

# ADAY ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ\*

İbrahim GÜL<sup>1</sup>  
Fatma TÜRKMEN<sup>2</sup>  
Nurullah AKSEL<sup>3</sup>

**Atıf©:** Gül, İbrahim; Türkmen, Fatma; Aksel, Nurullah (2017). Aday Öğretmen Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 10, Sayı 1, Haziran 2017, ss. 365-388

**Özet:** "Aday Öğretmenlik Süreci" öğretmen adaylarının örgütsel ve mesleki uyumlarına katkı sağlaması bakımından önemlidir. Bu süreç cumhuriyetten günümüze kadar farklı uygulamalarla süregelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, 1 Mart 2016 tarihi itibarıyla aday öğretmenlik sürecinde ciddi bir değişikliğe gitmiştir. Yeni süreç farklı uygulamaları içermektedir. Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre aday öğretmenlik sürecinin bir değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Samsun ve Sinop illerinde araştırmaya katılan 37 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; aday öğretmenler, okul yöneticilerinin adaylık sürecine bakışını genellikle olumlu değerlendirmişlerdir. Danışman öğretmenlerden oldukça yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Daha çok sınıf yönetimi becerileri konusunda deneyim kazandıklarını dile getirmişlerdir. Bunların yanında birçok dolaylı kazanım elde ettiklerini ancak sürecin uygulanmasında bazı aksaklıkların yaşandığını bildirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Adaylık Süreci, Aday Öğretmen, Okul Müdürü, Danışman Öğretmen.

---

Makale Geliş Tarihi: 02. 02. 2017/ Makale Kabul Tarihi: 05.06.2017

(Bu çalışma 03-05 Kasım 2016 tarihinde Lefke Avrupa Üniversitesinde düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. )

<sup>1</sup> Yrd.Doç.Dr., OMÜ, Eğitim Fakültesi, e-posta: igul@omu.edu.tr

<sup>2</sup> Öğr., Sinop Milli Eğitim Müdürlüğü, e-posta: ft.turkmen@gmail.com

<sup>3</sup> Öğr., Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü, e-posta:nurullahaksel@hotmail.com

## **Evaluation of the Candidate Teacher Training Course According to Candidate Teacher Opinions**

**Citation/©:** Gül, İbrahim; Türkmén, Fatma; Aksel, Nurullah (2017). Evaluation of the Candidate Teacher Training Course According to Candidate Teacher Opinions, Hitit University Journal of Social Sciences Institute, Year 10, Issue 1, June 2017, pp. 365-388

**Abstract:** "Candidate Teaching Process" is important in terms of contributing to organizational and professional harmony of teacher candidates. This process has continued from the republic with different applications. As of 1 March 2016, the Ministry of National Education has made a serious change in the candidate teaching process. The new process involves different applications. In this study, according to the opinions of the teachers, an evaluation of the candidate teaching period is made. This research is a qualitative study. The study group of the study consists of 37 candidate teachers participating in the research in Samsun and Sinop provinces. According to the findings of the research, the candidate teachers generally considered positive views of the school administrators on the candidacy process. They have benefited greatly from advisor teachers. They have stated that they have more experience in classroom management skills. In addition to these, indirect benefits are gained. Teachers reported that some problems are experienced in the implementation of the process.

**Keywords:** Candidate Process, Candidate Teacher, School Principal, Advisor Teacher.

### **I. GİRİŞ**

Eğitimin kalitesi, öğretmen yetiştirme sistemiyle yakından ilişkilidir. Bilgi toplumunu yetiştirecek öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, atanması ve bunların hizmet içinde yetiştirilmesi bu bakımdan önem kazanmaktadır. Öğretmen olacak kişilerin başarılı adaylar arasından seçilmesi kadar onlara nitelikli bir hizmet öncesi eğitim verilmesi de bir o kadar önemlidir. Daha da önemlisi yeni atanan öğretmenlerin, mesleğe uyumlarını kolaylaştıracak bir adaylık eğitimi sürecinden geçirilmeleridir. Aday öğretmenler, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlayacak ve kendilerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak bir eğitim programına gereksinim duyarlar (Gratch, 1998; Wong ve Tsu, 2007). Böyle bir eğitim; öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerine önemli katkı sağlayarak (Robbins, 1990; Cable ve Parsons, 2001) onların mesleki tutum, değer ve davranışlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunur. Öğretmenler, mesleki değerlerin bilincine göreve başladıkları ilk dönemlerde varmakta, özellikle meslektaşlarını ve

yöneticilerini örnek alarak bir davranış modeli geliştirmektedir (Johnson, 2008).

Eğitim örgütlerinde, insan kaynağının gelişmesine katkı sağlayan aktörler öğretmenlerdir (Yıldırım,2012; Gelen ve Özer, 2008: 41). Eğitimin niteliği ve kalitesi ile öğretmenin mesleki yeterlik düzeyi arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır (Ekinci, 2010; Şişman, 2001). Fullan'ın (2007) da belirttiği gibi, gerek sınıfların gerekse okulların etkili kullanımı, öğretmen eğitimine bağlıdır. Çünkü bir okul, içindeki öğretmenler kadar iyidir. Kavcar'a (2002) göre; iyi eğitimi iyi öğretmenler, nitelikli öğretimi de nitelikli öğretmenler yapar. Diğer yandan bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanması yanında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında da öğretmenler başrolü oynamaktadır (Özden, 1999: 9).

Öğretmen yetiştirme, öğretmen adaylarını belirli bir süre içinde mesleğe hazırlamak amacıyla yapılan bütün etkinlikleri kapsar (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Bir ülkenin kalkınmışlık ve gelişmişlik durumu, öğretmen yetiştirme meselesi ile yakından ilgilidir (Tangülü ve arkadaşları, 2010). Ancak öğretmen yetiştirmede ortaya konulan politikaların ve öğretmenleri değerlendirmede kullanılan ölçütlerin çoğu zaman karmaşık ve çelişkilerle dolu olduğu, hatta çoğu zaman da yeterli olmadığı görülmektedir (Üstüner, 2004). Öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin, sürekli olarak bir süreç içinde ele alınarak değerlendirilmesi ve sorgulanması, bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirilmesi bakımından önemlidir (Atanur Başkan ve Aydın, 2006).

### **A. Kavramsal Çerçeve**

Ülkemizde öğretmen yetiştirme ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesi bir süreç içinde ele alınıp incelendiğinde; cumhuriyetten günümüze kadar farklı uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, 1982 yılında çıkarılan 2547 sayılı “Yüksek Öğrenim Kanunu” yasası ile öğretmen yetiştirme işini, elindeki personel ve tüm mal varlığı ile birlikte üniversitelere devretmiştir. 1997 yılında YÖK ve Dünya Bankası tarafından başlatılan “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi” kapsamında, eğitim fakültelerinde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir (YÖK, 1999: 53). Bu yeni yapılanmayla; eğitim fakültelerinin müfredatına “Okul Deneyimi” adı altında yeni bir ders konularak, adayların deneyimli öğretmenleri ve öğrencileri gözlemlenmeleri, öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri, yönetim ve okulla ilgili genel konularda bilgi sahibi olmaları hedeflenmiştir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim eksikliklerini tamamlayan ve onları mesleğe hazırlayan ikinci ve daha önemli bir eğitim aşaması ise; hiç şüphesiz adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitimidir (Solak, 1999). Eğitim kurumları, bu amaçla farklı türde ve konularda birçok hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemektedir (Yıldırım, 2012). Adaylık eğitimi, hem eğitim örgütlerinin hem de diğer örgütlerin kendi personeli için düzenlediği hizmet içi eğitim etkinlikleridir (Aydın, 2011; Çevikbaş, 2002; Taymaz, 1997). Adaylık eğitimi süreci; göreve yeni başlayan öğretmenler açısından ele alındığında, öğretmenlik kariyerinin en kritik ve güçlüklerle baş etme dönemlerinden biri olarak görülür (Balci, 2000). Süreç, bir bakıma uyum eğitimi olarak da görülebilir. Bireyin mesleğini benimsemesi ve sosyalleşmesi için bir geçiş dönemidir ve önemli bir aşamadır (Hoy ve Woolfolk, 1990: 296). Öğretmenler, gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları adaylık sürecinde kazanmaya başlar (Ekinci, 2010). Sağlıklı planlanmış bir adaylık eğitimi süreci; öğretmenin amaçlandığı biçimde yetiştirilmesinde, kurumsal ve sınıfsal aidiyet kazanma ve mesleğe bağlılığı artırmada önemli bir etken olarak görülmektedir (Lay ve diğ. 2005: 237).

