



## Aday Öğretmenlerin Adaylık Eğitimini Atandıkları İlden Farklı Bir İlde Tamamlamaları: Aday Öğretmenlerin Görüş ve Deneyimleri

Ishak KOZİKOĞLU<sup>1</sup>

Kayahan ÇÖKÜK<sup>2</sup>

(Başvuru tarihi Ekim 25, 2017 – Kabul tarihi Kasım 17, 2017)

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, adaylık eğitimini atanılan ilden farklı bir ilde tamamlayan aday öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin görüşlerini, eğitimlerini tamamladıkları il/okul ile atandıkları il/okul arasındaki fiziki çevre ve olanaklar, eğitsel materyal, sosyo-kültürel yapı ve öğrenci profili bakımından karşılaştırmak ve oluşabilecek farklılıkları belirlemektir. Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırma, farklı bir ilde adaylık eğitimini tamamlayarak Van ilinde göreve başlamış 25 aday öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, aday öğretmenlerin farklı bir ilde adaylık eğitimi almalarına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca adaylık eğitimi tamamlanan il/okul ile atandıkları il/okul arasındaki fiziki çevre ve olanaklar, eğitsel materyal, sosyo-kültürel yapı ve öğrenci profili bakımından önemli farklılıklar olduğu ve bu farklılıklardan dolayı aday öğretmenlerin uyum sorunları yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda uyum sorunlarının azaltılabilmesi için adaylık eğitiminin, aday öğretmenlerin atandıkları ilde başlatılması, fakat görev yapacakları okullarda deneyimli danışman öğretmenlerin bulunmaması durumunda atandıkları ildeki farklı bir okulda bu sürecin yürütülmesi önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Aday öğretmenler, adaylık eğitimi programları, deneyimler

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD. E-posta: ishakkozikoglu@hotmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Van Gevaş 75.Yıl İlkokulu. E-posta: K1y1h1n@hotmail.com  
Orcid Number: 0000-0003-3772-4179 Orcid Number: 0000-0003-2713-3818



## Beginning Teachers' Completion of Induction Program in a Different Province: Opinions and Experiences of Beginning Teachers

İshak KOZİKOĞLU<sup>1</sup>

Kayahan ÇÖKÜK<sup>2</sup>

(Received October 25, 2017 – Approved November 17, 2017)

**ABSTRACT:** The aim of this study is to determine opinions of beginning teachers on completing induction program in a different province; the differences between assigned province/school and the province/school where induction program was completed in terms of physical environment and facilities, educational material, socio-cultural structure, student profile and how these differences affect beginning teachers. This research designed as a case study was carried out with 25 beginning teachers who completed induction program in a different province and began teaching profession in Van province. Descriptive analysis method was applied to the data obtained from the interviews with the teachers. As a result of the research, it has been determined that beginning teachers have negative views on the application of completing induction program in a different province besides having some advantages. In addition, it has been concluded that there are significant differences between assigned province/school and the province/school where induction program was completed in terms of physical environment and facilities, educational material, socio-cultural structure, student profile and these differences cause beginning teachers to experience adaptation problems. In this case; it may be suggested that induction programs should be initiated in assigned province so that adaptation problems can be reduced, but this process may be carried out in a different school where they are assigned if experienced mentor teachers are not available.

**Keywords:** Beginning teachers, induction programs, experiences

<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr., Yüzüncü Yıl University, Division of Curriculum and Instruction. E-mail: ishakkozikoglu@hotmail.com

<sup>2</sup> Teacher, Van Gevaş 75.Yıl Primary School. E-mail: K1y1h1n@hotmail.com  
Orcid Number: 0000-0003-3772-4179 Orcid Number: 0000-0003-2713-3818

## SUMMARY

### *Purpose and Significance*

Considering the importance of teachers' quality in our country, there is constantly solution seeking on teacher education and various applications have been put into practice. As a result of one of these applications, beginning teachers have been subjected to induction program. The directives in induction program which was put into effect in 2016 stating that beginning teachers can choose their six months training period among the provinces having the mentor teachers from their own branches (MEB, 2016a), and this situation led teachers to many controversies. With this application, it has been pointed out that the beginning teachers' passing on the training process in a different province would not contribute to overcoming adaptation problems.

The aim of this study is to determine the opinions of beginning teachers on completing induction program in a different province; the differences between assigned province/school and the province/school where induction program was completed in terms of physical environment and facilities, educational material, socio-cultural structure, student profile and how these differences affect beginning teachers. In the literature, there are studies reflecting the opinions of the beginning teachers who have completed induction program in a different province (Gül, Türkmen and Aksel, 2017; Kılıç, Babayigit and Erkuş, 2016) and the studies concerning the evaluation of induction program based on the opinions of the relevant stakeholders (Altıntaş and Gorgen, 2016; Kaya, 2016; Köse, 2016; Nayır and Çetin, 2017; Sarıca and Turan-Özpolat, 2016; Soyalp and Kozikoğlu, 2016; Tunçbilek and Tünay, 2017; Ulubey, 2017). However, there are not any studies investigating the differences between assigned province/school and the province/school where induction program was completed in terms of physical environment and facilities, educational material, socio-cultural structure, student profile and how these differences affect beginning teachers. Thus, it is necessary to determine beginning teachers' opinions and experiences about induction program, the observed differences between assigned province/school and the province/school where induction program was completed, and its effects on them. In this regard, it is considered that this study will meet this need and will make an important contribution to the related literature.

### ***Method***

This research was designed as a case study which is one of the qualitative research designs. The study group consists of 25 beginning teachers who began the profession in Van province after completing induction program in a different province. Criteria sampling method as one of the purposive sampling methods was used in determining the study group. In criteria sampling method, the ones meeting the criteria set for the sampling are included in the sample (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2016, p. 92). In this research, in order to be able to reveal the differences between assigned province/school and the province/school where induction program was completed, the criteria was determined as *"the ones who completed induction program in a different province than assigned province and worked for at least one semester in the assigned province"* and teachers meeting those criteria were included in the study group. The semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool in this research. During the development of the data collection tool, draft of the prepared interview form was sent to three experts from the educational sciences and Turkish education department to receive the expert opinion; and in accordance with the opinions and recommendations of the experts, the final interview form was prepared by making necessary revisions in terms of language and content. The interview form consists of six questions. Descriptive analysis method was applied in the analysis of the obtained data from interviews with the teachers. In this research, the themes were formed during the analysis of the data and the data were classified, described and interpreted by coding. In order to support the findings and to reflect the opinions of the teachers clearly, the data were supported by direct quotes.

### ***Results, Discussion and Conclusions***

As a result of the research, it has been determined that beginning teachers have negative views on the application of completing induction program in a different province besides having some advantages. In addition, it has been concluded that there are significant differences between assigned province/school and the province/school where induction program was completed in terms of physical environment and facilities, educational material, socio-cultural structure, student profile and these differences cause beginning teachers to experience adaptation problems. In this case; it may be suggested that induction programs should be initiated in assigned province so that adaptation problems can be reduced, but this process may be carried out in a different school where they are assigned if experienced mentor teachers are not available.

## GİRİŞ

Tarihsel süreçte toplumsal gelişim ve değişim hareketlerinde eğitim, toplumsal kalkınma ve yapılanmanın en önemli araçlarından biri olarak görülmüştür. Çünkü toplumsal gelişimi sağlayacak nitelikli insan gücünün yetişmesi eğitimin niteliğine bağlıdır. Bu durumda, eğitimin baş aktörlerinden biri olan öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Cicero'nun "çocuğu insan haline getirme sanatı" olarak adlandırdığı eğitim, insanın bir bütün olarak gelişimini sağlayarak bugünkü modern seviyesine ulaşmasında yegâne araç olmuştur. Eğitimde başrolü üstlenen öğretmenler, geçmişte olduğu gibi bugün de nesilleri ileri taşımayı görev edinmişlerdir. İnsan yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık alanı olup bu görevi yerine getirecek olanların uzmanlık bilgisine ve becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Bayındır ve Özel, 2009).

Öğretmen, uzmanlık alan bilgisine ve mesleki becerilere sahip olan, bu bilgi ve becerileri geliştirme çalışmaları içerisinde olan, devletin eğitim politikalarını ve eğitim programını uygulayan, uygulamaları sonucunda programı ve eğitim politikalarını etkileyen eğitim elemanıdır (Varış, 1969). Öğretmenler devletin insan yetiştirme politikasını uygulayarak toplumsal reformun oluşmasında olmazsa olmaz rol oynamaktadırlar. Bu işi eğitim ile yapan öğretmenlerin niteliği, eğitimin niteliğini; eğitimin niteliği ise insanlığın başarısını doğru orantılı olarak etkilemektedir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). İnsanlığın sahip olduğu bugünkü bilgi birikimi ve teknolojik gelişim, insanların yıllar süren büyük çabaları sonucu oluşurken öğretmenler bu gelişim sürecinde bireyleri eğitmek ve bilime katkı vermek gibi çok önemli görevleri üstlenmişlerdir. Gelecek, öğretmenlerin ellerinde şekillenirken toplum, öğretmeni rol model olarak kabul edip onu örnek almaya devam etmektedir. Böylece öğretmenler toplumun tüm kesimlerini derinden etkilemektedir. Öğretmenlerin iyi yetişmesi, hem bireylerin iyi eğitilmesine hem de toplumun olumlu yönde değişmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenler, eğitimin saha elemanı olması yönüyle programın ve eğitim sisteminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu yönüyle öğretmen eğitimi oldukça önemlidir.

Tarihimizde öğretmen eğitiminin öneminin farkına varılarak başlatılan ilk öğretmen eğitimi Akyüz (2012)'ün de belirttiği gibi 1848 yılına dayanmaktadır. Bu yıllarda açılan Darülmüallimin, 1924'te müallim mektebi ve 1935'te ise öğretmen okuluna dönüşerek görevini sürdürmüştür. Daha sonraları köy enstitüleri ile gerçekleşen öğretmen yetiştirme işi, ortaokul ve lise öğretmenleri için 1982 yılında, ilkokul öğretmenleri için 1989 yılında 4 yıllık üniversite eğitimine taşınmıştır. Günümüzde dört yıllık eğitim

fakültelerinden mezun olarak veya formasyon eğitimi alarak öğretmen olunabilmektedir (Kılıç, Babayiğit ve Erkuş, 2016). Bu değişimlerin kaynağı yine eğitimin kendisi olmuş, öğretmenler bu değişimin içerisinde aracı rolünü üstlenmeye devam etmişlerdir.

Öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının mesleki becerileri kazanma süreci olarak adlandırılabilir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile öğretmenlik mesleği yeterliklerinin öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanmaktadır, ancak değişen ve artan bilgi birikimi ve teknolojik gelişmeler öğretmenin sürekli olarak kendisini güncel tutmasını zorunlu kılmaktadır. Bu yönüyle öğretmen eğitimi, hizmet içi eğitimlerle yaşam boyu devam etmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları üniversite eğitimi, ağırlıklı olarak kuramsal bilgilerin öğrenimi şeklinde gerçekleştirilirken sınıf atmosferini teneffüs etme ve mesleki deneyim yaşama olanağı, uygulama dersleri dışında yeterli olamamaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ailelerinden uzak bir bölgede, tanımadıkları fiziki çevre, toplumsal yapı ve kültürel faktörlerin içerisinde çalışma olasılığı göz önüne alındığında, doğrudan sınıf ortamına girmeleri eğitimin başarısını olumsuz yönde etkileyerek birçok problem oluşturacaktır (Sarı ve Altun, 2015). Öğretmenler bu koşullar karşısında deneyimsiz olarak mücadele etmeye kalkıştıklarında psikolojik sorunlar yaşayabilecekleri gibi idealist öğretmen çizgisinden uzaklaşabilirler (Tunçbilek ve Tünay, 2017). Ayrıca, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin üniversitede öğrendikleri kuramsal bilgilerini uygulama, sınıf yönetimi ve resmi işlerin yapılması gibi konularda deneyimsiz olmaları, öğretmenlerin kendilerini yetersiz ve çaresiz hissetmelerine neden olabilir (Başar ve Doğan, 2015; Gökçe, 2013). Tüm bu sebeplerin öğretmen verimliliğini olumsuz etkileyeceği göz önüne alındığında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere gerekli desteği sağlamaya yönelik adaylık eğitimi uygulamasına geçilmiştir.

Ülkemizde öğretmen niteliğinin önemi dikkate alınarak öğretmen eğitimi konusunda birçok arayışa gidilmiş ve çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu arayışlar sonucunda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere adaylık eğitimi verilmesi sağlanmıştır.

### **Türkiye'de Adaylık Eğitimi Programlarının Tarihsel Süreci**

Adaylık eğitimi programlarında son yıllarda önemli değişiklikler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın (1995) "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik" gereğince yürütülen aday öğretmenlik eğitimi, 2014 yılındaki düzenlemeye kadar

uygulanmaya devam etmiştir. Bu değişikliklerden önce aday öğretmenlere temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim verilmiştir. 1995 tarihli "Aday Öğretmen Yetiştirme Yönetmeliği"nin değerlendirilmesine yönelik araştırmalar incelendiğinde, birçok çalışmada bu uygulamanın öğretmen eğitimi konusunda yetersiz olduğu kanısına varılmıştır (Ayvaz, 2012; Balkar ve Şahin, 2014; Özönay, 2004). Nitekim 2014 yılında aday öğretmenlere ilişkin yönetmelikte yapılan düzenlemeler, 2015 yılında uygulamaya konulmuştur.

MEB'in, 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" aday öğretmenlere, performans değerlendirme formu üzerinden göreve başladığı dönemde bir, daha sonraki dönemde iki defa olmak üzere toplamda üç defa değerlendirme ölçütleri getirmiştir. İlk iki değerlendirme, eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmen ve kurum müdürü tarafından ayrı ayrı yapılırken son değerlendirme maarif müfettişi tarafından gerçekleştirilmektedir. Birinci değerlendirmenin yüzde onu, ikinci değerlendirmenin yüzde otuzu, üçüncü değerlendirmenin yüzde altmışı alınarak nihai sonuç belirlenmektedir. Nihai sonucu 50 ve üzeri olanlar yazılı sınava ve sözlü sınava girmeye hak kazanırlar. Bu sınavlardan alınan puanların aritmetik ortalaması 60 ve üzeri olanların aday öğretmenlikleri kaldırılır. Aday öğretmenlerden sınava girmeye hak kazanamayanlar veya sınavlardan art arda iki defa başarısız olanlar memuriyetten uzaklaştırılır (MEB, 2015). Son olarak, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2016 Şubat ayında gerçekleştirilen 30.000 öğretmen atamasının ardından 02.03.2016 tarihinde "Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci"ne ilişkin yeni bir yönerge yayımlayarak adaylık eğitimiyle ilgili yeni bir düzenlemeye gitmiştir. Bu yönergeye göre aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme programına alınarak bu kapsamda sınıf içi, okul içi ve okul dışı etkinlikleri gerçekleştirir ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırlar. Aday öğretmenler altı aylık yetiştirilme sürecini kendi branşlarından rehber öğretmenin bulunduğu iller arasından tercih yapabilir (MEB, 2016a).

MEB (2016a)'in yayınladığı "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge" ye göre aday öğretmenlik sürecinin ilk altı ayı Bakanlıkça belirlenen yetiştirme programı doğrultusunda aday öğretmenlerin tercih ettiği eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda yürütülmektedir. MEB (2016b)'in aday öğretmen yetiştirme programına göre aday öğretmenler adaylıklarının ilk altı ayında, 16 hafta uygulamalı, 10 hafta ise kuramsal olarak uygulanan yetiştirme programı çerçevesinde haftada 4 gün sınıf içi (384 saat) ve okul

İçerisinde, haftada 1 gün ise okul dışı (90 saat) olacak şekilde etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Aday öğretmenler günde 8 saat görev yaparken haftada 2 saat ders izleme uygulaması, haftada 4 saat ise okul içi gözlem ve uygulamalarını gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra aday öğretmenler, her ay eğitsel içerikli bir kitap okumak ve iki film izlemekle görevlendirilmişlerdir (MEB, 2016b).

Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde danışman öğretmenden bağımsız olarak ders ve nöbet görevi verilemez. Aday öğretmenler, yetiştirme süreci boyunca derslere danışman öğretmenle birlikte girer ve danışman öğretmenin nöbet tuttuğu zamanlarda nöbet görevini izlemek üzere danışman öğretmenin yanında yer alır. Aday öğretmenlerin okul içi ve okul dışı faaliyetlerine ilişkin hazırlanan formlar aday öğretmen, danışman öğretmen ve kurum müdürünce doldurulur. Adaylarca oluşturulan kişisel ve mesleki gelişim dosyasında saklanan bu formlar, performans değerlendirme sürecinde ve sözlü sınavda veri olarak kullanılır. Aday öğretmenler, görevlerinin ilk altı ayında tamamladıkları yetiştirme süreci sonunda, ikinci altı ayda atandıkları kurumda tamamlamaları gereken uygulama eğitime alınır. Yetiştirme sürecinde tamamladıkları 1. performans değerlendirmesi ardından uygulama eğitimi ile 2. ve 3. performans değerlendirmesi yapılır. Bu değerlendirmelerin tamamlanmasıyla 1. değerlendirmenin yüzde onu, 2. değerlendirmenin yüzde otuzu, 3. değerlendirmenin yüzde altmışı alınarak nihai performans puanı belirlenir. Bu puanın 50 ve üzeri olması durumunda yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanılır. Yazılı ve sözlü sınavın aritmetik ortalaması 60 ve üzeri olanlar başarılı sayılarak valilikçe kurumlarına atamaları yapılır (MEB, 2016b). Her ne kadar mevcut atamalarda sözleşmeli aday öğretmenler bu adaylık eğitimi programına alınmasa da adaylık eğitimi uygulamalarında yeni bir düzenlemeye gidilmemiştir. Bu durumda 2016 yılı Şubat dönemi sonrası atanan sözleşmeli aday öğretmenlere 384 saat sınıf içi ve okul içi etkinlikler, 90 saat okul dışı etkinlikler, 180 saat hizmet içi eğitim etkinlikleri olmak üzere 654 saat eğitim verilmektedir. Fakat sözleşmeli aday öğretmenler, adaylık eğitimlerini atandıkları okul/kurumlarda tamamlamakta ve bağımsız olarak ders, etüt, nöbet vb. görevlerini yerine getirmektedirler (MEB, 2017).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

2016 yılında uygulamaya konulan adaylık eğitimi yönergesinde, aday öğretmenlerin altı aylık yetiştirilme sürecini kendi branşlarından rehber öğretmenin bulunduğu iller arasından tercih yapabilmesi (MEB, 2016a) birçok tartışmaya neden olmuştur. Bu uygulama ile aday öğretmenlerin atandıkları il dışında tercih yaptıkları başka bir ilde yetiştirilme sürecini



geçirmeleri, uyum sorunlarının aşılmasına katkı sunmayacağı endişesini gündeme getirmiştir. Bu araştırmanın amacı, atandığı ilden farklı bir ilde adaylık eğitimini tamamlamış aday öğretmenlerin adaylık eğitimine dair görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenler açısından atandığı ilden farklı bir ilde adaylık eğitimini tamamlamanın olumlu ve olumsuz yanları nelerdir? Aday öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin önerileri nelerdir?
2. Adaylık eğitiminin tamamlandığı okulların olanakları ile atanılan okulların olanakları arasındaki farklar nelerdir? Bu farklılıklar aday öğretmenleri nasıl etkilemiştir?
3. Öğretmenlerin adaylık eğitimini tamamladıkları il ile görev yaptıkları il arasındaki fiziki çevre, sosyo-kültürel yapı ve toplumla ilişkiler anlamında farklılıklar nelerdir? Bu farklılıklar aday öğretmenleri nasıl etkilemiştir?
4. Aday öğretmenlerin adaylık eğitimini aldıkları okuldaki öğrenci profili ile görev yaptıkları okuldaki öğrenci profili arasındaki farklar nelerdir? Bu farklar aday öğretmenleri nasıl etkilemiştir?

