

Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri¹

Sevda KUBİLAY, Mete SİPAHİOĞLU

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Samsun Üniversitesi

ÖZET

Aday öğretmenlere verilen eğitim ve seminerler onların eğitim sistemine daha kolay uyum sağlamaları ve mesleki becerilerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programını öğretmen adaylarının gözünden değerlendirmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenine göre planlanmış ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Şubat 2016'da farklı branşlardan 50 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların eğitim programına ilişkin görüşleri görüşme tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada programın kapsamı, süresi, uygulanması ve katılımcıların program süresince yaşadıkları kazanımlar ve zorluklar hakkında sorular sorulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularında programın kapsamı, süresi, yeri ile danışman öğretmenler, performans değerlendirme ve hizmet içi eğitim başlıklarında temalara ulaşılmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur ve bulgular iki ildeki katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır. Ancak daha sonra yapılacak düzenlemelerde politika yapıcılara ve eğitimcilere fikir verici olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, aday öğretmen yetiştirme programı, aday öğretmen görüşleri

Gönderim: 22.02.2022

Kabul: 26.05.2022

Yayımlanma: 30.09.2022

Sorumlu Yazar:

Sevda Kubilay

sevda.kubilay@gmail.com

Önerilen Atıf

Kubilay, S. & Sipahioğlu, M. (2022). Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin aday öğretmen görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 106-119. <https://doi.org/10.55661/jnate/1077577>

¹ Bu araştırma, II. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde (Muğla, 2017) sözlü olarak sunulmuştur.

Pre-service Teachers' Views on Pre-service Teacher Training Program

Sevda KUBİLAY, Mete SİPAHİOĞLU

Niğde Ömer Halisdemir University, Samsun University

ABSTRACT

The training and seminars given to the pre-service teachers are of great importance for them to adapt to the educational system more easily and to improve their professional skills. The aim of this research is to examine the pre-service teacher training program from the perspective of pre-service teachers. The research was planned according to the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, and typical case sampling, one of the purposive sampling methods, was used. Interviews were carried out with 50 pre-service teachers from different branches in February, 2016. The opinions of the participants about the training program were obtained through a semi-structured form using the interview technique. In the research, questions were asked about the scope, duration, implementation of the program and achievements and difficulties the participants have experienced during the program. The content analysis technique was used in the analysis of the data. In the findings of the research, the themes about the program's scope, duration and location as well as advisory teachers, performance evaluation and in-service training were reached. The research revealed the opinions of the pre-service teachers about the pre-service teacher training program, and the findings are limited to the opinions of the participants in two provinces. However, it will give an idea to policy makers and educators in the arrangements to be made later.

Keywords: Pre-service teacher, pre-service teacher training program, views of pre-service teacher

Received: 22.02.2022

Accepted: 26.05.2022

Published: 30.09.2022

Corresponding Author:

Sevda Kubilay

sevda.kubilay@gmail.com

Suggestion Citation

Kubilay, S. & Sipahioğlu, M. (2022). Pre-service teachers' views on pre-service teacher training program. *Teacher Education and Instruction*, 3(2), 106-119. <https://doi.org/10.55661/jnate/1077577>

GİRİŞ

Tarihi bağlamda öğretmen yetiştirme sürecinin sistemli bir biçimde gerçekleşmesinin temelleri 18. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun batılılaşma ve modernleşme hareketleri ile atılmıştır. Öncelikle askeri alanda başlayan hareket, daha sonra devletin pek çok kurumunda etkisini göstermiştir. Sivil alanda yeni sisteme memur yetiştirecek öğretmen eksikliği hissedilmiş ve bu ihtiyacın karşılanması için Osmanlı döneminde 1848'den itibaren öğretmen yetiştirmeye ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Ergün, 1987: 11). Bu kapsamda ilk olarak 1848 yılında erkek öğretmen okulu olan Darülmuallimin açılmıştır. Erkek öğretmen okulunu 1869'da açılan Darülmuallimat, yani ilk kız öğretmen okulu izlemiştir (Akyüz, 1993).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ise öğretmenlik mesleğinin yasal temellerinin güçlendirilmesi ve çağın gereklerini dikkate alacak eğitimcilerin yetiştirilmesi adına önemli çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu dönemde de öğretmen sayısı sınırlı kalmıştır, büyük çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu toplam öğretmen sayısı ancak 10.102 olmuştur. Bu sayının 1081'i kadın öğretmenlerden oluşurken; öğretmenlik eğitimi almış olanlar sadece 2734 kişiden ibaret kalmıştır. Kalan 7368 öğretmenden ise 1357'si ilköğrenim mezunu; 711'i medrese eğitimi almış; 152'si düzenli bir eğitim görmemiş ve 2107'si hiçbir öğretmenlik eğitimi almamış kişilerden oluşmaktaydı (Akyüz, 1993). Aynı dönem öğretmen eğitimi için belirlenen temel ilkelerden biri de, insanların kabiliyet ve hayat şartlarının geliştirilmesinin yanında, değişmekte olan şartlara kendilerini uyarlayabilen öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Bu öğretmenlerin, aynı zamanda ziraat ve kırsal hayat hakkında da bilgiye sahip olmaları gerektiği düşünülmüştür. Bu sayede, ülkenin değişimi ve çağdaşlaştırılması amaçlanmıştır (Türk, 1999).

