

Aday öğretmenlerin Türkiye'deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri

Prospective teachers' views about the prospective teacher training process in Turkey

Aytül Gökulu¹

Received Date: 01 / 09 / 2016

Accepted Date: 15 / 12 / 2016

Öz

Bu araştırmanın temel amacı yeni uygulamaya konulmuş olan aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili aday öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci içinde yapılan faaliyetleri, kendilerine olan katkısını, danışman öğretmenleri, okul idaresini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri saptanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu Çanakkale ilinde aday öğretmenlik sürecini geçirme talebinde bulunan 100 aday öğretmenden oluşmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde maddeleri her biri için yüzde ve frekans hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucu aday öğretmenlerin aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Verilerin analizinde sorulara verilen ifadelerin yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca SPSS paket programı kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda kız ve erkek aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili görüşleri arasında ve branş ve sınıf öğretmeni aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Ancak, yeni mezun olan ve daha önce mezun olan aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 2010'dan önce mezun olan aday öğretmenlerin süreçle ilgili görüşleri yeni mezun olanlara göre farklılık göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Aday öğretmen, aday öğretmenlik eğitim süreci

Abstract

The aim of this study to find out prospective teachers' views about the prospective teacher training process. For this purpose, the views of the prospective teachers about the way they evaluate themselves, counselor teachers, school administers in the prospective teacher training process have been identified. 100 prospective teachers have participated to the studies who want to implement the prospective teacher training process in Çanakkale. The research tool has been prepared by the researcher. SPSS statistical programme has been used for comparisons and the data have been analyzed in terms of frequency and percentage. According to the results of the study, it has been seen that prospective teachers think that the prospective teacher education process is beneficial for their professional life. Also, the study has shown that there is no significant difference between female and male prospective teachers with respect to their views about the prospective teacher training process and there is no significant difference between primary school teachers and branch prospective teachers with respect to their views about the prospective teacher training process. But when it has been compared with the newly graduated and not newly graduated prospective it has been found that there is significant difference between newly graduated prospective teachers and the others.

Keywords: Prospective teachers, prospective teacher training process

1. Giriş

Eğitim, tüm toplumların en çok önem verdiği unsurlardan biridir. Eğitimdeki kalitenin artırılması da nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgilidir. Yirmi birinci yüz yılda hızla değişen

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, aytulgokulu80@gmail.com

ve gelişen koşullar karşısında öğretmenlerin eğitim fakültelerinde nitelikli bir biçimde yetiştirilmesinin yanı sıra uygulama okullarında gerekli imkân ve destekler sağlanarak öğretmen adaylarının deneyim, bilgi ve becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mezun olup öğretmen olarak atamalarının yapılmasının ardından meslek hayatlarının ilk yıllarında ihtiyacı olan gerekli destek sağlanmalıdır.

Kendisini sürekli geliştiren, alanında yeterli bilgi ve becerilere sahip, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi iyi olan, klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilen ve yerinde kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi eğitim sistemimizin kalitesini artıracaktır. Bu nedenle okul uygulaması ve aday öğretmen yetiştirme süreci öğretmen eğitiminde büyük öneme sahiptir. Ülkemizde yapılan çalışmalar göstermektedir ki okul uygulaması derslerinde üniversitedeki danışmanlar, okullardaki danışman öğretmenler ve staj yapan aday öğretmenler okul deneyimi derslerine yeterli özeni göstermemektedirler (Karamustafaoğlu ve Akdeniz, 2002; Gökçe ve Demirhan 2005; Eraslan, 2008; Gündoğdu ve ark 2010; Yar Ali Mete, 2013). Uygulama derslerindeki bu eksikliğin bir sonucu olarak yeni atanan öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında bazı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Yapılan çalışmalara göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin deneyimsiz olmaları nedeniyle sosyal çevreye ve öğrencilere uyum sağlamada ve iletişime geçmede sıkıntı yaşadıkları, (Özbek, 1997; Hall & Hall, 1988; Üstüner, 2004; Erdemir,2007), yöneticilerin kendilerine yeterli düzeyde rehberlik etmedikleri (Kaya ve Büyükkasap, 2005), Okul deneyimi derslerinde yeterli deneyim kazanamadıkları (Gökçe ve Demirhan 2005; Erdemir,2007) tespit edilmiştir.

