

Prospective Teacher Training Program According to Prospective Teachers' Opinions

Aday Öğretmen Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Programı

Emine Önder¹

Abstract

The aim of research is to reveal prospective teachers' opinions on prospective teacher training program which began to be applied in Turkey in 2016 and their suggestions towards improving quality of this program. Phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used in the research. Research data was collected from 13 prospective teachers with semi-structured interviews, data was analysed using content analysis. Consequently, it was found out in the research that most prospective teachers considered the prospective teacher training program useful in terms of their professional development. It was determined that prospective teachers gained experience towards management of education, classroom management, functioning of school, also duties to be undertaken in schools as teachers and administrators. Some of the prospective teachers attending the study evaluated the program as 'contributed partially' or 'not contributed'. Prospective teachers gave suggestions including the fact that the forms about increasing quality of the program which they filled in should be arranged according to their branches, application of these forms in different schools and classes should be ensured, prospective teachers and practitioners should be informed about the scope and duration of the program, execution of program should be supervised, and the program should be provided in cities where prospective teachers are assigned.

Keywords: Prospective teacher, prospective training, prospective teacher training program

Öz

Araştırmada, aday öğretmenlerin Türkiye'de 2016 yılından itibaren uygulanmaya başlayan, aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini ve programın niteliğinin artırılmasına yönelik önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 13 aday öğretmen tarafından yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, çoğu aday öğretmenin adaylık programını mesleki gelişimleri açısından katkı sağlayıcı olarak değerlendirdiği anlaşılmıştır. Adayların program aracılığı ile öğretimin yönetimi, sınıf yönetimi ve okulunu işleyişi başta olmak üzere, öğretmen ve yönetici olarak okulda üstlenecekleri görevlere yönelik deneyim edindikleri tespit edilmiştir. Bazı adaylar, programı mesleki gelişim açısından kısmen katkı verdi ya da vermedi olarak değerlendirmiştir. Aday öğretmenler, programının niteliğinin artırılmasına yönelik doldurulan formların branşlara uygun olarak düzenlenmesi, farklı okul ve sınıflarda uygulama yapabilmelerinin sağlanması, programın kapsamı ve süreci hakkında kendilerine, uygulayıcılara etkili bilgilendirme yapılması, programın nasıl yürütüldüğünün denetlenmesi, alan dışı danışman öğretmen atamasının yapılmaması ve programın adayın öğretmen olarak atandığı ilde alması önerilerinde bulunmuşlardır.

Anahtar sözcükler: Aday öğretmen, adaylık eğitimi, aday öğretmen yetiştirme programı

Received: 22.06.2017 / Revision received: 03.01.2018 / Second revision received: 22.02.2018 / Approved: 26.02.2018

¹Assist. Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Burdur-Turkey, eonder@mehmetakif.edu.tr

Atıf için/Please cite as:

Önder, E. (2018). Prospective teacher training program according to prospective teachers' opinions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 143-189. doi: [10.14527/kuey.2018.004](https://doi.org/10.14527/kuey.2018.004)

English Version

Introduction

Complete functioning of schools depends on whether teachers as the most strategic element of the education system are ready to offer educational services in all aspects (Ata, 2003; ERG, 2015; Fullan, 2007; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005; Üstüner, 2004; Yan, 2009). A teacher's readiness to offer educational service in all aspects is associated with highly qualified pre-service and in-service trainings that will bring along enough experience and skills in a professional sense. However, since pre-service training is conducted mainly at theoretical level and students do not have opportunity to take on educational responsibility in all aspects during this period, teachers are reported to face some challenges when they start their profession (Güçlü, 1996; Kelchtermans and Ballet, 2002; Yalçinkaya, 2002). Besides, regardless of how sufficient pre-service training is, pre-service training is indicated as failing in preparing teachers for different regions and educational environments (Erdemir, 2007). Accordingly, it is indicated that teachers, especially during initial years of their profession, experience problems on issues such as student relationships, maintaining teacher-parent relationships, evaluating students' studies and using various teaching methods. Inability to master students, failure in motivating students, failure in managing students, failure in adjusting voice, inability to start the lesson and failure in adjusting time are among problems that teacher face during their adaptation period (Güçlü, 1996; Veenman, 1984; Yalçinkaya, 2002). Researchers describe the first years of teaching profession as years when teachers try to deal with challenges and survive (Carter and Scruggs, 2001; Nieto, 2003). In this respect, probationary period which is known as the pre-service teaching period and refers the period from their initial appointment as pre-service teachers to their appointment as regular teachers is considered as a critical period in terms of preparing prospective teachers to the profession, in terms of ensuring their adaptation to the profession and eliminating inefficiencies included in pre-service training (Balci, 2003; Cable and Parsons, 2001; Hoy and Woolfolk, 1990; Kocadağ, 2001; Lay et al., 2005; Özanay, 2004; Üte, 1993). Prospective teacher training programs are applied not only in Turkey but also in countries including Singapore, Finland, South Korea and Israel to assist new teachers in gaining enough experience and skills professionally and to train necessary qualified teachers during this period. For example, in Israel, teachers who take a step into the profession are subjected to three-year prospective teacher training. In this training, an advisor with at least five years of experience is assigned to accompany the new teacher in the entire process. Experience

sharing is conducted each week during the first year of training. Academicians from education departments of higher education institutions also attend to experience-sharing activities. In the middle and at the end of the first year, prospective teachers are evaluated, and those with enough performance are allowed to proceed to the second and third years of education. Those who fail receive re-training, but in the event of a secondary failure, they are suspended from the profession. Prospective teachers who successfully complete the three-year probationary training are qualified to become permanent teachers. In Singapore, new teachers participate in school and national-level prospective teacher training. While the national program containing three-day training is conducted by the Ministry of Education, school-level program lasting two years is conducted by counselor teachers selected among experienced and senior teachers. Content of school-level program is established by the school depending on new teachers' needs. Besides, through this program, the objective is to bring new teachers with practical skills, also professional values (İlyas, Coşkun and Toklucu, 2017).

In Turkey, foundations of prospective teacher training were laid with the Laws No. 1702 and 4357. This process was carried out in accordance with regulations and guidelines issued based on Law No. 657 after 1965. The regulation prepared in 1995 brought a new dimension to prospective teacher training, and from this day forward, prospective teachers began to receive basic training, preliminary training and practical trainings (MEB, 1995). However, many studies evaluating prospective teaching period have revealed that the applied program fails in providing teachers with qualities and skills which are intended in terms of both content and methods, techniques used (Ayvaz-Düzyol, 2012; Balkar and Şahin, 2014; Çimen, 2010; Erdemir, 2007; Özönay, 2004; Yıldırım, 2010). In some reports, it is reported that prospective teaching period, which is considered as a milestone in teacher qualifications, should be reorganized to train qualified teachers (TED, 2009). These findings have resulted in a reform implemented in prospective teacher training of the Ministry of National Education and the long-lasting prospective teacher training program was amended with the arrangement applied in March, 2016.

Prospective teacher training program, which began to be implemented in 2016, is applied during the first six months of prospective teaching period. This program is applied under the responsibility of school managers and advisors from schools where prospective teachers are appointed. Prospective teachers can participate this program in a school where they are assigned by provincial/district directorate of national education or they prefer. Prospective teacher training program includes in-class, in-school monitoring activities and teaching applications, extracurricular activities and in-service education applications with certain subjects (MEB, 2016a). During the process of training,

prospective teachers are given a total of 642-hour training including 384-hour in-classroom and in-school training, 90-hour extracurricular training and 168-hour in-service educational activities (MEB, 2016b).

In the prospective teacher training program, three days a week are allocated for in-class activities. In-class activities are conducted accompanied by advisors with at least ten years of experience who participate in social and cultural activities, who are from the same field with prospective teachers, who have previously participated in national and international projects, and who have powerful skills of representation and communication. In-class studies include pre-course preparation, course monitoring and post-class activities. In the program, one day of the week is allocated to in-school applications. Thanks to in-school activities that are conducted under responsibility of educational institution managers where prospective teachers are assigned, prospective teachers get the opportunity to observe operations and functioning, administrative activities and daily school life. One day of the prospective teacher training program is allocated to activities that are called extracurricular applications. In this context, the objective is to allow prospective teachers learn about culture of city where they are assigned, get information about institutions and organizations related to education and their fields of activity such as Guidance Research Center (RAM), Public Education Center (HEM) and Scientific & Art Center (BILSEM) and learn basic subjects in legislation on education and training. Extracurricular activities are carried out by coordinators who are appointed by provincial and district directorates of national education. Furthermore, prospective teachers are expected to read books and watch movies that are accepted as contributory in their professional and personal development (MEB, 2016b).

Prospective teachers must participate to all activities within the scope of the training program. Prospective teachers who cannot participate a part or the whole of the program because of legal justification will participate in recovery program. During their prospective teacher training period, prospective teachers cannot give lessons and become hall monitors. However, they may execute those activities under the supervision of an advisor (MEB, 2016a).

With this program in which the scope of prospective teacher training program is taken into consideration, it can be said that the objective is to provide qualifications such as teaching strategies and program development, increasing quality of teacher, improving professional perception and power of judgment among teachers newly attending to the rank of teachers who are defined as prospective teachers. In addition to improve missing information and skills among prospective teachers during the pre-service period, it is understood that the objective is to assist in solving problems faced in practice regardless of quality of pre-service training. Steps have been taken towards

adopting the profession, improving organisational commitment and orientation. It is understood that prospective teachers are given opportunity to learn about the profession, educational environment and students, and to apply their theoretical knowledge. The program appears to aim at proving prospective teachers with familiarity to the education system.

It is important in terms of training qualified teachers towards future needs to determine in what extent such objectives towards new teachers are reflected into application. Analysing the field literature, it is seen that, although there are studies conducted on prospective teacher training in Turkey, most of these studies appears to be related to training process which was previously in affect. Following the scanning process applied, a few studies were also found related to the prospective teacher training program which began to be applied in 2016 and gave a new impulse to the prospective teacher training. In one of these studies, selection of advisor for the prospective teacher training program, coordination of application and content of education that prospective teachers receive were examined (Köksal, 2016). In another study, the objective was to reveal prospective teachers' perceptions on teacher education trainings by means of metaphors (Koç and Akran, 2017). In another study, prospective teachers' opinions regarding their candidacy process were analysed (Kılıç, Babayigit and Erkuş, 2016). Thanks to the report prepared by SETA, suggestions have been made by considering certain aspects of the prospective teacher training program which are open to development (İlyas et al., 2017).

The more an implemented program is examined and discussed with scientific criteria, the more opportunities there will be for finding its weaknesses and eliminating its deficiencies. One of the best and most effective ways of evaluating a program is to consult opinions of individuals attending the program (OECD, 2009). In this way, very important progress can be made both in understanding the design of the program, education processes, and in developing these processes. In this regard, this research is considered to fill the gap in the field and constitute resource for future studies, on the other hand, by determining role of the program in training prospective teachers, this research will contribute to teacher training policies towards achieving this service more efficiently. With reference to all these facts, this research aims at revealing prospective teachers' opinions regarding teacher training program and their suggestions towards improving quality of the program. In line with this purpose, answers to following questions were searched.

1. Do in-class, in-school and extracurricular studies applied within the scope of prospective teacher training program contribute to participants in terms of professional development and what are their contributions?

2. What are prospective teachers' suggestions towards a more effective and efficient prospective teacher training program?

Method

Research Model

Since the study aims at understanding experiences of teachers attending the prospective teacher training program, phenomenology pattern is preferred for the study. Phenomenology pattern is suitable for working on human experiences (Merriam, 2013). This approach tries to define what many individuals' experiences on a concept, event or phenomenon mean; it focuses on what individuals' common experiences represent (Creswell, 2015). This research pattern is used to reveal individuals' experiences related to a phenomenon and meanings they attribute to those experiences (Yıldırım and Şimşek, 2013).

Study Group

Easily accessible case sampling is used for determination of prospective teachers participating in the study. Study group of the research constitutes of prospective teachers who were assigned in February, 2016 and who received their training program in Yalvaç district of Isparta province. There is a total of 13 teachers in this condition. These teachers were assigned to a different province. However, they received their training in this district by benefiting from their right to "attend training in place of residence" bestowed to prospective teachers. Schools in which prospective teachers receive training are determined by the District Directorate of National Education in accordance with the relevant legislation on this subject. Within the scope of this application, 4 of prospective teachers attended training in a primary school, 7 of them in a secondary school and 2 of them in a high school. 8 of prospective teachers are female and 5 of them are male; their ages range from 22 to 34. 2 of prospective teachers are Turkish teachers and 2 of them are English teachers. And remaining prospective teachers include a science teacher, a social studies teacher, a mathematics teacher, a history teacher, special education teacher, visual arts teacher, preschool teacher, guidance counselor and a classroom teacher. A total of 5 teachers from branches such as social studies, history, science, special education and mathematics have teaching experience of one to ten years in public schools as paid teachers or as teachers in private teaching institutions or colleges.

Data Collection Instrument

Research data was collected through semi-structured interviews. Questions use in interviews were prepared by scanning the relevant field literature, and opinions of two field experts were consulted for scope validity. In accordance with opinions, some items were removed, some of them were corrected in terms of expression and narration. An academician from Turkish language teaching

department was requested to evaluate questions in terms of language and narration. Pre-application with questions established in this way was applied with 2 prospective teachers who were outside the scope of the research, and questions leading to similar answers were combined and final form of interview form was achieved.

In semi-structured interview form, there are four open-ended questions in addition to personal information. The first of open-ended questions is as follows “Do you think that in-class studies you attended during the first six months of the prospective teacher training program have contributed to you in professional sense? In what ways do you think the program contributed to you?”. The second and third questions of the research were created using “in-school” and “extracurricular” definitions in place of “in-class” definition used in the first question. The last question of the research is as follows “What do you suggest doing towards improving the quality of the prospective teacher training program applied?”. In interviews, probe type questions are also used, if required, to assist participants in understanding questions, in giving their ideas in a more organized manner and in ensuring data richness.

Data Collection Process

Research data was collected during dates between May 18 and June 15, 2016. After receiving necessary permissions to collect the data, prospective teachers were contacted and informed about the subject, and date and time of the application were determined.

