

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GÖREVE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI
ÇEVREYE VE MESLEĞE UYUM SORUNLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nisa KARA

**ÇANAKKALE
Temmuz, 2019**

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Çevreye ve Mesleğe
Uyum Sorunlarının İncelenmesi**

Nisa KARA
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

Çanakkale
Temmuz, 2019

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Çevreye ve Mesleğe Uyum Sorunlarının İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlâk ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



05/07/2019

Nisa KARA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Nisa KARA tarafından hazırlanan çalışma, 05/07/ 2019 tarihinde yapılan tez savunma sonucunda başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10264206

| | Akademik Unvan | Adı SOYADI | İmza |
|----------|----------------|---------------------|---|
| Danışman | Prof. Dr. | Mehmet Kaan DEMİR |  |
| Üye | Prof. Dr. | Gürbüz OCAK |  |
| Üye | Doç. Dr. | Osman Yılmaz KARTAL |  |

Tarih:

İmza:

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de ilk yılı çeşitli uyum sorunları ile mücadele ederek geçmektedir. İlk görev yerleri daha önce gitmedikleri, imkânlarını, kültürlerini bilmedikleri ve yöre halkını tanımadıkları bölgeler olan öğretmenler için mesleklerinin ilk yılı, mesleki tutumlarına, başarılarına yön veren kritik bir dönemdir. Görev yaptıkları yerde genellikle hem ailelerinden uzakta olmalarından dolayı kendilerini yalnız hissetmeleri, hem mesleki tecrübesizliklerinden dolayı yeri geldiğinde kendilerini yetersiz bulmaları hem de çalıştıkları kurumun kısıtlı imkânlarına rağmen var güçleriyle çalışarak nitelikli bir eğitim ortamına dönüştüren öğretmenlerin sorunları bu araştırmanın ortaya çıkış fikrini oluşturmuştur.

Çocuklar için hayatları boyunca hatırlarında tuttukları ve belki de her yönüyle hafızalarına kazınacak tek ya da ilk öğretmenleri olan sınıf öğretmenlerinin mesleki donanım ve motivasyonlarında hizmet öncesi eğitim ve adaylık eğitim süreçlerinin niteliği oldukça önemlidir. Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki kariyerinin kilit noktalarını oluşturan bu iki süreci anlamlı ve nitelikli kılan kişi ve olguların göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri üzerindeki etkisi sorgulanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde ilgili alanyazına detaylı olarak değinilmiş ve konu ile bağlantılı daha önce yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmada kullanılan yöntem, model, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve veri analizine yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde ise analiz sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilirken son olarak araştırmanın beşinci bölümünde elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Lisans eğitimimden bugüne bilgisini ve anlayışını kendime her zaman örnek aldığım, hedeflerimi gerçekleştirebilmem için bilgeliğiyle yoluma ışık tutan, tez konumu belirleme sürecimden tezimin bitimine kadar her aşamada benden desteğini esirgemeyen, bana olan güveni ve inancıyla çalışmama motive olmamı sağlayan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR' e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca araştırma yöntemim ile ilgili pek çok konuda günün her zaman diliminde rahatlıkla bilgisine başvurabildiğim ve veri analizi sürecini bana kattığı değerli bilgiler ile kolaylıkla gerçekleştirebilmemde katkısı olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Serdar ARCAGÖK'e teşekkür ederim.

Bu çalışmayı değerli vakitlerini bana ayırıp sorularıma verdikleri cevaplarıyla anlamlı kılan Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak ve Mardin'de göreve yeni başlayan sınıf öğretmeni arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemi sağlayan, attığım her adımda, verdiğim her kararda ve başardığım her işte yanımda olan, umudumu hiçbir zaman kaybetmememi sağlayan hayat enerjim canım annem Nalan KARA' ya, hayatı boyunca bütün imkânlarını başarılı, kendi ayakları üzerinde durabilen ve güçlü 3 kız çocuğu yetiştirebilmek için harcayan sevgili babam Celal KARA' ya ve son olarak azmi ve çalışkanlığıyla bana rol model olan canım ablam Kevser KARA ve hayallerime ortak olan benimle üzülüp benimle sevinen canım kardeşim Nurdan KARA' ya yaşamımı anlamlı kıldıkları için teşekkür ederim.

Çanakkale, 2019

Nisa KARA

Özet

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Çevreye ve Mesleğe

Uyum Sorunlarının İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye ve mesleğe uyum sorunlarını ortaya koymaktır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2018 yılı Temmuz ayında en çok sınıf öğretmenin atandığı Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak ve Mardin illerinde göreve yeni başlayan 40 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada bulgular, içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, NVivo paket programı ile modellenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye uyum süreçlerinde en çok sosyal faaliyetler, iklim ve ulaşım konularında sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Mesleğe uyum süreçlerinde ise hizmet öncesi eğitimlerini teorik olarak aldıklarını düşünmeleri nedeniyle etkisiz buldukları görülmüştür. Mesleklerinin ilk yılında sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortamında en çok yaşadıkları sorunların materyal eksikliği, sınıf mevcudunun fazlalığı ve soba ile ısınmaya çalışılması olduğu sonucuna varılmıştır. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşları ve okul yöneticilerini etkili buldukları saptanmıştır. Yaşadıkları uyum sorunları çerçevesinde göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesindeki idarecilere en çok; köy okullarında uygulama dersinin eklenmesi, öğretim elemanlarına; dersleri uygulamalı olarak işlemeleri, öğretmen adaylarına ise; kendilerini Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin imkân ve koşullarına hazırlamaları gerektiği konularında öneriler sunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, hizmet öncesi eğitim, adaylık dönemi, çevreye uyum, mesleğe uyum.



Abstract

Investigation of the Problems of Adaptation to the Environment and Occupation among Recently Appointed Primary School Teachers

This study aimed to reveal the problems of adaptation to the environment and occupation of the classroom teachers who are new to the profession. A qualitative research methodology with a phenomenological design was employed.

A semi-structured interview form developed by the researcher consisting of six questions was used as the data collection tool. The study population consisted of 40 primary school teachers who started working in Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak, and Mardin, cities with the highest number of new positions opened in July 2018.

The findings were collected using content analysis, and the results were modeled with the NVivo package program.

The results demonstrated that in the process of adaptation to the environment, where the new primary school teachers started to live, the most commonly faced problems were related to social activities, climate, and transportation. It was observed that in the process of adaptation to the profession, the teachers perceived themselves as insufficiently prepared to the service, mainly due to the mostly theoretical lecturing methods in the school. It was concluded that the problems experienced by the primary school teachers in the first year of the job, concerning the education and training environment, were the lack of materials, excess number of students, and heating problems of the classroom. It was determined that the new primary school teachers found their senior colleagues and school administrators efficient. The suggestions of the junior teachers were as follows: for the administrators in the faculty of education, to add practical courses about teaching in rural areas; for academicians, to adopt applied course methods; and to teacher candidates, to prepare themselves for the facilities and conditions of the eastern and southeastern regions of Turkey.

Keywords: Primary school teacher, pre-service education, nomination period, adaptation to the environment, adaptation to the profession.



İçindekiler

| | |
|---|------|
| Onay | i |
| Önsöz..... | ii |
| Özet | iv |
| Abstract | vi |
| İçindekiler..... | viii |
| Tablolar Listesi..... | xi |
| Şekiller Listesi..... | xii |
| Kısaltmalar Listesi..... | xiv |
| Bölüm I: Giriş..... | 1 |
| Problem Durumu | 1 |
| Araştırmanın Amacı | 3 |
| Alt Amaçlar | 3 |
| Araştırmanın Önemi | 4 |
| Varsayımlar | 5 |
| Sınırlılıklar | 5 |
| Tanımlar | 6 |
| Bölüm II: Kavramsal Çerçeve..... | 7 |
| Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri..... | 7 |
| Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Kişisel Özellikler. | 9 |
| Nitelikli Bir Öğretmende Olması Gereken Mesleki Özellikler. | 12 |
| Toplumda Sınıf Öğretmeninin Önemi..... | 14 |
| Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme | 16 |
| Cumhuriyet Dönemi Öncesi Öğretmen Yetiştirme. | 16 |
| Cumhuriyet Dönemine Geçiş ve Sonrasında Öğretmen Yetiştirme. | 18 |

| | |
|---|----|
| <i>Köy Enstitüleri.</i> | 19 |
| <i>İlköğretmen Okulları.</i> | 21 |
| <i>Eğitim Enstitüleri.</i> | 22 |
| <i>Eğitim Yüksekokulları.</i> | 22 |
| <i>Eğitim Fakülteleri.</i> | 22 |
| Ülkelerde Öğretmen Yetiştiren Kurumların Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması ... | 24 |
| Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri | 29 |
| Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri | 34 |
| Öğretmen Strateji Belgesi | 35 |
| 2023 Eğitim Vizyonu | 39 |
| Adaylık Eğitimi | 41 |
| Türkiye’de Aday Öğretmen Eğitimi..... | 43 |
| Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sorunları | 47 |
| Mesleki Sorunlar. | 49 |
| Çevresel Sorunlar. | 52 |
| İlgili Araştırmalar | 53 |
| Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar. | 53 |
| Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar. | 57 |
| Bölüm III: Yöntem | 60 |
| Araştırmanın Modeli | 60 |
| Çalışma Grubu..... | 60 |
| Veri Toplama Aracı..... | 64 |
| Verilerin Toplanması..... | 65 |
| Verilerin Analizi..... | 65 |
| Bölüm IV: Bulgular ve Yorum..... | 67 |

| | |
|--|-----|
| Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Çevreye Uyum Süreçlerine İlişkin Bulgular | 67 |
| Hizmet öncesi Eğitimin Mesleğe Uyum Süreçlerine Etkisine İlişkin Bulgular | 74 |
| Eğitim-Öğretim Ortamında Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular | 81 |
| Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Süreçlerinde Kıdemli Meslektaşlarının Etkisine İlişkin Bulgular | 89 |
| Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Süreçlerinde Okul Yöneticilerinin Etkisine İlişkin Bulgular | 94 |
| Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Fakültesindeki İdarecilere, Öğretim Elemanlarına veya Öğretmen Adaylarına Önerilerine İlişkin Bulgular | 101 |
| Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler | 111 |
| Sonuç | 111 |
| Tartışma | 112 |
| Öneriler | 117 |
| Kaynakça | 119 |
| Ekler | 139 |
| Ek-1: İzin Yazısı | 140 |
| Ek- 2: Veri Toplama Aracı | 141 |

Tablolar Listesi

| Tablo No | Başlık | Sayfa |
|----------|---|-------|
| 1. | Öğretmen Yetiştirme Programları | 24 |
| 2. | Öğretim Süreleri | 25 |
| 3. | Öğretmen yetiştirmekurumlarına giriş şartları. | 26 |
| 4. | Öğretmenlik uygulaması sürelerinin karşılaştırılması..... | 27 |
| 5. | Atama Koşulları | 28 |
| 6. | Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri | 33 |
| 7. | Çalışma grubunun demografik özellikleri..... | 62 |

Şekiller Listesi

| Şekil No | Başlık | Sayfa |
|----------|--|-------|
| 1. | Öğretmen Strateji Belgesi Ana Temaları | 36 |
| 2. | 2018 yılı Temmuz ayında yapılan öğretmen atamalarında Sınıf Öğretmenliği il bazında kontenjan dağılımı..... | 61 |
| 3. | Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye uyum süreçleri..... | 67 |
| 4. | Göreve yenibaşlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye uyum sorunu yaşama nedenleri | 68 |
| 5. | Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye uyum süreçlerinde sorun yaşamama nedenleri | 73 |
| 6. | Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmetöncesi eğitimlerinin etkisi..... | 75 |
| 7. | Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimi etkisiz bulma nedenleri | 76 |
| 8. | Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimi etkili bulma nedenleri | 79 |
| 9. | Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim-öğretim ortamına ilişkin görüşleri..... | 82 |
| 10. | Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim-öğretim ortamında sorun yaşama nedenleri | 83 |
| 11. | Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim-öğretim ortamına ilişkin sorun yaşamama nedenleri | 87 |
| 12. | Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının etkisi | 89 |

| | |
|---|-----|
| 13. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinden kıdemli meslektaşlarının etkili olmadığını düşünme nedenleri..... | 90 |
| 14. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının etkili olduğunu düşünme nedenleri..... | 92 |
| 15. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin etkililiği..... | 95 |
| 16. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin etkisiz olduğunu düşünme nedenleri..... | 96 |
| 17. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin kısmen etkili olduğunu düşünme nedenleri..... | 98 |
| 18. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının etkili olduğunu düşünme nedenleri..... | 99 |
| 19. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki idarecilere önerileri..... | 102 |
| 20. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak öğretim elemanlarına sundukları öneriler..... | 105 |
| 21. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak öğretmen adaylarına önerileri..... | 108 |

Kısaltmalar Listesi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

TDK : Türk Dil Kurumu

KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

Ed. : Editör

Çev. : Çeviren

Akt : Aktaran

s. : Sayfa

vb. : Ve benzeri

Bölüm I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bir ülkenin gelişen ve değişen bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurabilmesi için ön koşul, nitelikli bir eğitim sistemine sahip olmasıdır. Odak noktası birey olan eğitim sisteminin dinamikliğinin toplum ve toplumsal sorunlar ile doğrudan ilişkili olduğu açıktır. Bu nedenle ülkeler ekonomik ve sosyal boyuttaki mevcut sorunlarını gidermeye çalışırken önceliği bu sorunların temelini oluşturan eğitime vermektelerdir. Eğitim sisteminin kalitesini ortaya koyan en önemli unsur öğretmendir. Dolayısıyla bu sorunların giderilmesinde öncelikle öğretmen niteliğine önem verilmesi ve öğretmenlerin çeşitli faktörlerden kaynaklı sorunlarını en aza indirmek adına çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Nitelikli bireyler yetiştirilmedikçe bir ülkenin gelişmiş ülke statüsüne yükselmesi olanaksızdır. Özellikle eğitimin ilk yıllarında öğrencileri tarafından rol model olarak görülen sınıf öğretmenlerinin bu husustaki önemi yadsınamaz bir gerçektir (Arslan ve Özpınar, 2008). Çağın gerektirdiği nitelik ve niceliklere sahip bireyleri yetiştirmede sınıf öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip olması, hizmet öncesi aldıkları eğitimin kalitesi ile paralellik göstermektedir.

İngiltere, Almanya, Fransa, ABD gibi gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında genel olarak teorik ve uygulama ders saati sürelerinin eşit olduğu, öğretmen adaylarının tecrübeli öğretmenlerin gözetiminde staj programına tabii tutularak mesleğe hazırlandığı görülmektedir (Kilimci, 2006). Türkiye’de ise bilgi odaklı yaklaşım ile öğretmenlerin eğitim alması, nitelikli öğretmen yetiştirmede karşı karşıya kalınan en temel sorun olarak görülmektedir. Öğretmen adayları lisans programlarında teorik ve uygulamalı ders saati sürelerinin denk olmaması nedeniyle edindikleri kuramsal bilgileri uygulamaya

dökme konusunda gerekli donanıma sahip olmadan mezun olmaktadır (Kara, Demir, Arcagök ve Şahin, 2018). Oysaki öğretmenlik, hizmet öncesi eğitimde edinilen kuramsal bilgilerin yaşantı ile desteklenerek pratiğe dökülmesini esas alan bir meslektir (Ekinci, 2010).

Lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları görevlerinin ilk yılındaki deneyimleriyle şekillenmektedir. Aday öğretmenlik olarak adlandırılan bu süreçte çeşitli ülkelerde öğretmenlere mesleğe uyum sağlamaları adına destek programları verilmektedir. Bu konuda aday öğretmenlere tecrübeli meslektaşlarından da yardım sağlandığı görülmektedir. Türkiye’de ise göreve yeni başlayan öğretmenler, deneyimli öğretmenlerden ve idari personelden yeterli düzeyde rehberlik yardımı alamadıkları için görev yaptıkları kurumda bütün sorumluluğu üzerine almakta ve bu süreç öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında yıpranmalarına ve meslekten uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Doğan, 2015).

Mesleklerinin ilk yılında pek çok zorlukla karşılaştıklarını belirten sınıf öğretmenleri en çok bu dönemde mesleki boyutta yardıma ihtiyaç duyduklarını da ifade etmişlerdir. Bu da lisans eğitiminin bu hususta yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Erkoç (2010), göreve yeni başlayan öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını, kıdemli meslektaşlarından destek alamadıklarını, buldukları bölgede sosyal faaliyetlere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Dağdeviren (2009) ise, göreve yeni başlayan öğretmenlerin, veli, okul yöneticileri, meslektaşları, sosyal çevre, mesleki yetersizlik gibi konularda pek çok sorun yaşadıklarını ifade etmiştir.

Mesleğinin ilk yılı öğretmenler için kendi kültür ve alışkanlıklarından farklı bölgelere uyum sağlama konusunda zorlu bir süreç olarak görülmektedir (Erkoç, 2010). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, görev yaptığı yerlerin özelliklerini bilmesi uyum süreçlerini ve mesleki boyutta kendilerini geliştirmeleri adına kolaylık sağlayacaktır. Bu çalışmada göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yerlerine ve mesleğe uyum süreçlerini etkileyen

unsurlar çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve bu uyum süreçlerinde yaşadıkları sorunları en aza indirmek adına öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; 2018 yılında göreve başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye ve mesleğe uyum sorunlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaca bağlı olarak bu araştırmada “göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye ve mesleğe uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt Amaçlar

2018 yılında Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak ve Mardin illerinde göreve başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye ve mesleğe uyum sorunlarını incelemek adına aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir.

- 1- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin *yaşadıkları çevreye uyum* sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 2- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde *hizmet öncesi eğitimin* etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin *görev yaptıkları eğitim-öğretim ortamına* ilişkin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 4- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin *kıdemli meslektaşlarının* mesleğe uyum sağlama süreçlerine etkililiğine ilişkin düşünceleri nelerdir?
- 5- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde *okul yöneticilerinin* etkililiğine ilişkin düşünceleri nelerdir?
- 6- Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki *idarecilere, öğretim elemanlarına veya öğrencilere önerileri* nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de eğitimin önemli bir parçası olan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili birçok sorun yaşanmaktadır. Bu sorunların başında öğretmen yetiştirme programları gelmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında sürekli düzenlemeler yapıldığı fakat bu programların gelişen bilimsel koşullara uyum sağlayamadığı görülmektedir. Buna bağlı olarak sınıf öğretmenleri gerekli niteliklere sahip olmadan göreve başlamaktadır (Doğan, 2015). Şüphesiz programlar tek başına öğretmen yetiştirmedeki sorunların sebebi olmasa da en önemli etkenlerden birisidir.

Bu araştırma, mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinde edindikleri bilgileri mesleki yaşantılarında kullanabilme durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarının revize edilmesinde, bu araştırmada elde edilen sonuçlar ve sunulan önerilerin ışık tutacağı düşünülmektedir.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında en çok sınıf öğretmeni atamasının Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine yapıldığı görülmektedir. Birbirinden farklı kültüre sahip olan öğretmenlerin çevresel koşullara bağlı olarak yaşadıkları sorunlar da mesleki gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin hangi koşullarda görevlerini icra etmeye çalıştıklarını belirlemek için literatürde az sayıda ve daha çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu hususta bu araştırma, daha kapsamlı sonuçlar elde edilip derinlemesine bilgi alınması adına kullanılan yöntemi ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında en çok sınıf öğretmeni atamasının yapıldığı 5 ilin merkez ilçe ve köylerinde göreve başlayan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmesi açısından önemlidir.