Karamustafaoğlu ve Akdeniz (2002) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının hizmet öncesi programda kazanması gereken davranışları uygulama okullarında ne kadar yansıtabildiklerini incelemişlerdir. Çalışmada 8 fizik öğretmen adayları ve üç fizik uygulama öğretmeni ile mülakat yapmışlardır. Verilere göre öğretmen adaylarının model benzetme, laboratuardan kullanma, materyal geliştirme, bir öğretim dokümanı seçip değerlendirme gibi davranışları uygulama sürecine yansıtabilme olanağı yakalayamadıkları görülmüştür. Aday öğretmenlerin okul uygulamaları derslerinde kazandıkları deneyimlerin yararlı olduğunu ancak okullarda uygulama sırasında gerçekleşen problemlerin uygulama programının amaçlarını yerine getirilmesini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu nedenle okul uygulamaları derslerinin aday öğretmenler tarafından beklenen düzeyde gerçekleştirilemediği belirlenmiştir (Gündoğdu ve ark 2010). Gökçe ve Demirhan (2005) tarafından yapılan çalışmada üniversitedeki danışman öğretmen, okuldaki danışman öğretmen ve öğretmen adayları yeterli düzeyde işbirliğinde bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca okuldaki danışman öğretmenlerin öğretim adaylarına ders planı hazırlama, ders içi materyal ve aktivite hazırlama gibi konularında yeterli destek olmadıkları tespit edilmiştir.

Aday öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği çalışmalarda göstermektedir ki aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu teorik bilgilerden ziyade uygulama eğitimine daha çok odaklanılması gerekmektedir (Haydn & Barton ,2007). Öğretmenler profesyonel hayatlarında ne kadar çok mesleki deneyim kazanırlarsa yetiştirdikleri öğrencilerin başarıları üzerinde o kadar olumlu etki olmaktadır (Darling Hammond, 1999: 9).

Aday öğretmenlik dönemi öğretmenlerin mesleğe hazırlanmasında, mesleği benimsemesinde sosyalleşmesinde önemli bir dönemdir (Hoy ve Woolfolk, 1990). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenler mesleklerinin ilk yılında yani aday öğretmenlik süreci içerisinde birçok öğrencinin sorumluluğunu üstlendiği için bir zorluk ve şok yaşamaktadırlar

(Kelchtermans ve Ballet, 2002). Öğretmenlerin adaylık eğitiminin değerlendirmesinin yapıldığı bir çalışmadan elde edilen sonuç göstermektedir ki, Türkiye’de adaylık eğitimi programının kapsam olarak yeterli ancak uygulamaya dönük olarak yetersizdir (Özonay, 2004; Erdemir, 2007). Ayrıca, adaylık süreci içerisinde öğretmenlerde yeni ve ilginç bilgiler oluşmakta ve süreç öğretimsel bakımdan etkin ve verimli geçmemektedir (Özonay, 2004). Bu nedenle Milli eğitim Bakanlığı, Türkiye’de eğitimdeki kaliteyi yükseltmek için eğitim fakültelelerinden mezun olup atanmayı hak etmiş öğretmenleri profesyonel iş hayatlarına hazırlanmalarına yardımcı olmak amacıyla stajyer öğretmen eğitiminde bazı reformlar yapmıştır.

Adaylık öğretmenlik eğitimi 1995- 2015 yılları arasında düzenlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim devrelerini içine alan eğitimi ve bununla ilgili sınavları kapsamakta idi. Aday öğretmenler hem öğretmenlik mesleğini yapıp hem de il içerisinde belirlenen günlerde toplam 160 saatlik seminerlere katılmakta idiler. Bunun 50 saati temel eğitim, 110 saati hazırlayıcı eğitim idi. Temel eğitim, bütün aday devlet memurlarının ortak vasıfları ile ilgili hususları kapsayan eğitim iken, hazırlayıcı eğitim aday memurların atandıkları kadro ve görevleri dikkate alınarak bu görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve görevlerine uyumlarını sağlamak amacıyla yapılan eğitim olarak düzenlenmişti. Bu eğitimlerin sınavı da eğitimin ardından yapılmakta idi. Uygulamalı eğitim, belirlenen uygulamalı eğitim programları doğrultusunda aday memurun görevlendirileceği okul veya kurum amirinin sorumluluğunda yaptırılırdı. Uygulamalı eğitim sonunda 1. Ve 2. Sicil amirin değerlendirmesi ile aday öğretmenlik süreci tamamlanmakta idi (MEB, 1995).