Semi-structured interviews were carried out on the date and time agreed upon with participants in environments where prospective teachers would express themselves comfortably. For this purpose, sometimes manager, teacher and guidance service rooms were used, sometimes an environment outside school was used. Interviews lasted about 30 minutes. During meetings, voice recorders were used with the permission from participants to avoid causing data and time losses. After each interview, interviews recorded in devices were converted into text file, and text files were sent to participants via e-mail. Participants were asked to read texts carefully, they might apply partials changes in distinct color in their answers, and they were requested to resend the document to the researcher. In this process, it was observed that five participants made minor changes arising from differences in spoken and written language and other did not apply any modifications. Texts obtained at the end of this process were used in data analysis.

Data Analysis

Content analysis was used for the analysis of data in the research. For the content analysis, processes such as (I) coding of data, (ii) presence of themes, (iii) arrangement of codes and themes, and (iv) identification and interpretation of

findings were followed (Yıldırım and Şimşek, 2013). In this context, texts of the interviews were read in detail, sections related to the research subject were determined, and these sections were named. Naming were applied with a word and sometimes with a sentence. Two more readings were conducted at various times, meaningful section and definitions of sections were reviewed, and coding of data was completed. Then, an expert other than researchers was requested to code written data. In a meeting with the visitor expert, coding was compared. In this process, which is called the coding reliability in the field literature, the formula ($\text{Reliability} = \text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Divergence}) * 100$) proposed by Miles and Huberman (1994) was used and percentage of fit was found to be 91%. Since it is considered enough to have a percentage of fit over 70% (Yıldırım and Şimşek, 2013), it can be said that coding reliability among coders of the research were sufficient. In sections where coders dissented, raw data was analysed, and points agreed upon were based in reaching themes, other points were excluded from the analysis. Therefore, coding process of qualitative data set was completed. Following this stage, by considering similarities and differences of codes, categories and themes were created by bringing together possibly related codes. During the process creating themes, care was taken whether concepts included under a theme were consistent within themselves and with the title of theme. Thus, the suitability of codes and themes was aimed. In relevant sections of the research, verbatim excerpts among participants' opinions were given place. While using verbatim excerpts, participants were coded in the form of A1, A2, ..., A13. In coding, information about gender and age of quoted individual was also given (For instance, A11, M, 23). In this example, "A11" refers to the participant, "M" refers to the gender of the participants (male), and "23" refers to the age of the participant. In addition, frequency value was given to determine categories that were frequency emphasized by prospective teachers. While calculating frequency values of categories, number of people was taken into consideration. Frequency of categories in which prospective teachers' answers overlapped was accepted as "one", and this process was repeated for all participants.

Reliability and Validity

To ensure validity in the research, strategies suggested by Lincoln and Guba (1985) were used. First, during the phase of preparing interview questions; we showed ultimate attention to make questions easy to understand, multi-dimensional, directive and responder. Interview form prepared was submitted to opinions of two field experts, and interview form was arranged in accordance with experts' recommendations. Preliminary application was applied on two prospective teachers. During talks, long-term interaction was applied to establish environment of trust, to relieve participants from the effect of researcher and to enable participants give more sincere answers. Interview was extended as much as possible, and during the interview, reflective listening technique was used to

encourage participants to talk during taking their opinions. Besides, voice recording was made during interviews with the permission of participants to prevent data loss and misunderstanding. To prevent situations stemming from subjective approaches and misunderstandings, participant confirmation also called as member inquiry was applied. An expert well-informed in research subject and qualitative research methods was asked to analyse this research with its various dimensions (Yıldırım and Şimşek, 2013).

In the research, it was given attention to ask interview questions in a similar approach and keep records in the same way to overcome reliability problems. It was revealed in detail how themes and categories were established and how the process was followed during coding. Moreover, researcher tried to exhibit objective attitude and behaviors and not to behave unfairly during the research process from establishment to implementation of data collection, from collection and analysis of data (Yıldırım and Şimşek, 2013).

According to Erlandson et al. (1993), responsibility of researcher in qualitative studies is to reveal the value of transferability to similar environments for any obtained results. Considering research result accordingly, similarity of conditions should be taken into consideration (Yıldırım and Şimşek, 2013).

Findings

This section of the research primarily dwells upon contributions of prospective teacher training program to prospective teachers in terms of their professional development. Later in this section, issues that need to be improved and developed to improve quality of the program in question are presented.

Contributions of Prospective Teacher Training Program to Prospective Teachers

This section of the study contains findings primarily related to whether prospective teacher training program contributes to prospective teachers in terms of their professional development (Table 1), then findings related to what kind of contribution the program offers (Table 2, Table 3 and Table 4).

Table 1

Opinions Regarding Contribution of the Prospective Teacher Training Program

Theme	Category	f
In-Class Studies	Yes	10
	Partially	3
	No	-
In-School Studies	Yes	7
	Partially	4
	No	2
Extracurricular Studies	Yes	10
	Partially	3
	No	-

According to Table 1, in-class, in-school and extracurricular studies that prospective teachers attend are generally considered as contributive in terms of their professional development. There are also participants who think that these studies contribute partially or do not contribute at all.

In Table 2, it can be seen what kind of contributions in-class studies within the scope of the prospective teacher training program offer to prospective teachers.

Table 2

Fields that In-Class Studies Contribute to Prospective Teachers

Theme	Child-Themes	Categories	f
Contributions of in-class studies to prospective teachers	Management of education	Presentation of the course	13
		Measurement and examination (Assessment)	9
		Preparing students to the course	8
		Pre-class preparation (Planning)	7
	Classroom management	Management of behavior problems	10
		Establishing discipline	8
		Motivation	7
		Management of special groups	4
		Rule-making and implementation	2
	In-call communication and interaction	Teacher-student communication	6
		Student-to-student communication	2
	Use of in-class technology	Using interactive whiteboards	6
	Preparing classroom related documents	Daily documents	4
		Documents prepared at the end of semester	2

As can be seen in Table 2, all participants indicate that in-class applications conducted within the scope of the program improve them in terms of management of education which is one of the basic duties of teaching. In this context, although all prospective teachers have reported their development in terms of course presentation, some prospective teachers indicated that they have improved in terms of how to plan a course for each of students according to students' self-learning pace and method, how to attract students' attention to course and how to ensure students' effective participation to course. In addition, participants have also reported that they gained experience in issues such as asking questions relevant to objective of the course and subject, giving correct, fast and descriptive feedback to students, and closing the course and giving homework. Some prospective teachers did not give opinions regarding their development in such issues, and this finding can be interpreted as they do not lack experience in these aspects or counselor teachers do not give place to these applications during in-class trainings or counselor teachers are not

sufficient in these aspects. A participant's opinion on contributions of in-class applications is given below.

"I found the opportunity to how to start a course, how to end a course, how to attract students' attention to course, how to lower oneself to children's level, how to teach lessons according to level groups, how to make all students attend course, how to allow students to speak, and how to prepare a measurement and assessment tool for a course... in short found the opportunity to observe and apply what to do and how to behave in a class." (A11, M, 23)

Analysing the Table 2, it is understood that in-class studies contributes to prospective teachers' development not only in terms of management of education but also in terms of classroom management. Some prospective teachers reported that this practice brought along acquisitions in many aspects including pace and accuracy of reactions to be given in management of unsuitable or problematic behaviors, also in terms of sustaining suitable student behaviors. They reported that they gained experience in context of management of in-class mobility, improving a positive atmosphere in the class through incentives and prizes, approaching students with special needs and strategies that can be used. A sample participant's opinion on this subject is given below.

"This program was good for me in learning classroom management and overcoming stress ... such as how to ensure classroom domination, how to intervene an offending student, how to choose attitude towards students." (A12, M, 24).

Analysing Table 2, it is seen that in-class studies support some prospective teachers' development in context of in-class communication and interaction and use of technology in classroom. Participants think that their use of interactive whiteboard, ability to establish and maintain a positive relationship in classroom have been improved thanks to these studies. Besides, it can be understood that, thanks to these studies, prospective teachers have gained experience on subjects such as when to prepare necessary documents in classroom including course attendance form and class book, and how to prepare exam documents and student report cards. The following example of prospective teacher opinion describes this status.

"In the Faculty, they did not teach how to use interactive whiteboard. Thanks to in-class studies, now, I can use interactive whiteboard very easily. Besides, when I graduated, I was worried about how to address my students and how to communicate with them. When I first entered a class, I did not know where to put my feet and my hands. It is not like that anymore." (A3, M, 25).

"Thanks to these studies, I have gained experience on subjects that I did not do previously but I will have to when I am assigned as a teacher such as filling class book, when and how to call the roll, how to fill attendance form and filling report cards." (A11, M, 23).

In Table 3, it can be seen what kind of contributions in-school studies conducted within the scope of the prospective teacher training program offer to prospective teachers.

Table 3

Fields that In-school Studies Contribute to Prospective Teachers

Theme	Child-Themes	Categories	f
Contributions of in-school studies to prospective teachers	Management of school business	Official correspondence and paperwork	10
		Data collection modules related to	9
		Official ceremonies and social events	2
		School budget	2
	Human resources management at school	Student services	7
		Personnel services	5
	Management of education programs	Board meetings	4
		Guidance services	2
	School-environment	School-family relationship	2

Analyzing Table 3, it is seen that prospective teachers have gained experience towards activities given under the themes of school-environment relations, management of education programs, human resources management at school, management of school business thanks to in-school studies. In this context, participants have reported that they had the opportunity to observe and practice subjects such as how to respond to documents coming to school from provincial/district directorate of national education, how to arrange and send documents from school, how to keep these documents. In addition, data collection modules and how to make data entry to these modules, supply of material-tools to school, school budget, student registration and transfer procedures, following students' absenteeism durations and making necessary information are among experiences prospective teachers gained in this context. In addition to these, duties and responsibilities and working styles of formations such as teachers and class teachers board, execution of school guidance services, planning parent-teacher meetings are among activities in which prospective teachers have opportunity to observe. Prospective teachers, through these applications, have reported that they gained experience in many subjects including flag raising ceremonies, ceremonies arranged on official dates, charity sales at school, cultural and sportive contests and school trips. Prospective teachers' opinions on this subject are given below.

"Before this training, I did not know many things in detail such as how to make official correspondences, what and where to write and decimal file system. Similarly; I did not know how administrators made data entry to web sites about which I had not heard nothing and for what purpose these web sites were used such as KBS, e-school and again MEBBIS." (A5, F, 26).

"I had the opportunity to learn school mechanism and in-school activities, duties and responsibilities of school managers. I have learned about material request, hall monitor schedule, how to attend extra course, how to establish a disciplinary committee and who comprises the committee. I have observed how processes are conducted on many subjects ranging from student registration to transfer and monitoring of absenteeism. I have learned about many things including pension processes and spending." (A7, F, 23).

I would say that I have directly participated and gained experience about activities such as how student clubs are established and maintained, flag raising ceremony, preparations to ceremonies on special days, organisation of poems etc. contests. (A5, F, 26).

In Table 4, it can be seen what kind of contributions and extracurricular studies conducted within the scope of the prospective teacher training program offer to prospective teachers.

Table 4

Fields that Extracurricular Studies Contribute to Prospective Teachers

Theme	Sub-Themes	Categories	f
Contribution of extracurricular studies to prospective teachers	Knowing about field service	Duty fields of directorate of national education	10
		Organisation structure of directorate of national education	6
	Knowing about edu. institutions different from assigned school	School types and fields of activity	12
		Other educational ins. and fields of activity	6
	Knowing about province/district assigned to	Social structure	3
		Cultural structure	3

Analysing Table 4, thanks to extracurricular studies, prospective teachers gained experience towards themes such as learning about field service, educational institutions outside assigned school and province/district of the school. Some participants have reported that they had the opportunity to know about organization structure, fields of duty of provincial/district directorates of national education, and institutions that directorates are connected in administrative manner thanks studies conducted in this scope. Some of the participants emphasized that they obtained information about fields of activity in other institutions related education in province/district such as HEM, BİLSEM and RAM. Most prospective teachers have reported that they gained experience through visits and interviews in different school types about characteristics and process of regional boarding schools, village schools, vocational and technical schools. Despite being a few, some participants indicated that they visited museums and ruins in residential areas and teacher's lodge, they made interviews with retired teachers, and these visits supported them in learning more about social and cultural pattern of school's environment and profile of students and parents. The following example of a prospective teacher's opinion describes this status.

"I obtained information about structure and duties of National Education Directorate, departments of this directorate and task fields of branch managers. In addition, extracurricular studies allowed me to learn about different school types. For example, I learned about what teachers do in boarding schools and vocational/technical high schools

different from regular teachers. I formed opinions on how to teach a lesson in schools with special training and multi-grade class teaching applications.” (A13, M, 23).

Participants’ Opinions towards Improving the Quality of Prospective Teacher Training Program

Participants of the research have made some suggestions towards improving the quality of the prospective teachers training program. These suggestions are given in Table 5.

Table 5

Suggestions towards Increasing the Quality of the Program

Theme	Sub-Themes	Categories	f
Suggestions towards improving quality of program	Execution of program	Effective informing towards program should be	8
		Program should be supervised	4
		Counselor outside the field should not be made	2
		Training should be received in province of	2
	Scope of program	Content of forms should be as per department	8
		Application in different schools and classrooms should be made	6

Analysing Table 5, it is apparent that prospective teachers made some suggestions towards increasing quality of the program and related to the scope of the program. The first suggestion offered regarding the execution of the program is an effective information towards the program. Most prospective teachers think that both they and partners responsible for the execution of the program do not have enough information about the program, what and how to do things and what their responsibilities are. Participants indicate that application differences and jigsaws occur at school or district level from time to time due to lack of information, and this situation leads to decrease in quality of the program. Participants have reported that, to increase the quality of the program, there is a need for an effective control mechanism that will determine whether all partners do their parts. Consulted prospective teachers have indicated that there are not many things to do especially within the scope of in-school studies of the program, thus, they face an attitude that they may not come to school that day. Besides, participants expressed that questioning are not made about whether activities required within the scope of the program are carried out, if yes, what their quality is. Other than this, prospective teachers have suggested that prospective training be given in the province where they are assigned, and counselor assignments out of their fields not be made. Examples of participants’ opinions on this issue are given below:

“Including us, school managers and guidance counselors did not have information about the process. There were lots of things remained uncertain. Therefore, practitioners and participants should be informed more about the process” (A6, F, 22).

"It should be checked whether the program is fully implemented or not. Merely submitting documents at the end of the year should not be sufficient. It must be questioned whether counselor and student teacher do their tasks, and whether school managers are interested as need." (A11, M, 23).

