temelindeki hedeflerden biri de bu soruna bir çözüm getirmektir, ancak yürürlüğe konulan yeni aday öğretmen yetiştirme programı da deneyimli meslektaş desteğine anlık olarak erişebilmek suretiyle aday öğretmenlerin işbaşında etkili bir biçimde yetiştirilmesi probleminde kalıcı bir çözüm bulunamaması nedeniyle sürekli olarak revize edilmiştir. Oluşan bu durum aday öğretmen yetiştirme programının öngörülen hedefler doğrultusunda istenilen çıktılar elde etmesi yönünde bir takım sıkıntılar olduğunu ortaya koymaktadır. Bilimin en temel amaçlarından biri pratikte ve uygulamada oluşan sorunlara çözümler getirmektir. Alanyazın incelendiğinde mobil uygulamaların eğitimdeki etkisine dair çalışmaların büyük çoğunluğunun yurt dışında olduğu ve bunların genellikle dil öğretimi ve lisans öncesi öğretim konusunda yoğunlaştığı, yurt içinde ise mobil uygulamaların eğitimdeki etkililiğine dair yeterli çalışmanın yapılmadığı görülmektedir (bkz. Bölüm II). Ülkemizde ise her ne kadar aday öğretmenlik sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, danışman öğretmenlerin beklentileri, program kapsamında yüz yüze gerçekleştirilen öğretim etkinliklerine yönelik aday öğretmen görüşleri vb. konularda birçok çalışma gerçekleştirilmiş olsa da, programın belkemiği durumunda olan ve işlerliğin önündeki en büyük engellerden biri olan etkili danışman öğretmene erişim sorununa yönelik yeterince çalışma bulunmadığı görülmektedir. Özellikle de son yıllarda her geçen gün hayatlarımızdaki kullanım alanını artıran mobil teknolojiler aracılığıyla gerçekleştirilen mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması benzeri bir uygulamanın aday öğretmen üzerindeki etkisi ele alınmamıştır. Oysa ki bir önceki bölümde belirtildiği üzere bu konuda yapılacak araştırmalar aday öğretmen yetiştirme programının özellikle danışman öğretmenle gerçekleştirilen çalışmalar bağlamında alandaki etkililiğinin değerlendirilmesini sağlayarak ülkemizde öğretmen verimliliğinin ve kalitesinin artırılması nihai amacına katkıda bulunabilecek derecede öneme sahiptir. Bu araştırma sonuçları aynı zamanda etkili bir danışman öğretmenlik sürecinin nasıl işletilebileceğine yönelik yeni sorular da ortaya koyabilecek olması boyutuyla bu alanda gerçekleştirilecek yeni araştırmalara öncülük edecek ve alanyazına zenginlik katılmasına katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle araştırma ülkemizde hâlihazırda uygulanagelen aday öğretmen yetiştirme programının maruz kaldığı deneyimli meslektaş desteğine erişim probleminde çözüm getirebilecek etkili bir model önerisi sunma hedefindedir. Sonuç

olarak yukarıda belirtilen gerekçelere dayanarak bu araştırma sonuçları eğitim programları ve öğretim alanında aday öğretmen yetiştirme programının danışman öğretmenle gerçekleştirilen eğitim öğretim durumlarının geçerliliğini ortaya koyabilecek potansiyele sahip ilk araştırmalardan biridir.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Gerçekleştirilen araştırmanın sayıltıları;

1. Katılımcı öğretmenler veri toplama araçlarında bulunan sorulara samimi bir biçimde cevap verdikleri,
2. Kontrol ve deney grubunun araştırmaya dahil edilmeyen kontrol dışı değişkenlerden aynı düzeyde etkilendiği şeklinde belirlenmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 1, 2018–2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa, Adıyaman, Diyarbakır ve Mardin illerinde görev yapan aday öğretmenlerle,
2. Araştırma için geliştirilecek nitel veri toplama araçlarındaki sorularla,
3. Aday öğretmenlerle yapılan bireysel ve grup görüşmeleri yoluyla edinilen görüşlerle,
4. Geçerlik ve güvenilirlik standartlarını karşılayan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” yoluyla elde edilen bilgiler ve alanyazından elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırma genelinde sıkça kullanılan bazı kavramlar aşağıda açıklanmıştır:

Öğretmen Adayı: Hizmet öncesi 4 yıllık lisans öğrenimini devam ettirmekte olan eğitim fakültesi mensubu öğrenci.

Aday Öğretmen: Hizmet öncesi lisans eğitimi sürecini tamamlamış ve mesleğinin ilk yılında aday memur statüsü ile mesleğini icra eden henüz asil memur olarak atanmamış 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’na tabi öğretmen.

Mobil Uygulamalar: Başta Android ve IOS tabanlı akıllı telefonlar olmak üzere tüm akıllı telefonlarda kullanılması için üretilmiş paket programların bütününe verilen ad. Mobil uygulamalar işitsel/görsel içerik oynatma ve düzenlemeden, ofis yazılımlarına

iletişim ve sosyalleşme uygulamalarından güvenlik ve gizlilik boyutuna hayatın her alanındaki ihtiyaçlara hitap eden bir çeşitliliğe sahiptir. Bu çalışmada mobil uygulamaların bir türü olan anlık mesajlaşma uygulamalarının aday öğretmen hizmete başlama eğitiminde kullanılmasının öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına olan etkisi araştırılmaktadır.

Whatsapp: Başta Android ve İOS olmak akıllı telefonlarla gelen işletim sistemleri ile kullanılabilen telefonun internet bağlantısı üzerinden anlık olarak mesaj, ses, fotoğraf, video, konum bilgisi ve muhtelif formatlı belgeleri gönderip alabilmeye olanak sağlayan; sürekli olarak oturum açma kapama, kullanıcı adı-şifre girme/hatırlama gibi işlemlere gerek duymayan telefon rehberindeki herkes ile iletişime olanak sağlayan ücretsiz bir mesajlaşma uygulamasıdır (Google Play Store, 2018)

Aday Öğretmen Mesleğe Başlama Eğitimi: Aday öğretmenlerin devlet memurlarının sahip olması gereken ortak meziyetler ve branşına özgü ihtisas alanlarında yetişmesini hedefleyen, mesleğe ve çalışma ortamına uyum sağlaması için oluşturulmuş yüz yüze ve uygulamalı eğitim faaliyetleri bütünü.

Taşıma Merkezli İlkokul: Bir merkezi yerleşim yeri belirlenerek civar köylerde bulunan öğrencilerin bu merkeze günlük olarak taşınması suretiyle eğitim öğretimin yapıldığı ilkokul türü

Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul: Nüfusu az olan köy ve köy altı yerleşimlerde 1-2 veya 1-4. Sınıflara aynı dersliklerde eğitim öğretim verilen ilkokul.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiş ve ulaşılabilen ilgili araştırmalar, elde edilen sonuçlarıyla birlikte tanıtılmıştır.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında araştırmanın kuramsal çerçevesi ile ilgili olarak, Öğretmenlik mesleği bir öğretmende bulunması gereken özellikler, aday öğretmen kavramı, Türkiye ve Dünyada aday öğretmen hizmete başlama eğitimi modelleri, Türkiye’de aday öğretmen mesleğe başlama eğitiminin tarihçesi konuları hakkında açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca ilgili araştırmalar bölümünde alanyazın taramaları sonunda konu ile ilgili ulaşılabilen araştırmalar ele alınarak incelenmiştir.

2.1.1. Öğretmenlik Mesleği

1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin tanımının ana hatlarıyla çerçevesinin çizildiği görülmektedir. Yasa içeriğinde öğretmenlik “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmakta, öğretmenlerin gereken uzmanlık seviyesine ulaşabilmesi için pedagojik formasyonu da içerisinde barındıran bir yükseköğrenim sürecine tabi tutularak ardından meslek içerisindeki performanslarına göre aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarına sahip olarak konumlandırılması öngörülmektedir (MEB, 1973:9).

Öğretmenlik mesleği ülkemizde sadece akademik olarak öğretim görevini yürütmekle yetinilen bir meslek olarak görülmemiş, görev yaptığı yerleşim birimi neresi olursa olsun öğretmenler toplum nazarında hep ayrıcalıklı bir statüde tutulmuştur. Dinimizde Hz. Ali tarafından söylenmiş olan ve geniş kitlelerce kabul gören öğretmeni ve öğretmenlik mesleğini yüceltici “Bana bir harf öğretmenin kırk yıl kölesi olurum” sözü toplum nazarında öğretmene atfedilen değeri ortaya koymaktadır. Keza Atatürk’ün “Muallimler! Yeni nesli, Cumhuriyetin fedakâr muallim ve mürebbilerini sizler yetiştireceksiniz. ve yeni nesil sizin eseriniz olacaktır” sözü de Cumhuriyetimizin temelleri atılırken öğretmenlerden çok şey beklendiği, öğretmene ve eğitime büyük değer

ve önem atfedildiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında geçmişten günümüze öğretmenler özellikle sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyleri düşük ailelerin bulunduğu okullar ağırlıklı olmak üzere “fikrine değer verilen”, “danışılan” konumlarını uzun yıllardır sürdürmüşlerdir. Bu nedenle yakın tarihimizde sıkça öğretmene öğrencisini teslim etmeden önce sıkça kullanıldığına şahit olduğumuz “eti senin kemiği benim” deyiminden öğretmenin ne düzeyde muteber bir konumda olduğu anlaşılmaktadır.

Toplumda beklentilerin bu denli yüksek olduğu bir meslek grubu olarak, oluşan beklentilerin karşılanabilmesi adına öğretmenlerin de bu doğrultuda mesleğin gerektirdiği belli kişisel ve mesleki özelliklere sahip olması önem arz etmektedir. Yakın geçmişimizle kıyaslandığında günümüzde ülkemizde kaliteli bir eğitimin hayata geçirilebilmesi adına birçok temel sorunun üstesinden gelindiği, okulların daha fazla teknolojik imkânlarla donatıldığı, derslik ve temel altyapı sorunlarının nispeten azalmaya başladığı görülmektedir. Bu durum her ne kadar elzem bir önkoşulun hayata geçirilmesi adına sevindirici olarak değerlendirilse de salt teknolojik ve altyapısal sorunların giderilmesi eğitim öğretimde kaliteyi yakalamak için yeterli bir ölçüt değildir. Cumhuriyetin kuruluşundan beri en temel hedeflerimizden olan çağdaş medeniyetler seviyesinin ötesine geçebilmek amacıyla öğretmen niteliklerinin çağın gereklerini yakalayacak bir biçimde artırılması gerekmektedir. Öğretmen niteliklerinin artırılması konusunda en kritik dönem öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarıdır. Zira “ağaç yaş iken eğilir” atasözünün de de kastedildiği üzere bir kişinin öğretmenlik becerisini doğrudan etkileyen, mesleğe ilişkin temel ilke, tutum ve davranışlar büyük oranda mesleğin ilk dönemlerinde kemikleşir. Kemikleşen ilke, tutum ve davranışların ise sonradan değiştirilmesi nispeten daha zordur. Bu bağlamda öğretmen niteliklerinin artırılması adına en kritik olan dönemin mesleğin ilk yılı olduğu söylenebilir.

2.1.2. Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler

Öğretmenlerde bulunması gereken temel kişisel özellikler kısaca öğrenciyi ve çocuğu sevme; onların ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alma, araştırmacı bir yapıya sahip olma: yenilik ve gelişmelere açık olma; öğrenciye karşı hoşgörülü, cesaretlendirici ve teşvik edici bir yapıya sahip olma; iyi bir model olma şeklinde sıralamak mümkündür. Bahsedilen kişisel özelliklere ek olarak öğretmende bir takım mesleki özelliklerin de bulunması beklenir. Bu özellikler 1739 sayılı kanunda genel kültür, alan bilgisi, olarak sıralanmıştır (MEB,1973). Etkili bir öğretmenin sahip olması gereken temel mesleki özellikler arasında zamanı etkili kullanma, öğrencilerin problem

çözme, yaratıcı ve sistematik düşünme becerilerini geliştirme, öğrenci başarısını objektif kriterlere dayalı olarak değerlendirebilme, özgür bir sınıf ortamı oluşturabilme gibi özelliklerinin bulunduğu görülmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

YÖK-Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında bir öğretmende bulunması gereken öğretim-öğrenme sürecine ilişkin öğretmen yeterlikleri arasında “Konu alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları anlaşılabilir biçimde güvenle öğretebileceğini gösterme, hedef davranışları gerçekleştirmeye yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenleme, hedef davranışlara uygun araç-gereç ve materyal seçme, hazırlama, öğrencilerin kişisel, ruhsal, etik, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunacak etkinlikleri planlama, dersi amacına uygun ve güvenli biçimde sürdürme, kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler alma, öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlama, sınıf içinde etkili iletişimi sağlama okul yöneticileri, meslektaşları, diğer okul personeli, veliler ve ilgili eğitim kuruluşlarıyla iletişim kurma” gibi becerilerinin bulunduğu görülmektedir (YÖK, 1999: 179). Bu araştırmada öğretmen mesleki gelişimini tanımlayan en temel özellikler bilişsel boyutta öz yeterlik ve duyuşsal boyutta ise tutum olarak ele alınmıştır.

2.1.3. Öz Yeterlik Kavramı ve Mesleki Gelişim Açısından Önemi

İlk defa Bandura (1994) tarafından “Self efficacy” olarak kullanılan öz yeterlik kavramı kişinin sahip olduğu becerilerle belli durumlarla karşı karşıya kaldıklarında kişinin neler yapabileceğine dair inancı olarak tanımlanmaktadır. Tschannen, Moren ve Hoy (2001) ise öz yeterliğin, bireyin bir konudaki yetenekleri ve gücünden çok, bu yetenek ve gücüne olan inancıyla ilgili olduğunu belirterek, öz yeterlik inancının kişinin karşı karşıya kaldığı yeni bir durumda ne düzeyde başarılı olabileceğine dair kendi inanç ve beklentisi olduğunu ifade etmektedir. Öz yeterlik inancı bireylerin gelişimi için oldukça önemlidir. Zira Bandura (1997)’ ya göre kişiler hayatta tecrübe ettikleri zorluklar ve meydan okumalar karşısında başarılı olacaklarına veya olamayacaklarına dair yargılar geliştirirler, bu meydan okumalar veya zorlukların üstesinden gelebilmek için kişinin başarılı olabileceğine dair bir yargı oluşturabilmesi temel bir önkoşuldur. Bir başka ifadeyle eğer kişinin yaşadığı bir problem karşısında kendine olan başarabileceğine dair inancı yüksek ise bu inanç yüksekliği durumu kişinin başarmak için çok daha fazla çaba ve gayret sarf etmesini sağlayarak onun gerçekten başarma olasılığını artıracaktır. Aksi durumda ise kişinin başarabileceğine yönelik inancının olmaması veya düşük olması yeterli gayret ve çabayı göstermesine mâni olacak ve başarı olasılığı belirgin olarak

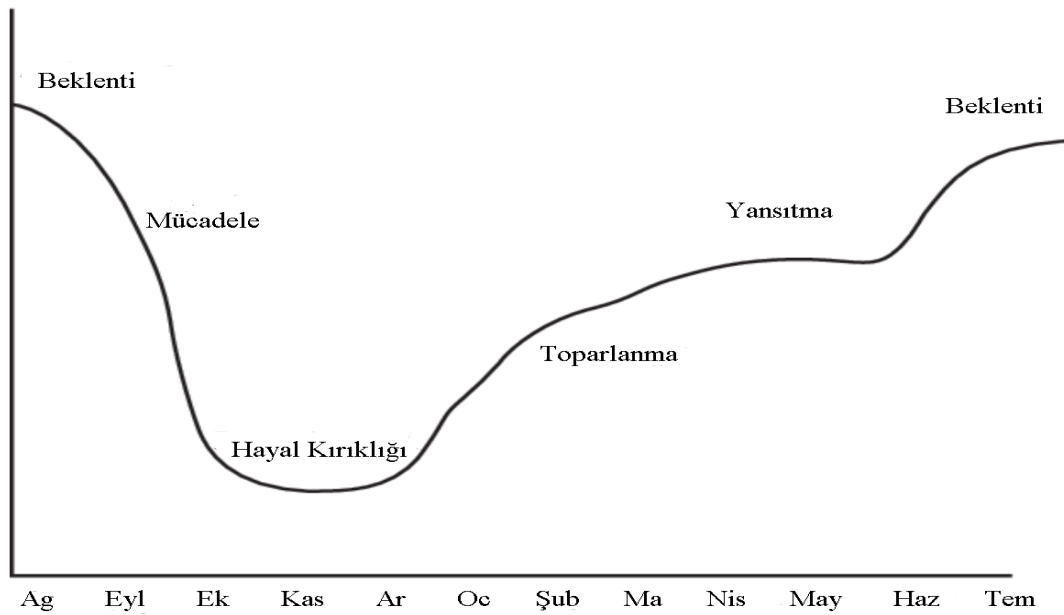
düŖecektir. Bu durum hayatın her alanında olduğu gibi öğretmenlik mesleği için de geçerlidir. Henson (2001)' a göre öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler dersi öğrenci merkezli hale getirebilme, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıp geliştirebilme, derslerde materyal kullanabilme bu konularda araştırmalar yapmaya eğilimlidirler. Senemoğlu (2013) ise öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin sorumluluk alabilmesi, okuma alışkanlığı geliştirebilmesi ve öğrenmeyi sağlamak amacıyla çalışma teknikleri oluşturmalarında etkili olduğunu ifade etmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler dersi öğrenci merkezli olarak işleme ve öğrencileri araştırmaya yöneltme konusunda daha başarılı iken öz yeterlik inancı düşük öğretmenler çoğunlukla öğretmen merkezli ve sunuşa dayalı öğretim yöntemlerini tercih etmeye eğilimlidir (Çetinkaya, 2019: 38). Normal şartlar altında ortalama 40 ila 45 yıl arasında aktif olarak icra edilen öğretmenlik mesleğinde ilk yıl kazanılan deneyimler sonraki yıllar açısından önem arz etmektedir.

Zira ilk yıllarında sonraki yıllara nazaran mesleğe yönelik olarak daha fazla adanmışlık içinde olan ve daha idealist olan (Tye ve O'brein, 2002), ancak mesleğinin ilk yılında karşı karşıya kaldığı zorluklara yönelik çözüm yolları geliştirmekte yeterince başarılı olamayan aday öğretmenlerin, bu algılarını mesleğinin ileriki yıllarına da taşıyarak düşük öz yeterlik inançları ile düşük verimlilikte çalışması hem öğrencileri hem de gelecek nesilleri olumsuz etkileyecektir. Mesleğin ilk yılında bu tür bir yıpranmanın önüne geçebilecek uygulamalar eğitim öğretim kalitesinin artırılabilmesi açısından önemlidir (Çetinkaya, 2019: 53).

2.1.4. Tutum Kavramı ve Mesleki Gelişim Açısından Önemi

TDK (2020) tarafından "bir sorunu ele alış biçimi, bir kimsenin bir sorun karşısında aldığı durum, tutulan yol, davranış" olarak tanımlanan tutum belli bir durum karşısında verilen olumlu veya olumsuz tepkiler olarak gerçekleşir. Tutumlar davranışlarımızdan önce gelir ve onların oluşmasına etki eder, bir başka deyişle bilinçli davranışlarımızın çoğunun temelinde bir tutum bulunur. İnsanlar herhangi bir tutuma sahip olmadan dünyaya gelirler, ancak deneyimlerle dış dünyada etkileşim içerisinde oldukları durumlara karşı olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirebilirler. Bireylerin bir durum karşısında yaşadıkları olumlu deneyimler olumlu tutum geliştirmesine etki ederken aksi bir biçimde yaşanan olumsuz deneyimler ise olumsuz tutumların gelişmesinde etkilidir. Tutumun olumlu veya olumsuz olması kişinin davranışlarını da etkilediğinden bir konuya olan ilgi ve alakasını artırabileceği gibi azalmasında da rol oynayabilir (İnceoğlu, 2010).

Gelişmiş ve medeni bir toplum olma hedefinin gerçekleşmesinde kilit rol oynayan-bu nedenle bir bakıma geleceğin mimarları olarak da görülen-öğretmenlik mesleği doğası gereği araştırmayı, kendini geliştirmeyi, sabırlı olmayı ve özveri ile çalışmayı gerektirir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin severek ve isteyerek yapılması oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştiren öğretmenler aynı zamanda okula ve öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirirler. Öğretmenler mesleğin ilk yılında olumlu tutumlarla mesleğe başlamakta, ancak birtakım yaşantılar nedeniyle bu olumlu tutumlarının zamanla azalmaktadır (Tye ve O'brein, 2002). Moir (2002) ortalama şartlarda mesleğin ilk yılında bir öğretmenin mesleğe ilişkin tutumunun 6 aşamalı bir süreci takip ettiğini ifade etmektedir. Bu aşamalar sırasıyla beklenti-mücadele-hayal kırıklığı-toparlanma-yansıtma-beklenti olmak üzere inişli çıkışlı 6 süreci izlemektedir. Bu süreçlerin hangisinin ne kadar süreceği ilk yıl görev yapılan mesleğin şartlarına göre değişiklik göstermektedir. Moir (2002) tarafından belirtilen ve yeni göreve başlayan bir öğretmenin ilk yıl yaşadığı deneyimlere bağlı olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunun değişim süreci şekil 1 de verilmiştir.



Şekil 1

Yeni Öğretmenin İlk Yılında Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum Gelişimi

Şekil 1'de de görüldüğü üzere ortalama şartlarda göreve başlayan bir öğretmen mesleğe başlama sürecinin hemen öncesinde oldukça yüksek beklenti ve ideallere sahiptir. Bununla birlikte öğretmenin mesleğin ilk ayında gerçek eğitim ortamına ayak

basması ile bu idealler yerini şaşkınlığa bırakmakta, akabinde ise yeni öğretmen hizmet öncesi dönemde iyi bir eğitim öğretim sürecine tabi olsa dahi gerçek eğitim öğretim ortamlarının zorluğu karşısında mesleğin ilk ayından itibaren bir hayal kırıklığı yaşamakta ve moral bozukluğuna düşmektedir. Öğretmenin karşı karşıya kaldığı şartlar çok zorlu değilse bir süre sonra hayal kırıklığı yerini toparlanma sürecine bırakmakta ve yeni öğretmen kendi eylemleri üzerinde yansıtma sürecine girerek tekrar mesleğe karşı olumlu beklentilere sahip olabilmektedir. Yaşanılan zorlukların çok zorlu olması durumunda ise öğretmen adayları açısından mesleki gelişim yönüyle yıkıcı etkiler ortaya çıkabilmektedir. İngersoll, Merril, Stuckey ve Collins (2018) farklı ülkelerden öğretmenlerin mesleği bırakma oranları ve sebepleri üzerine gerçekleştirdiği çalışma ile 1989-2018 yılları arası ortalama olarak öğretmenlerin %44 lük bir oranının ilk beşinci, %11,3 lük bir oranının ise ilk yılını bitirmeden mesleği bıraktığını; mesleği bırakma sebepleri arasında memnuniyetsizliğin %44, okul çalışanlarıyla etkili iletişim kuramamanın %32'lik yer kapladığı görülmektedir. Ülkemizin ekonomik şartları batı ülkelerinden farklı olduğu için öğretmen adayları mesleğin ilk dönemlerinde aradıklarını bulamamaları dahi çoğunlukla istifa etme yolunu tercih edememektedir. Ancak mesleki hevesi ve enerjisi tükenen bir öğretmenin istifa etmese de veriminin düşmeme ihtimali zayıf olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle eğitim sistemimizi daha kaliteli hale getirmek için öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının olumsuzdan olumlu yöne döndürülebilmesi oldukça önemlidir. Zira öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirilen olumlu bir tutum sadece öğretmenin kendisini etkilemekle kalmayıp ayrıca sınıf içi davranışlarını ve sınıf atmosferini de etkileyerek öğrenme kalitesinin artmasında ve öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurulmasında kilit rol oynamaktadır. Bu nedenle mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutumlarının azalmasına, olumlu tutumlarının artmasına yön verecek uygulamaların işe koşulması eğitim öğretim kalitesinin artırılması adına oldukça önemlidir.

2.1.5. Aday Öğretmenlik Kavramı

Ülkemizde aday öğretmenlik kavramı MEB Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin “Tanımlar” bölümünde “Öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk defa atama suretiyle atanmaları” ifade edilirken aday öğretmenlik süreci ise aynı yönetmeliğin tanımlar bölümünde “Adaylık süresinin tamamı veya bir kısmıyla ilgili olarak başlangıcından sonuçlanıncaya kadar yapılan performans değerlendirmesi, sınav ve sonrasına ilişkin uygulamalar dizisi” olarak tanımlanmaktadır

(MEB, 2015b). Uygulama açısından bakıldığında aday öğretmenlik süreci öğretmen adaylarının atamasından aday memurluk sürecinin tamamlanmasına kadar olan asgari 1 yıl azami 2 yıllık süreci ifade etmektedir. Dünyanın birçok ülkesinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ülkemizdeki adaylık sürecine benzer uygulamalara tabi tutulduğunu görebilmekteyiz.

2.1.6. Öğretmen Eğitimi Süreçleri

Öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik süreçler kronolojik olarak hizmet öncesi (pre-service), hizmete başlama (induction) hizmet içi (in service) olmak üzere 3 aşamada ele alınarak kuramsal bölüm özellikle hizmete başlama dönemine ağırlık verilecek şekilde oluşturulmuştur.

2.1.6.1. Hizmet Öncesi Eğitim

Hizmet öncesi eğitim kişinin öğretmen olarak göreve başlamasına kadar geçen örgün veya uzaktan eğitim sürecini ihtiva eder. Ülkemizde hizmet öncesi öğretmen eğitimi 4 yıllık lisans süreci dâhilinde Eğitim Fakülteleri tarafından yürütülmektedir. Tarihsel süreçte Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarının 150 yıl geriye, sınavla öğrenci alan 3 yıllık eğitim süresine sahip Darümualliminin mektebinin açıldığı döneme kadar gittiğini söylemek mümkündür (Akyüz, 2001). Cumhuriyetin kurulması ile birlikte Darümuallimler evvela Muallim Mektebine, akabinde de 1935 yılında Öğretmen Okullarına dönüşmüştür. Cumhuriyet Döneminde öğretmen yetiştirme uygulamalarını ise 1973 yılında yürürlüğe konulan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öncesi ve sonrası olarak iki kısımda ele almak mümkündür. Zira bu kanunun yayım tarihine kadar Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorumluluğunun yükü ağırlıklı olarak öğretmen okulları ve köy enstitülerinin omuzlarında yer almaktaydı. Bu kanunun 43. Maddesi ile birlikte öğretmenlik mesleği bir ihtisas mesleği sayılarak (MEB, 1973) öğretmenlik mesleğine hazırlananların genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon eğitimi alması gerektiği karara bağlanmış, öğretmen yetiştiren kurumların bir yüksek öğretim kurumu statüsünde olacağı belirtilmiştir, 1982 yılında öğretmen yetiştiren tüm kurumlar üniversite bünyesine dâhil edilmiş, bu kurumların 1992-1993 eğitim öğretim yılına kadar en az 4 yıllık veren eğitim kurumları haline getirilme süreçleri tamamlanmıştır (Üstüner, 2004). 1982 tarihi öğretmen yetiştirme görevinin Millî Eğitim Bakanlığında Üniversitelere devredilmesi yönüyle bir milat olarak değerlendirilebilir (Kavcar, 2002), 1997-1998 eğitim öğretim yılında 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasıyla ortaya çıkan nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla YÖK tarafından 1994 yılında Dünya

Bankası ile ortak yürütülerek 1996 yılında revize edilen çalışma neticesinde tüm branşlara ait öğretmen yetiştirme programı yeniden gözden geçirilmiş ve akabinde bir takım değişikliklerle bu tarihten itibaren Milli Eğitim Bakanlığı ile daha sıkı bir işbirliği içerisine girilerek, hazırlanan “Eğitim Fakültesi Uygulama Okulu İşbirliği Programı” kapsamında hizmet öncesi öğretmenlerin okul deneyimlerinin daha nitelikli hale getirilmesi, ayrıca önceki öğretmen yetiştirme programlarda var olduğu tespit edilen içerik, ders süreleri, okullardaki uygulamalar bakımından bir standartlık olmaması, dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal ilişki olmaması, teorik derslere gereğinden fazla ağırlık verilerek uygulamanın ihmal edilmesi, alanın öğretim yöntemine ilişkin derslerin yeterli olmaması gibi sorunların ortadan kaldırılması hedeflenmiştir (YÖK, 1999). Uygulanmaya başlanan yeni model öğretmen eğitimine bir katkı sağlanmış ve halen uygulanmasına devam edilmektedir. Bu model ile birlikte branşlar bazında özel öğretim yöntemlerinin gelişmesi yolunda önemli bir adım atılmış, öğretmenlik uygulamaları hem teorik dersler içerisinde hem de okullardaki çalışmalarda daha nitelikli hale getirilmiş, tüm ülkedeki eğitim fakültesinde verilen dersler arasında standartlık sağlanmıştır (Kavcar, 2002). Bu model 2006 ve 2018 yıllarında revize edilerek günümüzde halen uygulanmaya devam edilmektedir.

Günümüzde uygulanan öğretmen eğitim modelinde öğrenci seçimi Temel Yeterlik Testi (TYT) ve Alan Yeterlik Testi (AYT) adı verilen merkezi sınavlar ile yapılmaktadır. Liseden mezun olduktan sonra adı geçen sınavlardan belli bir ortalamanın üzerinde puan almayı başaran öğrenciler tercihlerine göre bir eğitim fakültesinde öğrenim görmeye hak kazanabilmektedir.

TYT ve AYT sonrasında tercih ettiği eğitim fakültesi lisans programına yerleşen öğrencileri ise 4 yıllık bir eğitim öğretim süreci beklemektedir. Bu süreç içerisinde alan dersleri, öğretmenlik meslek dersleri ve seçmeli derslerden oluşan ders kredilerini başarıyla tamamlamak zaruridir.

Türkiye’de mesleğe başlayacak öğretmenlerin seçimi ise merkezi sınavlar aracılığıyla yapılmaktadır, 1998 yılında hayata geçirilen ve 2 yıl uygulanan DMS akabinde 2016 yılına kadar uygulanan KPSS sınavlarından alınan puanlar öğretmen seçiminde tek kıstas olarak varlığını sürdürmüştür. 2016 yılından itibaren öğretmen alımlarında KPSS puanına ek olarak güvenlik soruşturması ve mülakat puanları da etki eden birer kıstas olarak uygulamaya konulmuştur.

2.1.6.2. Hizmet İçi Eğitim

Hizmet içi eğitim kişinin asil memur olmasından emekli olmasına kadar görevde bulunduğu süreçte almış olduğu yüz yüze veya uzaktan eğitim süreçlerini ihtiva eder. Her ne kadar öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce almış oldukları teorik ve uygulamalı eğitimin öğretmenlerin meslek hayatında karşı karşıya kaldıkları sorunları çözmelerinde yeterli olduğu öngörülse de gerek öğretim teknolojilerinde ortaya çıkan yenilikler, gerekse toplumsal yapıların sürekli bir devinim içerisinde olması ve bu devinimin beraberinde getirdiği problemlerin köklü bir mahiyet arz edebilmesi nedeniyle öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra da hizmet içerisinde bir takım eğitimlerden geçirilmesi öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri açısından olumlu bir durumdur. Ülkemizde görevde bulunan öğretmenlerin hizmet içi eğitim görevi ve sorumluluğu 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 214-216 maddeleri uyarınca devletin uhdesindedir. Bu amaçla her bakanlığın kendi bünyesinde hizmet içi eğitim kurumu ve birimi açabileceği öngörülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığında ise bu görev Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğüne yürütülmektedir. Hizmet içi eğitim merkezlerince öğretmen eğitim ihtiyaçları sıklığına ve güncel gerekliliklere göre belirlenerek genelde 30 saatlik 5 günlük yüz yüze eğitim verilmek suretiyle gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla ülkemizde Ankara, İstanbul, İzmir, Mersin, Rize, Erzurum, Van, Yalova ve Aksaray illerinde faaliyetini sürdüren toplam 10 Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim yoluyla görev başındaki memurların hizmet içi eğitimden geçirilmesi uygulamaları son yıllarda artarak devam etmektedir. Hizmet içi eğitimler katılım açısından gönüllü ve zorunlu (re'sen) eğitimler olarak iki türlü de verilebilmektedir

2.1.6.3. Hizmete Başlama Eğitimi

Hizmete başlama eğitimi aday öğretmenin öğretmenlik mesleğine ısınabilmesi açısından oldukça kritik bir öneme sahiptir (Kearney, 2000). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin her ne kadar bu işin eğitimini hizmet öncesi lisans döneminde almış olsalar da üstesinden gelmekte zorlanacakları birtakım problemlerle karşılaşmaları muhtemeldir. Mesleğin ilk yılında karşı karşıya kalınan problemler bazı öğretmenler için üstesinden gelinebilecek zorlukta olurken bazı öğretmenler ise bu durum karşısında umutsuzluğa kapılabilmekte ve bu durum onların daha sonraki mesleki başarılarını derinden etkilemektedir (Johnson ve Birkeland, 2003). Her ne kadar üniversiteler tarafından bu durum öngörülerek öğretmen adaylarına okul uygulamaları yaptırılsa da genellikle pratik gerekçelerle yapılan uygulama saatlerinin büyük bir çoğunluğu, ulaşım, konaklama,

organizasyon vb. imkânlar açısından kolay olan üniversitenin bulunduğu il merkezi ve merkeze yakın okullarda gerçekleşmekte, öğretmenlerin ekseriyetle atamalarının yapıldığı, daha çetin problemlerin mevcut olduğu okullarda uygulama imkânı doğası gereği kısıtlı olmaktadır. Veenman (1984) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en sık karşı karşıya kalabilecekleri problemleri sınıf yönetimi, öğrenciyi güdüleme, bireysel farklılıkların doğurduğu sorunlarla baş etme, velilerle iletişim, öğrenci çalışmalarını değerlendirme, sınıftaki etkinlikleri organize edebilme, yetersiz araç-gereçler ve öğrencilerin bireysel sorunları ile başa çıkabilme olmak üzere 8 ana başlıkta sınıflandırmıştır. Bu sorunların önceden öngörülerek öğretmenlerin bu sorunlarla karşı karşıya kalabileceklerine yönelik psikolojik hazırlık öğretmenlerin bu süreci en etkili bir biçimde atlatabilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Howard (2006)'a göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler öğretmenlik mesleğinin dinamizm ve adanmışlık gerektiren oldukça zorlu ve tam zamanlı bir iş olduğunu baştan kabullenerek mesleğin ilk yıllarında üstlenmek zorunda olacakları farklı sorumluluklar nedeniyle belli düzeyde problem ve baskı ile karşı karşıya kalacaklarını bilmelidir. Hizmete başlama eğitiminin önemi burada ortaya çıkmaktadır. İyi düzenlenmiş bir hizmete başlama eğitim süreci öğretmenlerin almış olduğu teorik eğitim ile uygulama arasındaki boşlukları kapatarak, karşı karşıya kalınan problemlerin daha üstesinden gelinebilir hale getirilmesinde, üstesinden gelinemeyen problemlerin ise bu yönüyle kabul edilip farklı stratejiler geliştirmesi için gerekli becerilerin kazandırılmasında kilit role sahip olacaktır. Ülkemizde hizmete başlama eğitim programı “aday öğretmen yetiştirme programı” olarak anıldığı için sonraki bölümlerde bu tabir esas alınarak kullanılacaktır.

2.1.7. Gerçeklik Şoku Kavramı ve Türkiye’de Durumu

Gerçeklik şoku (Reality Shock) kavramı ilk defa Veenman (1984) tarafından ortaya atılmıştır. Veenman (1984) gerçeklik şokunu öğretmen adaylarının eğitim öğretim ortamlarına dair ideallerinde bulunan duygu ve düşüncelerinin, öğretim ortamlarının gerçekteki zorluk ve kabalığı nedeniyle çöküşe geçmesi olarak tanımlamaktadır. Caires, Almeida ve Martins (2010)'a göre bu durumun temelinde öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde öğretmenlik meslek hayatında ihtiyaç duyacakları tüm bilgi ve becerilere sahip olduğuna inanmalarının yattığını, ancak mesleğe başladıktan itibaren bu durumun aslında doğru olmadığını ve öğretmenlik mesleğine dair bilmedikleri birçok hususun bulunduğunu idrak etmeleri yatmaktadır. Farrel (2006) aday öğretmenlerin lisans öğretimi sürecinde mesleğe başladıkları ilk günler neyle karşı karşıya olacağını

bilmemelerinin bu şokun etkisini artıracığını vurgularken Betts (2006) öğretmen adaylarının atama öncesi yüksek beklentiler içerisine girmeleri, atandıkları okulda yeterince destek görmemeleri, sınıf içerisinde sınıf yönetimi, öğrencilerin motive etme gibi konularda sorun yaşamalarının da onları gerçeklik şokuna itebileceğini ifade etmektedir.

Ülkemizde lisans öğretim süreci son 20 yılda oldukça büyük ilerlemeler kaydedilmiş, özellikle 1997 yılından itibaren eğitim öğretim yılından sonra öğretmen adaylarının okullarda bulunma ve uygulama yapma süreleri ile öğretmenlik uygulamasının kalitesi belirgin oranda artırılmış, bu süreçte eğitim öğretim faaliyetleri öğretim görevlilerinin koordinasyonunda sürdürülerek öğretmenlerin mesleki deneyim kazanma süreçleri daha etkili hale getirilmiş, bir bakıma öğretmenlerin meslek hayatlarına adım attıkları ilk günler karşı karşıya kalacakları gerçeklik şokunun yıpratıcı etkisinin ortadan kaldırılması hedeflenmiştir (YÖK,1999). Her ne kadar ülkemizde lisans sürecinde bu konuda etkin adımlar atarak öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine daha yetkin bir biçimde adım atması hedeflense de iki sebepten ötürü gerçeklik şoku etkisini tamamen sıfıra indirmek mümkün değildir. Bu sebeplerden ilki ülkemizde uygulanagelen öğretmen atama ve yer değiştirme sistemidir. Ülkemizde öğretmenlerin atama ve yer değiştirme işlemleri hizmet puanı üstünlüğü esasına göre yürütülmektedir (MEB,2015b). Bu durumda imkânları ve çalışma şartları en elverişli (bu yönüyle daha az sorunlu) olan kurumlara tercihte bulunan öğretmenler arasından hizmet puanı en yüksek olan öğretmenler atanmaktadır. Bu durum sonucunda araç-gereç, fiziki, sosyal, ekonomik imkânlar açısından sıkıntısı olmayan ve tercih edilen okullara en deneyimli öğretmenler yer değişikliği suretiyle atanırken, imkân ve olanaklar azaldıkça bu tip okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimleri azalmaktadır. Bu durumda kalkınmada öncelikli bölgelerde ve kırsal bölgelerde belli bir süre sonunda çalışacak öğretmen kalmaması nedeniyle öğretmenlerin ilk ataması imkân açısından sıkıntılı, görev yapması nispeten daha zor olan okullara gerçekleşmektedir. Bu durum ise öğrenmenin doğasına aykırıdır. Zira en temel ilkelerinin öngördüğü üzere öğrenme eylemi basitten karmaşığa doğru gerçekleştiği takdirde etkilidir. Oysaki öğretmen olma süreci mesleğin ilk yıllarında esasında lisans öğretimi sürecinde edinilen bilgi ve becerilerin sınıf ortamında karşı karşıya kalınan gerçek durumlarla harmanlanması ve sentezlenmesiyle gerçekleşen bir öğrenme sürecidir. Bu durumda olması gereken durum eğitim öğretime dair sorunların nispeten daha karmaşık ve köklü olduğu kalkınmada öncelikli bölgelerle kırsal bölgelerde

deneyimli öğretmenlerin görev yaparak yıllar boyunca edinmiş oldukları deneyimleri ve çözümleri buralarda hayata geçirmesi iken gerçekte olan durum ise maalesef bu bölgelere daha önce hiçbir deneyimi bulunmayan aday öğretmenlerin atanmasıdır. İkinci sebep ise lisans döneminde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması ile aday öğretmen yetiştirme sürecinde gerçekleşen uygulamaların öğretmenlerin atandıkları bölgelerde gerçekleşmemesidir. Bu durumun temelinde çeşitli konaklama, organizasyon ve barınma problemlerinin de bulunması nedeniyle öğretmen adaylarının ve aday öğretmenlerinin atanacakları bölgelerde eğitim almasının ekonomik olmaması büyük rol oynamaktadır. Aday öğretmenlerin maruz kaldığı gerçeklik şoku etkisinin azaltılması maalesef sadece lisans öğretimi sürecinde çözülebilecek bir durumda değildir. Çünkü bunun için hem öğretmen yer değiştirme sisteminin bu kapsamda revize edilmesi, hem de lisans öğretimi sürecinde gerçekleşen öğretmenlik uygulamalarının bizzat görev alınan okullara eşdeğer okullarda yapılması gerekmektedir. Bu ise uygulanabilirlik ve çeşitli dengelerin gözetilmesi gibi nedenlerden ötürü en azından şu an için pek olası değildir. Bu durum etkili bir aday öğretmen yetiştirme programının, veya mevcut program içerisinde ortaya konulacak alternatif uygulamaların gerçeklik şokunun öğretmen üzerinde yol açacağı travmatik etkileri yumuşatması ve hatta ortadan kaldırmasındaki önemini de ortaya koymaktadır.

