



Aday Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Uygulamaları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkiye ve ABD (Wisconsin Eyaleti) Örneği

Serpil Tekir ¹

Öz

Araştırma sonuçları nitelikli öğretmenlerin öğrencilerinin daha az nitelikli öğretmenlerin öğrencilerinden çok daha başarılı olduğuna dair önemli kanıtlar sunmaktadır. Araştırma bulgularına göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilen işe başlama eğitimleri, mesleki gelişimlerini hızlandırarak daha kısa sürede nitelikli öğretmen olmalarını sağlamaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilen işe başlama eğitimi ile ilgili evrensel bir en iyi uygulama olmamasına rağmen, dünya çapında iyi planlanmış ve uygulanan birçok program vardır. Öğretmenlere verilen işe başlama eğitimlerini tasarlarken, başarılı olduğu kanıtlanmış politikaları ve uygulamaları dikkate almak akıllıca olacaktır. Bu amaçla, bu çalışma, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilen işe başlama eğitiminin ilk uygulayıcılarından biri olan ABD'nin (1992) ve 2016 yılından bu yana sistematik bir işe başlama eğitimini uygulayan Türkiye'nin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sunduğu işe başlama eğitimlerini incelemek ve Türkiye'nin aday öğretmen politikalarını ve uygulamalarını gözden geçirmesine ve güçlendirilmesine yardımcı olmak için uluslararası karşılaştırmalı bir durum çalışması yaklaşımını benimsemiştir. Bu amaçla, belge analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Görüşmeler, her bir ülkedeki program yöneticileri, mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve danışmanlarla yapılmıştır. Toplanan veriler vakalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmek ve iyi uygulamaları belirlemek için vaka içi ve çapraz vaka analizine tabi tutulmuştur. Son olarak, bazı politika önerileri sunulmuştur. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir; iyi bir danışmanda olması gerekli niteliklere dayalı danışman seçim sürecininin kullanılması, tam zamanlı nitelikli danışman istihdamı, danışmanlara hizmet öncesi ve hizmet içi sürekli mesleki gelişim olanaklarının sunulması, danışman-öğretmen iletişimi için özel zaman ayrılması, tüm program paydaşlarına rollerinin ve sorumluluklarının açıkça ifade edilmesi ve paydaşlar arasında iş birliğinin teşvik edilmesi. Türkiye'de uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının net bir analizini yapan ve başka bir uygulamadan öğrenebileceğimiz alanları tespit eden bu çalışmanın sonuçlarının politika yapımcılara ve program liderlerine bilgi sağlaması hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler

Aday öğretmen eğitimi
Danışmanlık (mentorluk)
İşe başlama eğitimi
Öğretmen eğitimi
Uluslararası karşılaştırmalı analiz

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.06.2020
Kabul Tarihi: 01.06.2021
Elektronik Yayın Tarihi: 04.07.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.9831

¹ Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Türkiye, stekir@metu.edu.tr

Giriş

Eğitimin niteliği üzerine son zamanlarda yapılan çalışmalar, öğretmenin okuldaki eğitim kalitesine katkıda bulunan ve öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktör olduğunu göstermektedir (Abbott, 1988; Barber ve Mourshed, 2007; Hattie, 2003). Araştırma bulguları, başarılı öğretmenlerin öğrencilerinin, daha az başarılı öğretmenlerin öğrencilerine göre çok daha iyi performans gösterdiğini işaret etmektedir (Wright, Sanders ve Rivers, 1997). Bu nedenle, eğitim sistemlerini geliştirmeyi ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan politika yapıcıları, deneyimli meslektaşlarına oranla daha az başarılı olan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik politikalar oluşturmaktadır (Goldrick, Osta, Barlin ve Burn, 2012). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sağlanan işe başlama eğitimi, eğitimde kaliteyi artırmak için planlanan kapsamlı bir çözümün en önemli parçalarından biridir.

Öğretmen yetiştiren lisans programları, öğretmen adaylarına temel öğretmenlik uygulamaları bilgi ve becerilerini verse de bu konuda yapılan araştırmalar ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yapılan görüşmeler, yeni öğretmenlerin sınıfta iyi performans gösterebilmek için daha fazla eğitime ve desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Stair, Warner ve Moore, 2012). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, kariyerlerine başladıkları ve öğretmenlik kimliklerini oluşturdukları bu süreçte, sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, ölçme değerlendirme, velilerle iyi ilişkiler kurma, okul işleyişine ve kültürüne alışma, yalnızlık hissi, stres ve karşılaştıkları gerçeklik şoku ile başa çıkmanın yanı sıra ders planı ve materyal tasarımı için yeterli zaman bulma ve meslektaşlarıyla iletişim kurma konularında da zorluklar yaşamaktadır (Boone ve Boone, 2007; Britton, Paine, Pimm ve Raizen, 2003; Cook, 2009; Koehler ve Kim, 2012; Stair vd., 2012; Veenman, 1984). Ingersoll ve Smith'in (2004) iddia ettiği gibi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu tür sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için, onlara, öğretmenlik mesleğine başladıkları ilk yıllarda, işe başlama veya aday öğretmen yetiştirme eğitimi olarak bilinen bir tür destek, rehberlik ve uyum programı sağlanmalıdır. "İşe başlama eğitimi" terimi genellikle hizmet öncesi veya hizmet içi öğretmen eğitimleriyle karıştırılmaktadır. Fakat bu terim, yeni öğretmenlere öğretmen olarak işe başlamalarından önce verilen "hizmet öncesi" eğitimden ve öğretmenlik bilgi ve becerilerini geliştirmek için öğretmenlere çalıştıkları süre içinde verilen ileri eğitimden yani "hizmet içi" eğitimden farklıdır. Bunlardan farklı olarak, "işe başlama eğitimi", genellikle öğrenci rollerinden öğretmen ve okul kurumunun üyesi rollerine geçişlerini destekleme eğitimi olarak tanımlanır (Ingersoll ve Smith, 2004; Ingersoll ve Strong, 2011; Kessels, 2010). İşe başlama eğitimi, temel olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin lisans eğitimlerinde kazandıkları bilgi ve becerileri kullanarak, okul ortamına uyum sağlamalarını amaçlar. Aynı zamanda onların gerçek okul ortamında öğretmenlik yaparken karşılaşılabilecekleri zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için devamlı mesleki gelişim olanakları sunar (Breux ve Wong, 2003; Cameron, 2007). Farklı ülkelerde uygulanan işe başlama eğitimleri, kültürel farklılıklar ve yerel politikalar nedeniyle amaç ve içerik bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedir. Fakat kapsamlı bir öğretmen yetiştirme programının bile öğretmen adaylarını gelecekteki mesleklerine tamamen hazırlayamayacağı için, işe başlama eğitimlerinin gerekli olduğu görüşü yaygın bir görüştür (Britton vd., 2003; Kessels, 2010).

Uluslararası bağlamda işe başlama eğitimleri veya aday öğretmen yetiştirme programları üzerine yapılan araştırmalar genelde bu tür programların yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimi, meslekte kalıcılığı ve psikolojik iyi oluşu üzerine etkilerini araştırmıştır. Bu çalışmaların sonuçları, bu tür programların, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iyi oluşunu (Chubbuck, Clift, Allard ve Quinlan, 2001; Molner Kelley, 2004; Reiman, Alan, Bostick, ve Dee, 1995), meslekte kalıcılıklarını (Odell ve Ferraro, 1992; Scott, 1999; Smith ve Ingersoll, 2004; Strong ve St. John, 2001; Wilson, Darling-Hammond ve Berry, 2001) ve mesleki gelişimlerini (Achinstein ve Barrett, 2004; Feiman-Nemser, 2003; Luft ve Cox, 2001; Norman ve Feiman-Nemser, 2005) olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu ile ilgili araştırma bulguları, işe başlama eğitimlerinin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini desteklenmiş ve okul ortamının bir parçası olarak hissetmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu programlar aynı zamanda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik becerilerine duyduğu güvenin ve mesleğe olan tutkularının

artmasına da katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bu programlar, mesleğin ilk yıllarında, yeni öğretmenlerin yaşadıkları yalnızlık hissini azaltmaktadır (Helsel DeWert, Babinski ve Jones, 2003). Sonuç olarak, işe başlama eğitimlerinin bu tür olumlu etkileri, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin genel olarak iyi oluşuna katkıda bulunmaktadır.

Ayrıca, işe başlama eğitimlerinin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekte kalıcılık oranları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu da kanıtlanmıştır (Odell ve Ferraro, 1992; Scott, 1999; Smith ve Ingersoll, 2004; Strong ve St. John, 2001; Wilson vd., 2001). Yeni öğretmenlerin meslekte kalıcılık oranları ile ilgili olarak, Ingersoll ve Smith (2004), işe başlama eğitimi içeriği ile öğretmenlerin meslekte kalma oranları arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu bulmuştur. Bu araştırmacılar ayrıca, aynı branştan bir danışmanla düzenli olarak beraber çalışma imkânı sağlanan yeni öğretmenlerin, büyük ölçüde meslekte kalma eğiliminde olduklarını iddia etmektedir.

Benzer şekilde, işe başlama eğitimlerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını araştıran çalışmalar olumlu bir tablo çizmektedir. Bu çalışmalar, işe başlama eğitimi sonunda, yeni öğretmenlerinin birçoğunun “öğretme” kavramına ilişkin algılarını yeniden şekillendirdiklerini, kullandıkları öğretim yöntemlerini değiştirdiklerini, öğrencilere tek tek odaklanma becerilerini geliştirdiklerini, öğrencilerin öğrenme ve düşünme süreçlerini daha iyi anladıklarını gösteren kanıtlar sunmaktadır (Achinstejn ve Barrett, 2004; Athanases ve Achinstejn, 2003; Feiman-Nemser, 2003; Luft ve Cox, 2001; Norman ve Feiman-Nemser, 2005). Ayrıca, 2011 yılında, önemli eğitim araştırmacılarından, Ingersoll ve Strong (2011), işe başlama eğitimlerini inceleyen 15 bilimsel çalışmanın meta-analizini yayınlamıştır. Araştırmacılar, yaptıkları bu meta analiz çalışmasında, işe başlama eğitimlerinin, içerik ve yoğunluklarının farklı olmasına rağmen, yeni öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu öne sürmüştür (Ingersoll ve Strong, 2011). Herhangi bir işe başlama eğitimine katılan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, “öğrencilerin odaklanmasını sağlamak, uygulanabilir ders planları hazırlamak, etkili soru sorabilmek, öğrenci ilgisini çekecek sınıf etkinlikleri hazırlamak, olumlu sınıf ortamı oluşturmak ve başarılı bir sınıf yönetimi sergilemek” gibi pek çok alanda daha yetkin olduğu görülmüştür (Ingersoll ve Strong, 2011, s.1). Ayrıca bu konuda yapılan araştırmalar, mesleğe başlarken işe başlama eğitimi almış öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarı sınavlarında daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir (Ingersoll ve Strong, 2011).

1990-2000 yıllarında dünyada popüler olan göreve yeni başlayan öğretmenlerin uyumu için verilen bu eğitimlerin bir sonucu olarak Türkiye’de, Milli Eğitim Bakanlığı, 1995 yılında yeni öğretmenleri eğitmek için bir yönetmelik yayınlamıştır. Ulusal bağlamında, aday öğretmen yetiştirme süreci 1995-2016 yılları arasında ““Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik” gereğince yürütülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1995). Bu programda, aday öğretmenlere, temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim verilmiştir. Temel eğitim, sadece öğretmenlere değil tüm yeni devlet memurlarına verilen ve genel olarak devlet memurluğunun özelliklerini ve ilgili kanunları kapsayan bir eğitimidir. Hazırlayıcı eğitim ise görevin gereklilik ve sorumluluklarını anlatan ve kişilerin göreve adapte olmasını sağlamayı amaçlayan bir eğitimidir. Uygulamalı eğitim ise, bir danışman eşliğinde yapılan uygulama temelli etkinliklerdir (Balkar ve Şahin, 2015). Bu program, yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla doğrudan ilgili olmadığı ve içerik ve uygulanan yöntemler açısından yetersiz olduğu yönünde eleştirilmiştir (Balkar ve Şahin, 2015). Bu nedenle, 2016 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından aday öğretmenleri yetiştirme süreciyle ilgili yeni bir yönetmelik yayınlanmıştır ve bu yönetmeliğe dayanarak yeni aday öğretmen yetiştirme programı hazırlanmıştır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtilaçları doğrultusunda hazırlandığı için ve kapsamlı ve sistematik bir şekilde yeni öğretmenleri eğitmeyi amaçladığı için, bu yeni program Türkiye’de ilk gerçek aday öğretmen yetiştirme girişimi olarak değerlendirilmektedir (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017; Ulubey, 2018).

Türkiye bağlamında, aday öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin mevcut araştırmalar, programın etkililiğini, paydaşların (mesleğe yeni başlayan öğretmenler, danışmanlar ve idarecilerin) bakış açısından değerlendirmeye odaklanmıştır. Bu çalışmaların bulguları, aday öğretmen

programının, yeni öğretmenlerin mesleki gelişimleri, özellikle mesleki özgüvenleri (İlyas vd., 2017), sınıf yönetimi becerileri (Gül, Türkmen ve Aksel, 2017), ders planlama, materyal geliştirme ve müfredatla ilgili becerileri (Sarıkaya, Samancı ve Yılar, 2017) üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu çalışmalar, aday öğretmen programının, yeni öğretmenlerin idari işler ve okul prosedürleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasını sağladığını, öğrenciler, veliler ve diğer okul personelleri ile iletişim kurmalarını desteklediğini (Ulubey, 2018), eğitim kurumları ve işlevleri konularında bilgi edinmelerini (Aktaş, 2018) sağladığını göstermektedir.

Bununla birlikte, bu çalışmalar, aday öğretmen programıyla ilgili bazı sorunlara da işaret etmektedir. Örneğin, hizmet içi eğitim faaliyetlerini veren eğitimcilerin niteliği ve seminer süreleri hakkında eleştiriler yapılmıştır (İlyas vd., 2017). Ayrıca paydaşların programın değerlendirme süreciyle ilgili ciddi endişeleri olduğunu tespit etmişlerdir (Gül vd., 2017; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018).