"We have a chance to participate in the program whether you reside, and most prospective teachers do so. The program seems to aim the development of prospective teacher in a professional sense, but also adopting the profession and improvement of organisational belonging. However, I joined the program in the district where I live. Thus, the program did not support me in this regard. To avoid this, it should be ensured that prospective teacher joins the program where he/she is assigned." (A2, F, 22).

Analysing the Table 5, it is seen that prospective teachers put forward suggestions related to the scope of the program with a view to increase its quality. The first of recommendations presented in this context is towards adaptation of forms to be filled based on teachers' field. Prospective teachers have indicated that forms to be filled within the scope of the program are created with a uniform approach. Indicating that applications of classroom teachers and in-field teachers, special education teacher and counselors may vary too much, prospective teachers have reported that this variety is not found in forms. They indicated that this situation forces them to fill in forms with necessary things rather than what they do. Another suggestion by prospective teachers towards improving the quality of the program is to cancel the limitation of one school and one counselor. Prospective teachers think that they can find the opportunity to observe different application, environments and contrary examples when they are allowed to work in distinct types of school and with different teachers. Prospective teachers suggest that classroom teachers should be allowed to perform in different school ranging from a village school with multigrade class application to the favorite school of a province/distinct, similarly a branch teacher should be allowed to work in different school ranging from multi-program high schools, science or social sciences high schools to school in suburbs. Examples of participants' opinions on this issue are given below:

"The number of forms that must be filled is too much, their content is not suitable for fields. Guidance, pre-school, physical education, art courses have their unique characteristics. In this regard, form should be based on fields and practice-oriented." (A10, F, 23).

"In the program, we can only attend a classroom in which the counselor teacher attends. In classroom teaching, what is done in the first grade is different from those in other grade levels. It would be much better if I attended other classes as well (e.g. 1st grade)." (A6, F, 22).

"If this training is received at a few different schools, we will be able to observe different students and counselors. I, for example, attended the program in a school with pretty good facilities. However, the newly appointed teachers are usually assigned to villages or towns. In this regard, opportunity to work in schools with distinctive characteristics may be provided to prospective teachers." (A9, F, 24).

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, in which contributions of the prospective teacher training program and suggestions towards improving the quality of the program were determined, in-class, in-school and extracurricular studies conducted within the scope of the program in question appear to be evaluated as beneficial in general. Analysing the studies conducted on this subject, it is understood that this finding shows parallelism with some studies (Gül, Turkmen and Aksel, 2017; İlyas et al., 2017; Köse, 2016). It is observed in some studies that prospective teachers do not find the training provided sufficient (Kılıç et al., 2016). Regardless of how successful the pre-service training is, this program is not enough to solve various educational problems that new teachers face. When teachers begin their career, they face with real-world problems (Carter and Scruggs, 2001; Güçlü, 1996; Kelchtermans and Ballet, 2002; Korkmaz, Saban and Akbaşlı, 2004; Nieto, 2003). In this respect, prospective teaching period is regarded as a critical period in teaching training and a process with practical value in preparing for the profession in which teacher meets practice most heavily (Balci, 2003; Hoy and Woolfolk, 1990). This situation, may be decisive in prospective teachers' evaluation of prospective teacher training program as a contribution to their professional development.

In the research, although participants' general tendency is towards contribution of the training, there are also participants who have reported that studies conducted within the scope of the program contribute to them partially or do not contribute at all. In in-class and extracurricular studies, about 23% of participants report in this direction, this ratio in in-school studies is approximately 46%. Many situations may affect participants' assessment in this direction. For instance, limitations brought in legal basis regarding scope and implementation of the program may lead up to decrease in quality of the program and prompt participants to assess it accordingly. Suggestions posed by participants towards increasing the quality of the program also support this possibility. This situation may arise from either problem occurred in the scope and execution of the program or participants' attitude towards the program, meaning they attribute to this program and their low motivation. Some of prospective teachers constituting the study group have teaching experience in private teaching institutions such as training center or colleges, and as paid teachers for a period of one to eight years before their assignment to the public schools. Experience gained before the assignment may have allowed prospective teachers to gain skills on subjects that they could not learn during pre-service training period and resulted in loss of motivation and seeing prospective teacher training as a formality, which was only a routine program required to complete prospective teaching period. In some studies, it is indicated that prospective teachers perceive prospective teacher training as a

routine program for removal of their candidacy state and this fact reduces the effect of prospective teacher training program (Kocadağ, 2001). In addition, this finding may be supported by the fact that some prospective teachers have graduated from their pre-service training with more experience on educational practices. Or inability of practitioners of this program (manager, teacher etc.) may have also affected participants in making such assessment. Because according Lay et al. (2005), obtaining basic practical qualifications by teachers during prospective period depends of the interaction they establish primarily with school managers and colleagues, also with school and environment. According to the approach developed by Bolman and Deal (2003) and consisting of four frameworks including structure, human relations, political and symbolic, it is quite important for manager to effectively use these four frames in a balanced and situational way to become effective managers. However, in studies conducted, it is argued that school managers are not sufficient in training prospective teachers at work and performing relevant guidance roles (Ekinci, 2010; Hamarat, 2002; Özdemir, 2003). In addition, school managers' intense professional lives filled with meetings, correspondences and similar circumstances may have also prevented them to fulfill their part in training prospective teachers. Or this case may also originate from school managers' giving priority to more concrete and influencing duties related to school or increased number of prospective teachers in schools.

From another finding of the study, it is found out that prospective teachers gain experience in fields such as management of education, classroom management, in-class communication-interaction thanks to in-class studies conducted within the scope of the prospective teacher training program. It is also revealed that prospective teachers gain skills of preparing documents that are filled by teachers, thanks to these applications. Findings supporting this findings have been reached in some studies, and it has been determined that in-class studies are beneficial in terms of making use of counselor teacher's experience and in terms of professional development (Köse, 2016; Soyalp and Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2017). Teaching is a practice-based profession which matures with experience and in which theoretical information is not enough. Effects of teachers on their students' success may occur at the rate of professional experience they gain in professional life (Darling-Hammond and McLaughlin, 1999). Based on inexperience, teachers who just begin their profession face with many challenges such as execution of teaching and learning process at students' level and classroom management (Athanases and Achinstein, 2003; Avalos and Aylwin, 2007; Friesen, 2002; Kelchtermans and Ballet, 2002; Öztürk and Yıldırım, 2012). Based on these reasons, prospective teachers request that practical training be weighed more than theoretical information (Haydn and Barton, 2007). Besides, O'Sullivan (2001) attribute in-service training programs achieving their objectives to their power of

responding to needs of participants of program. Assessed in accordance with this finding of the research and what has been expressed by participants, it can be said that prospective teacher training program is consistent with needs of prospective teachers, and in-class applications conducted in company with counselor teachers support new teachers in coping with problems before they are left alone with students. It is considered that, thanks to in-class studies, prospective teachers' skills of working independently increase, and objectives of in-class trainings aimed by the Ministry (MEB, 2016b) are reached in general.

Another finding of the study shows that in-school studies bring experience to prospective teachers in subjects such as arrangement of administrative actions, social-cultural activities and official ceremonies. It is determined that pre-service training does not prepare prospective teachers to school management in a realistic way (Anderson, 1991), teachers newly beginning their profession have difficulties in preparing official documents, reports and correspondences (Öztürk, 2016), and they do not have information about situations such as ceremony, celebration, meeting etc. (Sarı and Altun, 2015). Considering all these finding, it can be said that in-school studies conducted during the prospective teaching period assume the role of facilitator in reducing new teachers' difficulties that they will live in terms of managerial activities during their duty as future administrators. As is known, most teachers newly starting the profession in Turkey start their profession in a school sometimes on their own, sometimes with inexperienced teachers like them. Teachers in this situation have to undertake the task of fulfilling the duty of administrator in addition to teaching, and in general, they do not find a colleague who could guide them and assist them while performing both duties. Based on this reason, problems that teachers will face in the coming years of the profession may be decreased by means of gaining experience on functioning of school. Also, in similar studies, it is reported that, through in-school activities, subjects related to functioning of school may be taught, this practice may help in solving in-school problems during initial years of their profession (Kılıç et al., 2016; Ulubey, 2017; Yıldırım, 2012). This determination can be interpreted as the fact that research results are supported by the field literature.

From another finding of the research, it is understood that prospective teachers gained insight about provincial structure and functioning of education, also about activities of other educational institutions and school types, and social environment of school thanks to extracurricular activities. According to some studies, teachers experience problems of adaptation to school, profession and environment (Korkmaz et al., 2004). Serving as a bridge between studentship and starting to the profession, prospective teaching period, as indicated by Hoy and Woolfolk (1990), is a significant stage for teacher to adopt the profession and to socialise. In this respect, non-school studies can be

considered as a significant acquisition for prospective teachers. Besides, analysing general objectives of the prospective teacher training program, it is seen that the Ministry aim at providing information to prospective teachers about partner institutions and their functioning and ensuring their adaptation to school and the environment. In this regard, this finding of the study can be assessed as an indicator of achieving objectives and as hopeful.

The last finding of the research contains prospective teachers' suggestions towards improving quality of the program. One of suggestions made by prospective teachers in this context is to allow application in different schools and classes during prospective teacher training. In studies conducted on the subject, it is observed that prospective teachers pose similar suggestions (Kılıç et al., 2016; Nayır and Kuru-Çetin, 2016; Ulubey, 2017). Place of school and teacher staff may change challenges faced by teachers who are new in the profession. As stated earlier, most new teachers start working in school with the most severe conditions in Turkey. For this reason, it is quite important in prospective teacher training that teachers do not only observe ideal school environment but also see negative examples in terms of shedding light upon their future teaching experiences and providing extensive experiences. Besides, it can be said that this situation is also significant in terms of improving prospective teachers' professional perception and judgment powers. Otherwise, prospective teacher training may be insufficient in providing the experience that will needed during the initial working conditions. In the explanation given under in-class and in-school activities title of the prospective teacher training summary table prepared by the ministry of education, it is indicated that prospective teachers may follow courses given by his/her counselor teacher first, then a course given by another teacher from his/her field, finally course by teachers of other fields (MEB, 2016b). However, it can be understood from prospective teachers' statements in the study that this rule is not applied accordingly. It is considered that objected benefit of in-class applications of the program will increase and more qualified teachers will be trained at the end of the program when provisions of legislation are reflected into practice and prospective teachers are given the opportunity to attend practice in different schools as they have suggested in the research.

Another suggestion given by prospective teachers on the issue is towards sufficient informing made to all relevant partners related to the program and its execution. Amendment related to prospective teacher training was prepared in April, 2015 but legislation into practice was issued in March, 2016. The program began to be implemented on prospective teachers who was assigned in February, 2016. This research was performed with prospective teachers for who this program was applied for the first time. Therefore, related to this issue, practitioners lack experience from the past, but also a legal text drawing

boundary of the application was established following the start of this application. Principles relating to the application was created in according with information meetings and trainings provided (MEB, 2016c). This situation may lead to occurring of some difficulties in execution of prospective teacher training. Also, in similar studies, it was indicated that practitioners did not have enough information related to the program (Soyalp and Kozikoğlu, 2016), and lack of information was the basis of problems encountered during implementation of the program (Köse, 2016). In this case, it can be said that expected benefits from the program will increase and problems will decrease when enough information about the program and its implementation is provided to all responsible partners.

Another suggestion made by prospective teachers is towards implementation of prospective teacher training in the city of appointment. In a report prepared by SETA, nearly half of participants indicated the necessity to carry out this process in the region where new teachers are assigned (İlyas et al., 2017). It can be said that this is important in terms of prospective teachers' getting to know the geography where school of appointment is located, gaining awareness about social customs and traditions, gaining knowledge about school, students and parents. Indeed, considering general objectives of the program, the aim of extracurricular studies is to provide similar acquisitions to prospective teachers (MEB, 2016b). However, prospective teachers can join prospective teacher training program in a different province from their appointment place (MEB, by 2015). This situation results in the fact that prospective teachers receive their training in either their hometowns or metropolis. Although MEB has allowed this in practice due to some compelling reasons such as ability to make appropriate consultant assignment, this may result in the outcome that prospective teachers will start their profession without gaining experience and knowing about educational environment and learning social structure to be needed under their initial working conditions. This may compile teachers to struggle alone in an unknown geographical structure, and under social and cultural conditions. Considering from this perspective, providing prospective teacher training in the city of appointment may play a facilitating role in overcoming such obstacles. Authorities also considered the subject in this way, thus prospective teacher training program related to the contracted teaching period has begun to be provided in the city where new teachers are assigned.

Another suggestion by prospective teachers is about controlling the program. Participants have reported that in-class, in-school and extracurricular studies conducted within the scope of prospective teacher training are not supervised. Participants have stated that they were told that it was not necessary to come to school since there were not much to do especially during in-school

studies, or they sit idly in directorates of national education during extracurricular studies. They indicated that supervision related to the program was conducted through forms filled by prospective teachers and prepared reports, and they prepared these forms by downloading from web sites or receiving from other prospective teachers. Besides, they stated that difference based on fields were not observed in forms, excess of number of forms to be filled and similar information requested in these forms, also these forms were not subjected to an effective analysis after filling, they only filled these documents to relieve of liability and considered them as a useless task. Finding the supervision towards themselves as insufficient, prospective teachers reported that there were not any controls related to practitioners of the program. It was also emphasized in some studies that the program is not supervised (Kılıç et al., 2016; Ulubey, 2017). However, regardless of how sufficient a program is in terms of scope and content, lack of supervision in context of what, how or whether things are done may result in a change in the quality of training based on practitioners' attitudes. Besides, as specified by Ryan (1979), inefficacy of criteria in training and lack of providing training at criteria level may result in the fact that prospective teachers face many problems during their teaching career (cited by Güçlü, 1996) and it may lead to loss of mutual efforts. Likewise, it can be seen that lack of an effective supervision mechanism leads to transformation of initiatives during prospective teachers training process into formality, not going beyond simple formal arrangements. In this regard, establishment of an effective supervisory mechanism ranging from participants to practitioners is very important in terms of increasing the quality of prospective teacher training.

The final suggestion posed by prospective teachers towards increasing the quality of the program is related to canceling assignment of counselor teacher from different fields. In the program, it is specified that a teacher from the same area as prospective teacher is appointed as a counselor teacher, however, in the absence of teachers in required qualifications, it is possible to make appointments outside the field (MEB, 2016a). Considering the fact that at least ten thousand teachers are assigned at each assignment period in Turkey and these assignments are towards regions where teacher change pace is high, it can be said that number of teacher to be assigned as counselor teachers is limited in these regions. To overcome this problem, the ministry paved the way to receive prospective teacher training in any desired province. Despite this practice, sometimes advisors without advisor qualifications or outside the field may be assigned as counselor teacher. However, each field has its own characteristics and there are differences in practice. Therefore, such applications in appointment of counselor teacher give way to discussions of whether prospective teacher training serving as a bridge the gap between theory and application can produce intended results or not.

