



Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation of Beginning Teachers', Mentor Teachers' and School Administrators' Opinions about Teacher Induction Program

İshak KOZİKOĞLU**, Hayriye SOYALP***

• *Geliş Tarihi:* 25.08.2017 • *Kabul Tarihi:* 14.02.2018 • *Yayın Tarihi:* 15.02.2018

ÖZ: Bu çalışmanın amacı; aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenen araştırma, Van ilinde görev yapan 15 aday öğretmen, 15 danışman öğretmen ve 10 okul yöneticisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcı görüşlerine göre, aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlere deneyim kazandırarak onları mesleğe hazırlama, idari iş ve işlemleri, okul içi işleyişi öğrenmelerini sağlama, öğrenciler, veliler ve okuldaki diğer personelle nasıl iletişim kuracaklarını bilmelerini sağlama, ildeki ilgili kurumları tanıma, kurumların işleyişi hakkında bilgi sahibi olma ve dolayısıyla ihtiyaç duyduklarında hangi kuruma başvurmaları gerektiğini bilme gibi olumlu yönlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, katılımcılar doldurulması gereken rapor/formların fazla olması, aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi, aday öğretmenlerin adaylık eğitiminin ilk altı ayını atandıkları okullarda geçirmemeleri, teoride iyi olmasına rağmen uygulamada sorunların yaşanması gibi aday öğretmen yetiştirme programının olumsuz yönlerine vurgu yapmışlardır. Bu durumda, mevcut aday öğretmen yetiştirme programının eksik yönlerinin giderilerek daha etkili ve işlevsel hale getirilmesi ve uygulama süreci öncesinde ilgili paydaşların kapsamlı şekilde bilgilendirilmesi önerilebilir.

Anahtar sözcükler: adaylık eğitimi programları, danışman öğretmenler, aday öğretmenler, okul yöneticileri

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the opinions of beginning teachers', mentor teachers' and school administrators' about induction program. The study designed as a case study as one of the qualitative research methods was conducted with 15 beginning teachers, 15 mentor teachers and 10 school administrators working in Van province. Research data were collected with semi-structured interview forms. Content analysis technique was used for data analysis. As a result of the research, according to the participant's opinions, it was found that teacher induction program have some positive aspects for beginning teachers such as preparing them for the teaching profession by gaining experience, providing them to have experience in administrative affairs and learn school's functioning, learning how to communicate with students, parents, and other school personnel, recognizing relevant institutions, having knowledge about the functions of the institutions and thus knowing which institution they should contact when they need. However, beginning teachers emphasized some negative aspects of induction program such as having to fill too many forms/reports; beginning teachers, mentor teachers and school administrators' not adequately being informed about the program, beginning teachers' not spending the first six months of the program in the schools where they were appointed, having problems in practice despite being good in theory, etc. In this case, it may be suggested to make the current induction program more effective and functional by completing the deficiencies of the program, and to inform the target stakeholders thoroughly before the implementation process.

Keywords: teacher induction programs, mentor teachers, beginning teachers, school administrators

*Bu çalışma, 27-30 Ekim 2016 tarihlerinde Antalya'da gerçekleşen "4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programı ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Van-TÜRKİYE. e-posta: ishakkozikoglu@yyu.edu.tr (ORCID: 0000-0003-3772-4179)

*** MEB, Van-TÜRKİYE. e-posta: h_soyalp@hotmail.com (ORCID: 0000-0002-0557-6004)

1. GİRİŞ

Öğretmenlik, toplumun yapısını şekillendiren ve toplumu yönlendirerek topluma ışık tutan bir meslektir. Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenlerin niteliğinin artırılması, eğitimin nitelikli olmasını ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi konusunda geçmişten günümüze birtakım çalışmalar yapılarak öğretmen niteliği arttırılmaya çalışılmıştır (Özonay, 2004). Günümüzde üzerinde önemle durulması gereken konuların başında gelen öğretmen eğitimi (Gürşimşek, 1998), kendi içinde birçok boyuttan oluşan kapsamlı bir yapıdır. Öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik ve okul deneyimi uygulamaları, adaylık eğitimi, hizmet-içi eğitim gibi birçok alanı içinde barındırmaktadır (Kavcar, 2002).

Öğretmen eğitimi hizmet öncesi öğretmen eğitimi, adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitim (mesleki gelişim) olmak üzere üç aşamada ele alınabilir (Thompson ve Power, 2015). Bu durumda, adaylık eğitimi, hizmet öncesi eğitiminden hizmet içi eğitime geçiş dönemi olarak görülebilir ve öğretmenlik mesleğinin ilk yılları olarak adlandırılmaktadır. Adaylık dönemi, aday öğretmenin hizmet öncesi eğitimini tamamlayıp, mesleğe atanmasıyla başlayan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından asil öğretmen olarak atanmasına kadar geçen bir ya da iki yıllık süreyi kapsamaktadır. Bu süre hizmet öncesi eğitimin bir devamı olmakta ve bu süreyi başarı ile tamamlayan aday öğretmenler daha sonra asil öğretmenler olarak atanmaktadır (Özonay, 2004).

Öğretmenlerin mesleki kimlik kazanma, mesleki açıdan gelişim gösterme gibi konulardaki tutumları, mesleklerine başladıkları ilk yıllarda kazandıkları tecrübelerden etkilenmektedir (Balkar ve Şahin, 2014). Öğretmenlik mesleğinde eğitimin kalitesini arttırmanın sağlanması açısından öğretmenin mesleğe uyum süreci oldukça önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenler mesleğe başladıkları ilk yıllarda zorluklar yaşamakta ve okul yöneticilerinden, meslektaşlarından ve bağlı oldukları milli eğitim bakanlığından mesleki desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda mesleki destek almaları önem arz etmektedir (Toker-Gökçe, 2013).

Öğretmenlerin, hizmet öncesinde aldıkları eğitimlerin öğretmenlik mesleğinin tüm gerekliliğini karşılayamadığı düşüncesi (Gökkyer, 2012), öğretmenlerin deneyim kazanabilecekleri programların geliştirilmesini sağlamıştır. Yurtdışında birçok ülkede mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlere ihtiyaç duydukları profesyonel desteği sağlamak üzere adaylık eğitimi programlarının (teacher induction programs) hazırlanıp uygulandığı bilinmektedir. Bu ülkeler içerisinde Japonya, Almanya, Yeni Zelanda, İsviçre, Çin, Fransa, Kanada ve Amerika gibi ülkelerin adaylık eğitimi programları en iyi uygulamalar arasında gösterilmektedir. Her ne kadar bu ülkelerin uygulamalarında farklılıklar görülse de bu ülkelerin programlarında öne çıkan ortak özelliklerin; öğretmenlerin öğrenme ve değerlendirilmesine dayalı bir veya iki yıllık zorunlu bir programın uygulanması, danışman öğretmen desteği, diğer öğretmenlerle işbirliğine olanak tanıma, yapılandırılmış gözlemler, okul temelli öğrenme, seminer veya çalıştaylar, profesyonel destek ve iletişim ağı, mesleki gelişim olarak sıralandığı görülmektedir (Kearney, 2014).

Türkiye’de son yıllarda adaylık eğitimi programları ile ilgili farklı uygulamalara gidilmiştir (Kozikoğlu, 2016). Son olarak, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2016 Şubat ayında gerçekleştirilen 30.000 öğretmen atamasının ardından 02.03.2016 tarihinde "Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci"ne ilişkin yeni bir yönerge yayımlamıştır. Bu yönergeye göre aday öğretmenler adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme programına tabi tutularak bu kapsamda sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetleri gerçekleştirir ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılırlar. Aday öğretmenler altı aylık yetiştirilme sürecini kendi branşlarından rehber öğretmenin bulunduğu iller arasından tercih yapabilirler (MEB, 2016a).

Yetiştirme süreci 16 hafta sınıf içi, okul içi ve dışı etkinlikler, 10 hafta seminer ve kurs türü çalışmalar olmak üzere 26 haftalık bir programdan oluşmaktadır. Bu süreçte aday öğretmen, haftanın üç günü danışman öğretmen eşliğinde ders öncesi hazırlık, ders izleme ve ders sonrası etkinliklere katılır, bir gün okul içindeki iş ve işleyişi, idari faaliyetleri, gündelik okul hayatını gözlemler, bir gün de şehrin kültürünü tanıma, farklı eğitim merkezlerini ziyaret etme gibi faaliyetlere katılır (MEB, 2016a). Bunun yanı sıra aday öğretmenler, her ay eğitsel içerikli bir kitap okumak ve iki film izlemekle görevlendirilmişlerdir (MEB, 2016b).

