

**Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Aday ve Danışman
Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Kapsamında
Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması**

**Assessment of Candidate Teacher Training Process in the
Scope of Candidate and Mentor Primary School Teachers'
Opinions: A Mixed Method Study**

İsmail SARİKAYA¹, Osman SAMANCI², Ömer YILAR³

¹Bayburt Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,
ismailsarikaya@bayburt.edu.tr

²Erzurum Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,
osamanci@atauni.edu.tr

³Ömer YILAR, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,
omery@atauni.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 16.05.2017

Yayına Kabul Tarihi: 02.10.2017

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecini aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında, nitel ve nicel verileri birlikte kullanarak değerlendirmektir. Çalışma karma araştırma yaklaşımlarına ait temel desenlerden keşfedici ardışık desene uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma grupları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri 20 aday, 10 danışman ve iki Millî Eğitim şube müdürü; nicel verileri ise 100'ü aday ve 100'ü danışman olmak üzere toplam 200 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Nitel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen iki farklı yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri ise nitel verilerin analizi sonucunda geliştirilen anketler ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Aday öğretmenlik eğitim sürecinin atama yapılan okulda ya da atama yapılan okula benzer özelliklere sahip bir okulda yapılması ve sürecin kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi de içermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sürecin özgüven sağlama, sınıf yönetimi, planlama, materyal tasarlama, müfredat, iletişim ve etkileşim boyutlarında adaylara gelişme imkânı sunduğu tespit edilmiştir. Adayların dışlanması, öğretmen muamelesi görmemesi, toplantılara alınmaması, boş derslere görevlendirilmesi ve tek bir sınıfta gözlem yapma mecburiyetinde bırakılması durumları aday öğretmen yetiştirme sürecinin olumsuz yönleri olarak görülmüştür. Ayrıca aday öğretmen yetiştirme sürecinin devam ettirilmesi, süreçte

doldurulması gereken evrakların azaltılması ve eğitimlerin daha çok uygulama içermesi gerektiği yargısına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aday Öğretmenlik Süreci, Öğretmen Yetiştirme, Aday Öğretmen, Danışman Öğretmen, Sınıf Öğretmenliği

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the current candidate teacher training process using both qualitative and quantitative data in the context of the opinions of candidate and mentor primary school teachers. The study was conducted in accordance with the exploratory sequential design from the basic design of mixed research approaches. The participants of the study were selected by convenience sampling method and criterion sampling method. Qualitative data of the study were collected from 20 teacher candidates, 10 mentor teachers and two branch managers of provincial directorate of national education; while quantitative data were collected from 200 primary school teachers, 100 of which were teacher candidates and 100 of which were mentor teachers. Qualitative data were collected by two different semi-structured interview protocols developed by researchers. Descriptive and content analysis were used together in the analysis of qualitative data. The quantitative data of the study were collected with the surveys developed as a result of analysis of qualitative data. Descriptive statistics were used in the analysis of quantitative data. The results showed that teacher candidate education should be done in a school appointed or at a school with characteristics similar to the assigned school. And the process should certainly include observation of multi-grade classes. It was found out that teacher candidates are provided with the opportunity to develop in terms of providing self-confidence, classroom management, planning, material design, curriculum, communication and interaction dimensions. The results of this study revealed some negative practices of teacher candidate training process: teacher candidates are isolated in their academic circle, are not accepted as teachers, are not allowed to participate in academic meetings, are enforced to attend idle classes unwillingly and to observe single classroom. In addition, it was concluded that the teacher candidate training period should be continued; the number of documents to be filled in the process should be reduced and the training should include more applications.

Keywords: Candidate Teaching Process, Teacher Training, Teacher Candidate, Mentor Teacher, Primary School Teaching

GİRİŞ

Her ülkenin kendine özgü bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Eğitim sistemi öğretmen, öğrenci ve eğitim programı olmak üzere üç temel ögeden oluşur (Karahan, 2008). Öğretim programının, alt yapı ve kaynakların çok iyi olması durumunda bile öğretmen niteliklerinin düşük olması istenilen reformların gerçekleştirilmesini, öğretim hedeflerine ulaşılmasını engelleyebilir (Baki ve Bektaş-Baki, 2016). Nitelikli araştırmalar eğitimsel açıdan başarıya ulaşabilmede ana unsurun öğretmen niteliği olduğunu ortaya koymaktadır (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016; Harris ve Sass, 2010; Jacob ve Lefgren, 2004). Bu durumda düşünülmesi gereken elbette yetiştirilen öğretmenlerin niteliği ve öğretmen adaylarına verilen mesleki eğitimin etkililiğidir. Bu doğrultuda uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme sisteminin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi daha etkili bir eğitim sisteminin oluşmasına imkân tanıyabilir. Aday öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmenlik yapacak bireylerin seçilmesini, seçilen adaylara hizmet öncesinde verilen eğitimleri, adayların staj uygulamalarını, göreve başladıktan sonra alacakları hizmet içi eğitimlerini içeren ve adayları öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla yapılan tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Kavcar, 2002). Türkiye’de aday öğretmenlerin seçimi süreci merkezi yerleştirme sınavları ile yapılmakta olup; hizmet öncesi eğitimler lisans programı ve lisans programı kapsamında okulda yapılan uygulamalar ile sağlanmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar okulda yapılan uygulamaların beklenen düzeyde etkili olmadığını, mesleğe yönelik uyumu tam olarak sağlayamadığını ve gerekli deneyimleri kazandıramadığını göstermektedir (Eraslan, 2008; Erdemir, 2007; Gökçe ve Demirhan, 2005; Gündoğdu, Çoban ve Ağırbaş, 2010). Hizmet öncesi programların etkinliği ve adaylar tarafından değerlendirilmesini amaçlayan bazı çalışmalarda ise okulda yapılan uygulamaların adaylara kazandırdığı deneyimlerin yararlı olduğu ancak; yeterli olmadığı ve istenilen düzeyde işbirliği sağlanamadığından adaylara katkı sağlayamadığı belirtilmiştir (Gökçe ve Demirhan, 2005; Gündoğdu ve ark., 2010; Haydn ve Barton, 2007; Karamustafaoğlu ve Akdeniz, 2002).

Gökulu (2017), hızla değişmekte ve gelişmekte olan koşullara uyum sağlayabilmesi için gerek eğitim fakültelerinde gerekse uygulama okullarında aday öğretmenlere deneyim, bilgi ve becerilerini geliştirme imkânının sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Erdemir (2007) yapmış olduğu araştırma sonucunda Türkiye’de yürütülmekte olan aday öğretmen yetiştirme programının kapsam olarak ihtiyacı karşılamaya yönelik olduğunu; ancak yeteri kadar uygulama içermediğinden beklentileri karşılayamadığını ifade etmiştir. Bu ve sözü geçen çalışmaların çoğunluğunda (Eraslan, 2008; Erdemir, 2007; Gökçe ve Demirhan, 2005; Gündoğdu, Çoban ve Ağırbaş, 2010; Karamustafaoğlu ve Akdeniz, 2002) aday öğretmen yetiştirme sürecinin özellikle uygulama ve deneyim kazandırma alanlarında yetersizliğinin ortaya konması Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) bu hususta bazı yenilikler yapmasını gerekli kılmaktadır

Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci

Öğretmen yetiştirme sistemlerinin genelinde hizmet öncesi ve hizmet sonrası eğitimler yer almaktadır (Özoğlu, Gür ve Altınoğlu, 2013). Adayın hizmet öncesinde kazandığı bilgilerin uygulamaya aktarılmasında, hizmet öncesi eğitim sürecinde kazanılan bilgilerin unutulmaması ve güncel tutulmasında, öğretmenlik mesleğine yönelik gelişmelerin takip edilmesinde hizmet içi eğitimlerin rolü büyüktür. Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda, Finlandiya, Fransa, İspanya, Almanya gibi ülkelerde uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarında Türkiye’deki lisans programına karşılık gelen 4-5 yıllık bir eğitimin olduğu görülmektedir (Mete, 2013; Özoğlu ve ark., 2013). Bu eğitimin sonunda adayların yeterliliklerini belirlemek amacıyla sınavlar yapılmaktadır. Bazı ülkelerde aday öğretmenler, öğretmen olmadan önce altı ay veya bir yıl boyunca denenmekte ve başarılı olanlar öğretmen olarak atanmaktadır. Ayrıca ülkelerin büyük çoğunluğunda hizmet içi eğitim faaliyetleri zorunlu olarak yürütülmektedir (Ada, Baysal ve Şahenk, 2009; Köse, 2016; Yılmaz, 2011).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci ise yaklaşık 150 yıllık bir geçmişe sahiptir (Üstüner, 2004). Yakın zamanda aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak 1995-2015 yılları arasında temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimler olmak üzere toplam 160 saatlik bir seminer uygulamasına yer verilmiştir. Bu eğitimlerin hemen ardından adaylar

sınava tabi tutulmakta, sınavlardan başarılı olan adaylar birinci ve ikinci sicil amirinin de değerlendirmesi sonucunda adaylık sürecini tamamlamaktaydılar (MEB, 1995). MEB 2015 yılından itibaren aday öğretmen yetiştirme sürecinde birtakım yenilikler yapmıştır. Bu yeniliklere göre aday doğrudan atamasının yapıldığı kurumda göreve başlatılmamış; yaklaşık altı ayı kapsayan bir eğitime tabi tutulduktan sonra göreve başlatılmıştır. Bu uygulama adayın sınıf içi faaliyetler (3 gün), okul içi faaliyetler (1 gün) okul dışı faaliyetler (1 gün) olmak üzere haftanın beş gününde eğitime tabi tutulmasını içermektedir (MEB, 2016a). Bu süreç sınıf ve okul içi faaliyetleri (384 saat), okul dışı faaliyetleri (96 saat) ve hizmet içi eğitim uygulamalarını (240 saat) kapsamaktadır. Okul içi faaliyetler ders planlama/ hazırlık/değerlendirmeyi (144 saat), ders izlemeyi (54 saat), ders uygulamasını (90 saat) ve okul içi gözlem ve uygulamalarını (96 saat) içermektedir. Okul dışı faaliyetler şehir kimliğini tanıma (18 saat), kurumsal işleyiş (18 saat), yanı başımızdaki okul (18 saat), tecrübeyle buluşma (12 saat), gönüllülük ve girişimcilik (12 saat), mesleki gelişim ve kariyer (12 saat), kitap okuma (5 adet) ve film izleme (10 adet) etkinliklerini içermektedir. Ayrıca program bu etkinliklere ait ölçme ve değerlendirme formlarının doldurulması sürecini de kapsamaktadır. Hizmet içi eğitim uygulamaları ise öğretmenlik mesleğinin misyonu (24 saat), kültür ve medeniyetimizin özündeki eğitim anlayışı (24 saat), 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (24 saat), kültürel çeşitliliklerimiz (48 saat), öğretmenlik uygulamalarına yönelik bilgi ve beceriler (24 saat), milli eğitimin genel politikaları (24 saat), uluslararası gelişmeler (24 saat), öğrenme süreçleri eğitim etkinlikleri (24 saat) ile eğitim-öğretim ile ilgili mevzuattaki temel konuları (24 saat) içermektedir (MEB, 2016b).

Bahsi geçen yönetmelikle birlikte aday öğretmenlik sürecinin tamamlanacağı okulun belirlenmesi adaylara; yetiştirme sürecinin yönetilmesi kurum yöneticisi ve danışmanlara bırakılmıştır. MEB'in (2016a) yönergesine göre danışman öğretmenler aşağıda belirtilen usule göre belirlenmektedir:

Mevcut aday öğretmen yetiştirme uygulamasına ilişkin yönergeye göre danışman öğretmenler, aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde görevlendirildikleri eğitim kurumu

müdürünce, adaylık dâhil en az on yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasından, ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş ve aday öğretmenle aynı alanda olan öğretmenler arasından seçilmektedir (Madde 11, s.3).

Ayrıca süreç adayların farklı zamanlarda olmak üzere üç kere değerlendirmeye tabi tutulmasını içermektedir. Bu değerlendirmeler eğitim kurumu müdürü, danışman öğretmen ve maarif müfettişlerince yapılmakta; ilk değerlendirmenin yüzde onu, ikinci değerlendirmenin yüzde otuzu, üçüncü değerlendirmenin ise yüzde altmışı hesaba katılmaktadır. Not ortalaması 50 ve üzeri olan adaylar başarılı sayılıp bir yıllık çalışma sonucunda yazılı sınava girmeye hak kazanmaktadır. Bakanlığın gerekli görmesi halinde aday yazılı sınavdan sonra sözlü sınava da alınabilmektedir (MEB, 2015). Eğitimde uluslararası standartların yakalanabilmesi için öğretmen yetiştirmeye yönelik program ve uygulamaların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Temizsoylu, 2010). Mevcut çalışma öğretmen yetiştirme sürecini gündemde tutmak, uygulanan aday öğretmenlik sürecini değerlendirmek ve geliştirmek; nitel ve nicel verileri birlikte kullanarak yeni bulgulara ulaşmak bakımından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda çalışma sonuçlarından politika yapıcıların, uygulayıcıların ve araştırmacıların faydalanması beklenmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında, nitel ve nicel verileri birlikte kullanarak değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin aday öğretmenlik sürecine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

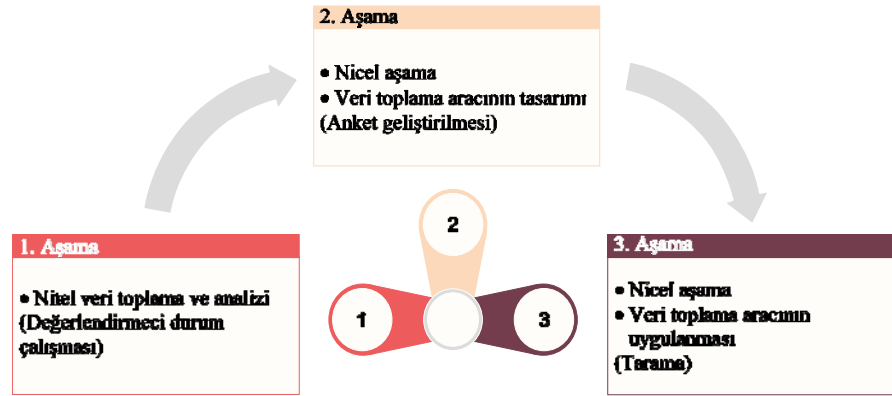
YÖNTEM

Araştırma Modeli

Mevcut çalışma karma araştırma yaklaşımlarına ait temel desenlerden keşfedici ardışık desene uygun olarak yürütülmüştür. Keşfedici ardışık desen araştırma problemine ilişkin ilk olarak nitel verilerin toplanıp analiz edilmesi ile keşfine, ikinci aşamada elde edilen nitel bulgulardan yararlanarak bir veri toplama aracı geliştirilmesine ve üçüncü bir nicel aşama ile yeniden veri toplanmasına dayanır (Creswell, 2017). Bu çalışmada nitel verilerden elde edilen bulguların nicel verilerle desteklenme ve verilerin bir örnekleme genellenebilme durumlarını tespit edebilme bakımından keşfedici ardışık desenin kullanılması uygun görülmüştür.