Consequently, it can be said that in-class, in-school and extracurricular studies carried out within the scope of prospective teacher training program are useful in providing prospective teachers basic qualifications related to application and in easing difficulties that they will encounter during early years of their teaching career. However, especially in-school studies, also in-class and extracurricular studies seem to fail in contributing to some prospective teachers' professional development. This result can be interpreted as an indication of failure in executing the program in an ideal way and need to implement some changes in construct terms. Failure of programs training prospective teachers means the failure of future generations. For this reason, steps should be taken towards removing factors causing minimal impact in prospective teacher training or minimize its effects by considering suggestions made by prospective teachers and results of other studies. For instance, when the lack of supervision is removed as suggested by participants, situations arising from both practitioners' weaknesses and factors negatively affecting participants' attitudes towards the program may be eliminated and effect of the program may be improved. Additionally, the Ministry and academia should meet to discuss why prospective teachers benefit from in-school studies less, and initiatives should be taken towards to decrease such loss.

While findings of this research are significant especially for institutions and individuals that constitute the program and ensure implementation of the program, it should be noted that the study has some limitations in analysing results of this research. The major limitation of this study is that it has been established based on opinions of a limited number of prospective teachers by using qualitative research method. For this reason, it may not be correct to generalise study results for the country. Referencing only to opinions of participants of the program may be inadequate in analysing the study subject in detail. For this reason, it will be beneficial to conduct studies that will ensure in-depth analysis of the subject by using triad technique in future studies. In addition, since this study was only conducted based on opinions of prospective teachers attending the program, future studies may also refer to opinions of different partners. Since conditions change in each region, it may useful to conduct studies in regions where new teachers are assigned intensely and to compare results of future studies. Again, studies can be conducted in which roles of counselor teacher, school manager and officers of provincial/district directorates of national education are questioned in terms of their level of achievement.

Türkçe Sürüm

Giriş

Okulların işlevlerini tam olarak yerine getirebilmeleri, eğitim sisteminin en stratejik ögesi olan öğretmenlerin eğitim hizmetini sunmaya her yönden hazır olmasına bağlıdır (Ata, 2003; ERG, 2015; Fullan, 2007; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Üstüner, 2004; Yan, 2009). Bir öğretmenin eğitim hizmetini sunmaya her yönden hazır olması ise hizmet öncesi ile hizmetiçi eğitimin mesleki açıdan yeterli deneyim ve beceri kazandıracak nitelikte olması ile alakalıdır. Ancak, hizmet öncesi eğitim ağırlıklı olarak teorik düzeyde gerçekleştiği ve bu dönemde öğrencilerin öğretimsel sorumluluğu her yönüyle üzerlerine alma imkanı olmadığı için göreve başlandığında bir takım zorluklarla karşı karşıya kalındığı bildirilmektedir (Güçlü, 1996; Kelchtermans ve Ballet, 2002; Yalçinkaya, 2002). Ayrıca ne kadar yeterli olursa olsun hizmet öncesi eğitimin, öğretmenleri farklı bölge ve öğretim ortamlarına hazırlayamadığı belirtilmektedir (Erdemir, 2007). Bu sebeplerden kaynaklı olarak öğretmenlerin, özellikle mesleğin ilk yıllarında, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretmen veli ilişkilerini sürdürme, öğrenci çalışmalarını değerlendirme, farklı öğretim yöntemlerini kullanma gibi konularda problem yaşadıkları belirtilmektedir. Öğrencilere hakim olamama, öğrencileri motive edememe, öğretimi yönetememe, sesini ayarlayamama, derse başlayamama ve zamanı ayarlayamama öğretmenlerin mesleğe uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasında sıralanmaktadır (Güçlü, 1996; Veenman, 1984; Yalçinkaya, 2002). Araştırmacılar tarafından mesleğin ilk yılları güçlüklerle baş etme, öğretmenlerin hayatta kalma mücadelesi verdiği yıllar olarak nitelendirilmektedir (Carter ve Scruggs, 2001; Nieto, 2003). Bu bakımdan aday öğretmenlik dönemi olarak bilinen ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin asıl öğretmen olarak atanmasına kadar geçen zamanı ifade eden adaylık süreci, öğretmen adayının mesleğe hazırlanması, mesleği benimsemesi ve hizmet öncesi eğitim yetersizliklerinin giderilmesi açısından kritik bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Balci, 2003; Cable ve Parsons, 2001; Hoy ve Woolfolk, 1990; Kocadağ, 2001; Lay vd., 2005; Özanay, 2004; Üte, 1993). Bu dönemde, yeni öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli deneyim ve beceri kazanmasına yardımcı olmak, ihtiyaç duyulan nitelikli öğretmenleri yetiştirmek amacıyla Türkiye’de olduğu gibi Singapur, Finlandiya, Güney Kore, İsrail gibi ülkelerde de aday öğretmen yetiştirme programları uygulanmaktadır. Örneğin İsrail’de mesleğe yeni adım atan öğretmenler üç yıllık adaylık eğitime tabi tutulmaktadır. Eğitimde, yeni öğretmene tüm süreçte eşlik edecek en az beş yıl öğretmenlik tecrübesi olan bir danışman atanmaktadır. Eğitimin ilk yılında, her hafta tecrübe paylaşımı yapılmaktadır. Tecrübe paylaşımına yükseköğretim

kurumlarının eğitim bölümü hocaları da katılmaktadır. İlk yılın ortasında ve sonunda aday değerlendirilmekte ve performansı yeterli olanlar eğitimin ikinci ve üçüncü yılına devam edebilmektedir. Başarısız olanlar ise yeniden eğitime alınmakta, ancak ikinci kez başarısız olduklarında meslekten uzaklaştırılmaktadır. Üç yıllık adaylık eğitimini başarıyla tamamlayanlar kadrolu öğretmen olmaya hak kazanmaktadır. Singapur'da ise yeni öğretmenler, okul ve ulusal düzeyli adaylık eğitimine katılmaktadır. Üç günlük bir eğitimi içeren ulusal program eğitim bakanlığı, iki yıl süren okul düzeyli program deneyimli ve kıdemli öğretmenler arasından seçilen danışman öğretmenlerce yürütülmektedir. Okul düzeyli programın içeriği yeni öğretmenin ihtiyacına göre okul tarafından oluşturulmaktadır. Ayrıca bu programla yeni öğretmenlere pratik beceriler ile mesleki değerlerin de aktarılması hedeflenmektedir (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017).

Türkiye'de aday öğretmenlik uygulamasının temelleri 1702 ile 4357 sayılı kanunlarla atılmıştır. Bu süreç, 1965 yılından sonra 657 sayılı kanuna dayalı çıkarılan yönetmelik ve yönergeler doğrultusunda yürütülmüştür. 1995 yılında hazırlanan yönetmelik aday öğretmenlik eğitimine yeni bir boyut kazandırmış ve bu tarihten sonra aday öğretmenlere temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim olarak adlandırılan eğitimler verilmeye başlanmıştır (MEB, 1995). Ancak aday öğretmenlik sürecini değerlendiren birçok araştırma, uygulanan programının gerek içerik gerekse kullanılan yöntem ve teknikler açısından amaçlanan nitelik ve becerileri öğretmenlere kazandırmada yetersiz kaldığını ortaya koymuştur (Ayvaz-Düzyol, 2012; Balkar ve Şahin, 2014; Çimen, 2010; Erdemir, 2007; Özönay, 2004; Yıldırım, 2010). Bazı raporlarda, nitelikli öğretmenler yetiştirmek için öğretmen yeterliklerinde önemli bir dönüm noktası olarak görülen adaylık eğitimi sürecinin yeniden düzenlenmesi gerektiği bildirilmiştir (TED, 2009). Bu bulgular, Milli Eğitim Bakanlığı'nın aday öğretmen eğitiminde reform yapmasına yol açmış ve aday öğretmen yetiştirme programı Mart 2016 yapılan düzenlemeyle değiştirilmiştir.

2016 yılında uygulanmaya başlayan aday öğretmen yetiştirme programı, adaylık döneminin ilk altı ayında yapılmaktadır. Bu program aday öğretmenlerin görevlendirildiği okul yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Aday öğretmenler, atandıkları ya da tercih ettikleri bir ilin il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince görevlendirildikleri bir okulda bu programa katılabilmektedirler. Aday öğretmen yetiştirme programı, sınıf içi, okul içi izleme faaliyetleri ile öğretmenlik uygulamalarını, okul dışı faaliyetler ve bazı konuları içeren hizmetiçi eğitim uygulamalarını kapsamaktadır (MEB, 2016a). Yetiştirme sürecinde aday öğretmenlere, 384 saati sınıf içi ve okul içi, 90 saati okul dışı ve 168 saati hizmet içi eğitim faaliyetleri olmak üzere toplamda 642 saat eğitim verilmektedir (MEB, 2016b).

Aday öğretmen yetiştirme programında sınıf içi faaliyetler için haftada üç gün ayrılmıştır. Sınıf içi faaliyetler, en az on yıl deneyime sahip, sosyal ve kültürel etkinliklere katılan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü, ulusal ya da uluslararası projelerde görev almış ve aday öğretmenle aynı alandan olan danışman öğretmenler eşliğinde yürütülmektedir. Sınıf içi çalışmalar ders öncesi hazırlık, ders izleme ve ders sonrası etkinlikleri kapsamaktadır. Programda haftada bir gün okul içi uygulamalara ayrılmıştır. Aday öğretmenin görevlendirildiği eğitim kurumu yöneticilerinin sorumluluğunda yürütülen okul içi faaliyetler sayesinde aday öğretmenler, okul içindeki iş ve işleyiş, idari faaliyetler, gündelik okul hayatını gözlemleme imkanına sahip olmaktadır. Aday öğretmen yetiştirme programında haftanın bir günü ise, okul dışı uygulamalar olarak adlandırılan faaliyetler için ayrılmıştır. Bu kapsamda aday öğretmenlerin atandığı şehrin kültürünü tanıması, Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM), Halk Eğitim Merkezi (HEM) ve Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) gibi eğitimle ilgili kurum ve kuruluşları ve faaliyet alanları hakkında bilgi sahibi olmaları, eğitim-öğretim ile ilgili mevzuattaki temel konuları bilmeleri hedeflenmektedir. Okul dışı faaliyetler il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevlendirilen koordinatörler tarafından yürütülmektedir. Bunun yanında yetiştirme süreci kapsamında aday öğretmenlerden mesleki ve kişisel gelişimlerine yardımcı olacağı düşünülen kitapları okumaları ve filmleri izlemeleri beklenmektedir (MEB, 2016b).

Aday öğretmenler, yetiştirme programı kapsamındaki faaliyetlerin tümüne katılmak zorundadır. Yasal mazereti nedeniyle programın bir bölümüne veya tamamına katılamayan aday öğretmenler telafi programına katılırlar. Adaylık eğitimi sürecinde aday öğretmenler bağımsız olarak derse giremedikleri gibi nöbet de tutamazlar. Ancak danışman öğretmenlerinin nezaretinde bu faaliyetleri yürütebilirler (MEB, 2016a).

Aday öğretmen yetiştirme programının kapsamı göz önüne alındığında bu programla, aday öğretmen olarak tanımlanan eğitim ordusuna yeni katılan öğretmenlere, öğretim stratejileri ve program geliştirme, öğretimin niteliğini artırma, mesleki sezgi ve yargılama gücünü geliştirme gibi yeterliklerin kazandırılmasının arzulandığı söylenebilir. Aday öğretmenin hizmet öncesi dönemde eksik kalan bilgi, becerilerin giderilmesinin yanında meslek öncesi eğitiminin niteliği ne olursa olsun, uygulamada karşılaşılabilecek sorunlarda yardım etmenin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Mesleği benimseme, örgütsel aidiyeti geliştirme ve uyum sağlama sürecinin sağlıklı olarak gerçekleşmesi yönünde adımların atıldığı görülmektedir. Aday öğretmenlerin mesleği, eğitim ortamını ve öğrencileri tanımlarına, teorik olarak öğrendikleri bilgileri uygulamalarına fırsat verildiği anlaşılmaktadır. Programla adaylara bir bütün olarak eğitim sistemine aşinalık kazandırmanın hedeflendiği söylenebilir.

Programla, yeni öğretmenlere kazandırılması arzulanan bu hedeflerin uygulamaya ne ölçüde yansıdığının belirlenmesi gelecekte ihtiyaç duyulan nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi bakımından önemlidir. Alanyazına bakıldığında, Türkiye’de aday öğretmen eğitimi üzerine yapılmış çalışmalara rastlansa da bunların çoğu önceki yetiştirme süreciyle ilgilidir. Yapılan taramada, az da olsa 2016 yılında uygulanmaya başlayan ve adaylık eğitimine yeni bir soluk kazandıran aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmaların birinde, aday öğretmen yetiştirme programında danışman öğretmen seçimi, uygulamanın koordinasyonu ve aday öğretmenlerin alacakları eğitimin içeriği incelenmiştir (Köksal, 2016). Bir diğer araştırmada ise, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme eğitimine ilişkin algıları metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Koç ve Akran, 2017). Bir başkasında aday öğretmenlerin adaylık sürecine ilişkin görüşlerini incelenmiştir (Kılıç, Babayigit ve Erkuş, 2016). SETA tarafından hazırlanan raporla aday öğretmen yetiştirme programının geliştirilmeye açık yönleri ele alınarak öneriler geliştirilmiştir (İlyas, vd., 2017).

Yürütülen bir program ne kadar bilimsel ölçütlerle irdelenir ve tartışılırsa o kadar zayıflıklarını yakalama ve eksikliklerini giderme olanağı bulunabilir. Bir programı değerlendirmenin en iyi ve etkili yollardan biri, programa katılan bireylerin görüşlerine başvurmaktır (OECD, 2009). Böylece, hem programın tasarımı ve öğretim süreçlerini anlamada hem de bu süreçlerin geliştirilmesinde çok önemli yol alınabilir. Bu bakımdan araştırmacının, bir taraftan alandaki boşluğu dolduracağı ve yeni çalışmalara kaynak oluşturacağı, öte yandan da aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde programın rolünün ne olduğu tespit edilerek, bu hizmetin daha etkin gerçekleştirilmesine dönük öğretmen yetiştirme politikalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Tüm bunlardan hareketle araştırmada, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini ve programın niteliğinin yükseltilmesine yönelik önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında yapılan sınıf içi, okul içi ve okul dışı çalışmalar aday öğretmenlere mesleki gelişim açısından katkı sağlamakta mıdır ve verdikleri katkılar nelerdir?