Rehber (danışman) öğretmenler adaylık dâhil en az on yıl deneyime sahip öğretmenler arasından belirlenir, fakat aday öğretmenin yetiştirilmek üzere atandığı ilde on yıllık deneyime sahip öğretmen bulunamaması durumunda hizmet süresi on yıldan az olanlar arasından, aynı alandan öğretmen bulunamaması durumunda ise farklı alandan danışman öğretmen görevlendirilebilir. Aday öğretmenlerin yaptıkları faaliyetlerle ilgili günlük tutmaları, kişisel ve mesleki gelişim dosyaları hazırlamaları gerekmektedir. Aday öğretmen için üç kez performans değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu performans değerlendirmesinin ilki yetiştirme sürecinin geçirildiği okuldaki rehber öğretmen ve okul idaresi tarafından yapılmakta, ikinci ve üçüncü performans değerlendirmeleri ise atandıkları okullarda yapılmaktadır (MEB, 2016a).

Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde bağımsız olarak ders ve nöbet görevi verilemez, bu süreçte aday öğretmen derslere danışman öğretmen eşliğinde girer ve danışman öğretmenin yanında yer alır. Aday öğretmen, altı ay yetiştirme sürecini tamamladıktan sonra atandığı okulda göreve başlamaktadır (MEB, 2016a). Bu programla, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlüklerin en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Bir başka deyişle, bu programla birlikte aday öğretmenlerin mesleğe ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılarak aday öğretmenlerin hem sınıf ve okul içinde yaşadıkları zorlukların aşılması hem de okul dışında yaşadıkları uyum sorunlarının çözülmesi düşünülmüştür (MEB, 2016b). Bu durumda, aday öğretmen yetiştirme programının sınıf içi, okul içi, okul dışı ve hizmet içi eğitim faaliyetleri gibi öğretmenlik mesleğine ilişkin birçok boyutu içine alan kapsamlı bir program olduğu görülmektedir. Fakat 2016 Şubat dönemi içerisinde atamasını gerçekleştiren 30 bin öğretmenin tabii tutulduğu aday öğretmen yetiştirme programının kâğıt üzerinde iyi hazırlanması uygulamada işlerliğinin garantisi değildir. Nitekim Ertürk'ün (2013) de belirttiği üzere, çok iyi tasarlanmış eğitim programları uygulamada istendik sonuçları vermeyebilir.

2016 yılında başlatılan aday öğretmen yetiştirme programı, formalitenin ötesine geçerek uygulamaya önem veren bir program olarak görülebilir. Fakat ilk kez uygulamaya konulan bir programın istenilen amaçlara ulaşip ulaşmadığının belirlenmesine yönelik izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017). Dolayısıyla, işe koşulan programların uygulamada yaşanan güçlük ve aksaklıkların giderilerek geliştirilmesi ve programa işlerlik kazandırılabilmesi için program ve uygulamalar hakkında ilgili paydaşların görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yurtdışı alanyazın incelendiğinde, farklı ülkelerde işe koşulan adaylık eğitimi programlarının değerlendirilmesine yönelik çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Thompson, Paek, Goe ve Ponte (2005) tarafından yürütülen çalışmada, Kaliforniya'da uygulanan adaylık eğitimi programının öğretmen uygulamaları ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Mingo (2012) tarafından yürütülen çalışmada, Kuzey Carolina'da uygulanan adaylık eğitimi programındaki mentörlük, ihtiyaç temelli mesleki gelişim uygulamalarının ve yönetici desteğinin öğretmenler için faydalı olduğu ve programın öğretmenlerin mesleği bırakma oranlarını düşürdüğü belirlenmiştir. Benzer şekilde, Raffel ve Holbert (2006) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin adaylık eğitimi programından memnun kaldıkları ve programın öğretmenlerin mesleği bırakma oranlarını düşürdüğü belirlenmiştir. Ingersoll ve Strong'un (2011) adaylık eğitiminin aday öğretmenler üzerindeki etkisini inceleyen 15 çalışmayı ele aldıkları çalışmada, incelenen çalışmaların çoğunda adaylık

eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin adanmışlığı, meslekte kalma durumları, öğretimsel uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kane (2008) tarafından yürütülen çalışmada, aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticilerinin adaylık eğitimi programına ilişkin görüşleri incelenmiş ve programdan oldukça memnun kalındığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda, yurtdışı alanyazında yürütülen çalışmalarda adaylık eğitimi programlarının etkililiğinin ve ilgili paydaşların programa ilişkin görüşlerinin incelendiği görülmektedir.

2016 Şubat dönemi içerisinde atamasını gerçekleştiren 30 bin öğretmenin tabii tutulduğu aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili alanyazın incelendiğinde ise Türkiye’de sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Alanyazındaki çalışmaların aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini inceleme (Altıntaş ve Görgeç, 2016; Kürüm-Yapıcıoğlu, Öztürk ve Yetim, 2016; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017; Oral ve Demir, 2016; Sarıca ve Turan-Özpolat, 2016; Ulubey, 2017), aday ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini inceleme (Kaya, 2016), aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini inceleme (Tunçbilek ve Tünay, 2017) ve mesleğin ilk yılında aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimi ve karşılaştıkları sorunları incelemeye (Ergünay ve Adıgüzel, 2016) yönelik olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmaların çoğunda, aday öğretmen yetiştirme programının sadece aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelendiği, sadece bir çalışmada ilgili paydaşların (aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticileri) görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin incelendiği görülmektedir. Tunçbilek ve Tünay (2017) tarafından yürütülen araştırma, ölçek kullanılarak verilerin toplandığı nicel bir çalışmadır. Oysaki aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin farklı paydaşların görüşlerinin derinlemesine ele alındığı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı aday öğretmen yetiştirme programının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin **aday öğretmen yetiştirme programına** ilişkin görüş (olumlu/olumsuz) ve önerileri nelerdir?
2. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programının **"sınıf içi uygulamalar"** boyutuna ilişkin görüş (olumlu/olumsuz) ve önerileri nelerdir?
3. Aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programının **"okul içi gözlem/uygulama"** boyutuna ilişkin görüş (olumlu/olumsuz) ve önerileri nelerdir?
4. Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programının **"okul dışı faaliyetler"** boyutuna ilişkin görüş (olumlu/olumsuz) ve önerileri nelerdir?

Bu araştırmanın aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin bilgi sahibi olduğu düşünülen farklı paydaşların görüşlerinin alınarak programa ilişkin farklı bakış açılarının ortaya konulması ve daha derinlemesine veri sağlaması yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme programı 2016 yılında Türkiye’de ilk kez uygulandığından aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu programın olumlu ve eksik yönlerine ilişkin görüşlerini belirlemek önemlidir; bu çalışma sınıf içi uygulamalar, okul içi gözlem/uygulama ve okul dışı faaliyetler olmak üzere aday öğretmen yetiştirme programının her bir boyutuna ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin ilgili paydaşların görüş ve önerilerini alması yönüyle kapsamlı bir değerlendirme olanağı tanımaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın aday öğretmen yetiştirme programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin veri

