

## Yeni Bir Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımı Olarak Göreve Başlatma Programı\*

### Teacher Induction Programme as a New Teacher Training Approach

Betül BALKAR\*\*, Sevilay ŞAHİN\*\*\*

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin eğitiminde kullanılan Göreve Başlatma Programı (GBP)'nin Türkiye'de uygulanabilirliğine ilişkin aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı çalışma keşfetmeye dayalı durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmada Gaziantep ilindeki okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında görev yapan 9 aday öğretmen ve 10 okul yöneticisi ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde GBP'nin amaçlar ve hedefler, tasarım ve uygulama aşamalarına ilişkin sorular sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, GBP'nin adaylık eğitimi programı olarak kullanılabileceğini ve kullanılmasının yararlı olacağını düşündükleri tespit edilmiştir. Aday öğretmenler ve okul yöneticileri, aday öğretmenlerin GBP kapsamında özellikle sınıf yönetimi ve etkili iletişim alanlarında yardım almaları gerektiğini düşünmektedirler. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, mevcut adaylık eğitimi programının sorunlarının belirlenerek bu sorunların çözümüne yönelik GBP gibi farklı alternatiflerin incelenmesi önerilmektedir. Aday öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde daha yoğun bir etkileşimle çalışmasını sağlamada mentorluk sisteminin aday öğretmenlere sunulması faydalı olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** göreve başlatma programı, aday öğretmenler, okul yöneticileri

**Abstract:** The aim of this study is to determine the opinions of novice teachers and school administrators on applicability of Teacher Induction Programme (TIP) aiming at training novice teachers in Turkey. The exploratory case study was used as a research design for the study in which qualitative methods and techniques were used. Focus group interviews were conducted with 9 novice teachers and 10 school administrators working at preschools and elementary schools in Gaziantep province. Questions related to aims and goals, design and implementation of TIP were asked in focus group interviews. Content analysis was used to analyze obtained data. As a result of the study it is determined that novice teachers and school administrators think that TIP can be implemented as novice teacher training programme and implementation of it can be helpful. They think that novice teachers should especially get help about classroom management and effective communication within TIP. Based on the findings of the study, it is suggested that problems of current novice teacher training programme should be determined and different alternatives like TIP should be examined in order to solve determined problems. Mentoring system which can enable working with more intensive interaction during novice teachers' professional development processes should be provided for novice teachers.

**Key Words:** teacher induction programme, novice teachers, school administrators

### GİRİŞ

Aday öğretmenlerin ilk görev yıllarında aldıkları eğitim, öğretmen yetiştirme eğitiminin önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Ülkemizde aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde, Milli Eğitim

\* Bu çalışma 9-11 Mayıs 2013 tarihlerinde Hacettepe Üniversitesi'nde düzenlenen Öğretmen Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu (ISNITE'2013)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye, e-posta: b.balkar@gmail.com

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye, e-posta: ssahin@gantep.edu.tr

Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik (1995) kapsamında açıklanan ve temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve stajdan (uygulamalı eğitim) oluşan bir sistem uygulanmaktadır. İlgili yönetmelikte temel eğitimin hedefi; “aday memurlara devlet memurlarının ortak özellikleriyle ilgili temel bilgileri vermek” (madde 10) olarak ifade edilmektedir. Temel eğitim programı; “Atatürk ilkeleri, T.C. Anayasası, genel olarak devlet teşkilatı, devlet memurları kanunu, yazışma kuralları ve dosyalama usulleri, devlet malını koruma ve tasarruf tedbirleri, halkla ilişkiler, gizlilik ve gizliliğin önemi, İnkılap Tarihi, Millî güvenlik bilgileri ve Türkçe dilbilgisi kuralları” (madde 11) çerçevesinde hazırlanmaktadır. Hazırlayıcı eğitimin hedefi; “aday memurların işgal ettikleri kadro ve görevleri dikkate alınarak bu görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve görevlerine uyumlarını sağlamak” (madde 13) olarak ifade edilmektedir. Hazırlayıcı eğitim programı kapsamında; “Bakanlık Teşkilatının; tanıtılması, görevleri, teşkilatı, ilgili mevzuatı ve diğer kurumlarla ilişkileri; aday memurun görevleriyle ilgili konular ve Merkezî Eğitim Yönetme Kurulunun uygun göreceği diğer konular” (madde 14) yer almaktadır. Yönetmeliğin 24. maddesinde uygulamalı eğitimin hedefi ise; “aday memurlara hazırlayıcı eğitim döneminde verilen teorik bilgileri ve işgal ettikleri kadro ve görevleri ile ilgili diğer bilgi ve işlemleri ve kazandırılan becerileri uygulamak suretiyle tecrübe kazandırmak” şeklinde belirtilmektedir. Uygulamalı eğitim, aday memurun görevlendirileceği birimin amiri sorumluluğunda ve birimin amirleri tarafından yetiştirilmeleri amacıyla görevlendirilen rehber öğretmen eşliğinde gerçekleştirilmektedir. Aday öğretmenlerin bu eğitim devrelerinde başarısız olmaları durumunda, başarısız oldukları devre bir defadan fazla olmamak üzere tekrarlatılmakta ve başarılı olmadan aday öğretmenlerin bir üst devreye geçmesine izin verilmemektedir. Tüm bu süreçler sonucunda adaylık süresi bir yıldan az, iki yıldan çok olamamaktadır. Uygulamalı eğitim değerlendirmesi sonunda başarılı olan aday öğretmenlerin, adaylıklarının kaldırılması teklifi İl Millî Eğitim Müdürlüğündeki adaylık işlemlerini yürüten birime iletilmektedir. Ancak 2014 yılında yayınlanan 6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile bu sistemde bir değişiklik yapılmıştır. Aday öğretmenlerin en az bir yıl fiilen çalışmaları ve performans değerlendirmesinde başarılı olmaları durumunda yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanacakları belirtilmiştir. Aday öğretmenlik süresi sonunda sınava girmeye hak kazanamayanlar ve sınavda üst üste iki defa başarılı olamayan adayların ise, memuriyet ile ilişkilerinin kesileceği ifade edilmiştir.

Mevcut eğitim uygulamalarında öğretmenlere sunulan destek alanlarının sınırlı olması veya bir başka deyişle, kişisel ve sosyal gelişim alanlarının ihmal edilmesi ve destek alınabilecek kişilerde çeşitlilik sağlanmaması önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili literatürde mevcut adaylık eğitiminin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda da, benzer eksiklik alanları tespit edilmiştir. Özonay (2004), adaylık eğitimi programının aday öğretmenlerin gereksinimlerini yeterince karşılamadığını, uygun yöntem ve teknikler ile araç-gereçlerin kullanımının çok yeterli olmadığını, aday öğretmenlerin rehber öğretmenleriyle birlikte derse girmelerinin düzenli bir şekilde gerçekleştirilmediğini ve müfettişlerin aday öğretmenlere sağladıkları yardımın yeterli düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Çimen (2010), ilköğretim müfettişlerinin aday öğretmen yetiştirme programlarını uygulama açısından yetersiz bulduklarını ve ilköğretim okul müdürlerinin ise, programın öğretmen yeterliliklerine katkısı konusunda eksiklikleri olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Ayvaz Düzyol (2012), aday öğretmenlerin ihtiyaçları ile programın amaçlarının uyumlu olmadığını, kullanılan yöntemlerin ve donanımın yetersiz olduğunu ve yapılan sınavların geçerlik ve güvenilirlik açısından yetersiz olduğunu belirlemiştir. Yıldırım (2010) ise, aday öğretmenlerin eğitim programlarının; amaç, içerik ve kullanılan yöntem ve teknikler açısından yetersiz olduğunu ve programın değerlendirilmesinin objektif olmadığını ortaya koymuştur. Aday öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılmasına yönelik uygulanan yetiştirme eğitiminin içeriği ve uygulanma süreci ile ilgili araştırma sonuçları dikkate alındığında, söz konusu sistemin öğretmenlerin potansiyel ve duruma bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçlarına yanıt vermede yeterli esnekliğe sahip olmadığı söylenebilir. Bu noktada adaylık eğitimi ve adaylığın kaldırılması konusunda farklı

alternatiflerin incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda adaylık kaldırma sistemi ve öğretmen yetiştirme eğitiminin bir parçası olarak birçok ülkede uygulanan veya pilot uygulaması yapılan Göreve Başlatma Programının (GBP) dikkate değer bir uygulama olduğu düşünülmektedir.

GBP; İngiltere, Portekiz, Avusturya ve Almanya'da Türkiye'de olduğu gibi öğretmenlik diplomasına sahip, ancak öğretim yapma yetkisine sahip olmayan aday öğretmenler için uygulanmaktadır. Estonya, Kıbrıs ve Slovenya'da öğretmenlik diplomasına ve öğretim yapma yetkisine sahip olan; Fransa ve Lüksemburg'da ise öğretmenlik diplomasına ve öğretim yapma lisansına sahip olmayan öğretmenlere yönelik uygulanmaktadır (Avrupa Komisyonu, Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, 2010). Ancak GBP özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin eyaletlerinde aday öğretmenlerin görevlerinin ilk yıllarında oldukça etkili ve sistemli bir şekilde uygulanan bir programdır (örn; California Eyaleti, California Öğretmen Akreditasyon Komisyonu, 2002; Hawaii Eyaleti, Eğitim Bölümü, 2011; Massachusetts Eğitim Bölümü, 2001).

