

Novice teachers' views on induction practices in Turkey

Alper Yetkiner ^{*a}, Fatma Bıkmaz ^{**b}

^a Kilis 7 Aralık University, Faculty of Education, Kilis/Turkey

^b Ankara University, Faculty of Education, Ankara/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2019.005

Article History:

Received 24 March 2019
Revised 23 May 2019
Accepted 25 May 2019
Online 30 June 2019

Keywords:

Induction,
Novice teacher,
Novice teacher education.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this study is to identify the opinions of the novice teachers about the problems experienced during the induction process and the fields of training needed to overcome these problems so as to contribute to their professional development. This study was conducted with survey research model and the study group consisted of 812 novice teachers. As a result of the research, it was determined that the novice teachers mostly thought that they would not have problems. In addition, it was found out that they believed that individuals taking part in the education process of the novice teacher training the tasks undertaken and the aims of the education process were appropriate. They believed that there six months extension of their nomination starting from September, having them prepare files should be abolished. In line with the results of study, it was proposed to conduct the process of novice teacher education in the place of duty, provide the documents online, and to evaluate the supervisor teachers and school administrators as well.

Aday öğretmenlerin Türkiye'deki aday öğretmenlik uygulamaları ile ilgili görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2019.005

Makale Geçmişi:

Geliş 24 Mart 2019
Düzeltilme 23 Mayıs 2019
Kabul 25 Mayıs 2019
Çevrimiçi 30 Haziran 2019

Anahtar Kelimeler:

Adaylık,
Aday öğretmen,
Aday öğretmen eğitimi.

Makale Türü:

Özgün Makale

Öz

Bu çalışmada, aday öğretmenlerin görüşlerine göre adaylık sürecinde yaşanan sorunların ve gereksinim duyulan eğitim alanlarının neler olduğunu belirlemek, aday öğretmen eğitimi uygulamalarını değerlendirmek ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek bir aday öğretmen eğitim programı için öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın çalışma grubunu 812 aday öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin göreve başlayacakları zaman yoğunlukla sorun yaşamayacaklarını düşündükleri, aday öğretmen yetiştirme süreci eğitimlerinde rol alan kişilerin görevlerini ve yetiştirme sürecinin amaçlarını uygun buldukları ancak adaylıklarının Eylül döneminden itibaren altı ay daha devam etmesini, dosya, günlük vb. dokümanların hazırlanması gibi uygulamaları uygun bulmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, aday öğretmen yetiştirme süreci eğitimlerinin görev yerinde yapılması, kullanılan belgelerin çevrimiçi ortamda hazırlanması, danışman öğretmen ve okul yöneticilerinin de değerlendirilmesi gibi bazı önerilerde bulunmuşlardır.

* Author: ayetkiner@hotmail.com

** Author: fatmahazir@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8213-9732>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7156-1425>

Introduction

Induction Education is an education program which supports the professional development of the novice teacher in his/her novice years, makes the process of orientation to profession easier, and develops the sense of belonging. This education is a link between the basic knowledge and skills gathered during the pre-service education and the beginning of the profession (Smith & Ingersoll, 2004). To manage the novice education process effectively in line with the professional development is crucial about the opportunity and consciousness of lifelong learning (Wong, 2004).

Induction Education became a crucial subject in Turkey in the 2000's. There are many different practices in various countries about this type of education. For instance, supporting the induction education of novice teachers is in the responsibility of local school districts and schools in the U.S.A. (NCTQ, 2004). Different types of education programs are conducted in many different states (Choy, Chen, Bugarin & Broughman, 2006). The induction education is programmed in order to support and help the novice teachers in different levels as state, local or school. The aim of these programs is to develop the professional practices, to improve the perceptions about teaching and to decrease the burnout level that can be experienced in the recent years of the profession (Smith & Ingersoll, 2004).

In England, it was expected to have qualified teachers, who are in charge with the assessment of subject knowledge of the novice teacher within one year period. The supervisor teachers are responsible for supervising the school that the teacher is working, the practices of induction period, general knowledge about students, participating and following the educational activities in and outside the school. Three different assessment processes are conducted in order to define in what level that the novice teachers meet the national standards, the development stages and process that they completed and to finish the induction period (Neil & Morgan, 2003).

In Finland, the novice teacher education programs are generally determined by the schools itself (Ladd, 2007). The novice teachers perceive the in-service training programs, aiming the novices' professional development, as an opportunity for self-development not as an obligation (Sahlberg, 2007). Moreover, in-service training programs for primary and secondary school teachers in national and regional levels are programmed by the summer schools of the universities continuously and also the teacher unions and special institutes give the opportunity of in-service training for teachers (Malaty, 2006).

The process of being novice teacher has three stages in Singapore. The first stage named as holding the profession focuses on developing personal and professional competencies. The second stage making teachers skilled aims to decrease the concerns about classroom management and using instructional materials effectively and efficiently. In the last stage, studies are being conducted for the prospective teachers to influence their students and to leave positive traces on them as an educator (Chong & Tan, 2006).

In Hong Kong, novice teachers who begins to work by passing the exam, which measures subject knowledge and personal characteristics, attend a one-year training in their respective schools. In addition, it is aimed to ensure that novice teachers gain extensive experience, receive professional guidance and support services, have well-grounded lifelong learning process and evaluate themselves (Ng, 2012).

In Estonia, the novice teacher training program has been implemented since 2004. This program, which is also called as an entrance program, is accepted as the continuation of the undergraduate program and the first stage of professional development. This program is supported by joint practices between the school and the university; it also focuses on ensuring novice teachers' adaptation to the school, and improves their basic competences and solves problems encountered. Moreover, peer observations and learning among novice teachers have an important role in the program (European Commission Staff Working Document, 2010).

In the Netherlands, there are highly autonomous and variable practices in novice teacher education. Novices who have not graduated yet have full or part time practices in schools for one year are provided preparatory training for induction. Senior students, called student teachers, receive training from both teaching staff and advisors at practice schools (European Commission Staff Working Document, 2010).

When the novice teacher training practices are examined in different countries, it is observed that the novice teachers who start the teaching profession after the undergraduate education are generally admitted to work after the exams where the subject knowledge is measured. The novice duration change between one to three years. The support and strengthening of the professional and personal development of the novice

teachers is carried out jointly by the university-school cooperation in terms of furnishing them with the necessary knowledge and skills to adapt to the profession, and strengthening teacher-student communication and interaction. It is seen that the novice teachers who are new to the profession are assigned advisors in order to help and guide them. However, while in some countries the novice teachers give lessons independently and in other countries they lecture together with the advisor teachers. Novice teachers, in all countries in the process of induction take an active role in the classroom activities, prepare course materials, teaching plan, etc. and they are also supported to improve their classroom management skills. In some countries, it is seen that novice teachers visit the schools where other novice teachers work to observe each other's courses during their induction process, and at the end of many programs, novice teachers are generally successful in the assessment of their professional knowledge and skills.

Until 1995, training of novice teachers' basic education was conducted according to the judicial sentences of the regulations on "The internship of the first stage of basic education's (elementary school) teachers" and "Basic education's second stage, to educate trainee teachers in charge at secondary education and adult education institutions and running down their internship process". School principals, regional inspectors and guidance teachers were responsible for the training of primary and secondary level novice teachers (MoNE, 1981). Between 1995 and 2014, this process was carried out according to the judicial sentences of the "Regulation on the Training of MoNE Novice Civil Servants" and the "Induction Training" program published in the Journal of Communiqués no. 2423. Novice teachers were subjected to basic, preparatory and practical training, and a written exam was conducted at the end of this training. The exams are evaluated over 100 points, and those who score 60 or more are considered successful and the training of the unsuccessful novices is repeated for one time only (MoNE, 1995).

The law adopted on 10.09.2014 states that "Ministry of National Education will make the novice teacher appointment exam, and novice teachers will be subjected to written or oral examination at the end of one year. As a result of this arrangement, novice teachers who were appointed in September 2014 were subjected to performance evaluation in April, May and June 2015. The first two evaluations were conducted individually by the institution director and the counselor in the educational institution where the novice teacher was employed, and the third evaluation was made together by the individual inspectors, the education institution director and the supervisor. The novice teachers appointed in September 2014 attended to the written exam on 11.10.2015, the written exams of the novice teachers assigned in February 2015 were conducted by the provincial directorates on 19.03.2016 and the oral exam was held on 21.03.2016-15.04.2016.

The last regulation on the process of teacher trainees was made on 02.03.2016 based on the Regulation on Appointment and Relocation of the Ministry of National Education published in the Official Gazette No. 29329 in line with the Directive on the Process of Teacher Trainees. In the directive, it is explained that the novice teachers will be subjected to the training process in the first six months of their induction and that the training process will be carried out under the responsibility of the administrators and advisor teachers in the training institution where the novice teachers are assigned in line with the training program determined by the Ministry of National Education. Novice teachers chose the province and school where they can receive training through the online system. In addition, an arrangement was made to allow them to go to their assigned positions in September, before they completed the first four months of their training in their preferred provincial centers and the last two months of the training process in institutions designated by provincial national education directorates. In this process, the trainings were conducted in the schools preferred by novice teachers. During the process, it is aimed to support the novice teachers about the professional, personal and intellectual development of the teaching profession and to give them knowledge about educational environments and management processes in and out of class / in and out of school activities. In this arrangement, novice teachers were prevented from entering classes and only allowed to observe the counselor teacher and teachers in different branches and to keep diaries for their evaluation. The educational films and books determined by the Ministry of National Education were also used to develop the novice in the process. The first performance evaluation of the novices was conducted by the advisor teacher and the school administration in the first six months of their nomination, while the second and third performance evaluations were conducted in the schools where they started to work. The four-month training started on 07.03.2016 and ended on 24.06.2016. In 27.06.2016, in-service training process, which is the second part of the process of teacher training in provincial centers, has started. During the in-service trainings completed on 12.08.2016, in-service trainings were given to prospective teachers by school and branch managers in provincial centers. A total of 26 weeks, 129 days, 774 hours of monitoring, trainee teachers who participated in educational and out-of-school

activities, professional work activities and in-service training activities were taken to the written and oral exams at the end of the first six months of their employment. Novice teachers who were unsuccessful in the first time from the written exam were given another exam right, while the novice teachers who failed the second written exam lost their right to become teachers and were directed to the civil service.

The related literature shows that feeling isolated, not knowing exactly what is required, not being able to cope with the workload and additional tasks, lack of materials and equipment, physical infrastructure, lack of help from experienced teachers or counselors causes frustration and a sense of failure (Rubinstein, 2010; Veenman, 1984). As a result of these experiences, for example in the USA; it is seen that approximately 50 % of the teachers who have talent and creative potential leave the profession in the first five years (National Center for Education Statistics, 2010). Some research in Turkey also reveals that the feeling of professional burnout is mostly experienced in the first five years of profession. Şanlı and Tan's (2017) research conducted with class and branch teachers revealed that both emotional burnout and burnout in the form of personal failure were more common among teachers in the first five years of their profession. Yıldız (2012) conducted a research with guidance teachers and it was revealed that burnout level of teachers whose professional seniority is between one to five years is more than the teachers' with higher seniority. Otacıoğlu's (2008) research with music teachers, found that teachers who had been working for five years or less had more professional burnout than those with more experienced teachers.

For this reason, the first year of novice teachers' profession is very important in terms of shaping their perspectives on their professions and supporting their professional development. In this study, it was aimed to determine the problems that the novice teachers may experience and the areas they may need further training, to evaluate the current novice teacher training process and to develop proposals for a novice teacher training program that will support the professional development of them based on the opinions of novice teachers appointed in February 2016. In the light of the aim of the study the research questions of the study were;

1. What are the problems that novice teachers may experience and the training areas they may need?
2. What are the opinions of novice teachers about the process of teacher training?
3. What are the recommendations of novice teachers for a novice teacher training program to support their professional development?

Method

Research Model

This study is survey design. Karasar (2005) describes the survey models as research approaches that aim to describe a situation as it is in the past or still exist, where events, individuals or objects are attempted to be defined in their own circumstances. In this study, according to the opinions of the novice teachers, the problems that may be experienced during the induction process were determined and their opinions about the process of novice teacher training were taken.

Study Group

The study group consisted of 812 novice teachers attending novice teacher training in Adana, Gaziantep, İzmir, İstanbul, Zonguldak and Elazığ provinces. One province was chosen from six geographical regions. While the provinces were preferred, the number of novice teachers and the ease of transportation of the researcher were taken into consideration. Information about the novice teachers participating in the research is given in Table 1.

According to Table 1, 68.80 % of the novice teacher participants were female and 31.20 % were male. It was seen that the majority of teachers will work in the district center (44.70 %) and while the other novice teachers will work in the city center (31.70%), village (18.10%) and town (5.50%). Most of the novice teachers graduated from faculties of education / educational sciences (59.60%) and the percentages of the novice teachers are as follows faculty of science / art / science and art (16.80%), other faculties (15.40%) and theology (8.20%). It was also found that the (84.60 %) of the participants were subject-matter teachers and they 10.20% of them will be teaching at primary school, 5.20% of them at preschool, 40.70% at secondary school, 37.00% of them at high school, 17.90 % of them will at primary school, 2.40% at public education center and 2.10% will in kindergarten.

Table 1.
Personal Information about Novice Teachers Participated to the Study

Variables		N	%	N(Total)	%(Total)
Gender	Female	559	68.80	812	100.00
	Male	253	31.20		
Place of Duty	City center	256	31.70	807	100.00
	District center	361	44.70		
	Town	44	5.50		
	Village	146	18.10		
Type of graduated school	Education/Faculty of Educational Sciences	481	59.60	807	100.00
	Science/Art/ Fac. of Arts and Science	136	16.80		
	Faculty of Theology	66	8.20		
	Other Faculties	124	15.40		
Subject Area	Pre-school Teaching	42	5.20	807	100.00
	Primary School Teaching	82	10.20		
	Subject-matter Teaching	683	84.60		
Type of School working at	Pre-school	17	2.10	806	100.00
	Primary school	144	17.90		
	Secondary school	328	40.70		
	High School	298	37.00		
	Public education center	19	2.40		

*Novice teachers do not give their personal information completely.

Data Collection Tools

In this research, data were collected by Novice Teacher's Problems and Needs Assessment Questionnaire and Prospective Teacher Training Process Evaluation Form. In the process of developing the Novice Teacher Problems and Needs Assessment Questionnaire, firstly, the literature was reviewed in order to determine the problems that the novice teachers think they might experience during the induction process and the areas of education they might need. At the same time, information about the problems they faced during the induction process and the fields of education they needed were gathered from fifteen novice teachers (three classroom teachers, three Turkish teachers, three science and technology teachers, two math teachers, two foreign language teachers, a philosophy teacher and a music teacher) accepted the online invitation, working in different regions in Turkey. Then, the survey items were developed. The questionnaire items were written according to teaching skills, personal and professional development, and school, family, and community relations subheadings. The opinions of four educators in the field of teacher education, five experts of measurement and evaluation, and one Turkish language expert were taken and the final form of the Novice Teacher Problems and Needs Assessment Questionnaire was finalized. The questionnaire is scaled as I have problems (1), some problems (2) and no problems (3).