sağlaması, uygulamada karşılaşılan aksaklıkların belirlenmesi ve bu bulgular ışığında daha nitelikli adaylık eğitimi programlarının geliştirilmesi açısından önem taşımakta ve ilgili alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışmalarında, bir/birkaç olay veya durum derinlemesine incelenir ve incelenen durumu/olayı etkileyen veya ondan etkilenen faktörler üzerinde durulur (Cohen, Manion, ve Morrison, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, aday öğretmen yetiştirme programının ilgili paydaşların görüşleri alınarak derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için durum çalışması deseninin bu araştırmanın amacına uygun olacağı düşünülmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Van ilinde görev yapan 15 aday öğretmen, belirlenen öğretmenlere danışmanlık yapan 15 danışman öğretmen ve belirlenen öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki 10 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede örneklemin belirlenmesi için ölçüt belirlenir ve belirlenen ölçütü karşılayan birimler (birey, nesne, olay vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmada; aday öğretmenlerin belirlenmesinde 2016 Şubat ayında göreve yeni atanmış ve aday öğretmen yetiştirme programının ilk 6 ayını Van ilinde tamamlamak üzere olmaları ölçüt olarak belirlenmiş, bu ölçütü karşılayan aday öğretmenler çalışma grubuna alınmıştır. Ayrıca, belirlenen aday öğretmenlere danışmanlık yapan danışman öğretmenler ve belirlenen öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yöneticileri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan aday öğretmenlerin 10'u kadın, 5'i erkek; danışman öğretmenlerin 10'u kadın, 5'i erkek; yöneticilerin ise 9'u erkek, biri kadındır. Aday öğretmenlerin 4'ü sınıf, 4'ü İngilizce, 2'si Türk dili/Türkçe, 2'si bilişim teknolojileri, birer öğretmen ise biyoloji, sosyal bilgiler ve din kültürü öğretmenidir. Danışman öğretmenlerin ise 5'i sınıf, 4'ü İngilizce, 2'si Türk dili/Türkçe, birer öğretmen ise bilişim teknolojileri, biyoloji, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenidir. Danışman öğretmenlerin tamamı 12 yıl ve üzeri deneyime sahiptir, okul yöneticilerinin 9'u 10 yıl ve üzeri, biri ise bir yıl yöneticilik deneyimine sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Aday öğretmenlere yönelik görüşme formu oluşturulurken "Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı" incelenmiş ve bu programa yönelik sekiz soru hazırlanmıştır. Aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında, aday öğretmenler sınıf içi ve okul içi faaliyetlere, okul dışı faaliyetlere ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmışlardır. Bu doğrultuda aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aday öğretmenlere; 1) Aday öğretmen yetiştirme programını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin önerileriniz nelerdir? 2) Aday öğretmen yetiştirme programının "sınıf içi uygulamalar" boyutunun aday öğretmenlere ne gibi yeterlikler kazandırdığını düşünüyorsunuz? 3) Aday öğretmen yetiştirme programının "sınıf içi uygulamalar" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz? 4) Aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun aday öğretmenlere ne gibi yeterlikler kazandırdığını düşünüyorsunuz? 5) Aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun sizce

eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz? 6) Aday öğretmen yetiştirme programının “okul dışı faaliyetler” boyutunun size ne gibi yeterlikler kazandırdığını düşünüyorsunuz? 7) Aday öğretmen yetiştirme programının “okul dışı faaliyetler” boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz? 8) Ekleme istediğiniz bir şey var mı? soruları yöneltilmiştir. Ayrıca, soruların net olarak anlaşılması durumunda onları aydınlatmak ve onlardan daha fazla bilgi sağlamak amacıyla ek sorular sorulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşü almak için Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinden üç uzmana gönderilmiş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formundaki sorular dil ve içerik bakımından gözden geçirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aday öğretmenlere görüşme formundaki soruların tamamı, danışman öğretmen (1., 2., 3. ve 8. sorular) ve okul yöneticilerine (1., 4., 5. ve 8. sorular) ise bu soruların dördü (ilgili kişilerin görüş belirtebileceği sorular) yöneltilmiştir. Aday öğretmenlerle yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 40-45 dakika, danışman öğretmen ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler ise yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Bu araştırma Van ilinde görev yapan aday öğretmen, danışman öğretmen, okul yöneticileri ve elde edilen veriler katılımcılarla yapılan görüşmelerin kapsamıyla sınırlıdır. Araştırmada veri çeşitlemesi zaman ve emek bakımından yapılamadığı için aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili farklı paydaşların görüşleri alınarak verilerin geçerlik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, elde edilen veriler derinlemesine analiz edilerek verileri açıklayabilecek kavramlar (kodlar) ortaya çıkarılmakta ve bu kavramlar uygun kategoriler (temalar) altında düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, elde edilen verilerin içerik analizi sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır.

2. Veri analizi için görüşmelerde kullanılan görüşme soruları ve boyutlarından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin sınıf içi uygulamalar, okul içi gözlem ve uygulamalar, okul dışı faaliyetler ve adaylık eğitimi programı olmak üzere dört ana tema altında sunulması belirlenmiştir.

3. Araştırmadan elde edilen veriler derinlemesine incelenerek kodlar belirlenmiş ve belirlenen kodlar birbirleriyle olan ilişkilerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaların oluşturduğu gruplar “olumlu görüşler”, “olumsuz görüşler” ve “öneriler” olmak üzere isimlendirilmiş ve bunlar alt temalar olarak belirlenmiştir.

4. Belirlenen alt temalar görüşmelerde kullanılan görüşme soruları ve boyutları dikkate alınarak oluşturulan ana temalar altında birleştirilmiştir.

5. Öğretmen ve yönetici görüşlerinin (kodların) her tema altında hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak kodlamalar frekans ve yüzdelerle tablolaştırılmıştır. Bu durumda, tablolarda yer alan frekanslar öğretmen veya yönetici görüşlerinin (kodların) ne sıklıkla tekrar ettiğini, yüzde hesaplamaları ise öğretmen veya yönetici görüşlerinin (kodların) ilgili katılımcıların yüzde kaç tarafından tekrar edildiğini göstermektedir.

6. Analiz sürecinde, aday öğretmen (A1, A2, A3...), danışman öğretmen (D1, D2, D3...) ve yöneticilere (Y1, Y2, Y3...) birer kod numarası verilmiştir. Katılımcıların görüşlerini açık ve net bir şekilde yansıtabilmek amacıyla bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmada verilerin dış güvenilirliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak için, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği gibi araştırmacıların konumu, araştırmanın katılımcıları ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. İç güvenilirliği (tutarlılık) sağlamak için ise görüşmelerden elde edilen veriler iki farklı kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği (*Güvenirlilik=Görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı*) formül kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda, kodlayıcılar arasındaki uyum %86 olarak bulunmuştur ve bu uyum kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uyum tüm kodlar için hesaplandıktan sonra, fikir ayrılığının olduğu durumlarda kodlayıcılar bir araya gelerek ilgili kodlamalar gözden geçirilmiş ve ortak bir karara varılmıştır. Veri analizinin daha iyi anlaşılması için örnek tema ve kodlama Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Araştırma Verileri Kodlama Örneği

<i>Öğretmen görüşleri</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Tema</i>
<i>"Öğretmenliğe hazırlayıcı bir süreç oldu. Aday öğretmen; sınıf yönetimi, öğrenciler ile iletişim, ders anlatımı, öğrenciyi derse katma ve akıllı tahta kullanımı hakkında bilgi sahibi oldu"</i>	Uygulama yapma (deneyim kazanma)	Sınıf içi uygulamalar
<i>"Mebbis, e-okul, kurum net okul işlemleri hakkında bilgiler edindik. Benim açımdan çok faydalı bir süreçti. Gideceğim yerde müdür yetkili olursam edindiğim bilgiler ile zorluk çekmeyeceğim. Ve gittiğim zaman donanımlı bir şekilde gideceğim."</i>	İdari iş ve işlemleri öğrenme	Okul içi gözlem ve uygulama
<i>"Okul dışı faaliyetler hem şehri hem de şehirdeki kurumları tanımak ve bu kurumlara ısınmak için çok faydalı oldu."</i>	Kurumlar (kurum işleyişi) hakkında bilgi sahibi olma	Okul dışı faaliyetler

Araştırmada verilerin iç geçerliliğini (inandırıcılık) sağlamak için verilerin bütünlüğü ve tutarlılığı sürekli gözden geçirilmiş, gerektiğinde ilgili alanda çalışma yapmış ve nitel araştırma konusunda deneyim sahibi olan uzmanların görüşü alınmış ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Dış geçerliliği (transfer edilebilirlik) sağlamak için ise araştırmanın tüm süreçlerine ilişkin ayrıntılı betimlemelere ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir. Ayrıca araştırma verileri, benzer çalışma yapacak araştırmacılara karşılaştırma yapmaya olanak kılması açısından uygun tema ve kodlarla açıkça sunulmuştur.

