

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

A longitudinal study on pre and post service views of teacher candidates on teacher candidate training program

Turkish Title of Article:

Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi üzerine boylamsal bir çalışma: Görev öncesi ve sonrası

Author(s):

Esen TURAN ÖZPOLAT, Gülden GÜR SOY

For Cite in:

Turan Özpolat, E. & Gürsoy, G. (2019). A longitudinal study on pre and post service views of teacher candidates on teacher candidate training program. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 605-652, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.020>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

A longitudinal study on pre and post service views of teacher candidates on teacher candidate training program

Makalenin Türkçe Başlığı:

Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi üzerine boylamsal bir çalışma: Görev öncesi ve sonrası

Yazar(lar):

Esen TURAN ÖZPOLAT, Gülden GÜR SOY

Kaynak Gösterimi İçin:

Turan Özpolat, E. & Gürsoy, G. (2019). A longitudinal study on pre and post service views of teacher candidates on teacher candidate training program. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 605-652, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.020>

A longitudinal study on pre and post service views of teacher candidates on teacher candidate training program

Esen TURAN ÖZPOLAT ^a, Gülden GÜRSOY ^{**a}

^a Adıyaman University, Faculty of Education, Adıyaman/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.020

Article History:

Received 15 March 2018
Revised 28 November 2018
Accepted 25 January 2019
Online 09 April 2019

Keywords:

Teacher candidate training program,
Teacher candidate,
Longitudinal study.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study aimed to reveal the views of teacher candidates on the teacher candidate training program and to compare the pre-service and post-service views. The study is a qualitative study designed with descriptive method and the data were collected with longitudinal methodology. The study group was selected among the volunteering teacher candidates based on the maximum diversity purposive sampling method. In the first data collection phase of the study (pre-service), the data were collected with the application of interview forms developed by the authors to 14 teacher candidates. The second data collection phase of the study (post service) was conducted one year after the first data collection phase and included 11 teacher candidates accessible from the same sample. According to the data obtained from the interviews made in two different phase, the candidate teachers seemed to benefit the training program related to this process and they wanted the continuation of the process, as well as it has been identified that the completion of the deficiencies stated in the process to benefit the future candidate teachers. Moreover, it has emerged as a result of research that the candidate teachers have gained knowledge and skills related to the profession, in particular from the advisor teachers, but they are not satisfied with filling in the form for administrative and classroom activities in the process and after they became principal teachers, they did not see any related benefit.

Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi üzerine boylamsal bir çalışma: Görev öncesi ve sonrası

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.020

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Mart 2018
Düzeltilme 28 Kasım 2018
Kabul 25 Ocak 2019
Çevrimiçi 09 Nisan 2019

Anahtar Kelimeler:

Aday öğretmen yetiştirme programı,
Aday öğretmen,
Boylamsal çalışma.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerinin görev öncesi ve sonrası karşılaştırılarak ortaya çıkarılmasıdır. Çalışma nitel araştırma deseninde betimsel yöntem ile tasarlanmış olup veri toplama aşaması çerçevesinde ise boylamsal araştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örneklem kapsamındaki maksimum çeşitlilik örneklem türüne dayalı olarak gönüllü aday öğretmenler arasından seçilmiştir. Veri toplamanın ilk sürecinde (görev öncesi) veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formlarının 14 aday öğretmene uygulanması ile toplanmıştır. Çalışmanın ikinci veri toplama süreci (görev sonrası) ilk veri toplama sürecinden bir yıl sonra aynı örneklemden ulaşılabilen 11 aday öğretmene uygulanmıştır. İki farklı dönemde yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre, aday öğretmenlerin bu sürece ilişkin eğitim programını faydalı gördükleri ve sürecin devam etmesini istedikleri, bunun yanı sıra süreçte belirttikleri eksikliklerin tamamlanmasının gelecekteki aday öğretmenlerin yararına olacağını düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca, aday öğretmenlerin özellikle danışman öğretmenlerden mesleğe ilişkin bilgi ve beceri kazandıkları; ancak, süreç içerisinde idari ve sınıf içi faaliyetlere ilişkin form doldurmaktan memnun kalmadıkları ve asli öğretmen olduktan sonra buna ilişkin bir fayda görmedikleri araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

* Author: esen.turan@hotmail.com

** Author: gakdag@adiyaman.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0692-7953>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4886-7645>

Introduction

In recent years, nations had to focus their policies on the education system, the curriculum and the role of the teacher who prepares students for life due to the global recession and the intensification of the pressures on national economies (McMahon, Forde & Dickson, 2013). There is a high global concern about the field of teacher training (Bauer & Prenzel, 2012). Teacher education is at the heart of educational reform and each country responded in a similar way to the common pressures by introducing a set of standards and competencies to ensure continuity in the training of qualified teachers. Britain, Germany and France introduced major reforms during the last decade in training qualified teachers. The reforms called 'The Importance of Teaching Training' and 'Next Generation of Outstanding Teachers: Implementation Plan' in the UK, 'La Réfondation de l'École' in France, and 'Standards für Die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften' in Germany were introduced (Page, 2015). In particular, the United Kingdom launched a macro-reform movement that tightly links theory and practice (Beauchamp, Clarke, Hulme & Murray, 2013).

Teacher training education started with the establishment of '*Darülmüallimin*' in 1848 in Turkey and changed with numerous reforms that were introduced since that date, and finally established as the Faculty of Education Teacher Training Program in 2006-2007 (Council of Higher Education (CoHE), 2006). Although there have been several attempts at structuring and regulating teacher education programs for several years, it was observed that problems were always experienced in implementation of these programs (Yücel-Toy, 2015). Theory-oriented education programs in Turkey left the country behind countries such as Finland and Germany that prioritize applied courses in teacher training programs (Arseven & Yıldız, 2016). Furthermore, the discontinuation between theory and practice in teacher education programs constitutes a major obstacle to the qualified teacher training (Hammerness, 2006). This obstacle could be overcome by establishing strong bridges between theory and practice. However, the inadequate number of courses and hours of applied classes in teacher training undergraduate programs in Turkey prevents the foundation of a solid bridge between theory and practice.

In Turkey, the insufficiency of the number and hours of practical courses in teaching programs implemented at teacher training institutions prevents the establishment of a solid bridge between theory and practice. The "School Practice and Teaching Application" courses that enable the transformation of the theory into practice in the curricula are among the courses with the highest credit. However, previous studies indicated the presence of several problems in these applied courses (Arı & Kiraz, 1999; Baştürk, 2007; Eraslan, 2008; Gökmen, 2015; Kirksekiz et al., 2015). These studies reported that problems such as the lack of adequate counseling provided for the students by faculty members, lack of adequate course planning due to the limited time reserved for instruction, inadequate selection of practice school and teachers, lack of adequate counseling provided by other stakeholders, and inadequate assessments are experienced. The difficulties experienced in this process prevent the accomplishment of the desired practices by teacher candidates. Thus, teacher candidates can not consider themselves as teachers and cannot adopt the organizational belonging attitude towards the profession (Öntaş, Atmaca & Kaya, 2017). Therefore, it became inevitable to include the graduated teacher candidates in the teacher candidate training education program to endure the training of more equipped and experienced teachers.

Candidate training is a continuation of pre-service teacher training where teacher candidates would acquire professional knowledge, skills and attitudes adapt to their future institutions of employment (Özonay, 2004). According to Balci (2000), candidate training is the most critical and challenging period in teaching career. In 1995, the content of this education was clarified with the enactment of "Ministry of National Education Regulation on Candidate Officer Training" and "Candidate Training Circular". Solak (1999) stated that a second and more important stage of education that would complement the problems of teachers in pre-service training and prepare them for the profession was undoubtedly the teacher candidate and in-service training.

In studies conducted on candidate training program enacted in 1995, it was determined that teachers who are employed in villages and towns experienced more difficulties when compared to the teachers employed in central locations, candidate training program was not effective in pre-service training, teacher candidates did not wish the program to last a full academic year, the faculty members who provided the training were not adequate, faculty members who provided the practical training did not pay adequate attention to teacher candidates and school principals provided inadequate support in on-the-job training of teacher candidates (Ekinci, 2010; Kocadağ, 2001; Mehmetoğlu, 2002; Özönay, 2004; Solak, 1999; Yıldırım, 2010).

This 11-year old program was amended in March 2016 in order to address the concerns about the candidate teacher training program and to update the program. The program includes 474 hours of in-class, in-school and out-of-school activities and in-service training activities for six months (Ministry of National Education (MoNE, 2016a). Due to the novelty of the program, the determination of the efficiency on the teacher candidates is important to identify the discrepancies in the program content. In the literature, there are several current studies that considered the program both positive and negative (Altıntaş & Görgeç, 2016; Çam-Aktaş, 2016; Epçaçan & Pesen, 2016; Ergunay & Adigüzel, 2016; Gürsoy & Turan Özpolat, 2016; Ilgaz & Vural, 2016; Kürüm-Yapıcıoğlu, Öztürk & Yetim, 2016; Oral & Demir, 2016; Sağ, Şahin & Sezgin, 2016; Sarıca & Turan Özpolat, 2016; Soyalp & Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016). In a study conducted by Altıntaş & Görgeç (2016) that examined the teacher candidate training system based on the views of teachers candidates, the teacher candidates considered the practice-based program positive, however they also stated negative views on the program since the fact that training was conducted in a different region than their region of employment would delay the establishment of a bond between themselves and the location of employment. In a study they conducted, Kürüm Yapıcıoğlu et al. (2016) found that teacher candidates described the process as slavery, clerk work, a period of preparation for the profession and apprenticeship. Soyalp and Kozikoğlu (2016) found that the teacher candidates considered the program as theoretically positive, however had a variety of problems during the practices since both teacher candidates and counseling teachers lacked sufficient knowledge on the program.

The views on the teacher candidate training program included in the present study were obtained when teacher candidates were still on the program or immediately after the program was completed and the teachers were just appointed. There were no studies that assessed the views of teachers on the program immediately after they were appointed at their schools. Thus, it was considered important to compare and assess the views of teacher candidates on pre-service and post-service teacher candidate training programs. The present study was conducted to examine the views of teacher candidates on pre-service and post-service teacher candidate training program longitudinally. It is considered that the study will fill a significant gap in the literature since it was a longitudinal study and comparatively investigated the pre-service and post-service views on the evaluation of the program.

Whether the pre-service transfer the knowledge they acquired during the teacher training process to their professional knowledge and skills could be an effective key to provide feedback on the functionality of the teacher training program. Therefore, it is important to compare the pre-and post-teacher training views of pre-service teachers in the program. The present study aimed to determine the views of pre-service teachers on teacher training program by comparing their views before and after the training.

The detailed and clear determination of the assessment feedback for each dimension of the teacher training process would allow the General Directorate of Teacher Training and Development to recognize the difficulties experienced in the teacher training process and take faster and more robust steps to train more qualified teachers. Furthermore, the themes revealed in the study are considered to lead to further studies since they provided more detailed data on the teacher training process.

Method

Research Design

The study was conducted with descriptive method in qualitative research design and the data were collected with longitudinal method. The descriptive method aims to present the current situation as is (Altun, 2012). Longitudinal research is conducted by collecting data from the same individuals at specific time intervals. In more detail, longitudinal research can be described as the collection of data using the same or similar measurement instruments twice or more times, working with the same individual or sample group of subjects, and conducted to determine the changes in the measured concept over time (Aypay, Sever & Demirhan, 2012). In the longitudinal study, focus group interviews were conducted with the same pre-service teachers using the same questions based on the study objective. Thus, the data were collected for about one year to determine whether the views of the pre-service teachers changed before and after the application.

Study Group

The study group was determined convenience and maximum diversity sampling purposive sampling methods. Based on the convenience sampling, the province of Adiyaman, which is easy and economical to access was determined as the source of the sample.

Maximum diversity sampling included volunteer pre-service teachers with different gender, branch and age groups. On the first data collection stage, 14 pre-service teachers from different branches among 326 pre-service teachers who were attending teacher training program on February in the 2015-2016 academic year in Adiyaman province were included. The second data collection phase in the study was carried out with 11 pre-service teachers who were reached from the same study group one year after the first data collection phase. Similarly, the second stage data were collected with similar interview questions. The participant demographics are presented in Table 1.

Table 1.
Participant Information for the Interviews.

| First interview participant information | | | | | | |
|---|--------|-----|-----------------------------------|--------|-----|-----------------------------------|
| Code | Gender | Age | Branch | Gender | Age | Branch |
| AÖ1 | Female | 23 | Classroom Teaching | Female | 23 | Classroom Teaching |
| AÖ2 | Female | 24 | Preschool Teaching | Female | 24 | Preschool Teaching |
| AÖ3 | Male | 30 | Turkish language teaching | Male | 30 | Turkish language teaching |
| AÖ4 | Female | 25 | Social Studies Teaching | Female | 25 | Social Studies Teaching |
| AÖ5 | Female | 22 | Preschool Teaching | Female | 22 | Preschool Teaching |
| AÖ6 | Male | 26 | Mathematics | Male | 26 | Mathematics |
| AÖ7 | Male | 22 | Science | Male | 22 | Science |
| AÖ8 | Female | 24 | Religious Culture and Ethics | Female | 24 | Religious Culture and Ethics |
| AÖ9 | Female | 23 | Guidance and Psych. Counseling | Female | 23 | Guidance and Psych. Counseling |
| AÖ10 | Male | 24 | Mathematics | Male | 24 | Mathematics |
| AÖ11 | Female | 22 | Mathematics | Female | 22 | Mathematics |
| AÖ12 | Female | 27 | Preschool Teaching | | | |
| AÖ13 | Male | 24 | Religious Culture and Ethics | | | |
| AÖ14 | Male | 22 | Preschool Teaching | | | |

Data Collection Instruments

In the first and second study, focus group interviews were conducted with the study groups. Focus group interviews are frequently used in assessments in applied fields (McBrien, Felizardo, Orr & Raymond, 2008), in educational studies (Barbour & Kitinger, 2001; Byers & Wilcox, 1988; Gibbs, 1997;

Gizir, 2007) and in the development of educational material (McBrien, Felizardo, Orr & Raymond, 2008, cited by Çokluk, Yılmaz & Oğuz, 2011). It was concluded that the focus group interview technique, a qualitative research method, was the most suitable technique for this study since the teacher training program is an applied training process. Furthermore, it was considered that the characteristic of the focus group interviews to reveal different and novel ideas due to intra-group interaction could lead to data diversity.

In the present study, two different interview forms that included similar questions were used. The interview form used in the first data collection process included 8 questions. The interview form used in the second data collection process included 2 questions. In order to develop questions that were suitable for the aim of the study, it was ensured that the questions were clear and comprehensible, and also probe questions were developed. An educational program and instruction expert was asked to assess the questions and provide feedback. The expert suggested that the number of questions should be reduced, two questions that provide similar data should be combined, and question groups should be formed to facilitate the focus interviews. Based on this feedback, the questions were reorganized and finalized based on the study aim and scope. In order to measure the functionality of the study questions, a pilot scheme was conducted with 4 pre-service teachers. In order to determine whether the questions were clear and comprehensible and whether the answers reflect the answers of the questions, the same field expert and the authors examined the results of the pilot scheme and finalized the questions. The questions are presented in the appendix.

Data Collection Process

Focus group meetings were held with the study group members in both stages. The focus group interviews were conducted using the questions in the interview forms and simultaneously with two equal groups by each author supervising one group of interviewees. The first stage interviews lasted for 120 minutes and the second stage interviews lasted for 80 minutes, a total of about 3.5 hours. All interviews were recorded with a voice recorder. In the interviews, demographic information such as the department and the gender of the participants were also noted by the authors. The data collection process started in June before the 2016-2017 academic year and ended in June before the 2017-2018 academic year.

Data Analysis

In the analysis of the qualitative data obtained in the first and second interviews, an inductive approach was used. In this context, the coding technique developed by Strauss and Corbin (1990) was used. In this technique, the researcher initiates the coding with the conceptualization of data. The researcher obtains a number of concepts at the end of this process. To make these concepts more comprehensible by reducing their count, the researcher discovers various categories (themes) by categorizing related concepts. Similar to the conceptualization stage, categories are assigned titles. However, the titles assigned to the categories are more abstract when compared to the titles assigned to the concepts.

In the present study, the stages of this approach were adopted. Initially, the recorded sound data was transcribed. The raw data were coded separately by the authors and categorized by grouping the codes. The data were tabulated including a direct quote that represented each category. For determination of the codes-categories conducted by the authors separately, the "agreement" "disagreement" technique was conducted. The results of the data table were interpreted by the authors.

The data recorded with the voice recorder were initially transcribed. Content analysis was conducted on the raw data for the first interview and descriptive analysis was conducted for the second interview. A five-step detailed content analysis was conducted based on the themes, categories, codes, frequencies, and sample statements transcribed in the interviews. The themes were based on research

questions, and the categories were based on research data. For descriptive analysis, the participants' responses to the second interview questions were grouped based on similarities and differences and the direct quotes of the participant views were included in these groups.

Validity and Reliability

Retailed reporting of collected data and the explanation of the deduction of the results are among the significant validity criteria in qualitative research (Yıldırım, 2010: 81). Thus, in order to ensure the internal validity (credibility) of the study, it was ensured that the study data and research questions were included in the study after the confirmation of the two faculty members, who are experts in the field of qualitative research. In order to ensure internal validity, participants were also asked to confirm whether the transcripts were consistent with their statements and participant confirmations were obtained. The fact that the interviews were conducted face-to-face also help ensure the validity. As a result, the participant identification, data collection and analysis processes were clearly explained.

In order to ensure external validity (transferability), attention was paid to conditions such as the diversity of the selected sample and the consistency of the research questions with the relevant theory in the study. Thus, maximum diversity sampling technique based on purposive sampling was utilized in the selection of the participants. Care was also taken to ensure that the data collection period was long enough for the focus group study to ensure the research validity.

In order to determine reliability (consistency), the data collected from the participants were examined by the authors separately and necessary adjustments were made after discussing the "agreed" and "disagreed" items. To calculate the reliability for the initial interview data, Miles and Huberman's (1994, p. 64) "Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement) X 100" reliability formula was used. The calculation demonstrated that the reliability of the study was 84.00% for the first question, 76.00% for the second question, 83% for the third question, 92.00% for the fourth question, 89% for the fifth question, 96.00% for the sixth question, 82.00% for the seventh question, and 78.00% for the eighth question respectively. The average reliability coefficient was 86.00%. The study was considered reliable since the results obtained were above the minimum score (70.00%) proposed by Miles and Huberman (1994).

Findings

Findings on the First Interview

In this section, the views of teacher candidates on Teacher Candidate Training Program (TCTP) are listed based on the research questions posed in the first interview respectively.

Findings on the problems experienced in TCTP: The views of teacher candidates on the question were grouped under four categories based on time, organization, forms and stakeholders. These categories and codes are presented in the Table 2 along with frequency and sample statements.

In the time category, it was observed that teacher candidates stated that more than required time was spent in certain activities and insufficient time was spared for certain others. Particularly, they stated that the time devoted to extracurricular activities were too much, school administration did not allocate any time for the activities they needed to conduct and too much time was allocated for certain in-school activities.

In organization category, teacher candidates stated that they experienced problems in trips planned within the context of extracurricular activities due to lack of organization. Furthermore, teacher candidates indicated that lack of knowledge on the technological infrastructure in classrooms caused difficulties and that they experienced problems when they suddenly encountered students who were preparing for the TPSE exam.