Hizmet öncesinde ne kadar başarılı bir eğitim alsa da, aday öğretmenin adaylık sürecinde iyi bir hizmet içi eğitim alması yararlı ve gerekli görülmektedir. Yapılan bir araştırmada; okul müdürleri, üniversitelerde alınan teorik bilgilerin ve üniversitedeki staj çalışmalarının öğretmenlik yapabilmek için aday öğretmene tecrübe edindirme noktasında yetersiz kaldığı fikrinde birleşmektedirler (Köse, 2016). Bir başka araştırmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerin; sınıf yönetimi, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma, velilerle işbirliği yapma, mesleğe ve okula uyum sağlama gibi birtakım alanlarda güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Solak,1999). Öğretmenlerin bu tür sorunlarla başa çıkabilmeleri ve mesleğe uyum sağlayabilmeleri iyi bir hizmet içi eğitimle sağlanabilir.

Adaylık eğitimini düzenleyen en eski yasalardan birisi, İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında 1702 Sayılı Kanun olup, söz konusu yasada adaylık kavramıyla ilgili olarak; “İlk vazifeye stajyer olarak başlanır. Staj senesi sonunda ehliyet ve tedris kabiliyeti, talim sicili ve teftiş raporu ile sabit olan stajyerler muallim unvanını alırlar.” ifadeleri yer almaktadır (MEB, 1930). İlkokul öğretmenlerinin kadrolarına dair 4357 sayılı kanunda; “İlkokul öğretmenliğine yeni tayin edilenler, bir yıldan üç yıla kadar stajyer olarak çalışırlar. Bunların stajyerlikte başarılı olup olmadıkları kararı, Maarif Müdürünün veya bölge ilköğretim müfettişinin veya Maarif

memurunun başkanlığında teşkil edilecek üç kişilik bir kurul tarafından verilir.” hükümleri yer almaktadır (MEB, 1943).

Stajyer Öğretmenlik Uygulaması uzun bir süre bu yasalara göre devam etmiştir. 1965 tarihinde çıkarılan 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 54-57. maddelerinde, adaylık süreci yeniden düzenlenmiştir (DMK, 1965). Bu kanuna dayalı olarak, 1985 tarihinde çıkarılan yönetmelikte özetle; aday öğretmenlerin Bakanlıkça yetiştirme programının uygulanacağı okullara atanacağı, yetiştirilmesinden okul müdürü ve rehber öğretmenin sorumlu tutulacağı, adaylık eğitimi süresinin bir yıldan az iki yıldan çok olamayacağı, eğitim sonunda başarılı olanların esas görev yerlerine atanacakları belirtilmiştir (MEB, 1985). Bu süreç içinde; acil öğretmen ihtiyacından dolayı aday öğretmenler eğitim almadan atanmış, tek başlarına derse girerek öğrencileri değerlendirip not vermek zorunda kalmışlardır.

1995 yılında çıkarılan yönetmelik adaylık eğitimini; “Temel Eğitim, Hazırlayıcı Eğitim ve Uygulamalı Eğitim” olmak üzere üç aşamada ele almıştır. Temel eğitim programında temel bilgilere, hazırlayıcı eğitimde işgal ettikleri kadro ve görevleriyle ilgili bilgi ve becerilere, uygulamalı eğitimde ise uygulamaya yer verilmiştir. Yönetmelikte bu eğitimlerin süresi ve içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir (MEB,1995).

1995 tarihli Aday Öğretmen Yetiştirme Yönetmeliğinin değerlendirilmesine yönelik araştırmalar incelendiğinde Balkar ve Şahin’e (2014) göre; adaylık eğitim uygulamaları öğretmenlere sınırlı destek sağlamış, öğretmenlerin kişisel ve sosyal gelişim alanları ihmal edilmiştir. Özönay’a (2004) göre; Adaylık Eğitimi Programı içeriğindeki konular aday öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamamıştır. Ayvaz (2012) aday öğretmenlerin ihtiyaçları ile programın amaçlarının uyumlu olmadığını, Yıldırım (2010) aday öğretmenlerin eğitim programlarının; amaç, içerik ve kullanılan yöntem ve teknikler açısından yetersiz olduğunu ve programın değerlendirilmesinin objektif olmadığını belirtmiştir. Çimen’e (2010) göre; ilköğretim müfettişleri ve okul müdürleri bu programı, öğretmen yeterliliklerine katkısı yönünden eksik bulmuşlardır.

2014 yılında çıkarılan bir düzenlemeyle, aday öğretmenlerin en az bir yıl fiilen çalışmaları ve performans değerlendirmesinde başarılı olmaları durumunda yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanacakları belirtilmiştir. Aday öğretmenlik süreci sonunda sınava girmeye hak kazanamayanlar ve

sınavda üst üste iki defa başarılı olamayan adayların, memuriyetle ilişkilerinin kesileceği ifade edilmiştir (Balkar ve Şahin, 2015).

Mart 2016'da, Aday Öğretmen Yetiştirme sürecine ilişkin yeni bir yönerge hazırlanmıştır. Bu yönergeye göre; 1 Mart 2016 itibarıyla başlayan ve ağustos sonuna kadar devam eden altı aylık süreç, yeni aday öğretmen yetiştirme sürecinin ilk aşaması olarak planlanmıştır. Süreç; bakanlıkça belirlenen yetiştirme programı doğrultusunda, aday öğretmenlerin görevlendirildiği eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetler ile hizmet içi eğitim faaliyetleri gibi uygulamaları kapsamaktadır (MEB,2016). Yönergeye göre, danışman öğretmenlerin seçimine bazı ölçütler getirilmiştir (ulusal veya uluslararası projesi olma ve bazı kültürel faaliyetlere katılma, aynı alandan olma gibi). Aday öğretmenlerin sınıf içi ve okul içi uygulamalara ve okul dışı faaliyetlere katılmaları, öğretmenlikle ilgili kitaplar okumaları ve filmler izlemeleri ve bu çalışmaların ayrı ayrı raporlarla değerlendirilmesi istenmiştir. Değerlendirmeler, Bakanlığın hazırladığı formlara göre yapılacaktır. Bu tür faaliyetlerin ardından 300 saatlik hizmet içi eğitim programını da tamamlayan adaylar için ikinci altı aylık süreç, 1 Eylül itibarıyla atandıkları kurumlarda başlayacaktır. Adaylar, bu aşamada bağımsız olarak görevli oldukları okullarda derslere katılarak performans değerlendirmeye tabi tutulacaklardır.