In the process of developing the Novice Teacher Training Process Evaluation Form, the Directive on Novice Teacher Training Process, which came into force on 02.03.2016, was utilized. The items were written according to the evaluation of the objectives of the training process, the training program, the work program, the tasks of provincial / district national education directors, training process coordinators, educational institution managers and advisor teachers. There was an open-ended question also to gather information about the other opinions of the novice teachers. The form was also expertized by the experts whose opinions were taken for the questionnaire, and after the opinions were received, the second part of the data collection tool, the Evaluation Form of the Teacher Training Process, was finalized. In the form, novice teachers answered by considering their opinions with the scale of (1) I do not find appropriate (7) to I completely find appropriate (7).

Data Collection and Analysis

In order to determine the problems that novice teachers think they might experience and the areas of education they may need, the Novice Teacher Problems and Needs Assessment Questionnaire and the Novice Teacher Training Process Evaluation Form were prepared and applied together as a single booklet. In order to carry out the implementation in six different provinces, necessary permissions were obtained from MoNE and the schools where novice teacher training process trainings were conducted and the authorities were informed. The data collection process of the study was carried out in Adana, Gaziantep, Izmir, Istanbul, Zonguldak and Elazığ respectively. The level of participation of the novice teachers to the problems they think

they might experience, the fields of education they might need, and the expressions about the training process were statistically analyzed, reported and interpreted according to percentages and frequencies. The data related to the opinions of novice teachers about the teacher training process were analyzed according to the descriptive analysis approach.

Results

Findings Regarding the Problems that Novice Teacher May Have and the Education Areas They May Need

The problems that novice teachers may experience and the training areas they may need were analyzed together with sub-themes related to teaching skills field and given in Table 2.

Table 2.

Novice Teachers' Opinions on the Area of Teaching Skills and Sub-Themes They Think They May Have Problems with.

Items	I have problems		I have some problems		I don't have problems		Total	
	f	%	f	%	f	%	N	%
Motivation and Guidance								
Motivating students to learn	14	1.70	208	25.70	587	72.60	809	100.00
Guiding students to learn	20	2.50	108	13.50	671	84.00	799	100.00
Encouraging students to ask questions	7	.90	64	7.90	737	91.20	808	100.00
Planning								
Connecting with other disciplines during instructional planning	11	1.40	208	25.80	586	72.80	805	100.00
Planning measurement and evaluation activities relevant to aims and students	6	.70	176	21.90	621	77.30	803	100.00
Planning instruction considering individual differences	19	2.40	278	34.50	508	63.10	805	100.00
Planning instruction in a student-centered nature	11	1.40	112	13.90	683	84.70	806	100.00
Curriculum								
Specifying students' individual learning needs	10	1.20	237	29.40	560	69.40	807	100.00
Presenting content in a consistent and an intelligible way	5	.60	93	11.60	705	87.80	803	100.00
Linking aims, subjects, and students' learning levels	15	1.90	163	20.20	627	77.90	805	100.00
Specifying technology relevant to aims and students' pre-learning conditions	20	2.5	219	27.10	569	70.4	808	100.00
Ordering content considering students' learning styles and preparedness	12	1.5	146	18.20	645	80.3	803	100.00
Developing learning materials relevant to aims and students	12	1.5	209	26.0	582	72.50	803	100.00
Using various teaching methods	14	1.70	136	16.90	656	81.40	806	100.00
Designing learning activities relevant to aims and students	9	1.10	146	18.20	647	80.70	802	100.00
Learning Environment								
Creating a democratic classroom atmosphere	7	.90	140	17.30	660	81.80	807	100.00
Creating a safe learning environment	16	2.00	126	15.60	666	82.40	808	100.00
Creating a class environment to promote student creativity	10	1.20	190	23.60	604	75.10	804	100.00
Arranging learning environment to develop aesthetic sensitivity	25	3.10	217	26.90	565	70.00	807	100.00
Arranging an appropriate physical learning environment	25	3.10	226	28.20	551	68.70	802	100.00
Removing obstacles for special needs students for their participation to school and classroom environment	31	3.90	306	38.30	463	57.90	800	100.00
Adapting knowledge and skills to the actual classroom environment	8	1.00	178	22.10	619	76.90	805	100.00
Using technological devices in classroom setting	29	3.60	189	23.40	588	73.00	806	100.00
Measurement and Evaluation								
Reforming the assessment tools according to the results of measurement and evaluation	32	4.00	274	34.30	494	61.80	800	100.00
Giving assignments/homework relevant to students' learning levels	16	2.00	122	15.20	666	82.80	804	100.00
Giving feedback to students according to the results of measurement and evaluation	6	.70	105	13.00	694	86.20	805	100.00
Reforming the assessment tools used in monitoring student progress according to the results of measurement and evaluation	12	1.50	234	29.30	554	69.30	800	100.00
Monitoring student progress using various measurement and evaluation techniques	15	1.90	155	19.30	634	78.90	804	100.00

In Table 2, it can be seen that novice teachers think that they will not have many problems regarding the sub-themes related to teaching skills. Among the novice teachers who think that they will have problems one fifth of them believed it would be about motivation and guidance are approximately one fifth and one third of them at planning, curriculum and learning environments. It is very important to express that they think they will live problems in planning courses according to individual differences of students (36.90%), determining students' individual learning needs (30.60%), arranging the learning environment (30.00%), interfering with the barriers that complicate the participation of students with special needs in the classroom and school environment (42.20%), rearrangement of the measurement tools used in exams according to the results of measurement and evaluation (37.30%) and rearrangement of the measurement tools used in the process of monitoring student development according to the results of measurement and evaluation (30.80%).

The problems that novice teachers may experience and the training areas they may need are analyzed together with their sub-themes related to personal and professional development area and given in Table 3.

Table 3.

Novice Teachers' Opinions on the Area of Personal and Professional Development and Sub-Themes They Think They May Have Problems with

Items	I have problems		I have some problems		I don't have problems		Total	
	f	%	f	%	f	%	N	%
Consciousness of Professional Development								
Using higher-order thinking skills such as problem solving, creative thinking, and critical thinking to support my professional development	7	.90	178	22.40	611	76.80	796	100.00
Fulfilling the requirements of my profession	6	.70	80	9.90	722	89.40	808	100.00
Knowing the educational rights of special needs students	35	4.40	286	35.60	483	60.10	804	100.00
Behaving accordingly to the teaching profession's regulations	10	1.20	128	15.80	672	83.00	810	100.00
Qualifying in field knowledge related to my profession	11	1.40	133	16.40	666	82.20	810	100.00
Supporting my students to develop national and international values	13	1.60	148	18.30	647	80.10	808	100.00
Collaborating with other teachers for professional development	24	3.00	160	19.90	622	77.20	806	100.00
Preparing a professional development plan	27	3.40	243	30.20	535	66.50	805	100.00
Pre-service Education-Personal and Professional Development Activities								
Being informed about in-service professional development activities organized by MoNe	49	6.10	269	33.30	490	60.60	808	100.00
Following the printed publication in the field	27	3.40	225	28.00	553	68.70	805	100.00
Participating to the professional development activities of various institutions (e.g. congress, symposium, conference etc.)	34	4.20	254	31.60	515	64.10	803	100.00
Following the digital resources in the field	28	3.50	232	28.90	542	67.60	802	100.00
Participating to the in-service professional development activities of MoNE	30	3.70	195	24.10	583	72.20	808	100.00
Participating to the personal development activities of various institutions	27	3.40	205	25.50	573	71.20	805	100.00
Performance and Assessment								
Utilizing the opinions of mentors for evaluating my performance	40	5.00	186	23.00	581	72.00	807	100.00
Utilizing the opinions of students for evaluating my performance	21	2.60	185	23.00	597	74.00	803	100.00
Doing self-evaluation during my performance assessment	7	.90	122	15.10	678	84.00	807	100.00
Utilizing the opinions of senior teachers for evaluating my performance	18	2.20	138	17.10	650	80.60	806	100.00
Utilizing the opinions of school principals for evaluating my performance	20	2.50	197	24.40	589	73.10	806	100.00

In Table 3, it can be seen that novice teachers do not think that they will have many problems regarding the items related to personal and professional development. However, they stated that they think they will experience problems and some problems especially in using high level thinking skills that will contribute to their professional development (23.30%), knowing what the educational rights of disabled individuals are

(40.00%), preparing a professional development plan (33.60%), and being aware of in-service trainings (39.70%) follow the printed and digital publications related to the field (31.40%, 32.40%), participate in the activities organized by the institutions (35.80%, 28.90%), guidance teachers (28.00%) and students (28.00%) in the evaluation of their performance (25.60 %) and school administrators (26.90%).

The problems that novice teachers may experience and the areas of education they may need were analyzed together with sub-themes related to school, family and community relations; and illustrated in Table 4.

Table 4.

Novice Teachers' Opinions on the Field and Sub-Themes of School, Family and Community Relations in which They Think They May Have Problems

Items	I have problems		I have some problems		I don't have problems		Total	
	f	%	f	%	f	%	N	%
Communicating/Receiving Support								
Communicating with senior teachers	21	2.60	101	12.50	685	84.90	807	100.00
Receiving support from senior teachers on something that I need	14	1.70	105	13.00	689	85.30	808	100.00
Communicating effectively with other novice teachers	8	1.00	86	10.70	713	88.40	807	100.00
Receiving support from senior teachers on something that I need	23	2.90	175	21.70	608	75.40	806	100.00
Receiving support from my mentor on something that I need	25	3.10	137	17.00	642	79.90	804	100.00
Families. Community. Accommodation/Transportation								
Exchanging ideas with parents about student progress	32	4.00	246	31.10	514	64.90	792	100.00
Adapting to the community around the school	42	5.20	248	30.70	518	64.10	808	100.00
Accommodation	84	10.40	243	30.10	481	59.50	808	100.00
Providing collaboration between school and community	34	4.20	264	32.80	508	63.000	806	100.00
Transportation to school	95	11.80	281	35.00	427	53.2	803	100.00
Problems with School Principals								
Work load that school principals supply to the novice teachers	132	16.60	340	42.70	325	40.80	797	100.00
Getting support of the school principals in school activities that novice teachers want to organize	63	7.80	337	41.90	404	50.20	804	100.00

In Table 4, it can be seen that novice teachers do not think that they will have many problems regarding the items related to school, family and community relations. It is clear that novice teachers think that they can communicate with and receive help from experienced teachers, other prospective teachers, school administrators and guidance teachers when they need it. However, it was also determined that novice teachers think that they have a higher probability of having problems in getting help from school administrators (24.60%) and guidance teachers (20.10%). Compared to other fields, a small number of novice teachers think that they can share information with parents about the student development, adapt to the environment in which the school is located, and have no problems in terms of accommodation, school-environment cooperation and transportation to school. In other words, it is seen that all of the related items have high or partial problems. More than one-third of the novice teachers stated that their students' expectations of their parents were not high, that they could not adapt easily to the environment in which the school was located, that they would have problems in providing cooperation between the school and the environment, accommodation and transportation to school.

Findings Regarding the Opinions of Novice Teachers about the Process of Novice Teacher Training

The responses of the novice teachers to the objectives of the novice teacher training process, training and work program, provincial / district national education principals, training process coordinators, administrators of educational institutions, the tasks of guidance teachers were analyzed and summarized in Table 5.

Table 5.

Proportion of the Participation of Novice Teachers to Related Items

Items	1		2		3		4		5		6		7		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%
Items about the Novice Teacher Training Program																
Novice teachers' participation to novice teacher training program in the first six months of the induction period	137	17.00	74	9.20	109	13.50	149	18.50	116	14.40	76	9.40	144	17.90	805	100.00
Continuation of induction for one more six month-period beginning from the first month of the appointment (e.g. September)	385	48.00	103	12.80	85	10.60	73	9.10	55	6.90	44	5.50	57	7.10	802	100.00
Novice teachers' opportunity to choose the provinces that they will attend the novice teacher training program	21	2.60	18	2.20	19	2.40	34	4.20	38	4.70	60	7.50	615	76.40	805	100.00
Novice teachers' opportunity to choose the schools that they will attend the novice teacher training program	31	3.80	8	1.00	24	3.00	33	4.10	40	5.00	65	8.10	605	75.10	806	100.00
Holding meetings for novice teachers about novice teacher training	45	5.60	17	2.10	28	3.50	60	7.50	59	7.30	95	11.80	501	62.20	805	100.00
Training of novice teachers within the responsibility of school principals and mentors at the appointed schools	111	13.80	54	6.70	62	7.70	118	14.60	108	13.40	109	13.50	245	30.40	807	100.00
Novice teachers' not being allowed to teach independently at schools throughout the training process	260	32.10	75	9.30	102	12.60	106	13.10	83	10.30	61	7.50	122	15.10	809	100.00
Not assigning stand-watch to novice teachers throughout the training process	154	19.20	45	5.60	53	6.60	90	11.20	76	9.50	85	10.60	301	37.40	804	100.00
Novice teachers' observing their mentor teachers and gaining experience about classroom management as part of the novice teacher training process	74	9.20	25	3.10	54	6.70	93	11.50	99	12.30	121	15.00	341	42.30	807	100.00
Novice teachers' observing other teachers from different fields and classrooms as part of the novice teacher training process	83	10.20	30	3.70	52	6.40	85	10.50	94	11.60	137	16.90	329	40.60	810	100.00
Training of novice teachers according to the cultural characteristics of their appointed region if different languages other than Turkish are spoken	49	6.10	22	2.70	36	4.50	73	9.10	85	10.60	124	15.40	415	51.60	804	100.00
Having knowledge of the spoken language on a basic level if different languages other than Turkish are spoken in their appointed region	50	6.20	30	3.70	35	4.30	77	9.60	98	12.20	124	15.40	392	48.60	806	100.00
Items about Novice Teachers' Work Schedule																
Keeping diary for every activity that novice teacher does	347	43.20	85	10.60	84	10.5	98	12.20	74	9.20	38	4.70	77	9.60	803	100.00
Preparing lesson plan and materials under the guidance of mentor three times a week	149	18.50	52	6.50	91	11.30	134	16.70	114	14.20	106	13.20	158	19.70	804	100.00
Regularly keeping records of the observations	206	25.80	87	10.90	93	11.70	118	14.80	95	11.90	77	9.60	122	15.30	798	100.00
Watching movies and reading books specified by MoNE under the control of mentors	78	9.60	32	4.00	55	6.80	83	10.30	106	13.10	140	17.30	315	38.90	809	100.00
Analyzing the movies and books after watching and reading them	138	17.10	56	6.90	56	6.90	110	13.60	101	12.50	114	14.10	233	28.80	808	100.00
Participating to parent-teacher meetings or group meetings of field teachers together with the vice-principal of the school	47	5.90	16	2.0	41	5.20	74	9.30	94	11.80	158	19.80	366	46.00	796	100.00
Visiting the museums and libraries in the city and writing a report about their potential use for educational purposes	131	16.20	56	6.900	54	6.70	98	12.10	95	11.70	116	14.30	260	32.10	810	100.00
Visiting the public education centers and science-art centers and writing reports on their operations as well as educational opportunities that they offer	116	14.30	44	5.40	63	7.80	90	11.10	111	13.70	121	15.00	264	32.60	809	100.00
Coming together with retired teachers and prominent people in the field of education	64	7.90	29	3.60	45	5.60	91	11.3	122	15.10	143	17.70	314	38.90	808	100.00