Table 2.
Problems Experienced in TCTP.

| Category | Code | f | Sample Statement |
|---------------------|--|---|---|
| Time issues | Extracurricular activities | 8 | It has been spared too much time for extracurricular activities (TC5). |
| | School administration not sparing any time for the program process | 5 | The school administration did not spare any time for us since it was a crowded school (TC8). |
| | In-school activities | 4 | Too much time was spared for activities such as supervising the school canteen, etc (TC6). |
| Organization issues | Organizational lack of extracurricular activities | 9 | There was no quality planning for extracurricular activities. For instance, when we were visiting the institutions, we were so many that we did not fit in the areas they have reserved for us and we could not even hear what they talked about (TC1). |
| | Assignments in classrooms that were in Transition from Primary to Secondary Education (TPSE) program | 3 | Since I instructed an 8th grade class after the TPSE, the students were experiencing adaptation problems. Thus, I experienced problems in classroom management as well (TC12). |
| | Ignorance about the FATİH project | 2 | Neither us, nor the students knew how to use the smartboards, which made it impossible to conduct the activities that could be done with the smartboards(TC5). |
| Form issues | Vapidity of filling forms | 7 | Filling the forms was boring and they informed us very late about the forms (TC7). |
| | Filling forms rendered the process unproductive | 4 | We were not able to concentrate on the program process, and especially on the instruction of the courses due to the requirement of filling forms. The process became unproductive (TC10). |
| | Too many forms | 2 | We filled too many forms, I could not decide whether that many forms were necessary (TC14). |
| Stakeholder issues | Inadequate training of the responsible persons in the field | 5 | The officials who were responsible from us both in instruction and administration were not competent individuals who were trained well in their fields (TC7). |
| | Lack of knowledge on TCTP | 4 | No one among the responsible staff had sufficient knowledge about the education program (TC3). |
| | Unproductive advisor teacher | 4 | When I was following the course instructed by my advisor, I did not think it was productive (TC1). |

In the category of forms, the most emphasized problem is related to the fact that the process of filling the forms was boring. Teachers candidates also stated that filling the forms was an obstacle to focus on other important activities such as following the course or course instruction, and there were high number of forms to fill.

Finally, in stakeholders category, teacher candidates indicated that the administrators and instructors who were in charge of this program were not competent in their fields, and the individuals in charge of the process did not possess sufficient knowledge about the program, and the instructions provided by the advisor teachers were unproductive. This belief of teacher candidates can be interpreted as an indication of a significant condition that might prevent them from fully comprehending the program and considering the program as adequate.

Findings on the appreciated activities in the TCTP: The views of teacher candidates on the question were grouped under four categories in-classroom applications, extracurricular activities, in-school activities (observations) and in-service training. These categories and codes are presented in the table below along with frequencies and sample statements.

Table 3.
Appreciated Activities in TCTP.

| Category | Code | f | Sample Statement |
|-------------------------------------|--|----|--|
| In-classroom applications | Following the course | 11 | Following the course was quite beneficial (TC4). |
| | Course instruction | 10 | Instructing the course was a good experience (TC5). |
| Extracurricular activities | Trips | 8 | The trips were beneficial for learning the regional and cultural aspects of the province and about the institutions (TC9). |
| | Visiting the mayor | 2 | Visiting the mayor and getting to know different aspects of the province were productive (TC8). |
| In-school activities (observations) | To recognize the school administration | 5 | Acquiring information about the principal, assistant principals, administrative functions, the school campus, etc. was beneficial (TC1). |
| | To recognize the school campus | 3 | We had the opportunity to get to know the school, the canteen, the physical status and facilities at the school (TC8). |
| | To recognize the office facilities | 2 | In-school activities were beneficial since we acquired knowledge about the Office facilities available at the school (TC4). |
| In-service training | Meeting with retired teachers | 2 | Meeting with the retired teachers was productive since we were able to learn from their experiences of several years (TC11). |
| | Meeting with the teacher of the year | 1 | I consider that meeting with the teacher of the year was productive for us (TC4). |
| | Meeting with the personal development specialist | 1 | Meeting with the personal development specialist was both beneficial and fun (TC9). |

In the category of in-classroom applications, teacher candidates considered that both following the courses and course instruction activities, especially instructing the course, were beneficial for them to acquire experience. These views suggested that teacher candidates were quite satisfied with the program's effectiveness in in-classroom practices.

In the category of extracurricular activities, teacher candidates stated that the trips and visiting the mayor were beneficial and expressed that the trips were especially beneficial. Most teacher candidates stated that these trips were useful to get to know the province and thus, to understand the operations of related institutions in the province. It might be considered that this shared view may be due to both to acquire knowledge and the desire to change the environment. Because, on the in-service training process in the program, teacher candidates also stated that the program was conducted in crowded, closed and the same settings (see Table 7).

In the category of in-school activities (observations), teacher candidates considered that the observations conducted to get to know the school administration, environment, equipment and operations were beneficial to acquire knowledge and experience. This demonstrated that they have never or partially experienced such practices during their internship and school practice applications that were conducted in undergraduate education.

In the in-service training category, the teacher candidates considered meeting with experienced and specialist individuals as productive and fun. Thus, it can be argued that the teacher candidates assessed the program with the sense of confidence provided by being with competent, well-equipped, actual people in their field.

Findings related to being called “teacher candidate” in TCTP: The views of teacher candidates on the question were grouped under two categories, namely comprehension and incomprehension of the concept. These categories and codes are presented in the following table along with frequencies and sample statements.

Table 4.
Being Called “Teacher Candidate” in TCTP.

| Category | Code | f | Sample Statement |
|--------------------------------|--|---|---|
| Incomprehension of the concept | Perception as intern teachers | 6 | Students often ignored us since we were teacher candidates. They considered us as interns and told us them and us were all student. That tired us out in the process (TC6). |
| | Mostly being called as “brother or sister” | 6 | Students often called as brother or sister. And the principal ignored this fact and did nothing to warn them (TC1). |
| | The school principal did not know what teacher candidate meant | 5 | The principal was supposed to introduce us to the students prior to our arrival, but we found out that even the principal did not know what teacher candidate meant (TC13). |
| | Advising teacher calling the candidates by their first names | 4 | The advisor did not address me properly and kept calling me by my first name, which seriously offended me (TC5). |
| Comprehension of the concept | Advising teachers was very helpful on that matter | 5 | The advising teacher notified the students that we are their teacher as well prior to the class (TC1). |
| | The principal was helpful as well | 2 | The principal introduced and supported us as teachers, thus we were perceived as teachers (TC14). |

In the category of incomprehension of the concept, teacher candidates stated that the concept was not understood by certain principals, advisors and students and this was reflected in their addressing, attitudes or behavior towards the candidates. It was also understood based on their statements that they were also offended by these attitudes in the process. It can be stated that in addition to the principals and advisor teachers, those who developed the program shared the responsibility about the incomprehension of the concept. Because, based on the views of teacher candidates, it was understood that principals and advisor teachers were not informed about significant topics such as the objective, philosophy and especially the position of teacher candidates within the program and education program was initiated without providing these information.

In the category of the comprehension of the concept, certain teacher candidates stated that both advisor teachers and the principals helped them to be perceived as teachers, and this fact supported them in the process. Thus, candidate statements made it clear that the principals and advisor teachers assigned in this program are expected to approach the teacher candidates as teachers and to present them as such to the students and teachers and should be provided detailed information prior to the program.

Findings on the topics included in in-service training program in TCTP: The views of teacher candidates on the question were grouped under two categories based on the scope and functionality, respectively. These categories and codes are provided in the following table along with frequencies and sample statements.

In the category of scope; while most teacher candidates considered the topics in the in-service training program as illustrative and necessary, some claimed that they were already familiar with the topics. Furthermore, they stated that there were certain deficiencies in the content and changes should be implemented. For example, the lack of teacher-student relationships among the topics was indicated as a shortcoming. Therefore, this demonstrated that a significant issue was overlooked about the scope of the training program.

Table 5.
Topics Included in In-Service Training Program in TCTP.

| Category | Code | f | Sample Statement |
|----------------------|---|---|--|
| Based on scope | The topics were illustrative and necessary | 8 | The topics were quite explanatory and necessary. I really benefited from the topics (TC2). |
| | Having known issues | 4 | We were familiar with the topics due to Public Personnel Selection Exam (PPSE) exam. I did not benefit from these topics (TC3). |
| | The scope of the topics was inadequate | 3 | There were missing topics. For instance, information on teacher-student communications was missing (TC9). |
| Based on functioning | There were videos in English in the communications course | 1 | In my opinion, instead of using English videos in communications course, using Turkish videos, even though they were only animations, would have been better (TC3). |
| | The instructors lacked presentation skills | 5 | The topics were important. However, the instructors were not good in presentations, thus, we experienced problems in the instruction of the topics (TC7). |
| | It was productive based on functioning | 3 | The instructors were competent on the topic; thus, the topics were functionally productive (TC13). |
| | The topics were unproductive due to the lack of active participation during instruction | 3 | Although the topics were productive on paper, the teacher candidates were not allowed to actively participate in the in-service program process, thus I did not consider the topics to be productive (TC10). |
| | The instructions were not supported by field specialists | 2 | The topics were well-selected; however, I think that assistance should be requested from field specialist university professors and MNE officials about the regulations (TC4). |
| | Lack of visual assistance during the instructions | 1 | Instruction of the topics were not productive since these were not assisted by visuals (TC1). |
| | | | |

Furthermore, the teacher candidates stated that the presentations in the communications course should be in Turkish rather than English. Especially in the course of communications, the presence of such communication barriers and the lack of adequate communications could be considered as an ironic situation.

In the category of functioning, a significant number of teacher candidates remarked instructors did not have presentation skills, they were not specialists in their respective fields, and the candidates remained as passive observers instead of being active, leading to unproductive presentations. On the

other hand, a lower number of teacher candidates considered the instruction of the topics productive and the instructors as competent on the topics.

Findings on the problems experienced during in-service training in TCTP: The views of teacher candidates on the question were grouped in three categories, namely timing, approach/attitude and topic. These categories and codes are presented in the following table along with frequencies and sample statements.

Table 6.
Problems Experienced During In-Service Training in TCTP.

| Category | Code | f | Sample Statement |
|-------------------|---|---|--|
| Timing | Problems related to long program duration | 6 | The process was long, we were very bored (TC6). |
| | Lack of preparations for the teaching period | 2 | We were not able to concentrate on course topics to prepare for the teaching period, we could not find time for that (TC3). |
| Approach/attitude | Oppressive attitudes about absenteeism | 3 | They should not be that strict about absenteeism. When we were considering voluntary presence of the students in the class, if we could not attend the classes, they would open an official inquiries. |
| | The problems about speakers on communications and empathic approach | 2 | The speakers lacked communications and empathic skills towards us. They turned us into passive listeners (TC9). |
| Topic | Topics were theoretical, hence uninteresting | 2 | The topics were instructed theoretically and uninteresting for us (TC7). |
| | The topics were based on practical knowledge and experiences, they were not theoretical | 1 | The topics were always instructed based on experiences and practical information. In fact, if they were instructed in the form of theoretical knowledge, it could have been more effective (TC4). |

In the category of timing related to the problems experienced in the in-service training process, teacher candidates talked about the distress they experienced due to the long duration of the program process, and the fact that they could not focus on preparation for the teaching process that would start immediately after the training due to lack of time. Based on these considerations, it can be argued that the program process was not well planned. It was also understood based on teacher candidate statements that the time required for preparation motivation and energy was not available since the training was provided before the academic year and the candidates started the academic year still under the duress of the process.

In the approach/attitude category, teacher candidates stated that the administration was strict about absenteeism and included oppressive. They also stated that the instructors could not empathize with the target audience in their presentations, provide interactive communications, and this approach left them in a passive state. It is unacceptable to oppressive any individual under any circumstances, and the fact that this happened in an educational environment, especially towards individuals who would be training future adults is quite important and unfavorable. It is not acceptable to condemn learners with a passive status in such an important program, especially at a time when active participation of the learners in the instruction process is considered significant in effective education globally.

In the category of topics, the statements of the teacher candidates contrasted significantly. Certain views emphasized that the topics were theoretical and uninteresting, certain others stated that the topics were not theoretical and predominantly experiences were emphasized. Thus, it can be concluded that the program was presented based on both the theories and experiences, examples. This is indeed a

necessary and desirable condition for effective instruction. It was also determined that a teacher candidate was not satisfied with the experience-based instructions and desired theoretical topics and certain other teacher candidates were not satisfied with the theoretical topics and considered the topics uninteresting.

Findings on the contributions of TCTP training: The views of teacher candidates on the question were grouped in three categories, namely experience, affective and no contribution. These categories and codes are presented in the following table including frequencies and sample statements.

Table 7.
Contributions of TCTP.

| Category | Code | f | Sample Statement |
|----------------------|--|---|---|
| Experience | Learning the exemplary points as a result of shared experiences | 6 | It was a great experience for me. I realized that there were many exemplary issues as a result of shared experiences and I made a note about these points in my mind (TC1). |
| | Contributions to new graduates | 3 | I think that the training contributed to new graduates and it provided experiences for his group. Because they are just out of the school and have no teaching experience (TC10). |
| | Learning what type of teacher, one ought not to become | 2 | I acquired ideas about what type of teacher I ought not to become. It contributed in this respect (TC12). |
| Lack of contribution | It provided no contribution | 4 | In my opinion, it had no contribution. It was not productive for me (TC11). |
| | Listening to experienced teachers contributed to nothing and it was boring | 4 | Listening to experienced teachers contributed to nothing and it was boring (TC6). |
| | The settings did not contribute to the objective | 2 | We were in a crowded, continuously passive and closed environment (both physically and interactively), it was natural that it contributed to nothing (TC2). |
| Affective | Getting to know teacher candidates from different fields | 3 | I met teacher candidates from different fields, established new friendships (TC8). |
| | It was fun to listen to the experiences of veteran teachers | 2 | It was fun to listen to the experiences of veteran teachers every week (TC11). |

In the category of gaining experience, teacher candidates indicated that they acquired ideas on what kind of teacher they ought to become and what kind of teacher they ought not to become and experiences during the training. It was also observed that teacher candidates indicated that the training was suitable for newly graduated teacher candidates. They meant that there was a difference between the new graduates and those who graduated previously but acquired the right to teach only recently. This difference was due to the idea that previously graduated teachers could have earned some teaching experience within the scope of this program.

In the category of lack of contribution, the vast majority of the teacher candidates considered that the program had no contribution and most stated that listening to veteran teachers' experiences did not have any contribution and these were boring. Furthermore, teacher candidates stated that the environment where the training took place was not suitable for the objective of the training; it was crowded, and they were left as passive listeners in an environment that was physically and interactively closed.

In the category of affective contribution, it was observed that teacher candidates stated that it was fun to listen to the experiences of veteran teachers and to make friends among teachers from different fields in this training. The significance of meeting the affective needs of teacher candidates can be considered in the training program.

Findings on continuance of the TCTP: The views of teacher candidates on the question were grouped in two categories, namely it should, and it should not. These categories and codes are presented in the following table along with frequencies and sample statements.

Table 8.
Continuance of the TCTP.

| Category | Code | f | Sample Statement |
|-------------------------|------------------------------------|----|--|
| It should be continued | It should be revised and continued | 11 | Of course, it should continue. However, certain problems we experienced should be resolved to render the program more effective in my opinion (TC5). |
| | It should continue as is | 1 | It is a great program in all aspects, it should be continued (TC12). |
| It should be terminated | It should be terminated | 2 | I do not think it is important. It is a waste of time and energy. Thus, it should be terminated (TC11). |

In the category that the program should continue, teacher candidates mostly stated that the program should be revised and continued. Also, a teacher candidate stated that the program should be left as is and continued without any revision.

In the category that the program should not be continued, teacher candidates stated that the program should be terminated and should not be continued even with revisions. This can be explained by the fact that the teacher candidates with this idea considered the program as insignificant and that it is a waste of time and energy.

Findings on the possible revisions that could be conducted in TCTP: The views of teacher candidates on the question "What kind of changes do you want to see in the teacher candidate training program?" were grouped in five categories, namely the stakeholders, application, topic (content), time and approach. These categories and codes are presented in the Table 9 along with frequencies and sample statements.

In the stakeholders category, teacher candidates often suggested that only well-equipped advisor teachers and speakers should participate in the in-service training program. In this category, they also suggested to invite field specialists, i.e., academicians, on related in-service training topics, and to provide apt information about the program to school principals and financial and moral support for advisor teachers to motivate them to fulfill their duties. It was observed that the teacher candidates desired the stakeholders to be competent, knowledgeable and motivated.

In the application category, most teacher candidates proposed the reduction of extracurricular activities and the organization of the program separately for new graduates and experienced teacher candidates. Experienced candidates are those who were employed as a teacher previously. Thus, according to the teacher candidates, this leads to waste of time and extra effort for the experienced teacher candidates and it was unnecessary.

Table 9.
Possible Revisions That Could Be Conducted in TCTP.

| Category | Code | f | Sample Statement |
|--|---|---|--|
| Stakeholders | Selection of well-equipped advisor teachers | 7 | Advisor teachers should be selected among senior, well-educated, in other words, well-equipped teachers (TC1). |
| | Selection of well-equipped speakers for in-service training program | 6 | In-service training program speakers should be well-equipped in knowledge, elocution and empathy skills (TC7). |
| | Introduction of academicians proficient in in-service training. | 3 | In my opinion, the individuals who presented in-service training topics were not competent in the field, these individuals should have an academic background, for instance, faculty members could have been invited (TC4). |
| | Providing information for school principals | 3 | School principals lacked knowledge on this training program, they did not know the details, they should be informed on these issues (TC9). |
| Application | Providing material/psychological support to motivate advisor teachers for the task | 2 | Necessary support should be provided for advisor teachers to assist teacher candidates; both material support and based on the significance of the issue (TC12). |
| | Reducing the number of group members in extracurricular activities | 5 | Extracurricular activities were conducted with difficulties due to the crowded groups; the activities could be conducted on different times for different groups (TC8). |
| | Conducting different teacher candidate training programs for new graduates and experienced ones | 4 | Each teacher candidate had different level of teaching experience. Because, there were those who were hired as a teacher before. This led to waste of time and repetitions. Thus, different programs should be organized for new graduates and experienced candidates who were employed previously in educational institutions (TC10). |
| | Designing a separate teacher candidate training program for each field | 3 | In the context of this program, specific groups should be organized for each field. The advisors and instructors for these groups should be specialized in the related field. Related participants could also be invited from the overseas. I think this would improve the productivity (TC6). |
| | Less number of forms should be filled | 3 | We experienced stress since the forms we filled would be scrutinized by inspectors. The forms were tiresome and irrelevant. They prevented us from getting ready for the class. Thus, number of forms should be reduced and should not be a burden for the candidates (TC14). |
| | The training should be conducted in schools of appointment | 2 | Since the environmental/cultural characteristics of the schools are different, it would be more adequate if the teacher candidate training would be conducted at our schools of appointment (TC1). |
| | Topic (content) | Instruction of the topics in an applied and active method | 6 |
| Brief and core instruction | | 3 | Long, detailed and theoretical instructions were boring. Thus, the instructions should be brief and limited to essential information (TC10). |
| Inclusion of knowledge on student-teacher relationship | | 2 | The topics should include knowledge on student-teacher relationship. This is very important in my opinion (TC9). |

Table 9.
Continuie.

| Category | Code | f | Sample Statement |
|----------|---|---|---|
| Time | The implementation of teacher candidate training program simultaneously when the teachers are on duty | 6 | If the program can be applied simultaneously when we start our duties as a teacher, it would be possible to implement the topics learned immediately and to discuss the experienced problems, and it would be more effective (TC3). |
| | Improvement of the program duration | 3 | For instance, summer in-service training seminars should be abolished and instead, the same training can be provided in two additional hours after the teachers start their duties weekly (TC4). |
| Approach | Non-oppressive, but suggestive behavior | 3 | Teacher candidates should not be importuned about absenteeism and filling the forms in in-service training applications and they should not be coerced and the activities should be attractive (TC5). |
| | Substitution of the concept "teacher candidate" | 2 | We should be called "new teachers" instead of teacher candidates. We experienced a great deal of problems about that; we were perceived as interns, which was almost the same as being perceived as a student (TC13). |

It was observed that equal number of candidates proposed to design the program separately for different teaching fields and reduction of the number of forms that needed to be filled by the candidates. The idea of designing the program separately for each field was based on the belief that the training provided as such would be more effective and productive. It was stated that the number of forms that needed to be filled by the candidates should be reduced, because it was tiresome and boring. Finally, it was suggested that the training should take place in the schools where the teachers were assigned. This suggestion may be attributed to the fact that schools can have different environmental and cultural structures and this would ensure that more realistic education would be provided, and thus, the teachers would easily adapt to their locations of duty.