Bu çalışmalardan bazıları, programın uygulanmasıyla ilgili de bazı sorunların altını çizmektedir. Örneğin, Gül ve diğerleri (2017) ile Kozikoğlu ve Soyalp (2018) ve Ulubey (2018), yöneticilerin program hakkında yeterince bilgilendirilmediğini, yeni öğretmen ve öğrenci etkileşimi için yeterli imkân sunulmadığını ve ders gözlemleri için yeterli fırsat verilmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, yeni öğretmenler, danışmanlarının kendilerine karşı olumsuz tutum içinde olduğunu ve sundukları rehberlik ve mesleki destek hizmeti için herhangi bir ödeme almadıkları için danışmanlıklarını ek bir yük olarak gördüklerini, öğrencilerin kendilerine öğretmen olarak saygı duymadıklarını ve stajyer olarak gördüklerini (Sarıkaya vd., 2017), okul dışı faaliyetlerin planlanması ve uygulanmasında sorunlar olduğunu, yapmaları gereken belge işinin çok fazla olduğunu belirtmişlerdir (İlyas vd., 2017; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Sarıkaya vd., 2017). Ayrıca yeni öğretmenler, kendilerine öğretmenlik yapma şansı verilmemesini, eğitimin ilk altı ayını atandıkları okuldan farklı bir okulda geçirmelerini (Kozikoğlu ve Soyalp, 2018) verilen işe başlama eğitiminin olumsuz yönleri olarak belirtmişlerdir.

Kısaca, işe başlama eğitimi ile ilgili literatür, dünyada eğitim sistemlerinin halletmesi gereken en zor görevin, her bir sınıfa nitelikli öğretmen sağlanması olduğunu söylemektedir (Mullis vd., 2000; OECD, 1994, 2005; Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003). Bu zor görevin üstesinden gelmek için, dünyanın dört bir yanında birçok ülke, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sağlayarak öğretmen kalitesini artırmaya çalışmaktadır. ABD, yeni öğretmenlere işe başlama eğitimi uygulamaya yirmi yıldan fazla bir süre önce başlayan ve bu eğitimleri ilk uygulayan ülkelerden biridir. Günümüzde ABD'de, 27 eyalet tüm yeni öğretmenlere zorunlu işe başlama eğitimi vermektedir. 15 eyalet, işe başlama eğitimleri için resmi kriterleri kullanmaya başlamıştır ve 11 eyalet, bir yıllık öğretmenlik deneyimi olan veya hiç tecrübesi olmayan tüm öğretmenlere işe başlama eğitimi ve mentorluk (danışmanlık) programları sunmaktadır (CCSESA, 2016; Goldrick vd., 2012).

Öte yandan Türkiye, mesleğe yeni başlayan tüm yeni öğretmenlerin öğretmenlikte ilk yıllarında kendilerine özel hazırlanmış bir işe başlama desteği almalarını çok daha sonra zorunlu kılmıştır. 1995-2015 yılları arasında yeni atanan öğretmenlere yönelik bir eğitim verilse de bu eğitim onları öğretmenlik rollerine değil daha çok devlet memuru rollerine hazırlamayı amaçlıyordu. Ancak 2016 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı resmi olarak bir devlet okuluna atanan tüm yeni başlayan öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına katılmalarını zorunlu kılmıştır (MEB, 2016a). ABD'nin merkezi olmayan sistemi, farklı eyaletlere, bölgelere ve hatta danışmanlara, işe başlama eğitimini, eğitimin verildiği ortama, kuruma veya her bir öğretmene göre bireyselleştirme özgürlüğü vermektedir. Bu sistemden farklı olarak, Türkiye'nin merkezi sisteminde, aday öğretmen yetiştirme programı ulusal düzeyde, her yeni başlayan öğretmen için aynı şekilde uygulamaktadır. Bu çalışma, biri merkezi diğeri merkezi olmayan iki farklı eğitim sisteminde uygulanan farklı geçmişe sahip aday öğretmen yetiştirme uygulamalarına sahip bu iki ülkenin aday öğretmen eğitimini nasıl uyguladıklarını inceleme güdüsünden ortaya çıkmıştır. Başka bir ülkenin uygulamalarının incelenmesi, nelerin mümkün olabileceği konusunda bakış açısını genişleteceği için önemlidir. Ayrıca, bu tür uluslararası karşılaştırmalar, fikirlerin pratikte sistem düzeyinde nasıl işlediğini gösterdikleri için faydalıdır. Bu amaçla tasarlanan bu çalışmayı aşağıdaki araştırma soruları yönlendirmiştir:

1. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde (Wisconsin Eyalet örneğinde) aday öğretmen yetiştirme programlarının genel çerçevesi nedir?
 - 1.1 Programın amacı nedir?
 - 1.2 Programı kim düzenlemektedir?
 - 1.3 Bu ülkelerdeki programın yoğunluğu nedir?
 - 1.4 Yeni başlayan öğretmenlere hangi olanaklar sunulmaktadır?
 - 1.5 Hangi format kullanılmaktadır?
 - 1.6 Programın içeriği nedir?
 - 1.7 Danışmanın rolü nedir?
2. Her iki ülkede mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve onların danışmanları, uygulanan aday öğretmen yetiştirme programın faydalarını nasıl değerlendirmektedir?
 - 2.1 Sağlanan profesyonel, sosyal ve kişisel desteğin etkisi hakkında görüşleri nelerdir?
 - 2.2 Aday öğretmen yetiştirme programlarının uygulanması sırasında ne tür zorluklarla karşılaşmıştır?
3. Türkiye ve ABD'nin (Wisconsin Eyalet örneğinin) aday öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarının benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Bu çalışma, Türkiye ve ABD'nin aday öğretmen yetiştirme yaklaşım ve deneyimlerini incelemeyi ve Türkiye'de uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının geliştirilebilecek yönleri için bir dizi politika ve ders çıkarımında bulunmak üzere öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Nitelikli öğretmenlerin fark yarattığı iyi bilinen bir gerçektir ve yeni öğretmenler için nitelikli eğitim ve destek sağlamak, eğitimin temel hedefi olan öğrenci öğrenmesini artırmak için en iyi yollardan birisi olan mesleki gelişim imkânlarını iyileştirereklerdir. Bu nedenle mevcut çalışma gerekli ve önemlidir.

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye ve ABD'de uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarını paydaşlarının bakış açısına dayanarak politika, uygulama ve sonuç odaklı olarak derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada yöntem olarak karşılaştırmalı durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, konunun farklı bağlamlarda, özellikle de uluslararası bağlamda derinlemesine anlaşılmasını sağladığı için çalışmanın amaçlarıyla uyumludur (Bartlett ve Vavrus, 2017). Bu yöntemle yapılacak karşılaştırmaların, yatay, dikey veya enine ekseninde yapılması önerilmektedir. Bu çalışmada, karşılaştırma yatay ekseninde yapılmıştır. Bu ekseninde yapılan karşılaştırma, bir vakayı diğeriyle karşılaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda bu vakalardaki sosyal aktörleri, belgeleri veya diğer etkileri de izleyen yatay bir inceleme gerektirmektedir (Bartlett ve Vavrus, 2017). Bu çalışmada, program belgelerine ve program paydaşlarının görüşlerine yer verildiği için literatürdeki yatay eksenli karşılaştırmalı durum çalışması yaklaşımıyla uyumludur.

Araştırma üç ardışık aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, bu iki ülkenin aday öğretmen yetiştirme programlarının çerçevesini incelemek ve açıklamak için, mevcut aday öğretmen yetiştirme politika belgeleri incelenmiş ve program yöneticileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. İkinci aşamada, ülkelerindeki aday öğretmen yetiştirme programının faydaları ve uygulamada yaşanan zorluklar hakkında algılarını öğrenmek için bu iki ülkede programa katılan yeni öğretmenlerle ve onların danışmanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları, literatür taraması ve çalışmanın ilk aşamasında toplanan nitel verilere dayanarak oluşturulmuştur. Son aşamada ise, birinci ve ikinci aşamaların bulgularına dayalı olarak, bu iki ülkede kullanılan aday öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırmalı bir analizi yapılmıştır.

Araştırma Bağlamı ve Katılımcılar

Türkiye ve ABD'deki aday öğretmen yetiştirme politikalarını ve uygulamalarını anlamak için, bu iki ülkede mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilen desteklerinin kısa bir tanımını yapmak gerekir.

Türkiye

Türkiye'de ilk olarak 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, mesleğe yeni başlayan tüm öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına katılmasını zorunlu kılmıştır. 2 Mart 2016'da Bakanlık, Şubat 2016'da resmi olarak atanan otuz bin yeni öğretmenin tamamının sistematik bir öğretmen yetiştirme programa tabi tutmaya karar vermiştir. Bu programın amacı, yeni başlayan öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve mesleki gelişimlerini desteklemektir. Bakanlık, programın içeriği ve program tamamlama koşulları hakkında detaylı bilgiyi yönetmelikler ve resmi program yönergeleri aracılığıyla sağlamıştır (MEB, 2016a, 2016b, 2016c).

Resmi program belgelerine göre, yeni başlayan öğretmenlerin ilk altı ay boyunca temel eğitime katılmasını gerekmektedir. Bu eğitim sırasında, programa katılan öğretmenlerin bir danışman ve bir okul yöneticisi tarafından denetlenmesi sağlanmıştır. Yeni öğretmenler, aday öğretmen eğitime atandıkları şehirde katılmak zorunda olmayıp, seçtikleri bir şehirde, bu programa katılabilirler. Aday öğretmen yetiştirme programı, yani başlayan öğretmenlere eğitim vermenin yanı sıra, farklı sınıf etkinlikleri, okul içi ve okul dışı etkinlikler de içermektedir. Yeni öğretmenler, on altı hafta boyunca ders izleme ve ders planlama gibi sınıf etkinliklerine katılırlar. Bu arada, okul prosedürlerini gözlemler ve haftada bir bunlara katılırlar. Okul dışı etkinlikler, yeni başlayan öğretmenlerin çalıştıkları çevreyi tanımalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bunu yaparken de onları buldukları ildeki farklı okul türlerini ve devlet kurumlarını ziyaret etmeleri ve on beş hafta boyunca sanat ve kültür etkinliklerine katılmaları için teşvik eder. Ayrıca, yeni başlayan öğretmenlere, eğitimle ilgili konuları ele alan film ve kitap listesi önerilmiştir. Önerilen kitapları okuduktan ve filmleri izledikten sonra seçtikleri bir kitap ve film ile ilgili düşüncelerini belirttikleri bir metin yazmaları gerekmektedir. Tüm bu faaliyetlerin yanı sıra, Türkiye'de uygulanan aday öğretmenler yetiştirme programında, katılımcılar mesleki ve kişisel gelişimlerini artırmak için bakanlık yöneticileri, akademisyenler, alan uzmanları ve sivil toplum kuruluşlarının üyeleri tarafından verilen sekiz haftalık hizmet içi eğitime katılmak durumundadır.

Amerika

ABD'de her eyalet kendi aday öğretmen yetiştirme programını tasarlamakta ve uygulamakta özgürdür (Goldrick vd., 2012). Çalışmanın odak noktası olan Wisconsin eyaletinde, Wisconsin Halk Eğitim Departmanı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilen aday öğretmen programını düzenler ve uygular (Joannes ve Howe, 2018). Departmanın başlıca amacı, yeni öğretmenlerin okul ortamına adapte olmalarını sağlamak ve öğretmenlik uygulamalarını sürekli iyileştirmek için özel tasarlanmış bir dizi özel destek faaliyetleri sunarak eyalette yeni işe alınan öğretmenlere destek sağlamaktır. Uygulanan destek programın önemli özelliklerinden biri, yeni başlayan öğretmenlerin tam zamanlı danışmanlardan oluşan bir ekipten bire bir danışmanlık desteği almalarıdır. Aday öğretmen yetiştirme programının bir diğer önemli özelliği ise seminerlerdir. Aylık düzenlenen bu seminerler okuldan sonra iki saat olarak planlanmıştır ve genelde eşitlik ve eğitim olanaklarına erişim konularına odaklanmaktadır. Öğretim yılının ilk yarısında, bu seminerleri veren uzmanlar, öğretim uygulamalarındaki sorunları ele alırken, yılın ikinci yarısında bu seminerler öğretmenlerin rollerine göre gruplandırıldığı ve problem çözme tartışmaları ve strateji paylaşımlarının yer aldığı danışmanlık uygulaması olarak yürütülmektedir. Aday öğretmenlere sunulan bir diğer özel destek, eğitim öğretim yılının başında düzenlenen yeni öğretmen uyum günleridir (Joannes ve Howe, 2018).

Katılımcılar

Şekil 1'de görüldüğü gibi, çalışmaya her iki ülkede aday öğretmen programına katılan öğretmenler, danışmanlar ve program yöneticileri olmak üzere üç paydaş grubu katılmıştır. Katılımcıların seçim süreci ilk olarak okul bölgelerinin belirlenmesi ile başlamıştır. Araştırmanın ABD ayağı, Wisconsin eyaletinin Madison Metropolitan Okul Bölgesi'nde (MMOB), Türkiye ayağı ise

Ankara'nın Keçiören ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Bu bölgelerin seçilme sebebi buldukları şehirdeki yeni öğretmen ve danışman nüfusunun en yüksek olduğu bölgeler/ilçeler olmasıdır.