Literatürde Türkiye’de farklı branşlarda göreve yeni başlayan öğretmen sorunlarına birçok kez değinilmiş (Afşin, 1988; Akdağ, 2014; Çiğil, 2014; Ekinçi ve Ayar, 2000;

Erdemir, 2007; Ergenekon, 2004; Ergünay, 2018; Erkoç, 2010; Hamarat, 2002; Güvendir 2017; Kozikoğlu, 2016; Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008; Öztürk, 2008), ancak göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde yaşadıkları sorunları hem çevresel hem de mesleki boyutta ele alan sınırlı sayıda çalışmalar olduğu tespit edilmiştir (Doğan, 2015; Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Sarı, 2011). Yapılan bu araştırmalar sonrasında öğretmen yetiştirme programları ve aday öğretmenlik eğitim programlarında düzenlemeler yapılırsa da öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında yaşadığı sorunların devam ettiği görülmektedir. Bu araştırma, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerine mesleğe uyum süreçlerinde gerekli rehberliğin sağlanmasına ilişkin öneriler sunulması açısından da önem taşımaktadır.

Varsayımlar

Bu araştırma, aşağıda verilen varsayımdan yola çıkılarak yapılmıştır:

1. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri görüşme formundaki sorulara içten ve yansız bir şekilde cevap vermiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma kapsam itibarıyla;

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ile,
2. 2018 yılı Temmuz ayında en çok sınıf öğretmeni atamasının yapıldığı Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak ve Mardin illeri ve ilçeleri ile,
3. Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak ve Mardin illerinde görev yapan ve aday öğretmenlik süreci devam eden 40 sınıf öğretmeni ile ve
4. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Aday Öğretmen: Öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk defa atama suretiyle atananları ifade etmektedir (MEB, 2015).

Rehber öğretmen (Montör/Danışman): Aday öğretmene adaylık sürecinde danışmanlık yapacak öğretmeni ifade etmektedir (MEB,2015).

Hazırlayıcı Eğitim: Aday öğretmenlere atandıkları hizmet sınıfları ve görevleriyle ilgili olarak verilen eğitimidir (MEB,1995).

Temel Eğitim: Aday öğretmenlere devlet memurlarının ortak özellik ve nitelikleriyle ilgili konularda verilen eğitim (MEB, 1995).

Uygulamalı Eğitim: Aday öğretmenlere atandıkları hizmet sınıfı ve görevleriyle ilgili olarak yaptırılan uygulama süreci (MEB, 1995).

Hizmet öncesi eğitim: Bir meslek dalında çalışmaya başlamadan önce gerekli yeterliliğin kazandırıldığı eğitimidir (Sarı, 2011).

Hizmet içi Eğitim: Çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, işbaşında eğitim (TDK, 2018).

Çevre: İnsanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam (TDK, 2018).

Uyum: Kişinin sahip olduğu bireysel özellikleriyle, yaşadığı toplum arasında kurabildiği denge (TDK, 2018).

Bölüm II

Kavramsal Çerçeve

Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Tarih boyunca, eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenlerin kim olduğu, hangi mesleki ve kişisel özellikleri taşıması gerektiği, mesleğe başlamadan önce nasıl eğitim almaları gerektiği gibi sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır (Senemoğlu, 2001). Bu sorular da öğretmenlik mesleğine ilişkin pek çok tanımlamayı beraberinde getirmiştir.

Şişman (2005), odak noktası insan olan öğretmenlik mesleğinin, tarih boyunca kutsal bir meslek olarak nitelendirildiğini ifade etmiştir. Öğretmen, öğrencilerin gelişim özelliklerini baz alarak onlara uygun bir eğitim ortamı sağlayan, öğrencilerine karşı daima sevecen olan ve herhangi bir problem ile karşılaşıldığında bunu çözmek için uğraşan kişi olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlik insan yetiştirme amacını güden bir meslek olması nedeniyle zordur ve bu konuda donanım gerektiren bir meslektir. Öğretmen, gelişen bilgi ve teknolojiyi yakından takip etmeli, alanında daima kendini geliştirmeli ve görevlendirildiği her coğrafi bölgede mesleğini icra edebilecek yeterliğe sahip olmalıdır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, öğretmenlik, eğitim ve öğretim faaliyetleri dışında yöneticilik sorumluluğunun da yüklendiği bir ihtisas mesleğidir. Öğretmen; öğrencilerin hazırbulunuşlukları baz alınarak hazırlanan uygun bir eğitim-öğretim ortamında öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren, öğrencilerini önemseyen aynı zamanda eğitim-öğretim ortamındaki sorunları en aza indirmek adına uğraşan kişi olarak tanımlanmaktadır. Literatürde öğretmenlik mesleğine ilişkin tanımlamalar ise şu şekilde yer almaktadır:

Öğretmenlik; sosyal, bilimsel ve profesyonellik gerektiren bir meslektir. Ünal ve Ada (1999) öğretmenlik mesleğini, formel eğitim kademelerinde görev yapan, alan uzmanlık bilgisine ek olarak genel kültür ve yetenek bilgisi ve mesleki bilgi ve beceri açısından

donanımlı kişilerin yürüttüğü bir uzmanlık alanı şeklinde tanımlamıştır. Balcı (1991) ise öğretmeni; sınıfta disiplini sağlayan, güvenilir, her durumda öğrenciye rehberlik eden, sınav yapan kişi olarak adlandırmaktadır. Sarı (2011), öğretmenlik mesleğini uzmanlık alanı gerektiren, birtakım becerilerin öğrencilere kazandırılmasını sağlayan ve öğrenme- öğretme sürecini gerçekleştiren kişi olarak tanımlamıştır.

Öğretmen, bir ülkenin kalkınmasında önemli bir role sahip olan kimsedir (Atalay, 2005). Öğretmenler, lisans programında aldıkları eğitim doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirerek geçimlerini sağlayan kişilerdir (Akbaşlı ve Meydan, 2009). Erden (1998), öğretmenlik mesleğinin uzun süredir içinde bulunduğu durumu yıllar önce ülkelerde en çok yapılan, gelir durumu orta düzey olan ve genellikle kadınlar tarafından tercih edilen bir meslek olarak ifade etmiştir. Erden (1999) de öğretmenlik mesleğini, formal eğitim veren kurumlarda eğitim vererek öğrencilerde kasıtlı olarak davranış değişikliği meydana getiren kimse olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlik mesleği, öğrencileri topluma uyum sağlamaları için gerekli donanıma sahip olma hususunda ve öğrendiklerini pekiştirmede önemli bir sorumluluğu üstlenmektir (Gelbal ve Duyan 2010). Öğrenme-öğretme sürecinin baş aktörlüğünü oluşturan öğretmenler; bu süreçte neyi nasıl yapması gerektiğini önceden planlayan, bu planlama aşamasında öğrenci gelişim özellikleri, okulda bulunan imkânlar, zaman yönetimi, öğretim metotları gibi değişkenleri ön planda tutan, derste etkin katılımı sağlayan, güvenilir ve geçerliliği yüksek ölçme değerlendirme aracı kullanan ve müfredatta bulunan eksiklikleri bilgi ve donanımlarıyla tamamlayabilen kişilerdir (Eroğlu, 1999). Varış (1988), öğretmeni “devletin eğitim politikasının belirlenmesi ve uygulanması hususunda görev alan, alanındaki bilimsel çalışmaları takip eden ve bunları eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanabilen önemli bir kişi” olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenlik; alana ilişkin sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip eden ve bu konularda gerekli donanıma sahip, mesleki formasyon gerektiren bir meslektir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Öğretmenlik, öğrencilerine ve topluma kazandıracığı bilgi ve becerilerle, nitelikli insan gücünün ihtiyacının karşılanmasına, toplumun sosyal ve kültürel yönden gelişmesine büyük katkılar sağlayan bir meslektir (Yıldırım, 2011).

21. yüzyıl öğretmeni sadece bilgi veren kişi konumunda değil, aynı zamanda öğrenci gelişim özelliklerine göre ders planını hazırlayan, iyi bir lider ve nitelikli bir danışmandır. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğine yüklenen misyon gün geçtikçe artmıştır (Gökçe, 2002). Günümüz koşullarının gerektirdiği niteliğe sahip bir öğretmen; karşılaşılan herhangi bir sorunu çözebilen ve bu konuda öğrencilerine rol model olan, araştıran ve sorgulayan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan, öğretim programlarında yer alan kazanımları baz alarak öğrencilerinde davranış değişikliği meydana getiren kişidir (Karacaoğlu, 2008).

Eğitim ortamının niteliğini çoğu zaman öğretmenin sahip olduğu yeterlikler belirlemektedir. Verimli bir öğrenme-öğretme süreci için tüm koşullar sağlanmış olsa bile öğretmen bu hususta gerekli yeterliğe sahip değilse bütün imkânların bulunması anlamsız kalacaktır (Gökçe, 2000; Kilmen ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2009).

Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Kişisel Özellikler. Nitelikli bir öğretmenin kişisel özellikleri, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki donanımını ve derslerin verimli geçmesini etkileyen önemli faktörlerden biridir (Güçlü, 2004). Çelikten, Şanal ve Yeni (2005, s. 214), nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

a) Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma: Etkili bir öğretmen öncelikle öğrencilerine karşı görüşlerini açık bir şekilde ifade etmelidir. Öğretimi değerlendirme aşamasında objektif olmalıdır. Öğrencileri arasında ayrımcılık yapmamalı, sınıfta yaşanan bir sorun karşısında öznel düşüncelerini yansıtmadan sorunu çözmelidir.

b)Öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma: Etkili bir öğretmen öğrenme-öğretme sürecini müfredatın dışına çıkmadan öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutarak gerçekleştirmelidir. İlgi ve yaş düzeylerini baz alarak öğretim ortamı oluşturmalı ve öğrencilerin sıkılmayacağı, aktif olacağı bir ders planı hazırlamalıdır.

c)Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme: Öğretmen, sınıf ortamında ya da sınıf dışında çeşitli sorunlar ile karşılaşabilir. Bu sorunlarını ise bilimsel problem çözme yöntemlerinden faydalanarak gidermelidir. Örneğin, öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinin bu sorununu bilimsel metotları kullanarak belirler ve çözüm yolu geliştirirse en uygun çözüm yoluna ulaşmaya çalışır.

d)Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma: Nitelikli öğretmen sınıfında bulunan her öğrencinin biricik olduğunu ve öğrencilerini tek bir dersteki başarısına göre değerlendirmemesi gerektiğini bilmelidir. Öğrencisinin bir dersi veya konuyu anlamamasını bir eksiklik olarak görmemelidir. Örneğin, çok iyi resim çizen bir öğrenci fen bilimleri dersini anlamayabilir. Bu durum onun genel olarak başarısız bir öğrenci olduğunu göstermemektedir. Öğretmen öğrencisine ilgi ve yetenekleri doğrultusunda rehberlik etmelidir.

e)Yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme: Etkili bir öğretmen bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmalı ve bu hususta hizmet içi eğitimlerden yararlanmalıdır. Alanındaki bilimsel gelişmeleri takip etmeli, eğitim-öğretim sürecinde bunları uygulamalıdır. Daima araştıran, sorgulayan ve kendini yenileyen bir özelliğe sahip olmalıdır.

f) Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme: Nitelikli bir öğretmen toplumun önemli bir unsurudur. Bu nedenle öğretmen toplumda meydana gelen sorunları öngörmeli, bu sorunları çözüme gerekli rehberliği sağlamalı, yeni değişim ve gelişmelere toplumun adapte olmasında yardımcı olmalıdır.

g)Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme: Gün geçtikçe bilim ve teknolojiye hızla gelişme yaşanmaktadır. Bu gelişmeler eğitimi de doğrudan etkilemektedir. Nitelikli bir

öğretmen eğitimde meydana gelen teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeli, kaliteli bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirmek için eğitim ortamında teknolojik gelişmelerden yararlanmalıdır (Koşar ve diğ. 1993). Öğretmen bilgisayar, internet, etkileşimli tahta vb. eğitim teknolojilerine hâkim olmalı ve kendini sürekli yenilemelidir. Bunun için verilen eğitimlere katılmalıdır.

h) Araştırmacı bir yapıya sahip olma: Nitelikli bir öğretmenin yapması gereken en önemli eylemlerin başında araştırmacı bir kişiliğe sahip olması gelmektedir. Öğrencileri tarafından rol model alınan nitelikli bir öğretmen daima araştırmacı ve sorgulayıcı olmalıdır. Bu hususta istekli olan öğretmenler verimli bir öğretim süreci gerçekleştirmektedir.

ı) Yüksek başarı beklentisi: Öğrenci başarısında öğretmenin öğrenciye karşı tutumu oldukça önemlidir. Nitelikli bir öğretmen daima öğrencisini başaracağına dair güdülemeli ve ona öğrenme-öğretme sürecinde gerekli rehberliği sağlamalıdır. Bloom (1979, s. 5), tam öğrenme modelinde öğrenciye gerekli imkânlar sunulduğunda hedeflenen başarıya ulaşacağını tespit etmiştir. Öğretmen öğrencisine gerekli desteği verdiği sürece tüm öğrenciler başarılı olabilmektedir. Öğrencilerine her yönüyle rol model olan, daima sabırlı davranan, liderlik özelliği ile ön planda olan, daima yapıcı ve sevecen olan, öğrencilerini başarılı olma konusunda güdüleyen öğretmenler *ideal öğretmen* olarak adlandırmak mümkündür (Erkoç, 2010).

Küçükahmet (2000), yapmış olduğu bir araştırmada nitelikli bir öğretmeni; kıyafeti ve davranışıyla örnek olan, objektif, yardımsever ve dürüst olan, esprili, eleştiriye açık ve sevecen olarak tanımlamıştır. Çetin'e (2001) göre de ideal bir öğretmen; öngörülü, öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat eden, sert tavrıdan kaçınan, velileri ve öğrencilerini doğru yönlendiren, öğrencilerine ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik eden, yaratıcılığı ön planda tutan, daima araştıran ve kendini geliştiren, öğrenme-öğretme sürecinde farklı

öğretin metotları kullanarak bütün öğrencilerini bu süreçte aktif kılmayı amaç edinen vb. özelliklere sahip olmalıdır.

Nitelikli Bir Öğretmende Olması Gereken Mesleki Özellikler. Nitelikli bir öğretmenin kişisel özelliklerinin yanı sıra mesleki boyutta da belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) bu özellikleri zaman yönetimini etkili kullanmak, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmak, sınıf yönetimini sağlamak, güvenilirliği ve geçerliliği yüksek ölçme değerlendirme aracı kullanmak, farklı öğretim tekniklerinden yararlanmak, kendine güvenen ve topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmek olarak sıralamıştır.

Küçükahmet (2000) ise ideal bir öğretmende bulunması gereken mesleki özellikleri şu şekilde özetlemiştir:

- Alan bilgisine hâkim olmak,
- Öğrenci seviyesine uygun anlatım yöntemi kullanabilmek,
- Derse karşı ilgi ve merak uyandırabilmek,
- Öğrenciler arasında ayırım yapmadan, bireysel farklılıkları dikkate alarak ders anlatımı yapmak,
- Öğrencilere şiddet uygulamadan sınıf yönetimini sağlayabilmek,
- Ders içeriğine uygun materyaller kullanmak,
- Öğrencileri ödev ile boğmamak,
- Derse vaktinde girmek,
- Ölçme değerlendirmede objektif olmak.

Bu özelliklere ek olarak Erkoç (2010), iyi bir öğretimde alan bilgisinin gerekliliği kadar öğretmenlerin meslek bilgisine de hâkim olunması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğinde bilmek kadar bildiğini aktarabilmenin de önemini savunmuştur. Aynı zamanda iyi bir ders planı hazırlamanın da verimli bir ders saati geçirmek adına gerekli olduğunu ifade

etmiştir. İdeal bir öğretmenin etkin katılımı sağlamak ve öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmek adına uygun öğretim tekniklerini sınıfta kullanması gerektiğini de vurgulamıştır.

Nitelikli bir öğretmenin en temel rolü topluma fayda sağlayacak bireyler yetiştirmek adına öğrencilerine içinde buldukları çevrenin kültürünü aşılmasıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin görev yaptığı bölgenin sosyal ve kültürel özelliklerine hâkim olması gerekmektedir. Aksi halde kendilerini veli, öğrenci ve buldukları yöre halkı ile hiç istemedikleri bir şekilde çatışma halinde bulabilirler (Erden, 1999).

Gültekin (2015) çalışmasında, ilköğretim öğrencilerine göre ideal bir öğretmende bulunması gereken mesleki özellikleri alanında uzman, mesleğini severek yapmak ve öğrencilerine karşı duyarlı olmak, eğlenceli bir ders ortamı sağlamak olduğunu belirtmiştir. Çalışkan, Işık ve Saygın (2013), öğretmen adayları ile yapmış oldukları araştırmada adayların ideal öğretmenin mesleki özelliklerini; alanında uzman olan, sınıf yönetimini sağlayan, öğretirken eğlendiren, daima araştıran, kendisini ve dersini sevdiren olarak ifade etmişlerdir.

Telli, Broke ve Çakıroğlu (2008), bu konuda yapmış oldukları araştırmada öğretmen ve öğrencilere göre ideal bir öğretmenin öğrenciyi motive eden, onlara güven veren, öğrencilerin sevgisini kazanan, alanına hakim olan şeklinde tanımlandırıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Tatar (2004) da çalışmasında öğretmende bulunması gereken mesleki özellikleri öğrencide ilgi ve merak uyandırma, farklı öğretim materyalleri kullanma, dönüt ve pekiştirme verme, süreç değerlendirmesi yapma şeklinde sıralamıştır.

Etkili öğretmenin özellikleri ile ilgili araştırma yapan Şişman (2011), araştırması sonucunda bu özellikleri; öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin farkında olma, iş birliği içinde çalışma, öğrencilere öğrenme-öğretme sürecinde rehberlik etme, öğrencilerine rol model olma, kendini mesleki boyutta geliştirme olarak sıralamıştır. Benzer sonuçlara ulaşan Özkan

ve Arslantaş (2013), araştırmasında etkili öğretmen özelliklerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşünü almış ve katılımcılar bu konuda en çok eğitim öğretim faaliyetlerinde iş birliği içinde çalışma ve davranış ve bilgi birikimi ile öğrencilerine rol model olma olarak görüş bildirmişlerdir.

Nitelikli bir öğretmen olmak için; lisans eğitiminde teorik ve uygulamalı derslerinden verim alınması, mesleğe başladığında alanında kendisini geliştirmesine olanak sağlanması, meslek hayatında daima objektif, mesleğini ve öğrencilerini sevmesi, öğrencilerine karşı güler yüzlü olması gibi kişisel özellikleri barındıran kişilerin etkili olmalarının sağlanması gerekmektedir (Tanrıkulu, 2008). Literatüre bakıldığında etkili öğretmenin özelliklerine ilişkin mesleki ve kişisel boyutta birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma sonuçlarından yola çıkarak öğrenci başarısında öğretmen-öğrenci iletişiminin büyük ölçüde etkili olduğu açıktır. Teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip eden, yeniliklere açık, alanında kendini geliştiren, çağdaş öğretim metotlarını kullanabilen, objektif ölçme değerlendirme yapan, bilgi ve birikimleriyle daima öğrencilerine rol model olan öğretmenlerin nitelikli öğretmen olarak adlandırıldığı görülmektedir.

Toplumda Sınıf Öğretmeninin Önemi

Toplum tarafından en saygın mesleği icra eden kişiler olarak nitelendirilen öğretmenler, öğrencilerinin yaşam felsefelerini ve kariyer hedeflerini oluşturmaları, içinde bulunduğu topluma bilgi ve donanımıyla katkı sağlamaları, daima kendini geliştiren ve araştırmacı bir kimliğe sahip olmaları hususunda büyük bir etkiye sahiptir (Acar, 2005).