In the topic (content) category, teacher candidates suggested that the topics should be presented in an applied and active manner. Furthermore, they emphasized that conventional instruction should be avoided, and the topics should be instructed with constructive approach. Teacher candidates also considered that the topics should be instructed in a short and concise manner and should include information related to student-teacher relationship. They recommended that the instruction should be short and concise also to prevent boredom and to be effective. Since the teacher candidates suggested that student-teacher relationship should be included in training topics, it can be deduced that they believed in the significance of healthy and effective relationships with the students in the instruction process.

Teacher candidates proposed two recommendations on the issue of time. These were the on-the-job implementation of the teacher candidate training program and the improvement of time concerns. Teacher candidates considered that the program would be more effective when it would be implemented after they started working at the schools where they are appointed because it would allow them to implement the knowledge they acquired immediately. Concerning the suggestions about the improvement of the issues about time, the teacher candidates recommended that the summer seminars should be abolished, instead the training should be provided in two additional hours on weekdays during their employment. When considered in detail, it can be argued that the applicability of this recommendation would be possible with a planned approach.

In the approach category, it was observed that the teacher candidates offered two suggestions that they should not be coerced but motivated and they should not be called teacher candidates. It was striking that both recommendations affected the teacher candidates on psychological level. It was determined that the expectations of the teacher candidates were on the psychological dimension, which is among the basic necessities of individuals but often neglected.

Findings on the Second Interview

In this section, the views of pre-service teachers on whether the TCTP contributed to their employment process and whether the training program should be continued were listed based on the questions posed in the second interview. Furthermore, both interview findings are presented in comparison. The views of pre-service teachers on whether the TCTP contributed to their profession and whether the training program should be continued are listed below.

Findings on whether the TCTP contributed to the employment process: Most teacher candidates replied the first question of the second interview on whether the TCTP contributed to their employment with a positive response (while certain candidates stated that it partially contributed and one candidate stated that it did not contribute. These categories and codes, frequencies and sample statements are presented in the table below.

Table 10.
The Contribution of TCTP.

| Category | Code | f | Sample statement |
|--------------------|----------------------|---|---|
| Contributed | High contribution | 7 | Instruction, follow up of the course, in-service training and counselor were quite beneficial (T4). |
| | Partial contribution | 3 | I benefited from the administrative tasks that the principal helped in during the program (T4). |
| Did not contribute | No contribution | 1 | The training program was not beneficial (T11). |

The same question was asked in the second interview in order to determine whether the views of the pre-service teachers on the contributions of TCTP to their professional performance were changed. Most teachers stated that it contributed (T1, T3, T5, T6, T7, T8, T10), certain teachers stated that it partially contributed (T2, T4 and T9), and one teacher stated that it did not contribute (T11).

TC1; emphasized the impact of the advising teacher on the matter: "The fact that we were instructed under the supervision of the advisor teacher was the reason for the contribution to my experiences. This contributed to my self-esteem, especially in classroom management. I am currently practice the methods and techniques I learned from the advisor teacher and I can observe its effects."

TC8: "Instructing courses, observing the instructions, in-service training processes and advisor teacher were all very helpful."

TC4, who was among the candidates stating that TCTP partially contributed to their employment stated the following:

TC4: "I still benefit from the administrative section of the program, where the principal was of great assistance. However, I do not think that this process was necessary in general, I think the internship program at the university was sufficient in this respect."

Teacher candidate TC11, who stated that the TCTP had no contribution, commented as follows:

TC11: "This training program was not beneficial. We spent most of the time filling the forms. The specifications about the program remained on paper, if you ask me."

The common questions included in both interviews demonstrated that the views on the first interview about the contributions of the program were mostly positive (contributed to experience: $f = 11$ and affective contributions: $f = 5$, total: $f = 16$), and certain teacher candidates ($f = 10$) had negative views (see Table 7). In the second interview, the same trend was observed and most teacher candidates stated that the program contributed to their employment.

Findings on the views of assigned pre-service teachers on whether the program should be continued: In the second interview, the views of pre-service teachers on whether the program should be continued were grouped under the categories of “it should be continued” and “it should not be continued.” These categories and codes, frequencies and sample statements are presented in the table below.

Table 11.
The Second Interview On Whether the TCTP should be Continued.

| Category | Code | f | Sample statement |
|---------------------|------------------------------------|----|---|
| Should continue | Should continue with modifications | 10 | This program should continue, of course, it contributed a lot, but it must also be changed (AÖ3). |
| Should not continue | Definitely should not continue | 1 | No. The program should not be continued; I do not think that the provided training was beneficial in teaching (AÖ11). |

Majority of teacher candidates stated that the program should be continued (TC1, TC2, TC3, TC4, TC5, TC6, TC7, TC8, TC9, TC10), while a teacher candidate stated that it should be terminated (TC11). Furthermore, all teacher candidates, who were in favor of the continuation of the program, argued that the program should be modified. The teacher candidates who considered that the program should be continued stated the following:

TC2: “I think that it should continue with some changes. In the course of this program, I find the things I learned both professionally and culturally very beneficial. However, participation in this training program should be voluntary. In my opinion, this training should not be obligatory for experienced candidate teachers who were previously employed.”

TC3: “This program should continue, of course, it contributed a lot, but it must also be changed. For example, the program should be practice oriented and the number of forms and its duration should be reduced. Furthermore, the value of the teacher should be established, and efforts should be spent on the candidates to like their profession.”

TC6: “It may continue, I have no objection, I think it was very useful. However, some improvements should be made in the program. Unless there are really good advisor teachers, the program would become inefficient and a waste of time. Instead, the teachers should be appointed at once and on-the-job training should be provided for professional development.”

TC8: “It should continue and should be improved to be more efficient. Measures should be taken to prevent systematic problems that we experienced in the program process from happening again.”

TC9: “The program should be continued with changes for the program to be more productive. Advisors should have equal experience and their negative attitudes towards the teacher candidates should be prevented.”

The teacher candidate who argued that the program should be terminated stated the following:

TC11: No. The program should not be continued; I do not think that the provided training was beneficial in teaching. Several topics that were instructed during the undergraduate education were also included in this program. In terms of practice, our internship was not much different. I just think that it provided certain administrative and cultural information. There was no need to spend that much time and effort for this purpose.

The responses to common questions asked in both interviews demonstrated that most teacher candidates (f = 12) stated that (see Table 8) the program should be continued and two teacher candidates stated that the program should not be continued in the first interview, and similarly, most teacher candidates (f = 10) stated that the program should be continued and only one teacher candidate stated that the program should not be continued in the second interview.

Discussion and Conclusion

Teacher candidate training programs could be implemented to preventing possible problems in the teacher training process, to improve the qualification of teacher candidates and with the idea that certain supplementary training could be beneficial during post-graduate pre-service process. As stated by Seferoğlu (2004), the quality of teachers and the teaching profession is scrutinized frequently in Turkey and in several other countries. Thus, a need for teacher candidate training program arose in Turkey recently and the program was initiated in 2016. The first section of the present study, which aimed to evaluate this new and comprehensive program by attending teacher candidates during the pre-service and post-service process, includes the objective of the program, its deficiencies, contributions, sustainability and certain findings and recommendations on possible revisions.

Similar to certain problems that can be experienced in the implementation of every training program, teacher candidates expressed that certain problems were experienced in this program as well. As seen in similar studies, the problems concerning the "time" (Altıntaş & Görgeç, 2017; İlyas, Coşkun & Toklucu, 2017; Ulubey, 2016), "organization" (Soyalp & Kozikoğlu, 2016), "forms" (Kürüm Yapıcıoğlu et al., 2016; İlyas et al., 2017; Ulubey, 2016) and "stakeholders" (Sağ et al., 2016; Soyalp & Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016) were reported in the present study. In the study, it was found that those who assisted the implementation of the program, such as school administrators and advisor teachers, who were identified as stakeholders, were not well trained in the field and had no knowledge about the program. In a study by Soyalp and Kozikoğlu's (2016), it was also found that both teacher candidates and advisor teachers had no knowledge about the program.

It was determined that particularly in-classroom practices and also extracurricular, in-school (observations) and in-service training activities were appreciated by teacher candidates in the program. This suggested that there were acclaimed activities in each section of the teacher candidate training program. In fact, certain other studies also reported that teacher candidates liked in-classroom applications, in-school (organized by school administration) and extracurricular (organized by Provincial National Education Directorate) activities/trips and observations to develop themselves in the fields of classroom management and school administration and preparation for management (Kana & Yasar, 2017; Sarkaya, Samancı & Yılar, 2017; Soyalp & Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016). In a different study (İlyas et al., 2017), it was found that in-service training activities were appreciated extensively and contributed to teacher candidates in terms of love/belonging for the profession, educational regulations, conditions in the province of assignation and to provide information about national and international education policies and practices. An examination of the present study findings (see Table 3) would demonstrate that the activities favored by the teacher candidates were mostly activities that required active participation with higher number of senses such as applications, trips, observations and interviews. With a clearer expression, non-interactive functions such as filling out forms were not among these acclaimed events. Therefore, it can be argued that interactive and active situations in any training lead to better participant satisfaction.

The fact that teacher candidates were considered as teacher candidates in the program resulted in different perceptions by stakeholders and students. Thus, calling them as intern teachers and even as brother/sister, advisor teachers calling them with their first names made teacher candidates frustrated. In fact, in a conceptual study on teacher candidates (Kürüm Yapıcıoğlu et al., 2016), the distinction between the concept and intern teacher and teacher concepts was emphasized. In another study conducted on the same topic (Sarica & Turan Özpolat, 2016), it was observed that teacher candidates mostly had negative views about the roles assigned to them in the program. The fact that the concept was not clearly understood by the stakeholders and the differences between the meaning that the concept evokes in stakeholders and the candidates could have influenced the content and form of the communications established with teacher candidates and their roles.

The topics included in the in-service training program within the teacher candidate training program were assessed by the teacher candidate under two categories; from the perspectives of the scope and functionality. Based on the scope, it was often considered that the topics were clear and necessary. Thus, it can be stated that teacher candidates believed that the training was beneficial and productive. However, the teacher candidates also stated that "they already knew about the instructed topics ". Similarly, in a study by Oral & Demir (2016), it was determined that the teacher candidates considered the process as "giving directions to someone who already knows the way"; thus, suggesting that the topics were repetitions in the program. Based on functionality, it was emphasized that the individuals who instructed the program did not possess presentation skills. Teacher candidates also indicated that the topics were important, but they experienced instructional and comprehension problems due to the incompetence of the instructors in presentation skills. Thus, it was determined that independent of the significance of the instructed topics, the inadequacies in their presentation, or in other words, the incompetencies in the presentation skills negatively affected the efficiency of the training. A study by İlyas et al. (2017) was consistent with these findings. Teacher candidates indicated that the knowledge level, motivation and preparation and approach of the presenters in in-service training seminars were quite low.

Teacher candidates stated that there were certain problems in the in-service training program and they described these problems in terms of timing, approach/attitude and topic dimensions. Teacher candidates prioritized the time constraint dimension in their views on the teacher candidate training program in general and in-service training program in particular. In a different study (İlyas et al., 2017), however, it was determined that the teacher candidates considered the approach of the speakers at the in-service training seminar particularly positive (68.00%). In the same study, these seminars were considered insufficient in improving the knowledge of teacher candidates on national education policies and international educational applications.

On the educational contribution of the program, it was observed that teacher candidates stated that the training provided experience, however the same number of candidates also stated that listening to veteran teachers and the educational settings did not have any contribution and some teachers indicated that the training had affective contributions. On the experience dimension, it was stated that this training predominantly contributed with respect to the examples provided by veteran teachers. In a study conducted by İlyas et al. (2017), the majority of the teacher candidates (79.00%) concluded that they particularly benefited from the "meeting with experience" practice. In a study by Ulubey (2017), teacher candidates stated that they experienced certain problems in the in-school and extracurricular activities conducted in this program, and thus, these activities did not contribute to the teaching profession in their opinion. Similar to the present study, a study by Altıntaş and Görgen (2017) also demonstrated that teacher candidates mentioned that the contributions of the program included acquisition of new experiences and learning about and taking lessons from certain negative behavior exhibited by certain veteran teachers.

In the context of the revisions that can be conducted on the teacher candidate training program, teacher candidates suggested that changes should be made mostly in stakeholders and application, topic (content), time and approach. About stakeholders, teacher candidates stated that the training should be conducted with well-equipped advisor teachers and speakers, academics should be involved in the instructions, and school principals should also be well-equipped about the training program. On the contrary, in a study by Gökulu (2017), it was concluded that teacher candidates indicated that advisor teachers should be informed more about the teacher candidate training process.

In terms of implementation, Düşkün (2016), who considered that the measures taken to enforce the ties of teacher candidates with the regions where they are assigned were unsatisfactory, stated that the model lacks measures that would increase the teachers' involvement in the region where they are assigned. Teacher candidates spend their candidacy process in different provinces based on their preferences instead of the schools they are assigned to and one fifth of the candidates spend the process in Istanbul, Ankara or İzmir. This implementation delays their involvement in the region they will

work at. Thus, a regulation was enacted by the Ministry of National Education that enforces the candidates to attend the training in the provinces that they are appointed (MoNE, 2016b). Therefore, the teachers who were appointed on September 2016 commenced the teacher candidate training program in the location where they were appointed as they perform their professional duties. Thus, the problems related to the above mentioned issues in the present study were mostly eliminated.

Among the revisions proposed by teacher candidates for the teacher candidate training program, applied instruction of the selected topics (content) was also mentioned. In this regard, several studies reported that practices should be prioritized especially in teacher training (Aras & Sözen, 2012; Ball, 2000; Ball & Bass, 2003; Ball, Sleep, Boerst & Bass, 2009; Başkan, Aydın & Madden, 2006; Forzani, 2014; Günver, 2014; Harford & MacRuairc, 2008; Jay & Johnson, 2002; Lampert, 2009; McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013; Russell, 1997). Furthermore, the "Teacher Strategy Document" prepared by the Ministry of National Education (MoNE) that includes the action plan for the 2017-2023 period, emphasizes the significance of practice in teacher education and the necessity of restructuring teacher training institutions both academically and institutionally and also based on practice to increase their achievements (MoNE, 2017). Günver (2014) argued that the theoretical and applied instruction should be balanced in teacher training and proposed that since the educators have the ability to link theory and practice while developing teacher training programs, the structure of the programs can be improved in terms of the connection between theory and practice. Furthermore, Aras and Sözen (2012) emphasized the significance of practice in teacher training and suggested that teacher candidates do not focus on applied courses during undergraduate education since they concentrate on PPSE preparations and this can prevent the achievement of desired goals in applied courses and applied courses should not be limited to senior years and be provided in all years of the undergraduate education. On temporal improvements, teacher candidates recommended that the program should be conducted after the teachers are appointed to their institutions and the duration of the training should be improved. Also, in a study by Altıntaş and Görgeç (2017), it was concluded that certain teacher candidates considered this training process as a waste of time. Also, in the same study, it was observed that the teacher candidate were frustrated by the use of the teacher candidate title, and stated that "being a teacher candidate is a term I cannot understand at all and I would like to say that I am not a real, candidate or official teacher in this process, I am just a teacher". Furthermore, on the approach dimensions, it was suggested that teacher candidates should be approached motivationally, not by coercion, and the term teacher candidate should be substituted.

When the teacher candidates were interviewed for the second time (after they were appointed), most teacher candidates stated that the teacher candidate training program contributed to their progress. In explaining this, teacher candidates especially emphasized the contributions of advisor teachers, in-classroom practices (course instruction, course monitoring) and in-service training. Certain teacher candidates indicated that the principal partially contributed to the training, but in general they did not consider the process necessary and stated that the internship practice in the university were sufficient. A teacher, on the other hand, found the training program useless, stating that the majority of the time was spent filling forms, and the program plan was not reflected in practices or never implemented. In fact, it was observed that the teacher candidates mostly stated that the program had contributions in the first interview and a few mentioned that the program had no contribution. The most obvious difference between the two interviews was that the number of views, which claimed that the program had no contribution in the first interview was significant, while in the second interview, the same view was expressed only once. This can be interpreted as the views of teacher candidates on the contribution of the program were positively influenced by on the job experiences. However, it should be clearly stated that the teacher candidates considered that the training program contributed to their development both before and after they started their employment. A training program, which is believed to contribute as such, could be modified by the Ministry of National Education based on the requirements and recommendations to develop a more qualified, effective and long-term, applicable process. The contributions of the teacher candidate training program based on teacher candidate views were also reported in studies by Altıntaş & Görgeç, 2017; Gökulu, 2017; Gül, Turkmen & Aksel, 2017;

İlyas et al., 2017; Kana & Yaşar, 2017; Kılıç, Babayiğit & Erkuş, 2016; Sarıkaya et al., 2017; Ulubey, 2017. In a study by Tunçbilek and Tunay (2017), the expectations of the teacher candidates about the program were asked and it was observed that their expectations were low. According to the authors, this was due to fact that the expectations of teacher candidates were asked while they were still in the initial stages of the program and they had no data to compare with their present situation.

The number of candidates who stated that the program should be terminated was low in both interviews when compared to the number of candidates who considered that the program should be continued and the number of those who stated that it should be terminated decreases in the second interview, and this could be interpreted with two explanations. The first explanation is the fact that the number of teachers accessed for the second interview were smaller than the first interview and there might be teachers who were not accessed in the second interview and might think that the program should be terminated, and the second interpretation can be that one of the teacher candidates might have changed her or his negative view on the teacher candidate training program during the program. Most teacher candidates stated that the program should be continued with certain revisions. Certain recent studies shared the same perspective (Altıntaş & Görgeç, 2017; İlyas et al., 2017; Kana & Yaşar, 2017; Sarıkaya, et al., 2017; Ulubey, 2017). In a study by Gökulu (2017), teacher candidates stated that they experienced certain problems in the process and suggested that the program should be continued in the following years after these problems are eliminated. Ulubey (2017) also reported that teacher candidates experienced certain difficulties in the program and their views should be taken into consideration by relevant institutions and individuals in order to ensure that the program is conducted in a productive manner. Tunçbilek and Tunay (2017) emphasized that monitoring the success of the application is important to improve the program as in every application, and therefore it would be good for the sustainability of the system to receive feedback that could improve the training of next generation teacher candidates. Thus, the present study can be considered quite significant for the sustainability and effectiveness of the program in the future.

Limitations of the Study

Focus interviews were conducted to collect data in the study. In the focus interview settings during the study, it was realized that individuals were uncomfortable about expressing their thoughts on certain subjects due to the presence of their friends and therefore their responses were not detailed. The unreliable and non-transparent focus interview environment was one of the limitations of the study.