Türkiye'de öğretmen adaylarının yetiştirilme süreci incelendiğinde tarihsel bağlamda birçok farklı uygulamaya yer verildiği görülmektedir. 1982 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğrenim Kanunu ile öğretmen yetiştirme işi Milli Eğitim Bakanlığı'ndan üniversitelere devredilmiştir. 1997 yılında Dünya Bankası desteğiyle Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi kapsamında, eğitim fakültelerinde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir (YÖK, 1999: 53).

1702 sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun adaylık eğitimlerini düzenleyen en eski yasalardan biridir. Kanunda öğretmen olabilmek için ilk olarak bir senelik staj süresi öngörülmüştür. Staj sürecini başarı ile tamamlayan stajyer öğretmenlerin, öğretmen unvanı alabileceği belirtilmiştir (İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun, 1930). 1965 yılına gelindiğinde çıkarılan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunuyla (DMK) aday öğretmenlik süreci yeniden düzenlenmiştir (DMK, 1965). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 657 sayılı kanuna dayalı olarak 1985 tarihinde çıkarılan yönetmelikte; aday öğretmenlerin okul müdürü ve rehber öğretmen sorumluluğunda yetiştirme programı alması öngörülmüştür. Bu programa göre adaylık eğitim süresi bir yıldan az iki yıldan çok olamayacak şekilde düzenlenmiştir. Eğitim sonunda başarılı olanların öğretmen olarak atanacakları belirtilmiştir (MEB, 1985). Ardından MEB tarafından 1995 yılında çıkarılan yönetmelikle adaylık eğitimi, temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulama eğitimi olmak üzere üç aşamaya ayrılmıştır (MEB, 1995). Adaylık eğitimi uzun süre bu üç aşama çerçevesinde yürütülmüştür.

2000'li yıllara gelindiğinde toplumlar teknolojik ilerlemeye paralel olarak değişim ve gelişim göstermiştir. Bu gelişime bağlı olarak geleceğin işgücünü hazırlayan eğitim sistemlerinde de talepler değişmiştir. Eleştirel düşünme, problem çözme, inovasyon, girişimcilik, dijital okuryazarlık, kariyer hayatında esneklik, uyum gibi 21. yüzyıl değerleri tartışılmaya başlanmıştır (Yalçın, 2018). Bu becerileri kazandırması beklenen öğretmenlerin de etkili iletişim kurabilen, yönetim ve liderlik yetenekleri gelişmiş, bilgi aktarımının yanı sıra öğrencilerini yönlendiren, onlara rehberlik edebilen, rol model olan bireyler olması beklenmiştir (Arslan ve Eraslan, 2003). Nitekim öğretmenin nitelikleri icra ettiği mesleğe de yansımaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyi eğitimin niteliği ve kalitesini etkiler (Şişman, 2001). Okulların ve sınıfların etkili kullanımı, öğretmen kadrosunun yetkinliğine bağlıdır (Fullan, 2007). Eğitimin niteliği üzerine yapılan çalışmalar, okuldaki eğitim kalitesine katkıda bulunan ve öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörün öğretmen olduğunu ortaya koymuştur (Abbott, 1988; Barber ve Mourshed, 2007; Hattie, 2003). Bu gelişmelere bağlı olarak, 2015 yılında 29329 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile aday öğretmen yetiştirme programını iyileştirmek adına düzenlemeler yapılmıştır. 2016

yılında başlatılan aday öğretmen yetiştirme programıyla öğretmen adaylarının sınıf ve okul ortamını tanımaları, işleyiş ve süreçleri gözlemlemeleri ve mesleğe ön hazırlık yapmaları planlanmıştır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGEM], 2017). Aday Öğretmen Yetiştirme sürecine ilişkin 2016 yılı Mart ayında yeni bir yönerge çıkartılmıştır. Bu yönergeye göre; Mart - Ağustos 2016 altı aylık dönem yeni aday öğretmen yetiştirme sürecinin ilk aşaması olarak planlanmıştır. Yönergeye göre aday öğretmenlerden bakanlıkça belirlenen yetiştirme programı doğrultusunda görev yaptıkları okullarda, okul içi ve okul dışı faaliyetlere katılmaları, kitap okumaları, belirlenen film ve belgeselleri izlemeleri, çalışmalarını raporlamaları istenmiştir (MEB, 2016). Toplamda 300 saatlik hizmet içi eğitim programını tamamlayan adaylar atandıkları kurumlarda performans değerlendirilmesine tabi tutulacakları ikinci bir sürece dâhil olmuşlardır.

Her ne kadar adaylık eğitime dair düzenlemeler yapılsa da, alanyazında öğretmen yetiştirme süreci ve aday öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin eleştiriler bulunmaktadır. Türkiye’de öğretmenleri yetiştiren kurum YÖK; onlara istihdam sağlayan kurum ise MEB’dir, kurumlar arasında koordinasyon problemleri bulunmaktadır (Ergün, 1987). İş başında öğrenme ilkesine bağlı olarak öğretmenlerin okullarda staj yapması sağlanmıştır ancak teorik ve uygulama boyutu kıyaslandığında uygulama süreci yetersiz kalmakta ve staj programları istenilen verimliliği sağlamamaktadır (Akdemir, 2013). Türkiye’de öğretmen olabilmek için adayların genel bilgi ve becerilerine odaklanılırken, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Almanya gibi gelişmiş ülkelerde adayların bilgi, becerileri yanında kişisel özellikleri ve öğretmenliğe ilişkin donanımları da değerlendirilir. Bu ülkelerde adayın çocuklar ve gençlerle çalışabilme kapasitesi ya da kişilik özellikleri de değerlendirilmektedir (Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006). Ayrıca, Türkiye’de eğitim fakültelerine devam eden öğretmen adaylarının okul ve öğrencilerle temasları da sınırlıdır. Öğretmen adayları 6. yarıyıldan itibaren *Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması* dersleri aracılığıyla okul atmosferini yaşayabilmekte ve öğrenci-öğretmen etkileşimine girebilmektedirler. Ancak bu tecrübe gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında yeterli değildir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmen adayları çok daha erken okul deneyimi derslerine başlarlar ve her yıl okuldaki tecrübeleri ve sorumlulukları artar. 2. sınıftan itibaren gözlemlerle başlayan öğretmenlik tecrübesi, öğrencilere özel ders verme ve ardından sınıfta ders anlatma ile devam eder. Yardımcı Öğretmenlik uygulaması ile önce danışman gözetiminde, sonra bireysel olarak dersi yönetmeye başlarlar (Külekcı ve Bulut, 2014).