2.1.8. Dünyada Aday Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Öğrencilerin lisans eğitimi sürecinde almış oldukları eğitimin mesleğin ilk yıllarında daha etkili bir hale gelebilmesi amacıyla gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde Türkiye’de uygulanan Aday Öğretmenlik modeline benzer uygulamaların hayata geçirildiğini görmekteyiz. Dünyada bazı ülkelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ülkemizdeki “aday” öğretmenlik tabirine karşılık gelen yetiştirme süreci 3 yıla kadar uzarken bazı ülkelerde ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik herhangi bir uyum sürecinin dahi bulunmadığı görülmektedir. ABD gibi bazı ülkelerin ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik bütüncül bir politikası olmak yerine ülke içerisinde eyaletlere veya bölgelere göre farklı uygulamaların bulunduğu göze çarpmaktadır. Fransa, İsrail, İtalya, Japonya, ABD, Danimarka ve İngiltere’de en az 1 yıllık aday öğretmen yetiştirme sürecinin bulunduğu göze çarparken, Yunanistan, Kore ve İsviçre’de bu sürenin birkaç hafta ile 1 yıl arasında değiştiği, buna ek olarak İsveç ve İskoçya’da ise bu sürecin mesleğe yeni başlayan öğretmenin isteğine göre birkaç günden başlayarak bir yıla; (Avustralya, Kanada ve Hollanda’da iki yıla) kadar uzayabildiği

görülmektedir. Buna karşın Avusturya, Belçika, Şili, Finlandiya, Macaristan, İrlanda ve Almanya’da belirli bir süre çerçevesi bulunmamaktadır (OECD, 2005). Dünyada üzerinde gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerin bu gelişmişlik olgusunun temelinde genel perspektifte iyi bir eğitim sistemi, özel perspektifte ise iyi bir öğretmen mesleğe başlama eğitim sistemi olabileceği düşüncesiyle başlıca gelişmiş ülkelerin mesleğe yeni başlayan öğretmen eğitimine yönelik uygulamaları aşağıda özetlenmiştir. Ayrıca son yıllarda PISA sınavında başarı gösteren bazı Uzakdoğu ülkeleri de bu gruba dâhil edilmiştir.

2.1.8.1. Almanya

Almanya’da öğretmen eğitimi 6 yıl sürmektedir. Altıncı yılın bitiminde bir yeterlilik sınavından başarılı olmaları durumunda, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine ilk adım olan aday öğretmenlik sürecine başlayabilmektedir. Üniversiteden mezun olduktan sonra mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin 2 yıl süren bir aday öğretmen yetiştirme programına tabi tutuldukları görülmektedir. Bu süreçte üniversiteler de rol oynamaktadır (Richter, Kunter, Lüdke vd; 2013). Mezun olan öğretmen adayları bu 2 yıllık süreci başarı ile tamamlamadan öğretmenlik sertifikası almaya hak kazanamazlar. Okulda göreve başlayan aday öğretmene okul müdürü tarafından uygun görülen ve aday öğretmenle aynı branşta olan bir danışman öğretmen ataması yapıldığı görülmektedir. Belli bir süre aday öğretmen danışmanı ile birlikte derse girmekte, danışman öğretmen tarafından işlenen dersin gözlemini yaparak notlarını almakta, kendi ders işlediği durumlarda danışman öğretmen tarafından gözlemlenerek kendisine işlenişle ilgili geri bildirimde bulunmakta, ayrıca aday öğretmenle yapılan düzenli toplantılarla öğretim sürecindeki uygulamaların daha etkili hale getirilmesine çalışılmaktadır. Öğretmen adayları sınıfta ders öğretimi ve yönetimi, ölçme değerlendirme, okul gelişimi gibi konularda kendilerini kanıtlamakla yükümlüdürler. Aday öğretmenlerin bu konudaki becerileri periyodik olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda uzmanlaşmış enstitüler tarafından düzenlenen öğretmen eğitimi seminerleri ve öğretmenlerin buldukları okullardaki öğretmenler tarafından değerlendirilmektedir (Wong vd. , 2005). 1 yıllık uygulama içerisinde yapılan süreç değerlendirme uygulamalarına ek olarak süreç sonunda bir genel değerlendirme de yapılmakta, başarılı görülen aday öğretmen her iki ölçümden aldıkları puan ortalamasına göre boş bulunan pozisyonlara öğretmen olarak atanmaktadır. Almanya’da öğretmenler bir nevi “sınıfta hayatta kalma” becerileri yüksek olan öğretmen adayları arasından seçilmektedir (Fritsch, Berger, Seifred vd; 2015).

2.1.8.2. Avusturya

Avusturya’da mesleğin ilk yılında ilkokul öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenlerinin kendi okullarında adaylık eğitimi alması zorunludur. Okul müdürünce mesleki bilgisi de gözetilerek aday öğretmene aynı branştan bir danışman öğretmen atanmakta, öğretmenler bu süreçte danışman öğretmen gözetiminde derslere girebilmektedir. (Zuljian ve Pozarnik, 2014). Bu süreçte ayrıca aday öğretmenin mesleki gelişimi için düzenli mesleki toplantılar, danışman öğretmen ve diğer öğretmenlerin derslerini gözlemlene, ders planı vb. uygulamaların yapılmasında uzman desteği, hizmet içi eğitim gibi uygulamalara yer verilmektedir (Eurydice, 2013) Avusturya’da aday öğretmen mesleğe başlama uygulaması sonunda bir değerlendirme sınavı bulunmamakta, bunun yerine süreç değerlendirme yoluyla aday öğretmenin gelişimi gözlenmektedir.

2.1.8.3. Çin

Çin’de mesleğe yeni başlayan öğretmen eğitimi araştırma grupları ve ortaklaşa ders planlama etkinlikleri üzerine bina edilmektedir. Çin’de mesleğe yeni başlayan öğretmen eğitimi tüm öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini geliştirme olanağı bulduğu bir kültür ögesi olarak algılanmaktadır. Bu kapsamda yeni başlayan öğretmenlere okulda karşılama töreni yapılmakta bölge çapında çeşitli kurs ve danışmanlık hizmeti sağlanarak yarışma sınavları organize edilmekte örnek teşkil edecek danışman ve aday öğretmenlere ödüller verilmekte, aday öğretmenlerin okul içi ve dışı akran gözlemleri yapmaları sağlanmakta, bazı dersler “herkese açık” ilan edilerek aday öğretmenler tarafından takip edilme imkânı sağlanmakta ve bu derslerin ardından işlenen ders üzerine tartışma ve bilgi verme olanağı yaratılmaktadır. Ayrıca yeni öğretmenlerin bazı dersleri “rapor dersi” ilan edilmek yoluyla bu öğretmenlerin dersine girerek izleyen uzman öğretmenler tarafından yorum, eleştiri ve öneri getirilmesi sağlanmakta, buna ek olarak deneyimli veya aday öğretmenler için “konuşma dersi” adı altında dersi neden bu kurgu ile işlediğini açıklamasına olanak verecek uygulamalar yapılmaktadır. Yazınsal olarak ise danışman ve aday öğretmenler için okullar ve eğitim bölgeleri tarafından el kitapları hazırlanıp dağıtılmaktadır. Eğitim öğretim yılı bitiminde ise öğretmenlerin bu çalışma ve işbirliğine yönelik bir kutlama yapılmaktadır (Wong vd. , 2005). Çin’de aday öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde deneyimli öğretmenlerle ve akranlarıyla görüş alışverişinde bulunması, ortak paylaşımda bulunmaları oldukça önemlidir. Mezun olan her aday öğretmene bir danışman öğretmen görevlendirmesi müdür tarafından yapılmakta, aday öğretmen belli aralıklarla danışman öğretmenin derslerine katılarak izlemekte, ayın belli dönemlerinde de danışman öğretmen

aday öğretmeninin ders işleyişini sınıfta gözlemlemektedir. Periyodik toplantılarda ise işlenen dersler ve kullanılan yöntem teknikler üzerine beyin fırtınası yapılarak aday öğretmen öğretim becerilerinin daha etkili hale getirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca aday öğretmenin işlediği bazı dersler okuldaki tüm branştan diğer öğretmenler tarafından izlenerek geribildirimde bulunulması sağlanır (Britton, Paine ve Raisen, 2003).

2.1.8.4. Finlandiya

Birçok otorite tarafından dünyadaki en başarılı eğitim sistemlerine sahip olduğu kabul edilen Finlandiya’da devlet tarafından sağlanan ve zorunlu bir aday öğretmen mesleğe başlama programı bulunmamaktadır. Bunun yerine eğitim enstitüleri ve okullar tarafından mesleğe başlayan öğretmenlere destek verilmektedir. Okullar genellikle danışman öğretmen ataması yapma ve öğretmenlik uygulamalarının iyileştirilmesi üzerine odaklanırken eğitim enstitüleri öğretmenlerin mesleğe ve çevreye uyum süreci ile ilgili seminer, oryantasyon çalışmaları yürütmektedir. Bu süreçte verilen mesleki destek mesleki etkileşim ve becerilerin geliştirilmesi, okul dışı paydaşlarla işbirliği geliştirilmesi, okul, meslektaşlar ve okul kültürünün tanınması, okul yönetiminin uygulamalarını tanıma gibi konularda yoğunlaşmaktadır (Martin ve Pennanen, 2015). Ayrıca Finlandiya’da uzman danışman öğretmen desteği yanında danışman öğretmenlerce yönetimi sağlanan akran grubu danışmanlık uygulamasına da yer verilmektedir. Bu gruplarda toplantılar okul ortamı dışında ayda 1 kez yapılmakta ve 1-3 saat arası sürmekte, aynı deneyimi paylaşan öğretmenlerin birbirlerinin tecrübelerinden beyin fırtınası yoluyla istifade ettiği bir ortam oluşturulmaktadır (Korhonen, 2015).

2.1.8.5. Fransa

Eğitim öğretim hizmetlerinin yürütülmesi bakımından akademi olarak adlandırılan 28 bölgeye ayrılmış bulunan Fransa’da her bir bölgenin başında bakanı temsilen cumhurbaşkanı tarafından atanmış bir rektör bulunmaktadır (Topbaş, 2004). Bununla birlikte mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yetiştirilme iş ve işlemleri ulusal çapta yürütülmektedir. Fransa’da ikinci kademedeki öğretmen olabilmek için ulusal çapta yapılan hem yazılı hem de mülakata dayalı olarak yapılan sınavlardan başarı ile geçtikten sonra mesleğe yeni başlayan öğretmene “stajyer” unvanı verilmektedir. Her stajyer öğretmene bölge eğitim müfettişi tarafından belirlenmiş bir danışman öğretmen atanarak bu öğretmenlerin herhangi bir sorunla karşı karşıya kalmaları durumunda danışman öğretmeninden yardım talep etmesi teşvik edilmektedir. Ayrıca stajyer öğretmenler zaman zaman birbirinin derslerini izlemek durumundadır. Okul dışında ise öğretmenlerin

haftanın belirli günlerinde eğitim odaklı enstitüler tarafından düzenlenen, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerini hedefleyen derslere katılmaları gerekmektedir. Bu enstitülerde okullarda hali hazırda görevini ifa etmeye devam eden deneyimli ve başarılı öğretmenler yarı zamanlı olarak görev almaktadır. Stajyer öğretmenlerin aldıkları bu eğitime “formasyon” eğitim görevlisi olan bu öğretmenlere ise “formatör” adı verilmektedir. Formasyon eğitimi kapsamında öğretmenler ders hazırlığı, öğrencilerin ödevlerinin kontrolü, küçük öğrenci grupları ile ders işleme, şehirdeki farklı okullarda deneyimli öğretmenlerin dersini izleyerek aklına takılan soruları sorma etkinlikleri yürütmektedir. Buna ek olarak stajyer öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları veya akademik bir sorun üzerine tek başına veya grup olarak bir profesyonel günlük tutması gerekmektedir (Wong, Britton ve Ganser, 2005). Aday öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmesi işinde en büyük rol akademisyenler, alanda görev yapan öğretmenler ve bakanlık müfettişlerine aittir. Fransa’da öğretmen olma şartlarından biri de yüksek lisans eğitimi almış olmaktır (Saydı, 2013). Ancak yüksek lisans eğitiminin ilk yılından sonra yapılacak bir sınav neticesinde başarılı olan öğretmenler hem bu eğitimini devam ettirme hem de maaş alarak eğitim öğretim hayatına bir aday öğretmen olarak başlama şansına sahip olur. Aday öğretmenlerin 1 yıl süren bir aday öğretmen yetiştirme programına katılımı zorunludur. Bu süreçte aday öğretmenlere diğer öğretmenlere kıyasla nispeten daha az ders yükü verilerek mesleki akademik eğitim süreçleri devam ettirilmekte ve mesleki gelişimlerine odaklanmaları hedeflenmektedir. Göreve başlayan her aday öğretmene bir danışman öğretmen ataması gerçekleştirilmektedir. Danışman öğretmenler tarafından gördüğü destekle öğretim sürecine giren aday öğretmenlere süreç sonunda bir jüri sınavı uygulanmakta, sınavda başarılı olan aday öğretmenler mesleğe öğretmen olarak atanabilmektedir (Zuljian ve Pozarnik, 2014).

2.1.8.6. Güney Kore

Güney Kore’de üniversiteden mezun olduktan sonra öğretmen adayları öğretmen olarak atanabilmek için öncelikle yazılı bir merkezi sınava, akabinde mülakat sınavına girip başarı göstermek durumundadır. Başarılı olan öğretmen adayları sınıf ortamında da gözlenerek değerlendirilmektedir. Buna ek olarak öğretmen istihdamında etkin rol oynayan yerel otoriteler tarafından ek değerlendirme kriterleri de uygulanabilmektedir. Sınavlarda başarılı olan öğretmenlere 2. derece öğretmenlik sertifikası verilir ve aday öğretmen olarak göreve başlamaya hak kazanırlar görev öncesi, görev esnasında ve görev sonrasında olmak 3 aşamada işe başlama eğitimi verilmektedir. Görev öncesindeki eğitim

2 hafta sürer ve öğretmenin öğretimi planlama, sınıf yönetimi gibi temel mesleki durumlara uyumu gözetilmektedir. Mesleğe başlama sürecinde ise genellikle okul idaresi ve danışman öğretmenler tarafından verilen 6 aylık bir eğitim süreci işe koşulmaktadır. Bu eğitim aşamasında genellikle öğrenciye rehberlik, değerlendirme, kritik durumların yönetilmesi, sınıf hakimiyeti gibi konulara odaklanılmaktadır. Sürecin bitimini müteakip ise 2 haftalık bir eğitim daha verilmektedir. 3 yıllık bir işe başlama süreci neticesinde başarısını ortaya koyan aday öğretmenlere 1. derece öğretmenlik sertifikası verilir. Bu sertifika onların uzman öğretmen olmasında ve daha üst düzey görevlere atanmalarında kritik role sahiptir (NCEE, 2020).

2.1.8.7. İngiltere

İngiltere’de Eğitim Bakanlığı hem yeterli öğretmen standartlarını hem de yeterli öğretmen yetiştiren kuruluş standartlarını belirlemekle yükümlüdür. Bu nedenle kurulan Öğretmen Eğitim Ajansı mesleğe yeni başlayan öğretmenler için temel rehberlik sorumluluğunu üzerine almaktadır. Günümüzde İngiltere’de okulların öğretmen gelişiminde inisiyatif olarak kendi öğretmen gelişim standartlarını planlayıp uygulayarak, ya da bu standartlara sahip öğretmenler arasından tercihte bulunarak mesleki gelişime yön verdiği görülmektedir. İngiltere’de Üniversiteden mezun öğretmen adayları öncelikle temel öğretmen eğitimi (ITT) adlı bir eğitime tabi tutulup bu eğitim sonucunda yetkinliğini ispatlamadıkça mesleğe başlama eğitimine (NQT) tabi tutulmaz. Başarılı öğretmenler ilgili bir okulda bir yıla kadar sürebilen bir destek eğitimine tabi tutulurlar. Bu süreçte yeni öğretmenlerin 6 adet mesleki standardı karşılamaları beklenir. Bu standartları karşılayabilecek hale gelebilmeleri için kendilerine çalışma sürelerinin azaltılması, danışman öğretmen desteği sağlanması gibi olanaklar sunulur, yetiştirme süreci içerisinde her 6-8 haftada bir yeni öğretmenlerin dersleri gözlenir, periyodik değerlendirme toplantıları yapılır ve sürecin sonunda bir yeterlik sınavı uygulanır. İngiltere’de aday öğretmen mesleğe hazırlık sürecinde okul müdürü etkin bir rol oynamaktadır. Okulda görevine başlayan aday öğretmene okul müdürü tarafından alanında uzman bir danışman öğretmen görevlendirmesi yapılmaktadır. Danışman öğretmen ve aday öğretmen bir çalışma programı düzenli olarak bir araya gelmekte, öğretim sürecinin etkili hale getirilmesi amacıyla danışman öğretmen tarafından aday öğretmene geri bildirim sağlanmaktadır. Danışman öğretmen tarafından aday öğretmenin dersi belli aralıklarda izlenerek sürekli bir geribildirim sağlanmaktadır. Ayrıca kurum içi olduğu gibi kurum dışından bir öğretmen de bu süreçte aday öğretmenin dersini

gözlemleyerek gerekli geri bildirimleri verebilmektedir. Aday öğretmenin performansı bu süreçte ara değerlendirmeler ve nihai değerlendirme süreci ile ölçülmekte, süreç sonunda başarılı olamayan aday öğretmen aynı kurumda öğretmenlik yapamamaktadır. Bununla birlikte öğretmenin başarılı olup olmadığına yönelik değerlendirme, danışman öğretmen ve okul müdürün görüşü doğrultusunda daha üst birimler tarafından yapılmaktadır. Bu süreci başarı ile tamamlayan öğretmenlerin çalışabilecekleri okul türleri ile tamamlayamayan öğretmenlerin çalışabilecekleri okul türleri farklılaşmaktadır (DFE, 2018).

2.1.8.8. İsrail

İsrail'de mezun öğretmen adaylarının mesleğe geçiş süreci yaklaşık 3 yıl sürmektedir. Bu süreç içerisinde aday öğretmenlere en az 5 yıllık deneyimi olan alanında uzman bir öğretmen danışman olarak atanmaktadır. Bu süreç içerisinde öğretmen eğitimleri eğitimin okulda olması, danışman öğretmen-aday öğretmen etkileşiminin yüksek olması, akademik çevrelerle bilgi ve tecrübe paylaşımının sürdürülmesi ve sürecin ortasında ve sonunda değerlendirilmesi ilkeleri çerçevesinde yürütülmektedir. 3 yıllık sürecin ilk yılında aday öğretmenler bir değerlendirme sınavına tabi tutularak, ancak başarılı olan öğretmenlerin 2. ve 3. yıl eğitim almasına, dolayısıyla öğretmen olabilmesine imkân verilmektedir (Schatz-Oppenheimer, 2014).

2.1.8.9. İsviçre

İsviçre'de mesleğe yeni başlayan öğretmenler etkili problem çözme becerilerini öğrenip geliştirebilecekleri her biri farklı okuldan olmak üzere uygulama gruplarına dâhil edilir, birinci yıl sonunda bu grup kendi uygulamalarına yönelik olarak yansıtıcı eleştirilerde bulunmak yoluyla hatalı uygulamaların ayıklanması yoluna gitmektedir. Bir yıllık süreç içerisinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uzman öğretmenlerden bire bir danışmanlık hizmeti alma olanağı bulunmaktadır. Ayrıca süreç içerisinde grup liderlerinin tespiti kriter alınarak öğretmenler ihtiyaç duyulan alanlarda zorunlu veya isteğe bağlı kurslara tabi tutulmaktadır. Uygulama gruplarındaki sınıf ziyaretleri ve danışmanlık gibi hizmetlerinin kalitesinden, alanında uzman ve aktif olan bu iş için özel bir eğitime tabi tutulmuş öğretmenlerden seçilen uygulama grubu lideri sorumlu ve anahtar rol sahibidir. Bu öğretmenlere uygulama grubu liderliği işini rahatça yürütebilmesi adına asli görevlerinde kısmi hafifleştirme uygulanmakta, ayrıca bu hizmetleri karşılığında ödeme yapılmakta ve yükselme olanakları tanınmaktadır (Wong vd. , 2005).

2.1.8.10. İtalya

İtalya’da da Türkiye’de olduğu gibi öğretmen adayları öğretmen olabilmek için belli bir süre zorunlu aday öğretmenlik sürecine tabi tutulmaktadır. Bu süreçte öğretmenlere teorik dersler, planlama desteği ve uygulama desteği sunulmaktadır. Aday öğretmene okul müdürü tarafından belirlenen alanında uzman bir danışman öğretmen tahsis edilmektedir. Süreç sonunda aday öğretmenin performansı okul müdürü ve okul içerisinde deneyimli öğretmenlerden oluşturulan bir değerlendirme komisyonu tarafından yapılmakta, değerlendirme sonucunda başarılı görülen aday öğretmenin meslek hayatına girişi sağlanmaktadır (Eurydice-Italy, 2018).

2.1.8.11. Japonya

Japonya’da kutsal ve üst düzey bir meslek olarak görülen öğretmenlik mesleğine ilk adımını atan aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreci mezun olunduktan sonra başlar, bu süreç okul içi ve okul dışı eğitim olarak iki koldan yürütülür. Öğretmenin başarısında anahtar rol danışman öğretmendedir. Okul müdürü tarafından görevlendirilen alanında uzman bir danışman öğretmen aday öğretmenle ders öncesinde planların hazırlanması, dersin işlenişinde yöntem ve tekniklerin uygulanması, değerlendirme süreçleri gibi konularda birebir rehberlik çalışması yürütür. Danışman ve aday öğretmenler haftanın belli günlerinde bir araya gelerek uygulamalar üzerinde fikir alışverişinde bulunur (Asada, 2012). Aday öğretmen mesleğinin ilk yılında 2 veya daha fazla örnek ders işlemekte, bu dersler valilik tarafından yetkilendirilmiş uzmanlar, danışman öğretmenler, okul müdürü, yardımcıları ve okul öğretmenleri tarafından izlenmekte ve eleştiri/öneriler getirilmektedir. Öğretmenler bu derslere oldukça sıkı hazırlık yapmakta, ders planlarını hazırlamakta, okullarında hazırlık dersleri tertip edip okullarından ve/veya komşu okullardan tanıdıkları öğretmenleri davet etmektedirler. Japonya’da yeni öğretmenlerin ilk yıl gelişimini desteklemek amacıyla yeni öğretmenlerin ilk yıl istediği tecrübeli öğretmenin dersine girip izlemesi teşvik edilmektedir. Bu nedenle okuldaki tüm dersler yeni öğretmenler için “açık ders” ilan edilmiştir. Yeni öğretmenler katıldıkları bu derslerden edindikleri izlenimler esas alınarak bir proje hazırlayıp bağlı oldukları müdürlüğe teslim etmekle yükümlüdürler (Wong vd. , 2005). Temelleri Japonya’da atılan bu model “ders çalışması modeli” olarak da anılmakta olup başta A. B. D. olmak üzere birçok ülkenin öğretmen gelişim modeline alternatif ve yenilikçi bir esin kaynağı olmuştur (Arani ve Fukaya, 2009). Okul dışındaki eğitim ise daha çok teorik temelde sınıf yönetimi, okul içi iletişim, öğrenme vb. konular üzerinde gelişmeye odaklanmıştır.

Aday öğretmeninin okuldaki ders yükü eğitim sürecinin daha etkili olabilmesi amacıyla bu süreçte kısmen azaltılmıştır. Ayrıca tüm öğretmenler arası “Shokuin Shitzu” (Ders imecesi) adlı bir toplantı-paylaşım uygulaması ile aday öğretmenlerin tüm okuldaki deneyimli öğretmenlerin zengin birikimlerinden faydalanmasına olanak verilmektedir (Gözel ve Erdem, 2016).

2.1.9. Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Gelişmiş ve sanayileşmiş bir ulus olma hedefiyle Cumhuriyet kurulduğundan beri ülkemizde eğitim alanında gerçekleştirilmeye çalışılan kalkınma hamleleri içerisinde eğitimin baş aktörü olan öğretmene yönelik düzenlemeler de yer almıştır. Bu kapsamda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle ilgili düzenlemeler hayata geçirilerek öğretmenin mesleki becerilerinin artırılması hedeflenmiştir. Cumhuriyetin kurulduğu dönemden bu yana yapılan çalışmaları uygulamaların ve paradigmanın benzerliği açısından 1923-1983 arasını kapsayan ilk dönem, 1983-2015 arası uygulanan 2. dönem ve 2015 yılından beri uygulana gelen 3. Dönem olmak üzere 3 dönem halinde ele almak mümkündür.

2.1.9.1. 1923-1983 Tarihleri Arasında Uygulamalar

Cumhuriyetin kurulduğu dönemin ilk yılları eğitim tarihimiz açısından oldukça büyük şanssızlıkların ve imkânsızlıkların üst üste geldiği bir dönem olmuştur. Zira 1914-1918 yılları arasında gerçekleşen 1. Dünya Savaşına katılan ve savaşta yenilen Osmanlı Devleti yarım milyondan fazla insanı savaşta kaybetmişti. Özellikle savaşın geç dönemlerinde muvazzaf asker sıkıntısı baş göstermeye başladığında, aydın olarak tabir edilen okumuş kesimin de silahaltına alınması ve bu insanların birçoğunun cephelerde şehit düşmesi neticesinde varlığının çok büyük bir bölümünü Osmanlı’dan miras alan Türkiye Cumhuriyeti entelektüel ve aydın bir neslin sıkıntısını derinden hissetmiştir. Buna ek olarak 1928 yılında yapılan Harf Devrimi ile zaten ülkede bulunan okuma yazma oranı daha da düşünce büyük bir okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. Bu atmosferde öğretmen nitelikleri yerine yurdun tüm kesimlerine okuma yazma öğretme hedefi öncelikli olduğu için öğretmen yetiştirme konusunda yoğun çalışmalara rastlamamaktayız. Bununla birlikte 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevinin 2547 sayılı yasa ile Üniversitelere devredilmesine kadar geçen süreçte İlköğretimde Köy Enstitüleri, İlk öğretmen Okulları Ortaöğretimde ise Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Enstitüleri kanalıyla hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin ele alındığı görülmektedir (Baskan, 2001). Bu süreçte hizmete başlama eğitiminin nasıl gerçekleştiğine yönelik en net bilgiyi ise 1930 tarihli 1702 “İlk ve Orta Tedrisat

Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun” içerisinde görebilmekteyiz. Mezkûr kanunun 4. maddesinde staj süresi 1-2 yıl olarak öngörülmüş, bu süreçte sicil raporu ve teftiş raporu olumlu olan öğretmenin asli öğretmen olarak atanacağı belirtilmiş, bununla birlikte stajyer öğretmenlerin nasıl yetiştirileceğine dair hükümlere yer verilmemiştir (MEB,1930). Daha sonra 1943 yılında yürürlüğe giren 4357 sayılı kanunun 1. 2. ve 3. maddelerinde bulabilmekteyiz Buna göre “stajyer” olarak tabir edilen aday öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesi iş ve işlemlerinin o bölgenin milli eğitim müdürlüğüne (maarif vekaleti) tayin edilmesi.1-3 yıllık işbaşında yetiştirme süreci sonucunda değerlendirmenin milli eğitim müdürlüğü veya görevlendireceği bir komisyon marifetiyle yapılacağı öngörülmüştür (MEB, 1943). Burada da bir başöğretmen nezaretinde stajyer öğretmenin mesleğe başlama sürecinin yönetileceği anlaşılabilmele beraber ayrıntılı bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu süreçte gezici baş öğretmenler mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin gezici baş öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ve okul müdürlüklerince işbaşında yetiştirme sürecine tabi tutulduğu görülmektedir (Tonguç, 1944), 1973 yılında yürürlüğe konulan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik mesleği ve kariyer basamakları bir çerçeveye oturtulmuştur. Bu kanunun “Öğretmenlik” başlığı altındaki üçüncü bölümünde öğretmenlik mesleğine hazırlığın “genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon” ile sağlanacağı belirtilmiştir.

2.1.9.2, 1983-2015 Dönemi Aday Öğretmen Yetiştirme Programı

Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme iş ve işlemlerinin esaslı olarak ele alınması ise 1983 yılında gerçekleşmiştir, 1982 yılında 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 53-58. Maddeleri ile “aday memurluk” kavramı kanunda yerini almıştır. Akabinde 1 yıl sonra bu kanuna dayanarak Devlet Personel Başkanlığınca çıkarılan 1983 tarihli “Aday Memurların Yetiştirilmesine Dair Genel Yönetmelik” yürürlüğe konularak aday memurların işe alınma, adaylık sürecinde işbaşında yetiştirilme ve asli memurluğa atanma süreçlerinin çerçevesi büyük oranda çizilmiştir (DPB, 1983). Buna göre mesleğe önce “aday memur” olarak ataması gerçekleştirilen kişi sırasıyla temel eğitim, hazırlayıcı eğitim, uygulamalı eğitim ve değerlendirme süreçlerini başarıyla tamamlayan 1 ila 2 yıl süren adaylık dönemi içerisinde başarıyla tamamlamakla yükümlüdür.

Temel Eğitim: Tüm aday memurların asli memur olabilmesi için sahip olması gereken ortak bilgilerin teorik olarak verildiği en az 10 gün en fazla 2 ayı kapsayan süreci ifade etmektedir. Temel eğitimde aday memurlara Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Atatürk İlkeleri, Cumhuriyetin Temel Organları, Temel Hak ve Ödevler, Devletin

İşleyişi, Ödev ve Sorumluluklar, Amir Memur İlişkileri, Yasalar, Yazışma Usulleri vb. konularda bilgiler verilmektedir. Aday memurun temel eğitim sürecini başarı ile tamamlamasını müteakip diğer aşama olan hazırlayıcı eğitim sürecine geçilebilmektedir (DPB, 1983).

Hazırlayıcı Eğitim: Temel hedefi aday memurların işgal ettikleri görevlerin dikkate alınarak bu mevkiler için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması ve memurların intibakın sağlanması olan hazırlayıcı eğitim süreci temel eğitimin bitimini müteakip 1-3 aylık bir süre içerisinde gerçekleştirilir. Hazırlayıcı eğitim sürecinde memurun işgal ettiği kurum ve kuruluşun tanıtılması, memurun görevleri, ilgili mevzuat bilgisi, diğer kurumlarla ilişkiler gibi konular temel alınmaktadır. Hazırlayıcı eğitim sürecinin sonunda bir değerlendirme sınavı gerçekleştirilir. Sınavda başarılı olan aday memur ise bir sonraki süreçte kendi kurumunda uygulamalı eğitime tabi tutulur (DPB, 1983).

Uygulamalı Eğitim: Hazırlayıcı eğitim sürecinin bitimini müteakip verilen uygulamalı eğitimde (staj) aday memurlara “hazırlayıcı eğitim döneminde verilen teorik bilgileri ve işgal ettikleri kadro ve görevleri ile ilgili diğer bilgi ve işlemleri ve kazandırılan becerileri uygulamak suretiyle tecrübe kazandırmak” hedeflenmektedir. Uygulamalı eğitim dönemi asgari 2 ay sürer ve konuları ilgili kurum ve kuruluş tarafından belirlenir. Uygulamalı eğitim konuları ise kurum içi, kurum dışı ilişkiler, ast üst ilişkileri, insani ilişkiler; gizlilik, güvenlik ve tarafsızlık ilkeleri; yazışmaları yapabilme, mevzuatı bilme ve uygulama; yazışma ve dosyalama kuralları, günlük, yıllık, gezi, uygulama vb. planların yapılması, uygulanması ve değerlendirilmesi; öğrenci rehberliği, ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi konuların bulunduğu görülmektedir (MEB, 1995).

1983 yılında uygulamaya konulan ve yukarıda da ayrıntıları belirtilen bu model bir takım küçük değişikliklere uğramakla birlikte 2015 yılına kadar yürürlükte kalmıştır.657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda yapılan değişikliğe dayanarak hazırlanan aday memurların yetiştirilmesine dair yönetmeliğe ek olarak 1996 yılında ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine Dair Yönetmelik çıkarılarak öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin hususlar daha detaylı hale getirilmiştir. Bu süreçte verilen teorik eğitimler ise İl Millî Eğitim Müdürlüklerince belirlenen Şube Müdürü, Müfettiş, Okul Müdürleri arasından belirlenen formatörler aracılığıyla yürütülmüştür, 1996 da hazırlanan yönetmelikle birlikte temel eğitim süresi asgari 50 saat, hazırlayıcı eğitim süresi asgari 110 saat ve uygulamalı eğitim süresi ise asgari 220 saat olacak şekilde

belirlenmiştir. Ayrıca yapılacak sınavlara dair usul ve esaslar daha belirgin hale getirilmiştir. Yaklaşık 33 yıl uygulanagelen bu aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğine yönelik alanyazın çalışmaları incelendiğinde teorik temelde yürütülen temel ve hazırlayıcı eğitimin öğretmenler için yeterince ilgi çekici bir boyutta olmaması (Yıldırım, 2010; Düzyol, 2012; Balkız, 2013), uygulamalı eğitimde ise mesleğin başında öğretmenin ders yükü altında bırakılması ve danışman öğretmen niteliklerinin yeterince iyi olmaması (Çimen; Yıldırım, 2010; Düzyol, 2012) sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı artık gelişen ve değişen dünyada öğretmen ihtiyaçlarını karşılama konusunda aynı yeterliliğe sahip olan yeni bir model arayışına girmiş ve 2015 yılında gerekli değişikliği hayata geçirmiştir.

2.1.9.3. 2015 Sonrası Aday Öğretmen Yetiştirme Programı

1883-2015 yılları arası ülkemizde uygulanan aday öğretmen yetiştirme programı, zaman içerisinde güncelliğini yitirmesi, özellikle öğretmenlerin yoğun olarak atandığı bölgelerdeki mesleki ihtiyaçlara yeterince cevap verememesi gibi nedenlerle 17 Nisan 2015 tarihli Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği yürürlüğe konularak aday öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik yeni bir program uygulamasına geçilmiştir. Bu kapsamda KPSS ve ÖABT sınavlarında başarılı olan aday öğretmenler en az 1 yıl sürecek bir yetiştirme sürecine tabi olacak, bu sürecin ortasında ve sonunda bir performans değerlendirilmesine tabi tutulup akabinde de yazılı ve sözlü sınavda başarılı olmak yoluyla öğretmenlik mesleğine adım atabileceklerdir (MEB, 2015a). Değerlendirilmesi öngörülen performans konuları ise eğitim öğretimi planlayabilme, eğitim öğretim ortamlarını düzenleyebilme, iletişim becerilerini etkili kullanabilme, öğrencileri güdüleme, çevre olanaklarını kullanabilme, zamanı yönetebilme, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir biçimde kullanabilme, eğitim öğretim sürecini değerlendirebilme, okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlama, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme olmak üzere 10 başlık altında bulunan toplamda 50 değerlendirme ölçütünü kapsamaktadır (MEB, 2015b). Aday öğretmenler kurum içi değerlendirici olarak danışman öğretmen ile okul müdürü tarafından 1 yıl içerisinde 1 defa; ayrıca dış değerlendirmeci olarak görev yapan Maarif Müfettişlerince 1 defa bu form esas alınarak değerlendirilir, ilk performans değerlendirmesinin %10'u, ikinci performans değerlendirmesinin %30'u, üçüncü performans değerlendirmesinin %60'ı alınarak aday öğretmenin nihai performans notunu belirlenmektedir. Nihai performans notu 100 üzerinden 50 puanın altında kalan aday

öğretmenler bir sonraki aşamaya geçemeyerek öğretmen olmaya hak kazanamazlar. Bu aşamada başarılı olan aday öğretmenler ise yapılan çoktan seçmeli merkezi sınavda 100 üzerinden en az 60 puan almak, akabinde bakanlıkça yapılan sözlü sınavdan da başarılı olmak durumundadır. Performans değerlendirmesinde başarılı olduktan sonra yazılı ve sözlü sınav ortalamalarından başarılı puan alan aday öğretmenler öğretmen olmaya hak kazanırlar (MEB, 2015b). Öngörülen bu süreç doğrultusunda ilk uygulama 2015-2016 eğitim öğretim yılında ataması gerçekleştirilen aday öğretmenlere yapılmıştır. İlk yıl uygulanan bu modelde her ne kadar programın değerlendirme boyutu ayrıntılı olarak kurgulanmış olsa da ilk jenerasyon öğretmenler herhangi bir münhasır eğitim programına tabi olmayıp, süreç içerisindeki gelişimleri okul müdürleri ve danışman öğretmenlerin uhdesine bırakılmıştır. Bu ise program olma iddiasındaki bir model için çok büyük bir eksiklik teşkil etmekteydi. Bu nedenle 2 Mart 2016 tarihinde çıkarılan Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesine Dair Yönerge ile öğretmen yetiştirme süreci ayrıntılı bir biçimde kurgulanmıştır. Buna göre Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğüne hazırlanması öngörülen programda adaylık sürecinin ilk 6 ayında olmak üzere aday öğretmenler 384 saat sınıf içi-okul içi izleme faaliyetleri ve öğretmenlik uygulamaları.90 saat okul dışı faaliyetler ve 168 saat hizmet içi eğitim faaliyetleri olmak üzere toplam 642 saat-kendi belirledikleri bir ilde bulunan okulun sorumluluğunda çalışma yapmakla yükümlü kılındılar (MEB, 2016a). Şubat 2016 döneminde atanan öğretmenler programa tabi tutulmuştur. Yapılan bu değişiklikle programın süreç boyutunun tamamlanması, ders saati sayısının göz doldurucu olması her ne kadar olumlu olarak değerlendirilse de uygulamada aday öğretmenlerin ailelerinin bulunduğu, kendi yaşadıkları ve illeri tercih ederek eğitimlerini burada tamamlamaları başka bir soruna kapı aralamıştır. Zira ilk ataması gerçekleştirilen aday öğretmenlerin büyük bir kısmı doğu ve güneydoğu illerine atanmakta, bu yöre okullarının mücadele etmekle yükümlü olduğu sorunlar ile öğretmenlerin eğitimlerini tamamlayarak geldiği illerdeki sorunlar farklılık arz etmekteydi. Bir örnek vermek gerekirse, İstanbul, Ankara, İzmir gibi aday öğretmenlerin yoğun olarak geldiği bölgelerdeki okullarda Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde kronikleşmiş bir hal alan mevsimlik göç, feodal yapı gibi sorunlar ve bunların türevleri yaşanmadığı için öğretmenler kendi illerinde her ne kadar 642 saat eğitime tabi tutulmuş olsa da genellikle bu konuda karşı karşıya kalacakları sorunlara hazırlıklı olamamakta bu da programın etkililiğini riske atmaktaydı. Bu durumun önüne geçilmesi amacıyla öğretmenlerin atandıkları illerde yüz yüze oryantasyon eğitimleri verilse de öğretmenlerin eğitimlerinin çok büyük bir kısmını seçtiği ilde almasından kaynaklanan

sorunları tam olarak çözmeye etkili olamamıştır. 15 Temmuz 2016 tarihindeki darbe girişiminin ardından 30 binin üzerinde öğretmen görevden uzaklaştırılınca, oluşan öğretmen açığını kapatmak için yeni öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin statüsü ve mesleğe alım usullerinde değişikliğe gidilmiştir. 15 Temmuz'dan sonra KPSS sınavında başarılı olan öğretmen adayları mülakat sınavlarına tabi tutularak mülakatta başarılı olmaları kaydıyla aday öğretmenlik statüsünü elde etmeye hak kazanmıştır. Ancak mesleğe yeni başlayan aday öğretmenler sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli olarak göreve başlaması ve 4+2 yıl hizmet etmesi sonucunda kadrolu öğretmen statüsüne kavuşturulması öngörülmüştür. Aday öğretmen yetiştirme programı açısından en önemli değişiklik ise artık öğretmenlerin kendi seçtikleri il yerine göreve başlayacakları ilde mesleğe başlama eğitimini alacak olmalarıdır (MEB, 2016b). Ayrıca aday öğretmenlerin artık göreve başlamadan önce eğitime tabi tutulması yerine görev esnasında eğitimin sürdürülmesi yoluna gidilmiştir. Bu uygulama ile eğitimin veriliş zamanı konusunda 1983-2015 sürecindeki modele tekrar dönülmüştür. Bu durum aday öğretmenlerin 642 saatlik eğitiminden kaynaklanan işgücü kaybını ortadan kaldırmakla birlikte, öğretmen niteliklerinin iyileşmesi açısından tercih edilebilir bir durum değildir. Zira emeklilik yaşının 65 olduğu ülkemizde ortalama meslek hayatı 40-45 yıl olan bir öğretmenin mesleki niteliklerinin geliştirilmesi için harcanan 642 saatlik iş gücü tolere edilebilir bir süredir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında ulaşılan araştırmalar hakkında bilgiler sunulmuştur

2.2.1. Aday Öğretmen Sorunlarıyla İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıl karşı karşıya kaldıkları sorunları konu edinen yurt içi ve yurt dışı çalışmaların temel bulgu ve/sonuçlarına yer verilmiştir.

Hayes ve Chang (2017) İngilizce Öğretmenlerin mesleğe başladıkları yıl karşı karşıya kaldıkları sorunları ortaya koymayı hedefledikleri araştırmada 3 yıldan az deneyimi olan 3 ü lise öğretmeni 2 si ortaokul öğretmeni 5 aday öğretmenle görüşmeler yapmışlardır. Öğretmen görüşlerine göre mesleğe başladıkları ilk yıl karşı karşıya kaldıkları en büyük problem üniversite eğitimi ile mesleğe başladıkları anda karşı karşıya kaldıkları şeylerin farklı olmasıdır. Öğretmenler okulda öğrendikleri teorik bilgilerin çoğunu mesleki hayatlarında uygulamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler idarecilerin kendilerine yardımcı olmaktan ziyade hiyerarşik yapıya büründüklerini, meslektaşlarından yeterli destek göremediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin aday öğretmen eğitimi çalışmalarının yeterli olmadığını verilen eğitimin idari ağırlıklı olduğunu öğretimsel zorluklara karşı pratik çözümlerin yeterince öğretilmediğini ifade etmişlerdir.

Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom ve Volman (2017) Hollanda'da mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin ilk yıl karşı karşıya kaldıkları zorlukların neler olduğunu ortaya koymayı hedefleyen araştırmada mesleğe yeni başlayan 15 öğretmenle görüşme yapmak suretiyle veri toplamışlardır. Aday öğretmenler bu süreçte iş yükünün ağır olması buna karşın yeterli rehberlik ve desteği görememeleri, özellikle düşük gelir düzeyinde bulunan bölgelerdeki velilerle yeterince iletişim kuramamalarının, yüksek gelir düzeyinde bulunan okullardaki velilerin ise çok fazla şey talep etmesinin en büyük sorunları olduğunu ifade etmişlerdir.