İlköğretimin ilk yılları, çocuğun ilk defa ailesinden farklı olarak içinde bulunduğu ortamda kendine yer bulma çabası güttüğü dönem olarak nitelendirilebilir. Okul toplumun bir yansımasıdır ve bu nedenle ki toplumun önemli bir parçasından biri sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenleri okulda sadece öğretmen misyonunu yüklenmemektedir. Yeri geldiğinde anne, baba yeri geldiğinde arkadaş rollerine bürünebilmektedir. Sınıf ortamında sınıfı yöneten

demokratik bir lider, öğrencilerine rol modeldir (Odera, 2009). Yaşamın ilk yedi yılında şekillendiği kabul edilen kişilik gelişiminin oluşmasının kritik döneminde sınıf öğretmenleri ile tanışan çocukların sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olmaları da öğretmenlerinin nitelikli olmasına bağlıdır. Bunun yanı sıra söylem ve eylemlerini sorgulamadan kendilerine rol model aldıkları sınıf öğretmenlerinin çocuklar üzerinde ahlaki boyutta da etkisi azımsanamayacak düzeyde önemlidir (<http://www.so-der.org/kose-yazisi/8/sinif-ogretmenliginin-egitimsistemindeki-onemi-ve-verilmeyen-degeri.html>). İlkokul öğretmenleri öğrencilerinin gözünde davranışları ve bilgisi ile kendilerine rol model olması gerekçesiyle özel bir yere sahiptir. Temel eğitim dönemi çocukların kişilik gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Yetişkinliğe hazırlık süreci olan bu dönemde kazanılan bilgi, tutum ve davranışlar bir öğretimin bir üst kademesinin niteliğinin temelini oluşturmaktadır(Gürkan, 1993).

Öğrencilerin ailelerinden çok vakit geçirdikleri öğretmenlerinin temel eğitimde bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimlerinde etkisi oldukça önemlidir (Kilmen ve Demirtaşlı, 2009). Öğretmenlik, okul ve okul dışında veli ve öğrenciler ile iletişimin sürdürüldüğü bir meslektir. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu köy ya da mezrada görevlerini icra etmektedir. Bu bölgelerde yöre halkı, öğretmenlere bilge gözü ile bakmakta ve her konuda onları bir danışman olarak görmektedir (Erkoç, 2010). Bir ülkenin doktorunu, mühendisini, polisini, askerini yetiştirenler öğretmenler aynı zamanda ülkelerin geleceğine yön veren en önemli unsurlardan biridir. Ülkelerin gelişmiş ülke statüsünde olabilmesinde, toplumda huzur ve refahın sağlanmasında, topluma fayda sağlayacak bireyler yetiştirilmesinde ve toplumun gelenek ve göreneklerinin nesiller boyu aktarılmasında öğretmenler oldukça büyük bir etkiye sahiptir (Odera, 2009).

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet Dönemi Öncesi Öğretmen Yetiştirme. Türkiye’de Selçuklu Devleti döneminden 19.yüzyıl ortalarına kadar öğretmen yetiştirme çalışmalarının medreselerde yapıldığı görülmektedir (Şişman, 2008). Osmanlı döneminde ise öğretmenlik, dine dayanan bir meslek olarak yer almıştır. Fatih döneminde sıbyan mektebi olarak adlandırılan kurumlarda eğitim verilmekte ve burada eğitim veren kişiler ise hoca ya da muallim olarak adlandırılmaktaydı. Ezbere dayalı bir eğitim sistemi olan ve belirli bir programı bulunmayan sıbyan mekteplerinde amaç çocuklara Kur’an’ı ve dini öğretmekti (Kodaman, 1991).

Sıbyan mekteplerinde görev yapan muallimler ve medreselerde eğitim veren müderrisler Türk eğitim tarihinde ilk öğretmenler olarak nitelendirilmektedir. Sıbyan mekteplerinde ders verebilmek için medreselerdeki programlara öğretim yöntemleri, tartışma kuralları gibi ayrı dersler eklenmiştir. Bu nedenle literatürde ilköğretim öğretmeni yetiştirme tarihinin Fatih dönemi ile başladığı yer almaktadır (Arslan, 2000). Medreseler alt ve üst düzey olmak üzere ikiye ayrılmış, alt düzeyde muallimler, üst düzeyde ise müderrisler yetiştirilmiştir (Akyüz, 2005). Bu dönemde sıbyan mekteplerinde bazı nizamlar getirilmiş fakat Fatih döneminden sonra bu nizam bozulmuş ve burada ders veren öğretmenlerin mahalle camilerindeki din görevlilerinden oluştuğu görülmektedir (Koçer, 1974).

II. Mahmut döneminde ise sıbyan mekteplerini iyileştirmek adına bir ferman yayımlanarak ilköğretim zorunlu hale getirilmeye çalışılmış fakat olumlu bir sonuç alınamamıştır (Kodaman, 1991). 1839-1847 yılları arasında günümüz ortaöğretim kurumu olarak görülen ve sıbyan mekteplerinin bir üst kademesini oluşturan Rüştiyeler kurulmuştur. II. Mahmut askeri teknik ve ihtisas mektebi olarak daha önce açılmış olan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (1773) ve Mühendishane-i Beri-i Hümayun (1793), Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure (1826), Mekteb-i Ulum-u Harbiyye (1834) ve Müzik-i Hümayun’u (1834) eklemiştir. Bu kurumlarda eğitim vermek üzere donanımlı eğitimcilere ihtiyaç

duyulmuş ve bu ihtiyacın karşılanması adına Osmanlı döneminde 16 Mart 1848 yılında erkek öğrenciler için *Darülmualimin* açılmıştır (Akyüz, 2006). Bu okul öğretmen yetiştirmede ilk çağdaş nitelikli çalışma olarak adlandırılmış ve uzun yıllar bu tarih, öğretmenler için mesleğe giriş günü olarak kutlanmıştır. Darülmualimin okullarında sadece erkek öğretmenlerin yetiştirilmesi nedeniyle aileler kız çocuklarını okula göndermemiştir. Bu sorunu gidermek adına Tanzimat döneminde kız çocuklarını okutmak adına çalışmalar yapılmış ve 26 Nisan 1870'de kız öğrenciler için *Darülmualimat* açılmıştır. (Akyüz, 2005; Öztürk, 1996). Darülmualimin ve Darülmualimat okullarına ek olarak hizmet içi eğitim veren *Darulameliyat* olarak adlandırılan kurslar faaliyete geçirilmiştir. Bu kursun temel iki görevinden ilki sıbyan mekteplerinde öğretmenlik yapacak kişilere formasyon vermek, ikincisi ise sıbyan mektebinde öğretmenlik yapıp da kendini geliştirmek isteyenlere öğretim yöntemleri ve uygulama dersleri vermek olmuştur (Şimşek, 2014). 1890 yılından itibaren ise okul sayılarında artış meydana gelmiştir. Zamanla öğretmen yetiştiren okulların sayısında azalma meydana geldiği, bu durumda öğretmen okulunda olmayan kişilerinde öğretmenlik yapabildiği görülmektedir. Bu dönemde okuma-yazma bilen kişiler öğretmenlik yapar hale gelmiştir (Kaya, 1984).

Meşrutiyet dönemine bakıldığında 1913'te çıkarılan Tedrisat-ı İptidaîye Kanun-u Muvakkatı (Geçici İlköğretim Kanunu) ile ilköğretim parasız ve zorunlu olmuştur. Bu yasanın ardından öğretmen ihtiyacının artması nedeniyle her ilde *darülmualimat* birkaç ilde de *darülmualimin* açılmıştır (Koçer, 1991). 1915'teki nizamnâmede İstanbul'daki Darülmualimin-i Âliye ihzarî (orta seviyedeki okullara öğretmen yetiştiren bölüm) ve iptidaî (ilkokullar) bölümlerini kapsarken, diğer illerdeki okullar sadece iptidaiyelerden oluştuğu görülmektedir. 1909 yılında rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla okullar açılmış fakat bu okullar yalnızca Cumhuriyet'in ilanına kadar varlıklarını sürdürebilmiştir (MEB, 1970,akt. Küçüköğlü, 2006, s. 379).

Cumhuriyet Dönemine Geçiş ve Sonrasında Öğretmen Yetiştirme. Cumhuriyet döneminde mevcut hükümet, eğitim sistemini revize etmek adına öğretmen yetiştirme hususuna büyük bir önem vermiştir. Bu dönemde ilkokula öğretmen yetiştiren kurumlardaki problemler üzerinde durulmuş ve bu problemlerin güncelliğini koruduğu görülmüştür (Kavak, Aydın ve Altun, 2007). 3 Mart 1924 tarihli 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve 20 Nisan 1924 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile ilköğretim devlet okullarında parasız ve zorunlu hale getirilmiştir. Yine 1924'te 439 sayılı Kanun ile öğretmenlik mesleği *devletin genel hizmetlerinde eğitim-öğretim görevini üstlenen bir meslek* olarak ifade edilmiştir.

1924-1925 yılları arasında ise Darülmüallimin okullarının adı *Muallimin Mektebi* olarak değiştirilmiştir. Cumhuriyet döneminden itibaren okul sayısında bir artış gözlenmiş ve bu okulların adı *Öğretmen Okulu* olmuştur. Zamanla öğretmenler köyde görev yapmak istememiş ve öğretmen sayısında azalma meydana gelmiştir (Ilıcak, 2007). Eğitim sistemindeki sorunları giderebilmek adına Mustafa Kemal, John Dewey'i Türkiye'ye davet etmiş, Dewey dönemin Milli Eğitim Bakanı Vasfi Çınar döneminde geleceğini bildirmiş ve Amerikan konsolosu Charles R. Crane'in daveti üzerine Türkiye'ye gelmiştir. Dewey, Temmuz-Eylül ayları süresince İstanbul, Ankara, Adana, Erzurum illerinde eğitim sistemine ilişkin incelemelerde bulunmuş ve bir rapor hazırlamıştır (Budak, 2010).

Dewey'in hazırladığı raporda üzerinde durduğu konulardan ilki okul binalarının yapısının ve eğitim materyallerinin eğitim-öğretim için uygun olması gerektiğidir. Bir diğer konu ise köy okullarının uygulama esasları ve köye göre öğretmen yetiştirme olmuştur (Öztürk, 1996). Dewey, birçok öneride bulunduğu raporunda köy koşullarına göre programların ve okutulacak derslerin düzenlenmesi gerektiğine değinmiştir.

Cumhuriyet dönemi ve sonrasında öğretmen yetiştirmeye ilişkin yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Köy enstitüleri. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte eğitime verilen önem artmış ve köyde öğretmen ihtiyacını karşılamak adına çeşitli yollar bulunmaya çalışılmıştır. Bunlardan bazıları; Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitim Kursları ve yeniden Köy Öğretmen Okulları'nın açılması olmuştur. Nitekim 1934'te eğitime ayrılan bütçe 9.370.000 lira iken bu rakam 1938'de 14.670.000 liraya yükselmiştir (Karasolak, 2017).

Köy Enstitülerinin kuruluşuna ilişkin ilk adımlar dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan ve Milli Eğitim Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ile atılmış, bu süreci hızlandıran kişi ise 1938'de Milli Eğitim Bakanı olan Hasan Âli Yücel olmuştur. Köy Enstitülerinin kuruluş amacının köydeki öğretmen ihtiyacını gidermek ve köy halkının nitelikli bir eğitim almasını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda köyde halkın eğitim olanaklarından faydalanamadıkları düşüncesiyle öğrencilerin diğerlerinden geri kalmamaları adına Köy Enstitüsü programları geliştirilmiştir (Aysal, 2006).

Köy enstitülerinde sınıf öğretmeni olacak kişilere hem genel kültür ve mesleki bilgi gerektiren dersler hem de köy ortamında halkın gerektiğinde kendilerine danışabileceği niteliklere sahip olmaları adına eğitim verilmiştir (Türkoğlu, 2000). Kuruluş tarihi II. Dünya Savaşı ve etkilerinin sürdüğü aynı zamanda Kurtuluş Savaşı'nda meydana gelen kayıplar sonucu ülkede çocuk erkeklerin askere alındığı dolayısıyla köylerde kadınlar ve kız çocuklarının kaldığı döneme denk gelen Köy enstitülerine öğrenci bulma konusunda bir takım sıkıntılar yaşanmıştır. Köy halkı çocuklarının çalışmaları gerektiğini düşünerek okula vermek istememiştir (Aysal, 2006).

Türkiye'de karma, parasız ve yatılı eğitim sisteminin ilk kez Köy Enstitülerinde uygulandığı görülmektedir. Burada eğitim görececek öğrencilerin seçimi için bakanlık tarafından görevlendirilen ilköğretim müfettişleri enstitüye bağlı birkaç vilayette Köy enstitülerini tanıtmaya başlamıştır. Okulda eğitim görmek isteyen öğrenciler için yazılı bir sınav uygulanmamış yalnızca okuma becerileri ve hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek

adına değerlendirmelerde bulunarak fiş doldurulmuş ve bu fişler Maarif Vekâletine sonra da enstitülere gönderilmiştir. Enstitü tarafından oluşturulan komite doldurulan fişleri inceleyerek Köy Enstitülerinde eğitim alacak öğrencileri belirlemiş, isimleri ve adresleri ile birlikte okula başlayacakları tarihin yer aldığı bilgileri eğitim müdürlüğüne göndermişlerdir (Karasolak, 2017).

Enstitülerde karma ve yatılı eğitim olması nedeniyle kız öğrencilerin sayısı oldukça azdır. Köy Enstitülerinde eğitim alabilmesi için köylü olan fakat ilçede yaşayan kız çocukları da alınmıştır. Enstitülerde 1952 yılına kadar 5 yıl eğitim aldıkları ilkokulu bitiren ve sağlık problemi olmayan köy çocukları eğitim görmeye başlamıştır. 3 yıl ilkokul eğitimi alan öğrenciler ise eğitim sürelerini 5 yıla tamamlamak adına enstitünün hazırlık sınıfları ya da uygulama ilkokullarında eğitim almışlardır. Köy Enstitülerinin ilk resmi öğretim programı olarak hazırlanan program, Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'un görüşleri ile hazırlanan *4 Mayıs 1943 programıdır*.

Köy Enstitülerinde kuramsal ve uygulamalı derslerin bir arada alındığı, öğrencilere mesleki bilgi gerektiren dersler dışında genel kültür bilgilerini de geliştirmeleri adına dersler verildiği görülmektedir. Dünya klasiklerini okumak, tiyatro yapmak, müzik dinlemek ders dışı aktivitelerinden birkaçıdır (Karasolak, 2017). Genel olarak Köy Enstitülerinde verilen eğitimlerde probleme dayalı öğrenme esas alınmıştır (Ortaş, 2005). Savaş dönemindeki kısıtlı koşullara rağmen Köy Enstitülerinde 25 binin üzerinde öğretmen eğitim almıştır.

Zamanla bazı kesimler tarafından Köy Enstitüleri pek çok eleştiriye maruz kalmıştır. Bu eleştirilerden bazıları; enstitüde yetişen öğretmenlerin yetersiz görülmesi, okulların ülke bütçesini olumsuz yönde etkilemesi, öğretmenlerin çalışma koşullarının elverişsiz olması, öğretmenler arasında köy-şehir öğretmeni şeklinde yapılan ayrımlara yol açması, enstitülerde belirli ideolojik görüşe mensup bireylerin yetiştirilmesi amacının güdülmesi, öğretim programlarında milliyetçiliğe önem verilmediği düşüncesi, kadınlara biçki-dikiş dersi

erkeklerle de inşaat-onarım dersi olmak üzere farklı derslerin verilmesinin kadın-erkek eşitliğine aykırı olması, enstitülerin faşist bir görüşü benimsemesi, karma eğitim sisteminden dolayı ahlaka aykırı hareket edilmesi, yalnız köy çocuklarının bu okullarda eğitim görmesi nedeniyle sınıf ayrımcılığına yol açması ve programın Batı'yı taklit etmesi şeklinde sıralanmıştır ve bunun sonucunda Köy Enstitüleri kapatılmıştır (Akyüz, 2005; Karasolak, 2017; Öztürk, 2006).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihine damga vuran Köy Enstitüleri, Cumhuriyet bilincinin topluma aşılmasında önemli bir role sahip olmuştur (YÖK, 2007). Ocak 1954'te yayımlanan 623 sayılı "Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Kanunu" ile Köy Enstitüleri'nin yerini *İlköğretmen Okulları* almıştır.

İlköğretmen okulları. Kuruluşları 1848 yılına dayanan İlköğretmen Okulları, Cumhuriyetin ilanı ile beraber yeniden şekillendirilmiştir. Ülkemizde 1975 yılına kadar ilkokul öğretmen yetiştirmede bu okulların önemli bir yeri vardır (Tuzcu, 2000).

1932-1933 eğitim-öğretim yılı itibariyle ilköğretmen okullarının eğitim süresi 6 yıldır. Bu süre içerisinde öğrenciler öğretimin ilk 3 yılında alana ilişkin dersler, son 3 yılında ise mesleki eğitim almışlardır. Zamanla ortaokulu bitiren öğrencilerin bu okullara alınarak lise düzeyinde mesleki eğitim aldıkları görülmektedir. Böylece ilköğretmen okulları 3 yılı kapsayan meslek yüksekokulu niteliğinde eğitim vermeye başlamıştır (Tuzcu, 2000).

Milli Eğitim Komisyonu'nun 1960 yılında ilköğretmen okullarına ilişkin yapmış olduğu değerlendirmeler sonucunda, bu okulların genel olarak eğitim araç gereçleri, öğretmenlerin niteliği ve öğretim programları açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu okullar da öğrenim görmüş öğretmenlerin çoğu, mesleki boyutta yeterli donanıma sahip olmadıklarını ifade etmiştir (Akyüz, 2005; Öztürk, 2006).

İlköğretmen okulları, 1974-1975 öğretim yılı itibariyle *Öğretmen Lisesi* olarak adlandırılmış ve bu liselerde ortaöğretim düzeyinde eğitim verilmiştir. 1989 yılında ise

öğretmen liseleri *Anadolu Öğretmen Lisesi* adını almıştır. Bunu izleyen süreçte ise ilkokullarda öğretmen olabilmek adına iki yıllık bir eğitim alındığı Eğitim Enstitüleri faaliyete geçirilmiştir (Altunay, 2009).

Eğitim enstitüleri. 1739 Sayılı Kanun ile öğretmenlere yükseköğretim alma şartı getirilmiş ve 1973 tarihli ve 456 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştiren ve iki senelik bir eğitim sürecini kapsayan Eğitim Enstitüleri açılmıştır (Akyüz, 2005).

Sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Enstitülerinde öğrenim görmek isteyen adaylar bakanlık tarafından hazırlanan ÜSS sonuçlarına göre ön başvuru yapmış, ardından Türkçe kompozisyon sınavı, edebiyat, fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ders konularını içeren yazılı bir sınava girmiş ve son olarak sözlü mülakatı geçerek Eğitim Enstitülerinde öğrenci olma hakkı kazanmıştır (Öztürk, 2016).

Eğitim yüksekokulları. 1982 yılına kadar öğretmen yetiştiren kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iken 1982 yılında bu kurumlar Eğitim Yüksekokulu adını alarak üniversitelere bağlanmıştır (Erbey, 2005). 1973 yılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlere yükseköğretim görme şartı getirildiğinden 1986 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi 2 yıllık Eğitim Yüksekokulları açmış ve öğretmenler burada ders görmeye başlamıştır (Akyüz, 2010).

Eğitim fakülteleri. İlköğretim I. Kademe öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları 1989-1990 eğitim-öğretim yılı itibariyle 4 yıla çıkarılmıştır. Eğitim yüksekokulları 3 Temmuz 1992 yılından itibaren eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümüne verilmiştir.