2. Aday öğretmen yetiştirme programının daha etkili ve verimli olmasına yönelik aday öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, aday öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmenlerin söz konusu eğitim programına ilişkin deneyimlerini kendi açıklamalarıyla anlamak amaçlandığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni insan deneyimlerini çalışmak için uygundur (Merriam, 2013) ve birçok bireyin belli bir kavram ya da olay, olgu ile ilgili yaşanmış deneyimlerinin ne anlama geldiğini tanımlamaya çalışır; bireylerin ortak deneyimlerinin ne ifade ettiğine odaklanır (Creswell, 2015). Bu araştırma deseni, bireylerin bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve ona yüklediği anlamları ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016 Şubat ayında ataması yapılan ve yetiştirme programını Isparta ilinin Yalvaç ilçesinde alan aday öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durumda toplam 13 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler Isparta dışında bir ile atanmış, ancak adaylar, kendilerine tanınan “ikamet edilen yerde eğitime katılabilme” hakkından faydalanarak eğitimlerini bu ilçede almışlardır. Aday öğretmenlerin eğitim aldıkları okullar, konuyla ilgili mevzuat doğrultusunda İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenmiştir. Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin 4’ü ilkökul, 7’si ortaokul, 2’si lise kademesinde bir okulda eğitime katılmıştır. Aday öğretmenlerin 8’i kadın, 5’i erkektir; yaşları 22 ile 34 aralığında değişmektedir. Aday öğretmenlerin 2’si Türkçe, 2’si İngilizce öğretmenidir. Birer aday öğretmen ise fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik, tarih, özel eğitim, görsel sanatlar, okul öncesi, rehberlik ve sınıf öğretmenidir. Sosyal bilgiler, tarih, fen bilgisi, özel eğitim ve matematik branşlarından olmak üzere 5 aday öğretmen, bir ile dokuz yıl arasında değişen zaman diliminde ya devlet okullarında ücretli statüsünde ya da dersane veya kolej gibi özel öğretim kurumlarında öğretmenlik yapmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmelerde kullanılan sorular, ilgili alanyazının taraması yapılarak hazırlanmış ve kapsam geçerliliği açısından iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Görüşler doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış, bazıları ise ifade ve anlatım yönünden düzeltilmiştir. Türkçe eğitimi bölümünden bir öğretim elemanından soruların dil ve anlatım açısından değerlendirmesi istenmiştir. Bu şekilde oluşturulan sorularla çalışma kapsamında olmayan 2 aday öğretmen ile ön uygulama yapılmış ve benzer cevaplara götüren sorular birleştirilerek görüşme formunun son haline ulaşılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, kişisel bilgilerin yanı sıra dört açık uçlu soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorulardan ilki “Adaylık döneminin ilk altı ayında aday öğretmen programı kapsamında katıldığınız sınıf içi çalışmalarının mesleki açıdan size katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Hangi açılardan katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Araştırmanın ikinci ve üçüncü soruları, birinci soruda “sınıf içi” tanımlaması yerine sırayla “okul içi” ve “okul dışı” tanımlamaları kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın son sorusu ise “Uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının niteliğinin yükseltilmesi için neler yapılmasını önerirsiniz?” şeklindedir. Görüşmelerde, katılımcıların soruları anlamalarına yardımcı olmak, fikirlerini daha organize biçimde verebilmesini kolaylaştırmak ve veri zenginliği sağlamak amacıyla gerekli durumlarda sonda tipi sorular da kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 18 Mayıs ile 15 Haziran 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Verileri toplamak için gerekli izin alındıktan sonra aday öğretmenlerle irtibata geçilerek konuyla ilgili bilgi verilmiş ve uygulama günü ve saati belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcılarla kararlaştırılan gün ve saatte aday öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla bazen yönetici, öğretmen ve rehberlik servisi odaları bazen de okul dışında bir ortam kullanılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında veri ve zaman kaybına neden olmamak amacıyla katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her görüşme sonrasında, ses kayıt cihazında yer alan görüşmeler metin dosyasına dönüştürülmüş ve metin dosyaları e-posta yolu ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılardan, metinleri dikkatlice okumaları ve gerekli gördükleri yanıtlarda farklı bir renk ile kısmi değişiklikler yapabilecekleri ve sonra dokümanı tekrar araştırmacıya göndermeleri istenmiştir. Bu süreçte beş katılımcının, anlam bütünlüğünü bozmadan konuşma ve yazı dilindeki farklılıktan kaynaklanan ufak değişiklikler yaptığı, diğerlerinin ise herhangi bir değişiklik yapmadığı görülmüştür. Bu süreç sonunda elde edilen metinler veri analizinde kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde (i) verilerin kodlanması, (ii) temaların bulunması, (iii) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (iv) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) süreçleri izlenmiştir. Bu bağlamda öncelikle görüşme metinleri ayrıntılı bir şekilde okunarak araştırma konusuyla alakalı anlamlı bölümler belirlenmiş ve bu bölümler isimlendirilmiştir. İsimlendirmeler bazen bir kelime bazen de bir cümle ile yapılmıştır. Farklı zamanlarda iki

okuma daha yapılarak anlamlı bölümler ve bölümlerin tanımlamaları gözden geçirilerek verilerin kodlanması tamamlanmıştır. Daha sonra araştırmacının dışındaki bir uzmandan yazılı verileri kodlaması istenmiştir. Bir araya gelinerek kodlamalar karşılaştırılmıştır. Alanyazında kodlama güvenilirliği olarak adlandırılan bu süreçte, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılmış ve uyum yüzdesi %91 olarak bulunmuştur. Uyum yüzdesinin %70'in üzerinde olması yeterli görüldüğünden (Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırmanın kodlayıcılar arası kodlama güvenilirliğinin yeterli olduğu söylenebilir. Kodlayıcıların görüş ayrılığına düştüğü bölümlerde ham verilere bakılarak uzlaşılan noktalar temalara ulaşmada temel alınmış, diğer noktalar analize dahil edilmemiştir. Böylece nitel veri setinin kodlama süreci tamamlanmıştır. Bu aşamadan sonra, kodların benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak, birbiriyle ilişkili olabilecek kodlar bir araya getirilerek kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Temalar oluşturulurken her bir tema altında yer alan kavramların kendi içinde ve tema başlığıyla tutarlı olup olmadığına dikkat edilmiştir. Böylece kodların, kategorilerin ve temaların uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ilgili yerlerinde katılımcıların görüşlerinden birebir alıntılar verilmiştir. Birebir alıntılar yapılırken görüşüne başvurulmuş katılımcılar A1, A2, ...A13 şeklinde kodlanmıştır. Kodlamada, alıntı yapılan kişinin cinsiyeti ve yaşı hakkında bilgiler de verilmiştir (Örneğin; A11, E, 23). Örnekte "A11" katılımcıyı, "E" görüşüne başvurulmuş katılımcının erkek olduğunu, "23" katılımcının yaşını ifade etmektedir. Ayrıca, aday öğretmenler tarafından çok vurgulanan kategorileri belirtmek amacıyla frekans değeri verilmiştir. Kategorilerin sıklık değeri hesaplanırken kişi sayısı dikkate alınmıştır. Aday öğretmenlerin yanıtları hangi kategorilerle örtüşüyorsa o kategorilerin frekansı "bir" kabul edilmiş ve bu işlem bütün katılımcıların yanıtları için tekrarlanmıştır.

Güvenirlik ve Geçerlik

Araştırmada geçerliğinin sağlanabilmesi için Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen stratejiler kullanılmıştır. Öncelikle görüşme sorularının hazırlanmasında; soruların kolay anlaşılması, çok boyutlu, yönlendirici ve yanıltıcı olmamasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan görüşme formu iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. İki aday öğretmen ile ön uygulama yapılmıştır. Görüşmelerde güven ortamı oluşturulması, katılımcının araştırmacının etkisinden kurtulması ve daha samimi yanıtlar verebilmesi için uzun süreli etkileşime girilmiştir. Görüşme mümkün olduğu kadar geniş bir zamana yayılmaya çalışılmış ve görüşme esnasında yansıtıcı dinleme tekniği kullanılarak görüşüne başvurulmuş kişi konuşmaya teşvik edilmiştir. Bunun yanında veri kaybına neden olmamak ve yanlış anlamalara izin vermemek için katılımcıların izniyle görüşme esnasında ses

kaydı yapılmıştır. Öznel yaklaşımlardan ve yanlış anlamalardan kaynaklanabilecek durumların önüne geçebilmek için üye sorgulaması olarak da adlandırılan katılımcı teyidine başvurulmuştur. Araştırma konusu ve nitel araştırma yöntemleri konusunda bilgili bir uzmandan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi istenmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada güvenilirlik sorunlarını gidermek amacıyla görüşme sorularının benzer bir yaklaşımla sorulmasına, kayıtların aynı şekilde tutulmasına özen gösterilmiştir. Tema ve kategorilerin nasıl oluşturulduğu, kodlama sırasında takip edilen süreç detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmacı, veri toplama aracının geliştirilmesinden uygulanmasına, verilerin toplanmasından çözümlenmesine kadar tüm araştırma sürecinde nesnel tutum ve davranışlar sergilemeye ve yanlı davranmamaya çalışmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Erlandson ve diğerlerine (1993) göre nitel araştırmalarda araştırmacının sorumluluğu, elde ettiği sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirlik değerini ortaya koymaktır. Bu bakımdan, araştırmanın sonuçları değerlendirilirken koşulların benzerliğini göz önünde bulundurmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlere mesleki gelişimleri açısından sağladığı katkılara değinilmiştir. Daha sonra söz konusu programın niteliğinin artırılması amacıyla iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken hususlar sunulmuştur.

Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Aday Öğretmenlere Katkıları

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak aday öğretmen yetiştirme programının mesleki gelişimleri açısından aday öğretmenlere katkı sağlayıp sağlamadığı (Tablo 1), sonra ise hangi açılardan katkıda bulunduğu (Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4) ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1

Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Katkısına İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	f
Sınıf İçi Çalışmalar	Evet	10
	Kısmen	3
	Hayır	-
Okul İçi Çalışmalar	Evet	7
	Kısmen	4
	Hayır	2
Okul Dışı Çalışmalar	Evet	10
	Kısmen	3
	Hayır	-

Tablo 1'e göre, genellikle aday öğretmenler program kapsamında katıldıkları sınıf içi, okul içi ve okul dışı çalışmaları mesleki gelişimleri açısından katkı verici olarak değerlendirmektedir. Bu çalışmaların kısmen katkıda bulunduğunu ya da herhangi bir katkıda bulunmadığını düşünen katılımcıların olduğu da görülmektedir.

Tablo 2'de aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında yapılan sınıf içi çalışmalarının hangi açılardan aday öğretmenlere katkıda bulunduğu görülmektedir.

Tablo 2

Sınıf İçi Çalışmalarının Aday Öğretmelere Katkı Sağladığı Alanlar

Tema	Alt Temalar	Kategoriler	f
Sınıf içi çalışmaların aday öğretmenlere sağladığı katkılar	Öğretimin yönetimi	Dersin sunumu	13
		Ölçme ve sinama (Değerlendirme)	9
		Öğrencileri derse hazırlama	8
		Ders öncesi hazırlık (Planlama)	7
	Sınıf yönetimi	Sorun davranışların yönetimi	10
		Disiplin oluşturma	8
		Güdüleme	7
		Özel grupların yönetimi	4
		Kural koyma ve uygulama	2
	Sınıf içi iletişim ve etkileşim	Öğretmen-öğrenci iletişimi	6
		Öğrenci-öğrenci iletişimi	2
	Sınıf içi teknoloji	Etkileşimli tahta kullanma	6
	Sınıfla ilgili belgeleri düzenleme	Günlük belgeler	4
		Dönem sonunda hazırlanan belgeler	2

Tablo 2'den anlaşıldığı gibi tüm katılımcılar, program kapsamında yapılan sınıf içi uygulamaların kendilerini öğretmenliğin temel görevlerinden biri olan öğretimin yönetimi açısından geliştirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda tüm adaylar dersin sunumu açısından gelişim gösterdiğini bildirir de bazıları, dersin öğrencilerin her biri için kendi öğrenme hızı ve biçimine uygun olarak nasıl planlanacağı, öğrencilerin dikkatinin derse nasıl çekileceği ve etkili bir şekilde derse katılımlarının nasıl sağlanacağı hususlarında geliştiklerini belirtmiştir. Ayrıca, dersin amacına ve konuya göre soru sorma, öğrencilere doğru, hızlı ve açıklayıcı dönüt verme, dersin kapanışı ve ödev verme gibi konularda deneyim kazandıklarını bildirmişlerdir. Bazı adayların bu konularda geliştiğine dair görüş bildirmemesi, onların bu açılardan eksiğinin olmadığı ya da danışman öğretmenlerinin sınıf içi çalışmalarda bu uygulamalara yer vermediği, bu açılardan yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sınıf içi uygulamaların sağladığı katkılara ilişkin bir katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir.

Derse giriş nasıl yapılır, nasıl bitirilir, öğrencilerin dikkati derse nasıl çekilir, çocukların düzeyine nasıl ineceğim, seviye gruplarına göre dersi anlatabilme, öğrencilerin hepsini derse katma, öğrenciye söz verme, bir dersle ilgili ölçme değerlendirme aracı hazırlama... Kısacası sınıf içinde ne yapılması, nasıl davranılması gerektiğini gözlemleme ve uygulama imkanı buldum.” (A11, E, 23).

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf içi çalışmaların öğretimin yönetimi dışında, sınıf yönetimi hususunda da aday öğretmenlerin gelişimine destek olduğu anlaşılmaktadır. Bazı aday öğretmenler bu uygulama ile uygun öğrenci davranışının sürdürülmesinden uygun olmayan ya da sorun davranışların yönetiminde vereceği tepkinin hızı ve doğruluğuna kadar birçok konuda kazanıma sahip olduğunu bildirmiştir. Sınıf içi hareketliliği yönetme, özendiriciler ve ödüller aracılığı ile sınıfta olumlu bir atmosferin geliştirilmesi, özel gereksinimli öğrencilere yaklaşım ve kullanılabilecek stratejiler bağlamında deneyim kazandığını ifade etmiştir. Bununla ilgili örnek katılımcı görüşü aşağıda verilmiştir.