Güvendir (2017) mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşı karşıya kaldıkları sorunları ortaya koymak amacıyla 2015-2016 eğitim öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki 12 ilde görev yapan 30 aday İngilizce öğretmeninden nitel araştırma kapsamında veri toplamış, elde edilen verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda sıkça muhtelif sorunlarla karşı karşıya kaldıkları, üniversite eğitimlerinin bu sorunlarının çözümü konusunda yeterince kapsamlı olmadığı; öğretmenlerin özellikle yeni görev yerinin koşullarına uyum sağlama, fiziki imkânlar ve materyal eksikliği, öğrencilerden kaynaklı disiplin ve hazır bulunuşluk sorunları, idareci ve meslektaşların kayıtsızlığı gibi sorunların ön planda olduğu ortaya çıkmıştır.

Akan, Şener, Başar ve Şen (2016) Okul yöneticilerinin gözünden aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini ortaya koymayı hedeflediği çalışmasında 2013-2014 eğitim öğretim yılında Uşak İlindeki resmi okullarda görev yapan 10 ilkokul müdürü ile nitel araştırma kapsamında görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcı okul müdürlerinin birçoğunun mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teorik bilgi olarak donanımlı, fakat uygulamada yetersiz olduğu, öğretmenlerin birçoğunun bu süreçte neyi ne zaman yapacaklarını tam olarak bilemediği, yeni öğretmenlerin akademik olarak öğrenci seviyesine inmekte zorluk yaşadığı, sınıf kurallarını oturtma ve sınıfa ait bir kültür oturtmada sorunlar yaşadığı kanaatinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Özbek, Karadağ ve Şad (2016) mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin karşı

karşıya kaldıkları en temel sorunları deneyimli öğretmenlerin mesleğe ilk başladığı dönemde karşı karşıya kaldıkları en temel sorunlarla karşılaştırmalı olarak ele aldıkları fenomenografi deseni temelindeki nitel çalışmalarında Şanlıurfa İlinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 44 aday öğretmen ve 44 deneyimli öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapmak suretiyle veri toplamışlardır. Elde edilen verilerin analizi neticesinde hem geçmişte hem de günümüzde aday öğretmenlerin en yoğun olarak kurumsal sorunları yaşadığı (kurum içi etkili iletişim kurulamaması, amirlerden ve meslektaşlardan yeterli destek görememe, bir sorunla karşı karşıya kalındığında kime ve nereye başvuracağını bilememe), buna ek olarak öğretmen veli iletişimi ve öğretmen-öğrenci iletişimi kaynaklı sorunların da geçmişten günümüze artarak devam ettiği, aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendilerini yeterli görmedikleri, kurumsal ve bürokratik işleyişi yeterince bilmemelerinin kendileri açısından büyük bir sorun teşkil ettiği, öğretimi nasıl planlayacaklarını ve sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uygulayacakları konusunda sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Başar ve Doğan (2015) Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı sorunları ortaya koymayı hedeflediği çalışmasında 20 sınıf öğretmeniyle görüşme.10 sınıf öğretmenininde dersinde de gözlem yapmıştır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin yönetici ve rehber öğretmenlerinden gerekli desteği alamadığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun yöntem ve teknik uygulamada sorun yaşadıkları, sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede yetersiz kaldıkları, sınıf içi disiplini sağlayamadıkları, okulların hem fiziki açıdan hem de araç-gereç açısından yeterli olduğu, bu durumun öğretmenleri büyük sıkıntıya soktuğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sarı ve Altun (2015) mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını araştırdığı tarama modeli çalışmasını İstanbul, Van ve Şanlıurfa illerinde görev yapan toplam 529 aday sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda yeni sınıf öğretmenlerinin okul sorumluluklarının yerine getirilmesi sırasında yöneticilerden destek görememe, il ve ilçe yöneticilerinden yaratıcı görüş ve önerileri için destek bulamama, öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimi ile yeterince ilgilenmemeleri, yeni öğretmenlerin sınıfta öğrenci motivasyonunu nasıl artıracaklarını bilememeleri gibi sorunların ön plana çıktığı bulgulanmıştır.

Çiğil (2014) aday öğretmenlerin göreve başlarken karşı karşıya kaldıkları sorunları belirlemeye yönelik çalışmasını Diyarbakır ilinde bulunan farklı branşlardan aday

öğretmenlere 48 soruluk bir anket yapmak suretiyle yürütmüş, araştırma verilerinin incelenmesi neticesinde aday öğretmenlerin en çok öğretmenlerin toplumdaki itibarının azalması, öğretmenlerin gelir düzeyinin düşüklüğü, program ve mevzuatın sıkça değişmesi, öğretim materyallerinin yeterli olmaması, sınıf yönetimi konusunda yetkin hissetmeme, okul ve okul çevresine uyum sorunları ile karşı karşıya kaldıklarını bulgulamıştır.

Gökçe (2013) Sınıf öğretmenlerini adaylık sürecinde yaşadıkları sorunları ortaya koymayı hedefleyen araştırmasında tarama yöntemi ile 149 aday sınıf öğretmenine ulaşarak veri toplamış, verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin planlamaya yönelik olarak hedef ve hedef davranış yazma, kalabalık sınıflarda öğretim yapma ve bu sınıflarda öğretim materyalleri temin etme, yavaş öğrenen öğrenciler için özel öğretim yöntemleri uygulama ve bu öğrencilerin gelişimini etkin bir biçimde takip etmek amacıyla düzenli kayıt tutma, müfettişlerle etkili ve olumlu iletişim kurma, mesleki rehberlik ve destek alma konularında güçlük yaşadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Özer (2013) aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarını ortaya koymayı hedeflediği çalışmasını 2012 yılında Elâzığ ilinde görev yapan ve çeşitli branşlardan en fazla 2 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerle yürütülmüştür. Keşfedici karma desende yürütülen çalışmada öncelikle 22 öğretmenle nitel boyutta çalışılmış, ardından geliştirilen 16 maddelik nihai ölçek 254 kadrolu aday öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin kendilerini “sınıfta ilişki yönetimi” konusunda yeterli görürken “öğretimin yönetimi”, “öğrenciyi, çevreyi tanıma” boyutlarında nispeten daha az yeterli gördükleri; branş öğretmenlerinin “sınıfta ilişki yönetimi” konusunda kendilerini sınıf öğretmenlerine nispeten daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2011) çalışmasında 711 öğretmenle öğretmen algılarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri sorgulamış ve öğretmenlerden gelen cevaplar etkili bir öğretmenin kişisel olarak çalışkan, üretici, yenilikçi, araştırmacı; mesleki olarak derslerine hazırlıklı girmesi, sınıfı iyi yönetmesi, her bir öğrencinin bireysel farklılığına göre öğretim ortamını ve yönetimini ayarlayabilmesi, ekip ruhuna sahip olabilmesi, davranış boyutunda ise öğrencileri tanıyıp severek onların kendi potansiyellerini en iyi gerçekleştirebilmesine olanak sağlaması; kendi branşında yeterli bilgi birikimine sahip olarak yenilikleri takip etmeli ve bunları öğrencilerin anlayabileceği şekilde sunabilmesi şeklinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Tepebaş (2011) mesleğine yeni başlayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerin görüş ve tecrübelerine dayalı olarak öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitiminde karşılaştığı sorunları tespit etmeye yönelik nitel çalışmalarını yaşı 30'un altında olan ve mesleki çalışma yılı 3yılı geçmemiş 12 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler tarafından derslerin yapılandırma yaklaşımına dayalı olarak ve öğrenci merkezli bir biçimde işlenmesinin önündeki en büyük engellerin öğrenciler arası yaşanan kültürel çatışmalar, derse özgü bir sınıf olmaması, ders için gerekli materyallerin bulunmaması, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı olarak sınıflandırıldığı, bu güçlükler nedeniyle öğretmenlerin her ne kadar dersleri yapılandırma yaklaşımına dayalı öğrenci-merkezli etkinlikleri işlemek isteseler dahi bunu yapamayıp, davranışçı yaklaşıma dayalı düz anlatım gibi geleneksel öğretmen-merkezli öğretim yöntemlerini kullanmak zorunda kaldıklarını beyan etmişlerdir.

Erkoç (2010) aday öğretmenlerin göreve başladıklarında sorunlarla karşı karşıya olma durumunun çeşitli değişkenler bağlamında araştırıldığı çalışmasını Kahramanmaraş ilinde görev yapan 399 aday öğretmen ile yürütmüş, bu öğretmenlerden tarama modeli kullanılarak veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin incelenmesi neticesinde öğretmenlik mesleğini severek seçen aday öğretmenlerin daha sorunlarla karşılaşma sıklıklarının nispeten daha az olduğu, öğretmen branşlarının ve görev yapılan yerleşim biriminin sorunlarla karşılaşma durumunu etkilemediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gergin (2010) Mesleğe yeni başlayan ve İstanbul, Eskişehir, Kütahya ve Muş illerinde görev yapan 5 biyoloji öğretmenini mesleğinin ilk yılında ne tür sorunlarla karşı karşıya kaldıkları ve bu sorunlarla başa çıkmada ne derece etkili olduklarını araştırdığı çalışmasında nitel araştırma yaklaşımını benimsemiş, her öğretmeni kendine özgü bir durum kabul ederek durum çalışması desenini kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özellikle 9. Sınıflarda sınıf yönetimi ve motivasyonunda zorluk yaşadıkları, öğretmenlerin mesleki alan bilgisi konusundaki eksiklikleri, meslektaşları tarafından kendilerine yeterli derecede rehberlik yapılmaması, adaylık sürecindeki hizmet içi eğitim kurslarının yeterli verim alınamaması gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıkları gözlenmiştir.

Gömlüksüz vd. (2010) mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırıldığı nitel çalışmasında doğu illerinde görev yapan 23 hizmet içi öğretmen ve 19 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizi neticesinde

bayan öğretmen adaylarında erkek öğretmen adaylarına nazaran daha yoğun olmak kaydıyla tüm aday öğretmenlerin dil problemi, kültürel ve yaşamsal farklar ve kabul görmeme kaygılarına sahip olduğu, mesleği icra etmekte olan öğretmenlerin de bu sorunları yaşadıklarını, idari olarak üniversitede ve öğretmen olduktan sonra verilen uygulama eğitimlerini yeterli bulmadıkları, öğretmenler ve öğretmen adayları alan bilgisi, mesleki bilgi ve genel kültür bilgisi açısından problem yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karadağ (2010) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini incelediği araştırmasında Şanlıurfa İlinde görev yapan toplam 277 Sosyal Bilgiler öğretmenine ulaşarak nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması yoluyla yürüttüğü çalışması neticesinde öğretmenlerin dersleri genellikle anlatım, soru cevap gibi öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerle işledikleri, sık sık öğretim programı değişiklikleri, materyal yetersizliği, ekonomik yetersizliklerin öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı en büyük sorunlar olduğunu bulgulamıştır.

Özpinar ve Sarpkaya (2010) köylerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak analiz etmek suretiyle belirleyip çözüm getirmeyi hedeflediği çalışmasını Aydın İlinde görev yapan 482 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiş, tarama modeli ile toplanan verilerin incelenmesi neticesinde köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin en çok tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlerden yoksun kalma, Deney, uygulama ve araştırma yaparken malzemelere ulaşmada sorun yaşaması, Milli Eğitim Müdürü ve Şube Müdürlerinin köye ziyarete gelerek destek olmaması gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını, bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre mesleki memnuniyetlerinin daha fazla olduğunu bulgulamışlardır.

Tepebaş (2010) mesleğe yeni başlayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sorunlarını tespit etmeyi hedeflediği araştırmasında İstanbul ilinde görev yapan henüz 3 yılını doldurmamış 12 Sosyal Bilgiler öğretmenine ulaşmış ve bu öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Görüşme verilerinin analiz edilmesiyle öğretmenlerin çalışma ortamında derslik sayısının yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı, ulaşım sorunları, ekonomik sorunlar, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, materyal eksikliği nedeniyle dersleri düz anlatım yoluyla işlemek zorunda kalmaları, lisans eğitiminin öğretmenlik ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olması, bakanlık eğitim politika ve uygulamalarının sıkça değişmesi, yeterli meslektaş ve amir desteği olmaması, velilerin okula ve öğrencilerine karşı ilgisizliği gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıkları; ayrıca öğretmenlerin

kendi mesleki yeterlikleri açısından öğrencilere karşı ideal mesafeyi ayarlama, sınıf kontrolünü sağlama, öğrenciyi öğrenmeye nasıl güdüleyeceğini bilme, mesleğe adapte olma gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2008) birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerini kendi perspektiflerinden ortaya koymayı hedeflediği olgu bilimsel çalışmasında Ağrı, Ardahan, Giresun, Kırıkkale, Çankırı, Şanlıurfa, Erzurum, Bitlis, Afyon, Yozgat ve Adıyaman illerinden 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak elde edilen verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı en büyük sorunların okul koşullarının nitelik bir eğitim yapabilmek için fiziki ve araç gereç donanımı açısından yeterli olmaması, öğretmenlerin çocukları ve okulu ilgilendiren konularda velilerden yeterli destek görememesi, üniversitede verilen eğitimin okul ortamında işlevsiz hale gelmesi, görevi hakkıyla yapabilmek adına her şeyi kendilerinin deneme yanılma yoluyla öğrenerek keşfetmek zorunda kalmaları, üst yöneticilerden yeterli destek görememeleri ve kendilerini çaresiz, yalnız hissetmeleri şeklinde sıralandığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yeşil ve Özbek (2008) Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinde soru sorma becerilerini değerlendirdiği çalışmasında toplam 187 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması dersinde gözlenmiş ve gözlem verileri 37 sorudan oluşan yapılandırılmış “gözlem ve değerlendirme formu” kullanılarak kaydedilmiş, kaydedilen verilerin analizi sonucu öğretmen adaylarının alt düzey düşünmeyi gerektiren soruları çok fazla kullanıp üst düzey sorulara yeterince yer vermediği, nitelikli soru hazırlama konusunda yetersiz kaldıkları, üst düzey soru soran öğrencilere uygun pekiştireçler verme konusunda bazen sorunlu davranışlar sergiledikleri, soru sorma uygulamalarında “çoğu zaman” eğitsel davranmakla birlikte diğer öğrencilerin demokratik olmayan tepkilerini engellemeleri konusunda bazen yetersiz kaldığı, soru sorduktan sonra gerekli ipucu ve dönütleri doğru bir biçimde verme konusunda zaman zaman yanlış uygulamalara yöneldikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Erdemir (2007) Fen Bilgisi dersi öğretmenlerinin mesleğin ilk 3 yılında karşı karşıya kaldıkları sorunların neler olduğunu ortaya koymayı hedefleyen araştırmasını Van, Bitlis, Ağrı ve Bingöl’de görev yapan 30 öğretmenle yürütmüş, yarı yapılandırılmış mülakat ve gözlem formları aracılığıyla toplanan verilerin analizi neticesinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları en büyük güçlüklerin-her ne kadar dersleri başarılı bir şekilde tamamlasalar da-hizmet öncesinde danışman öğretmenlik uygulaması

esnasında danışman öğretim üyeleri tarafından yeterli şekilde denetlenerek eksiklerinin söylenmemesi nedeniyle öğretmenlerin gerçek ortamlara kendini hazır hissetmemeleri, öğretmenlik uygulaması esnasında kendilerine rehberlik yapacak öğretmenlerin alan bilgisi konusunda tam olarak yeterli olmamaları nedeniyle bu öğretmenlerden yeterli desteği görememeleri gibi nedenlerle hizmet öncesinde aldıkları eğitimin öğretmenleri farklı kültür ve ortamlara hazırlayamadığı algısına sahip olmaları, araç gereç kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, hak ve özgürlüklerine yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları neticesinde aşırı çekingen bir tutum sergileyerek inisiyatif alamamaları, yöneticilerin rehber olmaktan ziyade “yönetici savcı” rolüne bürünmeleri şeklinde sıralandığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Flores (2006) Aday öğretmenlerin mesleğe başladığı dönemdeki mesleki gelişim sürecini incelediği araştırmasında karma yöntemleri uygulamış, araştırma sonuçlarına göre aday öğretmenlerin mesleğe başladıkları dönemde kendilerinden gerçekleştirmesi gereken iş yükünün çeşitliliği yoğunluğu karşısında bunaldıkları, bu konuda meslektaşlarından yeterli destek bulmakta sıkıntı yaşadıkları, bu durumda öğretmenlerin mesleği deneme yanılma yoluyla öğrenmek zorunda kaldıkları, mesleğe öğrenci merkezli yaklaşımla ders yapma idealiyle gelen öğretmenlerin çoğu durumda öğretmen merkezli olarak derslerini işlemek zorunda kaldıkları, bununla birlikte öğretmenlere mesleki olarak destek olunması durumunda öğretmenlerin mesleki açıdan istenen yönde olumlu değişiklikler gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Yeşil (2006) eğitim fakültelerinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının sınıf içi öğretim yeterliklerini ne düzeyde kazanabildiklerini belirlemeyi hedeflediği tarama modeli çalışmasında Ahi Evran Üniversitesi'nde öğrenim gören 192 öğrenciye ulaşmış, araştırma verilerinin analizi neticesinde aday öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma konusunda yeterli performans gösterse de farklı yöntemleri bir arada kullanma konusunda çok fazla eksikleri bulunduğu, öğretmen adaylarının en çok yeterli olduğu alt boyutun “alan hâkimiyeti”, en yetersiz oldukları alt boyutun ise “öğretim araç-gereç ve materyallerinden yararlanma” boyutu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004) göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşı karşıya kaldıkları güçlükleri ele aldıkları çalışmasını Diyarbakır, Şanlıurfa, Ağrı , Muş ve Konya'da mesleğe yeni başlayan 247 sınıf öğretmeni ile yürütmüşlerdir. Tarama yoluyla 34 soruluk bir anketin uygulanması sonucu elde edilen araştırma verilerinin analizi

sonucunda yeni öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları en büyük problemlerin yazışma vb. resmi işlerin nasıl yapılması gerektiği konusunda bilgi sahibi olmama; okulu öğretime hazırlamak gibi öğretmenlik rollerine uyum sağlayamama, plan hazırlama, derse uygun araç gereç temin ederek kullanma, uygun öğretim yöntem ve tekniğini seçme gibi öğretimsel konularda etkili seçimler yapma; öğrencileri derse güdüleme ve hazırlama, sınıf içi otoriteyi tesis etme, öğrencilerle etkili sınıf içi iletişimi kurma gibi sınıf yönetimi ilkelerini hayata geçirme, dersin öğretimine dair bilgi ve beceri konusunda eksik hissetme olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Korkmaz (1999) göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum sorunlarını ele aldığı çalışmasında öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları sorunları ve bu sorunların çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Afyon ilinde göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleriyle yürütülen çalışmada veriler tarama modeli kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi neticesinde köylerde göreve yeni başlayan öğretmenlerin kasaba ve şehirlerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu, öğretmen sayısının azaldıkça mesleğe uyum sorunlarının daha fazla baş gösterdiği, sorunların en fazla olduğu öğretmen sayılarının 3-5 öğretmenli kurumlarda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazın çalışmaları dikkate alındığında aday öğretmenlerin mesleğe başladığı dönemde karşı karşıya kaldıkları sorunların daha çok öğretimi planlama, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir biçimde uygulama, sınıf yönetimi, kurum içi usul ve esaslar ile işleyiş konusunda yeterli bilgi sahibi olmama, velilerden yeterli destek görememe, sıkça değişen uygulamalara uyum sağlamada güçlük çekme gibi konularda yoğunlaştığı, bu sorunların belli oranlarda geçmişten günümüze devam ettiği görülmektedir.

2.2.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Süreciyle İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, öğretmen mesleğe başladıkları mesleğe başlama süreci ve bu süreçte aday öğretmenlerin tabi tutulduğu mesleğe başlama eğitimini konu edinen yurt içi ve yurt dışı çalışmaların temel bulgu ve/sonuçlarına yer verilmiştir.

Akyıldız, Altun ve Kasım (2020) aday öğretmen yetiştirme programına dair aday öğretmen görüşlerini ortaya koymayı hedefledikleri çalışmalarında aday öğretmenlerin sürece yönelik bakışları, adaylık eğitimi sırasında karşı karşıya kalınan sorunların neler olduğu sorularına cevap aramışlardır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımları çerçevesinde yürütülerek durum çalışması yöntemini uygulanmıştır. Çalışmada 121 öğretmenle

görüşmeler gerçekleştirilerek görüşme verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerin analizi neticesinde adaylık eğitimi sırasında verilen hizmet içi eğitimlerin teorik açıdan yeterli ancak pratik açıdan yetersiz bulunduğu, okulda bulunan idareci ve danışman öğretmenlerin adaylık süreci hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı, genel olarak danışman öğretmenlerin donanımlı ve yeterli olduğu, aday öğretmen yetiştirme sürecinde çok fazla form doldurmak zorunda kaldıkları, bu durumun aday öğretmenleri olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Donmuş, Akpınar ve Eroğlu (2017) öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelediği nedensel karşılaştırma desenli çalışmasını Fırat Üniversitesinde öğrenim gören 281 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının orta düzeyde, mesleki kaygıları ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının öğrenim gördükleri bölüme göre de anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kozikoğlu ve Çökük (2017) aday öğretmenlerin adaylık eğitimini ataması yapılan ilden farklı bir ilde görmelerinin aday öğretmenler üzerindeki etkilerini yoklamak amacıyla Van İline ilk ataması gerçekleşen 25 aday öğretmenle görüşmeler yapmıştır. Katılımcı öğretmenlerin tamamı Van İlinin şartlarından farklı illerde lisans öğrenimini görmüş ve adaylık eğitimini tamamlamışlardır. Verilerin analizi neticesinde aday öğretmenlerin Van'da öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi ile velilerin öğrenciline yönelik ilgi ve alakasının adaylık eğitimlerini tamamladıkları illere göre nispeten daha düşük olduğu, öğretmenlerin atandıkları okullarda ısınma, temizlik soba yakma sorunlarının olduğu ve sınıfların nispeten daha küçük olduğu, ancak adaylık eğitimini tamamladıkları okullarda genellikle bu tür sorunlar bulunmadığı, adaylık eğitimini tamamladıkları illerin aksine Van'da genellikle ikili öğretim yapıldığı ve adaylık eğitimini tamamladıkları okullarda genellikle bilgisayar, projeksiyon, laboratuvar malzemeleri, harita gibi araç gereç sıkıntısı yaşamamalarına rağmen atandıkları okullarda bu tür sıkıntıları sıkça yaşadıkları; adaylık eğitimi aldıkları okullarda spor salonları, yemekhaneler kütüphaneler ve oyun alanları bulunurken atandıkları okullarda genellikle böyle imkânların bulunmadığı; en önemlisi ise Van'da kırsalda bulunan okulların çoğunda birleştirilmiş sınıflı öğretim uygulaması bulunurken adaylık eğitimin tamamladıkları okullarda bulunmadığı, bu farklılıklarının kendilerini psikolojik olarak kötü etkilediği, aradaki

farklar nedeniyle büyük bir şaşkınlık yaşadıkları ve uyum sağlamakta zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Koç ve Akran (2017) aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik danışman öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymayı hedeflediği çalışmasını nitel araştırma geleneği içerisinde bulunan fenomenografik desen kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırma Siirt ve Batman ilinde görev yapan 17 sınıf ve 90 branş öğretmeniyle yapılan görüşmeler aracılığıyla araştırma verileri toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi neticesinde katılımcı öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik düşüncelerinin okul hayatında öğrenilenlerin gerçek hayata uyarlanması, ders ve sınıf aktivitelerinin gözlenebilmesi, sınıfta karşılaşılabilecek olası problemlere yönelik çözümler ortaya koyabilmesi, çevredeki değerlerin farkına varabilmeye ve öğrenci profillerini keşfetmeye imkân vermesi yönüyle programın etkili olduğu; bununla birlikte programın başarısının danışman öğretmenin özverisi ve gönüllülüğüne bağlı olması, çok fazla evrak doldurma yükümlülüğünün olması, aday öğretmenlerin sürekli danışman öğretmenlerin koordinasyonu altında olmanın verdiği baskıyla kaygıya sürüklenmesi, yönetsel süreçlerin kavranmasında nispeten daha az etkili olması yönleriyle programın zayıflıklarının bulunduğu yönünde olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Tunçbilek ve Tünay (2017) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılından itibaren uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecini, aday öğretmen, danışman öğretmen, yönetici ve öğretmenlerin bakış açısından değerlendirmek amacıyla 42 yönetici, 100 danışman öğretmen ve 90 aday öğretmen ve 168 aday öğretmenden nicel veriler toplanmıştır. Verilerin analizi neticesinde yeni uygulanmaya başlayan aday öğretmen yetiştirme sürecinden en az beklentisi olan grupların öğretmenler ve aday öğretmenler, en çok beklentisi olan grupların ise yöneticiler olduğu; aday öğretmenlerin yeni programdan sorumluluk ve kendini geliştirme; öğretme, planlama ve sınıfı yönetme; meslektaş ve yöneticilerle iyi iletişim kurma becerilerini kazandırma sahip olma beklentilerinin diğer becerilere nispeten daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altıntaş ve Görgeç (2016) aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine dair görüşlerini ortaya koymak amacıyla 2016 yılı Şubat ayında ataması yapılan 10 öğretmenle görüşme yapmıştır. Çalışmada aday öğretmenlere tabi oldukları mesleğe başlama eğitiminin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu başta olmak üzere uygulanan programa ilişkin görüşleri sorulmuştur. Araştırma verilerinin analizi neticesinde aday öğretmenlerin yeni aday öğretmen yetiştirme programının lisans

dönemindeki eğitimlerine nazaran nispeten daha fazla uygulamaya dönük olmasından memnun oldukları, danışman öğretmenlerin ise birer “usta” rolünde olmasının aday öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından oldukça önemli görüldüğü, bununla birlikte aday öğretmenlerin bu eğitimi atandıkları il dışında almalarının ise görev yapılacak bölge ile bağ kurmayı geciktirici bir boyutu olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dinçer ve Nayci (2016) aday öğretmenlerin adaylık eğitimi sürecinde karşı karşıya kaldıkları sorunları ortaya koymayı hedefledikleri çalışmalarında 7 farklı ilden adaylık eğitime tabi tutulmuş 52 farklı öğretmenle nitel görüşmeler yapmışlar araştırma sonucunda aday öğretmenler tarafından danışman öğretmenlerle alakalı olarak danışman öğretmenlerin gereken mesleki yeterlilikte olmaması, aday öğretmen ve danışman arasındaki iletişimin kopuk olması, ders gözlem süresinin yetersiz olması; adaylık eğitim süreci ile ilgili olarak halihazırdaki adaylık eğitim sürecinin aday öğretmenin motivasyonuna negatif tesirde bulunması, öğretmenin okula uyumunu güçleştirmesi gibi sorunların nispeten daha sık vurgulandığı görülmüştür.

Köse (2016) yeni uygulanmaya başlanan aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik okul müdürlerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla Kahramanmaraş İlindeki resmi okullarda görev yapan 10 okul müdürü ile görüşme yapmıştır. Görüşmeler sonucunda katılımcı okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce bir danışman öğretmen rehberliğinde eğitime alınmasını olumlu buldukları, bununla birlikte aday öğretmenlerin genellikle nispeten daha az sorunlu okullarda adaylık eğitimi almasının çeşitli intibak sorunlarına yol açacağı, zira aday öğretmenlerin genelde sorunlu okullarda göreve başladıkları, aday öğretmenlere görevlendirilen danışman öğretmenlerin gerekli niteliklere tam anlamıyla sahip olmadıkları, aday öğretmenlerin eğitim aldıkları 1 yarıyılık süreçte ücretli öğretmenle eğitim görmek zorunda kalan öğrencilerin mağdur olacağı, danışman öğretmenlerin ücret ya da farklı bir motivasyonla güdülenmemesinin sorunlar yarattığı; önceki aday öğretmen yetiştirme süreci ile kıyaslandığında yeni sürecin öğretmenin göreve daha hazırlıklı olarak başlamasına imkân tanıdığı, hazırlayıcı ve temel eğitim gibi tekdüze ve monoton olmadığı, bununla birlikte doldurulması gereken evrak ve formların çokluğu nedeniyle öğretmenlerin üzerine yük bindirdiği kanaatinde oldukları bulgulanmıştır.

Sağ, Şahin ve Sezgin (2016) adaylık eğitimi sürecinde aday-danışman ilişkisini dönüştürücü öğretim kuramı bağlamında ele almak amacıyla 7 aday öğretmen ve 7 danışmandan oluşan çiftlerle çalışmak suretiyle veri toplamış, verilerin analizi

neticesinde aday-danışman arasındaki mesleki gelişime yönelik iletişimin rutin düzeyde kaldığı, karmaşık problemlerin çözümü konusunda aday öğretmenlerin danışmanlar tarafından yönlendirilmediği, aday öğretmenlerin karşı karşıya kalması olası sorunlar karşısında cesaretlendirilme ihtiyaçlarının karşılanmadığı, aday öğretmen ve danışman öğretmen etkileşiminin genelde danışman öğretmenden aday öğretmene yönelik “durum saptama, tavsiyede bulunma ve teselli etme” kapsamında danışman öğretmenden aday öğretmene yönelik tek yönlü bir boyutu olduğu, danışman öğretmenlerin aday öğretmenleri sınıfta gözleyip rehberlik etmekten ziyade onları sınıfta yalnız bırakma eğiliminde oldukları görüşünde oldukları, programın geneline yönelik olarak ise her ne kadar programın ayrıntılı olarak güzel uygulamalara yer vermiş olsa da bu durumun fiiliyata geçmediği, genellikle rutin uygulamalarla sınırlı kaldığı, aday öğretmenlerin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek farklı öğretim uygulamalarının ise pek sunulmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sarıca ve Özpolat 2016 aday öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gaziantep ve Osmaniye İlinde görev yapmakta olan 35 aday öğretmenle görüşme yapılmak suretiyle veri toplamış, verilerin analizi neticesinde aday öğretmenlerin %65.4'ü aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olumsuz görüş bildirdiği, uygulamaya konulan aday öğretmen yetiştirme programının bir önceki uygulamaya kıyasla aday öğretmenler tarafından daha olumsuz karşılandığı, bununla birlikte danışman öğretmen ve yönetici rolüne yönelik aday öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Soyalp ve Kazikoğlu (2016) Şubat 2016 döneminde ataması yapılan ve adaylık eğitim sürecini Van tamamlamış 15 aday öğretmenle nitel görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı aday öğretmenlerin danışman öğretmenler ve aday öğretmenlerin program hakkında yeterince bilgiye sahip olmaması nedeniyle sorun yaşadıkları, okul içi faaliyetler ve kurum ziyaretlerinin kendilerine idari iş ve işlemleri öğrenme imkânı sunduğu, bununla birlikte belirli bir plan doğrultusunda yürütülmesinde sıkıntı yaşadıkları; sınıf içi uygulamalar ve ders gözlemlerinin ise danışman öğretmenin görüş ve tecrübelerinden faydalanmalarına imkân vermesi boyutuyla mesleki gelişimleri açısından oldukça olumlu olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ulubey (2016) fenomenolojik desen kullanarak farklı branşlardan 20 aday öğretmenle uygulanmakta olan yeni aday öğretmen yetiştirme programının olumlu ve aksayan yönlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı aday

öğretmenlerin derslerde uyguladıkları etkinliklerin aday öğretmenler tarafından-öğrencilere alışmayı sağladığı gerekçesiyle-olumlu karşılandığı, bununla birlikte sınıfta tek başına söz sahibi olmamalarının kendilerini olumsuz etkilediği; sınıf gözlemlerinde danışman öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini doğrudan gözlemenin kendileri açısından oldukça verimli olduğu, bu sayede olumsuz durumlarla baş etme becerilerini geliştirdikleri, bununla birlikte gezi ve gözlem çalışmalarının kendilerini yöneticiliğe hazırlamadığı; aday öğretmenlerin kendilerine önerilen kitapların çoğunu okumadıkları, filmlerin çoğunu izlemedikleri, doldurulan formların çok fazla zaman aldığı, uygulamanın görev yapacakları okulda olmamasının uyum sağlayabilmeleri açısından bir eksiklik olduğu, Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerinin kendilerini program konusunda yeterince bilgilendirmediği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Balkar ve Şahin (2014) Danışman öğretmenlik uygulamasının aday öğretmen mesleki gelişimindeki rolünü nitel araştırma yöntemiyle ele almış, Gaziantep'te düzenlenen bir çalışmaya katılan okul yöneticileri, deneyimli öğretmenler, aday öğretmenler, öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarından oluşan 45 kişilik bir katılımcı grubu ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların danışman öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenin mesleğe daha olumlu bir biçimde bakmasını sağlayabileceği, aday öğretmenler arasındaki dayanışma ve paylaşımın artmasına olumlu etkide bulunabileceği, bununla birlikte seçilen danışman öğretmenin aday öğretmen ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına aynı branştan olma, güven verici olma, işinde başarılı ve deneyimli olma gibi donanımlara sahip olması gerektiği görüşünde oldukları yönünde ortaya çıkmıştır.

Balkız (2013) Aday öğretmenlere 1983 yılından bu yana uygulanagelmekte olan teorik ders işleme temelli “temel eğitim” ve “hazırlayıcı eğitim” uygulamalarının etkililiğini katılımcı aday öğretmenlerin perspektifinden değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışmada 2012 yılında Kastamonu iline atanan farklı branşlardan 179 adaya öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilmiş 25 soruluk bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizi neticesinde uygulanmakta olan temel ve hazırlayıcı eğitimin katılımcı aday öğretmenlerin bu eğitimlerin okul müdürü, şube müdürü, müfettiş gibi deneyimli kişiler tarafından verilmesinden-bahsi geçen kişilerin sık sık örnek olaylara yer vermesi, öğretmenlerden gelen sorulara tatmin edici cevaplar verebilmesi, konulara hakimiyeti gibi nedenlerle-memnuniyet duydukları, bununla birlikte eğitim verilen konuların öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin yeterli düzeyde olmadığı , aday

öğretmenlerin verilen eğitimin kendilerini mesleğe uyumu, meslektaşlarla tanışıp fikir alışverişinde bulunabilme, mesleki sorunların üstesinden gelme gibi hususlarda orta düzeyde etkili görüldüğü, verilen eğitimlerin okulda uygulanabilirliği, okul yönetimiyle işbirliği sağlama, kurum içi iletişim becerilerini geliştirme, hak ve sorumluluk bilincine sahip olma gibi hususlarda köyde görev yapan öğretmenler tarafından memnuniyet verici bulunduğu, bununla birlikte diğer öğretmenler tarafından orta düzeyde etkili bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını cinsiyet, hizmet süresi, görev yapılan kurum ve kurumun içinde olduğu sosyo ekonomik düzey değişkenleri açısından ortaya koymayı hedefledikleri çalışmalarında Tepe ve Demir tarafından geliştirilen (2012) 37 maddelik okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ölçeğini kullanmışlardır. Elazığ il merkezinde görev yapan 98 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilen çalışmada veriler nicel yöntemlerle toplanmıştır. Verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını “yüksek” düzeyde gördükleri, öğretmen öz yeterliklerinin cinsiyet, hizmet süresi, görev yapılan kurum ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo ekonomik düzeye göre anlamlılık oluşturacak derecede farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Düzyol (2012) Aday öğretmen yetiştirme programının (temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim) etkililiğini, paydaşlarla derinlemesine görüşmeler yapmak suretiyle ortaya koymaya çalışmıştır. Bu bağlamda araştırmacı 14 aday öğretmen, 4 program yöneticisi, 4 rehber öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verileri CIPP modelinde analiz edilmiştir. Verilerin analizi neticesinde Eğitim görevlilerinin bakış açısından aday öğretmenlerin-zaten KPSS gibi bir sınavı kazanmış olmaları hasebiyle böyle bir eğitime ihtiyaçlarının bulunmadığını düşünmeleri nedeniyle-kendilerine uygulanan temel ve hazırlayıcı eğitim programlarına yönelik ilgi ve motivasyonlarının düşük olması, program katılımcı kitlelerinin, muhtelif branş öğretmenlerinden hatta öğretmen olmayan memur, hizmetlilerden oluşması nedeniyle yeterince ihtisaslaşma olanağının olmaması ve bu yönüyle her bir adayın yaşadığı veya yaşama olasılığı olan sorunların üstesinden gelebilecek bir içeriğe sahip olmaması; eğitimlerde uygulanan öğretim metodunun genellikle sunum yönteminde olduğu bu yönüyle aday öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayıcı nitelikte olmaması gibi sorunların ön planda olduğu; danışman öğretmenlerin bakış açısından ise en büyük sorunun aday öğretmenlerin bir aday öğretmen olarak görülemeyerek aşırı iş yüküne maruz bırakılması, bunun sonucunda da

daha mesleki hayatının başında mesleki heyecanının azalmasının büyük bir sorun olduğu, bu durumun ise aday öğretmenlerin bir “boşluk doldurucu” “eksik giderici” olarak görülmemesiyle üstesinden gelinebileceğini düşündükleri; aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (10/14) ise kendilerine uygulanmakta olan temel eğitimle alakalı olarak bu eğitimde yeni hiçbir şey öğrenmediklerini, bu eğitimlerin bir genel kültür bilgisi tekrarı mahiyetinde olduğunu, bununla birlikte hazırlayıcı eğitim kapsamında verilen mevzuat, özlük hakları gibi bazı konuların kendi ihtiyaçlarını karşılayıcı nitelikte olduğunu düşündükleri, uygulamalı eğitimin-kendileri göreve başlar başlamaz bir öğretmen gibi derse girmek zorunda olduğu için-mesleki gelişimlerine hiçbir etkisi olmadığını düşündüklerini beyan etmişlerdir. Araştırma sonucunda aday öğretmenler, eğitim görevlileri ve danışman öğretmenlerden programın iyileştirilmesine yönelik tavsiyeleri sorulmuştur. Bu soruya aday öğretmenler temel ve hazırlayıcı eğitimde bulunan genel kültür kazandırmaya yönelik içeriğin çıkarılarak, her bir öğretmenin kendi uzmanlığına hitap eden konuların eklenmesi, branşlarına göre ayrı ayrı sınıflarda kendilerine has eğitime tabi tutulmaları, eğitimlerinin üniversiteler veya bu işe kendini adanmış eğitim enstitülerince yürütülmesi; kurs eğitim görevlileri eğitimlerin daha çok bir alanda deneyimli öğretmenlerin deneyimlerini yeni başlayan öğretmenlere aktarmalarına müsaade edecek şekilde kurgulanması, öğretim görevlileri ve öğretim uygulamalarının daha uzman ve müstakil kurumlarca yürütülmesi, eğitimlerin belli illerde toplanarak verilmesi; danışman öğretmenler branş odaklı bir uygulamalı eğitim verilmesi, aday öğretmenlere adaylık süresince çok daha az ders yükü verilmesi şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Yıldırım (2010) aday öğretmenlere uygulanan ve temel eğitim, hazırlayıcı eğitim uygulamalı eğitimden oluşan aday öğretmen yetiştirme programını Şanlıurfa İlinde 2004-2009 yılları arası görev yapan 437 öğretmenle yapmış olduğu tarama modeli çalışma yoluyla değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırma verilerinin analizi neticesinde katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümü tarafından aday öğretmen temel ve hazırlayıcı yetiştirme programının öğretmenlerin mesleki gelişimi ve kamu hizmetinde önemli yeterince önemli konuları içermediği, program hedeflerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama bakımından yeterli olmadığı, konuların öğretmen ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde yeterince ele alınmadığı, program konularının yeni ve ilgi çekici olmadığı, konuların program hedefleri doğrultusuna işlenmediği, konuların etkili ve katılıma teşvik edici yöntem teknikler kullanılarak işlenmediği, etkili öğretim materyallerinin kullanılmadığı,

kurslar için etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmadığı, eğitim görevlilerinin kendilerini motive edecek derecede nitelikli olmadığı; uygulamalı eğitim programına yönelik olarak katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından danışman öğretmenlerle programda öngörüldüğü sıklık ve sürede görüşme olanaklarının olmadığı, danışman öğretmenlerden planlama ve öğretime dair konularda yeterince destek göremediklerini, program için öngörülen zamanın etkili bir biçimde kullanılmadığını, temel ve hazırlayıcı eğitimde öğrendikleri bilgileri uygulamalı eğitimde hayata geçirme olanaklarının bulunmadığı, aday öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesi gerektiği görüşlerinin beyan edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çimen (2010) ilköğretim aday öğretmen yetiştirme sürecini okul müdürleri ve müfettişlerin perspektifinden değerlendirmek amacıyla 17 ilköğretim okul müdürü ve 10 ilköğretim müfettişinden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim müfettişleri programın uygulama konusunda yeterli olmadığı vurgulanmış, uygulamalı eğitimin daha deneyimli öğretmenler ve akademisyenler tarafından verilmesi, temel ve hazırlayıcı eğitim süresinin kısaltılarak uygulamalı eğitim süresinin uzatılması önerilerinde bulunmuş; okul müdürlerinin çoğunluğu tarafından ise aday öğretmen yetiştirme programının öğretmen yeterliklerine katkı konusunda eksiklikleri bulunduğu vurgulanmıştır.