Novice teachers' benefiting from educators' experiences at universities, NGOs etc.	52	6.50	39	4.80	43	5.30	100	12.4	120	14.90	147	18.20	305	37.80	806	100.00
Independently teaching beginning from the first month of their appointment (e.g. September)	26	3.20	8	1.00	20	2.50	24	3.0	27	3.40	73	9.10	627	77.90	805	100.00
Taking written and oral examinations at the end of their first semester	162	20.30	33	4.10	51	6.40	99	12.4	71	8.90	79	9.90	305	38.10	800	100.00
Including content about regulations and teaching practices in the written examinations	90	11.20	40	5.00	51	6.40	114	14.2	117	14.60	121	15.10	269	33.50	802	100.00
Oral exams' being conducted by provincial commissions	222	27.80	56	7.00	65	8.10	108	13.5	110	13.80	98	12.30	139	17.40	798	100.00
Preparing a portfolio of personal and professional development to be used in the assessment process	200	24.90	68	8.50	85	10.60	110	13.7	112	13.90	88	11.00	140	17.40	803	100.00
Using novice teachers' diaries in performance assessment	352	43.70	88	10.90	65	8.10	90	11.2	75	9.30	54	6.70	82	10.20	806	100.00
Giving the opportunity to retake the exams for once after the first failure	42	5.20	9	1.10	8	1.00	42	5.2	40	5.00	90	11.20	571	71.20	802	100.00
Novice teachers' appointment as a clerk in the governmental organizations instead of a teacher at school after the second failure in written examination	407	50.70	65	8.10	45	5.60	63	7.9	55	6.90	56	7.00	111	13.80	802	100.00
Mentor's and school principal's being responsible for the evaluation of novice teachers' performance in novice teacher training process	120	14.90	38	4.70	53	6.60	98	12.2	100	12.40	123	15.30	272	33.80	804	100.00
Second and third performance assessment of novice teachers' being realized at the appointed schools	88	10.90	27	3.30	39	4.80	107	13.2	118	14.60	135	16.70	294	36.40	808	100.00
Items about the Roles and Responsibilities of the Participating Authorities																
Holding the Provincial/County Directors of National Education responsible for specifying the schools of novice teachers' training and supporting the implementation of the work schedule	60	7.40	19	2.30	51	6.30	107	13.2	127	15.70	123	15.20	322	39.80	809	100.00
Training coordinator's organizing the out of school activities and other training requirements	70	8.70	29	3.60	55	6.80	88	10.9	121	15.00	125	15.50	320	39.60	808	100.00
School principals' and mentors' developing the work schedule together and taking steps to beneficially lead the program	58	7.20	23	2.80	44	5.40	89	11.0	107	13.20	149	18.40	339	41.90	809	100.00
Mentors' help to school principals in developing the work schedule	76	9.40	20	2.50	32	4.00	68	8.4	93	11.50	153	18.90	366	45.30	808	100.00
Mentors' professional support to novice teachers such as monitoring, assessment and guidance, and being a model for novice teachers in terms of professional knowledge, attitudes, and behaviors	72	8.90	26	3.20	30	3.70	56	7.0	91	11.30	108	13.40	422	52.40	805	100.00
Items about the Aims of Novice Teacher Training Process																
Mentally preparing novice teachers for the profession	50	6.20	24	3.00	29	3.60	74	9.20	68	8.40	128	15.90	433	53.70	806	100.00
Supporting the intellectual development of novice teachers	40	5.00	27	3.40	30	3.70	53	6.60	70	8.70	118	14.70	465	57.90	803	100.00
Learning about learning environments and management process at school	33	4.10	24	3.00	22	2.70	66	8.20	74	9.20	134	16.60	453	56.20	806	100.00
Recognizing the importance of professional development and sharing educational experiences	38	4.70	21	2.60	34	4.20	60	7.50	62	7.70	140	17.40	450	55.9	805	100.00

In Table 5, it can be seen that the novice teachers are pleased to receive training in the first six months of the training program, considering that the items related to the process of teacher trainees are graded from 1 to 7 (I do not find it appropriate - I find it completely appropriate). It was determined that 48.00%, almost half of the novice teachers, stated that the novice process to continue for six months as of September is not appropriate. It is seen that the majority of the novice teachers find it appropriate to prefer the provinces and schools to be trained in training, to hold information meetings about the training in education, and to train them under the responsibility of the administrators and advisor teachers. However, it is also seen that 13.80% of them do not find it appropriate to be trained under the responsibility of the administrators and advisor teachers. It was determined that 32.10% of the novice teachers did not find it appropriate to not enter the courses independently, which is approximately one third, but that a group of 15.10% found it totally inappropriate by specifying 7. By considering being assigned the duty of watch, more than one third of the novice teachers stated that they found it completely appropriate by specifying 7, while a group of 19.20% novice teachers stated that they did not find this application appropriate. It was determined that more than half of the novice teachers found observing supervisor teachers, gaining skills related to classroom management, observing lessons of teachers working in different areas / branches and classes, going to the regions where different languages are used according to the cultural characteristics of the region and having basic knowledge about the other languages used beside Turkish appropriate.

The results regarding the items under the work program title, show that 43.20% of all activities is not appropriate by specifying 1. Approximately one-fifth of the novice teachers stated that the pre-class preparation for three days a week under the guidance of a supervisor teacher, plans and materials was totally appropriate. However, the other one-fifth, 18.50% of the novice teachers stated that they did not find this application appropriate. While there are significant differences in the views of the novice teachers in the regular recording of the observations, it is remarkable that 25.80% of them stated that they did not approve the relevant item at all. It is seen that the majority of the novice teachers completely find watching movies and reading books determined by MONE under the supervision of the advisor teacher, evaluating the films and books read, participating in the clan and parent meetings with the related assistant manager during the training education, visiting museums and libraries in the city one day of the week and using these places for educational purposes as appropriate. However, 17.10% stated that they did not find it appropriate to make an evaluation of the films and books that were read and 16.20% stated that they did not find it appropriate to prepare a report. It is seen that the majority of the novice teachers find it appropriate to visit the institutions such as public education, science and art centers, and to prepare reports on the functioning and training opportunities.

The majority of the novice teachers stated that they support teaching practices like making novice teachers come together with retired teachers and individuals who have devoted themselves to education, benefiting from the experiences of universities, non-governmental organizations and trainers in the central organization, taking classes independently from September, making written and oral exams at the end of September by specifying 6 and 7 completely. It is also very important that 20.30% of novice teachers stated that they did not find it appropriate to have their written and oral exams at the end of the September term just as they will be starting their teaching career. The novice teachers do not agree on the oral examination by the commissions established in the provinces. 34.80% of the prospective teachers stated that they found this application appropriate by specifying 1 and 2, while 29.70% stated that they found this application appropriate by specifying 6 and 7. It is seen that the novice teachers have disagreements about the preparation of a file consisting of documents related to personal and professional development to be used in the evaluation process. It was seen that a 24.90% of them specified 1, and 19.10% of them stated less appropriateness by specifying 2 and 3, but the majority of other novice teachers found it almost completely appropriate. There were inconsistencies between the opinions of novice teachers in this regard. It was determined that 43.70% of the novice teachers did not find the use of diaries in performance evaluation as 1. 71.20% of the novice teachers stated that this application is totally appropriate by giving 7. Half of the novice teachers (50.70%) did not find it appropriate to lose the make-up exam right of having failed the second written exam and become a teacher. It was seen that 49.10% of the participants specified 6 and 7 which meant that they found the first performance evaluation carried out by the counselor teacher and the school administration in the process of trainee teacher education appropriate. Although 14.90% stated that it was not appropriate, the majority found to be almost completely appropriate. 53.10% of the novice teachers stated that the second and third performance evaluations were carried out in the schools where they were assigned considered as appropriate.

It was seen that more than 50.00% of the novice teachers with the responses of 6 and 7 found the following items appropriate as provincial / district national education principals to determine the educational institutions that novice teachers will work in the process of training, provide support for the healthy implementation of the work program prepared for the prospective teacher, training process coordinator in accordance with the work schedule of the novice teachers to coordinate the out-of-school activities, prepare the work program of the novice teachers together with the consultant teacher, take the necessary measures for the healthy execution of the program, prepare the work program of the supervisory teachers together with the manager of the education institution, help the novice teacher and to monitor the teacher teachers, novice teachers, assessment and guidance, professional knowledge, skills, attitudes and behavior with. Moreover, more than 50.00% of the novice teachers ensured that they were mentally prepared for the teaching profession, their intellectual development was supported, they learnt the functioning of educational environments and management processes, they were aware of the importance of sharing professional development and training experiences. It can be summarized as the objectives of the process were found to be completely appropriate with the rates of 6 and 7.

Findings of Novice Teachers' Recommendations for a Novice Teacher Training Program to Support Professional Development

Table 6 presents the suggestions of novice teachers for a novice teacher education program that will support their professional development.

Table 6.

Recommendations of Novice Teachers for a Novice Teacher Training Program to Support Professional Development

Recommendations	N
Conducting the novice teacher training program in the province of the appointed school	9
Opportunity to prepare such documents as daily reports in an online system	11
Evaluating the mentors and school principals participating to novice teacher training process	21
Using alternative evaluation techniques other than the existing exam-based one	5
Developing a preparation program before the induction process and implementing it at undergraduate level	12
Conducting trainings for mentors and school principals	10
Providing online training opportunity in the last two months of the training process	34
Allowing some time for individual teaching and teaching under the guidance of mentors during the training process	20

Table 6 presents the recommendations of novice teachers for a novice teacher training program that will support professional development. Nine of the novice teachers stated that the training of novice teacher training should be done in the provinces where the task will be started, eleven of them stated the preparation of reports and documents online, twenty-one of them suggest the evaluation of the teachers and school administrators, five of them recommend to make another assessment to determine the suitability of the novice teacher to the teaching profession at the end of the training process; and the training of school administrators, thirty-four of them suggest online training, and twenty-two novice teachers made recommendations for taking courses independently for a certain period and accompanied by a counselor for this certain period. Some Examples of the opinions of novice teachers are as follows;

(C.T.23.İzmir) "I am required to receive training in the process of teacher training in my province. I think it is important for me to adapt to the region where I am appointed."

(C.T.33.İstanbul) " I think that filling the prepared forms electronically will benefit both paper and time. "

(C.T.126.Gaziantep) "In-service training needs to be professionalized for a more qualified and successful process."

(C.T.142.Gaziantep) "..... I think that advisor teachers and school administrators should also be evaluated. "

(C.T.8.Elazığ) "I think that an assessment that should include observations would be more fair, considering what I did during the process."

(C.T.122.İstanbul) "It is considered more appropriate to carry out the targeted project during university education (like last 6 months)."

(C.T.15.Zonguldak) “Consultant teachers and school administrators, who have almost less information than us during the process, need to be trained more seriously.”

(C.T.13.İzmir) “Maybe the last two months seminars can be done online. Because more experiences and general issues were discussed. Can't a system be created and a proposal to follow it from home, work, cafe?”

Discussion, Conclusion and Implications

Novice teachers did not think that they will often have problems in the planning of teaching in terms of teaching skills, in making connections between courses, in determining the appropriate technology for the objectives in the curriculum and in developing materials while they do not found it appropriate to prepare in certain days of the week according to the training and study program and prepare plans and materials. In other words, novice teachers are unlikely to experience problems regarding their planning and preparation activities and they are not satisfied with the planning and preparation activities they should do during the training process. Ergünay and Adıgüzel (2016) revealed that novice teachers felt sufficient in planning and practicing teaching, classroom management and effective method technique selection as they met with their students and gained experience in the first years of their profession. Özen, Kılıçoğlu and Yılmaz Kılıçoğlu (2019) stated that novice teachers who prepared lesson planned what kind of activities they would design in their lessons, which resources they would benefit from and which material types they use. İlyas, Coşkun and Toklucu (2017) conducted a study with novice teachers and stated that there are problems in certain parts of the novice teachers' training process, course planning, preparation and evaluation application and also they stated that the failure of the course, especially in the process before the appointment of the knowledge and experience of the novice teachers does not contribute.

It was seen that novice teachers projected to experience problems and sought for further support in personal and professional development. It was determined that teacher candidates mostly did not have problems in fulfilling the responsibilities of the profession and cooperating with other teachers for their professional development. Similarly, training of novice teachers and training of the program in institutions with the help of supervisor teachers, preparing courses under the supervision of supervisor teachers, attending meetings with the assistant principal, benefiting from the experiences of the trainers in the central organization, and recognizing the importance of sharing the professional development and training experiences of the novice teacher training process are mostly found appropriate. The novice teachers thought that they would not have problems in taking responsibility and cooperating in terms of their professional development and found the practices in the training process appropriate. Altıntaş and Görgeç (2017) also evaluated the novice teacher training system and mentioned the relationship between professional teachers and novice teachers and emphasized that there was a positive aspect of the contribution of teachers to the professional development of novice teachers. Oral and Demir (2016) stated that the novice teacher training program implemented in 2016 had positive effects on the professional development of novice teachers. In Kearney's (2014) study, it was observed that the support of teachers, cooperation with other teachers, observations, seminars and workshops and the support provided to the novice teacher in the programs of the countries which were considered to be very successful in novice education such as Japan, Germany, New Zealand, Switzerland, China, France, Canada and America has important features.

In terms of personal and professional development of novice teachers, it was determined that they would not have any problems in participating in personal and professional development activities organized by the institutions and the Ministry of National Education and following the activities. In the training process, one day of the week was allocated to visiting the museums and libraries in the city for educational purposes, to learn the functioning of universities, non-governmental organizations, to meet with retired teachers and education volunteers, review the educational content determined by the Ministry of Education and read books and carry out discussions. Novice teachers, who think that they will not have any problems in terms of their personal and professional development, find the applications of the training process supporting personal and professional development completely appropriate. Kozikoğlu and Soyaloğlu (2018) revealed that the novice teachers gain experience and the training program prepare them for the profession and contribute to the novice teachers through book and movie watching activities and that the professional development of novice teachers is supported in many ways. Törsakal and Duysak (2017) stated that the books, films and visits during the training process were positive, and they enabled novice teachers to become equipped with intellectual knowledge,

skills and attitudes. In some other studies, books, films and out-of-school activities have positive effects on the personal and professional development of novice teachers (Cengiz, 2018; Gül, Türkmen & Aksel, 2017).

It is seen that the novice teachers, the other teachers, students, and school administrators were satisfied with their performances and they thought that the multiple evaluations to be made were appropriate for understanding of evaluation and they did not think that they would have a problem with multiple evaluation. Although there were various opinions; the majority agreed that the first performance evaluation in the upbringing process should be conducted by the counselor teacher and the school administration in the process of trainee teacher training and that the second and third performance evaluation should be carried out in the schools where the appointments are made. It is seen that novice teachers find it appropriate to evaluate their performances in a multiple way. Taş (2016) stated that in order to ensure the objectivity and consistency of the evaluation process, multiple evaluations should be taken as basis, that is, more than one evaluator and data sources should be utilized. Buldu (2014) states that teachers should be evaluated with multiple methods in order to develop themselves and it is possible to determine their professional development needs with these assessments. In their research, Ağaoğlu, Şimşek and Ceylan (2001) state that multiple evaluation approach has positive effects and should be applied in educational environment.