GBP öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin ilk görev yıllarında ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişmelerini ve öğretmenlik mesleğine bağlılık göstermelerini sağlayabilecek nitelikte bir programdır. GBP, eğitim fakültelerinde verilen lisans eğitimini takip eden bir süreç olarak işe koşulmaktadır. Lisans düzeyindeki öğretmenlik eğitiminin üzerine kurulan ve öğretmenlik mesleğinde kariyer gelişiminin sürekliliğini sağlama doğrultusunda yapılandırılan bir programdır. GBP'nin temel amacı, öğretmen kalitesini artırmaktır. Çünkü programın temelinde; göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde sadece başlangıç yeterliğine sahip oldukları ve gereken yeterlikleri geliştirmelerinde planlı bir destek sistemine ihtiyaç duydukları görüşü yer almaktadır. GBP öğretmen yetiştirme kapsamında öğretmenlik yapabilme yasal hakkını kazanmanın bir parçası olarak resmi nitelikte kullanılabileceği gibi, öğretmenlerin mesleklerinde deneyim kazanmalarına yardımcı olan bir hizmet içi eğitim anlayışı olarak da uygulanabilmektedir. Aynı zamanda program, başlangıçtaki öğretmen yetiştirme eğitimi geri bildirimler sağlayarak, öğretmen yetiştirme programının ihtiyaç doğrultusunda şekillendirilmesine ve öğretmen yetiştirmede teori ve pratiğin bütünleştirilmesine hizmet etmektedir (Avrupa Komisyonu, Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, 2010).

Aday öğretmenlerin deneyimli öğretmenler ile birlikte çalışmasına vurgu yapan GBP'de; öğrenci başarısının artırılması ve okullarda güçlü bir eğitim kadrosunun oluşturulması amaçlanmaktadır. Programın uygulanması sürecinde; ilk iki hafta içinde aday öğretmene birlikte çalışabileceği bir mentor bulunmaktadır. Bu uygulamaya paralel olarak sınıfıçi gözlem ve diğer mentorluk aktiviteleri için çalışma takvimi belirlenmektedir. Programda deneyimli öğretmenler mentor rolü üstlenmektedirler, ancak daha öncesinde mentorluk ilişkilerine ve sorumluluklarına ilişkin bir eğitim almaktadırlar. Mentor ve aday öğretmen öncelikle birebir çalışmaya başlamaktadırlar. Mentorler; müfredatı ve dersleri planlama, sınıf içi gözlem yapma, aday öğretmene öğretim süreçlerinde yardımcı olma, aday öğretmenin değerlendirme kriterlerinde yer alan uygulamalarını inceleme aktivitelerini yaparlar. Mentorluk yapacak öğretmenlerin; insan ilişkilerinde başarılı olması, mentorluk becerilerini geliştirmeye istekli olması, okuldaki ve çevredeki mesleki ve toplumsal kaynaklar hakkında bilgi sahibi olması, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere öğretebilme yeteneğine sahip olması, farklı öğretimsel ve pedagojik stratejileri bilmesi ve müfredat bilgisine sahip olması istenmektedir. Mentor-aday öğretmen eşleştirmesinde; aynı kademede öğretmenlik yapma, ortak alan bilgisi ve yakınlık (aynı okulda çalışma gibi) tercih sebebidir. Mentor ve aday öğretmenin birebir çalışmalarının ardından, birden fazla aday öğretmenin katılımıyla düzenlenen toplantılar başlamaktadır. Bu toplantılarda aday öğretmenler; zaman yönetimi, sınıf yönetimi, standart temelli öğretim, farklılaştırılmış öğretim, teknoloji ve değerlendirme konularında paylaşımda bulunmaktadır. Program okullarda uygulanıyor olsa da, programın yürütülmesinden ve etkililiğinden merkezi komite sorumludur (Massachusetts Eğitim Bölümü, 2001).

Program kapsamında üç aşamalı bir değerlendirme süreci uygulanmaktadır. Birinci aşamada; aday öğretmenler, başlangıç lisansı için uygulamalı staj aşamasında başarılı olmalıdırlar. İkinci aşamada; performans değerlendirme programının parçası olarak profesyonel lisans kazanılmaktadır. Son olarak ise, öğretmenler profesyonel lisans kazandıktan sonra her beş yılda bir yeniden lisans elde etmek için bu programda başarılı olmalıdırlar. Aday öğretmenin değerlendirilme sürecinde; nasıl değerlendirileceği kendisine bildirilmektedir. Değerlendirmede kullanılan performans standartları listesi aday öğretmene verilmekte ve ne zaman ve ne sıklıkta değerlendirileceği açıklanmaktadır. Değerlendirme mentor tarafından değil, okul müdürü tarafından yapılmaktadır (Massachusetts Eğitim Bölümü, 2001). Programda araştırma temelli geliştirici değerlendirme sistemi uygulanmaktadır. Değerlendirme süreci standartlar ve uygulama kanıtları ile işletilmektedir. Öz değerlendirme, gözlem, öğrenci çalışmalarının analizi, planlama ve öğretim süreçleri uygulama kanıtları olarak değerlendirilmektedir (Öğretmen Akreditasyon Komisyonu, 2008).

Programda göreve yeni başlayan öğretmenlerin kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda desteğe ihtiyaç duydukları görüşünden hareket edilmektedir. Kişisel destek; “öğretmen kimliği geliştirme, yeterlikleri güçlendirme, özgüveni artırma, stres ve kaygıyı azaltma, motive etme, mesleği bırakmaktan kaçınma” amaçlarına hizmet etmektedir. Sosyal destek kapsamında; “okulla ve meslekle sosyalleşme, işbirliğini teşvik etme, işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etme, okul topluluğuna katılımı teşvik etme” amaçlanmaktadır. Mesleki destek ise; “öğretim yeterliklerinin daha ileri düzeyde geliştirilmesi, kariyer boyunca sürekli mesleki gelişim ve başlangıçtaki öğretmen eğitimi arasında bağlantı kurma, aday öğretmenlerin profesyonelliklerini geliştirme” amaçlarına sahiptir. (Avrupa Komisyonu, Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, 2010, s.19).

Bu destekler ise, birbiri ile iç içe olan dört destek sistemi aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu sistemlerden ilki olan mentorluk sisteminde; aday öğretmene yardımcı olması için deneyimli bir öğretmen mentor olarak görevlendirilmektedir. Mentor, aday öğretmene üç destek alanında yardımcı olurken, hem aday öğretmenin gelişimini hem de kendi gelişimini sağlamaktadır. Aday öğretmenler tek bir mentor ile çalışabilecekleri gibi, birden fazla mentor ile de çalışabilmektedirler. İkinci sistem olan uzman sisteminde; aday öğretmenlerin dış uzmanlığa erişimlerine olanak sunulmakta ve öğretim yeterlikleri açısından gelişimleri sağlanmaktadır. Bu destek sistemi çoğunlukla “ulusal ajanslar, kurumlar veya üniversiteler” tarafından sağlanmaktadır. Üçüncü sistem olan akran sisteminde; aynı veya farklı okullarda çalışan aday öğretmenler bir araya gelerek kişisel, mesleki ve sosyal alanlarda yaşadıkları problemleri birbirleri ile paylaşmaktadırlar. Son destek sistemi olan öz yansıtma sisteminde ise; mesleki ve kişisel destek sağlanmakta ve aday öğretmenlerin öğrendiklerini yansıtması istenmektedir. Bunun için, “öğretimin gözlemlenmesi ve hakkında geri bildirim verilmesi, akran değerlendirmesi, portfolyolar, günlükler gibi deneyimlerin, öğrenilenlerin ve yansıtılanların kaydedilmesi için sistemler” gibi aktiviteler kullanılmaktadır (Avrupa Komisyonu, Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, 2010, s.20-21).

Gujarati (2012), iyi tasarlanmış GBPlerin yaşam boyu öğrenme kapsamında ele alınabileceğini ve bu programlar sayesinde öğretmenlerin mesleklerine iyi bir şekilde hazırlanmalarının, öğretmenlik mesleğini sürdürmede kalıcılığı artıracaklarını ifade etmiştir. GBPler, aday öğretmenlerin öğrenci başarısına katkıda bulunma potansiyellerinin ve etkililiklerinin artmasına ve aynı zamanda aday öğretmenlerin liderlik becerilerini kazanmalarına hizmet etmektedir (Moir 2009). Spindler ve Biott (2000, s.276), GBP kapsamında aday öğretmenlerin deneyimlerinin; “bireysel performans yönetimi ve okul topluluğuyla bütünleşmenin karşılıklı etkileşimi”, “yapılandırılmış destek ve gelişen meslektaşlığın karşılıklı etkileşimi” ve “liderlik ve üyeliğin karşılıklı etkileşimi” boyutlarında olduğunu belirtmektedirler. GBP'nin aday öğretmenlerin gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerine ve onlara sağladığı faydalara ilişkin birçok araştırma sonucu bulunmaktadır. GBP'nin öğretmenlik mesleğine bağlılığı artırdığı (Duke, Karson ve Wheeler 2006), GBP'ye katılan aday öğretmenlerin öğrencilerinin daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları ve bu öğretmenlerin pozitif sınıf atmosferi oluşturma, sınıf yönetimi ve öğrencileri çalıştırma gibi

öğretim boyutlarında daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir (Ingersoll ve Strong 2011). GBP kapsamında yapılan çalışmaların, sınıfta gerçekleşen farklı olayları anlamada ve öğrenci başarısını değerlendirmede aday öğretmenlere yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Abu Rass 2010). Cherubini, Kitchen, Goldblatt ve Smith (2011), GBP sayesinde aday öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmediklerini belirlemişlerdir.

GBP'nin etkili bir şekilde uygulanmasında destek sistemlerinde yer alan paydaşların yanı sıra, okul yöneticilerine de büyük sorumluluklar düşmektedir. Main (2008) araştırmasında, okul müdürünün yetersiz olması durumunda GBP'nin daha az yararlı algılandığı, bir başka deyişle okul müdürlerinin yönetsel yeterliklerinin GBP'nin işe yarar algılanmasında önemli bir faktör olduğu sonucuna varmıştır. Okul müdürlerinin aday öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kullandıkları bilgi ve becerilerini geliştirmelerinde önemli rolleri vardır. Okul müdürlerinin, aday öğretmenler için uygun mentorlerin seçiminde ve mentorlerin görevlerini doğru ve etkili bir şekilde yapabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamada rol almaları gerekmektedir (Grudnoff 2012). Okul liderleri, aday öğretmenleri daha iyi anlayabilecek, onlarla paylaşacağı daha fazla kaynağı ve deneyimi olan öğretmen liderleri mentor olarak görevlendirmelidirler. Aday öğretmenlerin hissettikleri baskıyı azaltabilecek öğretmen liderlerin okul yöneticileri tarafından görevlendirilmesi, okul içinde aynı zamanda işbirliğinin artmasını sağlayacaktır (Pogodzinski 2012). Langdon ise (2011) okul müdürlerinin, aday öğretmenlerin uygulamalarının öğrenci öğrenmesi üzerine odaklı olmasını sağlayabileceklerini tespit etmiştir. Bunu ise, tüm öğretmenlerin öğrenmeye odaklandığı bir okul kültürü oluşturarak, öğretmenlerin mesleki gelişimi için gerekli kaynakları sağlayarak, mentore ve aday öğretmene esnek ve sorgulamaya dayalı GBP tasarlama özerkliği vererek başaracaklarını saptamıştır.