Aday öğretmenler ilk altı ay içerisinde 1. performans değerlendirmesine, ikinci altı ay içerisinde 2. ve 3. performans değerlendirmesine tabi tutulmaktadır. İlk değerlendirme, adaylık eğitiminin alındığı okuldaki kurum müdürü ve danışman öğretmen tarafından; ikinci değerlendirme, aday öğretmenin kadrosunun bulunduğu okuldaki kurum müdürü ve danışman öğretmen tarafından; üçüncü değerlendirme ise maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından yapılmaktadır. Performans değerlendirme puanı yüz üzerinden en az elli ve üzerinde olan aday öğretmenler, başarılı sayılmakta ve sınava girmeye hak kazanmaktadır. Göreve başlama tarihine göre en az bir yıl fiilen çalışan ve performans değerlendirmede başarılı olan aday öğretmenler, yazılı sınava ve Bakanlık gerekli gördüğü takdirde sözlü sınava çağrılacaklardır.

Alanyazın incelendiğinde; aday öğretmenlik yetiştirme üzerine çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, öğretmen adaylarının MEB'in arzuladığı nitelik ve beceriye sahip olacak şekilde yetiştirildiği

(Arslan ve Özpınar, 2008); eğitimde mentorlük (danışman) uygulamasının mesleki tecrübesi olmayanlara yarar sağladığı (Yirci ve Kocabaş, 2010; Balkar ve Şahin, 2014) şeklinde olumlu sonuçlara rastlanmakla birlikte; aday öğretmenlik uygulamasında verilen eğitimlerdeki program içeriğinin öğretmenlerin gereksinmelerini karşılamadığı (Özonay, 2004); aday öğretmenlerin sınıf içi süreçlerin yönetimi, çevreye ve kurum kültürüne uyum sağlamada sorunlar yaşadığı (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011) şeklinde olumsuz sonuçlara da rastlanmaktadır. Bu çalışmada ise; MEB tarafından Mart 2016'da uygulanmaya konulan yeni "Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci" aday öğretmen görüşleriyle değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## II. AMAÇ

Bu bağlamda araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin adaylık sürecine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aday öğretmenlerin adaylık sürecine ilişkin bilgileri nelerdir?
2. Aday öğretmenler adaylık sürecini; okul yöneticilerinin adaylık sürecine bakışı, danışman öğretmenlerin tutumu ve adaylık eğitiminin mesleki kazanımları açısından nasıl değerlendirmektedirler?
3. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre, adaylık sürecinin üstün ve aksayan yönleri nelerdir?
4. Samsun ve Sinop ilinde adaylık eğitimi alan öğretmenlerin görüşleri arasında bir fark var mıdır?

## III. YÖNTEM

### A. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeliyle hazırlanmış nitel bir çalışmadır. Tarama modeli, alandaki bilgi ve bulguların olduğu haliyle betimlenmesidir. Nitel araştırma sayesinde günlük yaşamın dokusunu ve örgüsünü, araştırmaya katılan katılımcıların anlayışlarını, deneyimlerini ve hayallerini; toplumsal süreçlerin, kurumların, söylemlerin veya ilişkilerin nasıl çalıştığını ve bu alanlarda toplumsal süreçlerin nasıl işlediği gibi toplumsal dünyanın çeşitli boyutlarını keşfedebiliriz (Mason, 2002: 11).

## B. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Samsun ve Sinop illerinde “aday öğretmenlik sürecine” katılan 37 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örneklemesindeki amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:110).

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve branşına ilişkin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın Katılımcılarının Demografik Özellikleri

| Değişken            | Düzyey   | Samsun    |            | Sinop     |            | Toplam    |            |
|---------------------|--|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
|                     |  | n         | %          | n         | %          | n         | %          |
| <b>Cinsiyet</b>     | Kadın  | 13        | 54         | 7         | 54         | 20        | 54         |
|                     | Erkek  | 11        | 46         | 6         | 46         | 17        | 46         |
|                     | <b>Toplam</b>  | <b>24</b> | <b>100</b> | <b>13</b> | <b>100</b> | <b>37</b> | <b>100</b> |
| <b>Medeni Durum</b> | Evli   | 4         | 17         | 2         | 15         | 6         | 16         |
|                     | Bekâr  | 20        | 83         | 11        | 85         | 31        | 84         |
|                     | <b>Toplam</b>  | <b>24</b> | <b>100</b> | <b>13</b> | <b>100</b> | <b>37</b> | <b>100</b> |
| <b>Yaş</b>          | 24 ve daha az  | 5         | 21         | 4         | 31         | 9         | 24         |
|                     | 25-27  | 11        | 46         | 7         | 54         | 18        | 49         |
|                     | 28-30  | 6         | 25         | 1         | 8          | 7         | 19         |
|                     | 31 ve üzeri  | 2         | 8          | 1         | 8          | 3         | 8          |
|                     | <b>Toplam</b>  | <b>24</b> | <b>100</b> | <b>13</b> | <b>100</b> | <b>37</b> | <b>100</b> |
| <b>Branş</b>        | Sayısal (Matematik, Fen ve Teknoloji)                                    | 7         | 29         | 4         | 31         | 11        | 30         |
|                     | Sözel (Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) | 11        | 46         | 7         | 54         | 18        | 49         |



|  |           |            |           |            |           |            |
|--|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| Diğer (Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri, Müzik, Ana Sınıfı, Rehber Öğretmen) | 6         | 25         | 2         | 15         | 8         | 22         |
| <b>Toplam</b>  | <b>24</b> | <b>100</b> | <b>13</b> | <b>100</b> | <b>37</b> | <b>100</b> |

Tablo 1’de aday öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde; 37 öğretmenin 20’sinin (% 54) “kadın”, 17’sinin (% 46) “erkek”; medeni durumları incelendiğinde; 6’sının (% 16) “evli” ve 31’inin (% 84) “bekâr”; yaş durumları incelendiğinde; 9’unun (% 24) “24 ve daha az”, 18’inin (% 49) “25-27”, 7’sinin (% 19) “28-30” ve 3’ünün (% 8) “31 ve üzeri” olduğu; branşları incelendiğinde; 11’inin (% 30) “sayısal”, 18’inin (% 49) “sözel” ve 8’inin (% 22) “diğer” branşlara sahip olduğu görülmektedir.

### C. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu farklı kişilerden aynı tür bilgilerin alınmasına olanak sağlar (Avcı, 2008). 8 maddelik görüşme formunda katılımcıların demografik özelliklerine yönelik dört soru, aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik dört açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu sorular problem cümlesinde yer aldığından burada tekrar edilmesine gerek duyulmamıştır.

### D. Verilerin Çözümlemesi

Görüşme tekniği ile elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Böylece betimsel çözümlemeden daha derin bir işlem gerektiren tanımlanmamış, fark edilmeyen kavram ya da temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Sırasıyla kodlama, temaların bulunması, verilerin tema ve kodlara göre yeniden düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamaları ile çalışma tamamlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İlk olarak formlar Samsun ve Sinop olarak iki grupta toplanmıştır. Sonra her bir görüşme formu AÖ1, AÖ2, AÖ3... şeklinde kodlanmıştır. Öne çıkan temalar ve bu temalara ilişkin olarak araştırmaya katılan kişilerin frekansları çıkarılmıştır. Bulguların sunumunda katılımcıların bireysel olarak dile getirdikleri çarpıcı ifadeler tırnak içinde verilerek, hangi kavramların öne

çıktığı vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu ortak kavram ve görüşlerden hareket edilerek birtakım genel hükümlere ve sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

#### IV. BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında aday öğretmenlerin adaylık sürecine ilişkin bilgilerine yer verilmiş ve onlardan adaylık sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu sürecin aksayan ve üstün yönleri ele alınarak bulgular tablolar halinde özetlenmiştir. Ayrıca araştırma verilerinin toplandığı Sinop ve Samsun illerinde, adaylık eğitimine dair öğretmen görüşlerinde farklılık olup olmadığı üzerinde durulmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