3. BULGULAR

Aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmen ve yönetici görüşleri "*aday öğretmen yetiştirme programı, sınıf içi uygulamalar, okul içi gözlem/uygulamalar ve okul dışı faaliyetler*" olmak üzere dört tema altında gruplandırılmıştır. Belirlenen temalara ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

3.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı

Bu temaya ilişkin aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticilerine "*Aday öğretmen yetiştirme programını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin önerileriniz nelerdir?*" soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerde, "*aday öğretmen yetiştirme programı*" temasına ilişkin aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticilerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan olumlu, olumsuz ve önerilere ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Aday Öğretmenler, Danışman Öğretmenler ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tema	Olumlu görüşlere ilişkin kodlar	Aday öğretmen (n=15)		Danışman öğretmen (n=15)		Yönetici (n=10)		Toplam (n=40)		
		f	%	f	%	f	%	f	%	
Aday öğretmen yetiştirme programı	Deneyim kazanma (mesleğe hazırlama)	11	73	11	73	8	80	30	75	
	Okul içi idari iş ve işlemleri öğrenme	7	47	6	40	7	70	20	50	
	Okumalar, filmlerin faydalı olması	6	40	6	40	7	70	19	48	
	Kurum ziyaretleri (kurumu tanıma)	4	27	4	27	5	50	13	33	
	Sınıf yönetimi	5	33	4	27	2	20	11	28	
	Öğretmenlik mesleğine uyum	4	27	-	-	-	-	4	10	
	Dönüt sağlama	2	13	1	7	-	-	3	8	
	Olumsuz görüşlere ilişkin kodlar									
	Formaların/raporların fazla olması	10	67	9	60	2	20	21	53	
	Aday/yönetici/danışmanın bilgilendirilmemesi	6	40	9	60	6	60	21	53	
	Adayın kendi okulunda adaylığı geçirmemesi	4	27	8	53	5	50	17	43	
	Uygulamadaki sorunlar	7	47	4	27	4	40	15	38	
	Öğretmen olarak görülme	6	40	2	13	-	-	8	20	
	Oryantasyon eksikliği	3	20	1	7	-	-	4	10	
	Adaylık sürecinin uzun olması	3	20	-	-	-	-	3	8	
	Danışman seçimi (klasik yöntemler)	3	20	-	-	-	-	3	8	
	Önerilere ilişkin kodlar									
	Süreç hakkında bilgilendirme olmalı	6	40	9	60	6	60	21	53	
	Adaylık süreci atandığı okulda başlamalı	4	27	8	53	5	50	17	43	
	Raporlar/formlar haftalık olmalı	7	47	6	40	2	20	15	38	
Danışman öğretmene ek ders verilmeli	-	-	8	53	6	60	14	35		
Süreç daha planlı yürütülmeli	3	20	5	33	-	-	8	20		
Denetleme olmalı	-	-	2	13	5	50	7	18		
Adaylık eğitimi üniversite eğitimi içinde olmalı (staj)	-	-	4	27	-	-	4	10		

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcıların çoğu aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlere deneyim kazandırarak onları mesleğe hazırladığını; katılımcıların yaklaşık olarak yarısı ise aday öğretmenlerin e-okul, Mebbis, evrak hazırlama vb. idari iş ve işlemleri, okul içi işleyişi öğrenmelerini sağladığını ve bu süreçte okunması gereken kitapların, izlenmesi gereken filmlerin aday öğretmenler için oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise aday öğretmen yetiştirme programının; aday öğretmenlerin kurumları tanıyarak ihtiyaç duyduklarında hangi kuruma başvuracaklarını bilmelerini sağlama, sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğine uyum sağlama ve aday öğretmene eksik ve güçlü yönlerine ilişkin dönüt sağlama gibi olumlu yanlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Adaylık eğitim programı, öğretmenlik mesleğine başlamadan önce birçok konuda deneyim sahibi olmamızı sağladı” (Ö12)

“Programda okutulan kitaplar ve izlettirilen filmler oldukça yararlı bence. Bence her öğretmenin izlemesi ve okuması gerekli.” (D8)

“Okul içi yaptığımız idari çalışmalar kesinlikle faydalı oldu. Çünkü ileride idareci olarak çalıştımda idari iş ve işlemlerin nasıl yapılması gerektiğini öğrenmiş oldum.” (Ö1)

“Okul dışı faaliyetler, adayın diğer kurumları tanıması için gerekli ve faydalı bir uygulama.” (D1)

“Bu program, aday öğretmenin, deneyimli öğretmenlerin olumlu ve olumsuz yönlerini görerek kendisini düzeltme ve deneyimli öğretilmekte gördüğü olumlu yönleri örnek almasını sağlıyor.” (Y3)

Öte yandan katılımcıların yarısından fazlası, doldurulması gereken rapor/formların fazla olması ve aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi gibi aday öğretmen yetiştirme programının olumsuz yönlerine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısı, aday öğretmenlerin adaylık eğitiminin ilk altı ayını atandıkları okullarda geçirmemesi ve teoride iyi olmasına rağmen

uygulamada yaşanan sorunlardan dolayı aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise aday öğretmen yetiştirme programının olumsuz yönlerini; bu süreçte aday öğretmenlerin öğretmen olarak görülmemeleri, program hakkında yeterli oryantasyon eğitiminin verilmemesi, adaylık sürecinin uzun tutulması ve belirlenen danışman öğretmenlerin geleneksel yöntemleri kullandıkları için aday öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerle çelişmesi şeklinde sıralamışlardır. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Form ve raporların etkili olduğunu düşünmüyorum. Benim için zaman kaybı idi. Çok fazla form doldurduk. Bu formların daha az olması gerekiyordu. Haftalık formlar olabilirdi mesela." (Ö5)

"Okul içinde öğretmenler sanki bizi üniversiteden gelmiş stajyerler gibi görüyordu. Okulda okulun öğretmenleri olmadığımız için eğreti duruyorduk." (Ö4)

"Biz kesinlikle sürecin başında bilgilendirilmedik. Her şeyi internetten öğrendik. Bu sürecin en önemli eksikliği buydu." (D3, Y2)

Katılımcılar, aday öğretmen yetiştirme programındaki eksik veya yanlış uygulamaların giderilmesine ilişkin çeşitli öneriler geliştirmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası, program ve süreç hakkında bilgilendirmenin olması gerektiğini önermişlerdir. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısı, adaylık eğitiminin aday öğretmenin atandığı okulda başlamasını, rapor/formların haftalık olmasını ve danışman öğretmene ek ders verilmesini önermişlerdir. Bazı katılımcılar ise adaylık eğitimi sürecinin daha planlı ve denetimli yürütülmesi ve adaylık eğitimi yerine bu sürecin üniversite eğitiminde staj uygulamaları süresince gerçekleştirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Katılımcıların önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

"Uygulama süresi uzatılır ve uygulama süreci sağlıklı yürütülürse hazırlanan eğitim programının çok yararlı olacağını düşünüyorum." (Ö6)

"Raporlar daha kısa ve net olmalı. Her dersin raporunun tutulması yerine haftalık raporların yazılması aday öğretmenin konsantrasyonunun daha iyi olmasını sağlayacaktır." (D12)

"Aday öğretmenin kendi atandığı okul dışında göreve başlaması, okul ortamını ve çevreyi tanıma açısından çelişkili bir durumdur, dolayısıyla aday öğretmen atandığı okulda göreve başlamalı." (D6)

"İlk defa uygulanan bir program olduğu için aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticileri sürecin başında bilgilendirilmeli." (Y9)

3.2. Sınıf İçi Uygulamalar

Bu temaya ilişkin aday öğretmenler ve danışman öğretmenlere "Aday öğretmen yetiştirme programının "sınıf içi uygulamalar" boyutunun aday öğretmenlere ne gibi yeterlikler kazandırdığını düşünüyorsunuz? Aday öğretmen yetiştirme programının "sınıf içi uygulamalar" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz?" soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerde, "sınıf içi uygulamalar" temasına ilişkin aday öğretmenler ve danışman öğretmenlerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan olumlu, olumsuz ve önerilere ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Aday Öğretmenler ve Danışman Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tema	Olumlu görüşlere ilişkin kodlar	Aday öğretmen		Danışman öğretmen		Toplam		
		(n=15)		(n=15)		(n=30)		
		f	%	f	%	f	%	
Sınıf İçi Uygulamalar	Uygulama yapma (deneyim kazanma)	10	67	13	87	23	77	
	Sınıf yönetimi	7	47	10	67	17	57	
	Öğrenciyi tanıma imkânı	7	47	9	60	16	53	
	Yöntem /teknik	5	33	6	40	11	37	
	Kendi eksikliklerini görme fırsatı	4	27	6	40	10	33	
	Akıllı tahta kullanımı	3	20	6	40	9	30	
	Materyal hazırlama	4	27	3	20	7	23	
	Sınıfı dışarıdan gözlemleme	2	13	3	20	5	17	
	Velilerle etkili iletişime geçme imkânı	2	13	2	13	4	13	
	Olumsuz görüşlere ilişkin kodlar							
	Rapor/formların fazla olması	9	60	8	53	17	57	
	Danışmanın program hakkında bilgisinin eksikliği	6	40	5	33	11	37	
	Uygulama süresinin azlığı	6	40	5	33	11	37	
	Gözlem süresi fazlalığı	4	27	3	20	7	23	
	Danışman öğretmenin klasik yöntemleri kullanması	6	40	-	-	6	20	
	Danışmanın sınıf içinde eleştirmesi	3	20	-	-	3	10	
	Süreçte denetim eksikliği	3	20	-	-	3	10	
	Farklı sınıf düzeyinde uygulama yapma	1	6	-	-	1	3	
	Önerilere ilişkin kodlar							
	Raporlar/formlar haftalık olmalı	7	47	8	53	15	50	
Uygulama süresi uzatılmalı	7	47	7	47	14	47		
Danışman ve yöneticilerin bilgilendirilmesi	6	40	5	33	11	37		
Gözlem süresi azaltılmalı	6	40	3	20	9	30		
Süreç daha kontrollü yürütülmeli	3	20	2	13	5	17		
Akıllı tahta eğitimi sürecin başında verilmeli	2	13	-	-	2	7		

Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcıların çoğu aday öğretmen yetiştirme programının "sınıf içi uygulamalar" boyutunun aday öğretmenlere gerçek sınıf ortamında uygulama yapma ve deneyim kazanma fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası, sınıf içi uygulamaların aday öğretmenlere sınıf yönetimi ve öğrenci özelliklerini bilme noktasında faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise sınıf içi uygulamaların aday öğretmenlere farklı yöntem, teknikleri uygulama, materyal hazırlama, akıllı tahta kullanımı, velilerle iletişim konularında deneyim kazandırdığını ve sınıfı dışarıdan gözlemleyebilme, kendi eksiklerini görebilme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Öğretmenliğe hazırlayıcı bir süreç oldu. Aday öğretmen; sınıf yönetimi, öğrenciler ile iletişim, ders anlatımı, öğrenciyi derse katma ve akıllı tahta kullanımı hakkında bilgi sahibi oldu" (D4)

"Gözlem sırasında öğrencinin neyi iyi, neyi kötü gördüğünü öğrendim. Bu da ileride bizim öğretmen olarak nelere dikkat edebileceğimiz konusunda fikir verdi." (Ö4)

"Aday bu süreçte öğretmenlik mesleği ile ilgili uzun bir sürede ancak elde edebileceği bir tecrübeyi, altı ay gibi kısa bir sürede elde etti." (D10)

Öte yandan, katılımcıların yarısından fazlası sınıf içi uygulamalara ilişkin doldurulması gereken rapor/formların fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise sınıf içi uygulamaların olumsuz yönlerini; danışman öğretmenin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, uygulamanın az gözlemin ise fazla olması, danışman öğretmenlerin geleneksel yöntemleri kullanması, danışmanın aday öğretmeni öğrencilerin önünde eleştirmesi, süreçte herhangi bir denetimin olmaması, aday öğretmenin atandığı sınıf düzeyinden farklı bir sınıf düzeyinde adaylık eğitimini tamamlaması şeklinde sıralamışlardır. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Program süresince rapor yazmak hem aday hem de danışman öğretmenin çok zamanını alıyor."
(D10)

"Danışman öğretmenimden bir şey öğrenemedim. Klasik yöntemler kullanıyordu. Genelde sunuş yolu ile öğretim yapıyordu. Ben uygulama haftalarında kendi yöntemlerimle ders anlatıyordum." (Ö7)

"Bu süreçte ne biz ne de idarecilerimiz ve danışman öğretmenlerin yeterince bilgili olduğunu düşünmüyorum. Biz zamanla sosyal etkileşim ağları aracılığı ile süreç hakkında bilgi sahibi olduk."
(Ö10)

"Uygulama döneminde 10 haftada günde 3 saat yetersiz. Bu sürede adayın tam olarak deneyim kazanması zor." (D1)

"Gözlemin süresi çok fazla idi. 6 hafta bir öğretmenin başka bir öğretmeni gözlemlemesi fazla idi."
(Ö2)

Katılımcılar, aday öğretmen yetiştirme programının sınıf içi uygulamalar boyutundaki eksik veya yanlış uygulamaların giderilmesine ilişkin çeşitli öneriler geliştirmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısı, rapor/formların haftalık olmasını ve uygulama süresinin daha fazla olmasını önermişlerdir. Bazı katılımcılar ise sınıf içi uygulamalara ilişkin danışman ve yöneticilerin program öncesinde daha fazla bilgilendirilmesi, gözlem süresinin azaltılması, sürecin daha planlı ve kontrollü yürütülmesi, akıllı tahta eğitiminin sürecin başında verilmesi şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

"Bana göre gözlemden çok uygulamanın olması gerekir. Adaylık eğitim programı uygulama ağırlıklı olmalı." (Ö5)

"Program olumlu olmakla beraber uygulamalarda daha planlı ve denetimli olması gerektiğini düşünüyorum." (D14)

"Formlar haftalık olmalı." (Ö9, D15)

"Formların nasıl doldurulacağı, süreçte neler yapılması gerektiği ile ilgili kapsamlı bilgilendirme olmalı." (D2)

3.3. Okul İçi Gözlem ve Uygulamalar

Bu temaya ilişkin aday öğretmenler ve okul yöneticilerine "Aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun aday öğretmenlere ne gibi yeterlikler kazandırdığını düşünüyorsunuz? Aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz?" soruları yöneltmiştir. Görüşmelerde, "okul içi gözlem ve uygulamalar" temasına ilişkin aday öğretmenler ve okul yöneticilerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan olumlu, olumsuz ve önerilere ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Aday Öğretmenler ve Okul Yöneticilerinin Okul İçi Gözlem ve Uygulamalara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tema	Olumlu görüşlere ilişkin kodlar	Aday öğretmen (n=15)		Yönetici (n=10)		Toplam (n=25)	
		f	%	f	%	f	%
	İdari iş ve işlemleri öğrenme	13	87	10	100	23	92
	Öğrencilerle ilişkiler	3	20	5	50	8	32
	Yönetmelikleri/Özlük hakları bilme	1	6	5	50	6	24
	Velilerle iletişim	2	13	2	20	4	16
	Diğer personelle iletişim	1	6	2	20	3	12
Okul İçi Gözlem ve Uygulamalar	Olumsuz görüşlere ilişkin kodlar						
	Sürecin planlı ve programlı olmaması	8	53	2	20	10	40
	Uygulamalı olmaması	8	53	2	20	10	40
	Yöneticilerin yoğun olması	6	40	4	40	10	40
	Denetimin olmaması	3	20	3	30	6	24
	Yöneticilerin olumsuz tutumu	3	20	1	10	4	16
	Yöneticilerin süreci bilmemesi	1	6	3	30	4	16
	Önerilere ilişkin kodlar						
Aday öğretmenle ilgilenen bir yönetici olmalı	3	20	5	50	8	32	
Yöneticiler daha bilinçli ve gönüllü olmalı	2	13	2	20	4	16	

Tablo 4'te görüldüğü üzere, katılımcıların neredeyse tamamı aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun aday öğretmenlere Mebbis, e-okul, kurum net, evrak hazırlama vb. idari iş ve işlemleri öğrenmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise okul içi gözlem ve uygulamaların aday öğretmenlere yönetmelikler ve özlük hakları bilme, öğrenciler, veliler ve okuldaki diğer personelle nasıl iletişim kuracaklarını bilme noktasında deneyim kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Mebbis, e-okul, kurum net okul işlemleri hakkında bilgiler edindik. Benim açımdan çok faydalı bir süreçti. Gideceğim yere daha donanımlı bir şekilde gideceğim." (Ö14)

"Bu süreçte aday öğretmen idarecilik deneyimi kazandı ve yönetmelikleri, kendi özlük haklarını daha iyi tanıma fırsatı buldu." (Y1)

"Bu süreçte okulda birçok veli ile görüşme yaptık. Veliler ile iletişim kurmanın zorluklarını gördüm. Etkili bir iletişimin hem okul içi hem de veliler ile olan önemini gördüm." (Ö8)

"Okul içi gözlem ve uygulamalarda adaylar öğrencilerle ve okuldaki diğer personelle nasıl diyalog kurmaları gerektiğini öğrendiler." (Y6)

Öte yandan, katılımcıların yaklaşık olarak yarısı okul içi gözlem ve uygulamalara ilişkin sürecin planlı ve programlı yürütülmemesi, uygulama fırsatının pek olmaması ve idarecilerin yoğun olması yönüyle eleştiride bulunmuşlardır. Bazı katılımcılar ise okul içi gözlem ve uygulamaları denetimin olmaması, yöneticilerin aday öğretmenlere karşı olumsuz tutum sergilemeleri ve süreci pek bilmemeleri yönüyle eleştirmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Daha planlı ve programlı bir çalışma yapılabilirdi. Okul içi faaliyette tam olarak oturmuş herhangi bir düzen yoktu. Yöneticiler de bu süreci tam olarak bilmiyordu." (Ö8, D7)

"Yöneticilerin mevcut iş yoğunluğu fazla, bu uygulama yöneticilerin iş yükünü artırdı ve iş yükünden dolayı yöneticiler okul içi uygulamalarda aday öğretmenlerle yeterince ilgilenemediler." (Y8)