İyi bir şekilde tasarlanacak GBP sayesinde, aday öğretmenlerin ilk görev yıllarında yaşadıkları sorunların en aza indirgenmesi ve gerçek bir öğretmen kimliği kazanmaları sağlanabilir. Ancak bunun için, aday öğretmenlerin sorunlarının neler olduğunu, GBP kapsamındaki destekleri kimlerden ve hangi yollardan almak istediklerini ve GBP'nin nasıl işletilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerini bilmek önemlidir. Çünkü programın yararlılığı ve uygulanabilirliği kuşkusuz öncelikle aday öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlıdır. Aynı zamanda programda yer alması düşünülen diğer paydaşların da görüşleri, GBP'nin daha etkili yapılandırılmasında katkı sağlayıcı olacaktır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı, GBP'nin Türkiye'de uygulanabilirliğine ilişkin aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

Aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin GBP'nin;

1. Amaçlarının ve hedeflerinin neler olması gerektiğine,
2. Tasarım sürecinin nasıl olması gerektiğine,
3. Uygulama sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

### **YÖNTEM**

Nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı araştırma keşfetmeye dayalı durum çalışması (exploratory case study) deseninde yürütülmüştür. Keşfetmeye dayalı durum çalışması genellikle; bir olgu hakkında detaylı bir ön araştırma bulunmadığı ve bir hipotez ortaya koymak için gerekli veriye sahip olunmadığı zamanlarda kullanılmaktadır (Streb, 2010). Bir hipotez veya bir model geliştirebilmek için bir olgunun genel yapısı hakkında anlayış kazanmaya yardımcı olmaktadır (Scholz ve Tietje, 2002).

### ***Katılımcılar ve Özellikleri***

Araştırmanın katılımcıları Gaziantep ilindeki okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında görev yapan 9 aday öğretmen ve 10 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde

benzeşik örnekleme ve kritik örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullarda çalışan aday öğretmenler ve okul yöneticileri arasından seçilerek çalışma ortamının özelliği açısından benzeşik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu şekilde aday öğretmen ve okul yöneticisi görüşleri arasında, okulların farklı sosyo-ekonomik özelliklerinden ve/veya farklı okul ikliminden kaynaklanabilecek farklılıkların/tutarsızlıkların oluşmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu noktada düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar kritik durum olarak belirlenmiştir. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ihtiyaçlarının daha fazla olmasının, bu okullarda görev yapan aday öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaştıkları mesleki, kişisel ve sosyal sorunların da daha fazla ve çeşitli olmasına neden olabileceği dikkate alınmıştır. GBP'nin düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulların, bu okullarda çalışan aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ihtiyaçlarına yanıt vermesi durumunda yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ihtiyaçlarına yanıt verebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle katılımcıların, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardan seçilmesine karar verilmiştir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yaşları 24 ile 30 arasında değişmektedir. 2'si Okul Öncesi, 1'i Sosyal Bilgiler, 2'si Matematik, 2'si Türkçe, 1'i Fen ve Teknoloji ve 1'i İngilizce öğretmenidir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaşları ise, 30 ile 47 arasında değişmektedir. 7'si Sınıf Öğretmeni, 1'i Fen ve Teknoloji, 1'i Müzik ve 1'i Türkçe öğretmenidir. Araştırmanın katılımcıları sekiz farklı okulda çalışmaktadır.

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırmanın verileri odak grup görüşmesi yöntemi ile toplanmıştır. Aday öğretmenlerin beşinin katılımıyla bir ve dördünün katılımıyla bir olmak üzere, aday öğretmenlerle toplam 2 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Okul yöneticileriyle de iki odak grup görüşmesi yapılmış ve her bir odak grup görüşmesine beş okul yöneticisi katılmıştır. Odak grup görüşmelerinin süresi 64 dakika ile 112 dakika arasında değişmiştir.

Odak grup görüşmeleri yapılmadan önce, aday öğretmen ve okul yöneticisi gruplarına GBP'nin tanıtımı yapılmıştır. Tanıtım yapıldıktan sonra ise, daha ayrıntılı öğrenmek istedikleri konular hakkındaki soruları yanıtlanmıştır. Aday öğretmenlere ve okul yöneticilerine ayrı tanıtım toplantıları düzenlenmiştir. Toplantılarda aynı odak grup görüşmesinde yer alan katılımcılar bir arada eğitim almışlardır. Dolayısıyla GBP'nin tanıtılmasına yönelik iki aday öğretmen ve iki okul yöneticisi olmak üzere dört gruba farklı zamanlarda eğitim verilmiştir. Aday öğretmenler için düzenlenen eğitimler ortalama 110 dakika sürerken; okul yöneticileri ile düzenlenen eğitimler ortalama 90 dakika sürmüştür. Aday öğretmenler ile düzenlenen eğitimlerin daha uzun sürmesinin nedeni, GBP'nin tanıtımı yapıldıktan sonra daha fazla soru sormalarıdır. Yapılan eğitimlerde katılımcılar; “GBP'nin amacı, uygulanma yöntemleri (aday öğretmen-mentor çalışmaları, akran grubu mentorluğu kapsamında çalışmalar, değerlendirme süreci), aday öğretmenlerin bu süreçte aldıkları destekler ve içerikleri, mentor öğretmenlerin belirlenmesi ve çalışma koşulları ve süreçte okul yöneticilerinin görevleri” konu başlıkları çerçevesinde bilgilendirilmişlerdir. Odak grup görüşmelerinde her bir aday öğretmene ve okul yöneticisine bir kod verilmiş (AÖ1 ve OY2 gibi) ve görüşleri bu kodlarla birlikte not edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde aday öğretmenler ve okul yöneticileri için önceden hazırlanmış soru formları kullanılmıştır. Soru formlarında yer alan sorular GBP'nin amaç ve hedeflerine, tasarım sürecine ve uygulama sürecine bağlı olarak oluşturulmuştur. Okul yöneticisi soru formunda, aday öğretmen soru formundan farklı olarak tasarım boyutunda yer alan dördüncü ve altıncı sorulara yer verilmemiştir. Bu iki soru doğrudan aday öğretmenlerin deneyimleri ile ilgili olduğundan, sadece aday öğretmenler tarafından cevaplandırılmasının daha doğru olacağı düşünülmüştür. Soru formu aday öğretmenler ve okul yöneticileri için ortak olarak kullanılmıştır. Ancak okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde kullanılan soru formunda soruların sorulma tarzında değişiklik yapılmıştır. Okul yöneticilerinden kendilerine yöneltilen soruları aday öğretmenler açısından yanıtlamaları istenmiştir. Örneğin; aday öğretmenlere yöneltilen “öğretmenlik mesleğinizdeki ilk yılınızda size sağlanacak bu tür bir programdan

beklentileriniz nelerdir?” sorusu okul yöneticilerine; “aday öğretmenlere mesleklerindeki ilk yılda sağlanacak bu tür bir program, aday öğretmenlere hangi konularda yardımcı olmalıdır?” biçiminde yöneltilmiştir. Araştırma kullanılan soru formu (aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılan) aşağıda verilmiştir:

### *Soru Formu*

**Amaçlar ve Hedefler:** 1.Öğretmenlik mesleğinizdeki ilk yılınızda size sağlanacak bu tür bir programdan beklentileriniz nelerdir? Size hangi konularda yardımcı olunmasını istersiniz?

2.Programdan elde ettiğiniz/edeceğiniz kazanımlara ilişkin standartlar ve performans göstergelerinin olmasını ister misiniz? Bu ne gibi bir yarar sağlayabilir?

**Tasarım:** 1.Eğitimin hedeflerine hizmet edebilmesi için göreve başlatma programlarının uygulama biçiminin nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz? (Stajerlik döneminde mi olmalı, yeni başlayan tüm öğretmenler için mi yoksa ihtiyaç duyanlar için mi olmalı, resmi nitelik taşımalı mı yoksa taşınamalı mı gibi)

2.Program süresince kişisel, sosyal ve profesyonel (mesleki) destekler kimler tarafından verilmeli? Neden? 2.1.Bu desteklerin verilmesi sürecinde sürece katkı sağlayacağını düşündüğünüz kurumlar hangileridir? Nasıl bir katkı sağlayabilirler? 2.2.Mesleki gelişimizi sağlamaya yönelik ne gibi eğitim uygulamaları tasarlanabilir? (resmi kurslar, master sınıfları, uzmanlara danışma gibi) 2.3.Farklı okullarda göreve yeni başlayan ve/veya deneyimli öğretmenler arasında işbirlikçi öğrenme gruplarının oluşumu mesleki gelişiminize nasıl bir katkıda bulunur?

3.Program süresince mentorlük eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? 3.1.Mentorünüzün hangi özelliklere sahip olmasını istersiniz? (Yaş, deneyim vs. açısından) 3.2.Mentor hangi alanlarda size destek vermeli? 3.3.Tek bir mentor mü olmalı yoksa farklı alanlarda size destek sağlayabilecek birden fazla mentor mü olmalı? 3.4.Mentor-öğretmen eşleşmesi nasıl yapılmalı? 3.5.Mentorlük hizmetini mesleğe yeni başlayan diğer öğretmenlerle birlikte almak ister misiniz? Bu şekilde almanın size faydaları ne olabilir?

4.Program süresince akran desteği nasıl sağlanabilir? 4.1.Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle birlikte çalışmanın size ne gibi faydaları olabilir? 4.2.Farklı okullarda göreve yeni başlayan öğretmenlerle de bir araya gelerek paylaşımda bulunmak ister misiniz? Bu uygulamanın nasıl bir faydası olabilir?