In the study, the researchers requested the approval of the Provincial Directorate of National Education to interview teacher candidates in the neighboring provinces. However, the petition was rejected on the grounds of State of Emergency. The selection of the sample group only from Adiyaman province was the limitation of the study.

The study was planned as a longitudinal study. Although the details of the interviewees were obtained in detail, it was not possible to reach 3 individuals despite all efforts. Failure to reach all participants in the second interview was another limitation of the study.

Recommendations

Based on the current study findings, the following can be recommended;

1. Necessary measures should be taken by the Ministry of National Education to eliminate the problems experienced in the program and to conduct more effective training programs that would meet its objectives in the future,
2. Inclusion of instructional applications that would ensure active participation of teacher candidates in the teacher candidate training program,
3. Using different research methods and techniques to ensure data diversity can be recommended for future studies to obtain more comprehensive data on teacher candidate training programs.

Acknowledge

A part of this study was presented as an oral presentation at the 3rd International Symposium of Social Sciences organized by Kahramanmaras Sutcu Imam University on October 26-28, 2017.

Türkçe Sürüm

Giriş

Son yıllarda, küresel düzeyde yaşanan ekonomik durgunluğun ulusal ekonomiler üzerinde yarattığı baskı, ülkelerin politika odaklarını eğitim sistemine, öğretim programına ve öğrencileri yaşama hazırlayan öğretmenin rolüne çevirmelerine yol açmıştır (McMahon, Forde & Dickson, 2013). Dünyada, öğretmen eğitimi konusunda yüksek düzeyde kaygılar taşınmaktadır (Bauer & Prenzel, 2012). Öğretmen eğitimi, eğitim reformunun kalbindedir ve her ülke, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde sürekliliği sağlamak için öğretmenler için bir dizi standartlar ve yeterlik ölçütleri belirleyerek eğitim sistemlerini yeniden düzenleme çabasına girmişlerdir. İngiltere, Almanya ve Fransa son on yılda nitelikli öğretmen yetiştirme adına büyük reformlar gerçekleştirmiştir. İngiltere’de Öğretmen Yetiştiriminin Önemi (The Importance of Teachers’ Training); Yeni Nesil Seçkin Öğretmenler: Uygulama Planı (Next Generation of Outstanding Teachers: Implementation Plan); Fransa’da, Okulun Yeniden İnşası (La Réfondation de l’École); ve Almanya’da, Öğretmen Eğitimi Standartları: Eğitim (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften) adlı reformlar hayata geçirilmiştir (Page, 2015). Özellikle İngiltere, teori ile uygulamayı sıkı sıkıya bağlayan makro reform hareketi başlatmıştır (Beauchamp, Clarke, Hulme & Murray, 2013).

Dünyada yaşanan eğitim reformlarının benzer yapıları ülkemizde gerçekleşmiştir. 1848 yılında Darümuallimin’in kuruluşuyla başlayan öğretmen yetiştirme eğitimi, o günden bu yana çeşitli reformlarla değişikliklere uğramış ve nihayetinde 2006-2007 yılında Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programı adıyla son şeklini almıştır (Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2006). Uzun yıllar boyunca öğretmen eğitimi programlarında farklı yapılandırma ve düzenleme girişimleri olmasına rağmen bu konuda her zaman sorunlar yaşandığı görülmektedir (Yücel-Toy, 2015). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde teori ağırlıklı bir eğitim politikasının izlenmesi, Türkiye’nin öğretmen yetiştirmede uygulama derslerine daha çok yer veren Finlandiya, Almanya gibi ülkelerin gerisinde kalmasına neden olmaktadır (Arseven & Yıldız, 2016). Ayrıca öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında yaşanan kopukluk öğretmenlerin nitelikli yetişmesinde büyük bir engel teşkil etmektedir (Hammerness, 2006). Bu engelin aşılabilmesi, teori ve uygulama arasında sağlam köprülerin kurulması ile mümkün olabilecektir. Ancak, ülkemizde öğretmen yetiştirme lisans programlarında uygulama içeren ders sayılarının ve saatlerinin yetersiz olması, kuram ve uygulama arasında sağlam bir köprünün kurulmasını önlemektedir.

Öğretmen yetiştirme lisans programlarında teoriğin pratiğe dönüşmesini sağlayan “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması” dersleri kredisi yüksek olan uygulama derslerinin başında yer almaktadır. Ancak yapılan çalışmalar uygulama temelli bu derslerde bir çok sorunun varlığına işaret etmektedir (Arı & Kiraz, 1999; Baştürk, 2007; Eraslan, 2008; Gökmen, 2015; Kırsekiz et al., 2015). Söz konusu çalışmalar, uygulama temelli derslerde, öğretim elemanları tarafından öğrencilere yeterince danışmanlık yapılmaması, öğretim elemanlarının yeterince dönüt vermemesi, ders işleme süresinin az olmasından dolayı doğru bir ders planlamasının yapılamaması, uygulama okulu ve uygulama öğretmenlerinin seçiminin sağlıklı olmaması, diğer paydaşların öğretmen adayına yeterince rehberlik etmemesi, yapılan değerlendirmelerin sağlıklı olmaması gibi sorunlarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Bu süreçte yaşanan sıkıntılar, öğretmen adaylarından istenen uygulamaların yapılmasına engel olmaktadır. Olumsuz deneyimlerin çoğalması mesleği icra etmeye yönelik duyulan heyecanı da olumsuz etkileyebilmektedir (Öntaş, Atmaca & Kaya, 2017). Dolayısıyla, bu sıkıntıların giderilmesi ve daha donanımlı, deneyimli öğretmenlerin yetişmesi için mezun olduktan sonra göreve başlayacak öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme eğitim programına tabi olmaları kaçınılmaz olmaktadır.

Aday öğretmen yetiştirme eğitimi, öğretmenliğe yeni başlayanların mesleklerine ilişkin bilgi, beceri ve tutum kazanmalarının ve çalıştıkları kuruma uyum sağlamalarının amaçlandığı hizmet öncesi öğretmen eğitiminin devamı niteliğini taşıyan bir geçiş sürecidir (Özonay, 2004). Balcı’ya (2000) göre adaylık

eğitimi, öğretmenlik kariyerinin en kritik ve güçlüklerle baş etme dönemidir. Solak (1999) ise, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim eksikliklerini tamamlayan ve onları mesleğe hazırlayan ikinci ve daha önemli bir eğitim aşamasının; hiç şüphesiz adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitim olduğunu belirtmiştir.

Aday öğretmen yetiştirmenin gerekliliğinin ortaya çıkması ile 1995 yılında “Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik” ve “Adaylık Eğitimi Genelgesi” hazırlanmış ve yürürlüğe konularak aday eğitimlerin içeriğine ilişkin netlik kazandırılmıştır. 1995 yılında düzenlenen aday yetiştirme programına ilişkin yapılan çalışmalarda (Ekinci, 2010; Kocadağ, 2001; Mehmetoğlu, 2002; Özonay, 2004; Solak, 1999; Yıldırım, 2010) köyde ve kasabada öğretmenlik yapan öğretmenlerin merkezde kalan öğretmenlere göre daha çok sıkıntı yaşadıkları, adaylık eğitim programının mesleğe hazırlamada etkili olmadığı, aday öğretmenlerin programın tüm öğretim yılı boyunca sürmesini istemedikleri, öğretici kadronun doğru seçilmediği, uygulama öğretmenlerinin kendileri ile yeterince ilgilenmedikleri ve okul müdürlerinin aday öğretmenlere yönelik iş başında yetiştirmeye ilişkin sağladığı rehberlik desteğinin oldukça yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Aday öğretmen yetiştirme programında yaşanan sıkıntıları giderebilmek ve programı daha güncel hala getirmek için 11 yıllık bu program 2016 yılının Mart ayında değiştirilmiştir. Program, altı ay boyunca toplam 474 saat süren sınıf içi, okul içi ve okul dışı etkinlikler ile hizmet içi eğitim etkinlikleri gibi uygulamaları kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2016a). Programın yeni olmasından dolayı aday öğretmenlere ilişkin etkililiğinin saptanması, programın içeriğindeki eksiklerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Alanyazında, yeni programın içeriğini ve olumlu ya da olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri inceleyen güncel birtakım çalışmalar (Altıntaş & Görgeç, 2016; Çam-Aktaş, 2016; Epçaçan & Pesen, 2016; Ergunay & Adıgüzel, 2016; Gürsoy & Turan Özpolat, 2016; Ilgaz & Vural, 2016; Kürüm Yapıcıoğlu, Öztürk & Yetim, 2016; Oral & Demir, 2016; Sağ, Şahin ve Sezgin, 2016; Sarıca & Turan Özpolat, 2016; Soyalp & Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016) mevcuttur. Altıntaş ve Görgeç’in (2016) aday öğretmen yetiştirme sistemini aday öğretmen görüşleri çerçevesinde inceledikleri çalışmada, aday öğretmenler programın uygulama ağırlıklı oluşunu olumlu olarak değerlendirirken, atandıkları illerden farklı bir ilde göreve başlamalarını bölgelerle bağ kurmalarını geciktirecek olmasından dolayı olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Kürüm Yapıcıoğlu ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin bu süreci kölelik, evrak memurluğu, mesleğe hazırlık süreci ve çıraklık dönemi olarak farklı şekillerde tanımladıklarını ortaya çıkarmıştır. Soyalp ve Kozikoğlu (2016), yaptıkları çalışmanın sonucunda aday öğretmenlerin, programı teoride olumlu buldukları ancak danışman öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için uygulama aşamasında aday öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışma kapsamında aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin değerlendirmeler, aday öğretmenler programa devam etmekte iken ve programın bitmesinden sonraki en yakın zamanda, göreve yeni başlayan öğretmenlerden alınmıştır. Görev yerlerine gittikten sonra mesleği ile baş başa kalan öğretmenlerin bu programı değerlendirdiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde edindikleri bilgileri öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine aktararak aktarmadığı aday öğretmen yetiştirme programının işlevselliğine ilişkin dönüt sağlamada etkin bir anahtar olabilecektir. Dolayısıyla, program sürecini yaşayan aday öğretmenlerin, görev öncesi ve görev sonrası aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılıp program değerlendirmesinin yapılması da bu anlamda alanyazında önem arz etmektedir. Bu durumdan hareketle çalışmada, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerinin görev öncesi ve sonrası karşılaştırılarak ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Aday öğretmen yetiştirme sürecin her boyutunun değerlendirilmesi ilişkin dönütlerin ayrıntılı ve açık olarak belirlenmesi, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün, aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sıkıntıları fark etmesini sağlayacak ve daha nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için daha hızlı ve sağlam adımlar atabilecektir. Ayrıca, çalışmada ortaya çıkan temalar, aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin daha detaylı veriler sağladığından başka çalışmalara yön verebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma deseninde betimsel yöntem ile tasarlanmış olup veri toplama aşaması çerçevesinde ise boylamsal araştırma süreci izlenmiştir. Betimsel yöntemde, mevcut durumun olduğu şekliyle ortaya konulması amaçlanmaktadır (Altun, 2012). Boylamsal araştırma ise, aynı kişilerden belirli zaman aralıklarıyla veri toplama yoluyla gerçekleştirilen bir araştırma yöntemidir (Aypay, Sever & Demirhan, 2012). Boylamsal çalışma kapsamında bu çalışmada, belirlenen amaç doğrultusunda, aynı aday öğretmenler ile benzer sorular üzerinden odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, görev öncesi ve sonrası aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme öğretim programının etkililiğine, devam edip etmemesine ilişkin düşüncelerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için veriler yaklaşık bir yıl kadar süre ile toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örneklem kapsamındaki kolay ulaşılabılır örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme tekniklerine başvurulmuştur. Kolay ulaşılabılır örnekleme temelinde, ulaşılması kolay ve ekonomik olan Adıyaman ili örneklem kapsamına alınmıştır.

Maksimum çeşitlilik örnekleme temelinde çalışma; farklı cinsiyet, branş ve yaş grubu ile gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen aday öğretmenler arasından oluşturulmuştur. Çalışmanın ilk veri toplama aşamasında 2015-2016 öğretim yılı şubat ayı itibarıyla Adıyaman ilinde aday öğretmen yetiştirme eğitimi alan 326 aday öğretmen arasından farklı branşlardaki 14 aday öğretmen ile çalışılmıştır. Çalışmanın ikinci veri toplama aşaması ise, ilk veri toplama aşamasından bir yıl sonra yine aynı çalışma grubundan ulaşılabılır 11 aday öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma grubuna da benzer doğrultuda sorulardan oluşan görüşme soruları yöneltilerek ikinci aşama verileri toplanmıştır. Görüşmelere katılan katılımcı bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Görüşmelere Ait Katılımcı Bilgileri.

| Kod | 1. Görüşme katılımcı bilgileri | | | 2. Görüşme katılımcı bilgileri | | |
|------|--------------------------------|-----|------------------------------|--------------------------------|-----|------------------------------|
| | Cinsiyet | Yaş | Branş | Cinsiyet | Yaş | Branş |
| AÖ1 | Kadın | 23 | Sınıf öğretmenliği | Kadın | 23 | Sınıf öğretmenliği |
| AÖ2 | Kadın | 24 | Okul Öncesi öğretmenliği | Kadın | 24 | Okul Öncesi öğretmenliği |
| AÖ3 | Erkek | 30 | Türkçe öğretmenliği | Erkek | 30 | Türkçe öğretmenliği |
| AÖ4 | Kadın | 25 | Sosyal Bilgiler öğretmenliği | Kadın | 25 | Sosyal Bilgiler öğretmenliği |
| AÖ5 | Kadın | 22 | Okul Öncesi öğretmenliği | Kadın | 22 | Okul Öncesi öğretmenliği |
| AÖ6 | Erkek | 26 | Matematik öğretmenliği | Erkek | 26 | Matematik öğretmenliği |
| AÖ7 | Erkek | 22 | Fen Bilgisi öğretmenliği | Erkek | 22 | Fen Bilgisi öğretmenliği |
| AÖ8 | Kadın | 24 | Din Kül. ve A. öğretmenliği | Kadın | 24 | Din Kül. ve A. öğretmenliği |
| AÖ9 | Kadın | 23 | Reh. ve Psik. Danışmanlık | Kadın | 23 | Reh. ve Psik. Danışmanlık |
| AÖ10 | Erkek | 24 | Matematik öğretmenliği | Erkek | 24 | Matematik öğretmenliği |
| AÖ11 | Kadın | 22 | Matematik öğretmenliği | Kadın | 22 | Matematik öğretmenliği |
| AÖ12 | Kadın | 27 | Okul Öncesi öğretmenliği | | | |
| AÖ13 | Erkek | 24 | Din Kül. ve A. öğretmenliği | | | |
| AÖ14 | Erkek | 22 | Okul Öncesi öğretmenliği | | | |

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın birinci ve ikinci aşamasında çalışma grupları ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, uygulamalı alanlarda yapılan değerlendirmelerde (McBrien, Felizardo, Orr & Raymond, 2008), eğitim araştırmalarında (Barbour & Kitzinger, 2001; Byers & Wilcox, 1988; Gibbs, 1997; Gizir, 2007) ve eğitimsel malzemelerin geliştirilmesinde (McBrien, Felizardo, Orr & Raymond, 2008)

sıklıkla kullanılmaktadır (Akt: Çokluk, Yılmaz & Oğuz, 2011). Aday öğretmen yetiştirme programının da, uygulamalı bir eğitim süreci değerlendirme amacıyla olmasından dolayı nitel araştırma tekniklerinden kullanılan odak grup görüşme tekniğinin bu araştırma için en uygun teknik olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca odak grup görüşmelerinin grup içi etkileşimden kaynaklı farklı ve yeni fikirlerin ortaya çıkarması özelliğinin, çalışmaya daha çok veri çeşitliliği sağlayabileceği düşünülmüştür.

Bu çalışmada benzer doğrultudaki sorulardan oluşan iki farklı görüşme formu kullanılmıştır. İlk veri toplama sürecinde kullanılan görüşme formu, 8 sorudan oluşmaktadır. İkinci veri toplama sürecinde kullanılan görüşme formu ise 2 sorudan oluşmaktadır. Sorular belirlenirken soruların çalışmanın amacına uygun olması amacıyla açık, anlaşılır olması sağlanmış ve bunun için de ayrıca sonda sorular geliştirilmiştir. Eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir akademisyenden soruları değerlendirip dönüt vermesi istenmiştir. Uzman kişiden, soru sayısının azaltılmasına ilişkin, benzer veri elde edebileceğimiz iki sorunun birleştirilip tek bir soru altında toplanması gerekliliğine ilişkin ve odak görüşmelerde daha çok yardımcı olması adına soru grupları oluşturmamıza ilişkin öneriler alınmıştır. Bu dönütler sonucunda sorular kapsam ve amaç yönünde şekillendirilip son haline getirilmiştir. Araştırma sorularının işlevselliğini ölçebilmek amacıyla ise katılımcılar dışındaki 4 aday öğretmen üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, soruların net ve anlaşılır olup olmadığını, verilen cevapların soruların cevaplarını yansıtıp yansıtmadığını belirlemek amacıyla aynı alan uzmanı ile araştırmacılar, pilot uygulama sonuçlarını incelemiş ve soruların son şekli verilmiştir. Formda yer alan sorular ekte verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Her iki görüşmede çalışma grupları ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda gerçekleşen odak grup görüşmeleri, iki araştırmacının yönetiminde her görüşme için iki eşit grup şeklinde ve eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir. Görüşmeler, ilk görüşme için 120 dakika ve ikinci görüşme için 80 dakika olmak üzere yaklaşık 3.5 saat sürmüştür. Yapılan bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sürecinde katılımcılara ilişkin yaş, branş ve cinsiyet gibi kişisel bilgiler de araştırmacılar tarafından ayrıca not edilmiştir. Çalışmanın veri toplama süreci 2016-2017 öğretim yılı öncesindeki yaz döneminde (Haziran ayı) başlamış olup 2017-2018 öğretim yılı öncesindeki yaz döneminde (Haziran ayı) sonuçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Birinci ve ikinci görüşmede elde edilen nitel verilerin analizinde, tümevarımsal bir yaklaşım izlenmiştir. Bu çerçevede, Strauss ve Corbin (1990) tarafından ortaya konulan kodlama tekniği kullanılmıştır. Bu kodlama tekniğinde araştırmacı, kodlama sürecine verilerin kavramlaştırılması ile başlar. Bu sürecin sonunda araştırmacı oldukça fazla miktarda kavram elde etmiş olur. Bu kavramların sayısını azaltarak daha anlaşılır hale getirmek için, araştırmacı birbiri ile ilişkili kavramları gruplandırarak suretiyle çeşitli kategoriler (temalar) keşfeder. Kavramsallaştırma aşamasında olduğu gibi kategorilere de isimler verilir. Ancak kategorilere verilen isimler kavramlara verilen isimlerden daha soyut düzeyde kalır.