Alanyazında atandığı ilden farklı bir ilde adaylık eğitimini tamamlayan aday öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin görüşlerini yansıtan araştırmalara (Gül, Türkmen ve Aksel, 2017; Kılıç, Babayiğit ve Erkuş, 2016) ve aday öğretmen yetiştirme programının ilgili paydaşların görüşlerine göre değerlendirilmesine ilişkin çalışmalara (Altıntaş ve Görgeç, 2016; Kaya, 2016; Köse, 2016; Nayır ve Çetin, 2017; Sarıca ve Turan-Özpolat, 2016; Soyaloğlu ve Kozikoğlu, 2016; Tunçbilek ve Tünay, 2017; Ulubey, 2017) ulaşılmıştır. Ancak adaylık eğitimini atandığı ilden farklı bir ilde tamamlayan öğretmenlerin adaylık eğitimini tamamladıkları ve atandıkları okulun ve ilin olanakları, öğrenci profili ve sosyo-kültürel yapısı çerçevesinde karşılaştırmalar yaparak aradaki farklılıkların öğretmenleri nasıl etkilediğini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla 2016 yılında uygulamaya konulan aday öğretmen yetiştirme programı ile adaylık eğitimini atandığı ilden farklı bir ilde tamamlayan aday öğretmenlerin deneyimlerinin, gözlemledikleri farklılıkların ve bu durumun onlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yönüyle, araştırmanın bu ihtiyacı karşılayacağı ve ilgili alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Merriam (2015)'a göre nitel durum çalışması sınırlı bir veya birkaç durumun derinlemesine betimlenmesi ve analiz edilmesi olarak tanımlanmıştır. Stake (2005)'in durumu saptamak olarak adlandırdığı durum çalışmasında, ilgili durumu veya olayı oluşturan etkenler bir arada incelenir (Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Bu çalışmada, adaylık eğitimi farklı bir ilde tamamlayan aday öğretmenlerin adaylık eğitimi aldıkları il, okul ile atandıkları il, okul arasındaki farklılıkları çeşitli açılardan belirleyerek bu farklılıkların aday öğretmen üzerindeki etkisinin ve aday öğretmenlerin adaylık eğitimi farklı bir ilde tamamlamaya ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlandığı için durum çalışması deseninin araştırmanın amacına uygun olacağı düşünülmektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, adaylık eğitimi farklı bir ilde tamamlayarak Van ilinde göreve başlayan 25 aday öğretmenden oluşmaktadır. Aday öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine atanmaktadır ve Van ili aday öğretmen atamasının en çok yapıldığı iller arasında yer almaktadır. Bu yönüyle, araştırmanın çalışma grubunun Van ilinden belirlenmesinin araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, örneklem için belirlenen ölçütlere hizmet eden kişiler örnekleme dahil edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada, aday öğretmenlerin adaylık eğitimi aldıkları il, okul ile atandıkları il, okul arasındaki farklılıkları ortaya koyabilmeleri için "*farklı bir ilde adaylık eğitimi tamamlamış olmaları ve atandıkları ilde en az bir dönem çalışmış, ders vermiş olmaları*" ölçüt olarak belirlenmiş ve bu ölçütleri karşılayan aday öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunda Yer Alan Aday Öğretmenlerin Adaylık Eğitimini Tamamladıkları Bölge (İl) Dağılımı

Cinsiyet	Adaylık Eğitiminin Tamamlandığı Bölge (İl)	N	%
Kadın	Marmara (İstanbul, Balıkesir, Edirne)	3	
	Ege (Uşak, İzmir)	4	
	Akdeniz (Mersin, Antalya)	3	
	İç Anadolu (Tokat, Konya, Ankara)	4	
	Doğu Anadolu (Bitlis, Elazığ)	3	
	<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>68.0</b>
Erkek	Marmara (İstanbul, Tekirdağ)	4	
	Ege (Denizli)	1	
	İç Anadolu (Ankara, Kırıkkale)	2	
	Doğu Anadolu (Siirt)	1	
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>32.0</b>

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların 17’si kadın, 8’i erkektir. Öğretmenlerin atandıkları il olan Van’ın Doğu Anadolu bölgesinde yer aldığı göz önüne alındığında öğretmenlerden sadece 4’ü (% 16.0) bu bölgede adaylık eğitimini almıştır.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde hazırlanan taslak görüşme formu, uzman görüşü almak için Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinden üç uzmana gönderilmiş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formundaki sorularda dil ve içerik bakımından gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu altı sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlere görüşme sorularıyla *adaylık eğitimini farklı bir ilde tamamlamaya dair görüşleri, adaylık eğitiminin alındığı okulun koşulları ile görev yapılan okulun koşulları arasındaki farklılıklara dair görüşleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri, adaylık eğitiminin alındığı ilin fiziki çevresi ve kültürel yapısı ile görev yapılan ilin fiziki çevresi ve kültürel yapısı arasındaki farklılıklara dair görüşleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri, adaylık eğitiminin alındığı okuldaki öğrenci profili ile görev yapılan okuldaki öğrenci profili arasındaki farklılıklara dair görüşleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri, alınan adaylık eğitiminin görev yapılan okul ve çevre koşullarına ne kadar hazırlayabildiğine dair görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri ve adaylık eğitimine ilişkin önerileri* sorulmuştur.

Görüşme sırasında sorulara yapılan açıklamaların amacından sapması, anlaşılmaması durumunda veya öğretmenlerden daha fazla bilgi almaya yönelik ek sorular hazırlanmıştır.

Görüşmeler 2016-2017 öğretim yılı sonuna doğru, Van ilinin Gevaş ilçesinde araştırmaya katılım göstermeye gönüllü öğretmenlerle belirlenen gün ve saatte uygun bir ortamda, görüşme formatında gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık olarak 30 dakika süren görüşmelerde öğretmenlerin izni alınarak ses kaydı yapılmıştır. Daha sonra görüşme kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde nitel veri analizi tekniği olan betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel veri toplama teknikleri ile elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla düzenlenip yorumlanarak okuyucuya aktarılır (Karataş 2015; Punch, 2014). Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, betimsel analiz için tematik çerçeve oluşturma, temalara göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, belirtilen aşamalar izlenerek verilerin analizi sürecinde temalar oluşturulmuş, veriler kodlanarak sınıflandırılmış, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulguların desteklenmesi ve öğretmen görüşlerinin açık ve net bir şekilde yansıtılması amacıyla veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya yönelik çeşitli süreçler izlenmiştir. Dış güvenilirliği sağlamaya yönelik araştırmacıların konumu ve katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. İç güvenilirliği artırmak için ise veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Ayrıca Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği ( $Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{(görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı)}$ ) kodlayıcılar arası uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Bu formül kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucu güvenirliliğin % 91.0 olduğu bulunmuştur. Bu durumda kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994). Veri analizine ilişkin örnek tema ve kodlama Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Araştırma Verileri Kodlama Örneği**

<b>Öğretmen görüşleri</b>	<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>
"... çünkü yetiştirme deniyor, uyum süreci deniyor ama siz başka bir kültürde oryantasyon görüp başka bir kültüre gelip Eylülde başlıyoruz. Arada farklar oluyor ister istemez."	Adaylık eğitimini farklı bir ilde tamamlama	Adaptasyon Sorunu
"Burada çocuklar bir tık daha gerideler. Benim özellikle hani öğretmenlik mesleğinde dikkat ettiğim şey şu: Çocuğun özgüven sahibi olabilmesi, öğretmenden korkmasından ziyade iletişime geçebilmesi. Bu konuda onlar daha aktifti, buradaki öğrenciler pasif ve çekingen maalesef."	Öğrenci profiline ilişkin farklılıklar	Öğrenci özellikleri
"İlk görev yerimde 28-30 kişilik sınıflar vardı. Her şeyi uygundu fiziksel olarak. Burada 25 öğrencim var, 15 m <sup>2</sup> bir sınıfım var. Bir sırada üç öğrenci oturtuyorsun. Işık yetersiz. Isınma problemi çok ciddi bir şekilde var. Elektrik, su yok. Ben internette falan hiç bahsetmiyorum."	Okulun koşullarına ilişkin farklılıklar	Sınıfın fiziki koşulları

Araştırmada iç geçerliği artırmaya yönelik verilerin bütünlüğü ve tutarlılığı sürekli gözden geçirilmiş, dış geçerliği artırmak için ise görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi gibi süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

## BULGULAR

Aday öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sonucu katılımcı görüşleri, "adaylık eğitimini farklı bir ilde tamamlama, okul koşullarına ilişkin farklılıklar, ilin fiziki çevresi, sosyo-kültürel yapısı ve toplumla ilişkilere ilişkin farklılıklar, öğrenci profiline ilişkin farklılıklar" olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Belirlenen temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

### Adaylık Eğitimini Farklı Bir İlde Tamamlama ile İlgili Bulgular

Bu temaya ilişkin öğretmenlere "Adaylık eğitimini farklı bir ilde tamamlamayı nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce avantajları ve dezavantajları nelerdir? Almış olduğunuz adaylık eğitiminin sizi görev yaptığınız okul ve çevredeki koşullara hazırladığını düşünüyor musunuz? Adaylık eğitime ilişkin önerileriniz var mı? Nelerdir?" soruları

yöneltmiştir. Bu ana temaya ilişkin öğretmen görüşleri olumlu yanlar, olumsuz yanlar ve öneriler olarak üç alt tema altında gruplandırılmıştır.