5.Program süresince uzman desteği nasıl sağlanabilir? 5.1.Öğretimsel açıdan dış uzmandan aldığınız destek ulusal düzeyde yani milli eğitim müdürlüğü, bakanlığı veya üniversiteler tarafından mı organize edilmeli, herhangi bir eğitim kuruluşu mu organize etmeli, yoksa okul düzeyinde deneyimli öğretmenler tarafından mı verilmeli?

6.Programda öz yansıtma dayalı uygulamaları nasıl gerçekleştirmek istersiniz? 6.1.Program süresince öğrendiklerinizi hangi yollarla aktarmak ve kayıt altına almak istersiniz? (portfolyo, öğretim üzerine ger bildirim ve gözlem, takım öğretimi, günlükler gibi)

**Uygulama:** 1.Uygulama sürecinde mentorler ve öğretmenler için neler sağlanmalı? (ders yükü azaltma, mentor eğitimi sağlama gibi) 2.Programı yürütebilmeleri için mentorlerin ve okul liderlerinin nasıl eğitilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

3.Programdaki uygulamalar nasıl değerlendirilmelidir? 3.1.Değerlendirme sürecinde kimlerin rol almasını istersiniz? (akran değerlendirme gibi) Neden? 3.2.Sizin kendinize ilişkin yapacağınız değerlendirmenin formal değerlendirmenin bir parçası olmasını ister misiniz? Bu uygulamanın faydasının ne olabileceğini düşünüyorsunuz?

### *Verilerin Analizi*

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi kapsamında yapılan kodlamalar sonucunda temalar, alt temalar ve kavramlar belirlenmiştir. Kodlama sürecinde soru formunda kullanılan soruların ilişkili olduğu boyutlar olan; hedefler ve amaçlar, tasarım ve uygulama boyutları temalar olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla temalar ilgili alanyazın doğrultusunda kodlama çalışmalarından önce oluşturulmuştur. Alt temalar ve kavramlar ise, araştırmada kullanılan soruların içeriğini de dikkate alarak elde edilen verilere dayalı olarak belirlenmiştir. Alt temalar sorulara verilen yanıtların genel olarak değerlendirilmesine bağlı olarak oluşturulmuştur. Alt temalar altında gerçekleştirilen kodlama sürecinde de, her soruya verilen cevaplar aynı alt tema altında kodlanmamıştır. Cevaplar doğrultusunda belirlenen kodlar ilgili alt temalar ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla sadece tek bir soruya verilen yanıtlara bağlı tematik ve kavramsal kodlama süreci gerçekleştirilmemiştir. Aday öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden elde edilen veriler, her bir grup için ayrı olarak kodlanmıştır. Aynı zamanda katılımcı ifadelerinden doğrudan aktarmalara da analiz edilen verilerin sunumunda yer verilmiştir.

Katılımcılar program kapsamında destek verecek kişilerin ve başka kurumların nasıl bir katkı sağlayacağına ilişkin soruları kişisel, mesleki ve sosyal destek ile ilişkilendirerek yanıtladıkları ve bu soruların sorulma amacının da bu destek türlerinin belirlenmesi olduğu için,

bu tür soruların cevapları “kişisel, mesleki ve sosyal destek” kategorilerine bağlı olarak kodlanmış ve ayrıca bir alt düzey kodlama yapılmamıştır. Soru formunda uygulama temasına bağlı olarak hazırlanan; mentorlerin ve okul liderlerinin nasıl eğitilmesi gerektiğine ilişkin soruya verilen cevaplar yüzeysel kaldığı ve tatmin edici olmadığı için, bu soruya ilişkin kodlama yapılamamıştır.

Alt temalara bağlı kavramların tablolarda sıralanmasında ve bulguların sunumunda öne çıkan kavramların belirtilmesinde, kavramların katılımcılar tarafından yinelenme sıklıkları dikkate alınmıştır. Kavramların tablolardaki sıralaması, hangi kavramların daha fazla yinelenildiğini gösterdiği için ve çalışmada çok fazla kavram yer almasından dolayı nitel verilerin sayısal analizinin verilmesinin çalışmanın okunurluğunu zorlaştıracağı düşünüldüğü için, bulguların sunumunda kavramların frekans analizlerine yer verilmemiştir.

### ***Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği***

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için, hazırlanan görüşme sorularına, ham verilerle yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılığa ve ulaşılan sonuçlara ilişkin biri Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) alanında ve biri nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman olmak üzere iki uzmanın incelemesine başvurulmuştur. EYTPE alan uzmanı sorulara ilişkin kapsam geçerliğine ve ulaşılan sonuçlar ile soruların ilişkisine; nitel araştırma yöntemleri uzmanı ise, ham veriler ile kodlamalar arasındaki tutarlılığa ilişkin inceleme yapmıştır. Ayrıca araştırmanın katılımcıları arasında bulunan 2 aday öğretmene ve 2 okul yöneticisine yapılan analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar bildirilmiş ve sonuçların kendi düşüncelerini yansıtmayı yansıtmadığı hakkında teyitleri alınmıştır. Dış geçerliği sağlamak için, katılımcıların ifadelerinden doğrudan aktarmalara yer verilmiş ve katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak, aynı okullarda görev yapan aday öğretmenler ve okul yöneticileri katılımcı olarak belirlenmiştir. İç ve dış güvenirliliği sağlamak için ise; bütün ham veriler, yapılan kodlamalar ve ulaşılan sonuçlar iki uzmanın incelemesine sunulmuştur. Uzmanlar ham veriler ve kodlamalar arasındaki tutarlılığa ilişkin tutarlık incelemesini; ulaşılan sonuçlar ve yargıları ham verilerle karşılaştırarak yargıların ve yorumların teyit incelemesini yapmışlardır.

## **BULGULAR**

### ***Amaçlar ve Hedefler Temasına İlişkin Bulgular***

Aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin amaçlar ve hedefler temasına ilişkin görüşlerine ait kodlamalar Tablo 1 ve 2’de verilmiştir.

**Tablo 1.** *Aday Öğretmenlerin Amaçlar ve Hedefler Temasına İlişkin Görüşlerine Ait Kodlamalar*

<b>Alt Tema 1: Aday Öğretmenlerin Sorun Yaşadıkları Konular</b>	<b>Alt Tema 2: Aday Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Göstergelerin Kullanımı</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sınıf Yönetimi</li> <li>➤ İletişim <ul style="list-style-type: none"> <li>-Okul çevresi ile iletişim</li> <li>-Veliler ile iletişim</li> </ul> </li> <li>➤ Resmi yazışmalar</li> <li>➤ Sağlık sorunları olan öğrencilerle ilgilenilmesi</li> <li>➤ Davranış problemi olan çocukların yönetilmesi</li> <li>➤ Okulun özelliklerine göre kullanılan yaklaşımların belirlenmesi <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sınıf yönetimi yaklaşımının belirlenmesi</li> <li>-Öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi</li> </ul> </li> <li>➤ Psikolojik sorunlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Süreçlerle ilişkilendirilmiş göstergelerin kullanılması <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sürekli gözlem</li> <li>-Süreç değerlendirme</li> </ul> </li> <li>➤ İletişim özellikleri ile ilgili göstergelerin kullanılması</li> <li>➤ Öğrenci başarısına dayalı olmayan göstergelerin kullanılması</li> <li>➤ Göstergelerin kullanımı ile belirli aralıklarla değerlendirme yapılması</li> </ul>



**Tablo 2.** *Okul Yöneticilerinin Amaçlar ve Hedefler Temasına İlişkin Görüşlerine Ait Kodlamalar*

Alt Tema 1: Aday Öğretmenlerin Sorun Yaşadıkları Konular	Alt Tema 2: Aday Öğretmenlerin Performanslarına İlişkin Göstergelerin Kullanımı
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sınıf Yönetimi</li> <li>➤ Etkili İletişim <ul style="list-style-type: none"> <li>-Öğrencilerle iletişim</li> <li>-Velilerle iletişim</li> <li>-Velileri yönlendirme</li> </ul> </li> <li>➤ Beklentileri dengeleme</li> <li>➤ Rehberlik</li> <li>➤ Teknoloji kullanımı</li> <li>➤ Milli Eğitimin işleyişini bilmeme <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mevzuat Bilgisi</li> </ul> </li> <li>➤ Resmi yazışma</li> <li>➤ Protokol kuralları</li> <li>➤ Sınıf defteri doldurma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yerelleştirilmiş standartların kullanımı <ul style="list-style-type: none"> <li>-Okulun özellikleri</li> <li>-Okul çevresinin özellikleri</li> </ul> </li> <li>➤ Genel performans değerlendirmeyle birlikte standart göstergelerin kullanımı</li> <li>➤ Aday öğretmenlere yönelik performans değerlendirmenin yanlışlığı</li> </ul>

Aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ifadeleri analiz edildiğinde, sorunların yinelenme sıklığı açısından aday öğretmenlerin en fazla sorun yaşadıkları konunun sınıf yönetimi olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle araştırmanın katılımcıları, GBP'nin amaç ve hedeflerinin belirlenmesi sürecinde aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sınıf yönetimi konusunda sorun yaşadıklarını ve GBP'nin amaçları ve hedefleri arasında sınıf yönetimi konusuna yer verilmesi gerektiğini belirten aday öğretmenlerden AÖ2 ve AÖ5'in görüşleri şu şekildedir:

“Sınıf yönetimi konusunda yardımcı olunmasını isterim. Sınıf yönetimi hakkında sadece teorik bilgilerimiz var. Sınıfı nasıl yönetmemiz gerektiğini deneme-yanılma yoluyla öğreniyoruz. Bu da çocuklara zarar verebiliyor” (AÖ2). “Ben de sınıf yönetimi konusunda yardıma ihtiyaç duyuyorum. Mentorümün bu konuda neler yaptığını gözlemek isterim. Yani sınıfın nasıl yönetildiğini, belirli durumlarda hangi yöntemleri kullandığını görmek isterim” (AÖ5).