Lisans programlarında 30 yıla yakın süredir birçok kez değişiklikler yapılmıştır. Son olarak Yükseköğretim Kurulu tarafından güncellenen Sınıf Öğretmenliği lisans programında verilen dersler şu şekilde sıralanmıştır (YÖK, 2018):

I.Yarıyıl: Eğitime giriş, Eğitim sosyolojisi, Atatürk ilke ve inkılapları 1, Yabancı dil 1, Türk dili 1, Bilişim teknolojileri, İlkokulda temel matematik, Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği.

II.Yarıyıl: Eğitim psikolojisi, Eğitim felsefesi, Atatürk ilke ve inkılapları 2, Yabancı dil 2, Türk dili 2, Çevre eğitimi, İlkokulda temel Fen bilimleri, Türk tarihi ve kültürü.

III.Yarıyıl: Öğretim teknolojileri, Türk eğitim tarihi, Seçmeli 1, Seçmeli 1,Seçmeli 1, İlkokulda drama, Fen bilimleri laboratuvar uygulamaları, İlkokuma ve yazma öğretimi.

IV.Yarıyıl: Öğretim ilke ve yöntemleri, Eğitimde araştırma yöntemleri, Seçmeli 2, Seçmeli 2, Toplum hizmet uygulamaları, Seçmeli 2, Oyun ve fiziki etkinlikler öğretimi, Türkçe öğretimi.

V.Yarıyıl: Sınıf yönetimi, Eğitimde ahlak ve etik, Seçmeli 3, Seçmeli 3, Seçmeli3, Hayat bilgisi öğretimi, Matematik öğretimi 1, Fen öğretimi.

VI.Yarıyıl: Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, Seçmeli 4, Seçmeli 4, Seçmeli 4, Sosyal bilgiler öğretimi, Matematik öğretimi, Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi.

VII.Yarıyıl: Öğretmenlik uygulaması 1,Özel eğitim ve kaynaştırma, Seçmeli 5, Seçmeli 5, Müzik öğretimi, İlkokulda yabancı dil öğretimi.

VIII.Yarıyıl: Öğretmenlik uygulaması 2, Okullarda rehberlik, Seçmeli 6, Seçmeli 6, Karakter ve değer eğitimi, Görsel sanatlar öğretimi.

Yenilenen Sınıf Eğitimi Lisans Programında seçmeli ders sayısının alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinde çoğaldığı ve 16 adet olduğu ifade edilmelidir. Bu dersler arasında meslek bilgisi alanında; Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi, genel kültür alanında; Beslenme ve Sağlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, alan eğitiminde ise; İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları, Çocuk Psikolojisi örnek olarak sayılabilir.

Ülkelerde Öğretmen Yetiştiren Kurumların Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Yetiştirme Programları: Almanya, Fransa, İngiltere, Finlandiya, İtalya, ABD ve Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen yetiştirme programlarını değerlendirmek adına genel bir karşılaştırma tablosu hazırlanmış ve bu karşılaştırma tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmen Yetiştirme Programları(Ateş ve Burgaz, 2014; Ekinci ve Öter, 2010; Külekçi ve Bulut, 2010; Özer ve Alkan, 2017).

| Öğretmen Yetiştirme Programları | |
|---------------------------------|---|
| Almanya | Alan bilgisi eğitimi ağırlıklıdır. |
| Fransa | Alan bilgisi eğitimi ağırlıklıdır. |
| İngiltere | Mesleki formasyon ve öğretmenlik uygulaması ağırlıklıdır. |
| Finlandiya | Pedagoji ve araştırmalara dayalı, işbirlikli öğrenme ve problem çözme stratejisi ve öğretmenlik uygulaması ön plandadır. |
| İtalya | Pedagoji ve öğretim yöntemleri, öğretmenlik uygulaması, öğretim etkinlikleri ve stajdan oluşmaktadır. |
| ABD | Ana dal tercihi, eğitim dersleri, okul deneyimi dersleri |
| Türkiye | Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulama derslerini kapsamaktadır. |

Tablo 1’e bakıldığında, Almanya öğretmen yetiştirme programında alan bilgisinin hakim olduğu görülmektedir. Fransa öğretmen yetiştirme programının da Almanya’ya benzer şekilde alan bilgisi ağırlıklı olduğu ve öğretmenlik uygulamasının fazla ön planda olmadığı anlaşılmaktadır. İngiltere öğretmen yetiştirme programında öğretmen uygulamalarına ağırlık verilmiştir. Finlandiya’da öğretmen eğitiminde iş birlikli öğrenme ve problem çözmenin sıklıkla kullanıldığı belirtilmiştir. İtalya’nın öğretmen yetiştirme programında ise öğretmenlik uygulaması dersi öğretimin ilk yılından itibaren verilmektedir. Programda pedagoji ve

öğretim yöntemleri dersleri ve staj yer almaktadır. ABD öğretmen yetiştirme programı genel anlamda ana dal tercihi, eğitim ve okul deneyimi derslerinden oluşmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programı öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulama derslerinden oluşmaktadır. Ancak uygulamaya verilen önemin diğer ülkelere göre daha az olduğu öğretmen yetiştirme programındaki teorik ve uygulama ders saati sürelerinin dengesiz olmasından anlaşılmaktadır.

Eğitim Süreleri: Almanya, Fransa, İngiltere, Finlandiya, İtalya, ABD ve Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların, eğitim sürelerini değerlendirmek adına genel bir karşılaştırma tablosu hazırlanmış ve bu karşılaştırma Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim sürelerinin karşılaştırılması(Kaynak: Ateş ve Burgaz, 2014; Ekinci ve Öter, 2010; Külekçi ve Bulut, 2010; Özer ve Alkan, 2017).

| Öğretim Süreleri | |
|------------------|---|
| Almanya | 3-4 yıl |
| Fransa | 3+2 yıl |
| İngiltere | 3-4 yıl + 1 yıl |
| Finlandiya | 4+1 yıl – 2 yıl |
| İtalya | 4 yıl |
| ABD | Fen-Edebiyat Fakültesi 4 yarıyıl, Eğitim Fakültesi 6 yarıyıl |
| Türkiye | 4 yıl |

Tablo 2’ye göre Almanya’da öğretmen eğitimi süresinin ortalama 3-4 yılı, Fransa’da ise en az 3 yıl ve Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde 2 yıl olmak üzere 5 yılı kapsamaktadır. İngiltere’de öğretmen eğitimi ortalama 3-4 yıl sürmektedir. Bu süreç sonunda adaylara 1 yıl sertifika eğitimi verilmektedir. Finlandiya’da ise öğretmen adaylarının 4 yılı kapsayan lisans eğitiminin ardından 2 yıl yüksek lisans eğitimi alındığı görülmektedir. İtalya’da öğretmen eğitiminin 4 yılı kapsadığı görülmektedir. ABD’de ise öğretmen adayları öncelikle 2 yıl Fen-Edebiyat fakültelerinde ardından 6 yarıyıl ise Eğitim Fakültelerinde ders almaktadır. Türkiye’de ise öğretmen eğitiminin 4 yıl sürdüğü bilinmektedir.

Öğretmen Yetiştirme Kurumlarına Giriş Şartları: Almanya, Fransa, İngiltere, Finlandiya, İtalya, ABD ve Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlara giriş şartlarını değerlendirmek adına genel bir karşılaştırma tablosu hazırlanmış ve bu karşılaştırma Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo3

Öğretmen yetiştirme kurumlarına giriş şartlarının karşılaştırılması (Kaynak: Ateş ve Burgaz, 2014; Ekinci ve Öter, 2010; Külekçi ve Bulut, 2010; Özer ve Alkan, 2017).

| Öğretmen yetiştirme kurumlarına giriş şartları | |
|--|---|
| Almanya | Abitur adı verilen olgunluk sınavı |
| Fransa | Bakalorya diploması, mülakat ve görüşme, lise eğitiminden sonra 3 yıl süren bir hazırlık eğitimi alma |
| İngiltere | Mülakat ve görüşme, İngilizce ve Matematik derslerinden C düzeyinde başarılı olmak |
| Finlandiya | Yetenek testi, grup tartışması ve sözlü mülakat |
| İtalya | Ortaöğretim diploması |
| ABD | Lise diploması, referans mektupları, skolastik tutum testi ve Amerikan koleji testi, mülakat, Fen-Edebiyat fakültelerinde 2 yıllık eğitimi tamamlamak |
| Türkiye | TYT ve AYT sınavları |

Tablo 3’te, Almanya’da adayların öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim görebilmesi için *Abitur* adı verilen olgunluk sınavını geçmeleri gerektiği belirtilmiştir. Fransa’da öğretmen eğitimi verilen kurumlara girebilmek için adaylarda *Bakalorya* adı verilen ortaöğretim başarı diplomasının olması beklenmektedir. Diploma sahibi adaylara mülakat yapılmaktadır. Fransa’da adaylar mülakatın ardından ortaöğretim sonrası 3 yıl hazırlık eğitimi aldıktan sonra öğretmen eğitimi veren kurumlara başvurabilmektedir. İngiltere’de öğretmen eğitimi veren kurumlara giriş şartı ise ortaöğretimde İngilizce ve Matematik derslerinden C düzeyinde başarılı olmalarıdır. Finlandiya’da ise öğretmen olmak isteyen kişiler öncelikle üniversite giriş sınavına girmekte ardından yetenek testi ve bireysel mülakata tabii tutulmaktadır. Son olarak adaylara grup tartışması yaptırılmaktadır. İtalya’da öğretmen yetiştiren kurumların az olması nedeniyle bu kurumlara giriş için sadece ortaöğretim diplomalarının olması yeterlidir. ABD’de ise öğrencilerin lise diplomaları, referans mektupları, skolastik testi, Amerikan

kolej testi ve bireysel mülakat aşamalarını geçmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra adayların Fen-Edebiyat fakültesinde 2 yıl eğitim almaları da öğretmenlik eğitimi almaları için ön koşullardan biridir. Son olarak Türkiye’de öğretmen eğitimi veren kurumlara giriş için adaylar TYT (Temel Yeterlik Testi) ve AYT (Alan Yeterlik Testi) sınav sonuçlarına göre değerlendirilmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması Süreleri: Almanya, Fransa, İngiltere, Finlandiya, İtalya, ABD ve Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmenlik uygulama sürelerini değerlendirmek adına genel bir karşılaştırma tablosu hazırlanmış ve bu karşılaştırma Tablo4’ de sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlik uygulaması sürelerinin karşılaştırılması (Kaynak: Ateş ve Burgaz, 2014; Ekinci ve Öter, 2010; Külekçi ve Bulut, 2010; Özer ve Alkan, 2017).

| Öğretmenlik uygulaması süreleri | |
|---------------------------------|--|
| Almanya | Lisans eğitiminden sonra 2 yıl yapılmaktadır. |
| Fransa | 2 yıl |
| İngiltere | 1-2 yıl |
| Finlandiya | Uyum stajı + Temel eğitim (İlk 3 yıl 4 hafta + son yıl 5 hafta) |
| İtalya | Lisans eğitiminin ilk yılından itibaren verilmektedir. |
| ABD | 2 yıl |
| Türkiye | 1 yıl |

Tablo 4’e göre Almanya’da lisans eğitimini tamamlayan adayların 2 sene boyunca öğretmenlik uygulaması yapması şarttır. Fransa’da da Almanya’ya benzer şekilde uygulama eğitiminin 2 sene sürdüğü görülmektedir. İngiltere’ye bakıldığında öğretmenlik uygulaması süresinin 1 ile 2 yıl arasında değiştiği belirtilmiştir. Finlandiya’da diğer ülkelere kıyasla öğretmenlik uygulaması dersi süresinin daha uzun olduğu, uygulamanın lisans eğitimi boyunca yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde İtalya’da da öğretmenlik uygulaması lisans eğitimi boyunca yapılmaktadır. ABD’de ise öğretmenlik uygulaması 2 sene sürmektedir.

Türkiye’de öğretmenlik uygulamaları sadece lisans programlarının son senesinde yapılmaktadır (Külekçi ve Bulut, 2010).

Atama Koşulları: Almanya, Fransa, İngiltere, Finlandiya, İtalya, ABD ve Türkiye’de öğretmen atama koşullarını değerlendirmek adına genel bir karşılaştırma tablosu hazırlanmış ve bu karşılaştırma Tablo5’ te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlik mesleği atama koşullarının karşılaştırılması (Kaynak: Ateş ve Burgaz, 2014; Ekinci ve Öter, 2010; Külekçi ve Bulut, 2010; Özer ve Alkan, 2017).

| Atama Koşulları | |
|-----------------|---|
| Almanya | Birinci Devlet Sınavı (yazılı ve sözlü),Stajyerlik (18-24 ay), İkinci Devlet Sınavı (yazılı ve sözlü) |
| Fransa | Merkezi sınavlar |
| İngiltere | Mesleğe giriş profili belgesi ve nitelikli öğretmen statüsü |
| Finlandiya | Master derecesi, staj eğitimi başarı belgesi, öğretmenlerin yeteneklerini gösterme becerisi |
| İtalya | Merkezi sınavlar |
| ABD | 1 yıl sözleşmeli öğretmenlik sonrası değerlendirme. |
| Türkiye | Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) |

Tablo5’te belirtildiği gibi Almanya’da öğretmenler göreve başlayabilmek için öncelikle Birinci Devlet Sınavı’na girmektedir. Yazılı sınav ve sözlü mülakattan oluşan bu sınavı geçen adaylar 18-24 ayı kapsayan stajyer öğretmenlik yapmaktadır. Bu süreci de başarı ile tamamlayan adaylar kurumlara öğretmen olarak atanmaktadır. Fransa’da öğretmen atamaları için bakanlık tarafından merkezi bir sınav yapılmaktadır. İngiltere’de ise lisans eğitimini tamamlayan adaylara Mesleğe Giriş Profili belgesi verilmektedir. Öğretmenlerin devlet kurumlarında çalışabilmesi için Nitelikli Öğretmen Statüsü almaları şarttır. Finlandiya’da öğretmen adaylarının atanabilmeleri için master yapmış olmaları

gerekmektedir. Ayrıca staj eğitimi başarıları ve yeteneklerini gösterme becerileri de adayların öğretmen olarak atanabilmeleri için önemlidir. İtalya’da adayların öğretmen olabilmesi için merkezi bir sınava girmeleri gerekmektedir. ABD’de ise adayların öncelikle 1 yıl sözleşmeli öğretmen olarak çalıştığı bu süreç içerisinde değerlendirildikten sonra kurumlarda öğretmen olarak göreve başladıkları görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin devlet kurumlarına atanabilmeleri için Kamu Personeli Seçme Sınavı’na girip ardından sözlü mülakata tabii tutuldukları ve mülakat sonucundaki başarı durumlarına göre atamaları yapılmaktadır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleğini layıkıyla icra edebilmek için öğretmenlerde bulunması gereken özellikler, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin temelini oluşturmaktadır. Genel anlamıyla yeterlik kişide görevini en iyi şekilde icra edebilmesi için bulunması gereken bilgi ve beceriler bütünüdür (MEB, 2017).

Nitelikli öğrenci davranışı ancak kendisine rol model olan nitelikli öğretmen ile sağlanabilir. Bir öğretmen ancak lisans eğitiminde alınan eğitimin kalitesi ile niteliğini ortaya koyabilmektedir (Akbaşlı, 2009). Gelen ve Özer (2008), alanında yeterli bilgiye sahip olan bir öğretmenin bildiklerini aktarabilecek bir donanıma sahip olması ve mesleğine ilişkin genel kültür bilgisine hakim olmasının gerekliliğini araştırmalarında vurgulamışlardır.

Türkiye’de öğretmenlerde bulunması gereken özellik ve yeterliklerin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 45. Maddesinde *Öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterlikler genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon şeklinde temalara ayrılarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir* ifadesi ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlendiği yer almaktadır. 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 15. Maddesinin (a) fıkrası ile öğretmenlerde bulunması gereken özellikler ve yeterlikler Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından belirlenmektedir (MEB, 2017).

Öğretmen genel yeterlikleri, 1990 yıllarında kullanılan ve öğretmenlerde bulunması beklenen bilgi ve becerilerin detaylı şekilde belirlenerek sunulmasını kapsayan bir terimdir. Öğretmen yeterliklerinin yer aldığı detaylandırılmış liste öğretmenler için mesleki boyutta kılavuz niteliği taşımaktadır (TED, 2009). MEB yürüttüğü çalışmalarda öğretmenler için ‘‘yeterlik’’ kavramına yer vermesine karşın literatürde bu kavrama rastlanmamaktadır. ‘‘Yeterlik’’ ifadesi yerine genelde ‘‘standart’’ ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Farklı terimlerin kullanılmasının dayanağı 1990’lı yıllarda yeterlik hususunda araştırmacılar tarafından uzlaşmaya varılamamasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmeni geliştirmekten çok beceriksizmiş gibi gösterdiği, öğretmeni özgünlüğe sevk etmekten çok var olanı tekrar uygulamaya yönlendirdiği düşüncesine sahip olan kişiler tarafından yeterlik kavramının kullanılması doğru bulunmamıştır. Yine bu görüşe sahip olan kişiler yeterlik kavramının öğretmenlik mesleğinin sadece teknik boyutta ele alındığını, öğretmeni eğitim-öğretim ortamından uzaklaştırdığını da ifade etmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda yeterlik kavramı yerine İngiltere, ABD ve Avustralya gibi ülkelerde ‘‘öğretmenlik mesleği standartları’’ ifadesinin kullanıldığı görülmektedir.

Genelde ‘‘yeterlik’’, ‘‘standart’’ ve ‘‘nitelik’’ kavramlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yapılan araştırmalarda birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu anlam karmaşasını gidermek adına Short (1985, s. 4), yeterlik kavramıyla ilgili dört ‘‘yeterlik’’ tanımına yer vermiştir:

- Belirli bir amacı gerçekleştirmek için yapılan davranış ya da gösterilen performans,
- Bilgi ve becerilerin yönetimi, seçim yapmayı içeren ve yapılan seçimin neden uygun olduğunu bilen bir sorumluluk (yansıtıcı düşünme),
- Bazı makul ve genel süreçler aracılığıyla yetersiz haline gelen yeteneğin bir boyutu olarak görülebilir ve yeterlik göstergesi bir değer yargısı içerince değişebilir,

- Karakteristik olarak nitelenen davranışlardan daha fazlasını kapsayan birey ya da ulus olma niteliğini içerir (performans, bilgi, yetenek ya da tutumlar, ya da belli nitelikler olarak görülebilecek her şey).

Dünyada nitelikli öğretilerde bulunması beklenen özellik ve yeterlikler önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir. Bu durum Türkiye’de çağın gereklerine göre öğretmen yeterliklerinin güncellenmesini gerekli kılmıştır. Öğretmen yeterliklerine göre öğretmen yetiştiren kurumlarında niteliğini artırıcı yönde çalışmalar yapması gerekmektedir (Şişman, 2008).

Türkiye’de öğretmen yeterliğine ilişkin ilk çalışmaların 1998 yılında yapılan YÖK ve Dünya Bankası’nın ortak geliştirdiği “YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” kapsamında yapıldığı görülmektedir (Okçabol, 2004). Bu projede öğretmen yeterlikleri şu şekilde yer almaktadır: “öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma, konu alanı ve alan eğitimi ve tamamlayıcı mesleki yeterlikler” (MEB, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı’nın bu konuda ilk çalışması ise 1999 yılına dayanmaktadır. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla bakanlık tarafından bazı üniversitelerden gönüllü kişileri ile “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” oluşturulmuştur. Bu komisyon öğretmen yeterliklerini belirlerken yurt dışındaki çalışmaları, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme projesi ve Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi projeleri ışığında Öğretmen Yeterlik Belgesi hazırlamış ve 2002 yılında kabul edilmiştir (MEB, 2002).

