



## Okul Öncesi Alanındaki Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

### *The Opinions of the Preschool Candidate Teachers About the Candidate Teacher Training Process*

Uzm. Elif BEKTAŞ<sup>1</sup>, Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR<sup>2</sup>

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmanın amacına yönelik olarak betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görev yapan okul öncesi alanındaki 15 aday öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında çalışma dâhilinde geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Çalışmanın kavramsal yapısı ve analizine temel oluşturacak kod ve kategoriler önceden belirlendiği için içerik analizi uygulanmıştır. Uzaktan eğitim kurs ve seminerlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı olmadığı; danışman öğretmen uygulamasının, programın geliştirilmesi gereken yönleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aday öğretmenler ders planlama sürecine yönelik doldurulan formların gereksiz olduğu; ders uygulama ve değerlendirme sürecinde doldurulan formların gerçekçi olmadığını dile getirmişlerdir. Aday performans değerlendirme sisteminin adil olmadığı; yüzeysel, mantıksız ve iş yükü olduğunu; strese yol açtığını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre aday performans değerlendirme sistemi olmamalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yetiştirme, okul öncesi öğretmeni, adaylık süreci, uzaktan eğitim

**Makale Türü:** Araştırma

#### Abstract

The purpose of this study is to examine the opinions of the preschool candidate teachers about the candidate teacher training process. The descriptive research model was used in the study. The study group of the study consists of 15 the preschool candidate teachers working in Arnavutköy district of Istanbul province. Data of the study were collected by semi-structured interview forms developed within the study. Due to the fact that the study's conceptual structure and the code and category that will form the basis of its analysis were established in advance, the content analysis approach was used. As a result, it has been understood that distance education applications such as courses and seminars do not contribute to the professional development of the preschool candidate teachers and the advisor teacher practice is among the aspects of the program that should be developed. In addition, the preschool candidate teachers have stated that the forms filled in the lesson planning process are unnecessary and the forms filled in the course implementation and evaluation process are not realistic. They have emphasized that the performance evaluation system is not entirely fair and it is superficial, unreasonable and workload and causes stress. According to the teachers participating in the study, the candidate should not have a performance evaluation system.

**Keywords:** Teacher training, preschool teacher, candidacy process, distance education

**Paper Type:** Research

<sup>1</sup>Hacıdanişment İlkokulu, elif04er@gmail.com

<sup>2</sup>Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, meltemacar@gmail.com

## Giriş

### 1. Giriş

Odak noktası bireyin toplumun ihtiyaçlarına göre belirlenen öğretmen yetiştirme programları, mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenler için uygulamalı deneyimler elde etme fırsatı sunar. Uluslararası bağlamdaki çalışmalar, öğretmen yetiştirme programlarının mesleki gelişim (Avalos, 2011; Kearney, 2015) ve kariyerin temelini oluşturduğunu; ancak oryantasyon ve mentörlüğün gelişigüzel uygulanma biçiminin bunu zorlaştırdığını (Kearney, 2019) ortaya koymaktadır. Mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin yaşadıkları oryantasyon sorunlarını baş edilmesi gereken birer problem olarak görmek yerine, öğrenme kaynakları olarak kabul edilmesi gerektiği düşüncesi geleneksel anlayıştan profesyonelliğe geçildiğinin bir göstergesidir. Orland Barak (2021), mentörleri, ilk yıllarındaki öğretmenlerin sosyal temsilcisi olarak tanımlarken; Feiman Nemser (2001) bu gruptaki öğretmenler için eğitici bir mentörlük vizyonunu vurgulamıştır. Mentörlükle ilgili çalışmalar, mentörlerin performansı ve davranışları; akıl yürütme, inanç ve kimlikleri; mentörlükte kültürün yeri olmak üzere üç farklı başlık altında toplanmıştır (Orland Barak, 2014). Farklı mentörlük yaklaşımlarının mesleğin ilk yıllarındaki öğretmen yeterliliği ve refahını nasıl etkilediği araştırıldığında; doğrudan öğretim yerine yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen mentörlerin, öğretmen yeterliliği, öğretme coşkusu ve iş tatmininin artmasını teşvik ettiği ve duygusal tükenmişliği azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Richter et al., 2013). “Mesleğin ilk yıllarında farklı bir mentörle olsaydım tamamen farklı bir öğretmen olurum” söyleminin vurgulandığı çalışmada (Wexler, 2019) özellikle planlama ve yansıtıcı düşünme faaliyetlerinde mentörlüğün önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avrupa’da Öğretmenlik Mesleğinin Çekiciliğini Geliştirmek için Politika Önlemleri Çalışması Raporu’nda öğretmenlere erken kariyer desteği sağlamanın önemi vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarını sadece mesleğin ilk yılında değil, ilk iki ya da üç yılında uygulamak; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ders saatlerini, ders sayısını ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltmak gibi bazı öneriler sunulmuştur (Carlo et al., 2013). Benzer şekilde Wong (2004) ile Brock ve Grady (2007) de sadece mesleğin ilk yıllarında değil kariyer boyu gelişimi destekleme ve bir öğretmen-mentör destek ekibi oluşturmanın önemi üzerinde durmuştur. Aday Öğretmen Yetiştirme Programlarının içeriğinin dezavantajlı gruplarla çalışacak öğretmenlerin de göz önüne alınarak şekillendirilmesi gerekir (García-Carrión et al., 2020).

Türk eğitim sistemi için bir yol haritası sunmayı öngören Ulusal Eğitim Programı’nda (UEP) öğretmen, nitelikli eğitim için kilit unsur olarak tanımlanmıştır. Öğretmen niteliğinin istenen düzeye ulaşması için öğretmenlerin kariyerleri boyunca rehberlik aldıkları bir yetiştirme süreci hedeflenmektedir. Bu hedef hizmet içi eğitim faaliyetlerini akıllara getirirse de mevcut yapıda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlere eğitim-öğretim yılı süresince sunulan eğitimler istek dışı olarak algılandığından istenilen verimlilik sağlanamamaktadır. Bu nedenle Bakanlık tarafından değil de Personel Öğrenme ve Kariyer Merkezleri tarafından sağlanabilecek mesleki gelişim faaliyetlerinin verimliliği arttıracığı öngörülmektedir. Öğretmenler, mesleğe başladıkları ilk bir yıllık süreçte meslek hayatları boyunca en yoğun gelişim desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle mesleğin ilk yılındaki öğretmenler, deneyimli öğretmenlerden sınıf ve okul içi faaliyetlere yönelik uygulamalı destek almalı; bu süreç portfolyo gibi gelişime dayalı yöntemlerle değerlendirilmelidir (Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nde (2015) öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk atama kapsamında atanan öğretmenler aday öğretmen olarak tanımlanmıştır. Yönetmeliğe göre öğretmenlik mesleğine aday öğretmen olarak girilir. Aday öğretmenler, yetiştirme sürecinde asıl görev yapacakları ilin dışında görev yapabilir ve en az bir yıl çalışmak zorundadır. Bir dönemde en az altmış iş günü fiilen öğretmenlik görevi yapan aday öğretmenler için performans değerlendirmesi

yapılır. Müfettiş, okul müdürü ve danışman öğretmen tarafından yapılan değerlendirmede başarılı olanlar, yazılı ve sözlü sınava girme hakkı kazanır. Sınavda başarılı olanlar, valiliklerce öğretmen olarak atanır (MEB, 2015). Aday öğretmenlik uygulaması ilk kez Ağustos 2015'te atanan öğretmenlerle birlikte başlamıştır. Son aşama olan yazılı sınavı başarıyla geçen adaylar kadrolu öğretmen statüsüne erişmişlerdir (İlyas vd., 2017).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarına aday öğretmen olarak atananların yetiştirme sürecine ilişkin usul ve esasların belirlenmesi amacıyla, 2016 yılında, "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge" yürürlüğe girmiştir (MEB, 2016). Bu yönergeye göre adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecinde olan öğretmenlerin, atandıkları ilde, Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı kapsamındaki sınıf içi, okul içi, okul dışı ve hizmet içi eğitim faaliyetlere katılımı zorunludur. Çalışma programının hazırlanmasından ve kullanılacak formlardan, eğitim kurumu yöneticisi ve danışman öğretmen sorumludur. Danışman öğretmenlerin, adaylık dâhil en az on yıl hizmet süresine sahip; ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü, mesleğinde seçkin ve aday öğretmenle aynı alanda olan öğretmenler arasından belirlenmesi esastır. Uygulamaya önem veren bu programla, Türkiye'de aday öğretmen yetiştirilmesinde yeni bir sürece girilmiştir (İlyas vd., 2017; Özen vd., 2019).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO) verilerine göre dünya üzerinde 63 milyondan fazla öğretmeni etkileyen Yeni *Koronavirüs* Hastalığı (Kovid-19) ile birlikte Türkiye'de Aday Öğretmen Yetiştirme Programı güncellenmiştir (UNESCO, 2020). Buna göre; 01 Ocak 2020 tarihi itibarıyla ataması yapıp göreve başlayan aday öğretmenler ile bu tarihten önce ataması yapıp göreve başlayanlardan daha önce adaylık eğitimlerine hiç katılmayan aday öğretmenlere "Aday Öğretmen Yetiştirme Programı"nın (654 saat) uygulanmasına karar verilmiştir. Program, sınıf içi ve okul içi (384 saat), okul dışı (90 saat) ve hizmet içi eğitim (180 saat) faaliyetlerini kapsamaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılacağı; aday öğretmenlerin merkezi olarak EBA üzerinden yapılacak olan "Aday Öğretmen Yetiştirme Uzaktan Eğitim Semineri" ve "Aday Öğretmen Yetiştirme Uzaktan Eğitim Kurslarına" katılmaları gerektiği belirtilmiştir. Aday öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) Aday Performans Değerlendirme Modülünde yer alan ve güncellenen formlara göre veri girişlerini yapacaklardır. Müfettiş, okul müdürü ve danışman öğretmen tarafından yapılan performans değerlendirmesinde başarılı olanlar, Adaylık Kaldırma Sınavı'na (AKS) girmeye hak kazanırlar. Sınavda başarılı olanların adaylıkları kaldırılır (MEB, 2020; MEB, 2021).