### **Olumlu Yanlar**

Görüşme yapılan aday öğretmenler, farklı bir ilde adaylık eğitimini almanın en olumlu yanını mesleki deneyim kazanma olarak ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

*“Atandığımız bölgede 2-3 yıl, en fazla 4-5 yıl deneyimli öğretmenler oluyor, ama farklı bir ilde daha deneyimli öğretmenlerle çalışma imkanı bulabiliyorsunuz. Bu öğretmenler eşliğinde kendinizi geliştirebiliyorsunuz.” (Ö3)*

*“Avantajı, sıfırdan buraya gelip başlamadık. Orada danışmanlarımızla derslere girdiğimiz için bir tecrübe kazandık.” (Ö11)*

*“Okul öncesi öğretmeniyim. Balıkesir’de elimde her türlü malzeme, materyal vardı. Bunları sınıfta kullandık. Buraya gelip direkt sınıf ortamına dalmadık.” (Ö17)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere aday öğretmenler, adaylık eğitimini aldıkları okullarda görev yapan danışman öğretmenlerin mesleki deneyimlerini gözlemleyerek ve sınıf ortamında bizzat etkinlikler planlayıp uygulayarak mesleki olarak kendilerini geliştirdiklerini ve sınıf ortamına kendilerini daha hazır hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, adaylık eğitimi sürecini istedikleri illerde tamamlamanın bir diğer olumlu yanını ise ailelerinin yanında süreci yürütmek olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu yönde belirttikleri görüşlerden birine aşağıda yer verilmiştir.

*“En güzel tarafı ailemin yanında olmaktı. Orada ailenin yanında rahatsın, ama oradan çıkıp buraya gelseydik yalnızlık yaşırdık, boşluğa düşerdik.” (Ö21)*

Yukarıdaki öğretmen görüşünde de belirtildiği gibi, öğretmenler istedikleri bir ilde adaylık eğitimini alarak bir süreliğine de olsa yalnızlık yaşamadıklarını ve yaşam düzenlerini bozmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı, ilk altı ay boyunca istedikleri yerde adaylık eğitimi almanın olumlu yanlarından birini de atandıkları çevrenin dilini, kültürünü, coğrafi özelliklerini, sosyo-kültürel yapısını araştırma olanağını yakalayabilmek ve zaman kazanma olarak ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin dikkat çeken görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

*“Sürecin farklı bir ilde tamamlanması, aday öğretmenlere çevreyi tanıma, araştırma yapma ve yerleşme konusunda zaman kazandırarak avantaj sağlıyor.” (Ö25)*

*“Oradayken bura ile ilgili birçok araştırma yaptık. Birden gelip bocalamadık mesela. Birçok şeyi de bilerek geldik. Kendimizi buna hazırladık.” (Ö10)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere, aday öğretmenler bu uygulama ile atandıkları bölgeye kendilerini psikolojik olarak hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, barınma gibi temel ihtiyaçlarını gidermeye yönelik yeterli sürelerinin olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin yukarıda dikkat çeken görüşlerinin yanı sıra aday öğretmenler; *istedikleri yerde adaylık eğitimi alarak farklı kültürleri tanımış oldukları, birçok yeni yerleri gezip gördükleri, mesleğe atanma sürecinin yarattığı stresten kurtulma fırsatı sağladığı ve bu yönüyle bir tatil havası yarattığı, üniversitede öğrenim gördükleri bilgileri hatırlama olanağı sağladığı, uygulama yaptıkları bölgenin koşulları ile atılan bölgenin koşullarını karşılaştırma fırsatı yakaladıkları, eğer stajyer öğretmenlik sürecini atandıkları okullarda yapsalardı öğrenciler tarafından hâlâ stajyer öğretmen olarak görülebilme kaygılarının bu uygulamayla ortadan kalktığı yönünde sürecin olumlu yanlarını ileri süren fikirler belirtmişlerdir.*

### **Olumsuz Yanlar**

Görüşme yapılan aday öğretmenler, farklı bir ilde adaylık eğitimi almanın bazı olumlu yanları olduğunu kabul etmekle birlikte bu uygulamaya yönelik genel kanıları olumsuzdur. Öğretmenlerin neredeyse tamamı farklı bir ilde adaylık eğitimi almanın doğru bir uygulama olmadığını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Yani açıkçası çok yararlı bulmuyorum. Eğer yetiştirme süreci uygulanacaksa bu atılan yerde olmalı. Çünkü ‘yetiştirme’ deniyor, ‘uyum süreci’ deniyor ama siz başka bir kültürde oryantasyon görüp başka bir kültüre gelip Eylülde başlıyorsunuz. Arada farklar oluyor ister istemez.”(Ö5)*

*“Ben kendimden örnek verirsem İstanbul’da elit bir kesimin öğrencilerinin olduğu bir yerde adaylık eğitimini aldım. Atandığım okul ile ister istemez sosyo-ekonomik farklılıklarından dolayı yetiştirme süreci bence tam olarak faydalı olmadı. Hem öğretmenin psikolojik olarak*

*hazırlanabilmesi için hem de gelecek olan eğitim süreci için olumsuzluklar taşıyordu.” (Ö1)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de belirtildiği gibi aday öğretmenlerin çoğu, adaylık eğitimi alınan çevrenin, coğrafi özelliklerin, kültürün, sosyal yaşamın, okulun fiziki olanaklarının ve öğrenci profilinin atanılan bölgedeki koşulları yansıtmadığı için bu uygulama ile çevre koşullarına, kültüre ve öğrenci profiline uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yukarıda dikkat çeken görüşlerinin yanı sıra aday öğretmenler; *altı aylık yetiştirme süresinin çok uzun olduğu, altı ay boyunca sosyal hayattaki kurulan düzenin içinden çıkıp atanılan yerde kısa süre içerisinde yeni bir düzen kurmak gerektiği yönünde sürecin olumsuz yanlarını ileri süren fikirler belirtmişlerdir.*

### **Öneriler**

Görüşüne başvuru alan aday öğretmenler, hem adaylık eğitiminin kalitesini artırmaya hem de olumsuzlukları gidermeye yönelik birçok öneride bulunmuşlardır. Öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin en önemli önerisi adaylık eğitiminin atanılan okulda yürütülmesi gerektiği görüşü olmuştur. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

*“Atandığımız zaman keşke atandığımız yere gitseydik, bizi zorla götürselerdi de bu seçeneği vermeselerdi. Bizim için o zaman avantaj gibi görünüyordu, ama sonradan dezavantajlarını yaşadık. Adaylık eğitimi olacaksa atandığımız yerde olmalı.” (Ö24)*

Yukarıdaki öğretmen görüşünde de gözlendiği gibi, öğretmenler atanılan ilin dışında bir ilde adaylık eğitimi alarak uyum sorunlarının giderilemediğini belirtmişlerdir. Uyum sorunlarının azaltılabilmesi için adaylık eğitiminin atanılan bölgede yürütülmesi, bu bölgeyi tanıtmaya yönelik gezilerin ve seminerlerin düzenlenmesi gerektiği görüşü belirtilmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı adaylık eğitime gerek olmadığını düşünerek bu uygulamanın kaldırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu eğitimin kaldırılarak üniversitede öğretmen uygulamaları dersi kapsamında verilmesi gerektiği fikrini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca altı aylık adaylık eğitiminin çok uzun olduğu, özellikle de aday öğretmenlerin pasif olarak yürüttükleri ders izleme süreçlerinin kısaltılması veya kaldırılması gerektiği görüşü ağır basmaktadır. Bu durumu savunan öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.



*“Ben tamamen kaldırılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu bize aşağılayıcı gelmişti. Zaten üniversiteyi kazanmışım, okumuşum, mezun olmaya hak kazanmışım, Kpss 'ye girmişim, onu kazanmışım ve atanmışım. Ve bu yetmiyor yeni bir süreç. Tekrar öğrenci gibi kursa tabi tutmaları sıkıcı ve insanın hevesini kırıyor.” (Ö10)*

Öğretmenlerin neredeyse tamamı adaylık eğitimi süresince doldurulan formların gereksiz olduğunu, öğretmene çok fazla iş yükü yüklediğini, bir şey öğretmekten çok süreci atlatmaya yönelik ürünler ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla formların kaldırılması gerektiğini, en azından azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu düşünceyi savunan öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

*“Aşırı derecede form vardı. Bu kadar belgeye gerek yoktu. Çok can sıkıcıydı. Yani bu formlara bakmayacaklar, bakmadılar da. Bize de bir katkısı olmadı.” (Ö7)*

Öğretmenlerin bir kısmı, istedikleri okullarda gördükleri adaylık eğitiminin bitiminde başlayan ve üç aylık yaz tatili boyunca sürdürülen yaz seminerleri uygulamasının kısaltılması hatta kaldırılması yönünde fikir belirtmişlerdir. Bu düşünceyi savunan öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

*“Yaz boyunca seminerlere gittik. Ne kadar verimli oldu. Bence hiç. Birkaç hocanın dışında hiç kimse anlatmadı bile ya da yüzeysel slayttan gösterip geçtiler. Diyalog ortamı yoktu. Sıcak bir ortam yoktu. Zaten bunalmışsın. Onlar da bunalmış. Ya bu sınırlı olabiliirdi. Yani en azından yaz tatilini kapsamaması gerekirdi.” (Ö4)*

Yukarıdaki öğretmen görüşünden de anlaşıldığı üzere, yapılan yaz seminerlerinin plan ve program dâhilinde gerçekleştirilmediği, üstün körü etkinliklerle geçirildiği dolayısıyla öğretmene herhangi bir fayda sağlayamadığı görüşü savunulmuştur. Ayrıca altı ay boyunca gerçekleştirilen mesleki çalışmaların öğretmeni yorduğu, yaz tatilinde sürdürülen seminerlerin dinlenmelerine fırsat vermediği dolayısıyla bu sürecin kısaltılması veya kaldırılması ifade edilmiştir.