Aday öğretmen yetiştirme süreci her ülkenin kendi koşullarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Hem gelişmiş ülkeler hem de gelişmekte olan ülkelerin öğretmen eğitimine büyük önem verdiği görülmektedir (Şişman 2009: s. 63-82). Milli Eğitim Bakanlığı farklı ülkelerdeki aday öğretmen yetiştirme süreçlerini inceleyerek, 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren aday öğretmenlik sürecinde değişiklikler yapmıştır. Yeni sistemde, aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulmaktadırlar. Yetiştirme süreci, Bakanlıkça belirlenen Yetiştirme Programı doğrultusunda aday öğretmenlerin görevlendirildiği eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Aday öğretmenler, Yetiştirme Programı kapsamında 14 haftalık sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetleri gerçekleştirmekte ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaktadırlar. Ardından toplam 10 hafta (300 saat) sürecek olan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılırlar. Hizmet içi eğitim faaliyeti eski uygulamada olduğu gibi temel eğitim ve hazırlayıcı eğitim içerisinde bulunan eğitim konularının yanı sıra, Uluslararası Bağlamda eğitim alanında gelişmeler, Ulusal ve uluslararası eğitim projeleri ve örnek projeler ,Sosyal sorumluluk projeleri ve örnek projeler ,Bağımlılıklar ve rehberlik faaliyetleri, Medya okuryazarlığı ve sosyal medya kullanımı , Örnek vakalarla eğitim sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesi, sosyal kültürel etkinlikler, Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri, iletişim becerileri gibi konularını da içermektedir. Sürecin tamamını kapsayan yetiştirme programı, toplam 14 hafta/69 gün/414 saat olarak düzenlenmiştir (MEB, 2016)

Eğitim öğretim döneminde, aday öğretmenler 14 hafta süresince haftada dört (4) gün sınıf ve okul içi uygulamalara, bir (1) gün okul dışı faaliyetlere katılmaktadırlar. 14 hafta okul içi uygulamalar: haftada 1 gün (Günde 6 saat okul içindeki idari, mali, sosyal, kültürel vb. faaliyetleri izleme ve ilk 6 hafta boyunca haftada 3 gün, günde 6 saat ders hazırlık, planlama, materyal hazırlama ve izleme çalışmalarına katılır. Sonraki 8 hafta boyunca haftada 3 gün, günde

6 saat ders hazırlık, planlama, materyal hazırlama ve ders anlatma faaliyetlerinde bulunmaktadır (MEB, 2016)

Aday öğretmen okul içi ve okul dışı her tür faaliyeti ile ilgili standart formları doldurularak, ilgili belge ve materyallerle birlikte bu formlar kişisel ve mesleki gelişim dosyasında saklanması gerekmektedir. Bu dosya Performans Değerlendirme sürecinde ve sözlü sınavda kullanılmaktadır. Danışman öğretmen ve yönetici, aday öğretmenin yetiştirme programı boyunca okul içi ve okul dışındaki her tür faaliyetini göz önünde bulundurarak ve gerektiğinde adayın hazırlanmış olduğu kişisel ve mesleki gelişim dosyasını da kullanarak performansını değerlendirmektedir. Yetiştirme Programının sonunda adaylar Milli Eğitim Bakanlığınca almış oldukları seminerler ve uygulamalar ile ilgili yazılı ve sözlü sınava tabi tutularak, başarılı olan adaylar aday öğretmenlik sürecini tamamlamaktadırlar (MEB, 2016).

Eğitim fakültelerinin uygulama derslerinin yeterli düzeyde olmaması uygulamada aksaklıklar olması, aday öğretmenlik sürecinde aksaklıklar ve yetersizlikler olması nedeni ile Milli eğitimin yeni getirmiş olduğu aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmenler öğretmenlik uygulaması yaparak kendilerini profesyonel hayata daha iyi hazırlama imkânı bulacaklardır. Bu araştırmanın temel amacı yeni uygulamaya konulmuş olan aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili aday öğretmenlerin görüşlerinin tespit etmektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Aday öğretmenlerin süreçle ilgili görüşleri nelerdir?
2. Kız ve erkek aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili görüşleri değişiklik göstermekte midir?
3. Branş ve sınıf öğretmeni aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili görüşleri değişiklik göstermekte midir?
4. Yeni mezun olan ve daha önce mezun olan aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili görüşleri değişiklik göstermekte midir?

2. Yöntem

Yapılan çalışma tarama modelinde olup, betimsel nitelik göstermektedir. Tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi yansıtmaya dayalıdır (Karasar, 2005: 151; Balcı, 2004, 1-381).