“Sınıf hakimiyetini nasıl sağlayabilirim, sorun çıkaran öğrenciye nasıl müdahale etmeliyim, öğrenciye karşı tutumum nasıl olmalı gibi... sınıf yönetimini öğrenmem ve stresimi yenmem için iyi oldu.” (A12, E, 24).

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf içi çalışmaların bazı aday öğretmenlerin sınıf içi iletişim ve etkileşim ile sınıf içinde teknoloji kullanımı bağlamında gelişmelerine destek verdiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar, bu çalışmalar sayesinde akıllı tahta kullanımının yanında sınıfta olumlu bir ilişkiyi nasıl oluşturacağı ve sürdüreceği bağlamında geliştiğini düşünmektedir. Ayrıca bu çalışmalar sayesinde aday öğretmenlerin, sınıfta düzenlemesi gereken ders yoklama fişi, sınıf defteri gibi belgeleri ne zaman nasıl düzenleneceği, sınav dokümanlarının ve öğrenci karnelerinin nasıl hazırlanacağı gibi konularda deneyim kazandığını anlaşılmaktadır. Aşağıdaki örnek katılımcı görüşleri bu durumu betimlemektedir.

“Fakültede etkileşimli tahtayı kullanmayı öğretmediler. Sınıf içi çalışmalar sayesinde akıllı tahtayı çok rahat kullanabiliyorum. Ayrıca mezun olduğumda, öğrencilere nasıl hitap etmeliyim, onlarla nasıl bağ kuracağım, bunlar beni endişelendirmekteydi. İlk sınıfa girdiğimde elimi ayağımı nereye koyacağımı bilemiyordum. Artık öyle değil.” (A3, E, 25).

“Bu çalışmalar sayesinde, daha önce yapmadığım, ama öğretmen olarak atanınca yapmak zorunda olduğum sınıf defteri doldurma, yoklamayı ne zaman, nasıl yapmalıyım ve yoklama fişini nasıl dolduracağım, karné düzenleme konularında deneyim kazandım.” (A11, E, 23).

Tablo 3’te aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında yapılan okul içi çalışmalarının hangi açılardan aday öğretmenlere katkıda bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3

Okul İçi Çalışmalarının Aday Öğretmelere Katkı Sağladığı Alanlar

Tema	Alt Temalar	Kategoriler	f
Okul içi çalışmaların aday öğretmenlere sağladığı katkılar	Okul işletmesinin yönetimi	Resmi yazışmalar ve evrak işlemleri	10
		Okul ile ilgili veri toplama modülleri ve	9
		Resmi törenler ve sosyal etkinlikler	2
		Okul bütçesi	2
	İnsan kaynakları yönetimi	Öğrenci hizmetleri	7
		Personel hizmetleri	5
	Eğitim programlarının yönetimi	Kurul toplantıları	4
		Rehberlik hizmetleri	2
	Okul çevre ilişkisi	Okul-aile ilişkisi	2

Tablo 3 incelendiğinde, aday öğretmenlerin okul içi çalışmalar sayesinde okul işletmesinin yönetimi, okulda insan kaynakları yönetimi, eğitim programlarının yönetimi ve okul çevre ilişkileri temaları altında verilen faaliyetlere yönelik tecrübe edindikleri görülmektedir. Bu kapsamda katılımcılar, okula il/ilçe milli eğitim müdürlüğünden gelen belgelere nasıl cevap verileceği, okul tarafından gönderilen belgelerin nasıl düzenleneceği ve gönderileceği, bu belgelerin nasıl muhafaza edileceği gibi konuları gözlemleme ve uygulama imkanı bulduğunu bildirmiştir. Ayrıca, veri toplama modülleri ve bu modüllere veri girişinin nasıl yapıldığı, okula araç-gerek ve malzeme temini, okul bütçesi, öğrenci kaydı ve nakil işlemleri, öğrencilerin devamsızlık sürelerinin takibi ve gerekli bilgilendirmenin yapılması, ders programı ve nöbet işlemleri adayların bu kapsamda edindikleri deneyimler arasındadır. Bunların yanında öğretmenler ve zümre öğretmen kurulu gibi oluşumların görev ve sorumlulukları ve çalışma şekilleri, okuldaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi, veli toplantılarının düzenlenmesi adayların gözlem yapma imkanı bulduğu faaliyetlerdir. Adaylar bu uygulama ile bayrak töreninden resmi günlerde düzenlenen törenlere, okulda yapılan kermeslere, kültürel ve sportif yarışmalara, okul gezilerine kadar birçok konuda tecrübe kazandıklarını bildirmişlerdir. Aday öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bu eğitimden önce; resmi yazışmalar nasıl yapılır, nereye ne yazıyorsun, desimal dosya sistemi gibi bir sürü şeyi bu kadar detaylı bilmiyordum. Aynı şekilde; KBS, e-okul yine MEBBİS gibi idarecilerin kullandığı hiç duymadığım sitelere veri girişi nasıl yapılıyor, ne amaçla kullanılıyor bilmiyordum.” (A5, K, 26).

“Okulun işleyişi ve okul içi faaliyetler, yöneticilerin görev ve sorumluluklarını tanımış oldum. Malzeme isteme, nöbetçi öğretmen çizelgesi, ders programı, ek ders nasıl yapılır, disiplin kurulu nasıl oluşturulur ve kimlerden oluşur öğrendim. Öğrenci kaydından nakline devamsızlığının takibine kadar birçok konuda işlemler nasıl yapılıyor gördüm. Pansiyon işlemleri, harcamalara kadar pek çok şeyi öğrenmiş oldum.” (A7, K, 23).

“Öğrenci kulüpleri nasıl oluşturuluyor ve yürütülüyor, bayrak töreni, özel günlerde yapılan törenlere hazırlık, şiiir vb. yarışmaları düzenleme gibi faaliyetlerde doğrudan görev aldım, deneyim kazandım diyebilirim.” (A5, K, 26).

Tablo 4'te aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında yapılan okul dışı çalışmalarının hangi açılardan aday öğretmenlere katkıda bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4

Okul Dışı Çalışmalarının Aday Öğretmelere Katkı Sağladığı Alanlar

Tema	Alt Temalar	Kategoriler	f
Okul içi çalışmaların aday öğretmenlere sağladığı katkılar	Taşra teşkilatını tanıma	Millî eğitim müdürlüğünün görev alanları	10
		Millî eğitim müdürlüğünün örgüt yapısı	6
	Görev yapılan okulun dışındaki eğitim kurumlarını tanıma	Okul türleri ve faaliyet alanları	12
		Diğer eğitim kurumları ve faaliyet alanları	6
	Görev yapılan ili/ilçeyi tanıma	Sosyal dokuyu	3
		Kültürel dokuyu	3

Tablo 4 incelendiğinde, aday öğretmenlerin okul dışı çalışmalar sayesinde taşra teşkilatı, görev yapılan okul dışındaki eğitim kurumları ve okulun bulunduğu ili/ilçeyi tanıma temalarına yönelik deneyim kazandıkları görülmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar aracılığı ile bazı katılımcılar, il/ilçe milli eğitim müdürlüğünün örgüt yapısı, görev alanları ve müdürlüklerin idari açıdan bağlı olduğu makamları tanıma imkanı bulduğunu bildirmiştir. Bazıları, HEM, BİLSEM ve RAM gibi il/ilçede bulunan eğitimle ilgili diğer kurumların faaliyet alanları hakkında bilgi edindiğini vurgulamıştır. Çoğu aday öğretmen, farklı okul türlerine yapılan ziyaret ve görüşmeler sayesinde, yatılı bölge okulları, köy okulları, mesleki ve teknik okulların kendine has özellikleri ve işlemleri konusunda bilgi kazandığını bildirmiştir. Sayıları az olmakla birlikte bazı katılımcılar, yerleşim birimindeki müzelere ve ören yerlerine gidildiğini, öğretmen evlerinin ziyaret edildiğini ve emekli öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirildiğini belirtmiş, bunların da kendilerine okulun bulunduğu çevrenin sosyal ve kültürel dokusu ile öğrenci ve veli profili hakkında bilgi edinmelerine destek olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıdaki örnek katılımcı görüşü bu durumu betimlemektedir.

“Millî eğitim müdürlüğünün yapısı, görevleri, bu müdürlükte hangi birimler var şube müdürlerinin görev alanları hakkında bilgim oldu. Ayrıca okul dışı çalışmalar benim farklı okul türlerini tanımamı sağladı. Örneğin yatılı okullarda, meslek/teknik liselerde, okul yöneticileri ve öğretmenler farklı olarak hangi görevleri yapıyorlar. Özel eğitim ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda nasıl ders yapıldığıyla ilgili fikrim oldu.” (A13, K, 23).

Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Niteliğini Artırmaya Yönelik Katılımcı Görüşleri

Araştırmada katılımcılar, aday öğretmen yetiştirme programının niteliğinin artırılmasına yönelik bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Programın Niteliğini Artırmaya Yönelik Öneriler

Tema	Alt Temalar	Kategoriler	f
Programın niteliğinin artırılmasına yönelik öneriler	Programın yürütülmesi	Programa yönelik etkili bilgilendirme yapılmalı	8
		Program denetlenmeli	4
		Alan dışı danışman ataması yapılmamalı	2
		Eğitim atamanın yapıldığı ilde alınmalı	2
	Programın kapsamı	Formların içeriği branşlara göre uyarlanmalı	8
		Farklı okul ve sınıflarda uygulama yapılmalı	6

Tablo 5 incelendiğinde, programın niteliğinin artırılması amacıyla aday öğretmenlerin programın yürütülmesi ve programın kapsamına yönelik bazı önerilerde bulunduğu görülmektedir. Programın yürütülmesi ile ilgili sunulan önerilerden ilki, programa yönelik etkili bir bilgilendirmenin yapılmasıdır. Aday öğretmenlerin çoğu, kendileri de dahil olmak üzere programın yürütülmesinden sorumlu olan paydaşların program hakkında ve neyin nasıl yapılacağı, sorumluluklarının neler olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedir. Katılımcılar, bilgi yetersizliğinden zaman zaman okul ya da ilçe düzeyinde uygulama farklılıklarının ve yapbozların oluştuğunu, bu durumun programın niteliğinin düşmesine yol açtığını ifade etmişlerdir. Programın niteliğinin artırılması için tüm paydaşların üzerine düşeni istenilen biçimde yapıp yapmadığını belirleyecek etkili bir denetim mekanizmasına ihtiyaç olduğunu bildirmişlerdir. Görüşüne başvuru alan aday öğretmenler, programın özellikle okul içi çalışmaları kapsamında, kendilerinin okulda yapabilecekleri çok bir iş olmadığı, dolayısıyla o gün okula gelmeyebilecekleri yönünde tutumlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, program kapsamında yapmaları gereken faaliyetler yerine getirildi mi, getirildiyse niteliği nedir gibi sorgulamaların yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bunun dışında aday öğretmenler, adaylık eğitiminin öğretmen atamasının yapıldığı ilde verilmesi ve alan dışı danışman ataması yapılmamasını önermiştir. Bu önerilerde bulunan katılımcılardan örnek görüşler aşağıda verilmiştir.

“Bizde dahil olmak üzere okul yöneticileri ve danışma öğretmenler süreç ile ilgili bilgi sahibi değildi. Havada kalan bir sürü şey oldu. Bu nedenle uygulayıcılara ve katılımcılara süreç hakkında daha fazla bilgilendirme yapılmalı” (A6, K, 22).

“Program tam anlamıyla uygulanıyor mu, uygulanmıyor mu kontrol edilmeli. Sadece sene sonunda dosya teslimi yeterli olmamalı. Yıl içinde de danışman ve stajyer öğretmen

görevini yapıyor mu, okul yöneticileri gerektiği kadar ilgileniyor mu? Sorgulanmalı.” (A11, E, 23).

“Programa ikamet ettiğin ilde katılabılme şansın var, çoğu aday da öyle yapıyor. Programa baktığında öğretmen adayının mesleki anlamda gelişmesinin yanında, mesleği benimsemesi, örgütsel aidiyetin gelişmesinin hedeflendiği söylenebilir. Ancak ben programa ikamet ettiğim ilçede katıldım. Dolayısıyla program bana bu açıdan destek vermedi. Bunu önlemek için adayın atamasının yapıldığı ilde programa katılması sağlanmalı.” (A2, K, 22).

Tablo 5 incelendiğinde, aday öğretmenlerin programın niteliğinin artırılması amacıyla programın kapsamıyla ilgili önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda sunulan önerilerden ilki, doldurulan formların branşlara göre uyarlanması yönündedir. Aday öğretmenler, program kapsamında doldurulan formların tekdüze bir yaklaşımla oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni ile branş öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ile rehber öğretmen uygulamalarının birbirinden çok farklı olduğunu, ancak formlarda buna izin verilmediğini ifade etmişlerdir. Bu durumun, kendilerini yapılandan çok olması gerekenler şeklinde formları doldurmaya zorladığını belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin programın niteliğinin artırılmasına yönelik sundukları bir başka öneri, tek okul, tek danışman sınırlılığının kaldırılmasıdır. Aday öğretmenler, farklı okul türlerinde ve farklı öğretmenlerle çalışma imkanı sunulduğunda değişik uygulamaları, ortamları ve aykırı örnekleri görebilme imkanı bulabileceklerini düşünmektedirler. Sınıf öğretmeniyeleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı bir köy okulundan ilin/ilçenin en gözde okuluna kadar değişik özelliklere sahip okullarda, branş öğretmeniye yatılı bölge okullarından çok programlı liselere varsa fen ya da sosyal bilimler liselerinden kenar mahalle okullarına kadar farklı özelliklere sahip okullarda uygulama yapmalarına imkan tanınmasını önermektedirler. Bu önerilerde bulunan katılımcılardan örnek görüşler aşağıda verilmiştir.

“Doldurulması gereken formların sayısı çok fazla, içeriği de branşlara uygun değil. Rehberlik, okul öncesi, beden eğitimi, resim gibi derslerin kendine özgü özellikleri var. Bu bakımdan formlar branşlara göre ayrı ve biraz daha uygulamaya dönük olmalı.” (A10, K, 23).