Öğretmenler çeşitli atanma süreçlerinden geçtikten sonra öğretmenlik mesleğini yapma hakkını elde ettiklerini ancak adaylık eğitimi süresince danışmanlar ve yöneticiler tarafından hâlâ öğrenciymiş gibi görüldüklerini, not üzerinden değerlendirilme işine kalkışıldığını ve bu davranış ve uygulamaların çok yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte adaylık

eğitimi sürecinde pasif öğrenci profilini yansıtan dinleyici rolünden, aktif öğretmen rolünü yansıtan uygulamaların ağırlıklı olarak gerçekleştirilmesi taraftarı olduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*“Biz her şeyi kağıt üstüne döktük. Tamam, kağıda dökelim de uygulama yapmak daha mantıklı. Uygulama ağırlıklı olsa daha iyi olur.” (Ö6)*

*“Adaylık bence tamamen uygulamaya dönük olmalı. Teori üzerinden ilerlemek yerine pratik üzerinden ilerlemek daha mantıklı. Çünkü kişi sahada daha iyi pişer.” (Ö24)*

Aday öğretmenler yukarıda belirtilen önerilerin yanı sıra; *danışman öğretmenler ve yöneticiler kendi işlerini aday öğretmenlere yaptırmamalı, aday öğretmenlerin birlikte yürütebilecekleri çalışmalar planlanmalı, seminerler ağırlıklı olarak atanılan bölgeyi tanıtmaya yönelik olmalı, velilerle de iletişime geçebileceğimiz bir süreç olmalı* vb. önerilerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin çok azı bu sürecin aynı şekilde sürdürülmesini desteklemektedir.

### **Okul Koşullarına İlişkin Farklılıklar ile İlgili Bulgular**

Bu temaya ilişkin öğretmenlere, *“Adaylık eğitimi aldığınız okulun koşulları (fiziki altyapı ve olanaklar) ile görev yaptığınız okulun koşulları arasındaki farklar nelerdir? Bu durum sizi nasıl etkiledi?”* soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu fiziki olanaklar olarak adaylık eğitimi aldıkları okul lehine büyük farklılıkların olduğunu belirtmişlerdir. Aday öğretmenler, okulun fiziki koşulları bakımından farklılıkları sınıfın büyüklüğü, ısınma sorunu, temizliği, sınıftaki soba etkeni, ikili öğretimin sınıf düzenine etkisi şeklinde sıralamışlardır. Bunun yanı sıra görev yaptıkları okulların akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon, laboratuvar malzemeleri, haritalar ve birçok eğitsel materyal açısından yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu adaylık eğitimi aldıkları okulların daha donanımlı yapılar olduklarını; spor salonu, kütüphane, oyun alanları, yemekhane gibi alanlar barındırdıklarını belirtmişlerdir. Atandıkları okulların bu olanaklar konusunda yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu adaylık eğitimi aldıkları okul ile görev yaptıkları okul arasındaki en büyük farkın birleştirilmiş sınıf koşullarında çalışmak olduğunu düşünmüşlerdir. Öğretmenler, eğitimin birleştirilmiş sınıf

koşullarında planlandığı gibi sürdürülmesinin oldukça zor olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, adaylık eğitimi aldıkları okul ile görev yaptıkları okul arasında yukarıda bahsedilen farklılıklardan dolayı psikolojilerinin olumsuz etkilendiğini, kötü hissettiklerini, büyük şaşkınlık yaşadıklarını ve bu farklılıklara alışmakta zorlandıklarını dolayısıyla performanslarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*“Oradaki okulda sürekli akıllı tahta üzerinden ders anlatılıyordu. Buraya gelince ders işleme, ders anlatma konusunda bocalama yaşadım. Şaşkınlık yaşadım.” (Ö15)*

*“Buraya gelince tabi demoralize oluyorsun. Önce idealist bir öğretmen olarak gelip sonra birçok şeyi yapamamış olmanın ezikliğini yaşıyorsunuz.” (Ö3)*

Ayrıca aday öğretmenler, fiziki koşulların olumsuzluğu ve materyal eksikliği gibi koşullardan dolayı etkinliklerinde kısıtlamaya ve etkinlik çeşitliliğinde daralmaya gittiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca soba yakma, temizlik yapma ve yönetsel işleri yürütme gibi sebeplerden dolayı derslere zamanında başlayamadıklarını, planlarını gerektiği gibi uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin öğretmen açıklamalarından birine aşağıda yer verilmiştir.

*“Ben bir çıktı alacağım zaman bilgisayarımı götürmem gerekiyor, çünkü burada yok. Bu seni ister istemez kısıtlıyor. Tahtam çizile çizile artık kullanılamaz olmuş. Nasıl ders işleyeceksin? Okulda soba var. Tecrübesizim. Soba yakmasını bilmiyorum. Çocuklarım soğuktan ağladı. Çok zorlandım. Bazen elektrik olmuyor. Ben okul başladıktan sonra bir ay belki sınıfta ağladım. Ne yapacağımı bilemedim. Çocuklarla mı ilgileneyim, lojmanın temizliğini mi yapayım, sobayı mı yakayım. Derse gidince soba yak, temizlik yap derken ilk ders gidiyor.” (Ö17)*

Yukarıda öğretmen görüşünde de belirtildiği üzere, aday öğretmenler fiziki koşullar bakımından çalıştıkları iki okul arasında çok derin farklılıklarının olduğunu ve bu durumun onların eğitim-öğretim etkinliklerini, psikolojik durumlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

### **İlin Fiziki Çevresi, Sosyo-Kültürel Yapısı ve Toplumla İlişkilere İlişkin Farklılıklar ile İlgili Bulgular**

Bu temaya ilişkin aday öğretmenlere, “Adaylık eğitimi aldığınız ilin fiziki çevresi, sosyo- kültürel yapısı ve toplumla ilişkiler bakımından görev yaptığınız il arasındaki farklar nelerdir? Bu durum sizi nasıl etkiledi?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, önceki görev yerlerine göre mevcut görev yerlerindeki ailelerin; eğitim seviyelerinin düşük olduğunu, eğitime yeterince önem vermediklerini, ekonomik sorunları olduğunu, çocuklarının sorunlarıyla ilgilenemediklerini, çocuklardan eğitsel açıdan beklentilerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*“Orası dediğim gibi tamamen eğitilmiş insanlar ve eğitimin ne demek olduğunu farkında olan insanların olduğu bir yerdi. Ama burada özellikle de okulöncesi eğitim tamamen gereksiz olarak düşünülüyor. Veliler destek çıkmıyorlar. Ekonomik sıkıntılar burada biraz daha fazla, bunun da etkisi var.” (Ö24)*

*“Burada aileler ilgisiz. Benim orada ilgiliydi. Geliyorlardı. Çocuklarını ziyaret ediyorlardı. Öğretmenlerle buluşuyorlardı, konuşuyorlardı. Burada yok. Mesela veli toplantısı yapmaya çalışıyorum, gelmiyorlar.”(Ö25)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de belirtildiği gibi, aday öğretmenler velilerin eğitim sürecinde etkin olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, aday öğretmenler sosyal faaliyet alanlarının oldukça yetersiz olduğunu; müze, ören yeri, tiyatro, kırtasiye, halk kütüphanesi gibi yerlerin okullara çok uzak olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

*“Çocuklar dışarı çıkamadıkları için, dış dünyaya kapalı oldukları için bazı şeyleri anlayamıyorlar. Ben çocuğa soruyorum hangi ülkede yaşıyoruz; Abalı, Gevaş, Van. Van’dan yukarı çıkamadık.” (Ö2)*

Yukarıdaki öğretmen görüşünde de belirtildiği üzere, aday öğretmenler buldukları çevrenin öğrenci gelişimine elverişli olmadığına, eğitim-öğretim ile gerçekleştirilmek istenen davranış değişikliğinin çevre tarafından desteklenmediğine dikkat çekmişlerdir. Aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu, atandıkları bölgenin sosyo-kültürel yapısının bazı farklılıklar taşıdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu farklılıkları; dil farklılığı, toplumla iletişim, ataerkil kültür yapısı ve kadına karşı olumsuz bakış açısı olarak

ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

*“Gerek veliler açısından gerekse öğrenciler açısından burada farklı bir dil var. Orada herkes çok rahat anlaşabiliyordu. Ama burada şunu gördüm ben, çocuklar pek fazla mevcut dillerine hakim değiller. Türkçe olarak iyi anlayamıyoruz açıkçası.”*  
**(Ö23)**

*“Burada kültürel olarak bir çatışma olduğunu fark ettim. Benim kafamdaki o profille buradaki insan profili çok farklı olduğunu gördüm. Batıda genel bir yaşam tarzı var, siz çok uçlarda dahi olsanız kendinize yaşam alanı buluyorsunuz. Buraya geldiğinizde en basitinden kıyafet olarak bile bir standart seçiyorsunuz kendinize. Rahat davranamıyorsunuz.”*  
**(Ö3)**

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, aday öğretmenler toplum karşısında değer gördüklerini ancak toplumla iletişim sorunu yaşadıklarını ve toplumun kendi yaşam tarzlarını olduğu gibi kabul etmemeleri gibi bazı konularda sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca, aday öğretmenlerin fiziki çevresinin, sosyo-kültürel yapısının ve toplumla ilişkilerinin onları birçok açıdan etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler çevrelerinde; müze, öğrenme yeri, kırtasiye gibi yerlerin olmamasının etkinlik çerçevesini daralttığını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

*“Gevaş daha küçük bir yer. Fiziki çevresi daha kısıtlı bir yer. Sosyal anlamda olsun, diğer bütün anlamlarda daha kısıtlanıyorsunuz. Bir büyük şehirdeki imkanlar burada olmayabiliyor. Tabi bu okula da yansıyor. Öğrenciyle bir etkinlik planlıyorsunuz ama yapabilecek bir şeyiniz yok. Orada imkan vardı. Ama Gevaş'ta bu imkanlar yok.”*  
**(Ö14)**

Aday öğretmenler, çalıştıkları bölgenin fiziki koşulları nedeniyle sosyal yaşamlarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Birçok fiziki olanaktan mahrum kalmaları sonucu psikolojik olumsuzluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöndeki öğretmen görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

*“Biz arkadaşlarımızla bir şey yapmak istiyoruz, fakat Gevaş'ta öyle bir yer yok. Dışarı çıkamıyorsun bir saatten sonra. Dün elektrik gitti, hayat zindandı.”*  
**(Ö8)**

Aday öğretmenler yukarıda belirtilen tüm bu etkenlerin yanı sıra soğuk hava koşullarından dolayı öğretime odaklanma sorunu yaşadıklarını, önemli sayılan bazı kazanımlara bölge koşullarının elverdiği ölçüde gerçekleştirmeye çalıştıklarını, fiziki koşulların kendilerini geliştirmeye imkan vermediğini, karşılaştıkları yeni koşulların kendilerini şaşırttığını ve saldırganlaştırdığını belirtmişlerdir.