Çalışmada, bu yaklaşımın aşamaları izlenmiştir. Öncelikle, kaydedilen sesli veriler yazıya dökülmüştür. Elde edilen bu ham veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodların gruplandırılması ile kategorileştirilmiştir. Her bir genel olarak kategoriye temsil eden bir doğrudan alıntıya da yer verilerek veriler tablolaştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan kod-kategori tekniği için “görüş ayrılığı” ve “görüş birliği” tekniği kullanılmıştır. Verilerin tablolaştırılması üzerine ortaya çıkan durum, araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2010: 81). Bu nedenle çalışmada iç geçerliğin (inandırıcılık) sağlanması amacıyla araştırma verilerinin ve araştırma

sorularının nitel araştırma alanında uzman olan iki öğretim üyesinin teyidi alınarak araştırmada yer alması sağlanmıştır. Bu yolla, soru maddelerinin iç geçerliği saptanmıştır. İç geçerliğin sağlanması için ayrıca elde edilen verilere ilişkin katılımcılara, araştırmacıların yorumları (görüşleri) ile kendi yorumlarının tutarlı olup olmadığı sorularak bu konuda katılımcı teyidi alınmış ve veriler bu şekilde rapor edilebilmiştir. Görüşmelerin yüz yüze yapılmış olması da araştırmada geçerliğinin sağlanmasına yardımcı bir husustur. Sonuç olarak katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi süreci açık ve net bir şekilde açıklanmıştır.

Dış geçerliğin (aktarılabirliğin) sağlanması amacıyla çalışmada örneklem seçiminin zenginliği, araştırma sorularının ilgili konuyla tutarlılığı gibi durumlara dikkat edilmiştir. Bu bakımdan da katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme dayalı maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma geçerliliğinin sağlanması amacıyla ayrıca veri toplama süresinin odak grup çalışmasının gerektirdiği ideal uzunlukta olmasına da özen gösterilmiştir.

Güvenirliğin (tutarlılık) sağlanması amacıyla ise katılımcılardan elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve “görüş birliği” ile “görüş ayrılığı” olan durumlar tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için ilk görüşmedeki verilere ilişkin Miles ve Huberman’a (1994, p.64) ait «Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100» güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği ilk soru için %84.00, ikinci soru için %76.00, üçüncü soru için %83.00, dördüncü soru için %92.00, beşinci soru için %89.00, altıncı soru için %96.00, yedinci soru için %82.00 ve sekizinci soru için %78.00 olmak üzere ortalama %86.00 çıkmıştır. Elde edilen sonucun, Miles ve Huberman’ın (1994) bu hesaplama için önermiş oldukları sonucun (%70.00) üzerinde olması sebebiyle, araştırma verilerinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Sonuç olarak katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi süreci açık ve net bir şekilde açıklanmıştır. Görüşmelerin yüz yüze yapılmış olması da araştırmada güvenilirliğinin sağlanmasına yardımcı bir husustur. Sonuç olarak katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi süreci açık ve net bir şekilde açıklanmıştır.

Bulgular ve Yorum

İlk Görüşmeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde aday öğretmenlerin ilk görüşme kapsamında yöneltilen araştırma soruları doğrultusunda Aday Öğretmen Yetiştirme Programı’na (AÖYP) ilişkin çeşitli görüşleri sırasıyla yer almaktadır.

AÖYP’de yaşanan sorunlara ilişkin bulgular: AÖYP’de yaşadıkları sorunlara ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri sırasıyla zaman, organizasyon, formlar ve paydaşlar olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte Tablo 2’de verilmiştir.

Zaman kategorisinde; aday öğretmenlerin bazı etkinliklere gereğinden fazla zaman ayrıldığını ve bazı etkinlikler için ise zamanın yetersiz kaldığını belirttikleri görülmektedir. Özellikle bu eğitim kapsamında, okul dışı etkinliklere ayrılan sürenin fazla olduğu, okul idaresinin programla ilgili kendilerine düşen etkinliklere zaman ayıramadıkları, okul içi faaliyetlerden bazıları için ayrılan sürenin fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Organizasyon kategorisinde; aday öğretmenler en çok okul dışı etkinlikler kapsamında planlanan gezilerin, organizasyon bakımından eksik oluşundan dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, aday öğretmenler, sınıflarda yer alan teknolojik alt yapıya ilişkin bilgi eksikliklerinin soruna sebep olduğunu ve TEOG sınavına hazırlanan öğrencilerle aniden karşılaşmalarının kendilerini sıkıntıya soktuğunu belirtmişlerdir.

Formlar kategorisinde, en fazla vurgulanan sorun form doldurma işleminin sıkıcı olduğuna ilişkindir. Aday öğretmenler, ayrıca form doldurma işlemleriyle uğraşmanın programın ders izleme, ders işleme gibi diğer önemli etkinliklere odaklanmada engel teşkil ettiğini ve formların sayıca çok fazla olduğunu dile getirmişlerdir.

Tablo 2.
AÖYP’de Yaşanılan Sorunlar.

| Kategori | Kod | f | Örnek Cümle |
|--------------------------------|--|---|---|
| Zamanla ilgili sorunlar | Okul dışı etkinlikler | 8 | Okul dışı etkinliklere çok fazla zaman ayrıldı (AÖ5). |
| | Okul idaresinin bu program sürecine zaman ayırmaması | 5 | Kalabalık bir okul olması nedeniyle okul idaresi bizlere gerekli zaman ayıramadı (AÖ8). |
| | Okul içi etkinlikler | 4 | Okul içi etkinlikler çerçevesinde kantin denetleme vs. etkinliklere fazla zaman ayrılmıştı (AÖ6). |
| Organizasyonla ilgili sorunlar | Okul dışı etkinliklerin organizasyon eksikliği | 9 | Okul dışı etkinlikler için nitelikli bir planlama yapılmamıştı. Örneğin kurumları gezerken kalabalık olmamız sebebiyle bir yere sığamadık ve çoğumuz anlatılanları işitemedik bile (AÖ1). |
| | TEOG sürecindeki sınıflarda görevlendirilme | 3 | 8. sınıfta TEOG sonrası dönemde ders işlediğim için öğrencilerde derse adapte olma sorunu vardı. Bundan dolayı sınıf yönetiminde de sıkıntı yaşadım (AÖ12). |
| | Fatih projesine ilişkin bilgisizlik | 2 | Akıllı tahtaları kullanmayı ne biz ne de öğretmenler bilmiyorduk, bu da akıllı tahtalarla yapılabilecek pek çok etkinliği yapamamamız anlamına geliyor (AÖ5). |
| Formlarla ilgili sorunlar | Form doldurmanın sıkıcılığı | 7 | Formları doldurma işlemleri sıkıcıydı ve bizi bu konuda geç bilgilendirdiler (AÖ7). |
| | Form doldurmanın süreci verimsizleştirilmesi | 4 | Form doldurmak sebebiyle program sürecine ve özellikle ders işleme etkinliklerine odaklanamadık. Süreç verimsizleşti (AÖ10). |
| | Formların çok sayıda olması | 2 | Çok fazla form doldurduk, bu kadarı gerekli miydi bilemedim (AÖ14). |
| Paydaşlara ilişkin sorunlar | Sorumlu kişilerin alanında iyi yetişmemesi | 5 | Gerek öğretim gerek idare anlamında bizlerden sorumlu olan görevliler, alanlarında iyi yetişmiş yetkin kişilerden seçilmemişti (AÖ7). |
| | AÖYP’ye ilişkin bilgi sahibi olunmaması | 4 | İlgili olan hiç kimse bu eğitim programına ilişkin yeterli bilgiye sahip değildi (AÖ3). |
| | Danışman öğretmenin verimsiz olması | 4 | Danışmanımın dersini izlerken, onun pek de verimli olduğuna inanmadım (AÖ1). |

Son olarak paydaşlar kategorisinde aday öğretmenler, bu program sürecinde kendileriyle ilgilenmesi gereken yönetsel ve öğretimsel tüm yetkililerin, alanlarında donanımlı olmadıklarını, bu programa ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve özellikle danışman öğretmenleri izlerken onlardan pek fazla verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin bu inancı, onların programa tümüyle güvenmelerini ve programı yeterli kabul etmelerini engelleyebilecek önemli bir durumun göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

AÖYP’de beğenilen etkinliklere ilişkin bulgular: AÖYP’de yer alan etkinliklerden hangisini beğendiklerine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri sırasıyla sınıf içi uygulamalar, okul dışı etkinlikler, okul içi etkinlikler (gözetimler) ve hizmet içi eğitim olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Sınıf içi uygulamalar kategorisinde aday öğretmenler, hem ders izleme hem de ders işleme etkinliklerinin kendilerine fayda sağladığını, özellikle ders işlemenin ise onlara deneyim kazanma bakımından faydalı olduğunu düşünmektedirler. Bu durum aday öğretmenlerin programın sınıf içi uygulamalar etkinliğinden oldukça memnun olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.
AÖYP’de Beğenilen Etkinlikler.

| Kategori | Kod | f | Örnek Cümle |
|----------------------------------|------------------------------------|----|---|
| Sınıf içi uygulamalar | Ders izleme | 11 | Ders izleme oldukça faydalı oldu (AÖ4). |
| Okul dışı etkinlikler | Ders işleme | 10 | Ders işleme iyi bir deneyim sağladı (AÖ5). |
| | Gezi | 8 | İlin yöresel ve kültürel yönlerini öğrenmek, kurumları tanımak bakımından geziler faydalıydı (AÖ9). |
| Okul içi etkinlikler (gözlemler) | Belediye başkanı ziyareti | 2 | Belediye başkanını ziyaret edip ili farklı yönleriyle tanımak çok verimli oldu (AÖ8). |
| | Okul yönetimini tanımak amaçlı | 5 | Müdür, müdür yardımcıları, idari işleyişler, okul yerleşkesi vs. hakkında bilgi sağlanması faydalı oldu (AÖ1). |
| | Okul yerleşkesini tanıma amaçlı | 3 | Okulu, kantini, sahip olduğu fiziksel ve donanımsal durumu inceleme tanıma fırsatı bulduk (AÖ8). |
| Hizmet içi eğitim | Büro hizmetlerini tanıma | 2 | Okulda faydalanılabilecek büro hizmetleri hakkında bilgilendirilmemiz açısından okul içi etkinlikler faydalı oldu (AÖ4). |
| | Emekli öğretmenlerle görüşme | 2 | Emekli öğretmenlerle görüşme, onların yıllarca biriktirmiş oldukları tecrübelerden faydalanabilmemiz açısından verimliydi (AÖ11). |
| | Yılın öğretmeniyle görüşme | 1 | Yılın öğretmeniyle görüşmek bizim için verimli oldu diye düşünüyorum (AÖ4). |
| | Kişisel gelişim uzmanı ile görüşme | 1 | Kişisel gelişim uzmanı ile görüşme hem faydalı hem eğlenceliydi (AÖ9). |

Okul dışı etkinlikler kategorisinde aday öğretmenler, geziler ile belediye başkanı ziyaretlerini faydalı olarak belirtmiş ve bu konuda en fazla gezilerin faydasını dile getirmişlerdir. Aday öğretmenlerin çoğu, bu gezilerin ili tanımak ve dolayısıyla da ildeki ilgili kurumların işleyişini anlamak bakımından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerce sahip olunan bu ortak fikrin, hem bilgi edinme hem de ortam değişikliği isteğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Zira aday öğretmenler tarafından ayrıca -program kapsamındaki hizmet içi eğitim sürecini kastederek- süreçteki ortamın kalabalık, kapalı ve sürekli aynı ortamda gerçekleştirildiği (bkz. Tablo 7) ifade edilmiştir.

Okul içi etkinlikler (gözlemler) kategorisinde aday öğretmenler, okulu idari, çevresel, donanımsal ve işlevsel olarak tanımak anlamında yapılan bu gözlemlerin, kendilerine bilgi ve tecrübe bakımından fayda sağladığını düşünmektedirler. Bu durum aday öğretmenlerin daha önceki lisans eğitimleri kapsamında gerçekleşen staj ve okul deneyimi uygulamalarında, bu tür tecrübeleri hiç yaşamamış ya da kısmen yaşamış olduklarını da işaret ediyor olabilir.

Hizmet içi eğitim kategorisinde ise aday öğretmenler, tecrübeli ve uzman kişilerle görüşme sağlanmasını verimli ve eğlenceli bulmaktadırlar. Bu bakımdan bu araştırmada aday öğretmenlerin, alanlarında yetkin, donanımlı ve gerçek kişilerle bir arada olmanın sağladığı güven hissi ile programı değerlendirdikleri de düşünülebilir.

AÖYP’de “aday öğretmen” olarak adlandırılmaya ilişkin bulgular: AÖYP’de “aday öğretmen” olarak adlandırılmaları ile ilgili öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerine yönelik tavırlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri, sırasıyla kavramın anlaşılması ve kavramın anlaşılması olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Kavramın anlaşılması kategorisinde aday öğretmenler bazı müdür, danışman öğretmen ve öğrenciler tarafından bu kavramın anlaşılması ve dolayısıyla bu durumun onların kendilerine yönelik hitap, tutum ya da davranışlarına yansımalarını ifade etmektedirler. Belirttikleri ifadeler doğrultusunda

ayrıca, bu durumun süreçte kendilerini yordduğu ve üzdüğü de anlaşılmaktadır. Kavramın anlaşılması konusunda, müdür ve danışman öğretmenlerin yanı sıra bu eğitim programını hazırlayan yetkililerin de bu konuda aynı sorumluluğu paylaşıyor olmaları düşünülebilir. Zira aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, müdür ve danışman öğretmenlerin bu eğitim programının amacı, felsefesi ve özellikle bu program kapsamında aday öğretmenlerin konumu gibi önemli konularda bilgilendirilmesi konusu göz ardı edilmiş ve doğrudan eğitimlere başlanılmış olabildiği de anlaşılmaktadır.

Tablo 4.
AÖYP’de “Aday Öğretmen” Olarak Adlandırılma.

| Kategori | Kod | f | Örnek Cümle |
|----------------------|--|---|--|
| Kavramın anlaşılması | Stajyer öğretmen olarak algılanma | 6 | Öğrenciler aday öğretmen olduğumuz için bizi pek dinlemediler. Stajyer öğretmen gibi gördüler, siz de bizler gibi öğrencisiniz diyorlardı. Bu da bizi süreçte yordu (AÖ6). |
| | Çoğu kez abla/abi denilmesi | 6 | Bize öğrenciler pek çok kez abi/abla diyordu. Müdür ise öğrencilere bu konuda bir açıklama yapma gereği görmüyordu (AÖ1). |
| | Okul müdürünün dahi aday öğretmenin anlamını bilmemesi | 5 | Müdür gelmeden önce bizi güya öğrencilere tanıtmış; stajyer öğretmen diye bahsetmiş, anlaşılan müdür bile aday öğretmenin ne olduğunu hala anlayamamıştı (AÖ13). |
| | Danışman öğretmenin isimle hitap etmesi | 4 | Danışman öğretmen bana “hocam” demiyor, ismim ile hitap ediyordu. Bu da beni rencide ediyordu (AÖ5). |
| Kavramın anlaşılması | Danışman öğretmenin bu konuda çok yardımcı olması | 5 | Danışman öğretmen, biz sınıfa girmeden önce öğrencilere bizim de onların bir öğretmeni olduğumuzu belirtmişti (AÖ1). |
| | Müdürün bu konuda yardımcı olması | 2 | Müdür bizi öğretmen olarak tanıtip desteklediği için öğretmen olarak algılandık (AÖ14). |

Kavramın anlaşılması kategorisinde bir kısım aday öğretmen, hem danışman öğretmenlerin hem de müdürlerin onların birer öğretmen olarak algılanmaları hususunda yardımcı olduklarını ve bu durumun süreçte onları destekleyici bir etken olduğunu açıklamışlardır. O halde tüm bu ifadelerden anlaşılıyor ki aday öğretmenler tarafından, bu program kapsamında görevlendirilen müdür ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmenlere birer öğretmen olarak yaklaşmaları ve bu şekilde öğrenci ve öğretmenlere yansımaları, bunun için ise bu konuda detaylı bir ön bilgi sahibi olmaları beklenmektedir.

AÖYP kapsamındaki hizmet içi eğitim programında yer alan konulara ilişkin bulgular: AÖYP kapsamındaki hizmet içi eğitim programında yer alan konular hakkında ne düşündüklerine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri, sırasıyla kapsam bakımından ve işleyiş bakımından olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Kapsam bakımından kategorisinde; aday öğretmenlerin çoğu hizmet içi eğitim programında yer alan konuları açıklayıcı ve gerekli olarak görmekte iken, bir kısım öğretmen ise konuları zaten bildiklerini ileri sürmektedir. Bunun yanı sıra konuların içeriği bakımından bir takım eksikliklerin ve değişikliklerin gerektiğine yönelik ifadelerde bulunulmuştur. Örneğin; konular arasında öğretmen-öğrenci ilişkisinin ele alınmaması bir eksiklik olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla bu durum eğitim programı kapsamında önemli bir konunun göz ardı edildiğini göstermektedir. Ayrıca aday öğretmenler iletişim dersinde yer alan sunumlarda İngilizce değil de Türkçe videolara yer verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Özellikle iletişim dersinde bu türden iletişim engellerinin var olması ve dolayısıyla etkin bir iletişimin sağlanamaması oldukça ilginç bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.
AÖYP'deki Hizmet İçi Eğitim Programında Yer Alan Konular.

| Kategori | Kod | f | Örnek Cümle |
|--------------------|---|---|---|
| Kapsam bakımından | Konular açıklayıcı ve gerekli olması | 8 | Konular gayet açıklayıcı ve gerekliydi. Ben bayağı faydasını gördüm (AÖ2). |
| | Bilinen konular olması | 4 | Konular Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) hazırlık nedeniyle bildiğimiz konulardı. Ben faydasını görmedim (AÖ3). |
| | Konuların kapsamının eksik olması | 3 | Konular eksikti. Mesela öğretmen-öğrenci iletişimine dair konular yoktu (AÖ9). |
| | İletişim dersinde İngilizce videoların bulunması | 1 | Bence iletişim dersinde İngilizce videolar izletileceğine bunun yerine animasyon da olsa Türkçe videolar izletilmeliydi (AÖ3). |
| İşleyiş bakımından | Anlatınların sunum yeteneğine sahip olmaması | 5 | Konular önemliydi. Fakat anlatan kişiler sunumda pek iyi değildi, bu nedenle konuların aktarımında sorun yaşandı (AÖ7). |
| | İşleyiş bakımından verimli olması | 3 | Konuyu anlatan hocaların konuya hakim olması konuların işleyiş bakımından oldukça verimli olmasını sağladı (AÖ13). |
| | Anlatım sürecinde aktif katılımın sağlanmaması nedeniyle konuların verimsiz oluşu | 3 | Konular kağıt üzerinde verimli görünse de hizmet içi program sürecine aday öğretmenler aktif olarak dahil edilmediği için, konuların pek de verimli olduğunu düşünmüyorum (AÖ10). |
| | Anlatımların alan uzmanlarıyla desteklenmemesi | 2 | Konular iyi seçilmişti ama bence alan uzmanları olan üniversite hocalarından ve mevzuat için de MEB yetkililerinden yardım alınmalıydı (AÖ4). |
| | Anlatımların görsellerle desteklenmemesi | 1 | Konu anlatımları görsellerle desteklenmediği için verimli olmadı (AÖ1). |

İşleyiş bakımından kategorisinde aday öğretmenlerin önemli bir kısmı, anlatım yapan kişilerin sunum yeteneğine sahip olmadığını, alanlarında uzman olmadıklarını ve kendilerinin aktif değil de pasif dinleyici olmalarına neden olduklarını, bu nedenle de sunumların verimli olmadığını belirtmektedir. Diğer yandan aday öğretmenlerin daha az bir kısmı ise, konuyu anlatan eğitimcilerin konuya hakim olduğu düşüncesiyle konuları işleyiş bakımından verimli bulmuştur.