2.1. Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni 2015-2016 öğretim yılı şubat ayı atamalarında yeni atanan aday öğretmenleridir. Örneklem ise Çanakkale ilinde aday öğretmen yetiştirme sürecini geçirme talebinde bulunan 120 aday öğretmenden gönüllü olan 100 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin görüşleri üzerinde etkili olan değişkenler cinsiyet, branş ve mezuniyet tarihi ile sınırlandırılmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin kişisel bilgileri

Değişkenler	n	Değişkenler	n
Cinsiyet		Mezuniyet tarihi	
kadın	34	2014-2015	53
erkek	66	2011-2013	28
Branş		2010 ve öncesi	19
Sınıf Öğretmeni	23	Genel Toplam	100
Diğer branşlar	77		

2.2. Veri kaynakları ve analizi

Araştırmanın veri kaynağı, araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelenerek geliştirilmiş olan anket ile elde edilmiştir. Anket, çalışma grubunda yer almayan 30 kişilik aday öğretmen grubuna uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. SPSS paket programı ile analiz edilerek anlaşılmayan, yanlış anlaşılan veya anketin güvenilirliğini düşüren sorular çıkarılarak ankete son şekli verilmiştir. Bu kapsamda 23 değişken ön test sonucu 22 değişkene inmiştir. Anketin Cronbach's alfa değeri 0.75 olarak bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Anket soruları dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgileri, ikinci bölümde danışman öğretmenin, müdür ve milli eğitim müdürlüğünün aday öğretmenlik sürecindeki rolü, üçüncü bölümde mesleki ve kurumsal sosyalleşme, dördüncü bölümde aday öğretmenlik sürecinin mesleki ve kişisel gelişime katkısı araştıran sorulara yer verilmiştir. Katılımcılara anket sorularını cevaplamadan önce çalışmanın amacı ve formların doldurulma süreci ile ilgili kısa bir bilgi verilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçekteki maddeler "Tamamen katılıyorum"-5, "Katılıyorum"-4, "Kararsızım"-3, "Katılmıyorum"-2 ve "Hiç katılmıyorum"-1 şeklinde derecelendirilmiştir.

Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmen adaylarından toplanan verilerin analizi maddelerin her biri için yüzde ve frekanslar hesaplanarak yapılmıştır. Ayrıca kız ve erkek aday öğretmenler, sınıf ve branş aday öğretmenler, yeni mezun ve daha önce mezun olmuş aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci hakkındaki görüşleri arasında fark olup olmadığı ANOVA kullanılarak hesaplanmıştır.

2.3. Bulgular ve yorum

Bu bölümde, yeni atanan aday öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda oluşturulan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Tablo 2'de öğretmen adaylarının görüşlerinin genel olarak betimlenmesi amacıyla frekans ve yüzde kullanılmıştır. Tablo 3'te ise aday öğretmenlerin cinsiyete, tablo 4'te branşa, tablo 5'te mezuniyet tarihine göre karşılaştırılması yapılmıştır.

Genel olarak Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, bazı sorulara verilen olumsuz görüşlerin diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin, aday öğretmenlerin %50'i tamamen katılıyorum ve katılıyorum diyerek danışman öğretmenlerin haftalık olarak formlarını doldurduğunu belirtirken, %17'si kararsız, %34'i kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum göre danışman öğretmenlerin bir kısmının aday öğretmenlik sürecinde hazırlanan formlara yeterli önemi vermediğini göstermektedir. Benzer durum okul uygulaması derslerine giren okullardaki danışman öğretmenlerin de formların hazırlanması doldurulması konusunda gerekli önemi vermedikleri yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Gündoğdu ve ark 2010; s. 97-114; Gökçe ve Demirhan, 2005: s.187-195).

%55 oranında aday öğretmen ders planı hazırlama ve değerlendirme aşamasında danışman öğretmen ile işbirliği yapıldığı belirtilirken, %15'u kararsız kalırken, %30 oranında da iş birliği yapılmadığı belirtilmiştir. Kararsız kalanlar ve olumsuz görüş bildirenler dikkate alındığında bir kısım danışman öğretmenin ders planı hazırlama ve değerlendirme aşamasında aday öğretmenlere destek olmadıkları görülmüştür. Benzer bir şekilde Kiraz (2002: s. 183-196)'ın yaptığı çalışmada son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde ders planı, sınıf yönetimi, öğretim modeli gibi konularında uygulama öğretmenlerinden yeterli destek alamadıklarını belirtmişlerdir.

Okul idaresinin aday öğretmenlik sürecinde yeterli düzeyde destek olduğunu beliren aday öğretmen oranı %74; kararsızlar%10 olumsuz düşünenler de %16 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakılarak genel anlamda okul idaresinin bir çok öğretmene destek olduğu sonucu elde edilmektedir. Ancak kararsız ve olumsuz görüş bildirenler düşünülduğünde bu aday öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki okul idaresinin okul uygulaması dersinde gelen stajyer öğrencilerin yaşadığı sıkıntıları yaşadığı gözlemlenmiştir. (Özkılıç ve ark. 2008: s. 726-734) yaptıkları çalışmalarında da uygulama dersine giden öğretmen adaylarının büyük bir kısmının okul yönetiminden yeterli destek alamadıklarını belirtmişlerdir.