### Öğrenci Profiline İlişkin Farklılıklar ile İlgili Bulgular

Bu temaya ilişkin öğretmenlere, “Adaylık eğitimi aldığınız okuldaki öğrenci profili ile görev yaptığınız okuldaki öğrenci profili arasındaki farklar nelerdir? Bu durum sizi nasıl etkiledi?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, adaylık eğitimi aldıkları okuldaki öğrencilerin görev yaptıkları okuldaki öğrencilerden başarı olarak daha iyi seviyede ve çalışma bilincine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin yüksek, girişken, araştırmacı, sorumluluk bilinci olan, özgüvenleri yüksek ve hayal dünyalarının daha geniş olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

*“Burada çocuklar bir tık daha gerideler. Benim özellikle hani öğretmenlik mesleğinde dikkat ettiğim şey şu: Çocuğun özgüven sahibi olabilmesi, öğretmenden korkmasından ziyade iletişime geçebilmesi. Bu konuda onlar daha aktifti, buradaki öğrenciler pasif ve çekingen maalesef.” (Ö25)*

*“Oradaki öğrenciler biraz daha bilinçli olduğu için okumanın bilincinde olunca sizi de etkiliyor bu. Mesela orada teneffüste herkes ders çalışıyor. Ben teneffüslerde hiç boş oturduğumu hatırlamıyorum. Sürekli soru getiriyorlardı. Burada sürekli çay içiyorum.” (Ö15)*

Aday öğretmenler, mevcut görev yaptıkları okuldaki öğrencilerinin okula geldiklerinde deneyimlerinin çok yetersiz olduğunu dolayısıyla hazırbulunuşluk seviyelerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çalışma bilincine sahip olmaması ve araştırmacı karakterde olmamalarının öğrenci başarısını olumsuz etkilemesinin yanı sıra öğretmenin iş yükünü artırdığını ve işini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, aday öğretmenler adaylık eğitimi aldıkları okuldaki öğrencilerin daha sosyal olduklarını, spor yapma, dans etme ve enstrüman çalma gibi ilgi alanlarının olduğunu, teknolojiyi kullanma konusunda daha bilgili olduklarını belirtmişlerdir.

Aday öğretmenler, bu farklılıkların yanı sıra atandıkları okuldaki öğrencilerin yaşantılarının az ve bilişsel şemalarının genişlememiş olmasından dolayı kolay etkilendiklerini, temizlik sorunu yaşadıklarını bununla birlikte küfürlü konuşabildiklerini, şiddet gördüklerini, şiddete başvurduklarını ve kaba davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden ikisi aşağıda verilmiştir.

*“Bir şey anlatırken olsun. Teknolojiden olsun. Bir kavramı öğretmeye çalışırken olsun. Yani çocukta o yok. Şemayı sen oluşturuyorsun. En temelden başlıyorsun. Ben köye geldiğimden beri amacım bu oldu. Öğretimi geçtim artık. İyi olsunlar, temiz olsunlar. İyi insan olsunlar. Öğretime geçmekten ziyade bununla ilgileniyorum.” (Ö17)*

*“Mesela Batı’daki bir öğrenciyi tatmin etmek daha zordur. Çok farklı şeyler görüyorlar. Çok farklı şeyler biliyorlar. Ama buradaki öğrenciyi etkilemek daha kolay.” (Ö18)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, aday öğretmenler bölgedeki çocukların; öğretmene daha çok ihtiyaç duyduğunu, öğrenmeleri gereken çok daha fazla şey olduğunu bu konuda adaylık eğitimi aldıkları okuldaki çocuklardan daha geride olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, aday öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin yeterli olmamasından dolayı planladıkları etkinlikleri istenilen düzeyde gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*“Hani çocukta o bilinç yok. Öğrencide çalışma hırsı yok. Sizi de sıkıyor bu durum bir yerden sonra. Artık öğretmen de bir yerden sonra öğretimi basitleştirmeye başlıyor.” (Ö15)*

*“Yaptığım etkinliklerde daha basite indirdim. Mesela en basitinden kesmeler yaparken daha basite indiriyorum. Burada daha çok kalem tutma, kalem hakimiyeti, boyama çalışması yapıyorum. Orada çok daha başka şeyler. Orada drama etkinliği de, hareket etkinliğimiz de, müzik etkinliğimiz de vardı.” (Ö21)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, aday öğretmenler öğrencilerin gerekli ön bilgileri yeterli olmadığı için öğrencilerinden beklentilerini düşürdüklerini, öğretimi basite indirgediklerini, öğrencilerin gerekli ön bilgilerini oluşturmaya çalıştıkları için bazı etkinlikleri gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler atandıkları bölgedeki öğrencilerin, adaylık eğitimini aldıkları okuldaki öğrencilerden birçok açıdan olumsuz koşullara maruz kaldıklarını, kısıtlı olanaklar ve fiziki çevre içerisinde yer aldıklarını ayrıca bu çocukların ailelerince yeterince destek görmediklerini belirtmişleridir. Bu yüzden öğrenci profili açısından fark oluştuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu farklılıklar karşısında öğrencilerinin dezavantajlı konumda olduklarını, onların bu durumunun kendilerini üzdüğünü ancak bu çocuklar için ellerinden geleni ortaya koyarak aradaki farkı en aza indirmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*“Ben öğrencilerim için kendimi hırpaladım. Adaylık sürecinde işin aslı haftada 9 saat derse giriyorduk. Zaten öğrenci hazır geliyordu. Hani ben kendimi yıpratmadan konuyu anlatıp geçiyordum.” (Ö19)*

*“Burada tek başınasınız. Öğrenci- öğretmen diğer etkenler çok yetersiz. Öğrenciyi yeterli seviyeye getirebilmek için bu koşullar içinde çok daha fazla çaba göstermeniz gerekiyor. Onların öğrendiğini gördükçe de şevkleniyorsunuz.” (Ö24)*

Öğretmenlerin, öğrencileri için mevcut koşullar içerisinde ellerinden gelen çabayı göstererek onları yaşam koşullarının olumsuz etkilerinden biraz olsun uzaklaştırabilmeyi amaçladıkları görülmektedir.

### **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Öğretmenlerin göreve atandıkları ilk yıllarda aldıkları adaylık eğitimi, hizmet içi eğitimin en önemli bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Şubat 2016’da atanan ve adaylık eğitiminin ilk altı ayını atandıkları ilden farklı bir ilde tamamlayan aday öğretmenlerin çeşitli deneyimlerinin ve adaylık eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada araştırma sonuçları, adaylık eğitimi farklı bir ilde tamamlama, okulun koşullarına ilişkin farklılıklar, ilin fiziki çevresi, kültürel yapısı ve toplumla ilişkiler bakımından farklılıklar, öğrenci profiline ilişkin farklılıklar olmak üzere dört tema altında özetlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, aday öğretmenlerin farklı bir ilde adaylık eğitimi almalarının bazı olumlu yanları olmakla birlikte bu uygulamaya ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin neredeyse tamamının farklı bir ilde adaylık eğitimi almanın doğru bir uygulama olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Adaylık eğitiminin ilk altı ayını atandıkları ilden farklı bir ilde tamamlayan aday öğretmenlerin çoğunun görüşüne göre, adaylık eğitimi tamamlanan il/okul ile atılan



il/okul arasında fiziki çevre, kültürel yapı, okulun fiziki olanakları, öğrenci ve veli profili açısından birçok uyumsuzluk bulunduğu, yapılan adaylık eğitiminin aday öğretmenleri atanılan il/okul koşullarına hazırlayamadığı dolayısıyla atanılan il/okula gidildiğinde birçok uyum sorunu yaşanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla (Altıntaş ve Görgeç, 2016; Kılıç, Babayiğit ve Erkuş, 2016; Kozikoğlu, 2016) örtüşmektedir. Adaylık eğitimiyle öğretmenlerin atandıkları il ve okula uyumu sağlanarak eğitimde yenileşmeyi sağlamak, enerjiyi artırmak ve beklenen başarıyı yakalamak amaçlanmaktadır; fakat bu çalışmanın bulgularıyla paralellik gösteren (Kaya, 2016; Köse, 2016; Sarıca ve Özpolat, 2016; Ulubey, 2017) çalışmalara göre adaylık eğitiminde 2016 Şubat düzenlemesinden önce var olan uyum sorunu (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Erdemir, 2007; Kaya, 2016; Korkmaz, Saban ve Akbaşı, 2004; Kozikoğlu, 2016; Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Üstüner, 2004) 2016 Şubat düzenlemesinden sonra da devam etmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin eğitsel gelişiminin yanı sıra toplumsal gelişimi sağlama, toplumsal sorunların çözümüne ön ayak olma gibi sorumluluklar üstlenmesi, ülkenin kalkınması için önem taşımaktadır. Özellikle de kırsal kesimlerde öğretmene düşen görev ve sorumluluklar bir kat daha önem taşımaktadır. Bu yüzden ki öğretmenin bir an önce atandığı okula/ile ve topluma uyum sağlaması gerekmektedir. Nitekim Nayır ve Çetin (2016), Kaya (2016), Kılıç, Babayiğit ve Erkuş (2016) ve Ulubey'in (2017) yaptığı çalışmalarda da uyum sürecinin bir an önce gerçekleşmesi için atanılan yerde adaylık eğitiminin yapılması gerektiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Benzer şekilde; İlyas, Coşkun ve Toklucu (2016)'nın aday öğretmen yetiştirme raporuna göre öğretmenler bu sürecin atanılan yerde gerçekleştirilmemesini olumsuz bir durum olarak görmekteyler. Bu durumda, adaylık eğitiminin ilk altı ayını atanılan ilden farklı bir ilde tamamlamaya ilişkin uygulamanın aday öğretmenleri atanılan il/okul koşullarına hazırlayamadığı, dolayısıyla atanılan ilde göreve başladıktan sonra uyum sorunlarının devam ettiği söylenebilir.