AÖYP'deki hizmet içi eğitimin sorunlarına ilişkin bulgular: AÖYP'deki hizmet içi eğitim süresince yaşadıkları sorunlara ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri sırasıyla zamanlama, yaklaşım/tutum ve konu olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Aday öğretmenler hizmet içi eğitim süresinde yaşadıkları sorunlara ilişkin zamanlama kategorisinde, program sürecinin uzun oluşu sebebiyle yaşadıkları sıkıntıdan ve eğitimin hemen sonrasında başlayacak olan öğretmenlik sürecinde öğretime hazırlık yapmaya odaklanamamadan bahsetmektedirler. Bu düşüncelere göre program sürecinin zaman bakımından iyi planlanamamış olduğu söylenebilir. Ayrıca akademik yıl öncesi bir dönem olması sebebiyle aday öğretmenlerin belirttiği gibi hazırlık, motivasyon ve enerji bakımından gerekli olan sürenin sağlanamadığı ve öğretim dönemine yorgun bir şekilde girdikleri de anlaşılmaktadır.

Yaklaşım/tutum kategorisinde aday öğretmenler devamsızlık konusunda yetkililer tarafından çok sıkı tutulduklarını ve öyle ki bu durumun baskı boyutuna vardığını belirtmektedirler. Ayrıca sunum yapan kişilerin sunumlarında hedef kitleyle empati kuramadıklarını, dolayısıyla etkileşimli bir iletişim sağlayamadıklarını ve bu yaklaşımın, onları pasif durumda bıraktığını ifade etmektedirler. Kişilerin hangi ortamda olursa olsun herhangi bir olumsuz duruma mağruz kalması kabul edilemezken, bunun eğitim

amacıyla buluşulan bir ortamda gerçekleşiyor olması ve özellikle de geleceğin bireylerini yetiştirecek olan kişilere yönelik olması da oldukça önemli ve olumsuz bir durumdur. Özellikle son zamanlarda tüm dünyada yaygın bir şekilde öğretimin etkili olması adına öğrenenlerin aktif katılımının sağlanması gerektiği düşüncesi esas alınmakta iken, böyle önemli bir program sürecinde öğrenenlerin pasif durumda bırakılmasının kabul edilebilir olmadığı söylenebilir.

Tablo 6.
AÖYP kapsamındaki Hizmet İçi Eğitimin Sorunları.

| Kategori | Kod | f | Örnek Cümle |
|--------------------|---|---|--|
| Zamanlama | Program sürecinin uzun oluşunun sıkıntı yaratması | 6 | Süreç uzundu, çok sıkıldık (AÖ6). |
| | Öğretmenlik dönemi için hazırlık yapılamaması | 2 | Öğretmenlik dönemine hazırlık amacıyla gerekli ders konularına odaklanamadık, vakit de bulamadık (AÖ3). |
| Yaklaşım/ Tutum | Devamsızlık hakkında baskıcı davranılması | 3 | Devamsızlık konusunda bu kadar ince elenip sık dokunulmamalı. Bizler öğrencileri gönüllü bir şekilde derse devamlarını sağlamayı düşünürken, onlar ise bizlere “gelmezseniz hakkınızda soruşturma açılacaktır” diyorlar (AÖ5). |
| | Konuşmacıların iletişim ve empatik yaklaşım konusunda iyi olmaması | 2 | Konuşmacılar bize yönelik iletişim ve empatik yaklaşım konusunda iyi değildi. Bizi pasif birer dinleyici haline getirdiler (AÖ9). |
| Konu | Konuların teorik olması sebebiyle ilgi çekici olmaması | 2 | Konuların teorik olarak sunulması bizler açısından ilgi çekici olmamasına sebep oldu (AÖ7). |
| | Konuların pratik bilgilere, tecrübeler dayalı olması, teorik olmaması | 1 | Konular hep tecrübeler ve pratik bilgilere dayalı olarak anlatıldı. Aslında daha çok teorik bilgiler halinde sunulsaydı daha etkili olabilirdi (AÖ4). |

Konu kategorisinde aday öğretmenlerin ifadeleri zıt yöndeki iki görüş halindedir. Konuların teorik olduğu ve ilgi çekici olmadığı yönündeki görüşlerin yanı sıra, konuların teorik olmadığı ve konu olarak daha çok tecrübeler yer verildiği ifade edilmiştir. Tüm bu düşünceler doğrultusunda, programda yer alan konuların hem teorik hem de tecrübeler, örneklere dayalı olarak sunulduğu düşünülebilir. Bu durum aslında anlatımların etkililiği bakımından olması gereken ve istenen bir durumdur. Bu doğrultuda araştırmada, bir kısım aday öğretmenin ifadelerine göre, konuların teorik olması sebebiyle ilgi çekici olmadığı ve bu nedenle de teorik ağırlıklı olmasından memnun olmadıkları görülürken, bir aday öğretmenin ise tüm bu ifadelerin aksine konuların, tecrübeler dayalı sunumlarından memnun olmayıp teorik bilgilerle dolu olmasını istedikleri görülmektedir.

AÖYP’deki eğitimin katkısına ilişkin bulgular: AÖYP’deki eğitimin kendilerine nasıl bir katkısı olduğuna ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri sırasıyla tecrübe sağlama, katkısı olmaması ve duyuşsal katkı sağlama olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tecrübe kazanma kategorisinde aday öğretmenler eğitim süresince nasıl bir öğretmen olunması ve olunmaması yönünde bir takım fikirler elde ettiklerini ve tecrübe kazandıklarını belirtmektedir. Ayrıca bir kısım aday öğretmenin, bu eğitimin yeni mezun olan aday öğretmenler için uygun olduğunu belirttikleri de görülmektedir. Bu ifadeleri ile yeni mezun olan ve daha önce mezun olup aday öğretmenlik hakkını yeni elde eden aday öğretmenler arasında fark olduğu belirtilmektedir. Daha önce mezun olan aday öğretmenler tarafından bahsedilen bu farkın, yeni mezun olan aday öğretmenlerin bu program kapsamında bazı öğretmenlik tecrübeleri kazanabildikleri yönünde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7.
AÖYP'nin Katkısı.

| Kategori | Kod | f | Örnek cümle |
|------------------------|--|---|--|
| Tecrübe sağlama | Paylaşılan tecrübelerle örnek alınması gereken noktaların öğrenilmesi | 6 | Benim için oldukça güzel bir tecrübe oldu. Paylaşılan tecrübelerden örnek alabileceğim çok fazla şey olduğunu anladım ve bunları hafızamda bir kenara not ettim (AÖ1). |
| | Yeni mezunlar için katkısı oluşu | 3 | Bu eğitimin yeni mezunlar için katkısı olduğunu, daha çok onlara tecrübe sağlayabildiğini düşünüyorum. Çünkü onlar henüz yeni sudan çıkmış ve herhangi bir öğretmenlik tecrübeleri yok (AÖ10). |
| | Nasıl bir öğretmen olunmaması gerektiğini öğretmesi | 2 | Nasıl bir öğretmen olunmaması yönünde fikirler edindim. Bu anlamda katkı sağladı (AÖ12). |
| Katkısı olmaması | Hiçbir katkısı olmaması | 4 | Bence hiçbir katkısı olmadı. Hiçbir verim alamadım (AÖ11). |
| | Deneyimli öğretmen tecrübelerini dinlemenin katkısı olmayıp sıkıcı oluşu | 4 | Deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini dinlemenin katkısı olmadığı gibi ayrıca çok da sıkıcıydı (AÖ6). |
| | Ortamın amaca katkı sağlamaması | 2 | Kalabalık ve sürekli pasif olduğumuz kapalı (fiziksel ve etkileşim bakımından) bir ortam, elbette ki katkı sağlayamazdı (AÖ2). |
| Duyuşsal katkı sağlama | Farklı branştan aday öğretmenler ile tanışılması | 3 | Bu program sürecinde farklı branştan aday öğretmenler ile tanıştım, arkadaşlık ilişkilerim de gelişti (AÖ8). |
| | Deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini dinlemenin eğlenceli oluşu | 2 | Her hafta deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini dinlemek eğlenceliydi (AÖ11). |

Katkısı olmaması kategorisinde aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, bu eğitimin hiç katkısının olmadığını, yine büyük bir kısmı da bu eğitim kapsamında özellikle deneyimli öğretmen tecrübelerini dinlemenin katkısı olmadığını ve aynı zamanda sıkıcı olduğunu ifade etmektedir. Bu fikirlerin yanı sıra aday öğretmenler, eğitimin gerçekleştiği ortamın eğitimin amacına katkı sağlamadığını, bunun sebebi olarak ise özellikle de hizmet içi eğitim ortamının kalabalık oluşunu ve fiziksel ve etkileşim bakımından kapalı olan bir ortamda, sürekli pasif dinleyici olabildiklerini belirtmektedirler.

Duyuşsal katkı sağlama kategorisinde bir kısım aday öğretmenin, bu eğitim kapsamında farklı branşlardan arkadaşlar edinmeleri ve deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini dinlemenin eğlenceli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Buradan hareketle, bu süreçte aday öğretmenlerin duyuşsal ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğinin de göz önünde bulundurulmasının önemi düşünülebilir.

AÖYP uygulamasının devam durumuna ilişkin bulgular: AÖYP uygulamasının devam edip etmemesi konusunda düşüncelerine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri sırasıyla devam etsin ve devam etmesin olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Devam etsin kategorisinde aday öğretmenler çoğunlukla, bu programın değiştirilerek devam etmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bu kategoride herhangi bir değişiklikten bahsedilmeyerek programın bu hali ile devam etmesi yönünde düşünceye sahip olan bir görüş de bulunmaktadır. Devam etmesin kategorisinde ise, ne programın değiştirilerek ne de bu haliyle devam etmesini uygun görmeyen görüşler yer almaktadır. Bu düşünceye sahip aday öğretmenlerin açıklamaları doğrultusunda bu durum, programın önemsiz görüldüğü ve zaman ve enerji kaybı gibi bir takım olumsuzluklara yol açabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8.
AÖYP'nin Devam Edip Etmemesi Durumu.

| Kategori | Kod | f | Örnek cümle |
|---------------|-----------------------------|----|--|
| Devam etsin | Değiştirilerek devam etmesi | 11 | Devam etsin tabi ki. Ancak yaşadığımız bazı sıkıntıların giderilerek devam etmesi programı daha etkili kılacaktır bence (AÖ5). |
| | Bu hali ile devam etmesi | 1 | Her yönüyle gayet iyi bir program, devam etsin (AÖ12). |
| Devam etmesin | Kesinlikle devam etmemesi | 2 | Devam etmesinin önemli olduğunu düşünmüyorum. Zaman ve enerji kaybından başka bir şey değil. Bu nedenle devam etmesin (AÖ11). |

AÖYP'de yapılabilecek değişikliklere ilişkin bulgular: AÖYP'de ne gibi değişiklikler olmasını istediklerine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri sırasıyla paydaşlar, uygulama, konu (içerik), zaman ve yaklaşım olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki Tablo 9'da verilmiştir.

Paydaşlar kategorisinde aday öğretmenler çoğunlukla, danışman öğretmenlerin ve hizmet içi eğitim programı kapsamındaki konuşmacıların donanımlı olması gerektiğini öneri olarak belirtmektedir. Bu kategoride ayrıca hizmet içi eğitime konularla ilgili alan uzmanlarının yani akademisyenlerin getirilmesi, okul müdürlerinin program hakkında iyi bilgilendirilmesi ve danışman öğretmenleri görevlerine teşvik edebilecek maddi ve manevi katkının sağlanması gerektiği önerilmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda aday öğretmenlerin, paydaşların ilgili konuda yetkin, bilgili ve sürece motive bir durumda olmalarını istedikleri anlaşılmaktadır.

Uygulama kategorisinde aday öğretmenlerin çoğu, okul dışı etkinliklerin azaltılması ve programın yeni mezunlar için ayrı, tecrübeli olanlar için ayrı düzenlenmesini öneri olarak ifade etmektedir. Tecrübeli olmaktan kasıt; daha önce ücretli öğretmenlik yapmış olmak şeklinde açıklanmıştır. Dolayısıyla aday öğretmenlere göre bu süreç, tecrübe kazanmış aday öğretmenler için hem zaman kaybı hem de yorgunluğa sebep olmaktadır ve gereksizdir. Daha sonra eşit frekanslarda, programın her branş için ayrı ayrı tasarlanması ve form doldurma işinin seyreltilmesi önerilerinin sunulduğu görülmektedir. Programın her branş için ayrı ayrı tasarlanması düşüncesi, bu branşlarda verilen eğitimin daha etkili ve verimli olacağı inancına dayanmaktadır. Form doldurma işinin ise, yorucu ve sıkıcı olması sebebiyle azaltılması gerektiği belirtilmektedir. Son olarak bu kategoride, eğitimin görev yapılacak okullarda gerçekleşmesi önerisinde bulunulmuştur. Bu önerinin ise okulların farklı çevresel ve kültürel yapıya sahip olabilmesi sebebiyle eğitimlerin daha gerçek şartlarda sağlanması ve dolayısıyla görev yapılacak okula adaptasyon bakımından önemli olacağına inanılmaktadır.

Konu (içerik) kategorisinde aday öğretmenler çoğunlukla konuların uygulamalı ve aktif bir şekilde sunulmasını önermektedir. Bunu belirtirken konuların işlenmesi sürecinde geleneksel eğitimden kaçınılıp mevcut durumda benimsenen yapılandırmacı yaklaşımla işlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Aday öğretmenler ayrıca konuların kısa ve öz olarak sunulması ve içinde öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik bilgileri de bulundurması gerektiğini düşünmekte ve bu konuda öneride bulunmaktadırlar. Anlatımların sıkıcı olmaması ve etkili olması bakımından konuların kısa ve öz olmasını önermektedirler. Aday öğretmenlerin eğitim konuları arasında öğrenci-öğretmen ilişkisine yer verilmesi gerektiğini önermelerinden, onların öğretim sürecinde öğrencilerle ilişkilerin sağlıklı ve etkili olmasının önemine inandıkları anlaşılabilmektedir.

Zaman konusunda aday öğretmenler iki öneride bulunmuştur. Bunlar aday öğretmen yetiştirme programının görev esnasında eşzamanlı olarak uygulanması ve zamanın iyileştirilmesi şeklindedir. Aday öğretmenler bu programın onların göreve başladıkları süreden itibaren eş zamanlı olarak uygulanmasının, öğrenilen bilgilerin anında uygulanması ve aksayan yönler hakkında düşünülebilmesi bakımından imkan sağlayacağını ve böylece daha etkili olunacağını düşünmektedirler. Zamanın

iyileştirilmesi önerilerinde ise aday öğretmenler hizmet içi eğitim kapsamındaki yaz seminerlerinin kaldırılması, bunun yerine öğretmenliğin başladığı süreçte, hafta içi iki ek saat kadar söz konusu eğitimin verilmesini önermektedirler. Detaylı düşünüldüğünde, planlı bir yaklaşımla böyle bir önerinin uygulanabilirliğinin sağlanabileceği söylenebilir.

Yaklaşım kategorisinde aday öğretmenlerin kendilerine baskıcı değil, davetkar davranılması ve onlara yönlendirilen aday öğretmen tabirinin değiştirilmesi gerektiği şeklinde iki öneri sundukları görülmektedir. Burada göze çarpan husus; öneri getirilen her iki durumun da aday öğretmenleri psikolojik boyutta etkiliyor olabilmesidir. Aday öğretmenlerin bu beklentilerinin, bireylerin temel ihtiyaçları arasında bulunan ve genel olarak pek de önemsenmeyen psikolojik boyutta olduğu görülmektedir.

Tablo 9.
AÖYP’de Yapılabilecek Değişiklikler.

| Kategori | Kod | f | Örnek cümle |
|-----------|---|---|--|
| Paydaşlar | Donanımlı danışman öğretmenlerin seçilmesi | 7 | Danışman öğretmenler kıdemli olmanın yanı sıra iyi eğitilmiş, yani donanımlı olanlar arasından seçilmeli (AÖ1). |
| | Hizmet içi eğitim programındaki konuşmacıların donanımlı olması | 6 | Hizmet içi eğitim programındaki konuşmacıların bilgi, diksiyon ve empati becerileri bakımından donanımlı olması sağlanmalı (AÖ7). |
| | Hizmet içi eğitim konularıyla ilgili akademisyenlerin getirilmesi | 3 | Hizmet içi eğitim konularını sunacak kişiler bu konuda yetkin kişiler değildi bence, bu kişilerin akademik ortamdan gelmesi gerekir, mesela üniversiteden akademisyenler dahil edilebilirdi (AÖ4). |
| | Okul müdürlerinin iyi bilgilendirilmesi | 3 | Okul müdürleri bu eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip değildi; detayları bilmiyordu, bunun için bilgilendirilmeleri gerek (AÖ9). |
| | Danışman öğretmenleri göreve teşvik edebilecek maddi/manevi katkının sağlanması | 2 | Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere yardımcı olmaları konusunda gerekli destekler sağlanmalı, gerek maddi olarak gerekse konunun önemi bakımından (AÖ12). |
| Uygulama | Okul dışı etkinliklerde grupların azaltılması | 5 | Okul dışı etkinliklerin uygulanması kalabalıklarla zor oldu; ayrı saatlerde gruplar halinde gerçekleştirilebilirdi (AÖ8). |
| | Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın yeni mezunlar için ayrı, tecrübeli olanlar için ayrı düzenlenmesi | 4 | Her aday öğretmen aynı seviyede tecrübeye sahip değildi öğretmenliğe dair. Çünkü daha önce ücretli öğretmenlik yapmış olanlar da bulunmakta. Bu da gereksiz zaman kaybı ve tekrarlara neden olmaktadır. Dolayısıyla bu program, yeni mezunlar için ayrı, tecrübeli (bazı eğitim kurumlarında çalışmış) olanlar için ayrı düzenlenmeli diye düşünüyorum (AÖ10). |
| | Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın her branş için ayrı ayrı tasarlanması | 3 | Bu program kapsamında her branşa özgü gruplar oluşturulmalı. Bu grupların danışmanları ya da eğitim veren konuşmacıları ilgili branştan olmalı. Hatta yurtdışından o branşla ilgili katılımcılar da getirilebilir. Bu şekilde verimin daha fazla olacağını düşünüyorum (AÖ6). |
| | Form doldurma işinin azaltılması | 3 | Doldurulan formlar müfettiş incelemesine tabi olacağı için kasıtlıydı. Ayrıca çok yorucu ve gereksizdi. Hatta derse hazırlık yapmamıza da engel oldu. Bu nedenle form doldurma işi azaltılmalı ve zorlamayacak şekilde düzenlenmeli (AÖ14). |
| | Eğitimin görev yapılacak okullarda gerçekleşmesi | 2 | Okulların çevresel/kültürel yapıları farklı olduğundan, aday öğretmen yetiştirme eğitimleri atandığımız okullarda yapılsa daha anlamlı olurdu bence (AÖ1). |

Tablo 9.
Devamı.