Öğretmen yetiştirme sürecinde ve mesleğe hazırlık aşamasında bireylerin devam ettikleri eğitimin kalitesi mesleği uygulama sürecine olumlu yansımaktadır. Öğretmen yetiştirme süreci ile mesleki yetkinlik arasındaki ilişkiye dikkat çeken çalışmalarda da, iyi bir eğitimden geçen öğretmenlerin daha az disiplin problemi yaşadıkları ve daha etkili öğretmenlik becerileri sergiledikleri belirtilmiştir. (Ingersoll ve Strong, 2011; Feng, 2009). Eğitimde yüksek kaliteye ulaşabilmek için öğretmen eğitimlerine önem verilmelidir (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2005). Günümüzde öğretmenlerin, öğrencilerini hızla değişen koşullara ve farklılaşan sorunları çözmeye hazırlamaları için sürekli bir gelişime ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin eksikliklerinin tamamlanmasında ve yetiştirilmesinde adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitimlerin büyük önemi vardır (Schleicher, 2016). Aday öğretmenlerin sınıfta başarılı olmaları için gerekli becerilerin kazandırılmasında aday öğretmenlerin ve mesleğin başındaki öğretmenlerin kaygılarını anlamak önemlidir, bu nedenle verilecek eğitimin içeriği ihtiyaca göre tasarlanabilir, seçilebilir ve sıralanabilir (Hillison, 1977). Örneğin, aday öğretmenler mesleğe geçtiklerinde duygusal ve profesyonel olarak güvenli ortamların yaratılmasına ihtiyaç duyarlar (Chubbuck, Clift, Allard ve Quinlan, 2001). İhtiyaçların ve kaygıların tespit edilmesiyle birlikte eğitim materyalleri ve içeriği buna göre düzenlenebilir böylece aday öğretmenlerin motivasyonları artar ve bu durum öğrencilere pozitif olarak yansır (Fuller ve Brown, 1975). Ancak yapılan bazı araştırmaların sonuçları öğretmen adaylarının hizmet öncesinde yeterli bir eğitim almadıklarını göstermektedir (Ayvaz Düzyol, 2012; Gökyer, 2012; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017; Yıldırım, 2010). Aday öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerle hem mesleğe hazırlanırlar hem de teorik bilgilerini pratik uygulamalarla birleştirirler. Bu sürecin etkili biçimde geçirilmesi hem adayların yetiştirilmesi hem de motive olmaları açısından önemlidir. Eğitimin kalitesi için tartışmasız büyük bir öneme sahip olan öğretmenlerin yetiştirilme ve geliştirilme süreçlerinin araştırılması politika yapıcılar ve karar vericiler için önemlidir.

Bu araştırmanın amacı da aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekildedir:

1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının kapsamına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının süresine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının gerçekleştiği yere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında danışman öğretmene ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının hizmet içi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Çalışmanın aday yetiştirme programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyması; uygulamanın iyileştirilmesi gereken yönleri hakkında fikir vermesi ve gelecekte yapılacak planlamalar ve düzenlemelere rehberlik etmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma olgubilim desenine dayanan nitel bir çalışmadır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Tümünü bize yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada aday öğretmen yetiştirme programı ele alınmıştır. Programdan doğrudan etkilenenler aday öğretmenlerdir. Bu açıdan derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayış kazanmamızı sağlayacak olan aday öğretmenlerdir.

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Burada esas olan sıra dışı olmayan, ortalama ve tipik bir durumun seçilmesi ve ortalama durumların çalışılarak belirli bir alanda fikir sağlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacı tipik bir durumu seçebilmek amacıyla konuya ilişkin bilgisi olan kişilerle iş birliği yapar, durumlar hakkında ön bilgi toplar ve sonunda çalışacağı tipik durumu, örneğe karar verir. Bu yöntem problemle ilgili olarak tipik, normal ve ortalama bir durumu göstermeyi amaçlar (Büyüköztürk vd., 2017). Katılımcılar, tipik durum örneklemesine uygun olarak, 2016 Şubat ayında Kayseri ve Niğde illerine atanan ve ilk defa yetiştirme programına (staja) katılan farklı branşlardan 50 aday öğretmenden toplanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i>	Yaş Aralığı	<i>f</i>	Mesleki Tecrübe	<i>f</i>	Eğitim düzeyi	<i>f</i>
Kadın	20	20-25 yaş	25	1-5 yıl	24	Lisans	46
Erkek	30	26-30 yaş	16	6-10 yıl	5	Yüksek lisans	4
		30 ve üzeri	9	11 ve üzeri	1		

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, 20-25 yaş aralığındaki katılımcı sayısı 25; 26-30 yaş aralığındaki katılımcı sayısı 16; 30 yaş üzerindeki katılımcı sayısı ise 9’dur. Mesleki tecrübe açısından incelendiğinde, katılımcıların 20’si hiçbir tecrübeye sahip değilken, 1-5 yıl arası tecrübeye sahip olan katılımcı sayısı 24; 6-10 yıl tecrübeye sahip olan katılımcı sayısı 5; 11 yıl ve üzeri tecrübeye sahip katılımcı sayısı ise 1’dir. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunudur ve yüksek lisans derecesine sahip olan katılımcı sayısı 4’tür.