MMOB'de görevli bir program lideriyle yapılan görüşme sırasında, yeni öğretmenlerin ve danışmanların çalıştığı okulların listesine edinilmiş ve programa katılan öğretmenler, danışmanlar ve program yöneticileri hakkında bilgi toplanmıştır. Türkiye'de de benzer bir süreç izlenmiştir. Araştırmacı, Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (KİMEM), ilçede çalışmaya yeni başlayan öğretmenlerin ders verdiği okulların bir listesini almıştır. Daha sonra, aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin farklı bakış açılarını bir araya getirmek için saha ziyaretlerin yapılacağı okulları seçmek üzere amaçlı bir örnekleme tekniği yöntemi kullanılmıştır. Okullar, aday öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmenlerin çalıştığı okulları gösteren ana listeden seçilmiştir. Okulların seçiminde farklı seviyelerde çalışan öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmak için ilkökul, ortaokul ve liselere göre tabakalı örneklem oluşturulması için çaba gösterilmiştir. MMOB'de seçilen 10 okulun dördü ilkökul, üçü ortaokul ve üçü lise olarak belirlenmiştir. KİMEM'de ise aday öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmenlerin çalıştığı 16 okul belirlenmiştir. Bu okullardan altısı ilkökul, beşi ortaokul ve beşi lisedir. Araştırmacı, her iki okul bölgesinden ve seçilen okullardan yetkililerle iletişime geçerek, hedeflenen tüm katılımcıları, yani mesleğe yeni başlayan öğretmenleri ve danışmanları çalışmaya katılmaları için davet etmiştir.

Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler: Çalışmaya 20 Türk ve 20 Amerikalı mesleğe yeni başlayan öğretmen katılmıştır. Amerika'da görüşmeler, Madison okul bölgesinde aday öğretmen yetiştirme programına katılan 10 farklı okulda çalışan yeni öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı okulların dördü ilkökul, üçü ortaokul ve üçü ise lisedir. Seçilen 10 okulda aday öğretmen yetiştirme programına katılan toplam 26 yeni öğretmenden 20 öğretmen çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Bu 20 yeni öğretmenden 12'si kadın, 8'i erkektir. Öğretmenlerin 14'ü öğretmen yetiştiren lisans programlarından mezundur. Diğer altı öğretmen ise farklı kariyerlerden gelmektedir. Bu öğretmenler, eğitim alanında yüksek lisans yaptıktan sonra öğretmenlik kariyerine geçiş yapmışlardır.

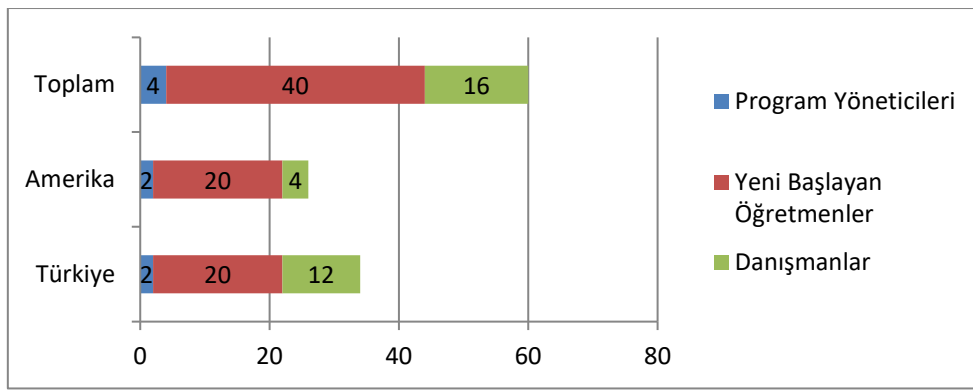
Çalışmanın Türkiye'de gerçekleştirilen veri toplama süreci için Ankara'da yeni öğretmen yetiştirme programına katılan 16 farklı okuldan 20 yeni öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okullar altı ilkökul, beş ortaokul ve beş lise oluşmaktadır. Yeni öğretmen yetiştirme programına seçilen 16 okuldan çalışmaya katılan toplam 28 yeni öğretmenden 25'i görüşme protokolüne katılmayı kabul etmiştir; ancak araştırmacı, zaman kısıtlaması nedeniyle 20 öğretmenle görüşme yapabilmıştır. Çalışmaya Türkiye'de katılan öğretmenlerden 11'i kadın, 9'u erkektir. Öğretmenlerin tamamı öğretmen yetiştiren lisans programlarından mezun olmuştur ve beş öğretmen ise lisans programının yanı sıra eğitim bilimleri alanında yüksek lisans derecesine sahiptir.

Danışmanlar: ABD'de çalışmaya katılan 20 yeni öğretmene danışmanlık yapan dört danışmanla görüşme yapılmıştır. Tamamı kadın olan bu dört danışman, öğretmenlik görevlerinden muaf olan tam zamanlı danışmanlardır. Çalışmanın yapıldığı okul bölgesindeki her bir danışman, dört ila altı yeni öğretmene rehberlik etmekle sorumludur. Çalışmaya katılan danışmanlardan biri, beş yeni öğretmene danışmanlık yaparken, diğer danışmanlar altı yeni başlayan öğretmene rehberlik etmekle sorumluydu. Danışmanların hepsi danışmanlık kariyerinden önce beş ila on altı yıllık öğretmenlik kariyerine sahiptir. Öğretmenlik yaptıkları dönemde danışmanlık görevini için başvuruda bulunmuşlar ve yetkililerle yaptıkları mülakatlar sonunda okul bölgesi tarafından danışman olarak işe alınmışlardır. Danışman olarak işe alındıktan sonra, okul bölgesi tarafından düzenlenen hizmet öncesi ve hizmet içi danışmanlık eğitimlerine katılmışlardır.

Çalışmanın Türkiye ayağında, araştırmaya katılan 20 yeni öğretmene danışmanlık yapan 20 danışmanın tamamı ile iletişime geçilmiştir. Bu danışmanlardan 12'si görüşme yapmayı kabul etmiştir. Çalışmaya katılan danışmanların beşi erkek, diğer yedisi ise kadındır. Danışmanların beşi sınıf öğretmeni, üçü matematik öğretmeni, üçü Türkçe öğretmeni ve diğer bir danışman ise fen bilgisi öğretmenidir. Danışmanların öğretmenlik deneyimleri dört ila 20 yıl arasında değişmektedir. Danışmanlık görevleri için herhangi bir başvuru yapmaları gerekmemiştir. Okullarında yeni göreve

başlayan öğretmenlerle aynı branşta oldukları için veya yeni başlayan öğretmenle paylaşabilecekleri oldukça fazla deneyimleri olduğu düşünüldüğü için okul müdürleri tarafından bu göreve atanmışlardır. Danışmanlar bu görevleri için herhangi bir hizmet öncesi veya hizmet içi eğitime katılmamışlar, sadece danışman olarak çalışmaya başlamadan önce buldukları ilçedeki yöneticileri ve okul müdürleriyle toplantı yapmışlar ve görevleri hakkında bilgilendirilmişler.

Program Yöneticileri: Araştırmanın bir diğer katılımcı grubu program yöneticileridir. Türkiye’de ve Amerika’da uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarının her birinden iki yönetici çalışmaya katılmıştır. ABD’de seçilen çalışma bölgesinde, aday öğretmen yetiştirme programının uygulanmasından sorumlu dört program yöneticisinin hepsi çalışmaya davet edilmiştir. Görüşmenin yapıldığı dönemde uygun olan iki yönetici ile görüşme yapılmıştır. Bu yöneticiler 30’lu yaşlarında kariyerlerinin başında öğretmenlik yapmış biri erkek, diğeri ise kadın yöneticilerdir. Türkiye’de ise çalışmanın yapıldığı ilçede aday öğretmen yetiştirme programından sorumlu iki yönetici çalışmaya davet edilmiş ve kendileriyle görüşme yapılmıştır. Çalışmaya katılan her iki yönetici de 40’lı yaşlarında daha önce öğretmen olarak çalışmış erkek yöneticilerdir.



Şekil 1. Türkiye ve Amerika’da çalışmaya katılan katılımcılar.

Veri toplama araçları

Çalışmada kullanılan nitel veriler, program belgelerinden ve program yöneticileri, programa katılan yeni öğretmenler ve danışmanlarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır.

Belgeler: Araştırmacı, her iki ülkede kullanılan resmi program belgelerine ulaşmıştır. Türkiye’de uygulanan aday öğretmen yetiştirme programı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ve bakanlığın web sayfasında kamuoyuyla paylaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (MEB, 2015a), Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Formu (MEB, 2015b) ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik (MEB, 2016c) belgeleri bu çalışmanın amaçları doğrultusunda analiz edilmiştir.

Araştırmanın ABD ayağındaki odak noktası olan Wisconsin eyaletinde işe başlama eğitimi Wisconsin Halk Eğitim Departmanı tarafından tasarlanmış ve uygulanmaktadır. Bu eğitim programında, yeni öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeye adanmış, kar amacı gütmeyen ulusal bir organizasyon olan Yeni Öğretmen Merkezi’nin (New Teacher Centre) aday öğretmen yetiştirme modeli kullanılmaktadır. Program yöneticilerinden talep edilen Öğretmen Adaylık ve Rehberlik Kılavuzu (Wisconsin Department of Public Instruction, 2015) ve Yeni Öğretmen Merkezi Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli (NTC, 2012) belgeleri program amaçları doğrultusunda analiz edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler: Türkiye ve ABD’de aday öğretmen yetiştirme programlarının uygulanması ve program paydaşları tarafından algılanan etkinlikleri hakkında derinlemesine bilgi edinmek için program yöneticileri, danışmanlar ve aday öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmanın farklı aşamalarında farklı katılımcılardan farklı amaçlarla toplanmıştır. Bu süreç aşağıda özetlenmiştir.

Çalışmanın 1. aşamasında, mevcut aday öğretmen yetiştirme programı belgeleri analiz edildikten sonra her iki ülkede program uygulamalarıyla ilgili bazı alanlarla ilgili daha fazla açıklamaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu alanlarla ilgili detaylı bilgi edinmek için program yöneticileriyle görüşülmüştür. Görüşmelerde, yöneticilere, aday öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, düzenlenmesi, yoğunluğu, katılımcılara sunulan olanaklar ve programda dikkat çeken konular hakkında sorular sorulmuştur.

Çalışmanın 2. aşamasında, aday öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmenlerle, program deneyimleri ve programın etkinliğine ilişkin algılarını öğrenmek amacıyla mülakatlar yapılmıştır. Sorular, programının mesleki gelişimleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri ve programının uygulanmasında karşılaştıkları zorluklarla ilgili olarak oluşturulmuştur.

Çalışmanın bu aşamasında danışmanlarla da görüşülmüştür. Onlara, aday öğretmen yetiştirme programındaki rolleri, programının mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri ve kendilerinin ve yeni başlayan öğretmenlerin programının uygulanma sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Taslak görüşme sorularını, öğretmen eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi, içerik geçerliliği açısından incelemiştir. Uzmanların geri bildirimlerine dayanarak net olmadığı düşünülen sorular tekrar düzenlenmiştir. Görüşme soruları Türkçe 'den İngilizce' ve İngilizce 'den Türkçe' ye çevrilmiştir. Pilot uygulama Türkiye'de mesleğe yeni başlayan iki öğretmen ve bir danışmanla ve ABD'de bir yeni öğretmen ve bir danışmanla yapılmıştır. Pilot uygulamada amaç, görüşme sorularının amaçlarına ulaştığından emin olmak ve herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyup duymadıklarını görmektir. Pilot uygulama sürecinin sonunda, görüşme protokolünün taslağında küçük değişiklikler yapılmıştır. Örnek olarak, görüşmenin son kısmı değiştirilmiş ve katılımcıların aday öğretmen yetiştirme programı hakkındaki düşüncelerini özetlemelerine yardımcı olmak için bir soru eklenmiştir.

Veri toplama

ABD'de veri toplama süreci, bahar döneminde 3 Şubat-2 Haziran 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de ise mülakatlar güz döneminde 15 Eylül-30 Ekim 2019 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir ve görüşmeler 40 ila 75 dakika sürmüştür. Program yöneticileriyle yapılan görüşmeler yöneticilerin ofislerinde gerçekleştirilirken, öğretmenler ve danışmanlarla yapılan görüşmelerin çoğu katılımcıların okullarında gerçekleştirilmiştir. ABD'de iki öğretmen ve bir danışmanla yapılan mülakatlar araştırmacının ofisinde yapılmıştır. Tüm görüşmelerin ses kaydı katılımcıların izniyle alınmıştır ve daha sonraki analizler için transkripsiyonları yapılmıştır.

Veri analizi

Belge analizi: Belge analizi için araştırmacı, öncelikle programların amacı, düzenleyicileri, yoğunluğu, program katılımcılarına sunulan olanaklar, programda kullanılan format, programların içeriği ve danışmanların rolü gibi analiz için önemli alanları belirlemiştir. Her belgenin belirlenen bu alanların her birini ne ölçüde tanımladığı veya ele aldığını belirlemek için belgeler analiz edilmiştir. Ancak bu alanlardan bazılarının belgelerde net olarak tanımlanmadığı görülmüştür. Bu alanlarla ilgili araştırmacı her iki ülkedeki program yöneticileriyle görüşüp program uygulamaları ile ilgili bilgi alması gerektiğine karar vermiştir.

Görüşmelerin içerik analizi: Veri analizi ile ilgili olarak, transkripsiyonlar araştırmacı ve bir dış kodlayıcı tarafından Nvivo yazılımı kullanılarak üç analiz döngüsünde analiz edilmiştir. Görüşme transkriptlerini kodlamak için tekrar eden bir süreç geliştirilmiş ve üç aşamalı analiz ortaya çıkmıştır: (1) tanımlayıcı; (2) desen ve (3) kavramsal model oluşturma. İlk aşamada, tanımlayıcı kodlama yoluyla, nitel veriler ayıklanmış ve kısa ifadelerle özetlenmiştir. Kullanılan açıklayıcı kodlara örnek olarak "Program Uygulama Deneyimleri", "Öğretmenlik Uygulamalarındaki Değişiklikler" ve "Karşılaşılan Zorluklar" verilebilir. Kodlama süreci, görüşme verilerinin içeriğinin kategorilere ayrılmış bir belgeye dönüşmesine sağlamıştır ve tematik analiz için sağlam bir temel oluşturulmuştur. Örüntü kodlama yoluyla, tematik örüntüler, nitel verilerdeki olayı belirli araştırma sorularıyla ilişkili olarak tanımlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Örüntü kodlarına örnek olarak "Danışmanlığın Yeni Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Etkileme Yolları" ve "Aday Öğretmen Yetiştirme Programının

Öğretmenlerin Kişisel, Sosyal ve Mesleki İyi Oluşunu Etkileyişi” verilebilir. Desen kodlamasının ardından, kodlayıcılar, katılımcı okullarda öğretmen yetiştirme programlarının uygulanmasına yönelik deneyimleri ve programın sonuçları hakkında daha fazla bilgi edinmek için ilk iki aşamada ortaya çıkan temaları ve kodları birbirine bağlayarak kavramsal modeller oluşturdular. Kodlama sürecindeki kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için, okullarda gerçekleştirilen mülakatlardan bir alt küme seçilmiş ve kodlayıcılar birbirlerinin görüşmelerini hem tanımlayıcı hem de tematik kodlar için kodlamışlardır. Kodlayıcılar, farklılık yaşadıkları durumlarda, kodlamalarının gerekçelerini fikir birliğine varıncaya kadar tartışıp kodlar ortak anlayışı yansıtacak şekilde düzenlenmiştir.