Ekinci (2010) aday öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolünü ortaya koymak amacıyla Yozgat İlinde görev yapan 188 aday öğretmenden araştırmacı tarafından geliştirilen 38 soruluk likert tipi bir ölçekle veri toplamıştır. Verilerin incelenmesi neticesinde okul müdürlerinin mesleki kıdemi arttıkça aday öğretmenlere rehberlik etme düzeylerinin arttığı, ilköğretim okul müdürlerinin ortaöğretimde görev yapan okul müdürlerine nispeten rehberlik etme düzeylerinin daha yüksek olmakla birlikte genel olarak ise okul müdürlerinin eğitim öğretim, çevreye uyum sağlama, mevzuat bilgisi ve göreve ilişkin sorumluluklar konusunda aday öğretmenlere yeterince destek olamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dube (2009) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde tartışma merkezli yaklaşımın nasıl işlediğini araştırdığı çalışmasında ilkokulda staj görevi yapan 48 öğretmenle çalışmış, bu öğretmenlere açık uçlu ve kapalı uçlu soruların olduğu bir anket uygulamıştır. Araştırma verilerinin analizi neticesinde öğretmen adaylarının konu üzerindeki hakimiyeti arttıkça derslerinde tartışma konularını uygulamada kendilerine olan özgüvenlerinin arttığı, öğretmenlerin sınıfta etkili bir tartışmaya dayalı öğretim

yapabilmesi için konu hakkındaki bilgisinin yeterli olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır

Boyraz (2007) aday öğretmenlerin sınıfta karşı karşıya disiplin sorunlarının nedenlerini ortaya koymayı hedeflediği tarama modeli çalışmasında 2006-2007 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde ilköğretim okullarında görev yapan çeşitli branşlardan 186 aday öğretmene ulaşmıştır. Araştırma verilerinin analizi neticesinde aday öğretmenlerin izin istemeden konuşmak, öğretmenlerin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek, verilen ödevleri yapmamak gibi istenmeyen davranışları sıkça sergiledikleri; aday öğretmenler tarafından davranışların temelinde televizyon internet gibi iletişim araçları, sınıfların kalabalık olması, öğretim araçlarının yetersizliği, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmayan öğretim uygulamaları, ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları, ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği, aile içi problemler, öğrencilerin bulunduğu yaşın gelişim özelliklerinin etkisi, öğrenciler arasındaki kültürel, ekonomik ve sosyal farklılıklar, öğrencilerin ilgisini çekmeyen ödevler verilmesi, öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi, öğretmenin öğretme yöntemlerindeki yetersizliği, öğretmenin tutarlı olmaması gibi nedenlerin etkili olduğu görüşünün hakim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bakay (2006) tarafından aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin derse hazırlık ve planlama, dersin işlenişi, değerlendirme, rehberlik ve mevzuat bilgisi ile ilgili yeterlikleri aday öğretmenler perspektifinden nasıl gözüktüğü anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu 2004-2005 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilinde görev yapan 203 aday öğretmene uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizi neticesinde danışman öğretmenlerin en güçlü oldukları alanların derse hazırlık ve planlama (3.38) ve rehberlik (3.33) olarak ortaya çıktığı, buna karşın en zayıf oldukları alanların ise mevzuat bilgisi (2.95) ve dersin işlenişi (3.18) olduğu; genel olarak aday öğretmenlerin bakış açısından danışman öğretmenlerin yeterliklerinin düşük olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (2005) Güney Kore’de 3 matematik öğretmen adayını ile öğretmen adaylarının yansıtma eylemleri derinlik ve içerik bakımından değerlendirmeyi hedefleyen çalışmasında verilerini sınıf gözlemleri, görüşme ve yansıtıcı günlük tutma yoluyla toplamıştır. Dersleri esnasında 3 öğretmen adayını 8-26 saat kamera kaydına alınmış, ayrıca her aday dersten sonra yansıtıcı günlük tutmuştur. Her ders bitiminde videolar öğretmen adayları ve araştırmacıyla birlikte izlenmiş yansıtıcı günlükler de işe koşularak bu adaylara sorular sorulmuş, kendi uygulamalarını hem diğer arkadaşlarının

uygulamalarıyla hem de geçmiş uygulamalarıyla karşılaştırmaları istenmiştir daha sonra bir sonraki dersle ilgili hedeflerin neler olduğu kendilerine sorulmuştur. Araştırma bu 3 öğretmenin eylem sonrası yansıtma uygulamaları ile deneyimi arttıkça yaşadıkları sorunların içeriğinin azaldığı, adayların sınıf yönetiminde daha etkin hale geldiğini, öğrencilerle daha etkin iletişim kurmaya başladıklarını, öğretmenlerin anlama ve düşünme hızlarının gelişerek eğitimsel yetkinliklerinin arttığını ortaya koymuştur.

Owen (1997) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretim esnasında karşı karşıya kaldıkları en önemli meydan okumaları araştırdığı çalışmasında 127 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile uygulamış araştırma sonucunda öğretmen adaylarının karşı karşıya kaldıkları en büyük meydan okumaların öğrencilerin derse yönelik olumsuz deneyim ve algıları, öğretmen adaylarının dersin öğretimine karşı ilgi yoksunlukları, Sosyal Bilgiler dersinin doğasının anlaşılması konusundaki kafa karışıklıkları, çatışan ve tutucu sosyal inançların etkisi, öğretilecek konuların seçimi olarak bulgulamıştır.

Norton (1994) tarafından yapılan araştırmada, Güneydoğu A. B. D. de bulunan bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerden seçilen 12 öğretmen adayının yansıtıcı düşünme düzeyini incelemeyi hedeflemek amacıyla hem nitel hem nicel verilerden yararlanmıştır. Nicel yolla öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini ve denetim odağını ölçmüş, nitel yolla ise öğretmenlere yansıtıcı günlük tutturmuş ve onlarla görüşme yapmıştır. Veri toplama süreci aşamalara bölünmüş, ilk aşamasında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyi belirlenmiş, ikinci adımda öğretmenler yansıtıcı düşünme, iletişim ve yansıtıcı günlük yazma konularında seminere tabi tutulmak suretiyle, yansıtma ile ilgili farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. Eğitim sonrasında katılımcılar, alan deneyimine çıkarak Schön (1983) tarafından tarif edilen eylem üzerine yansıtma modeline uygun bir biçimde uygulamaları sonrası yansıtıcı günlükler tutarak bireysel danışmanlarına vermişler, bu günlükler bireysel danışmanlar tarafından bir sonraki ders başlangıcına kadar okunup gerekli dönütler verildikten sonra katılımcılara tekrar geri verilmiştir.9 hafta süren bu süreç bitiminde katılımcılarla birebir görüşme yapılmış, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının denetim odağı ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin örtüştüğü, iç denetim odağının yansıtıcı düşünmenin önemli bir parçası olduğu saptanmıştır.

2.2.3. Eğitimde Mobil Uygulamaların Kullanımı İle İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, eğitimde sosyal medya ve anlık mesajlaşma uygulamalarının kullanımı ve etkilerini konu edinen yurt içi ve yurt dışı çalışmaların temel bulgu

ve/sonuçlarına yer verilmiştir.

Yiğittürk (2020) okul yönetimine dair süreçlerde Whatsapp uygulamasının etkisini ortaya koymak için Ankara'nın Keçiören İlçesinde görev yapan 22 okul yöneticisi ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış formu aracılığıyla görüşmeler yaparak veri toplamış, toplanan verilerin analizi neticesinde öğretmen ve idareciler arasında oluşturulan Whatsapp grupları sayesinde iletişimin oldukça hızlandığı, resmi duyurular, okulu ilgilendiren önemli bilgiler, birtakım sorunlara ortak çözümler oluşturulması konusunda etkili olduğu, bununla birlikte veli ve öğrencilerden oluşturulan Whatsapp gruplarında zaman zaman sorunlar yaşandığı, bu sorunların idareye taşınarak iş yükü ve strese neden olduğu, bu yönüyle yöneticilerin perspektifinden veli ve öğrenci gruplarının faydasından çok olumsuz yönlerinin bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baishya ve Maheswari (2020) Hindistan'da Whatsapp uygulamasının eğitimsel amaçla nasıl kullanıldığı, öğretmenlerin Whatsapp gruplarında bulunmasının grup konuşma içeriklerini nasıl etkilediği ve grupta bazı üyelerin neden az katılım gösterip diğer bazı üyelerin fazlaca katılım gösterdiği sorularına cevap bulmak amacıyla yaşları 20-25 arasında bulunan katılımcılardan oluşan 4 farklı Whatsapp grubu oluşturulmuş bunlardan ikisinde öğretmenlerin katılımı sağlanırken diğer ikisinde sağlanmamıştır. Araştırma sonunda her gruptan 2 toplamda 8 öğrenci ile görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmada 4 grupta gerçekleştirilen tüm görüşme verileri içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve grupların en çok eğitimsel bilgi alışverişi, sınav süreci ile ilgili paylaşımlar, okul içi ve dışı çeşitli aktivitelerle ilgili bilgi paylaşımı, çeşitli kutlama etkinliklerinin organizasyonu etrafında görüşmelerin yoğun olarak gerçekleştirildiği görülmüş, öğretmenlerin bulunduğu ortamda 123 içerik paylaşılırken öğretmenlerin bulunmadığı kapalı gruplarda 1404 içerik paylaşıldığı görülmüş, öğretmenlerin olduğu kapalı gruplarda eğitimsel konulu içerikler daha çok paylaşılırken öğretmenlerin olmadığı kapalı gruplarda eğlence, kutlama, ve etkinliklere dair paylaşımların daha çok olduğu görülmüştür. Katılımcılar Whatsapp'ın en büyük avantajlarının paylaşım ve öğretmene erişim kolaylığı olduğunu ayrıca paylaşımların sözlü iletişimde olduğu gibi kaybolmadığı, saatler hatta günler sonra bile erişime açık olmasının gayet iyi olduğunu, bununla birlikte kullanıcıların aynı anda çok fazla mesaj gönderip konunun bağlamını yitirmesine neden oldukları bu bilgi kirliliğinin önüne geçilmesi durumunda uygulamanın daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Sınıfta aktif olmayan öğrencilerin aktif olmamasında en önde gelen sebeplerin konu ile ilgilenmeme, karakter yapısı, öğretmenin ortamda bulunması olduğu ortaya çıkmıştır.

Aktaş ve Can (2019) okul ortamı dışında kullanılan Whatsapp gruplarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve öz yeterlik inançlarına olan etkisini ortaya koymayı hedefledikleri çalışmalarını nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desende gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda Lise öğrenimi gören ve 11. Sınıfta olan 20 öğrenci ile 8 haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreç boyunca her hafta iki defa Whatsapp uygulaması üzerinden bir araya gelinerek grup toplantıları yapılmıştır. Uygulama başlamadan evvel ve uygulama bitiminde tutum ve öz yeterlik ölçekleri uygulanarak aradaki farkın anlamlılığı nitel verilerle de desteklenmek suretiyle yordanmıştır. Araştırma verilerinin analizi neticesinde uygulamanın öğrencilerin İngilizce okuma ve dinleme öz yeterlik inançlarını anlamlı farka yol açacak derecede artırdığı, konuşma ve yazma öz yeterlik inançlarını ise anlamlı farka oluşturacak kadar olmasa da yükselttiği, ayrıca uygulamanın öğrencilerin derse yönelik tutumlarının gelişmesi üzerinde anlamlı fark oluşturacak etkisinin bulunduğu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarının ve endişelerinin azaldığı, bu konudaki özgüvenlerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Rosenberg ve Asterhan (2018) İsrail’de bulunan ortaokullarda öğrenim gören 13-18 yaş arası 88 öğrenci ile yürütülen çalışmada Whatsapp uygulamasının öğretmen öğrenci iletişimi ve öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisi yoklanmıştır. Bu kapsamda uygulamada oluşturulan kapalı grupların hangi amaçla kullanıldığı, paylaşılan konu içeriklerinin neler olduğu öğrencilerin bu kapalı grup uygulaması hakkındaki düşünceleri, öğretmenlerin bu grupları hangi amaçla kullandıkları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda Whatsapp uygulamasının öğrenciler arası iletişim ve öğretmen öğrenci iletişimde günden güne daha fazla yer kapladığı, uygulamanın sadece eğitim öğretim boyutuyla sınırlı kalmayıp, öğrencileri çeşitli okul gündemine dair çeşitli önemli konularda bilgilendirme, ödev desteği ve kontrolü, disiplini sağlamak amacıyla da kullanıldığı ortaya çıkmış, öğrenciler için uygulamanın en beğendikleri yönünün öğretmene anında erişim sağlayıp soru yöneltme cevap alabilme olanağı sağlaması olduğu, bununla birlikte uygulamanın gerçek sınıf ortamının aksine bazen sohbet kirliliğine yol açtığı, öğretmenlerin bazı durumlarda bunu önlemede güçlük çektikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Choo, Onn, Nawi ve Abdullah (2016) Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında öğrenme ve öğretme etkinlikleri esnasında gerçekleştirdiği yansıtma uygulamalarını Whatsapp gruplarının ne düzeyde geliştirdiği ve desteklediğini ortaya

koymak amacıyla 8 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Bu amaçla 12 hafta sürecek bir kapalı grup kurulmuş, araştırmacılardan biri ve 8 öğretmen adayı bu grup içerisine dâhil edilmiştir. Bu gruplarda öğretmen adaylarından bu süreçteki güçlü yönleri, zayıf yönleri, sınıfta karşılaştıkları problemler ve getirdikleri çözüm önerilerini dile getirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından yansıtıcı günlük tutmaları da istenmiştir. Süreç içerisinde öğretmen adayları bir gözlem formu aracılığıyla derslerinde izlenmişlerdir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri, gözlem raporları, Whatsapp sohbetleri ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşme verilerinin analizi neticesinde 8 öğretmen adayının öğretmenlik uygulama sürecinde kendilerine Whatsapp kanalıyla destek sağlanmasından oldukça memnun oldukları, özellikle oluşturulan kapalı grupların kendilerine daha iyi öğretmen olma konusunda oldukça yardımcı dokunduğu, bu kapsamda gruplarda ortaya atılan sorunlara yönelik ortak aklın işe koşulmasıyla daha iyi çözümlere ulaşıldığı, bu durumun kendilerinin sorun çözme becerilerini geliştirdiği düşüncesinde oldukları ortaya çıkmıştır. Whatsapp gibi uygulamalarda oluşturulan kapalı grupların sorunlara hızlı, ucuz ve kolay bir biçimde çözüm getirmesinde etkili olması nedeniyle öğretmen adayları yansıtıcı günlük yazmaya nazaran bir sorunu kapalı gruplarda paylaşmayı daha yararlı bulduklarını, ayrıca konuşulan konuların kaybolmadan saklanması gibi bir avantajın kendilerine benzer sorunu gelecekte yaşamaları durumunda geriye dönüp ilgili konuşmaları okuduklarında çözüme ulaşma imkânı verdiğini ifade etmişlerdir.

Ashiyani ve Salehi (2016) Whatsapp uygulamasının okul ve okul dışı çalışmalarda kullanılabilirliği ve etkisini ortaya koymayı hedefledikleri çalışmalarında orta düzeyde bulunan 60 yabancı dil öğrencisi ile deneysel modeli uygulamışlardır. Öğrenciler otuzar kişilik seçkisiz iki gruba bölünmüş, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencileri telefon ve tabletlerine Whatsapp adlı uygulamayı yüklemiş, kontrol grubu öğrencileri ise yüklemeyen öğrenimine devam etmişlerdir. Ardından deney grubu öğrencilerinin İngilizce dil becerilerini geliştirebilmeleri amacıyla yurt dışında bulunan ana dili İngilizce olan kişilerle grup oluşturmak suretiyle iletişim kurmaları sağlanmış, bu öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için Whatsapp üzerinden bu kişilerle iletişim halinde olmaları istenmiştir. Her oturum sonunda öğrencilerden konuşmaları ve ilerlemelerini değerlendiren birer rapor yazmaları istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise o zamana kadar kursta hali hazırda uygulanagelen ve etkin olduğu düşünülen yöntem ve tekniklerle ders

işlenmeye devam edilmiştir. Uygulamanın başı ve sonunda OPT adı verilen 60 soruluk bir test uygulanmış ve uygulamanın etkisi bu şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Whatsapp grubu ile çalışılan deney grubu ortalamaları kontrol grubundan anlamlı fark olacak şekilde yüksek çıkmış, ayrıca Whatsapp grupları yoluyla öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle daha etkili iletişim kurabildikleri, bilgi paylaşımında büyük kolaylık sağlandığı ve öğrenci motivasyonlarını güçlü tuttuğu; birbirleri tarafından dile getirilen soruları cevaplama yoluyla öğrenciler arasındaki birliktelik, dayanışma, takım ruhuna sahip olma yönlerinin güçlendiği; öğrencilerin Whatsapp uygulamasını daha çok öğrenme materyalleri ve etkinliklerinin erişilebilirliğini arttırmak amacıyla kullandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Hazaea ve Alzubi (2016) İngilizce yabancı dil öğreniminde okuma anlama derslerinde mobil teknolojilerin etkisini ortaya koymak amacıyla dört kaynak modeli adı verilene eylem araştırması temelli bir karma model uygulamış, Najran Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfındaki yaşları 18-20 arası olan 30 erkek katılımcı öğrenciyi 14 hafta boyunca Whatsapp, çevrimiçi depolama uygulamaları, sözlükler gibi çevrim içi uygulama konusunda teşvik etmişler, uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkilerini klasik sınıflar ve bu sınıfta ders gören öğrencilerle kıyaslamışlardır. Uygulama öncesi öntest yapılmış, uygulama boyunca öğrenci gelişimini gözleyebilmek amacıyla yansıtıcı günlükler, odak grup görüşmeleri ile süreç takip edilmiştir. Süreç sonunda bir sontest yapılmıştır. Öntest-sontest verilerinin karşılaştırılması neticesinde öğrencilerin özellikle okuduklarının pratiğini yapmak amacıyla Whatsapp gruplarını kullandığı, ayrıca çevrim içi sözlüklerin de sıkça kullanıldığı, Whatsapp uygulamasının öğrenme yöntem tekniklerinin paylaşımı, noktalama ve yazım becerilerinin geliştirilmesinde, ödevlerin sınıf arkadaşlarıyla birlikte değerlendirilmesi, öğrenmesi zor kelimelerin paylaşarak öğrenilmesinde etkili olduğu, mobil uygulamaların kullanımının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu, öğrencilerin bu sayede her daim yanı başlarında ödevlerini değerlendirmelerini sağlayacak bir danışmana sahip oldukları, öğrencilerin bu sayede artık derste herhangi bir kelimenin anlamı veya telaffuzla ilgili soruları daha seyrek yönelttikleri, böylece öğretmenin derste sahip olduğu sürenin öğretime daha iyi yoğunlaşabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kumar ve Sharma (2016) Whatsapp uygulamasının Kuzey Hindistan'daki kullanım düzeyi ve etkisini ortaya koymak amacıyla internet temelli bir anket formu geliştirmişler ve bu formu 18 yaşından büyük 186 katılımcıya uygulamışlardır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu uygulamanın arkadaşlarıyla iletişimini olumlu yönde etkilediğini beyan etmişlerdir.

Barhoumi (2015) Bilimsel Araştırma Yöntemleri derslerinde Whatsapp uygulaması ile verilen ek görevlerin öğrencilerin akademik başarısına etki edip etmediğini araştırmak amacıyla toplam 68 kişilik bir öğrenci grubuyla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deneysel gruba haftada 2 saat Bilimsel Araştırma Yöntemleri derslerine ek olarak 1 saat Whatsapp aracılığıyla bazı aktivitelerin uygulandığı harmanlanmış öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise sadece haftada 2 saatlik Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersleri uygulanmış, buna ek olarak 1 saatlik ders uygulaması daha yapılmıştır. 1 saatlik Whatsapp uygulaması içeriğinde derste öğrenilen bazı konular üzerine tartışmalar ve beyin fırtınası bulunmaktadır. Kontrol grubu ile yüz yüze yapılan ek 1 saat derste de benzer bir içerik uygulanmıştır. Uygulama 3 ay boyunca devam etmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerin başarıları ve derse karşı olan tutumlarında deneysel gruba lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Fattah (2015) Whatsapp uygulamasının öğrencilerin yabancı dildeki yazma becerilerinin gelişimindeki rolünü araştırmak amacıyla Suudi Arabistan'da bulunan bir özel üniversitede 30 öğrenciyle yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda Whatsapp uygulamasının öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimin – kontrol grubu ile kıyaslandığında-anlamlı bir biçimde ilerlediği, ayrıca öğrencilerin aktif katılım becerilerini geliştirdiği, öğrencilere dil becerileri konusunda ücretsiz bir biçimde pratik yapma imkânı sunduğu, öğrencilerin birbiri ve öğretmenleriyle olan iletişimini geliştirdiği, öğretmenlere ise dersten sonra öğrenciler üzerinde eşsiz bir kontrol imkânı sunduğu ortaya çıkmıştır.

Hollis ve Houser (2015), Facebook uygulamasının öğrencilerin öğrenme deneyimine olan etkisini ortaya koymak amacıyla Facebook kullanan 49 hemşirelik bölümü öğrencisini, Facebook kullandıkları dönemle geleneksel çevrimiçi öğrenme platformlarını kullandıkları zamanki durumlarını karşılaştırmak amacıyla iki grup oluşturmuş. 1. gruba ilk 6 hafta sosyal medya ile başlanmış sonraki 6 hafta ise geleneksel çevrimiçi öğrenme platformları kullanılmıştır. 2. gruba ise tam tersi bir işlem uygulanmıştır. Uygulama sonucunda geleneksel çevrimiçi platformlardan sosyal medya kullanımına geçen öğrencilerin daha yüksek sosyal varlık gösterdiği görülmüştür.

Montoneri (2015) Facebook gruplarına dâhil olmanın öğrenci motivasyon, puan ve öğretmen değerlendirmesi üzerinde ne derece etkili olduğunu ortaya koymak amacıyla Tayvan’da bir üniversitede Avrupa Edebiyatı dersi gören öğrencilerin 1. ve 2. dönem elde ettiği verileri karşılaştırmak suretiyle bir sonuca ulaşmaya çalışmıştır. Bu amaçla bir sınıftaki tüm öğrencilere 1. dönem geleneksel yolla öğretim yapılmış.2. dönem ise öğretmen aynı öğrencilere multimedya ve Facebook kullanarak öğretim yapmıştır. Ayrıca sadece bu sınıftaki öğrencilerin paylaşımında bulunacağı kapalı bir Facebook grubu oluşturulmuş, öğrencilerin uygulamaya yönelik değerlendirmelerinin bu grup aracılığıyla alınması yoluna gitmiştir. Araştırma verilerinin analiziyle Facebook, öğretmenlere derslerin sunumu ve öğretim materyallerinin organizasyonunda yardımcı olabileceği kurulan Facebook gruplarında öğretmenlerin yönetici olmak suretiyle öğrencileriyle etkileşimde bulunabileceği, bu yolla öğrenci ihtiyaç, ilgi ve ilerlemesi hakkında daha iyi bilgi sahibi olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı (2015) Whatsapp uygulamasının üniversite öğrencileri arasında kullanım biçimleri ve amacını ortaya koymayı hedeflediği çalışmasında Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümünde öğrenim gören 152 öğrenci araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmış, verilerin analizi neticesinde öğrencilerin Facebook, Snapchat, Line, Viber gibi uygulamalar arasında en çok Whatsapp kullandığı, %97.6’lık bir oranının etkin olarak Whatsapp kullandığı, Whatsapp’ın tercih edilmesindeki en önemli etkenin ise ücretsiz olması ve kolay iletişim imkânı sağlaması olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Amry (2014) Whatsapp uygulamasının üniversitede öğrenim gören bayan öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Army, deneysel çalışmasında Taibah Üniversitesinde öğrenim gören 30 bayan öğrenciden deney grubu olarak belirlediği 15 öğrenciyle Whatsapp uygulaması üzerinden.15 öğrenci ile de yüz yüze 6 üniteden oluşan “Eğitimsel Medya” dersinin 6 no’lu ünitesini çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğrenci başarılarının deney grubu lehine anlamlı bir biçimde yüksek olduğu, bununla birlikte Whatsapp temelli ders uygulamasının öğrencilerin derse karşı olan tutumlarında anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını bulgulamıştır. Buna ek olarak araştırma verilerinin analizi neticesinde mobil temelli öğrenmenin öğrencilere bir öğrenme topluluğu kurma konusunda, bilgiyi çok kolay bir şekilde yapılandırıp başkalarıyla paylaşma olanağı sunduğu, kurulan Whatsapp gruplarında çevrimiçi bir

danışman öğretmenin bulunmasının öğrenmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bouhnik ve Deshen (2014) Whatsapp kullanımını yoluyla eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ve lise öğrencilerinin sınıf içi iletişimini açığa vurmaya hedefledikleri çalışmalarında öğrencileriyle iletişim kurmak amacıyla Whatsapp uygulamasını kullanan 12 sınıf ve branş öğretmen adayı ile derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları grupları kendisi kurup yönetirken kimi öğretmenlerde ise öğrenciler grup kurup yönetmişlerdir. Grup içi iletişimin çok büyük bir kısmının sözlü olduğu, ayrıca resim, emoji ve video da paylaşıldığı, sözlü bildirimlerin ve konum öğrenci ve öğretmenlerin bir soruya cevap aramak veya bir soru sormak amacıyla anlık kamera iletişimini sıkça kullandıkları, öğretmenlerin sıkça URL sayfaları paylaştığı, öğretmenler tarafından Whatsapp'ın tercih edilmesinin en önemli sebepleri ise basitliği, bedava olması, Twitter, Facebook gibi uygulamalara göre gizliliği daha iyi koruması, kullanım yaygınlığı olarak sıralanmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından denen e-mailin öğrencilerin e-maillere bakma sıklığının çok daha az olması, SMS'in ise ücretli olması ve grup içi iletişime olanak vermemesi, Facebook'un anlık bildirim yapmaması ve Whatsapp kadar seri ve akıcı olmaması gibi nedenlerle tercih edilmediği ve öğretmenlerin Whatsapp uygulamasına yöneldiği vurgulanmıştır. Whatsapp'ın pedagojik olarak en iyi yönlerinin ise öğrencilerin duygularının anlık olarak anlaşılmasını sağlaması, grup içi yapılan paylaşımların öğrencilerin kendi arasında ve öğretmenle kaynaşmasına ve arkadaşlık duygusunun gelişimine olumlu etki ettiği, grupta paylaşılan eğlenceli içeriklerin öğrencilerin mental olarak rahatlamasına hizmet ettiği, kurulan grupların bir topluluğa ait olma hissinin oluşmasını güçlendirdiği, ortaya çıkmıştır. Hatta öğretmenlerden bazıları öğrenciler için sene başında açılan bir grubu sene sonu kapattıktan bir süre sonra öğrenciler arasındaki bağın kopmayıp, aynı öğrencilerin mezunlar arası dayanışma grubu kurduğunu keşfetmiştir. Bunun yanında kurulan Whatsapp gruplarında ise zaman zaman pedagojik amaçlar dışına sapması, grup içi yazışma trafiğinin zaman zaman rahatsız edici boyuta ulaşabilmesi, zaman zaman amiyane ve argo tabirlerin grup içi kullanılması gibi sorunlarla karşılaşmıştır.

Castrillo, Monje ve Bárcena (2014) Almanca öğrenen İspanyol öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde mobil uygulama kullanımının etkisini araştırmak amacıyla 85 gönüllü öğrenciyle çalışmıştır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre oluşturulan 5 Whatsapp grubunda çeşitli yazma ve okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinlikler

sonucunda öğrencilerden gelen verilerin analizi sonucunda Whatsapp uygulamasının öğrencilerin okuma-anlama becerilerini artırırken, yazım hatalarını gözle görünür derecede azalttığı, öğrencilerin grup sohbetleri esnasında çok eğlendiği ve öğretmenlerden ileriki kurlarda da bu tür grup kurma taleplerinin yoğun bir biçimde geldiği, dil öğretiminde Whatsapp gruplarının öğretmenin düzeltici ve dönüt verici rolünü azaltıp bunun yerine öğrencilerin dil becerilerini geliştirici ortamlar ve konular yaratan bir role kavuşturduğu ortaya çıkmıştır.

Susilo (2014) Whatsapp ve Facebook gibi uygulamaların dil öğretimindeki etkisini ortaya koymak amacıyla 10 bayan öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırma verilerinin analizi neticesinde Facebook ve Whatsapp uygulamalarının bilgi alıcı yönündeki pasif öğrenci rolünü ortaklaşa bir çaba sonucunda bilinen bilgilerden yeni bilgiler üretebilen, araştırmacı, eleştirici ve liderliği besleyici bir role evrilmesinde etkili olduğu, öğretmenleri ise bilgi verici ve aktarıcı rolden uzaklaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve rehber ve ilham verici bir role soktuğu sonucuna ulaşmışlardır.

Plana, Escofet, Figüreas, Gimeno, Appel ve Hopkins (2013) İspanya’da İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde Whatsapp kullanımının etkilerini araştırmıştır.95 İngilizce öğrencisi ile 12 kısımlık bir testin okuma anlama sorularının paylaşılmasına yönelik yapılan çalışma 12 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin İngilizce metinleri okuma isteğinde gözle görülür bir artış gözlenmiştir.

Bere (2013) Anlık mobil mesajlaşmanın akademik katılımını artırmadaki rolünü ortaya koymayı hedeflediği araştırmasında Güney Afrika’daki Merkezi Teknoloji Üniversitesinin Bilgi Teknolojileri bölümünde öğrenim gören 95 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmacı soru-cevap temelli işlenişin özellikle özgüveni ve öz saygısı düşük öğrencilerin gelişiminde etkili olmadığı savından yola çıkarak, onların katılımını artırmak amacıyla anlık iletişim uygulaması olarak Whatsapp uygulamasını kullanma yolunu tercih etmiştir. Bu amaçla her biri 7-10 öğrenciden oluşan ve 95 öğrenciyi kapsayan 12 ayrı grup kurmuştur. Araştırma sonucunda Whatsapp uygulamasının utangaç ve özgüveni düşük öğrencilerin sınıftaki durumlarına kıyasla katılımının artmasını sağladığı, bu bağlamda uygulamanın utangaç ve özgüveni düşük öğrencileri öğrenme sürecine katmada etkili bir alternatif yol olduğu, Whatsapp uygulamasının öğretmen rolünü doğrudan doğruya değiştirdiği daha çok yönlendirici ve geri bildirim sağlayıcı bir role büründürdüğü, sonucuna ulaşılmıştır.

David, Helou ve Rahim (2012) sosyal medya sitelerinin öğrencilerin akademik

başarılarına olan etkileriyle ilgili olarak yaptıkları çalışmada Bilgisayar Bilimi Bilgi İletişim Sistemleri bölümünde öğrenim gören 320 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda özellikle nispeten daha genç öğrencilerin sosyal medyayı daha çok akademik boyuttan ziyade sosyalleşme amacıyla kullandığı, fakat sosyal medya kullanımının akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hurt vd. (2012) Facebook grup paylaşımları ve üniversite destekli çevrimiçi araçların üniversite öğrencilerin algı, tutum ve öğrenmelerini karşılaştırmalı olarak incelemişler, bu bağlamda üniversitede öğrenim gören 107 öğrenciye 2 adet kurs açılmış, kurs öncesi ve sonrası uygulanan testler ve aradaki farkın anlamlılığını ortaya koymak suretiyle bahsedilen paylaşım ortamlarının etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Facebook paylaşımlarına katılan öğrencilerin sınıf arkadaşları ile olan iletişimin daha iyi geliştiği, kendilerini daha değerli bir katılımcı olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.2.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Konu ile ilgili olarak incelenen araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde aday öğretmenlerin mesleğe başladığı yıl hem öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, okul içi ve dışı ilişkiler başta olmak üzere bir çok konuda çetin zorluklarla karşı karşıya kaldıkları, bu sorunların üstesinden gelebilmek için yeterli destek göremedikleri ve bu durum sonucunda olumsuz olarak etkilendiğine yönelik olarak ülkemizde bir çok çalışmanın yapıldığı göze çarpmaktadır.

Aday öğretmen mesleğe başlama eğitimleri üzerine yapılan çalışmaların 1983-2015 yılları arasında uygulanan programın teorik temelli olması ve uygulama sorunlarına cevap verememesi, birbirinin tekrarı olması, sıkıcı olması yönlerinin paydaşlar tarafından eleştirildiğini; bununla birlikte 2015 yılından sonra uygulanan programın da her ne kadar önceki programa göre daha etkili ve yararlı bulunsa da aday öğretmenin mesleğe uyum sorunlarını tam anlamıyla ortadan kaldırmadığı, özellikle öğretmenin göreve başladığı ilk dönemlerde karşı karşıya kalınan sorunlarla başa çıkma konusunda etkili çözümler ortaya koymada yeterli olmadığı, yeni programın form ve evrak yükünün aday öğretmenler açısından fazla görüldüğü bulgularında yoğunlaştığını görmek mümkündür.

Eğitimde sosyal medyanın kullanımı ile ilgili çalışmaların genellikle yurt dışında yürütüldüğü ve dil öğretimi üzerine odaklandığı, bununla birlikte grup içi

etkileşim ve yardımlaşmanın artmasına olanak sağladığı, bazı durumlarda öğrencilerin kendilerine olan özgüveninin gelişmesine imkân tanıdığı, sınıfta aktif olmayan bazı öğrencilerin bu platformlarda aktif olabildiği, sadece akademik konular merkezinde olmaktan ziyade duyuru, organizasyon gibi misyonların da bu gruplara yüklenmekte olduğu, bu grupların hem sosyal hem de akademik becerilerin gelişmesinde oldukça etkili olduğu, bununla birlikte gruplarda yer yer konuşma ve mesaj kirliliği oluşabildiği, bu durumun bazen gruplarda geçen ana problemleri bağlamından uzaklaştırdığını a dair bulguların sıkça gözlemlendiğini ifade etmek mümkündür.

Taranan ilgili araştırmalar arasında Amry (2014) tarafından lisans öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmanın yöntem olarak bu araştırma ile kısmen benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle gerçekleştirilen benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Taranan alan yazın göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma aday öğretmenlerle gerçekleştirilen bir uygulamanın öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve mesleğe yönelik tutumu üzerindeki etkilerini deneysel bir tarzda ortaya koymayı hedefleyen ilk çalışmalardan biri olduğu söylenebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Anlık mesajlaşma ve paylaşım uygulamaları aracılığıyla gerçekleştirilen mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına olan etkisini ortaya koymaya yönelik olan bu araştırmada karma bir yöntem benimsenerek nicel ve nitel desenler bir arada kullanılmıştır. Karma yöntem, bir araştırmaya dair problemi çok boyutlu ve kapsamlı olarak, pragmatist felsefe ilkeleri de gözetilmek suretiyle nitel ve nicel desenlerin beraber kullanılarak gerçekleştirildiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 351). Karma yöntemde nitel ve nicel desenlerin bir araya getirilmesinde amaç, gelişigüzel bir birlikte kullanılma çabasından ziyade her iki yöntemin güçlü yönlerini kullanarak karmaşık bir olguyu daha kapsamlı ve etkili bir biçimde anlaşılabilir hale getirmenin hedeflenmesidir (Cresswell, 2006). Johnson ve Onwuegbuzie (2004) her iki yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerinin bulunduğunu ifade ederken, Bryman (2006) her iki yöntemin arasında bir nevi işbirliği bulunduğunu, bir araştırmaya ait yapısal öğeleri ortaya çıkarmak amacıyla nicel yöntemlerin, sürecin nasıl işlediğine dair durumları incelemek amacıyla nitel yöntemlerin etkili olduğunu belirtmektedir.

Bu araştırmada nicel veriler öncelikli olarak toplanmıştır. Nitel veriler nicel verileri destekleyici olması ve farklı bir perspektif sunması amacıyla nicel verilerden sonra toplanmak suretiyle gömülü karma yöntem benimsenmiştir. Gömülü-karma yöntem çalışmalarında veriler eş zamanlı olarak veya sıralı olarak toplanabilir, toplanan bu veriler birbirlerini destekleyici bir biçimde kullanılır (Cresswell, 2008). Bu araştırmada gömülü karma yöntemin tercih edilme nedenleri arasında gömülü karma yöntemin araştırma sistematığına uygun olması, araştırmada ortaya konulan sorulara cevap verebilmek için

hem nitel hem de nicel verilere ihtiyaç olması, her iki yöntemin bir arada kullanılarak tek yöntem kullanma kaynaklı sınırlılık ve eksiklikleri ortadan kaldırmak ve bu sayede kapsamlı bir veriye ulaşmak sayılabilir. Bu araştırmada mobil uygulamaların aday öğretmen mesleki gelişimine olan etkisi nicel yöntemle ortaya koyulmak istenmiş, ancak ortaya çıkan sonucun derinlemesine analiz ve sağlanması nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda nitel veriler hem nicel verilerle ortaya çıkan sonuçları destekleyip desteklemediği yönüyle ele alınmış, hem de nicel yolla ortaya konamayan ve bazı öğretmen davranışlarının arkasında yatan motifleri ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

3.1.1. Nicel Boyutun Modeli

Nicel araştırmalar, sayısal değerler aracılığıyla değişkenler arasındaki ilişkileri test etmeyi ve bir genellemeye ulaşmayı amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014: 12). Belli bir sorular setine büyük insan gruplarının tepkilerini ölçme olanağı tanınması nicel araştırmaların avantajıdır. Böylece verilerin karşılaştırılması ve istatistiksel işlemlerin yapılması kolaylaşır. Araştırmanın nicel kısmında araştırmanın amacı ile uygun olarak öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Karasar (2002) tarafından da öntest sontest kontrol gruplu desen yansız atama kullanılarak oluşturulan biri deney öteki kontrol grubu olmak üzere her iki grupta da uygulama (deneysel işlem) öncesi ve sonrası ölçümlerin gerçekleştirildiği model olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde bu desenin tercih edilmesinin sebebi deneysel işlem öncesi ve sonrası ortaya çıkan farklara bakarak oluşabilecek olası gelişmenin deneysel işlemden kaynaklanıp kaynaklanmadığı hakkında daha sağlam çıkarımlarda bulunabilmektir. Deneysel araştırmalar “bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir” (Büyüköztürk vd., 2014: 17). Kullanılan deneysel desene yönelik tablo görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 1

Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Atama	Ön-test	Deneysel İşlem	Son-test
Deney (D)	Random	ÖYÖ ÖMİTÖ	Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması	ÖYÖ ÖMİTÖ
Kontrol (K)	Random	ÖYÖ ÖMİTÖ	Mevcut Uygulamalar	ÖYÖ ÖMİTÖ

Tablo 1’de yer alan deneysel desen bir deney ve bir kontrol grubu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ) ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMİTÖ) her iki gruba da hem öntest hem de sontest olarak uygulanmıştır.

3.1.2. Nitel Boyutun Modeli

Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 19). Nitel araştırmalarda sayısal verilerle determinist genellemelere varmaktan ziyade temel amaç, karmaşık fenomenleri açıklamak, kişiler arası sosyal ve kültürel bağlamları kişilerin bakış açısından ortaya koymaktır. Araştırmanın nitel kısmında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir veya birkaç durum derinlemesine araştırılarak, bir duruma ilişkin etkenlerin durumu nasıl etkilediği ve durumdan nasıl etkilendiği hususuna odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimini nasıl etkilediği konusuna odaklanılmış, uygulamanın güçlü ve geliştirilmesine gereken yönlerine dair öğretmen görüşleri yoluyla derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır.

3.2 Katılımcı Grubu

Araştırmanın en başında araştırma evreni belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmış, araştırmacı tarafından aranan ölçütlere uygun öğretmenlerin niteliği belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlar çalışılır ve ölçütler araştırmacı tarafından da oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 112). Bu araştırmada ölçüt, Aday öğretmen olma, Köylerde bulunan taşıma merkezleri veya birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapma ve sınıf öğretmenliği branşında olma ve son 3 ay içerisinde mesleğe atanmış olma olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu olarak bir çok branş arasında sınıf öğretmenliği branşında görev yapan ve taşıma merkezleri ile birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda göreve başlayan aday öğretmenlerin sečilmesinde bu öğretmenlerin genellikle meslek hayatlarının ilk dönemlerinde branş öğretmenlerine nazaran imkân açısından daha kısıtlı ve izole bölgelerde göreve başlamaları, bu nedenle desteğe daha fazla ihtiyaç duyma olasılıklarının yüksek olması; Dođu ve Güneydođu Anadolu Bölgesi illerinden sečilmesinde ise öğretmenlerin ilk atamasının, öğretmen ihtiyacının en fazla olduğu bu

sebeple de bu bölgelere yoğun olarak ilk atama yapılması rol oynamıştır. Son 3 ayda atanmış olma kriterinde ise öğretmenlerin ilk mesleğe başladıkları ilk dönemler üzerinde uygulamanın etkisini yoklama amacı rol oynamıştır. Bu nedenle deneysel uygulama başladığı esnada 3 aydan fazla çalışma süresi bulunan, aday statüsünde olmayan, sınıf öğretmenliği dışında bulunan ve köy dışı yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenler katılımcı evreninin dışında tutulmuştur. Ayrıca araştırma esnasında atanan aday öğretmenlerden ulaşılabilenlerin çoğunun erkek olması, nispeten daha az olan kadın aday öğretmenlerin de bir kısmının araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmaması, bu haliyle istatistiksel olarak karşılaştırma yapılabilecek bir sayıya ulaşamayacağının anlaşılması nedeniyle araştırmada deney ve kontrol gruplarında sadece erkek öğretmenler yer almıştır.