Veri Toplama Aracı

Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin aday öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Kullanılan görüşme formunun, içerik geçerliliğini sağlamak adına Eğitim Yönetimi alanında üç uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının yapmış olduğu öneriler ve çalışma öncesi yapılan pilot uygulamalar doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özellikleri sorulmuştur. İkinci bölümde araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın etik açıdan uygunluğunu tespit etmek için etik kurul izni alınmış ve veri toplama sürecinde etik ilkelere bağlı kalmıştır. Araştırmaya katılan adaylara araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş ve görüşmelerin yüz yüze gerçekleştirilmesi için planlama yapılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandığı için katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların onayı alınarak ses kaydı alınmış ve her görüşme yaklaşık yarım saat sürmüştür. Verilerin analizi aşamasında bu kayıtların transkripsiyonu yapılmış ve katılımcılara görüşme dokümanları e-posta ile gönderilerek katılımcı teyidi alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin aday öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen veriler nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizindeki temel amaç toplanan verileri açıklayacak kavramlar ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Katılımcılardan elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme metinleri incelendikten sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular bağlamında temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalar altında bulgular sunulmuştur. Alıntı yapılan yerlerde katılımcılar için A1, A2, A3 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular alt problemler bağlamında ele alınmış ve analizlere bu başlıklar altında yer verilmiştir.

Aday Yetiştirme Programının Kapsamına İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmaya katılan adaylara yetiştirme programının kapsamına ilişkin olarak hangi kazanımları elde ettikleri sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde yetiştirme programı kapsamına ilişkin olarak kazanımlar “okul içi faaliyetler” ve “okul dışı faaliyetler” olarak iki alt temadan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 1. Aday yetiştirme programının kapsamına ilişkin içerik analizi

Tema	Kodlar	f	%
Okul içi faaliyetler	Sınıf yönetimi, sınıf kurallarını belirleme	10	22,22
	Öğrenci, meslektaş, idari personelle etkili iletişim	7	15,55
	Sınıf içi problemleri çözme	4	8,88
	Etkili öğretim yöntem ve tekniğini belirleme	4	8,88
	Zamanı iyi kullanma	3	6,66
	Okulun işleyişi ve idari işler	3	6,66
	MEBBİS, EBA vb. uygulamalardan haberdar olma	3	6,66
Okul dışı faaliyetler	Şehir Kimliğini Tanıma Etkinliği	22	48,88
	Kitap okuma etkinliği	10	22,22
	Film izleme etkinliği	8	17,77

Katılımcılar arasında 5 kişi hiçbir kazanım elde etmediğini belirtmiş ve değerlendirmeye alınmamıştır. Diğer katılımcılar “okul içi faaliyetler” alt temasına ilişkin olarak *sınıf yönetimi, sınıf kurallarını belirleme* (f=10); *öğrenci, meslektaş ve idari personelle etkili iletişim* (f=7); *sınıf içi problemleri çözme*

($f=4$); *etkili öğretim yöntem ve tekniğini belirleme* ($f=4$); *zamanı iyi kullanma* ($f=3$); *okulun işleyişi ve idari işler* ($f=3$), *MEBBİS, EBA gibi uygulamalardan haberdar olma* ($f=3$) yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Tablo 1 incelendiğinde aday öğretmenlerin yetiştirme programına ilişkin olarak “okul içi faaliyetler” kapsamında en fazla kazanım sağladıkları alan sınıf yönetimi ve sınıf kuralları olduğu; en az kazanım sağladıkları alan ise MEBBİS, EBA gibi uygulamalardan haberdar olma alanı olduğu görülmektedir. Ayrıca okul içi ve sınıf içi faaliyetler temasına ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“İdari işleri öğrenmem açısından çok faydalı oldu. Ayrıca sınıf yönetimi konusunda danışman hocamın tecrübelerinden çok faydalandım diyebilirim” (A2).

“Sınıf içi uygulamalardan idareciliğe kadar pek çok konuda bilgi ve tecrübe edindim. E-okul, MEBBİS, TEFBİS gibi çeşitli portallarda uygulama yapma fırsatı elde ettim. Sınıf içi gözlem ve uygulamada, sınıf yönetimi, dikkat çekme, motivasyonu artırma gibi değişik alanlarda çeşitli yöntemler deneme fırsatı elde ettim” (A17).

Katılımcılar “okul dışı faaliyetler” alt temasına ilişkin olarak *şehir kimliğini tanıma etkinliği* ($f=22$); *kitap okuma etkinliği* ($f=10$); *film izleme etkinliği* ($f=8$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 1 incelendiğinde aday öğretmenlerin yetiştirme programına ilişkin olarak okul dışı faaliyetler kapsamında en fazla kazanım sağladıkları alanın şehir kimliğini tanıma etkinliği; en az kazanım sağladıkları alanın ise film izleme etkinliği olduğu görülmektedir. Ayrıca okul dışı faaliyetler alt temasına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bu etkinlik atandığımız şehirde yapılıyorsa çok faydalı olabilirdi, ancak çoğu kişi programa memleketinde katıldığı için amacına ulaştığını düşünmüyorum” (A2).