Güvenilirlik: Bu nitel çalışmada Lincoln ve Guba'nın (1985) güvenilirlik kriterleri sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için, aday öğretmen yetiştirme programları ile ilgili farklı bakış açılarını yansıtacak şekilde, program yöneticileri, aday öğretmenler ve danışmanları kapsayan farklı paydaşlardan programlarının farklı yönlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu şekilde, açıklamaların zengin, güçlü ve eksiksiz olmasını sağlayan üçgenleme stratejisi kullanılmıştır.

Ayrıca, bu çalışmanın güvenilirliğini artırmak için üye denetimi kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmanın bulguları, yeni başlayan öğretmenlere ve danışmanlara gönderilmiş ve onlardan olası problemleri gidermek için kontrol etmeleri istenmiştir. Çalışmanın Türkiye ayağında üç öğretmen ve iki danışmanın ve ABD ayağında ise üç öğretmen ve üç danışman bu talebe cevap vermiş ve sadece ABD'de görüşme yapılan bir danışman, görüşmeden alıntılarda küçük dil düzeltmeleri önermiştir ve bu değişiklikler uygulanmıştır.

Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerildiği gibi, bu nitel araştırmanın bulgularının aktarılabilirliği için, araştırmacı vakalar yani incelenen programlar hakkında yeterli bağlamsal bilgi sağlamıştır, böylece okuyucular sonuçların kendi özel bağlamlarına nasıl uygulanabileceği veya uygulanamayacağı konusunda fikir yürütebilirler. Bu amaçla, çalışma sonuçlarını kendi bulunduğu ortamda uygulama isteği olan herhangi bir kişinin fikir yürütebilmesine olanak sağlayacak temel bilgi düzeyine sahip olabilmesi için her iki ülkede kullanılan programların detaylı açıklaması verilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985).

Bulgular

Nitel verilerden elde edilen sonuçlar araştırma sorularına göre kategorize edilmiştir.

AS 1. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde aday öğretmen yetiştirme programlarının genel çerçevesi nedir?

1.1. Programın amacı nedir?

Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme eğitimi, temel öğretmenlik eğitimini tamamlamış, üniversitelerden gerekli öğretmenlik derecesini almış ve Kamu Personeli Seçme Sınavından (KPSS) kabul edilebilir bir not alarak bakanlık tarafından atanan yeni öğretmenlere hizmet etmeyi amaçlamaktadır. Belge analizine göre, Türkiye'deki aday öğretmen yetiştirme programı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, okula ve okul ortamına sosyal ve kültürel adaptasyonlarını, öğretmenlik mesleğine ve Türk Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemine profesyonel uyumlarını desteklemeyi hedeflemektedir. Program, yeni atanan öğretmenleri, öğretmenlikte ilk yıllarında karşılaşılabilecekleri zorluklarla başa çıkmaları için eğitmeyi ve sınıf yönetimi gibi alanlarda kapsamlı eğitim vererek öğretmen kimliklerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, yeni öğretmenleri, bakanlık tarafından izlenen süreçler, çalıştıkları okul bölgesi ve gönüllülük ve girişimcilik gibi pek çok farklı konuda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır.

Benzer şekilde, ABD'deki aday öğretmen yetiştirme programı üç yıldan daha az öğretmenlik deneyimine sahip lisans mezunu yeni öğretmenleri desteklemeyi hedeflemektedir. Resmi program belgelerinin içerik analizi, Türkiye'deki programdan farklı olarak, ABD'deki aday öğretmen yetiştirme programının öğrenci kazanımlarına daha çok odaklandığını göstermektedir. Program temel olarak yeni öğretmenleri, öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal başarılarını teşvik edecek ideal öğrenme ortamları oluşturmaları için gerekli becerilerle donatmayı amaçlamaktadır. Program, yeni başlayan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini artırmaları için hızlı bir şekilde daha yetkin hale getirmeyi amaçlamaktadır ve iş gücünde istikrar ve tutarlılık sağlamayı hedeflemektedir. Böylece öğretmenler kariyerlerinin başında, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi destekleyebilirler.

1.2. Programı kim düzenlemektedir?

Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme programı, bakanlık tarafından bir devlet okuluna atanan tüm öğretmenlerin yetiştirilmesinden sorumlu tek organ olan Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenmektedir. Ülke genelinde aynı aday öğretmen yetiştirme programı her ilde, il milli eğitim müdürlükleri tarafından uygulanmaktadır. Kısaca, Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme programı sistem çapında, tutarlı ve kapsamlı bir destek sürecidir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde ise her eyalette aday öğretmen yetiştirme süreci için farklı bir düzenleme vardır, bu nedenle Türkiye'den farklı olarak, sunulan faaliyetler yerel ihtiyaçlara yönelik farklı destek faaliyetleridir. Çalışmanın yürütüldüğü Wisconsin Eyaletinde, Wisconsin Halk Eğitim Departmanı tarafından tüm yeni öğretmenler için üç yıllık zorunlu işe başlama desteği sağlanmaktadır. Departman, kendisini yeni eğitimcilerin mesleki gelişimine adanmış, kâr amacı gütmeyen ulusal bir kuruluş olan Yeni Öğretmen Merkezi'nin (New Teacher Center) İşe Başlama Eğitim Modelini kullanmaktadır. Bu kurum, yeni öğretmenlere, mesleğe başladıkları ilk günden son günlerine kadar başarılı olmaları için gereken kişiselleştirilmiş destek ve kaynakları sağlamak ve ülke genelinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için işe başlama eğitimi tasarlanmaktadır.

1.3. Bu ülkedeki programın yoğunluğu nedir?

Her iki ülkedeki aday öğretmen yetiştirme programlarının yoğunluğu büyük farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Türkiye'de ki program bir yıllık yoğun bir işe başlama programıdır. Toplam 654 saat eğitimin 384 saati sınıf ve okul temelli eğitimi, 90 saati okul dışı faaliyetleri ve 180 saati hizmet içi eğitimi içermektedir (MEB, 2016a).

ABD'de (Wisconsin eyaletinde) kullanılan program ise, üç yıllık bir işe başlama programıdır. Program belgeleri ve yönergelerinde program faaliyetleri için minimum saat gerekliliklerinden bahsetmediği için, bu program kuralcı değildir. Belge analizine göre, danışmanların, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin prosedürel ve sosyal-duygusal ihtiyaçların yanı sıra öğretmenlik uygulamalarına yardımcı olmak için haftalık görüşmeler yapması beklenmektedir. Yeni öğretmenlerin derslerinin gözlemlenmesi ve gözlem sonrası görüşmeler gibi öğretim odaklı faaliyetlerin sıklığını okul bölgeleri belirler. Programın ikinci ve üçüncü yıllarında, öğretmenler süreç odaklı bireyselleştirilmiş bir danışmanlık desteği alırlar. Yeni öğretmenler, öğretim koçları, içerik uzmanları, diğer deneyimli öğretmenler veya zümre başkanlarından destek alabilirler. Bununla birlikte, yeni öğretmenlerin bireyselleştirilmiş veya normal danışmanlığa kaç saat katılması gerektiği program belgelerinde belirtilmemiştir. Program yöneticileriyle yapılan görüşmelerde bu konuyla ilgili sorular yöneltmiştir. Yapılan açıklamalardan bu durumun danışmanların sorumluluğu olduğu öğrenilmiştir. Diğer bir ifadeyle, mesleğe yeni başlayan öğretmenler, ne kadar desteğe ihtiyaçları olduğuna danışmanlarıyla beraber karar vermektedir. Görüşülen yetkililerden biri, danışmanların mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin belirli bir eğitime veya desteğe ihtiyacı olduğunu düşündüğünde, yeni öğretmeni o eğitimi veya desteği alması için yönlendirdiğini ifade etmiştir. Aday öğretmen yetiştirme programının, mesleğe yeni başlayan her bir öğretmenin ihtiyacını karşılamak için kişiselleştirilmiş olduğu söylenebilir.

1.4. Yeni başlayan öğretmenlere hangi olanaklar sunulmaktadır?

Belge ve görüşme analizlerinin ortaya koyduğu bulgular, her iki ülkede de yeni başlayan öğretmenlere sunulan temel desteğin, onlara rehberlik edecek ve kişisel, duygusal, sosyal ve profesyonel destek sağlayacak öğretmenlik konusunda deneyimli bir danışmanın sağlanması olduğunu göstermektedir. Her iki ülkede yeni başlayan öğretmenlere kendileriyle aynı branşta veya aynı sınıf düzeyinde öğretmenlik tecrübesi olan bir danışman atanmakta ve deneyimli öğretmenlerin sınıflarını gözlemleme, kendi sınıflarında ders verirken izlenme, kendi öğretim uygulamalarını analiz etme ve yansıtma fırsatının yanı sıra diğer yeni öğretmenlerle düzenli olarak iş birliği yapma olanağı verilmektedir.

Ancak, program yöneticileriyle yapılan görüşmeler, bu iki ülkedeki danışmanlık modellerinin birbirinden çok farklı olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye'nin yoğun aday öğretmen yetiştirme programında, mesleğe yeni başlayan her bir öğretmen için tam zamanlı öğretmenlik yapan danışmanlar görevlendirilmektedir. Bu tam zamanlı öğretmen danışmanlar, öğretmenlik görevlerinde herhangi bir muafiyet olmaksızın mesleğe yeni başlayan öğretmenleri desteklemek ve onlara rehberlik etmekle sorumludur. Danışmanlardan farklı olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin aday öğretmenlik eğitimi ile ilgili sorumluluk ve yükümlülükleri dışında öğretmenlik görevleri bulunmamaktadır.

Öte yandan, ABD'deki aday öğretmen yetiştirme programı, tam zamanlı danışmanlık modeline sahiptir. Danışman öğretmenler, üç yıllık sözleşme dönemleri boyunca öğretmenlik görevlerinden uzak kalır fakat sözleşme sonunda öğretmenlik görevlerine geri dönmeyi taahhüt ederler. Danışmanlık yaparken aynı zamanda öğretmenlik yapmak zorunda olmaları, ders gözlem süreçleri (gözlem öncesi görüşme, ders gözlemi ve gözlem sonrası görüşme) için zaman ayırmalarına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, mesleğe yeni başlayan öğretmenler, aday öğretmenlik programı faaliyetlerine katıldıkları bu süreçte öğretmenlik görevlerinden veya sorumluluklarından muaf değillerdir.

1.5. Hangi format kullanılmaktadır?

Belge analizi ve görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler, her iki ülkedeki işe başlama programının yeni başlayan öğretmenleri desteklemek için benzer formatlar kullandığını göstermektedir. Örneğin, her iki programda tanıtım veya oryantasyon toplantısı ile programa başlanmaktadır. Aynı zamanda, danışmanlık desteği, mesleki gelişim seminerleri veya eğitimleri ve deneyimli meslektaşlarının sınıflarının gözlemlenmesi her iki programda kullanılan ortak formatlardır. Ayrıca, her iki program da yeni başlayan öğretmenlerin diğer yeni başlayan öğretmenlerle deneyimlerini paylaşabilecekleri grup toplantılarına ve danışmanlar ve yeni başlayan öğretmenler arasında yapılan bireysel toplantılara yer vermektedir. ABD'deki aday öğretmen yetiştirme programından farklı olarak, Türkiye'deki program bazı ek formatlar içermektedir. Türkiye'de ki aday öğretmen yetiştirme programı, öğretmenlerin okul çevresi, okul bölgesi ve buldukları şehir hakkında bilgi edinmesi, okul çevresindeki gönüllü kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olması ve bazı gönüllü toplum çalışmalarına katılmasını gerektiren eğitim öğretim dışı faaliyetlere de yer vermektedir.

İncelenen programlar arasındaki diğer bir fark, program faaliyetlerinin sıklıklarının, sürelerinin ve formatların farklı olmasıdır. Örneğin, Türkiye'de, tüm yeni öğretmenler program belgesinde açıklanan tüm faaliyetlere katılmak zorundadır. Almaları gereken eğitim saatleri, yapmaları gereken gözlem sayısı veya tamamlamaları gereken belgeler her program katılımcısı için aynıdır. Bununla birlikte, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki aday öğretmen yetiştirme programı, her bir yeni öğretmenin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiştir. Yani, her yeni öğretmene sunulan destek, onun ihtiyacına bağlıdır. Diğer bazı bölgelerde daha önce öğretmenlik deneyimi olan veya meslektaşlarından daha az rehberliğe ihtiyaç duyan yeni öğretmenler, daha az rehberlik desteği alabilir veya daha az sayıda eğitime katılabilir. Nitekim, yeni öğretmenler, okul bölgesi tarafından sunulan tüm mesleki gelişim seminerlerine katılmak zorunda değildir. Seminerler, aday öğretmen yetiştirme programına devam eden tüm yeni öğretmenlere duyurulur ancak danışmanları ile yaptıkları mesleki gelişim planlarına göre hangilerine katılacaklarına öğretmenler karar verir. Bu anlamda, ABD'deki aday öğretmen yetiştirme programı, Türkiye'de uygulanan programa göre daha bireysel ve esnektir.

1.6. Programın içeriği nedir?

Resmi program belgelerinin analizi, ABD'deki aday öğretmen yetiştirme programının yeni öğretmenlere iki ana destek sunduğunu göstermektedir. Bunlar duygusal ve profesyonel desteklerdir. Öğretmenlere verilen duygusal destek, danışmanların yeni öğretmenleri ilk görev günlerinde karşılamalarını, mesleğe başladıkları ilk günlerde karşılaştıkları sorunlar ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olmalarını ve okul ortamına adapte olmaları için rehberlik etmelerini içermektedir.