Alanyazında aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi (Akdemir, 2012; Alataş, 2017; Ayvaz Düzyol, 2012; Blömeke vd., 2015; Çemç, 2020; Çimen, 2010; Dursun vd., 2018; Ekinci vd., 2019; Gül vd., 2017; Hurd vd., 2007; Ingersoll, 2012; Maulana vd., 2015; Nicholls, 2002; Tünay, 2017; Wang vd., 2008; Yaman, 2018; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011; Yıldırım, 2010; Yüksel, 2004); performans değerlendirmesi (Avalos, 2011; Brock ve Grady, 2007; Darling Hammord, 2012; Feiman Nemser vd., 1999; Feiman Nemser, 2001; Kearney, 2019; Lunenburg, 2011; Orland Barak, 2021; Richter vd., 2013; Wexler, 2019); danışman öğretmen uygulaması (Aksu vd., 2015; Anthony vd., 2019; Bakay, 2006; Ekinci vd., 2019; Ensign ve Woods, 2017; Gülmez, 2019; Honkimaki ve Tynjala, 2018; Kupila ve Karila, 2019; Koç vd., 2018; Öngöz, 2019; Kwok, 2018; Naillioğlu Kaymak, 2017; Naillioğlu Kaymak ve Sezgin, 2021; Nayır ve Kuru Çetin, 2017; Pala, 2017; Ulubey, 2018); okul müdürlerinin rolleri (Ekinci, 2010; Karacabey, 2019); müfettiş rolleri (Uygur, 2006) ve öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları (Döş, 2010); aday öğretmen yetiştirme politikaları ve uygulamaları (Bressman vd., 2018; Li ve Zhang, 2015; Tekir, 2021); aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları (Aksu ve Durmuş, 2017; Gencer, 2017; Gürsoy ve Turan Özpölat, 2017); programla ilgili öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü ve müfettiş görüşlerinin alınması (Akyıldız vd., 2020; Çakır, 2016; Çakmak vd., 2017; Cengiz, 2018; Günbey ve Yılmaz, 2021;

Kılıç vd., 2016; Köse, 2016; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Köse ve Atalmış, 2018; Ocağcı ve Samancı, 2018; Yemenici, 2021) ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları, programın öğretmenlere tecrübe sağladığını göstermektedir (Cengiz, 2018; Ingersoll, 2012; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Köse ve Atalmış, 2018; Maulana vd., 2015; Wang vd., 2008). Aday öğretmenler; danışman öğretmen uygulaması (Akyıldız vd., 2020) ile sınıf gözleminden verim aldıklarını belirtmişlerdir (Blömeke vd., 2015; Hurd vd., 2007; Nicholls, 2002; Ocağcı ve Samancı, 2018). Buna karşın hizmet içi eğitim için ayrılan süre kısaltılması, eğitim sürecinde doldurulan form sayısının azaltılması (Köse ve Atalmış, 2018); eğitimlerin aday öğretmenler bağımsız olarak derslere girmeye başlamadan önce verilmesi (Günbey ve Yılmaz, 2021; Köse ve Atalmış, 2018); form sayısı azaltılması (Akyıldız vd., 2020; Çakmak vd., 2017; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Yemenici, 2021) gerektiğini öne süren çalışmalar da bulunmaktadır. Alanyazındaki çalışmalara göre; öğretmenlerin adaylık sürecinin tercih ettikleri bir ilde gerçekleştirilmesi uyum problemi yaratmaktadır (Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Köse, 2016). Seminer konularının tüm branşları kapsayacak nitelikte olmaması, danışman öğretmen seçiminin gönüllülük esasına dayanmaması da eleştirilmektedir (Ocağcı ve Samancı, 2018). Kılıç vd. (2016) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre adaylık eğitiminin en avantajlı yanı mesleki tecrübe kazanmak iken dezavantajlı yanları, aday öğretmenin stajyer olarak görülmesi ve aday öğretmenlere mesleki tanımın dışında işlerin yaptırılmasıdır.

Alanyazında aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirildiği çalışmalara göre program, sınıf yönetimi becerisi ve hedef davranışları kazandırması sebebiyle yeterli (Gül vd., 2017; Yüksel, 2004); ön bilgilendirme eksikliği, uygulamaya yönelik olmaması sebebiyle de yetersizdir (Akdemir, 2012; Akyıldız vd., 2020; Çimen, 2010). Yöneticiler, danışman ve aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik bakış açısının olumlu olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Dursun vd., 2018; Tünay, 2017). Buna karşın; tecrübe, sınıf yönetimi, iletişim, uyum, idari işler, farklı yöntem ve teknikler temalarında etkili bulunan program; okulda kendilerini değersiz hissetme, bilgilendirme eksikliği, danışman öğretmen yetersizliği, sürecin objektif olmaması, psikolojik etkiler, uygulamanın yapıldığı okul, aday öğretmen ve öğrenci ilişkisi, programın amaçları ile programa katılanların ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluk, yetersiz donanım, geçerliliği ve güvenilirliği olmayan sınavlar ve programı uygulayanların yetersizliği sebebiyle programın olumsuz olarak değerlendirildiği çalışmalar olduğu da görülmektedir (Alataş, 2017; Ayvaz Düzyol, 2012; Çemç, 2020; Ekinci vd., 2019; Yaman, 2018; Yıldırım, 2010;).

Alanyazında danışmanlık uygulamasının yararlı olduğuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Alabaş ve Yılmaz, 2018; Bastian ve Marks, 2017; Ensign ve Woods, 2017; Hochberg vd., 2015; Honkimaki ve Tynjala, 2018; Kupila ve Karila, 2019; Kwok, 2018; Nayır ve Kuru Çetin, 2017; Pala, 2017; Ronfeld ve McQueen, 2017). Koç Akran ve İş Üner'e (2018) göre danışman öğretmenler, aday öğretmenlerle olan ilişkisini usta-çırak ilişkisine benzetmektedirler. Danışmanlık uygulamasına yönelik uygulamalarla ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin sadece danışmanla değil, meslektaşlarla da sosyal ve akademik paylaşımlarda bulunması, birden fazla danışmanla çalışması; danışmanların eğitime tabi tutulması, lisansüstü eğitim almış olması, aday öğretmenle aynı branştan olması ve danışmanlığın ücretlendirilmesi önerileri ortaya çıkmaktadır (Aksu vd., 2015; Bakay, 2006; Gülmez, 2019; Naillioğlu Kaymak, 2017; Naillioğlu Kaymak ve Sezgin, 2021; Öngöz, 2019).

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin rollerini araştıran çalışmalarda cinsiyet, branş, görev yeri, okul türü, mezuniyet alanları ve mesleki kıdem değişkenleri ele alınmıştır. Karacabey'e (2019) göre okul müdürleri, aday öğretmenlere orta düzeyde rehberlik etmekteyken; Ekinci'ye (2010) göre aday öğretmenlere sağlanan rehberlik yetersizdir. Danışman ve okul müdürlerinin yanı sıra aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde müfettişlerin rolü ve öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları araştırılmıştır. Öğretmenler müfettişleri; ders planı hazırlama, uygun öğretim yöntemi seçme, mesleki sorumluluklarını yerine getirme alanlarında başarılı bulmuşlardır. Döş'ün (2016), müfettişlik kavramına ilişkin metafor

algularını araştırdığı çalışmasında aday öğretmenlere: “Sizce müfettiş ..... benzer. Çünkü .....” gibi sorular sorulmuştur. Üretilen 62 metaforun ağırlıklı olarak; baba, heyecan fırtınası, markazit taşı gibi olumlu olarak nitelendirilen benzetmelerden oluştuğu görülmektedir.

Uluslararası karşılaştırmalar, farklı eğitim sistemi ve geçmişe sahip ülkelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenler için çeşitli uygulamalar olduğunu göstermektedir. Aday öğretmen yetiştirme programları üzerine çalışan Tekir’e (2021) göre Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) oryantasyon ve rehberlik içeren aday öğretmen yetiştirme programları en az bir yıl uygulanmaktadır. Programdaki danışmanlık modeli, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilen sorumluluk, mesleki gelişim desteği, değerlendirme, politika ve prosedürlerin farklı bölgelerde uygulanma şekli açısından Türkiye ve ABD’de farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Fransa’da aday öğretmen yetiştirme süreci Türkiye ile benzerlik göstermektedir. Bir yıl süren adaylık eğitiminde kurs ve seminerlere katılan aday öğretmenin değerlendirmesi; yazılı sınav, danışman ve müfettiş gözlemi ile yapılmaktadır (Eurydice, 2020). İngiltere’de zorunlu olan aday öğretmen yetiştirme programı en az bir en fazla beş yıl sürmektedir. Değerlendirme süreci; ara değerlendirme, final değerlendirme ve deneyimli bir öğretmenin yanında işbaşında izlemeyi kapsamaktadır (Department of Education, 2021). Singapur’da mesleğe yeni başlamış öğretmenler, hizmet içi eğitimler aldıkları iki yıllık adaylık programına dâhil olmaktadır. Süreç boyunca aday öğretmen, danışman öğretmen ve diğer öğretmenlerin derslerini gözlemleyen öğretmenlerin nisan ve eylül aylarında yıllık değerlendirmeleri yapılır (Empowered Educators-NCEE, 2016). Almanya’da adaylık sürecinde öğretmenlere, danışman öğretmenler tarafından iki yıl süren teorik ve uygulamalı eğitimler verilmektedir. Değerlendirme için final sınavı yapılmaktadır. Avusturya’da ise bir yıl süren teorik ve uygulamalı eğitimler sonunda final sınavı yerine portfolyo sunumu yapılmaktadır. Programa katılımın zorunlu olmadığı Estonya’da aday öğretmen değerlendirmesinde sınav yerine danışmanın geri bildirimleri dikkate alınır (Zuljan ve Pozarnik, 2014). Hem mesleğin ilk yıllarındaki hem de kariyerlerinin farklı aşamalarındaki öğretmenleri desteklemek için Finlandiya’da Akran Grubu Mentörlüğü (Finnish Peer-Group Mentoring- PGM) olarak adlandırılan mesleki gelişim modeli uygulanmaktadır. Profesyonel bir öğretmen olmanın 'gerçek yaşam' deneyimleri ile mümkün olduğu düşüncesi, modelin çıkış noktasını oluşturur. Bu nedenle programa boş zamanlarında gönüllü olarak katılan öğretmenler; mesleki ve kişisel deneyimlerini paylaşırlar (Kiviniemi et al., 2021). Hollanda, Çek Cumhuriyeti, Belçika ve Bulgaristan’da da kapsamlı bir program yoktur.