Bununla birlikte, aday öğretmenler farklı bir ilde adaylık eğitimi almanın bazı olumlu yanlarının olduğuna dikkat çekmişlerdir. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre adaylık eğitimini tamamladıkları illerde daha deneyimli danışman öğretmenler olduğu için danışman öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinden yararlandıkları ve dolayısıyla sınıf yönetimi, öğrenci-öğretmen ilişkileri, yönetsel işler, öğretme-öğrenme süreçleri, materyal kullanımı, ders planlama gibi mesleki konularda deneyim kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarını (Gül, Türkmen ve Aksel, 2017; Kılıç, Babayiğit ve Erkuş, 2016;

Köse, 2016) destekler niteliktedir. Ekinci (2010), adaylık eğitimiyle öğretmenlerin uygulama sahasına inerek mesleki deneyimler kazandıklarını böylece öğretmenlik meslek bilinci edindiklerini belirtmiştir. Adaylık eğitimiyle öğretmenler sahip oldukları bilgileri uygulama olanağı bularak önemli deneyimler edinmektedirler. Dolayısıyla adaylık eğitimi, öğretmenlerin uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik önemli bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında dersin planlanması ve yürütülmesi, materyal tercihi ve kullanımı, derse uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi ve uygulanması (Altıntaş ve Görgeç, 2016; Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Kaya, 2016; Öztürk, 2014; Yapıcıoğlu, Öztürk ve Yetim, 2016); resmi işlerin yürütülmesi (Ergünay ve Adıgüzel, 2016; Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004; Soyalp ve Kozikoğlu, 2016); sınıf yönetimi (Avalos ve Aylwin, 2007; Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Kaya, 2016; Özer, 2013; Sarı ve Altun, 2015) ve öğrenci-öğretmen, öğretmen-veli iletişimi (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004) gibi konularda birçok sorun yaşadıkları bilinmektedir. Bu çalışmada aday öğretmenler, bu konularda deneyim kazanmalarında adaylık eğitimini tamamladıkları illerde daha deneyimli danışman öğretmenlerin bulunmasının etkili olduğuna dikkat çekmişlerdir. Aday öğretmenler, danışman öğretmenleri sınıf ortamında izleyerek onların deneyimlerini gözlemlene olanağı yakalayabilmektedirler. Böylece danışman öğretmenler aday öğretmenlere bir tür mentörlük yapmaktadırlar (Altıntaş ve Görgeç, 2016; Balkar ve Şahin 2014; Ergünay ve Adıgüzel, 2016; Gül, Türkmen ve Aksel, 2017; Köse, 2016; Soyalp ve Kozikoğlu, 2016). Tunçbilek ve Tünay (2017)'ın çalışmalarında belirttiği gibi, öğretmenlerin mesleki deneyimleri edinene kadar oluşacak olası olumsuzluklar, danışman öğretmeni gözlemleyerek elde edilen deneyimle en aza indirilir. Aday öğretmenler, danışman öğretmenlerden azami ölçüde yararlanabilmeleri için danışman öğretmenlerin meslekte deneyimli olmaları, gönüllü olmaları (Gül, Türkmen ve Aksel, 2017), süreç hakkında bilgi sahibi olmaları (Soyalp ve Kozikoğlu, 2016) ve bu işi yapmaya yönelik güdülenmeleri (Köse, 2016) gerektiğini belirtmişlerdir. Aday öğretmenler, genellikle kırsal kesimdeki okullara atandıkları için atandıkları okullarda onlara danışmanlık yapabilecek deneyimli öğretmenler bulunmayabilir. Bu durumda aday öğretmenlerin adaylık eğitimini tamamladıkları illerde daha deneyimli danışman öğretmenlerle çalışmaları, mesleki deneyim kazanmaları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Aday öğretmenlerin bu uygulama ile altı ay boyunca ailelerinin yanında kalarak kurulu düzenlerini bozmadıkları ve yalnızlık duygusuna kapılmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca bu süreçte aday öğretmenlerin

atandıkları çevrenin dilini, kültürünü, coğrafi özelliklerini, sosyo-kültürel yapısını araştırma olanağı bularak zaman kazandıkları ve böylece görev yerlerine geldiklerinde psikolojik ve maddi açıdan daha hazır oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla (Kaya, 2016; Kılıç, Babayiğit ve Erkuş, 2016; Ulubey, 2017) paralellik göstermektedir. Benzer şekilde İlyas, Coşkun ve Toklucu (2016) tarafından hazırlanan raporda aday öğretmenler, atanılan bölge hakkında yapılan seminerler ve kişisel araştırmalar sonucu bilgilendiklerini ve bunun sonucunda bölgeye psikolojik olarak hazır geldiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendi psikolojik sorunlarıyla uğraşmaktan çok öğrencilerin eğitsel sorunlarıyla uğraşmaya odaklanmaları programın belirlenen hedeflerine ulaşmada oldukça önemlidir (İnci, 2014). Bununla birlikte bu araştırmada süreç sonunda aday öğretmenlerin atandıkları yere maddi olarak hazır geldikleri, barınma alanlarını belirledikleri böylece geldiklerinde yaşam alanlarını düzenleme konusunun kolaylaştığı vurgulanmıştır. Barınma, insanların temel ihtiyaçlarından biri olup bu ihtiyacın güven verici şekilde giderilmesi öğretmenin yaşam düzenini oluşturması, sosyal yaşamını düzenlemesi ve eğitime odaklanabilmesi için oldukça önemlidir. Dolayısıyla aday öğretmenlere adaylık eğitimini farklı bir ilde tamamlayabilme şansının verilmesinin, onlara psikolojik ve maddi olarak katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda atanılan okul ile adaylık eğitimi tamamlanan okul arasında atanılan okul aleyhine fiziki koşullar, altyapı olanakları ve eğitsel materyaller bakımından önemli farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Köse (2016)'nin yaptığı araştırmaya göre adaylık eğitimi tamamlanan merkezi okullar ile atanılan bölgedeki okullar arasında fiziki koşullar bakımından büyük farkların olduğu belirtilmiştir. Alanyazında birçok çalışmada (Dursun, 2006; Erdemir, 2007; Özpınar ve Sarpkaya, 2010), aday öğretmenlerin çoğunun atandıkları kırsal kesimlerdeki okulların birçok teknolojik araçtan (bilgisayar, projeksiyon, fotokopi makinesi vb.) mahrum olduğu, materyale ulaşımın oldukça zor olduğu ve okulun fiziki koşullarının merkezi okullara göre oldukça yetersiz olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca aday öğretmenlerin en dikkat çeken farklılığı birleştirilmiş sınıf faktörü olarak gösterdikleri ve planladıkları etkinlikleri birleştirilmiş sınıf koşullarında uygulamada zorlandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Korkmaz, Saban ve Akbaşı (2004), yeni göreve başlayan birçok öğretmenin birleştirilmiş sınıf koşullarına maruz kalarak meslek yaşantılarındaki en zor dönemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Döş ve Sağır (2013), birleştirilmiş sınıf koşullarının bulunduğu okula atanan öğretmenlerin deneyimsizlikten kaynaklanan okul sorunlarını çözebilmekte güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada aday öğretmenler, okul

koşullarının birbirlerinden farklı olmasından dolayı şaşkına döndüklerini, ne yapacaklarını bilemediklerini ve dolayısıyla psikolojik olarak kendilerini kötü hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca aday öğretmenlerin görüşlerine göre, fiziksel koşulların yetersizliğinden ve materyal eksikliğinden dolayı aday öğretmenlerin etkinlik çeşitliliğinde kısıtlamaya gittikleri ve planladıkları etkinlikleri gerektiği gibi uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarını (Döş ve Sağır, 2013; Dursun, 2006; Erdemir, 2007; Kozikoğlu, 2016) destekler niteliktedir. Bu durumda aday öğretmenlerin atandıkları okullardaki fiziki olanaklar, altyapı olanakları ve eğitsel materyallere ulaşım olanaklarının, adaylık eğitimini tamamladıkları okullara oranla daha kısıtlı olmasının aday öğretmenlerin hem psikolojilerini hem de mesleki uygulamalarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda atanılan il ile adaylık eğitimi tamamlanan il arasında atanılan il aleyhine ailelerin eğitim düzeyi, çocuklarını yetiştirme anlayışı, çocuklarından eğitsel açıdan beklentileri ve eğitime verdikleri önem yönünden büyük farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, benzer çalışma sonuçlarıyla (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Dursun, 2006; Erdemir, 2007) örtüşmektedir. Bu durum üzerinde aday öğretmenlerin atandıkları illerde ailelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin düşük olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu çalışmada aday öğretmenlerin atandıkları illerde çevrenin eğitimle oluşturulmak istenen davranışları pekiştirmediği, çevre koşullarının müze, kütüphane gibi olanaklardan yoksun olduğu ve sosyal etkinlik alanlarının kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Döş ve Sağır (2013) çalışmasında okulların en önemli sorununu, çevre desteği almaması olarak göstermiştir. Çevrenin okul etkinliklerine göstereceği katılım, eğitimin niteliğini ve başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Öğrencilerde eğitim ile kazandırılmak istenen davranış değişikliği ancak çevre tarafından desteklendiğinde kalıcı bir davranış haline gelecektir, aksi takdirde okul-çevre çelişkisi davranışlar üzerinde tutarsızlık meydana getirecektir. Öğrenciler okulda farklı, çevrede farklı davranabilir. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre, aday öğretmenlerin bu farklılıklardan dolayı sınıf ve okul içi etkinliklerinin olumsuz etkilendiği, kazanımlara ulaşmada zorluk çektikleri ve çalıştıkları bölgenin yetersiz fiziki, sosyal, kültürel koşulları nedeniyle sosyal yaşamlarının olumsuz etkilendiği, dolayısıyla psikolojik olumsuzluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kozikoğlu (2016)'nın yaptığı çalışmada, öğretmenlerin görev yaptıkları ilin/okulun fiziki özelliklerinden ve toplumun sosyo-kültürel yapısından ve sosyal olanakların yetersizliğinden dolayı okul çevresine uyum sağlamakta zorluk