Danışman öğretmen ile aday öğretmenin işbirliği içinde bulunması aday öğretmenin kendini yetiştirme sürecinde büyük önem taşımaktadır. Aday öğretmenlerin %84’ü de bunun önemli olduğunun bilincinde olduğunu olumlu görüş bildirerek göstermiştir. Liaw (2009: s. 176-180)’un da belirttiği gibi gözlem yapan öğretmen ile aday öğretmen iş birliği aday öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır.

Yine tablo incelendiğinde aday öğretmenlerin en yüksek oranda olumlu görüş bildirdiği yargı %82 ile aday öğretmenlik süreci sonunda öğrenci davranışları ve öğretmen tutumları hakkında fikir kazandıklarını düşündükleri yargı olmuştur. Yine bu yargıya olumsuz görüş bildirenlerin oranı da %2 ile çok düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf içi uygulama sürecinde kazandıklarını mesleki gelişimine ve kişisel gelişimine katkı sağladığını düşünen aday öğretmen oranının da %84 olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Hascher ve ark.(2004: s. 623-637)’in yaptıkları çalışmadan elde edilen bir sonuç da uygulama dersine katılan aday öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirdikleri şeklinde tespit edilmiştir.

Ayrıca aday öğretmenlerin çoğu okulda danışman öğretmen ile iyi ilişkileri olduğunu belirtmişlerdir. Yeni öğretmenlerin buldukları okul ve çevresinde kişiler arası iyi ilişkiler kurması onların karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmesinde ve diğer öğretmenlerden tavsiye almasına imkân vermektedir (Kelchtermans & Ballet, 2002:s. 105-120). %72 oranında aday öğretmen danışman öğretmenlerinin kendilerine iyi bir rol model olduğunu düşünmektedirler. Gerek aday öğretmen yetiştirme sürecindeki danışman öğretmenler gerekse de uygulama derslerinde uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarına iyi bir rol model olması önemlidir. Skule, (2004: s. 8-20) ve Ashton, (2004: s. 43-53) ‘ün de belirttiği gibi danışman öğretmen aday öğretmen için bir rol model olmalı ve onlara lider olarak destek vermelidir.

Aday öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aday öğretmenlik yetiştirme süreci ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Literatürde aday öğretmenlik süreci ile ilgili çalışmalar bulunmamaktadır ancak eğitim fakültesi son sınıf aday öğretmenlerin uygulama dersini gerekli gördükleri, öğretmenlik mesleği ile ilgili deneyim kazandıkları, öğretmenlik duygusunu geliştirdikleri için faydalı olduğunu belirttikleri yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Gülşen ve Gündüz, 2016: s. 1077-1092; Kösterelioğlu ve Argon, 2010: s. 1-17; Hergüner ve ark.2002: s. 44-58).

Tablo 2. Aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili görüşlerinin frekans ve yüzdesi

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum		Kararsızım		Kesinlikle katılmıyorum		Toplam		
	f	%	f	%	f	%			
1. Danışman öğretmen haftalık olarak formalar doldurmaktadır.	20	20	31	31	17	17	20	12	100
2. Danışman öğretmen aday öğretmenlik sürecinde yeterli düzeyde destek olmaktadır.	42	42	30	30	19	19	5	4	100
3. Ders planı hazırlama, hazırlık ve değerlendirme aşamasında danışman öğretmenin ile işbirliği yapılmıştır	25	25	30	30	15	15	23	7	100
4. Ders planı hazırlama, hazırlık ve değerlendirme aşamasında danışman öğretmenin tarafından geri bildirim ve düzeltmeler verilmiştir	38	38	31	31	22	22	6	3	100
5. Danışman öğretmen ders uygulama faaliyeti sonucu geri bildirim ve düzeltmeler verilmiştir	34	34	40	40	19	19	5	2	100
6. Danışman öğretmenin benim için iyi bir modeldir.	39	39	32	32	17	17	6	6	100
7. Öğretmenin gelecekteki mesleğim hakkında bana özgüven kazanmamı sağladı.	39	39	27	27	22	22	8	4	100
8. Okul idaresi aday öğretmenlik sürecinde yeterli düzeyde destek olmaktadır.	29	29	45	45	10	10	15	1	100
9. Milli eğitim müdürlüğü aday öğretmenlik sürecinde yeterli düzeyde destek olmaktadır.	43	43	29	29	15	15	10	3	100
10. Danışman öğretmenin ile çalışmak önemlidir.	36	36	35	35	16	16	8	5	100
11. Okulda idareciler ve öğretmen arkadaşlar tarafından güzel karşılandım.	40	40	37	37	16	16	3	4	100
12. Okulda idare ile iyi ilişkilerim var.	40	40	39	39	17	17	1	3	100
13. Okulda danışman öğretmenin ile iyi ilişkilerim var	44	44	40	40	11	11	3	2	100
14. Ders izleme sürecinde kazandıklarım mesleki gelişimime katkı sağladı.	34	34	35	35	20	20	5	6	100
15. Ders izleme sürecinde kazandıklarım kişisel gelişimime katkı sağladı.	32	32	35	35	23	23	6	4	100
16. Ders planı hazırlama, hazırlık ve değerlendirme çalışmaları mesleki gelişimime katkı sağladı.	28	28	29	29	25	25	5	3	100
17. Okul içi gözlem ve uygulama çalışmaları mesleki gelişimime olumlu katkıda bulunmaktadı.	33	33	37	37	19	19	7	4	100
18. Milli eğitimin kültürel aktiviteleri kişisel ve profesyonel gelişimime destek olmaktadır.	44	44	34	34	13	13	5	4	100
19. Okuduğum kitap ve izlediğim filmler kişisel ve profesyonel gelişimime destek olmaktadır.	29	29	47	47	15	15	6	3	100
20. Sınıf içi uygulama sürecinde kazandıklarım kişisel gelişimime katkı sağladı.	45	45	39	39	10	10	4	2	100
21. Sınıf içi uygulama sürecinde kazandıklarım mesleki gelişimime katkı sağladı.	43	43	41	41	12	12	2	2	100
22. Bu uygulamalar sonucunda öğrenci davranışları ve öğretmen tutumları hakkında fikir kazandım	43	43	44	44	11	11	2	0	100

Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye’deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.

Tablo 3. Kız ve erkek aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili ANOVA analiz sonuçları

<i>TekayönlüaAnova</i>	<i>Serbestlik derecesi</i>	<i>F</i>	<i>Sig.(Anlamlılık düzeyi)</i>
Kız ve erkek adaylar arası	1	,501	0.481

Tablo 3’teki bulgular incelendiğinde, kız ve erkek aday öğretmenlerinin cevapladığı anketlerden ayrı ayrı ortalama puanlar elde edilmiştir. Anketlerinden elde edilen ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, testten ($F= .501$) kız ve erkek aday öğretmen adaylarının ortalama aldıkları puanlar arasında $p>0.05$ anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 4. Sınıf ve branş aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili ANOVA analiz sonuçları

<i>TekayönlüaAnova</i>	<i>Serbestlik derecesi</i>	<i>F</i>	<i>Sig.(Anlamlılık düzeyi)</i>
Sınıf ve branş öğretmenler arası	1	,082	0.775

Tablo 4’teki bulgular incelendiğinde, sınıf ve branş aday öğretmenlerinin cevapladığı anketlerden ayrı ayrı ortalama puanlar elde edilmiştir. Anketlerinden elde edilen ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, testten ($F= .082$) sınıf ve branş öğretmen adaylarının ortalama aldıkları puanlar arasında $p>0.05$ anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Bulgular incelendiğinde, arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. ($p>0.05$).

Tablo 5. Yeni mezun, 2013-2014 mezunu ve 2010 öncesi mezun aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili ANOVA analiz sonuçları

<i>TekayönlüaAnova</i>	<i>Serbestlik derecesi</i>	<i>F</i>	<i>Sig.(Anlamlılık düzeyi)</i>
Yeni mezun, 2011-2013 mezunu, 2010 öncesi mezunu arası	2	3,327	0.040

Tablo 5’teki bulgular incelendiğinde, 2014-2015 mezunu, 2013-2014 mezunu ve 2010 öncesi mezun öğretmenlerinin cevapladığı anketlerden ayrı ayrı ortalama puanlar elde edilmiştir. Anketlerinden elde edilen ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, testten ($F= 3,327$) 2014-2015 mezunu ve 2010 öncesi mezunları arasında $p<0.05$ anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Gökulu, A. (2017). Prospective teachers' views about the prospective teacher training process in Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.