Milli Eğitim Bakanlığı’na 2016 yılı Şubat ayından itibaren atanan öğretmenlerin eğitimleri “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” çerçevesinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. 2021 yılı Ocak ayı itibarıyla Kovid-19 önlemleri kapsamında “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı”nın uzaktan eğitim yoluyla çevrimiçi yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca aday öğretmenlerin, ders planlama, hazırlık, değerlendirme; ders uygulama; ders izleme; okul içi gözlem ve uygulama süreciyle ilgili form doldurmaları gerekmektedir. Uzaktan eğitim ve planlama ve uygulama süreci sonunda okul müdürü, danışman öğretmen ve müfettiş tarafından aday performans değerlendirme sistemine aday öğretmenin not girişi yapılmaktadır. İlgili alanyazında, aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmen uygulaması; programın değerlendirilmesi; programla ilgili öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü ve müfettiş görüşlerinin alınması konuları branş ayrımı yapılmaksızın incelenmiştir. Bu doğrultuda, Kovid-19 önlemleri kapsamında uzaktan eğitim sürecini dikkate alarak, alanyazından farklı olarak okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşlerinin incelendiği bir çalışmanın yapılması gerekli görülmektedir. Çalışmanın amacı, okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programı uzaktan eğitim semineri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?

- Okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin, aday performans değerlendirme sistemi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bu çalışma ile aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik alanyazına bir örnek kazandırılması amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma, okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Toplanan veriler üzerinde farklılık ya da ilişki bulmaya çalışmayan betimsel çalışmalar, olayı ya da durumu anlamaya yönelik çalışmalardır. Çalışmanın amacına yönelik olarak; olanı olduğu gibi saptamayı amaçlayan betimsel araştırma modeli kullanılmıştır (Erkuş, 2019).

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, Haziran 2020 öğretmen ataması ile İstanbul ili Arnavutköy ilçesi eğitim kurumlarına atanıp Eylül 2020'de göreve başlayan okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerle yürütülmüştür. Çalışmaya dâhil edilen aday öğretmenlerin; okul öncesi alanında olması, aday öğretmen yetiştirme programı uzaktan eğitim seminerini tamamlaması ve MEBBİS aday performans değerlendirme sisteminde en az birinci değerlendirme notunun verilmiş olması ölçütlerini sağlaması gerekmektedir. Bu ölçütü sağlayan okul öncesi alanındaki 15 aday öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiş; öğretmenlere e-posta ya da telefon yoluyla ulaşılmıştır.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan form çalışma dâhilinde geliştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken çalışmanın alt amaçlarından yola çıkılmıştır; bu nedenle üç bölüm elde edilmiştir. Birinci bölümde aday öğretmen yetiştirme programı uzaktan eğitim seminerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ile ilgili bir soru ve geliştirilmesi düşünülen eksik yönleri ile ilgili bir soru yer almaktadır. İkinci bölümde aday öğretmenlerin, ders planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine yönelik formlarla ilgili birer soru sorulmuştur. Üçüncü bölümde ise aday performans değerlendirme sistemini değerlendirmeye yönelik bir soru; değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğine yönelik bir soru yer almaktadır. Soru dağılımına göre birinci ve üçüncü bölüm iki, ikinci bölüm ise üç sorudan oluşmaktadır; görüşme formunda toplam yedi soru yer almaktadır. Çalışma verileri toplanmaya başlamadan önce Trakya Üniversitesi Etik Kurul Onayı (Karar Tarihi: 19.01.2022; Karar No: 01/06) alınmıştır.

Çalışmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla alanyazın taraması sonucunda araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, okul öncesi eğitimi alanından bir uzman ve eğitimde ölçme ve değerlendirme alanından bir öğretim üyesi tarafından incelenerek; uzman görüşünden hareketle forma son hali verilmiştir. Okul öncesi eğitimi alanındaki uzman, soruların aday öğretmen yetiştirme programının tüm yönlerini ortaya koymaya yönelik olmasının önemini ifade etmiştir. Ayrıca; aday öğretmen yetiştirme programının mesleki gelişime katkısının yanı sıra geliştirilmesi gereken yönleri ile ilgili de görüşlerin alınmasını önermiştir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanındaki öğretim üyesi ise ders planlama, hazırlık, değerlendirme ve ders uygulama sürecine yönelik düşünceleri öğrenmek için bir soru sorulmasını uygun görmemiş; her alanla ilgili ayrı soruların sorulmasını önermiştir. Yapılan öneriler doğrultusunda formun son hali elde edilmiştir. Görüşme formunda cevaplayıcılar tarafından anlaşılmayan yerlerin ve ortalama cevaplama süresinin belirlenmesi için okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve çalışmaya dâhil edilmeyen aday öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Çevrimiçi yapılan her görüşme ortalama 18 dakika sürmüştür. Çevrimiçi yapılan görüşme için katılımcılar ve araştırmacı için uygun olan çevrimiçi görüşme uygulamalarından biri seçilerek verilerin

kaydedilmesinde uygulamanın kayıt özelliği kullanılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği için elde edilen veriler hem araştırmacı hem de okul öncesi eğitimi alanından bir uzman tarafından analiz edilerek; uygulayıcılar arası tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı ve uzmanın birbirinden bağımsız olarak oluşturdukları kodlamaların tutarlılığı birbiriyle karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı belirlenmiştir. Buna göre; aynı kodların kullanılması görüş birliği, farklı kodların kullanılması ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiş; kodlamaların birbirleriyle % 85 düzeyinde tutarlı olduğu görülmüştür.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, benzer verileri belirlenen temalar altında toplamak ve bunları anlaşılır şekilde düzenleyip açıklamak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kod ile kategorilerin belirlenmesi işlemi verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılmıştır. Görüşme kaydı araştırmacı ve uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Yapılan analizler karşılaştırılarak ortak ya da farklı bir sonucun elde edilmediği tartışılmış; kodlamaların güvenilir olduğu belirlenmiştir. Temaların belirlenmesinde çalışmanın alt amaçları temel alınmıştır.

### 3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde veri analizi sonucunda elde edilen bulgular, tablolar halinde verilmiştir. Bulguların verilmesinde çalışmanın alt problemlerinde belirtilen sıra izlenilmiştir.

#### 3.1. Okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programı uzaktan eğitim semineri hakkındaki görüşleri

Çalışmanın birinci alt amacına yönelik olan okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programı uzaktan eğitim semineri hakkındaki görüşlerini belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. “Aday öğretmen yetiştirme programının mesleki gelişiminize katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevapların içerik analizinden elde edilen kategoriler ve öğretmenlerin bu kategorilere katılma düzeyleri frekans ve yüzde olarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Mesleki Gelişime Katkısı

Kategoriler	f	%
Sınıf, okul içi ve okul dışı faaliyetlerine yönelik formların katkısı olmadığını düşünüyorum.	11	73.3
Sınıf, okul içi ve okul dışı faaliyetlerine yönelik formların katkısı olduğunu düşünüyorum.	3	19.9
Sınıf, okul içi ve okul dışı faaliyetlerine yönelik formların kısmen katkısı olduğunu düşünüyorum.	1	6.6
Uzaktan eğitim kurs ve seminerlerinin katkısı olmadığını düşünüyorum.	9	59.9
Uzaktan eğitim kurs ve seminerlerinin katkısı olduğunu düşünüyorum.	2	13.3
Uzaktan eğitim kurs ve seminerlerinin kısmen katkısı olduğunu düşünüyorum.	4	26.6

Tablo 1’e göre öğretmenler sınıf, okul içi ve okul dışı faaliyetlerine yönelik formların mesleki gelişimlerine katkısı olmadığını belirtmişlerdir (%73.3). Verilen cevaplar arasında 13. katılımcının (K 13) verdiği cevap genellenebilir düzeydedir “...Sınıf, okul içi ve okul dışı faaliyetlerine yönelik doldurulması istenen formların tamamının tüm öğretmenler, danışmanlar ve idareciler tarafından formaliteden doldurulduğunu düşünüyorum...”. Buna karşın öğretmenlerin 19.9’u sınıf, okul içi ve okul dışı faaliyetlerine yönelik formların mesleki gelişimlerine katkısı olduğunu düşünmektedir. Örneğin; K 1’in “...Haftalık form doldurulması ilk başlarda ilave iş yükü olarak gelse de uzun vadede kendi yaptıklarımı takip etmemde katkı sağladığını ve buna dair alışkanlık kazandırdığını görüyorum...” söylemine benzer şekilde K 4 “...Çok uğraştırıcı olsa da düzenli olmamı sağlıyor. Haftalık genel bir değerlendirme yapmamı,

eksikleri belirlememi ve gelecek haftanın planını oluşturmamda kolaylık sağlıyor...” demiştir. “...Daha önce hiç tecrübesi olmayan öğretmenler için faydalı olabileceğini düşünüyorum fakat atanmadan önce özelde öğretmenlik yapmış veya ücretli öğretmenlik yapmış öğretmenler için uygun olmadığını düşünüyorum...” söyleminde bulunan *K 7* sınıf, okul içi ve okul dışı faaliyetlerine yönelik formların mesleki gelişimlerine kısmen katkısı olduğunu düşünen tek katılımcıdır.