“Seçilen kitap ve filmlerin çok faydalı olduğunu ve ufkumu açtığını düşünüyorum. Öğretmenlik duygusunun pekişmesi için güzel örneklerdi” (A21).

Aday Yetiştirme Programının Süresine İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmaya katılan adaylara yetiştirme programının süresine ilişkin sorular yöneltilmiştir ve *planlama*, *uygulama* ve *izleme* temalarına ulaşılmıştır. Her bir sürece ait yapılan etkinliklere dair aday öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Aday yetiştirme programının süresine ilişkin içerik analizi

Temalar	Kodlar	<i>f</i>	%
Planlama	Ders planlama süresi çok uzun	13	26
	Doldurulması gereken çok fazla evrak var	12	24
Uygulama	Ders anlatım süresi çok kısa	9	18
	Uygulama planlamadan çok kısa	8	16
	Uygulama izlemeden çok kısa	8	16
İzleme	Ders izleme süresi çok uzun	7	14
	Derslerde oturmaktan sıkılıyorum	4	8
	Dersi izlemektense anlatmayı tercih ederim	2	4

“Planlama” temasına ilişkin olarak en önemli görüşler sırasıyla *ders planlama süresi çok uzun* ($f=13$); *doldurulması gereken çok fazla evrak var* ($f=12$) şeklindedir. “Uygulama” temasına ilişkin olarak görüşler sırasıyla *ders anlatım süresi çok kısa* ($f=9$); *uygulama planlamadan çok kısa* ($f=8$) ve *uygulama izlemeden çok kısa* ($f=8$) şeklindedir. “İzleme” temasına ilişkin olarak görüşler sırasıyla *ders izleme süresi çok uzun* ($f=7$); *derslerde oturmaktan sıkılıyorum* ($f=4$); *dersi izlemektense anlatmayı tercih ederim* ($f=2$) şeklindedir. Aday yetiştirme programının süresine ilişkin olarak bazı görüşler şu şekildedir:

“Ders izlemeye ayrılan sürenin gereğinden fazla olduğunu düşünüyorum, keşke uygulamaya daha fazla yer verilseydi ve sınıf içi etkinliklerinin büyük bir bölümü uygulama üzerine kurulu olsaydı” (A11).

“Özellikle planlama ve izleme konusunda zorluklar yaşadım. Üniversitede bu konular hakkında çok fazla bilgi aktarılmadı maalesef (A7).

Aday Yetiştirme Programının Gerçekleştiği Yere İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmaya katılan adaylara yetiştirme programına dâhil oldukları illere ilişkin sorular yöneltilmiştir. Adaylar yetiştirme programına atamalarının gerçekleştiği ve görev yapacakları illerde ya da ikamet ettikleri illerde katılım sağlamışlardır. Bu alt problemde de temalar “görev yeri” ve “ikamet yeri” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 3. Aday yetiştirme programına katılım sağlanan yere ilişkin içerik analizi

Temalar	Kodlar	f	%
Görev Yeri	Uyum sorunu yaşamadım	11	22,00
	Şehir kimliği tanıma etkinliği faydalı oldu	8	16,00
	Özgüvenim arttı	2	4,00
İkamet Yeri	Ailemin yanındaydım	14	28,00
	Maddi yönden avantajlıydı	12	24,00
	Atandığım yere uyum sorunu yaşadım	8	16,00
	Görev yerine değil mesleğe hazırladı	2	4,00

Tablo 3 incelendiğinde adayların yetiştirme programının gerçekleştiği yere ilişkin görüşlerinin iki farklı temada toplandığı görülmüştür. Katılımcıların sadece 15’i görev yapacağı ilde aday yetiştirme programına katılmış, 35 katılımcı ise yaşadıkları yerde katılmayı tercih etmişlerdir. Programa görev yerinde katılanların görüşleri sırasıyla *uyum sorunu yaşamadım* (f=11); *şehir kimliği tanıma etkinliği faydalı oldu* (f=8); *özgüvenim arttı* (f=2) şeklindedir.

Programa ikamet yerinde katılanların görüşleri ise sırasıyla *ailemin yanındaydım* (f=14); *maddi yönden avantajlıydı* (f=12); *atandığım yere uyum sorunu yaşadım* (f=8) ve *görev yerine değil mesleğe hazırladı* (f=2) şeklindedir.

Aday yetiştirme programının gerçekleştiği yere ilişkin olarak bazı görüşler şu şekildedir:

“Kendi memleketimde tamamlamış olmam maddi yönden çok avantajlı oldu diyebilirim” (A25).

“Kendi şehrimi ve kültürümü biliyorum ama atandığım yere aşına değilim. Bence bu biraz dezavantajlı bir duruma sebep oldu” (A37).

Aday Yetiştirme Programında Danışman Öğretmene İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmaya katılan adaylardan programda kendilerine danışmanlık yapan öğretmenleri değerlendirmeleri istenmiştir. Süreç içerisinde danışman öğretmenin adaylara rehberlik etmesi ve mesleki tecrübelerini onlarla paylaşması hedeflenmiştir. Katılımcılar danışman öğretmene ilişkin değerlendirmelerinde danışmanın karakter özelliklerine, mesleki deneyimine ve rehberlik sürecine ilişkin tespitlerde bulunmuşlardır.