Öğretmenlerin görevdeki ilk yıllarında, mesleki gelişimleri için bir dizi seminer sunulur. Bu seminerlerde ele alınan konular şöyle sıralanabilir: planlama ve hazırlık, sınıf ortamı, öğretim ve

mesleki sorumluluk, ölçme değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirmesi, farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, bireyselleştirilmiş öğretim ve çözüm üretme ve uygulama, optimal öğrenme ortamı oluşturma, duygusal, entelektüel ve fiziksel olarak güvenli ortamlar oluşturma, farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, öğrencinin daha aktif olduğu dersler planlama, kültüre duyarlı ve eşitlikçi öğretim yöntemlerinin farkında olma ve son olarak meslekteki ilk yıllarını değerlendirme ve profesyonel yaşamları için sonraki adımları planlama. Aday öğretmen yetiştirme programının ikinci ve üçüncü yılında, yeni başlayan öğretmenlere daha fazla mesleki destek sunulmaktadır. Yeni başlayan öğretmenlere, ana dili farklı olan öğrenciler veya cinsiyet kimliği gibi bir dizi farklı araştırma grubuna katılma fırsatı sunulmaktadır. Öğretmenler istedikleri araştırma grubuna veya gruplarına katılabilirler. Ayrıca uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çözüm bulmaya yönelik fırsatlar sağlanır. Bu fırsatlardan bazıları kültüre duyarlı uygulamalar, kitap grupları, sanatın öğretime entegrasyonu, öğrencinin aktif katılımı ve sürekli gelişimi desteklemek gibi konularda sunulan mesleki gelişim olanaklarıdır.

Türkiye'deki aday öğretmen yetiştirme programı belgelerinin analizi, sunulan mesleki desteğin içeriği hakkında yararlı bilgiler ortaya koymaktadır, ancak program içeriğinde duygusal destekle ilgili herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır. Program yöneticileriyle yapılan görüşmeler, Türkiye'de uygulanan programın duygusal destekten çok profesyonel desteği hedeflediği algısını pekiştirmektedir. Yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimleri için verilen destek, program belgelerinde ve kılavuzlarında net olarak açıklanmıştır. Örneğin, programda yeni başlayan öğretmenlerin üç ders gözlemi yapması ve üç saatlik ders planı oturumuna katılmasını ve programın ilk altı haftasında haftada üç gün ders hazırlama ve değerlendirme oturumlarına katılmalarının gerektiği belirtilmiştir. Daha sonraki sekiz hafta boyunca, üç ders vermeleri ve üç hafta boyunca her gün ders planlama, ders hazırlama ve değerlendirme için üç saat ayırmaları beklendiği belirtilmiştir. Programın okul uygulaması içeriğiyle ilgili, yeni başlayan öğretmenlerin on dört hafta boyunca haftada bir kez okullarındaki sosyal, ekonomik, kültürel ve idari süreçleri gözlemlemeleri ve bunlara katılmaları gerektiği ifade edilmiştir. Program aynı zamanda yeni öğretmenlerin, program belgelerinde ayrıntılı olarak açıklanan okul dışı faaliyetlere katılmalarını gerektirmektedir. Okul çevresindeki kamu ve özel kuruluşlara ziyaretleri içeren okul dışı faaliyetlerin, on dört hafta boyunca haftada bir kez gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

Türkiye'de uygulanan aday öğretmen yetiştirme programında, yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için önerilen bazı kitapları okuması ve filmleri izlemesi beklenmektedir. Yeni başlayan öğretmenlere, dünya çapında çeşitli yapımcılar ve yazarlar tarafından hazırlanmış eğitim, eğitim sistemleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili kitap ve filmlerin önerildiği bir listesi verilmiştir. Program kapsamında bu listeden on kitap ve film seçmeleri ve bunları okuyup/ izledikten sonra film veya kitapla ilgili fikirlerini yazılı olarak ifade etmeleri beklenmektedir.

1.7. Danışmanın rolü nedir?

Danışmanların rolleri ve sorumlulukları, incelenen iki programda farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, ABD'deki danışmanlar, aday öğretmen yetiştirme programını her yeni başlayan öğretmenin ihtiyaçlarına göre özelleştirmekle sorumludur. Bu nedenle programın uygulayıcı olmaktan daha önemli bir rolü vardır. Resmi program belgeleri, danışmanların sorumluluklarını şu şekilde tanımlamaktadır: yeni başlayan öğretmenlerle haftalık toplantılar yapmak, verileri kullanarak uygulamalarında düzenlemeler yapmalarına yardımcı olmak, güçlü yönlerini belirlemeleri ve geliştirmeleri için desteklemek, yeni öğretmenlerin okul binasına, çevresine, kültürüne, okulun misyonuna, okul geliştirme planına, politikalarına, işleyişine, okulun eşitlik vizyonuna ve okul başarı beklentilere uyum sağlamaları için okul temelli bir oryantasyon planlamak, yeni başlayan öğretmenlerin binadaki ekip yapısını, kimlerle ve nasıl beraber çalışmalarını gerektiğini anlamalarını sağlamak, mevcut ekibin yeni öğretmenlerin ekibe getireceği katkıları anlamasına yardımcı olmak, politikalar, prosedürler, müfredat, sınıf yönetimi ve diğer güncel konularla ilgili soruları görüşmek için yeni başlayan öğretmenlerle grup toplantısı yapmak. Ayrıca, Amerika'da çalışmaya katılan danışmanların görev tanımları arasında buldukları okulun profesyonel topluluğuna katkıda bulunmak ve kendi profesyonel gelişimlerine yatırımda bulunmak, profesyonel öğrenim seminerleri

planlamak ve planlanmasına yardımcı olmak, okul bölgesi tarafından sunulan danışmanlık eğitimlerine katılmak da yer almaktadır.

Amerika’da uygulanan programdan farklı olarak Türkiye’de ki program Milli Eğitim Bakanlığı gibi bir üst makam tarafından planlandığı için, danışmanların programın bire bir uygulayıcıları olması beklenmektedir. Herhangi bir uyarılama yapmadan tüm yeni öğretmenlere aynı şekilde danışmanlık desteği sağlamaları gerekir. Program belgeleri ve program yöneticileriyle yapılan görüşmeler, Türkiye’deki aday öğretmen yetiştirme sisteminde danışman rollerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerinin derslerini gözlemek, bu öğretmenlerin sınıf gözlemi yapmasını sağlamak, yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmek, okul yöneticisi ile yeni başlayan öğretmenlerin çalışma programını hazırlamak, aynı bölgede yeni başlayan öğretmenler için toplantı ve atölye çalışmalarına liderlik etmek, yeni başlayan öğretmenlerle dersler hazırlamak ve planlamak, ders materyalleri ve değerlendirme araçlarını birlikte geliştirmek olduğunu göstermektedir.

AS 2. Her iki ülkede mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve onların danışmanları programın faydalarını nasıl değerlendirmektedir?

2.1 Sağlanan profesyonel, sosyal ve kişisel desteğin etkisi hakkında görüşleri nelerdir?

Aday öğretmen yetiştirme programının mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerindeki etkisini sorgulayan ikinci araştırma sorusuyla ilgili olarak, ABD’de çalışmaya katılan pek çok yeni öğretmen, programın hem psikolojik iyi oluşları hem de mesleki gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Görüşmeler yoluyla toplanan nitel veriler, programının, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşuna çeşitli şekillerde katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. İlk olarak, program yeni öğretmenlerin okulda sosyalleşme sürecini teşvik etmektedir. Oryantasyon toplantıları sayesinde mesleğe yeni başlayan öğretmenler ilk günden itibaren birbirlerini tanıma fırsatı bulmaktadır. Diğer grup etkinlikleriyle aralarındaki bağ gelişmiştir. Katılımcılar, deneyimlerini paylaşarak, birbirlerinin derslerine katılarak veya iş birliği içinde çalışarak yeni başlayan öğretmenler arasında güçlü bir ilişki geliştiğini belirtmiştir. Katılımcılar, ayrıca, danışman-yeni öğretmen iletişiminin okulda sosyalleşme sürecini nasıl desteklediği ve yalnızlık duygusunu nasıl azalttığıyla ilgili görüş bildirdiler. Bir öğretmen şunları söylemiştir:

“Bu okul bölgesinde yeni olmama rağmen, herhangi bir yalnızlık hissine kapılmadım. Danışmanın ve bölgedeki diğer yeni öğretmenler bu anlamda tabii ki bana çok yardımcı oldu. Deneyimlerimizi paylaştığımız ve birlikte çalıştığımız düzenli toplantılar yaptık. Bu, güçlü ilişkiler kurmamıza ve yalnızlık duygusu yaşamamamıza yardımcı oldu. ”

İkinci olarak, katılımcılar, aday öğretmen yetiştirme programının kendilerini değerli hissetmelerini sağladığını dile getirdiler. Mesleğe yeni başlayan Amerikalı öğretmenler, aday öğretmen yetiştirme programıyla kendilerine özel destek verilmesinin ve kendileri için özel olarak düzenlenen oryantasyon kahvaltısıyla karşılaşmalarının kendilerini önemli ve değerli hissetmelerini sağladığını açıkladılar. Ayrıca yeni öğretmenler, yöneticilerinin, ihtiyaçlarına ve gelişimlerine gösterdiği ilginin kendilerini değerli hissetmelerine katkıda bulunduğunu belirttiler.

Üçüncü olarak, aday öğretmen yetiştirme programı yeni öğretmenlerin kendilerine olan güvenini artırmıştır. ABD’de görüşülen öğretmenlerin çoğu, danışmanlarının iyi yaptıkları şeylere dikkat ettiklerini ve başarılarıyla ilgili onlara övgüde bulduklarını ifade ettiler. Bu durumun, yeni öğretmenlerin mesleki özgüvenlerini artırdığı sonucuna varılabilir. Ayrıca, görüşülen yeni öğretmenlerin çoğu, danışmanlarının kendilerine gösterdikleri çabada yardımcı olduklarını ve onlara yeni başlayan diğer öğretmenlerin de benzer sorunlar yaşadığını söyleyerek öğretmenlerin kendilerine duyduğu özgüvene katkıda bulduklarını söylediler. Bir öğretmenin belirttiği gibi:

“Bu tür sorunları sadece benim yaşadığımı sanıyordum, ama öyle değilmiş. Danışmanın bana bunun gelişimimin bir parçası olduğunu ve diğer tüm yeni öğretmenlerin aynı sorunları yaşadığını söyledi. Diğer yeni öğretmenlerin benzer uygulama sorunları yaşadığını öğrenmek özgüvenimi yeniden kazanmama yardımcı oldu. ”

Genel olarak, Amerika Birleşik Devletleri'nde çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu aday öğretmen yetiştirme programı ile ilgili çok olumlu görüşlerde bulundular. Programın mesleki gelişimlerine farklı alanlarda katkıda bulunduğuna inandıklarını belirttiler. Belirttikleri bu alanları şu şekilde sıralanabilir: bir konunun sınıf ve öğrenci düzeyine uygun öğretilmesi için gerekli öğretim teknikleri bilgisi, sınıf yönetimi becerileri, ders kitaplarını veya diğer müfredat materyallerini etkin kullanma yetkinliği, öğrenci çalışması veya sınav notlarını analiz ederek öğretimi planlama becerileri, dersleri planlama, öğretimi tasarlama ve farklı akademik seviyelerde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi uyarlama yetenekleri.

Amerika'da görüşülen mesleğe yeni başlayan öğretmenler ayrıca kendi öğretim uygulamalarını değerlendirme yeteneklerini geliştirdiklerini ve öğretmen olarak kendilerini daha yetkin hissettiklerini bildirdiler. Katılımcıların çoğu, aday öğretmen yetiştirme programının öğretmenlikteki ilk yıllarını kolaylaştırdığı ve aynı okulda veya okul bölgesinde öğretmenliğe devam etme kararlarına katkıda bulunduğunu bildirdiler. Bu durum uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının yeni öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve meslekte kalıcılıkları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Yeni başlayan öğretmenlerden biri şunları söylemiştir:

“Programda edindiğim deneyim okul bölgesi ve politikaları hakkındaki algıyı etkiledi. Bence program, bölgenin öğretmen gelişimine değer verdiğini ve öğretmen iş birliğini desteklediğini göstermenin en iyi yolu.”

Benzer şekilde, Türkiye'de görüşülen mesleğe yeni başlayan öğretmenler, aday öğretmen yetiştirme programının mesleki gelişimleri üzerinde genel olarak olumlu bir etkisi olduğu fikrini paylaştılar. Araştırmanın bu bulgusu daha önceki çalışmalarla uyumludur (Gül vd., 2017; İlyas vd., 2017; Sarıkaya vd., 2017). Katılımcılar en çok sınıf yönetimi, ders planlama, materyal ve müfredatla ilgili konularda kendilerini geliştirdiklerini ve mesleki özgüvenlerinin ve öğretmenlik yetkinliklerinin arttığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, çalışmaya katılan yeni öğretmenlerin yaklaşık yarısı, programın öğretmenlikte ilk yıllarını kolaylaştırmadığını, tam tersine daha da stresli hale getirdiğini bildirdi. Bir öğretmenin belirttiği gibi:

“Program öğretmenliğimi geliştirmeme çok yardımcı oldu. Bu doğru. Ancak stresimi azaltmama yardımcı olduğunu söyleyemem. Aksine hayatımdaki ana stres kaynağı olduğunu söylemeliyim. Program süresince iş yükünü yönetmek çok zordu ve insanlarla iletişim kurmakta zorlandım. Bu durum, öğretmenlikte ilk yılımı gerçekten zorlaştırdı.”