Araştırmanın katılımcı grubu Şanlıurfa, Adıyaman, Diyarbakır ve Mardin İllerinden birine 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilk ataması yapılan, taşıma merkezi ve birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapmakta olan erkek aday sınıf öğretmenleri arasından seçilen 74 aday sınıf öğretmeni ve araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan 4 deneyimli (danışman) sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna dâhil olan katılımcılar öz yeterlik ölçeği öntest puanları göz önünde bulundurularak basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle iki farklı gruba ayrılmış ve bu gruplar seçkisiz bir biçimde deney ve kontrol grubu olacak şekilde oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde tüm bireyler eşit bir seçilme şansına sahip bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturan 74 aday öğretmene ait değişkenlerin demografik bulguları Tablo 2’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 2*Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Değişkenler*

Özellikler			N	%
Lisans	Deney grubu	Eğitim F.	36	97.3
		Fen Edebiyat F.	1	2.7
	Kontrol grubu	Eğitim F.	37	100
		Fen Edebiyat F.	0	0
Medeni Durum	Deney grubu	Bekâr	29	78.4
		Evli	8	21.6
	Kontrol grubu	Bekâr	33	89.2
		Evli	4	10.8
Çocuk var mı?	Deney grubu	Evet	5	13.5
		Hayır	32	86.5
	Kontrol grubu	Evet	4	10.8
		Hayır	33	89.2
Ebeveynlerden biri öğretmen mi?	Deney grubu	Evet	0	0
		Hayır	37	100
	Kontrol grubu	Evet	1	97.3
		Hayır	36	2.7
Öğretmenliği isteyerek mi seçtiniz?	Deney grubu	Evet	35	94.6
		Hayır	2	5.4
	Kontrol grubu	Evet	37	100
		Hayır	0	0
Görev yaptığınız kurum türü?	Deney grubu	Taşıma Merkezi	20	54.1
		BSİ	17	45.9
	Kontrol grubu	Taşıma Merkezi	19	51.4
		BSİ	18	48.6

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya 37 deney grubu ve 37 kontrol grubu olmak üzere toplam 74 aday öğretmen katılmıştır. Aday öğretmenlerin demografik değişkenleri incelendiğinde öğretmenlerin %99,6’sının eğitim fakültesi mezunu olup, %1,4’ünün fen edebiyat fakültesi mezunu olduğu; %81,1’inin evli, %18,9’unun bekâr olduğu; %12,2’sinin çocuğunun olup, %87,8’inin çocuğunun olmadığı; %99,6’sının ebeveynlerinden birinin öğretmen olmayıp, %1,4’ünün ebeveynlerinden birinin öğretmen olduğu; %99,6’sının öğretmenliği isteyerek seçtiği, %1,4’ünün öğretmenliği isteyerek seçmediği görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ise 39’u taşıma merkezli okullarda görevli olduğu 35 öğretmenin ise birleştirilmiş sınıflı okullarda görevli olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan aday öğretmenlere ait demografik bulgular, öz yeterlik ve tutum ölçeğinde yer alan ve araştırma açısından incelenmeye değer olduğu değerlendirilen değişkenler arasından seçilerek sunulmuştur. Bu bağlamda

bulguların nispeten dengeli dağıldığı “medeni durum, çocuk sahibi olma, görev yapılan okul türü ” değişkenlerinde bulgulara yönelik anlamlılık analizleri gerçekleştirilebilmiş, ancak gruplardan herhangi birinde istatistiki bir karşılaştırmaya imkân verecek derecede asgari sayıya ulaşılabilmesi nedeniyle -her ne kadar öğretmenlerin tamamına yakınının Eğitim Fakültesi mezunu olması ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmesi eğitim sistemimiz adına sevindirici bir durum olarak değerlendirilse de- lisans, ebeveynlerden birinin öğretmen olma durumu, öğretmenliği isteyerek seçme durumu değişkenlerine yönelik anlamlılık analizleri gerçekleştirilmemiştir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanlarına dair Mann Whitney U-testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3

Grupların Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	37	40.20	1487.50	584.5	.279
Kontrol	37	34.80	1287.50		

Tablo 3 verileri incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcılar arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir ($U=584.5$; $p>0.05$). Bu bulguya dayanarak alınan tutum puanları açısından grupların birbirine yakın olduğu ve anlamlı farklılaşmanın görülmediği ve bu haliyle grupların birbirine denk olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılabilir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmenlerinin Öz Yeterlik Ölçeğinden aldıkları öntest puanlarına dair gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4

Grupların Öz Yeterlik Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	Sd	t	p
Deney	37	169,62	23,45	72	,005	,96
Kontrol	37	169,59	23,45			

Tablo 4 verileri incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcılar arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bu bulguya dayanarak alınan öz yeterlik puanları açısından grupların birbirine yakın olduğu ve

anlamli farklılaşmanın görülmeyişi ve bu haliyle grupların birbirine denk olarak değeriendirebileceği sonucuna ulaşılıbilir.

Araştırmaya dahil olan katılımcı danışman öğretmenler sınıf öğretmenliği mesleğini halen icra etmekte olan, Dođu ve Güneydođu Anadolu bölgesinde bulunan taşıma merkezi ve birleştirilmiş sınıflı okullarda en az 3 yıllık, toplamda ise en az 10 yıllık deneyime sahip öğretmenler arasından il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince tavsiye yoluyla tespit edilip, kendisine ulaşılan ve araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan 4 öğretmenden sečilmiřtir. Seçilen katılımcı öğretmenlerden daha önce birleştirilmiş sınıflı okullarda daha fazla çalışma deneyimi bulunan 2'si birleştirilmiş sınıflı öğretmenlerin bulunduğu gruba, taşıma merkezli okullarda çalışma deneyimi daha fazla olan 2 öğretmen ise taşıma merkezli öğretmenlerin bulunduğu gruba dahil edilmiştir.

3.3. Araştırmanın Değişkenleri

Bir araştırmada bağımlı değişken, araştırmacının çözmeye odaklandığı problem iken bağımsız değişken ise, araştırmacının bağımlı değişken üzerinde etkisini test etmek istediği değişkendir (Büyüköztürk vd. , 2014). Bu araştırmadaki bağımlı değişken ÖYÖ ve ÖMİTÖ ölçeklerinden katılımcıların elde etmiş oldukları puanlardır. Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması ise bu araştırmanın bağımsız değişkenidir. Araştırmada bağımlı değişken üzerinde etkisi olabilecek olası kontrol dışı değişkenleri olabildiğince dışarıda tutmak için araştırma evreni belirli kriterleri karşılayan katılımcı profili ile sınırlı tutulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için Demirel ve Ünişen (2018) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMİTÖ), öğretmen öz yeterlik algılarını belirleyebilmek amacıyla veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilip Çapa Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” (ÖYÖ) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada analiz edilecek değişkenlere ait bilgileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

3.4.1. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMİTÖ)

Demirel ve Ünişen (2018) tarafından alanyazın taraması yapılması, madde havuzu oluşturulması, uzman görüşlerine başvurulması, uygulama yapılması, faktör analizi, faktörler arası korelasyonunun bulunması, madde toplam korelasyonunun bulunması, Test-tekrar test korelasyonunun bulunması, benzer testlerin aynı gruba uygulanması ve sonuçların karşılaştırılması ve iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması olmak üzere toplam 9 aşamada geliştirilmiştir (bkz. EK-3). 650 katılımcıya uygulanmak suretiyle ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekte 11 olumsuz, 17 olumlu olmak üzere 28 madde bulunmaktadır. Ölçekte bulunan ifadeler “1=kesinlikle katılmıyorum”; “2=kısmen katılıyorum”; “3=kararsızım”; “4=katılıyorum” ve “5=kesinlikle katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28 iken en yüksek puan ise 140’tır. Geliştirilen ölçeğin faktör analizi neticesinde maddeler “Değer Verme” (1-11 no’lu maddeler), “Mesleki Tükenmişlik” (12-17 no’lu maddeler), “İlgisizlik” (18-23 no’lu maddeler) ve “Mesleki Gelişime Açıklık” (24-28 no’lu maddeler) olmak üzere 4 ana faktör altında kümelenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde uygulanan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde dört faktör bulunan model için gizil değişkenlerin t değerlerinin 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu, gözlenen değişkenlere doğru tanımlanmış standardize parametre değerlerinin 0.48 ile 0.78 arasında ve gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının 0.40 ile 0.77 arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen ölçeğin test-tekrar test yöntemiyle ortaya çıkan puanlar arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı $r=0.87$ olarak ortaya çıkmıştır. ÖMİTÖ ölçeğinin geliştirme süreci sonucunda ortaya çıkan Cronbach Alfa güvenirlik değeri .92’dir. Bu araştırmada ÖMİTÖ kullanılarak uygulanan öntest sonucunda ölçekten elde edilen Cronbach–alfa güvenirlik katsayısı 0.75 olarak bulunmuştur.

3.4.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)

Bandura’nın tanımı temel alınarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve orijinal ismi “Teachers’ Sense of Efficacy” olan öğretmen öz yeterlik ölçeği (bkz. EK-2) Çapa vd. (2005) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekteki maddeler her biri 8 maddeden oluşan olan 3 faktörde toplanmıştır. İlk faktör “Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik (1.2.4.6.9.12.14.22 no’lu maddeler)”, ikinci faktör “Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik (7.10.11.17.18.20.23.24 no’lu maddeler)”, üçüncü faktör ise “Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik (3.5.8.13.15.16.19.21 no’lu maddeler)” olarak sınıflandırılmıştır. Çapa vd.

tarafından ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında Türkiye'deki 4 büyük şehirden toplam 628 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ölçekte bulunan ifadeler "8-9=çok yeterli"; "6-7=oldukça yeterli"; "4-5=biraz yeterli"; "2-3=çok az yeterli" ve "1=yetersiz" olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24 iken en yüksek puan ise 216'dır. Çapa vd. tarafından ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması sonucu yapılan analizlerde ortaya çıkan Cronbach Alfa güvenilirlik değeri.93'tür. Bu çalışmada ÖYÖ uygulanarak gerçekleştirilen öntest sonucunda oluşan Cronbach Alfa güvenilirlik değeri .91 olarak ortaya çıkmıştır.

3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmaya ait nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Bu teknikte araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu tür görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerinde kontrolleri söz konusudur. Bu durum araştırmacıya esneklik sağlandığı için nitel araştırma içerisinde görülebilir (Ekiz, 2003: 62). Çalışma kapsamında hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili öncelikle alanyazın taraması yapılmış, daha sonra oluşturulan sorulara ilişkin kapsam geçerliliğini sağlamada uzman görüşüne başvurulmuş (EPÖ alanından 3 öğretim üyesi), öneri ve eleştiriler doğrultusunda oluşturulan görüşme formunun (soruların anlaşılabilirlik boyutuna ilişkin) 2 öğretmenle pilot uygulaması yapılmış, pilot uygulama sonucunda 1 sorunun yeterince açık olmadığı tespit edilmiş, yeniden uzman görüşüne başvurularak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir (bkz. EK-4).

3.4.4. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada kullanılan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği içeriğinde herhangi bir kişisel bilgiler formu bulunmadığından araştırmada önemli olduğu düşünülen değişken verilerine ulaşabilmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgiler formu oluşturulmuştur. Öğretmen tutum ölçeğinde bulunan tüm kişisel bilgi sorguları içerisinden araştırmacının katılımcı evreni dahilinde ölçülebilir olanlar kişisel bilgiler formuna dâhil edilmiştir. Ayrıca kişisel bilgiler formu içerisine araştırmacının bilimsel değeri açısından önemli görüldüğü için öğretmenin görev yaptığı okul türü bilgileri de eklenmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Deneysel İşlemler

Verilerin toplanması sürecinde Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMİTÖ) ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği uygulama öncesi (öntest) ve uygulama sonrası (sontest) olmak üzere iki defa, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise uygulama sonunda olmak üzere bir defa uygulanmıştır.

Deneysel işlem öncesi kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler arasından araştırmaya katılmaya gönüllü olan 74 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Deney grubunda bulunan aday öğretmenlerle uygulama başlatılmadan önce birebir olarak görüşmeler gerçekleştirilmiş, grupların oluşturulması ve işleyiş hakkında kısa bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulamaya katılan 4 danışman öğretmen özellikle aday öğretmenlerin atandığı illerde en az 5 yıl, toplamda ise en az 10 yıl öğretmen ve idareci olarak görev yapmış öğretmenler arasından seçilmiştir. Danışman öğretmen seçimi yapılırken danışman öğretmenleri birebir tanıyan il/ilçe yöneticilerinin olumlu yöndeki referansı; takdir, teşekkür, aylıkla ödüllendirme gibi başarı belgelerine sahip olma, olumlu iletişim becerilerine sahip olma kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Uygulamaya seçilen danışman öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılarak çalışma hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Birçok alternatif mobil iletişim uygulamaları arasından kullanım sıklığı, yaygınlığı ve erişilebilirliği en fazla olan uygulamayı belirlemek için katılımcıların da görüşü alınmış ve tüm katılımcıların tamamında bulunduğu ve zaten sıkça kullanıldığı ve bu yönüyle araştırmada uygulamanın kurulumu, kullanımı ilgili eğitim verilmesine gerek kalmaması nedenleriyle “Whatsapp” adlı uygulama deneysel işlemde kullanılmak üzere seçilmiştir. Öğretmenlere destek olmak amacıyla açılması düşünülen gruplar benzer sorunların ve konuların ele alınmasına daha fazla olanak vermek amacıyla birbirinden ayrı oluşturulmuştur. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapan aday öğretmenler ile taşıma merkezli köy okullarında görev yapan öğretmenler ayrı gruplara eklenmiş, bu sayede paylaşılan soru ve konuların tüm grubu ilgilendirme olasılığını artırmak hedeflenmiştir. Araştırmacı her iki grupta gözlemci olarak yer almıştır. Gruplardaki paylaşım formatı ise öğretmenlerin kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilmesi ve grup paylaşımlarının öğretmenler tarafından dile getirilen konular çerçevesinde oluşturulması amacıyla keşfedici bir bakış açısıyla “yapılandırılmamış” olarak belirlenerek grup içerisinde aday öğretmenlerin herhangi bir konuda sorular sorması üzerine danışman

öğretmenlerin veya gruptaki diğer aday öğretmenlerin birbirleri ile iletişim kurması, görsel ve işitsel materyallerle bu iletişimi desteklemesi üzerine kurgulanmıştır. Aday öğretmenlerin adaylık sürecinin hangi aşamalarında etkili olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla öğretmenlerin adaylık sürecinin devam ettiği eğitim öğretim yılı sonuna kadar gruplar aktif olarak tutulmuştur. 2018-2019 eğitim öğretim yılının başlamasını müteakip 14 Ekim 2018 tarihinde oluşturulan grup 14 Haziran tarihinde karnelerin dağıtılmasından hemen sonra kapatılmıştır.

Gruplarda aday öğretmenler tarafından yöneltilen sorular daha çok öğrenim gördüğü sınıfın seviyesinin gerisinde olan olmayan öğrencilere yönelik olarak etkili bir eğitimin öğretimin nasıl yapılabileceği, devamsızlık sorununun üstesinden nasıl gelineceği, birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetiminin nasıl etkili bir biçimde uygulanabileceği, ilk okuma yazma öğretiminde etkili araç gereç ve materyallerin nasıl geliştirilebileceği, okulda etkili bir biçimde eğitim öğretim yapabilmek için gerekli araç ve gereçlerin hangi mercilerden hangi yollarla temin edilebileceği, sınıf defteri vb. evraklar doldurken nasıl bir yol takip edilmesi gerektiği, sınıf düzeyinin gerisinde olan öğrencilere yönelik nasıl bir eğitim öğretim planı yapılacağı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen kitaplardaki içeriğin aynen takip edilmesinin mi yoksa öğrenci seviyesi esas alınarak esnek bir içerik oluşturulmasının mı daha uygun olduğu konularında yoğunlaşmıştır. Danışman öğretmenler gelen sorulara kendi tecrübelerini de örnek vererek cevaplar vermeye çalışmış, kimi durumda sorulara danışman öğretmenlerin cevap vermesine gerek kalmadan başka bir okulda bulunan aday öğretmen tarafından cevap verilerek öğretmenin kendince geliştirmiş olduğu çözüm yolu paylaşılmıştır. Grup ortamlarında yapılan paylaşımların büyük oranda yazılı paylaşım olduğu, bazı durumlarda yazılı paylaşımların resim video gibi içeriklerle desteklendiği, nadiren ise bir resmi evrak örneği veya şablonu paylaşıldığı görülmüştür.

Grup etkileşimi kapsamında öğretmenler ve danışman öğretmenlerce yapılan paylaşımlardan bazıları ekte örnek olarak verilmiştir (bkz. EK-6). Bu süreçte kontrol grubunda bulunan öğretmenlere atandığı kurumlarda kendilerine destek olmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca görevlendirilen danışman öğretmen desteği dışında herhangi bir ekstra mesleki destek uygulamasına gidilmemiştir.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmaya dair problemlere bir cevap bulabilmek, nitelikli ve işe yarar bilgiler toplamayı amacıyla nicel (öntest ve sontest) verilerin toplanmasında ise tarama tekniği

benimsenerek anketler aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Tarama deseninde veriler genellikle anket ve ölçekler kullanılması yoluyla elde edilir (Büyüköztürk vd. , 2014). Veriler toplanmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nden ülke çapında uygulama izni alınmıştır (bkz. EK-1). Katılımcı aday ve danışman öğretmenlerden tüm verilerin toplanma süreci 30.09.2018-31.06.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Toplanan nicel veriler istatistik paket programlarına aktararak analiz edilebilir ham veri haline getirilmiştir. Nitel veriler ise bilgisayar ortamına birebir aktararak analiz edilebilir ham veri haline getirilmiştir.

Nicel verilerin toplanması sürecinde anket formlarının boş olan arka sayfalarına form kodlama yöntemiyle sayı ve sembollerden oluşan kodlar eklenmiştir. Tarama verilerinin bilgisayar ortamına aktarımı sırasında bu kodlar dikkate alınarak farklı katılımcıların öntest ve sontest verilerinin birbirine karışması engellenmiştir. Bu doğrultuda aynı katılımcının öntest ve sontest puanları birbirleriyle eşleştirilmiştir. Araştırmada nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerin 3'ü yüz yüze, 14'ü de öğretmenlerin ulaşım imkânlarının kısıtlılığı nedeniyle video konferans/telekonferans yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissedeceği sakin ortamlarda gerçekleştirilmiş, görüşme öncesinde katılımcılara verilen cevapların bilimsel amaçlar dışında herhangi bir şekilde kullanılmayacağı, gizlilik ilkesinin gözetilerek kişisel bilgilerinin korunacağı belirtilerek görüşme görüşmelerin ses kaydı izni verip vermeyecekleri sorulmuş, 17 katılımcıdan 7'si ses kaydı alınmasına izin vermiş, ses kaydı izni veren katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kayıtları izinleri doğrultusunda alınarak muhafaza edilmiş, ses kaydına izin vermeyen katılımcılarla yapılan görüşmelerde de not tutulması yoluna gidilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırma ile elde edilen nicel verilerin analizinde çeşitli istatistik paket programları kullanılmıştır. Nicel analizlere başlanmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin analiz edilmesi önem taşımaktadır. Verilerin normal dağılıma sahip olması durumunda parametrik, olmaması durumunda parametrik olmayan (non-parametrik) testlerin uygulanması gerekmektedir. Bu çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Shapiro-Wilk, çarpıklık, basıklık ve histogram ve detrended değerlerine bakılmıştır. Can (2016, 84) verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölüldüğünde ortaya

çıkan değerler -1.96 ve +1.96 değerleri arasında kalması, anlamlılık düzeyinin ise 0,05 değerinin üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Buradan hareketle durumu net olarak ortaya koymak amacıyla çarpıklık (Ç) ve basıklık (B) değerleri kendi standart hatalarına(Se) bölünerek ortaya çıkan sonuç tablo 4 ve 5'te gösterilmiştir. Araştırmada uygulanan öntest ve sontest verilerine dair normallik test sonuçları aşağıda sunulmuştur.

3.7.1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve alt boyutlarına ait deney ve kontrol grubu verileri normallik analizlerine tutulmuş, sonuçlar Tablo 5'te ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Test	Grup	Shapiro-Wilk			Ç/Se*	B/Se*
			İstatistik	Sd	p		
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Öntest	Deney	.952	37	.113	-.94	-.74
		Kontrol	.963	37	.246	-.72	-1.10
	Sontest	Deney	.950	37	.093	-1.13	-.28
		Kontrol	.983	37	.839	-.56	-.26
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Öntest	Deney	.954	37	.130	2.04	1.06
		Kontrol	.949	37	.092	-1.84	-.45
	Sontest	Deney	.951	37	.107	-1.51	-.41
		Kontrol	.965	37	.296	-1.55	.04
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Öntest	Deney	.937	37	.038	-2.47	1.57
		Kontrol	.920	37	.011	-.28	.28
	Sontest	Deney	.958	37	.175	-1.68	.29
		Kontrol	.908	37	.005	-.33	4.32
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	Öntest	Deney	.952	37	.111	-2.08	1.01
		Kontrol	.952	37	.114	-2.07	1.01
	Sontest	Deney	.945	37	.069	-1.62	.51
		Kontrol	.947	37	.079	-2.54	1.59

* Ç: Çarpıklık B: Basıklık Se: Standart Hata

Tablo 5'te görüldüğü üzere Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin tamamı, alt boyutların ise çok büyük bir kısmında Shapiro-Wilk değerleri verilerin normal dağılımda olduğunu ($p>0.05$) göstermektedir.

Tabloda bulunan çarpıklık ve basıklık değerleri kendi standart hatalarına bölünmesi neticesinde ortaya çıkan rakamlar çok büyük oranda -1.96 ve +1.96 arasında kalmaktadır. Referans dışı değerler olan alt boyutlarda ayrıca grupların histogram eğrilerine ve detrended tablolarına bakılmıştır. Referans dışı değer gösteren alt boyutlarda histogram

eğrilerinin çan eğrisine benzemesi ve detrended tablolarında noktaların dağılımının gelişigüzel bir konumda olması nedeniyle tabloda görülen analiz değerleri temel alınarak öz yeterlik değerlerinin analizinde deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilen öntest ve sontest çalışmalarında parametrik testler (bağımlı/bağımsız gruplar t testi) kullanılmıştır.

3.7.2. Öğretmen Tutum Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları

Öğretmen Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına ait deney ve kontrol grubu verileri normallik analizlerine tutulmuş, sonuçlar Tablo 6'da ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Tutum Ölçeği Normallik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Test	Grup	Shapiro-Wilk			Ç/Se	B/Se
			İstatistik	Sd	p		
Değer Verme	Öntest	Deney	.887	37	.001	-2.11	-.03
		Kontrol	.813	37	.000	-3.63	2.00
	Sontest	Deney	.955	37	.136	-1.55	-.71
		Kontrol	.924	37	.015	-1.85	-.44
Tükenmişlik	Öntest	Deney	.740	37	.000	6.79	13.27
		Kontrol	.950	37	.095	-.62	-1.30
	Sontest	Deney	.734	37	.000	7.16	15.10
		Kontrol	.939	37	.044	-.70	-1.18
İlgisizlik	Öntest	Deney	.773	37	.000	-3.59	2.01
		Kontrol	.867	37	.000	-2.25	-.49
	Sontest	Deney	.863	37	.000	-3.24	3.59
		Kontrol	.896	37	.002	-2.54	.61
Mesleki Gelişime Açıklık	Öntest	Deney	.857	37	.000	-3.41	2.34
		Kontrol	.918	37	.009	-.63	1.55
	Sontest	Deney	.849	37	.000	-4.31	7.78
		Kontrol	.936	37	.034	-.50	-.35
Öğretmen Tutum Ölçeği	Öntest	Deney	.906	37	.004	-3.28	2.66
		Kontrol	.890	37	.002	-2.82	.78
	Sontest	Deney	.944	37	.060	-2.61	3.01
		Kontrol	.913	37	.007	-2.11	-.18

Tablo 6'da görüldüğü üzere Öğretmen Tutum Ölçeğinin tamamında, alt boyutların ise çok büyük bir kısmında Shapiro-Wilk değerleri verilerin normal dağılımda olmadığını ($p < 0.05$) göstermektedir. Tabloda bulunan çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmesi neticesinde ortaya çıkan rakamlar çok büyük oranda -1.96 ve +1.96 arasında kalmaktadır. Referans dışı değer gösteren alt boyutlarda histogram

eğrilerinin çan eğrisine benzemesi ve detrended tablolarında noktaların dağılımının gelişigüzel bir konumda olmak yerine w, m gibi hatlar çizmesi nedeniyle tabloda görülen analiz değerleri temel alınarak tutum ölçeği verilerinin analizinde deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilen öntest ve sontest çalışmalarında non-parametrik testler (Wilcoxon işaretli sıralar testi) kullanılmıştır.

Araştırmada nitel veriler nicel verileri destekleyici ve tamamlayıcı olması amacıyla toplanmıştır. Nitel bulguların sunumunda içerik analizleri sonucunda elde edilen kategoriler kullanılmış, öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler tırnak içinde, değiştirilmeden verilmiştir. İçerik analizinin temel amacı elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 259). İçerik analizinde sorular neticesinde benzer veriler belli kavram ve temalarla kodlamak suretiyle birleştirilerek okuyucu tarafından daha rahat anlaşılacak bir biçimde düzenlenir. Araştırmada katılımcıların adları yerine kodlamalar kullanılmıştır. Ayrıca içerik analizi ile ortaya konulan verilerin zaman zaman doğrudan alıntı yapılmak suretiyle desteklenmesi yoluna gidilmiştir. Alıntı yapılırken katılımcı aday öğretmenler kod numaraları ile gösterilmiştir. Katılımcı aday öğretmenler “AÖ” şeklinde gösterilirken, katılımcı danışman öğretmenler “DÖ” şeklinde kısaltılmıştır. Araştırma içerisinde kullanılan doğrudan alıntılar aşağıda gösterildiği şekilde verilmiştir.

“Her ne kadar mobil uygulamaların yararlı olduğuna inansam da yüz yüze iletişimin daha etkili olduğunu düşünüyorum” (AÖ2).

3.8. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel çalışmalarda ulaşılan sonuçların bilimsel değeri verilerin ne kadar geçerli ve güvenilir olduklarıyla doğru orantılıdır (Büyüköztürk vd. , 2014). Geçerlik bir çalışmanın ölçülmek istenen verileri doğru ve anlamlı bir biçimde ölçebilmesiyle ilgilidir (Karasar, 2002). Güvenirlik ise herhangi bir ölçme aracının ölçmekte olduğu özelliği tutarlı bir biçimde ölçebilmesiyle ilgilidir. Bir başka deyişle aynı şartlar altında aynı gruba aynı ölçümler gerçekleştirildiğinde benzer sonuçlar ortaya çıkıyorsa bu ölçme aracı güvenilir anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın nicel boyutunda geçerliği temin etmek amacıyla araştırma evreni araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulmuş (son 3 ay içerisinde ataması gerçekleştirilmiş, köylerde bulunan taşıma merkezli ve birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan erkek sınıf öğretmenleri) böylece kontrol dışı değişkenlerin uygulama üzerinde oluşturabileceği olası etkiler ortadan kaldırılmaya çalışılmış, katılımcı evreni

içerisinden gruplar seçkisiz atama yöntemiyle belirlenerek katılımcı sayılarının her iki grupta eşit sayıda olmasına özen gösterilmiş, her iki gruba da aynı ölçme araçları uygulanmış, uygulama süresi belirlenen hedef doğrultusunda asgari tutulmaya çalışılarak istenmeyen durumların araştırmanın seyrine olumsuz müdahalesinin önüne geçilmeye çalışılmış, herhangi bir katılımcı kaybı yaşanmadan süreç sona erdirilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı bir olgunun olduğu haliyle azami düzeyde yansız bir biçimde gözlenmesi anlamına gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Güvenirlik ise genel güvenilirlik tanıma paralel olarak aynı ölçümün farklı araştırmacılar tarafından tekrar elde edilebilmesidir (Miles ve Hubermann, 2015). Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1985) tarafından ortaya konulan geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının nitel çalışmalardaki karşılıkları olan kavramlar esas alınmıştır. Bu kapsamda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dışı geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlılık ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011) Nitel boyutta güvenirligi temin edebilmek amacıyla öncelikle elde edilen veriler birebir olarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve bu veriler hem araştırmacı hem de alanda uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenerek ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlanan veriler Miles-Hubermann (2015) “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” tutarlılık kriteri temel alınarak incelenmiştir. Miles ve Hubermann (2015) tarafından önerilen güvenilirlik formülüne göre elde edilen veriler en az 2 araştırmacı tarafından incelenip kodlandıktan sonra oluşturulan temalar görüş birliği ve görüş ayrılığı esasında sınıflandırılır. Buna göre araştırmanın bu kapsamda güvenilir kabul edilebilmesi için en az %70 oranında görüş birliği bulunması (Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)) gerekmektedir. Araştırmaya ait nitel verilerin kodlanması sonucu elde edilen güvenilirlik skoru %84 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda araştırmadan elde edilen verilerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre geçerliliğin temini için derinlik odaklı veri toplama, uzman incelemesi, uzun süreli etkileşim, ayrıntılı betimleme ve çeşitleme gibi yöntemlere başvurulabilirken güvenirligin temini için ise tutarlılık ve teyit incelemesi gibi yöntemler kullanılabilir. Bu araştırmada iç geçerliği (inandırıcılık) sağlamak için nitel araştırmalar konusunda ve araştırma konusunda uzman görüşlerine başvurularak araştırmanın farklı boyutları ile incelenmesi sağlanmıştır. Görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından tutulan notlar görüşme sonunda ilgili katılımcı ile paylaşılarak görüşmede kastedilen ile görüşmeci tarafından alınan notlar arasındaki anlam farkları giderilmiştir. Ayrıca bazı katılımcıların kendini yazarak daha iyi ifade edebileceğini

belirtmesi üzerine bu durum göz önünde bulundurularak bazı katılımcılara sorular sorulduktan sonra fikirlerini yazarak belirtmeleri sağlanmış ve veri çeşitliliğine gidilmiştir. Dış geçerliği (aktarılabirlik) sağlayabilmek için ise araştırma evreni belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmış, ayrıca doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. İç güvenilirliği (tutarlık) sağlayabilmek amacıyla tüm katılımcılardan aynı veri toplama aracı kullanılarak veri toplanmış, görüşme ve doküman incelemesi neticesinde toplanan veriler karşılaştırılmak suretiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular alanda uzman bir araştırmacı tarafından incelenerek, uzman ve araştırmacı analizleri karşılaştırılmıştır. Dış güvenilirliğin (Teyit edilebilirlik) sağlanabilmesi için ise araştırma sürecinde toplanan veri toplama araçları ve analiz sürecinde gerçekleştirilen çalışmaların saklanması yoluna gidilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, deney ve kontrol grubunda yer alan aday sınıf öğretmenlerinden veri toplama araçları yoluyla elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuş, nitel ve nicel bulgular iki ayrı temel başlık altında açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Bu bölümde araştırmanın temel amacı ve alt problemleri ile paralel olarak elde edilen nicel bulgular, verilerin istatistikî tablolar hâlinde sunulup yorumlanması yoluyla açıklanmıştır.

4.1.1. Uygulamanın Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alguları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemi “*Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması öğretmenlerin öz yeterlik algılarını geliştirmekte midir?*” sorusunun cevabını aramaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen deneysel uygulamanın deney grubunda yer alan aday öğretmenlerin öz yeterlik algılarını geliştirip geliştirmediğini yoklamak amacıyla alt problemler oluşturularak deney ve kontrol grubunun öntest - sontest puanları arasındaki fark belirlenmiş, oluşan bu farkın anlamlılığı çerçevesinde bulgular yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öntest-sontest puanları arasındaki farkın “medeni durum, çocuk sahibi olma ve görev yapılan okul türü” değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla ilgili bulgular analiz edilmiş, analiz edilen veriler araştırmanın problemleri ve alt problemleriyle uyumlu bir biçimde sunulmuştur.

a. Grupların Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “*Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öz yeterlik öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?*” sorusunun cevabını ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik ölçeğinden elde etmiş oldukları öntest ve sontest puanları analiz edilmiştir. Grupların normal dağılım

göstermesi nedeniyle bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Uygulanan testin analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Grupların Öz Yeterlik Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Deney	Öntest	37	54.43	7.7	36	-2.05	0.04*
		Sontest	37	57.70	5.5			
	Kontrol	Öntest	37	55.83	7.3	36	-.695	0.49
		Sontest	37	56.81	5.1			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Deney	Öntest	37	50.21	7.3	36	-1.754	0.08
		Sontest	37	51.75	5.1			
	Kontrol	Öntest	37	50.54	7.2	36	-.26	0.98
		Sontest	37	50.56	5.9			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Deney	Öntest	37	57.72	8.6	36	-2.521	0.01*
		Sontest	37	59.97	5.9			
	Kontrol	Öntest	37	57.89	9.0	36	-1.220	0.23
		Sontest	37	57.08	6.9			
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	Deney	Öntest	37	169.62	23.4	36	-2.945	0.01*
		Sontest	37	176.89	16.2			
	Kontrol	Öntest	37	169.59	23.4	36	-.753	0.45
		Sontest	37	171.67	17.2			

*P<0.05

Tablo 7 incelendiğinde ölçekten alınabilecek toplam puanın 216 olduğu göz önünde bulundurulduğunda hem deney grubu hem de kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının “oldukça yeterli” olduğu göze çarpmaktadır. Kesgin (2006), (Çimen (2007), Gençtürk (2008) Benzer (2011), Oğuz (2012), Gömleksiz vd. (2013), Toy (2015) ve Şahin (2019) benzer şekilde öğretmen öz yeterlik algılarını “oldukça yeterli” olarak açıklamışlardır. Bu durum hizmet öncesi eğitim sistemimizin öğretmen öz yeterlik algısını artırma konusunda bir başarısı olarak değerlendirilebilir. Ölçeğin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutunda deney grubu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark bulunduğu ($p<0.05$) kontrol grubu öntest ve sontest puanları arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutu öntest-sontest puanları arasında da deney grubunda anlamlı fark bulunurken ($p<0.05$) kontrol grubunda anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretim

stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutunda ise deney grubunda ve kontrol grubunda herhangi bir anlamlı fark oluşmamıştır. Öğretmen öz yeterlik ölçeği bütününe ait öntest-sontest puanları arasında deney grubunda anlamlı fark bulunmakta ($p<0.05$), ancak kontrol grubunda anlamlı fark bulunmamaktadır. Ortaya çıkan bu sonuçların geçerliliğini yoklamak için ayrıca bağımsız gruplar t testi de uygulanmıştır. Teste ait sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Grupların Öz Yeterlik Ölçeği Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	Deney	37	176,89	16,2	72	1,34	0.18*
	Kontrol	37	171,67	17,2			

* $P<0.05$

Tablo verileri ölçek bütününde bağımlı gruplar t testi ile uyumlu bir biçimde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum ortaya çıkan farkın uygulama kaynaklı olduğu savını güçlendirmektedir. Ölçeğe ait iki alt boyutta ve ölçek bütününde deney grubu puanları arasında anlamlı farkın bulunması fakat kontrol grubunda anlamlı fark bulunmaması gerçekleştirilen deneysel işlemin (Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının) öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yükselmesine anlamlı bir biçimde katkı sağladığı, buradan hareketle Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin öz yeterlik algılarının gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bandura (1995:4) kişilerin öz yeterlik inançlarının model almış oldukları bireylerin yaşantı ve tecrübelerinden güçlü olarak etkilendiğini bu kişilerin model aldıkları kişilere öykünerek kendilerini daha yeterli olarak algıladıklarını vurgulamaktadır. Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması ise temelinde deneyimli ve uzman meslektaş desteğini daha kolay ulaşılabilir hale getirmeye odaklanmaktadır. Grup içerisindeki öğretmenlerin alanda benzer deneyimleri yaşayarak çözümler geliştirmiş olmaları ve geliştirdikleri bu çözümleri mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşmaları öğretmen öz yeterlik algılarının gelişmesine bir katkı sağlamış olabilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, deneyimli ve uzman meslektaş desteği vermeye yönelik uygulamalardan lisans öncesi öğretmenlik uygulamalarının (Rushton, 2000; Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Boone, 2005; Coşkun, 2011), teorik eğitimlerin (Moseley ve Utley, 2006; Palmer, 2006; Haverback, 2009), öğretim görevlilerince öğretmenlik

uygulamalarında öğretmen adaylarına verilen geribildirimlerin (Chalambous, Philoppou ve Kyriakides, 2008; McDonnough ve Matkins, 2010), bir danışman öğretmenle gerçekleştirilen olumlu etkileşimin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına belirgin katkılar sağladığına yönelik bulgular (Fives, Hamman ve Olivares, 2007; Clark, 2009) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Zira öğretmenlerin deneyimli uzman desteğine ulaşmasını kolaylaştırmayı hedefleyen Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması, mesleki geribildirimi anlık ve pratik hale getirme yönüyle benzer bir işleve sahip olduğu için alanyazın bulguları bu çalışmada ortaya çıkan anlamlı farklılık ile paralel niteliktedir. Ayrıca bu sonuçlar araştırmanın nitel bulguları ile de desteklenmektedir. İleriki bölümlerde ayrıntılı olarak da değinilecek olan nitel görüşmelerde kendileriyle görüşme yapılan 17 öğretmeninden 15’i mobil destekli danışmanlık uygulamasının karşı karşıya kaldıkları mesleki problemlere çözüm getirmede “yeterli” olduğunu, uygulamanın öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerini, mesleki bilgi ve becerilerini ile deneyimlerini artırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın ortaya çıkan nitel ve nicel bulguları alanyazın ile birlikte değerlendirildiğinde, araştırmanın birinci denencesinin doğrulandığı bir başka ifade ile “Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirdiği” söylenebilir.

b. Medeni Durum Değişkenine Göre Grupların Öz Yeterlik Öntest-Sontest Puanlarının Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “*Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öz yeterlik öntest-sontest puanları medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusunun cevabını ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik ölçeğinden elde etmiş oldukları öntest-sontest puanları arasındaki fark analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının eşitlemesi medeni durum değişkeni temel alınarak yapılmadığı için grupların öz yeterlik ölçeğinden elde ettiği puan farkları arasındaki anlamlılık analizi öntest ve sontest verilerinin karşılaştırılması suretiyle gerçekleştirilmiştir. Grupların normal dağılım göstermesi nedeniyle bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Uygulanan testin analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Medeni Durum Değişkenine göre Grupların Öz Yeterlik Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	Medeni Durum	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Deney	Bekâr	Öntest	29	54.07	8.0	28	-2.007	.06
			Sontest			57.66	5.3		
	Evli	Bekâr	Öntest	8	55.75	7.0	7	-.576	.58
			Sontest			57.88	7.0		
	Kontrol	Bekâr	Öntest	33	55.67	7.7	32	-.587	.56
			Sontest			56.58	5.2		
Evli	Bekâr	Öntest	4	57.25	2.6	3	-.626	.57	
		Sontest			58.75	4.7			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Deney	Bekâr	Öntest	29	50.10	7.8	28	-1.665	.10
			Sontest			51.79	5.3		
	Evli	Bekâr	Öntest	8	50.63	6.4	7	-.546	.60
			Sontest			51.63	4.7		
	Kontrol	Bekâr	Öntest	33	50.39	7.7	32	-.488	.62
			Sontest			50.94	5.9		
Evli	Bekâr	Öntest	4	51.75	2.1	3	1.638	.20	
		Sontest			47.50	7.0			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Deney	Bekâr	Öntest	29	57.28	8.8	28	-2.397	.02*
			Sontest			59.79	5.9		
	Evli	Bekâr	Öntest	8	59.38	8.0	7	-.765	.46
			Sontest			60.63	6.6		
	Kontrol	Bekâr	Öntest	33	55.82	9.5	32	-2.036	.05*
			Sontest			57.70	6.8		
Evli	Bekâr	Öntest	4	56.50	5.7	3	1.049	.37	
		Sontest			52.00	7.0			
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	Deney	Bekâr	Öntest	29	168.86	23.6	28	-2.473	.02*
			Sontest			176.17	16.8		
	Evli	Bekâr	Öntest	8	172.38	24.5	7	-1.669	.13
			Sontest			179.50	14.5		
	Kontrol	Bekâr	Öntest	33	171.52	19.8	32	-.633	.53
			Sontest			173.39	14.6		
Evli	Bekâr	Öntest	4	153.75	45.0	3	-.444	.68	
		Sontest			157.50	31.4			

*P<0.05

Tabloda incelendiğinde grupların öntest-sontest puanları öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutunda her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmadığı, buna karşın sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda hem deney hem de kontrol

gruplarında bekâr öğretmenler lehine anlamlı fark bulunduğu ($p<0.05$) görülmektedir. Öğretmen öz yeterlik ölçeği bütününde ise deney grubunda bulunan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Ölçek bütününe ait öntest-sontest verileri değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan evli ve bekâr öğretmenlerin tümünde bir miktar artış olduğu, ancak deney grubunda bulunan bekâr öğretmenlerde bulunan artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, kontrol grubunda bulunan bekâr öğretmenlerdeki artış istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu durum artışın Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması kaynaklı olabileceği savını güçlendirir niteliktedir. Bekâr öğretmenlerin uygulamadan daha olumlu etkilenmeleri, evliliğin getirdiği sorumlulukları henüz yüklenmemiş olmaları sonucu mesleki gelişim konusunda nispeten daha açık fikirli ve girişimci olmaları ile açıklanabilir. Zira bu durum mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin eşine ve varsa çocuklarına ayırması gereken zamanı kendisine ayırabilmesine bu zamanın bir kısmını mesleki gelişime tahsis etmesine olanak verebilmektedir. Öte yandan evlilik kurumu doğası gereği bir sorumluluğu ve vakit de dâhil olmak üzere kaynakların paylaşımını gerektirmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ortaya koyan çalışmaların büyük bir kısmının tek ölçümle gerçekleştiği görülmüş, iki ölçüm arasındaki farkın anlamlılığını yoklamaya yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte tek ölçüm sonuçlarına dayanarak Kesgin (2006), Karahan (2008), Özbekrem (2014), Parlar ve Yazıcı (2017), Gönüldaş (2017), Şahin (2019) ve Altunbaş (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre medeni durum değişkeninin öğretmen öz yeterlik inançları üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmada alanyazın bulgularından farklı olarak bekâr öğretmenler lehine anlamlı fark çıkmasının sebebi araştırmanın iki ölçüme ve ölçümler arasındaki farka dayanarak yapılması olabilir. Zira alt boyutlar ve ölçek genelindeki öntest puanları incelendiğinde genelde evli öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının nispeten daha yüksek olduğu görülebilir. Ölçekten alınabilecek azami puana yaklaştıkça öntest-sontest puanları arası yükseliş oranının azalması istatistiksel olarak beklenen bir durumdur. Buradan hareketle evli öğretmenlerin öntest puanlarının nispeten yüksek çıkmasının alanyazın bulguları ile paralel olduğu, ancak sontest puanlarında bekâr öğretmenlerin puanlarının daha fazla artmış olmasının da alanyazın bulguları ile çelişmediği söylenebilir. Ortaya çıkan bu bulguya dayanarak bekâr öğretmenlerin bu yönde bir gelişime daha açık olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Araştırmanın uygulayıcılara yönelik öneriler kısmında bu doğrultuda bir öneri getirilmiştir.