Süreç

Çalışmanın nitel kısmı, nitel araştırma yaklaşımlarına ait etkileşimli desenlerden değerlendirmeci durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Merriam (1998, s.39) değerlendirmeci durum çalışmalarının “betimleme, açıklama, yargılama ve karara varmayı içerdiğini” belirtmektedir. Bu yöntemle gerçekleştirilen durum çalışmaları “detaylı betimlemeler, gerçekçi ve bütüncül veriler elde edilmesini” sağlar (Guba ve Lincoln, 1981, s.375). Bu çalışmada aday öğretmen yetiştirme süreci, mevcut şartları içerisinde değerlendirildiği için durum çalışması yöntemi kullanılması uygun görülmüştür. Çalışmanın nicel kısmı ise tarama yöntemine uygun olarak dizayn edilmiştir. Tarama yöntemi “görüşme veya anket yoluyla verilerin toplandığı, grubun genel görüşünü ortaya koymayı amaçlayan” yöntem (Fraenkel ve diğ., 2015, s.391) olarak tanımlanmaktadır. Nitel verilerin analizi sonucunda ilk olarak aday öğretmenlik sürecinin değerlendirilmesine yönelik bir anket geliştirilmiş, daha sonra bu anket belirlenen örneklem üzerinde uygulanmıştır. Çalışmanın süreci Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Çalışma Süreci

Katılımcılar

Bu karma yöntem çalışmasının nitel ve nicel kısmında yer alan katılımcılar aynı evrene dâhil olmakla birlikte farklı örneklemlerden oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu Doğu Anadolu Bölgesinde iki farklı ilde görev yapmakta olan 20'si adaylık sürecinden geçmiş, 10'u ise adaylık sürecinde danışman öğretmenlik yapmış 30 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Ayrıca sürecin merkezinde bulunan iki Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) yetkilisi de araştırma grubunda yer almaktadır. Bu kişiler personelden sorumlu milli eğitim şube müdürleridir. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015, s.99) kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemini “iş gücü, zaman ve para kaybını en aza indiren, ekonomik bir yöntem” olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada aday öğretmenler için 2015 yılında atanmış olmak ve sözü geçen aday öğretmen yetiştirme sürecine tabi tutulmak; danışman öğretmenler için ise danışmanlık görevlerini devam ettirmek durumları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütleri sağlayan sınıf öğretmenleri içerisinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle çalışma grupları oluşturulmuştur. Gizlilik esas alınarak öğretmenlerin kimlik bilgileri herhangi bir şekilde ifade edilmemiş, aday öğretmenler AÖ_{1,2,3, ... 20} şeklinde; danışman öğretmenler DÖ_{1,2, ... 10} şeklinde; MEM yetkilileri ise MEMY_{1,2} şeklinde kodlanmıştır.

Katılımcılardan 17'si erkek (AÖ_{5,6,7,10,12,14,17,19}; DÖ_{1,2,3,5,6,8,9}; MEMY_{1,2}) 15'i kadındır (AÖ_{1,2,3,4,8,9,11,13,15,16,18,20}; DÖ_{4,7,10}). Danışmanlardan üçü (DÖ_{1,2,5}) 10-15 yıl arası mesleki kıdeme sahipken, diğer danışmanlar 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Adaylardan dokuzunun (AÖ_{1,5,7,8,10,11,14,15,17}) adaylık sürecinin tamamladığı okulda en az iki aday öğretmen bulunmaktadır. Adaylardan 14'ü (AÖ_{1,2,3,4,6,7,8,11,14,15,16,17,19,20}) birleştirilmiş sınıflı köy okulunda çalışmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı köy okulunda görev yapan aday öğretmenlerden 11'i (AÖ_{3,4,6,7,8,11,14,15,16,17,20}) ise müdür yetkili olarak görev yapmaktadır. Adayların tamamı sınıf öğretmenliği lisans programı mezunudur. Danışmanlardan ise dördü (DÖ_{2,6,8,9}) lisans eğitimini farklı alanlarda almıştır.

Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu ise Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan dört farklı ilde görev yapmakta olan toplam 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 100 tanesi aday, 100 tanesi ise danışman öğretmendir. Öğretmenlere ait demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örnekleme ilişkin demografik özellikler

		f
Aday öğretmen		100
Cinsiyet	Kadın	55
	Erkek	45
Görev yapılan okul türü	Birleştirilmiş sınıflı köy okulu	55
	Müstakil sınıflı köy okulu	17
	İl/ilçe merkezinde yer alan okul	32
Adaylık sürecinin tamamlandığı okul	Atama yapılan okul	14
	Atama yapılan okula denk okul	23
	Atama yapılan okulla benzerlik göstermeyen okul	63
Aday danışmanlarının mesleki kıdemleri	10-15 yıl	58
	15-20 yıl	32
	20-25 yıl	5
	30 yıl ve üzeri	5
Danışman öğretmen		100
Cinsiyet	Kadın	47
	Erkek	53
Mezun olunan program	Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği	46
	Eğitim fakültesi diğer programlar	42
	Diğer fakülte	12

Mesleki kıdem	10-15 yıl	30
	15-20 yıl	43
	20-25 yıl	20
	30 yıl ve üzeri	7

Tablo 1 incelendiğinde adaylardan 55'inin kadın; 45'inin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Adayların 55'i birleştirilmiş sınıflı köy okulunda, 17'si müstakil sınıflı köy okulunda, 32'si ise il/ilçe merkezinde yer alan okullarda görev yapmaktadır. Adaylardan 14'ü adaylık sürecini atamanın yapıldığı okulda, 23'ü atama yapılan okula denk bir okulda, 63'ü ise atama yapılan okulla benzerlik göstermeyen okullarda tamamlamıştır. Adaylardan 58'inin danışmanı 10-15 yıl, 32'sinin danışmanı 15-20 yıl, 5'inin danışmanı 20-25 yıl ve 5'inin danışmanı ise 30 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Danışman öğretmenlerin 47'si kadın; 53'ü erkektir. Danışmanların 46'sı eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği, 42'si eğitim fakültesi diğer programlar ve 12'si diğer fakülte mezunudur. Danışmanların 30'u 10-15 yıl, 43'ü 15-20 yıl, 20'si 20-25 yıl ve 7'si 30 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada nitel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen iki farklı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Gerekli izinlerin alınmasıyla aday öğretmenlik süreci ile ilgili olarak MEB ile İl MEM arasındaki yazışmalara ulaşılmıştır. Bununla birlikte bir aday ve bir danışman öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme yapılmış ve analiz edilerek kodlar tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra bir MEM yetkilisi ile de yapılandırılmamış görüşme yapılarak analiz edilmiştir. İlgili literatürün taranması ve analiz sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda adaylık süreci ile ilgili olarak Aday Öğretmen Görüşme Formu ve Danışman Öğretmen Görüşme Formu olmak üzere iki taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formlar biri Türkçe alanında, ikisi sınıf öğretmenliği alanında olmak üzere toplam üç uzmanın; biri aday, biri danışman olmak üzere iki farklı sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütlere dayalı olarak forma yeni sorular eklenmiş, bazı görüşme sorularının yapısı değiştirilmiş ve formlara bazı sonda soruları eklenmiştir. Bu işlemlerden sonra formlar

yeniden düzenlenerek oluşturulmuş ve bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Aday ve danışman öğretmen görüşme formları sürecin adaylara sağladığı faydalar, adaylık sürecinin tamamlandığı okul ile ilgili görüşler, danışman seçimi, süreçte yaşanan olumsuz durumlar ve sürecin genel değerlendirmesi ile ilgili soruları içermektedir. Formlarda “Sizce adaylık sürecinin tamamlanacağı okul nasıl belirlenmelidir?”, “Öğrencileriniz aday öğretmene karşı nasıl davranışlar sergiledi?”, “Uygulamayı nasıl değerlendirirsiniz?”, “Siz olsaydınız mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecinde ne tür değişiklikler yapardınız?” gibi görüşme soruları yer almaktadır.

Veri toplama sürecinde daha ayrıntılı ve verimli veriler elde edebilmek için her iki aday öğretmenle görüşme yapıldıktan sonra bir danışman öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Örneklemin yarısına ulaşıldıktan sonra ilk MEM yetkilisi ile; örneklemin tamamına ulaşıldıktan sonra ikinci MEM yetkilisi ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler hemen analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda görüşme formlarına yeni sorular ve sonda soruları eklenmiştir. Veri kaybını engellemek ve görüşmeye odaklanabilmek (Patton, 2014) amacıyla gerekli izinler alınarak aday ve danışman öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. MEM yetkilileri ile görüşme yapılmadan önce görüşmenin kaydedilmesi için izin istenmiş ancak ilgili kişilerin izni olmadığı için yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından not edilmiştir. Bütün görüşmeler randevu alınarak yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin süresi 15 ile 32 dakika arasında değişmektedir.

Araştırma desenine de uygun olarak nitel boyuttan elde edilen verilerin analizi sonucunda bir anket geliştirilmiştir. Anketin geçerlik çalışması için analitik yaklaşımlar benimsenmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Anket için ilk olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu biri Türkçe eğitimi, diğer ikisi temel eğitim sınıf öğretmenliği alanında olmak üzere üç öğretim elemanının görüşüne sunulmuş ve anlaşılabilirlik açısından uygunluğu denetlenmiştir. Bu işlemin sonucunda bazı maddelerde dil değişikliği yapılmış ve oluşturulan taslak form ilk olarak bir milli eğitim müdürlüğü yetkilisinin görüşlerine sunulmuş ve kapsam açısından uygun olduğu

bulunmuştur. Taslak form bu haliyle üç danışman öğretmen ve üç aday öğretmenin görüşüne sunulmuş ve uygun olduğuna yönelik görüşler alınmıştır. Taslak form üçü sınıf öğretmenliği alanında, biri ölçme değerlendirme alanında olmak üzere toplam dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form aday ve danışman öğretmenler için olmak üzere iki farklı forma dönüştürülmüştür. Adayları kapsamayan maddeler çıkarılarak aday öğretmenler için; danışman öğretmenleri kapsamayan maddeler çıkarılarak danışman öğretmenler için adaylık sürecini değerlendirme anketleri oluşturulmuştur. Adaylar için oluşturulan anket 58 madde; danışmanlar için oluşturulan anket ise 54 madde içermektedir. Anketlerin ilk bölümüne katılımcıların demografik değişkenlerini belirleyebilmek amacıyla kişisel bilgi formu eklenmiştir. Anket formunda yer alan maddelere katılma düzeyini belirlemek için “tamamen katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)” ve “tamamen katılıyorum (5)” olmak üzere Likert tipinde beşli derecelendirme tepki kategorisi kullanılmıştır. Anketlerde yaz dönemi seminerleri, adaylık sürecinin tamamlandığı okul, sürecin olumlu yönleri, süreçte yaşanan olumsuz durumlar, danışman öğretmen ve sürecin genel değerlendirmesine ilişkin maddeler yer almaktadır. Ortak maddelere örnek olarak; “Adayların dinlenme imkânlarının olmaması öğretmenlik performanslarını olumsuz etkilemektedir.”, “Sürecin tamamlandığı okulun alt yapısı, imkânları, öğrenci-veli profili görev yeri ile benzerlik göstermelidir.”, “Danışman öğretmenler özenle seçilmeli ve iyi bir eğitime tabi tutulmalıdır.”, “Lisans eğitimi, meslek için yeterli olmadığından aday öğretmen yetiştirme süreci devam ettirilmelidir.” maddeleri gösterilebilir. Anketler çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Örneklemin geriye kalanından ise veriler mail yoluyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel veriler aday, danışman, MEM yetkilisi olarak ayrılmamış ve bir bütün olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analizden ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Aday ve danışman öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Millî Eğitim Müdürlüğü yetkililerinden elde edilen veriler ise süreci

daha iyi anlamak amacıyla kullanılmış ve gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analizini verilerin derin işleme tabi tutularak kodların, kodlardan hareketle kategorilerin oluşturulması süreci olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda görüşme verileri içerik analizine tabi tutulmuş ve kodların tekrar sıklığını gösterebilmek amacıyla frekanstan faydalanılmıştır. Veriler gruplandırılmadan önce birkaç kez okunmuş ve gerekli görülen yerlerde ham verilere dönüş yapılmıştır. İçerik analizinde Dey'in (1993) veri analiz yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntem betimleme, sınıflandırma ve ilişki kurma aşamalarından oluşmaktadır. Betimlemede katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Sınıflandırma aşamasında veriler kodlanmış ve çözümlenmiştir. Görüşme verileri araştırmacı, bir uzman ve bir öğretim elemanı tarafından kodlanmış; kod matrisi oluşturulmuştur. Yapılan kodlamalar %80 oranında uyumlu bulunmuştur. Kod uyumu oranının %70 ve üzerinde olması yeterli kabul edilmekte ve puanlayıcılar arasında uyumun yüksek olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 2015, s.64; Muijs, 2004, 73). Uyumlu bulunmayan kodlar üzerine tartışılmış ve ortak görüş çerçevesinde dört kodun araştırmaya dâhil edilmemesine, 23 kodun aynı içeriğe sahip başka kodlarla birleştirilmesine ve bazı kodların yeniden isimlendirilmesine karar verilmiştir. İlişki kurma aşamasında ise kodlar birbirleriyle olan ilişkilerine göre kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Çalışmanın bazı kısımlarında katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Anlamın açık olmadığı doğrudan alıntılarda ise katılımcı teyidine başvurulmuş, ifadeden çıkarılan anlamın doğru olup olmadığı belirlenmiştir. Çalışma içerisinde yapılan doğrudan alıntılar ilgili alıntının geçmiş olduğu satır numarası da verilerek sunulmuştur.

Nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programından faydalanılmıştır. Veri analizinde demografik değişkenler için frekans; anket maddelerinin her biri için ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Maddelerin düzey aralıkları 1.00-1.80 arası "tamamen katılmıyorum"; 1.81-2.60 arası "katılmıyorum"; 2.61-3.40 arası "kararsızım"; 3.41-4.20 arası "katılıyorum" ve 4.21-5.00 arası "tamamen katılıyorum" olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Nitel Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucunda veriler yaz dönemi seminerleri, adaylık sürecinin tamamlandığı okul, adaylık sürecinin adaylara sağladığı faydalar, danışman öğretmen, aday öğretmenlik sürecinde yaşanan sorunlar ve sürecin genel değerlendirmesi olmak üzere altı kategori altında birleştirilmiştir.