Tablo 4. Aday yetiştirme programında danışman öğretmene ilişkin içerik analizi

Temalar	Kodlar	f	%
Kişilik Özellikleri	Benimle sürekli iletişim halindeydi	11	22,00
	Çok yardımseverdi	8	16,00
Mesleki Tecrübesi	Alanında çok tecrübeliydi	9	18,00
	Öğrencileri ile güçlü bir iletişimi vardı	7	14,00
	Branşlarımız farklıydı	3	6,00
Rehberlik Yönü	Her konuda yardımcı oldu	12	24,00
	Pek çok açıdan faydalandım	10	20,00
	Rehberlik yapamadı	4	8,00

Tablo 4 incelendiğinde adaylara yetiştirme programında atanan danışman öğretmenlere ilişkin görüşler

üç farklı temada toplanmıştır. “Kişilik Özellikleri” temasında en önemli görüşler sırasıyla *benimle sürekli iletişim halindeydi* ($f=11$); *çok yardımseverdi* ($f=8$) şeklindedir. “Mesleki Tecrübesi” temasında ise görüşler sırasıyla *alanında çok tecrübeliydi* ($f=9$); *öğrencileri ile güçlü bir iletişimi vardı* ($f=7$); *branşlarımız farklıydı* ($f=3$) şeklindedir. “Rehberlik Yönü” teması görüşleri sırasıyla *her konuda yardımcı oldu* ($f=12$); *pek çok açıdan faydalandım* ($f=10$); *rehberlik yapamadı* ($f=4$) şeklindedir.

Aday yetiştirme programında danışmanlık süreci temasına ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Danışman açısından çok şanslıyım. Gerek bilgisi gerekse tecrübelerinden çok yararlandım. Hatta çalışkanlığına ve enerjisine hayran kaldım” (A5).

“Ne yazık ki, danışmanım özel eğitim alanı mezunu olmadığı için bana katkı sağlayamadı, aksine benim kendisine bir şeyler kattığımı düşünüyorum” (A10).

Aday Yetiştirme Programında Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan adaylardan performans değerlendirme sürecine ilişkin görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu konuda katılımcıların iki gruba ayrıldığı görülmüştür. Bazı katılımcılar performans değerlendirmelerinin objektif bir şekilde yapıldığını ifade ederken diğer katılımcılar bu konuda olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5. Aday yetiştirme programında performans değerlendirme sürecine ilişkin içerik analizi

Temalar	Kodlar	f	%
Nesnel	Objektif olduğunu düşünüyorum	20	40,00
	Nesneldi ama ölçütler daha belirgin olmalıydı	5	10,00
Öznel	Değerlendirmelerde performansa bakılmadı	15	30,00
	Danışman ile okul müdürü arasında görüş farklılıkları vardı	10	20,00

Tablo 5 incelendiğinde adayların performans değerlendirme sürecine bakışı “nesnel” bir değerlendirme ile “öznel” bir değerlendirme şeklindedir. Nesnel temasında, değerlendirmenin tamamen *objektif* olduğunu düşünenler ($f=20$) ile *değerlendirmenin nesnel olduğunu ancak ölçütlerin daha belirgin olması gerektiğini* ($f=5$) ifade edenler yer almaktadır. “Öznel” temasında en önemli iki görüş sırasıyla *değerlendirmelerde performansa bakılmadı* ($f=15$) ve *danışman ve okul müdürü görüş farklılıkları vardı* ($f=10$) şeklindedir.

Aday yetiştirme programında performans değerlendirmeye ilişkin olarak bazı görüşler şu şekildedir:

“Bazı aksaklıklar olsa da objektif bir şekilde yürütüldüğünü düşünüyorum” (A33).

“Uygulama farklılıkları ve belirli bir düzenin olmamasından kaynaklı olarak okul müdürü ve danışmanın objektif bir değerlendirme yapabildiğini düşünmüyorum” (A15).

Aday Yetiştirme Programında Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan adaylardan hizmet içi eğitim sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmelerde hizmet içi eğitimin en çok süresi ve kapsamına yönelik ifadeler yer verilmiştir. Bu bağlamda “hizmet içi eğitimin süresi” ile “hizmet içi eğitimin içeriği” temalarına ulaşılmıştır.

Tablo 6. Aday yetiştirme programında hizmet içi eğitime ilişkin içerik analizi

Temalar	Kodlar	f	%
İçerik	İçerik yönünden yeterliydi	22	44,00
	Daha zenginleştirilmiş bir içerik olabilirdi	20	40,00
	Yetersizdi	8	16,00
Süre	Gereğinden uzundu	18	36,00
	Yaz mevsimi olumsuz etkiledi	16	32,00
	Yeterliydi	7	14,00

Tablo 6’da görüldüğü üzere hizmet içi eğitime ilişkin görüşler iki farklı temada toplanmıştır. “İçerik” temasına ilişkin olarak en önemli üç görüş sırasıyla *içerik yönünden yeterliydi* ($f=22$); *daha zenginleştirilmiş bir içerik olabilirdi* ($f=20$) ve *yetersizdi* ($f=8$) şeklindedir. “Süre” temasına ilişkin olarak görüşler sırasıyla *gereğinden uzundu* ($f=18$); *mevsim şartları olumsuz etkiledi* ($f=16$) ve *yeterliydi* ($f=7$) şeklindedir.