“Programda, sadece danışman öğretmenin girdiği sınıfa girebiliyoruz. Sınıf öğretmenliğinde birinci sınıfla diğer sınıflarda yapılanlar farklıdır. Diğer sınıflara (1. sınıf gibi) da girebilseydim çok daha güzel olurdu.” (A6, K, 22).

“Bu eğitim birkaç farklı okulda alırsa farklı öğrenci ve danışman öğretmenleri gözlemleyebiliriz. Örneğin ben, imkanları oldukça iyi olan bir okulda programı aldım. Oysa yeni atanan öğretmenler genellikle köylere, kasabalara atanıyor. Bu bakımdan program kapsamında adaylara benzer nitelikte okullarda çalışma fırsatı verilebilir.” (A9, K, 24).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin gelişimlerine katkılarının ve programın niteliğinin artırılmasına yönelik önerilerin belirlendiği bu araştırmada; söz konusu program kapsamında yürütülen sınıf içi, okul içi ve okul dışı çalışmaların genellikle katkı sağlayıcı olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde, bu bulgunun bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır (Gül, Türkmen ve Aksel, 2017; İlyas, vd., 2017; Köse, 2016). Bazı araştırmalarda ise, adayların verilen eğitimi yeterli bulmadığı (Kılıç vd., 2016) görülmektedir. Ne kadar başarılı olursa olsun hizmet öncesi eğitim, yeni öğretmenlerin karşı karşıya geldikleri birçok eğitim sorununu çözmeye yetmemektedir. Öğretmenler göreve başladıklarında gerçek dünyanın problemleri ile yüzleşmektedir (Carter ve Scruggs, 2001; Güçlü, 1996; Kelchtermans ve Ballet, 2002; Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004; Nieto, 2003). Bu bakımdan adaylık süreci, öğretmen yetiştirmede kritik bir dönem ve öğretmeni mesleğe hazırlamada pratik değeri olan öğretmenin uygulama ile en yoğun şekilde bulunduğu bir süreç olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2003; Hoy ve Woolfolk, 1990). Bu durum, katılımcıların aday öğretmen yetiştirme programını mesleki gelişim açısından katkı sağlayıcı olarak değerlendirmelerinde belirleyici olabilir.

Araştırmada katılımcıların genel eğilimi katkı sağladı yönünde olsa da, program kapsamında yürütülen çalışmaların kısmen katkı sağladığını veya katkısı olmadığını bildiren katılımcılar da bulunmaktadır. Sınıf içi ve okul dışı çalışmalarda katılımcıların yaklaşık %23 bu doğrultuda görüş bildirirken okul içi çalışmalarda bu oran yaklaşık %46'dır. Katılımcıların bu yönlü değerlendirme yapmasında birçok durumun etkisi olabilir. Örneğin; programın kapsamı ve yürütülmesiyle ilgili yasal zeminin getirdiği sınırlılıklar, programın niteliğinin düşmesine zemin hazırlamış ve katılımcıların bu doğrultuda düşüncelerine yol açmış olabilir. Nitekim programın niteliğini artırmaya yönelik katılımcılar tarafından sunulan öneriler bu olasılığı desteklemektedir. Bu durum, programın kapsamı ve yürütülmesindeki sıkıntılardan kaynaklanabileceği gibi katılımcıların programa yaklaşımı, yüklediği anlam ve motivasyon düşüklüğünden de ortaya çıkabilir. Çalışma grubunu oluşturan aday öğretmenlerin bazıları kamu okullarına atanmadan önce, bir ile sekiz yıl aralığında bir süre ücretli öğretmenlik ya da dersane, kolej gibi özel eğitim kurumlarında öğretmenlik yapmıştır. Atama öncesi kazanılan bu deneyim, adayların hizmet öncesi eğitimle kazanamadıkları konularda beceri kazanmalarına izin vererek aday öğretmenlerde motivasyon kaybına, adaylık eğitimini formalite, sadece adaylığın kaldırılması için rutin bir program olarak görmelerine neden olmuş olabilir. Alanyazına bakıldığında, aday öğretmenler arasında adaylık eğitime yönelik bu yönlü algılamının söz konusu olduğu, bunun da adaylık eğitiminin etkisini azalttığı anlaşılmaktadır (Kocadağ, 2001).

Bunun yanında, bazı aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimden öğretim pratiklerine daha hakim olarak mezun olmaları ya da programın uygulayıcılarının (müdür, öğretmen vb.) yetersizliği katılımcıların bu yönlü değerlendirme yapmalarına destek vermiş olabilir. Çünkü Lay ve diğerlerine (2005) göre, adaylık sürecinde öğretmenin uygulamaya yönelik temel yeterlikleri kazanabilmesi, başta okul yöneticileri ve meslektaşları olmak üzere okul çevreyle oluşturduğu etkileşime bağlı olarak değişmektedir. Bolman ve Deal (2003) tarafından geliştirilen ve yapısal, insan ilişkileri politik ve sembolik olarak dört çerçeveden oluşan yaklaşıma göre ise, etkili yönetici olabilmek için yöneticilerin bu dört çerçeveyi dengeli ve durumsal olarak etkili kullanabilmeleri oldukça önemlidir. Ancak yapılan çalışmalarda, okul müdürlerinin adaylık sürecinde iş başında yetiştirme ve buna ilişkin rehberlik rollerini yerine getirmede yeterli olmadıkları ileri sürülmektedir (Ekinci, 2010; Hamarat, 2002; Özdemir, 2003). Ayrıca, okul yöneticilerinin toplantılar, yazışmalar ve benzeri durumlardan kaynaklanan yoğun iş yaşamı aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde üzerlerine düşeni tam anlamıyla yerine getirmelerini engellemiş olabilir. Ya da bu durum, yöneticinin okuluyla ilgili daha somut, ses getirecek görevlere öncelik vermesinden, okullardaki aday öğretmen sayısının fazlalığından da kaynaklanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusundan, aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında yapılan sınıf içi çalışmalar ile aday öğretmenlerin, öğretimin yönetimi, sınıf yönetimi, sınıf içi iletişim-etkileşim gibi alanlarda deneyim kazandığı, öğretmenlerce doldurulan belgeleri düzenleyebilme becerilerini edindikleri anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalarda bu bulguyu destekler sonuçlara ulaşılmış ve sınıf içi çalışmaların danışman öğretmenin deneyiminden faydalanma ve mesleki gelişim açısından yararlı olduğu belirlenmiştir. (Köse, 2016; Soyalp ve Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2017). Öğretmenlik, teorik bilgi birikiminin yeterli olmadığı, deneyimle olgunlaşan uygulamaya dayalı bir meslektir. Öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri, profesyonel hayatta kazandıkları mesleki deneyim oranında gerçekleşmektedir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1999). Deneyimsizlikten kaynaklı olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğrenme ve öğretme süreçlerini öğrenci seviyesine göre yürütme, sınıf yönetimi başta olmak üzere birçok zorlukla karşılaşmaktadır (Athanasios ve Achinstein, 2003; Avalos ve Aylwin, 2007; Friesen, 2002; Kelchtermans ve Ballet, 2002; Öztürk ve Yıldırım, 2012). Bu sebeplerden aday öğretmenler, teorikten ziyade uygulama eğitimine ağırlık verilmesini istemektedirler (Haydn ve Barton, 2007). Ayrıca, O'Sullivan (2001) hizmet içi eğitim programlarının hedeflerine ulaşmasını, programların katılımcıların ihtiyaçlarına cevap verebilme gücüne bağlamaktadır. İfade edilenler ve araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda bir değerlendirme yapıldığında, programın aday öğretmenlerin ihtiyaçları ile

uyumlu olduğu, danışman öğretmen eşliğinde yapılan sınıf içi uygulamaların yeni öğretmenlerin yaşadıkları sorunların öğrenciyle baş başa kalmadan önce üstesinden gelinmesine destek verdiği söylenebilir. Sınıf içi çalışmalar sayesinde aday öğretmenlerin bağımsız çalışma becerisinin arttığı ve Bakanlığın adaylık eğitiminde sınıf içi çalışmalarla ilgili hedeflediği amaçlara (MEB, 2016b) genel anlamda ulaşıldığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir başka bulgusu, okul içi çalışmaların aday öğretmenlere yönetsel faaliyetler ile sosyal-kültürel etkinliklerin ve resmi törenlerin düzenlenmesi gibi konularda deneyim kazandırdığını göstermektedir. Hizmet öncesi eğitiminin adayları okul yöneticiliğine gerçekçi bir şekilde hazırlamadığı (Anderson, 1991), göreve yeni başlayan öğretmenlerin resmi dokümanları, raporları ve yazışmaları hazırlamakta zorlandıkları (Öztürk, 2016), tören, kutlama, toplantı vb. durumlar hakkında bilgi sahibi olmadıkları (Sarı ve Altun, 2015) saptanmıştır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, aday öğretmenlik döneminde yürütülen okul içi çalışmaların yöneticilik görevini üstlenecek yeni öğretmenlerin yönetsel faaliyetler açısından yaşayacakları zorlukları azaltmada kolaylaştırıcı rol üstlendiği söylenebilir. Bilindiği gibi Türkiye’de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğu, bazen tek başına, bazen de kendi gibi deneyimsiz öğretmenlerin bulunduğu bir okulda göreve başlamaktadır. Bu durumdaki öğretmenler, öğretmenliğin yanında okul yöneticiliği görevini de üstlenmek zorunda kalmaktadır. Bu öğretmenler, her iki görevi yerine getirirken genellikle rehberlik yapabilecek ve yardım alabilecek bir meslektaşlarını bulamazlar. Bu sebepten, adaylık döneminde öğretmenlerin okulun işleyişiyle ilgili deneyim kazanmaları, mesleğin ilerleyen yıllarında yaşayacakları problemleri azaltabilir. Benzer araştırmalarda da, okulun işleyişine yönelik deneyim kazandıran okul içi çalışmaların, mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin okul içi sorunları çözmelerine yardımcı olabileceği bildirilmektedir (Kılıç vd., 2016; Ulubey, 2017; Yıldırım, 2012). Bu tespit, araştırma sonuçlarının alanyazın tarafından desteklendiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusundan, okul dışı çalışmalar sayesinde aday öğretmenlerin, bir taraftan eğitimin taşra yapılanması ve işleyişi, öte yandan diğer eğitim kurumlarının ve okul türlerinin faaliyetleri ile okulun sosyal çevresi hakkında fikir sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalara göre, mesleğin ilk yıllarında öğretmenler okula, mesleğe ve çevreye uyum sağlamada sorun yaşamaktadırlar (Korkmaz, vd., 2004). Öğrencilik ile profesyonel mesleğe başlama arasında köprü vazifesi gören aday öğretmenlik dönemi, Hoy ve Woolfolk’ın (1990) belirttiği gibi, öğretmenin mesleği benimsemesi ve sosyalleşmesi için önemli bir aşamadır. Bu bakımdan, okul dışı çalışmalar aday öğretmenler için önemli bir kazanım olarak görülebilir. Ayrıca, aday öğretmen yetiştirme programının genel amaçları incelendiğinde, bakanlığın bu çalışmalar

ile aday öğretmenlere, paydaş kurumlar ve işleyişleri hakkında bilgi kazandırmayı, okula ve çevreye uyum sağlamalarını amaçladığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusu, amaçlara ulaşıldığının bir göstergesi olarak görülebilir ve umut verici olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın son bulgusu, programın niteliğinin artırılmasına yönelik aday öğretmenlerin sundukları önerileri içermektedir. Aday öğretmenlerin bu kapsamda getirdiği önerilerden biri, adaylık eğitiminde farklı okul ve sınıflarda uygulama imkânının verilmesidir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da aday öğretmenlerin benzer öneride bulunduğu görülmektedir (Kılıç vd., 2016; Nayır ve Kuru-Çetin, 2016; Ulubey, 2017). Okulların bulunduğu yer ve öğretmen kadrosu, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaşacağı zorlukları değiştirebilir. Daha önce ifade edildiği gibi, Türkiye’de yeni öğretmenlerin çoğu, genellikle en ağır şartlara sahip okullarda göreve başlamaktadırlar. Bu sebepten adaylık eğitimde, öğretmenlerin sadece ideal okul ortamını değil, sorunlu okul ortamını da görmeleri ve olumsuz örneklerle karşılaşmaları, onların gelecekteki öğretmenlik yaşantılarına ışık tutabilmesi ve geniş tecrübe kazandırması bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca bunun, adayların mesleki sezgi ve yargılama güçlerinin gelişmesi açısından da kıymetli olduğu söylenebilir. Aksi takdirde adaylık eğitimi, ilk çalışma koşullarında ihtiyaç duyulacak donanımı kazandırmada yetersiz kalabilir. MEB tarafından hazırlanan aday öğretmen yetiştirme özet tablosundaki sınıf ve okul içi faaliyetler başlığı altında verilen açıklamada, aday öğretmenlerin önce danışman öğretmeninin, sonra kendi branşından bir başka öğretmenin daha sonra okulundaki diğer branştan öğretmenlerin derslerini izleyebileceği belirtilmektedir (MEB, 2016b). Ancak, görüşüne başvurulmuş aday ifadelerinden uygulamanın bu yönde olmadığı anlaşılmaktadır. Mevzuat hükümleri uygulamaya yansıtılabildiğinde ve aday öğretmenlerin önerdiği gibi farklı okullarda uygulama yapabilme imkânı verildiğinde, programın sınıf içi uygulamalarından hedeflenen yararın artacağı ve program sonunda daha yetkin öğretmenlere ulaşılacağı düşünülmektedir.

Aday öğretmenlerin konuyla ilgili getirdiği bir başka öneri, program ve yürütülmesiyle ilgili tüm paydaşlara yeterli bilgilendirmenin yapılması yönündedir. Aday öğretmen eğitimiyle ilgili değişiklik Nisan 2015’te yapılmış, ancak uygulamaya yönelik mevzuat Mart 2016’da çıkarılmıştır. Program, 2016 Şubat ayında ataması yapılan aday öğretmenlerde uygulanmaya başlamıştır. Bu araştırma, programın ilk kez uygulandı adaylar üzerinde yapılmıştır. Dolayısıyla, konuyla ilgili olarak uygulayıcılarının geçmişten gelen deneyimleri olmadığı gibi uygulamanın sınırlarını çizen bir yasal metin de uygulamanın başlamasından sonra oluşturulmuştur. Uygulamaya ilişkin esaslar, bilgilendirme toplantıları ve verilen eğitimler doğrultusunda yapılmıştır (MEB, 2016c). Bu durum, adaylık eğitimin yürütülmesinde bazı aksiliklerin yaşanmasına yol açmış olabilir. Benzer

araştırmalarda da, uygulayıcıların programla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Soyalp ve Kozikoğlu, 2016), programın uygulanmasında yaşanan sorunların temelinde bilgi eksikliğinin olduğu ifade edilmiştir (Köse, 2016). Bu durumda, uygulamadan sorumlu tüm paydaşlara program ve uygulamasına dair yeterli bilgilendirme yapıldığında yaşanan sorunların azalacağı programdan beklenen faydanın artacağı söylenebilir.