When the novice teachers' opinions about the problems they might have and their education areas they need and the process of education were examined in terms of school, family and community relations; it was determined that novice teachers mostly did not have any problems in communicating and getting help with experienced teachers, communicating with other novice teachers and getting help from school administrators and guidance teachers. However, it was also determined that novice teachers think that they have a higher probability of having problems in getting help from school administrators and guidance teachers in the subjects they need compared to other items. According to the training process, the novice teachers prepare the work program together with the consultant teacher and prepare the work program of the school administrators who take the necessary measures for the healthy execution of the program and the work program of the novice teachers together with the administrator of the educational institution, and in the monitoring. It is seen that the counselor teachers who are exemplary with their professional knowledge, skills, attitudes and behaviors find their duties completely appropriate. In the study of Balkar and Şahin (2014), it was determined that the practices carried out under the supervision of a counselor teacher increased the professional performance of the teachers and the problems were solved effectively in a relatively shorter time. In the study of Kılıç, Babayigit and Erkuş (2016), it was concluded that novice teachers gained experience through the practices they conducted in the presence of counselor teachers. The study of Sarica and Özpolat (2018) determined that the opinions expressed by novice teachers about the roles of school principals in the process of education were mostly positive but also there are negative ones. There were opinions of school principals that provide coordination between guiding, positive, understanding, experienced, counselor and novice teachers and that their knowledge is inadequate, negative, indifferent and their roles are unnecessary.

It was determined that two thirds of the novice teachers thought that they would have problems or some problems in exchanging information with parents about the development of the students, adapting to the environment in which the school is located, providing accommodation, cooperation between the school and the environment. Perhaps the fact that they will be together with people they have never seen, where they have never been, can cause novice teachers to be anxious and worried. According to the training program, the novice teachers who will be going to the regions where different languages are used, find it appropriate to receive education according to the cultural characteristics of the region and to have basic knowledge about the languages used other than Turkish, suggest that they are in an effort to adapt to the conditions of different regions. Sezgin (2005) stated that novice teachers should be assisted in adapting to the profession and school, while Altıntaş and Görden (2017) emphasized that it would be difficult for the novice teachers to start working in different places from the provinces they are assigned to. Köse (2016) stated that teacher training process in schools located in city centers may cause problems for teachers working in rural areas.

Considering the fact that novice teachers are prepared for the teaching profession and are working hard to improve themselves, it is necessary to reduce the workload and the number of documents to be completed. In addition, considering the problems that may be experienced by the novice teachers who have just started teaching, and the various problems they may face (accommodation, housing, transportation). It is highly probable that stress and anxiety levels are high in the first years of the profession. Therefore, necessary

measures should be taken in order for novice teachers to spend their first years more comfortably and open to learning.

The places where the educational institutions to be employed by novice teachers are generally settlements with different geographical and economic characteristics than the places where they live. For this reason, the Ministry of National Education may provide support activities for the training of novice teachers in the school or region, together with the school administrators and advisor teachers. In particular, in cooperation with the nearest university and education faculty, a roadmap can be drawn on what can be done in order to adapt the profession and the new environment to the novice teachers who will work in that region according to the economic, geographical and cultural characteristics of the region and the expectations and needs of the people of the region.

The training of novice teachers should be reviewed in a way to support the professional harmony and development of novice teachers by taking the opinions of academicians, MoNE experts, school administrators, senior teachers and novice teachers. Accordingly, the studies conducted in the process of teacher training and the information provided should be complementary and supportive to the profession, not as a repetition of the undergraduate programs, considering the special situations that novice teachers may encounter. Counselors and school administrators who have important roles in the training of novice teachers in particular should be fully informed about their roles in the process of teacher training. Lack of sufficient knowledge of and about novice teachers regarding the process of teacher training negatively affects the process. In this respect, after the planning of teacher training programs, pilot implementation should be performed. In line with the results of the pilot implementation, a training process that will be structured with the necessary regulation and improvement works will be more efficient.

Acknowledgement

This study is produced from the doctoral dissertation named “Evaluation of Novice Teacher Training Process in Turkey”. And the results of this study were presented as an oral presentation at the 5th International Curriculum and Instruction Congress held between 26-28 October 2017. (Writer: Alper Yetkiner) (Supervisor: Prof. Dr. Fatma Bıkmaz). Ankara University, Institute of Educational Sciences.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Adaylık eğitimi, mesleğinin ilk yıllarında olan aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin destekleneceği, mesleğe uyumlarının kolaylaştırılacağı ve aidiyetlerinin güçlendirileceği bir eğitimidir. Bu eğitim, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile elde edilen temel bilgi ve becerilerin ardından öğretmenliğe geçişte bir köprü aşamasıdır (Smith & Ingersoll, 2004). Adaylık eğitiminin nitelikli ve mesleki gelişime yönelik bir süreç olarak yürütülmesi, öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenme olanağı ve bilinci kazandırması açısından da oldukça önemlidir (Wong, 2004).

Adaylık eğitimi 2000'li yıllarda dünyada ve Türkiye'de dikkat çeken önemli bir konu haline gelmiştir. Bu konuda çeşitli ülkelerde farklı uygulamalar dikkat çekmektedir. Örneğin, ABD'de aday öğretmenlerin adaylık eğitimlerinin desteklenmesi, yerel okul bölgelerinin ve okulların sorumluluğundadır (NCTQ, 2004). Eyaletlerin birçoğunda farklı aday öğretmenlik eğitim programı uygulanmaktadır (Choy, Chen, Bugarin & Broughman, 2006). Aday öğretmenlik programları yeni öğretmenleri desteklemek ve onlara yardımcı olabilmek için eyalet, yerel veya okul düzeyinde açılmaktadır. Bu programların amacı ise öğretmenlere mesleki uygulamalarını geliştirmede ve öğretime ilişkin algılarını derinleştirmede yardımcı olmak ve öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında yaşanan yıpranmayı önlemektir (Smith & Ingersoll, 2004).

İngiltere'de alan bilgisinin ölçüldüğü bir sınavla göreve başlayan yeni öğretmenlerin bir yıl içerisinde gerekli niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Aday öğretmenin gelişiminden sorumlu olan danışman öğretmen süreç boyunca aday öğretmene çalıştığı okul, adaylık süreci uygulamaları, öğrenciler ile ilgili genel bilgiler, hem okul hem okul dışı eğitim öğretim faaliyetlerine katılma ve bunları takip etme konularında danışmanlık yapmaktadır. Aday öğretmenlerin ulusal standartları ne ölçüde karşıladıkları, süreç içerisinde aldıkları yol ile gelişim aşamaları ve adaylıklarının kalkması için üç farklı değerlendirme yapılmaktadır (Neil & Morgan, 2003).

Finlandiya'da aday öğretmen eğitimi programları genellikle okulların kendilerinin belirledikleri programlardır (Ladd, 2007). Aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitimler öğretmenler tarafından bir zorunluluk olarak değil, kendilerini geliştirmek için bir fırsat olarak algılanmaktadır (Sahlberg, 2007). Ayrıca üniversitelerde açılan yaz okulları ile ulusal ve bölgesel düzeylerde sürekli olmak koşuluyla ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler verilmekte ve öğretmenler birliği ile özel enstitüler de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim imkânları sunmaktadır (Malaty, 2006).

Singapur'da aday öğretmenlik süreci üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama öğretmenliğe tutunabilme olarak adlandırılmakta, kişisel ve mesleki yeterliklerin geliştirilmesine odaklanılmaktadır. İkinci aşamada aday öğretmenlerin ustalaşması için çaba sarf edilirken, sınıf yönetimi, öğretim kaynaklarının etkili ve verimli kullanımı ile beceri geliştirmede duyulan kaygıların giderilmesi amaçlanmaktadır. Son aşamada ise aday öğretmenlerin öğrencilerini etkilemelerine ve bir eğitimci olarak onlar üzerinde olumlu izler bırakabilmelerine yönelik çalışmalar yürütülmektedir (Chong & Tan, 2006).

Hong Kong'da alan bilgisi ve kişisel özellikleri ölçen sınavla göreve başlayan aday öğretmenler görevli oldukları okullarda bir yıl süren eğitim almaktadır. Ayrıca aday öğretmenlerin kapsamlı bir tecrübe kazanmaları, profesyonel bir rehberlik ve destek hizmeti almaları, yaşam boyu öğrenmelerinde sağlam temellerin atılması ve kendi kendilerini değerlendirebilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Ng, 2012).

Estonya'da aday öğretmen eğitimi programı 2004'ten beri uygulanmaktadır. Giriş programı olarak da ifade edilen bu program; lisans programının devamı ve mesleki gelişimin ilk aşaması olarak kabul edilmektedir. Program, okul ve üniversite arasındaki ortak uygulamalarla desteklenmekte ve aday öğretmenlerin okula uyumlarının sağlanması, temel yeterliklerinin geliştirilmesi ve karşılaşılan problemleri çözmelerini sağlamaya odaklanmaktadır. Ayrıca, aday öğretmenler arasında yapılan akran gözlemleri ve öğrenmeleri de programda önemli bir yer tutmaktadır (European Commission Staff Working Document, 2010).

Hollanda'da aday öğretmen eğitiminde oldukça özerk ve değişken uygulamalar söz konusudur. Henüz mezun olmayan öğretmen adayları bir yıl boyunca tam ya da yarı zamanlı olarak okullarda uygulama yapmakta ve böylelikle adaylığa hazırlık eğitimi almaları sağlanmaktadır. Öğrenci öğretmenler olarak adlandırılan son sınıf öğrencileri hem öğretim elemanlarından hem de uygulama okullarındaki danışman öğretmenlerden eğitim almaktadır (European Commission Staff Working Document, 2010).

Farklı ülkelerde aday öğretmen yetiştirme uygulamaları incelendiğinde, lisans öğrenimi sonrası öğretmenlik mesleğine başlayan aday öğretmenlerin genellikle alan bilgisinin ölçüldüğü sınavlardan sonra göreve başlatıldığı, adaylık sürecinin bir ile üç yıl arasında değiştiği ve bu süreçte aday öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesi ve güçlendirilmesi için üniversite ve okullar arasında işbirliği sağlanıp, adayların mesleğe uyumunu sağlamak için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran, öğretmen-öğrenci iletişimini ve etkileşimini güçlendiren uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin, kendilerine yardımcı olması ve yol göstermesi amacıyla danışman öğretmenlerin görevlendirildiği, bazı ülkelerde aday öğretmenlerin bağımsız olarak, bazı ülkelerde ise danışman öğretmeni ile birlikte dersler verdiği görülmektedir. Aday öğretmenlerin, adaylık sürecinde tüm ülkelerde sınıf içi eğitim etkinliklerinde etkin rol aldıkları, ders materyalleri, öğretim planı vb. hazırladıkları ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerinin desteklendiği görülmektedir. Bazı ülkelerde, aday öğretmenlerin adaylık süreçlerinde diğer aday öğretmenlerin görev yaptıkları okulları ziyaret edip birbirlerinin derslerini gözlemledikleri ve birçok programın sonunda aday öğretmenlerin genellikle mesleki bilgi ve becerileri ile ilgili bir değerlendirmeden geçtikleri görülmektedir.

Türkiye’de 1995 yılına kadar, aday öğretmenlerin eğitimleri “Temel eğitim birinci kademe (ilkokul) öğretmenleri stajyerlik yönetmeliği” ve “Temel eğitim ikinci kademe, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında görevli stajyer öğretmenlerin yetiştirilmeleri ve stajyerliklerinin kaldırılmasına ilişkin yönetmelik” hükümlerine göre yürütülmüştür. İlköğretim birinci ve ikinci kademe aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde okul müdürleri, bölge müfettişleri ve rehber öğretmenler sorumlu olmuştur (MEB, 1981). 1995-2014 yılları arasında ise bu süreç 2423 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik” hükümleri ve 2436 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “Adaylık Eğitimi” programına göre yürütülmüştür. Aday öğretmenler temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitime tabi tutulmuş, temel ve hazırlayıcı eğitimin bitiminde yazılı bir sınav yapılmıştır. Sınavlar 100 puan üzerinden değerlendirmeye alınıp, 60 ve yukarı puan alanlar başarılı kabul edilmiş, başarılı olamayan adayların eğitimleri bir defaya mahsus olmak üzere tekrarlatılmıştır (MEB, 1995).

10.09.2014 tarihinde kabul edilen torba yasada “Aday öğretmenliğe atanma sınavını MEB’in yapacağı, aday öğretmenlerin bir yılın sonunda yazılı veya sözlü sınava tabii tutulacağı” belirtilmiştir. Bu düzenleme sonucunda, 2014 yılı Eylül ayında atanan aday öğretmenler 2015 yılı Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında performans değerlendirmesine tabi tutulmuştur. İlk iki değerlendirme aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumunda kurum müdürü ve danışman öğretmen tarafından bireysel olarak ayrı ayrı, üçüncü değerlendirme ise maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından ayrı formların bireysel olarak doldurulmasıyla bir arada yapılmıştır. Eylül 2014’te atanan aday öğretmenler 11.10.2015’te yazılı sınava girmiş, Şubat 2015’te atanan aday öğretmenlerin yazılı sınavları 19.03.2016 tarihinde, sözlü sınav ise 21.03.2016-15.04.2016 tarihleri arasında il müdürlüklerince yapılmıştır.

Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin son düzenleme ise 29329 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’ne dayalı olarak 02.03.2016’da Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge ile yapılmıştır. Yönergede, aday öğretmenlerin adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulacakları ve yetiştirme sürecinin de MEB tarafından belirlenen yetiştirme programı doğrultusunda aday öğretmenlerin görevlendirildiği eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirileceği açıklanmıştır. Aday öğretmenlere; çevrimiçi sistem üzerinden yetiştirme eğitimi alabilecekleri il ve okul tercihi yaptırılmıştır. Ayrıca, atandıkları görev yerlerine Eylül ayında gidebilmeleri yönünde bir düzenleme yapılmış, öncesinde ise tercih ettikleri il merkezlerinde eğitimlerinin ilk dört aylık bölümünü ve il milli eğitim müdürlüklerinin belirledikleri kurumlarda da yetiştirme süreci eğitiminin son iki aylık bölümünü tamamlamaları sağlanmıştır. Bu süreçte verilen eğitimler aday öğretmenlerin tercih ettikleri okullarda gerçekleşmiştir. Süreç boyunca aday öğretmenlerin; sınıf içi/dışı, okul içi/dışı etkinlikler ile öğretmenlik mesleğine hazır olup mesleki, kişisel ve entelektüel gelişimlerinin desteklenip, eğitim ortamları ve yönetim süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Bu düzenlemede, aday öğretmenlerin bağımsız olarak derslere girmeleri ve nöbet tutmaları engellenmiş, bunun yerine danışman öğretmenini ve farklı branşlardaki öğretmenleri gözlemlemesi, kendi değerlendirmelerinde yararlanılmak üzere günlükler tutmaları istenmiştir. MEB tarafından belirlenen eğitim içerikli filmler ve kitaplar da süreç içerisinde adayın kendisini geliştirmesi için kullanılmıştır. Adayların birinci performans değerlendirmesi adaylıklarının ilk altı ayında danışman öğretmen ve okul idaresi tarafından yapılırken, ikinci ve üçüncü performans değerlendirmeleri göreve başladıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. 07.03.2016 tarihinde başlayan dört aylık eğitim 24.06.2016 tarihinde sonlanmıştır. 27.06.2016’da ise yine il merkezlerinde aday öğretmen yetiştirme sürecinin ikinci bölümü olan hizmet içi eğitim süreci başlamıştır. 12.08.2016’da tamamlanan hizmet içi eğitimler

süresince il merkezlerindeki okul ve şube müdürleri tarafından aday öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler verilmiştir. Toplamda 26 hafta, 129 gün, 774 saat izleme, eğitim ve okul dışı faaliyetlere, mesleki çalışma faaliyetlerine ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan aday öğretmenler, göreve başladıkları ilk altı ayın sonunda yazılı ve sözlü sınava alınmışlardır. Yazılı sınavdan ilk seferde başarısız olan aday öğretmenlere bir sınav hakkı daha tanınırken, ikinci yazılı sınavdan da başarısız olan aday öğretmenler öğretmen olma hakkını kaybedip memurluğa yönlendirilmiştir.