##### A. Aday öğretmenlerin adaylık sürecine ilişkin bilgileri nelerdir?

Aday öğretmenlerin adaylık sürecine ilişkin bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Aday Öğretmenlerin Adaylık Sürecine İlişkin Bilgileri

|   | Samsun |    |   | Sinop |     |                               | Toplam |    |
|---|--------|----|---|-------|-----|-------------------------------|--------|----|
|   | n      | %  | AÖ  | n     | %   | AÖ                            | n      | %  |
| 1.Üniversitede staj eğitimi aldım.                    | 22     | 91 | 1,2,3,4,5,6,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,23,24 | 13    | 100 | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13 | 35     | 95 |
| 2.Üniversitede aldığım staj eğitiminin yararı olmadı. | 11     | 45 | 1,2,3,4,5,8,9,15,16,21,22                                 | 6     | 46  | 1,2,4,5,6,8                   | 17     | 45 |
| 3.Önceki adaylık sürecini bilmiyorum.                 | 18     | 75 | 1,4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21           | 3     | 23  | 3,4,12                        | 21     | 56 |
| 4.Bu konuda kısmen bilgim var.                        | 2      | 8  | 2,22  | -     | -   |                               | 2      | 5  |
| 5.Konuyu ayrıntılı olarak biliyorum.                  | 16     | 66 | 1,3,4,5,6,9,10,11,12,13,14,16,17,19,20,21                 | 13    | 100 | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13 | 29     | 78 |

Tablo 2’de aday öğretmenlerin adaylık sürecine ilişkin bilgileri incelendiğinde; adayların hemen hemen tamamının üniversitede staj çalışmalarına katıldığı görülmektedir. Ancak üniversitede alınan staj eğitimini yararlı gören adaylar olmakla birlikte, bu eğitimin kendisine hiçbir katkısının olmadığını düşünen adaylara da rastlanmaktadır. Köse’nin (2016) ve Seferoğlu’nun (2004) araştırmaları, staj eğitiminin yararlı olmadığını düşünen adayların görüşleri ile paraleldir. Adayların bu konuda vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde;

**AÖ:** “Hiçbir şey yapmadık.”,

**AÖ:** “Yeterli eğitim almadık.”,

**AÖ:** “Planlama, materyal hazırlama, ders dinleme/izleme ve gözlemlerimizi raporlar halinde sunma, ders anlatma gibi birtakım çalışmalar yapmamız istendi. Ancak detaylı değildi ders anlatıp çıktık.” gibi cevaplar staj eğitiminden yeterince yararlanılmadığını düşündürmektedir. Bu bulgular öğretmenlik mesleğinin gereğince yürütülebilmesi ve buna bağlı olarak okullardaki eğitim kalitesinin yükseltilebilmesi için adaylık eğitiminin bir zorunluluk olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun aksine üniversitede aldığı staj eğitimini kendisi için yararlı gören adayların görüşleri ile Arslan ve Özpinar’ın (2008) araştırmaları arasında paralellik söz konusudur.

Önceki adaylık sürecinden haberi olmayan adaylar geçmişle bir kıyaslama yapamazken, bu süreci bildiğini söyleyen adaylardan bazıları görüşlerinde;

**AÖ:** “...Şu anda uygulanan aday öğretmenlik eğitim sürecine göre çok daha kolay geçen bir süreçti. Danışman öğretmen öncülüğünde geçirilen bir süreçti. Sınav yoktu.”

**AÖ:** “Adaylar atandıkları yerde göreve başlıyorlardı. Staj dosyası hazırlanıyordu. Aday öğretmen atanır atanmaz bağımsız derse giriyordu. Ek ders ücreti alabiliyorlardı.”

**AÖ:** “Bir yılın sonunda aday öğretmen yazılı ve sözlü sınava giriyor.” gibi cevaplar vermişlerdir. Cevapların bazıları doğru olmakla beraber, adayların ayrıntılı olarak bu süreci bilmedikleri görülmektedir. Bulgular

birlikte değerlendirildiğinde, ülkemizde sık yaşanan yönetmelik değişikliklerinin sistemi olumsuz etkilediği bir gerçektir.

Samsun ve Sinop illerindeki aday öğretmenlerin görüşleri karşılaştırıldığında ise; “Önceki adaylık sürecini bilmiyorum.” ve “Konuyu ayrıntılı olarak biliyorum.” ifadelerinde belirgin farklılaşmalar olduğu, Sinop ilindeki aday öğretmenlerin Samsun ilindeki aday öğretmenlere göre, önceki adaylık eğitimi ve mevcut adaylık eğitim süreci hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

## B. Aday öğretmenlerin adaylık sürecini değerlendirmeleri

Aday öğretmenler süreci; yöneticilerin adaylık sürecine bakışı, danışman öğretmenlerin tutumu ve mesleki kazanımlar açısından olmak üzere üç başlık altında değerlendirmişlerdir.

### 1.Okul yöneticilerinin adaylık sürecine bakışı açısından

Tablo 3’de aday öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin adaylık sürecine ilişkin değerlendirmelerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 3.** Adaylara Göre Okul Yöneticilerinin Adaylık Sürecine Bakışı

|                             | Samsun |    |  | Sinop |    |                  | Toplam |    |
|-----------------------------|--------|----|--|-------|----|------------------|--------|----|
|                             | n      | %  | AÖ   | n     | %  | AÖ               | n      | %  |
| 1.Oldukça olumlu buluyorum. | 21     | 88 | 1,2,3,4,5,6,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,24 | 5     | 38 | 1,2,5,7,10       | 26     | 70 |
| 2.Kısmen olumlu buluyorum.  | 2      | 8  | 7,23   | 7     | 54 | 3,7,8,9,11,12,13 | 9      | 25 |
| 3.Olumsuzluklara rastladım. | 1      | 4  | 18   | 1     | 8  | 4                | 2      | 5  |

Tablo 3’te adayların görüşlerine bakıldığında; okul yöneticileri, sürecin sadece aday öğretmen açısından değil öğrenci açısından da oldukça yararlı olduğunu savunmuşlardır. Bulgular, Ekinci (2010) ve Köse’nin (2016)

bulguları ile paraleldir. Okul yöneticilerinin sürece bakışı konusunda ilgili, adayların bazı görüşleri incelendiğinde;

**AÖ:** “Gerekli bilgilendirmeleri yaptı. Her zaman yanımızda olduğunu belirtti.”

**AÖ:** “Sorunlarımızı rahatça anlatabiliyoruz. Okul müdürü adaylara okulun bir öğretmeni gibi yaklaşmaktadır.” gibi olumlu ifadeler kullanılmıştır. Bununla birlikte,

**AÖ:** “Sert tavırlarla karşılaştığım olmuştur. Süreci angarya görüyorlar. Bu nedenle yapılan çalışmaların biraz dışında kalıyorlar.” gibi olumsuz ifadeler de kullanılmıştır.

Samsun ve Sinop illerindeki adayların görüşleri karşılaştırıldığında; “Oldukça olumlu buluyorum.” ve “Kısmen olumlu buluyorum.” ifadelerinde belirgin farklılaşmalar olduğu, Samsun ilindeki aday öğretmenlerin Sinop ilindeki aday öğretmenlere göre okul müdürlerinin sürece bakış açılarını daha olumlu buldukları görülmektedir.