| Kategori | Kod | f | Örnek cümle |
|------------------|--|---|---|
| Konu (içerik) | Konuların uygulamalı ve aktif bir şekilde sunulması | 6 | Şu an uygulamamızı önerdikleri yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte aktif uygulamalar yaparak işlenmeli. Belki de uygulamalı bir eğitim bile yapılması sağlanabilir (AÖ7). |
| | Konuların kısa ve öz olarak sunulması | 3 | Çok uzun süren detaylı ve teorik olan bilgiler sıkılmamıza neden oldu, bu nedenle konular kısa ve öz sunulmalı (AÖ10). |
| Zaman | Öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik bilgilerin bulunması | 2 | Konular arasında öğrenci-öğretmen ilişkisi de yer almalı. Bu bence oldukça önemli (AÖ9). |
| | Aday öğretmen yetiştirme programının görev esnasında uygulanması | 6 | Bu program, işe başladığımız süreyle eş zamanlı olarak uygulanabilse, öğrenilen bilgilerin anında uygulanması, aksayan yönler hakkında düşünülebilmesi imkanı da yaratılır ve daha etkili olunurdu (AÖ3). |
| | Zamanın iyileştirilmesi | 3 | Mesela hizmet içi eğitimde yaz seminerleri kaldırılmalı bunun yerine öğretmenliğin başladığı süreçte, hafta içi iki ek saat kadar söz konusu eğitim verilebilir (AÖ4). |
| Yaklaşım | Baskıcı değil, davetkar davranılması | 3 | Hizmet içi eğitim uygulamalarında devamsızlık ve form doldurma gibi konularda sıkboğaz edilmemeli ve edici değil de bu etkinlikleri cazip kılıcı davranılmalı (AÖ5). |
| | Aday öğretmen kavramının değiştirilmesi | 2 | Aday öğretmen yerine “yeni öğretmen” denilmeli. Çünkü çok sıkıntı yaşadık bu konuda, aday öğretmen algısı; stajyer öğretmen dolayısıyla öğrenci ile eşdeğer gibiydi (AÖ13) . |

İkinci Görüşmeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ikinci görüşmede oluşturulan ve çalışmanın amacına hizmet eden temalara yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Adayların birinci görüşmede yer alan görüşlerinin değişip değişmediğinin anlaşılması için aday öğretmenlerin cümleleri örnek cümleler olarak değil ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ayrıca yine bu kısımda, her iki görüşme bulguları karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Aday öğretmenlerin, AÖYP'nin görev sürecine katkı sağlayıp sağlamadığına ve bu yetiştirme programının devam edip etmemesine ilişkin görüşleri aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

AÖYP'nin görev sürecinde katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin bulgular: İkinci görüşmede, aday öğretmen yetiştirme programının görev sürecinde kendilerine katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri katkı sağlama ve katkı sağlamama olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10.*AÖYP'nin Katkı Sağlama Durumu.*

| Kategori | Kod | f | Örnek cümle |
|-----------------|----------------------|---|--|
| Katkı sağlama | Çok katkı sağlama | 7 | Ders işleme, ders izleme, hizmet içi eğitim süreçleri ve danışman öğretmen oldukça faydalı oldu (AÖ8). |
| | Kısmen katkı sağlama | 3 | Program sürecinde müdürün yardımcı olduğu idari işler kısmının oldukça faydasını görüyorum (AÖ4). |
| Katkı sağlamama | Hiç katkı sağlama | 1 | Bu eğitim programı faydasızdı (AÖ11). |

Aday öğretmenlerinin AÖYP'nin katkılarına ilişkin görüşlerinin mesleklerini icra ederken farklılık göstermediğini belirlemek için ikinci görüşmede tekrar aynı soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğu katkı sağladı (AÖ1, AÖ3, AÖ5, AÖ6, AÖ7, AÖ8, AÖ10), bir kısmı kısmen katkı sağladı (AÖ2, AÖ4 ve AÖ9), biri ise (AÖ11) “katkı sağlamadı” şeklinde görüş bildirmiştir.

AÖ1 bu konuda danışman öğretmenin etkisini vurgulayarak; «*Danışman öğretmenin gözetiminde derse girmemiz bana oldukça katkı sağlayan bir deneyim oldu. Bu durum bana özellikle özgüven ve sınıf yönetimi konusunda büyük katkılar sağladı. Danışman öğretmenden öğrendiğim yöntem ve teknikleri şu an derslerimde uyguluyor ve etkisini görebiliyorum.*»

AÖ8 «*Ders işleme, ders izleme, hizmet içi eğitim süreçleri ve danışman öğretmen oldukça faydalı oldu.*»

AÖYP'nin kısmen katkı sağladığını belirten öğretmenlerden AÖ4 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

AÖ4 «*Program sürecinde müdürün yardımcı olduğu idari işler kısmının oldukça faydasını görüyorum. Ancak bu süreci genel olarak gerekli görmüyorum, bu konuda üniversitedeki staj uygulamaları zaten yeterliydi bence.*»

AÖYP'nin katkı sağlamadığını belirten öğretmen AÖ11 bu konuda aşağıdaki şekilde görüş bildirmiştir.

AÖ11 «*Bu eğitim programı faydasızdı. Zamanın çoğu form doldurmakla geçti. Programa ilişkin yazılanlar, kağıt üzerinde kaldı bana göre.*»

Her iki görüşmede yer alan ortak yöndeki sorulara bakıldığında; ilk görüşmede yer alan AÖYP'nin katkı sağlama durumuna ilişkin görüşlere (bkz. Tablo 7) yönelik aday öğretmenlerin, bu programın en fazla katkı sağladığını (tecrübe sağlama f=11 ve duyuşsal katkı sağlama f=5, toplam f=16) ifade ettiği ve daha az ise katkısı olmadığı (f=10) yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. İkinci görüşmeye bakıldığında ise, yine aday öğretmenlerden çoğu katkı sağladı yönünde görüş bildirirken, bir kısmı kısmen katkı sağladı biri ise katkı sağlamadı yönünde görüş bildirmiştir.

Görev sürecindeki aday öğretmenlerin programın devam etme durumuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular: İkinci görüşmede, programın devam edip etmemesine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri devam etsin ve devam etmesin olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11.

AÖYP'nin Devam Edip Etmemesi Durumu İlişkin İkinci Görüşme.

| Kategori | Kod | f | Örnek cümle |
|---------------|-----------------------------|----|---|
| Devam etsin | Değiştirilerek devam etmesi | 10 | Bu program devam etmeli elbette, büyük katkısı var ancak değişmeli de (AÖ3). |
| Devam etmesin | Kesinlikle devam etmemesi | 1 | Hayır. Program devam etmesin; verilen eğitimin öğretmenlikte fayda sağladığını düşünmüyorum (AÖ11). |

AÖYP uygulamasının devam edip etmemesi konusunda düşüncelerine ilişkin aday öğretmenlerin devam etmesi (AÖ1, AÖ2, AÖ3, AÖ4, AÖ5, AÖ6, AÖ7, AÖ8, AÖ9, AÖ10) şeklinde görüş bildirirken, bir öğretmen adayı (AÖ11) ise devam etmemesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca program devam etmeli görüşünde olan aday öğretmenlerin hepsi, aynı zamanda programın değiştirilmesi gerektiğini de ileri sürmüşlerdir. Programın devam etmesine ilişkin görüş bildiren aday öğretmenlerin görüşleri birinci görüşmedeki düşüncelerini desteklemek amacıyla örnek cümleler yerine doğrudan alıntılarla ayrıntılı bir şekilde verilmeye çalışılmıştır

AÖ2 bu konuda «*Bazı değişikliklerle birlikte devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu program sürecinde gerek mesleki gerekse kültürel yönde öğrendiklerimin oldukça faydasını görüyorum. Ancak, bu eğitim programına dahil olmak isteğe bağlı olmalı. Ücretli öğretmenlik yapmış olan deneyimli aday öğretmenler için bu eğitim şart değil bence.*» ifadesinde bulunurken,

AÖ3 «*Bu program devam etmeli elbette, büyük katkısı var ancak değişmeli de. Mesela program uygulama ağırlıklı olup formlar azaltılmalı, süre kısaltılmalı. Ayrıca program sürecinde öğretmenin değerli olduğu hissettirilmeli ve öğretmenlik mesleği sevdirilmeli.*»

AÖ6 «Devam edebilir, bir sakıncası yok bence, faydası da çok hatta. Ancak programda bir takım iyileştirmeler yapılmalı. Gerçekten iyi danışman öğretmenler bulunmadıkça, program verimsizleşir ve zaman kaybına yol açar. Bunun yerine bir an önce atanılan ile alışma ve meslekte gelişme aşamasına zaman ayrılması sağlanmalıdır.»

AÖ8 «Devam etmeli ve daha verimli olacak şekilde değiştirilmeli. Program sürecinde yaşadığımız sistemsel aksaklıkların tekrar yaşanmaması yönünde önlemler alınması sağlanmalı.»

AÖ9 «Program değiştirilerek devam etse daha verimli olunur. Danışmanlar eşit tecrübeye sahip olmalı ve aday öğretmenlere karşı olumsuz tutumlardan uzak durulmalı» şeklinde görüş bildirmiştir.

Programın devam etmemesi yönünde görüş bildiren aday öğretmen ise görüşünü şu şekilde bildirmiştir.

AÖ11 “Hayır. Program devam etmesin; verilen eğitimin öğretmenlikte fayda sağladığını düşünmüyorum. Lisans eğitimi kapsamında öğrendiğimiz birçok konuya bu programda da yer verildi. Uygulama anlamında da staj eğitimimizden pek farkı yoktu. Sadece bazı idari ve kültürel bilgiler sağladığını düşünüyorum. Bunun için daha fazla zaman kaybı ve yorgunluk yaşanmasına gerek yok.”

Her iki görüşmede yer alan ortak yöndeki sorulara bakıldığında; ilk görüşmede yer alan programın devam edip etmeme durumuna ilişkin görüşlere (bkz. Tablo 8) yönelik aday öğretmenlerin çoğu (f=12) devam etmesi ve iki aday öğretmen ise devam etmemesi yönünde görüş bildirirken, benzer şekilde ikinci görüşmede de yine çoğu aday öğretmen (f=10) programın devam etmesi yönünde görüş bildirmiş ve sadece bir aday öğretmenin ise devam etmemesi yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Aday öğretmenlerin birinci görüşmedeki düşüncelerine benzer eleştirilerde ve önerilerde bulunduğu örnek cümlelerde görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Aday öğretmen yetiştirme eğitim çabaları, öğretmen yetiştirme sürecindeki olası eksikliklerin önüne geçmek, öğretmen adaylarını nitelik bakımından daha donanımlı hale getirebilmek ve mezuniyet sonrası, hizmet öncesi süreçte mesleğe ilişkin bir takım tamamlayıcı eğitimlerin faydalı olabileceği düşüncesiyle söz konusu olabilmektedir. Seferoğlu'nun (2004) da ifade ettiği gibi, öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin niteliği Türkiye'de ve dünyanın pek çok ülkesinde sıkça gündeme gelen bir konudur. Bu bakımdan Türkiye'de son zamanlarda bir aday öğretmen yetiştirme programına ihtiyaç duyulmuş ve bu program 2016 yılı itibarıyla uygulamaya geçirilmiştir. Henüz çok yeni ve kapsamlı olan bu uygulamanın programa dahil olan aday öğretmenlerce görev öncesi ve görev sonrası süreçte değerlendirilmesi amaçlanan çalışmanın bu bölümünde, programın amacı, eksiklikleri, katkısı, devamlılığı ve yapılabilecek değişikliklere yönelik bir takım sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Her eğitim programının uygulanmasında yaşanabilen bazı sıkıntılar gibi, bu programda da bir takım sıkıntılar yaşandığı aday öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Çalışmada, benzer çalışmalarda olduğu gibi “zaman” (Altıntaş & Görgen, 2017; İlyas et al.,2017; Ulubey, 2016), “organizasyon” (Soyalp & Kozikoğlu, 2016), “formlar” (Kürüm et al., 2016; İlyas et al.,2017; Ulubey, 2016) ve “paydaşlar” (Sağ, Şahin & Sezgin, 2016; Soyalp & Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016) konularında yaşanan sıkıntılara işaret edilmiştir. Bu çalışmada paydaşlar olarak nitelendirilen okul yöneticileri ve danışman öğretmen gibi programın uygulanmasına yardımcı kişilerin, alanında iyi yetişmedikleri ve programa ilişkin bilgi sahibi olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Soyalp ve Kozikoğlu'nun (2016) çalışmasında ise, hem aday öğretmenlerin hem de danışman öğretmenlerin programa ilişkin bilgi sahibi olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Programda daha çok sınıf içi uygulamalar olmak üzere, okul dışı, okul içi (gözlemler) ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin beğenilen etkinlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum aday öğretmen yetiştirme programının içerdiği her bölümde beğenilen etkinliklerin bulunduğu anlamına gelmektedir. Nitekim diğer bazı çalışmalarda (Kana & Yaşar, 2017; Sarıkaya, Samancı & Yılar, 2017; Soyalp & Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016) da yine aday öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, okul içi (okul idaresinin

düzenlediği) ve okul dışı (İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlediği) etkinlikleri/gezi ve gözlem çalışmalarını; kendilerini sınıf yönetimi ve okul yönetimi anlamında mesleki gelişim sağlamak ve yöneticiliğe hazırlamak anlamında beğendikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Bir başka çalışmada da yine (İlyas et al., 2017) hizmet içi eğitim etkinliklerinin büyük ölçüde beğenildiği, aday öğretmenlerin meslek sevgisi/ mesleki aidiyet, eğitim mevzuatı, atanılan ilin koşulları ve ulusal ve uluslararası eğitim politika ve uygulamaları hakkında bilgilenmeleri bakımından katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda yer alan bulgulara bakıldığında (bkz. Tablo 3), aday öğretmenler tarafından beğenilen etkinlikler arasında uygulama, gezi, gözlem ve görüşmeler gibi hep aktif olunan ve daha fazla duyu organlarıyla katılım sağlanan etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Daha net bir ifade ile; form doldurmak gibi etkileşimsiz işlevlerin bu beğenilen etkinlikler kapsamında yer almadığı görülmektedir. Dolayısıyla hangi eğitimde olursa olsun etkileşimin ve aktivasyonun sağlandığı durumların katılımcıları daha hoşnut kıldığı söylenebilir.

Aday öğretmenlerin program kapsamında aday öğretmen olarak adlandırılmalarının, süreçte paydaşlar ve öğrenciler tarafından farklı algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda ayrıca onları stajyer öğretmen ve hatta abla/abi tarzından adlandırılmalarının, danışman öğretmenlerinin dahi onlara isimleriyle hitap etmesinin aday öğretmenleri rahatsız ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim, aday öğretmenliği kavramsal açıdan ele alan bir çalışmada (Kürüm et al., 2016), kavramın stajyer öğretmenlik ve öğretmenlik kavramlarıyla ayırımına vurgu yapılmıştır. Bu konuda yapılan bir başka çalışmada (Sarica & Turan Özpolat, 2016) ise aday öğretmenlerin, program kapsamında kendilerine verilen rollere ilişkin çoğunlukla olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Kavramın paydaşlarca açıkça anlaşılabilmesi ve kavramın paydaşlarda çağrıştırdığı anlamın farklılığı, aday öğretmenlerle kurulan iletişimin içeriğine, şekline ve aynı zamanda da onların rollerine etki etmiş olabilir.

Aday öğretmen yetiştirme programı kapsamındaki hizmet içi eğitim programının konularını aday öğretmenler, kapsam bakımından ve işleyiş bakımından olmak üzere iki kategoride değerlendirmişlerdir. Kapsam bakımından çoğunlukla konuların açıklayıcı ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan ele alındığında, aday öğretmenlerin aynı zamanda bu eğitimin faydalı ve verimli olduğuna inandıkları söylenebilir. Ancak bunun yanı sıra aday öğretmenler konular hakkında “zaten bildiğimiz konulardır” şeklinde de görüş bildirmişlerdir. Oral ve Demir'in (2016) çalışmasında da benzer şekilde, aday öğretmenlerin süreci “adres bilene yol gösterme” şeklinde değerlendirdikleri, dolayısıyla konuların tekrar edildiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. İşleyiş bakımından ise ağırlıklı olarak bu programda sunum yapan (anlatan) eğitimcilerin sunum yeteneğine sahip olmadığı görüşü vurgulanmıştır. Bunu belirtirken aday öğretmenler, konuların önemli olduğunu ancak sunanların sunumda iyi olmaması nedeniyle konuların aktarımı ve anlaşılabilirliği bakımından sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Buradan, konular ne kadar önemli ve faydalı olursa olsun, bunların aktarılmasındaki yetersizliklerin, bir diğer ifadeyle sunum becerisindeki eksikliklerin, eğitimin verimine olumsuz etki ettiği anlaşılmaktadır. İlyas vd. (2017) tarafından yapılan bir çalışma, bu görüşleri destekler niteliktedir. Çalışmada aday öğretmenler, hizmet içi eğitim seminerlerinde sunum yapan kişilerin bilgi düzeyi, motivasyon, hazırlık ve yaklaşım gibi özellikler bakımından oldukça düşük düzeyde olduklarını belirtmişlerdir.

Aday öğretmenler hizmet içi eğitim programının bir takım sıkıntıları olduğunu belirterek bunları zamanlama, yaklaşım/tutum ve konu boyutlarında dile getirmişlerdir. Aday öğretmenler özellikle zaman sıkıntısı boyutuna hem genel olarak aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinde hem de hizmet içi eğitim programına yönelik görüşlerinde öncelikli olarak yer vermişlerdir. Ancak bu konuda yapılan bir başka çalışmada (İlyas et al., 2017) da aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerindeki konuşmacıları özellikle yaklaşım bakımından büyük oranda olumlu (%68.00) düzeyde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada konu bakımından ise bu seminerlerin, aday öğretmenlerin ulusal eğitim politikaları ve uluslararası eğitim uygulamalarına dair bilgisini arttırmakta yeterli olmadığına işaret etmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme programındaki eğitimin katkısı üzerine aday öğretmenlerin, bu eğitimin onlara daha çok tecrübe sağladığını belirttikleri, ancak benzer oranda bir kısım aday öğretmenin bu eğitim kapsamında deneyimli öğretmenleri dinlemek ve eğitim ortamının katkısı olmadığını belirttiği ve

bazı öğretmenlerin de eğitimin duyuşsal katkı sağladığını belirttiği görülmektedir. Tecrübe sağlama boyutunda, bu eğitimin daha çok deneyimli öğretmenlerle paylaşılan tecrübelerin örnek alınması gereken noktalar bakımından katkı sağladığı ifade edilmiştir. İlyas vd.'nin (2017) çalışmasında da aday öğretmenlerin çoğunluğunun (%79.00) bu konuda özellikle "tecrübeyle buluşma" uygulamasını faydalı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ulubey'in (2017) çalışmasında ise aday öğretmenler, bu eğitimdeki okul içi ve okul dışı uygulamalarda bir takım eksiklikler yaşadıklarını, bu nedenle de bu uygulamaların öğretmenlik mesleği açısından katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Altıntaş ve Görge'nin (2017) çalışmalarında da bu çalışmada olduğu gibi, aday öğretmenlerin bu eğitimin katkıları arasında, tecrübe sağlama ve aynı zamanda da bu deneyimli öğretmenlerden bazılarında bulunan olumsuz birtakım öğretmen davranışlarını öğrenme ve bundan kendilerine ders çıkarma gibi katkıları belirttikleri görülmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme programında yapılabilecek değişiklikler kapsamında aday öğretmenlerin daha çok paydaşlar bakımından sonra ise uygulama, konu (içerik), zaman ve yaklaşım bakımından değişikliklerin yapılması gerektiğini önermişlerdir. Paydaşlar bakımından aday öğretmenler, bu eğitim kapsamında donanımlı danışman öğretmenlerin ve konuşmacıların olması gerektiğini, işlenecek konularla ilgili bu eğitimlere akademisyenlerin dahil edilmesini, ayrıca okul müdürlerinin de bu eğitim programı hakkında daha fazla bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Gökulu'nun (2017) çalışmasında ise aday öğretmenlerin bu çalışmadan farklı olarak, danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim süreci hakkında daha fazla bilgilendirilmeleri gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Zira Gökulu'nun (2017) çalışmasından farklı olarak bu çalışmada, danışman öğretmenler bakımından yapılması gereken değişiklikler kapsamında sadece genel anlamda donanımlı olmaları gerektiğinden bahsedilmiş ancak onların aday öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim süreci hakkında daha fazla bilgilendirilmeleri gerektiği vurgulanmamıştır. Belki de bu durum, aday öğretmenlerin genel olarak "donanımlı" ifadesinde anlatmak istedikleri arasında da yer alabilmektedir.