Öğretmenler genel olarak uzaktan eğitim kurs ve seminerlerinin mesleki gelişimlerine katkısı olmadığını belirtmişlerdir (%59.9). Buna ilişkin olarak *K 14* “...Kurs ve seminerlerin mesleki gelişimime katkısı olduğunu düşünmüyorum çünkü sistemde yer alan videolar okul öncesi alanına uygun değil; tüm alanları kapsamakta. Tüm öğretmenlik alanlarına aynı videoları izletmek yerine her alanın ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik farklı videoların olması gerekiyor. Örneğin okul öncesi öğretmenlerinin seçebileceği masal anlatıcılığı kursu vardı. Kursta yer alan masalların okul öncesi dönemdeki çocuklara uygun olmadığını gördüm. Yapılmış olmak için yapılan bu kurs ve seminerlerin mesleki gelişimime katkısı olduğunu düşünmüyorum...” açıklamasını yapmıştır. Uzaktan eğitim kurs ve seminerlerinde sistemsel aksaklıklar olduğu da görülmektedir. *K 1* bu aksaklıklara ilişkin olarak “...Uzaktan eğitimle verilen kurs ve seminerin büyük emekle hazırlandığını düşünüyorum ama sistemsel aksaklıkların giderilmesi şart. Bu kurs ve seminerler alt konulara göre 3, 5, 15 dakikalık videolardan oluşuyor ve videoların tamamını kesintisiz izlemek gerekiyor. Fakat sistemdeki aksaklık sebebiyle bazen bir videoyu beş kere izlememize rağmen sisteme izlendi olarak düşmüyor ve mesleki gelişime katkı sağlamaktan ziyade videoyu sistemde izlemiş ve eğitimi tamamlamış görünmek için çabalıyoruz...” açıklamasını yapmıştır. Buna karşın, *K 11*’in “...Programın zorunlu olması öğretmenleri dinç tutuyor; zorunlu olmasaydı öğretmenlerin gönüllü olarak katılacağını sanmıyorum. İlk yardım, afet eğitimi gibi kursların mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünüyorum...” söyleminin yanı sıra *K 12* “...Hem pandemi korkusundan dolayı hem de istediğimiz zaman bilgisayarını açıp videoları izleyebildiğimizden dolayı eğitimlerin uzaktan olması verimli oldu...” söylemiyle uzaktan eğitim kurs ve seminerlerin mesleki gelişimlerine katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. *K 3* “...İlgi duymadığım halde izlediğim videoların mesleki gelişimime katkı sağladığını düşünmüyorum ama müze eğitimi gibi ilgi duyduğum eğitimler katkı sağladı...”, *K 8* “...En çok Anadolu masalları kursunu faydalı buldum ama uygulamalı yapılamadığı için mesleki katkı konusunda eksik kaldığını düşünüyorum. Yüz yüze olsaydı, en azından Zoom üzerinden bağlanabileceğimiz ya da MEBBİS üzerinden daha etkileşimli katılabileceğimiz şekilde olsaydı daha yararlı olacağını düşünüyorum...” ve *K 10* “...Pandemi sebebiyle eğitimlerin uzaktan olmasının istediğimiz zaman katılabilmemiz sebebiyle avantajlı; uygulamaya yönelik olmaması sebebiyle dezavantajlı olduğunu düşünüyorum...” açıklamalarıyla uzaktan eğitim kurs ve seminerlerin mesleki gelişimlerine kısmen katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. “Aday öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesi gereken yönleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevapların içerik analizinden elde edilen kategoriler ve öğretmenlerin bu kategorilere katılma düzeyleri frekans ve yüzde olarak Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Geliştirilmesi Gereken Yönleri

Kategoriler	f	%
Uygulama şekli	9	59.9
Danışman öğretmen uygulaması	4	26.6
Aday öğretmen hakları	2	13.3

Tablo 2’ye göre öğretmenler, genel olarak aday öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesi gereken yönlerinin uygulama şekli ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdiği en yoğun cevap (% 59.9), programın yüz yüze ve uygulamaya yönelik olmasının daha verimli olacağı şeklindedir. Bununla birlikte danışman öğretmen uygulaması ile ilgili değişiklikler yapılması (%26.6) ve bu program süresince aday öğretmen haklarının korunması (%13.3) da programın geliştirilmesi gereken yönleri arasında yer almaktadır. *K 6* uygulama şekli ile ilgili geliştirilmesi gereken yönleri anlatırken “...Programın içeriği genişletildi. Öğretmenler,



yazılımdan müze eğitimine istedikleri alanlarda eğitim alabiliyorlar. İçeriğin genişletilmesini uygun buluyorum ama bunun belirli bir zaman dilimi içinde bir zorunluluk olarak yaptırılmasını ve sonunda bir teste tabi tutulmayı uygun bulmuyorum ki bu testlerin cevapları da internette var. Bu programın içeriği hizmet içi eğitimleri kapsasaydı ve öğretmenler istedikleri zaman istedikleri eğitime katılsaydı, istemeyen öğretmenler için de katılım zorunluluğu olmasaydı, sadece aday öğretmenler değil tüm öğretmenler katılsaydı program daha verimli olurdu...” K 7 “...Eğitim Bilişim Ağı (EBA), akıllı tahta ve benzeri şeylerin kullanımının yanı sıra bir öğretmenin mesleğinin ilk yıllarında karşılaşılabileceği sorunlarla ilgili eğitimler verilmesi gerektiğini düşünüyorum...” ve K 8 “...Pandemi sürecinde her şey uzaktandı; yüz yüze olsa herkes etkileşimde olurdu, program daha verimli olurdu...” diyerek; K 14 “... Doldurduğumuz formları çıktı alıp dosyalamak yerine sadece sistem üzerinden doldurmanızın zaman yönetimi açısından avantajlı olacağını düşünüyorum...” ve K 15 “...Programın uygulama şekli bölümlere özgü olmalı; aldığımız eğitimler de sınıfımızda uygulamaya elverişli olmalı. Örneğin; okul öncesi öğretmenlerinin alacağı eğitimlerle matematik öğretmenlerinin alacağı eğitimler birbirinden farklı olmalı...” söylemleriyle uygulama şekli ile ilgili geliştirilmesi gereken yönleri açıklamışlardır.

Danışman öğretmen uygulamasının, programın geliştirilmesi gereken yönleri arasında olduğunu belirten K 2 “...Danışman öğretmenim okulumuzdaki bir görsel sanatlar öğretmeni. Danışmanım benimle aynı okuldan olmak zorunda olmasa da başka bir okuldan bir okul öncesi öğretmeni olsa danışmanlık uygulaması verimli olabilirdi...”, K 11 “...Danışmanlar, adaylık programını çok iyi bilmiyorlar; dolayısıyla sorularımıza net cevaplar veremiyorlar. Danışmanların programla ilgili bilgilendirilmeleri sağlanabilir...” , K 13 ise “...Danışman öğretmenin bize yüzde yüz danışmanlık hizmeti veriyor olması lazım. Bu konuyu eleştiriyorum. Danışman öğretmenimiz bile yok şu anda, izinde. Ders izleme formunu dolduruyoruz ama dersi izlemeden, prosedür gereği... Ayrıca bize danışmanlık yapacak öğretmenlerin de kendilerini geliştirmiş ve danışmanlık yapmaya istekli kişiler olması gerekir. Bunun için de bir seçim kistası olmalı...” söylemlerinde bulunmuşlardır. Öğretmenler, program süresince aday öğretmen haklarının korunmadığını da dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak K 3 “...Aday öğretmen olarak haklarımız olmadığını düşünüyorum. ‘Siz aday öğretmensiniz, yapmalısınız...’ şeklinde konuşmak yerine; aday öğretmene destek olunmalı. İdarecilerimiz ve okuldaki öğretmenler her zaman yanımızda olduğunu göstermeliler, en ufak bir hatamızda aday öğretmenliğimiz yanacakmış gibi davranmamalıdır. Biz bu noktaya kolay gelmedik; üniversiteden mezun olduk, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve ardından mülakat sürecinden geçtik. Adaylık bu kadar korkutucu olmamalı çünkü mesleğimiz çok değerli ve gönül işi. Özellikle mesleğimizin ilk yıllarında desteğe ve haklarımız olduğunu bilmeye ihtiyacımız var...” söyleminde bulunmuştur. K 12 ise “...Bazı hocaların yaptığı kadrolu- sözleşmeli ayrımı gerçekten rahatsız edici. Bu da yetmezmiş gibi sözleşmeli- aday öğretmen ayrımı da var. ‘Daha önünüzde bir sınav var, adaylığımızın kalkması için sınavı geçmeniz lazım ki kadro almaya hak kazanın...Siz sözleşmelisiniz bu yüzden ek dersiniz ücretli öğretmenlerle aynı günler hesaplanarak yatırılıyor... Şunu yapmazsanız adaylığımız yanar...’ gibi ayrımlar söz konusu. Ben evliyim ve bir çocuğum var. Bu ayrım ağır geliyor...” demiştir.

### **3.2. Okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin, ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri**

Çalışmanın ikinci alt amacına yönelik olan okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin, ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerini belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. “Ders planlama sürecine yönelik doldurulan formlarla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevapların içerik analizinden elde edilen kategoriler ve öğretmenlerin bu kategorilere katılma düzeyleri frekans ve yüzde olarak Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ders Planlama Sürecine Yönelik Doldurulan Formlarla İlgili Düşünceler

Kategoriler	f	%
Gereksiz	11	73.3
Gerekli	3	19.9
Zorlayıcı	1	6.6

Tablo 3'e göre öğretmenler genel olarak ders planlama sürecine yönelik doldurulan formların gereksiz olduğunu bildirmişlerdir (%59.9). *K 9*'un söylemi bu durumu açıklığa kavuşturmuştur: "...Günlük planlarımızı formlara aktarıyoruz. Bunu yapmak yerine günlük planlarımızın incelenmesinin yeterli olacağını düşünüyorum...". Buna karşın ders planlama sürecine yönelik doldurulan formların gerekli olduğunu ifade eden öğretmenler de vardır (%19.9). Örneğin *K 4* "...O hafta çocuklarının durumuna göre işleyeceğim konuyu belirliyorum ve planımı sisteme giriyorum. Düzenli olmamı sağladığı için bu formu doldurmayı gerekli görüyorum...". *K 11* ise "...Uzaktan eğitim sürecinde planlama yapmakta zorlandım; dolayısıyla planlama ile ilgili formları zorlayıcı buluyorum. Planlama sürecine uzaktan eğitimle ilgili güncellemeler yapılabilir, danışmanlar öğretmenlere rehberlik yapabilir...". Örneğin *K 4* "...O hafta çocuklarının durumuna göre işleyeceğim konuyu belirliyorum ve planımı sisteme giriyorum. Düzenli olmamı sağladığı için bu formu doldurmayı gerekli görüyorum...". *K 11* ise "...Uzaktan eğitim sürecinde planlama yapmakta zorlandım; dolayısıyla planlama ile ilgili formları zorlayıcı buluyorum. Planlama sürecine uzaktan eğitimle ilgili güncellemeler yapılabilir, danışmanlar öğretmenlere rehberlik yapabilir...". Örneğin *K 4* "...O hafta çocuklarının durumuna göre işleyeceğim konuyu belirliyorum ve planımı sisteme giriyorum. Düzenli olmamı sağladığı için bu formu doldurmayı gerekli görüyorum...". *K 11* ise "...Uzaktan eğitim sürecinde planlama yapmakta zorlandım; dolayısıyla planlama ile ilgili formları zorlayıcı buluyorum. Planlama sürecine uzaktan eğitimle ilgili güncellemeler yapılabilir, danışmanlar öğretmenlere rehberlik yapabilir...". Örneğin *K 4* "...O hafta çocuklarının durumuna göre işleyeceğim konuyu belirliyorum ve planımı sisteme giriyorum. Düzenli olmamı sağladığı için bu formu doldurmayı gerekli görüyorum...". *K 11* ise "...Uzaktan eğitim sürecinde planlama yapmakta zorlandım; dolayısıyla planlama ile ilgili formları zorlayıcı buluyorum. Planlama sürecine uzaktan eğitimle ilgili güncellemeler yapılabilir, danışmanlar öğretmenlere rehberlik yapabilir...".