Yine 2002 yılında Temel Eğitime Destek Projesi ile öğretmen yeterlikleri çalışmalarına devam edilmiş ve bu çalışmalar sonucunda; Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim, Öğrenciyi tanıma, Öğrenme ve öğretme süreci, Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, Okul, aile ve toplum ilişkileri, Program ve içerik bilgisi olmak üzere 6 yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenmiştir.

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmeler, ekonomi, siyaset ve sosyal ilişkileri etkilediği gibi eğitimi de etkilemiş ve bu gelişmeler eğitim alanında değişimi zorunlu kılmıştır. Ortak beceriler sayılan eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, yüksek düzeyde iş birliği geliştirme, uluslararası rekabet edebilmeyi öğrenciye kazandırmayı ve bu beceriler ışığında milli benliğini koruyarak yüceltebilen nesiller yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Mevcut değişim ve amaçlar öğretmenin toplum üzerindeki etkisini ve bir öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklerin revize edilmesini gerekli hale getirmiştir (MEB, 2017).

21.yy. da öğretmene yüklenen misyon, yeni öğrenci ihtiyaçları ve değişen öğretim yaklaşımları, öğretmenin rollerine yenilerinin eklenmesine neden olmaktadır. Türkiye’de öğretmen yeterliliklerinin yenilenmesi ulusal ve uluslararası boyuttaki gelişmelerin eğitimi etkilemesinden kaynaklanmıştır. Öğrenci ihtiyacı temele alınarak daha donanımlı bireyler yetiştirmek amacıyla öğretmen genel yeterliklerinde yapılan güncellemeler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (Kaynak: MEB, 2017).

| A Mesleki Bilgi | B Mesleki Beceri | C Tutum ve Değerler |
|--|--|--|
| A1.Alan Bilgisi | B1. Eğitim Öğretimi Planlama | C1.Milli, Manevi ve Evrensel Değerler |
| Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir. | Eğitim-öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar. | Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir. |
| A2.Alan Eğitimi Bilgisi | B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma | C2.Öğrenciye Yaklaşım |
| Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir. | Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirilebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar. | Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergilemek |
| A3.Mevzuat Bilgisi | B3.Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme | C3.İletişim ve İş Birliği |
| Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır. | Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür. | Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili bir iletişim ve iş birliği kurar. |
| | B4.Ölçme ve Değerlendirme | C4.Kişisel ve Mesleki Gelişim |
| | Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır. | Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır. |

Tablo 6'ya bakıldığında güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olarak 3 yeterlik alanı ve bu alanlar ile bağlantılı olan 11 genel yeterlikten oluştuğu görülmektedir. Bunun yanı sıra genel yeterlikler ile ilişkili olan 65 gösterge de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde yer almaktadır (MEB, 2017).

Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmenlerde bulunması gereken donanım, tutum ve davranışların yer aldığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” geliştirilirken aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin alanlarında kendilerini geliştirebilmeleri adına “Özel Alan Yeterlikleri” belirlenmiştir. Bu özel alan yeterliklerinde yeterlik alanı, kapsam, yeterlikler ve performans göstergeleri yer almaktadır (MEB, 2017).

Sınıf öğretmeni özel alan yeterliklerinde ilköğretim programı baz alınarak her yeterlik için, A1, A2, A3 olarak düzeylendirilen performans göstergeleri belirlenmiştir (MEB, 2017).

A1 düzeyi: Öğretmenin mesleğiyle alakalı sahip olması gereken nitelikleri kapsayan, aynı zamanda öğretim programında yer alan uygulamalar ile ilgili farkındalığını gösteren performans göstergeleridir.

A2 düzeyi: Öğretmenin A1 düzeyindeki kuramsal bilgi ve farkındalıklarına ek olarak, öğrenme-öğretme sürecinde yapılan uygulamaları kapsayan performans göstergeleridir.

A3 düzeyi: Öğretmenin A2 düzeyinde yapmış olduğu uygulamaların yanı sıra yaratıcılığının ön planda tutulduğu bu düzey, öğretmenden öğretim faaliyetlerini özgün bir şekilde gerçekleştirmesinin beklendiği performans göstergelerini içermektedir.

Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri kapsamında belirlenen yeterlik alanları ve yeterlikleri şu şekildedir (MEB, 2017):

1.Öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim: Bu yeterlik alanında, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek, her öğrencinin biricik olduğu ilkesinden yola çıkılarak dersleri bunu ön planda tutarak işlemek, etkinlikler yoluyla öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme konularını kapsamaktadır.

2.İzleme ve değerlendirme: Öğrencilerin ders sürecinde bilgileri kazanma düzeylerini takip edebilme konusunu içermektedir.

3.Bireysel ve Mesleki Gelişim-Toplum İle İlişkiler: Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlayabilme, öğrenme-öğretme süresince meslektaşları ve toplumun diğer üyeleriyle iş birliği içinde hareket etme konularını içermektedir.

4.Sanat ve Estetik: Bu yeterlik alanı ise, öğrencilere estetik bakış açısı kazandırma, öğretim faaliyetlerinde sanatı kullanma, sanat yolu ile yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme ve Atatürk'ün sanata verdiği önemi benimsetme gibi konuları kapsamaktadır.

5. Dil becerilerini geliştirme: Bu alanda, öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanma ve bu hususta öğrencilere rol model olabilme, öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirebilme konularına yer verilmiştir.

6.Bilimsel ve Teknolojik Gelişim: Bu yeterlik alanında, bilimsel gelişmeleri takip edebilme, bilimsel terimleri doğru kullanabilme ve Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önem üzerinde durulmuştur.

7.Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme: Bu yeterlik alanı öğrencilere demokrasi bilincini kazandırma, çevresiyle iletişim kurabilme, sorumluluk duygusunu aşılama gibi konuları kapsamaktadır.

8.Beden Eğitimi ve Güvenlik: Bu yeterlik alanı, sağlıklı beslenme, ritim ile psiko motor becerilerini geliştirme, ferdi ve takım sporları hakkında temel becerileri ve motor becerilerini kazandırabilme, spor sakatlanmalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilme konularını içermektedir.

Öğretmen Strateji Belgesi

Öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlar göz önünde bulundurulduğunda, bu sorunların tek bir alana göre çözümünün olanaksız olduğu açıktır. Öğretmenlerin sorunlarının çözümü için en temele inilerek öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması ve ardından göreve başlayan öğretmenlerin emeklilik dönemine kadar tüm sorunlarının birbiri ile bağlantılı

olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda 2017 yılında bütünsel bir bakış açısıyla hazırlanan “Öğretmen Strateji Belgesi” nin ana teması Şekil 1 de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen Strateji Belgesi Ana Temaları (Kaynak: MEB, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2023 yıllarını kapsayan Öğretmen Strateji Belgesi'nin amaçları ve hedefleri ise şu şekilde yer almaktadır (MEB, 2017):

Yüksek Nitelikli, İyi Yetiştirilmiş ve Mesleğe Uygun Bireylerin Öğretmen Olarak İstihdamını Sağlamak: Öğretmenlik mesleği, sadece programlarda belirtilen hedeflere uyarak öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek değil aynı zamanda milli değerlerimizi ön planda tutan, çalışan, üreten, topluma yararlı bireyler yetiştiren saygın bir meslek olarak tarihteki yerini almıştır. Öğrenci başarısını etkileyen pek çok unsur vardır fakat öğretmen niteliği bu bağlamda büyük bir önem taşımaktadır.

Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Programlarda Eğitimleri İyileştirmek: Hedeflenen düzeyde bir eğitim sistemine sahip olunması için öğretmen yetiştirme programlarındaki lisans ve lisansüstü eğitimin çağın ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte revize edilmesi gerekmektedir. Bu hususta üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına düşen görev oldukça önem taşımaktadır.

Üniversite Mezunları Arasından Öğretmenlik Mesleğine En Uygun Olanları Seçmek: Öğretmen Strateji belgesinde yer alan bu alt hedefe göre yalnızca eğitim fakültelerinden mezun adayların öğretmen olması değil ihtiyaç dahilinde başka bölümlerde lisans eğitimi tamamlayan fakat mesleğe başlamadan önce alana ilişkin gerekli eğitimi alan kişilerinde öğretmenlik mesleğini icra edebileceği belirtilmektedir. Buna göre mesleğe başlamadan önce adaylar merkezi sınavlar dışında bir gözetmen eşliğinde uygulamalı olarak değerlendirilecek ve mesleğe en uygun öğretmen seçimi için bir sistem geliştirilecektir.

Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sürekli Kılmak: Gelişen ve değişen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğretmeni bilgi kaynağı olmaktan çok gelişmeleri takip ederek bilgiye ulaşmak adına öğrencilerine rehberlik eder hale getirmiştir. Değişen bu öğretmen rollerine adapte olabilmeleri için öğretmenlerin gerekli donanıma sahip olmaları ve bu konuda daima desteklenmeleri gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin kişisel-mesleki gelişimlerine dair çalışmaların niteliğinin artırılması önemlidir.

Öğretmenlerin Gelişim İhtiyacını Tespit İçin Periyodik Olarak Yapılacak Bir Performans Değerlendirme Sistemini Hayata Geçirmek: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde “yeterlik” kavramına sıkça yer verildiği yapılan araştırmalarda görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri”ni belirlemiş ve yayınlamıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansması bu yeterliklerin revize edilmesini zorunlu kılmıştır. Öğretmen yeterlikleri sadece mesleki ve kişisel boyutta öğretmen niteliklerini belirlemek amacıyla değil aynı zamanda

öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerini, adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitimlerini de kapsayan bir belge niteliği taşımaktadır. Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gerekli desteğin sağlanması adına Öğretmenlik mesleği yeterlikleri çerçevesinde öz değerlendirme yapabilme, okul müdürü, meslektaş, öğrenci ve velilerin geri bildirim sağlayabileceği bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulması amaçlanmıştır.

Adaylık Sürecinden İtibaren Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Niteliğini Arttırmak: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine ilişkin çalışmaların farklı açılardan ele alınarak yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda mesleki gelişim uygulamalarında eğitici konumundaki kişilerin niteliklerinin belirlenmesi ve bu eğiticiler için bir program hazırlanması gerekmektedir. Kişisel ve mesleki gelişimde sürekliliği sağlamak adına planlanan önemli bir uygulama da Öğretmen Akademilerinin kurulması olacaktır. Bu uygulama ile öğretmenler ihtiyaçları doğrultusunda yaşam boyu öğrenme, alanlarında kendilerini geliştirebilme, gerektiğinde rehberlik hizmetlerinden yararlanma gibi pek çok faaliyetlere erişebilecektir (MEB, 2017).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıyı İyileştirmek ve Mesleğin Statüsünü Güçlendirmek: Öğretmenlik tarih boyunca toplumun tarafından saygı duyulan ve el üstünde tutulan bir meslek olmuştur. Ancak günümüzde değişen koşullar ışığında öğretmenlerin toplum nazarındaki statüsü tartışmaya açık hale gelse de toplum tarafından öğretmene verilen önem değişmemiştir. Öğretmenler toplumda nitelikli bireyler yetiştirilmesi hususunda önemli bir sorumluluğu üstlenmiş kimselerdir. Böylesine önemli bir misyonu yüklenen öğretmenlik mesleğinin saygınlığını ve kalitesini arttırmak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ve ulaştırılması beklenen amaçlar arasında ilk sıralarda yer almıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek adına yapılması planlanan alt amaçlar ise şu şekildedir:

Hedef: Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Güçlendirmek: Bu alt hedefin en belirleyici özellikleri, hizmet öncesi eğitimin kalitesine yönelik çalışmaların yapılması, öğretmenlerin

çalışma koşullarının yeniden değerlendirilmesi, mesleki ve kişisel boyutta nitelikleri iyileştirici yönde adımlar atılması oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin Çalışma Şartlarını İyileştirmek: Öğretmenlik Strateji belgesinde belirtilen bu hedef ile eğitim öğretim kurumlarının fiziki yapılarının düzenlenmesi ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi adına çalışmaların yapılması gereklidir.

Kurumlar ve Bölgeler Arası Farklılıklara Göre İyileştirici Tedbirler Almak: Türkiye’de öğretmenler genellikle ülkenin doğu veya güneydoğusunda göreve başlamakta ancak buldukları bölgelerin kısıtlı imkanlarından dolayı ülkenin batı bölgelerine geçiş yapmak istemektedir. Bu husus, eğitimde fırsat ve imkan eşitsizliklerini de beraberinde getirmektedir. Eğitim ortamındaki bu eşitsizliği en aza indirmek adına Bakanlık, 2016 yılı itibariyle sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını yürürlüğe koymuş aynı zamanda öğretmen atamalarında mülakat uygulamasına başlamıştır. Bu uygulama ile nitelikli öğretmenlerin atamasının yapılması ve kaliteli eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Kariyer ve Ödüllendirme Sistemini Geliştirmek: Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de yeterlikler ile paralellik gösteren bir kariyer gelişim planı sunulması gerekmektedir. Öğretmenlerin kendilerini alanlarında geliştirmeleri için desteklenerek motive edilmesi, kariyerlerinde öğretmenlere yükselme fırsatı sunulması gerekmektedir (MEB, 2017).

2023 Eğitim Vizyonu

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında açıklanan 2023 eğitim vizyonunun temel felsefesini eğitim sisteminin temelini teşkil eden “birey” oluşturmaktadır. Sağlam bir zemine oturtulmamış mevcut eğitim sistemleri beraberinde çözülmesi beklenen pek çok problemi getirmiştir. Bu problemlerin nedeni ise belirli ideolojik görüşlerin eğitim programlarına yansıtılma çabası içinde olunmasıdır. Bu bağlamda 2023 Eğitim Felsefesinde,

eğitim sisteminin ideolojik yapıdan çıkarılıp pedagojik temellere dayandırılması zorunluluk kılımlıdır.

Günümüzde toplum tarafından öğrenci başarısı, yazılı sınav sonuçlarındaki rakamlara göre değerlendirilmekte ve bu sonuçlara göre öğrenciler arasında ayrıştırılma yapılmaktadır. Söz konusu bu durumun 2023 eğitim felsefesine ters düştüğü açıktır. İnsanları ayrıştırmayı geride bırakan ve insanı bir bütün olarak ele alan bir eğitim sisteminin oluşturulması 2023 Eğitim Felsefesinde yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018).

2023 Eğitim Vizyonuna göre öğrencilerin bulunduğu sosyoekonomik koşullar baz alınarak bireysel, akademik ve sosyal boyutta gelişmelerini sağlamak adına *Okul Gelişim Modelinin* oluşturulması amaçlanmıştır. Eğitim ortamları rekabetten arındırılarak işbirliği ve paylaşmanın temel alındığı bu modelde öğrencilerden kazanılması beklenen davranışlar çerçevesinde etkinliklerin planlanması hedeflenmiştir.

Okul gelişiminin, diğer okullar baz alınarak değil, her okulun kendi imkânları dahilinde yapmış oldukları çalışmalar ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. *Okul Profili Değerlendirme Modeli* ile tüm okulların gelişimleri takip edilerek değerlendirilecek ve okullara bu hususta gerekli desteğin sağlanması adına il ve ilçe teşkilatlarının sorumlulukları revize edilecektir (MEB, 2018).

2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan programların içerik ve uygulanmasına ilişkin yapılması planlanan çalışmalar şu şekilde yer almaktadır (MEB, 2018):

İlkokul ve Ortaokullar Gelişimsel Açından Yeniden Yapılandırılması; bu boyutta ilkokul programlarının öğrenci ihtiyaçları ve gelişim özelliklerine göre revize edilmesi, okul ders saati süreleri ve ders sayılarının azaltılması, öğrencilerin yalnızca not sistemi ile değil ayrıca gelişim özelliklerine uygun çeşitli faktörler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

İlkokullarda tenffüs ve serbest etkinlik saatleri yeniden düzenlenmesi; bu boyutta ise öğrencilerin yetenekleri ve ilgileri baz alınarak *Tasarım-Beceri Atölyelerinin* kurulması,

öğrenci değerlendirmede e-portfolio sisteminden yararlanılması, okullarda öğle aralarında öğrencilere yemek dağıtılması, ikili eğitime son verilmesi amaçlanmıştır.

Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanması; bu hususta öğrencilerin bulunduğu coğrafyadaki kültürel değerleri benimseyebilmeleri adına ders dışı faaliyetlerin yapılması, okullarda bilim ve sanat merkezlerinin kurulması, ödev uygulamasının revize edilmesi, okul bahçelerinin tekrar tasarlanması amaçlanmıştır.

Okullar Arası Başarı Farkı Azaltılarak Okulların Niteliğinin Artırılması; bu alt boyuta göre kısıtlı imkanlara sahip olan okullara ek kaynak sunulmasında öncelik verilmesi, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere eğitim verilmesi amaçlanmıştır.

2023 Eğitim Vizyon Belgesine göre Temel Eğitim kademesinde yapılması ön görülen çalışmalar şu şekilde sıralanmıştır(MEB, 2018):

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerinin Yeniden Yapılandırılması; bu boyutta öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri adına yüksek lisans eğitimi almaları, pedagojik formasyonun yerine öğretmenlik mesleği uzmanlık programlarının açılması, sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği lisans programlarının revize edilmesi, sözleşmeli öğretmenlerin zorunlu görev sürelerinin kısaltılması, öğretmen yetiştiren kurumlardan uygulama ağırlıklı eğitim verilmesi amaçlanan uygulamalardan birkaçıdır.

İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesinin Sağlanması; bu alt hedefe ilişkin yapılması planlanan uygulamaların başlıcaları ücretli öğretmenlerinin maaşlarının artırılması, öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması, öğretmenlerin yan dala sahip olması, yönetici ve öğretmen özlük haklarının revize edilmesi şeklinde sıralanmıştır.

Adaylık Eğitimi

Türk Dil Kurumu'nda (1998, s.23-24), aday kelimesinin anlamı “bir iş için yetiştirilmekte olan kimse” şeklinde belirtilirken, adaylık kavramı ise “bir görevde

yetiştirilme” olarak ifade edilmiştir. Literatürde ise bu kavramı Atasoy ve Yaman (1998), “göreve yeni başlayan ve bu süreçte mesleğe adapte olunması adına yetişme eğitimi tabii tutulan kişi” olarak tanımlamışlardır.

Göreve yeni başlayan kişilerin mesleklerine azami sürede uyum sağlamalarını ve bu süreçte mesleki gelişimini artırmalarını hedefleyen adaylık eğitiminin amaçlarına alanyazında ise şu şekilde yer verilmiştir (Ataklı, 1992; Buluç, 1998, s. 784; Fındıkçı, 2001) :

- Çalışanların kurumlarına en kısa sürede adapte olmalarını sağlamak,
- Çalışanların kendilerine güvenini artırmak,
- Çalışanların mesleğe uyum süreçlerinde görev ve sorumluluklarını benimsetmek,
- Çalışanlara kurumlarındaki meslektaşları ve idari personelini tanıtmak,
- Çalışanlara kurumlarına ilişkin mevzuatı bildirmek,
- Çalışanlara ilk iş günlerinden itibaren işlerine karşı olumlu bakış açısı kazandırmak,
- Çalışanlara vazifelerine ilişkin eksiksiz bilgilendirme yapmak,
- Çalışanların mesleklerini bırakma oranlarını en aza indirmek.

Alanyazında aday öğretmenlerin eğitimine ilişkin ilk tanımlamanın Huling-Austin tarafından getirildiği görülmektedir. Huling-Austin’e göre aday öğretmenlik eğitimi “özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere en az bir yıl sürecek sistemli ve devamlı desteğin sağlanması amacıyla düzenlenen planlı programlardır” (Feiman-Nemser ve diğ., 1999).