Yaz Dönemi Seminerlerine Yönelik Görüşler

Yaz dönemi seminerleri ile ilgili olarak elde edilen kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yaz Dönemi Seminerleri ile İlgili Olarak Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

Kodlar	Aday Öğretmen	f	Danışman Öğretmen	f
Yaz dönemi seminerleri gereksizdir ve kaldırılmalıdır.	AÖ _{1,2,3,5,6,7,9,12,13,14,16,17,19,20}	14	DÖ _{1,4,6,10}	4
Sürekli anlatım modeli ile yürütüldüğü için sıkıcıdır.	AÖ _{Tamamı}	20	DÖ _{1,5,6,10}	4
FATİH projesiyle ilgili verilen eğitimler faydalıdır.	AÖ _{2,5,8,11,15,18}	6		
Uluslararası projeler hakkında verilen eğitimler faydalıdır.	AÖ _{1,5,8,11,15}	5		
Anı/deneyim paylaşımı etkinlikleri faydalıdır.	AÖ _{2,4,6,7,10,12,14,16,19}	9		
Seminerler, doğrudan yaşamla ilişkili, deneyim temelli olmalıdır.	AÖ _{2,4,6,7,10,12,14,16,19}	9	DÖ _{1,7,9}	3
Adayların dinlenme imkânlarının olmaması öğretmenlik performanslarını olumsuz etkilemektedir.	AÖ _{Tamamı}	20	DÖ _{1,2,5,6,8,9,10}	7

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=14) ile danışman öğretmenlerden dördü yaz dönemi seminerlerinin gereksiz olduğunu ve kaldırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin tamamı ve danışman

öğretmenlerin dördü yaz dönemi seminerlerinin düz anlatım yöntemi ile gerçekleştiğini, bu yüzden sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. AÖ₁₃: “Özellikle sunum tarzında olanlarda hepimiz uyuyor ya da telefonumuzla uğraşıyorduk. Hocaların çoğu zorla geliyordu, yani yaz tatili sonuçta. Şahsen verimli olmadığını ve kesinlikle kaldırılması gerektiğini düşünüyorum [Satır,205-208].” ifadesiyle yaz dönemi eğitimlerinin sıkıcı olduğunu ve kaldırılması gerektiğini belirtmektedir. Aday öğretmenler yaz dönemi seminerlerinde verilen eğitimlerden FATİH projesi (f=6), uluslararası projeler (f=5) ve anı-deneyim paylaşımı etkinliklerinin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Aday öğretmenlerin (f=9) ve danışman öğretmenlerin (f=3) yaz dönemi seminerleri ile ilgili beklentisi ise seminerlerin doğrudan yaşamla ilişkili, deneyim temelli olmaları yönündedir. AÖ₄’ün “Seminerleri veren kişiler çoğunlukla yönetmelikten, mevzuattan söz ettiler. Bir gün tecrübeli bir öğretmen geldi ve bizimle sohbet etti. Ama öğretmenin kendi hayatı üzerinden anlatması; anılarını, tecrübelerini bizimle paylaşması bana farklı bakış açıları kazandırdı [Satır,163-165].” ifadesi tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerini paylaşma etkinliklerinin adaylar için daha etkili olduğunu ispatlar niteliktedir. Yaz tatili süresini de kapsayan aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak aday öğretmenlerin tamamı ve danışman öğretmenlerin çoğunluğu (f=7) adayların dinlenme fırsatlarının olmayışının adayların öğretmenlik performanslarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. DÖ₁₀: “Şubat ayında başladı adaylık süreci. Hem okul hem idare hem milli eğitim derken, üzerine bir de dosya dolusu formlar... Sonra yaz döneminde de seminere alındılar. Ne zaman dinlenecek bu öğretmen? Nasıl verim bekleyebilirsiniz ki [Satır, 9-11]?” ve AÖ₈’in : “Süreç o kadar yoğun geçti ki gerçekten iyi bir tatile hepimizin ihtiyacı vardı. Yaz dönemini de tamamen seminerlerde geçirdik. Göreve başladıktan sonra uzun bir süre o yorgunluğu atamadım [Satır, 84-86].” ifadelerinden adayların dinlenme imkânlarının olmadığı ve bu durumun öğretmenlik performanslarını olumsuz yönde etkilediği anlaşılabilir.

Adaylık Sürecinin Tamamlandığı Okul ile İlgili Görüşler

Adaylık sürecinin tamamlandığı okul ile ilgili olarak elde edilen kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Adaylık Sürecinin Tamamlandığı Okul ile İlgili Olarak Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

Kodlar	AÖ	f	DÖ	f
Fırsat tanınırsa eğitim aldığı okulda çalışmak ister.	AÖ _{2,5,8,11,15,18}	6		
Bu okulu tercih etmedeki ana sebep iş arkadaşlarını ve idareyi tanımadır.	AÖ _{1,3,5,6,9,11,12,17,18,20}	10	DÖ _{3,7,8}	3
Adaylık sürecinin tamamlanacağı yerin seçiminde aileye yakınlık etkilidir.	AÖ _{2,4,6,7,8,10,12,13,16,19}	10	DÖ ₃	1
Adaylık süreci atamanın yapıldığı okulda tamamlanmalıdır.	AÖ _{2,3,6,7,8,11,12,14,15,16,17,19,20}	13	DÖ _{1,3,4,6,9}	5
Atamanın yapıldığı okulda aday öğretmenlik yapmak öğrenci ve veli gözünde prestij kaybına neden olur.	AÖ _{1,2,4,6,8,10,12,17}	8	DÖ _{2,3,5,9}	4
Sürecin tamamlandığı okulun alt yapısı, imkânları, öğrenci-veli profili görev yeri ile benzerlik göstermelidir.	AÖ _{2,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,17,18,20}	15	DÖ _{1,2,4,5,6,7,8,9,10}	9
Atama yapılan okulun alt yapı ve imkânlarının çok farklı olması bir dezavantajdır.	AÖ _{3,4,7,9,10,12,14,16,18,20}	10	DÖ _{2,4,7}	3
Adaylık süreci kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi de içermelidir.	AÖ _{Tamamı}	20	DÖ _{Tamamı}	10
Adaylık sürecinin tamamlanacağı okulda en az iki aday öğretmen veya göreve yeni başlamış bir öğretmen olmalıdır.	AÖ _{1,7,8,12,14,16}	6		

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden altısı fırsat tanınması durumunda adaylık sürecini tamamladıkları okulda çalışmak istediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Konuyla ilgili olarak AÖ₁₈'in “*Adaylık sürecinde görev yaptığım okula ve okul idaresine alışmışım. Keşke orada devam etme fırsatım olsaydı* [Satır, 147-148].” ifadesi durumu örneklendirir niteliktedir. Aday öğretmenlerden bazıları (f=10) adaylık sürecini tamamlayacakları okulu seçmede iş arkadaşlarını ve idareyi tanımanın etkili olduğunu belirtirken; bazıları ailesinin yaşadığı yere yakın olma durumunun etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin yarısından fazlası (f=13) ve danışman öğretmenlerin yarısı adaylık sürecinin atamanın yapıldığı okulda tamamlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ancak aday (f=8) ve danışman öğretmenlerden (f=4) bir kısmı atamanın yapıldığı okulda aday öğretmenlik yapmanın öğrenci ve veli gözünde

prestij kaybına neden olabileceğini düşünmektedir. DÖ₅'in “*Yani adaylık sürecinde aday, öğrenci, öğretmen hem de veli gözünde ikinci planda olarak görülebilir. Bir sonraki dönem bu kişinin aynı okulda öğretmen olması o bakış açısını yıkamaz* [Satır, 27-28].” ifadesinden atamanın yapıldığı okulda aday öğretmenlik yapmanın prestij kaybına neden olabileceği yargısına varılmaktadır. Aday öğretmenlerin (f=15) ve danışmanların (f=9) özellikle üzerinde durdukları diğer bir husus ise sürecin tamamlandığı okul ile görev yerinin alt yapı, fiziksel-sosyal imkânlar ve öğrenci-veli profili açısından benzerlik göstermesidir. Okulların bu yönleriyle farklı olması aday (f=10) ve danışman (f=3) öğretmenler tarafından bir dezavantaj olarak nitelendirilmektedir. AÖ₁₂'nin “*Orada tüm imkânlar elimizin altındaydı, gelişmiş bir okuldu; ama şimdi sobalı ve interneti olmayan bir okuldum. Arasında dağlar kadar fark var. Orada yaptığım şeyleri burada yapamıyorum. Mesela teknoloji temelli olarak öğrendiğim şeyleri burada uygulayamıyorum* [Satır, 197-200].” ifadesi atama yapılan yer ile adaylık sürecinin tamamlandığı okulların farklı olmasını ve bu farkın bir dezavantaj olarak adayların karşısına çıktığını göstermektedir. Aday ve danışman öğretmenlerin tamamı adaylık sürecinin kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Konuyla ilgili olarak DÖ₁'in görüşü şu şekildedir: “*Eğer atandığı okul bir köy okuluysa, ki genelde öyle olur, uygulamak için merkezde bile görev yapmış olsa köy okullarına da ara ara götürülmeliydi* [Satır, 27-28].” Adayların bazıları (f=6) ise adaylık sürecinin tamamlanacağı okulda en az iki adayın veya yeni atanmış bir adayın bulunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Adaylık Sürecinin Adaylara Sağladığı Faydalara Yönelik Görüşler

Adaylık sürecinin adaylara sağladığı faydalarla ilişkili olarak elde edilen kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Adaylık Sürecinin Adaylara Sağladığı Faydalar ile İlgili Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

Kodlar	AÖ	f	DÖ	f
e-okul, mebbis, okul sütü gibi uygulamaların kullanımını öğretir.	AÖ _{2,4,7,11,14,16,20}	7	DÖ _{5,10}	2

Deneyim ve özgüven kazandırır.	AÖ _{2,3,5,6,8,10,11,12,13,15,16,18,19,20}	14	DÖ _{2,3,5,6,7,8,9,10}	8
Sınıf yönetimi açısından faydalıdır.	AÖ _{3,4,6,7,8,10,11,12,14,15,17,19}	12	DÖ _{1,3,5,6,7,8,9,10}	8
İletişim ve etkileşimi güçlendirir.	AÖ _{2,9,14,17,20}	5	DÖ ₄	1
Öğrenciyi tanıma ve mesleğe entegrasyonda etkilidir.	AÖ _{2,5,8,10,12,15,17,19}	8	DÖ _{7,10}	2
Kurumlardan nasıl ve ne derece faydalanılabileceğini öğretir.	AÖ _{3,4,6,8,11,14,17,19}	8	DÖ _{4,8}	2
Evrak dosyalama ve hazırlamayı öğretir.	AÖ _{1,3,4,7,8,10,11,13,15,16,19}	11	DÖ _{6,8}	2
Müfredatı öğrenme fırsatı sunar.	AÖ _{3,5,8,12,14,16,18,19}	8	DÖ _{5,6}	2
Dersin planlanması ve öğretim süreci boyutlarında katkı sağlar.	AÖ _{2,3,5,7,8,9,10,13,15,17,18,19,20}	13	DÖ _{4,9}	2
Öğretim teknolojilerini kullanmada ve materyal tasarlamada katkı sağlar.	AÖ _{2,4,6,7,9,10,13,14,17,18}	10	DÖ _{3,4,6,7,9}	5
Ekonomik ve psikolojik açıdan hazırlanma fırsatı sunar.	AÖ _{3,4,7,8,11,12,15,17,19,20}	10	DÖ _{1,3,4,8,9}	5
Danışman ve aday karşılıklı olarak birbirlerinden faydalanmaktadır.	AÖ _{3,4,5,9,11}	5	DÖ _{1,2,3,5,6}	5
Adaylık süreci adaptasyonu artırdığı için mesleğe yönelik tutumu olumlu etkilemektedir.	AÖ _{4,7,10,14,17,19}	6	DÖ _{1,3,5,7,8}	5

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan aday öğretmenlerden (f=7) ve danışmanlardan (f=2) birkaçı adaylık sürecinde adayların e-okul, mebbis, okul sütü gibi uygulamaların kullanımını öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Adayların (f=14) ve danışman öğretmenlerin (f=8) büyük çoğunluğu adaylık sürecinin adaya deneyim ve özgüven kazandırdığını vurgulamıştır. Yine aday öğretmenler (f=12) ve danışman öğretmenler (f=8) bu sürecin sınıf yönetimi açısından adaya katkı sağladığını; etkileşim ve iletişimi güçlendirdiğini ifade etmektedirler (AÖ_{f=5}, DÖ_{f=1}). Aday öğretmenine, hem okul uygulamaları dersi kapsamında hem de aday öğretmenlik sürecinde danışmanlık yapmış olan DÖ₃'ün:

“Her şeyden önemlisi şu ki: öğretmenlik sınıfta öğrenilir. Aday üniversitede kuramsal bilgiyi alıyor ama asıl öğretmenliği tahtanın başına geçtiği zaman

öğreniyor. Mesela benim adayım. Stajyer olduğu hali de biliyorum daha sonra öğretmen olarak geldiği hali de. İlk haftadan sonra kendine bir güveni geldi. Sınıfa girdiği zaman da bir güveni vardı, öğretmenler odasına girdiği zaman da... Haftalar geçtikçe baktık ki o da artık bizden birisi oldu. Sınıftaki durumu, etkinlik yaptırması, bizlerle olan diyalogu hepsi çok fark etti [Satır, 11-16].”