Araştırmalar, aday öğretmenlerin izole edilmişlik hissi, kendilerinden ne istenildiğini tam olarak bilememe, iş yükü ve ilave verilen görevlerle başa çıkma konusunda yetersizlik hissetme, materyal, araç-gereç eksikliği, fiziksel alt yapı eksiklikleri, deneyimli öğretmenlerden ya da danışmanlardan yardım alamama gibi durumların kendilerinde hayal kırıklığı yarattığını ve başarısızlık duygusuna kapılmalarına neden olduğunu ortaya koymaktadır (Rubinstein, 2010; Veenman, 1984). Bu yaşantıların sonucunda, örneğin ABD’de; yetenekli ve yaratıcı potansiyeli olan öğretmenlerin yaklaşık %50.00’ünün ilk beş yılda meslektan ayrıldığı görülmektedir (National Center for Education Statistics, 2010). Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar da tükenmişlik duygusunun en fazla mesleğin ilk beş yılında yaşandığını ortaya koymaktadır. Şanlı ve Tan (2017), sınıf ve branş öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında hem duygusal tükenmişliğin hem de kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişliğin mesleğinin ilk beş yılındaki öğretmenlerde daha çok görüldüğünü ortaya koymuştur. Yıldız (2012), rehber öğretmenler ile gerçekleştirdiği araştırmasında mesleki kıdemleri bir ile beş yıl arasında olan öğretmenlerin, kıdemleri daha fazla olan öğretmenlere göre daha çok tükenmişlik yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Otacıoğlu (2008) ise müzik öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında beş yıl ve daha az süre çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin, daha tecrübeli öğretmenlere oranla fazla olduğunu belirlemiştir.

Bu nedenle mesleğinin ilk yılında olan aday öğretmenlerin mesleklerine ilişkin bakış açılarının şekilleneceği ve mesleki gelişimlerinin destekleneceği aday öğretmenlik dönemi oldukça önemlidir. Bu çalışmada 2016 yılı Şubat döneminde atanan aday öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, aday öğretmenlerin yaşayabilecekleri sorunları ve gereksinim duyabilecekleri eğitim alanlarını belirlemek, mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecini değerlendirmek ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek bir aday öğretmen eğitim programı için öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Aday öğretmenlerin yaşayabilecekleri sorunlar ve gereksinim duyabilecekleri eğitim alanları nelerdir?
2. Aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek bir aday öğretmen eğitim programı için önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005), tarama modellerini geçmişte ya da hala var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, olayların, bireylerin ya da nesnelerin kendi koşullarında, olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı araştırma yaklaşımları olarak açıklamaktadır. Bu çalışmada da aday öğretmenlerin görüşlerine göre adaylık sürecinde yaşanabilecek sorunların neler olabileceği belirlenmiş, aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Araştırma Grupları

Araştırmanın çalışma grubunu Adana, Gaziantep, İzmir, İstanbul, Zonguldak ve Elazığ illerinde aday öğretmen yetiştirme süreci eğitimlerine katılan 812 aday öğretmen oluşturmuştur. Altı coğrafi bölgeden birer il tercih edilmiştir. İller tercih edilirken aday öğretmen sayıları ve araştırmacının ulaşım kolaylığı göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya katılan aday öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.**Çalışma Grubunda Yer Alan Aday Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri**

Değişkenler		N	%	N(Toplam)	%(Toplam)
Cinsiyet	Kadın	559	68.80	812	100.00
	Erkek	253	31.20		
Görev yapılacak yerleşim birimi	İl merkezi	256	31.70	807	100.00
	İlçe merkezi	361	44.70		
	Belde	44	5.50		
	Köy	146	18.10		
Mezun olunan okul türü	Eğitim/Eğitim Bilimleri Fak.	481	59.60	807	100.00
	Fen/Edebiyat/ Fen Edebiyat Fak.	136	16.80		
	İlahiyat Fak.	66	8.20		
	Diğer Fakülteler	124	15.40		
Branş	Okul öncesi öğretmenliği	42	5.20	807	100.00
	Sınıf öğretmenliği	82	10.20		
	Branş öğretmenliği	683	84.60		
Görev yapılacak okul türü	Anaokulu	17	2.10	806	100.00
	İlkokul	144	17.90		
	Ortaokul	328	40.70		
	Lise	298	37.00		
	Halk Eğ. Merkezi	19	2.40		

*Aday öğretmenlerin tamamı kişisel bilgilerini eksiksiz bir halde vermemiştir.

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan aday öğretmenlerin % 68.80'i kadın ve % 31.20'si erkektir. Çoğunluğun ilçe merkezinde (%44.70), diğer aday öğretmenlerin ise il merkezi (%31.70), köy (%18.10) ve belde (%5.50) de görev yapacağı görülmektedir. Eğitim/egitim bilimleri fakültelerinden (%59.60) mezun olan aday öğretmenlerin sayıca fazla olduğu, bunu fen/edebiyat/fen edebiyat fakültelerinden (%16.80) mezun olan aday öğretmenlerin, diğer fakülteler (%15.40) ve ilahiyat (%8.20) fakültelerinden mezun olan aday öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. Araştırmada branş (%84.60), sınıf (%10.20) ve okul öncesi (%5.20) öğretmenlerinin yer aldığı ve %40.70'inin ortaokul, %37.00'inin lise, %17.90'inin ilkokul, %2.40'unun halk eğitim merkezi ve %2.10'unun ise anaokulunda çalışacağı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Aday Öğretmen Sorun ve Gereksinim Belirleme Anketi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecini Değerlendirme Formu ile toplanmıştır.

Aday Öğretmen Sorun ve Gereksinim Belirleme Anketi'nin geliştirilme sürecinde aday öğretmenlerin, adaylık sürecinde yaşayabileceklerini düşündükleri sorunların ve gereksinim duyabilecekleri eğitim alanlarının belirlenebilmesi amacıyla öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Aynı zamanda, Türkiye'de farklı bölgelerde görev yapan ve çevrimiçi ortam üzerinden gönderilen daveti kabul eden on beş aday öğretmenden (üç sınıf öğretmeni, üç Türkçe öğretmeni, üç fen ve teknoloji öğretmeni, iki matematik öğretmeni, iki yabancı dil öğretmeni, bir felsefe öğretmeni, bir müzik öğretmeni) yarı yapılandırılmış görüşme formu ile adaylık sürecinde yaşadıkları sorunlar ve gereksinim duydukları eğitim alanlarının neler olduğuna ilişkin bilgiler toplanmıştır. Ardından anket maddelerinin yazım aşamasına geçilmiştir. Anket maddeleri *öğretim becerisi, kişisel ve mesleki gelişim ve okul, aile, toplum ilişkileri* alt başlıklarına göre yazılmıştır. Öğretmen eğitimi alanında uzman dört eğitimci, ölçme ve değerlendirme alanında görev yapan beş uzman ve bir Türk dili uzmanının görüşleri alınarak Aday Öğretmen Sorun ve Gereksinim Belirleme Anketi'ne son şekli verilmiştir. Ankette aday öğretmenler, sorun yaşarım (1), kısmen sorun yaşarım (2) ve sorun yaşamam (3) düzeylerini göz önünde bulundurarak cevap vermişlerdir.

Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecini Değerlendirme Formu'nun geliştirilmesi sürecinde ise 02.03.2016 tarihinde yürürlüğe giren Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge'den yararlanılmıştır. Maddeler yetiştirme sürecinin amaçlarını, yetiştirme programını, çalışma programını, il/ilçe milli eğitim müdürlerinin, yetiştirme süreci koordinatörlerinin, eğitim kurumu yöneticilerinin ve danışman öğretmenlerin görevlerini değerlendirme başlıklarına göre yazılmıştır. Formun sonunda aday öğretmenlerin belirtmek istedikleri diğer

görüşlerini de öğrenebilmek amacı ile açık uçlu bir soru yer almıştır. Form, anket için görüşleri alınan uzmanlara sunulmuş, görüşleri alındıktan sonra veri toplama aracının ikinci bölümü olan Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecini Değerlendirme Formu'na son şekli verilmiştir. Formda aday öğretmenler, hiç uygun bulmuyorum (1)'den başlayıp tamamen uygun buluyorum (7) 'ye kadar düzeylerini göz önünde bulundurarak cevap vermişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Aday öğretmenlerin yaşayabilecekleri düşündükleri sorunların ve gereksinim duyabilecekleri eğitim alanlarının belirlenmesi için Aday Öğretmen Sorun ve Gereksinim Belirleme Anketi ile Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecini Değerlendirme Formu tek bir kitapçık olarak hazırlanmış ve birlikte uygulanmıştır. Altı farklı ilde uygulamanın yapılabilmesi için MEB'den gerekli uygulama izni alınmış ve aday öğretmen yetiştirme süreci eğitimlerinin gerçekleştirildiği okullar aranarak yetkililere bilgi verilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci sırasıyla Adana, Gaziantep, İzmir, İstanbul, Zonguldak ve Elazığ'da gerçekleştirilmiştir. Aday öğretmenlerin yaşayabilecekleri düşündükleri sorunlara, gereksinim duyabilecekleri eğitim alanlarına ve yetiştirme süreci ile ilgili ifadelerle katılma düzeyleri istatistiksel olarak analiz edilmiş, yüzde ve frekanslara göre raporlaştırılmış ve yorumlanmıştır. Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin belirtmek istedikleri görüşlere ilişkin veriler ise betimsel analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir.

Bulgular

Aday Öğretmenlerin Yaşayabilecekleri Sorunlara ve Gereksinim Duyabilecekleri Eğitim Alanlarına İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin yaşayabilecekleri sorunlar ve gereksinim duyabilecekleri eğitim alanları, öğretim becerisi alanına ait alt temalar ile birlikte analiz edilerek Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'de öğretim becerisi alanına ait alt temalara ilişkin maddelerle ilgili olarak aday öğretmenlerin yüksek oranda sorun yaşamayacaklarını düşündükleri görülmektedir. Motivasyon ve rehberlik temasına ilişkin bazı maddelerde sorun yaşayacağını düşünen aday öğretmenlerin yaklaşık beşte bir olduğu, planlama, öğretim programı ve öğrenme ortamları temalarına ilişkin bazı maddelerde sorun yaşayacağını düşünen aday öğretmenlerin yaklaşık üçte bir olduğu belirlenmiştir. Dersleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre planlama (%36.90), öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirleme (%30.60), öğrenme ortamını düzenleme (%30.00), özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ve okul ortamına katılımını zorlaştıran engellere müdahale etme (%42.20), ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre sınavlarda kullanılan ölçme araçlarını yeniden düzenleme (%37.30) ve ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenci gelişimini izleme sürecinde kullanılan ölçme araçlarını yeniden düzenleme (%30.80) maddelerine diğer maddelerden daha yüksek oranda sorun ve kısmen sorun yaşayacaklarını düşündüklerini ifade etmeleri oldukça önemlidir.

Aday öğretmenlerin yaşayabilecekleri sorunlar ve gereksinim duyabilecekleri eğitim alanları kişisel ve mesleki gelişim alanına ait alt temaları ile birlikte analiz edilerek Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te aday öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim alanına ait maddelerle ilgili olarak yüksek oranda sorun yaşamayacaklarını düşündükleri görülmektedir. Ancak özellikle mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak üst düzey düşünme becerilerini kullanma (%23.30) engelli bireylerin eğitim haklarının neler olduğunu bilme (%40.00), mesleki gelişim planı hazırlama (%33.60), hizmet içi eğitimlerden haberdar olma (%39.70), alana yönelik basılı ve dijital yayınları takip etme (%31.40, %32.40), kurumların düzenlediği etkinliklere katılma (%35.80,%28.90), performanslarının değerlendirilmesinde rehber öğretmenlerin (%28.00), öğrencilerin (%25.60) ve okul yöneticilerinin (%26.90) görüşlerini alma maddelerine diğer maddelerden daha yüksek oranda sorun ve kısmen sorun yaşayacaklarını düşündüklerini ifade etmeleri oldukça önemlidir.

Aday öğretmenlerin yaşayabilecekleri sorunlar ve gereksinim duyabilecekleri eğitim alanları okul, aile ve toplum ilişkileri alanına ait alt temalar ile birlikte analiz edilerek Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2.*Aday Öğretmenlerin Sorun Yaşayabileceklerini Düşündükleri Öğretim Becerisi Alanı ve Alt Temalarına İlişkin Görüşleri*

Maddeler	Sorun Yaşarım		Kısmen Sorun Yaşarım		Sorun Yaşamam		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	N	%
Motivasyon ve Rehberlik								
Öğrencileri öğrenmeye güdülemede	14	1.70	208	25.70	587	72.60	809	100.00
Öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmede	20	2.50	108	13.50	671	84.00	799	100.00
Öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmede	7	.90	64	7.90	737	91.20	808	100.00
Planlama								
Öğretimi planlarken diğer dersler ile bağlantı kurmada	11	1.40	208	25.80	586	72.80	805	100.00
Kazanımlara ve öğrencilere uygun ölçme ve değerlendirme etkinlikleri planlamada	6	.70	176	21.90	621	77.30	803	100.00
Dersleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre planlamada	19	2.40	278	34.50	508	63.10	805	100.00
Öğretimi öğrenciyi merkeze alarak planlamada	11	1.40	112	13.90	683	84.70	806	100.00
Öğretim Programı								
Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede	10	1.20	237	29.40	560	69.40	807	100.00
İçeriği, tutarlı ve anlaşılır biçimde sunmada	5	.60	93	11.60	705	87.80	803	100.00
Kazanımlar, konular ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında bağlantı kurmada	15	1.90	163	20.20	627	77.90	805	100.00
Kazanımlara ve öğrencilerin ön öğrenmelerine uygun teknolojiyi belirlemede	20	2.5	219	27.10	569	70.4	808	100.00
İçeriği, öğrencilerin öğrenme biçimi ve hazırbulunuşluklarına göre sıralamada	12	1.5	146	18.20	645	80.3	803	100.00
Kazanımlara ve öğrencilere uygun öğrenme materyalleri geliştirmede	12	1.5	209	26.0	582	72.50	803	100.00
Farklı öğretim yöntemlerini kullanmada	14	1.70	136	16.90	656	81.40	806	100.00
Kazanımlara ve öğrencilere uygun öğrenme etkinlikleri tasarlamada	9	1.10	146	18.20	647	80.70	802	100.00
Öğrenme Ortamı								
Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmada	7	.90	140	17.30	660	81.80	807	100.00
Güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmada	16	2.00	126	15.60	666	82.40	808	100.00
Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici sınıf ortamı oluşturmada	10	1.20	190	23.60	604	75.10	804	100.00
Öğrenme ortamını estetik duyarlılığı artıracak şekilde düzenlemede	25	3.10	217	26.90	565	70.00	807	100.00
Öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarını uygun şekilde düzenlemede	25	3.10	226	28.20	551	68.70	802	100.00
Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf/okul ortamına katılımlarını zorlaştıran fiziksel engellere müdahale etmede	31	3.90	306	38.30	463	57.90	800	100.00
Öğrenilen bilgi ve becerileri gerçek sınıf ortamına uyarlamada	8	1.00	178	22.10	619	76.90	805	100.00
Teknolojik araçları sınıf ortamında kullanmada	29	3.60	189	23.40	588	73.00	806	100.00
Ölçme Değerlendirme								
Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre sınavlarda kullanılan ölçme araçlarını yeniden düzenlemede	32	4.00	274	34.30	494	61.80	800	100.00
Öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun ödev vermede	16	2.00	122	15.20	666	82.80	804	100.00
Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenciyi geri bildirim vermede	6	.70	105	13.00	694	86.20	805	100.00
Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenci gelişimini izleme sürecinde kullanılan ölçme araçlarını yeniden düzenlemede	12	1.50	234	29.30	554	69.30	800	100.00
Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrenci gelişimini izlemede	15	1.90	155	19.30	634	78.90	804	100.00

Tablo 3.