Hizmet içi eğitim sürecine ilişkin olarak bazı görüşler şu şekildedir:

“Seminerleri aldığımız mekân yaz mevsimi nedeniyle çok sıcaktı ve süre uzadıkça uzadı. Birçok konuşmacı da sürekli kendi hayat hikâyesini anlattı. Kimsenin dinlemeye motivasyonu kalmamıştı” (A8).

“Faydalıydı özellikle akademisyenlerin paylaşımları güzeldi ama bizler pasif dinleyiciler olarak bir süre sonra sıkılmaya başladık, interaktif olsa daha iyi olabilirdi” (A23).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aday yetiştirme programı kapsamı, süresi, programın verildiği yer, danışman öğretmen, performans değerlendirme ve hizmet içi eğitim açısından değerlendirilmiştir. Kapsamı açısından bakıldığında, okul içi faaliyetlerde mesleki gelişim hedeflenirken, okul dışı faaliyetlerle genel kültür kazandırma, şehir ve kültür hakkında bilgi edindirme amaçlanmıştır. Aday öğretmenler programın içeriğini verimli bulurken, yetiştirme programının kapsamını genel olarak faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Gökulu (2017) ve Önder (2018) tarafından yürütülen çalışmalar tarafından da desteklenmiştir. Aday öğretmenler üzerinde yürütülen bu çalışmalarda katılımcıların genel olarak aday öğretmenlik sürecini olumlu olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Aday yetiştirme programının süresine ilişkin ise katılımcılar bazı eleştiriler getirmiştir. Programın planlama evresinde sürenin çok uzun tutulduğu ve evrak işlerinin yoğunluğu dile getirilmiştir. Uygulama sürecine yeterince zaman ayrılmadığına, izleme sürecinin çok uzun sürdüğüne ve etkileşimin çok sınırlı olduğuna dikkat çekilmiştir. Aday öğretmenlerin yetiştirme programının daha etkili hale getirilmesi konusunda, genel olarak yetiştirme programının süresinin kısaltılması ve aday öğretmenlerin doldurması gereken formların azaltılması yönünde fikir birliği mevcuttur. Araştırmaya katılan adayların hemen hepsi formların çok fazla olduğunu ve doldurulan formların dikkatlice incelenmediğini dile getirmiştir. Ulubey (2017), Köse (2016), Gül, Türkmen ve Aksel’in (2017) çalışma sonuçlarında da aday öğretmenlik programı kapsamında doldurulan formların çok fazla ve işlevsiz olduğu, sürekli aynı formların doldurulduğu, gereğinden fazla kırtasiyeciliğin aday öğretmenlik programının aksayan yönlerinden biri olduğu sonucu varılmıştır.

Adaylar yetiştirme programına ya ikamet ettikleri ilde ya da görev yapacakları ilde katılmıştır ve görev yerinde tamamlayanların şehri, kültürü tanıma ve uyum sağlama açısından daha avantajlı oldukları görülmüştür. İkamet illerinde katılım sağlayanlar ise maddi giderler açısından avantajlı olduğunu dile getirmişlerdir. Yetiştirme programına görev yapacağı yerde katılım sağlayan öğretmenlerin daha fazla katkı elde ettiği bulgusu Sarıkaya, Samancı ve Yılar’ın (2017) yürüttüğü araştırma tarafından desteklenmektedir. İlgili çalışmada katılımcıların çoğunluğu yetiştirme programının atamanın yapıldığı okulda bitirilmesinin daha faydalı olacağını dile getirmiştir.

Danışman öğretmene ilişkin değerlendirmelerde olumlu ve olumsuz görüşler birlikte yer almıştır. Değerlendirme, danışman öğretmenin kişisel özellikleri, mesleki tecrübesi ve rehberlik yönüyle ilişkilendirilmiş ve bazı adaylar çok fayda sağladıklarını dile getirirken bazıları yeterince rehberlik hizmeti alamadığına dikkat çekmiştir. Özellikle mesleki tecrübesi olan adayların beklentilerinin karşılanmadığı görülmüştür. Danışmanların yetersizlikleri ve özellikle teknoloji kullanımı konusundaki eksiklikleri dile getirilmiş, danışmanların gönüllü ve istekli kişiler arasından ve kendini yetiştirmiş öğretmenlerden oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca özellikle atama öncesinde farklı eğitim kurumlarında tecrübeleri olan aday öğretmenler yetiştirme programını gereksiz olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bulgular danışman öğretmenlerin niteliklerinin ve aday öğretmene yaklaşımlarının önemini ön plana çıkarmaktadır. Nitekim Köse (2016) yetiştirme sürecinde aday öğretmenlerin tecrübeli öğretmen ve yöneticilerle birlikte çalışmasının önemine dikkat çekmiş ve bu sayede eğitim ve öğretim bağlamında anlamda daha olumlu sonuçlar elde edileceğini vurgulamıştır. Sarıkaya, Samancı ve Yılar’ın (2017)

yürüttüğü araştırmada da danışman öğretmenlere ilişkin verilerde bazı danışmanların süreci ekstra iş yükü olarak gördüğüne dikkat çekilmiş ve ekonomik getirisinin olmaması nedeniyle istenilen özenin gösterilmediğine vurgu yapılmıştır. Danışman öğretmenlerin belirlenmesinde daha titiz bir çalışma yapılması, süreci nasıl yöneteceklerine dair gerekli bilgilendirmenin verilmesi ve denetlemelerin daha sağlıklı yapılması da dile getirilen öneriler arasında yer almaktadır.