"Okul içi gözlem/uygulama denetimli olabilirdi. Müdür bir müdür yardımcısını bizim için görevlendirseydi, süreç daha başarılı olabilirdi. Örneğin biz mebbis, e-okul kurum net gibi şeyler hakkında bilgi edindik ancak bunları uygulayamadık. Sadece bilgi edindik." (Ö11)

"Okul içi faaliyetlere ayrılan süre yeterli olmadığı için, uygulama pek yaptırmadık, daha çok kağıt üzerinde göstermeye çalıştık." (Y2)

Katılımcıların bazıları okul içi gözlem ve uygulamalara ilişkin aday öğretmenlerden sorumlu bir yöneticinin olması ve yöneticilerin daha bilinçli, gönüllü olması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

"İdareciler biraz gönüllü olsaydı daha verimli bir süreç yaşayabilirdik." (Ö7)

"İdari işleri öğrenmek için aday öğretmenlere ayrıca bir idareci belirlenmesi gerekir. Çünkü idareciler zaten çok yoğun idi. Bir de bizimle ilgileniyorlardı. Bu da hem idare hem de aday öğretmenler için zor oluyordu." (Ö1)

"Aday öğretmenlerin iş ve işlemleri ile ilgilenecek bir idarecinin atanması yararlı olacaktır." (Y8, Y4)

3.4. Okul Dışı Faaliyetler

Bu temaya ilişkin aday öğretmenlere *"Almış olduğunuz aday öğretmen yetiştirme programının "okul dışı faaliyetler" boyutunun size ne gibi yeterlikler kazandırdığını düşünüyorsunuz? Aday öğretmen yetiştirme programının "okul dışı faaliyetler" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz?"* soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerde, "okul dışı faaliyetler" temasına ilişkin aday öğretmenlerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan olumlu, olumsuz ve önerilere ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Aday Öğretmenlerin Okul Dışı Faaliyetlere İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tema	Olumlu görüşlere ilişkin kodlar	f	%	
Okul Dışı Faaliyetler	Kurumlar (kurum işleyişi) hakkında bilgi sahibi olma	11	73	
	İhtiyaç duyulduğunda hangi kurumlara başvuracağını bilme	10	67	
	Coğrafi, kültürel özellikleri bilme	3	20	
	Mesleğe motive olma	1	6	
	Olumsuz görüşlere ilişkin kodlar			
	Kurum ziyaretlerinin plansız yürütülmesi	6	40	
	Kalabalık olması	6	40	
	Kurumlarda ilgili (sorumlu) kişilerin olmaması	2	13	
	Önerilere ilişkin kodlar			
	Süreç daha planlı yürütülmeli	4	27	
	Kişi sayısı az tutulmalı	4	27	
	Aday öğretmenler atandıkları yerlerde okul dışı faaliyetlere katılmalı	3	20	

Tablo 5'te görüldüğü üzere, aday öğretmenlerin çoğu, aday öğretmen yetiştirme programı kapsamındaki okul dışı faaliyetlerin ildeki ilgili kurumları tanıma, kurumların işleyişi hakkında bilgi sahibi olma ve dolayısıyla ihtiyaç duyduklarında hangi kuruma başvurmaları gerektiğini bilme konularında faydalı olduğuna ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten aday öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

"Okul dışı faaliyetler hem şehri hem de şehirdeki kurumları tanımak ve bu kurumlara ısınmak için çok faydalı oldu." (Ö15)

"Okul dışı faaliyetler sayesinde okulda herhangi bir problem durumuyla karşılaşırsam hangi kuruma başvuracağımı öğrendim. Kurumların görevlerini öğrenmiş oldum." (Ö8)

Bazı aday öğretmenler, okul dışı faaliyetlerin ilin coğrafi ve kültürel özelliklerini tanımalarına yardımcı olduğunu ifade ederken bir öğretmen ise mesleğe motive olmasını sağladığını belirtmiştir. Buna karşın, bazı aday öğretmenler okul dışı faaliyetlere ilişkin olumsuz görüş belirtmişlerdir. Okul dışı faaliyetlere ilişkin olumsuz görüş belirten aday öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

"Gruplar halinde gidildi okul dışı kurumlara. Bu gruplar oldukça kalabalıktı. Örneğin 30, 60, 120 kişilik gruplar vardı. Bu da gittiğimiz yerleri iyi tanımamıza sebep oluyordu." (Ö11)

"Programda yer alan ziyaretler sistemli gerçekleşmiyordu. Plan da vardı ancak gittiğimizde bu kurumlardan bazıları tadilatta olduğundan bilgi alamıyorduk." (Ö2)

“Gittiğimiz kurumların hepsi uygun sunumu yapamadı ve bazıları yeterli ilgiyi göstermedi. Bu konuda ziyaret edilecek kurum ve yerler işi daha ciddiye almalıdır.” (Ö15)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde belirtildiği gibi, görüşme yapılan bazı aday öğretmenler okul dışı faaliyetler kapsamında yapılan kurum ziyaretlerinin plansız yürütülmesi, kurumların bu ziyaretleri pek önemsememesi ve sorumlu kişilerin olmaması, yapılan ziyaretlerin kalabalık yürütülmesi yönüyle eleştiri getirmişlerdir. Ayrıca, bazı akademisyenler okul dışı faaliyetlere ilişkin çeşitli öneriler geliştirmişlerdir. Okul dışı faaliyetlere ilişkin öneride bulunan aday öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

“Bana göre gidilecek kurumlardan sürecin en başından randevu alınsa, süreç daha planlı yürütülse okul dışı faaliyet boyutunun çok daha verimli geçmesi sağlanır.” (Ö7)

“Aday öğretmenlerin atandığı illerde bu uygulamayı gerçekleştirmesi gerekiyor. Bölgeyi tanıma açısından ancak bu şekilde faydalı olabilir.” (Ö5)

“Grup sayıları azaltılır ise daha verimli ziyaretlerin yapılabileceğini zannediyorum.” (Ö12)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde belirtildiği gibi, bazı aday öğretmenler okul dışı faaliyetlerin daha sistematik ve planlı yürütülmesini, bu faaliyetlerde kişi sayısının az tutulmasını ve aday öğretmenin atandığı ili, bölgeyi daha iyi tanınması için bu tür faaliyetlerin atandıkları illerde düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda, katılımcı (aday öğretmen, danışman öğretmen ve yöneticiler) görüşlerine göre, aday öğretmen yetiştirme programının; aday öğretmenlere deneyim kazandırarak onları mesleğe hazırlaması, idari iş ve işlemleri, okul içi işleyişi öğrenmelerini sağlaması, kitap ve filmlerin aday öğretmenlere katkı sunması gibi olumlu yönlerinin ön plana çıktığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, Altıntaş ve Görgeç'in (2016) aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin değerlendirmelerini inceleyen çalışmalarında, programın teorik eğitimden çok uygulamaya ağırlık verilmesi, danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması gibi olumlu yönlerinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, Ulubey'in (2017) aday öğretmenlerin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programını incelediği çalışmada, aday öğretmenlerin programı genel olarak olumlu buldukları, onları mesleğe hazırladıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Tunçbilek ve Tünay'ın (2017) yaptıkları çalışmada; aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticileri aday öğretmen sürecine ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İlyas, Coşkun ve Toklucu'nun (2017) Türkiye'nin bütün illerinden 17 bin 619 aday öğretmene yaptığı anket ve Ankara, İstanbul ve Diyarbakır'da 39 aday öğretmenle yaptığı görüşme sonucunda, öğretmenlerin yarısından fazlasının adaylık eğitimini mesleğe hazırlık ve mesleki gelişim bakımından olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, Oral ve Demir'in (2016) yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecini bir hazırlık ve rehberlik süreci olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumda; paydaş (aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticileri) görüşlerine göre, 2016 yılında uygulamaya konulan aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin çok yönlü mesleki gelişimine (sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetler) olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Aday öğretmenlerin bu süreçte dersi gözlemlemeleri, danışman öğretmen rehberliğinde derse girmeleri, okul içi iş ve işlemleri yaparak yaşayarak öğrenmeleri, sorumluluk almaları gelecekte muhtemel deneme yanılma sonucu öğrenme sorunlarını azaltacaktır veya ortadan kaldıracaktır (Tunçbilek ve Tünay, 2017). Nitekim aday öğretmen yetiştirme programında, aday öğretmenlerin eğitim ortamları ve yönetim süreçlerinin işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaları, deneyim kazanmaları, eğitim ve öğretim süreçlerinde yer alan paydaş kurumlar ve işleyişleri hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2016b). Dolayısıyla, aday öğretmen yetiştirme programının belirlenen amaçlara önemli ölçüde ulaştığı söylenebilir. Yurtdışı alanyazında yürütülen benzer çalışmalarda da adaylık eğitimi programlarının öğretmen uygulamaları, öğretmenlerin