Etkili iletişim kurabilme ise, sorunların yinelenme sıklığı dikkate alındığında, sınıf yönetiminin ardından öne çıkan bir diğer sorun alanı olarak tespit edilmiştir. Aday öğretmenler ve okul yöneticileri, velilerle ve okul çevresiyle etkili iletişim kurabilmenin öğretilmesinin GBP'nin amaç ve hedeflerinde yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Aday öğretmenlerden AÖ3 ve okul yöneticilerinden OY2 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okul çevresi ile nasıl iletişim kuracağımız konusunda yardım edilmesini isterim. Velilerle nasıl ortaklık yapabileceğimiz, onlarla nasıl işbirliği içinde çalışabileceğimiz hakkında yardıma ihtiyacımız var. Çünkü okulda ve sınıflarda yaptıklarımızın oturması için, yani öğrettiklerimizin öğrencilerde kalıcı olabilmesi için velilerin işbirliğine ihtiyacımız var. Okulda farklı, evde farklı şeyleri gören çocuklar ikilem içerisinde kalıyorlar ve öğrendiklerini uygulayamıyorlar” (AÖ3). “Etkili iletişim kurmada zorlanıyorlar. Velileri yönlendiremiyorlar, onları önemli konularda ikna ederek öğrencilerine daha yararlı olmaları için yönlendirmede yetersizler. Bunun nedeni de etkili iletişim kurmayı bilmemeleri. Nasıl doğru iletişim kurulacağı, velileri nasıl ikna edebilecekleri ve nasıl yönlendirebilecekleri konularında yardım edilebilir” (OY2).

### **Tasarım Temasına İlişkin Bulgular**

Aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tasarım temasına ilişkin görüşlerine ait kodlamalar Tablo 3 ve 4'de verilmiştir.

**Tablo 3. Aday Öğretmenlerin Tasarım Temasına İlişkin Görüşlerine Ait Kodlamalar**

Alt Tema 1: Uygulama Zamanı	Alt Tema 2: Yapıtırım Gücü	Alt Tema 3: Uygulama Mekanlarının Belirlenmesi	Alt Tema 4: Destek Alanları
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Üniversitede başlayıp aday öğretmenliğin ilk yılında devam etmeli</li> <li>➤ Üniversitede uygulanmalı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Katılımın zorunlu olması</li> <li>➤ Program sonunda öğretmenlik hakkının kazanılması</li> <li>➤ Program sonunda başarı sertifikasının kazanılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Farklı okullarda programa katılma</li> <li>➤ Farklı illerde programa katılma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kişisel Destek <ul style="list-style-type: none"> <li>-Psikolog</li> <li>-Akran</li> </ul> </li> <li>➤ Sosyal Destek <ul style="list-style-type: none"> <li>-Köy muhtarı</li> <li>-Okul müdürü</li> <li>-Mentor</li> <li>-Akran</li> </ul> </li> <li>➤ Mesleki Destek <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aynı branştan kıdemli öğretmen</li> <li>-Akademisyen</li> <li>-Rehber öğretmenler</li> <li>-Okul yöneticisi</li> </ul> </li> <li>➤ Kişisel, Sosyal ve Mesleki Destek Kapsamında Destek Verebilecek Kurum ve Kuruluşlar <ul style="list-style-type: none"> <li>-Rehberlik Araştırma Merkezi</li> <li>-Özel eğitim kursları</li> <li>-Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığı</li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Alt Tema 5: Aday Öğretmenler Arasında Paylaşım</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm yöntemlerinin öğrenilmesi</li> <li>➤ Benzer sosyo-ekonomik özelliğe sahip okullarda çalışan aday öğretmenlerin bir araya gelmesi</li> <li>➤ Kalabalık olmayan gruplarla paylaşım yapılması</li> <li>➤ Aynı branştan aday öğretmenlerin bir araya gelmesi</li> <li>➤ Farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullarda görev yapan aday öğretmenlerin bir araya gelmesi</li> <li>➤ Köylerde ve il merkezlerinde çalışan aday öğretmenlerin ayrı gruplarda yer alması</li> <li>➤ Belirli gündem maddelerinin kullanımı ile paylaşımında bulunulması</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Alt Tema 6: Mentor Özellikleri</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Doğru iletişim kurma becerisine sahip olma</li> <li>➤ Öğretmeye istekli olma</li> <li>➤ Çalıştığı aday öğretmenle aynı branşa sahip olma</li> <li>➤ Mentorlük eğitimi almış olma</li> <li>➤ Mesleki başarıya sahip olma</li> <li>➤ Düzgün diksiyona sahip olma</li> <li>➤ Aday öğretmenle aynı okulda çalışma</li> <li>➤ Aday öğretmenle samimi olmama</li> <li>➤ Okul yöneticisi olma</li> <li>➤ Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak yönlendirebilme ve değerlendirebilme</li> <li>➤ Bölgenin ve okulun özelliklerini dikkate alarak yönlendirebilme</li> <li>➤ Öğretimsel ve davranışsal yönlendirmeyi bir arada gerçekleştirebilme</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Alt Tema 7: Mentorlük Hizmetinin Sunumu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kıdemli öğretmenlerin mentorlük yapmalarının zorunlu olması</li> <li>➤ Toplu mentorlük uygulamasının yapılması <ul style="list-style-type: none"> <li>-Okul sorunlarının çözümünde</li> <li>-Sosyal destek vermede</li> </ul> </li> <li>➤ Bireysel mentorlük uygulamasının yapılması <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sınıf içi çalışmalarda</li> <li>-Belirli bir mesleki konu hakkında</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Alt Tema 8: Özyansıtma Uygulamaları</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğrenci görüşlerinin öğrenilmesi</li> <li>➤ Video çekimi</li> <li>➤ Mikro eğitim</li> <li>➤ Öğrenilenlerin mentorle ve diğer aday öğretmenlerle yazılı ve sözlü olarak paylaşılması</li> <li>➤ Ders anlatımlarında mentor tarafından gözlem yapılması</li> </ul>	

**Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Tasarım Temasına İlişkin Görüşlerine Ait Kodlamalar**

Alt Tema 1: Uygulama Zamanı	Alt Tema 2: Yaptırım Gücü	Alt Tema 3: Programın İçeriğinin ve İleriye Dönük Uygulama Süreçlerinin Belirlenmesi	Alt Tema 4: Destek Alanları
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Üniversitede başlayıp adaylık süresince devam etmeli</li> <li>➤ Sadece üniversitede uygulanmalı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmenlik yapma hakkının kazanılması</li> <li>➤ Başarısızlık durumunda programın tekrar edilmesi</li> <li>➤ Eksik tamamlama eğitimi olarak kullanılması (yaptırımsız)</li> <li>➤ Mevcut eğitimlerin yerine kullanılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Devamlılığının sağlanması</li> <li>-Devamında yüksek lisans programına katılım</li> <li>-Hizmet içi eğitim kurslarının sürekliliği</li> <li>-Kıdeme göre sahip olunması gereken niteliklere standart kazandırılması</li> <li>➤ Programın farklılaştırılması</li> <li>-Okulun özellikleri</li> <li>-Bölgenin özellikleri</li> <li>-Okul çevresinin özellikleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kişisel Destek</li> <li>-Akran</li> <li>➤ Sosyal Destek</li> <li>-Mentor</li> <li>-Okul Yöneticisi</li> <li>➤ Mesleki Destek</li> <li>-Mentor</li> <li>-Okul Yöneticisi</li> <li>-Akademisyen</li> </ul>
<p><b>Alt Tema 5: Mentorlük Hizmetinin Sunumu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Milli Eğitimden bağımsız bir yapı</li> <li>-Mentörlere mentorlük eğitimi</li> <li>-Farklı branşlarda mentorler</li> </ul>	<p><b>Alt Tema 6: Mentor Özellikleri</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmene yardımcı olmaya gönüllü olma</li> <li>➤ Aynı branşa sahip olma</li> <li>➤ Okul ve okul çevresinin özelliklerini bilme</li> <li>➤ Aynı okulda görev yapma</li> <li>➤ Fazla kıdemli olmaya ihtiyacı olmama</li> <li>➤ Farklı okulda çalışıyor olma</li> </ul>	<p><b>Alt Tema 7: Uygulama Mekanlarının Belirlenmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aday öğretmenin görev yaptığı okul dışında farklı okullarda çalışması</li> <li>-Görev yaptığı okulla zıt özelliklere sahip okullarda çalışması</li> </ul>	

Gerek aday öğretmenler gerekse okul yöneticileri, GBP'nin üniversite eğitimi sırasında başlaması gerektiğini düşünmektedirler. Bu yönde görüş bildiren AÖ9 ile OY1 ve OY2'nin görüşleri şu şekildedir:

“Bence de üniversitede başlanmalı ve aday öğretmenlik boyunca sürmeli. Yani 1+1 toplam 2 yıllık bir program olmalı” (AÖ9). “Bu tür bir programa üniversitede başlanmalı ve adaylık süresince devam edilmeli. Bu şekilde uygulandığında daha etkili olabilir” (OY1). “Bence bu tür bir program tamamen üniversite eğitimine bağlı olarak verilmeli. Öğretmenler göreve başladığında her şeyi bilerek öğretmenlik yapmamalılar. Öğrenciler deneme tahtası değiller” (OY2).

Aday öğretmenler ve okul yöneticileri, aday öğretmenlerin GBP'ye farklı özelliklere sahip okullarda katılması konusunda görüş birliği içerisindeyler. AÖ6 ve OY5'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Aday öğretmenlerin gelişimi için iller arasında değişim olmalı. Yani aday öğretmenler belirli bir süre farklı illere giderek orada görev yapmalı. Bu şekilde program sayesinde farklı ortamlarda eğitim-öğretim yapmayı öğrenebiliriz. Veya aynı il içinde de okullar arasında böyle bir değişim yapılmalı” (AÖ6). “Programda aday öğretmenlerin yıl içinde iki farklı okulda çalışmaları sağlanmalı. Bu okullar zıt özelliklere sahip okullar olmalı. Yani biri iyi olanaklara sahip, diğeri yetersiz olanaklara sahip bir okul olmalı. Böylece farklı özelliklere sahip okullarda nasıl öğretmenlik yapabileceklerini öğrenebilirler. Çünkü her okulun kendine özgü problemleri var. Örneğin; yetersiz olanaklara sahip okullarda velileri yönlendirmek, onların katılımını sağlamak zorken; sosyo-ekonomik açıdan daha iyi okullarda veliler her işinize karışıp, sizi sorgulayabiliyor” (OY5).