Tablo 4. Ders Uygulama Sürecine Yönelik Doldurulan Formlarla İlgili Düşünceler

Kategoriler	f	%
Gerçekçi değil	9	59.9
Gerçekçi	3	19.9
Zorlayıcı	3	19.9

Tablo 4'e göre öğretmenler genel olarak ders uygulama sürecine yönelik doldurulan formların gerçekçi olmadığını bildirmişlerdir (%59.9). Öğretmenler şu söylemlerde bulunmuşlardır: *K 2*: "Ben, ortaokulda görev yapıyorum, danışmanım görsel sanatlar öğretmeni ve 15 yaşındaki çocuklara anlatılan bir dersi izlemiş oluyorum ama ben 5 yaş grubu ile çalışıyorum. Programdaki gözlem formalite, hiç danışmanımın dersine gözleme gitmedim. Bu yüzden ders izleme formunu danışman öğretmenimle yaptığım konuşmalara ve görsel sanatlar dersinin içeriğine göre dolduruyorum...", *K 3*: "...Danışmanımızın bizim dersimizi gözlemleyeceği zaman kendi dersi var. Zaten danışmanım şu an doğum izninde. Bu yüzden formları doldururken danışmanımın dersini izlemediğim halde izliyormuş gibi dolduruyorum...", *K 6*: "...Ben de sabahçıyım danışmanım da sabahçı; birbirimizi gözlemleyemiyoruz. Danışmanımın dersini gözlemlemek isterdim ama şartlardan dolayı, sınıfımızı bırakamadığımız için birbirimizi gözlemleyemiyoruz. Ders giriş çıkışlarındaki iletişimimize dayanarak birbirimiz hakkında bir kaniya varıyoruz ve uygulama formlarını sanki gözlem yapmışız gibi dolduruyoruz...". Buna karşın öğretmenlerin %19.9'u ders uygulama sürecine yönelik doldurulan formları gerçekçi bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, *K 5* "...Yüz yüze eğitimde olduğumuz dönemde müdür yardımcımız birkaç defa sınıfımı gözlemledi. Ben sabahçıydım, tek sabahçı öğretmen ben olduğum için sınıf içi ve dışında danışmanım beni gözleme fırsatına sahipti. Sonra uzaktan eğitime geçtik, danışman öğretmenim uzaktan eğitim planlarımı da inceledi..." şeklinde görüş bildirmiştir. Ders uygulama sürecine yönelik doldurulan formların zorlayıcı olduğunu düşünen öğretmenler de vardır (%19.9). *K 8* "...Danışmanım sınıf öğretmeni olduğu için gözlem sırasında sadece sınıf yönetimine yönelik bilgi ve tecrübesinden faydalanabiliyorum. Konularımız farklı, amaçlarımız farklı bu yüzden uygulama sürecine yönelik formları doldururken zorlanıyorum...", *K 12* ise "...Pandemi sürecinde çocuklarla iletişimimiz biraz zor oldu, özellikle sınıf yönetimi, maske ve mesafe gibi konularda zorlandım. Ders uygulama sürecinin yer aldığı formda tüm sıkıntıları belirtmek mümkün olmuyor, o yüzden form doldurmayı zorlayıcı buluyorum. Form doldurmaktansa uygulamadaki sıkıntılara çözüm

üretmeye yönelik bir sürece dahil olmayı isterdim...” söylemleri ile formların neden zorlayıcı olduğuna açıklık getirmişlerdir. “Ders değerlendirme sürecine yönelik doldurulan formlarla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevapların içerik analizinden elde edilen kategoriler ve öğretmenlerin bu kategorilere katılma düzeyleri frekans ve yüzde olarak Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Ders Değerlendirme Sürecine Yönelik Doldurulan Formlarla İlgili Düşünceler

Kategoriler	f	%
Gerçekçi değil	9	59.9
Gerçekçi	6	39.9

Tablo 5’e göre öğretmenlerin %59.9’u ders değerlendirme sürecine yönelik doldurulan formların gerçekçi olmadığını; %39.9’u ise gerçekçi olduğunu ifade etmiştir. *K 2* “...Uzaktan eğitime geçtiğimiz haftalarda sağlıklı bir değerlendirme yapamıyorum çünkü; derslerde çocukların yanında bir yetişkin olması gerekiyor. Çocuklar zaten ailesinin yanında benim yanımda olduğu gibi yani sınıftaymış gibi davranmıyor. Mesela ben şunu yapalım diyorum kamerayı yukarı çeviriyorlar, çocuğun yanında kim varsa etkinliği o yapıyor, çocuk da kendi yapmış gibi bana gösteriyor...”, *K 9* “...Günlük planlarımda gerçeği yansıtan değerlendirmeler yapıyorum ama değerlendirme formuna kalıp cümleler yazıyorum. Çünkü bu formları mesleğimin bir parçası olduğunu düşünmüyorum; Bu formları doldurmanın bana faydası ya da zararı olduğunu da düşünmüyorum. Bu yüzden kalıp cümlelerle değerlendirme yapıyorum...” ve *K 10* “...Biz, halihazırda oluşturduğumuz günlük eğitim akışındaki genel değerlendirmeyi forma aktarıyoruz. 500 karakter sınırı var ve yazmak istediğim her şeyi yazamıyorum. Bu nedenle günlük eğitim akışı hariç değerlendirme yapmayı gerekli görmüyorum. Dönem içi bizim için çok yoğun geçiyor; sıra form doldurmaya geldiğinde amacım formu bir an önce doldurmak olduğu için gerçekçi bir değerlendirme yapamıyorum...” söylemleri ile formun değerlendirme ile ilgili kısmını gerçekçi bir şekilde doldurmadıklarını dile getirmişlerdir. *K 12* “...Ders değerlendirme kısmı formu toparlayan bir kısım. Danışman öğretmenimizden kazandıklarımızı, onun yorumlarını, öğretim yöntem ve tekniklerimizin etkililiğini yani genel itibarıyla haftalık kazanımlarımızı oraya yazıyoruz. Bu süreci gerekli, önemli ve gerçekçi buluyorum...” ve *K 15* “...Formun değerlendirme ile ilgili kısmını sınıfta uyguladığım yöntemlerin etkililiğini gerçekçi bir şekilde yazıyorum...” diyerek ders değerlendirme sürecine yönelik doldurulan formlara ilişkin olumlu bakış açısını sergileyen değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

### 3.3. Okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin, aday performans değerlendirme sistemi hakkındaki görüşleri

Çalışmanın üçüncü alt amacına yönelik olan okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin, aday performans değerlendirme sistemi hakkındaki görüşlerini belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. “Aday performans değerlendirme sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevapların içerik analizinden elde edilen kategoriler ve öğretmenlerin bu kategorilere katılma düzeyleri frekans ve yüzde olarak Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Aday Performans Değerlendirme Sistemi Hakkındaki Düşünceler

Kategoriler	f	%
Yüzeysel	5	33.3
Adil değil	4	26.6
Mantıksız	3	19.9
Stresli	2	13.3
İş yükü	1	6.6

Tablo 6’ya göre öğretmenler, aday performans değerlendirme sisteminin yüzeysel (%33.3) olduğunu; adil olmadığını (%26.6); mantıksız olduğunu (%19.9); strese yol açtığını (%13.3) ve iş yükü olduğunu (%6.6) ifade etmişlerdir. *K 2* “...Danışmanım farklı branştan olduğu için doğru ve ayrıntılı değil; yüzeysel bir değerlendirme yapıldığını düşünüyorum. Müdürümüz

bizi derste görmüyor, hazırladığımız formları imzalayıp puanımızı veriyor; bu da çok yüzeysel bir değerlendirme. Müfettişimizin de danışman ve müdürün puanına yakın bir puan verdiğini düşünüyorum. Bu yüzden genel olarak değerlendirmeyi yüzeysel buluyorum...” ve *K 10* “...Mesela ben evrak işlerinde çok iyi bir öğretmen olabilirim Kelimeleri düzgün seçiyordum yazıyla ikna kabiliyetim iyidir ama sıra sınıf içi uygulamaya geldiği zaman öğrencilerle iletişimim çok kötü olabilir. Bunu yeteri kadar gözlemeden sadece aday öğretmen dosyasına bakılarak bir değerlendirme olmasını yüzeysel buluyorum...” söylemleriyle değerlendirme sistemi hakkındaki düşüncelerini açıklamışlardır. *K 3* “...Danışmanın ve müdürün aday öğretmeni değerlendirmesini uygun bulmuyorum, adil olduğunu da düşünmüyorum. Çünkü bu değerlendirmeye yanlışlık hatası karışabilir, en ufak bir hatamız göze bataabilir, notla tehdit edilebiliriz ki ediliyoruz, bu da can sıkıcı olabilir...” diyerek değerlendirme sisteminin adil olmadığına değinmiştir. *K 7* “...Mesleğini eline almak için dört yıl üniversite bitirmiş, üstüne üstlük yıllarca atanmak için sınavdan sınava girmiş bir öğretmenin tekrar bir değerlendirilme sürecine girmesini Türkiye'nin farklı yerlerinde farklı koşullarda çalıştıklarını da göz önüne alarak mantıksız buluyorum...” ve *K 9* “...Üniversiteyi bitirmiş, atanmış ve bir okula gelmiş bir öğretmen yeni mezun da olsa 5 yıllık da olsa başka bir öğretmen tarafından not verilmesini kesinlikle doğru bulmuyorum. Yani ben bir şeyleri başarmışım ve oradayım. Bu sistemin ilk senesindeki öğretmene destek amacıyla yapıldığını düşünüyorum. Birbirimizi izleyelim ve katkıda bulunalım mantığını anlayabilirim, bu sisteme usta- çırak ilişkisi gözüyle bakabilirim. Ben atanana kadar alacağım notu almışım ve o sınıfa öğretmen olarak gelmişim; bu yüzden not verilmesini kesinlikle kabul edemiyorum. Okul müdürünün ya da danışmanın beni gözlemleyerek ya da gözlemlemeyerek sen 80'lik 90'lık öğretmensin dercesine not vermesini de aşağılayıcı buluyorum. Teorik olarak okul işleyişini öğrenmek amaçlansa da bu süreç sonucunda not verilmesi bana mantıklı gelmiyor...” açıklamalarıyla değerlendirme sistemine yönelik olumsuz bakış açısını dile getirmişlerdir. *K 6* “...Bu değerlendirme sürecinin nasıl ve ne zaman yapılacağı hakkında bilgimiz yok, üstelik bu değerlendirme sürecinin sonunda tek bir kitaptan çalışacağım adaylık kaldırma sınavına gireceğim. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde verilen eğitimlerin, adaylık kaldırma sınavının içeriği ile bağdaşmadığını düşünüyorum. Bu nedenle bu süreç ve süreçte yer alan değerlendirmeler öğretmenlerde strese yol açmaktan başka bir işe yaramıyor...” diyerek değerlendirme sistemini stresle ilişkilendirirken; *K 4* de “...Atandım hala neyin adaylığı diye düşünüyorum ve bu sistemi iş yükü olarak görüyorum...” söyleminde iş yükü ile ilişkilendirmiştir. “Aday performans değerlendirme sisteminin nasıl olmasını tercih ederdiniz? sorusuna verilen cevapların içerik analizinden elde edilen kategoriler ve öğretmenlerin bu kategorilere katılma düzeyleri frekans ve yüzde olarak Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Aday Performans Değerlendirme Sisteminin Nasıl Olması Gerektiği ile İlgili Düşünceler