deneyimleri ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu (Ingersoll ve Strong, 2011; Mingo, 2012; Thompson, Paek, Goe ve Ponte, 2005), programın öğretmenlerin mesleği bırakma oranlarını düşürdüğü (Ingersoll ve Strong, 2011; Mingo, 2012; Raffel ve Holbert, 2006) ve ilgili paydaşların adaylık eğitimi programından memnun kaldıkları (Kane, 2008; Raffel ve Holbert, 2006) belirlenmiştir. Bu durumda, adaylık eğitimi programlarının hem aday öğretmenler hem de öğrenciler için olumlu yansımalarının olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, bu araştırmaya dâhil edilen katılımcıların doldurulması gereken rapor/formların fazla olması, aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi, aday öğretmenlerin adaylık eğitiminin ilk altı ayını atandıkları okullarda geçirmemeleri, teoride iyi olmasına rağmen uygulamada sorunların yaşanması gibi aday öğretmen yetiştirme programının olumsuz yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Benzer şekilde, katılımcıların doldurulması gereken rapor/formların fazla olması, danışman öğretmenin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, uygulamanın az olması gibi programın “sınıf içi uygulamalar” boyutunun olumsuz yönlerine dikkat çektikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, alan yazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin, Ulubey'in (2017), Kürüm-Yapıcıoğlu, Öztürk ve Yetim'in (2016), İlyas, Coşkun ve Toklucu'nun (2017) aday öğretmenlik uygulaması üzerine yaptıkları çalışmada, bu süreçte doldurulan formların çok fazla olduğu, aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yeterince katkı sağlamadığı ve dolayısıyla azaltılması gerektiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Ulubey'in (2017) yaptığı çalışmada, aday öğretmenler aday öğretmen yetiştirme programının atandıkları okulda olması gerektiğini, okullardaki ve MEB'deki yetkililerin program hakkında detaylı bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Altıntaş ve Görgen'in (2016) yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin atandıkları illerden farklı bir ilde göreve başlamaları onların görev yapacakları yerlere uyum sağlamalarını zorlaştıracağı ileri sürülmüştür. Ayrıca, Sarıca ve Turan-Özpolat'ın (2016) yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin olumsuz görüşe daha çok sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durumda, her ne kadar aday öğretmen yetiştirme programının olumlu yönleri çok olsa da uygulamada çeşitli sorun ve eksikliklerin olduğu söylenebilir. Bu eksiklikler daha çok doldurulması gereken rapor/formların çok fazla olması, programa ilişkin oryantasyon ve bilgilendirme eksikliği, aday öğretmenlerin atandıkları okullarda göreve başlamamaları vb. şeklinde sıralanabilir.

Araştırmanın sonucunda, katılımcı (aday öğretmen ve danışman öğretmenler) görüşlerine göre, aday öğretmen yetiştirme programının "sınıf içi uygulamalar" boyutunun; aday öğretmenlere gerçek sınıf ortamında uygulama yapma ve deneyim kazanma fırsatı sunması, sınıf yönetimi ve öğrenci özelliklerini bilmelerini sağlaması gibi olumlu yönlerinin ön plana çıktığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, İlyas, Coşkun ve Toklucu'nun (2017) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte üçü (%74) sınıf içi uygulamaların kendilerini geliştirmeleri açısından faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Kaya (2016) yaptığı çalışmada, aday öğretmenler aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında üniversitede öğrendikleri teorik bilgiyi uygulama fırsatı bulduklarını, özellikle sınıf yönetiminde kendi eksikliklerini görme fırsatı bulduklarını, danışman öğretmen rehberliğinde dersi planlama ve yürütmeyi öğrendiklerini, deneyimli öğretmenleri gözlemleyerek hangi yöntem ve teknikleri nasıl işe koşacaklarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kürüm-Yapıcıoğlu, Öztürk ve Yetim'in (2016) aday öğretmenlik uygulaması üzerinde yaptıkları çalışmada, aday öğretmen yetiştirme programının sınıf yönetimi, teknoloji kullanımı vb. konularda katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Ulubey'in (2017) yaptığı çalışmada, aday öğretmenler derslerde yaptıkları uygulamaların onlara deneyim kazandırdığını, sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, aday öğretmen yetiştirme programının; dersin ön hazırlık, işleniş ve değerlendirme süreci hakkında bilgi sahibi olma, öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili problem alanlarını tanıma ve çözme gibi amaçlarına (MEB, 2016b) hizmet eder niteliktedir. Bu durumda,

aday öğretmen yetiştirme programının sınıf içi gözlem ve uygulamalar boyutunun aday öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenciyi tanıma, sınıf yönetimi vb. konularda deneyim kazanmalarını sağladığı söylenebilir. Nitekim Ergünay ve Adıgüzel'in (2016) yaptığı çalışmada, aday öğretmenler mesleğin ilk yılında öğrencileri tanıdıkça ve deneyim kazandıkça öğretimi planlama ve uygulamada, sınıf yönetiminde ve etkili yöntem-teknik seçiminde kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Benzer şekilde, Ingersoll ve Strong'un (2011) adaylık eğitiminin aday öğretmenler üzerindeki etkisini inceleyen 15 çalışmayı ele aldıkları çalışmada, incelenen çalışmaların çoğunda adaylık eğitimi alan aday öğretmenlerin öğretimi planlama, sınıf yönetimi, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma gibi öğretimsel uygulamalarda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu durumda, adaylık eğitimi uygulamalarının aday öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve bu uygulamalara yönelik yeterliklerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, katılımcı görüşlerine (aday öğretmen ve yöneticiler) göre aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun; aday öğretmenlere Mebbis, e-okul, kurum net, evrak hazırlama vb. idari iş ve işlemleri öğrenmelerini sağlama, yönetmelikler, özlük hakları, öğrenciler, veliler ve okuldaki diğer personelle nasıl iletişim kuracaklarını bilmelerini sağlama gibi olumlu yönlerinin ön plana çıktığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, İlyas, Coşkun ve Toklucu'nun (2017) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan aday öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (%76) okul içi gözlem ve uygulamaları deneyim kazanma açısından faydalı bulmuşlardır. Nitekim aday öğretmen yetiştirme programının okul içi gözlem ve uygulamalar boyutu, belirtilen yeterlikleri aday öğretmenlere kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2016b). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, özellikle köyde göreve başlayan öğretmenler, bazen bir okulda tek öğretmen olarak veya aynı zamanda yetkili müdür olarak görev yapabilmektedir (Kozikoğlu, 2016). Dolayısıyla, aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlere okuldaki idari iş ve işlemler, yönetmelikler ve özlük haklarını öğrenmelerini sağlama programının önemli bir kazanımı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinde okuldaki diğer kişilerle etkili iletişim kurabilmek öğretmen üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Barbara ve Grady, 2007). Bu durumda, okul içi gözlem ve uygulamalarla aday öğretmenlerin okuldaki diğer personelle ve velilerle nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmeleri hem aday öğretmenin başarısı hem de olumlu okul iklimi ve etkili iletişim açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, katılımcıların sürecin planlı ve programlı yürütülmemesi, uygulama fırsatının pek olmaması ve yöneticilerin yoğun olması gibi programın okul içi gözlem ve uygulamalar boyutunun olumsuz yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Görüşmelerde katılımcıların da belirttiği üzere, okul içi gözlem ve uygulamalarda en önemli sorun, yöneticilerin yoğun olmalarından dolayı aday öğretmenlere pek vakit ayıramadıkları için uygulamaya vakit kalmamasıdır. Ayrıca, sürecin planlı ve programlı yürütülmemesi bir diğer neden olarak değerlendirilebilir. Bu durumda, aday öğretmen yetiştirme sürecinin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için özellikle kalabalık okullarda sadece aday öğretmenlerle ilgili iş ve işlemleri yürütmekten sorumlu bir yöneticinin görevlendirilmesine ve dolayısıyla sürecin daha planlı yürütülmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programının "okul dışı faaliyetler" boyutunun aday öğretmenlere ildeki ilgili kurumları tanımaları, kurumların işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaları ve dolayısıyla ihtiyaç duyduklarında hangi kuruma başvurmaları gerektiğini bilmeleri gibi olumlu yönlerinin ön plana çıktığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, İlyas, Coşkun ve Toklucu'nun (2017) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yarısından fazlası (%61) okul dışı faaliyetleri şehir kimliğini tanıma açısından faydalı bulurken aday öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte üçü (%74) ise farklı kurumlardaki kurumsal işleyişi öğrenme açısından faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, program kapsamındaki okul dışı faaliyetlerin aday öğretmenlerin