Aday öğretmenlere sunulan destekleri kimlerin vermesi gerektiği konusunda okul yöneticileri ve aday öğretmenler, mentorü kişisel destek alanına dahil etmemişlerdir. Aday öğretmenler ve okul yöneticileri, mesleki desteği ağırlıklı olarak mentorlerin, akademisyenlerin

ve okul yöneticilerinin verebileceğini düşünmektedirler. Bu yönde görüş bildiren aday öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Mesleki desteği mentor ve akademisyen birlikte verebilir. Akademisyen mentorü denetleyecek kişi olarak da rol alabilir. Yani mentorün de kesinlikle denetlenmesi gerekli. Akademisyenler program süresince dış denetmen olarak görev yapabilir” (AÖ7). “Mentor mesleki destek vermeli, ama tek bir mentorle program bitmemeli. Bir mentorden öğreneceklerimiz bittiğinde ve aynı şeyleri tekrarlamaya başladığımızda yeni bir mentor görevlendirilmeli” (AÖ8). “Akademisyenler mesleki destek sağlamada rol alabilirler. Ama teorik kısımda yer almalı. Hem mentor hem de akademisyen uygulama sürecinde yer alırsa, mentor ve akademisyen arasında çatışma olabilir. Çünkü uygulamalar hakkında farklı görüşleri olabilir. Uygulama boyutuyla sadece mentor ilgilenmeli” (OY10).

Aday öğretmenler bir mentörde bulunması gereken başlıca özelliklerin; doğru iletişim kurabilme becerisine sahip olma, aday öğretmenle aynı branşta olma ve öğretime istekli olma olduğunu belirtmişlerdir. Mentor öğretmenlerin mentorlük eğitimi almış olmaları da, mentor özellikleri arasında vurgulanmıştır. Okul yöneticileri ise, aday öğretmenlere yardımcı olmaya gönüllü olma, okulun ve çevresinin özelliklerini bilme ve aday öğretmenle aynı branşta olma özelliklerinin mentor tarafından sahip olunması gerektiğini düşünmektedirler. Gerek aday öğretmenler gerekse okul yöneticileri, bir öğretmenin mentor olabilmesi için çok fazla kıdeme sahip olmasının gerekli olmadığını, mesleğinde başarılı olmanın ve yardım etmeye istekli olmanın yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Aday öğretmenlerden AÖ9 ve AÖ7 ile okul yöneticilerinden OY5 ve OY3’ün bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Mentorümün kesinlikle öğretmeye istekli bir kişi olmasını isterim. Beni anlayabilecek biri olmalı. Beni anlayabilmesi için aynı branşta olmamız gerekir. Mentor-öğretmen eşleştirmesini yaparken branşa ve karşılıklı iletişim doğru kurulmasına önem verilmeli” (AÖ9). “Mentore eğitim kesinlikle verilmeli. Çünkü özellikle kıdemli öğretmenler bir süre sonra yerlerinde sayıyorlar. Mesleki gelişim göstermiyorlar. Kendileri tekrar ediyorlar. Eleştiri kabul etmiyorlar” (AÖ7). “Mentorün okulun ve okul çevresinin özelliklerini bilen biri olması gerekir. Bunları bilmezse aday öğretmenlere yardım edemez, onları anlayamaz. Bu yüzden aday öğretmenlerle aynı okulda görev yapan biri olmalı ve aynı branşta olmalı” (OY5). “Öğretmenlerin mentor olması için kıdem süresinin çok fazla olmasının gereği yok. Beş yıl sınır olarak konulabilir. Aday öğretmenlere yardımcı olabilecek her öğretmen mentor olabilir” (OY3).

### ***Uygulama Temasına İlişkin Bulgular***

Aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin uygulama temasına ilişkin görüşlerine ait kodlamalar Tablo 5 ve 6’da verilmiştir.

**Tablo 5. Aday Öğretmenlerin Uygulama Temasına İlişkin Görüşlerine Ait Kodlamalar**

<b>Alt Tema 1: Uygulama Sürecinde Teşvik Unsurları</b>	<b>Alt Tema 2: Değerlendirme Süreci</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mentore ek maaş</li> <li>➤ Mentorün ve aday öğretmenin ders yükünün azaltılması</li> <li>➤ Mentore hizmet puanı verilmesi</li> <li>➤ Mentore başarı belgesi verilmesi</li> <li>➤ Aday öğretmene ek ücret verilmesi</li> <li>➤ Aday öğretmene hizmet puanı verilmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Çoklu değerlendirme <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mentor ve okul müdürü</li> <li>-Akademisyen &amp; okul müdürü &amp; mentor</li> </ul> </li> <li>➤ Mentorün değerlendirici rolünün olmaması</li> <li>➤ Mentorün belirli kriterlere göre değerlendirme yapması</li> <li>➤ Mentorün değerlendirme rolünün gizli olması</li> <li>➤ Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirmenin objektif olmaması</li> <li>➤ Mentorün denetlenmesi <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mentor değerlendirmesini denetleyecek bir kurulun olması</li> <li>-Akademisyenlerin mentorü denetlemesi</li> <li>-Aday öğretmenin puanına göre mentorün puan alması</li> <li>-Okul yöneticilerinin mentorü değerlendirebilmek için mentorlük eğitimi alması</li> </ul> </li> <li>➤ Okul özelliklerinin farklılığının değerlendirmeye yansıtılması</li> <li>➤ Süreç değerlendirme</li> </ul>

**Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Uygulama Temasına İlişkin Görüşlerine Ait Kodlamalar**

Alt Tema 1: Değerlendirme Süreci	Alt Tema 2: Okul Yöneticilerinin Görevleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tüm paydaşların değerlendirilmesi</li> <li>-Aday öğretmenlerin değerlendirilmesi</li> <li>-Mentorlerin değerlendirilmesi</li> <li>➤ Çoklu değerlendirme</li> <li>-Aday öğretmenlerle çalışma süresine göre verilerin notların yüzdesinin belirlenmesi</li> <li>➤ Mentorün tek başına değerlendirmemesi</li> <li>-Mentor ve okul yöneticisinin birlikte değerlendirmesi</li> <li>➤ Değerlendirmede okul yöneticilerinin bağımsız olması</li> <li>➤ Öz değerlendirme</li> <li>-Aday öğretmenlerin performansları hakkında düşünmeye sevk edilmesi</li> <li>-Öz değerlendirmede belirli kriterlerin kullanılması</li> <li>-Yapılan öz değerlendirmelerin mentor ve okul yöneticisi tarafından incelenmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mentorlük yapmayı bilme</li> <li>➤ Mentor-aday öğretmen çalışmalarını yönlendirme</li> <li>➤ Programın organizasyonunu yapma</li> <li>➤ Değerlendirme</li> </ul>

Aday öğretmenler okul yöneticilerine göre GBP'nin uygulanabilirliğinin sağlanabilmesine yönelik öneri geliştirmeye daha eğilimli olmuşlardır. Mentorlük yapacak öğretmenlere ek maaş verilmesi ile mentor ve aday öğretmenin ders yüklerinin azaltılması bu öneriler arasında öne çıkanlar olmuştur. Bu yönde görüş bildiren aday öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Mentore teşvik amaçlı ek maaş verilmeli. Çünkü maddi bir teşvik vermediğiniz sürece mentorlerin gönüllü olarak bizlere yardım etmek isteyeceklerini düşünmüyorum” (AÖ3).

“Hem mentorün hem de bizim ders yükümüz azaltılmalı. Böylece bu programı yürütmek için daha fazla isteğimiz ve enerjimiz olur” (AÖ8).

Gerek okul yöneticileri gerekse aday öğretmenler, GBP'nin sonunda yapılacak değerlendirmenin çoklu olması konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Mentorlerin değerlendirici rolü olmaması gerektiğini belirten aday öğretmenler olsa da, mentorlerin değerlendirici rolü olması gerektiği görüşü aday öğretmenler arasında daha baskın olmuştur. Program süresince mentorlerin mutlaka denetlenmesi ve değerlendirilmesinin gerekliliği de, aday öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından ifade edilmiştir. AÖ1 ve AÖ6 ile OY2 ve OY6 bu konuda şunları dile getirmişlerdir:

“Değerlendirme sürecinde akademisyen, okul müdürü ve mentor olmalı. Son değerlendirme bu üçlü değerlendirmenin bir birleşimi veya sonucu olarak yapılmalı. Ama mentorün değerlendirme rolünün gizli olması daha iyi olur” (AÖ1). “Aday öğretmenin puanı üzerinden mentorüne de puan verilmeli. Ayrıca aday öğretmene verilecek puanın bir kuruldan geçmesi gerekir. Mentorü eğiten kişiler bu kurulda olmalı. Bu şekilde mentorün aday öğretmene verdiği puanın objektifliği sağlanabilir” (AÖ6). “Mentor değerlendirme yapmalı. Ama mentor de değerlendirilmeli. İşini nasıl yaptığı denetim altında olmalı. Aday öğretmene verdiği notun geçerliliği de değerlendirilmeli. Mesela mentor aday öğretmeni değerlendirmeli. Daha sonra da okul yöneticisi, mentorün yaptığı değerlendirmeyi kontrol edebilir” (OY2). “Mentor değerlendirme sürecinde rol almalı. Sonuçta aday öğretmenle uzun bir süre çalışıyor ve ortaya bir ürün koyuyor. Ortaya koyduğu ürün üzerinde söz sahibi olmalı. Buna hakkı var. Ama çoklu bir değerlendirme yapılmalı. Sadece mentor değerlendirme yapmamalı. Mentor ve okul yöneticisi birlikte değerlendirme yapılabilir” (OY6).