Performans değerlendirme sürecine ilişkin de adaylar arasında farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı adaylar sürecin objektif ve nesnel bir biçimde sürdürüldüğünü ifade ederken bazı adaylar subjektif değerlendirmelere vurgu yapmışlardır. Değerlendirme süreçlerinin de şeffaf, objektif ve sağlıklı bir şekilde yürütüldüğünü garanti altına almak için düzenlemelerin yapılması süreci daha etkin hale getirecektir.

Son olarak hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerde de eğitimlerin yeterli olduğunu düşünenler olduğu gibi daha zengin bir içerik beklentisi olanların varlığı dikkat çekmiştir. Bu bağlamda yetiştirme programına yöneltilen eleştirilerden biri de hizmet içi eğitim seminerlerinin süresine ilişkin olmuştur. Bazı adaylar süreyi yeterli bulsa da, adayların çoğu sürenin uzun olduğunu ve mevsim şartlarının eğitimi zorlaştırdığını dile getirmiştir. Aday öğretmenlerden bazıları daha fazla sosyal aktivite ile adaylık sürecinin renklendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Çok fazla değerlendirme kriterinin (performans değerlendirmesi, yazılı ve sözlü sınav) olduğunu ve bu sürecin daha sade bir hale getirilebileceğini ifade etmişlerdir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları ışığında aday öğretmen yetiştirme sürecinin daha verimli şekilde uygulanmasına katkı sağlaması için şu önerilerde bulunulabilir:

- Aday öğretmenlerin üzerindeki aşırı evrak yükü hafifletilmelidir.
- Aday öğretmenler adaylık sürecini atandığı okulda veya atandığı okulun şartlarına benzer bir okulda geçirmelidir.
- Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerle buluşmadan önce etkili bir eğitmen eğitiminden geçirilmesi gerekir.
- Danışman öğretmenlere yönelik olarak uzun vadede teşvik edici mekanizmalar geliştirilebilir.
- Özellikle dezavantajlı bölgelerde mesleğe yeni başlayan aday öğretmenler için yapılacak eğitimin diğer bölgelerden farklılaştırılarak hazırlanması yerinde olacaktır.
- Kitap ve film listeleri yıldan yıla güncellenebilir.

Bu araştırma 2016 Şubat ayında Kayseri ve Niğde illerine atanan ve ilk defa yetiştirme programına (staj) katılan 50 aday öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır. Söz konusu tarihten sonra MEB tarafından Aday Öğretmen Yetiştirme Programında değişikliğe gidilmiştir. Araştırmacılara öneriler bağlamında, güncel gelişmelerin izlenmesi ve sürecin farklı paydaşlar tarafından değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Araştırmanın Kayseri ve Niğde illerindeki öğretmen adaylarıyla yapılmış olması karşılaştırma zenginliği sağlamakla birlikte yeni çalışmalarda farklı bölgelerden de katılımcıların görüşlerine başvurularak karşılaştırma zenginliği artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(2). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslaneraslan.htm Erişim tarihi: 01.03.2022.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi* (Başlangıçtan 1993’e). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Atanur Baskan, G., Aydın A. ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Ayvaz Düzyol, M. (2012). *The effectiveness of induction program for candidate teachers* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2007). *How the world’s best-performing school systems come out on top*. London: Mc Kinsey and Company.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J. and Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365–376. <https://doi.org/10.1177/0022487101052005003>
- Ergün, M. (1987). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-18. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12185>
- Feng, L. (2009). Opportunity wages, classroom characteristics, and teacher mobility. *Southern Economic Journal*, 75(4), 1165-1190. <http://www.jstor.org/stable/27751438>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fuller, F. and Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. (pp. 25-52). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye’deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal Social and Education Research*, 3(1), 111-123. <https://doi.org/10.24289/ijsser.283593>
- Gökyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(196), 124-141. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36171/406677>
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388. <http://dx.doi.org/10.17218/hititsosbil.289419>
- Hattie, J. A. C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/ Accessed 01.03.2019.

- Hillison, J. (1977). Concerns of agricultural education pre-service students and first year teachers. *The Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture*, 18(3), 33-39.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. İstanbul: SETA Yayınları:78.
- Ingersoll, R. and Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- Külekçi, E. ve Bulut, L. (2014). Türkiye ve ABD’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 103-114 <https://dergipark.org.tr/en/pub/kilissbd/issue/45262/566901>
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlara Stajyer Olarak Atanan Öğretmenlerin Stajyerlik İşlemlerine İlişkin Yönerge (1985, Nisan). *Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2186). Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/49-1985>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik (30.01.1995). *Tebliğler Dergisi*, (Sayı: 2423). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1843.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (17.04.2015). *Resmi Gazete* (Sayı: 29329). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge (02.03.2016). *Makam Oluru* (Sayı: 2456947).
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Aday öğretmen Yetiştirme Programı*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri/icerik/452>
- Önder, E. (2018). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 143-189.
- Sarıkaya, İ., Samancı, O. ve Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 939-989. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/33422/313807>
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türk, E. (1999). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Nobel.
- Ulubey, Ö. (2017). Aday yetiştirme programının değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017031014>
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201 <https://doi.org/10.30964/aubfd.405860>

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, Z. Ş. (2010), *Evaluation of novice teacher training program: Şanlıurfa example* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. (1965, 14 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 12056). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.657.pdf>
- 1702 sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun (1930, 6 Ekim). *Resmi Gazete* (Sayı: 1532). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1702.pdf>