ifadesinden adayın bu süreçte deneyim ve özgüven kazandığı, sürecin sınıf yönetimi açısından adayı geliştirdiği, adayın iletişim ve etkileşiminde fark meydana getirdiği anlaşılabilir. Yine AÖ₃'ün “*Sınıfa nasıl müdahale edeceğimi ya da her sınıfın farklı profili olduğunu; her sınıfa her öğrenciye farklı davranmak gerektiğini fark ettim [Satır, 79-81].”* ifadesinden adaylık sürecinin sınıf yönetimi ve iletişim becerileri hususunda katkı sağladığı anlaşılabilir. Araştırmaya katılan aday (f=8) ve danışman (f=2) öğretmenlerden bazıları adaylık sürecinin öğrenciyi tanıma ve mesleğe entegre olmada adaya katkı sağladığını; oryantasyon kapsamında yapılan kurum gezilerinin ise kurumları tanıma ve kurumlardan faydalanma hususlarında adaya görüş sağladığını ifade etmişlerdir (AÖ_{f=8}, DÖ_{f=2}). AÖ₁₇'nin “*Mesela valiliğin bana ne kârı olabilir? Bu süreçte valilikten ya da belediyeden nasıl ve hangi hususlarda fayda sağlayabilirim? Okul ile ilgili bazı durumlarda belediyeye gitmem gerekiyormuş, bunları öğrenmem çok iyi oldu [Satır, 130-132].”* ifadesinden kurum gezilerinin aday öğretmenlere katkı sağladığı anlaşılabilir. Ancak AÖ₇'nin “*Kurum gezilerinin çok da faydalı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü yeteri kadar bilgi verilmiyordu bize. Verilse de çok yararlanabileceğimiz kurumlar değildi. Valilik, belediye... Bunlar iyi. Ama biz nerdeyse tüm kurumlara gittik. Alakalı alakasız [Satır, 62-64].”* ve MEMY₁'in “*Kurum gezileri ilk başta iyi gidiyordu. Adaylarımız kurumlarda karşılanıyordu. Onlarla ilgilenen birileri vardı. Ancak sürekli farklı grupların her hafta gitmesi problem oluşturmaya başladı. Sonuçta oralar devlet kurumları. Her zaman uygun olamazlar.”* ifadelerinden ise kurum gezilerinin birkaç kurumla sınırlandırılması gerektiği ve bu haliyle fayda sağlamadığı anlaşılmaktadır. Evrak dosyalama ve evrak hazırlamayla ilgili olarak aday (f=11) ve danışman (f=2) öğretmenlerden bazıları sürecin olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Konuyla ilgili olarak AÖ₁₉'un “*Adaylık sürecinde şunu fark ettim, öğretmenin hazırlaması gereken birkaç farklı dosya ve bir sürü belge var. Lisansta*

bunlara yönelik hiçbir eğitim almadık. O yüzden bu süreç bana bu yönleriyle çok şey kattı diyebilirim [Satır, 44-46].” ifadelerinden de lisansta dosya ya da evrak hazırlamaya yönelik bir eğitimin olmamasından dolayı adayların bu konuda aldıkları eğitimi faydalı buldukları anlaşılabilir. Ayrıca aday (f=8) ve danışman (f=2) öğretmenler adaylık sürecinin müfredatı öğrenme imkânı sağladığını; dersin planlanması ve öğretim süreci boyutlarında adaya katkı sağladığını (AÖ_{f=13}, DÖ_{f=2}) belirtmişlerdir. Bu hususta AÖ₁₆’nın “Üniversiteden mezun olduğumuz zaman müfredatla ilgili çok fazla bir şey bilmiyorduk. Lisansta bazı hocalarımız müfredata giriş yapmıştı. Kitapları incelemiştik ama bilgi olarak, içerik olarak ne vermemiz gerektiğini bilmiyoruz ama şimdi neyin nasıl verilmesi gerektiğini az çok öğrendim [Satır, 73-76].” ve DÖ₉’un “İlk anlattığı ders ile daha sonraları karşılaştığımda adayımın derse giriş, dikkat çekme, derse öğrencileri katma gibi konularda çok fazla ilerlediğini söyleyebilirim [Satır, 98-99].” ifadelerinden adaylık sürecinin adaylara müfredatı öğrenme fırsatı tanıdığı, dersin planlanması ve yürütülmesi hususlarında deneyim kazandırdığı sonuçlarına ulaşılabilir. Araştırmaya katılan adayların ve danışman öğretmenlerin yarısı adaylık sürecinin öğretim teknolojilerini kullanma ve materyal tasarlama konularında adaya katkı sağladığını; ayrıca bu sürecin ekonomik ve psikolojik açıdan adaylara hazırlanma fırsatı tanıdığını vurgulamışlardır. Konuyla ilgili olarak AÖ₃’ün ifadeleri aşağıda belirtildiği gibidir:

“Şu an olaya hem maddi hem manevi, iki taraflı bakıyorum. Maddi olarak da gerçekten kendi memleketimde bulunduğum süreçte birikim yaptım. Buraya geldiğim zaman dolu dolu geldim ve her şeyimi alabilecek maddi imkâna sahiptim. Ayrıca kendimi öğretmenliğe hazırlamış bir şekilde geldim. Örneğin idari işlerden kesinlikle korkmuyordum [Satır, 217-223].

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere adaylık süreci aday öğretmenlere hem ekonomik hem de psikolojik açıdan hazırlık yapabilme imkânı tanımıştır. Adaylardan ve danışmanlardan beşi adaylık sürecinde adayın ve danışmanın karşılıklı olarak birbirlerinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. DÖ₂’nin “Süreç içerisinde kullandığımız yapılandırmacı eğitimde belki birçoğumuz bazı yeniliklerden haberdar

değildi. Ama adaylar sayesinde bunlardan da haberdar olabildik. Duyuyorduk ama adayımı izlerken bazen bu gerçekten de iyiymiş, uygulanabilir dediğim bazı yöntem ve etkinlikler de gördüm [Satır, 111-114].” ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Aynı etkileşimin okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması kapsamında okula gelen adaylarla sağlanmadığını DÖ₆ şu sözlerle ifade etmektedir: “Aynı karşılıklı faydayı stajyerlerle sağlayamıyoruz. Bunun iki sebebi var: Birincisi kabullenmeme, ikincisi sürekli olmaması [Satır, 29-30].” Bu ifadeden aday ve danışmanın karşılıklı olarak birbirlerine katkı sağlayabilmeleri için birlikte uzun zaman geçirmeleri ve öğretmen adayının kendisini öğretmen olarak kabul etmesinin gerekli olduğu anlaşılabilir. Adaylar (f=6) ve danışman (f=5) öğretmenler adaylık sürecinin adaptasyonu artırdığı için mesleğe yönelik tutumu olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Nitekim AÖ₇'nin “Aday öğretmenlik sürecinde sürekli bize yardımcı olan tecrübeli hocalarımız vardı. Onların yardımları ve destekleri korkularımızı aldı, bizi mesleğe daha iyi adapte etti. Daha da çok sevmeye başladık [Satır, 235-237]. ifadesinden adaylık sürecinin mesleğe yönelik kaygı düzeyini azalttığı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma olumlu yönde etki yaptığı sonucuna ulaşılabilir.

Danışman Öğretmenlerle İlgili Görüşler

Danışman öğretmenlerle ilişkili olarak elde edilen kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 5'te sunulmuştur. **Tablo 5.** Danışman Öğretmenlere Yönelik Görüşler ile İlgili Olarak Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

Kodlar	AÖ	f	DÖ	f
Aday öğretmenin öğretmen ve öğrenci gözünde prestij kaybetmesinin nedeni danışmanın davranışlarıdır.	AÖ _{1,2,5,6,9,12,14,17,18,20}	10	DÖ _{1,3,7,10}	4
Özellikle emekliliğe yakın danışman öğretmenler iş yükü aktarımı yapmaktadır.	AÖ _{1,4,6,7,8,10,11,12,13,15,17,18,20}	13	DÖ _{2,5}	2
Sürecin danışmana getirdiği iş yükü fazladır.	AÖ _{2,4,6,7,9,10}	6	DÖ _{1,2,4,6,8,10}	6
Aday yöntem ve teknik kullanımında danışmandan daha donanımlıdır.	AÖ _{4,6,10,13,15,18,20}	7	DÖ _{7,9}	2
Danışman öğretmenler özenle seçilmeli	AÖ _{2,3,4,5,6,8,9,10,11,14,15,}	16	DÖ _{1,2,3,5,7}	5

ve iyi bir eğitime tabi tutulmalıdır.	16,17,18,19,20			
Danışman öğretmenin yaşı sürecin verimliliğini etkiler.	AÖ _{2,4,5,6,7,8,9,11,12,13,15,}	14	DÖ _{1,3,5}	3
Maddi gelirin olmaması, danışmanın süreci yük olarak görmesine ve isteksiz olmasına neden olur.	16,18,20 AÖ _{3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,}	14	DÖ _{3,5}	2
Bazı danışmanlar maddi gelirin olmamasını neden göstererek, görevi üstlenmemişlerdir.	15,17,19,20		DÖ _{1,2,3,5,7,9}	6
Danışmanlık sürecinde maddi gelir kesinlikle olmamalıdır.			DÖ _{1,3,5}	3
Danışman seçim sürecinde gönüllülük ve sevecek yapma ilkelerine önem verilmelidir.			DÖ _{Tamamı}	10

Aday öğretmenlerin yarısı ve bazı danışman öğretmenler (f=4) aday öğretmenin prestij kaybetmesinin nedeni olarak danışmanın davranışlarını göstermektedirler. Konuyla ilgili olarak AÖ₁'in "Danışmanımın ben ders anlatırken müdahalelerde bulunması, benim etkinlik için seçtiğim öğrencileri bile değiştiriyor olması öğrencilerin gözünde benim etkililiğimi azalttı. Öğretmenler odasında oturuyorsunuz ve danışmanınız emredici bir tavırla sizden çay istiyor. Siz nasıl diğer öğretmenlerle eşit olabilirsiniz ki [Satır, 174-177]?" ifadeleri durumu örneklenir niteliktedir. Araştırmaya katılan aday (f=13) ve danışman (f=2) öğretmenler özellikle yaş itibarıyla emekliliğe yakın danışman öğretmenlerin iş yükü aktarımında bulduklarını ifade etmişlerdir. AÖ₁₅'in "İdarenin danışmanımdan istediği bütün evrakları bir dönem boyunca ben hazırladım. Ayrıca hiçbir derse tam olarak vaktinde gelmedi. Sen geç, ben çay içip geleceğim derdi [Satır, 111-113]." ifadesi danışman öğretmenin açık bir şekilde iş yükü aktarımı yaptığının göstergesidir. Aday (f=6) ve danışman (f=6) öğretmenler sürecin danışmana getirdiği iş yükünün fazla olduğunu ifade etmişlerdir. DÖ₉'un "Adayım güncel yöntem ve teknikleri benden daha iyi biliyor ve uyguluyordu. İsmi duyduğumuz ve gereksiz dediğimiz yöntemlerin aslında işe yaradığını gördüm [Satır, 19-20]." ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı aday (f=7) ve danışman (f=2) öğretmenler güncel yöntem ve tekniklerin kullanımında adayların daha donanımlı olduğunu ifade etmişlerdir. Aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (f=16) ve danışman öğretmenlerin yarısı danışman olarak görevlendirilecek öğretmenin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve eğitime tabi tutulması

gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler sürecin verimliliğinde danışman yaşının etkili bir faktör olduğu görüşüne sahiptir (AÖ_{f=14}, DÖ_{f=3}). AÖ₁₀'un “Diğer şubelerin öğretmenlerini de izleme fırsatım oldu ve keşke şu hoca benim danışmanım olsaydı diye içimden geçirdiğim hocalar vardı. Onlar da on yılını doldurmuştu hem de daha genç, idealist, çalışkanlardı. Danışmanım farklı biri olsaydı bu süreçten daha fazla yararlanabilirdim [Satır, 45-47].” ifadesinden danışman öğretmenlerin dikkatli bir şekilde seçilmesi gerektiği ve genç danışmanların bu süreçte daha aktif olabilecekleri görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. AÖ₅'in “Tecrübeli öğretmen demek çok yıllar boyunca çalışmak değil; bence farklı yöntemleri farklı teknikleri öğrencilerin farklı potansiyellerine göre kullanabilen öğretmen demektir [Satır, 115-117].” ifadesi danışman öğretmenin seçim kriterlerinden olan tecrübeli öğretmen kavramının yalnızca çalışma yılıyla ölçülebilecek bir özellik olmadığını ortaya koymaktadır. Aday (f=14) ve danışman (f=2) öğretmenler sürecin danışman öğretmenlere herhangi bir katkı sağlamamasının danışmanların isteksiz davranmalarına ve süreci yük olarak görmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. DÖ₃'ün “Danışmanlık yapan bazı arkadaşlarımız bir süre sonra bıktıklarını ve hiçbir getirisi olmayan bu süreçte neden yer aldıklarını sorguladıklarını ifade ediyorlardı [Satır, 145-146].” ifadesi durumu örnekler niteliktedir. Araştırmaya katılan danışman öğretmenler (f=6) danışmanlık sürecinin tanıtıldığı ilk toplantıda toplantıya çağrılan danışmanlardan bazılarının sürecin maddi gelir sağlamamasını neden göstererek görevi üstlenmediklerini ifade etmişlerdir. DÖ₁'in “Danışman toplantısında gönüllülük esası vardı, işin ücret boyutu bilinmiyordu. Ücret boyutu olmayınca birçok kişi geri çekildi ve salondan ayrıldı [Satır, 144-145].” ifadesi danışmanlık toplantısına katılan bazı öğretmenlerin maddi getirisi olmadığını öğrenmeleri üzerine sürece katılmadıklarını göstermektedir. Bu durumla ilgili olarak bazı danışmanlar (f=3) ise danışmanlık sürecinde kesinlikle hiçbir maddi gelirin olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. DÖ₅ aşağıda yer alan ifadeyle bu görüşünün nedenini ortaya koymuştur:

“Sürecin maddi gelir sağlaması hiç gönüllü olmayan, bu işi yapamayacak öğretmenlerin de bu sürece katılmalarına neden olacaktır. Bence bu işi yaparken

okullardan gönüllü ben bu işi yaparım diyen birilerini seçmeleri lazım. Hem ücret olursa bu işi hakkıyla yapacaklara sıra bile gelmeyebilir [Satır, 91-94].”

Ayrıca danışmanların tamamı danışmanların seçimi sürecinde gönüllülük ve severek yapma ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Aday Öğretmenlik Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşler

Aday öğretmenlik sürecinde yaşanan sorunlarla ilişkili olarak elde edilen kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Aday Öğretmenlik Sürecinde Yaşanan Sorunlarla İlgili Olarak Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

Kodlar	AÖ	f	DÖ	f
Öğretmenler aday öğretmenleri gruplarına almamakta ve dışlamaktadır.	AÖ _{1,2,5,6,7,10,11,13,14,15,17,18,19,20}	14	DÖ _{1,3,5,8}	4
Aday öğretmenler dışlandıkları için aralarında klikleşmeler meydana gelmiştir.	AÖ _{1,5,7,10,11,14,15}	7	DÖ _{1,2,5,10}	4
Aday, okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması dersi alan bir lisans öğrencisi olarak görülmektedir.	AÖ _{1,2,5,6,7,10,11,13,14,15,17,18,19,20}	14	DÖ _{1,2,5,6,7,8,10}	7
Aday öğrenciler arasında daha çok abla veya abi olarak tanınır.	AÖ _{2,8,14,18,20}	5	DÖ _{2,4,7}	3
Aday bu süreçte kendini öğretmen gibi hissedemez.	AÖ _{2,6,8,10,12,15,16,17,19}	9		
Adaylar iş yapmama, karşılıksız para kazanma gibi ifadelerle eleştirilmektedir.	AÖ _{3,7,11,13,15,19}	6	DÖ ₅	1
Aday öğretmenler okulda yapılan kurul ve veli toplantılarına alınmamaktadır.	AÖ _{1,3,5,6,10,11,13,14,15,17,18,19,20}	13	DÖ _{2,5,8}	3
Olumsuzlukların azaltılması için aday süreç başında öğretmen olarak tanıtılmalıdır.	AÖ _{1,2,3,5,6,7,8,10,11,13,14,15,16,18,19}	15	DÖ _{1,3,5,6,7,8,9,10}	8
Herhangi bir öğretmenin gelmemesi durumunda idare o derse aday öğretmeni görevlendirir.	AÖ _{1,5,7,9,12,13,14,16,17,20}	10	DÖ _{2,4,5,7,10}	5
Aday öğretmen boş kalan derslerde bağımsız ders anlatma durumunu sorgulamaktadır.	AÖ _{5,9,12,14,16,17}	6		
Adayın atandığı kurumda olmaması eğitim-öğretim faaliyetlerinin	AÖ _{2,3,4,7,10,15,18,20}	8	DÖ _{1,3,4,5,8,10}	6

aksamasına neden olmuştur.				
Aday bir sonraki atama döneminde tekrar eğitime çağrılmıştır.	AÖ _{3,4,9,11,13}	5		
Aday tek bir sınıfta gözlem yapmıştır.	AÖ _{2,3,4,6,8,9,12,14,18}	9	DÖ _{2,4,9,10}	4
Tüm sınıf kademelerinin gözlenmemesinde öğretmenlerin isteksizliği etkilidir.	AÖ _{2,4,6,12,14,18}	6	DÖ _{2,4,9}	3