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, adaylık eğitimleri süresince GBP'nin aday öğretmenlerin gelişimlerini sağlamada faydalı olabileceğini ve bu tür bir programın uygulanmasına ihtiyaç olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Araştırmanın birinci problemi olan GBP'nin amaçlarının ve hedeflerinin neler olması gerektiği kapsamında; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, aday öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi ve iyi iletişim becerilerine sahip olma konularında yardıma ihtiyaçları olduğunu

düşündükleri belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak, Brock ve Grady (1998), okul müdürlerinin aday öğretmenlerden; iyi sınıf yönetimi becerileri ve mükemmel iletişim becerileri konularında beklentileri olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde araştırmaya katılan aday öğretmenler de, sınıf yönetimi ve iletişim konularında yardıma ihtiyaçları olduğunu dile getirmişlerdir. Brock ve Grady (1998) yine aynı çalışmalarında, aday öğretmenlerin problemleri arasında; sınıf yönetimi ve disiplinin, kızgın velilerle baş etmenin ve öğrenci çatışmalarıyla baş etmenin yer aldığını tespit etmiştir. Yine bu bulguyu destekler yönde Killeavy (2001), GBP kapsamında sınıf yönetimi konusunun aday öğretmenlerin önde gelen problemleri olduğunu saptamıştır. Geva-May ve Dori (1996) ise, aday öğretmenlerin GBP'nin özellikle sınıf yönetimi konusunda ve ayrıca iletişim becerilerinin gelişiminde olumlu etkileri olduğunu düşündüklerini belirlemiştir.

Araştırmanın ikinci problemi olan GBP'nin tasarım sürecinin nasıl olması gerektiği ile ilgili sonuçlar; araştırmaya katılan aday öğretmenlerin, mentor olarak görev yapacak deneyimli öğretmenlerin kesinlikle bir eğitim sürecinden geçmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Benzer şekilde Soares, Lock ve Foster (2008), GBP'nin eğitimcileri için resmi ve sertifikalı bir eğitimin gerekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine bu bulguya paralel olarak, Piggot-Irvine, Aitken, Ritchie, Ferguson ve McGrath (2009), aday öğretmenlerin bağlamsal destekler kapsamında; etkili destek ve mentorlerin eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit etmişlerdir. Ulvik ve Sunde (2013), mentorlük eğitimi alanların eğitim almadan önceki mentorlük deneyimlerinin belirli bir bilgi tabanına değil, kendilerine özgü görüşlerine dayandığını ortaya koymuştur. Öğretmen eğitimciden öğretmen mentore geçiş ise, öğretmenler tarafından algılanan bir mentor kimliği gelişimini gerektirmektedir (Smith 2011). Bu nedenle aday öğretmenlerin, deneyimli öğretmenleri mentor olarak algılayabilmeleri için, mentorlerin eğitilmesi gerekliliğine dikkat çekmeleri oldukça anlamlıdır. Aday öğretmenler ve okul yöneticileri, mentor rolü üstlenecek kıdemli öğretmenlerin birlikte çalışacakları aday öğretmenle aynı branştan olması gerektiği konusunda aynı yönde görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya benzer olarak, LoCasale-Crouch, Davis, Wiens ve Pianta (2012) ise, mentorü ile aynı kademedeki öğretmenlik yapan aday öğretmenlerin, mentorlerinden daha fazla destek gördüklerini düşündüklerini tespit etmişlerdir. Bu nedenle, aday öğretmenlerin mentorleri ile eğitim açısından ortak yönlerinin bulunmasının, mentorün sağladığı desteğin daha işe yarar algılanmasında etken olduğu söylenebilir. Aynı zamanda araştırmanın bu bulgusu mentorlüğün, ağırlıklı olarak mesleki destek kapsamında algılandığını göstermektedir. Mentorlerin üç destek alanında aday öğretmenlere hizmet verebilmelerine rağmen, mentorün rolünün daha çok mesleki destek kapsamında algılandığına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Li (2009) mentorlerin, aday öğretmenlerin daha çok mesleki gelişimine önem verdiklerini, sosyal ilişkiler veya kişisel gelişimi pek dikkate almadıklarını tespit etmiştir. Araştırmaya katılan aday öğretmenler, mentorlerinin iletişim becerileri açısından yetkin olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Kuşkusuz bu isteklerinin altında, mentorle fikir alışverişinde bulunma süreçlerinin daha verimli olması yönündeki istekleri yatmaktadır. Bu çıkarımı destekler yönde, Zanting, Verloop ve Vermunt (2003) aday öğretmenlerin, mentorlerinin öğretim konusundaki bilgilerini mentorleriyle tartışarak öğrendiklerini tespit etmişlerdir. Roehrig, Bohn, Turner ve Pressley (2008) ise, daha az etkili aday öğretmenlerin etkili aday öğretmenlere göre, mentorleri ile daha az iletişim kurduklarını belirlemiştir. Bu nedenle, mentor rolü üstlenecek deneyimli öğretmenlerin iletişim becerileri açısından yeterli olmaları, aday öğretmenlerin gelişimlerini sağlamada büyük önem taşımaktadır. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin özellikle altını çizdikleri konular arasında, mentor olarak görev yapacak deneyimli öğretmenlerin bu program için gönüllü ve istekli olmalarının gerekliliği yer almaktadır. Bu bulguya destekler yönde, Algozzine, Gretes, Queen ve Cowan-Hathcock (2007), GBP'deki destekler arasında; mentorün zamanını ve enerjisini vermeye gönüllülüğünün de yer aldığını tespit etmişlerdir.

GBP'nin tasarım süreci kapsamında; diğer aday öğretmenlerle bir araya gelerek paylaşımda bulunma aktivitelerine yönelik araştırmaya katılan aday öğretmenler, olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak bu aktivitelerin planlanmış bir çerçevede gerçekleştirilmesinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Kang ve Berliner (2012),

öğretimsel konular hakkında diğer öğretmenlerle düzenli olarak planlanmış işbirliğinin ve aynı alandaki öğretmenlerle ortak planlama zamanının, GBP’de yer alan aktiviteler olduğunu tespit etmiştir. Aday öğretmenlerin diğer aday öğretmenlerle bir araya gelerek ortak problemleri hakkında konuşmayı yararlı buldukları bulgusunu destekler yönde Cherubini ve arkadaşları (2011), diğer aday öğretmenlerle ortak problemlerinin olduğunu bilmeyi, GBP’nin yararları arasında belirlemişlerdir.

Araştırmanın üçüncü problemi olan GBP’nin uygulama sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; aday öğretmenlerin, GBP’nin uygulanabilmesi için birtakım teşvik unsurlarının olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Aday öğretmenler, aday öğretmenlerin ve mentorlerin ders yükünü azaltmanın bu amaçla kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Helms-Lorenz, Slof, Vermue ve Canrinus (2012), GBP düzenlemelerinin unsurları ile ilgili yapmış oldukları araştırmanın sonucunda; iş yükünü azaltmanın, profesyonel gelişimi teşvik etme ve etkili öğretmen davranışını destekleme ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu tespit etmişlerdir. Van Velzen, van der Klink, Swennen ve Yaffe (2010) ise, iş yükünün azaltılmasının GBP’nin geliştirilmesi için gerekli olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri GBP’nin yerleştirilmesine, yani okulların ve okul çevrelerinin özelliklerinin dikkate alınarak programların oluşturulmasının gerektiğine özellikle vurgu yapmışlardır. Bu bulguyu destekler yönde, Athanases ve arkadaşları (2008), GBP’de liderlik yapan mentorlerle ilgili çalışmalarında, mentorlük programının genel yapı iskeletinin oluşturulmasında yerel ihtiyaçların dikkate alınması gerektiğini tespit etmişlerdir.

GBP’nin uygulama süreci kapsamında değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili olarak; gerek aday öğretmenler, gerekse okul yöneticileri sadece mentorün değerlendirme yapmasının doğru olmayacağını düşünmektedirler. GBP’de mentorün değerlendirici rolü bulunmamasına rağmen, aday öğretmenler ve okul yöneticileri mentorün değerlendirme sürecinde yer alması gerektiği, ancak çoklu bir değerlendirme sisteminin oluşturulmasının daha doğru olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak, Ibrahim (2012), aday öğretmenlerin değerlendirilmesinin sadece mentor tarafından yapılmasının istenmediğini tespit etmiştir. Çalışmada aday öğretmenlere yönelik değerlendirmenin, kendi mentorlerinin ve diğer yetkililerin katılımıyla yapılması gerektiğini belirlemiştir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin GBP süreçlerine aktif bir şekilde katılmalarının istendiği ve yararlı olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Killeavy (2001), GBP süresince okul müdürlerinin kişisel olarak aday öğretmenlere yardımcı olduğunu tespit etmiştir. Aday öğretmenlere ilk görev yıllarında destek sağlanmasında okul müdürlerinin rolüne önem verilmekte ve özellikle okul müdürlerinin mentor seçimi ile okul ihtiyaçlarının karşılanmasındaki esneklikleri, okul müdürlerinin destek sağlama rolleri kapsamında değerlendirilmektedir (Long ve diğerleri 2012). GBP’de okul yöneticilerinin rolünü ortaya koyan bir diğer çalışmada Clark ve Byrnes (2012), aday öğretmenlerin mentorleriyle olan çalışmalarını, mentorlük programında yöneticilik desteği olduğunda daha işe yarar bulduklarını tespit etmiştir. Aynı zamanda bu araştırmaya katılan aday öğretmenler ve okul yöneticileri, okul yöneticilerinin değerlendirme sürecinde rol almaları gerektiğini de düşünmektedirler. Benzer şekilde, Algozzine ve arkadaşları (2007), yöneticiler tarafından değerlendirilme veya gözlemlenmenin GBP aktiviteleri arasında yer aldığını tespit etmişlerdir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, mevcut adaylık eğitimi programının yararlı bulunmayan yönlerinin tespit edilerek, sorunlu alanlarda kullanılmak üzere alternatif uygulamaların araştırılması önerilmektedir. Aday öğretmenlerin, adaylıklarının kaldırılmasına yönelik GBP türünde katılacakları programlarda sınıf yönetimi ve etkili iletişim becerileri konularına öncelik verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Aday öğretmenlerin gelişim süreçlerinde mentorlük uygulamalarından yararlanılması faydalı olabilir. Ancak mentor belirleme süreçlerinde, mentor rolü üstlenecek kişilerin mentorlük eğitimi almalarının sağlanması önerilmektedir. Okul yöneticileri, aday öğretmenlere mesleki destek sağlanmasında