c. Çocuk Sahibi Olma durumu Değişkenine Göre Grupların Öz Yeterlik Öntest-Sontest Puanlarının Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öz yeterlik öntest-sontest puanları çocuk sahibi olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabını ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik ölçeğinden elde etmiş oldukları öntest-sontest puanları analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının eşitlemesi çocuk sahibi olma değişkeni temel alınarak yapılmadığı için grupların öz yeterlik ölçeğinden elde ettiği puan farkları arasındaki anlamlılık analizi öntest ve sontest verilerinin karşılaştırılması suretiyle gerçekleştirilmiştir. Grupların normal dağılım göstermesi nedeniyle bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Uygulanan testin analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Çocuk Sahibi Olma Değişkenine göre Grupların Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	Çocuk	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Deney	Yok	Öntest	32	56.60	6.5	31	-2.247	.03*
			Sontest		57.40	8.2			
	Var	Öntest	5	56.60	6.5	4	-.135	.89	
		Sontest		57.40	8.2				
	Kontrol	Yok	Öntest	33	55.64	7.7	32	-.587	.56
			Sontest		56.55	5.2			
	Var	Öntest	4	57.50	3.1	3	-.626	.57	
		Sontest		59.00	5.0				
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Deney	Yok	Öntest	32	51.00	4.0	31	-1.642	.11
			Sontest		52.00	4.4			
	Var	Öntest	5	51.00	4.0	4	-.609	.57	
		Sontest		52.00	4.4				
	Kontrol	Yok	Öntest	33	50.39	7.7	32	-.626	.53
			Sontest		51.09	5.9			
	Var	Öntest	4	51.75	2.1	3	3.132	.052	
		Sontest		46.25	5.2				
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Deney	Yok	Öntest	32	58.00	6.0	31	-2.539	.02*
			Sontest		58.80	5.8			
	Var	Öntest	5	58.00	6.0	4	-.349	.74	
		Sontest		58.80	5.8				
	Kontrol	Yok	Öntest	33	55.70	9.4	32	-2.243	.03*
			Sontest		57.73	6.9			
	Var	Öntest	4	57.50	6.8	3	1.465	.23	
		Sontest		51.75	6.6				

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	Deney	Yok	Öntest	32	170.53	32	31	-2.253	.03*
			Sontest		176.81	32			
	Kontrol	Var	Öntest	5	163.40	26.9	4	-3.603	.02*
			Sontest		177.40	18.3			
		Yok	Öntest	33	172.27	19.9	32	-.352	.72
			Sontest		173.33	14.6			
		Var	Öntest	4	147.50	40.3	3	-2.170	.12
			Sontest		158.00	31.6			

*P<0.05

Tablo incelendiğinde öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutunda deney grubunda bulunan çocuğu olmayan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunduğu ($p<0.05$), kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutunda herhangi bir anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda hem deney ve hem de kontrol gruplarının almış oldukları puanlar arasında çocuk sahibi olma durumu değişkeni açısından çocuk sahibi olmayan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmen öz yeterlik ölçeği bütününde deney grubunda bulunan her iki grubun öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark bulunurken ($p<0.05$), kontrol grubunda bulunan her iki grupta birden anlamlı fark bulunmamaktadır. Veriler puanların artış oranları açısından incelendiğinde ise çocuksuz öğretmenlerde puan artış oranının deney grubunda %3.52, kontrol grubunda ise %0.61 olduğu; çocuklu öğretmenlerde puan artış oranının deney grubunda %8.58; kontrol grubunda ise %7.11 olduğu görülmektedir. Oranlar göz önünde bulundurulduğunda tüm grupların puanlarının artmıştır. Ancak hem deney hem de kontrol grubunda çocuklu öğretmenlerin artış oranı çocuksuz öğretmenlere göre nispeten fazladır. Deney grubu yanında kontrol grubunda da çocuklu öğretmenlerin puanlarının yüksek bir oranda artması durumu deneysel işlem dışı bir unsur nedeniyle çocuk sahibi olan öğretmenlerin mevcut eğitim öğretim yılı yaşantıları sonucu öz yeterlik algılarının çocuk sahibi olmayan öğretmenlere nazaran daha fazla yükselme eğiliminde olması ile açıklanabilir. Bu etki göz ardı edildiğinde ise çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin öntest-sontest puanları arasındaki artışın daha fazla olduğu görülmektedir. Her ne kadar çocuk sahibi olan öğretmenlere göre nispeten daha az gözüksede aslında çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin deneysel işlemde daha fazla etkilendiği söylenebilir. Alanyazında Baysal (2010) ve Huz (2019)'un çocuk sahibi olan hemşirelerin öz yeterlik inançlarının olmayanlara göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını ortaya koyan çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da Semerci (2015) çocuk sahibi olan öğretmenlerin, Utkan (2019) çocuk sahibi olan bireylerin çocuk sahibi

olanlara nazaran öz yeterlik inançlarının fazla olduğunu ortaya koymuştur. Çocuk sahibi olmak bireylerde kendinden başka bir insana karşı olan sorumluluk duygusunu geliştirdiğinden, çocuk sahibi olan bireylerin ailede oluşan bu sorumluluk duygusunu okul ortamına transfer etmesi ile öz yeterlik algıları nispeten daha fazla gelişmiş olabilir. Buradan hareketle Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının çocuk sahibi olan öğretmenler üzerinde nispeten daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

d. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Grupların Öz Yeterlik Öntest-Sontest Puanlarının Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öz yeterlik öntest-sontest puanları görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabını ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik ölçeğinden elde etmiş oldukları sontest puanları analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının eşitlemesi görev yapılan kurum türü değişkeni temel alınarak yapılmadığı için grupların öz yeterlik ölçeğinden elde ettiği puan farkları arasındaki anlamlılık analizi öntest ve sontest verilerinin karşılaştırılması suretiyle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle grupların öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Grupların normal dağılım göstermesi nedeniyle bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Uygulanan testin analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine göre Grupların Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	Görev Yeri	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Deney	Taşımali	Öntest	20	55.15	6.8	19	-1.042	.311
			Sontest		57.25	5.6			
		BSİ	Öntest	17	53.58	8.7	16	-1.825	.087
			Sontest		58.23	5.7			
	Kontrol	Taşımali	Öntest	18	56.11	6.8	17	-.137	.89
			Sontest		55.83	5.4			
		BSİ	Öntest	19	55.58	8.0	18	-1.071	.26
			Sontest		57.74	4.8			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Deney	Taşımali	Öntest	20	52.05	5.8	19	.578	.570
			Sontest		51.40	5.6			
		BSİ	Öntest	17	48.05	8.5	16	-3.695	.002*
			Sontest		52.17	4.4			
	Kontrol	Taşımali	Öntest	18	50.89	5.8	17	-.172	.86
			Sontest		51.11	5.0			
		BSİ	Öntest	19	50.21	8.5	18	.094	.92
			Sontest		50.05	6.9			

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Deney	Taşımali	Öntest	20	60.00	6.7	19	-.441	.664
			Sontest		60.50	6.1			
	BSİ	Öntest	17	55.05	9.9	16	-3.401	.004*	
		Sontest		59.35	5.9				
	Kontrol	Taşımali	Öntest	18	56.39	6.7	17	-.698	.49
			Sontest		57.39	5.9			
	BSİ	Öntest	19	55.42	11.1	18	-1.003	.32	
		Sontest		56.79	8.0				
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	Deney	Taşımali	Öntest	20	174.85	15.5	19	-1.690	.107
			Sontest		179.75	15.2			
	BSİ	Öntest	17	163.47	29.6	16	-2.425	.028*	
		Sontest		173.52	17.1				
	Kontrol	Taşımali	Öntest	18	165.17	29.4	17	-.739	.47
			Sontest		168.61	20.5			
	BSİ	Öntest	19	173.79	15.6	18	-.248	.80	
		Sontest		174.58	13.3				

*P<0.05

Tablo verileri öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının almış oldukları puanlar arasında görev yapılan kurum türü değişkeni açısından herhangi bir anlamlı fark bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutları ile öğretmen öz yeterlik ölçeği bütününde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Görev yapılan okul türünün öğretmen öz yeterlik algıları üzerine gerçekleştirilen alanyazın çalışmaları incelendiğinde okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada Gömleksiz vd. (2013) görev yapılan kurum türünün (ilkokul, anaokulu) öğretmen öz yeterlik inançları üzerinde herhangi bir anlamlı farka yol açacak etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmış, Seyhan (2015) kimya öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmada kurum türüne göre herhangi bir anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Tufan (2016) devlet okulları, özel okullar ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yönelik puanlar arasında herhangi anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Karahan (2008) her ne kadar resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunmasa da, özel okulda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerden Anadolu ve Fen Liselerinde görev yapanların öz yeterlik algılarının, Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlere nazaran daha az olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Gençtürk (2008) özel okulda görev yapan öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve ölçek bütününe ait öz yeterlik algılarının devlet okullarında görev yapanlara göre anlamlı

bir biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kararmaz ve Arslan (2014) da özel okullarda görev yapan öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik öz yeterlik algılarının resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Turan (2018) ise liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre kullanılan öz yeterlik ölçeğinin “mesleki gelişimi sağlama” alt boyutunda anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Koç (2015) ve Çetinkaya (2019) ise bağımsız ana okullarda görev yapan öğretmenlerin ilkokullar bünyesinde bulunan öğretmenlere göre anlamlı bir biçimde öz yeterlik algılarının fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı okul türleri ve bunların beraberinde getirmiş olduğu imkân ve şartların öğretmen öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan alanyazın bulguları araştırmanın bulguları ile paralel niteliktedir. Görev yapılan kurumun değişmesi, personel sayısı, yönetim anlayışı, eğitim öğretim materyalleri, öğrenci sosyo-ekonomik/kültürel durumu ve hazır bulunuşluk düzeyi, velilerin sosyo-ekonomik/kültürel durumu gibi birçok unsurun da değişmesine ve bu değişikliklerin öğretmen üzerinde olumlu veya olumsuz etkiye bulunmasına yol açar. Alanyazın bulguları öğretmenlerin görev yaptıkları her bir kurumun kendine özgü şartlarının olduğu, bu durumun öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını geliştirmekte taşıma merkezli okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran daha etkili olduğu, bir başka ifadeyle uygulanan deneysel işlemin birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının üzerinde anlamlı farka yol açacak düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Bu durumun temelinde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin imkânlar açısından daha çetin ve zorlu şartlarda bulunması etkili olmuş olabilir. Zira karşı karşıya kalınan zorluklar ne kadar sert olursa, öğretmenin destek arayışı ve yararlanma düzeyi de o kadar artacaktır. Güvendir (2017) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görev yeri koşullarına uyum sağlamada zorluk yaşadıklarını, Akan, Şener, Başar ve Şen (2016) ise okul yöneticilerinin gözünden mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teorik olarak donanımlı fakat uygulamada yetersiz olduğunu, birçoğunun neyi ne zaman yapacaklarını tam olarak bilemediklerini, Özbek vd. (2016) geçmişten günümüze aday öğretmenlerin öğretimi planlama, sınıf yönetimi ve teorik eğitimini aldığı öğretim yöntemlerini görevli olduğum sınıfta etkili bir biçimde uygulama konusunda sorun yaşayageldikleri, bu sorunların mesleki nesiller boyunca varlığını devam ettirdiği, öğretmenlerin bu konularda destek için kime ve nereye

başvuracaklarını bilemedikleri, meslektaş ve amirlerden yeterli destek göremediklerini ortaya koymuşlardır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler çoğu zaman bir köy okulunda tek başına hem öğretmen hem de idareci olarak yeterli deneyime sahip olmadan görev yapmak zorunda kalmaktadır. Bu durumun getirdiği zorluklar öğretmenlerin izole olması ile katlanmaktadır. Çünkü birleştirilmiş sınıfta görevli öğretmen taşıma merkezli okullarda olduğu gibi akran yardımı veya deneyimli meslektaş desteğine başvuramamakta, ayrıca idarecilik yükü de omuzlarına binmektedir. Bu durum birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasını daha çok sahiplenmesine olanak vermiş olabilir. Araştırmanın nitel bulguları da bu varsayımı destekler niteliktedir. Görüşme yapılan öğretmenler yüz yüze olan alternatif bilgi kaynaklarına veya imkâna ulaşana dek uygulamadan yüksek düzeyde yararlandıklarını, ancak alternatif bilgi kaynaklarına erişim sağladıkça uygulamadan daha az istifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin uygulamadan yararlanma isteklerinin yalıtılmışlık düzeyleriyle doğru orantılı olarak arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun doğal bir sonucu olarak deney grubunda yer alan öğretmenlerden BSİ'lerde görev yapanların puanlarının taşıma merkezlerinde görev yapanlardan daha fazla arttığı söylenebilir.

4.1.2. Uygulamanın Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi “*Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını geliştirmekte midir?*” sorusunun cevabını aramaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen deneysel uygulamanın deney grubu aday öğretmenlerin tutumlarını geliştirip geliştirmedini yoklamak amacıyla deney ve kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasındaki fark belirlenerek oluşan farkın anlamlılığı çerçevesinde bulgular yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öntest-sontest puanlarının “medeni durum, çocuk sahibi olma ve görev yapılan okul türü” değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla ilgili bulgular analiz edilmiştir.

a. Grupların Tutum Ölçeği Puanlarının Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “*Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?*” sorusunun cevabını ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmen tutum ölçeğinden elde etmiş oldukları sontest puanları analiz edilmiştir.

Grupların tutum ölçeği puan değerlerinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Uygulanan test neticesinde ortaya çıkan sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Betimsel İstatistik Verileri

Alt boyutlar	Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	SS
Değer Verme	Deney	Öntest	37	50.84	4.0
		Sontest	37	51.14	2.2
	Kontrol	Öntest	37	52.05	3.4
		Sontest	37	50.41	3.5
Mesleki Tükenmişlik	Deney	Öntest	37	19.51	1.7
		Sontest	37	20.65	1.7
	Kontrol	Öntest	37	24.81	2.8
		Sontest	37	25.43	2.5
İlgisizlik	Deney	Öntest	37	28.97	1.3
		Sontest	37	28.35	1.3
	Kontrol	Öntest	37	25.51	2.7
		Sontest	37	26.27	2.2
Mesleki Gelişime Açıklık	Deney	Öntest	37	27.51	2.8
		Sontest	37	27.62	1.9
	Kontrol	Öntest	37	22.46	1.9
		Sontest	37	22.78	1.3
Öğretmen Tutum Ölçeği	Deney	Öntest	37	126.84	6.9
		Sontest	37	127.76	4.1
	Kontrol	Öntest	37	124.84	8.4
		Sontest	37	124.89	7.5

Betimsel veriler incelendiğinde öğretmenlerin puanlarının 124-125 puan aralığında olduğu görülmektedir. Tutum ölçeği öntest-sontest puanlarının ölçekten alınabilecek en fazla puanın 140 olduğu düşünüldüğünde “oldukça yüksek” olduğu anlaşılmaktadır. Moir (2002) öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce idealist duygularla mesleğe yönelik oldukça olumlu tutum geliştirmelerinin normal olduğunu, öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek tutumun mesleğe başlayan ilk haftalarda karşı karşıya kalınan gerçek durumların katılığı ile birlikte hızlı bir biçimde düşme eğiliminde olduğunu, bununla birlikte normal şartlarda öğretmenin mesleğe yönelik tutumun bir takım çabalamalar ve süreçler sonucuna ilk yılın ortalarından itibaren tekrar yükselişe geçme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Tabloda hem deney grubunda hem de kontrol grubunda tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında artış olduğu, bu artışın deney grubunda nispeten daha fazla olduğu, deney grubu puanlarının %0.72, kontrol grubu puanlarının ise %0.04 oranında arttığı görülmektedir. Deney grubunda sadece ilgisizlik alt boyutunda puanların düştüğü, kontrol grubunda ise ilgisizlik ve mesleki gelişme açıklık alt boyutlarında puanlar yükselirken diğer alt boyutlarda puanların düştüğü göze

çarpmaktadır. Yukarıdaki betimsel veriler temel alınarak gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut		Sontest-	N	Sıra Ort.	Sıra	U	p
Değer Verme	Deney	Negatif	17	15.85	268.5	0.19	0.84
		Pozitif	16	18.22	291.5		
		Eşit	4				
	Kontrol	Negatif	25	15.90	397.5	-3.42	0.001*
		Pozitif	5	13.50	67.5		
		Eşit	7				
Mesleki Tükenmişlik	Deney	Negatif	18	15.61	281	-0.009	0.99
		Pozitif	15	18.67	280		
		Eşit	4				
	Kontrol	Negatif	7	9.64	67.5	-1.68	0.09
		Pozitif	14	11.68	163.5		
		Eşit	16				
İlgisizlik	Deney	Negatif	22	16.36	360	-1.82	0.06
		Pozitif	10	16.80	168		
		Eşit	5				
	Kontrol	Negatif	5	6.60	33	-2.71	0.007*
		Pozitif	15	11.80	177		
		Eşit	17				
Mesleki Gelişime Açıklık	Deney	Negatif	5	10	50	-2.70	0.007*
		Pozitif	18	12.56	226		
		Eşit	14				
	Kontrol	Negatif	6	11.58	69.5	-1.35	0.17
		Pozitif	14	10.04	140.5		
		Eşit	17				
Öğretmen Tutum Ölçeği	Deney	Negatif	16	17.81	285	-0.35	0.62
		Pozitif	19	18.16	345		
		Eşit	2				
	Kontrol	Negatif	16	15.38	246	-0.03	0.96
		Pozitif	15	16.67	250		
		Eşit	6				

*P<0.05

Her iki tablo birlikte değerlendirildiğinde Öğretmen Tutum Ölçeği bütününde deney ve kontrol gruplarında ortaya çıkan artışın (her ne kadar deney grubunda nispeten daha fazla olsa da) anlamlı olmadığı, değer verme ve ilgisizlik alt boyutlarında kontrol grubu lehine, mesleki gelişime açıklık alt boyutunda ise deney grubunda anlamlı fark bulunduğu anlaşılmaktadır. Anlamlılığa yönelik bulgunun geçerliliğini ortaya koymak

amacıyla grupların son test puanları üzerinde Mann Whitney U Testi de gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen teste dair sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen Tutum Ölçeği	Deney	37	40,58	1501,50	570,5	,217
	Kontrol	37	34,42	1273,50		

Ölçek bütününe ait veriler göz önünde bulundurulduğunda grupların son test puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Bu durum Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile uyumludur. Ortaya çıkan bu veriler ışığında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine girişte hâlihazırda çok olumlu bir tutum ile başlamaları nedeniyle tutum puanlarının yeterince yükselmemiş olabileceği söylenebilir. Zira lisans öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının çoğunun öğretmenlik mesleğine başlamadan önce olumlu beklentilere sahip olduğu (Özçakmak ve Köroğlu,2014), öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının genel olarak “olumlu” düzeyde olduğuna yönelik olan alan yazın bulguları (Alkhateeb,2013; Bircan, 2019; Çetinkaya, 2009; Karatekin, Merey ve Keçe, 2015; Polat, Arslan ve Saticı, 2016) bu varsayımı destekler niteliktedir. Mesleğe yönelik tutumu yüksek olan öğretmenler mesleğini önemli ve değerli olarak görerek öğretmenlik becerilerini artırma yönünde daha çok çaba sarf ederler. Temizkan (2008)’a göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olarak geliştirmiş oldukları tutumlar onların mesleki davranışlarına yön verebilmektedir. Ayık ve Aktaş (2014)’a göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları olumlu olan öğretmenlerin öğrenme motivasyonu da artmaktadır. Bu açıdan hizmet öncesi eğitim sürecinden öğretmenlik mesleğine yeni adım atan öğretmenlerin yüksek tutum puanları ile mesleğe başlamaları eğitim sistemi adına olumlu olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte yüksek bir tutum ile mesleğe başlayan öğretmenler, zamanla yıpranabilmekte, bu durum öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Demir ve Gelişli (2018) mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olduğunu, ancak sonraki süreçte azalma eğiliminde olduğunu ortaya koyarken Tye ve O’brein (2002) hizmet öncesi dönemden yüksek bir tutum ile gelen yeni öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine başlama ile beraber gelen bir takım yaşantılar ve zorluklar sonucu mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz etkilediğini ve bu durumun bir düşüşe yol açtığını belirtmektedir. Bu durumun temelinde kalkınmada öncelikli bölgelerde görev yapılırken okul içi ve okul

dışında karşı karşıya kalınan bir zorluklar ve öğretmenlerin meslek hayatının başında henüz bu zorluklarla başa çıkmaya yetecek birikim ve donanıma sahip olmamasının yattığı söylenebilir. Aksoy (2008) aday öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıl karşı karşıya kaldıkları zorlukların kendilerini çaresiz ve yalnız hissetmelerine yol açtığı, Korkmaz vd. (2004) öğretmenlerin ilk yıl karşı karşıya kaldıkları zorlukların üstesinden gelememe durumunda kendilerini eksik hissettikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Şüphesiz ki her bir zorluk öğretmen için hizmet öncesi öğretim sürecinde edindiği teorik bilgilerin uygulama alanı ve kendini geliştirme fırsatı olarak da değerlendirilebilse de bu durum karşı karşıya kalınan bu zorlukların öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerinde olumsuz etkilere yol açmayacağı anlamına gelmemektedir. Yüksek tutum ile mesleğe başlayan öğretmenin zorlayıcı şartlar karşısında yıpranmasının önündeki önemli koruyucu faktörlerden biri de şüphesiz ki deneyimli meslektaş desteğidir. Araştırmanın nitel bulguları da bu savı doğrulamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlere uygulamanın en çok hangi yönden yararlı olduğu sorusu yöneltilmiş ve öğretmen adaylarının büyük bir kısmı göreve başladığı ilk dönemde deneyimledikleri zorluklar karşısında gruptaki paylaşımlar neticesinde sorunun kendilerinden kaynaklı olmadığını anladıklarında rahatladıklarını ifade etmişlerdir. Her ne kadar anlamlı bir fark olmasa da tablodaki her iki grubun toplam puanlarındaki artış oranı incelendiğinde deney grubunda nispeten daha fazla artış gerçekleşmiş olması, aradaki farkın Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasından kaynaklı olabileceği savını güçlendirir niteliktedir. Bazı durumlarda kaçınılmaz olan kayıpların azaltılması, kazanç elde etmek kadar kritik bir değere sahiptir. Bu bağlamda mesleki hayatının ilk haftalarında olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin alacağı deneyimli meslektaş desteği ile yaşadığı zorluklar karşısında yıpranmasının azalması, tutum puanlarının artması kadar önemli olabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde uygulamanın anlamlı fark ortaya koyacak kadar yüksek olmasa da mesleki gelişim açısından yararının bulunduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının anlamlı bir biçimde yükselmesine rağmen mesleğe yönelik tutumlarının anlamlı bir biçimde yükselmemiş olması öz yeterlik ile tutum arasındaki ilişkinin yeterince kuvvetli olmaması ile açıklanabilir. Özbekrem (2014) çalışmasında öğretmenlerin mesleki yetkinlik algıları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi %16 olarak bulgulamış, öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri arttıkça mesleğe yönelik tutumlarının azaldığını ortaya koymuştur. Şahin (2019) da benzer bir biçimde öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında negatif yönde düşük bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Amry (2014)

çalışmasında “Whatsapp” uygulaması kullanılarak gerçekleştirilen Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının katılımcıların başarılarını yükselttiğini, ancak tutumları üzerinde herhangi bir anlamlı fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın ortaya çıkan nitel ve nicel bulgular alanyazın ile birlikte değerlendirildiğinde, araştırmanın ikinci denencesinin doğrulanmadığı bir başka ifade ile “Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını etkili olmadığı” bununla birlikte uygulamanın öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının azalmasına yol açan yıpratıcı faktörlerin etkisini bir miktar azaltma konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

b. Medeni Durum Değişkenine Göre Grupların Tutum Öntest-Sontest Puanlarının Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin tutum ölçeği öntest-sontest puanları medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabını ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmen tutum ölçeğinden elde etmiş oldukları öntest-sontest puanları analiz edilmiştir. Grupların normal dağılım göstermemesi nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Uygulanan testin betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Medeni Durum Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Betimsel İstatistik Verileri

Alt boyutlar	Grup	Medeni Durum	Ölçüm	N	\bar{X}	SS
Değer Verme	Deney	Bekâr	Öntest	29	50.38	4.0
			Sontest		51.03	2.3
		Evli	Öntest	8	52.50	3.9
			Sontest		51.50	1.6
	Kontrol	Bekâr	Öntest	33	52.06	3.2
			Sontest		50.36	3.2
		Evli	Öntest	4	52.00	6.0
			Sontest		50.75	6.6
Mesleki Tükenmişlik	Deney	Bekâr	Öntest	29	27.34	3.0
			Sontest		27.79	1.1
		Evli	Öntest	8	28.13	1.8
			Sontest		27.00	3.5
	Kontrol	Bekâr	Öntest	33	24.73	2.7
			Sontest		25.30	2.4
		Evli	Öntest	4	25.50	4.4
			Sontest		26.50	3.1

İlgisizlik	Deney	Bekâr	Öntest	29	28.83	1.4
			Sontest		28.28	1.3
		Evli	Öntest	8	29.50	0.8
			Sontest		28.63	1.3
	Kontrol	Bekâr	Öntest	33	25.45	2.5
			Sontest		26.21	2.2
Evli		Öntest	4	26.00	4.1	
		Sontest		26.75	2.6	
Mesleki Gelişime Açıklık	Deney	Bekâr	Öntest	29	19.55	1.6
			Sontest		20.72	1.8
		Evli	Öntest	8	19.38	2.3
			Sontest		20.38	1.1
	Kontrol	Bekâr	Öntest	33	22.48	2.0
			Sontest		22.76	1.4
		Evli	Öntest	4	22.25	1.0
			Sontest		23.00	0.8
Öğretmen Tutum Ölçeği	Deney	Bekâr	Öntest	29	126.10	7.1
			Sontest		127.82	3.5
		Evli	Öntest	8	129.50	5.4
			Sontest		127.50	6.0
	Kontrol	Bekâr	Öntest	33	124.73	7.7
			Sontest		124.64	7.0
		Evli	Öntest	4	125.75	14.5
			Sontest		127.00	12.7

Betimsel veriler incelendiğinde tutum ölçeği genelinde deney ve kontrol grubunda bulunan bekâr öğretmenlerin tutum puanlarının arttığı, bununla birlikte deney grubundaki artış oranının nispeten daha fazla olduğu; deney grubunda bulunan evli öğretmenlerin tutum puanlarının düştüğü, ancak kontrol grubunda bulunan evli öğretmenlerin tutum puanlarının arttığı görülmektedir. Tutum ölçeği bütününe yönelik puanlar incelendiğinde deney grubunda yer alan bekâr öğretmenlerin puanları %1.36 artarken kontrol grubunda yer alan bekâr öğretmenlerin puanlarının %0.07 oranında azaldığı görülmektedir. Her iki grubun puanları artış yönünde olsa da deney grubu puanlarının artış oranının çok daha fazla yönde olması, bu artışın deneysel işlemde kaynaklanmış olabileceği savını güçlendirmektedir. Öte yandan deney grubunda yer alan evli öğretmenlerin puanları %1.54 azalırken kontrol grubunda yer alan evli öğretmenlerin puanlarının %0.99 oranında arttığı görülmektedir. Bu oranlar ise deneysel işlemin etkisinin bekâr öğretmenlerde evli öğretmenlere nazaran daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tabloda bulunan artış ve azalma verilerinin anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar analizi uygulanmıştır. Uygulanan analizin sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Medeni Durum Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	Sontest- Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Değer Verme	Deney	Bekâr	Negatif	11	13.14	144.5	-.486	.62
			Pozitif	14	12.89	180.5		
			Eşit	4				
	Deney	Evli	Negatif	6	4.00	24.0	-.845	.40
			Pozitif	2	6.00	12.0		
			Eşit	0				
	Kontrol	Bekâr	Negatif	22	14.57	320.5	-3.287	.001*
			Pozitif	5	11.50	57.5		
			Eşit	6				
		Evli	Negatif	3	2.00	6.0		
			Pozitif	0	.00	0.0		
			Eşit	1				
Mesleki Tükenmişlik	Deney	Bekâr	Negatif	14	11.93	167.0	-.218	.82
			Pozitif	12	15.33	184.0		
			Eşit	3				
	Deney	Evli	Negatif	4	4.25	17.0	-.509	.61
			Pozitif	3	3.67	11.0		
			Eşit	1				
	Kontrol	Bekâr	Negatif	7	8.64	60.5	-1.401	.16
			Pozitif	12	10.79	129.5		
			Eşit	14				
		Evli	Negatif	0	.00	0.0		
			Pozitif	2	1.50	3.0		
			Eşit	2				
İgisizlik	Deney	Bekâr	Negatif	17	12.41	211.0	-1.323	.18
			Pozitif	8	14.25	114.0		
			Eşit	4				
	Deney	Evli	Negatif	5	4.40	22.0	-1.403	.16
			Pozitif	2	3.00	6.0		
			Eşit	1				
	Kontrol	Bekâr	Negatif	5	6.60	33.0	-2.524	.01*
			Pozitif	14	11.21	157.0		
			Eşit	14				
		Evli	Negatif	0	.00	0.0		
			Pozitif	1	1.00	1.0		
			Eşit	3				
Mesleki Gelişime Açıklık	Deney	Bekâr	Negatif	3	8.67	26.0	-2.613	.009*
			Pozitif	15	9.67	145.0		
			Eşit	11				
	Deney	Evli	Negatif	2	2.25	4.5	-.813	.43
			Pozitif	3	3.50	10.5		
			Eşit	3				
	Kontrol	Bekâr	Negatif	6	11.50	69.0	-1.069	.29
			Pozitif	13	9.31	121.0		
			Eşit	14				
		Evli	Negatif	0	.00	0.0		
			Pozitif	1	1.00	1.0		
			Eşit	3				

Öğretmen Tutum Ölçeği	Deney	Bekâr	Negatif	12	13.21	158.50	-.733	.46
			Pozitif	15	14.63	219.50		
			Eşit	2				
	Evli	Negatif	4	5.00	20.00	-.281	.78	
		Pozitif	4	4.00	16.00			
		Eşit	0					
	Kontrol	Bekâr	Negatif	15	14.30	214.5	-.263	.79
			Pozitif	13	14.73	191.5		
			Eşit	5				
		Evli	Negatif	1	1.00	1.0	-1.069	.29
Pozitif			2	2.50	5.0			
Eşit			1					

*P<0.05

Tablo incelendiğinde değer verme, mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarında deney grubu lehine herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Mesleki gelişime açıklık alt boyutuna ait puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p>0.05$). Öğretmen tutum ölçeği bütününe ait puanlar arasında da anlamlı fark bulunmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde Karahan (2005) tarafından coğrafya öğretmenlerinin, Bayhan (2009) ve Kaya (2017) tarafından araştırmalarda ilkökul sınıf öğretmenlerinin Tufan (2016) tarafından yürütülen çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin, Taşdemir ve Unişen (2017) tarafından yürütülen çalışmalarda farklı branşlardan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte Ertem ve Kete (2015) formasyon dersi alan öğretmen adaylarından evli olanların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bekâr olanlara nazaran anlamlı olarak farklı olduğu sonucuna ulaşırken, Ekici (2014) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının medeni durum değişkeni açısından evli öğretmenler lehine anlamlı fark olduğunu bulgulamıştır. Bu araştırmaya ait bulgular medeni durum değişkeninin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını ortaya koyan çalışmalarla paralel niteliktedir. Medeni durum değişkenine göre anlamlı fark çıkmamasının temelinde evli ve bekâr öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları zorluklardan benzer bir biçimde etkilenmesi ve evlilik kurumunun beraberinde getirdiği unsurların okul hayatına fazla nüfuz edememesi nedenleri yatıyor olabilir. Keza bir eğitimciden beklenen önemli bir vasıf özel hayatı ile mesleki hayatını birbirine karıştırmamasıdır. Tüm bilgiler birlikte değerlendirildiğinde Mobil destekli danışmanlık

ile öğretmenlik uygulamasının medeni durum değişkeni açısından anlamlı farka yol açacak düzeyde etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

c. Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Grupların Tutum Öntest-Sontest Puanlarının Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin tutum ölçeği öntest-sontest puanları öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabını ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmen tutum ölçeğinden elde etmiş oldukları sontest puanları analiz edilmiştir. Grupların normal dağılım göstermemesi nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Uygulanan testin betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Betimsel İstatistik Verileri

Alt boyutlar	Grup	Çocuk	Ölçüm	N	\bar{X}	SS
Değer Verme	Deney	Yok	Öntest	32	50.47	4.0
			Sontest		51.13	2.3
		Var	Öntest	5	53.20	3.0
		Sontest		51.20	1.9	
	Kontrol	Yok	Öntest	33	52.06	3.2
			Sontest		50.45	3.2
Var		Öntest	4	52.00	6.0	
		Sontest		50.00	6.4	
Mesleki Tükenmişlik	Deney	Yok	Öntest	32	27.50	2.9
			Sontest		27.84	1.2
		Var	Öntest	5	27.60	2.1
		Sontest		26.20	4.2	
	Kontrol	Yok	Öntest	33	24.73	2.7
			Sontest		25.42	2.5
Var		Öntest	4	25.50	4.4	
		Sontest		25.50	2.6	
İlgisizlik	Deney	Yok	Öntest	32	28.84	1.4
			Sontest		28.41	1.3
		Var	Öntest	5	29.80	0.4
		Sontest		28.00	1.2	
	Kontrol	Yok	Öntest	33	25.52	2.6
			Sontest		26.18	2.2
Var		Öntest	4	25.50	3.9	
		Sontest		27.00	2.8	
Mesleki Gelişime Açıklık	Deney	Yok	Öntest	32	19.63	1.5
			Sontest		20.66	1.8
		Var	Öntest	5	18.80	2.9
		Sontest		20.60	1.1	
	Kontrol	Yok	Öntest	33	22.39	2.0
			Sontest		22.79	1.4
Var		Öntest	4	23.00	0.8	
		Sontest		22.75	0.5	

Öğretmen Tutum Ölçeği	D deney	Yok	Öntest	32	126.44	7.1
			Sontest		128.03	3.5
		Var	Öntest	5	129.40	5.6
	Kontrol		Sontest		126.00	7.1
		Yok	Öntest	33	124.70	7.7
			Sontest		124.85	7.1
	Var	Öntest	4	126.00	14.7	
		Sontest		125.25	11.8	

Betimsel veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin tutum puanları artmış, bu artış oranı deney grubunda kontrol grubuna nazaran daha fazla gerçekleşmiştir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin hem deney grubunda hem de kontrol grubunda tutum puanlarının düştüğü, deney grubundaki düşüşün kontrol grubuna nazaran daha fazla olduğu görülmektedir. Betimsel verilerde ortaya çıkan artış ve azalmaların anlamlılığını ortaya koymak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış, bu teste ilişkin analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	Çocuk	Sontest- Öntest	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Değer Verme	D deney	Yok	Negatif	13	13.81	179.5	-.538	.59
			Pozitif	15	15.10	226.5		
			Eşit	4				
	Var	Negatif	4	3.00	12.0	-1.219	.22	
		Pozitif	1	3.00	3.0			
		Eşit	0					
Kontrol	Yok	Yok	Negatif	22	14.43	317.5	-3.117	.002*
			Pozitif	5	12.10	60.5		
			Eşit	6				
	Var	Negatif	3	2.00	6.0	-1.064	.11	
		Pozitif	0	.00	0.0			
		Eşit	1					
Mesleki Tükenmişlik	D deney	Yok	Negatif	16	13.59	217.5	-1.000	.00*
			Pozitif	13	16.73	217.5		
			Eşit	3				
	Var	Negatif	2	3.25	6.5	-.552	.58	
		Pozitif	2	1.75	3.5			
		Eşit	1					
Kontrol	Yok	Yok	Negatif	6	8.50	51.0	-1.791	.07
			Pozitif	13	10.69	139.0		
			Eşit	14				
	Var	Negatif	1	1.50	1.5	-1.000	.00*	
		Pozitif	1	1.50	1.5			
		Eşit	2					

İlgisizlik	Deney	Yok	Negatif	17	13.94	237.0	-1.172	.24
			Pozitif	10	14.10	141.0		
			Eşit	5				
	Kontrol	Var	Negatif	5	3.00	15.0	-2.060	.04*
			Pozitif	0	.00	0.0		
			Eşit	0				
Mesleki Gelişime Açıklık	Deney	Yok	Negatif	5	6.60	33.0	-2.314	.02*
			Pozitif	13	10.62	138.0		
			Eşit	15				
	Kontrol	Var	Negatif	0	.00	0.0	-1.414	.16
			Pozitif	2	1.50	3.0		
			Eşit	2				
Mesleki Gelişime Açıklık	Deney	Yok	Negatif	4	8.25	33.0	-2.520	.01*
			Pozitif	15	10.47	157.0		
			Eşit	13				
	Kontrol	Var	Negatif	1	2.00	2.0	-1.095	.27
			Pozitif	3	2.67	8.0		
			Eşit	1				
Öğretmen Tutum Ölçeği	Deney	Yok	Negatif	5	12.00	60.0	-1.434	.15
			Pozitif	14	9.29	130.0		
			Eşit	14				
	Kontrol	Var	Negatif	1	1.00	1.0	-1.000	.37
			Pozitif	0	.00	0.0		
			Eşit	3				
Öğretmen Tutum Ölçeği	Deney	Yok	Negatif	14	13.93	195.0	-.772	.44
			Pozitif	16	16.88	270.0		
			Eşit	2				
	Kontrol	Var	Negatif	2	4.50	9.0	-.405	.69
			Pozitif	3	2.00	6.0		
			Eşit	0				
Öğretmen Tutum Ölçeği	Deney	Yok	Negatif	14	14.14	198.0	-.114	.91
			Pozitif	14	14.86	208.0		
			Eşit	5				
	Kontrol	Var	Negatif	2	2.00	4.0	-.535	.59
			Pozitif	1	2.00	2.0		
			Eşit	1				

*P<0.05

Tablo incelendiğinde alt boyutlarda farklı gruplarda anlamlı farklılıklar bulunsa da ölçek bütüne dair verilerdeki artış ve azalmaların anlamlı olmadığı görülmektedir. Öğretmen Tutum Ölçeği geneline ait puanlar arasında da anlamlı fark bulunmamaktadır. Alanyazında konu ile ilgili olarak Karahan (2005) öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının çocuk sayısına göre farklılaşmadığı, Erdemli (2019) ise beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaya ait bulgular anlamlı fark olmaması yönüyle alanyazın ile paralel niteliktedir. Bu durum çocuk sahibi olmanın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumunu değiştirecek bir etki yaratmaması ile açıklanabilir. Zira çocuk sahibi olmak ve aile içerisindeki çocukların

getirdiği sorumluluk her ne kadar daha çok bilişsel yönü ağır basan alan öz yeterliğe dair algıları artırabilse de daha çok duyuşsal yönü ağır basan tutumlar üzerinde etkili olmamaktadır. Tüm bilgiler birlikte değerlendirildiğinde Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının çocuk sahibi olma değişkeni açısından öğretmenler üzerinde herhangi bir farklı etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

d. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Grupların Tutum Öntest-Sontest Puanlarının Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin tutum ölçeği öntest-sontest puanları öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunun cevabını ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin öğretmen tutum ölçeğinden elde etmiş oldukları sontest puanları analiz edilmiştir. Grupların normal dağılım göstermemesi nedeniyle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Uygulanan testin betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Ait Betimsel Değerler

Alt boyutlar	Grup	Görev Y.	Ölçüm	N	\bar{X}	SS
Değer Verme	Deney	Taşıma	Öntest	20	50.10	4.6
			Sontest			50.95
		BSİ	Öntest	17	51.71	3.0
	Sontest				51.35	2.0
	Kontrol	Taşıma	Öntest	18	52.00	3.5
			Sontest			51.11
BSİ		Öntest	19	52.11	3.4	
	Sontest			49.74	3.1	
Mesleki Tükenmişlik	Deney	Taşıma	Öntest	20	27.20	3.4
			Sontest			27.60
		BSİ	Öntest	17	27.88	2.0
	Sontest				27.65	1.2
	Kontrol	Taşıma	Öntest	18	25.28	3.3
			Sontest			26.78
BSİ		Öntest	19	24.37	2.4	
	Sontest			24.16	2.3	
İgisizlik	Deney	Taşıma	Öntest	20	28.70	1.6
			Sontest			28.30
		BSİ	Öntest	17	29.29	0.8
	Sontest				28.41	0.9
	Kontrol	Taşıma	Öntest	18	26.17	2.5
			Sontest			26.89
BSİ		Öntest	19	24.89	2.7	
	Sontest			25.68	2.7	

Mesleki Gelişime Açıklık	Deney	Taşıma	Öntest	20	19.85	1.6
			Sontest		20.55	1.4
		BSİ	Öntest	17	19.12	1.9
		Sontest		20.76	2.0	
	Kontrol	Taşıma	Öntest	18	22.56	1.8
			Sontest		22.89	1.5
BSİ		Öntest	19	22.37	2.0	
	Sontest		22.68	1.2		
Öğretmen Tutum Ölçeği	Deney	Taşıma	Öntest	20	125.85	8.1
			Sontest		127.40	4.6
		BSİ	Öntest	17	128.00	5.1
		Sontest		128.18	3.5	
	Kontrol	Taşıma	Öntest	18	126.00	8.6
			Sontest		127.67	7.0
BSİ		Öntest	19	123.74	8.2	
	Sontest		122.26	7.3		

Veriler incelendiğinde Taşıma merkezinde görev yapan deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin tutum puanlarının arttığı, birleştirilmiş sınıflı okullarda görevli öğretmenlerin puanlarının deney grubunda çok az miktarda arttığı, kontrol grubunda ise düştüğü görülmektedir. Tutum puanlarındaki artış ve azalmaların anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış, analiz edilen veriler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Grupların Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyut	Görev Yeri	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p	
Değer Verme	Deney	Negatif	8	8.06	64.5	-.569	.57	
		Pozitif	9	9.83	88.5			
		Eşit	3					
	BSİ	Negatif	9	8.22	74	-.314	.75	
		Pozitif	7	8.86	62			
		Eşit	1					
	Kontrol	Taşıma	Negatif	22	14.57	320.5	-3.287	.001*
			Pozitif	5	11.50	57.5		
			Eşit	6				
BSİ		Negatif	3	2.00	6.0			
		Pozitif	0	.00	0.0			
		Eşit	1					

Mesleki Tükenmişlik	Deney	Taşıma	Negatif	8	8.56	68.5	-.382	.70
			Pozitif	9	9.39	84.5		
			Eşit	3				
	BSİ	Negatif	10	7.55	75.5	-.391	.70	
		Pozitif	6	10.08	60.5			
		Eşit	1					
	Kontrol	Taşıma	Negatif	7	8.64	60.5	-1.401	.16
			Pozitif	12	10.79	129.5		
			Eşit	14				
		BSİ	Negatif	0	.00	0.0	-1.342	.18
			Pozitif	2	1.50	3.0		
			Eşit	2				
İlgisizlik	Deney	Taşıma	Negatif	10	9.9	99	-.593	.55
			Pozitif	8	9	72		
			Eşit	2				
	BSİ	Negatif	10	7.55	75.5	-2.721	.007*	
		Pozitif	6	10.08	60.5			
		Eşit	1					
	Kontrol	Taşıma	Negatif	5	6.60	33.0	-2.524	.01*
			Pozitif	14	11.21	157.0		
			Eşit	14				
		BSİ	Negatif	0	.00	0.0	-1.000	.32
			Pozitif	1	1.00	1.0		
			Eşit	3				
Mesleki Gelişime Açıklık	Deney	Taşıma	Negatif	4	6.25	25	-1.123	.26
			Pozitif	8	6.63	53		
			Eşit	8				
	BSİ	Negatif	1	4.5	4.5	-2.549	.01*	
		Pozitif	10	6.15	61.5			
		Eşit	6					
	Kontrol	Taşıma	Negatif	6	11.50	69.0	-1.069	.29
			Pozitif	13	9.31	121.0		
			Eşit	14				
		BSİ	Negatif	0	.00	0.0	-1.000	.32
			Pozitif	1	1.00	1.0		
			Eşit	3				
Öğretmen Tutum Ölçeği	Deney	Taşıma	Negatif	9	9.22	83	-.483	.63
			Pozitif	10	10.7	107		
			Eşit	1				
	BSİ	Negatif	7	9.71	68	.000	1.00	
		Pozitif	9	7.56	68			
		Eşit	1					
	Kontrol	Taşıma	Negatif	15	14.30	214.5	-.263	.79
			Pozitif	13	14.73	191.5		
			Eşit	5				
		BSİ	Negatif	1	1.00	1.0	-1.069	.29
			Pozitif	2	2.50	5.0		
			Eşit	1				

*P<0.05

Her iki tablo birlikte değerlendirildiğinde ölçek bütününde taşıma merkezinde yer alan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran daha yüksek

bir oranda artış gerçekleştiği, birleştirilmiş sınıflı okullarda yer alan öğretmenlerden deney grubunda yer alanların puanlarının çok az da olsa yükseldiği, ancak kontrol grubunda yer alanların tutum puanlarının düştüğü, fakat tüm bu düşüş ve artışların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir. Taşdemir ve Ünişen (2017) benzer bir biçimde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere nazaran biraz yüksek olduğu, ancak bu farkların anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Tufan (2016) özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere nazaran mesleğe yönelik tutum puanlarının anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. BSİ’lerde görev yapan öğretmenler açısından ortaya çıkan bu sonuçlar, her ne kadar deney grubu lehine artış yönünde bir anlamlı fark bulunmasa da her iki grubun mevcut eğitim öğretim yılı sürecinde yaşadıkları birtakım deneyimlerden olumsuz olarak etkilendiklerini bunun sonucunda tutum puanlarının yükselmediğini, ancak kontrol grubu öğretmenleri üzerinde bu etkinin belirgin bir biçimde daha fazla olduğuna işaret etmektedir. Kontrol grubu öğretmenlerinin son test puanlarındaki düşüşün anlamlı bir biçimde ($p<0.05$) “Değer Verme” alt boyutunda olması da bu varsayımı kuvvetlendirir niteliktedir. Zira değer verme alt boyutunda bulunan ölçek maddeleri daha çok kişinin öğretmenlik mesleğini yapıyor olmaktan duyduğu mutlulukla ilgilidir. Deney grubunda yer alan BSİ öğretmenlerinin puanlarının kontrol grubunda yer alanlarda olduğu gibi azalmamış olması, araştırmanın deneysel işlemi olan Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının vermiş olduğu moral destekten kaynaklı olabilir. Araştırmanın nitel bulguları da bu varsayımı kuvvetlendirir niteliktedir. Uygulamayı en çok hangi konuda yararlı bulduğu sorusu yöneltilen 17 katılımcıdan 8’i uygulamanın öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenini artırdığını ifade etmiştir. Tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde artırma konusunda etkisi olmasa dahi birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi şartlarında mesleklerinin ilk yılı içine düştükleri yıpratıcı ortamın etkilerinin azaltılmasında etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölümde araştırmanın temel amacı ve alt problemleri ile paralel olarak elde edilen nitel bulgular, verilerin doğrudan alıntılar ve sıklıklarına göre ortak bir tema halinde sunulup yorumlanması yoluyla açıklanmıştır.