Araştırmaya katılan aday öğretmenler (f=14) ve danışmanlar (f=4) okulda görevli diğer sınıf öğretmenlerinin adayları kendi gruplarına almadıklarını ve doğal olarak adayların kendilerini dışlanmış hissettiklerini ifade etmişlerdir. AÖ₂'nin “*Bize diyorlar ki siz öğretmenler odasına nasıl gelirsiniz, siz öğretmenler odasına girebiliyor musunuz? İkinci sınıf insan muamelesi görüyorsunuz orada. Sanki kadrolu öğretmen değilsiniz [Satır, 175-177].*” ifadesi adayların dışlanmış hissetme nedenlerini örneklandırır niteliktedir. Bu dışlanmanın sonucu olarak aday (f=7) ve danışman (f=4) öğretmenler aday öğretmenler arasında bir klikleşme meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak AÖ₅'in ifadesi şu şekildedir: “*İlk başlarda öğretmenlerle samimiyet kurmakta biraz zorlandım. Çünkü soğuk davranıyorlardı. Biz üç arkadaştık. Üç aday öğretmen üçümüz kendi aramızda daha çok iletişime geçtik [Satır, 132—134].*” Aday (f=14) ve danışman (f=7) öğretmenler öğrencilerin ve öğretmenlerin aday öğretmenlere okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması alan lisans öğrencisi gözüyle baktıklarını, bazı öğretmenler (AÖ_{f=5}, DÖ_{f=3}) ise öğrencilerin aday öğretmenleri abi veya abla olarak tanıdıklarını belirtmişlerdir. AÖ₁₈'in “*Bu durum tamamen danışmanın sizi nasıl tanıttığıyla alakalı. Beni abla olarak tanıtmıştı ilk derste. Dönem sonuna kadar hepsi bana abla dedi. Stajyerlere de abla, abi diyorlar ya. Bize de aynı işte [Satır, 88-90].*” ifadesinden anlaşılacağı üzere adaylar öğrenciler arasında tanıtılma şekillerine göre lisans öğrencisi gibi veya abla-abi olarak bilinmektedirler. AÖ₆'nın “*Kimden ve neden kaynaklanıyor tam olarak bilemiyorum. Danışmandan, adaydan, öğrencilerden de olabilir. Ama bu süreçte tam olarak öğretmen gibi hissedemiyorsunuz. Daha çok yardımcı eleman gibisiniz [Satır, 40-42].*” ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı aday öğretmenler (f=9) adaylık süreci içerisinde kendilerini öğretmen olarak göremediklerini belirtmişlerdir. Aday öğretmenler (f=6) ve danışman öğretmenlerden DÖ₅ adayların

hiçbir iş yapmama ve karşılıksız para kazanma gibi ifadelerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. DÖ₅ bu hususla ilgili olarak karşılaştığı bir durumu şöyle ifade etmektedir:

“23 Nisan etkinliklerine hazırlık yapıyorduk. Her yıl bir öğretmen bu işi koordine etmekle görevlendirilir. Bunun toplantısını yaparken bir öğretmen arkadaşımız: ‘Ya bu işi DÖ5 [gizlilik esasına göre değiştirilmiştir] Beyin stajyeri yapsa ya. İş gücü yok, akşama kadar oturuyor. Aldığı paranın hakkını versin hiç olmazsa.’ dedi [Satır, 146-149].”

Bu ifade sınıf öğretmenlerinin adaylık süreci hakkında bilgi sahibi olmadıklarını da açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Aday (f=13) ve danışman öğretmenler (f=3) aday öğretmenlerin okulda gerçekleştirilen kurul ve veli toplantılarına alınmadıklarını dile getirmişlerdir. AÖ₁₃'ün *“Bir veli toplantısı var ya da öğretmenler kurulu toplantısı. Bizde haliyle bu toplantılara katılmak istiyoruz ki katılmamız da gerekiyor. Benim eğitim almamı, bilinçlenmemi istiyorsanız katmanız gerekiyor. Ama ben alınmadım mesela [Satır, 158-160].”* ifadesinden adayın toplantılara alınmadığı ve adayın bu durumu açık bir şekilde sorguladığı anlaşılmaktadır. Süreçte benzer problemlerin yaşanmaması için adayların (f=15) ve danışmanların (f=8) büyük çoğunluğu sürecin başında aday öğretmenin öğrenci, öğretmen ve velilere bir öğretmen olarak tanıtılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin yarısı herhangi bir öğretmenin gelmemesi durumunda idarenin o derse aday öğretmeni görevlendirdiğini belirtmişlerdir. DÖ₄'ün *“Bu olayı çok sık yaşadık. Hatta idare adayın sorumlusu olarak beni gördüğü için ya da doğrudan adaya söyleyemediği için bana ilgili hocanın gelmediğini onun dersine adayımı göndermemi istediklerini ifade ederlerdi. Ben de adayımı gönderirdim [Satır, 158-160].”* ifadesinden idarenin aday öğretmeni boş kalan derslere görevlendirdiği anlaşılabilir. Ancak AÖ₉'ün *“Şimdi ben şunu sormak istiyorum: Mademki ben tek başıma derse girebilir, ders işleyebilir durumdayım peki o halde neden doğrudan öğretmen olarak atanmadım ki? Neden görev yerimde değilim de buradayım [Satır, 89-91]?”* ifadesinden ise adayın boş kalan sınıflara bağımsız olarak görevlendirilme durumunu sorguladığı anlaşılmaktadır. Aday (f=8) ve danışman (f=6) öğretmenler aday öğretmenin atandığı kuruma gitmemesinin

eğitim-öğretim faaliyetlerini aksattığını, aday öğretmenlerin yerine ücretli öğretmen görevlendirmesinin yapıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan adaylardan beşi ise aday öğretmenlik süreci içerisinde yaz dönemi seminerlerini almalarına rağmen bir sonraki atama dönemi öğretmenleriyle birlikte tekrar seminere çağrıldığını belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak MEY₂ “*Bu durumun iki sebebi olabilir: Aday seminer döneminde devamsızlık yapmış, bazı etkinliklere katılmamıştır ve bu etkinlikleri telafi edebilmek amacıyla çağrılmıştır. Ya da bağlı olduğu birim bu hususla ilgili gerekli bilgiye sahip değildir.*” ifadesinde bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre aday öğretmenlerden dokuzu ve danışman öğretmenlerden üçüne ait aday öğretmenler tüm süreç boyunca tek bir sınıfta gözlem yapmıştır. Bu durumun nedeni olarak aday (f=6) ve danışman (f=3) öğretmenler okulda görevli diğer sınıf öğretmenlerinin isteksizliğini göstermişlerdir.

Adaylık Sürecinin Genel Değerlendirmesiyle İlgili Görüşler

Adaylık sürecinin genel değerlendirilmesiyle ilişkili olarak elde edilen kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Adaylık Sürecin Genel Değerlendirmesi ile İlişkili Olarak Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

Kodlar	AÖ	f	DÖ	f
Lisans eğitimi, öğretmenlik mesleği için yeterli olmadığından aday öğretmen yetiştirme süreci devam ettirilmelidir.	AÖ _{1,2,3,4,6,7,8,10,11,13,15,18,19}	13	DÖ _{Tamamı}	10
Adaylık süreci birinci dönemi de kapsamalıdır.	AÖ _{2,5,10,13,17}	5	DÖ _{4,5}	2
Bu süreçte aday çok fazla ve gereksiz evraklar doldurmakla yükümlüdür.	AÖ _{Tamamı}	20	DÖ _{Tamamı}	10
Bu süreçte defter doldurma, veri yükleme gibi uygulamaya dönük eğitimlere de yer verilmelidir.	AÖ _{3,5,7,9,10,13,14,19}	8		
Aday bu süreçte en fazla idari işler ile ilgili kazandıklarını faydalı görür.	AÖ _{3,4,6,7,8,11,14,15,16,17,20}	11		
Aday bu süreci neden yaşadığını sorgulamaktadır.	AÖ _{3,6,9,11,16,19,20}	7		
Süreç hazırbulunuşluğu artırmak amacıyla getirilmiştir.	AÖ _{4,6,7,8,9,10,11,13,14,16,17,18,20}	13	DÖ _{1,3,5,8,9,10}	6

Süreç, milli ve manevi değerlere bağlı adayları seçme amacıyla uygulanmıştır.	AÖ _{3,5,19}	3	DÖ _{2,4,7}	3
Danışman öğretmen aday öğretmenden olumlu dönütler almaktadır.			DÖ _{1,3,4,7}	4
Adayın kişisel özellikleri bu süreçten faydalanma durumunu etkiler.			DÖ _{1,3,4,6,7,9,10}	7

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yarısından fazlası (f=13) ve danışman öğretmenlerin tamamı lisans eğitiminin öğretmenlik mesleği için yeterli olmadığını ve bu yüzden aday öğretmenlik sürecinin devam ettirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. DÖ₇'nin:

“Gerçekleri konuşalım. Ben öğretmenliği atandıktan beş yıl sonra öğrendim. Köyde tek başıma idim. Kime, ne soracaksın? Şimdi atananlar da büyük çoğunlukla köye gidecek. Evet, öğretmenlik yaparak öğrenilir. Ben de öyle öğrendim ama ilk beş yılımdaki öğrencilerim heba oldu. Neden onları kobay yerine koyalım ki? Bakıyorum benim adayım çok donanımlı olarak gitti ve asla benim yaşadıklarımı yaşamayacak. Bu süreç kesinlikle devam etmeli [Satır, 205-209].”

ifadelerinden adaylık sürecinin neden gerekli olduğu ve devam etmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bazı aday (f=5) ve danışman (f=2) öğretmenler adaylık sürecinin birinci dönemi de kapsamı gerektiğini belirtmişlerdir. AÖ₁₂'nin *“Ben birinci sınıfları gözlemledim. Ancak ben gözleme başladığımda hepsi zaten okuma-yazmayı öğrenmişti. Bizim asıl görevimiz okuma yazma öğretmek. O süreci yaşamayı çok isterdim [Satır, 119-120].”* ifadesinden özellikle birinci sınıfların okuma-yazma öğrenme süreçlerinin de adaylar tarafından gözlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Aday ve danışman öğretmenlerin tamamı süreçte adayın çok fazla ve gereksiz evrak doldurmakla yükümlü olduğunu özellikle vurgulamışlardır. Aday öğretmenlerden bazıları (f=8) süreçte sınıf defterini doldurma, veri yükleme gibi uygulamaya dönük etkinliklerin de yaptırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. AÖ₂'nin *“Mesela sınıf defterini doldurma ya da e-okulda herhangi bir sınıfla ilgili bir şeyin nasıl işleneceği gibi bize yarayacak şeylerin eğitimi verilmedi. Göreve başladım defteri nasıl yazacağımı bilmediğimi fark ettim [Satır, 147-*

149].” ifadesi adaylara bazı uygulamaya dönük ve sürekli gerekli olacak deneyimlerin yaşatılmadığını göstermektedir. Aday öğretmenlerin yarısından fazlası (f=11) bu süreç içerisinde en fazla idari işlemler ile ilgili kazanımlarının faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Aday (f=13) ve danışman (f=6) öğretmenler adaylık sürecinin aday öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla uygulamaya konulduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim AÖ₁'in “*Bence bu süreç tamamen bizi öğretmenliğe daha iyi hazırlamak amacıyla getirildi. Çünkü üniversiteden mezun olup da doğrudan göreve başladığında tam olgunlaşmamış oluyoruz* [Satır, 23-25].” ifadesi durumu örneklendirir niteliktedir. Bazı aday (f=3) ve danışman (f=3) öğretmenler ise sürecin milli ve manevi değerlere sahip kişileri belirleyip öğretmen olarak görevlendirme amacıyla yürütüldüğünü ifade etmiştir. AÖ₁₉'un “*Bu sürecin sonunda idarecinin ve danışmanın görüşlerinin alınması var. Mülakatta yapıyorlar. Adayların içinden milli ve manevi değerlere bağlı devletine ihanet etmeyecek kişileri belirleyip seçmek amacıyla yapıldı gibime geliyor.*” [Satır, 166-169] ifadesi sürecin neden yaşandığına dair görüşünü açıklar niteliktedir.

Ayrıca danışman öğretmenlerin dördü adaylarının hala kendileriyle iletişimde olduğunu ve adaylarından olumlu dönütler aldıklarını ifade ederken danışman öğretmenlerin birçoğu (f=7) adayın kişisel özelliklerinin ve mesleğe yönelik tutumunun adaylık sürecinden faydalanma durumunu etkilediğini ifade etmektedir. DÖ₂'nin:

“[01.10] Ben şu aşamada dönüt alıyorum. Çok şey kazandığımı aday öğretmenin kendisi de ifade ediyor. Benim aday öğretmenim özellikle sorgulayan, araştıran bir insandı. O yüzden bütün öğretmenlere iletişim halindeydi bayağı bir sordu öğrendi. Hatta şuan görev yaptığı okulda bu süreçte öğrendiği birçok şeyi de kullandığını söylüyor [Satır, 13-15].”

ifadelerinden danışmanın adayla olan iletişiminin devam ettiği ve adayın kişilik özelliklerinin aday öğretmenlik sürecinden faydalanma durumunu etkilediği görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Nicel Bulgular

Bu bölümde çalışmanın anketlerden elde edilen bulguları yer almaktadır. Bulgular aday ve danışman sınıf öğretmenleri olarak ayrılmamış, durumun bir bütün olarak değerlendirilebilmesi amacıyla birlikte sunulmuştur. Anket maddeleri nitel bulgularda olduğu gibi kategoriler halinde sunulmuş, bu yolla bütünlük gözetilmeye çalışılmıştır. Anket maddelerinin her birine yönelik ortalama, standart sapma ve düzey aralığı değerleri hesaplanmıştır. Nicel verilere yönelik betimsel istatistik bulguları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Adaylık Sürecin Genel Değerlendirmesi ile İlişkili Olarak Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