## 2. Danışman öğretmenlerin tutumları açısından

Tablo 4’de aday öğretmenlerin görüşlerine göre, danışman öğretmenlerin tutumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Aday Öğretmen Görüşlerine Göre Danışman Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi

|   | Samsun |    |   | Sinop |    |  | Toplam |    |
|---|--------|----|---|-------|----|--|--------|----|
|   | n      | %  | AÖ  | n     | %  | AÖ                                     | N      | %  |
| 1. Danışmanım-<br>dan oldukça<br>yararlandım                      | 18     | 75 | 3,4,6,<br>7,8,9,<br>10,11,<br>12,13,<br>14,15,<br>16,17,<br>21,22,<br>23,24 | 12    | 92 | 1,2,3,4,<br>5,6,7,8,<br>9,10,<br>12,13 | 30     | 81 |
| 2. Danışmanım-<br>dan kısmen<br>yararlandım<br>eksiklikler vardı. | 4      | 17 | 1,5,<br>18,19   | 1     | 8  | 11                                     | 5      | 14 |
| 3. Danışmanım-<br>dan yeterince<br>yararlanamadım                 | 2      | 8  | 2,20  | -     | -  |  | 2      | 5  |

|   |    |    |   |   |    |               |    |    |
|---|----|----|---|---|----|---------------|----|----|
| 1. Danışmanlık gönüllü ve tecrübeli öğretmenlere verilmeli. | 15 | 63 | 1,4,5,8,9,10,11,12,13,15,16,17,21,22,21 | 6 | 46 | 1,5,6,7,10,12 | 20 | 57 |
| 2. Şu andaki uygulama iyi.                                  | 5  | 21 | 3,6,7,14,23                             | 4 | 31 | 3,4,8,9       | 6  | 24 |
| 3. Bu eğitim üniversitelerde verilmeli.                     | 4  | 17 | 2,18,19,20                              | 3 | 23 | 2,11,13       | 5  | 19 |

Tablo 4’de aday öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, danışman öğretmenlerin bu süreçte öğretmen adaylarına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Köse’nin (2016) araştırması, aday öğretmenlerin danışman öğretmenden eğitsel ve öğretimsel kazanımlar bakımından oldukça yararlandıklarını göstermektedir. Balkar ve Şahin (2014) araştırmasında, danışman öğretmenlerin bir bakıma mentorlük görevi yürüttüğü ve aday öğretmenler açısından faydalı olduğu belirtilmiştir. Bozak, Yıldırım ve Demirtaş (2011); meslektaş gözlemini öğretmenlerin mesleki gelişimi bakımında olumlu bulmuşlardır. Gürşimşek (1998), deneyimli öğretmenlerin alandaki uygulamalarının önemine dikkat çekmiştir. Adayların görüşleri incelendiğinde;

**AÖ:** ”Deneyimlerinden faydalandım.”

**AÖ:** “Öğrencilere karşı yaklaşımlarını gözlemledim. Bana yol gösterici oldu.” gibi olumlu ifadeler yer verildiği görülmüştür. Bu ifadelerden hareketle adayların danışman öğretmenlerden çoğunlukla yararlandıkları söylenebilir. Danışmanından yararlanamadığını ifade eden az sayıda aday öğretmen de bulunmaktadır.

**AÖ:** “Danışman öğretmenim görevinin gerekliliğini (gözlem, geri bildirim vb.) yapmadığı için süreçten yeterince faydalanamadım.”

Öğretmen adayları çoğunlukla bu eğitimin “gönüllü ve tecrübeli öğretmenlerce” verilmesini isterken, “Bu uygulamadan memnunum.” diyenler ikinci sırada yer almış, “Böyle bir eğitim üniversitede verilmeli.” diyenler ise azınlığı oluşturmuştur. Balkar ve Şahin’in (2014) araştırmalarında da danışman öğretmenin yardımcı olmaya istekli, gönüllü kişilerden seçilmesine dikkat çekilmektedir.

Samsun ve Sinop illerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri karşılaştırıldığında; “Danışmanımdan oldukça yararlandım”, “Kısmen yararlandım, eksiklikler vardı” ve “Danışmanlık gönüllü ve tecrübeli öğretmenlere verilmeli.” ifadelerinde belirgin farklılaşmalar görülmüştür. Sinop ilindeki aday öğretmenlerin Samsun ilindeki aday öğretmenlere göre danışmanlarından daha çok yararlandığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan, Samsun ilindeki aday öğretmenler “danışman öğretmenlerin gönüllü ve tecrübeli öğretmenlerden seçilmesi” ifadesine daha fazla katılmışlardır.

### 3.Mesleki kazanımlar açısından

Aday öğretmenlerin görüşlerine göre, adaylık eğitimiyle ilgili olarak aday öğretmenlerin mesleki kazanımları açısından yapmış oldukları değerlendirmeye ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Adaylık Eğitiminin Mesleki Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi

|   | Samsun |    |   | Sinop |    |                          | Toplam |    |
|---|--------|----|---|-------|----|--------------------------|--------|----|
|   | n      | %  | AÖ                                      | n     | %  | AÖ                       | n      | %  |
| 1. Bu eğitim bana önemli deneyimler kazandırdı. | 15     | 50 | 3,4,7,8,9,10,11,12,14,16,17,21,22,23,24 | 11    | 61 | 1,2,4,5,6,7,8,9,10,12,13 | 26     | 54 |
| 2. Bu eğitimin bana dolaylı yararları oldu.     | 5      | 17 | 1,5,6,13,15                             | 2     | 11 | 3,11                     | 7      | 15 |
| 3. Bu eğitimin bir faydasını görmedim.          | 4      | 13 | 2,18,19,20                              | -     | -  |                          | 4      | 8  |
| 4. İdari çalışmalarını öğrendim.                | 6      | 20 | 4,9,11,13,21,23                         | 5     | 28 | 1,4,8,9,12               | 11     | 23 |

Tablo 5’te aday öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, adaylık eğitiminin onlara oldukça önemli deneyimler kazandırdığı anlaşılmaktadır. Doğrudan kazanımlar çoğunlukta olmakla birlikte, bu eğitimin dolaylı yararları olduğunu söyleyen, idari konularda deneyimlerini artırdığını belirten ifadeler de rastlanmıştır. Öğretmenlerin bu konuda yapmış olduğu açıklamalardan bazıları incelendiğinde;

**AÖ:** “Tecrübe kazandım. Sınıf ortamına alıştım. Öğrencilere karşı nasıl davranılacağını öğrendim.”

**AÖ:** “Planlama korkumu yendim. Sınav sorusu hazırlamayı öğrendim. Mesleki paylaşımında bulunabileceğim çok insan tanıdım.”

**AÖ:** “Okul ortamına uyum sağlamayı öğrendim, okul heyecanımı yendim. Atandığım okulda kolay uyum sağlayabileceğimi düşünüyorum. Kitap ve filmlerin bana çok katkısı oldu.” gibi ifadelerle karşılaşmıştır.

Öğretmen yetiştirmede önem taşıyan ve kritik bir dönem olarak ifade edilebilecek “adaylık dönemi” öğretmen adayını mesleğe hazırlamada pratik değeri olan ve uygulama ile en yoğun şekilde buluştuğu bir süreç olup, öğretmenlerin mesleği benimsemelerinde ve sosyalleşmelerinde önemli bir aşamadır (Ekinci, 2010). Aday öğretmenlerin mesleki kazanımlar bakımından sürece ilişkin görüşlerinde dikkat çeken bir başka nokta ise; okul yönetimi konusunda da birtakım kazanımlar elde ettiklerini ifade etmeleridir:

**AÖ:** “E-Okul ve MEBBİS, EBA uygulamalarını tanıdım.”

**AÖ:** “Okul işleyişi hakkında bilgi sahibi oldum. İdari işlerin nasıl yürütüldüğünü öğrendim. Resmi kurumlar hakkında bilgi sahibi oldum.” Bu bulgu Köse’nin (2016) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmada; okul müdürlükleri ile ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinin kurum ve işleyişlerinin tanıtılması açısından, mevcut aday öğretmen yetiştirilme uygulaması önceki uygulamalara göre daha nitelikli ve işlevsel bulunmuştur.