4.2.1. Katılımcılara Yöneltilen Sorular

Araştırmaya dair katılımcı aday ve danışman öğretmen görüşmeleri neticesinde elde edilen nitel veriler önce Word ortamına ham veri olarak aktarılmış ve içerik analizi ile öğretmenler tarafından verilen yanıtlar belli temalar çerçevesinde toplanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenlerin mesleğe yönelik ihtiyaçlarını karşılamada ne düzeyde etkili olduğu, sorusuna cevap aramaktaydı. Bu probleme cevap aramak amacıyla kendileriyle görüşme yapılan katılımcı 17 aday öğretmen ve 4 danışman öğretmene 4 adet ana soru yöneltilmiş, ayrıca yeri geldiğinde ek (sonda) sorular ile daha derin bilgi elde edilmeye çalışılmıştır (bkz. EK-4). Aday ve katılımcı öğretmenlere uygulama öncesi süreçte “Uygulamanın katılımcı aday öğretmenlerce kullanılma sıklığı ne düzeydedir?” olarak sorulması hedeflenen dördüncü soru, araştırma sürecinde ortaya çıkan aylara göre kullanım sıklığı bilimsel açıdan araştırmaya değer görüldüğünden ve bu kapsamda katılımcılardan gelen yanıtların araştırma problemini aydınlatmada etkili olacağı düşünüldüğünden uygulamanın tamamlanmasına yakın süreçte uzman görüşüne de başvurularak “Uygulama yaklaşık 8 ay sürse de en yoğun paylaşım trafiği uygulamanın ilk ayında gerçekleşmiştir. Uygulamanın ilk ayında paylaşımların yoğun olarak gerçekleşip, daha sonra paylaşım trafiğinin azalmasının sebepleri sizce nelerdir” şeklinde değiştirilmiştir. Bulguların sunulmasında araştırma sorularının soruluş sırası izlenmiştir. Ayrıca katılımcı danışman öğretmenlerle de görüşme yapılarak onlara aday öğretmenlere yöneltilen 2.3 ve 4 no’lu sorular aynen sorulmuş.1 no’lu soru ise “Bir eğitim öğretim yılına yakın süre boyunca uzman danışman öğretmen olarak katılımcısı olduğunuz mobil destekli öğretmen destek platformu sizce aday öğretmenlerin mesleğe yeni başladığı dönemde ihtiyacı olan desteği sağlayabilir mi?” şeklinde değiştirilerek yöneltilmiştir. Aday ve danışman öğretmenlerle yapılan görüşme verilerine yönelik bulgular aynı başlıklar altında sırasıyla yorumlanmıştır.

4.2.2. Uygulamanın Etkililiğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi “*Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının etkililiğine yönelik aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri nelerdir?*” sorusunun cevabını aramaktadır. Bu kapsamda uygulamanın ne kadar etkili olduğunu daha detaylı bir biçimde ortaya koymak adına deney grubunda yer alan 37 katılımcı aday öğretmenden 17’si ile; 4 katılımcı danışman öğretmenin tamamı ile gerçekleştirilen görüşmelere ait veriler araştırmanın nicel bölümünde ortaya çıkan bulgular ile uyumluluğu/çelişkisi açısından değerlendirilmiş, katılımcı görüşleri birbirine benzer

ifadelerin ana kategoriler altında birleştirilmesi ve doğrudan alıntılarla desteklenmesi yoluyla sunulmuştur.

a. Uygulamanın Yeterliliğine Dair Katılımcı Öğretmen Görüşleri

Uygulamanın etkililiğine yönelik katılımcı öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla toplam 17 katılımcı aday öğretmen ve 4 katılımcı danışman öğretmene yapılan görüşmelerde “*Bir eğitim öğretim yılına yakın süre boyunca katılımcısı olduğunuz mobil destekli öğretmen destek platformunda mesleğe başladığınız anda karşı karşıya kaldığınız sorunların çözümü konusunda yeterli mesleki desteği alabildiniz mi?*” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden gelen cevaplar sıklıklarına göre gruplandırılmış ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Uygulamanın Yeterliliğine Dair Katılımcı Görüşleri

Cevaplar	Toplam	Katılımcılar
Oldukça yeterliydi	7	AÖ5, AÖ8, AÖ16, AÖ23, AÖ25, AÖ29, AÖ36
Kısmen yeterliydi	8	AÖ1, AÖ4, AÖ15, AÖ18, AÖ21, AÖ24, AÖ31, AÖ37
Yetersizdi	2	AÖ11, AÖ22

Soru yöneltilen 17 katılımcı öğretmenden 7’si çoğu durumda uygulamanın kendilerinin mesleğe başladıkları dönemde karşı karşıya kaldıkları sorunların çözümünde yeterli olduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir. Ayrıca 8 öğretmen ise uygulamanın belli bir oranda ihtiyaçlarını karşıladığını belirtmiştir. 2 öğretmen ise uygulamanın kendileri açısından herhangi bir yararı olmadığını belirtmektedir. Araştırmanın nicel verileri ile paralel olmak üzere katılımcı aday öğretmenlerin özellikle mesleğe başladıkları ilk dönemde etkin olarak faydalandıkları katılımcı 17 öğretmenden 15’inin belli bir oranda Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasını yeterli bulduğu anlaşılmaktadır. AÖ31 bu konuda “...yabancılık yaşadığım konularda yapılan paylaşımlardan faydalandım. Ben kendi adıma çok paylaşımda bulunmasam da yapılan paylaşımlardan oldukça istifade ettim. Her ne kadar aktif olarak kullanmasam da yapılan paylaşımlar benim de sorunlarımı yansıttığı için cevaplardan yararlandım...” sözüyle aslında grupta sorulan bir soru ve buna verilen bir cevabın aslında bölgede benzer sorunları paylaşan tüm öğretmenler açısından yararı olabileceğini ifade ederken, AÖ36 da “...ben pek fazla bir şey paylaşmadım ama yapılan paylaşımlardan bilgilerden fotolardan ve videolardan çok yararlandım. Mesela ipe heceler asma yöntemine dair resimlerden ve zar biçiminde yazılan hecelerden çok faydalandım ve sınıfımda istifade etim...” sözleriyle bu durumu

desteklemekte, kendi grupta aktif olmasa da grubun paylaşımlarının özellikle sınıf içi ilk okuma yazma çalışmalarında kendine ilham verdiğini söyleyerek, uygulamanın mesleki gelişimi açısından etkili olduğunu belirtmektedir. Uygulamanın kısmen yeterli olduğunu belirtilen katılımcılardan AÖ24 eğitim öğretim yılı içerisinde köyden şehir merkezine tayini çıktığını belirterek *“ben köydeyken faydalı oluyordu baya, ama daha sonra merkeze geçince daha çok akademik olarak derslere yöneldim, merkezde çocuklar da başarılıydı dersler de kolaylaşıyordu, okulda ders konusunda fazla sıkıntı yaşamıyordum. O yüzden merkeze geçince faydasını görmedim”* diyerek uygulamanın aslında öğretmenlerin izole olarak görev yaptığı ortamlarda daha etkili olduğunu belirtmekte, katılımcı AÖ22 *“...bir platform üzerinden bir şeyler paylaşmak yerine görev yaptığım okulda tanışıp samimi olduğum tecrübeli arkadaşlarla karşılaştığım sıkıntıları paylaşmayı daha rahat buldum...”* sözüyle de izole ortamlarda kalan öğretmenlerin uygulamaya daha fazla ilgi göstermesinin altına yatan nedene ışık tutmaktadır. Ayrıca AÖ37 *“Uygulamadan ihtiyacım olan desteği özellikle ilk iki üç dört haftalık süreçte alabildim. ”* Sözüyle özellikle ilk haftaların uygulama desteği açısından sonraki dönemlere göre daha kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Yeterli desteği alamadığını düşünen AÖ11 ise *“...benim sorunların çoğu bölgesel sıkıntılar olduğundan fazla etkisi olmadı...”* ifadesiyle hem uygulamanın daha homojen gruplarla açılmasının daha yararlı olabileceğini, hem de öğretmenlerin çalıştıkları okul özelinde yer alan sorunların daha sıklıkla ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu konuda ayrıca katılımcı 4 danışman öğretmene *“Bir eğitim öğretim yılına yakın süre boyunca uzman danışman öğretmen olarak katılımcısı olduğunuz mobil destekli öğretmen destek platformu sizce aday öğretmenlerin mesleğe yeni başladığı dönemde ihtiyacı olan desteği sağlayabilir mi?”* sorusu yöneltilmiştir. Danışman öğretmenlerin tamamı uygulamanın öğretmenlerin mesleğe yeni başladığı dönemde ihtiyacı olan desteği sağlayacağını belirtirken DÖ1 *“...her zaman yanında mesleğinde uzun yıllar çalışmış tecrübeli öğretmen olmadığında, ihtiyaç duyduğunda yakınında kimse olmayacaktır. En yakın kişi telefon kadar yakınında bulunan öğretmen arkadaşlardan yardım alabilecektir... ve DÖ3 “...Öğretmenlerimiz o an kafasına takılan ne varsa sorarak fikir alışverişinde bulunarak sorunlarını çözeceklerdir. Zaten sorunun o an çözülmemesi de başka başka sorunların üst üste binmesine sebep olur, öğretmenimiz bir umutsuzluk psikolojisine girer, burada en azından bu umutsuzluğu kırmaya yardımcı olabilir...”* diyerek uygulamanın erişilebilirliğinin ve anlık çözümlere ulaşılabilirliğin önemin değinmekte iken danışman öğretmen DÖ2

“...Buradan alacağı destekle çözebildiği her sorun öğretmenin tecrübesini, özgüvenini ve inancını artırarak kendini geliştirmesine yardımcı olur...” sözüyle ve DÖ4 “...Mesleğe yeni başlayan öğretmen sudan çıkmış balık gibidir. Ona tecrübelerimizle gösterdiğimiz yollar onların bizlerle aynı hataları yapmasının önüne geçmesinde yardımcı olur...” sözüyle uygulamanın öğretmenin başarılı tecrübelerini artırarak kendine olan özgüvenini artıracığını vurgulamaktadır.

Katılımcı aday ve danışman öğretmenlerden gelen cevaplar genel bir perspektifte değerlendirildiğinde aday ve danışman öğretmenlerin çok büyük bir kısmının uygulamayı “etkili” olarak nitelendirdiği görülmektedir. Benzer bir sonuç Choo vd. (2016) tarafından 8 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda da ortaya çıkmış, öğretmen adayları 12 haftalık kapalı grup uygulamasının sorun çözmede kendilerine oldukça yararı dokunduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar uygulamanın özellikle öğretmenin mesleğe başladığı ilk birkaç haftalık periyotta olumlu etkisinin daha fazla olduğunu, zamanla etkililiğin giderek azaldığını, ayrıca uygulamanın etkililiğinin öğretmenin çalışma ortamının izole olup olmamasıyla doğru orantılı olarak arttığını veya azaldığını belirtmişlerdir. Bir başka deyişle göreve başladığı ortamda çevresinde fikir alışverişinde bulunabileceği meslektaşları bulunmayan katılımcı aday öğretmenler, bulunanlara meslektaşlarına göre uygulamadan nispeten daha fazla istifade etmişlerdir. Destek ihtiyacının kişinin kendisini en yetersiz olduğu durumlarda artması beklenen bir durumdur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenin idealize ettiği teorik bilgiler ile salt gerçeklik olan okul ortamının arasındaki uyumsuzluklar ve bunların öğretmen psikolojisi üzerinde yol açtığı etkilerden ortaya çıkan gerçeklik şokunun Moir (2002) tarafından da belirtildiği gibi en yoğun etkisi ilk günlerde, haftalarda yaşanmakta, süreç ilerledikçe öğretmen kendini toparlamaya başlamaktadır. Uygulamanın etkisini en güçlü hissettirdiği dönemin ilk günler olduğu, sonrasında ise öğretmenlerin gerek tecrübe kazanması gerekse çevreden gelen alternatif desteklerin artması, bu uygulamanın eğitim öğretim yılının hangi döneminde ve hangi tür okullarda hayata geçirilmesi gerektiğine dair önemli bir referans olarak kabul edilebilir.

b. Uygulamanın En Güçlü Yönlerine Dair Katılımcı Öğretmen Görüşleri

Uygulamaya katılan aday ve danışman öğretmen görüşlerine göre uygulamanın geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymak amacıyla katılımcı aday öğretmen ve katılımcı danışman öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde “Uygulamayı en çok hangi konularda yararlı buldunuz? Sebepleriyle ayrıntılı olarak belirtebilir misiniz?”

sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden gelen cevaplar sıklıklarına göre gruplanarak Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Uygulamanın Güçlü Yönlerine Dair Katılımcı Görüşleri

Cevaplar	Toplam	Katılımcılar
Özgüvenimi artırdı.	8	AÖ1, AÖ22, AÖ23, AÖ24, AÖ29, AÖ31, AÖ36, AÖ37
Alan bilgimi artırdı	6	AÖ15, AÖ16, AÖ18, AÖ21, AÖ23, AÖ37
Mesleki deneyimimi artırdı.	3	AÖ5, AÖ8, AÖ25
Uygulamalarım için ilham verdi.	1	AÖ4
Bana bir faydası olmadı	1	AÖ11

Katılımcılardan gelen cevaplar incelendiğinde uygulamanın en fazla öğretmenlerin kendine olan güvenin artmasında katkı sağladığını görmek mümkündür. Buna ek olarak öğretmenlerin alan bilgisi ve deneyiminin artmasında da uygulamanın etkili olduğunu söylebiliriz. Uygulamanın mesleğe başlanan ilk günlerde karşı karşıya kalınan zorlukların öğretmen üzerinde oluşturduğu negatif yönlü psikolojik etkiyi azaltarak özgüvenini artırdığını düşünen AÖ23 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

“En faydalı yönü bir kere şey, bir tek ben mi bu kötü durumdayım, ben mi yetersizim diye umutsuzluğa kapılmamı önledi. Herkesin ortak zorluğu yaşadığını görünce bu aşılabılır diye düşünüp mücadele etme imkânı verdi. Yani sene başındayken 1. sınıfları okuma yazmaya geçirirken çok zorluk çekiyordum ve acaba bende bir eksiklik mi var diye düşünüyordum ve Whatsaptaki tecrübeli hocalarımız, bu işin doğasında var yavaştan al acele etme deyince çok rahatlamıştım. Sıkıntının bende olmadığını anlamamda bu grup bana çok yardımcı oldu.”

Benzer bir durumda göreve başlayan katılımcılardan AÖ37 ise göreve ilk başladığı anlarda grubun kendisine olan etkisinin içerisine düştüğü gerçeklik şokunun etkisini hafiflettiğini şu sözleriyle vurgulamaktadır:

“Ben köye ilk atandığımda kendimi çok kötü ve çıkmaz bir durumda hissettim.4 sene okuduk ama bir çok konuda eksik hissediyordum kendimi, mesela ara sınıfta okuma yazma bilmeyen var bilen var az bilen var. Bunların hangi birisine ne yapacağım nasıl işin içinden çıkacağım diyordum. İlk dönemde gruptaki arkadaşlar da aynı soruyu sorunca bir rahatladım. verilen cevaplar bana bu durumu kabullenmem gerektiğini gösterdi. Sonraki süreçte de ilk okuma yazma konusundaki paylaşımları köyde uyguladım. işime gayet yaradı.”

Uygulamanın kendilerine olan özgüveni artırdığını düşünen katılımcı öğretmenler ayrıca uygulamanın istedikleri zaman soru sorabilmelerine imkân vermesi gibi bir kolaylığının da bulunduğunu, bu özelliğin kendilerini rahatlattığını söylemektedirler AÖ24’ün “...Şunun rahatlığını hissettim mesela bir sorunum olduğunda sorabileceğim bir yer güvenebileceğim bir yer olması beni çok rahatlatıyordu...” sözleri ve AÖ36’nın “...En faydalı olduğunu düşündüğüm konu çekinmeden soru sorabileceğim bir yer olduğunu bilmektir. Bu bana bir rahatlık sağlıyordu. Daha doğrusu hocam şöyle

sorularımın bazılarını bağlı bulunduğum okula sordum ama cevap alamamıştım. Bu tür bazı soruların cevabını bu grupta bulabildim. ” sözleri katılımcı aday öğretmenlerin mesleki konularda her an danışabilecekleri alternatif bir merciinin olmasının kendilerini güvende hissettirdiğini ortaya koymaktadır.

Uygulamanın bir diğer güçlü yönünün ise mesleki bilgilerini geliştirmesine katkı sağlaması olduğunu vurgulayan katılımcı AÖ18 bu durumu “...Birleştirmiş sınıflar hakkında daha ayrıntılı bilgi verildiğini gördüm. Sınıf içi etkinliklerde neye dikkat edilmesi gerektiği konusunda dikkat çekici paylaşımlarda bulunulmuştur...” sözleriyle ortaya koymakta, AÖ23 ise “...Bir de biz okula gittik direk müdür yetkilik verildi bize, DYS dışında hiçbir eğitim verilmedi bize ancak bir sürü şey istediler bir çok belge istediler biz oralarda tıkanık, tıkanınca Whatsapptaki hocalar bize çok faydalı oldu...” sözleriyle üzerinde idari görev bulunan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin de bu konuda destek bulduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenler grupta bulunan deneyimli öğretmenlerin bilgilerinden istifade ettiklerini de belirtmişlerdir. AÖ8’in “...Bu insanların tecrübelerinden direk yararlanabildim. Mesela sınıf defteri doldurmayla ilgili cem hocamızın çok pratik bir çözümü sayesinde çok rahat ettim...” şeklindeki düşüncesi bu durumu destekler niteliktedir.

Aynı soru katılımcı danışman öğretmenlere de sorulmuş ve öğretmenlerin tamamı uygulamanın tecrübe aktarımı boyutunun uygulamanın en güçlü yönü olduğunu belirtmiştir. DÖ4 “...Burada öğretmen yaşama olasılığı olan hemen her sorunun masaya yatırıldığını görüyor, bu konu da bir kendine güveni gelmesi ve probleme bakış oluşturmaya açısından yararlı...” diyerek tecrübe aktarımının önemini vurgularken DÖ3 “...her öğretmen bir konuda sadece bir çözüm yolu veya bir uygulama değil de her yiğidin kendi yoğurt yiyişi gibi desem, herkes kendi usulünü geliştirebiliri fark etmesinde etkili oldu diyebilirim...” farklı uygulamaların görülmesinin önemini vurgulamaktadır.

Görüşme verileri bir bütün olarak ele alındığında uygulamanın en büyük yararının öğretmenin “kendine olan güvenini artırmak” yönünde olduğu görülmektedir. Aktaş ve Can (2019) öğrencilerle Whatsapp uygulaması üzerinden gerçekleştirdiği 8 hafta süren destek uygulamasının etkilerini ortaya koymayı hedeflediği araştırmasında ulaşılan bu sonuçlara paralel olarak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığını, kaygı ve endişelerinin azaldığını, Choo vd. (2016) ise katılımcıların sorunlara hızlı çözüm getirme becerisini artırdığını ortaya koymuşlardır. Göreve yeni başlayan ve daha önce kafasında öğretime dair herhangi bir şema

bulunmayan bir aday öğretmen bu süreçte karşı karşıya kaldığı sorunları kendi başına çözemez ise tükenmişlik ve benzeri negatif duygulara kapılarak kendini yetersiz görebilmekte ve bu durum meslek hayatı boyunca performansını olumsuz etkileyen bir algı haline gelebilmektedir. Katılımcı öğretmenlerden bazılarının da belirttiği gibi Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması sayesinde aday öğretmenler “bu sorunu yaşayan tek kişinin kendi olmadığı”, “bu sorunun bölgedeki olağan durumlardan kaynaklandığı” gibi ön kabullerle içerisinde bulunduğu umutsuzluk durumundan bir nebze de olsa çıkabilmektedir. Umutsuzluğu ve umutsuzluğun vermiş olduğu negatif etkileri üzerinden atan öğretmen karşı karşıya kaldığı problemlerle elinde bulunan imkânları değerlendirerek bu imkânlarla en iyiyi başarabilme arzusuna sahip olabilmektedir. Öğretmenlerin ilk yılında hayata geçirilen mesleki destek uygulamaların nihai hedefi öğretmenin mesleğe geçişinde karşı karşıya kalacağı olası problemlerin önüne geçebilmek veya oluşabilecek etkiyi en aza indirgeyebilmektir. Veenman (1984) tarafından “gerçeklik şoku” olarak tabir edilen durumda öğretmenler lisans eğitimi sürecinde sahip oldukları bilgi ve becerileri atandıkları okuldaki durumlara adapte edememekte ve bu durum öğretmenlerin süreçten olumsuz etkilenmelerine ve bu olumsuzlukları meslek hayatlarının ilerleyen döneme taşımalarına sebebiyet vermektedir. Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması öğretmenlere vermiş olduğu özgüven ile bu şokun olası etkilerini yumuşatmakta, daha tolere edilebilir hale getirmektedir. Uygulamanın bir diğer katkısı da gerek akran öğrenmesi gerekse tecrübe aktarımı yoluyla grupta yapılan fikir alışverişlerinin tüm katılımcıların faydalanabileceği bir mesleki deneyim havuzu olarak hizmet verebilmesidir. Kurulan iletişim grubu, normal şartlar altında belki tartışılması dahi olası olmayan konuların 20 kişilik bir meslektaş grubu ve 2 deneyimli uzman nezaretinde paylaşılarak ortak aklın işe koşulması konusunda bir destek platformu görevi görebilmektedir.

c. Uygulamanın Geliştirilmesi Gereken Yönlerine Dair Katılımcı Öğretmen Görüşleri

Uygulamayı bizzat deneyimleyen aday ve danışman öğretmenlerin bakış açısına göre uygulamanın en güçlü yönünü ortaya koymak amacıyla katılımcı aday ve danışman öğretmene yapılan görüşmelerde “*Katılımcısı olduğunuz bu uygulamanın daha iyi hale gelebilmesi için önerileriniz nelerdir? Önerilerinizi olabildiğince ayrıntılı olarak belirtebilir misiniz?*” soruları yöneltilmiş ve öğretmenlerden gelen cevaplar sıklıklarına göre gruplandırılarak Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23*Uygulamanın Geliştirilmesi Gereken Yönlerine Dair Katılımcı Görüşleri*

Cevaplar	Toplam	Katılımcılar
Yüz yüze etkinlikler düzenlenmesi	8	AÖ5, AÖ8, AÖ16, AÖ18, AÖ22, AÖ24, AÖ29, AÖ31
Yapılandırılmış içerikler eklenmesi	6	AÖ1, AÖ4, AÖ15, AÖ21, AÖ23, AÖ37
Ayıplanma kaygısını ortadan kaldırma	1	AÖ25
Farklı uygulamaların da kullanılması	1	AÖ11

Uygulamanın daha etkili hale getirilmesi yönünde katılımcı aday öğretmenlerden gelen görüşler, katılımcıların yüz yüze de bir araya gelebilmelerine olanak sağlanması konusu ile aday öğretmenlerden gelen soruların cevaplanması üzerine temellendirilen ve bu haliyle de yapılandırılmamış bir tarzda olan uygulamanın daha yapılandırılmış, önceden hazırlanan tematik etkinliklerle eğitsel bir boyutun da eklenmesi gerektiği konusunda yoğunlaşmaktadır. Katılımcı AÖ29 “...Yüz yüze tanışması sağlanırsa çok daha iyi bir grup olur. Böylece insanlar birbirlerini tanır ve rahatça fikir alışverişi yapabilirler...” diyerek aslında yüz yüze etkileşimin grup içerisindeki etkileşimi artıracığı, kişilerin birbirinden çekinmesinin önüne geçeceğini belirtmektedir. Katılımcı AÖ31’de “...Hocam bence gruptaki arkadaşlarla sene başı bir yemek veya çay gibi bir tanışma olsa herkes birbiriyle daha sıcak olabilirdi...” diyerek bu görüşe katılmaktadır. Buna ek olarak AÖ16 ise “...Ülkenin çeşitli yerlerindeki birleştirilmiş sınıflı okullarına gezi ve gözlem düzenlenir. Buradan kazanılan bilgi ve tecrübeleri bireyler bulunduğu okullarda işe koyardı...” diyerek yüz yüze etkileşimin uygulamaya zenginlik katacağını belirtmektedir. Katılımcı aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun paylaşım yapmasının önündeki en büyük engellerden birinin “ayıplanma kaygısı” olduğu bulgusu da aday öğretmenlerin bu yöndeki düşüncelerini doğrular niteliktedir.

Ayrıca uygulamanın tematik ve yapılandırılmış bir biçimde olması, belli günlerde belli konular seçilerek uygulama aracılığıyla bilgilendirmeler yapılmasının kendileri açısından daha yararlı olacağını belirten öğretmenlerden AÖ1 “Artı mesela bir online olma süresi ve saati belirlenebilir.” diyerek uygulamanın bir e toplantı formatında olmasının daha etkili sonuçlar ortaya koyacağını belirtirken katılımcı AÖ21 ise “yani bir sorun etrafında öğretmenler beyin fırtınası yapabilir, her gün bir konu seçilir herkes hazırlıklı gelir” sözüyle program odaklı bir yapının daha etkili sonuçlar verebileceğini belirtmektedir. Uygulamanın sınıf temelinde yapılandırılmış bir boyutta olması gerektiği düşüncesini ise katılımcı AÖ23 “sınıf sınıf ve özellikle 1. sınıfa

yönelik etkinlik paylaşabilirdi bizden soru beklemek yerine kendileri daha aktif olabilirlerdi.” Sözleriyle vurgulamaktadır.

Aynı soru katılımcı danışman öğretmenlere de yöneltilmiştir. Katılımcı DÖ1 “...katılımcı öğretmenlerin daha fazla etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır. Ne kadar çok paylaşım olursa o kadar çok öğretmenin yaşadığı sıkıntı ortaya konur bu sorunlar tartışılır kafa yorulur çözüm üretilir...” diyerek grup içi katılımın artırılması gerektiğini vurgularken DÖ2 ise “...daha çok katılımcı alınabilir. Katılımcıların karşılaştıkları sorunları daha çok paylaşması teşvik edilebilir. Bu şekilde daha çok soru ve sorun paylaşılabilir, uygulamadan daha çok kişi istifade edebilir...” sözleriyle katılımcı sayısının artırılması gerektiğini belirtmektedir. DÖ3 ise duruma farklı bir açıdan bakarak “...gruplar zümre bazında kurulmalı, sadece aynı zümreler aynı grupta olursak daha verimli olacağını düşünüyorum. Çünkü burada bazen konuştuğumuz konular veya sorulan sorular öğretmenlerin bazılarına hitap etmezse öğretmen sıkılabilir...” grubun olabildiğince homojen olması gerektiğini ifade etmektedir. DÖ4 ise farklı mobil uygulamaların denenmesinin gerektiğini belirtmektedir.

Katılımcı aday ve danışman öğretmen görüşleri uygulamanın “uzaktan” olmasının ve “yapılandırılmamış” bir boyutta olmasının en çok geliştirilmesi gereken yönleri olduğu konusunda yoğunlaşmaktadır. Aday öğretmenlerin her zaman yanı başında bulunan ve bir konuda çıkmaza girdiği anda soru sorup yanıtlar alabileceği birini istemesi gayet doğal bir durumdur. Ancak bu çalışmanın çıkış noktası da özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinin köylerinde bulunan okullarda aynı şartlarda görev yapan birbirinden kopuk olması ve halihazırda böyle bir imkânsızlığın doğurduğu sorunlara mobil destekli grup danışmanlığı uygulamasının az da olsa bir alternatif olup olamayacağını sorgulamaktadır. Bununla birlikte özellikle uygulamanın başında aynı gruptaki aday öğretmenler bir araya gelip yüz yüze etkileşim kurmasının daha sonraki süreç içerisinde gruptaki etkileşime olumlu katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Her ne kadar mevcut araştırma şartlarında gerçekleştirilemese de uygulamanın karar vericiler tarafından benimsenip hayata geçirilmesi durumunda ilçe grupları oluşturulup aynı ilçenin muhtelif köylerinde görev yapan öğretmenlerin hafta sonunda ilçe merkezinde bir araya gelmeleri sağlanabilir. Bu husus öneriler kısmına eklenmiştir.

Ayrıca uygulamanın tamamen “yapılandırılmamış” bir boyutta olmak yerine ara sıra deneyimli öğretmenlerin yararlı gördükleri veya katılımcılar tarafından talep

edilen içerikleri paylaşabileceği “yarı yapılandırılmış” bir formatta olmasının da uygulamanın gelişmesine katkı sağlayacağı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Daha önce bu alanda herhangi bir çalışma yapılmamış olması nedeniyle tamamen keşfedici bir bakış açısı ile uygulama “yapılandırılmamış” olarak hayata geçirilmiş, öğretmen ihtiyaçlarının süreç esnasında belirlenmesi hedeflenmiştir. “Yarı yapılandırılmış” ve “Yapılandırılmış” uygulamalarla gerçekleştirilecek araştırmalar öğretmen ihtiyacına en uygun modelin hangisi olduğunun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Bu durum araştırmanın öneriler kısmına dâhil edilmiştir.

d. Uygulamanın Kullanılma Sıklığına Dair Katılımcı Görüşleri

Yaklaşık 8 ay süren uygulamanın ilk ayında paylaşım trafiği oldukça yoğun iken ilk aydan sonraki paylaşımlar gözle görülür bir biçimde azalmıştır. Bu durum araştırılmaya değer bir bulgu olarak görüldüğünden araştırmanın nitel bölümüne bir soru eklemek suretiyle sebepleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tablo 24’te uygulamada aylara göre yapılan paylaşım sayısı verilmiştir.

Tablo 24

Paylaşımların Aylara Göre Dağılımı

Ekim-Kasım 18	Aralık 18	Ocak 19	Şubat 19	Mart 19	Nisan 19	Mayıs 19	Haziran 19
59	8	2	1	0	0	0	1

Uygulamaya katılan aday ve danışman öğretmenlerin perspektifinden uygulamadaki paylaşım yoğunluğunun ilk aydan sonra gözle görülür bir biçimde azalması nedeniyle bu durumun altında yatan temel nedenleri ortaya koymak amacıyla toplam 17 katılımcı aday öğretmen ve 4 katılımcı danışman öğretmene yapılan görüşmelerde “*Uygulama yaklaşık 8 ay sürse de en yoğun paylaşım trafiği uygulamanın ilk ayında gerçekleşmiştir. Uygulamanın ilk ayında paylaşımların yoğun olarak gerçekleşip, daha sonra paylaşım trafiğinin azalmasının sebepleri sizce nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden gelen cevaplar sıklıklarına göre gruplandırılarak Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25*Uygulamanın Kullanım Sıklığının Zamanla Azalma Nedenleri*

Cevaplar	Toplam	Katılımcılar
Çekingenlik	8	AÖ4, AÖ5, AÖ22, AÖ23, AÖ24, AÖ25, AÖ31, AÖ37
Gruba duyulan ihtiyacın azalması	8	AÖ8, AÖ16, AÖ18, AÖ21, AÖ22, AÖ25, AÖ29, AÖ36
İş yoğunluğu	6	AÖ1, AÖ4, AÖ5, AÖ15, AÖ23, AÖ37
Grubun katılımcıya hitap etmemesi	1	AÖ11

Katılımcı aday öğretmenlerin uygulamanın ilk ayı yoğun kullanım sonrasındaki süreçte paylaşım trafiğinin azalmasının sebeplerine yönelik görüşleri incelendiğinde, çekingenlik (N=8), gruba duyulan ihtiyacın azalması (N=8) ve iş yükü fazlalığının (N=5) başı çeken sebepler olduğu görülmektedir. Ayrıca danışmanı rahatsız etmeme (N=3) ve okul çevresinden destek alma (N=3) da etkili birer sebep olarak ortaya çıkmaktadır. Çekingenlik yaşadığını belirten öğretmenlerin bir bölümü bu durumun kendilerinden kaynaklandığını ve diğer katılımcıların tepkilerinden çekindiklerini belirtmektedir. AÖ4'ün "...Grupta çekinerek aslında çok mu paylaşım yaptım ya da gösteriş olarak görürler mi yaptıklarımı diye düşünüyorum. İnsanların faydalı bir şeyler yapmaktan çok kendi reklamını yapıyor demesinden çekiniyorum..." AÖ25'in "...Açıkçası benim de bazen soru sormaya çekindiğim oldu, böyle sorasım oluyor ama çekindiğim oldu. Tam ortada sorunlarımızı paylaşıyoruz nası diyim, herkes sorduğum soruyu görünce garip oluyordum..." ve AÖ23'ün "...Sorduğum soruya gruptaki arkadaşlar veya hocalar "bu kadar basit soru da sorulmaz be" diye düşünmesin diye soru sormaktan çekindiğim çok oldu..." sözleri bu durumu örnekler niteliktedir. Bazı öğretmenler ise nezaketten kaynaklanan bir çekingenlik içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Katılımcı AÖ5 "...Çoğu en az 7-8 yıllık öğretmenlerdi, evlilerdi ve aile hayatları vardı..." diyerek danışman öğretmenin özel hayatına müdahale etmemeye gayret ederken AÖ37 "...Belki hocalarım derste mi yoğun mu bilemediğimden pek hocalarımı rahatsız etmek istemediğim için ben kendi adıma paylaşımında ve soru sormada çekimser kaldım..." diyerek danışman öğretmenin iş hayatına müdahale etmekten kaçındığını belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler ise çekingenliğin kendilerinden ziyade dış faktörlerden kaynaklandığını ifade etmektedir. Katılımcı AÖ31 "...Aday öğretmenler soru sorma konusunda cesaretlendirilirse bence uygulama çok daha etkili hale gelir. . ." sözü ile grubun konuşma konusunda yeterince özendirici olmamasının paylaşım azlığına neden

olduğunu belirtirken katılımcı AÖ22 “...bi grupta toplulukta paylaşım yapmak da zor oluyor benim için. Şu an öğretmen olsam da malum, zamanında çocuktuk ve bize rahatlıkla istediğini söyleyebilme paylaşabilme toplum içerisinde aktif olabilme kabiliyetini yeterince aşılayamadılar...” toplumsal yetişme tarzının kendileri üzerinde oluşturduğu baskının bu durumda etkili rol oynadığını ifade etmektedir.

Gruba duyulan ihtiyacın zamanla azalması nedeniyle paylaşımların azaldığını düşünen katılımcılardan bir kısmı tecrübe kazandıkça gruba daha az ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Katılımcı AÖ8 “...Zamanla işe alışınca artık kendime yetebildim, daha az desteğe ihtiyacım olduğunu düşündüm...” sözüyle bu durumu ifade ederken AÖ29’u aşağıdaki ifadeleri bu durumu en net haliyle ortaya koymaktadır.

“Genelde biz öğretmenliğe aday konumunda yer alarak yetiştirildiğimiz eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması etkinliklerini birleştirilmiş sınıflı okullarda yapmadık veya çok kısa bir süre içerisinde yaptık. Bu sebeple biz birleştirilmiş sınıflı okullara atandığımızda bu okullara yönelik işe vuruş bilgiden ve tecrübeden yoksun olarak bu okullara atandık. Atandığımız ilk zamanlarda eksik olduğumuz işe vuruş bu bilgileri yukarıda bahsi geçen uygulamadan edindik. Özellikle bu uygulamaya ilk aylarda bu sebepten dolayı çok yoğun paylaşım trafiği olduğunu düşünmekteyim. Ayrıca bundan sonraki aylarda ise biz aday öğretmenlerin sahada yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitimle ilgili yeterli bilgiyi edindiğini ve bu sebepten dolayı da yukarıda bahsi geçen uygulamaya sorulan soruların azaldığını düşünmekteyim.”

Bazı katılımcılar ise ilk ay yapılan paylaşımların kendini tekrar ederek devam etmesinin paylaşımların zamanla azalmasında etkili olduğunu düşünmektedir. Katılımcı AÖ18 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir: “...Öğretmenlerin ilk aylarda işleyişi bilmediğinden dolayı paylaşım konusunda ilk aylarda daha çok paylaşımda bulunduğunu sonraki aylarda rutine bindiğinden dolayı çok paylaşımda bulunmadığını ifade edebilirim...”. Bu konuda AÖ22 ise “...göreve yeni başlamanın heyecanı ile bir iki ay paylaşım muhabbet vs. oluyor ama ondan sonra herkes kendi bulunduğu bölgede hem arkadaş hem de yardım alacağı paylaşım yapacağı çevreyi oluşturduğu için bu gruplara ilgi alaka zaman içerisinde sifira iniyor...” diyerek paylaşımlarına azalmasında aday öğretmenlerin alternatif bilgi kaynaklarına ulaşmasının rolü bulunduğunu belirtmektedir. AÖ36 bu görüşü “...ilk başta bocaladım. Çevredeki diğer arkadaşlarla iletişime geçtikten sonra sorunları oradan beraber çözebildik, duruma alıştık, çevredeki öğretmenlerle görüşmeyi tercih ettim. Mesela servisle gidip geliyorum. Sorabileceğim soruyu serviste bulunan arkadaşlardan birine sormak çok daha kolay geldi. Gitgide grup benim için daha az ihtiyaç duyulan bir hale geldi...” sözüyle desteklemektedir.