özellikle ildeki ilgili kurumları tanımaları, gerektiğinde hangi kuruma başvurmaları gerektiğini bilmeleri ve kurumsal işleyişi öğrenmeleri açısından aday öğretmenlere katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada, aday öğretmenlerin okul dışı faaliyetlerin avantajlarını sıralarken şehir kimliğini tanıma gibi bir avantajı ifade etmemeleri, yaşadıkları ve bildikleri illerde adaylık eğitimini geçirmelerinden kaynaklanabilir. Bununla birlikte, bu çalışmada aday öğretmenlerin kurum ziyaretlerinin plansız yürütülmesi, kurumların bu ziyaretleri pek önemsememesi ve sorumlu kişilerin olmaması, yapılan ziyaretlerin kalabalık yürütülmesi gibi programın okul dışı faaliyetler boyutunun olumsuz yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu durumda, okul dışı faaliyetlerde planlamaya, kurumdaki kişilerin bu programdaki faaliyetleri sahiplenmesine ve kurumlar arası işbirliğine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve katılımcıların sunmuş olduğu önerilerden hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Aday öğretmenlerin fiziki, sosyal ve kültürel çevreye etkin uyumu kolaylaştırmak için adaylık eğitimi aday öğretmenlerin atandığı il veya okulda başlamalıdır.
2. Aday öğretmen yetiştirme süreci daha planlı ve denetimli yürütülmeli, programla ilgili paydaşlar yapılacak iş ve işlemler, görev ve sorumluluklar bağlamında program ve süreç hakkında detaylı olarak bilgilendirilmelidir.
3. Rapor/formlar makul ve gerçekleştirilebilir düzeyde olmalıdır.
4. Özellikle kalabalık okullarda okul içi gözlem ve uygulamalara ilişkin aday öğretmenlerden sorumlu bir yöneticinin olması önerilebilir.
5. Okul dışı faaliyetlerin daha sistematik ve planlı yürütülmesi, kurumlar arası işbirliğinin sağlanması ve bu faaliyetlerde kişi sayısının az tutulması önerilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sistemi üzerine aday öğretmenlerin değerlendirmeleri. *4th International Conference on Curriculum and Instruction*, Antalya-Türkiye.
- Barbara, B. L. & Grady, M. L. (2007). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginner teachers*. USA: Corwin Press.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29, 83-100.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education (5th ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Ergünay, O. ve Adıgüzel, O. C. (2016). İlk yıl mesleki deneyimleri süresince aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimin ve karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *4th International Conference on Curriculum and Instruction*, Antalya-Türkiye.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme (6.baskı)*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Gökyer, N. (2012). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve öncelikli ihtiyaç duydukları konular, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 233-267.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 25-28.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.
- Kane, R. G. (2008). *Evaluation of the new teacher induction program (NTIP) year one results executive summary*. University of Ottawa.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.

- Kaya, S. (2016). *Mentor and candidate teachers' views about the recent teacher induction program*. 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Antalya-Türkiye.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 967477.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kürüm-Yapıcıoğlu, D., Öztürk, T. ve Yetim, N. (2016). *Sen stajyer öğretmen misin? Aday öğretmen misin? Öğretmen misin?: Aday öğretmenlik uygulaması üzerine bir inceleme*. 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Antalya-Türkiye.
- MEB. (2016a). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*. Sayı: **2456947**, [çevrim içi: oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/02052358_ynerge.docx], Erişim tarihi: 23.08.2017.
- MEB. (2016b). Aday öğretmen yetiştirme programı, [çevrim içi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-programi-17102016/icerik/358>], Erişim tarihi: 16.08.2017.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mingo, A. L. W. (2012). *Evaluating the impact of the beginning teacher induction program on the retention rate of beginning teachers*. Gardner-Webb University.
- Oral, Ş. ve Demir, F. (2016). *Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri*. 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Antalya-Türkiye.
- Özonay, İ. Z. (2004). *Öğretmenlerin adaylık eğitimi programını değerlendirmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Raffel, J. A., & Holbert, R. R. (2006). *Preliminary evaluation of the delaware new teacher mentoring/induction program*. Institute for Public Administration, College of Human Services, Education & Public Policy, University of Delaware.
- Sarıca, R. ve Turan-Özpolat, E. (2016). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmen görüşleri (Gaziantep-Osmaniye illeri örneği)*. 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Antalya-Türkiye.
- Thompson, M., Paek, P., Goe, L., & Ponte, E. (2005, April). The impact of new teacher induction on teacher practices and student learning. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada: Educational Testing Service. Retrieved July http://www.ets.org/research/dload/AERA_2005_Thompson.pdf*.
- Thompson, S. & Power, L. (2015). *Pre-service teacher training*. HEART (Health & Education Advice & Resource Team) Helpdesk Report.
- Ulubey, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 201, 1-23, doi: 10.16986/HUJE.2017031014.
- 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.
- Toker-Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 137-156.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The teaching profession has a critical role in shaping the structure of society and guiding the people in the society. As an important part of the education system and teacher education, increasing the quality of teachers ensures that education is qualified and that qualified human power is trained. However, an effective pre-service teacher education is not enough for the professional development of teachers, there should qualified induction and in-service teacher training programs.

Thirty thousand teachers appointed in February 2016 were subjected to induction program organized by Ministry of National Education. Within the scope of this program, novice teachers attended the intra-class, intra-school and out of school activities under the control of principals and the mentor teachers and then they attended in-service training seminars. Induction program consists of 26 weeks schedule composed of 16 weeks intra-class, intra-school and out of school activities; and 10 weeks for studies such as seminars and courses.

The aim of this study is to investigate the beginning teachers', mentor teachers' and school administrators' opinions about induction program. As this is the first time that induction program is applied in Turkey in 2016, it is important to determine beginning teachers', mentor teachers' and school administrators' opinions concerning positive and negative aspects of the program. In this sense, this study has an importance in providing data about the effectiveness of the program and developing more effective programs in line with the results of this study. In addition, it is thought that this research is important as it takes the opinions of different stakeholders who are thought to have knowledge about the induction program into consideration, presents different views on the program and provides in-depth data about the induction program.

This study was designed as a case study as one of the qualitative research methods. The study was conducted with 15 novice teachers, 15 mentor teachers and 10 school administrators working in Van province. Criteria sampling method as one of the purposive sampling methods was used in the research. In this study, being appointed in February 2016 and having 6 months of the induction program in province of Van were determined as the criteria for determining beginning teachers. So, beginning teachers who met these criteria were included in the study group. The research data were collected by using semi-structured interview forms. While preparing the interview form for beginning teachers, induction program was examined and eight questions were formed that are considered to reflect the content of the program. In interview form, there are questions concerning evaluation of induction program by beginning teachers, the competencies gained through the program concerning in-class, in-school and out of school activities, the deficiencies of these practices and participants' suggestions. In addition, if the questions were not clearly understood, additional questions were asked to enlighten them and obtain more information. Content analysis was used for the analysis of data. The data obtained from the study were examined in depth and codes were determined. Four themes were identified that can explain these codes, which are in-class practices, intra-school observation and practices, out-of-school activities and induction program. In addition, teachers' and administrators' opinions (codes) were calculated under each theme by using frequency and percentage.

As a result of the research, according to the participant's opinions, it was found that induction program have some positive aspects for beginning teachers such as preparing them for the teaching profession by gaining experience, having experience in classroom management and learning student characteristics, providing them to have experience in administrative affairs and learn school's functioning, learning how to communicate with students, parents, and other school personnel, recognizing relevant institutions, having knowledge about the functions of the institutions and thus knowing which institution they should contact when they need. However, beginning teachers emphasized some negative aspects of induction program such as having to fill too many forms/reports, beginning teachers', mentor teachers' and school administrators' not adequately being informed about the program, lack of planning and organization in in-school observation and practices, beginning teachers' not spending the first six months of the program in the schools where they were appointed, having problems in practice despite being good in theory, etc. Furthermore, they criticized extra-curricular activities such as unplanned institutional visits of the beginning teachers, the institutions' not caring about these visits, the lack of responsible persons at the institutions and visiting the institutions in crowded groups. In this case, it may be suggested to make the current induction program more effective and functional by completing the deficiencies of the program, and to inform the target stakeholders thoroughly before the implementation process.