Aday Öğretmenlerin Sorun Yaşayabileceklerini Düşündükleri Kişisel ve Mesleki Gelişim Alanı ve Alt Temalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Sorun Yaşarım		Kısmen Sorun Yaşarım		Sorun Yaşamam		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	N	%
Mesleki Gelişim Bilinci								
Mesleki gelişimime katkı sağlayacak problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmada	7	.90	178	22.40	611	76.80	796	100.00
Mesleğimin sorumluluklarını yerine getirmede	6	.70	80	9.90	722	89.40	808	100.00
Engelli bireylerin eğitim haklarının neler olduğunu bilme konusunda	35	4.40	286	35.60	483	60.10	804	100.00
Öğretmenlik mesleği mevzuatına uygun davranmada	10	1.20	128	15.80	672	83.00	810	100.00
Mesleğime yönelik alan bilgimin yeterliliği hakkında	11	1.40	133	16.40	666	82.20	810	100.00
Öğrencilerimde ulusal ve evrensel değerlerin gelişimini desteklemede	13	1.60	148	18.30	647	80.10	808	100.00
Diğer öğretmenlerle mesleki gelişimime yönelik işbirliği yapmada	24	3.00	160	19.90	622	77.20	806	100.00
Mesleki gelişim planı hazırlamada	27	3.40	243	30.20	535	66.50	805	100.00
Hizmet İçi Eğitim ve Kişisel-Mesleki Gelişim Etkinlikleri								
Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği mesleki gelişime yönelik hizmet içi eğitimlerden haberdar olmada	49	6.10	269	33.30	490	60.60	808	100.00
Alana yönelik basılı yayınları takip etmede	27	3.40	225	28.00	553	68.70	805	100.00
Kurumların düzenlediği mesleki gelişime yönelik kongre, sempozyum, konferans vb. gibi etkinliklere katılmada	34	4.20	254	31.60	515	64.10	803	100.00
Alanıma yönelik dijital kaynakları takip etmede	28	3.50	232	28.90	542	67.60	802	100.00
Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği mesleki gelişime yönelik hizmet içi eğitimlere katılmada	30	3.70	195	24.10	583	72.20	808	100.00
Kurumların düzenlediği kişisel gelişim etkinliklerine katılmada	27	3.40	205	25.50	573	71.20	805	100.00
Performans ve Değerlendirme								
Performansımı değerlendirirken rehber öğretmenlerin görüşlerinden yararlanmada	40	5.00	186	23.00	581	72.00	807	100.00
Performansımı değerlendirirken öğrenci görüşlerinden yararlanmada	21	2.60	185	23.00	597	74.00	803	100.00
Performansımı değerlendirirken öz değerlendirme yapmada	7	.90	122	15.10	678	84.00	807	100.00
Performansımı değerlendirirken kıdemli öğretmenlerin görüşlerinden yararlanmada	18	2.20	138	17.10	650	80.60	806	100.00
Performansımı değerlendirirken okul yöneticilerinin görüşlerinden yararlanmada	20	2.50	197	24.40	589	73.10	806	100.00

Tablo 4.

Aday Öğretmenlerin Sorun Yaşayabileceklerini Düşündükleri Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Alanı ve Alt Temalarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	Sorun Yaşarım		Kısmen Sorun Yaşarım		Sorun Yaşamam		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	N	%
İletişim Kurma ve Yardım Alma								
Deneyimli öğretmenlerle etkili iletişim kurmada	21	2.60	101	12.50	685	84.90	807	100.00
Gereksinim duyduğum konularda deneyimli öğretmenlerden yardım almada	14	1.70	105	13.00	689	85.30	808	100.00
Diğer aday öğretmenlerle etkili iletişim kurmada	8	1.00	86	10.70	713	88.40	807	100.00
Gereksinim duyduğum konularda okul yöneticilerinden yardım almada	23	2.90	175	21.70	608	75.40	806	100.00
Gereksinim duyduğum konularda rehber öğretmenimden yardım almada	25	3.10	137	17.00	642	79.90	804	100.00
Aileler, Çevre, Konaklama ve Ulaşım								
Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle bilgi alış-verişinde bulunmada	32	4.00	246	31.10	514	64.90	792	100.00
Okulun bulunduğu çevreye uyum sağlamada	42	5.20	248	30.70	518	64.10	808	100.00
Konaklama konusunda	84	10.40	243	30.10	481	59.50	808	100.00
Okul – çevre arasında işbirliğini sağlamada	34	4.20	264	32.80	508	63.000	806	100.00
Okula ulaşım konusunda	95	11.80	281	35.00	427	53.2	803	100.00
Okul Yöneticileri İle Yaşanan Sorunlar								
Okul yöneticilerinin aday öğretmenlere verdikleri iş yükü nedeniyle	132	16.60	340	42.70	325	40.80	797	100.00
Aday öğretmenlerin yapmak istedikleri okul faaliyetlerinin okul yöneticileri tarafından desteklenmesinde	63	7.80	337	41.90	404	50.20	804	100.00

Tablo 4'te aday öğretmenlerin okul, aile ve toplum ilişkileri alanına ait maddelerle ilgili olarak yüksek oranda sorun yaşamayacaklarını düşündükleri görülmektedir. Aday öğretmenlerin deneyimli öğretmenler, diğer aday öğretmenler, okul yöneticileri ve rehber öğretmenleri ile gereksinim duyduklarında hem iletişime geçebileceklerini hem de onlardan yardım alabileceklerini düşündükleri açıktır. Ancak aday öğretmenlerin diğer maddelere oranla okul yöneticilerinden (%24.60) ve rehber öğretmenlerinden (%20.10) yardım almada daha yüksek oranda sorun yaşama ihtimalleri olduğunu düşündükleri de belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin diğer alanlarla karşılaştırıldığında daha az bir bölümü öğrenci gelişimi ile ilgili olarak ailelerle bilgi alışverişinde bulunabileceğini, okulun bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceğini, konaklama, okul-çevre arasında işbirliğini sağlamada, okula ulaşım konusunda sorun yaşamayacağını düşünmektedir. Başka bir deyişle ilgili maddelerin hepsinde sorun yaşama ya da kısmen sorun yaşama oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Aday öğretmenlerin yaklaşık üçte birinden fazlası öğrencilerinin velileri ile ilgili beklentilerinin yüksek olmadığını, okulun bulunduğu çevreye kolay uyum sağlayamayacaklarını, okul-çevre arasındaki işbirliğini sağlama, konaklama ve okula ulaşım konusunda sorunlar yaşayacaklarını düşündüklerini belirtmiştir.

Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinin amaçları, yetiştirme ve çalışma programı, il/ilçe milli eğitim müdürlerinin, yetiştirme süreci koordinatörlerinin, eğitim kurumu yöneticilerinin, danışman öğretmenlerin görevleri ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar analiz edilerek Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Öğretmen Adaylarının İlgili Maddelere Katılma Oranı.

Maddeler	1		2		3		4		5		6		7		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%
Yetiştirme Programı ile İlgili Maddeler																
Aday öğretmenlerin, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme eğitimine alınması	137	17.00	74	9.20	109	13.50	149	18.50	116	14.40	76	9.40	144	17.90	805	100.00
Aday öğretmenlerin, adaylık sürecinin görev başlayacakları Eylül döneminden itibaren altı ay daha devam etmesi	385	48.00	103	12.80	85	10.60	73	9.10	55	6.90	44	5.50	57	7.10	802	100.00
Aday öğretmenlerin yetiştirme eğitimi alacağı illeri tercih edebilmesi	21	2.60	18	2.20	19	2.40	34	4.20	38	4.70	60	7.50	615	76.40	805	100.00
Aday öğretmenlerin yetiştirme eğitimi alacağı okulları tercih edebilmesi	31	3.80	8	1.00	24	3.00	33	4.10	40	5.00	65	8.10	605	75.10	806	100.00
Yetiştirme eğitimine ilişkin aday öğretmen bilgilendirme toplantılarının yapılması	45	5.60	17	2.10	28	3.50	60	7.50	59	7.30	95	11.80	501	62.20	805	100.00
Aday öğretmenlerin, görevlendirildikleri okullarda "kurum yöneticilerinin ve danışman öğretmenlerin" sorumluluğunda yetiştirilmesi	111	13.80	54	6.70	62	7.70	118	14.60	108	13.40	109	13.50	245	30.40	807	100.00
Aday öğretmenlerin, yetiştirme eğitimi süresince bağımsız olarak derslere girmemesi	260	32.10	75	9.30	102	12.60	106	13.10	83	10.30	61	7.50	122	15.10	809	100.00
Aday öğretmenlere, yetiştirme eğitimi sürecinde nöbet görevi verilmemesi	154	19.20	45	5.60	53	6.60	90	11.20	76	9.50	85	10.60	301	37.40	804	100.00
Aday öğretmenlerin, yetiştirme eğitimi kapsamında danışman öğretmenini gözlemleyip, sınıf yönetimi ile ilgili tecrübe edinmesinin sağlanması	74	9.20	25	3.10	54	6.70	93	11.50	99	12.30	121	15.00	341	42.30	807	100.00
Aday öğretmenlerin yetiştirme eğitimi kapsamında, farklı alanlarda/dallarda ve sınıflarda görev yapan öğretmenlerin derslerini gözlemlemesi	83	10.20	30	3.70	52	6.40	85	10.50	94	11.60	137	16.90	329	40.60	810	100.00
Farklı dillerin kullanıldığı bölgelere gidecek aday öğretmenlerin bölgenin kültürel özelliklerine göre eğitim alması	49	6.10	22	2.70	36	4.50	73	9.10	85	10.60	124	15.40	415	51.60	804	100.00
Farklı dillerin kullanıldığı bölgelere gidecek aday öğretmenlerin Türkçe dışında kullanılan dillerle ilgili temel düzeyde bilgi sahibi olması	50	6.20	30	3.70	35	4.30	77	9.60	98	12.20	124	15.40	392	48.60	806	100.00
Çalışma Programı ile İlgili Maddeler																
Aday öğretmenlerin yaptıkları tüm etkinliklerle ilgili günlük tutmaları	347	43.20	85	10.60	84	10.5	98	12.20	74	9.20	38	4.70	77	9.60	803	100.00
Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenin eşliğinde haftada üç gün ders öncesi hazırlık, plan ve materyal hazırlaması	149	18.50	52	6.50	91	11.30	134	16.70	114	14.20	106	13.20	158	19.70	804	100.00
Aday öğretmenlerin yaptıkları gözlemleri düzenli olarak kaydetmeleri	206	25.80	87	10.90	93	11.70	118	14.80	95	11.90	77	9.60	122	15.30	798	100.00
Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin kontrolünde MEB tarafından belirlenen eğitim içerikli filmleri izlemesi ve kitapları okuması	78	9.60	32	4.00	55	6.80	83	10.30	106	13.10	140	17.30	315	38.90	809	100.00
Aday öğretmenlerin izlenen filmlere ve okunan kitaplara ilişkin değerlendirmeleri yapması	138	17.10	56	6.90	56	6.90	110	13.60	101	12.50	114	14.10	233	28.80	808	100.00
Aday öğretmenlerin yetiştirme eğitimi kapsamında, ilgili müdür yardımcısı ile zümre ve veli toplantılarına katılımı	47	5.90	16	2.0	41	5.20	74	9.30	94	11.80	158	19.80	366	46.00	796	100.00
Aday öğretmenlerin haftanın bir günü buldukları şehirdeki müzeleri ve kütüphaneleri ziyaret ederek bu mekânların eğitim amaçlı kullanımını konusunda rapor hazırlaması	131	16.20	56	6.900	54	6.70	98	12.10	95	11.70	116	14.30	260	32.10	810	100.00
Aday öğretmenlerin halk eğitim, bilim-sanat merkezleri gibi kurumları ziyaret ederek bu kurumların işlevi ve eğitim olanakları ile ilgili bir rapor hazırlaması	116	14.30	44	5.40	63	7.80	90	11.10	111	13.70	121	15.00	264	32.60	809	100.00
Aday öğretmenleri, emekli öğretmenler ve eğitime gönül vermiş bireyler ile bir araya getirerek deneyim kazanmalarını sağlanması	64	7.90	29	3.60	45	5.60	91	11.3	122	15.10	143	17.70	314	38.90	808	100.00
Aday öğretmenlerin üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve merkez teşkilatındaki eğitimcilerin deneyimlerinden yararlanmasını sağlanması	52	6.50	39	4.80	43	5.30	100	12.4	120	14.90	147	18.20	305	37.80	806	100.00
Aday öğretmenlerin görev başlayacakları Eylül döneminden itibaren bağımsız olarak derslere girmeleri	26	3.20	8	1.00	20	2.50	24	3.0	27	3.40	73	9.10	627	77.90	805	100.00

Tablo 5’te aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili maddelerin 1-7 (hiç uygun bulmuyorum-tamamen uygun buluyorum) arasında derecelendirildiği göz önünde bulundurulduğunda, yetiştirme programı ile ilgili aday öğretmenlerin ilk altı ayda yetiştirme eğitimi almaktan memnun oldukları söylenebilir. Adaylık sürecinin eylül döneminden itibaren altı ay daha devam etmesini, %48.00’lük bir dilimin, neredeyse aday öğretmenlerin yarısının 1’i belirterek hiç uygun bulmadığı belirlenmiştir. Yetiştirme eğitimi alınacak illerin ve okulların tercih edilmesini, yetiştirme eğitimi ile ilgili bilgilendirme toplantılarının yapılmasını, kurum yöneticileri ve danışman öğretmen sorumluluğunda yetiştirilmelerini aday öğretmenlerin çoğunluğunun uygun bulduğu görülmektedir. Ancak yine de %13.80’lik bir dilimin 1’i belirterek kurum yöneticilerinin ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda yetiştirilmeyi hiç uygun bulmadıkları da görülmektedir. Aday öğretmenlerin, yaklaşık üçte biri olan %32.10’lik bir dilimin 1’i belirterek bağımsız olarak derslere girilmemesi uygulamasını hiç uygun bulmadıkları ancak %15.10’luk bir grubun ise bağımsız olarak derslere girilmemesini 7’yi belirterek tamamen uygun buldukları belirlenmiştir. Aday öğretmenlere nöbet görevi verilmemesini, aday öğretmenlerin üçte birinden fazlasının 7’yi belirterek tamamen uygun bulduğu görülmekteyken %19.20’lik bir grup aday öğretmen ise 1’i belirterek bu uygulamayı hiç uygun bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenini gözlemlemesi, sınıf yönetimi ile ilgili beceri kazanması, farklı alanlarda/dallarda ve sınıflarda görev yapan öğretmenlerin derslerini gözlemlemesi, farklı dillerin kullanıldığı bölgelere gidecek aday öğretmenlerin bölgenin kültürel özelliklerine göre eğitim alması ve Türkçe dışında kullanılan dillerle ilgili temel düzeyde bilgi sahibi olunmasını aday öğretmenlerin yarıdan fazlasının 6 ve 7’yi belirterek uygun bulduğu belirlenmiştir.