Aynı soru katılımcı danışman öğretmenlere de yöneltilmiş ve öğretmenlerin tamamı gruba duyulan ihtiyacın zamanla azalmasının bu durumda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik olarak danışman öğretmen DÖ1 “ . . . mesleğe yeni başlayan arkadaşların eksikleri en fazla olduğu aylar ilk aylardır ve yanında bir kişinin olduğunun hissini istediği zamanlar ilk aylardır. Daha sonraki aylar alışıyorlar ve kendilerine yakın arkadaşlıklar kuruyorlar ve onlarla isteklerini bir nebze gideriyorlar...” sözüyle alternatif bilgi kaynaklarına erişimin bu durumda etkili olduğunu belirtirken DÖ4 “...İlk defa yapılan bu uygulama ilk başlarda öğretmenlerde merak uyandırır da paylaşımların sonraki aylarda kesilmesi öğretmenlerde motivasyon eksikliği, düşük düzey üretkenlik becerisi ile açıklanabilir. Yani ilk aylardaki gibi kendilerini yetersiz hissetmiyorlar, artık bazı konularda bilgileri oturuyor, bu nedenle paylaşım soruya gerek duymuyorlar diye düşünüyorum...” öğretmenlerin tecrübelerinin artarak yetkinleşmesinin rolü olduğunu vurgulamaktadır.

Uygulama esnasında dikkate değer bir durum olarak görülen uygulama kullanım trafiğinin ilk aydan sonra gözle görülür bir biçimde azalmasının ardında yatan en büyük nedenlerin öğretmenlerin zamanla gruba duyulan ihtiyacının azalması ve çeşitli kaygılarla paylaşım yapmaktan çekinmesi (çekingenlik) olarak ortaya konduğu görülmektedir. Bu durum uygulamanın gerçek anlamda etkililiği ve kullanabilirlik formatı ile ilgili olarak gelecekte yapılacak olası araştırma veya girişimler için oldukça değerli bir bilginin ortaya çıkması olarak yorumlanabilir. Zira araştırmanın test etmek istediği en önemli hipotez uygulamanın etkili olup olmadığı, etkili ise ne düzeyde etkili olduğu hususuydu. Bu kapsamda aday öğretmenlerin kullanım yoğunluğu ve buna dair görüşleri doğrultusunda uygulamanın özellikle aday öğretmenin desteğe en büyük ihtiyaç duyduğu dönem olan ilk ayda oldukça faydalı olduğu hususu göze çarpmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, deneysel araştırma kapsamında gerçekleştirilen Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına olan etkisine ilişkin nicel bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuç ve öneriler yer almaktadır. Bütünlüğü sağlamak amacıyla araştırmanın temel amaçları ve bulguların sıralanışı ile eşgüdümlü hareket edilmiş, sonuç ve öneriler iki ana başlık altında ele alınmıştır.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Uygulamannın Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci problemi alt problemler kapsamında elde edilen verilerin analizi neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

a. Araştırma sonucunda Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasına tabi olan deney grubu öğretmenlerinin mevcut uygulamalara tabi olan kontrol grubu öğretmenlerine göre öz yeterlik ölçeği öntest-sontest puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, anlamlı farklılaşmanın en yoğun olarak öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik altboyutlarında görüldüğü, buradan hareketle uygulamanın öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Alan yazın bulguları da bu sonuçla uyumlu bir biçimde deneyimli meslektaş desteğinin aday öğretmen öz yeterlik algılarını olumlu yönde değiştirdiğini ortaya koymaktadır. Ortalama 1-2 yıl süren aday öğretmenlik süreci hizmet öncesi dönem ile hizmet içi dönemi birbirine bağlayan hassas ve ince bir bağ gibidir. Bu bağlamda mesleğe başlama sürecinde aday öğretmen yeterliliklerinin artırılması şüphesiz ki bu bağı kuvvetlendirerek hizmet öncesi edinilen bilgi ve becerilerin hizmet içi döneme daha etkin ve verimli bir biçimde transferine, bir başka deyişle yaklaşık 35-40 yıl boyunca öğretmen verimliliğinin artması sürecine ivme kazandıracaktır.

b. Medeni durum değişkenine göre bekâr öğretmenlerle evli öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği öntest- sontest puanlarının bekâr öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bekâr öğretmenlerin evliliğin getirdiği sorumlulukları henüz yüklenmemiş olmaları yönüyle mesleki gelişime daha açık olmaları beklenen bir durumdur. Hayatın olağan akışı gereği mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin bu sorumlulukları yüklenmesi kaçınılmazdır. Bu durum meslek hayatının erken dönemlerinde verilen deneyimli meslektaş desteğinin ileriki dönemlerde verilen bir desteğe nazaran daha etkili olabileceğini de ortaya koymaktadır.

c. Çocuk sahibi olan öğretmenlerle olmayan öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği öntest- sontest puanlarının çocuk sahibi olan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın belirgin olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Çocuk yetiştirirken edinilen deneyimlerin eğitim öğretim süreçlerine transfer edilmesi beklenen bir durumdur.

d. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görevli öğretmenlerle taşıma merkezli okullarda görevli öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği öntest- sontest puanlarının birleştirilmiş sınıflı okullarda görevli öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine olan anlamlı farklılaşmanın öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutlarında belirgin olarak görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların taşıma merkezli ilkokullara nazaran imkânlar açısından daha kısıtlı olması, daha az personelin bu okullarda görev yapması nedeniyle mesleğe yeni başlayan öğretmen için izole bir ortamın bulunması, bu öğretmenlerin uygulamayı daha fazla sahiplenmesine ve uygulamadan daha fazla istifade etmesine imkân vermiştir. Uygulamanın öğretmenlere olan katkısının sosyal açıdan izole ve imkânlar açısından ortamlarda daha fazla olması bu öğretmenlere yönelik mesleki desteğin daha yoğun bir biçimde verilmesine yönelik ihtiyacı da ortaya koymaktadır.

5.1.2. Uygulamanın Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi ve alt problemler kapsamında elde edilen verilerin analizi neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

a. Araştırma sonucunda Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde -değer verme ve ilgisizlik altboyutlarında kontrol grubu lehine; mesleki gelişime açıklık altboyutunda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmakla birlikte- ölçek bütününde anlamlı fark oluşturacak düzeyde etkisinin bulunmadığı, bununla birlikte her iki grubun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının düşük bir oranda artış gösterdiği, deney grubundaki artış oranının kontrol grubundaki artış oranına göre nispeten fazla olduğu, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tutum mesleğe yönelik tutumlarının düşüş eğiliminde olduğunu ortaya koyan alan yazın bulguları (Moir,2002; Özçakmak ve Köroğlu, 2014; Demir ve Gelişli, 2018) ve araştırmanın nitel bulguları ortaya çıkan bu sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının azalmasına yol açan yıpratıcı faktörlerin etkisini bir miktar azaltma konusunda etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bir çok durumda kaçınılmaz olan kayıpların azaltılması en az bir kazanç elde etmek kadar önemli olabilir. Hizmet öncesi idealist duyguların da etkisiyle oldukça yüksek düzeyde olan öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların, kalkınmada öncelikli bölgelerin zorlu şartları ile karşı karşıya kalınca bir miktar düşmesi beklenen bir durumdur. Önemli olan husus bu düşüşün mesleğin ileriki yıllarında öğretmenin çalışma verimliliğini azaltan kalıcı hasarlar ortaya koymayacak düzeyde kalmasıdır. Bu husus deneyimli meslektaş desteğine anlık erişimin değerini de ortaya koymaktadır.

b. Her ne kadar anlamlı bir fark ortaya konmasa da uygulamanın bekâr öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını geliştirmekte evli öğretmenlere nazaran bir miktar daha etkili olduğu, bu etkinin mesleki gelişime açıklık altboyutunda belirgin olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

c. Çocuk sahibi olma durumuna göre uygulamanın - mesleki gelişime açıklık altboyutunda deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıksa da- ölçek bütününde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını geliştirmekte anlamlı farka yol açacak düzeyde bir etkisinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

d. Her ne kadar anlamlı fark bulunmasa da birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumsuz ve negatif bir yöne evrilmesini azaltma hususunda taşıma merkezli okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran belirgin bir düzeyde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.1.3. Uygulamanın Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü problemi ve alt problemler kapsamında elde edilen verilerin analizi neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

a. Uygulamanın katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından karşı karşıya kalınan sorunlara çözüm getirme konusunda etkili bulunduğu

b. Uygulamanın öğretmenlerin özgüvenini artırma ve mesleki deneyim kazandırma konusunda oldukça etkili olduğu,

c. Katılımcı öğretmenlere göre uygulamanın öğretmenlerin “belli aralıklarda da olsa yüz yüze iletişime geçmelerine olanak tanınması” ve “yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış” formatların da uygulama içeriğine dahil edilmesi halinde daha etkili olabileceği,

d. Yaklaşık sekiz ay süren uygulamada ilk ay çok yoğun bir paylaşım trafiği gerçekleşirken müteakip aylarda trafiğin büyük oranda azaldığı, uygulamanın ilk aydan sonra kullanım sıklığının azalmasında zaman içerisinde öğretmenlerin çevre okullardaki meslektaşlarıyla iletişime geçmesi sonucu alternatif destek kaynaklarına ulaşılabilmesi, zaman içerisinde mesleki deneyimlerini artırarak uygulamadan gelen desteğe daha az ihtiyaç duymaya başlamaları ve iş yoğunluğu faktörlerinin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları dikkate alındığında mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması aracılığıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve mesleğe yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi mümkündür. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve mesleğe yönelik tutumlarının geliştirilebilmesi için öneriler aşağıda sıralanmıştır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

a. Araştırma sonucunda uygulamanın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının artmasında anlamlı bir biçimde etkili olduğu, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların ise olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel verileri bu etkinin kendisini ilk günlerde daha fazla hissettirdiği, zaman içerisinde öğretmenin çevre kazanması ve deneyimini artırması sonucu azaldığını ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle ilçe düzeyinde deneyimli öğretmenlerden bir ekip oluşturularak her

eğitim ğretim yılının ilk ayında göreve başlayan öğretmenlere yönelik Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulaması gerçekleştirilebilir. Bu sayede mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimini olumsuz yönde etkileyen ‘‘gerçeklik şoku’’ etkisi asgari düzeye indirilmelidir.

b. Medeni durum açısından uygulamanın bekâr öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ve mesleğe yönelik tutumlarını geliştirmekte anlamlı düzeyde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle evliliğin getirdiği sorumlulukların fazla olması nedeniyle mesleki gelişime daha çok vakit ayırabilme potansiyeli bulunan bekâr öğretmenlere grupların oluşturulmasında öncelik verilmelidir.

c. ocuk sahibi olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının olmayanlara göre anlamlı bir biçimde arttığı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle oluşturulacak gruplarda bu öğretmenlerin deneyimleri sonucu elde ettikleri bilgileri diğer öğretmenlerle paylaşabilmesi adına gruplarda bulundurulması sağlanmalıdır

d. Uygulamanın birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını anlamlı düzeyde artırdığı, bu artışın kendisini en fazla ğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutlarında hissettirdiği; öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumunda da benzer bir biçimde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk dönemlerinde öğretmenin özgüvenini artırmak amacıyla ypranmasını önlemede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bilgiden hareketle öğretmenlerin sadece kendilerini ilgilendiren paylaşımlar ile bilgi, beceri ve deneyimlerini artırmalarına olanak sağlamak adına birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik olarak ğretim yapılan sınıf düzeyi gözetilerek gruplar oluşturulmalıdır.

e. Görüşmeler sonucunda uygulamada öğretmenler tarafından yapılandırılmış ve tematik içeriklerin de uygulamaya dahil edilmesi talep edilmiştir. Bu konuda deneyimli öğretmenlerin ürettikleri içerikleri diğer deneyimli öğretmenler ve katılımcı aday öğretmenlerle paylaşacakları bir veri havuzu oluşturularak gruplardaki deneyimli öğretmenlerin tematik içerikleri paylaşması sağlanmalıdır.

f. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin paylaşım yapmalarındaki en büyük engellerden birinin ‘‘ekingenlik’’ ve ‘‘ayıplanma kaygısı’’ olduğu, bu durumun da temelinde öğretmenlerin gerçek hayatta tanışmadığı kişilerin tepkisinden çekindikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumun oluşturabileceği negatif etkiyi ortadan kaldırmak amacıyla

uygulamada öğretmenlerin rahatça soru sormasını teşvik etmek ve paylaşım sıklığını artırmak ve kaynaşmalarını sağlayabilmek amacıyla ilçe genelinde oluşturulan gruplardaki deneyimli ve aday öğretmenlerin belirli periyotlarda bir araya gelmelerini ve yüz yüze iletişim kurmalarını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilmelidir

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu kısımda araştırmanın nicel ve nitel bölümlerinde ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak benzer konuları araştırabilme veya ortaya çıkan bir takım bulguları derinlemesine incelemeye yönelik olarak bilim insanlarına getirilen öneriler yer almaktadır.

a. Araştırma sonucunda her ne kadar öz yeterlik ölçeği bütününde deney grubunda yer alan öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıkmış olsa da öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik altboyutunda herhangi bir anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durumun altında yatan nedenleri tespit etmek amacıyla araştırmalar yapılmalıdır.

b. Görüşmeler neticesinde katılımcı öğretmenler “yapılandırılmış” ve “yarı yapılandırılmış” içerikler bulunmasını talep etmişlerdir. Bu araştırmada uygulama “yapılandırılmamış” olarak tasarlandığından benzer ortamlarda “yapılandırılmış” veya “yarı yapılandırılmış” uygulamalar kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar yapılmalıdır.

c. Benzer mobil destekli mesleki danışmanlık uygulamasında kullanılabilecek yapılandırılmış içeriklerin neler olabileceğine dair bölgede görev yapan öğretmen ihtiyaçları araştırılmalıdır.

d. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin paylaşım yapmalarının önündeki en büyük engellerden birinin “ayıplanma kaygısı” olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun altında yatan nedenler ve geliştirilebilecek çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla araştırmalar yapılmalıdır.

e. Bu araştırma Türkiye’de mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenlerin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını üzerindeki etkilerini yoklayan ilk araştırmalar arasında yer almaktadır. Bu alanda daha kapsamlı ve detaylı sonuçları ortaya koymak amacıyla araştırma birden çok ili kapsayan geniş bir coğrafyadaki sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki araştırmalar aynı ilçede görev yapan sınıf öğretmenleri veya branş öğretmenleri ile gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akan, D., Şener, N., Başar, M. ve Şen, B. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul yöneticisi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 71-88.
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma, *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi* 6(21), 82-108.
- Aktaş, B. Ç. ve Can, Y. (2019). The effect of "Whatsapp" usage on the attitudes of students toward english self-efficacy and english courses in foreign language education outside the school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(3), 247-256.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147(25.05)
- Akyıldız, S., Altun, T. ve Kasım, Ş. (2020). Adaylık eğitimi uygulama sürecinin aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 117-131.
- Akyüz, Y. (2001). Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi. Genişletilmiş sekizinci basım, Alfa Basım Yayım, İstanbul.
- Altıntaş, S., & Görgeç, İ. (2017). Preservice teachers' reviews on preservice teacher training system. *Turkish Studies*, 12(6), 15-30.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Amry, A. B. (2014). The impact of whatsapp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom. *European Scientific Journal*, 10(22), 116-136.
- Asada, T. (2012). Mentoring novice teachers in Japanese schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(1), 54-65.

- Ashiyani, Z. and Salehi, H. (2016). Impact of whatsapp on learning and retention of collocation knowledge among iranian efl learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(5), 112-127.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Baishya, D. and Maheshwari, S. (2020). Whatsapp groups in academic context: exploring the academic uses of whatsapp groups among the students. *Contemporary Educational Technology*, 11(1), 31-46.
- Bakay (2006). *Aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakioğlu, A. (Ed.). (2015). *Eğitimde mentorluk*. Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2014) Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29(29), 83-100
- Balkız, M. (2013) *MEB hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi: Kastamonu ili aday öğretmenleri örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In a V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behaviour*, 71-78. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> adresinden 14 Aralık 2019 da alınmıştır.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Self-efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies*, 1-45.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy, *The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barhoumi, C. (2015). The effectiveness of whatsapp mobile learning activities guided by activity theory on students' knowledge management. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 221-238.

- Başar, M. ve Doğan, G., Z. (2015). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sosyal, kültürel ve mesleki sorunlar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 375-398.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 16-25.
- Bayhan, P. (2009) *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, E. (2010). *Hemşirelerde öz-yeterlilik inancı ve iş doyumunu ilişkisi: bir üniversite hastanesinde saha çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 544-561
- Betts, R. T. (2006). *Lived experiences of long-term supply beginning teachers in new Brunswick: A hermeneutic phenomenological approach*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of New Brunswick, Brunswick.
- Britton, E. D., Paine, L. and Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: systems for early career learning*. Springer Science and Business Media.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*. 6(1), 97-113.
- Bouhnik, D. and Deshen, M. (2014). Whatsapp goes to school: mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13(1), 217-231.
- Boyraz, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Caires, S., Almeida, L. S. and Martins, C. (2009). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: a case of reality shock?. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 17-27.
- Castrillo, M. D., Martín-Monje, E. and Bárcena, E. (2014). *Mobile-based chatting for meaning negotiation in foreign language learning*. 10th International Association for Development of the Information Society, Speeches/Written Paper, Spain
- Charalambous, C. Y., Philippou, G. N. and Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 125-142.
- Choo, Y. B., Onn, H., Nawi, M. A. M. and Abdullah, T. (2016). Supporting and improving reflective practice among pre-service teachers through whatsapp. *Jurnal Pendidikan Nusantara*, 2(1), 53-72.
- Clark, S. (2009). *A comparative analysis of elementary education preservice and novice teachers' perceptions of preparedness and teacher efficacy*. Phd Dissertation, Utah State University Graduate School of Teacher Education and Leadership, Utah.
- Coşkun, K. (2011). *Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Creswell, J. W. (2006). Understanding mixed methods research,(Chapter 1). http://www.sagepub.com/sites/default/files/upmbinaries/10981_Chapter_1.pdf adresinden 23.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.

- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. ve Boone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: a comparison of pre-service teachers in turkey and the usa. *Science Educator*, 14(1), 31-40.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Elementary Education Online (İlköğretim Online)*, 8(2), 298-305.
- Çetinkaya, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiğil, M. K. E., (2014). *Aday öğretmenlerin göreve başlarken yaşadıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çimen G. (2010). *İlköğretim aday öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinin ilköğretim müfettişleri ve okul müdürlerince değerlendirilmesi: kırkkale ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırkkale.
- David, O. N., Helou, A. M. and Rahim, N. Z. A. (2012). Model of perceived influence of academic performance using social networking. *International Journal of Computers and Technology*, 2(2a), 24-29
- Demir, C. G. ve Gelişli, Y. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 487-507.

- Demirel N. ve Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Devlet Personel Başkanlığı, (1983). Aday memurların yetiştirilmesine ilişkin genel yönetmelik. Resmi Gazete, Sayı: 18090, Tarih 27/06/1983. 25 Ocak 2019 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Dinçer, A. ve Nayci, Ö. (2016). *Aday öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılması sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. V. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye, 27-30 Ekim.
- Donmuş, V., Akpınar, B. ve Eroğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 1-13.
- Dube, O. (2009). Addressing current controversial issues through the social studies program: making social studies come alive. *European Journal of Educational Studies*, 1(1), 25-34
- Düzyol, M. A. (2012) *The effectiveness of induction program for candidate teachers* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, F. Y. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 658-665.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 63-77.
- Ekiz, D. (2003). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Ani Yayıncılık*.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğe yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 6(22), 135-149.
- Erdemli, E. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumu ile serbest zaman doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Erkoç, A. (2010). *Aday öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ertem, S. ve Kete, R. (2015). Formasyon öğretmen adaylarının mesleki tutum ve beklentilerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılması. *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Sakarya
- Ertürk, S. (2013). Eğitimde program geliştirme. Edge Akademi.
- European Commission. Directorate-General Education, Training and Youth. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 95-111.
- Fattah, S. F. E. S. A. (2015). The effectiveness of using whatsapp messenger as one of mobile learning techniques to develop students' writing skills. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 115-127
- Fives, H., Hamman, D. and Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.
- Fritsch, S., Berger, S., Seifried, J., Bouley, F., Wuttke, E., Schnick-Vollmer, K. and Schmitz, B. (2015). The impact of university teacher training on prospective teachers' CK and PCK—a comparison between Austria and Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 1-20.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B. and Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Gergin, E. (2010). *Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarda karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yolları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Googleplay, (2017). Whatsapp Messenger. <https://play.google.com> adresinden 08. 05. 2019 tarihinde alınmıştır.
- Gökçe, A. T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Gömlüksiz, M.N., Ülkü, A. K., Biçer, S. ve Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 12 -23.
- Gömlüksiz, M. N. and Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221
- Gönüldaş, H. (2017). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gözel, E. ve Erdem, A. R. (2016). Japon öğretmen eğitiminde bir model: ders imecesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 521-538.
- Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-227.
- Gülbahar, Y., Madran, O. ve Kalelioğlu, F. (2010). Development and evaluation of an interactive webquest environment: "web macerası". *Educational Technology and Society*, 13(3), 139-150.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 74-94.
- Haverback, H. R. and Parault, S. J. (2008). Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: A review. *Educational Psychology Review*, 20(3), 237-255.

- Hazaea, A. N. and Alzubi, A. A. (2016). The effectiveness of using mobile on EFL learners' reading practices in Najran University. *English Language Teaching*, 9(5), 8-21
- Hayes, D. and Chang, K. (2017). South korean novice english language teachers' experience of induction into teaching. *English Teaching*, 72(1), 49-71.
- Henson R. K., (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. *The Annual Meeting Of The Educational Research Exchange*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452208.pdf> adresinden 19 Aralık 2020' de alınmıştır.
- Hollis, H. and Houser, R. (2015). The Impact of social media on social presence and student satisfaction in nursing education. *International Journal of Nursing*, 2(1), 23-34.
- Howard, L. F. (2006). Ready for anything: Supporting new teachers for success. Englewood, CO, ALP: Advanced Learning Press.
- Hurt, N. E. , Moss, G. S. , Bradley, C. L. , Larson, L. R. and Lovelace, M. (2012). The 'Facebook'effect: college students' perceptions of online discussions in the age of social networking. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 3-26.
- Huz, S. (2019) *Hemşirelerin öz yeterlik algısı, bireycilik ve toplumculuk değerlerinin yenilikçi davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü , İstanbul.
- İnceoğlu, Metin. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları
- Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D. and Collins, G. (2018). Seven trends: the transformation of the teaching force—updated october 2018. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593467.pdf> adresinden 17 Aralık 2020' de alınmıştır.
- Johnson, S. M. and Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: new teachers explain their career decisions. *American educational research journal*, 40(3), 581-617.

- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kararmaz, S. ve Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 203-231
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi (11. baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-14.
- Karatekin, K., Merey, Z. ve Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Y.Y.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 72-96.
- Kaya, B. (2017) *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kearney, S. P. (2010). Beginning Teacher Induction: The key to improved student achievement. *Manuscript submitted for publication*.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Koç, S. ve Akran, K. (2017). The perceptions of supervising teachers on the prospective-teacher training: a phenomenographic research. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 976-986.
- Koç, F. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Korhonen, H. M. (2015). Mingling in paedeia café: student teachers' experiences of participating in peer-mentoring groups of pre-service and in-service teachers. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47707> adresinden 11 Ocak 2020 tarihinde alınmıştır.
- Korkmaz, İ., Saban, A., Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.
- Korkmaz, S. (1999). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kozikoğlu, İ. ve Çökük, K. (2017). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimini atandıkları ilden farklı bir ilde tamamlamaları: aday öğretmenlerin görüş ve deneyimleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(2), 167-200.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944
- Kumar, V. and Sharma, D. (2016). Creating collaborative and convenient learning environment using cloud-based moodle lms: an instructor and administrator perspective. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 11(1), 35-50.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher*, 21(1), 699-715.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage

- Martin, A. and Pennanen, M. (2015). Mobility and transition of pedagogical expertise in finland. *Tutkimusselosteita/Koulutuksen tutkimuslaitos*, (51), 1-43
- McDonnough, J. T. and Matkins, J. J. (2010). The role of field experience in elementary preservice teachers' self-efficacy and ability to connect research to practice. *School Science and Mathematics*, 110(1), 13-23.
- McKenzie, P. and Santiago, P. (Eds.). (2005). *Education and training policy teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi. Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy*. Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1939). Hususi idarelerden maaş alan ilkokul öğretmenlerinin kadrolarına, terfi, taltif ve cezalandırılmalarına ve bu öğretmenler için teşkil edilecek sağlık ve içtimai yardım sandığı ile yapı sandığına ve öğretmenlerin alacaklarına dair kanun. Resmi Gazete, Sayı: 1532, Tarih 29.06.1930. 25 Ocak 2019 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1943). Hususi idarelerden maaş alan ilkokul öğretmenlerinin kadrolarına, terfi, taltif ve cezalandırılmalarına ve bu öğretmenler için teşkil edilecek sağlık ve içtimai yardım sandığı ile yapı sandığına ve öğretmenlerin alacaklarına dair kanun. Resmi Gazete, Sayı: 5308, Tarih 19.01.1943. 25 Ocak 2019 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1973). Milli eğitim temel kanunu. Resmi Gazete, Sayı: 14754, Tarih 24.06.1973. 25 Ocak 2019 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1982). 11. milli eğitim şurası. <https://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 17.11.2020 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1995). Milli eğitim bakanlığı aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik. Tebliğler Dergisi, Sayı: 2423, Tarih 30/01/1995. 25 Ocak 2019 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015a). Aday öğretmenlerin performans değerlendirme işlemleri konulu genelge. <https://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri/icerik/452> adresinden 11.09.2018 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015b). Millî eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. Tebliğler Dergisi, Sayı: 29329, Tarih 17/04/2015. 25 Ocak 2019 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı,, (2016a). Aday öğretmen yetiştirme programı. 14 Ocak 2017 tarihinde [http://oygm.meb.gov.tr/www/adayogretmen-yetistirme surecine-iliskinyonerge-ve-yetistirme-programi/icerik/328](http://oygm.meb.gov.tr/www/adayogretmen-yetistirme-surecine-iliskinyonerge-ve-yetistirme-programi/icerik/328) adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016b). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. Tebliğler Dergisi, Sayı: 2016/2702, Tarih 01/03/2016. 15 Ocak 2017 <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Milli eğitim istatistikleri 2019/2020. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396 adresinden 19.19.2020 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı,, (2021). Aday öğretmen yetiştirme programı. 25 Şubat 2021 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/27000733_ek-1_1.pdf adresinden alınmıştır.
- Moir, E. (2002). The Stages Of A Teacher's First Year. In The Best Beginning Teacher Experience. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Montoneri, B. (2015). Impact of students' participation to a facebook group on their motivation and scores and on teacher's evaluation. *The Iafor Journal of Education*, 3(1) 61-74
- Moseley, C. and Utley, J. (2006). The effect of an integrated science and mathematics content-based course on science and mathematics teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 18(2), 1-12.
- 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> adresinden 16 Aralık 2018 de alınmıştır

- Norton, J. L. (1994). Creative Thinking and Locus of Control as Predictors of Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Konferans bildirisi*. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000 adresinden 21. 12. 2009 tarihinde alınmıştır.
- Nutku, U. (2013). Atatürk'ün onuncu yıl söylevinin felsefi önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11-16.
- Owen, W. T. (1997). The challenges of teaching social studies methods to preservice elementary teachers. *Social Studies*, 88(3), 113-121
- Özbek, R., Karadağ, M. ve Şad, N. (2016). *Mesleğin ilk yılında zorluklar karşısında öğretmen olmak*. V. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye, 27-30 Ekim.
- Özbekrem, İ. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yetkinlik duyguları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özçakmak, H. ve Köroğlu, M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 49-58.
- Özer, F. (2013). *Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Özmen, F., Aküzüm, C., & Sünkür, M. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *Education Sciences*, 7(2), 496-506.
- Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27(27), 17-29.
- Parlar, H. ve Yazıcı, S. G. (2017). Evli ve bekâr yetişkinlerin genel öz-yeterlik ve benlik saygılarının incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16(31), 207-247

- Plana, M. G. C., Escofet, M. I. G., Figueras, I. T., Gimeno, A., Appel, C. and Hopkins, J. (2013). Improving learners' reading skills through instant short messages: a sample study using WhatsApp. *Worldcall 2013*, 80-84
- Polat, S., Arslan, Y. ve Saticı, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 675-691.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. and Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and teacher education*, 36, 166-177.
- Rosenberg, H. and Asterhan, C. S. (2018). "Whatsapp, teacher?"-student perspectives on teacher-student whatsapp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 205-226.
- Rushton, S. P. (2000). Student teacher efficacy in inner-city schools. *The Urban Review*, 32(4), 365-383
- Sağ, R., Şahin, B. ve Sezgin, Ü. (2016). *Adaylık eğitiminde aday-danışman arasındaki etkileşim yapısının dönüştürücü öğrenme kuramı bakımından irdelenmesi*. V. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye, 27-30 Ekim.
- Sakar Arani, M. R. ve Fukaya, T. (2009). Learning beyond boundaries: japanese teachers learning to reflect and reflecting to learn. *Online Submission*.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *H. U. Journal of Education*, 30 (1), 213-226.
- Sarıca, R. ve Özpolat, E. , T. (2016). *Aday öğretmenler yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmen görüşleri (Gaziantep-Osmaniye illeri örneği)*. V. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye, 27-30 Ekim.
- Saydı, T. (2013). Fransa'da öğretmen yetiştirme alanında yüksek öğretim reformu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013(1), 327-343.

- Schatz-Oppenheimer, O. (2014). The dialectics of mentoring for beginning teachers. *Education Practice and Innovation*, 1(2), 112-125
- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kavramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Soyalp, H. ve Kozikoğlu, H. (2016). *Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi*. V. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye, 27-30 Ekim.
- Susilo, A. (2015). Using facebook and whatsapp to leverage learner participation and transform pedagogy at the open university of indonesia. *Jurnal Pendidikan Terbuka Dan JarakJauh*, 15(2), 63-80
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 239-259.
- Şahin, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şengül Bircan, T. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi alan tarih öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 589-598.
- Taşdemir N, ve Ünişen A. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Tarih Okulu Dergisi* 13(47), 2508-2532
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.

- Tepebaş, F. (2010). *Mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tonguç, İ. H. (1944). Köy eğitim ve öğretiminin amaçları. *Köy Enstitüleri*, 2, 1-76.
- Topbaş, E. (2004). Fransa'da öğretmen eğitimi: öğretmen yetiştirme enstitüleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 67-84.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tschannen-Moran, M., and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tufan, Z. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile özyeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunçbilek, M. M. ve Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427.
- Turan, Z. A. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik alguları ve tercih ettikleri yabancı dil öğretim yöntemlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman
- Türk Dil Kurumu (2020). Genel türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr> adresinden 11.11.2020 tarihinde alınmıştır.
- Tye, B. B. and O'brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 84(1), 24-32.
- Ulubey, Ö. (2016). *Aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi*. V. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye, 27-30 Ekim.

- Utkan, R. (2019). *Romantik ilişkide psikolojik şiddet, algılanan sosyal destek ve öz yeterlik ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.5(7) <https://www.pegem.net/akademi/3-8232-Gecmisten-Gunumuze-Turk-Egitim-Sisteminde-Ogretmen-Yetistirme-ve-Gunumuz-Sorunlari.aspx> adresinden 20.20.2020 tarihinde alınmıştır.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Wong, H. K., Britton, T. and Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi delta kappan*, 86(5), 379-384.
- Yazıcı, T. (2015). Kişilerarası iletişimde anlık mesajlaşma uygulamalarının yeri: whatsapp uygulaması ile ilgili üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1334-1356
- Yeşil, R. (2006). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(1), 23-48
- Yeşil, R. ve Özbek, R. (2008). Sosyal alanlar eğitimi bölümlerindeki “brans” öğretim elemanlarının sorulardan yararlanma yeterlikleri firat üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 175-186.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Z. Ş. (2010). *Evaluation of novice teacher training program: Şanlıurfa example* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177
- Yiğittürk,N. (2020) *Sosyal medya kullanımının okul yönetim başarısına etkisi: keçiören ilçesi temel eğitim kurumları "whatsapp" araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bayramı Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu (1999). Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon https://www.researchgate.net/publication/255756196_Turkiye'de_Ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon adresinden 11.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- Zuljan, M. V. and Požarnik, B. M. (2014). Induction and early-career support of teachers in Europe. *European Journal of Education*, 49(2), 192-205.

EKLER**Ek-1. İzin Belgesi**

Ek-2. Öğretmenlerin Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum Ölçeği

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım,

Aşağıda öğretmenlik mesleğine ilişkin çeşitli ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen karşısındaki ilgili sütunu “X” ile işaretleyiniz. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır, vereceğiniz samimi ve eksiksiz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Mümtaz KARADAĞ

Doktora Öğrencisi

Görev Yaptığınız Okul Türü: Taşıma Merkezi İlkokul () Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul ()

Lisansınız: Eğitim Fakültesi () Fen-Edebiyat Fakültesi () Diğer ()

Medeni Haliniz: Bekâr () Evli ()

Ebeveyninizden Öğretmen olan var mı? Hayır () Evet ise Anne () Baba ()

Mesleği isteyerek mi seçtiniz? Evet () Hayır ()

		Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.					
2	Ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.					
3	Öğretmenlik benim için bir tutkudur.					
4	Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça, mesleğe daha çok bağlıyorum.					
5	Öğretmenlikten aldığım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.					
6	Bu mesleği yapıyor olmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
7	Meslekten aldığım haz, bana mesleğimin zorluklarını unutturuyor.					
8	Yeni bir meslek seçmem istense yine öğretmenliği seçerdim.					
9	Çalıştıkça mesleğe olan bağlılığım artıyor.					
10	Mesleğim bana huzur veriyor.					
11	Öğretmen olmak beni mutlu ediyor.					
12	Öğretmenlik insanı belli kalıplara sokan monoton bir meslektir.					
13	Meslekten bıktığımı hissediyorum.					
14	Elimde imkân olsa bu mesleği yapmam.					
15	Öğretmenlik, bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.					
16	Sürekli bir sınıfa hapsolmek beni sinirlendiriyor.					
17	Sürekli öğrencilerle çalışmak bende stres yaratıyor.					
18	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana zevk vermiyor.					
19	Öğretmenlik kişiliğime uymayan bir meslektir.					
20	Bunca meslek dururken öğretmenliği seçmek, çaresizlikten başka bir şey					
21	Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.					
22	Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı sanmıyorum.					
23	Çok zorda kaldığım için bu mesleği yapıyorum.					
24	Mesleğimi daha iyi yapmak için kendimi sürekli geliştiriyorum.					
25	Tecrübem arttıkça mesleğimin ciddiyetini daha iyi anlıyorum.					
26	Öğretmenlik onurlu bir meslektir.					
27	Öğrencilerle iç içe olmak beni rahatlatıyor.					
28	Çocuğumun bu mesleği yapmasını isterim.					

Ek-3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım,

Aşağıda öğretmenlik mesleğine ilişkin çeşitli ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen karşısındaki ilgili sütunu “X” ile işaretleyiniz. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır, vereceğiniz samimi ve eksiksiz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Mümtaz KARADAĞ

Doktora Öğrencisi

Görev Yaptığınız Okul Türü: Taşıma Merkezi İlkokul () Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul ()

Lisansınız: Eğitim Fakültesi () Fen-Edebiyat Fakültesi () Diğer ()

Medeni Haliniz: Bekâr () Evli ()

Ebeveyninizden Öğretmen olan var mı? Hayır () Evet ise Anne () Baba ()

Mesleği isteyerek mi seçtiniz? Evet () Hayır ()

1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak somlan ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ek-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Aday Öğretmenler İçin Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1) Bir eğitim öğretim yılına yakın süre boyunca katılımcısı olduğunuz mobil destekli öğretmen destek platformunda mesleğe başladığınız anda karşı karşıya kaldığınız sorunların çözümü konusunda yeterli mesleki desteği alabildiniz mi? (sebepleriyle ayrıntılı olarak yazabilir misiniz?)
- 2- Uygulama yaklaşık 8 ay sürse de en yoğun paylaşım trafiği uygulamanın ilk ayında gerçekleşmiştir. Uygulamanın ilk ayında paylaşımların yoğun olarak gerçekleşip, daha sonra paylaşım trafiğinin azalmasının sebepleri sizce nelerdir? (ayrıntılı olarak yazabilir misiniz?)
- 3- Katılımcısı olduğunuz bu uygulamanın daha iyi hale gelebilmesi için önerileriniz nelerdir? (önerilerinizi olabildiğince ayrıntılı olarak yazabilir misiniz?)
- 4- Uygulamayı en çok hangi konularda yararlı buldunuz? (sebepleriyle ayrıntılı olarak yazabilir misiniz?)

Danışman Öğretmenler İçin Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1) Bir eğitim öğretim yılına yakın süre boyunca uzman danışman öğretmen olarak katılımcısı olduğunuz mobil destekli öğretmen destek platformu sizce aday öğretmenlerin mesleğe yeni başladığı dönemde ihtiyacı olan desteği sağlayabilir mi?
- 2- Uygulama yaklaşık 8 ay sürse de en yoğun paylaşım trafiği uygulamanın ilk ayında gerçekleşmiştir. Uygulamanın ilk ayında paylaşımların yoğun olarak gerçekleşip, daha sonra paylaşım trafiğinin azalmasının sebepleri sizce nelerdir? (ayrıntılı olarak yazabilir misiniz?)
- 3- Katılımcısı olduğunuz bu uygulamanın daha iyi hale gelebilmesi için önerileriniz nelerdir? (önerilerinizi olabildiğince ayrıntılı olarak yazabilir misiniz?)
- 4- Uygulamayı en çok hangi konularda yararlı buldunuz? (sebepleriyle ayrıntılı olarak yazabilir misiniz?)

Ek-5. MEB Aday Öğretmen Değerlendirme Formu

MESLEKİ ÖLÇÜTLER		GÖSTERGELER					Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
		Öğretmen;					0	1	2	3	4
A-1	Eğitim Öğretimi Planlayabilme	1	Planları öğrenme ortamlarını dikkate alarak hazırlar.								
		2	Planları açık ve anlaşılardır.								
		3	Planları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre hazırlar.								
		4	Planları öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenerek hazırlar.								
		5	Planları ihtiyaca göre günceller.								
A-2	Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme	6	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları oluşturur.								
		7	Öğrenme ortamlarında güvenliğe ilişkin tedbirleri alır.								
		8	Öğrenme ortamlarını hedef kazanımların özelliklerine göre düzenler.								
		9	Öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenler.								
A-3	İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme	10	Öğrenme ortamlarında öğrenmeyi destekleyen teknolojik araçları kullanır.								
		11	Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır biçimde konuşur.								
		12	Beden dilini, ses tonunu doğru kullanır.								
		13	Yönetici ve meslektaşlarıyla sağlıklı iletişim kurar.								
		14	Veliyle sağlıklı iletişim kurar.								
A-4	Öğrencileri Hedef Kazanımlar Doğrusunda	15	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurar.								
		16	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirler.								
		17	Öğrencileri hedef kazanımlardan haberdar eder.								
		18	Öğrenme sürecinde öğrencilerin önceki bilgileri ile bağlantılar kurar.								
		19	Her öğrencinin başarıma duygusunu tadacağı etkinlikler uygular.								
A-5	Çevre Olanaklarını Öğrenme Sürecini	20	Hedef kazanımlara ulaşan öğrencilerin üst düzey beceriler geliştirmesini sağlayacak yöntem ve								
		21	Çevresel imkânları eğitim-öğretim ortamlarını düzenlemede destekleyici unsurlar olarak								
		22	Çevreyi hedef kazanımların elde edilmesinde etkin biçimde kullanır.								
		23	Eğitim-öğretimin kalitesini artırmak için kişi kurum kuruluşlarla işbirliği yapar.								
		24	Eğitim-öğretim sürecinde aile katılımını sağlar.								
A-6	Zamanı Yönetebilme	25	Okulun çevresel olanaklarını geliştirmek için çalışmalar yapar.								
		26	Görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirir.								
		27	Ders giriş-çıkış saatlerine uyar.								
		28	Eğitim-öğretim sürecinde zamanı etkin ve verimli kullanır.								
		29	Eğitim-öğretim sürecini planlarda öngördüğü sürede tamamlar.								
A-7	Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde	30	Eğitim-öğretim süreçlerinde teknolojik faydalanarak zamanı etkin kullanır.								
		31	Hedef kazanımlara ulaşmada uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.								
		32	Öğrencilerin gelişim ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri								
		33	Öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfedebilmelerine olanak sağlar.								
		34	Öğrenme sürecinde günlük yaşantılardan örnekler sunar.								
A-8	Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendirir.	35	Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar.								
		36	Ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını öğrenme süreçlerine uygun olarak seçer.								
		37	Ölçme değerlendirme sürecini adil ve şeffaf biçimde yürütür.								
		38	Ölçme sürecine ilişkin öğrencilerin kaygılarını giderici çalışmalar yapar.								
		39	Süreç odaklı, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanır.								
A-9	Okulun Eğitim Öğretim Politikalarına	40	Değerlendirme sonuçlarına ilişkin paydaşlara düzenli geribildirimler verir.								
		41	Faaliyetlerini yürütürken öğretmenler kurulu ve zümre kurul kararlarını dikkate alır.								
		42	Eğitim öğretimin kalitesinin artırılması için projeler üretir veya projelere katılır.								
		43	Eğitim öğretimde kalitenin artırılması konusunda meslektaşlarıyla işbirliği yapar.								
		44	Eğitim öğretime ilişkin iyi örnekleri meslektaşlarıyla paylaşır.								
A-10	Öğretmenlik Mesleğinin Gerektirdiği	45	Eğitim öğretimin kalitesinin artırılmasında yenilikçi bir anlayış sergiler.								
		46	Çevresine karşı saygılı davranışlar sergiler.								
		47	Mesleki ve kişisel gelişimi ile ilgili çalışmalara katılır.								
		48	Kılık kıyafetine özen gösterir.								
		49	Çocuk ve insan haklarını gözetenir.								
		50	Milli, manevi, ahlaki, evrensel değerleri korur.								
ALINAN TOPLAM PUAN											
ALINAN NOT(ATP/2)											

EK-6. Mesleki Destek Grupları Paylaşım Ekran Görüntüleri





EK- 7. Özgeçmiş**Mümtaz KARADAĞ**