Kategoriler	f	%
Olmamalı	6	39.9
Öğretmen destek sistemi	4	26.6
Nota dayalı	3	19.9
Çocukların gelişimine dayalı	1	6.6
Değişiklik yapılmamalı	1	6.6

Tablo 7’ye göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %39.9’u aday performans değerlendirme sisteminin olmamasını tercih ederken; %26.6’sı öğretmen destek sistemi, %19.9’u nota dayalı bir sistem, %6.6’sı çocukların gelişimine dayalı bir sistem önermiş; %6.6’sı sistemde değişiklik yapılmaması gerektiğini belirtmiştir. *K 13* “...Bence bu sistemi kaldırmalılar. Yerine de herhangi bir sistem gelmemeli. Bir danışman öğretmen atanabilir ama değerlendirme amacıyla değil...Form hazırlama işi tamamen kırtasiyecilik ve öğretmene fazladan iş yükü. Bence böyle şeylerle öğretmeni zorlamak yerine öğretmeni kendini okulda tamamen özgür hissedeceği güven verilmeli, öğretmenin odağı sadece çocuklar olmalı. Evrak işi ve değerlendirme stresi olmazsa öğretmenliğin daha verimli olacağına inanıyorum...” söylemi ile aday performans değerlendirme

sisteminden duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. *K 10* "...Bence adaylık kaldırma sınavı ve dosya hazırlama gibi uygulamalar öğretmenin enerjisini gereksiz alanlara sarf etmesine neden oluyor. Peki öğretmenler hiç değerlendirilmemeli mi? Tamam, atanmış artık, bu kişi kriterlere uygundur deyip değerlendirmenin olmaması da doğru değil. Daha önce ücretli öğretmenlik yapıyordum; psikolojisi bozulmuş, öğrencilerle iletişimi kötü olan öğretmenler görüyordum. Ve bu öğretmenler hala görevdeler. Bir de mesleğinde yıllar geçirmiş artık hiçbir değerlendirme olmadığı için öğrencilerine faydalı olamayan boşvermiş öğretmenler görüyorum. Ne de olsa mesleğimi yapıyorum kimse bana bir şey yapamaz tarzını da yanlış buluyorum. Bunun için sadece aday öğretmenlere değil halihazırda mesleğini yapan tüm öğretmenlere yönelik bir değerlendirme değil mentörlüğe dayalı bir destek sistemi oluştururdum. Bu destek sistemi öğretmenin psikolojisi, mutluluğu ve mesleki gelişimini hedef alırdı. Ayrıca önemli bir noktaya değinmek istiyorum. Üç artı bir sözleşmeli öğretmenlikte eş durumu yapmak da mümkün olurdu. Evliyim, çocuklarım var ve bu sistem bizim gibi parçalanmış aileler için bir ızdırap haline geldi..." söylemi ile öğretmenlikte değerlendirme değil bir destek sistemi önermiştir. *Nota* dayalı bir değerlendirme sistemi tercih eden *K 1* "...Yıl sonunda yapılan adaylık kaldırma sınavı yerine müfettiş, müdür ve danışmanın birer kontrol listesi doldurarak verecekleri notlarının ortalaması üzerinden yapılan değerlendirme ile adaylık sürecinin tamamlanması düşünülebilir..." açıklamasında bulunmuştur. *K 9* "...Adaylık sürecinde notsal bir değerlendirmeyi öğretmenliğe yakıştırmıyorum. Böyle bir sistem olmamalı; bunun yerine sınıftaki çocukların gelişim seviyesi ölçülebilir. Sene başında ve sonunda çocukların yaşına uygun bir test uygulanır, öğretmenin kendini değerlendirmesi sağlanır..." diyerek çocukların gelişiminin değerlendirilmesi üzerinde durmuştur. Son olarak *K 11* "...Şu anki sistemde formları elle değil bilgisayar üzerinden doldurduğumuz için bu sistemin kolay, basit ve işe yarar olduğunu düşünüyorum; farklı bir sisteme gerek görmüyorum..." diyerek var olan sistemi yeterli bulduğunu dile getirmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonuçları alanyazından yola çıkarak tartışılmış; sonuçlara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın birinci alt amacına yönelik olan okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme programı uzaktan eğitim semineri hakkındaki görüşlerini belirlemek için programın mesleki gelişime katkısı ve geliştirilmesi gereken yönleri incelenmiştir. Kılıç vd. (2016), Çakmak vd. (2017), Dursun vd. (2018), Kozikoğlu ve Soyalp (2018), Köse ve Atalmış (2018) çalışmalarında aday öğretmen yetiştirme sürecinde doldurulması gereken formların fazla olması ve zaman alması açısından yıldıracı olduğu ve mesleki gelişime katkı sağlamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da sınıf, okul içi ve okul dışı faaliyetlerine yönelik doldurulan formların aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı olmadığını düşündükleri bulgusunu desteklemektedir. Alataş'a (2017) göre aday öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmenler, programın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Kozikoğlu ve Soyalp (2018) de programının sınıf yönetimi, idari işler, hak ve yönetmelikler, okul içi iletişim gibi konularda aday öğretmenlere mesleki deneyim sağladığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Ocakçı ve Samancı (2018) da program sınıf yönetimi, okul içi eğitim uygulaması, gezi, kitap ve film incelemesi açısından faydalı bulmuşlardır. Programa katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi, iletişim ve öğretim becerileri (Ingersoll, 2012; Maulana vd., 2015; Wang vd., 2008) yüksek bulunmuştur. Program kapsamında gerçekleştirilen ders uygulamaları ve gözlem, aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması açısından önemlidir (Blömeke vd., 2015; Hurd vd., 2007; Nicholls, 2002). Programa katılan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ingersoll ve Strong, 2011; Sweeny, 2008). Bu çalışmada ise alanyazından farklı olarak; uzaktan eğitim kurs ve seminerlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum adaylık sürecindeki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin uzaktan eğitim yoluyla sağlanmasından kaynaklanabilir; eğitimin içeriğinden kaynaklanması gibi farklı sebepleri de

olabilir. Aday öğretmen yetiştirme programı uzaktan eğitim seminerinin mesleki gelişime katkı sağlamama sebepleri araştırılmalıdır.

Alataş (2017) çalışmasında, aday öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin yaz tatilinde yapılması sebebiyle programın uygulama şekli eleştirilmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da programın uygulama şekli eleştirilmiştir; aday öğretmenler uzaktan eğitim yerine uygulamaya yönelik yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Avustralya’da aday öğretmenler ve danışman öğretmenlerin uzaktan eğitim şeklinde yürütülen eğitim uygulamaları ile paylaşımlar yapmaları sağlanmaktadır. Bu çalışmanın aksine uzaktan eğitim şeklindeki uygulama şartları elverişsiz bölgelerde görev yapan öğretmenler için oldukça yararlı bulunmuştur (Li ve Zhang, 2015). Gülmez (2019) merkeze uzak bölgelerde çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarına uygun yer ve zamanda destek almasını sağlamak için uzaktan eğitim faaliyetlerini içeren bir e-mentörlük modeli önermiştir. Bressman vd. (2018) de öğretmen yetiştirme programları için yüz yüze eğitimin yapılamayacağı durumlarda, video ve diğer yeni teknolojilerin kullanıldığı eğitimlerin kullanıldığı modellerin geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Alanyazındaki çalışmalarda aday öğretmenlerin değerli görülmemesi (Yeşilyurt ve Karakuş, 2011); stajyer kavramının psikolojik yıpratıcılığı ve değerlendirme sürecinin suistimale açık olması (Ekinci vd., 2019) sebebiyle de aday öğretmen yetiştirme programı eleştirilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler de benzer şekilde, program süresince aday öğretmen haklarının korunmadığını dile getirmişlerdir.

Alanyazında aday öğretmen yetiştirme programında yer alan danışmanlık uygulamasını ele alan çalışmalar mevcuttur. Ensign ve Woods (2017); Gül vd. (2017); Anthony vd. (2019) çalışmalarında, aday öğretmenlerin danışmanlık uygulamasını faydalı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kwok’a (2018) göre aday öğretmenlerin kendilerini gözlemleyen, dönüt veren ve sınıf yönetiminin alternatif yöntemlerini sunan danışmanlarla çalışması yararlıdır. Honkimaki ve Tynjala (2018) çalışmalarında sosyal ilişkileri teşvik eden grup danışmanlığının önemini vurgularken; Kupila ve Karila (2019), çalışmalarında akran danışmanlığının Finlandiya’daki okul öncesi öğretmenlerinin mesleki rolleri ve pedagojik uygulamalarını yapılandırmalarına katkı sağladığını belirtmiştir. Mesleğin ilk yıllarından itibaren profesyonel destek sağlanan yetiştirme programlarında; öğretmen motivasyonunun, performansın ve mesleki kalıcılığın arttığı görülmektedir (Bastian ve Marks, 2017; Ronfeld ve McQueen, 2017; UNESCO, 2019). Buna karşın; Akyıldız vd. (2020) aday öğretmenlerin danışmanlarıyla birlikte sınıfa girmelerinin, öğrenci gözünde aday öğretmenlerin imajını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Yüksel (2004) danışmanlık uygulamasının yasal zorunluluk olduğunu; Yıldırım (2010) ise danışman öğretmenlerin donanımsız ve yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Çakır (2016) çalışmasında, aday öğretmenle danışman öğretmenlerin aynı branştan olması gerektiğini; Cengiz (2018) ise danışman öğretmenle etkileşime imkân sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Hochberg vd. (2015) çalışmalarında sadece formal olarak atanan deneyimli öğretmenlerin değil informal olarak etkileşimde bulunan meslektaşların da danışman olarak faydalı olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ise; alanyazındaki danışman öğretmen uygulamasının, programın geliştirilmesi gereken yönleri arasında olduğu sonucunu desteklemektedir. Bu doğrultuda aday öğretmen yetiştirme sürecindeki danışmanlık faaliyetleri; yöneticiler ve deneyimli öğretmenlerin yanı sıra akran gruplarıyla gerçek yaşam deneyimlerini paylaşma fırsatlarını kapsayacak şekilde düzenlenebilir.