Aday öğretmenlerin, çalışma programı başlığı altındaki maddelere ilişkin derecelendirmelerine bakıldığında, yapılan tüm etkinlikler ile ilgili günlük tutulmasını %43.20’lik bir dilimin 1’i belirterek hiç uygun bulmadığı görülmektedir. Danışman öğretmen eşliğinde haftada üç gün ders öncesi hazırlık, plan ve materyal hazırlanmasını aday öğretmenlerin yaklaşık beşte biri tamamen uygun bulduklarını dile getirmişlerdir. Ancak aday öğretmenlerin yine yaklaşık beşte biri olan %18.50’lik bir dilimi de 1’i belirterek bu uygulamayı hiç uygun bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan gözlemlerin düzenli olarak kaydedilmesinde aday öğretmenlerin görüşlerinde önemli farklılıklar bulunurken %25.80’lik bir dilimin 1’i belirterek ilgili maddeyi hiç uygun bulmadıklarını belirtmesi oldukça dikkat çekicidir. Danışman öğretmen kontrolünde MEB tarafından belirlenen filmlerin izlenmesini ve kitapların okunmasını, izlenen filmler ve okunan kitaplar ile ilgili değerlendirme yapılmasını, yetiştirme eğitimi süresince ilgili müdür yardımcısı ile zümre ve veli toplantılarına katılmayı, haftanın bir günü şehirdeki müze ve kütüphaneleri ziyaret edip, bu mekânların eğitim amaçlı kullanımları konusunda rapor hazırlanmasını çoğunluğun 6 ve 7’yi belirterek tamamen uygun bulduğu görülmektedir. Ancak %17.10’luk bir dilim 1’i belirterek izlenen filmler ve okunan kitaplara ilişkin değerlendirme yapmayı, %16.20’lik bir dilim de rapor hazırlanmasını hiç uygun bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Halk eğitimi, bilim-sanat merkezleri gibi kurumların ziyaret edilmesi, işleyiş ve eğitim olanakları ile ilgili rapor hazırlanmasını da aday öğretmenlerin çoğunluğunun uygun buldukları görülmektedir.

Aday öğretmenlerin, emekli öğretmenler ve eğitime gönül vermiş bireyler ile bir araya gelip deneyim kazanmalarını, üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve merkez teşkilatındaki eğitimcilerin deneyimlerinden yararlanmayı, Eylül döneminden itibaren bağımsız olarak derslere girilmesini, yazılı ve sözlü sınavların Eylül dönemi bitiminde yapılmasını, yazılı sınav kapsamının mevzuat ve öğretmenlik uygulamalarından oluşmasını aday öğretmenlerin çoğunluğunun 6 ve 7’yi belirterek tamamen uygun buldukları belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin %20.30’luk bir diliminin ise yazılı ve sözlü sınavlarının göreve başlayacakları Eylül döneminin bitiminde yapılmasını 1’i belirterek hiç uygun bulmadıklarını belirtmeleri de oldukça önemlidir. Aday öğretmenler sözlü sınavın illerde oluşturulan komisyonlar tarafından yapılması konusunda da görüş birliğine sahip değildir. Aday öğretmenlerin %34.80’i 1 ve 2’yi belirterek bu uygulamayı uygun bulmadıklarını, %29.70’i ise 6 ve 7’yi belirterek bu uygulamayı uygun bulduğunu belirtmişlerdir. Değerlendirme sürecinde kullanılmak üzere kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili belgelerden oluşan bir dosya hazırlanmasını konusunda da aday öğretmenlerin görüş ayrılığı yaşadığı görülmektedir. %24.90’lük bir dilimin 1’i belirterek hiç uygun bulmadığı, %19.10’luk bir dilimin de 2 ve 3’ü belirterek daha az uygun buldukları ancak diğer aday öğretmenlerin çoğunluğunun ise neredeyse tamamen uygun buldukları görülmektedir. Bu konuda da aday öğretmenlerin görüşleri arasında tutarsızlıklar bulunmaktadır. Performans değerlendirmede günlüklerin kullanılmasını aday öğretmenlerin %43.70’inin 1’i belirterek hiç uygun bulmadıkları belirlenmiştir. Yazılı sınavdan başarısız olanlara bir sınav hakkının daha verilmesi ile ilgili aday öğretmenlerin %71.20’si 7’yi belirterek bu uygulamayı tamamen uygun buldukları, ikinci yazılı sınavdan da başarısız olan aday öğretmenin, öğretmen olma hakkını kaybedip memur olmasını aday öğretmenlerin yarısının (%50.70) 1’i belirterek hiç uygun bulmadıkları görülmektedir. Birinci performans değerlendirmesinin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde

danışman öğretmen ve okul idaresi tarafından yapılmasını %49.10'luk bir dilimin 6 ve 7'yi belirterek uygun buldukları görülmektedir. Her ne kadar %14.90'lık bir dilim 1'i belirterek hiç uygun bulmadığını belirtmiş olsa da çoğunluğun neredeyse tamamen uygun bulunduğu görülmektedir. İkinci ve üçüncü performans değerlendirmesinin atama yapılan okullarda gerçekleştirilmesi ile ilgili aday öğretmenlerin %53.10'luk bir dilimi 6 ve 7'yi belirterek değerlendirme şeklini uygun bulduklarını belirtmiştir.

Aday öğretmenlerin, il/ilçe milli eğitim müdürlerinin yetiştirme sürecinde aday öğretmenlerin çalışacakları eğitim kurumlarını belirleyip, kurumun aday öğretmen için hazırladığı çalışma programının sağlıklı uygulanması için destek sağlaması, yetiştirme süreci koordinatörünün aday öğretmenlerin okul dışı faaliyetlerini çalışma programına uygun olarak koordine edip, yetiştirme sürecine ilişkin gerekenleri yapması, eğitim kurumu yöneticilerinin aday öğretmenlerin çalışma programını danışman öğretmenle birlikte hazırlayıp, programın sağlıklı yürütülmesi için gerekli tedbirleri alması, danışman öğretmenlerin, aday öğretmenlerin çalışma programını eğitim kurumu yöneticisi ile birlikte hazırlayıp, aday öğretmene yardımcı olması ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmenlerin yetişmesi için izleme, değerlendirme ve rehberlikte bulunup, mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla onlara örnek olmasını aday öğretmenlerin %50.00'dan fazlasının 6 ve 7'yi belirterek tamamen uygun buldukları görülmektedir. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine zihinsel olarak hazır olmalarının sağlanması, entelektüel gelişimlerinin desteklenmesi, eğitim ortamlarının ve yönetim süreçlerinin işleyişini öğrenmelerinin sağlanması ile mesleki gelişim ve eğitim deneyimlerinin paylaşılmasının önemini fark etmelerinin sağlanması ile ilgili aday öğretmenlerin yine %50.00'dan fazlasının 6 ve 7'yi belirterek yetiştirme sürecinin amaçlarını tamamen uygun buldukları belirlenmiştir.

Aday Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Destekleyecek Bir Aday Öğretmen Eğitim Programı İçin Önerilerine İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek bir aday öğretmen eğitimi programı için önerileri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Aday Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Destekleyecek Bir Aday Öğretmen Eğitim Programı İçin Önerileri

Öneriler	N
Aday öğretmen yetiştirme süreci eğitimlerinin göreve başlanılacak yerde yapılması	9
Aday öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılan günlük, rapor vb. belgelerin online ortamda hazırlanması	11
Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinden sorumlu olan danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de değerlendirilmesi	21
Yetiştirme süreci sonunda aday öğretmenin öğretmenlik mesleğine uygunluğunu belirleyecek bir başka değerlendirmenin de yapılması	5
Lisans son sınıfta adaylık sürecine hazırlık eğitiminin verilmesi	12
Yetiştirme sürecinde görev alan danışman öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik nitelikli eğitimlerin düzenlenmesi	10
Yetiştirme süreci eğitimlerinin bir bölümünün online olarak verilmesi	34
Yetiştirme süreci eğitiminde belirli bir süre bağımsız, belirli bir süre ise danışman öğretmen eşliğinde derslere girilmesi	20

Tablo 6'da aday öğretmenlerin mesleki gelişimi destekleyecek bir aday öğretmen eğitimi programı için önerilerine yer verilmiştir. Aday öğretmenlerin dokuzu aday öğretmen yetiştirme süreci eğitiminin göreve başlanılacak illerde yapılması gerektiğine, on biri günlük, rapor vb. belgelerin online ortamda hazırlanmasına, yirmi biri yetiştirme sürecinde yer alan danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de değerlendirilmesine, beşi yetiştirme süreci sonunda aday öğretmenin öğretmenlik mesleğine uygunluğunu belirleyecek bir başka değerlendirmenin de yapılmasına, on ikisi adaylık sürecine hazırlık eğitimlerinin olmasına, onu yetiştirme sürecinde görev alan danışman öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik eğitimlerin düzenlenmesine, otuz dördü yetiştirme süreci eğitiminin bir bölümünün online eğitim biçiminde verilmesine, yirmisi aday öğretmen yetiştirme sürecinde belirli bir süre bağımsız, belirli bir süre ise danışman öğretmen eşliğinde derslere girilmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Aday öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir;

(A.Ö.23.İzmir) "Atandığım ilde aday öğretmen yetiştirme süreci eğitimi almam gerekiyor. Atandığım bölgeye, okula uyumumu sağlamam açısından önemli olduğunu düşünüyorum."

(A.Ö.33.İstanbul) “Hazırlanan formların elektronik ortamda doldurulmasının hem kağıt hem zaman açısından fayda sağlayacağını düşünüyorum.”

(A.Ö.126.Gaziantep) “Daha nitelikli ve başarı dolu bir süreç için hizmet içi eğitimlerin profesyonel hale getirilmesi gerekiyor.”

(A.Ö.142.Gaziantep) “... danışman öğretmenlerin ve okul idarecilerinin de değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

(A.Ö.8.Elazığ) “Süreç boyunca neler yaptığının da göz önünde bulundurulduğu, gözlemlere yer verilmesi gereken bir değerlendirmenin daha adil olacağı kanaatindeyim.”

(A.Ö.122.İstanbul) “Hedeflenen projenin üniversite eğitimi sırasında gerçekleştirilmesi daha uygun görülmektedir (son 6 ay gibi).”

(A.Ö.15.Zonguldak) “Süreç boyunca neredeyse bizden az bilgiye sahip olan danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin daha ciddi bir eğitime alınması gerekmektedir.”

(A.Ö.13.İzmir) “Belki son iki aylık seminerler çevrimiçi ortamda yapılabilir. Çünkü daha çok tecrübeler ve genel konular konuşuldu. Bir sistem oluşturup evden, işten, kafeden takip edilmesine ilişkin bir öneri oluşturulamaz mı?”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aday öğretmenlerin yaşayabilecekleri sorunlar ve gereksinim duyabilecekleri eğitim alanları ile yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri birlikte incelendiğinde; aday öğretmenlerin öğretim becerisi açısından öğretimin planlanmasında, dersler arası bağlantı kurmada, öğretim programında yer alan kazanımlara ve öğrencilere uygun teknolojiyi belirleyip materyal geliştirmede çoğunlukla sorun yaşamayacaklarını düşündükleri belirlenirken, yetiştirme ve çalışma programına göre haftanın belirli günleri ders öncesi hazırlık yapma, plan ve materyal hazırlanmasını çok uygun bulmadıkları görülmektedir. Başka bir deyişle, aday öğretmenlerin kendi yapacakları planlama ve hazırlık çalışmalarına ilişkin sorun yaşama ihtimallerini düşük görüp, yetiştirme sürecinde yapmaları gereken planlama ve hazırlık çalışmalarından çok memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Ergünay ve Adıgüzel (2016) de yaptığı çalışmada aday öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında öğrencilerini tanıdıkça ve deneyim kazandıkça öğretimi planlama ve uygulamada, sınıf yönetimi ve etkili yöntem teknik seçiminde kendilerini yeterli hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Özen, Kılıçoğlu ve Yılmaz Kılıçoğlu (2019) ise araştırmalarında ders planı hazırlayan aday öğretmenlerin, derslerinde ne tür etkinlikler tasarlayacaklarını, hangi kaynaklardan yararlanacaklarını ve hangi materyal türlerini kullanacaklarını da planladıklarını belirtmişlerdir. İlyas, Coşkun ve Toklucu'nun (2017) aday öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmada ise aday öğretmenlerin belirli bir bölümü yetiştirme sürecinin ders planlama, hazırlık ve değerlendirme uygulamasının aksayan yönleri olduğunu belirtmiş, özellikle atanmadan önceki süreçte de öğretmenlik yapmış olan adayların konu ile ilgili bilgi ve tecrübelerinin olmasının, uygulamanın kendilerine katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir.