Ancak sınıf içi uygulamalara gelince, Türkiye'de çalışmaya başlayan tüm öğretmenler programdan faydalandıklarını ifade ettiler. Öğretmenler, ders planı ve öğretim materyali hazırlamak, sınıfı etkin bir şekilde yönetmek, sınıf içi zamanı daha doğru planlamak ve yönetmek ve öğrenci davranışlarını daha iyi anlamak gibi konularda kendilerini geliştirdiklerini söylediler. Ayrıca, sınıfta çeşitli öğretim tekniklerini ve yöntemlerini denemek ve danışmanlarının gözetiminde bu yöntemlerin işe yarayıp yaramadığını deneyimlemek için fırsatların verilmesini de takdir ettiklerini belirttiler. Öğretmenlerin pek çoğu, lisans programlarında teori temelli eğitimden gerçek hayatta uygulamaya geçiş yapmanın kendileri için bir şans olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen şunları söylemiştir:

“Programa katıldığım için kendimi şanslı hissediyorum. Üniversitede bize teori öğretildi, ancak pratik hakkında bilgi edinme şansımız pek olmadı. Bu yıl bizim için bir geçiş yılı oldu. Program sayesinde rahatlıkla sorunsuz bir geçiş yapabildik. Programa katılmadan öğretmenlik yapmamız istense, eminim sudan çıkmış balık gibi olurduk.”

Programın bir başka içeriği olan okul temelli etkinliklerle ilgili olarak, yeni başlayan Türk öğretmenlerin çoğunluğu, bu içeriği, Millî Eğitim Bakanlığı prosedürlerinin çoğunu daha iyi anlamaları için yararlı bulduklarını bildirdiler. Bu uygulama, aslında okul idaresinin yerine getirilmesi gereken resmi görevlerle ilgiliydi. Örneğin, öğrenci yoklama belgelerini tutmak, diğer okullar ve devlet kurumlarıyla resmi yazışmalar yapmak, öğretmenler için ek ödemeleri hesaplamak, personel belgelerinin kaydını tutmak ve bakanlığın kullandığı çevrimiçi öğrenci ve personel yönetim sistemini

(MEBBIS) öğrenmek bu uygulamalar arasında yer almaktadır. Ancak, katılımcıların yaklaşık üçte biri, tüm bunların iş tanımlarıyla ilgili olmadığında bahsetmiştir. Bir öğretmen şunları söylemiştir:

“Neden tüm bunları öğrenmek zorundayız? Bunlar bir öğretmenin görevi veya sorumluluğu değil. Öğretmenler ihtiyaç duyduklarında bu tür şeyleri öğrenebilirler. Kimse tüm bunları öğretmenliğin ilk yılında öğrenmez. Neden biz buna mecburuz? Zaten öğrenecek çok şeyin olduğu zor bir yıl bu yıl bizim için. Programın bu içeriğinin alakasız olduğunu ve programın odağını kaybetmesine neden olduğunu düşünüyorum. ”

Diğer bir program içeriği, yani devlet kurumlarına, okullara, tarihi ve doğal yerlere ziyaretleri içeren okul dışı faaliyetlerin etkisiyle ilgili olarak, Türkiye’de görüşmeye katılan öğretmenlerin yorumları bu içerikle ilgili pek memnun olmadıklarını göstermektedir. Katılımcıların çoğu, yeni öğretmenlerin, okulun çevresine sosyal ve kültürel uyumunu sağlamayı amaçlayan bu faaliyetin başlangıçtaki uyum dönemi için çok faydalı olduğunu, ancak daha sonra, programda ilerledikçe gereksiz hale geldiğinden bahsettiler.

Türkiye’de uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının son içeriği olan kitap okuma ve film izleme uygulaması ile ilgili olarak katılımcılar farklı fikirler dile getirdiler. Yeni başlayan öğretmenlerin yaklaşık yarısı bu konuda oldukça olumlu görüşlere sahipti. Önerilen kitap ve filmlerin, bireysel ve kolektif eğitim çabalarını, öğrencilerin ihtiyaç ve davranışlarını ve farklı kültürlerin yapılandırıcı bakış açılarını anlamalarına katkı sağladığını ve bunun sonucunda mesleki gelişimlerini olumlu etkilediğini söylediler. Fakat yeni öğretmenlerin diğer yarısı, lisans derslerinde benzer okumalar yaptıkları için önerilen kitapların pek faydalı olmadığını söyleyerek meslektaşlarıyla aynı fikirde olmadıklarını ifade ettiler. Bu nedenle de programın bu içeriğini gereksiz bulduklarını söylediler.

Her iki ülkede aday öğretmen yetiştirme programına katılan yeni öğretmenlere, danışmanlarının mesleki gelişimleri üzerindeki etkisiyle ilgili görüşleri sorulduğunda, çok farklı düşünceler ifade ettiler. ABD’de yeni başlayan öğretmenlerle yapılan görüşmeler, neredeyse tüm katılımcıların danışman desteğini programın en yararlı içeriği olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar ayrıca en etkili danışmanlık desteğinin danışmanların kullandığı yansıtma stratejisi olduğundan bahsettiler. Danışmanlarla yapılan görüşmeler sırasında, yansıtma stratejisinin ne olduğu ve bu stratejiyi nasıl kullandıklarını açıklamaları istendi. Danışmanlar, yansıtma stratejisiyle, öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını değerlendirmeleri için rehberlik ettiklerini açıkladılar. Güçlü yanlarının yanı sıra, geliştirmeleri gereken alanlara ilişkin farkındalıklarını, net yorumlarla ve belirli sorularla arttırmak için bu yöntemi kullandıklarını açıkladılar. Katılımcılar, bazen öğretmenlerinin derslerini videoya kaydettiklerini ve onlardan kaydı gözden geçirmelerini istediklerini ve daha sonra dersi birlikte gözden geçirdiklerini anlattılar. Danışmanlardan biri bu konuyla ilgili şunları söyledi:

“Birine iyi olmadığını ve iyileştirmesi gereken yönler olduğunu söylemek pekte iyi sonuç vermez. Bu yüzden, üzerinde çalışacakları ve iyileştirecekleri noktaları kendilerinin bulmalarını seviyorum. Bu nedenle, performanslarını onlara yansıtmam gerekiyor. Onlar performansını gözden geçirirken sorunları kolayca fark ediyorlar, yapamazlarsa sorularıyla onlara rehberlik ediyorum. Bu daha iyi sonuç veriyor çünkü değişime kendileri karar veriyorlar ve değişim için daha kararlı hissediyorlar. ”

Mentorluk desteğinin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisiyle ilgili olarak, Amerika’da çalışmaya katılan yeni öğretmenler, mentorlarının kendilerine verdiği önerilerden bahsettiler. Örneğin, derse nasıl başlanması gerektiği, öğrencilerin ödev yapmalarını sağlamanın yolları ve öğretmenliğin gerektirdiği işleri organize etme yolları gibi konularda önerilerinden faydalandıklarını belirttiler. Bazı katılımcılar, bu öneriler sonucunda öğrencilerinden çok kendilerine odaklanmaya başladıklarını dile getirdiler. ABD’de çalışmaya katılan tüm yeni öğretmenler, programı sayesinde özellikle de danışmanlık desteği sayesinde profesyonelleşmelerinin hızlanmasından duydukları memnuniyeti ifade ettiler ve genel olarak aldıkları destekten çok memnun kaldıklarını belirttiler.

Ayrıca, ABD'de mesleğe yeni başlayan öğretmenler, danışmanlarıyla birbirlerine karşılıklı güven duyduklarını bildirdiler. Danışmanlardan biri, bu durumun “değerlendirici ve danışman rollerinin” programda kesinlikle birbirinden ayrı iki rol olarak belirlenmesinden kaynaklandığını belirtti. “Bu durumun, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin danışmanları olarak bize mutlak güven kazanmalarını sağladığını düşünüyorum” şeklinde ifade etti. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler, danışmanların onlara karşı tutumlarının olumlu, cesaretlendirici ve eleştiriden uzak olduğunu ve danışmanlarının yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini hızlandırma potansiyeline sahip olduklarını dile getirdiler. Katılımcılar, danışmanlarının olayları doğru gözlemleyebildiklerini, doğru soruları sorabildiklerini, öğretmenleri, düşünmeleri veya önemli bir şeyi fark etmeleri için yönlendirebildiklerini belirttiler.

Danışmanların destekleyici tavrı, ABD programına katılan yeni öğretmenler tarafından sık sık dile getirilen bir başka nokta olmuştur. Çoğu öğretmen, danışmanlarının onlara gerçekten değer verdiğini düşündüğünü belirtti. Ayrıca katılımcı öğretmenler danışmanlarının heyecanını, olumlu tutumunu, enerjisini, kişisel ilgisini ve programa hâkim olma düzeylerini takdir ettiklerinden söz ettiler. Yeni başlayan öğretmenlere göre, danışmanlarının olumlu ve destekleyici yaklaşımı hem onların güvenlerini hem de öğretme isteklerini artırmış, streslerini, başarısızlıklarını, dolayısıyla mesleği bırakma olasılıklarını azaltmıştır. Katılımcılardan biri şunları söyledi:

“Bizimle çalışan danışmanların hepsi çok destekleyiciydi. Desteklerini gerçekten takdir ediyorum. Program boyunca bize çok değer verdiler. Eminim bu durum onlar için yorucuydu ama her zaman olumlu ve enerji doluydular. Yardımları için gerçekten minnettarım.”

Öte yandan, Türkiye’de, aday öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmenler, danışmanları ve danışmanlarının mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi hakkında Amerika’da ki meslektaşlarına göre daha düşük memnuniyet duyduklarını ifade ettiler. Türkiye’deki çoğu katılımcı, ne yazık ki, programın bir dezavantajı olarak danışman seçimin uygunsuzluğundan ve danışmanlarının bu işi yapmak için gerekli niteliklere sahip olmadığından bahsetmiştir. Ayrıca danışmanların aday öğretmen yetiştirme süreci hakkında yeterince bilgili olmamalarını da eleştirdiler. Hatta bazıları danışmanlarıyla iyi ilişkiler kuramadıklarını belirtti. Dahası, Türkiye’de görüşme yapılan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğu, danışmanlarının öğretmenlik uygulamalarını geliştirme veya mesleki gelişimlerini teşvik etme konusunda yardımcı olamadıklarını dile getirdi. Danışmanlarının kendilerine yaptığı yorumların ve geri bildirimlerin net olmadığı için onlara yardımcı olmaktan uzak olduğunu açıkladılar. Yeni başlayan öğretmenlerden biri şunları söyledi:

“Danışmanımınla çalışmak öğretmenlik becerilerimi geliştirmeme pek yardımcı olmadı. Danışmanımın bana verdiği geri bildirimler konuyla pek ilgili değildi. Çok geneldi, öğretmenlikle ilgili genel bir tavsiye gibiydi. Beni gözlemledikten sonra yaptığı yorumlar performansımın pek alakalı değildi; bu nedenle yeni bir öğretmene danışmanlık yapabilecek nitelikte olduğunu düşünmüyorum. Kendisi iyi bir öğretmen ama danışman olmak bundan daha fazlasını gerektiriyor sanırım.”

Özetle, ABD’de mesleğe yeni başlayan öğretmenler, hem işe başlama programının genel etkisi hem de danışmanlık desteğinin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisiyle ilgili olumlu algıya sahip olsalar da, Türkiye’de mesleğe yeni başlayan öğretmenler aday öğretmen yetiştirme programının etkili olduğunu fakat danışmanlık desteğinin mesleki gelişimleri için pek fazla etkili olmadığını düşündüklerini ifade ettiler.

2.2 Aday öğretmen yetiştirme programlarının uygulanması sırasında ne tür zorluklarla karşılaşmıştır?

Görüşmelerde katılımcılara aday öğretmen yetiştirme programının daha başarılı olmasını engelleyen zorluklar hakkında sorular soruldu. ABD’de çalışmaya katılan yeni öğretmenlerin belirttiği en büyük zorluk, öğretmenlerin ve danışmanların buluşması için ayrılmış özel zamanın olmamasıydı. Yeni öğretmenlerin bazıları, kendilerinden beklenen diğer işlerden dolayı danışmanlarıyla görüşme yapabilmeleri ve öğretim ekip toplantılarına katılmaları için vakit ayıramadıklarını söylediler. Danışmanlar ise, öğretmenlerle yapacakları görüşmeleri planlama esnekliğine sahip olmadıklarını

bunun en önemli sebebinin ise danışmanlık yapmaları gereken öğretmenlerin geniş bir coğrafi alana yayılmış olması olduğunu belirttiler. Sonuç olarak, bu talepler danışmanların yeni öğretmenlerin derslerini gözlemlemeleri, değerlendirmeleri ve daha sonra ders gözlemi hakkında derinlemesine düşünmeleri ve düzeltmeler yapmalarına yardımcı olmalarını zorlaştırdığını belirttiler. Yeni öğretmenlerden biri şöyle ifade etti:

“Okuldan sonra her çarşamba öğleden sonraları danışman görüşmesi planlamıştık, ancak bazen danışmanın bu görüşmelere katılmıyordu. Benim ise çoğu zaman eğitici ekip toplantılarım vardı ve bu toplantı benim toplantı kayıtlarında görünmem için çok önemliydi. Tüm bunlara ek olarak birde katılmam gereken okulumun yeni öğretmenler için oluşturduğu grup toplantıları vardı...”

ABD'de yapılan danışman görüşmelerinden elde edilen nitel veriler, okullarındaki yeni öğretmenlere verilen danışmanlık sürecine değer vermeyen, zaman ayırmayan veya danışmanlığı teşvik etmeyen müdürlerin aday öğretmen yetiştirme programının etkinliğini sınırladığını, fakat danışmanlığı benimseyen ve yeni öğretmenlere özellikle odaklanan müdürlerin ise programın yeni öğretmenler üzerindeki etkisine katkıda bulunduğunu göstermiştir.

ABD'de görüşme yapılan danışmanlar tarafından dile getirilen danışmanlık sürecinin önündeki bir diğer engel, danışmanların eğitici danışmanlıktan çok genel oryantasyon için kullanılmasıydı. Görüşmeciler, her bir okulun oryantasyon ve aday öğretmen yetiştirme prosedürlerinin kalite ve uygulama açısından farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, birçok öğretmenin ihtiyaç duydukları oryantasyon desteğini alamadığı için bu desteği danışmanları aracılığıyla almaya çalıştıklarını söylediler. Bazı danışmanlar, yeni öğretmenlerin sık sık oryantasyon desteği talep ettiklerini, örneğin, bölge veya okul prosedürleri ve politikaları hakkındaki sorular sorduklarını ve bu durumun eğitimsel danışmanlık için kullanacakları zamanı azalttığını ifade ettiler. Danışmanlar, süreçle ilgili destek vermekten vazgeçip öğretimle ilgili danışmanlığa ve eğitimde eşitlik gibi kaygı duyulan konulara yönelmeleri gerektiğini düşünmektedir.