Çalışmanın ikinci alt amacına yönelik olan okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin, ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerini belirlemek için ders planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine yönelik doldurulan formlar incelenmiştir. Ingersoll (2012), mesleğin ilk yıllarında eğitim alan öğretmenlerin; etkili ders planı ve öğrenci ilgisini çekecek etkinlikler hazırlamak gibi alanlarda başarılı olduklarını belirtmiştir. Bakay (2006), aday öğretmenlerin danışmanlarına yönelik yeterlik algılarını incelemiştir. Buna göre danışmanlara yönelik yeterlik algısı genel olarak düşük düzeyde bulunmakla birlikte; en yüksek ortalamanın derse hazırlık ve planlama alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bu çalışma

sonuçları da benzer şekilde ders planlama sürecine yönelik doldurulan formların gereksiz olduğunu göstermektedir.

Voss vd. (2017) çalışmalarında, adaylık sürecinde yapılandırmacı danışmanlık uygulamalarını önermektedir. Naillioğlu Kaymak (2017) çalışmasında, danışmanların aday öğretmenlerin mesai saatlerine uyumda zorlandığını belirtirken; Ulubey (2018) aday öğretmenlerin danışmanlarını ders içinde gözleme fırsatı olduğunu belirtmiştir. Buna göre aday öğretmenler, danışman öğretmenin deneyiminden yararlanmakta ve pratik bilgiler elde etmektedirler. Ancak form sayısının fazlalığından dolayı danışman öğretmenler ve okul müdürleri kendi doldurmaları gereken formları aday öğretmenin doldurmasını istemektedir. Pala'nın (2017) çalışma sonuçlarında danışman öğretmenler, gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması ve aday öğretmenin aday ders gözlem formunu doldurmasının gerekliliği konusunda kararsız olduklarını, ders uygulama gözlem formunun her ders için uygulanmasının ise etkisiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma sonuçları, ders uygulama sürecinde doldurulan formların gerçekçi olmadığını gösteren çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

Alanyazındaki çalışma sonuçları aday öğretmen yetiştirme programına dahil olan ders değerlendirme formlarının bir süre sonra gerçekçi doldurulmadığını ortaya koymaktadır (İlyas vd., 2017; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018). Bu çalışma da alanyazındaki çalışmalarla benzer sonucu göstermektedir. Buna göre ders değerlendirme sürecine yönelik doldurulan formlar kalıp cümlelerden ibarettir; gerçekçi değildir. Bu doğrultuda; aday öğretmenlerin, ders planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine yönelik doldurdıkları formlara alternatif yöntemler geliştirilebilir ve uygulanabilirliği sınanabilir.

Çalışmanın üçüncü alt amacına yönelik olan okul öncesi alanındaki aday öğretmenlerin, aday performans değerlendirme sistemi hakkındaki görüşlerini belirlemek için aday öğretmenlerin performans değerlendirme sistemi hakkındaki görüşleri alınmış ve sistemin nasıl olması gerektiği sorulmuştur. Koç Akran ve İş Üner'e (2018) göre performans değerlendirme sistemi aday öğretmenlerde kaygıya yol açmaktadır. Çakır'a (2016) göre aday öğretmenler, performans değerlendirme sistemindeki kriterlere göre değerlendirmeyi güçlü bulurlarken, kriterlerin her branş ve okul şartlarında uygulamasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre aday öğretmenlerin değerlendirme sürecine güvenmedikleri, müfettişlerin aday öğretmenleri tanımadan değerlendirme yapmak zorunda kaldıkları görülmüştür. Feiman Nemser vd. (1999) performans değerlendirmesinin aday öğretmenin rehberlik alabileceği kişiler tarafından yapılmasının sakıncalı olacağını belirtmiştir. Buna göre değerlendiricileri üzerinde iyi bir izlenim bırakmak isteyen aday öğretmenler, olumsuzlukları paylaşmaktan ve yardım istemekten kaçınabilirler. Performans değerlendirme sisteminin her okulda başarılı olması için hesap verebilirlik ilkesine uygun olması gerekmektedir (Yoo, 2018). Danışman öğretmen ve okul müdürü tarafından yapılan performans değerlendirilmesinin suistimale açık olduğu (Ekinci vd., 2019), aday öğretmenlerin ders içinde izlenmeden değerlendirildiği, kriterlerin keyfi puanlandığı (Naillioğlu Kaymak, 2017) gibi benzer sonuçları veren çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışma sonuçları alanyazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Buna göre çalışmaya katılanlar, aday performans değerlendirme sisteminin yüzeysel (%33.3) olduğunu; adil olmadığını (%26.6); mantıksız olduğunu (%19.9); strese yol açtığını (%13.3) ve iş yükü olduğunu (%6.6) ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak Darling Hammord (2012), Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen değerlendirme sisteminin değişmesine yönelik ortak bir görüş olsa da bu değişikliğin tek başına öğretimin kalitesini değiştirmeyeceğinin öngörüldüğünü ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleğe başladıkları andan itibaren tüm öğrencilere etkili bir şekilde öğretim vermeye hazır olmalarını sağlayacak profesyonel bir gelişim sistemi oluşturulmadığı sürece performans değerlendirme en ideal sistemdir. Uluslararası boyutta öğretmen değerlendirme sistemleri incelendiğinde Almanya, Avusturya, Hırvatistan, İrlanda, Portekiz, İskoçya, İngiltere ve İsrail'de performans değerlendirme; Almanya, Hırvatistan, Fransa, Romanya, Slovakya ve Slovenya'da sınav sistemi olduğu görülmektedir. İskoçya'da portfolyo sunumu ve eylem araştırması projelerine katılım; Hırvatistan' da sınav dışında ders performansı,

sözlü, günlük tutma gibi çok yönlü değerlendirme yaklaşımları uygulanmaktadır. İngiltere’de aday öğretmenin ders uygulama süreci izlenmekte; aday öğretmenlerin de kurum içi veya kurum dışından deneyimli bir öğretmenin ders uygulamasını izlemesi gerekmektedir. Slovanya’da komisyon önünde ders anlatma; Estonya’da danışmanın geri bildirim, adayın yansıtıcı öğrenme deneyimleri ve mesleki gelişimin analizine vurgu yapılmaktadır (Gülmez, 2019). Bu doğrultuda Türkiye’de aday öğretmen değerlendirme sürecinde çok yönlü yaklaşımların denendiği çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

Alanyazında performans değerlendirme sisteminin nasıl olması gerektiğine yönelik çalışmalar mevcuttur. Ulusal Eğitim Programı’nda (UEP) öğretmenlerin kariyer süreci boyunca desteklenmeleri üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda eğitim fakültelerinin yanı sıra öğretmen yetiştirmede katılımcılara hem teorik hem de pratik donanım sağlayacak öğretmen akademilerinin kurulması önerilmektedir (TEDMEM, 2015). İlgili çalışmalarda danışmanlığa dayalı bir sistem tasarlanması fikri ön plana çıkmaktadır (Avalos, 2011; Brock ve Grady, 2007; Lunenburg, 2011; Feiman Nemser, 2001; Kearney, 2019; Richter vd., 2013; Orland Barak, 2021; Wexler, 2019). Tekir’e (2021) göre aday öğretmen yetiştirme programında, akran danışmanlığı gibi modellerin denenmesi gerekir. Bu çalışma, alanyazındaki danışmanlığın gerekliliği ile ilgili çalışmalarla benzerlik gösterse de aday öğretmenlerin “aday performans değerlendirme sistemi olmamalı” söylemiyle sonuçlanmaktadır. Bu doğrultuda mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenler için çok yönlü mesleki gelişimi destekleyici yetiştirme programlarının tasarlanıp uygulandığı çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.

## Kaynakça

- Akdemir, E. (2012). Aday öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 25-41.
- Aksu, H.H ve Durmuş, T. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 616- 631. <https://doi.org/10.26466/opus.361334>
- Aksu, M. B., Aksu, T., Apaydın, Ç., Kasalak, G., Tan, O. ve Şenol, Y. (2015). Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinin akran danışma ve kliniksel denetim yoluyla desteklenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), 131-160. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2015.006>
- Akyıldız, S., Altun, T. ve Kasım, Ş. (2020). Adaylık eğitimi uygulama sürecinin aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(6), 117-131. <https://doi.org/10.21733/ibad.655108>
- Alataş, H. (2017). *Türkiye’de 2016 yılında uygulanan “aday öğretmen yetiştirme programı” uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Anthony, A. B., Gimbert, B. G., Luke, J. B., ve Hurt, M. H. (2019). Distributed leadership in context: teacher leaders’ contributions to novice teacher induction. *Journal of School Leadership*, 29(1), 54–83. <https://doi.org/10.1177/1052684618825086>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ayvaz Düzyol, M. (2012). *The effectiveness of induction program for candidate teachers* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bakay, O. (2006). *Aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.