Aday öğretmenlerin yaşayabilecekleri sorunlar ve gereksinim duyabilecekleri eğitim alanları ile yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri kişisel ve mesleki gelişimleri açısından incelendiğinde; aday öğretmenlerin mesleğin sorumluluklarını yerine getirip diğer öğretmenler ile mesleki gelişimlerine yönelik işbirliği yapmada çoğunlukla sorun yaşamayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Benzer biçimde aday öğretmenler yetiştirme ve çalışma programının kurumlarda kurum yöneticileri ve danışman öğretmen eşliğinde yetiştirilme, danışman öğretmen eşliğinde ders hazırlığı yapma, müdür yardımcısı ile toplantılara katılma, merkez teşkilatındaki eğitimcilerin deneyimlerinden yararlanma uygulamalarını ve aday öğretmen yetiştirme sürecinin mesleki gelişim ve eğitim deneyimlerinin paylaşılmasının önemini fark ettirme amacını çoğunlukla uygun bulmaktadırlar. Aday öğretmenler mesleki gelişimleri açısından sorumluluk alma ve işbirliği yapmada sorun yaşamayacaklarını düşünüp, yetiştirme sürecinde ki uygulamaları da uygun bulmuşlardır. Altıntaş ve Görgen'in (2017) aday öğretmen yetiştirme sistemini değerlendirdikleri araştırmalarında da danışman öğretmenler ve aday öğretmenler arasındaki mesleki gelişim ilişkisine değinilmiş ve danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması gibi olumlu bir yönünün olduğunu vurgulanmıştır. Oral ve Demir (2016) de araştırmalarında 2016 yılında uygulamaya konulan aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde etkileri olduğunu belirtmiştir. Kearney (2014) araştırmasında Japonya, Almanya, Yeni Zelanda, İsviçre, Çin, Fransa, Kanada ve Amerika gibi adaylık eğitiminde oldukça başarılı kabul

edilen ülkelerin programlarında danışman öğretmen desteğinin, diğer öğretmenlerle işbirliğine olanak tanınmasının, gözlemlerin, seminer ve çalıştayların ve aday öğretmene sağlanan desteğin yetiştirme programının önemli özellikleri olduğunu belirtmiştir.

Aday öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri açısından kurumların ve Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği kişisel ve mesleki gelişim etkinliklerine katılıp, etkinlikleri takip etmede çoğunlukla sorun yaşamayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Yetiştirme süreci uygulamalarında da haftanın bir günü buldukları şehirdeki müzeleri ve kütüphaneleri ziyaret ederek bu mekânların eğitim amaçlı kullanımı konusunda incelemeler yapmayı, üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının işleyişlerini öğrenmeyi, emekli öğretmenler ve eğitime gönül vermiş bireyler ile bir araya gelip deneyim kazanmalarını sağlayan kişisel ve mesleki gelişim etkinliklerine katılmayı, MEB tarafından belirlenen eğitim içerikli filmleri izleyip kitapları okumayı ve değerlendirme yapmayı tamamen uygun bulmuşlardır. Kişisel ve mesleki gelişimleri açısından kendilerini geliştirmek adına bir sorun yaşamayacaklarını düşünen aday öğretmenler yetiştirme sürecinin kişisel ve mesleki gelişimi destekleyen uygulamalarını da tamamen uygun bulmaktadırlar. Kozikoğlu ve Soyalp (2018) de aday öğretmen yetiştirme programının; aday öğretmenlere deneyim kazandırıp onları mesleğe hazırladığını, kitap ve film izleme etkinlikleri ile aday öğretmenlere katkı sunduğunu ortaya çıkarmış ve aday öğretmenlerin çok yönlü olarak mesleki gelişimlerinin desteklendiğini belirtmiştir. Topsakal ve Duysak (2017) da yetiştirme süreci eğitimlerinde okunan kitapların, izlenen filmlerin ve gerçekleştirilen ziyaretlerin olumlu olduğunu, aday öğretmenlerin entelektüel bilgi, beceri ve tutumlarla donanımlı bir hale gelmelerine imkân tanıdığını belirtmiştir. Yapılan diğer bazı araştırmalarda da okunan kitapların, izlenen filmlerin ve gerçekleştirilen okul dışı faaliyetlerin aday öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine olumlu yönde etkileri olduğu belirlenmiştir (Cengiz, 2018; Gül, Türkmen & Aksel, 2017).

Aday öğretmenlerin, performanslarının değerlendirilmesinde diğer öğretmenlerin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve kendi görüşlerinin alınmasını olumlu karşıladıkları ve yapılacak çoklu değerlendirmelerin doğru bir değerlendirme anlayışı olduğunu düşündükleri ve çoklu değerlendirme ile ilgili bir sorun yaşamayacaklarını düşünmedikleri görülmektedir. Yetiştirme sürecinde birinci performans değerlendirmesinin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde, danışman öğretmen ve okul idaresi tarafından yapılmasını, ikinci ve üçüncü performans değerlendirmesinin ise atamalarının yapıldığı okullarda gerçekleştirilmesini farklı görüşler olsa da çoğunluk uygun bulduğunu belirtmiştir. Aday öğretmenlerin, süreç içerisinde performanslarının çoklu bir biçimde değerlendirilmesini uygun buldukları görülmektedir. Taş (2016) da yaptığı araştırmada değerlendirme sürecinin objektifliğinin ve tutarlılığının sağlanabilmesi için çoklu değerlendirmenin temel alınmasını yani birden fazla değerlendirici ve veri kaynağından yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Buldu (2014) ise araştırmalarında öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için çoklu yöntemlerle değerlendirilmeleri gerektiğini ve bu değerlendirmeler ile mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinin mümkün olduğunu belirtmektedir. Ağaoğlu, Şimşek ve Ceylan (2001) da araştırmalarında çoklu değerlendirme yaklaşımının olumlu etkileri olduğunu ve eğitim ortamında uygulanması gerektiğini ifade etmektedirler.

Aday öğretmenlerin yaşayabilecekleri sorunlar ve gereksinim duyabilecekleri eğitim alanları ile yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri okul, aile ve toplum ilişkileri açısından incelendiğinde; aday öğretmenlerin deneyimli öğretmenler ile iletişim kurup yardım almada, diğer aday öğretmenler ile iletişim kurmada ve okul yöneticileri ile rehber öğretmenlerden yardım almada çoğunlukla sorun yaşamayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Ancak aday öğretmenlerin diğer maddelere oranla gereksinim duydukları konularda okul yöneticilerinden ve rehber öğretmenlerinden yardım almada daha yüksek oranda sorun yaşama ihtimalleri olduğunu düşündükleri de belirlenmiştir. Yetiştirme sürecine göre aday öğretmenlerin, çalışma programını danışman öğretmenle birlikte hazırlayıp, programın sağlıklı yürütülmesi için gerekli tedbirleri alan okul yöneticilerinin görevlerini ve aday öğretmenlerin çalışma programını eğitim kurumu yöneticisi ile birlikte hazırlayıp, aday öğretmene yardımcı olan aynı zamanda aday öğretmenlerin yetişmesi için izleme, değerlendirme ve rehberlikte bulunup, mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla onlara örnek olan danışman öğretmenlerin görevlerini tamamen uygun buldukları görülmektedir. Balkar ve Şahin'in (2014) araştırmalarında da danışman öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen uygulamaların öğretmenlerin mesleki performanslarını artırdığı ve sorunların etkili ve kısa süre içerisinde çözüme kavuşturduğu belirlenmiştir. Kılıç, Babayigit ve Erkuş'un (2016) araştırmalarında da aday öğretmen yetiştirme süreci içerisinde aday öğretmenlerin danışman öğretmen eşliğinde gerçekleştirdikleri uygulamalar sayesinde deneyim kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sarıca ve Özpolat'ın (2018) yaptığı araştırmada da aday öğretmenlerin, yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin rollerine ilişkin belirttikleri görüşlerin çoğunlukla olumlu olmak üzere olumsuz görüşlerin de olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin hem

yol gösterici, olumlu, anlayışlı, tecrübeli, danışman ve aday öğretmen arasında koordinasyonu sağlayan hem de bilgilerinin yetersiz, olumsuz, ilgisiz ve rollerinin gereksiz olduğu yönünde görüşler yer almaktadır.

Öğrencilerin gelişimi ile ilgili olarak aileler ile bilgi alışverişinde bulunmada, okulun bulunduğu çevreye uyum sağlamada, konaklamada, okul-çevre arasında işbirliğini sağlamada ve okula ulaşım konusunda aday öğretmenlerin üçte ikisinin sorun ya da kısmen sorun yaşayacağını düşündüğü belirlenmiştir. Belki de hiç gitmedikleri yerlerde, görmedikleri insanlarla bir arada olacak olmaları aday öğretmenlerin tedirgin olmalarına ve endişe duymalarına neden olabilmektedir. Yetiştirme programına göre farklı dillerin kullanıldığı bölgelere gidecek aday öğretmenlerin bölgenin kültürel özelliklerine göre eğitim almayı ve Türkçe dışında kullanılan dillerle ilgili temel düzeyde bilgi sahibi olmayı içeren uygulamaları tamamen uygun bulmaları, farklı bölgelerin koşullarına uyum sağlama çabası içerisinde olduklarını düşündürmektedir. Sezgin (2005) de araştırmasında göreve yeni başlayan öğretmenlere, mesleğe ve okula uyum sağlamada yardımcı olunması gerektiğini belirtirken, Altıntaş ve Görgeç (2017) ise aday öğretmenlerin atandıkları illerden farklı yerlerde göreve başlayacak olmalarının aday öğretmenlerin görev yapacakları yerlere uyum sağlamalarını zorlaştırabileceğini vurgulamıştır. Köse (2016) ise araştırmasında aday öğretmen yetiştirme sürecinin şehir merkezlerinde yer alan okullarda gerçekleştirilmesinin, kırsal bölgede görev yapacak öğretmenler için problem doğurabileceğini belirtmiştir.

Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmenlik mesleğine hazırlandıkları ve kendilerini geliştirmek için büyük emek verdikleri göz önünde bulundurulduğunda iş yüklerinin ve doldurmaları gereken belge sayısının azaltılması gerekmektedir. Ayrıca henüz öğretmenliğe yeni başlayan aday öğretmenlerin mesleki anlamda yaşayabilecekleri sorunlar ve karşılaşabilecekleri çeşitli (konaklama, barınma, ulaşım gibi) sorunları da göz önünde bulundurulduğunda mesleğinin ilk yıllarında stres ve kaygı düzeylerinin yüksek olması oldukça muhtemeldir. Bu nedenle aday öğretmenlerin ilk yıllarını daha rahat ve öğrenmeye açık bir biçimde geçirebilmeleri için gerekli tedbirler alınmalıdır.

Aday öğretmenlerin görev yapacakları eğitim kurumlarının buldukları yerler genellikle yaşadıkları yerlerden farklı coğrafi ve ekonomik özellikleri olan yerleşim yerleri olmaktadır. Bu nedenle okul yöneticisi başta olmak üzere danışman öğretmenler ile birlikte okul ya da bölge özelinde aday öğretmen eğitimi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından destek faaliyetleri sağlanabilir. Özellikle en yakın üniversite ve eğitim fakültesi ile işbirliği içerisinde olunup bölgenin ekonomik, coğrafi ve kültürel özelliklerine ve bölge insanlarının beklenti ve ihtiyaçlarına göre o bölgede görev yapacak aday öğretmenlerin mesleğe ve yeni ortama uyum sağlayabilmesi için neler yapılabileceği konusunda bir yol haritası çıkarılabilir.

Aday öğretmen yetiştirme eğitiminin akademisyenlerin, MEB uzmanlarının, okul yöneticilerinin, kıdemli öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin görüşleri alınarak, aday öğretmenlerin mesleki uyumunu ve gelişimini destekleyecek bir biçimde gözden geçirilmesi gerekmektedir. Buna göre aday öğretmen yetiştirme sürecinde yapılan çalışmalar ve verilen bilgiler, aday öğretmenlerin karşılaşabilecekleri özel durumlar göz önünde bulundurularak lisans programlarının bir tekrarı olarak değil, tamamlayıcı ve mesleğe uyumu destekleyici olmalıdır. Özellikle aday öğretmenin yetişmesi sürecinde önemli rolleri olan danışman öğretmenler ve okul yöneticileri aday öğretmen yetiştirme sürecindeki rolleri konusunda etkili bir biçimde bilgilendirilmelidir. Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları süreci olumsuz etkilemiştir. Bu doğrultuda aday öğretmen yetiştirme eğitimlerinin planlandıktan sonra pilot uygulamasının yapılması gerekmektedir. Pilot uygulama sonuçları doğrultusunda, gerekli düzenleme ve iyileştirme çalışmaları ile yapılandırılacak bir eğitim süreci daha verimli olacaktır.

Bilgilendirme

Bu çalışma, Prof. Dr. Fatma Bıkmaz danışmanlığında yürütülen Alper Yetkiner' e ait Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde gerçekleştirilen "Türkiye'de Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Çalışmanın sonuçları 26-28 Ekim 2017 tarihleri arasında düzenlenen 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Ağaoğlu, E., Şimşek, Y., & Ceylan, M. (2001). Çoklu değerlendirme modeli ve eğitim denetimine uygulanabilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 26(122), 11-18.
- Altıntaş, S., & Görgeç, İ. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sistemi üzerine aday öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Turkish Studies*, 12(6), 15-30.
- Balkar, B., & Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 29, 83-100.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlaması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 204, 114-134.
- Cengiz, E. (2018). Türkiye’de ilk kez uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 932-968.
- Chong, S., & Tan, Y. K. (2006, November). *Supporting the beginning teacher in Singapore schools: The structured mentoring programme (SMP)*. Paper presented at the APERA Conference, Hong Kong. Abstract retrieved from http://edisdad.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/1226593489.pdf.
- Choy, S. P., Chen, X., Bugarin, R., & Broughman, S. P. (2006). *Teacher professional development in 1999-2000*. U.S. Department of Education Institute of Education Sciences NCES.
- Ergünay, O., & Adıgüzel, O. C. (2016, October). *İlk yıl mesleki deneyimleri süresince aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimin ve karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. Paper presented at the 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Antalya, Turkey.
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC.
- Gül, İ., Türkmen, F., & Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ., & Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher education. A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 967477.
- Kılıç, D., Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2016). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(68), 81-91.
- Kozikoğlu, İ., & Soyaloğlu, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- Ladd, H. F. (2007). Teacher labor markets in developed countries. *The Future of Children*, 17(1), 201-217.
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- MEB. (1981). *Talim ve Terbiye Kurulu kararları*. Retrieved from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/45-1981>.
- MEB. (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik*. Retrieved from 30.01.1995/2423. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/42.html>.
- National Center for Education Statistics. (2010). *The condition of education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NCTQ (National Council on Teacher Quality) & U. S. Department of Educational International Affairs Office (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Background report for the United States*. USA: Washington, D. C.

- Neil, P., & Morgan, C. (2003). *Continuing professional development for teachers: From induction to senior management: Understand the process and responsibilities from induction to senior management*. England: Routhledge.
- Ng, S. W. (2012). A framework for mentoring beginning teachers in Hong Kong. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 47, 115-119.
- Oral, Ş., & Demir, F. (2016, October). *Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri*. Paper presented at the 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Antalya, Turkey.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Özen, H., Kılıçoğlu, G., & Yılmaz Kılıçoğlu, D. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 99-120.
- Rubinstein, G. (2010). *Beyond survival: How to thrive in middle and high school for beginning and improving teachers*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sarıca, R., & Özpolat Turan, E. (2018). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmen görüşleri (Gaziantep-Osmaniye illeri örneği). *Tarih Okulu Dergisi*, 37(2), 186-217.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsak bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2017). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 131-142.
- Taş, İ. D. (2016). *Mesleki gelişimi destekleyecek bir öğretmen değerlendirme modeli önerisi*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Topsakal, C., & Duysak, A. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmenler ve diğer paydaşların görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 625-638.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *Nassp Bulletin*, 88(638), 41-58.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 37-61.