Samsun ve Sinop illerindeki aday öğretmenlerin görüşleri karşılaştırıldığında; “Bu eğitimin bir faydasını görmedim.” ifadesinde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Samsun ilindeki adayların bir kısmı adaylık eğitiminin faydalı olmadığını belirtmişlerdir.

## **C. Adayların görüşlerine göre adaylık eğitiminin üstün ve aksayan yönleri**

### **1. Üstün Yönleri**

Aday öğretmenlerin adaylık sürecinin üstün yönlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.



**Tablo 6.** Adaylık Sürecinin Üstün Yönlerine İlişkin Bulgular

|  | Samsun |    |   | Sinop |    |                           | Toplam |    |
|--|--------|----|---|-------|----|---------------------------|--------|----|
|  | n      | %  | AÖ  | n     | %  | AÖ                        | n      | %  |
| 1.Bilgim yok.                                    | 7      | 22 | 1,5,6,13,<br>15,18,19                               | -     | -  |                           | 7      | 14 |
| 2.Hiçbir üstün yanı yok.                         | 2      | 6  | 2,20  | 4     | 22 | 3,11                      | 6      | 12 |
| 3.Sınıf yönetimi açısından faydalı buldum.       | 15     | 47 | 3,4,7,8,9,<br>10,11,12,<br>14,16,17,<br>21,22,23,24 | 8     | 44 | 1,2,4,<br>5,8,9,<br>12,13 | 23     | 46 |
| 4.Farklı uygulamalara yer vermesi açısından iyi. | 6      | 19 | 3,7,12,<br>16,21,23                                 | 2     | 11 | 7,10                      | 8      | 16 |
| 5.MEB işleyişini öğrenme açısından iyi.          | 2      | 6  | 8,10  | 4     | 22 | 1,4,<br>5,10              | 6      | 12 |

Tablo 6’da aday öğretmenlerin adaylık eğitimin üstün yönlerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, adayların süreci daha çok sınıf yönetimi açısından yararlı bulduğu anlaşılmaktadır. Balkar ve Şahin’in (2014) araştırmasında da aday öğretmenlerin en fazla sorun yaşadıkları konu sınıf yönetimidir. Öğretmen adayları, adaylık eğitiminde sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesini önemli bulmuşlardır. Bu araştırmanın sonuçları arasında adaylık eğitiminin, sınıf yönetimi açısından yararlı bulunması oldukça anlamlıdır.

Bazı adaylar sürecin üstün yönleriyle ilgili bir değerlendirme yapmaktan kaçınırken, bazıları verilen eğitimin öncekilere göre farklı uygulamalar içerdiğini beyan etmişlerdir. Hiçbir üstün yanı olmadığını düşünen adaylar olmakla birlikte, az sayıda aday Milli Eğitimin işleyişini öğrenme açısından yeni adaylık eğitimi sürecini olumlu bulmuşlardır. Bu konuda adayların görüşleri incelendiğinde;

**AÖ:** “Okula ve öğrencilere alışmamız, önce okul ortamıyla sonra öğretmenlikle buluşmamız bakımından üstün olduğunu düşünüyorum. Heyecanımızı attık. Atandığımız yere daha tecrübeli gideceğiz.”

**AÖ:** “Öğretmenliğe atanır atanmaz bağımsız derse girmek yerine tecrübeli öğretmenleri izleme fırsatı vermesi bakımından çok iyi. Süreç, adayla öğrenciyi hemen baş başa bırakmadığı için heyecan ve stres yaşamadım.”

**AÖ:** “Eğitimle ilgili okuduğumuz kitaplar ve izlediğimiz filmler kişisel ve mesleki anlamda aday öğretmeni geliştirmektedir.” gibi ifadelerle karşılaşmıştır.

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bu eğitimin daha çok sınıf yönetimi ve eğitim ve öğretim uygulamaları açısından bir üstünlüğünün olduğu anlaşılmaktadır. Köse'nin (2016) araştırmasının bulguları, bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Aday öğretmenlerin bu dönemde edinecekleri tecrübelerle öz güvenleri artacak ve öğrencilere daha nitelikli hizmet sunabileceklerdir. Tecrübeli öğretmen ve idarecilerin rehberliğinde yetiştirilen öğretmenler öğrenciyi, okulu ve çevreyi daha iyi tanıyacaktır. Ancak bu konuda bilgisi olmadığı için konuyla ilgili yorum yapamayan öğretmenler de bulunmaktadır.

Samsun ve Sinop illerindeki aday öğretmenlerin görüşleri karşılaştırıldığında ise; “Bilğim yok.”, “Hiçbir üstünlüğü yok.” ve “Milli Eğitimin işleyişini öğrenme açısından iyi.” ifadelerinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Samsun ilindeki adayların bir kısmının bilğim yok yanıtını verdikleri görülmektedir. Sinop ilindeki öğretmenler, bu uygulamanın daha önceki adaylık sürecinden üstün olmadığını ifade etmişlerdir. Sürecin, Milli Eğitimin işleyişini öğrenme bakımından kendilerine yarar sağladığı konusunda her iki ildeki adayların hem fikir oldukları görülmektedir. Yani okulda işlerin nasıl yapıldığını uygulamalı olarak görmüşlerdir.

## 2. Aksayan Yönleri

Aday öğretmenlerin adaylık sürecinin aksayan yönlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Adaylık Sürecinin Aksayan Yönlerine İlişkin Bulgular

|   | Samsun |    | Sinop                                |   |    | Toplam        |    |    |
|---|--------|----|--------------------------------------|---|----|---------------|----|----|
|   | n      | %  | AÖ                                   | n | %  | AÖ            | n  | %  |
| 1.Süreçte bir belirsizlik var, yönergenin | 16     | 36 | 1,2,4,5,6,<br>10,11,13,<br>14,15,18, | 4 | 15 | 3,8,<br>10,11 | 20 | 29 |

|  |    |    |                                |   |    |                      |    |    |
|--|----|----|--------------------------------|---|----|----------------------|----|----|
| yorumunda farklılıklar var.                                      |    |    | 19,21,22,23,24                 |   |    |                      |    |    |
| 2.Uygulamalarda sorunlar oldu ve verimsiz oldu.                  | 12 | 27 | 1,2,5,6,9,12,13,15,18,19,20,21 | 9 | 35 | 1,3,4,5,8,9,11,12,13 | 21 | 30 |
| 3.Aşırı bir kırtasiyecilik var ve işler olmuş gibi gösteriliyor. | 6  | 14 | 1,2,9,19,20,23                 | 7 | 27 | 1,2,3,6,8,11,12      | 13 | 19 |
| 4.Denetlemeye ilişkin sıkıntılar var.                            | 6  | 14 | 4,5,13,14,18,19                | 2 | 8  | 4,11                 | 8  | 11 |
| 5.İtibar sorunu ve başka öğretmenlerle sorun yaşama.             | 4  | 9  | 3,8,21,24                      | 4 | 15 | 1,7,9,12             | 8  | 11 |

Tablo 7’de aday öğretmenlerin adaylık sürecinin aksayan yönlerine ilişkin görüşlerine bakıldığında; sürecin belirsizliği, yönergenin uygulanmasında farklılıklar olması, uygulamada bazı sorunların ortaya çıkması en önemli sorunlar olarak görülmektedir. “Belirsizlik var ve süreç oturmamıştır.”, “Yönergenin yorumlanmasında farklılıklar var.” “Uygulamada sorunlar oldu ve verimsiz oldu.” gibi ifadelerle rastlanmıştır. Adayların konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde, mevcut adaylık eğitiminin aksayan yönlerine dair şu ifadelerle karşılaşılmıştır:

**AÖ:** “Danışman öğretmenin yaptığı işin bir karşılığının (ücret ya da farklı bir ödül) olmaması, danışman öğretmen olmakta gönüllü olmamaları. Mevcut iş yüklerinin danışmanlık ile artması, danışmanlık için ekstra bir zamana ihtiyaç duymaları ancak ders saati yükü fazla olduğu için buna vakit bulamamaları.” Bu bulgu Köse’nin (2016) araştırmasıyla tutarlık göstermektedir.