KODLAR	Aday Öğretmen (n=100)			Danışman Öğretmen (n=100)			
	X̄	SS	Düzy	X̄	SS	Düzy	
Yaz Dönemi Seminerleri	Yaz dönemi seminerleri gereksizdir ve kaldırılmalıdır.	4.10	1.03	Katılıyorum	3.47	1.21	Katılıyorum
	Sürekli anlatım modeli ile yürütüldüğü için sıkıcıdır.	4.51	.52	K. Katılıyorum	3.82	.99	Katılıyorum
	FATİH projesiyle ilgili verilen eğitimler faydalıdır.	3.80	1.01	Katılıyorum			
	Uluslararası projeler hakkında verilen eğitimler faydalıdır.	3.64	.99	K. Katılıyorum			
	Anı/deneyim paylaşımı etkinlikleri faydalıdır.	3.76	.97	Katılıyorum			
	Seminerler, doğrudan yaşamla ilişkili, deneyim temelli olmalıdır.	4.31	.98	K. Katılıyorum	4.35	.97	K. Katılıyorum
	Adayların dinlenme imkânlarının olmaması öğretmenlik performanslarını olumsuz etkilemektedir.	4.33	1.02	K. Katılıyorum	3.49	1.01	Katılıyorum
Adaylık Sürecinin Tamamlandığı Okul	Fırsat tanınırsa eğitim aldığı okulda çalışmak ister.	3.46	1.22	Katılıyorum			
	Bu okulu tercih etmedeki ana sebep iş arkadaşlarını ve idareyi tanımadır.	2.99	1.38	Kararsızım	2.61	1.14	Kararsızım
	Adaylık sürecinin tamamlanacağı yerin seçiminde aileye yakınlık etkilidir.	4.31	1.02	K. Katılıyorum	4.05	1.32	Katılıyorum
	Adaylık süreci atanmanın yapıldığı okulda tamamlanmalıdır.	3.44	1.35	Katılıyorum	3.66	1.24	Katılıyorum
	Atamanın yapıldığı okulda aday öğretmenlik yapmak öğrenci ve veli gözünde prestij kaybına neden olur.	3.20	1.43	Kararsızım	2.91	1.32	Kararsızım
	Sürecin tamamlandığı okulun alt yapısı, imkânları, öğrenci-veli profili görev yeri ile benzerlik göstermelidir.	4.23	.96	K. Katılıyorum	4.22	.84	K. Katılıyorum
	Atama yapılan okulun alt yapı ve imkânlarının çok farklı olması bir dezavantajdır.	4.04	1.13	Katılıyorum	3.62	1.29	Katılıyorum
Adaylık Sürecinin Adaylara Sağladığı Faydalar	Adaylık süreci kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi de içermelidir.	4.40	.94	K. Katılıyorum	4.56	.59	K. Katılıyorum
	Adaylık sürecinin tamamlanacağı okulda en az iki aday öğretmen veya göreve yeni başlamış bir öğretmen olmalıdır.	3.82	1.01	Katılıyorum	3.51	1.15	Katılıyorum
	e-okul, mebbis, okul sütü gibi uygulamaların kullanımını öğretir.	4.04	.89	Katılıyorum	3.81	.99	Katılıyorum
	Deneyim ve özgüven kazandırır.	4.27	.82	K. Katılıyorum	4.52	.71	K. Katılıyorum
	Sınıf yönetimi açısından faydalıdır.	3.88	1.05	Katılıyorum	4.35	.84	K. Katılıyorum
	İletişim ve etkileşimi güçlendirir.	3.92	.91	Katılıyorum	4.42	.60	K. Katılıyorum
	Öğrenciyi tanıma ve mesleğe entegrasyonda etkilidir.	3.89	.87	Katılıyorum	4.36	.59	K. Katılıyorum
Kurumlardan nasıl ve ne derece faydalanılabileceğini öğretir.	3.77	1.01	Katılıyorum	4.30	.57	K. Katılıyorum	
Adaylık Sürecinin Faydaları	Evrak dosyalama ve hazırlamayı öğretir.	3.79	1.11	Katılıyorum	4.12	.47	Katılıyorum
	Müfredatı öğrenme fırsatı sunar.	3.84	.86	Katılıyorum	4.29	.75	K. Katılıyorum
	Dersin planlanması ve öğretim süreci boyutlarında katkı sağlar.	4.04	.69	Katılıyorum	4.24	.74	K. Katılıyorum
	Öğretim teknolojilerini kullanmada ve materyal tasarlamada katkı sağlar.	3.56	.98	Katılıyorum	4.30	.57	K. Katılıyorum
	Ekonomik ve psikolojik açıdan hazırlanma fırsatı sunar.	3.86	1.11	Katılıyorum	4.59	.60	K. Katılıyorum
	Danışman ve aday karşılıklı olarak birbirlerinden faydalanmaktadır.	3.93	1.02	Katılıyorum	4.48	.50	K. Katılıyorum
	Adaylık süreci adaptasyonu artırdığı için mesleğe yönelik tutumu olumlu etkilemektedir.	3.74	.88	Katılıyorum	4.12	1.09	Katılıyorum

KODLAR		X	SS	Düzyer	X	SS	Düzyer
Danışman Öğretmen	Aday öğretmenin prestij kaybetmesinin nedeni danışmanın davranışlarıdır.	3.79	1.00	Katılıyorum	2.77	1.22	Kararsızım
	Özellikle emekliliğe yakın danışman öğretmenler iş yükü aktarımı yapmaktadır.	3.92	.91	Katılıyorum			
	Sürecin danışmana getirdiği iş yükü fazladır.	3.76	1.01	Katılıyorum	3.82	.99	Katılıyorum
	Aday yöntem ve teknik kullanımında danışmandan daha donanımlıdır.	3.08	1.06	Kararsızım	2.52	1.21	Katılmıyorum
	Danışman öğretmenler özenle seçilmeli ve iyi bir eğitime tabi tutulmalıdır.	4.35	.65	K. Katılıyorum	4.00	.92	Katılıyorum
	Danışman öğretmenin yaşı sürecin verimliliğini etkiler.	4.02	.95	Katılıyorum	3.52	1.01	Katılıyorum
	Maddi gelirin olmaması, danışmanın süreci yük olarak görmesine ve isteksiz olmasına neden olur.	3.94	1.14	Katılıyorum	3.89	.90	Katılıyorum
	Bazı danışmanlar maddi gelirin olmamasını neden göstererek, görevi üstlenmemişlerdir.				3.83	.79	Katılıyorum
	Danışmanlık sürecinde maddi gelir kesinlikle olmamalıdır.				2.94	1.24	Kararsızım
	Danışman seçim sürecinde gönüllülük ve severek yapma ilkelerine önem verilmelidir.				4.29	.57	K. Katılıyorum
Süreçte Yaşanan Sorunlar	Öğretmenler aday öğretmenleri gruplarına almamakta ve dışlamaktadır.	2.68	1.32	Kararsızım	1.97	1.26	Katılmıyorum
	Aday öğretmenler dışlandıkları için aralarında klikleşmeler meydana gelmiştir.	2.72	1.37	Kararsızım	2.01	1.09	Katılmıyorum
	Aday, okul deneyimi/öğretmenlik uygulaması dersi alan bir lisans öğrencisi olarak görülmektedir.	2.76	1.42	Kararsızım	2.00	.85	Katılmıyorum
	Aday öğrenciler arasında daha çok abla veya abi olarak tanınır.	2.77	1.30	Kararsızım	2.21	1.14	Katılmıyorum
	Aday bu süreçte kendini öğretmen gibi hissedemez.	3.49	1.40	Katılıyorum			
	Adaylar iş yapmama, karşılıksız para kazanma gibi ifadelerle eleştirilmektedir.	2.67	1.34	Kararsızım	1.89	.76	Katılmıyorum
	Aday öğretmenler okulda yapılan kurul ve veli toplantılarına alınmamaktadır.	3.55	1.60	Katılıyorum	1.86	.81	Katılmıyorum
	Olumsuzlukların azaltılması için aday süreç başında öğretmen olarak tanıtılmalıdır.	4.44	.82	K. Katılıyorum	4.72	.45	K. Katılıyorum
	Herhangi bir öğretmenin gelmemesi durumunda idare o derse aday öğretmeni görevlendirir.	4.02	1.25	Katılıyorum	3.76	1.32	Katılıyorum
	Aday öğretmen boş kalan derslerde bağımsız ders anlatma durumunu sorgulamaktadır.	4.00	1.08	Katılıyorum			
	Adayın atandığı kurumda olmaması eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamasına neden olmuştur.	3.24	1.30	Kararsızım	3.49	1.20	Katılıyorum
	Aday bir sonraki atama döneminde tekrar eğitime çağrılmıştır.	2.20	1.74	Katılmıyorum			
	Aday tek bir sınıfta gözlem yapmıştır.	4.38	.98	K. Katılıyorum	3.81	1.29	Katılıyorum
Tüm sınıf kademelerinin gözlenmemesinde öğretmenlerin isteksizliği etkilidir.	3.61	1.41	Katılıyorum	3.50	1.34	Katılıyorum	
Sürecin Genel Değerlendirmesi	Lisans eğitimi, meslek için yeterli olmadığından aday öğretmen yetiştirme süreci devam ettirilmelidir.	4.48	.79	K. Katılıyorum	4.30	.97	K. Katılıyorum
	Adaylık süreci birinci dönemi de kapsamalıdır.	2.41	1.38	Katılmıyorum	3.71	1.49	Katılıyorum
	Bu süreçte aday çok fazla ve gereksiz evraklar doldurmakla yükümlüdür.	4.21	1.10	K. Katılıyorum	3.60	1.42	Katılıyorum
	Bu süreçte defter doldurma, veri yükleme gibi uygulamaya dönük eğitimlere de yer verilmelidir.	3.67	1.31	Katılıyorum	4.18	.99	Katılıyorum
	Aday bu süreçte en fazla idari işler ile ilgili kazandıklarını faydalı görür.	3.06	1.26	Kararsızım			
	Aday bu süreci neden yaşadığını sorgulamaktadır.	3.79	.89	Katılıyorum	3.72	.95	Katılıyorum
	Süreç hazırlanış şekli artırmak amacıyla getirilmiştir.	3.86	.92	Katılıyorum	4.18	.86	Katılıyorum
	Süreç, milli ve manevi değerlere bağlı adayları seçme amacıyla uygulanmıştır.	3.33	.99	Kararsızım	3.52	1.10	Katılıyorum
	Danışman öğretmen aday öğretmenlerden olumlu dönütler almaktadır.				4.11	1.03	Katılıyorum
	Adayın kişisel özellikleri bu süreçten faydalanma durumunu etkiler.	3.90	.95	Katılıyorum	4.29	.96	K. Katılıyorum

Tablo 8 incelendiğinde yaz dönemi seminerlerine ilişkin olarak aday ve danışman öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılım düzeyi en yüksek olan madde adaylarda “*Sürekli anlatım modeli ile yürütüldüğü için sıkıcıdır.*” maddesi iken ($\bar{X}=4.51$, $SS=.52$); danışmanlarda “*Seminerler, doğrudan yaşamla ilişkili, deneyim temelli olmalıdır.*” maddesidir ($\bar{X}=4.35$, $SS=.97$). Kategoride yer alan maddelerin katılım düzeylerinin aday ve danışman öğretmenlere göre paralellik gösterdiği görülmektedir.

Adaylık sürecinin tamamlandığı okulla ilgili olan anket meddelerine, aday ve danışman öğretmenlerin katılım düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir. Katılım düzeyi en yüksek olan madde hem adaylarda ($\bar{X}=4.40$, $SS=.94$) hem de danışmanlarda ($\bar{X}=4.56$, $SS=.59$) “*Adaylık süreci kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi de içermelidir.*” olarak tespit edilmiştir. Adaylarda ($\bar{X}=2.99$, $SS=1.38$) ve danışmanlarda ($\bar{X}=2.61$, $SS=1.14$) katılım düzeyi en düşük olan madde ise “*Bu okulu tercih etmedeki ana sebep iş arkadaşlarını ve idareyi tanımadır.*” olarak tespit edilmiştir.

Adaylık sürecinin adaylara sağladığı faydalarla ilgili olarak aday öğretmen görüşlerinin genel olarak “katılıyorum” düzeyinde; danışman öğretmen görüşlerinin ise “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Neredeyse tüm maddelerde danışman öğretmen görüşleri düzeyi, aday öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durum danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecini aday öğretmenlere göre daha faydalı buldukları şeklinde yorumlanabilir. Katılım düzeyi en yüksek olan madde adaylarda ($\bar{X}=4.27$, $SS=.82$) “*Deneyim ve özgüven kazandırır.*” iken danışmanlarda ($\bar{X}=4.59$, $SS=.60$) “*Ekonomik ve psikolojik açıdan hazırlanma fırsatı sunar.*” maddesidir. Ayrıca bu madde anket maddeleri içerisinde en fazla katılım düzeyine sahip ikinci maddedir.

Danışman öğretmenlerle ilgili olarak aday ve danışman öğretmen görüşlerinin genel anlamda “katılıyorum” düzeyinde olduğu ve benzerlik gösterdiği görülmektedir. “*Aday öğretmenin prestij kaybetmesinin nedeni danışmanın davranışlarıdır.*” maddesiyle ilgili olarak aday öğretmen görüşleri “katılıyorum” düzeyinde iken ($\bar{X}=3.79$, $SS=1.00$); danışman öğretmen görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde olduğu ($\bar{X}=2.77$, $SS=.1.22$)