Aday öğretmenlerin sunduğu bir diğer, öneri adaylık eğitiminin atamanın yapıldığı ilde alınması yönündedir. SETA tarafından hazırlanan raporda da, adayların yaklaşık yarısı sürecin atanılan bölgede yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir (İlyas, vd., 2017). Aday öğretmenin, atandığı okulun bulunduğu coğrafyayı tanınması, toplumsal örf adet ve gelenekler hakkında farkındalık kazanması, okul, öğrenci ve veli hakkında bilgi sahibi olabilmesi adına bunun önemli olduğu söylenebilir. Programın genel amaçlarına bakıldığında, eğitimin okul dışı çalışmaları ile aday öğretmenlerin bu ve benzeri kazanımları edinmelerinin amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2016b). Ancak, aday öğretmenler adaylık eğitimi atandıkları ilin dışında istedikleri bir ilde alabilmektedirler (MEB, 2015). Bu durum, aday öğretmenlerin bu eğitimi ya memleketlerinde ya da büyükşehirlerde almaları ile sonuçlanmaktadır. Kriterlere uygun danışman ataması yapabilmek gibi bazı zorlayıcı nedenlerden dolayı, MEB uygulamada buna izin verilmiş olsa da bu durum, aday öğretmenlerin ilk çalışma koşullarında ihtiyaç duyacakları donanımı kazanmadan ve görev yapacağı eğitim çevresini tanımadan, sosyal yapısını bilmeden göreve başlamalarına yol açabilir. Öğretmeni, daha önce tanışmadığı bir coğrafik yapı, sosyal ve kültürel koşullarla tek başına mücadele etmek zorunda bırakabilir. Bu açıdan bakıldığında, adaylık eğitiminin atamanın yapıldığı ilde alınmasının bu gibi zorlukların üstesinden gelmede kolaylaştırıcı rol oynayacağı düşünülmektedir. Yetkililer de böyle düşünmüş olmalı ki sözleşmeli öğretmenlik süreciyle aday öğretmenlik eğitiminin atanan yerleşim yerinde yapılmasına başlanmıştır.

Aday öğretmenlerin sunduğu bir başka öneri, programın denetlenmesiyle ilgilidir. Katılımcılar, adaylık eğitimi kapsamında yapılan sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetlerin denetlenmediğini bildirmektedir. Adaylar, özellikle okul içi çalışmalarda okulda yapabilecekleri çok bir iş olmadığı için o gün okula gelmelerine gerek olmadığını söylediklerini ya da okul dışı çalışmalarda milli eğitim müdürlüklerinde boş boş oturduklarını ifade etmişlerdir. Programla ilgi denetimin sadece kendilerinin hazırladıkları dosyalar aracılığıyla yapıldığını belirten adaylar, bu dosyalardaki formları ya internet sitelerinden ya da diğer adaylardan alarak doldurduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, formlarda branşlara özgü farklılıklar gözlemlenmediği, doldurmaları istenen form sayısının fazlalığı ve bunlarda birbirine benzer bilgilerin istendiği, doldurulduktan sonra da etkili bir incelemeden geçmediği için bu belgeleri sadece yükümlülükten kurtulmak

amaçlı olarak doldurduklarını ve faydasız bir iş olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Kendilerine yönelik yapılan denetimi yetersiz bulan aday öğretmenler, programın uygulayıcılarına yönelik bir denetimin yapılmadığını da bildirmektedir. Bazı araştırmalarda da programın denetlenmediğine dikkat çekilmiştir (Kılıç vd., 2016; Ulubey, 2017). Oysa içerik ve kapsam açısından bir program ne kadar yeterli olursa olsun, neyin nasıl yapıldığı veya yapılıp yapılmadığı bağlamında bir kontrolün olmaması, eğitimin niteliğinin uygulayıcıların tutumlarına bağlı değişmesine yol açabilir. Ayrıca, Ryan'ın (1979) da belirttiği gibi, eğitimdeki ölçütlerin yetersizliği ve ölçütler düzeyinde eğitimin alınmasının sağlanamaması, aday öğretmenlerin öğretmen olduklarında pek çok sorunla karşılaşmalarına (Akt. Güçlü, 1996) ve karşılıklı çabaların boşuna gitmesine neden olabilir. Nitekim etkili bir denetim mekanizmasının olmaması, aday öğretmen yetiştirme sürecindeki girişimlerin zaman zaman formaliteye dönüşmesine, şekilsel düzenlemelerden öteye geçememesine neden olduğu görülmektedir. Bu bakımdan, katılımcıdan uygulayıcılara kadar programa yönelik etkili bir denetim mekanizmasının oluşturulması, adaylık eğitiminin niteliğinin yükselmesi açısından oldukça önemlidir.

Aday öğretmenlerin programın niteliğini artırmaya ilişkin sunduğu son öneri, farklı branştan danışman öğretmen ataması yapılmaması yönündedir. Programda danışman öğretmen olarak aynı alandan bir öğretmenin atanması esas olmakla birlikte, aranan niteliklerde öğretmen olmaması durumunda, alan dışından danışman atamasının yapılabileceği bildirilmektedir (MEB, 2016a). Türkiye'de her atama döneminde en az on bin öğretmenin atandığı ve atamaların genellikle öğretmen değişim hızının yüksek olduğu bölgelere yapıldığı düşünüldüğünde, bu bölgelerde danışman öğretmen olarak atanabilecek öğretmen sayısının sınırlı olduğu söylenebilir. Bakanlık bunu aşabilmek adına istenilen ilde adaylık eğitimi alabilmenin önünü açmıştır. Buna rağmen, zaman zaman danışmanlık kriterlerini taşımayan ya da alan dışından öğretmenler danışman olarak atanabilmektedir. Oysa her alanın kendine has özellikleri vardır ve uygulama farklılıkları bulunur. Dolayısıyla, danışman öğretmen atamasındaki bu yönlü uygulamalar, teori ile uygulama arasında köprü vazifesi gören adaylık eğitiminin istendik sonuçları üretip üretmeyeceğini tartışmaya açmaktadır.

Sonuç olarak, aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında yapılan sınıf içi, okul içi ve okul dışı çalışmaların genellikle yeni öğretmenlerin uygulamaya ilişkin temel yeterlikleri edinmeleri ve adayların mesleklerinin ilk yıllarında karşılaşacakları zorlukları azaltmak açısından faydalı olduğu söylenebilir. Ancak, özellikle okul içi çalışmalar olmak üzere sınıf içi ve okul dışı çalışmaların bazı aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı vermediği görülmektedir. Bu sonuç, programın ideal bir şekilde yürütülmediğin ve kurgusal açıdan da bazı

değişikliklere gidilmesi gerektiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Aday öğretmenleri yetiştiren programların başarısızlığı, gelecek kuşakların başarısızlığı demektir. Bu sebepten, aday öğretmenlerin sunduğu öneriler ve diğer araştırma sonuçları göz önünde bulundurarak adaylık eğitiminde etki düşüklüğüne neden olan faktörleri ortadan kaldıracak ya da etkisini minimize edecek girişimlerde bulunulmalıdır. Örneğin, katılımcılar tarafından önerilen adaylık eğitimdeki denetim eksikliği giderildiğinde, hem uygulayıcıların zafiyetlerinden hem de katılımcıların programa yönelik bakış açısını olumsuz etkileyen faktörlerden kaynaklanan durumlar ortadan kaldırılabilir ve programın etkisi güçlenebilir. Ayrıca, aday öğretmenlerin okul içi çalışmalarından neden daha az katkı aldığı, Bakanlık ile akademik çevreler bir araya gelerek müzakere edilmeli ve kaybı azaltacak girişimlerde bulunulmalıdır.

Araştırmanın bulguları, özellikle programı oluşturan ve yürütülmesini sağlayan kurum ve kişiler için önem taşımakla birlikte, araştırma sonuçları değerlendirilirken çalışmanın bazı sınırlıklarının olduğu unutulmamalıdır. Araştırmanın en temel sınırlılığı, araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak sınırlı sayıda aday öğretmenin kişisel görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş olmasıdır. Bu sebepten, araştırma sonuçlarını ülke için genellemek doğru olmayabilir. Araştırmada sadece programa katılanların görüşüne başvurulması konunun derinlemesine incelenmesinde yetersiz kalmış olabilir. Bu nedenle, yapılacak araştırmalarda üçleme tekniği kullanılarak konunun derinlemesine incelenmesini sağlayacak çalışmaların yapılması faydalı olabilir. Ayrıca, bu çalışma sadece programa katılan adayların görüşlerine dayalı olarak yapıldığından yeni yapılacak çalışmalarda farklı paydaşların görüşlerine başvurulabilir. Her bölgede koşullar değiştiği için bundan sonraki araştırmalarda, yeni öğretmenlerin yoğunlukla atandığı bölgelerde benzer çalışmalar yapılabilir ve sonuçların karşılaştırılması faydalı olabilir. Yine, adaylık eğitimi programının önemli paydaşları olan danışman öğretmen, okul müdürü ve il/ilçe milli eğitim müdürlüğü görevlilerinin rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini sorgulayan araştırmalar yapılabilir.

References/Kaynaklar

- Anderson, E. M. (1991). *Principals-how to train, recruit, select, induct and evaluate leaders for America's schools*. ERIC Clearinghouse on Educational Management College Of Education Universty of Oregon.
- Ataç, E. (2003). 21. yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye’de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi konulu panelde yaptığı açılış konuşması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-31.
- Athanases, S. Z., & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor’s repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486-1520.
- Avalos, B., & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23, 515-528.
- Ayvaz-Düzyol, M. (2012). *The effectiveness of induction program for candidate teachers*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A.
- Balkar, B. ve Şahin, 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*, 3(29), 83-100.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak*. (Çev: A. Aypay ve A. Tanrıöğen). Ankara: Seçkin.
- Cable, D. M., & Parsons, C. K. (2001). Socialization tactics and person-organization fit. *Personnel Psychology*, 54(1), 1-23.
- Carter, K. B., & Scruggs, T. E. (2001). Thirty-one students: Reflections of a first-year teacher of students with mental retardation. *The Journal of Special Education*, 35(2), 100-104.
- Çimen, G. (2010). *İlköğretim aday öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinin ilköğretim müfettişleri ve okul müdürlerince değerlendirilmesi: Kırıkkale ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (1999). Investing in teaching as a learning profession: Policy problems and prospects. In L. DarlingHammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 376–412). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.

- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(22).
- ERG (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Friesen, L. A. (2002). *The beginning teacher's handbook for elementary school*. (Unpublished master's dissertation). University of Lethbridge, Alberta.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College.
- Güçlü, N. (1996). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin problemleri: Mesleki sosyalleşmelerini etkileyen yapısal ve kişisel öğeler. *Hacettepe Üniversitesi Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve ilerlemeler Sempozyumu*, 30 Eylül-04 Ekim 1996 (ss. 566-581) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü.
- Gül, İ., Türkmen, F., & Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- Hamarat, F. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolleri ve yetiştirme uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 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.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ., & Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme*. İstanbul: SETA.
- 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.
- Kılıç, D., Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2016). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 68, 81-91.
- Kocadağ, Y. (2001). *Aday öğretmenleri hizmet içinde yetiştirme sorunları (Yozgat ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koç, S., & Akran, K. (2017). The perceptions of supervising teachers on the prospective teacher training: A phenomenographic research. *Journal of Human Sciences*, 1(4), 978-986.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Korkmaz, İ., Saban, A., & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 226-277.

- Köksal, H. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin gerekçe, içerik ve beklentiler. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 11-14 Mayıs* (ss. 386). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 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, 11*, 235-252.
- MEB (1995). *Millî Eğitim Bakanlığı aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik*. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Sayı: 2423.
- MEB (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. (Resmî Gazete 17 Nisan 2015/Sayı: 29329).
- MEB (2016a). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Sayı: 2702.
- MEB (2016b). *Aday öğretmen yetiştirme programı*. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-programi-17102016/icerik/358>
- MEB (2016c). *Aday öğretmen yetiştirme süreci danışman öğretmen eğitimi semineri*. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Nayır, F., & Kuru-Çetin, S. (2016). Muğla ilinde aday öğretmenlerin danışman öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri. *2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for all, 21-23 Temmuz 2016. Liepaja-Latvia: Liepaja University*.
- Nieto, S. M. (2003). What keeps teachers going? *Educational Leadership, 60*(8), 14-18.
- OECD (2009). *Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes in OECD. creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD.
- O'Sullivan, M. C. (2001). The inset strategies model: An effective inset model for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia. *International Journal of Educational Development, 21*(2), 93-117.
- Özdemir, İ. (2003). Öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 35*, 448-465.

- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004* (ss. 1-15). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online, 15*(2).
- Öztürk, M., & Yıldırım, A. (2012). EFL instructors' induction: Early practices of language teachers teaching at tertiary level. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 3*(2), 1-17.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 213-226.
- Soyalp, H. & Kozikoğlu, İ. (2016). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *IV. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim 2016*. Antalya: Dicle Üniversitesi.
- TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri. Özet rapor*. Ankara: Adım Okan.
- Ulubey, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi: 10.16986/HUJE.2017031014
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7).
- Üte, İ. H. (1993). Öğretmen yetiştirmede önemli bir dönem: Stajyer öğretmen eğitimi. *İzmir I. Eğitim Kongresi, 25-27 Kasım 1991* (syf. 654-661). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178.
- Yalçinkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi, 153-154*.
- Yan, H. (2009). Teacher training in China and a practical model: E-Training Community (Etc). *Campus-Wide Information Systems, 26*(2), 114-121.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. M. (2012). Temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 1867-1886.
- Yıldırım, Z. Ş. (2010). *Evaluation of novice teacher training program (Şanlıurfa example)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.