**AÖ:** “Süreçle ilgili önemli sıkıntılardan birisi kırtasiyecilik olayıdır. Çok fazla rapor hazırlanması, dosya yükü, kâğıt israfı, doldurulan formların sürece katkısının olmadığı fikri ve hatta çok fazla evrak yükünün verimi düşürdüğü” görüşleri başka bir aksayan yön olarak belirtilmiştir.

**AÖ:** “Puanlama olduğu için formlara her şeyi mükemmel yazıyoruz. Yeterince teftiş edilmiyor. Her şey kâğıt üzerinde yapılmış gibi gösteriliyor.” şeklindeki görüşlerde denetimin yetersizliği dile getirilmiştir. Denetim sorunu bir başka önemli sorun olarak görülmüştür.

**AÖ:** “Sürecin aday öğretmenler açısından pasif geçmesi. Adayın, “yedek öğretmen” olarak görülmesi; hem öğretmenler arasında hem de öğrenci-veli noktasında itibar sıkıntısı yaşaması. Programın uygulanmasında zaman zaman düzensizlik yaşanması ve özellikle okul dışı etkinlik zamanlarının verimsiz geçmesi.” sürecin aksayan başka bir yönü olarak ifade edilmektedir.

Köse (2016) de araştırmasında; evrakların/raporların çok fazla olması, kimi danışman öğretmenlerin danışmanlık yapmada gönüllü olmamaları gibi bu araştırmanın bulguları ile paralellik gösteren birtakım olumsuz sonuçlara ulaşmıştır. Alınan bu eğitim, adayların asıl öğretmen olarak atanacakları yerdeki uyum sorunlarına bir çare olmayacaktır. Bu süre içinde kadrosunun bulunduğu okulda, ücretle derse giren bir öğretmenin öğrencileri mağdur etmesi ve adaylık eğitiminin idarecilerin ve danışman öğretmenlerin iş yüklerini artıracığı da düşünülmelidir.

Samsun ve Sinop illerinde adaylık eğitimi alan öğretmenlerin görüşleri karşılaştırıldığında; görüşler arasında bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. Samsun ilindeki aday öğretmenler süreçteki belirsizlikten ve yönergenin yorumundaki farklılıklardan, Sinop ilindeki adaylar ise; daha çok uygulama sorunları ve verimsizlik ile kırtasiyecilikten yakınmışlardır.

Aday öğretmenlerin açık uçlu maddeye vermiş oldukları ifadeler incelendiğinde; “kırtasiyecilik, hazırlanan raporların gereksizliği ve bunların çok ayrıntılı olması” cevapları en yüksek frekansı oluşturmaktadır. Diğer taraftan aday öğretmenlerin bir kısmı “bu uygulamaya son verilmesi” gerektiğini belirtirken, “sürecin daha iyi planlanmasını” isteyen adaylara da rastlanmıştır. “Okulda aday öğretmen olarak görünmekten rahatsız olduğunu” ifade eden adaylar da bulunmaktadır.

## **V. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Aday öğretmenlerin adaylık sürecine ilişkin bulguları değerlendirildiğinde; adayların hemen hemen tamamı üniversitede staj çalışmalarına katılmışlar ancak üniversitede alınan staj eğitimini yararlı gören adaylar olmakla birlikte, bu eğitimin kendisine hiçbir katkısının olmadığını düşünen adaylara

da rastlanmıştır. Aday öğretmenlerin çoğunluğunun önceki adaylık sürecini bilmedikleri anlaşılmıştır. Bazı aday öğretmenler, “önceki adaylık süreci” kavramını, üniversitede almış oldukları staj çalışmaları ile karıştırmaktadırlar. Ülkemizde sık yaşanan yönetmelik değişikliklerinin sistemi birçok açıdan olumsuz etkilediği bir gerçektir. Öğretmen adayları getirilen yeni değişiklikleri bırakın bilmeyi, bunları takip etmekte bile zorlanmaktadırlar. Her gelen yeni uygulama geçmiştekini aratır niteliktedir. Samsun ve Sinop ilindeki adayların adaylık sürecine ilişkin görüşleri arasında pek farklılık görülmemektedir. Sinop ilinde adaylık sürecine katılan öğretmenlerin, önceki ve mevcut adaylık sürecine ilişkin daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmüştür.

Aday öğretmenler, okul yöneticilerinin adaylık sürecine bakışını genellikle olumlu ve yol gösterici olarak değerlendirmişlerdir. Samsun ilindeki aday öğretmenlerin Sinop ilindeki aday öğretmenlere göre, okul müdürlerinin mevcut adaylık sürecine bakış açılarını daha olumlu buldukları görülmüştür. Aday öğretmenler, danışman öğretmenlerden oldukça yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Sinop ilindeki aday öğretmenlerin, Samsun ilindeki aday öğretmenlere göre danışmanlarından daha çok yararlandıkları anlaşılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu, danışmanlık görevinin tecrübeli ve gönüllü öğretmenlerce verilmesi noktasında birleşmiştir. Adaylar, adaylık eğitiminin kendilerine oldukça önemli deneyimler kazandırdığını, doğrudan kazanımlar yanında dolaylı yararlar sağladığını dile getirmişlerdir. İdari konularda bilgi sahibi olma, sınıf ve okul ortamına uyum sağlama, sınav sorusu hazırlama, ders planlama, öğrenci ilişkileri ve işlemleri hakkında tecrübe kazanma, heyecanını atma gibi birtakım mesleki kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Samsun ilindeki adaylar Sinop ilindeki aday öğretmenlere göre, adaylık eğitiminin kendilerine pek fayda sağlamadığını belirtmişlerdir.

Aday öğretmenler, adaylık eğitimini en çok sınıf yönetimi konusunda sağladığı yararlar bakımından üstün bulmuşlardır. Bazı adaylar süreç hakkında görüş beyan etmekten çekinmiş, bazıları ise; kitap okuma, film izleme, istenilen yerde adaylık sürecini geçirebilme, bağımsız derse girmeme gibi önceki adaylık süreçlerinden farklı uygulamalar içermesi bakımından yeni sürecin çok daha üstün olduğunu belirtmişlerdir. Samsun ve Sinop illerinde adaylık eğitimi alan öğretmenlerin, adaylık eğitiminin üstün yönlerine ilişkin bazı konularda az da olsa farklı düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Samsun ilindeki adayların bir kısmı süreç hakkında bilgi

sahibi olmadıklarını, bir kısmı ise farklı uygulamalara yer vermesi açısından üstün olduğunu belirtmiştir. Sinop ilindeki öğretmenler, yeni uygulamanın önceki adaylık sürecinden üstün olmadığını; ancak Milli Eğitimin işleyişini öğrenme bakımından kendilerine yarar sağladığını belirtmişlerdir.