görülmektedir. “*Aday yöntem ve teknik kullanımında danışmandan daha donanımlıdır.*” maddesiyle ilgili olarak ise aday öğretmen görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde ($\bar{X}=3.08$, $SS=1.06$); danışman öğretmen görüşlerinin ise “katılmıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=2.52$, $SS=1.21$) olduğu görülmektedir. Bu durum grupların bakış açılarının farklı olması ile açıklanabilir. Katılım düzeyi en yüksek olan madde adaylarda ($\bar{X}=4.35$, $SS=.65$) “*Danışman öğretmenler özenle seçilmeli ve iyi bir eğitime tabi tutulmalıdır.*” maddesi iken; danışmanlarda ($\bar{X}=4.29$, $SS=.57$) “*Danışman seçim sürecinde gönüllülük ve severek yapma ilkelerine önem verilmelidir.*” maddesidir.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar ile ilişkili olarak aday ve danışman öğretmen görüşlerinin katılım düzeylerinin farklılıklar içerdiği görülmektedir. Özellikle “*Aday öğretmenler okulda yapılan kurul ve veli toplantılarına alınmamaktadır.*” maddesiyle ilişkili olarak aday öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=3.55$, $SS=1.60$); danışman öğretmen görüşlerinin ise “katılmıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=1.86$, $SS=.81$) olduğu dikkat çekmektedir. Bu madde aynı zamanda danışman öğretmenlerin katılım düzeylerinin en düşük olduğu madde özelliğini de taşımaktadır. Katılım düzeyi en yüksek olan madde ise hem adaylarda ($\bar{X}=4.44$, $SS=.82$) hem de danışmanlarda ($\bar{X}=4.72$, $SS=.45$) “*Olumsuzlukların azaltılması için aday süreç başında öğretmen olarak tanıtılmalıdır.*” maddesi olarak belirlenmiştir.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinin genel değerlendirmesiyle ilişkili olarak aday ve danışman öğretmen katılım düzeylerinin çoğunlukla benzer olduğu görülmektedir. Ancak “*Adaylık süreci birinci dönemi de kapsamalıdır.*” maddesiyle ilişkili olarak aday öğretmen görüşlerinin “katılmıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=2.41$, $SS=1.38$); danışman öğretmen görüşlerinin ise “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=3.71$, $SS=1.49$) olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında adayların, sürecin daha kısa olması yönündeki görüşlerinin etkili olduğu düşünülebilir. Nitel bulgular bu görüşü destekler niteliklerdir. Katılım düzeyi en yüksek olan madde adaylarda ($\bar{X}=4.30$, $SS=.79$) ve danışmanlarda ($\bar{X}=4.30$, $SS=.97$) “*Lisans eğitimi, öğretmenlik mesleği için yeterli olmadığından aday öğretmen yetiştirme süreci devam ettirilmelidir.*” olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın nitel boyutundan elde edilen verilerin nicel veriler tarafından desteklendiği görülmektedir. Bu durum çalışmanın güvenilirlik ve geçerliğine doğrudan etki etmektedir. Aday öğretmenlik süreci değerlendirme anketi maddelerine aday öğretmenlerin ($\bar{X}=3.71$) ve danışman öğretmenlerin ($\bar{X}=3.67$) genel katılım düzeyi “katılıyorum” olarak tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yaz dönemi seminerlerinin gereksiz görüldüğü ve kaldırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yamagata-Lynch ve Haudenschild (2006) öğretmenlere gereksiz gördükleri mesleki gelişim imkânları sunmanın öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyebileceğini savunmaktadır. Seminerlerin düz anlatım modeline dayanması adayların sıkılmasına neden olmaktadır. Saracaloğlu, Çırakoğlu ve Akay (2016) ile Sıcak ve Parmaksız (2016) da yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin seminer döneminde düz anlatıma dayanan etkinlikleri sıkıcı bulduklarını ifade etmektedir. Yaz dönemi seminerlerinde FATİH projesiyle ilgili verilen seminerlerin faydalı görüldüğü belirlenmiştir. Timur, Yılmaz ve Timur (2016) çalışmalarında öğretmenlerin gerek öğrencilerine teknolojiyi kullanma becerisi kazandırmaları gerekse bilgi ve iletişim teknolojileri hakkında farkındalık geliştirmeleri açısından FATİH projesiyle ilgili seminerleri faydalı bulduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca uluslararası projeler ve anı/deneyim paylaşımı etkinliklerinin faydalı olduğu ve deneyim temelli etkinliklerin daha fazla ilgi gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Gültekin ve Çubukçu (2008) ile Musanti ve Pence (2010) öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşim kurarak deneyimlerini paylaşmasının bilgi-beceri edinmede ve mesleki gelişimde etkili olduğunu savunmuştur. Sıcak ve Parmaksız (2016) ise hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişime katkı sağlayabilmesi için uygulamaya dönük olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca seminerlerin zamanlamasının iyi olmadığı, adayların dinlenme imkânlarının olmamasının öğretmenlik performanslarını olumsuz etkilediği yargısına ulaşılmıştır. Bu hususla ilgili olarak Günbayı ve Taşdöğen (2012)

seminer zamanlamasının adayların faydalanma düzeylerini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. İlgili çalışmalar mevcut çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Aday öğretmenlerden bazılarının fırsat tanınması halinde adaylık sürecini tamamlamış oldukları okulda çalışmak istedikleri görülmüştür. Bu görüşte olan öğretmenlerin herhangi bir dışlanma ile karşılaşmadıkları ve okul idaresinden memnun oldukları diğer bulgularla desteklenmektedir. Adaylık sürecinin tamamlanacağı okulun seçiminde iş arkadaşlarını-idareyi tanımanın ve aileye yakınlık durumlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, atamasının yapıldığı okulda adaylık sürecini geçirmemesine rağmen, adaylık sürecinin atamanın yapıldığı okulda tamamlanmasının gerekli olduğu görüşüne sahiptir. Köse (2016) de çalışmasında adaylık eğitiminin adayın atandığı okulda alınmamasını bir dezavantaj olarak belirtmiş ve bu durumun adayın görev yerini, iş arkadaşlarını ve öğrencilerini tanıyamamasına neden olacağını ifade etmiştir. Ancak mevcut çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmen adaylarının atandıkları kurumda adaylık eğitimi almasının bazı olumsuz durumlara neden olabileceği yönündedir. Aday öğretmenler atamanın yapıldığı okulda adaylık eğitimini almanın öğrenci ve veli gözünde prestij kaybına neden olacağını düşünmektedirler. Adaylık eğitimi sürecinin tamamlandığı okulun altyapı, fiziksel ve teknolojik imkânlar, öğrenci-veli profili açılarından atama yapılan okulla benzerlik göstermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen özellikler bakımından iki okulun farklı olmasının bir dezavantaj olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aday öğretmen eğitimi sürecinin kesinlikle birleştirilmiş sınıfları da gözlemlemeyi içermesi gerektiği belirtilmiştir. Köse (2016) yapmış olduğu çalışmasında aynı okulda görev yapıp başka okul ortamlarını görememenin bir dezavantaj olduğunu belirtmiş; adaylık sürecinin merkezi ve gelişmiş okullarda tamamlanmasının, daha az gelişmiş kırsal bölgelere atanan aday öğretmenlerde uyum sorunlarına neden olacağını ifade etmiştir. Bu bulgu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Türkiye’de sınıf öğretmenliği alanında yapılan ilk atamaların genellikle kırsal bölgelere yapıldığı olgusu, aday eğitimi sürecinin birleştirilmiş sınıfları da içermesi gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca adaylık sürecinin tamamlanacağı okulda en az iki aday öğretmen veya göreve yeni

başlamış bir öğretmen olmasının, aday öğretmenlerin uyum sürecini hızlandıracağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin adaylık sürecinde e-okul, mebbis, okul sütü gibi uygulamaların öğretime yönelik eğitimlerin fayda sağladığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Aday öğretmenlik sürecinin deneyim ve özgüven kazandırdığı, sınıf yönetimi hususunda adayı geliştirdiği, iletişimi ve etkileşimi güçlendirdiği tespit edilmiştir. Köse (2016) da yapmış olduğu araştırmasında adaylık eğitiminin adaylara özgüven kazandırdığını ve sınıf yönetimi hususunda katkı sağladığını ifade etmektedir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin öğrenciyi tanıma ve mesleğe entegrasyonda etkili olduğu, evrak dosyalama ve hazırlamayı öğrettiği ve müfredatı öğrenme fırsatı sunduğu görülmektedir. Eraslan (2008) ile Gündoğdu, Çoban ve Ağırbaş (2010) tek başına öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi faaliyetlerinin beklenen düzeyde deneyim kazandıramadığını ve mesleğe yönelik entegrasyonu sağlayamadığını belirtmektedirler. Aday eğitimi süreci dersin planlanması, öğretim süreci, öğretim teknolojilerini kullanma ve materyal tasarlama konularında adaylara katkı sağlamaktadır. Gürşimşek (1998) ve Köse (2016) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarında deneyimli öğretmenler kontrolünde edindikleri bilgi ve becerilerin değerli olduğunu vurgulamış; deneyim, planlama, çevreyi tanıma ve materyal tasarlama konularında danışman öğretmenlerden faydalanma durumlarını eğitimsel açıdan olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin kurumlardan nasıl faydalanılabileceğini öğrettiği, adaylara ekonomik ve psikolojik açıdan mesleğe hazırlanma fırsatı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köse (2016) de kurum gezilerinin aday öğretmenler için mesleki açıdan yeterliliği artırdığını belirtmektedir. Bulgulardan hareketle aday ve danışman öğretmenlerin karşılıklı olarak birbirlerinden faydalandıkları görülmüştür. Huling ve Resta (2001) danışman öğretmenlik uygulamasının yalnızca aday öğretmenlerin değil, aynı zamanda danışman öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Bu kategori altında son olarak elde edilen durum ise adaylık sürecinin adaptasyonu artırması sebebiyle adayların mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiliyor olmasıdır. Gökulu (2017)

yapmış olduğu çalışmasında yeni mezun olmuş ve aday eğitimi sürecini tamamlamış öğretmenlerin eski öğretmenlere oranla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ifade etmektedir. İlgili çalışmalar mevcut çalışmadan elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Aday öğretmenlerin okulda görevli diğer öğretmenler ve öğrenciler gözünde prestij kaybetmesinin nedeni olarak danışman öğretmenin davranışları gösterilmiştir. Sürecin danışmanlara fazladan iş yükü getirdiği ve danışmanların adaylarına iş yükü aktarımında buldukları belirtilmiştir. Köse (2016) adaylık süreci ile ilgili düzenlenmesi gereken evrakların danışmana ve idareye fazladan iş yükü getirdiğini belirtmektedir. Gökulu (2017) ise aşırı iş yükünden dolayı bazı danışmanların plan hazırlama ve değerlendirme süreçlerinde adaylarla ilgilenmediğini ifade etmektedir. Bu bulgular mevcut çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, bazı aday öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanmada danışmanlarından daha donanımlı oldukları, danışmanın yaşının sürecin verimliliğini etkilediği görüşüne sahiplerdir. Bu durum mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneksel yöntemlerle ders işliyor olmasından kaynaklanabilir. Nitekim Bozkurt (2008) kıdem derecesi yüksek olan öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerde fazla materyal ve zaman gerektirmeme ve ekonomik olma özelliklerine dikkat ettiklerini; Demir ve Ersöz (2014) ise kıdem derecesi daha düşük olan öğretmenlerin etkinlik boyutu açısından daha olumlu düşünce ve tutumlara sahip olduğunu belirtmektedir. Kudu, Özbek ve Bindak (2006) da okulda yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise danışman öğretmenlerin özenle seçilmesi ve eğitime tabi tutulması yönündedir. Balkar ve Şahin (2014) sürecin verimli işleyebilmesi için deneyimli ve gereken özelliklere sahip danışmanların seçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Köse (2016) ise niteliksiz danışman seçimlerinin süreci olumsuz etkileyeceğini, yanlış seçimlerin başarısızlıkla sonuçlanacağını vurgulamaktadır. Bu bulgular araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sürecin herhangi bir maddi gelir sağlamaması durumunun bazı danışmanların görevi üstlenmemesine, bazı

danışmanların ise süreci yük olarak görmesine neden olduğu belirtilmiştir. Köse (2016) de çalışmasında benzer bulgulara ulaşmış ve bu durumu sürecin olumsuz bir yanı olarak değerlendirmiştir. Danışmanlardan bazılarının danışmanlık sürecinde kesinlikle maddi bir gelirin olmaması yönünde bir görüşe sahip oldukları, danışman seçim sürecinde ise gönüllülük ve severek yapma ilkelerine önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Balkar ve Şahin (2014) de yapmış oldukları çalışmada katılımcıların bazılarının danışmana ücret verilmesi görüşünde olduklarını belirtmekte ancak danışmanlık görevinin yerine getirilmesinde gönüllülüğün esas olması ve ücretin olmaması görüşünün ön plana çıktığını ifade etmektedir. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışmada okulda görevli diğer öğretmenlerin aday öğretmenleri gruplarına almadıkları ve dışladıkları; buna bağlı olarak aday öğretmenler arasında klikleşmelerin meydana geldiği belirtilmiştir. Bu durum danışman görüşlerince desteklenmemekle birlikte, adaylık süreci açısından olumsuz bir durum olarak görülmektedir. Nitekim Kelchtermans ve Ballet (2002) ataması yeni yapılan öğretmenlerin okulda bulunan kişiler ile olumlu ilişkiler kurmasının gerek karşılaştıkları problemlerin çözümünde, gerekse diğer öğretmenlerle görüş ve paylaşımda bulunmalarında etkili olduğunu ifade etmektedir. Süreç içerisinde aday öğretmenlere okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması kapsamında okula gelen lisans öğrencisi muamelesinin yapıldığı; öğrenciler tarafından abi veya abla olarak tanındıkları belirtilmiştir. Bu durum aday öğretmenlerin süreç içerisinde kendilerini öğretmen olarak görememelerine neden olmuş olabilir. Benzer problemlerin yaşanmaması adına adayların süreç başında öğretmen olarak tanıtılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgunun aksine Eraslan (2008) okulda yapılan uygulamalar kapsamında öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada adayların kendilerini gerçek bir öğretmen gibi hissettiklerini ifade etmiştir. Bu zıtlık katılımcıların özelliklerinden, okul yönetimi, rehber öğretmen ve öğretim elemanlarının süreç içerisindeki davranışlarından kaynaklanıyor olabilir. Adayların okulda yürütülen kurul, şube ve veli toplantılarına alınmaması da bir başka olumsuz durum olarak dikkat çekmektedir. Bu görüş danışman öğretmenler tarafından desteklenmemektedir. Herhangi bir öğretmenin gelmemesi durumunda idare tarafından aday öğretmenin o

derse görevlendirdiği ve adayların bu durumu sorguladıkları görülmektedir. Bu durum mevcut çalışmada istenmeyen bir durum olarak ifade edilirken Bardak (2015) araştırmasında staj uygulaması kapsamında öğretmen adaylarının boş derslere görevlendirildiklerini ancak bu durumun öğretmen adaylarının mesleki tecrübe kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmiş ve adayların bağımsız ders anlatma durumlarını olumlu bir yaklaşımla değerlendirmiştir. Aday öğretmenlik süreci içerisinde adayın atandığı kurumda olmamasının eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamasına neden olduğu; bir dönemlik süre ile adayların yerine ücretli öğretmenlerin görevlendirildiği ifade edilmiştir. Köse'nin (2016) çalışmasında bu durumun öğrenci mağduriyetine neden olabileceğinden sürecin bir dezavantajı olarak vurgulandığı görülmektedir. Araştırmada aday öğretmenlerin süreç boyunca tek bir sınıfta gözlem yaptıkları ve diğer sınıfları gözleyememelerinde sınıf öğretmenlerinin isteksizliğinin temel neden olduğu ifade edilmiştir. Bardak (2015) farklı sınıflarda gözlem yapmanın öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin fark edilmesinde etkili olduğunu ve adaya katkı sağladığını ifade etmiştir. Bazı adaylar bir sonraki atama dönemi öğretmenleri ile tekrar seminere çağrıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak konu ile ilgili yapılan araştırma sonucunda adayların devamsızlık yaptıkları eğitimlere çağrıldıkları tespit edilmiştir.