Uygulama bakımından aday öğretmen yetiştirme programında, aday öğretmenlerin atandıkları bölgelerle bağlarını güçlendirecek önlemlerin yetersiz kaldığını öngören Düşkün (2016) bu konuda adayların, bu süreci atandıkları okullar yerine kendi tercihlerine uygun olarak farklı illerde geçirme olanağına sahip olduklarını ancak bu uygulamanın da, onların görev yapacakları bölgelerle bağ kurmalarını geciktirecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan sonradan, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından aday öğretmenlerin atandıkları yerde uyum programına katılmaları konusunda bir karar alınmıştır (MEB, 2016b). Dolayısıyla bu kararla birlikte Eylül 2016'da atanan öğretmenler, atandıkları yerde aday öğretmen yetiştirme programına başlamış ve bir taraftan atandıkları illerde aday öğretmen yetiştirme sürecini yürütürken diğer taraftan da yine atandıkları okullarda derslere girmeleri sağlanmıştır. Böylece aday öğretmenlerin bu konuda bu çalışmada da belirtmiş oldukları sorunların büyük ölçüde giderilmesi sağlanmıştır.

Aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında yapılabilecek değişiklikler kapsamında aday öğretmenlerin önerileri arasında konu (içerik) bakımından seçilen konuların anlatımının uygulamalı bir şekilde yapılması gerektiği bulunmaktadır. Bu bakımdan özellikle öğretmen eğitiminde uygulamaya önem ve ağırlık verilmesi gerektiği mevcut birçok çalışmada da yer almaktadır (Aras & Sözen, 2012; Ball, 2000; Ball & Bass, 2003; Ball, Sleep, Boerst & Bass, 2009; Başkan, Aydın ve Madden, 2006; Forzani, 2014; Günver, 2014; Harford & MacRuairc, 2008; Jay & Johnson, 2002; Lampert, 2009; McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013; Russell, 1997). Zaten MEB tarafından hazırlanan ve 2017-2023 yıllarındaki eylemleri içeren "Öğretmen Strateji Belgesi"nde de yine öğretmen eğitiminde uygulamanın önemi vurgulanmakta ve öğretmen yetiştirme kurumlarının başarısının artırılması amacıyla hem akademik ve kurumsal olarak hem de uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2017). Bu konuda Günver (2014) ise, öğretmen eğitiminde kuram ve uygulamanın dengeli olması gerektiğini ve öğretmen eğitimi programlarını geliştirirken eğitimcilerin, kuram ve uygulama arasında bağ kurma yeteneğine sahip olduklarını, bunun bir sonucu olarak ise programların yapısının kuram ve uygulama arasındaki bağlantı açısından geliştirilebilmesini önermektedir. Yine Aras ve Sözen (2012) de öğretmen eğitiminde uygulamanın önemini vurgulayarak öğretmen adaylarının KPSS'ye hazırlanmaları sebebiyle

lisans eğitimindeki uygulama derslerine çok fazla önem vermediklerini, bu durumun da uygulama derslerinde istenen hedeflere ulaşmayı engelleyebildiğini belirtmekte ve bu konuda uygulama derslerinin sadece son dönemlerle kısıtlı kalmaması ve tüm lisans eğitimine yayılmasını önermektedir. Aday öğretmenler zaman bakımından yapılabilecek değişikliklere yönelik ise bu program ile asli öğretmenlik görev sürecinin eş zamanlı olarak yürütülmesini ve zamanın iyileştirilmesini önermektedirler. Zira bu konuda Altıntaş ve Görge'nin (2017) de çalışmasında aday öğretmenlerden bazılarının, bu eğitim sürecini zaman kaybı olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada, bu çalışmada da olduğu gibi aday öğretmenlerin aday öğretmen tabirinden rahatsızlık duydukları ve "öğretmen adayı olmak anlayamadığım bir terimdir ve bu süreçte gerçek, aday veya resmi öğretmen olmadığımı söylemek isterim, ben sadece bir öğretmenim" şeklinde serzenişte buldukları görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada aday öğretmenlere yaklaşım bakımından baskıcı değil, davetkar yaklaşılması gerektiği ve aday öğretmen tabirinin değiştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Aday öğretmenlerle ikinci defa (görev sonrası) görüşüldüğünde, aday öğretmenlerin çoğu, aday öğretmen yetiştirme programının kendilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu durumu açıklarken ise aday öğretmenler özellikle danışman öğretmen, sınıf içi uygulamalar (ders işleme, ders izleme) ve hizmet içi eğitimin katkılarını vurgulamıştır. Aday öğretmenlerin bir kısmı, bu eğitimde kısmen müdürün katkı sağladığını fakat genel olarak ise süreci gerekli görmediklerini ve üniversitedeki staj uygulamalarının zaten yeterli olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen ise bu konuda eğitim programını faydasız bulduğunu; zamanın çoğunun form doldurmakla geçtiğini ve programda yazılanların uygulamaya yansımada, daha çok kağıt üzerinde kaldığını belirtmiştir. Zaten ilk görüşmede de aday öğretmenlerin çoğunlukla bu programın katkı sağladığını ve bundan daha az bir kısmının ise katkısı olmadığını belirttikleri görülmektedir. Burada iki görüşme arasındaki en belirgin fark; ilk görüşmede bu programın katkısının olmadığına ilişkin görüşlerin sayısının da göz ardı edilemeyecek kadar çok sayıda iken, ikinci görüşmede programın katkısının olmadığına ilişkin görüşün sadece bir kez ifade edildiğidir. Bu durum aday öğretmenlerin programın katkısına ilişkin görüşlerinin, görev sonrası süreçte yaşadığı durumlara bağlı olarak, olumlu yönde etkilendiği şeklinde de yorumlanabilir. Ancak burada söylenebilecek en net ifade; aday öğretmenlerin gerek görev öncesi gerekse de görev sonrası süreçte, bu eğitim programının kendilerine katkı sağladığını düşündükleridir. Bu şekilde katkı sağladığına inanılan bir eğitim programının ise, MEB tarafından ihtiyaçlar ve öneriler doğrultusunda ele alınarak değiştirilip daha nitelikli, etkili ve uzun soluklu, uygulanabilir bir süreç haline getirilmesi sağlanabilir. Benzer şekilde aday öğretmen yetiştirme programının pek çok yönden katkı sağladığına ilişkin aday öğretmen görüşlerine Altıntaş ve Görge (2017), Gökulu (2017), Gül, Türkmen ve Aksel (2017), İlyas vd. (2017), Kana ve Yaşar (2017), Kılıç, Babayigit ve Erkuş (2016), Sarıkaya vd. (2017) ve Ulubey'in (2017) çalışmalarında da rastlanılmaktadır. Tunçbilek ve Tünay'ın (2017) çalışmasında ise, bu programa ilişkin aday öğretmenlerin beklentileri sorulmuş ve beklentilerin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak ise araştırmada, bu beklentilerin aday öğretmenlere henüz programın başlangıç aşamasında iken sorulmuş olması ve ellerinde durumlarını karşılaştırabilecekleri bir verinin olmaması belirtilmiştir. Dolayısıyla, yapılan çalışmanın bu anlamda bir boşluğun doldurulması yönünde önemli olduğu düşünülebilir.

Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın "devam etmemesi" yönündeki görüşlerin, her iki görüşmede de "devam etmesi" görüşüne oranla daha az sayıda olup, ikinci görüşmede birinci görüşmeye nazaran sayıca azalmış olması durumu iki şekilde düşünülebilir. Bu düşüncelerden birincisi; ikinci görüşmede ulaşılabilen aday öğretmen sayısının ilk görüşmeden daha az olması ve dolayısıyla programın devam etmemesi görüşüne sahip bir öğretmenin ikinci görüşmede ulaşamayan öğretmenler arasında bulunuyor olabildiği, ikincisi ise aday öğretmenlerden birinin öğretmenlik sürecinde aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin olumsuz düşüncesinin değişip ortadan kalkmış olabileceği yönündedir. Bu konuda aday öğretmenler daha çok, programın bazı değişikliklerle birlikte devam etmesi yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Aynı görüşlerin bulunduğu güncel bazı çalışmalara da rastlanılmaktadır (Altıntaş & Görge, 2017; Kana & Yaşar, 2017; İlyas et al., 2017; Sarıkaya et al., 2017; Ulubey, 2017). Gökulu (2017) çalışmasında, aday öğretmenlerin süreçte bazı eksiklikler yaşadıklarını belirttiklerini ifade ederek bu sürecin sonraki yıllarda da eksikliklerinin giderilerek devam etmesi gerektiğini önermektedir. Ulubey (2017) de aday öğretmenlerin bu program kapsamında bir takım sıkıntılar yaşadığını, bu nedenle

programın sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak bakımından onların bu görüşlerinin, ilgili kurum ve kişilerce dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Tunçbilek ve Tünay (2017) çalışmalarında her uygulamada olduğu gibi bu uygulamanın başarısının izlenmesinin de uygulamanın iyileştirilmesi bakımından önemli olduğunu ve bu nedenle de aday öğretmenlerin eğitim süreci tamamlandıktan sonra, kendilerinden sonraki aday öğretmenlerin eğitimlerini iyileştirebilecek geribildirimler alınmasının, sistemin devamlılığı bakımından iyi olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu bakımdan da ele alındığında bu çalışmanın programın devamlılığı ve etkililiği bakımından oldukça önemli olabileceği düşünülebilir.

Çalışmanın Sınırlılığı

Çalışmada veri toplamak amacıyla odak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma esnasında odak görüşme ortamında, bireylerin bazı konulara ilişkin düşüncelerini açıklamada arkadaşlarından dolayı tedirgin oldukları bu nedenle, ayrıntılı bir şekilde cevap veremedikleri fark edilmiştir. Odak görüşme ortamının güvenilir ve şeffaf olmaması çalışmanın sınırlılıklarından biridir.

Çalışmada, araştırmacılar çevre illerdeki aday öğretmenler ile görüşmek için İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin talep etmişlerdir. Ancak, izin dilekçeleri OHAL dönemi gerekçesi ile reddedilmiştir. Örneklem grubunun sadece Adıyaman ilinden seçilmesi çalışmanın sınırlılığıdır.

Çalışma, boylamsal bir araştırma olarak planlanmıştır. Görüşme yapılacak kişilerin bilgileri ayrıntılı olarak alınmasına rağmen 3 kişiye bütün uğraşlara rağmen ulaşamamıştır. İkinci görüşmede bütün katılımcılara ulaşamaması çalışmanın sınırlılığıdır.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında;

1. Aday öğretmen yetiştirme programının daha etkili gerçekleşebilmesi ve amacına ulaşabilmesi açısından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından program sürecinde yaşanan sıkıntıların giderilmesi yönünde gerekli önlemlerin alınması,
2. Aday öğretmen yetiştirme programında, aday öğretmenlerin aktif olabileceği öğretimsel uygulamalara daha fazla yer verilebilmesi,
3. Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin yapılabilecek ileriki çalışmalarda konu hakkında daha kapsamlı veriler elde edilebilmesi açısından araştırmacıların, farklı araştırma yöntem ve teknikleri kullanarak veri çeşitliliğini sağlaması önerilebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışmanın bir kısmı, 26-28 Ekim 2017 tarihinde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi tarafından düzenlenen 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Altıntaş, S. & Görgeç, İ. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sistemi üzerine aday öğretmenlerin değerlendirmeleri. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Altıntaş, S. & Görgeç, İ. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sistemi üzerine aday öğretmenlerin değerlendirmeleri/Preservice teachers' reviews on preservice teacher training system". *Turkish Studies*, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı), 12(6), 15-30. www.turkishstudies.net, Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11559>
- Altun, T. (2012). Bilişim teknolojileri formatör öğretmenleri rol algı ölçeğinin (BİTEFÖRAÖ) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 869-881.
- Aras, S., & Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Arı, A., & Kiraz, E. (1999). Okul deneyimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı. (pp.307-310) Ankara: MEB Basımevi.
- Arseven, A., & Yıldız, F. (2016). Türkiye'de öğretmen eğitiminde model arayışı. IV. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim 2016, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Aypay, A., Sever, M., & Demirhan, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik entegrasyonu: Boylamsal bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 407-422.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.
- Ball, D. L., & Bass, H. (2003). Toward a practice-based theory of mathematical knowledge for teaching. In Davis, B., & Simmt, E. (Eds.), *Proceedings of the 2002 annual meeting of the canadian mathematics education study group* (pp. 3-14). Edmonton, Alberta, Canada: CMESG/GCEDM
- Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T., & Bass, H. (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. *Elementary School Journal*, 109, 458-476.
- Başkan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), s.35-42.
- Baştürk, S. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili deneyimleri 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Bauer, J., & Prenzel, M. (2012). "European teacher training reforms." Science Educational Education Forum. Retrieved June 21, 2017, from www.sciencemag.org
- Beauchamp, G., Clarke, L., Hulme, M., & Murray, J. (2013) *Research and teacher education: The BERA-RSA inquiry. Policy and practice within the United Kingdom*. Project Report. British Educational Research Association, London.
- Çam Aktaş, B. (2016). Aday öğretmenlik eğitimi programının değerlendirilmesi: aday öğretmen, danışman öğretmen, okul yöneticisi görüşleri. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(1), 95-107. Retrieved June 20, 2017, from <http://dergipark.gov.tr/akukeg/issue/29342/313994>
- Düşkün, Y. (2016). *Yeni aday öğretmen yetiştirme modeli*. Written at Nisan 18, 2016 in Hürriyet Gazetesi Eğitim Köşesi. Retrieved September 20, 2017, from <http://www.hurriyet.com.tr/yeni-aday-ogretmen-yetistirme-modeli-40089799>

- Ekinci, A. (2010), Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Epçaçan, C. & Pesen, H. (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Paydaşları Tarafından Değerlendirilmesi. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Ergunay, O., & Adıgüzel, O. C. (2016). İlk yıl mesleki deneyimleri sürecinde aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimin ve karşılaştıkları sorunların incelenmesi. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368.
- Gökmen, Ö. F. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 96-115.
- Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye’deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 111-123.
- Gül, İ., Türkmen, F., & Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- Günver, G. (2014). Öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma üzerine bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1385-1407.
- Gürsoy, G., & Turan Özpolat, E. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüş değerlendirme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265.
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884-1892.
- Ilgaz, G., & Vural, L. (2016). Atanan aday öğretmenlerin yetiştirme programının etkililiğine ilişkin görüşleri. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. & Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli “izleme ve değerlendirme” raporu*. İstanbul: SETA Yayıncılık.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Kana, F., & Yaşar, E. (2017). Aday öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecine ilişkin görüşlerine yönelik bir durum çalışması. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi /The Journal of Turk & Islam World Social Studies (TİDSAD)*, 4(13), 164-176.
- Kılıç, D., Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2016). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(68), 81-91.
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö. E., Kıyıcı, M., & Horzum, M. B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: Problemler, beklentiler ve çözüm önerileri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 433-451.
- Kocadağ, Y. (2001). *Aday öğretmenleri hizmet içinde yetiştirme sorunları*. Unpublish master’s thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kürüm Yapıcıoğlu, D., Öztürk, T., & Yetim, N. (2016). Sen stajyer öğretmen misin? Aday öğretmen misin? Öğretmen misin?: Aday öğretmenlik uygulaması üzerine bir inceleme. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Lampert, M. (2009). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- McMahon, M., Forde, C., & Dickson, B. (2013): Reshaping teacher education through the professional continuum. *Education Review*. DOI: 10.1080/00131911.2013.846298
- MEB (2016a). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*. Retrieved October 5, 2016, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/84>
- MEB (2016b). *Sözleşmeli öğretmenlere 642 saatlik eğitim programı*. Retrieved December 10, 2016, from <http://meb.gov.tr/sozlesmeli-ogretmenlere-642-saatlik-egitim-programi/haber/12071/tr>
- MEB (2017). *Öğretmen strateji belgesi*. Retrieved June 12, 2017, from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf>
- Mehmetoğlu, N. (2002). *Aday öğretmenlerin ilköğretim kurumlarında yaptıkları stajlarda görülen eksiklikler*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oral, B. (2003). Öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 99-116.
- Oral, Ş., & Demir, F. (2016). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Page, T. M. (2015). Common pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 180-202, DOI: 10.1080/02607476.2015.1011900
- Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach IS the message. In Loughran, J. and Russell, T. (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 32-47). London: Falmer Press.
- Sağ, R., Şahin, B., & Sezgin, Ü. (2016). Adaylık eğitiminde aday-danışman arasındaki etkileşim yapısının dönüştürücü öğrenme kuramı bakımından irdelenmesi. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Sarıca, R., & Turan Özpolat, E. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmen görüşleri (Gaziantep-Osmaniye illeri örneği). 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Sarıkaya, İ., Samancı, O., & Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: bir karma yöntem çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD/GUJGEF*, 37(3), 939-989.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Solak, İ. (1999). *Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelikte öngörülen uygulamalı eğitimin değerlendirilmesi (Malatya örneği)*. Unpublished master's thesis, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Soyalp, H., & Kozikoğlu, İ. (2016). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Tunçbilek, M. M. & Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427.
- Ulubey, Ö. (2016). Aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502 doi: 10.16986/HUJE.2017031014
- Yıldırım, Z. Ş. (2010). *Evaluation of novice teacher training program: Şanlıurfa example*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel Toy, B. (2015). A thematic review of preservice teacher education research in Turkey and reflections of teacher education policies. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 40(170), 23-60.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2006). Retrieved September 29, 2017, from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f.

Appendix 1.

Interview questions

First interview questions

1. What were the problems you experienced in TCTP (if any)?
2. Which of the activities did you like in TCTP?
3. How do you assess the attitudes of students and teachers about you being called "teacher candidate" in TCTP?
4. What do you think about the topics included in the in-service training program within the scope of the TCTP?
5. What are the problems (if any) that you experienced during the in-service training in TCTP?
6. What were the contributions of the TCTP training to you?
7. Do you think the TCTP should be implemented in the future?
8. What kind of changes do you want to see in the teacher candidate training program?

Second interview questions

1. Did TCTP contribute to your work?
2. Do you think TCTP should continue with this form or not, how would you like it to be?

EK 1.

Görüşme soruları

Birinci görüşme formu soruları

1. AÖYP’de yaşadığınız sıkıntılar (varsa) nelerdir?
2. AÖYP’de yer alan etkinliklerden hangisini beğendiniz?
3. AÖYP’de “aday öğretmen” olarak adlandırılmanız ile ilgili öğrencilerin ve öğretmenlerin size yönelik tavırlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. AÖYP kapsamındaki hizmet içi eğitim programında yer alan konular hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. AÖYP’deki hizmet içi eğitim süresince yaşadığınız sıkıntılar (varsa) nelerdir?
6. AÖYP’deki eğitimin size nasıl bir katkısı oldu?
7. AÖYP uygulamasının devam edip etmemesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?
8. Aday öğretmen yetiştirme programında ne gibi değişiklikler olmasını istersiniz?

İkinci görüşme formu soruları

1. AÖYP, görev sürecinizde size katkı sağladı mı?
2. Sizce AÖYP bu haliyle devam etmeli mi ya da etmemeli mi, nasıl olmasını istersiniz?