Aday öğretmenler; sürecin belirsizliğini, yönergenin uygulanmasında farklılıklar olmasını ve uygulamada bazı sorunların ortaya çıkmasını yeni adaylık sürecinin en fazla aksayan yönleri olarak bildirmişlerdir. Gereğinden fazla kırtasiyecilik, işlerin olmuş gibi gösterilmesi, denetlemeye ilişkin sıkıntılar, itibar sorunu ve başka öğretmenlerle sorun yaşama sürecin aksayan diğer yönleri olarak belirtilmiştir. Samsun'daki adaylar süreçteki belirsizlikten daha fazla yakınırken; Sinop'taki adaylar ise uygulamadaki sorunlar ve buna bağlı olarak uygulamanın verimsiz geçmesinden ve kırtasiyecilikten daha çok yakınmışlardır.

Aday öğretmenlerin süreç hakkında pek bilgi sahibi olmadığı bir gerçektir. Bu bakımdan adaylara süreç hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır. Diğer taraftan bu sürecin işlemesine katkı sağlayan okul müdürü ve rehber öğretmenlere de bu konuda eğitim verilmelidir. Aday öğretmenlere gerçekten yardımcı olabilecek okullar tercih edilmelidir. Danışman öğretmenlerin seçiminde de aynı özen gösterilmelidir. Özellikle adayların böyle bir eğitimden yeterince yararlanmadığını belirttikleri okulların gözden geçirilmesi yararlı olacaktır. Konuyla ilgili olarak daha geniş evreni içeren nicel araştırmalar yapılarak bazı genellemelere gidilebilir.

## KAYNAKÇA

- ATANUR BASKAN, G. ve AYDIN, A. (2006), “ Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt.15, s.1, ss.35-42.
- ARSLAN, S. , ÖZPINAR, İ. (2008), “Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. Cilt.2, s.1, ss.38-63.
- AVCI, M. (2008), *Bilimsel Araştırmalarda Veri Toplama Araçları*, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- AYDIN, A. (2011), *Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.
- AYKAÇ, N., KABARAN, H. , BİLGİN, H. (2014), “Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği)”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, s.9/3, ss.279-292.
- AYVAZ DÜZYOL, M. (2012), “*The effectiveness of induction program for candidate teachers*”,Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- BAKİ, A ve GÖKÇEK, T. (2012), “Karma Yöntem Araştırmalarına Bir Bakış”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz.2012 Cilt:11 s.42, ss.(001-021).
- BALKAR, B. , ŞAHİN, S. (2014), “The opinions of educators on implementing mentorship program for novice teachers.” *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, Sonbahar III, s.29, ss.83-100.
- BOZAK, A., YILDIRIM, C. M., DEMİRTAŞ, H. (2011), “An alternative method for professional development of teachers: peer observation”, *Inonu University Journal of The Faculty of Education*, Cilt.12, s.2, ss.65-84.
- CABLE, D. M., PARSONS, C. K. (2001), “Socialization tactics and person-organization fit. *Personnel Psychology*”, 54(1), 1-23.
- ÇEVİKBAŞ, R. (2002), *Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÇİMEN, G. (2010), *İlköğretim Aday Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sürecinin İlköğretim Müfettişleri ve Okul Müdürlerince Değerlendirilmesi: Kırıkkale ili örneği*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.
- DAĞLI, A. (1998), “İlköğretim Denetmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri”, *27-28 Ekim Eğitimde Yansımalar Konferansı*, Ankara.
- DMK (1965), Devlet Memurları Kanunu, Kabul Tarihi: 14/7/1965, *Resmi Gazete* : Tarih : 23/7/1965, Sayı : 12056.
- DURAN, E, SEZGİZ, F ve ÇOBAN, O. (2011), “Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum Ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s.31, ss.465-478.
- EKİNCİ, A. (2010), “Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.15, ss. 63-77.
- FULLAN, M. (2007), *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.), Teachers College Press, New York.
- GELEN, I. ve ÖZER, B. (2008), “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 9, 1.
- GRATCH, A. (1998), “Beginning teacher and mentor relationships”, *Journal of Teacher Education*, s.49 (3), ss.220-225.
- GÜRŞİMŞEK, I. (1998). “Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.14, ss.25-28.
- HOY, W.K. , WOOLFOLK, A. E. (1990), “Socialization of Student Teachers.” *American Educational Research Journal*, 27, 2:279-300.
- KAVCAR, C. (2002), “Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Yıl.2002 cilt.35 s.1-2.
- KÖSE, A. (2016), “Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.16(3), ss.924-944.
- LAY, C. D., PINNEGAR, S., REED, M., WHEELER, E. Y.; WILKES, C. (2005), “The Positioning of Preservice Teacher Candidates Entering Teacher Education. Learning From Research On Teaching: Perspective, Methodology, and Representation”, *Advances In Research On Teaching*, Volume 11, 235–252.
- MASON, J. (2002). *Qualitative Researching*, SAGE Publications London • Thousand Oaks • New Delhi.
- MEB.(1930). İlk ve Orta Tevrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun. Kanun no: 1702, Kabul Tarihi: 10/6/1930, *Resmi Gazete*: 29/6/1930 Sayı.153.
- MEB, (1943). İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif Ve Cezalandırılmalarına ve Bu Öğretmenler İçin Teşkil Edilecek Sağlık Ve İçtimai Yardım Sandığı İle Yapı Sandığına Ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun.

- Kanun Numarası: 4357, Kabul Tarihi: 13.1.1943 *Resmî Gazete*: Tarih: 19.1.1943 Sayı.5308.
- MEB, (1985). Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlara Stajyer Olarak Atanan Öğretmenlerin Stajyerlik İşlemlerine İlişkin Yönerge. *Tebliğler Dergisi*, Sayı.2186.
- MEB, (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, Sayı.2423, Tarih: 30.01.1995.
- MEB, (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, Sayı 29329, Tarih: 17.04.2015.
- MEB, (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge. Makam Oluru Sayısı 2456947, Tarih: 02.03.2016.
- MILES, B. M. ve HUBERMAN, A. M. (1994), *Qualitative Data Analysis (2nd ed.)*, Sage Publications, London.
- ÖZONAY, İ. Z. (2004), “Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- ROBBINS, S. P. (1990), *Organization Theory: Structure, Design and Applications*, Prentice-Hall, New Jersey.
- SEFEROĞLU, S. S. (2004), “Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim”, *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- SOLAK, İ. (1999). *Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelikte Öngörülen Uygulamalı Eğitimin Değerlendirilmesi (Malatya Örneği)*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- ŞİŞMAN, M. (2001). *Öğretmenliğe Giriş*, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Üstüner, M. (2004), “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- WONG, J. L. ve TSU, A. B. (2007), “How do teachers view the effects of school-based in-service learning activities? A case study in China”, *Journal of Education for Teaching*, (33)4, 457-470.
- YILDIRIM, Z. Ş. (2010), *Evaluation of novice teacher training program: Şanlıurfa example*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILDIRIM, C.M. (2012), “Temel Eğitim Kursunun Aday Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısı Üzerine Bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1867-1886.
- YİRCİ, R. ve KOCABAŞ, İ. (2010), “The importance of mentoring for school principals: A conceptual analysis”, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, cilt. 2, sayı. 5, ss.1-7.
- YÖK (1999), “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon”, *Ankara YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Dizisi*.
- TANGÜLÜ, Z. KARADENİZ, O. ve ATEŞ, S. (2010), “Cumhuriyetten Günümüze İlköğretime Öğretmen Yetiştirme”, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Mayıs 2010*, Elazığ.
- TAYMAZ, A. H. (1997), *Hizmet İçi Eğitim* (3. basım.), TAKAV Matbaası, Ankara.