yaşadıkları belirlenmiştir. Korkmaz, Saban ve Akbaşı (2004)'nın çalışmasında öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı, okulun sosyal çevresine uyum sağlamada ve çalıştıkları okulun kültürüne uyum sağlamada güçlüklerle karşılaşmışlardır. Özpınar ve Sarpkaya (2010), köyde görev yapan öğretmenlerin tiyatro, sinema gibi sosyal etkinliklerden genellikle mahrum kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda belirtilen farklılıklar ve eksikliklerden dolayı aday öğretmenlerin atandıkları illerde sosyal yaşamlarının olumsuz etkilendiği, etkinlik planlarken çevre koşullarının yetersiz olmasını dikkate alarak bazı alan gezisi, müze, kütüphane gezileri, tiyatro, sinema vb. sosyal faaliyetleri yeterince gerçekleştiremedikleri ve etkinliklerin bu şekilde kısıtlanmasının öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Ayrıca bu araştırmada aday öğretmenlerin atandıkları illerde dil farklılığı, toplumla iletişim, ataerkil kültür yapısı, toplumun kendi yaşam tarzlarını olduğu gibi kabul etmemeleri ve kadına karşı olumsuz bakış açısından dolayı toplumla iletişim problemleri yaşadıkları ve olumsuz etkilendikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Kozikoğlu, 2016) örtüşmektedir. Öğretmenlerin eğitimin en önemli değişkenlerinden biri olduğu göz önüne alındığında, onların yaşam tarzları ve düşünce yapılarının toplum tarafından saygı görmesi oldukça önemlidir. Öğretmenler böyle ortamlarda kendilerini özgürce ifade etme fırsatı bularak öğrenciler ve toplum üzerinde etkinliğini artıracaktır. Dolayısıyla aday öğretmenlerin toplumla ilişkilerde belirtilen sorunları yaşamalarının topluma uyumlarını zorlaştırdığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda atanılan okuldaki öğrenci profili ile adaylık eğitimi tamamlanan okuldaki öğrenci profili arasında, atanılan okuldaki öğrenci profili aleyhine birçok farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre; aday öğretmenlerin atandıkları okullardaki öğrencilerin, adaylık eğitimini tamamladıkları okullardaki öğrencilere oranla hazırbulunuşluk düzeyi, girişkenlik, sorumluluk bilinci, bilişsel şemalarının genişliği, sosyal ve sportif faaliyetlere katılım ve eğitime verilen değer açısından daha geride oldukları belirlenmiştir. Öğrenci profilinden kaynaklanan bu farklılıklar aday öğretmenleri, planladıkları etkinlikleri istenilen düzeyde gerçekleştirememe, öğrencilerden beklentilerini düşürme, etkinlikleri basite indirgeme ve öğrenci seviyesini yükseltmek için daha fazla çaba harcama bakımından etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Kozikoğlu (2016)'nın ve Duran, Sezgin ve Çoban (2011)'in yaptıkları çalışmada öğrencilerin neden eğitim alması gerektiğinin bilincinde olmamasından ve hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olmasından dolayı

öğretimin verimsiz geçtiği ve aday öğretmenlerin planladıkları etkinlikleri uygulamada zorlandıkları belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Köse (2016) öğrenci profilinin yüksek olduğu yerlerde adaylık eğitimini tamamlayarak kırsal kesimlerde görev yapmaya başlamanın uyum sorunları oluşturacağını düşünmektedir. Bu durumda aday öğretmenlerin programın hedeflerini gerçekleştirme ve beklenen başarıyı elde etmede istenen seviyeye ulaşmaları zor görünmektedir. Ayrıca aday öğretmenlerin adaylık eğitimini farklı bir ilde tamamlamaları atandıkları ildeki öğrenci profili hakkında bilgi sahibi olmaları ve onlara uygun etkinlik düzenlemeleri açısından uyum sorunları oluşturduğu söylenebilir.

Özetle, aday öğretmenlerin atandıkları ilden farklı bir ilde adaylık eğitimini tamamlamalarının mesleki deneyim kazandırdığı ancak görev yapılacak ilde/okulda fiziki çevre, sosyo-kültürel yapı ve öğrenci profili bakımından birçok farklılık olduğu dolayısıyla adaylık eğitiminin birçok uyum sorununu beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerimiz sadece en iyi koşullarda eğitim vermek üzerine değil her koşulda eğitim vermeye uygun bir şekilde yetiştirilebilmelidir. Bu eğitimin temelini hizmet öncesi öğretmen eğitimiyle atılması, adaylık eğitimi ile de desteklenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve aday öğretmenlerin geliştirdikleri önerilerden hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Uyum sorunlarının azaltılabilmesi için adaylık eğitimi, aday öğretmenlerin atandıkları ilde başlatılmalı, fakat atandıkları okullarda deneyimli danışman öğretmenlerin bulunmaması durumunda atandıkları ildeki farklı bir okulda bu sürecin yürütülmesi önerilebilir.
2. Aday öğretmenlere atandıkları ili, çevreyi, sosyo-kültürel özellikleri, aile ve öğrenci profilini tanımaya yönelik nitelikli uyum seminerleri ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi önerilebilir.
3. Araştırmada, aday öğretmenlerin atandıkları il/okul ile adaylık eğitimini tamamladıkları il ve okuldaki koşullar bakımından farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda, tüm aday öğretmenler için standart bir adaylık eğitimi programı uygulamak yerine görev yapılan ilin ve okulun koşulları dikkate alınacak şekilde esnek programlar hazırlanması önerilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi (23. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Sistemi Üzerine Aday Öğretmenlerin Değerlendirmeleri. *4th International Conference on Curriculum and Instruction*, 27-30 Ekim 2016, Belek/Antalya-Türkiye.
- Avalos, B. ve Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23, 515-528.
- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279-292.
- Ayvaz, D. M. (2012). “The Effectiveness of Induction Program for Candidate Teachers.” Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2014), The Opinions of Educators on Implementing Mentorship Program for Novice Teachers. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 3(29), 83-100.
- Başar, M. ve Doğan, Z. G. (2015). Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yaşadığı Sosyal-Kültürel Mesleki Sorunlar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 375-398.
- Bayındır, N. ve Özel, A. (2009). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (21. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education (5<sup>th</sup> Ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Döş, İ. ve Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokulların Yönetim Sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 237-250.
- Duran, E., Sezgin, F. ve Çoban, O. (2011). Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-477.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.

- Erdemir, N. (2007). Mesleğine Yeni Başlayan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.
- Ergünay, O. ve Adıgüzel, O. C. (2016). İlk Yıl Mesleki Deneyimleri Süresince Aday Öğretmenlerin Vizyonlarındaki Değişimin ve Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi. *4th International Conference on Curriculum and Instruction*, 27-30 Ekim 2016, Belek/Antalya-Türkiye.
- Gökçe, A. T. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Adaylık Döneminde Yasadıkları Sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 137-156.
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday Öğretmen Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 365-388.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli İzleme ve Değerlendirme (Rapor No: SETA: 78)*. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- İnci, S. (2014). “Aday Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaya, S. (2016). Mentor and Candidate Teachers' Views About the Recent Teacher Induction Program. *4th International Conference on Curriculum and Instruction*, 27-30 Ekim 2016, Belek/Antalya-Türkiye.
- Kılıç, D., Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2016). Aday Öğretmenlerin Adaylık Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(68), 81-91.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.
- Kozikoğlu, İ. (2016). “Öğretimin İlk Yılı: Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri ve Mesleğe Adanmışlıkları.” Yayınlanmamış doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Köse, A. (2016). Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.



- MEB, (1995). Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, 2423.
- MEB, (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete Sayısı*, 29329.
- MEB, (2016a). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 2456947.
- MEB, (2016b). *Aday Öğretmen Yetiştirme Programı*. 01/10/2017 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/19072017-tarihinde-atamasi-yapilan-sozlesmeli-aday-ogretmenlerin-yetistirme-programi/icerik/433> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2017). Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı. *Tebliğler Dergisi*, 43501582-774.01.01-E.11771868.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (3. baskı)*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2<sup>nd</sup> edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nayır, F. ve Çetin, K. S. (2017). Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri (Muğla İli Örneği). *Journal of Education and Future*, 12, 137-155.
- Özer, F. (2013). “Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6–9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Özpınar, M. ve Sapkaya, R. (2010). Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Öztürk, M. (2014). Generating Teacher Development Models from Context-Specific Predicaments of New Teachers in Induction Period. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 206-211.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş. Nicel ve nitel yaklaşımlar (3. baskı)*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Sarıca, R. ve Turan-Özpolat, E. (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri (Gaziantep-Osmaniye İlleri Örneği). *4th International Conference on Curriculum and Instruction*, 27-30 Ekim 2016, Belek/Antalya-Türkiye.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Soyalp, H. ve Kozikoğlu, İ. (2016). Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *4th International Conference on Curriculum and Instruction*, 27-30 Ekim 2016, Belek/Antalya-Türkiye.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. baskı) (s. 443-466). Thousand Oaks, Ca: Sage
- Tunçbilek, M. M. ve Tünay, T. (2017). MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulamasının İlgili Taraflarının Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427.
- Ulubey, Ö. (2017). Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 201, 1-23, doi: 10.16986/HUJE.2017031014.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Varış, F. (1969). Eğitimde Program Araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 23-32.
- Yapıcıoğlu, K. D., Öztürk, T. ve Yetim, N. (2016). Sen Stajyer Öğretmen Misin? Aday Öğretmen Misin? Öğretmen Misin?: Aday Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Bir İnceleme. *4th International Conference on Curriculum and Instruction*, 27-30 Ekim 2016, Belek/Antalya-Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.