Türkiye'deki katılımcılar, aday öğretmen yetiştirme programının daha başarılı deneyimler sunmasını engelleyen zorluklar sorulduğunda, birkaç noktadan bahsetmişlerdir. Her şeyden önce, yeni öğretmenlerin çoğu, işe başlama sürecinde sunulan hizmet içi eğitim seminerlerinin nitelikli eğitimler tarafından verilmediği için verimli olmadığını ileri sürmüştür. Araştırmanın bu bulgusu İlyas ve diğerlerinin (2017) çalışmasının bulgularıyla uyumludur. Katılımcılar, yöneticilerin aday öğretmen yetiştirme programı hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini, bu nedenle okullarında yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmede etkili olamadıklarını da eklediler. Türkiye'de mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğrencilerle etkileşimde bulunmaları, dersleri gözlemlemeleri ve öğretmenlik yapmaları için yeterli fırsat verilmemesini eleştirdiler. Araştırmanın bu bulgusu, aday öğretmen yetiştirme programını değerlendiren önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Gül vd., 2017; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Ulubey, 2018).

Bazı öğretmenler, danışmanlarının kendilerine rehberlik etmek için gönüllü olmadıklarını, fakat bu görev kendilerine verildiği için yeni öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek konusunda istekli olmadıklarını dile getirdiler. Bu bulgu, önceki çalışmaların bulgularını doğrulamaktadır (Sarıkaya vd., 2017). Konu ile ilgili olarak Türkiye'deki danışmanlar, yeni öğretmenlere mentorluk yapmanın yanı sıra, derslerine de devam etmeleri gerektiğini açıkladılar. Bu durumun, kendilerine fazladan yük getirdiğini ve danışmanlık için yeterli zaman ve enerji harcamalarını zorlaştırdığını belirttiler. Danışmanlardan biri şunları söyledi:

“Bir öğretmen olarak birçok sorumluluğum var. Sınıfım için materyaller hazırlıyorum, öğrenci çalışmalarını kontrol ediyorum ve geri bildirim yazıyorum, derslerimi planlıyorum, okuldaki ders dışı etkinlikler için birçok belge dolduruyorum ve şimdi tüm bunları yeni bir meslektaşına öğretmem gerekiyor. Tabii ki ona çok yardım etmek isterim, ama ne zaman bilmiyorum? Kelimenin tam anlamıyla ne zamanım ne de enerjim var. Günde beş saat ders vermek kolay bir iş değil. Günün sonunda konuşmakta bile güçlük çekiyorum. ”

Buna ek olarak, yeni öğretmenlerin çoğu, aday öğretmen yetiştirme programının lisans programındaki staj uygulamalarından çok farklı olmadığını, bu nedenle çok fazla yeni bilgi edinmediklerini, sadece daha önce öğrendiklerini hatırlamalarını sağladığını iddia ettiler. Dahası, neredeyse tüm katılımcılar program içinde doldurmaları gereken formların sayısını eleştirdiler. Bu bulgu, önceki çalışmaların bulgularıyla tutarlıdır (İlyas vd., 2017; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Sarıkaya vd., 2017). Program kapsamında çok fazla evrak işi yapmaları gerektiğini ve bunun zamanlarını boşa harcamalarına neden olduğunu ileri sürdüler. Son olarak, yeni başlayan Türk öğretmenler öğrencilerle olan iletişimlerinden şikâyet ettiler. Öğrenciler tarafından gerçek öğretmen olarak görülmedikleri için çok üzüldüklerini ve cesaretlerinin kırıldığını ifade ettiler. Katılımcılar, tüm bu noktaları programın mesleki gelişimlerine etkisini azaltan faktörler olarak belirtmişlerdir.

AS 3. Türkiye ve ABD'nin aday öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarının benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Her iki ülkenin politika belgeleri, aday öğretmen yetiştirme programının, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlikten, hizmet içi öğretmenliğe geçiş süreçlerini kolaylaştırmanın ve öğrencilerin öğrenme sürecini iyileştirmenin bir yolu olarak görüldüğünü göstermektedir. Türkiye ve Amerika'da uygulanan aday öğretmen yetiştirme programları, tüm yeni başlayan öğretmenlere en az bir yıl kapsamlı destek vermeyi amaçladığı için ve her iki model de oryantasyon, rehberlik ve mesleki gelişim eğitimleri gibi ortak faaliyetler sunduğu için benzerlik göstermektedir.

Ancak, bu iki aday öğretmen yetiştirme programı bazı açılardan farklıdır. Örneğin, ABD'de, her eyalette yetkililerin yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe başlamasıyla ilgili kendine özgü politikaları ve prosedürleri vardır. Buna karşılık Türkiye, tüm ülkede uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecini her okulda aynı şekilde uygulamak için ulusal kurallar belirleyerek standardize etmiştir. Ülke çapında aynı programı uygulamak, Milli Eğitim Bakanlığı'na, programı sistematik bir şekilde uygulama şansı ve programı yönetme imkânı verirken, farklı bölgelerde farklı politika ve prosedürlerin uygulanmasına imkân sağlamak Amerikalı yetkililerinin, yeni öğretmenlerin çalıştıkları bölgeye, sosyo-ekonomik ve ırksal değişkenlere göre kişiselleştirilmiş bir aday öğretmen yetiştirme eğitimi sunmasını sağlamaktadır.

ABD'nin aday öğretmen yetiştirme sistemi, Türkiye'nin aday öğretmen yetiştirme sisteminde bulunmayan tam zamanlı danışmanlık modeline sahiptir. Tam zamanlı danışmanlık modeli, danışmanların tüm zamanlarını ve enerjilerini danışmanlık desteğine harcamalarını ve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sağlamalarına yardımcı olmalarını kolaylaştırmıştır. Türkiye'de tam zamanlı öğretmenler yeni başlayan bir öğretmene rehberlik etmektedir ve bu tam zamanlı öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenleri desteklemek için yeterli enerjisi veya zamanı olmadığı için bu model katılımcılar tarafından eleştirilmiştir. Tecrübeli öğretmenler tarafından yapılan danışmanlık, her iki aday öğretmen yetiştirme programında da çok önemli bir yere sahiptir. Bu ülkelerde hedeflenen yeterliliğe ulaşmaları için yeni başlayan öğretmenlere, deneyimli meslektaşları rehberlik etmektedir, ancak, her ülkenin bu hizmeti verecek danışmanları işe alma süreci farklıdır. Örneğin Türkiye'de danışmanlar bu görev için başvuru yapmazlar, bu görev kendilerine verilir. Bazı danışmanlar işi yapmak zorunda hissettiklerinden, yeni meslektaşlarına danışmanlık yapma işine kendilerini adanmış değillerdir. ABD'de ise yeni başlayan öğretmenlere danışmanlık yapmak isteyen deneyimli öğretmenlerin, bu görev için resmi olarak başvuru yapmaları gerekmektedir ve titiz bir seçim sürecinden sonra danışman olarak çalışmaya başlarlar.

Bu iki program arasındaki bir diğer önemli fark ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilen sorumluluktur. Türkiye'de uygulanan aday öğretmen yetiştirme programı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin programa etkin bir şekilde katılmalarını sağlamak için hiçbir iş yükü getirmemektedir. Öte yandan, yeni başlayan Amerikalı öğretmenlerin, ders saatlerinde herhangi bir azaltma yapılmamıştır. Yeni öğretmenler deneyimli meslektaşları ile benzer ders saatlerine ve sorumluluğa sahiptir. Fakat ders saatlerinde azaltma yapılması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin getirdiği sorumluluklarla daha iyi başa çıkmalarını ve programa daha etkin katılmalarını

sağlayabilir. Fakat Türkiye örneğinde olduğu gibi yeni öğretmenlere hiç ders verilmemesi, öğretmenlerin kendilerini öğretmenden çok üniversite öğrencisi gibi hissetmelerine sebep olmaktadır.

Mesleki gelişim desteğinin içeriği, bu iki aday öğretmen yetiştirme programının farklılık gösterdiği bir başka alandır. Her iki programda da bu içeriğinin yer almasına rağmen, ABD'de çalışmaya katılan öğretmenler, bu içeriğin kalitesinin yüksek olduğunu düşünmekte ve bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağladığını ifade etmektedir. Ancak mesleğe yeni başlayan Türk öğretmenler, mesleki gelişim seminerlerinden amaçlanan ölçüde faydalanamadıklarını, bunun sebebinin de seminerleri veren öğretim elemanlarının kalitesinin olması gereken seviyede olmaması olduğunu belirttiler.

Programlardaki değerlendirme içeriği, aday öğretmen yetiştirme programlarını farklı kılan başka bir özelliktir. Türkiye'nin aday öğretmen yetiştirme programında bu içerik bulunmaktadır ve programın sonunda yapılan performans kanıtı toplama ve bunların değerlendirilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Türkiye'de işe başlama programını başarıyla tamamlayan yeni başlayan öğretmenler, kadrolu öğretmen olarak kabul edilirler. ABD'de ise yeni başlayan öğretmenler, program boyunca herhangi bir resmi sınav olmadan üç yıllık aday öğretmenlik programı boyunca gösterdikleri performansa bağlı olarak danışmanları tarafından süreç odaklı olarak değerlendirilir.

Öneriler

Her iki ülke iyi planlanmış aday öğretmen yetiştirme programları kullanmaktadır. Toplanan verilere dayanarak, programlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Bununla birlikte, Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme programının uygulanmasında karşılaşılan zorluklar, bu konuda daha fazla deneyime sahip ülkelerin işe yarayan uygulamalarını inceleyerek çözülebilir. Bu amaçla, bu çalışmada, araştırmacı, yeni öğretmenlere sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinde iyileştirme önerilerinde bulunmak için muhtemel strateji ve uygulamalar hakkında daha fazla bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak Türkiye'de uygulanan aday öğretmen yetiştirme programının iyileştirilmesi için bazı öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak, öncelikle Türkiye'deki programının danışmanlık faaliyetinin yeni öğretmenlere daha faydalı olabilmesi için revize edilmesini ve geliştirilmesini gerektiği düşünülmektedir. Bunun için, mevcut tam zamanlı öğretmen danışman modeli değiştirilmeli, yerine tam zamanlı veya yarı zamanlı danışman modeli kullanılmalıdır. Bu modellerde, danışmanlar ders saatlerinin tamamından veya bir kısmından muaf tutulurlar, böylece danışmanlık faaliyetlerine katılmak için daha fazla zamana sahip olurlar ve kendilerini yeni öğretmenleri desteklemeye adayabilirler. Tam zamanlı öğretmenlerin, sınıf öğretmenleri olarak mesleki rolleriyle zaten meşgul oldukları unutulmamalıdır. Bu görevlerine, danışmanlık sorumlulukları eklenirse, şüphesiz kaliteli danışmanlık için ayırdıkları zaman ve enerjiyi azalacak ve bu durum yeni öğretmenlerin yetersiz ve tutarsız destek almasına neden olacaktır. Türkiye'de uygulanan programda görevli danışmanların, yeni başlayan öğretmenlere etkili danışmanlık desteği sunabilmesi için, danışmanlık eğitimlerine katılmak, danışmanlık için materyal tasarlamak, gözlem yapmak ve yeni öğretmenlerle görüşmeler yapmak gibi temel danışmanlık faaliyetlerine katılabilmeleri için ayrılmış özel zamana ihtiyaçları vardır.

Temel olarak hem danışmanların hem de yeni öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programı ile ilgili faaliyetlere katılmak için ayrılmış zamana ihtiyaçları vardır. Bu nedenle danışmanların ve yeni başlayan öğretmenlerin programlarının, hem aday öğretmen yetiştirme programı faaliyetleriyle hem de birbirlerinin programlarıyla uyumlu olmasını gerekmektedir. Düzensiz sıklıkta yapılan danışman-öğretmen görüşmeleri veya danışman ve öğretmenin uygun olduğu zamanlarda yapılan düzensiz ve kısa zaman dilimlerinde gerçekleşen görüşmeler, yeni öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için yetersizdir. Bu nedenle, danışmanların, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gelişimine odaklanmaları için özel zamana ihtiyaçları vardır. Hem danışmanların hem de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, haftalık danışmanlık faaliyetleri için ayrılmış özel zamana ihtiyaçları vardır.

Türkiye’de uygulanan programda geliştirilmesi gereken bir diğer nokta, danışmanların yeterlikleriyle ilgilidir. Danışmanların bu yetkinliklere sahip olmasını sağlamak için, etkili bir danışmanda olması gereken niteliklere dayalı titiz bir danışman seçim süreci uygulanması tavsiye edilmektedir. Türkiye’de uygulanan programda, danışmanlar daha çok branşa veya kıdeme göre seçilmektedir. Fakat çalışma bulguları danışman seçim kriterleri için bir çerçeve olması gerektiğini göstermektedir. Bu çerçevede danışmanlarda aranacak özellikler arasında çok iyi öğretmenlik uygulamalarının olması, uygun kişilik özelliklerine sahip olma ve insan ilişkileri kurma becerilerinin yanı sıra yetişkinlere öğretmenlik yapma bilgisi ve mesleki gelişimle ilgili farkındalık sayılabilir. Danışmanlık için gerekli kişilik özelliklerini, çalışma alışkanlıklarını ve becerilerini belirlemede okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden görüş alınabilir. Danışman seçimi ve işe alma süreci bu tür kriterlere göre yapılırsa olumlu sonuçlar verebilir. Danışmanların örnek öğretmenlik uygulamaları sergilemeleri önemlidir ve seçim sürecinde kişisel referanslar, ders videoları, resmi ve gayri resmi değerlendirme sonuçları gibi pek çok farklı kaynak kullanılabilir. Tabii ki danışmanları bu kriterlere göre seçmek için bu göreve başvuran adayların olması gerekir. Nitelikli adayları, danışmanlık görevine başvurmaya teşvik etmek ve danışmanların işlerini profesyonelce yapmalarını beklemek için, danışmanlara bu hizmetlerine karşılık ödeme yapılması gerekir. Maddi bir karşılığı olmadan öğretmenlere bir de danışmanlık sorumluluğu eklemek ne akıllıca ne de gerçekçidir.