Tanabe (2007), öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında “gerçeklik şoku” ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Alanyazında bu görüşü destekleyen çalışmalarda yer almaktadır (Blomberg ve Knight, 2015; Knowlton, 2015). Gerçeklik şokunun nedenleri olarak da öğretmenlerin mesleğe karşı tutumlarının mesleğe başlamadan önce ve mesleğe başladıktan sonra olumsuz yönde değişmesine bağlanmaktadır. Görevinin ilk yılı öğretmenler için mesleki tutumları ve gelişimleri açısından büyük bir önem taşımaktadır (Gergin, 2010; Rust, 1994). Aynı zamanda bu süreç içerisinde öğretmenlerin mesleki kimlikleri de oluşmaya

başlamaktadır (Feiman-Nemser, 2001). Alanyazında mesleklerinin ilk üç yılında öğretmenlerin yaşamış oldukları güçlükler nedeniyle mesleği bıraktıkları belirtilmiştir (Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant & Kennetz, 2014). Bunun nedeni olarak da niteliksiz bir adaylık süreci geçiren öğretmenlerin kendilerine güvenlerini yitirmeleri ve mesleklerine karşı olumsuz bir tutum içinde olmaları söylenebilir (Hammond 2005).

Her meslek grubunda olduğu gibi göreve yeni başlayan öğretmenlere de mesleklerine adapte olabilmeleri adına hizmet içi eğitim programları sunulmaktadır. Çalıştığı kurumun fiziksel ortamına, meslektaşlarına, öğrencilerine en kısa sürede uyum sağlamaları için öğretmenlere oryantasyon eğitimleri verilmektedir (Erkoç, 2010). Wong (2004), mesleğinin ilk yılı olan öğretmenlere kılavuzluk edecek nitelikli bir program olmasının onların mesleki gelişimleri adına önemli bir faktör olduğunu savunmuştur. Benzer şekilde Bezzina (2007), aday öğretmenlik eğitimi programının öğretmenlerin mesleklerine ve buldukları çevreye adapte olmaları adına rehberlik edeceğini belirterek programın önemini vurgulamıştır.

Adaylık eğitiminin niteliğine ilişkin yapılan çalışmalarda eğitime katılan öğretmenlerin katılmayan öğretmenlere oranla mesleki özgüven, mesleki tutumlarının yüksek olduğu ve meslekten ayrılma durumlarının ise daha az olduğu tespit edilmiştir (Alataş, 2017).

Türkiye’de Aday Öğretmen Eğitimi

Öğretmen Atama ve Yerleştirme Yönetmeliğince 2015 tarihinden itibaren Türkiye’de uygulanan aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin usul ve esaslar gereğince, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Öğretmen Alan Bilgisi Testi (ÖABT) puanlarına göre mesleğe başlayan öğretmenler 1 yıl aday öğretmen olarak görev yapmakta ve bu süreç sonunda öğretmenler 3 performans değerlendirmesi sonrasında sözlü mülakata tabii tutulmaktadır. Bu aşamalardan başarıyla geçen öğretmenler ise 1 yılın sonunda kadrolu öğretmen olarak görevlerini icra etmektedir (MEB, 2018).

Temel Eğitim İlkeleri: Temel eğitimin süresi en az 10 gün en fazla ise 2 ayı kapsamaktadır. Bu süreç içerisinde adaylara memurluk haklarının öğretilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin bu eğitim sonunda sınava tabii tutuldukları sürede bu 2 aylık süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Temel eğitimin başlama tarihi ise Merkezî Eğitim Yönetme Kurulu tarafından belirlenmektedir.

Hazırlayıcı eğitimin ilkeleri: Temel eğitimin son bulması ile başlayan bu süreç en az 1 ay en fazla 3 ay sürmektedir. Bu süreçte aday öğretmenlere uyum süreçlerini kolaylaştıracak eğitimler verilmektedir. Aday öğretmenler bu süreç sonunda sınava tabii tutulmaktadır. Aday öğretmenlere hazırlayıcı eğitim kapsamında; sorumluluklar, meslekleriyle ilgili yasalar ve başka kurumlar ile iletişim konularında eğitim verilmektedir.

Staj eğitimi ilkeleri: Hazırlayıcı eğitim sonunda edinilen bilgilerin uygulamaya döküldüğü staj eğitimi en az 2 ay sürmektedir. Bu eğitim Merkezi Eğitim Yönetme Kurulu tarafından uygun görülen tarihte başlamaktadır. Staj eğitiminde, resmi yazışmalar, mesleği ile ilgili mevzuata hakim olma, okul ve çevre ile iletişim, sınıf ortamında gözlem yapma, zaman yönetimini sağlama gibi konular üzerinde durulmaktadır.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul yönetimine, danışmanlara ve aday öğretmenlere düşen görevler ise şu şekilde belirlenmiştir (<http://oygm.meb.gov.tr>) :

Okul Yöneticilerinin Görevleri: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü yönetmeliğine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul müdürlerinin öncelikli görevi adaylık sürecini yönetmektir. Bunun yanı sıra danışman öğretmenin atamasını yaparak danışmanlar ile birlikte adaylık eğitim programını hazırlamaktan da okul yöneticisi sorumludur. Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen görev ve sorumlulukların bilincinde olmak ve uygulamak, okul yöneticilerine düşen bir diğer görevdir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Danışman Öğretmenin Belirlenmesi: Aday öğretmenlere adaylık süreçlerinde rehberlik edecek kişiler okul müdürlerince tayin edilmektedir. Bu danışman öğretmenlerin sahip olması

gereken kriterler ise; en az 10 yıllık mesleki deneyime sahip olmak, ulusal ya da uluslararası projelerde katılımcı veya koordinatör olarak görev almış olmak, sosyal faaliyetlerde aktif rol oynamak, iletişim becerisi yüksek olmak ve son olarak aday öğretmen ile aynı branşta olmak şeklinde belirtilmiştir (<http://oygm.meb.gov.tr>). Adaylık sürecinde danışman öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bunlardan ilki kurum yöneticisi ile birlikte aday öğretmen için bir program hazırlamaktır. Programda belirtilen çalışmalar için aday öğretmene yardımcı olmak, mesleki bilgi, tutum ve tavırlarıyla rol model olmak, aday öğretmeni bu eğitim sürecinde izlemek ve değerlendirmede bulunmak ve okul müdürü tarafından verilen diğer sorumlulukları yerine getirmek de danışmanın diğer görevleridir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Aday Öğretmenlerin Görevleri: Adaylık süreçlerinde öğretmenlerin kendilerine verilen programa, danışman öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin talimatlarına eksiksiz uymaları gerekmektedir. Aday öğretmenlerin 14 hafta süren eğitimleri boyunca sınıflara danışman öğretmenleri olmadan girmemeleri de önemli bir konudur. Öğretmenler bu süreç boyunca danışman öğretmenleri ile birlikte yapmış oldukları etkinlikleri içeren formları doldurmalıdır. Bu formlar öğretmenlerin gelişim dosyalarına eklenmektedir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Adaylık Eğitimi Uygulamaları: Aday öğretmen yetiştirme programına göre aday öğretmenlerin 14 haftalık süreç boyunca haftada 4 gün okulda bulunmaları, haftada 1 gün ise okul dışı faaliyetlere katılması gerekmektedir. Bu faaliyetler şehir kimliğini tanıma, gönüllülük ve girişimcilik çalışmaları, kitap okuma, film izleme gibi faaliyetleri içermektedir. Bu süreç içerisinde her hafta üç gün sınıf içi gözlem ve uygulama, bir gün okul içi gözlem/uygulama faaliyetlerinde bulunmaktadır. Adaylar 6 hafta ders planı, öğretim araç gereci hazırlama ve ders izleme gibi faaliyetleri gerçekleştirmekte kalan 8 haftada ise bu uygulamalara ek olarak ders anlatımı yapmaktadır (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Aday öğretmen yetiştirme programında aday öğretmenlerin 14 haftalık okul içi ve okul dışı uygulamalarının ardından, 10 hafta süren hizmet içi eğitim uygulamalarına

katılmaları gerekmektedir. Bunun için tüm aday öğretmenlerin katılımının sağlanacağı bir eğitim ortamı seçilir ve hizmet içi eğitim süreçlerinde üniversiteler, uzmanlar ve STK'larda görev yapan kişiler davet edilir (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Eğitim süreçlerinde üzerinde durulan konular ise, öğretmenlik mesleğinin tarihî temelleri ve misyonu, kültür ve medeniyetimizde eğitim anlayışının temelleri, öğretmenlik mesleğinin temel değerleri ve etik ilkelerini kapsamaktadır (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Değerlendirme Sistemi: Aday öğretmenler, atandıkları kurumlarda mesleğe başladıkları ilk dönem 1, sonraki dönem ise 2 defa İl Milli Eğitim Müdürü'nün görevlendirdiği maarif müfettişi, danışman öğretmen ve okul müdürü tarafından değerlendirilmektedir (<http://oygm.meb.gov.tr>). Aday öğretmenlerin ilk iki değerlendirmeleri okul müdürü ve danışman öğretmen tarafından yapılmaktadır. Süreç içerisinde öğretmenlerin okul içi ve okul dışı performansları ve aynı zamanda gelişim dosyaları değerlendirilmektedir. Aday öğretmenlerin son değerlendirmeleri ise, maarif müfettişi, okul müdürü ve rehber öğretmence yapılmaktadır (<http://oygm.meb.gov.tr>). Değerlendirme puan sistemi ise, değerlendiricilerin bu 3 aşama sonunda verdikleri puanların aritmetik ortalaması alınarak yapılır.

Sonuç olarak ilk değerlendirmenin %10 u, ikinci değerlendirme sonucunun %30 u ve son olarak üçüncü değerlendirme sonucunun %60 ı hesaba katılmaktadır. Adayların bu 3 değerlendirme sonucu puanlarınının 100 üzerinden en az 50 olması beklenmektedir. Bu koşula uyan adaylar Bakanlık tarafından yapılacak yazılı ve sözlü sınava girme hakkı elde etmektedir. Sözlü sınavlar Bakanlık tarafından görevlendirilen komisyonlar tarafından yapılırken yazılı sınav ile ilgili işlemleriye Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğundadır. Bütün bu değerlendirmeler sonrası başarılı olamayan adaylara bir yıl daha hak verilir ve yine başarılı bir sonuç elde edemezse aday öğretmen unvanını kaybeder ve memur olma hakkı elinden alınır (<http://oygm.meb.gov.tr/>).

Alanyazında öğretmenlerin adaylık süreçlerinde mesleğe uyum sağlayabilmeleri için çeşitli eğitim programlarına tabii tutulduğu görülmektedir. Bu programların göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki ve çevresel boyutta yaşadığı sorunları giderebilme konusundaki yeterliliğini sorgulayabilmek adına göreve yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarına ayrıntılı olarak değinilmiştir.

Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Sorunları

21. yüzyılda öğretmenlik içinde pek çok sorumluluğu barındıran bir meslek haline gelmiştir. Günümüz koşullarının giderek zorlaşması ve söz konusu bu durum içerisinde nitelikli ve mücadeleci bireyler yetiştirmek öğretmenlerin rollerini de giderek ağırlaştırmıştır. Aynı zamanda bu şartlar öğretmenlerin kendilerini de sürekli geliştirmelerini zorunlu kılmıştır (McNamara, Jones ve Murray, 2014). Eğitimde çağa ayak uydurabilmek adına yapılan yeniliklere uyum sağlamak da öğretmenler için kaçınılmaz sorunların oluşmasına ortam hazırlamıştır (Brock ve Grady, 2006).

Lisans eğitiminden göreve başlama dönemine kadar geçen süre zarfında bireylerin mesleki boyutta beklenti ve motivasyonları değişkenlik gösterebilmektedir. Mesleklerinin ilk yılındaki beklentileri ve mevcut durum arasındaki farklılıklar bireyin mesleğe karşı tutumunu ve güdülenme oranını etkileyen en önemli unsur haline gelmiştir (Uras ve Kunt, 2004). Öğretmenler mesleğe hazırlık sürecinde lisans programlarında alan bilgisi dersleri, formasyon dersleri ve genel kültür dersleri kapsamında çeşitli aşamalardan geçmektedir. Ancak bu deneyimler öğretmenlerin göreve başladıklarında uyum süreçlerini kolaylaştırma konusunda yetersiz kalmaktadır (Feiman-Nemser, 2001). Lisans eğitimlerinde öğretmenlerin gerçek yaşantı ile bağdaşmayacak nitelikte eğitim görmeleri göreve başladıklarında pek çok zorlukla karşılaşmalarına neden olmaktadır.

Her öğretmen mesleğinin ilk yılında pek çok güçlük ile yüz yüze gelmektedir. Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı güçlükler literatürde güncel bir

sorun olarak görülmemektedir. Göreve yeni başlayan her öğretmenin göreve uyum süreçlerinde yaşadıkları çevreye ve eğitim-öğretim ortamına ilişkin karşılaştıkları güçlükler benzerdir. Sınıf yönetimini sağlama, iletişim, meslektaşlar ve okul yönetiminden rehberlik alma, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri bu ortak sorunlar arasındadır (Sarı, 2011). Çoğu öğretmen, alışık olmadığı adetlere, iklime, sosyo-ekonomik koşullara sahip bölgelerde göreve başlamaktadır. Kendi yaşam standartları dışında olan bu bölgelerde yaşamak onlar için sağlık, sosyal faaliyetler, iletişim, güvenlik gibi pek çok uyum sorununu da beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin bilmedikleri bir sosyal çevreye bir anda girmesi de mesleki ve bireysel boyutta endişe içinde olmalarına neden olmaktadır (Güçlü, 2004).

Büyük bir umut ve motivasyon ile görevlerine başlayan öğretmenler mesleklerinin ilk yılında tecrübesiz ve donanımsız olmalarından dolayı tükenmişlik seviyesine gelebilmektedir (Protheroe, 2006). Hizmet öncesinde nitelikli bir eğitim almış olsalar dahi öğretmenler göreve başladıkları andan itibaren bu eğitimin gerçek sınıf ortamındaki yaşantılara kolaylıkla uyum sağlayacak nitelikte olmadığını deneyimlemektedirler (Breux & Wong, 2003). Kıdemli meslektaşlarının tecrübelerine mesleğe uyum süreçlerinde ihtiyaç duyan öğretmenler bekledikleri rehberliği görememelerinden dolayı bu süreçte yaşadıkları güçlükleri tek başlarına göğüslemek durumunda kalmaktadır (Sarı, 2011).

Tanabe (2007), öğretmenlerin göreve yeni başladıklarında lisans eğitimlerinde edindikleri bilgi ile gerçek yaşantı arasındaki farkı gözlemledikleri süreci *şok etkisi* olarak nitelendirmiş ve bu süreci her öğretmenin yaşayabileceğini ifade etmiştir. Sağlamer (1975), bu süreçte öğretmenlerin yaşadıkları sorunları “tecrübesizlik, lisans programlarında edinilen teorik bilgiler ile uygulamalar arasındaki dengesizlik, aday öğretmenlerin kendilerini psikolojik baskı altında hissetmeleri, maksimum düzeyde performans gösterme isteği ve denetim korkusu” olarak sıralamıştır. Benzer şekilde Sarı (2011), çalışmasında bu sorunları öğretimin planlanması ve uygulanması, meslektaş-yönetici-veli ve toplumla ilişkiler, okulun

fiziki altyapısı ve olanaklar, mesleki gelişim-yasal hak ve sorumluluklar olarak ele almıştır. Genel olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları mesleki ve çevresel faktörler açısından incelemek mümkündür.

Mesleki sorunlar. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaşılabileceği problemlerin temelini hizmet öncesi eğitim yetersizlikleri oluşturmaktadır (Erkoç, 2010). Öğretmenler uygulamayı lisans programlarının son senesinde yaptıkları için yeterli donanıma sahip olmadan mezun olmaktadır. Öğretmenlerin deneyimsiz oluşları öğretim planı hazırlama ve uygulama, öğretim materyali hazırlama, zaman yönetimini sağlama gibi önemli sorunları beraberinde getirmektedir (Tertemiz, 2002). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, etkili bir mesleki gelişim sürecinden geçmeyince sınıf yönetimi, öğretim, okul kültürü, meslektaş ve velilerle ilişkiler vb. konularda birçok güçlük yaşamaktadırlar. Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlere nitelikli öğretmen olabilmeleri için mesleki ve bireysel gelişime yönelik ek destek sağlanmalıdır (Mizell, 2010).

Görevinin ilk yılında olan öğretmenler için ders planı hazırlamak oldukça güçtür (Kumi- Yeboah & James, 2012). Aynı zamanda bu programların niteliğinin uygulamayı da etkilediği açıktır (Oktar ve Bulduk, 2000; Schremer, 1991). Weinstein (1988), aday öğretmenlerin öğrenci beklentilerini karşılayacak düzeyde bir program hazırlama konusunda yetersiz olmalarının sınıf içinde problemler yaratacağını ifade etmiştir. Çalışmasında bu görüşe paralel bir yoruma yer veren Sarı da (2011) göreve yeni başlayan öğretmenlerin teorik bilgilerini uygulamaya dökme konusunda zorlandıklarını belirterek kalabalık mevcutlu sınıflarda öğrenciler ile birebir ilgilenmekte kendilerini yetersiz hissettiklerini vurgulamıştır.

Bunun yanı sıra sınıf ortamına henüz adapte olamayan öğretmenler öğrenci özelliklerine, okul iklimine, eğitim araç-gereçlerine hâkim olamadıkları için pek çok sıkıntı yaşamaktadır. Göreve başlamadan önce öğretmenler öğrenciler ile uzun süre iletişim kuramadıkları için gerçek sınıf ortamında öğrenciler ile birbirlerine alışma süreçleri de

değişkenlik gösterebilmektedir (Toker Gökçe, 2013). Buna ek olarak Roberson ve Roberson (2009), çalışmalarında aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerinde öğrencilerine kendilerini sevdirebilme konusunda da endişe içinde olduklarını belirtmişlerdir. Walsdorf ve Lynn (2002), bu sorunu en aza indirmek adına aday öğretmenlerin öğretim elemanlarından yardım alma ve bu konuda kendilerini geliştirmek için ilgili seminerlere katılmalarının yararlı olacağı konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Moyer (2015), aday öğretmenlerden, kıdemli meslektaşlarının bile günlük çektiği noktalarda ilk yıllarından profesyonelce hareket etme beklentisinin yersiz olduğunu dile getirmiş ve lisans eğitimlerinde tecrübe edinmeyen aday öğretmenlere gereğinden fazla misyon yüklenildiğini belirtmiştir.

Öğretmenler atandıkları kurumların normları hakkında pek bilgi sahibi olmadan göreve başlamaktadır. Dolayısıyla mesleki ilgi ve tutumları ile okul normları ters düşebilmektedir (Rizza, 2011). Wong (2003)'e göre öğretmenlerin okul yöneticileri ve paydaşları ile ortak hareket etmesi halinde verimli bir eğitim-öğretim ortamı sağlanır. Aday öğretmenlerin mesleki boyutta sosyalleşmeleri için görev yaptıkları okulun kültürü, misyonu ve belli başlı değerleri hakkında eğitim almaları gerekmektedir. Bu sayede göreve yeni başlayan öğretmenlerin okula uyum süreçleri de kolaylaşacaktır (Memduhoğlu, 2008). Okul ikliminin mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin uyum sürecinde Barbara ve Grady (2007), okulun fiziki yapısının, çalışanların, ulaşımın etkisinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin görevlerinin ilk yılında uyum sorunlarını etkileyen bir diğer unsur ölçme ve değerlendirmede kendilerini yetersiz hissedebilmeleridir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrettiklerinin kazanılma düzeyinin belirlenmesi ve bu sayede kendi mesleki eksikliklerini giderebilmesi için doğru değerlendirme yapabilmek önem arz etmektedir (William, 2013). Ancak ölçme ve değerlendirme aday öğretmenler için tecrübesiz oluşlarından dolayı bazı durumlarda güçleşebilir ve bu durum aday öğretmenlerin mesleki tutumlarını da etkileyebilir (Sarı, 2011).