ve bu destek alanına bağlı değerlendirme süreçlerinde rol alabilirler. Aday öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılmasına yönelik GBP türündeki programlarda yapılacak olan değerlendirmelerin, çoklu değerlendirme anlayışıyla yapılandırılması önerilmektedir. Aday öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılması için GBP türünde uygulanacak olan programlardaki aktivite ve değerlendirmelerde, okulların sahip oldukları farklı özelliklerin dikkate alınması fayda sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Abu Rass, R. (2010). The new teacher induction programme in Bedouin schools in the Negev, Israel. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(1), 35-55.
- Algozzine, B., Gretes, J., Queen, A.J., & Cowan-Hathcock, M. (2007). Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(3), 137-143.
- Athanases, S.Z., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S., & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: Problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 743-770.
- Avrupa Komisyonu, Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü [Directorate-General for Education and Culture] (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. [Available online at: [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_en.pdf)], Retrieved on January 22, 2013.
- Avvaz Düzyol, M. (2012). *The effectiveness of induction program for candidate teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brock, B.L., & Grady, M.L. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principal. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(3), 179-183.
- California Eyaleti, California Öğretmen Akreditasyon Komisyonu [State of California, Commission on Teacher Credentialing] (2002). Standards of quality and effectiveness for professional teacher induction programs. [Available online at: <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/Induction-Program-Standards-prior.pdf>], Retrieved on January 22, 2013.
- Cherubini, L., Kitchen, J., Goldblatt, P., & Smith, D. (2011). Broadening landscapes and affirming professional capacity: A metacognitive approach to teacher induction. *The Professional Educator*, 35(1), 15 p.
- Clark, S.K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 16(1), 43-54.
- Çimen, G. (2010). *İlköğretim aday öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinin ilköğretim müfettişleri ve okul müdürlerince değerlendirilmesi: Kırıkkale ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Duke, L., Karson, A., & Wheeler, J. (2006). Do mentoring and induction programs have greater benefits for teachers who lack preservice training? *Journal of Public and International Affairs*, 17, 61-82.
- Geva-May, I., & Dori, Y.J. (1996). Analysis of an induction model. *British Journal of In-Service Education*, 22(3), 335-356.
- Grudnoff, L. (2012). All's well? New Zealand beginning teachers' experience of induction provision in their first six months in school. *Professional Development in Education*, 38(3), 471-485.
- Gujarati, J. (2012). A Comprehensive induction system: A key to the retention of highly qualified teachers. *The Educational Forum*, 76(2), 218-223.
- Hawaii Eyaleti, Eğitim Bölümü [State of Hawaii, Department of Education] (2011). Hawaii teacher induction program standards. [Available online at: <http://www.hawaiipublicschools.org/DOE%20Forms/Educator%20Effectivness/TeacherInductionStandards.pdf>], Retrieved on January 22, 2013.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C.E., & Canrinus, E.T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies*, 38(2), 189-207.
- Ibrahim, A.S. (2012). Induction and mentoring of novice teachers: a scheme for the United Arab Emirates. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 16(2), 235-253.



- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.
- Kang, S., & Berliner, D.C. (2012). Characteristics of teacher induction programs and turnover rates of beginning teachers. *The Teacher Educator*, 47(4), 268-282.
- Killeavy, M. (2001). Teacher education in Ireland: The induction and continuing professional development of primary teachers. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 115-132.
- Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37(2), 241-258.
- Li, Y-L. (2009). The perspectives and experiences of Hong Kong preschool teacher mentors: Implications for mentoring. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 13(2), 147-158.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 303-323.
- Long, J.S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D.J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7-26.
- Main, S. (2008). Pedagogical oversights: age and experience in New Zealand's teacher induction. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 34(2), 121-136.
- Massachusetts Eğitim Bölümü [Massachusetts Department of Education] (2001). Guidelines for Induction Programs. [Available online at: <http://www.doe.mass.edu/educators/mentor/induct.pdf>], Retrieved on January 22, 2013.
- Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik (1995). [Çevrim-içi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/42.html>], Erişim Tarihi: 10 Aralık 2014.
- Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014). [Çevrim-içi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>], Erişim Tarihi: 10 Aralık 2014
- Moir, E. (2009). Accelerating teacher effectiveness: Lessons learned from two decades of new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 14-21.
- Öğretmen Akreditasyon Komisyonu [Commission on teacher credentialing] (2008). Ensuring educator excellence, induction program standards. [Available online at: <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/induction-program-standards.pdf>], Retrieved on January 22, 2013.
- Özonay, İ.Z. (2004). *Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirmesi*. XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Piggot-Irvine, E., Aitken, H., Ritchie, J., Ferguson, P.B., & McGrath, F. (2009). Induction of newly qualified teachers in New Zealand. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 175-198.
- Pogodzinski, B. (2012). Considering the social context of schools: A framework for investigating new teacher induction. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 325-342.
- Roehrig, A.D., Bohn, C.M., Turner, J.E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- Scholz, R.W., & Tietje, O. (2002). *Embedded case study methods: Integrating quantitative and qualitative knowledge*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Smith, E.R. (2011). Faculty mentors in teacher induction: Developing a cross-institutional identity. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 316-329.
- Soares, A., Lock, R., & Foster, J. (2008). Induction: the experiences of newly qualified science teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 34(3), 191-206.
- Spindler, J., & Biott, C. (2000). Target setting in the induction of newly qualified teachers: emerging collegueship in a context of performance management. *Educational Research*, 42(3), 275-285.
- Streb, C. K. (2010). Exploratory case study. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 373-375). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Ulvik, M., & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: Does mentor education matter? *Professional Development in Education*, DOI:10.1080/19415257.2012.754783
- van Velzen, C., van der Klink, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 61-75.
- Yıldırım, Z.Ş. (2010). *Evaluation of novice teacher training program: Şanlıurfa example*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2003). How do student teachers elicit their mentor teachers' practical knowledge? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 197-211.

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Training novice teachers in their first years on teaching profession is one of the important phases of teacher education. Although there is a system in Turkey comprising of elementary training, preparatory training and training course (practical training) (Ministry of National Education [MoNE], 2011), it is seen that this system is not flexible enough to answer novice teachers' needs and also requirements occurring in different situations. Moreover, support areas presented in current novice teacher training system are limited. Inconsistency between novice teachers' needs and aim of the current novice teacher training system (Ayvaz Düzyol, 2012), insufficient aims, content and used methods and techniques (Yıldırım, 2010), inadequacy in practice (Çimen, 2010) and insufficient usage of equipment (Özonay, 2004) are some deficiencies of current novice teacher training system. Since studies on evaluating current novice teacher training has revealed similar deficiencies, the need for examining different alternatives in novice teacher training has increasingly felt.

TIP is a programme that novice teachers develop themselves in teaching profession in line with their needs and commit to teaching profession during their first years on profession. TIP is applied after initial teacher education and it forms basis for career long continuing professional development. The primary aim of TIP is enhancing teacher quality. Underlying thought of TIP is that novice teachers have starting competences for teaching and they need planned support system to develop necessary competencies. TIP can be used officially as a part of gaining full teaching license and also as in-service training activities that help novice teachers to gain experience in teaching profession. Moreover, TIP serves to modify initial teacher education programme according to needs of novice teachers and to combine theory and practice in teaching profession by providing feedbacks to initial teacher education (European Commission, 2010). According to TIP, novice teacher need personal, social and professional supports in their first years of teaching. In this framework, personal support aims at “develop[ing] identity as teacher, reinforce[ing] competences, boost[ing] self-confidence, reduce[ing] stress and anxiety, motivate[ing], avoid[ing] drop out”. Aims of social support are “socialisation into school and profession, [to] promote cooperation, [to] promote collaborative learning, [to] promote involvement in and from school community”. Finally aims of professional support are to “further develop teaching competences, link initial teacher education and CPD [career-long continuing professional development], develop professionalism of beginning teachers”. These supports are provided with four support systems called as mentoring, expert, peer and self-reflection (European Commission, 2010, p.19). Novice teachers can develop themselves in personal, social and professional areas during their participation in TIP. In the literature, different benefits of TIP such as enhancing commitment of novice teachers to teaching profession (Duke, Karson and Wheeler, 2006), increasing students' academic successes and having better performances in classroom management and in generating positive classroom atmosphere (Ingersoll and Strong, 2011), understanding different events emerging in the classroom and assessing student performance better (Abu Rass, 2010) and gaining leadership skills (Moir, 2009) have been mentioned. The aim of this study is to find out the opinions of novice teachers and school administrators on applicability of TIP in Turkey.

### **Method**

The exploratory case study was used as a research design for the study in which qualitative methods and techniques were used. The participants of the study consisted of 9 novice elementary school teachers and 10 elementary school administrators working in Gaziantep province. Criterion sampling method was used to determine the participants of the study. Since

socio-economic differences among schools may affect and differentiate the opinions of the participants, choosing novice teachers and school administrators among schools having low socio-economic level was determined as the criterion. Therefore participants of the study were chosen from schools having low socio-economic level. Focus group interview was used to obtain data from participants. A question form was used in interviews. 2 focus group interviews with novice teachers and 2 focus group interviews with school administrators were conducted. Obtained data were analyzed using content analysis method. Thematic analysis was performed under the theme of aims and goals, design and implementation of TIP. These themes were determined according to dimensions of the questions asked in interviews. Sub-thematic and conceptual coding processes were performed in terms of the questions asked and obtained data.

### ***Results***

According to results of the study, novice teachers and school administrators think that TIP is quite helpful and applicable to provide professional, personal and social growth of novice teachers. Classroom management and communicating effectively with parents, students and school environment were determined the most important problem areas novice teachers need to get help about. Both novice teachers and school administrators think that assessment procedures during TIP should be based on a multiple framework and mentors and school administrators should get involved in the assessment activities. According to novice teachers' opinions, having a mentor can be helpful to develop their teaching profession.

### ***Discussion***

It is suggested that problem areas of current novice teacher training system should be determined and alternative implementations for solving problems should be examined. Different socio-economic characteristics of schools should be taken into consideration in the case of implementing novice teacher training programme like TIP. Willingness of mentors to help novice teachers should be provided and experienced teachers having mentor role should get a mentor training.