- Bastian, K. C. ve Marks, J. T. (2017). Connecting teacher preparation to teacher induction: outcomes for beginning teachers in a university-based support program in low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 360–394. <https://doi.org/10.3102/0002831217690517>
- Blömeke, S., Hoth, J., Döhrmann, M., Busse, A., Kaiser, G. ve König, J. (2015). Teacher change during induction: development of beginning primary teachers' knowledge, beliefs and performance. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 287-308. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-015-9619-4>
- Bressman, S., Winter, J. S. ve Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education*, 73, 162–170. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.003>
- Brock, B.L. ve Grady, M. L. (2007). *From first-year to first-rate: principals guiding beginning teachers*. <http://hdl.handle.net/10504/58770> (Erişim tarihi: 03.02.2022).
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J.C., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., Sellier, M., Udave, J.P. ve Valette, S. (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe*. European Commission, Directorate General for Education and Training. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/eb4f3b89-5f9b-4d8e-997b-426a9e3a41cd> (Erişim tarihi: 01.06.2022).
- Cengiz, E. (2018). Türkiye’de ilk kez uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 932-968. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.92>
- Çakır, A. (2016). *Aday öğretmen performans değerlendirme modelinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Çakmak, Z., Kaçar, T., ve Arıkan, İ. (2018). Sosyal Bilgiler aday öğretmenlerinin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(1), 58-82.
- Çemç, R. B. (2020). *In partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in the department of English language teaching* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Çimen, G. (2010). *İlköğretim aday öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinin ilköğretim müfettişleri ve okul müdürlerince değerlendirilmesi (Kırıkkale İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Darling-Hammond, L. (2012). The Right Start: Creating a strong foundation for the teaching career. *Phi Delta Kappan*, 94(3), 8–13. <https://doi.org/10.1177%2F003172171209400303>
- Department for Education (2021). *Induction For Newly Qualified Teachers (England). Induction Guidance*. Department for Education, U.K. <https://www.gov.uk/government/publications/induction-for-early-career-teachers-england> (Erişim tarihi: 06.04.2022).
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Dursun, F., Yenen, E.T. ve Bulut, A. (2018). Aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-17.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. Dicle Üniversitesi *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1837>

- Ekinci, A., Bozan, S.ve Sakız, H. (2019). Aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin aday ve danışman öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 801836. <https://doi.org/10.30964/auebfd.466469>
- Ensign, J. ve Woods, A.Ö. (2017). Navigating the realities of the induction years: exploring approaches for supporting beginning physical education teachers. *Quest*, 69(1), 80-94. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1152983>
- Erkuş, A. (2019). Bilimsel araştırma süreci. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Eurydice-France (2020). *Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en) (Erişim tarihi: 11.02.2022).
- Feiman Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Feiman Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. ve Yusko, B. (1999). A conceptual review of literature on new teacher induction. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching. (Erişim tarihi: 10.05.2022).
- García Carrión, R., Padrós Cuxart, M., Alvarez P. ve Flecha, A. (2020). Teacher induction in schools as learning communities: Successful pathways to teachers' professional development in a diverse school serving students living in poverty. *Sustainability (Switzerland)*, 12(17). <https://doi.org/10.3390/su12177146>
- Gencer, N. (2017). Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik aday öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi (AÖTÖ): geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1771-1798. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.295906>
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 365-388. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.289419>
- Gülmez, I. (2019). *Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik bir mentörlük model önerisi ve uygulanabilirliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Günbey, M. ve Yılmaz, E. (2021). Okul müdürlerinin aday öğretmen yetiştirme sürecindeki rollerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1- 20.
- Gürsoy, G. ve Turan Özpolat, E. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüş ölçeği geliştirme çalışması. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 65-78. <http://dx.doi.org/10.22464/diyalektolog.114>
- Hochberg, E. D., Desimone, L. M., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R.ve Johnson, L. J. (2015). A hybrid approach benefits beginning teachers. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 70–72. <https://doi.org/10.1177/0031721715583968>
- Honkimaki, S. ve Paivi Tynjala, (2018). Prerequisites for the successful group mentoring of first year university students: a case study. *Mentoring and Tutoring*, 26(2), 148 –164. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1471338>
- Hurd, S., Jones, M., McNamara, O. ve Craig, B. (2007). Initial teacher education as a driver for professional learning and school improvement in the primary phase. *The Curriculum Journal*, 18(3), 307-326. <https://doi.org/10.1080/09585170701589942>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–51. <https://doi.org/10.1177%2F003172171209300811>

- Ingersoll, R. M. ve Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311403323>
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. SETA Yayınları, İstanbul. <https://setav.org/assets/uploads/2017/04/AdayOgretmenler.pdf> (Erişim tarihi: 20.01.2022).
- Karacabey, M. F. (2019). Okul müdürlerinin aday öğretmenlere rehberlik etmeleri ile liderlik oryantasyonları arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 140-150. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332113>
- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2015.1028713>
- Kearney, S. (2019). The challenges of beginning teacher induction: A collective case study. *Teaching Education*, 32(1), 1- 17. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2019.1679109>
- Kılıç, D., Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2016). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(68), 81-91.
- Kiviniemi, U., Tynjälä, P., Heikkinen, H. ve Martin, A. (2021) Running a hybrid: mingling in-service and pre-service teachers in peer-mentoring groups. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 555-571. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1766442>
- Koç Akran, S. ve İş Üner, Z. (2018). Danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1723-1736. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2480>
- Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 25- 28. <http://doi.org/10.16986/huje.2018037027>
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924- 944.
- Köse, A. ve Atalmış, E. (2018). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde alınan eğitimlerin öğretmenlik uygulamalarına katkısı: sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 491- 512. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12185>
- Kupila, P. ve Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205-216. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
- Kwok, A. (2018). Promoting ‘quality’ feedback: first-year teachers’ self-reports on their development as classroom managers. *Journal of Classroom Interaction*, 53(1), 22-36. <https://doi.org/10.3102%2F0162373720906217>
- Li, L. I., Zhang, F. (2015). Beginning teachers' induction in Australia: Characteristics, experience and development trend. *Studies in Sociology of Science*, 6(1), 35. <https://doi.org/10.37134/jrppte.vol7.no1.5.2017>
- Lunenburg, F. C. (2011). Orientation and induction of the beginning teacher. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 28(4), 1-5.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. ve van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their

- students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225-245.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*.  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (Erişim tarihi: 10.02.2022).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*.  
<https://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri/icerik/452> (Erişim tarihi: 10.02.2022).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Adaylık kaldırma sınavı (AKS) kılavuzu*.  
[https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_07/06123138\\_ADAYLIK\\_KALDIRMA\\_S\\_INAVI\\_KILAVUZU.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/06123138_ADAYLIK_KALDIRMA_S_INAVI_KILAVUZU.pdf) (Erişim tarihi: 18.02.2022).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *Aday öğretmen iş ve işlemleri*.  
<https://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri/icerik/452> (Erişim tarihi: 17.03.2022).
- Naillioğlu-Kaymak, M. (2017). *Aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi ve mentorluk önerilerinin uygulanmasına ilişkin görüşler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Naillioğlu-Kaymak, M. ve Sezgin, F. (2021). Danışman mentorluk rolleri: aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1),307-345.
- Nayır, F. ve Kuru Çetin, S. (2017). Opinions of teacher candidates on mentor teacher program (Example of Muğla). *Journal of Education and Future*, 12, 137-155.
- NCEE (2016). *Empowered educators how high – performing systems shape teaching, quality around the world country brief Singapore: a teaching model for the 21st century*.  
<https://ncee.org/empowered-educators/> (Erişim tarihi: 07.04.2022).
- Jarvis, P. (Ed.). (2002). *The theory and practice of teaching*. Routledge. (Erişim tarihi: 17.05.2022).
- Ocakcı, E.ve Samancı, O. (2018). Opinions of prospective teachers towards prospective teacher training process. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 547- 563.  
<https://doi.org/10.17679/inuefd.332458>
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Orland Barak, L. (2021). “Breaking Good”: Mentoring for teacher induction at the workplace. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 27-51.  
<http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18535>
- Öngöz, S. (2019). *Aday öğretmen yetiştirmek amacıyla geliştirilecek bir mentorluk programına yönelik hedef kitlenin beklenti ve önerilerinin belirlenmesi*. 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Özen, H., Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz Kılıçoğlu, D. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 98-119.  
<http://dx.doi.org/10.15285/maruaebd.385433>

- Pala, A. (2017). *MEB ilkokul ve ortaokul eğitim kurumlarına atanan aday öğretmenlere uygulanan mentorluk süreci* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., ve Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Ronfeldt, M. ve McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention?, *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394-410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Sweeny, B. W. (2008). *Leading the teacher induction and mentoring program* (2. Baskı). USA: Corwin Press. <https://books.google.com.tr/books?id=M59yAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false> (Erişim tarihi: 01.02.2022).
- Tekir, S. (2021). Aday öğretmen yetiştirme politikaları ve uygulamaları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Türkiye ve ABD (Wisconsin eyaleti) örneği. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 157-188. <http://doi.org/10.15390/eb.2021.9831>
- Tünay, T. (2017). *MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının öğretmen bakış açısıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM] (2015). *Ulusal Eğitim Programı (UEP)* <https://tedmem.org/yayin/ulusal-egitim-programi> (Erişim tarihi: 10.03.2022).
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017031014>
- UNESCO (2019). *Teacher policy development guide*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966> (Erişim tarihi: 07.02.2022).
- UNESCO (2020). *Response to the COVID-19 outbreak - call for action on teachers*. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/response-covid-19-outbreak-call-action-teachers-0> (Erişim tarihi: 07.02.2022).
- Uygur, D. (2006). *İlköğretim okullarında aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolleri (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Voss, T., Wagner, W. ve Klusmann, U. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12377>
- Yaman, B. (2018). Aday öğretmenlik sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 2(1), 27-36.
- Yemenici, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi aday öğretmenleri ve danışman öğretmenlerinin gözüyle aday öğretmen yetiştirme eğitimi ve süreci. *Amasya İlahiyat Dergisi*, 16, 229-266. <https://doi.org/10.18498/amailad.887766>
- Yeşilyurt, E. ve Karakuş, M. (2011). Öğretmenlerin adaylık sürecinde karşılaştıkları problemler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. Ş. (2010). *Evaluation of novice teacher training program: Şanlıurfa example*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Yoo, J. (2018). Evaluating the new teacher evaluation system in South Korea: Case studies of successful implementation, adaptation, and transformation of mandated policy. *Policy Futures in Education*, 16(3), 277–290. <https://doi.org/10.1177/1478210317751274>
- Yüksel, E. (2004). *Aday öğretmenlere uygulanan temel ve hazırlayıcı eğitim programlarının yeterliliği (Sakarya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zuljan, M.V. ve Pozarnik, B.M. (2014). Induction and early-career support of teachers in Europe. *European Journal of Education*, 49(2), 192- 205. <https://doi.org/10.1111/ejed.12080>
- Wang, J., Odell, S. J. ve Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152. <https://doi.org/10.1177/0022487107314002>
- Wexler, L. J. (2019). “I would be a completely different teacher if I had been with a different mentor”: Ways in which educative mentoring matters as novices learn to teach. *Professional Development in Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1573375>
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41–58. <https://doi.org/10.1177/019263650408863804>

#### ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel atıf gösterme ilkelerine riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazarlarına aittir. Yazarlar etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca burada belirtmişlerdir.

Kurul adı: Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Tarih: 19.01.2022

No: 01/06

#### ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Bu çalışmada verilerin toplanması sırasında çalışmaya gönüllü olarak katılıp görüşlerini paylaştan öğretmenlere teşekkür ederiz.