Tablo 6. Mezuniyet tarihlerine göre aday öğretmenlerinin süreçle ilgili görüşleri arasında karşılaştırma yapan Tukey GÖF Testi

(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalama farkı(I-J)	Std. Hata	Sig.
2014-2015	2011-2013	,06267	3,92357	1,000
	2010 öncesi	11,06455*	4,49063	0,041
2011-2013	2014-2015	-,06267	3,92357	1,000
	2010 öncesi	11,00188	4,99171	0,076
2010 öncesi	2014-2015	-11,06455*	4,49063	0,041
	2013-2014	-11,00188	4,99171	0,076

Tablo 6'da görüldüğü gibi, 2014-2015 mezunu ve 2010 öncesi mezunlarının ankete verdikleri cevap ortalamaları karşılaştırıldığında ($F=3,327$, $p<0.05$) aralarında anlamlı bir fark olmasına karşın, , 2014-2015 mezunu ve 2013-2014 mezunu birbirleriyle ($F=3,327$ $p>0.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3. Sonuç ve öneriler

Bu çalışmanın amacı yeni uygulamaya konulmuş olan aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili aday öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Aday öğretmenlik süreci sonucunda öğrenci davranışları ve öğretmen tutumları hakkında fikir kazandıklarını, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladıkları görülmüştür. Hussain & Mahmood (2008: s.26-28)'in de belirttiği gibi öğretim uygulamaları öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının Aday öğretmenlik sürecinde getirmiş olduğu yenilik öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerine alışmaları ve uyum sağlamaları için büyük bir imkân vermektedir. Ancak danışman öğretmenlerin süreç içerisinde gerekli formları doldurmada, ders planı hazırlama, derse hazırlık, değerlendirme gibi konularda aday öğretmenlere yeterli düzeyde destek olmadıkları daha çok destek olmaları gerektiği görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucunda kız ve erkek aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili görüşleri arasında ve branş ve sınıf öğretmeni aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir gözlemlenememiştir. Ancak, yeni mezun olan ve daha önce mezun olan aday öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 2010'dan önce mezun olan aday öğretmenlerin süreçle ilgili görüşleri yeni mezun olanlara göre farklılık görülmüştür. Yeni mezun öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin hazırlanması gereken dokümanlara daha çok özen göstermesi gerektiği,

Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye’deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.

- Ders planı hazırlama, hazırlık ve değerlendirme aşamasında danışman öğretmenin aday öğretmen ile işbirliği konusunda daha çok destek olması gerektiği,
- Okul müdür ve müdür yardımcılarının aday öğretmenin okul için faaliyetlerde kendini geliştirmesi için daha çok destek olması gerektiği,
- Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlik eğitimi süreci ile ilgili daha çok hizmet içi eğitime alınması gerektiği,
- Aday öğretmen yetiştirme sürecinin önümüzdeki yıllarda da eksiklikleri giderilerek devam etmesi gerektiği,
- Aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili danışman öğretmen görüşlerine ve önerilerine de yer verecek araştırmaların düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ashton, D.N., (2004). The impact of organisational structure and practices on learning in the work-place. *International Journal of Training and Development*, 8(1), pp. 43-53.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. (4. Baskı) Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Darling-Hammond, L., Newton, S.P., & Wei, R.C. (2013). Developing and assessing beginning teacher effectiveness: The potential of performance assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3), 179-204.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34).
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(22).
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım mı Yoksa Geleneksel Bir Anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 38(2),187-195.
- Gülşen, C., ve Gündüz, H. Ç. (2016). Teacher Candidate’s Opinions, Who are Pedagogical Formation Students, toward Teacher Profession and Practicing This Profession. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(3), 1077-1092.
- Gündoğdu, C., Çoban, B., ve Ağırbaş, Ö. (2010). The opinions of teachers and teacher candidates of physical education and sports about the sufficiency of formation courses. *Journal of Education Faculty*, 12(2), 97-114.
- Hall, E. & Hall, C., (1988). *Human Relations in Education*. London; Routledge.
- Hasher, T., Cocard, Y. Ve Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers’ learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 10(6): 623-637.
- Hussain, I. and Mahmood, S.T. (2008). *Teaching practice to internship: A paradigm shift in professional development of teachers*. A paper Presented at International Conference on *Transforming Teacher Education: Improving Practicum and Internship*; Organized by the Canada Pakistan Basic Education Project in Collaboration with University of Education Lahore; at Pearl Continental Hotel Lahore, March 26-28.
- 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.
- Hergüner, G., Arslan, Ö. G. S., ve Dündar, A. G. H. (2002). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi dersini algılama düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 44-58.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A. E. (1990). “Socialization of Student Teachers.” *American Educational Research Journal*, 27(2): 279-300.

Gökulu, A. (2017). Prospective teachers' views about the prospective teacher training process in Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.

- Karamustafaoğlu, O., ve Akdeniz, A. R. (2002). Fizik öğretmen adaylarının kazanmaları beklenen davranışları uygulama okullarında yansıtılma olanakları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 1, 456-769.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Kaya, A., & Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12, (2), s. 367–380.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K., (2002) The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), pp. 105-120.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(1), 183-196.
- Kösterelioğlu, M. A., ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176-180.
- MEB (1995) "Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik" *Tebliğler Dergisi*, 2423.
- MEB (2016) "Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge" *Tebliğler Dergisi*, 2456947.
- Özbek, N., (1997). Fizik dersine ilginin artırılması ve lise fizik öğretmenlerinin yetiştirilmesinin geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1-2), ss. 85-95.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6–9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: A framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 8–20.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3). 63-82.
- Üstüner, M., (2004). Geçmisten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetistirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7).
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 12.