Bu çalışmada, ayrıca danışman kalitesini artırmak için danışmanlara eğitim verilmesi önerilmektedir. Çalışma bulguları, danışmanlara verilen yetersiz mesleki gelişim desteğinin, Türkiye’nin aday öğretmen yetiştirme programının etkinliğini azaltan nedenlerden biri olduğunu göstermektedir. Türkiye’de danışmanlar herhangi bir eğitim almamaktadır. Nitelikli bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almayan danışmanların, yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve uygulamalarını desteklemek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasını ve karşılaştıkları zorluklara odaklanmalarını beklemek pek mümkün değildir. Bu çalışma sonuçlarına dayanarak, Türkiye’de danışmanlar için sürekli mesleki gelişim ve destek sağlanması şiddetle tavsiye edilir. Danışmanlar yetişkinlere nasıl öğreteceklerini bilemeyebilir veya yeni öğretmenlere yardımcı olmak için iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri gerekebilir. Bu nedenle, danışmanların yeni başlayan öğretmenlere etkili öğretmenlik uygulamalarını öğretebilmeleri ve gerekli bilgi ve becerileri geliştirmelerini destekleyebilmeleri için, nitelikli bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almaları gereklidir.

Yeni başlayan öğretmenlere daha iyi bir işe başlama eğitimi sunmak için bir başka öneri de paydaşlar arasındaki iletişimle ilgilidir. Türkiye’deki katılımcılar, aday öğretmen yetiştirme programının paydaşları arasında iş birliği eksikliğini vurgulamıştır. Güçlü bir iş birliği ve tutarlılık olmadan, bu tür girişimlerin etkinliği zayıflayabilir. Böyle bir durumda, yeni başlayan öğretmenlerin kafası, kendilerine destek sağlayan farklı kişilerden aldıkları farklı mesajlar yüzünden karışabilir ve cesaretleri kırılabilir. Bu nedenle, okul yöneticileri, danışmanlar, yeni başlayan öğretmenler, ilçe ve bakanlıktaki programdan sorumlu yöneticiler gibi tüm paydaşlar arasında sıkı bir iletişim ve ortaklığın olması önemlidir. Bu durum şüphesiz programın başarısına katkıda bulunacak bir bağlılık kültürü oluşturacaktır.

Geliştirilmesi gereken son önemli nokta, okul yöneticilerinin rolüyle ilgilidir. Müdürler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerinin ve danışmanların başarısını, program faaliyetleri için zamanı düzenleyerek ve okullarında öğretmen gelişimine karşı olumlu bir tutum geliştirerek teşvik etmekte önemli bir işleve sahiptirler. Bu nedenle, müdürler, yeni öğretmenlerin ihtiyaçları ve işe başlama programının yapısı hakkında yeterince bilgilendirilmelidir. Okul yöneticileri, aday öğretmen yetiştirme sürecindeki kritik rolleri hakkında yeterince bilgilendirilmezlerse, danışman-öğretmen görüşmeleri için özel zaman sağlamayarak, yeni başlayan öğretmenlere bazı ek sorumluluklar vererek veya onlara temel ihtiyaç veya kaynakları sağlamayarak programın başarısına zarar verebilirler.

Sonuç

Etkili aday öğretmen yetiştirme programları, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf uygulamalarını iyileştirerek tüm öğrencilerin kaliteli eğitim deneyimi edinmesini sağlayabilir. Ingersoll ve Strong (2011), etkili bir aday öğretmen yetiştirme programına katılan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin başarılı bir sınıf yönetimi sergilediklerini ve daha iyi öğretmenlik becerilerine sahip olduklarını iddia etmektedir. Aday öğretmen yetiştirme konusunda evrensel tek bir en iyi uygulama olmamasına rağmen, dünya çapında iyi planlanmış ve uygulanan birçok program vardır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için aday öğretmen programları tasarlanırken, başarılı olduğu kanıtlanmış politikaları ve uygulamaları dikkate almak akıllıca olacaktır. Bu amaçla bu araştırma, yirmi yılı aşkın süredir bu alanda oldukça fazla deneyim kazanmış olan ABD'deki aday öğretmen yetiştirme politikalarını ve uygulamalarını Türkiye'de ki uygulamalarla karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bulguların, Amerika'da başarılı olduğu kanıtlanan strateji ve içerikleri göz önünde bulundurarak Türkiye'nin aday öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarının gözden geçirilmesi ve güçlendirilmesine yardımcı olması ve bu sayede Türkiye'de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha iyi desteklenmesi beklenmektedir.

Belge analizi ve her iki ülkede mesleğe yeni başlayan öğretmenler, danışmanlar ve yöneticilerle yapılan görüşmelerle toplanan nitel verilerin bulgularına dayanarak, Türkiye'deki aday öğretmen yetiştirme programını iyileştirmeyi amaçlayan bazı çıkarımlarda ve önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerden bazıları, tam zamanlı ve nitelikli danışmanlar istihdam etmek veya ders yükü azaltılmış öğretmenleri danışman olarak istihdam ederek yeni başlayan öğretmenlerin gelişimini desteklemeleri için yeterli zamana sahip olmalarını sağlamakla ilgilidir. Danışmanların seçiminde, etkili bir danışmanın sahip olması gerekli beceri ve yetenekler ve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmek için ihtiyaç duyacakları özellikler dikkate alınarak görevlendirme yapılmalıdır. Tüm yeni başlayan öğretmenlerin kaliteli rehberlik desteği almalarını sağlamak için danışmanlara temel rehberlik eğitimi ve sürekli mesleki gelişim sağlanmalıdır. Bu durumda, danışmanlık görevinin gerektirdiği nitelikleri taşıyan, belirli eğitimlere katılmak zorunda olan, görev tanımlarında belirtilen görevleri yerine getiren ve program faaliyetlerine gerekli zamanı ayıran danışmanlara kesinlikle ödeme yapılmalıdır. Ayrıca, hem danışmanların hem de yeni öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme faaliyetlerini yerine getirmek için zamana ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, zaman çizelgeleri, danışman ve yeni öğretmenlerin düzenli görüşme yapabilmelerini mümkün kılacak şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca, programın başarısı ve sürekliliği için tüm program paydaşlarının güçlü iletişimi ve programa inanmaları sağlanmalıdır. Okul yöneticileri dâhil tüm tarafların rolleri ve sorumlulukları açıkça belirlenmeli ve kendilerine anlatılmalıdır.

Çalışmada sunulan öneriler, öğrenci öğrenmesine katkıda bulunacak nitelikli ve yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesi için önemlidir. Bu önerilerin etkili ve kapsamlı bir aday öğretmen yetiştirme programının tasarımı ve uygulanmasına hizmet etmesi beklenmektedir. Araştırmanın bulgularının, Türkiye'deki politika yapıcılara ve program liderlerine, aday öğretmen yetiştirme sürecini daha iyi anlamaları ve bu süreci iyileştirecek daha sağlam politikalar yapmaları için ihtiyaç duyacakları bilgiyi sağlaması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma, farklı eğitim sistemlerine ve farklı aday öğretmen yetiştirme geçmişine sahip Amerika (Wisconsin Eyaleti) ve Türkiye'de uygulanan aday öğretmen yetiştirme programlarının nasıl uygulandığını anlamak için bu iki ülkede kullanılan programları incelemiştir. Bu çalışmanın bulguları, aday öğretmenlik süreci konusunda bilgi birikimine katkıda bulunurken, ileride araştırılması gereken sınırlamaları beraberinde getirmektedir.

İlk olarak, uluslararası karşılaştırmalı bir vaka çalışması yaklaşımı benimseyen bu araştırmada belirli bir okul bölgesinden yarı yapılandırılmış görüşmeler ve belge analizi yöntemleriyle veriler toplanmıştır. Görüşmeler, aday öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin uygulanmasına ilişkin zengin

veriler sağlasa da destekleyici kanıtlar toplamak için aday öğretmen yetiştirme faaliyetleri gözlemlenebilir. Gözlem verileri, başarılı uygulamalar hakkında daha fazla bilgi sağlayabilir.

İkincisi, çalışmada sunulan öneriler, benzer bağlamlara sahip diğer ülkelerdeki aday öğretmen yetiştirme programlarına transfer edilebilir, fakat araştırmacılar bulguları farklı bir aday öğretmen yetiştirme programlarındaki farklı popülasyona ve kurumsal kültüre uygularken dikkatli olmalıdır. Araştırmacılar, farklı öğretmen profillerinin (örneğin, program öncesi öğretmenlik deneyimine sahip olma veya deneyimsiz olma, yüksek lisans diplomasına sahip olma veya lisans derecesine sahip olma vb.) aday öğretmen yetiştirme deneyimlerini etkileyip etkilemediğine odaklanabilir.

Teřekkürler

Bu çalışma TÜBİTAK 2219 - Yurtdışı Doktora Sonrası Araştırma Burs programı kapsamında desteklenmiştir. Yazar, Prof. Dr. Kimber Wilkerson'a (University of Wisconsin-Madison) desteği için teşekkür eder.

Kaynakça

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Achinstein, B. ve Barrett, A., (2004). (Re)Framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers College Record*, 106(4), 716-746.
- Aktaş, B. Ç. (2018). Introduction to teaching program in Turkey: Attainments of novice teachers. *European Journal of Education Studies*, 4(8), 164-190.
- Athanases, S. Z. ve Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486-1520.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2015). Teacher induction programme as a new teacher training approach. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(1), 1-19.
- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey.
- Bartlett, L. ve Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research*. New York, NY: Routledge.
- Boone, H. N. ve Boone, D. A. (2007). Problems faced by high school agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 36-45. doi:10.5032/jae.2007.02036
- Breaux, A. ve Wong, H. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, Inc.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D. ve Raizen, S. (Ed.). (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. State: Kluwer Academic Publishers and WestEd.
- Cameron, M. (2007). *Learning to teach: A literature review of induction theory and practice*. Wellington: New Zealand Teachers Council.
- CCSESA. (2016). *Best practices in teacher and administrator induction programs* (Research Report). Sacramento, CA: California County Superintendents Educational Services Association.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J. ve Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376. doi:10.1177/002248710105200500
- Cook, J. (2009). Coming into my own as a teacher: Identity, disequilibrium, and the first year of teaching. *New Educator*, 5(4), 274-292.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D. ve Burn, J. (2012). *Review of state policies on teacher induction*. Santa Cruz, CA: New Teacher Center.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?*. Londra: Australian Council for Educational Research.
- Helsel DeWert, M., Babinsky, L. M. ve Jones, B. D. (2003). Safe passages. Providing online support to beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 311-320.
- Ingersoll, R. ve Smith, T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter?. *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Ingersoll, R. ve Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiyede aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. İstanbul: SETA Yayınları.

- Joannes, K. ve Howe, T. (2018). *Wisconsin department of public instruction teacher induction and mentoring guidebook*. Wisconsin, Madison: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Kessels, C. C. (2010). *The inflence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development* (Doktora tezi). Leiden University Graduate School of Teaching, Netherlands.
- Koehler, A. A. ve Kim, M. C. (2012). Improving beginning teacher induction programs through distance education. *Contemporary Educational Technology*, 3(3), 212-233.
- Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 25-28. doi:10.16986/HUJE.2018037027
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Luft, J. A. ve Cox, W. E. (2001). Investing in our future: A survey of support offered to beginning secondary science and mathematics teachers. *Science Educator*, 10(1), 1-9.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik. <https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/45068?AspxAutoDetectCookieSupport=1> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015b). *Aday öğretmen performans değerlendirme formu*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4-1.pdf> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016a). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*. Ankara: Ministry of Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016b). *Aday öğretmen yetiştirme programı*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/adayogretmen-yetiştirme-hsürecine-ilişkin-yönerge-ve-yetiştirme-programı/içerik/328> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016c). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160908-11.htm> adresinden erişildi.
- Molner Kelley, L. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
- Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E., Gregory, K., Garden, R., O'Connor, K. ... Smith, T. (2000). *TIMSS 1999 international mathematics report*. Paris: IEA.
- Norman, P. J. ve Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679-697.
- NTC. (2012). *New teacher center induction model*. University of California: Santa Cruz. <https://newteachercenter.org/> adresinden erişildi.
- Odell, S. J. ve Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 200-204.
- OECD. (1994). *Quality in teaching*. Paris: OECD.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> adresinden erişildi.
- Reiman, A. J., Bostick, D., Lassiter, J. ve Cooper, J. (1995). Counselor- and teacher-led support groups for beginning teachers: A cognitive-developmental perspective. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30(2), 105-117.
- Sarıkaya, İ., Samancı, O. ve Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi. *GEFAD*, 37(3), 939-989.
- Scott, N. H. (1999). *Supporting new teachers: A report on the 1998-99 beginning teachers induction program in New Brunswick*. ERIC veritabanından erişildi (ED437347).

- Smith, T. ve Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Stair, K. S., Warner, W. J. ve Moore, G. E. (2012). Identifying concerns of preservice and in-service teachers in agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 53(2), 153-164. doi:10.5032/jae.2012.02153
- Strong, M. ve St. John, L. (2001). *A study of teacher retention: The effects of mentoring for beginning teachers*. Santa Cruz: University of California.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 33(2), 480-502.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wang, A., Coleman, A., Coley, R. ve Phelps, R. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wilson, S., Darling-Hammond, L. ve Berry, B. (2001). *A case of successful teaching policy: Connecticut's long-term efforts to improve teaching and learning*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wisconsin Department of Public Instruction. (2015). *Teacher induction and mentoring guidebook*. Madison: WCER. <https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/educator-development-support/pdf/teacher-induction-mentoring-guidebook.pdf> adresinden erişildi.
- Wright, S. P., Horn, S. P. ve Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(1), 57-67.