Çalışmada lisans eğitimin öğretmenlik mesleği için yeterli olmadığı, bu yüzden aday öğretmenlik sürecinin kesinlikle devam ettirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Balkar ve Şahin (2014), Köse (2016), Gökulu (2017) ve Seferoğlu'nun (2010) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak Arslan ve Özpınar'ın (2008) öğretmen adaylarının gerekli görülen nitelik ve becerilere sahip olarak mezun oldukları bulgusuyla zıtlık göstermektedir. Keçici-Erben (2011) ise yalnızca Kamu Personeli Seçme Sınavı sonuçlarına bakarak adayları öğretmen olarak atamanın eksik bir uygulama olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada adaylık sürecinin birinci dönemi de kapsamaya gerektiği bazı katılımcılar tarafından vurgulanmış; aday eğitimi sürecinde adayların çok fazla ve gereksiz evrak doldurmakla yükümlü oldukları belirtilmiştir. Köse (2016) de araştırmasında, süreç içerisinde tutulan evrak ve raporların çok fazla olmasının süreci olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin defter

doldurma, mebbis veya e-okul sistemine veri yükleme gibi uygulamaya dönük eğitimlerden mahrum kaldıkları belirtilmiştir. Hascher, Cocard ve Moser (2004) adaylık eğitimi süresinde uygulamaya dönük eğitimlerin mesleki gelişime daha fazla katkı sağladığını ifade etmektedir. Aday öğretmenlerin idari işler ile ilgili kazanımlarını yararlı buldukları görülmektedir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin tamamının birleştirilmiş sınıflı köy okullarına atandığı ve müdür yetkili öğretmen olarak görev yaptığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda süreç içerisinde idari boyutta verilen eğitimlerin sınıf öğretmeni adayları için büyük önem arz ettiği düşünülebilir. Nitekim Gökulu (2017) aday eğitimi sürecinde okul idaresinin birçok öğretmene destek olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Adayların aday öğretmen yetiştirme sürecine neden dâhil olduklarını sorguladıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından aday öğretmen yetiştirme sürecinin hazırlanışlığı artırmak ve milli-manevi değerlere bağlı adayları seçmek amacıyla yürürlüğe konulduğu belirtilmiştir. Gökulu'nun (2017) çalışma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu aday öğretmen yetiştirme sürecinin mesleki ve kişisel gelişime katkı sağlamak amacıyla uygulandığı görüşündedir. Ayrıca bazı danışmanların adaylarından olumlu dönütler aldığı ve aday öğretmenin kişisel özelliklerinin aday öğretmen yetiştirme sürecinden faydalanma durumunu etkilediği de belirtilmiştir.

Sonuç olarak aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili olarak yaz dönemi seminerlerinin sıkıcı olduğu ve gereksiz görüldüğü, seminerlerin daha çok uygulama içermesi gerektiği ve zamanlamasının yanlış olduğu görülmüştür. Aday öğretmenlik eğitim sürecinin atama yapılan okulda ya da atama yapılan okula benzer özelliklere sahip bir okulda yapılması ve sürecin kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi de içermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aday öğretmen eğitim sürecinin özgüven sağlama, sınıf yönetimi, planlama, materyal tasarlama, müfredat, iletişim ve etkileşim boyutlarında adaylara gelişme imkânı sunduğu tespit edilmiştir. Sürecin danışmanlara fazladan iş yükü getirdiği, danışmanların iş yükü paylaşımında bulunduğu, danışmanların özenle seçilmesi ve eğitime tabi tutulması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca sürecin danışmanlara

hiçbir maddi gelir imkânı sunmamasının süreç açısından olumlu bir durum olduğu, bu sayede istekli ve gönüllü danışmanların süreci yönettiği tespit edilmiştir. Adayların dışlanması, öğretmen muamelesi görmemesi, toplantılara alınmaması, boş derslere görevlendirilmesi ve tek bir sınıfta gözlem yapma mecburiyetinde bırakılması durumları aday öğretmen yetiştirme sürecinin olumsuz yönleri olarak görülmüştür. Son olarak aday öğretmen yetiştirme sürecinin devam ettirilmesi, süreçte doldurulması gereken evrakların azaltılması ve eğitimlerin daha çok uygulama içermesi gerektiği yargısına varılmıştır.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak ulaşılan öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- Aday öğretmenlere yaz döneminde dinlenme imkânı tanınabilir ya da yaz dönemi seminerlerinin süresi kısaltılabilir.
- Aday öğretmen yetiştirme süreci atama yapılan okullarda tamamlanabilir ya da atama yapılan okulla benzer özellikler gösteren kurumlarda yapılması yönünde bir düzenleme tasarlanabilir.
- Birleştirilmiş sınıfların gözlemlenmesini içeren bir sürece yer verilebilir.
- Adayların ve danışmanların doldurması gereken evrak/raporlar azaltılabilir.
- Bu süreç içerisinde adaylara iş yükü aktarımı yapılmaması ve derslerde görevlendirilmemesi yönünde denetlemeyi de gerektiren tedbirler alınabilir.
- Danışman seçim kriterleri niteliği artırabilecek biçimde düzenlenebilir, danışmanlar etkili bir eğitime tabi tutulabilir.
- Süreç başında adaylar öğrenci, öğretmen ve velilere öğretmen olarak tanıtılabilir.
- Aday öğretmen yetiştirme süreci gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra tekrar uygulamaya konulabilir.

- Üniversiteler bünyesinde uygulama okulları açılıp hizmet öncesi eğitimler bu okullarda daha sağlıklı ve geniş zamana yayılarak verilebilir.
- MEB ve Yüksek Öğretim Kurulu arasında gerekli koordinasyon sağlanarak aday öğretmen yetiştirme süreci lisans programı içerisinde bir yılı kapsayacak şekilde düzenlenebilir.
- Çalışma farklı örneklemeler üzerinde yeniden gerçekleştirilebilir. Ayrıca daha önceden uygulanan öğretmen yetiştirme sistemi ile karşılaştırmalara imkân tanıyabilecek çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, B. & Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle ilköğretimde karşılaşılan güçlükler. *Ulusal sınıf öğretmenliği kongresi gazi üniversitesi bildiri kitabı* içinde (Cilt 1, s. 15-37). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Abazaoglu, İ., Yıldırım, O. & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160. [http:// uteb.gop.edu.tr/ Makaleler/1644058968_12.143](http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/1644058968_12.143) adresinden edinilmiştir.
- Ada, S., Baysal, Z. N. & Şahenk, S. S. (2009). İsviçre eğitim sistemi. S. Ada ve Z. N. Baysal (Ed.), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* içinde (s.331-345). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, S. & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63. <http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/4/EFMEDMTE112.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Baki, A. & Bektaş-Baki, A. (2016). Comparison of secondary school mathematics teacher training programs in Turkey and Germany. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 229-258. doi: 10.16949/turcomat.30594
- Balkar, B. & Şahin, S. (2014). The opinions of educators on implementing mentorship program for novice teachers. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29(3), 83-100. doi: 10.9761/JASSS2547
- Bardak, Ç. (2015). *Öğretmen eğitim programının uygulama boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs). <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/jspui/handle/11129/2899> adresinden edinilmiştir.
- Bozkurt, E. (2008). *Altıncı sınıf matematik öğretim programında çoklu zeka kuramına dayalı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskisehir). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Creswell, W.J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (1. baskı). (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

- Demir, O. & Ersöz, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-11.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inujesi/article/view/5000082327/5000076> adresinden edinilmiştir.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientist*. London: Routledge.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/issue/view/5000005035> adresinden edinilmiştir.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068104/5000063168> adresinden edinilmiştir.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9. ed.). New York: Mc Graw Hill Education.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 38(2), 187-195. doi: 10.1501 /Egifak_0000000115
- Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye'deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123. <http://dergipark.gov.tr/ijsser/issue/26981/283593> adresinden edinilmiştir.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol10_Issue19_2008/585-1576-1-PB.pdf adresinden edinilmiştir.
- Günbayı, İ. & Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
<http://itobiad.com/article/view/5000037155> adresinden edinilmiştir.

- Gündoğdu, C., Çoban, B. & Ağırbaş, Ö. (2010). Formasyon derslerinin yeterliğine ilişkin beden eğitimi ve spor öğretmen adayı ve öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 97-114. <http://eefdergi.erkincan.edu.tr/article/view/1006000625/1006000510> adresinden edinilmiştir.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 25-28. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale_goster.php?id=1155 adresinden edinilmiştir.
- Harris, N. H. & Sass, T. M. (2010). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812. doi: 10.1016/j.jpubeco.2010.11.009
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 10(6), 623-637. doi:10.1080/1354060042000304800
- Haydn, T. A. & Barton, R. (2007). *Common needs and different agendas: How trainee teachers make progress in their ability to use ICT in subject teaching. Some lessons from the UK. Computers & Education*, 49(4), 1018-1036. doi: 10.1016/j.compedu.2005.12.006
- Huling, L. & Resta, V. (2001). *Teacher mentoring as professional development*. ERIC Digest. 2001-Nov, 1-6. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460125.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Jacob, B. A. & Lefgren, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. *Journal of Human Resources*, 39(1), 50-79. doi: 10.3386/w8916
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Karamustafaoğlu, O. & Akdeniz, A. R. (2002). Fizik öğretmen adaylarının kazanmaları beklenen davranışları uygulama okullarında yansıtabilme olanakları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 1, s.456-769.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-14. doi: 10.1501/Egifak_0000000058

- Keçici-Erben, S. (2011). Almanya’da öğretmen eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/1913> adresinden edinilmiştir.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/18/1> adresinden edinilmiştir.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/view/5000204933/5000174761> adresinden edinilmiştir.
- Kudu, M., Özbek, R. & Bindak, R. (2006). Okul deneyimi – I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 99-109. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068012/5000063076> adresinden edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded form case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Metey, Y.A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda Ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
<http://www.turkishstudies.net> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (1. baskı.). (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik. 30.1.1995 tarihli 2423 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Millî eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. 17/04/2015 tarihli, 29329 sayılı Resmi Gazete. 05/05/2015 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016a). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. 02.03.2016 tarihli 2456947 sayılı Tebliğler Dergisi.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016b). Aday öğretmen yetiştirme programı. 15/11/2016 tarihinde oygm.meb.gov.tr/.../20053158__aday_ogretmen_yetistirme_programi_17_10_2016 adresinden edinilmiştir.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education*. London: Sage Publications.
- Musanti, S. I. & Pence, L. P. (2010). Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge and navigating identities. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 73-89. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ872650.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Özoğlu, M., Gür, B.S. & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Sistem Yayıncılık. <https://www.researchgate.net> adresinden alınmıştır.
- Saracaloğlu, S. A., Çırakoğlu M. & Akay, Y. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin “mesleki çalışma sürecine” ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 618-636. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1961> adresinden edinilmiştir.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. <http://baae.meb.gov.tr/index.php/joomlaorg/viewcategory> adresinden edinilmiştir.
- Sıcak, A. & Parmaksız, R. Ş. (2016). An evaluation of efficacy of in-service training in primary schools. *The İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 17-33. doi:10.17679/iuefd.17144668
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskıdan çeviri). (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara : Pegem Akademi.
- Temizsoylu, A. (2010). *Fen Bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. & Timur, S. (2016). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin FATİH projesine yönelik görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 287-300. <http://dergipark.gov.tr/cuefd/issue/26956/284298> adresinden edinilmiştir.

- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).
<http://scholar.google.com.tr/scholarurl?url=http://www.academia.edu/download/39873810> adresinden edinilmiştir.
- Yamagata-Lynch, L. & Haudenschild, M. (2006). Using activity theory to identify contradictions and tensions in teacher professional development. *Contradictions in Professional Development*. files.eric.ed.gov/fulltext/ED491495.pdf adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). İtalya eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* içinde (s.331-348). Ankara: Pegem Akademi.

SUMMARY

In order to reach international standards in education, it is important to evaluate the practices for teacher training. This study is important in terms of keeping the teacher training process on the agenda and evaluating and improving the applied candidate teaching process. The aim of this study is to evaluate the current candidate teacher training process using both qualitative and quantitative data in the context of the opinions of teacher candidate and mentor primary school teachers. In response to this objective, the answers to the following questions were sought:

- 1. What are the opinions of the candidate primary school teachers regarding the candidate teacher training process?*
- 2. What are the opinions of the mentor primary school teachers regarding the candidate teacher training process?*
- 3. What is the level of the views of candidate and mentor primary school teachers regarding the candidate teaching process?*

The study was conducted in accordance with the exploratory sequential design from the basic designs of mixed research approaches. First, the qualitative data related to the research problem were collected and a measurement tool was developed based on the obtained data. In the following stage, measuring tool was applied to detected sample. It was found appropriate to use the sequential pattern of discovering in order to support the quantitative data and to obtain a sampling generalization of the data obtained from the qualitative data in the study. The qualitative part of the study was carried out using evaluative case study method from interactive designs of qualitative research approaches. The quantitative part of the study was designed in accordance with the survey method. Participants involved in the qualitative and quantitative part of this mixed method work were formed from different samples with inclusion in the same population. The study group of the qualitative dimension of the research is composed 30 primary school teachers and two branch managers of provincial directorate of national education working on two different countries in the Eastern Anatolia Region. 20 of these teachers have passed the candidate process and 10 of them have been mentor teachers during the candidate process. The study group of the quantitative dimension of the research constitutes a total of 200 primary school teachers who work in four different countries located in the Eastern Anatolia Region. 100 of these are teacher candidates and 100 are mentor teachers. The study group of the quantitative part was determined by convenience sampling method from non-random sampling methods. Qualitative data were collected by two different semi-structured interview forms developed by researchers. The formed forms have been presented to two primary school teachers of one whom is teacher candidate and the other is mentor teacher; and to three experts one of whom is in the field of Turkish, and two of whom are in the field of primary school teaching. New questions were added to the form based on the feedbacks, some of the interview questions were modified and some forms of probing questions were added to the forms. A questionnaire was

developed as a result of qualitative analysis of the data in accordance with the research design. Analytical approaches were adopted for the validity of the questionnaire and expert opinions were used. Qualitative data were not separated as teacher candidates, mentor teachers, two branch managers of provincial directorate of national education and analyzed as a whole. In the analysis of the data, descriptive analysis and content analysis were used. Analysis of quantitative data was made using SPSS 22 package program. Frequency for personal data in an attempt to obtain descriptive data in data analysis; the mean and standard deviation values for each of the questionnaires were examined. Data obtained from qualitative aspects of work are supported by quantitative data. This has a direct impact on the reliability and validity of the study. The general participation level of teacher candidates ($\bar{X}=3.71$) and mentor teachers ($\bar{X}=3.67$) in the candidate teacher process evaluation questionnaires was determined as "I agree". Results show that candidate teacher education should be done in a school appointed or at a school with characteristics similar to the assigned school. And the process should certainly include observation of multi-grade classes. It was found out that the teacher candidates have the opportunity to develop in terms of providing self-confidence, classroom management, planning, material design, curriculum, communication and interaction dimensions. The results of this study revealed some negative practices of candidate teacher training process: teacher candidates are isolated in their academic circle, are not accepted as teachers, are not allowed to participate in academic meetings, are enforced to attend idle classes unwillingly and to observe single classroom. Finally, it was concluded that the candidate teacher training period should be continued, the number of documents to be filled in the process should be reduced and the training should include more applications. It was found out that the process brings extra workload to mentor teachers, the mentor teachers share the workload, and the mentor teachers must be carefully selected and trained. Also, the results show that not providing financial incentives to the process consultants is a positive situation in terms of process and thus volunteer and volunteer mentor teachers are in charge of the process.