Extended abstract in English

It has been expected that teachers, who are one of the most important components of education process, must be educated qualitatively in faculties and application schools. Teacher candidates gain experiences in "school practice I" and "school practice II" lessons in application schools. Their first experiences as a teacher candidate at schools adopt them to their professional education life. Classroom teachers in application schools must support them in the period of developing materials and lesson plans and practicing activities. Also, after the teacher candidates who are graduated from their faculty are inducted in schools by the MEB (Ministry of National Education), they need support in the first days of their professional life.

Especially in Turkey research studies show that supervisors at universities and counselor teachers at schools don't give enough importance to prospective teachers' school experiences. For this reason, a reform has been made in prospective teacher education process by Ministry of Education as a means to increase the professional standing of teaching and to improve the quality of education in Turkey.

Prospective teacher education process lasts 14 weeks at schools. They join activities in school for four days and they join social, cultural activities for one day. For the first six weeks (3 days for one week and 6 hours for one day), prospective teachers participate the preparation, planning material preparation and monitoring studies. For the last eight weeks (3 days for one week and 6 hours for one day), they make the preparation, planning material preparation and teaching lesson studies.

In the prospective teacher training process, each prospective teacher has a counselor teacher who will work in their school. Counselor teachers are expected to meet prospective teachers weekly to discuss their participation and improve their professional development. Also, the counselor teacher observes and assesses the prospective teacher.

After reviewing the related literature, an instrument to find out opinions of the prospective teachers who have been appointed by Ministry of Education about the process of prospective teacher training has been developed. The research tool has been validated through its pilot testing on a sample of 30 prospective teachers who were excluded from the final survey. The research tool has been finalized in the light of the results of the pilot study after making necessary amendments. The first data collection form consists of 23 items. After the pilot study, it consists of 22 items. Chronbach Alpha reliability coefficient of the instrument has been calculated as .75. It consists of 22 items in 5-point likert type scale: fully agree, agree, undecided, disagree and fully disagree in Turkish. Total possible scores for the data collection form range is from 22 to 110.

The respondents participated in the survey on voluntarily basis. The researcher has collected data from respondents in groups after a briefing session on the objective of the survey and process of filling in the form according to their level of agreement. 100 prospective teachers who want to implement the prospective teacher training process in Çanakkale have participated to the studies. SPSS statistical programme has been used for comparisons and the data has been analyzed in terms of frequency and percentage.

This study aims to find out prospective teachers' views about implementing teaching practice in prospective teacher training process. However, the associated objectives of the study are:

- a. What are the prospective teachers' views about the prospective teacher training process?
- b. Is there a significant mean difference between females and males in their views about the prospective teacher training process?
- c. Is there a significant mean difference between primary school teachers and branch teachers in their views about the prospective teacher training process?
- c. Is there a significant mean difference between the newly graduated teachers and not newly graduated teachers in their views about the prospective teacher training process?

The results of the study show that there is no significant mean difference between female and male prospective teachers with respect to their views about the prospective teacher training process ($F=.501, p>0.05$). there is no significant mean difference between primary school teachers and branch prospective teachers with respect to their views about the prospective teacher training process ($F=.082, p>0.05$). But when it is compared with the newly graduated

Gökulu, A. (2017). Prospective teachers' views about the prospective teacher training process in Turkey. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.

and not newly graduated prospective it is found that there is significant mean difference between newly graduated prospective teachers and the others ($F=3.327$, $p<0.05$).

According to the results that are gathered from the research, it has been deduced that; prospective teachers think that the prospective teacher education process is beneficial for their professional life, the cooperation among the prospective teacher and counselor teacher and the school administer is at enough level. Also, school administrators and administrators in MEB support the prospective teachers in the process of training. But, counselor teachers don't support the prospective teachers at enough level during the developing, preparing and evaluation process of lessons and lesson plans. Also most of the counselor teachers don't complete the weekly forms which they must do in time.

The analysis of the questionnaire shows that prospective teacher training process is useful to support prospective teachers' professional learning. In this training process, they have access to learning opportunities to enhance their self-esteem and develop themselves as the teachers they want to be.

Based upon the findings of the research, some suggestions for developing the prospective teacher training process have been made. Also, in order to develop prospective teacher training process, counselor teachers should be educated carefully.