Toker Gökçe (2013), çalışmasında aday öğretmenlerin Bakanlıktan, okul yönetiminden ve kıdemli meslektaşlarından rehberlik alamadıklarını ifade etmiştir. Buldukları çevreye alışma, mesleki statü ve öğrencilikten öğreten konumuna gelmenin vermiş olduğu ağır sorumluluk karşısında gerekli desteği görememek verimli bir öğrenme-öğretme ortamını engelleyen önemli unsurlardır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin müfettişlerin denetimi altında tutulması çoğu zaman kaygı yaratıcı bir hal alabilmektedir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin belirtilen bu sorunlarından yola çıkılarak mevzuat bilgilerinin olmasının ve kendilerini daima geliştirmelerinin mesleğe uyum süreçlerinde kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir (Sarı, 2011). Maulana, Helms-Lorenz ve van de Grift (2015), yapmış oldukları çalışmalarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerine tam anlamıyla adapte olmalarının üç seneyi bulacağını belirtmişlerdir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için görev yaptıkları okulların maddi koşullarının elverişsiz olması ekonomik boyutta da sorun yaşamalarına neden olmaktadır (Kidd, Brown ve Fidzallen, 2015). Öğretmenleri mesleklerinin ilk yılında bekleyen önemli sorunlardan bir diğeri ise veliler ile kurmaya çalıştıkları iletişimdir. Bradley (2010), aday öğretmenlerin bu hususta tecrübesiz olmalarından dolayı veli toplantısı yaparken rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Hem lisans eğitimlerinde hem de hizmetiçi eğitimlerinde öğretmenlere bu konuda gerekli eğitim verilmesi mesleğe uyum süreçlerini kolaylaştıracaktır.

Maulana, Helms-Lorenz ve Van de Grift (2015) ise çalışmalarında aday öğretmenlerin uyum sağlama ve öğretim yöntem ve tekniklerini derste kullanabilme konularında sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışma yapan Rees (2015), göreve yeni başlayan öğretmenlerin en çok sınıf yönetimini sağlama ve bireyselleştirilmiş öğretim konularında sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bunların yanı sıra velilerle iletişim kurma (Brock & Grady, 2006) ve onları eğitim öğretim sürecine dâhil etme, zaman yönetimi, belirli konuların öğretiminin planlanması ve değerlendirilmesi, özel eğitime ihtiyaç duyan

öğrencilerin eğitimi, kalabalık sınıflarda öğretim yapma ve yardım alamama gibi durumlar aday öğretmenlerin en çok zorlandığı konular olarak geliştikleri öne sürülmüştür.

Çevresel sorunlar. Türkiye’de göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri genellikle ülkenin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine atanmaktadır. Daha önce bu bölgelerde yaşamayan öğretmenler için bu durum güçlük çekmelerine neden olabilmektedir. Kültürel açıdan farklı coğrafyalara uyum sağlamak aday öğretmenler için kolay olmamaktadır. Özellikle aileler tarafından eğitime önem verilmeyen bir çevrede öğretmenlik mesleğine başlayan adayları sıkıntılı bir süreç beklemektedir.

Ailelerinden hiç ayrılmamış öğretmenler için farklı bir bölgede yaşamlarını idame ettirmek güç bir durum haline gelmektedir. Alışık oldukları sosyal aktivitelerin buldukları bölgede olmayışı da aday öğretmenlerin uyum sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu gibi durumlar da aday öğretmenlerin yalnızlık duygusu içinde olmalarına yol açmaktadır. Aday öğretmenlerin görev yapacakları yerlerin iklim, ulaşım, güvenlik, konut ve sağlık gibi konularda bilgi sahibi olmaları çevreye uyumlarını büyük ölçüde kolaylaştıracaktır (Barbara & Grady, 2007). Aday öğretmenler yaşayacakları çevreye ilişkin bilgi sahibi değil ise uyum süreçleri zaman alacaktır.

Yalçınkaya (2002), göreve yeni başlayan öğretmenlerin çoğunun olumsuz okul şartları ile karşı karşıya olduklarını belirtmiştir. Genellikle aday öğretmenler imkanları kısıtlı olan okullarda ve beklentilerini karşılamayacak düzeyde bir sosyal ortamda göreve başlamaktadır. Bu durum da öğretmenlerin okula ve çevreye uyum süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Sarı (2011), aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması derslerini genelde şehir merkezlerinde ve zengin koşullara sahip okullarda yaptıkları için atandıkları bölgelerde birçok sorun yaşamalarına dikkat çekmiştir.

Bazen mesleğe yeni başlayan öğretmenin kültürü ile okuldaki diğer öğretmenlerin kültürel kodları çakıştığında, öğretmen okul toplumu tarafından kabullenilmediğini düşün-

bilir (Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002). Toplum davranışları öğretmeni çalışmaya teşvik edebildiği gibi mesleki tükenmişliğe de neden olabilir (Roehrig, Pressley & Talotta, 2002).

Göreve yeni başlayan öğretmenler okul yönetimi ve danışman öğretmenlerinden gerekli desteği almadıkları sürece buldukları çevre ile iletişimleri de güçleşmektedir. Alanyazında belirtildiği gibi hizmet öncesi eğitim ile gerçek sınıf ortamı arasında ütopyik farklılıklar olması göreve yeni başlayan öğretmenler için önemli bir sorun teşkil etmektedir (Glickman, 1984). Öğretmenlerin bu sorunlarını gidermek için öncelikli atılacak adım aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yaşadıkları çevreye ve mesleğe uyumlarını kolaylaştırıcı nitelikte revize edilmesi olacaktır.

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde daha önce yapılan yurtiçi ve yurtdışındaki çalışmalara tarihsel sıralamaya göre yer verilmiştir.

Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar. Korkmaz (1999), çalışmasında göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlarını cinsiyet, mezun olunan fakülte, çalıştıkları yerleşim birimi ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine bağlı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda; kadın öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin ve köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin daha çok uyum sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen sayısının 3 ile 5 arasında değişen okullarda daha sık sorunların yaşandığı sonucuna varılmıştır.

Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004), araştırmalarında göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri incelemiştir. Ülkenin doğu ve güneydoğusunda göreve yeni başlayan 247 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen bu araştırma sonuçlarına göre aday sınıf öğretmenlerinin en çok; resmi işlerin yürütülmesi, öğretmenlik rolüne uyum sağlama, öğretim faaliyetlerini gerçekleştirme, sınıf yönetimi, yaşadıkları çevreye ve mesleğe uyum sağlama ve bazı alan öğretimi derslerini anlatmada sorun yaşadıkları anlaşılmıştır.

Öztürk (2008), aday öğretmenlerin mesleğe uyumlarını etkileyen faktörleri ve lisans eğitimi ve hizmet içi eğitimlerin yeterliliği ile ilgili görüşlerini aldığı çalışmasının sonucunda, aday öğretmenlerin en çok; kendilerine yüklenilen sorumlulukları yerine getirmede zorlanma, mesleki kimlik problemi yaşama, idareciler ile iletişim, sınıf yönetimi zorlukları olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerinin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Devlet okulunda görev yapan aday öğretmenlerin özel okuldaki öğretmenlere göre daha çok güçlük çektiği ifade edilmiştir. Danışman öğretmeni atanmayan aday öğretmenlerin de benzer şekilde uyum sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Dağdeviren (2009) çalışmasında, Sivas ilinde köyde görev yapan 162 sınıf öğretmenin eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda köyde görev yapan sınıf öğretmenleri en çok velilerin ilgisiz olması, idari personelin öğretmenler arasında ayrımcılık yapması, meslektaşların birbirini çekememe durumlarının olması ve müfettişlerin öğretmenleri değerlendirirken mevcut koşulları göz önünde bulundurmaması yönünde sorunları belirtmişlerdir.

Erkoç (2010) çalışmasında, Kahramanmaraş ilindeki aday öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin göreve başladıklarında sorunlarla karşılaşma durumlarının, cinsiyet, anne babanın öğretmen olma durumu, branşları, görev yaptıkları yerleşim birimi, mezun oldukları fakülte ve görev yeri faktörlerine göre anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Özpınar ve Sarpkaya (2010), Aydın ilinin köylerindeki 482 sınıf öğretmeni ile çalışmış ve onların sorunlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre, köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin en çok buldukları çevrenin sosyal ve kültürel faaliyetler bakımından yetersiz olması nedeniyle sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Gömlüksiz, Kan, Biçer ve Yetkiner (2010) yaptıkları çalışmada, diğer araştırmalardan farklı olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görev yaptıkları yerlerde yaşadıkları

zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabileceklerini düşündükleri zorluklara ilişkin algılarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre karşılaşılan ve karşılaşılabilecek problemlerin sosyal, çevresel, idari, mesleki problemlere ek olarak okulda karşılaşılabilecek sorunlar ve hizmet öncesi eğitime ilişkin sorunlar şeklinde sıralandığı ortaya çıkmıştır.

Duran, Sezgin ve Çoban (2011) yaptıkları çalışmayı Ağrı ilindeki aday sınıf öğretmenleriyle yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda, aday sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının sınıf içi etkinliklerin yönetimi, görev yerinin sosyal yaşantısına, okul kültürüne uyum sağlama ve mesleki sosyalleşme konularında çeşitli sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır.

Yeşilyurt ve Karakuş (2011), öğretmenlerin adaylık dönemlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçladıkları araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yaşadıkları çevreye uyum sorunu yaşadıkları, idari personel ve kıdemli meslektaşlarından gerekli yardımı alamadıkları, aldıkları hizmet içi eğitimi yetersiz gördükleri, hizmet öncesi eğitim ile mesleki yaşantıları arasında farkların olduğu ortaya konmuştur.

Demir ve Arı (2013) araştırmalarında Çanakkale ilinde görev yapan sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve branş öğretmenlerinin sorunlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Hizmetiçi eğitime katılan 99 öğretmenin katıldığı ve nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın sonucunda öğretmenleri en rahatsız eden sorunların “maaşlarının tatmin edici düzeyde olmaması”, “toplum tarafından gerekli değeri görememe” ile “sürekli güncellenen öğretim programları ve yasalar” olduğu, öğretmenleri en az rahatsız eden sorunların ise “norm kadro sorunları” ile “çalışma saatlerinin fazlalığı” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Toker Gökçe (2013) sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçladığı araştırmasının sonucunda, adaylık sürecindeki öğretmenlerin hedef yazma, mevcudu fazla olan sınıflarda öğretim faaliyetlerini gerçekleştirme, ders araç gereçlerine ulaşma, öğrenim güçlüğü çeken öğrenciler için uygun

öğretim teknikleri kullanma, resmi işlemlerde güçlük yaşama, müfettişlerle iletişim ve okul yönetiminden mesleki yardım alma konularında güçlük çektikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Akdağ (2014) öğretmen adaylarının doğu bölgelerinde çalışmadan önceki endişeleri ve mesleğin ilk yılında doğu bölgelerinde karşılaştıkları sorunları incelediği araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının sosyal, ekonomik, kültürel ve güvenlik sorunlarından dolayı doğu bölgelerinde çalışmak istemedikleri, göreve başladıktan sonra ise öğretmenler gerçek koşulların beklentilerinden düşük düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin en çok gelir durumu düşük ailelerin çocukları ve Türkçe bilmeyen öğrencilere eğitim vermede zorlandıkları, aile katılımını sağlayamama, küçük ve kapalı toplumlarda sosyal yaşam eksikliği gibi durumlara ilişkin zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Doğan (2015), göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sosyal, kültürel ve mesleki sorunlarını incelediği çalışmasının bulgularına göre, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin resmi evrak ve idari işler konusunda sorun yaşadıkları, okul idaresi ve rehber öğretmenden gerekli desteği alamadıkları, sınıf yönetimini sağlamada kendilerini yetersiz hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda aday öğretmenlerin buldukları çevrenin kültürüne uyum sağlama konusunda da sorun yaşadıkları belirtilmiştir.

Kozikoğlu (2016), göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, lisans eğitimi yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıklarına ilişkin yapmış olduğu çalışmasında, Konya, İstanbul, Gaziantep ve Van illerinde göreve yeni başlayan 942 öğretmen ile çalışmıştır. Karma metodun kullanıldığı bu çalışmanın sonucunda aday öğretmenler en çok sınıf yönetimi ve okulun fiziki koşulları boyutunda sorun yaşadıkları, en az ise meslektaşları ve yöneticileri ile ilişkilerinde sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunların dışında bazı aday öğretmenler evrak işlerinde de kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir.

Öztürk (2016), köy ve kasabalarda göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin yaptıkları çalışmada 210 aday öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma

bulgularına göre aday öğretmenlerin en çok sınıf yönetimi, kıdemli meslektaşları ile ilişkiler, mesleki statüleri konusunda sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir.

Güvendir (2017), göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin buldukları çevrenin fiziksel koşullarına ve kültürel yapısına uyum sağlama konusunda güçlük çektikleri ve lisans eğitimlerinin mesleğe uyum süreçlerinde etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ergünay (2018), aday öğretmenlerin ilk mesleki deneyimlerinin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmesi başlıklı çalışması sonucunda 3 aday öğretmenin de sınıf yönetimi, lisans eğitimi, öğretim araç-gereçleri ve kişisel boyutta sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar. Kent (2000) lisans ve yüksek lisans mezunu aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, her iki gruptaki aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunların ortak olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu sorunların ise; planlama ve hazırlanma için yeterli zaman olmaması, her öğrenciyi kendi yeteneğine göre çalıştırma ve bireysel öğrenme farklılıklarına hizmet edebilme olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Hebert (2002) doktora tez çalışmasında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki beklentilerini ve mesleki yaşantılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler gözlem, yazılı doküman ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrenci, meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerinde iyi oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul ortamındaki sosyal ilişkileri, özellikle öğrenci ve öğretmenlerle ilişkilerde ideal olarak algıladıklarından farklılaşmaktadır. Ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşantılarına göre yönetici, meslektaş, rehber (mentör) öğretmen, aile ve arkadaş desteği olmadan mesleğin ilk yılında yaşanan zorlukların üstesinden gelmenin oldukça güç olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Lundeen (2004) yaptığı çalışmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları problemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler, gözlem (alan notları), ses kayıtları, yapılandırılmış görüşmeler, anket, öğretmenler tarafından tutulan günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplini, meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler, aile ile ilişkiler, rehber (mentör) öğretmenle ilişkilerde problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Fry (2007) aday öğretmenler ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerin özellikle mesleklerinin ilk 3 yılında sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında yetersiz düzeyde destek aldıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin ilk yıllarında sorunları rahat atlatabilmeleri için mentörlüğün, pratik desteğin, yönetici ve mentör değerlendirmelerinin yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Nahal (2010) aday öğretmenlerin görüşleri ve sınıfın gerçekleri konulu nitel çalışmasında görevinin ilk yılında olan öğretmenlerin yaşadığı deneyimler ışığında belli başlı temaların oluşturulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda 20 aday öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin lisans eğitimleri ile gerçek sınıf ortamı arasında büyük bir fark olduğu ve ilk yıllarında büyük bir iş yüküyle karşılaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Wasserman (2011) mesleğinin ilk yılını icra eden matematik öğretmenlerinin mesleki başarılarını ve bunların kaynaklarının neler olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenler üst düzey düşünme becerilerini, buldukları ortama uyum sağlama, işbirliği gibi unsurların eğitimini lisans eğitimlerinde aldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıf yönetimi ve öğretim metotlarını belirlemede öğrenci gelişim özelliklerini ön planda tutma gibi özelliklerini ise mesleğe başladıklarında öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Michel (2013) doktora tez çalışmasında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini, hizmet öncesi ve öğretmenliğin ilk yıllarındaki

yaşantılarını ve mesleğe adanmışlıklarını ortaya çıkarmayı amaçladıkları araştırmalarında, öğretmenlerin mesleklerinden memnun oldukları ve mesleklerine karşı tutkulu oldukları, okulda yöneticilerden ve okuldaki diğer kişilerden destek aldıklarında, bu tutkunun devam edeceği ve meslekte kalma ihtimalinin artacağı ortaya çıkmıştır.

Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant, & Kennetz (2014) Emirati’de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın katılımcılarını Emirati’de ilkokulda görev yapan ve mesleğin ilk yılında olan altı öğretmen oluşturmuştur. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin sonuçlarına göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler; sınıf yönetimi, programı uygulama ve gerekli kaynak bulma, yönetsel talepler, meslektaşlarla ilişkiler, velilerle ilişkiler ve iş-aile dengesini kurma olarak belirlenmiştir.

Bingley (2015) çalışmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutum boyutlarında yaşadıkları sorunlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın katılımcılarını Kaliforniya’da göreve yeni başlayan ve farklı branşlarda olan 14 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Görüşme tekniği ile elde edilen verilere göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlikte uzmanlık sürecine geçişlerinde kişiler arası iletişim becerilerinin eksikliğini ve eğitime yeterli bütçenin ayrılmaması bakımından sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Confait (2015) çalışmasında, göreve yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Katılımcılarını üç öğretmenin oluşturduğu bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde yaşadıkları sorunların; meslektaşlarıyla iletişim kurma, sınıf yönetimini sağlamada sorun yaşama ve okulların öğretmen merkezli bir anlayışa sahip olması olduğu tespit edilmiştir.

Bölüm III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının hazırlanması ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

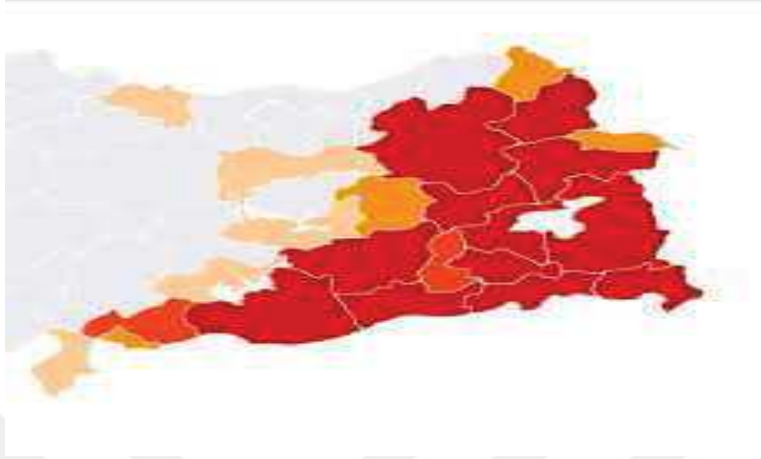
Araştırmada göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye ve mesleğe uyum sorunlarını derinlemesine incelemek ve ortaya çıkarmak amaçlanmış ve buna bağlı olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2015) nitel araştırmayı, bir amaç doğrultusunda belirli bir olgu veya olayın derinlemesine incelenmesi olarak tanımlamıştır. Araştırmada göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşantılarından yola çıkarak yaşadıkları çevreye ve mesleğe uyum süreçleri hakkındaki görüşlerini kapsamlı şekilde ele almak amaçlandığı için, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin farkında olduğu fakat derinlemesine bilgi sahibi olmadığı olgular üzerine yoğunlaşmak olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Buna bağlı olarak araştırmada belirlenen olgu “göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye ve mesleğe *uyumu*” olmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımlarından amaçlı örnekleme yönteminin bir alt boyutu olan ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada bir konunun araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere bağlı olarak detaylı incelenebilmesi adına, amaçlı örneklem türlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Neuman, 2006).

Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için belirlenen ölçüt; 2018 yılı Temmuz ayında yapılan öğretmen atamalarında en çok sınıf öğretmeni atamasının yapıldığı 5 ilde göreve yeni başlayan sınıf öğretmeni olmaktır. Şekil 2’de 2018 yılı Temmuz ayında

yapılan öğretmen atamalarında sınıf öğretmenleri için belirlenen il bazındaki kontenjan listesi sunulmuştur.



Şekil 2. 2018 yılı Temmuz ayında yapılan öğretmen atamalarında Sınıf Öğretmenliği il bazında kontenjan dağılımı (Kaynak: <https://ilkatama.meb.gov.tr/>).

| | | | |
|-----------------|---------------|----------------|-------------|
| Adıyaman: 22 | Elazığ: 6 | Kars: 125 | Şırnak: 326 |
| Ağrı: 362 | Erzincan: 2 | Kilis: 58 | Van: 426 |
| Ardahan: 38 | Erzurum: 98 | Mardin: 288 | |
| Batman: 72 | Gaziantep: 61 | Muş: 287 | |
| Bingöl: 48 | Hakkari: 136 | Ordu: 3 | |
| Bitlis: 144 | Hatay: 25 | Siirt: 123 | |
| Diyarbakır: 196 | Iğdır: 41 | Şanlıurfa: 919 | |

Şekil 2 de belirtildiği gibi 2018 yılında en çok sınıf öğretmenin atandığı ilk 5 il sırasıyla; Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak ve Mardin'dir. Buna bağlı olarak araştırmanın çalışma grubunu, 2018 yılı Temmuz ayında Sınıf Öğretmenliği branşında en çok atama yapılan Şanlıurfa, Van, Ağrı Şırnak ve Mardin illerinde göreve yeni başlayan 40 sınıf öğretmeni

oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun demografik özellikleri ise Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Çalışma grubunun demografik özellikleri

| Öğretmen | Cinsiyet | Yaş | Medeni Durum | Daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşama durumu | Görev yaptığı il | Görev yaptığı yerleşim birimi |
|----------|----------|-----|--------------|--|------------------|-------------------------------|
| Ö1 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Ağrı | İl/Merkez |
| Ö2 | Kadın | 25 | Bekâr | Yaşamadı | Ağrı | İlçe/Merkez |
| Ö3 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Ağrı | Köy |
| Ö4 | Kadın | 26 | Evli | Yaşamadı | Ağrı | İl/Merkez |
| Ö5 | Erkek | 25 | Bekâr | 1 yıl yaşadı. | Ağrı | Köy |
| Ö6 | Erkek | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Ağrı | İl/Merkez |
| Ö7 | Erkek | 25 | Bekâr | Yaşamadı | Ağrı | İlçe/Merkez |
| Ö8 | Erkek | 23 | Bekâr | Yaşamadı | Ağrı | İlçe/Merkez |
| Ö9 | Erkek | 25 | Evli | Yaşamadı | Şanlıurfa | Köy |
| Ö10 | Kadın | 25 | Bekâr | Yaşamadı | Şanlıurfa | Köy |
| Ö11 | Kadın | 23 | Evli | Yaşamadı | Şanlıurfa | Köy |
| Ö12 | Erkek | 23 | Bekâr | Yaşamadı | Şanlıurfa | İl/Merkez |
| Ö13 | Kadın | 24 | Evli | 20 yıl yaşadı | Şanlıurfa | İl/Merkez |
| Ö14 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Şanlıurfa | İlçe/Merkez |
| Ö15 | Erkek | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Şanlıurfa | İlçe/Merkez |
| Ö16 | Erkek | 28 | Bekâr | Yaşamadı | Şanlıurfa | İlçe/Merkez |
| Ö17 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö18 | Erkek | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö19 | Kadın | 23 | Bekâr | Yaşamadı | Şırnak | Köy |

Tablo 7 devamı

| | | | | | | |
|-----|-------|----|-------|---------------|--------|-------------|
| Ö20 | Kadın | 23 | Evli | 19 yıl yaşadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö21 | Erkek | 28 | Bekâr | 28 yıl yaşadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö22 | Erkek | 28 | Bekâr | Yaşamadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö23 | Erkek | 26 | Bekâr | Yaşamadı | Şırnak | İlçe/Merkez |
| Ö24 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö25 | Kadın | 22 | Bekâr | 18 yıl yaşadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö26 | Kadın | 25 | Bekâr | 21 yıl yaşadı | Şırnak | İl/Merkez |
| Ö27 | Erkek | 26 | Bekâr | Yaşamadı | Mardin | Köy |
| Ö28 | Kadın | 23 | Bekâr | 5 yıl yaşadı | Mardin | Köy |
| Ö29 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Mardin | Köy |
| Ö30 | Erkek | 23 | Bekâr | Yaşamadı | Mardin | Köy |
| Ö31 | Erkek | 23 | Bekâr | 18 yıl yaşadı | Mardin | Köy |
| Ö32 | Kadın | 23 | Bekâr | Yaşamadı | Mardin | Köy |
| Ö33 | Erkek | 25 | Evli | Yaşamadı | Mardin | Köy |
| Ö34 | Kadın | 25 | Bekâr | Yaşamadı | Van | Köy |
| Ö35 | Erkek | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Van | Köy |
| Ö36 | Kadın | 24 | Bekâr | Yaşamadı | Van | İlçe/Merkez |
| Ö37 | Erkek | 27 | Bekâr | 27 yıl yaşadı | Van | Köy |
| Ö38 | Kadın | 25 | Bekâr | Yaşamadı | Van | Köy |
| Ö39 | Kadın | 26 | Bekâr | 26 yıl yaşadı | Van | Köy |
| Ö40 | Erkek | 25 | Bekâr | 25 yıl yaşadı | Van | Köy |

Tablo 10’da araştırmanın çalışma grubunun Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak ve Mardin illerinde göreve yeni başlayan 22 kadın, 18 erkek olmak üzere toplam 40 sınıf öğretmeninden oluştuğu görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunun 20’si köy, 13’ü il merkezi ve 7 ‘si ilçe merkezlerinde göreve başlamıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun köye atandığı da Tablo 11’de görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan 11 sınıf öğretmeni daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamış, 29 sınıf öğretmeni ise bu bölgelere ilk kez atanmaları sebebiyle gitmiştir. Aynı zamanda çalışma grubunu oluşturan göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin 6'sı evli 34'ü ise bekârdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme önceden hazırlanmış soruların cevabını karşılıklı iletişim yoluyla almayı ifade etmektedir. Soruların önceden hazır olması ise bu tekniğin en önemli avantajıdır. Araştırmada bu tekniğin kullanılma amacı araştırılan olguya ilişkin bireylerin yaşantılarını derinlemesine incelemektir (Creswell, 2007).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde ilk olarak ilgili alanyazın taranmıştır. Yapılan araştırma sonucunda bir form hazırlanmış ve göreve yeni başlayan 4 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası danışman öğretim elemanı ile sorular tek tek incelenmiş ve önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Forma son şeklini vermek için alanla ilgili 2 uzman görüşlerine de başvurulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına araştırmacı ve bir alan uzmanının birbirinden bağımsız olarak yapmış olduğu kod ve temalara ayırma işlemi karşılaştırılmıştır. Taylor (2005) veri toplama aracının güvenilirliği için karşılaştırma sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyumun %80-%90 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu uyum yüzdesini yakalayabilmek adına Miles ve Huberman (1994)'ın "Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)x100 olarak belirttiği formülden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın güvenilirliği %88 olarak tespit edilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı literatürde araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve objektif şekilde yansıması olarak yer almaktadır (Kirk ve Miller, 1986; Akt. Yıldırım ve Şimşek 2015). Araştırmanın geçerliliğinin sağlanması için araştırmaya katılan göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrudan aktarmalar ile ifade edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri ile görüşmelerin yapılabilmesi için Ek-1’de sunulan resmi izinler alınmış ve öğretmenlerin uygun oldukları gün ve saatler doğrultusunda görüşmeler geerleştirilmiştir. Öğretmenlere araştırmada kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve verdikleri cevapların yalnızca araştırma bulgularında kullanılacağı beyan edilmiştir. Gönüllülük esasına dayanılarak geerleştirilen görüşmelerde her bir öğretmen ile ortalama 25- 30 dk görüşülmüş ve izinleri alınarak görüşme kayıt altına alınmıştır. Son olarak görüşme sonrası verilen cevaplar bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada alanyazında daha önce rastlanılmayan yeni kod ve temalara ulaşma ihtimali göz önünde bulundurularak içerik analizi yöntemine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Patton (2014)’a göre içerik analizi, ana temada neyin önemli olduğunu vurgulamak adına verileri kategorilere ayırmayı kapsayan bir süreçtir.

İçerik analizi yapılırken öncelikle ses kaydı yapılarak elde edilen veriler yazılı hale getirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin isimleri kullanılmamış her bir öğretmen Ö1, Ö2, Ö3,.....Ö40 şeklinde kodlanmıştır. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri belirlenerek tablolaştırılmıştır. Bunun ardından önceden belirgin olmayan temaları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan içerik analizinde, toplanan veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız şekilde önce kavramsallaştırılmış ve kodlar oluşturulmuş, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre

düzenlemeler yapılmış, verileri açıklayan temalar oluşturulmuş ve son olarak analiz sonucu elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Alan uzmanı ve araştırmacının analiz sonuçlarının paralelliği, Miles ve Huberman (1994)' ın belirlemiş olduğu güvenilirlik katsayısı formülü ile tespit edilmiştir. İçerik analizi sonuçlarını görsele dökülebilmek adına öncelikle analiz tabloları oluşturulmuş ve sonuçlar frekans olarak belirtilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular ise NVivo paket programı ile modellenmiştir.



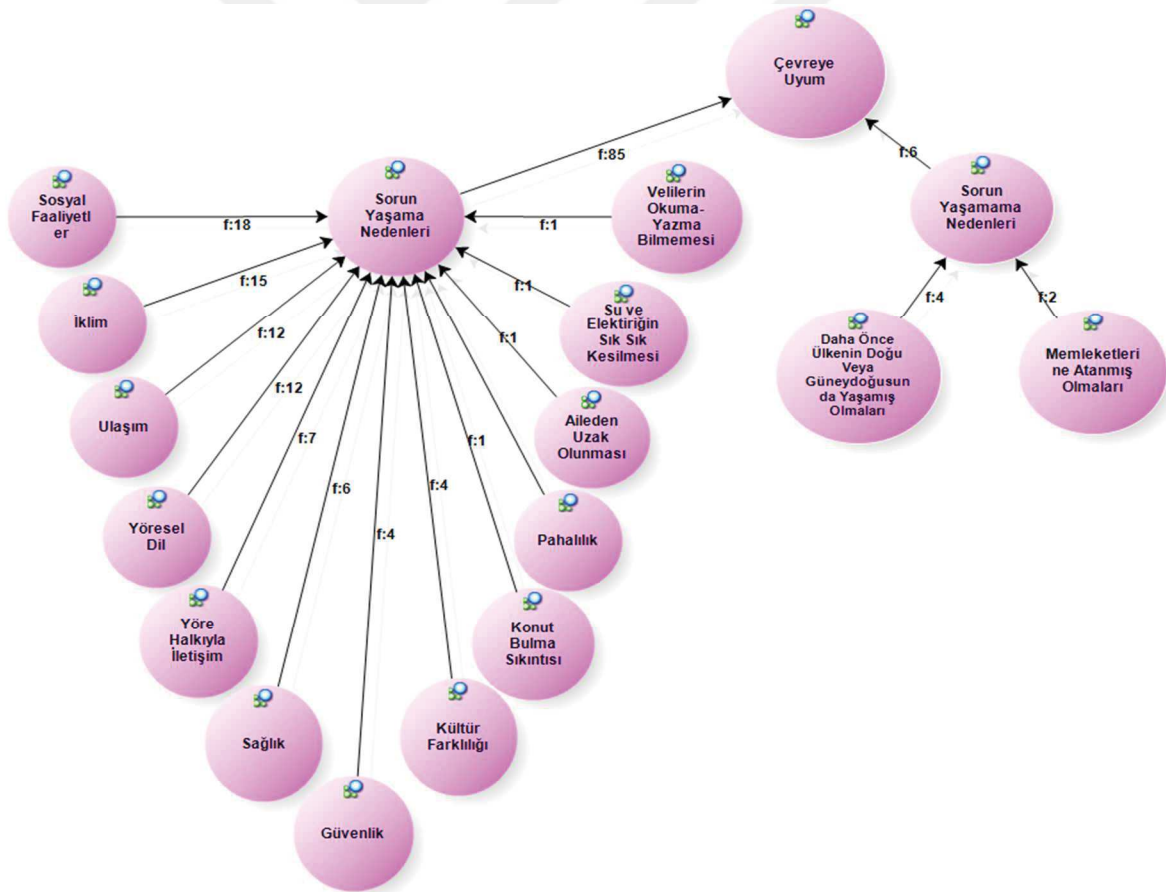
Bölüm IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına bağlı olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Çevreye Uyum Süreçlerine İlişkin Bulgular

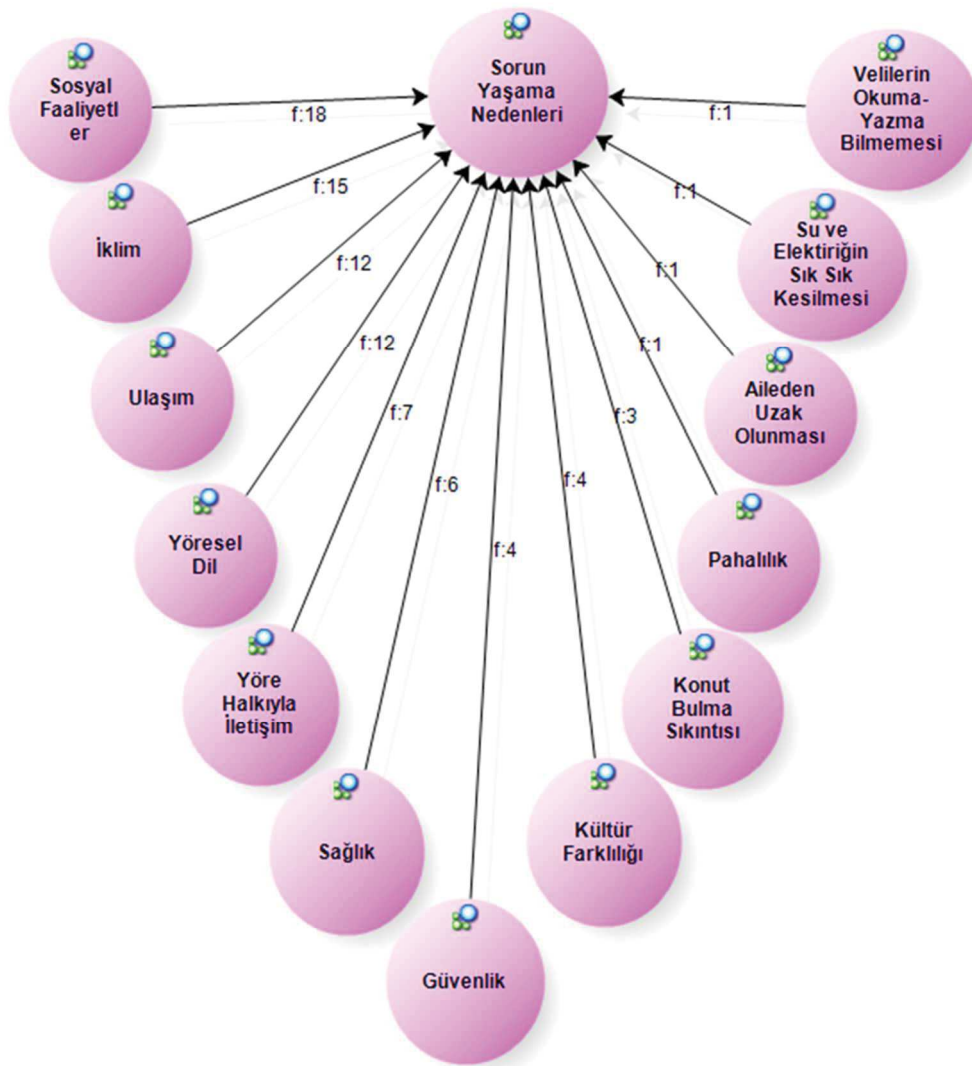
Araştırmanın birinci alt amacı “Yaşadığınız çevreye uyum sürecinizde ne gibi sorunlar yaşadınız?” sorusu ile ifade edilmiştir. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin cevapları, “sorun yaşama nedenleri” ve “sorun yaşamama nedenleri” şeklinde 2 temaya ayrılmış ve öğretmenlerin görüşleri Şekil 3’ te sunulmuştur.



Şekil 3. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye uyum süreçlerinin modellenmesi

Şekil 3'te göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye uyum süreçlerine ilişkin görüşlerinin “sorun yaşama nedenleri” (f:34) ve “sorun yaşamama nedenleri” (f:6) olarak 2 temaya ayrıldığı, bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin çevreye uyum süreçlerinde sorun yaşadıkları görülmektedir.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin çevreye uyum süreçlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular Şekil 4’ te sunulmuştur.



Şekil 4. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye uyum sorunu yaşama nedenlerinin modellenmesi

Şekil 4'e göre göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye uyum süreçlerinde “Sosyal faaliyetler” (f:18), “İklim” (f:15), “Ulaşım” (f:12), “Yöresel Dil” (f:12), “Yöre Halkıyla İletişim” (f:7), “Sağlık” (f:6), “Güvenlik” (f:4), “Kültür Farklılığı” (f:4), “Konut Bulma Sıkıntısı” (f:4), “Pahalılık” (f:3), “Aileden Uzak Olunması” (f:1), “Su ve Elektriğin Sık Sık Kesilmesi” (f:1), “Velilerin Okuma- Yazma Bilmemesi” (f:1) şeklinde sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir. Ö₁, Ö₂, Ö₂₇, Ö₁₇, Ö₉ ve Ö₃₅'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Ö₁ (kadın, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı'da görev yapıyor):

“Beni buraya uyuma zorlayan şeylerden biri iklim şartlarıydı. Ağrı gerçekten soğuk bir yer ve kar en az 6 ay yerde kalıyor. Buzda yürümek bazen çok tehlikeli olabiliyor. Konumu itibariyle Karadeniz Bölgesi'ne ve diğer doğu illerine yakın olması gezmek için bir avantaj. Bu yüzden sık sık etraftaki şehirleri keşfediyoruz. (Iğdır, Van, Kars, Bitlis gibi.) Ayrıca son 2 yılda Ağrı'da açılan cafeler tıpkı batıdaki gibi çok güzel. Bu da daha çok sosyalleşmemizi sağlıyor. Fakat ne yazık ki tiyatro, konser, çocuk festivali, kitap fuarı gibi kültürel aktivitemiz eksik. Diğer uyumumu zorlayan etken ise biraz daha özel bir sebep. Ağrı merkez için konuşmak gerekirse burada okumayan kızlar 14-18 yaşları arasında evlendiriliyor. Köylerde bu daha erken yaşlarda oluyor. Erkekler de 20'li yaşlarının başında evleniyor. Bu evlilik işi genelde görücü ya da tanıştırılma vasıtasıyla oluyor. Daha sonra şehre batıdan gelen memur (özellikle öğretmen olan) kadınları gören evli ya da bekâr erkekler onlara farklı davranıyor. Evli bile olsa buna aldırış etmeden batıdan gelen bakımlı, hoş öğretmenlerle zaman geçirmek, tanışmak istiyor. Çünkü eşinin görevi sadece yemek, temizlik yapıp çocuklara bakmak. Burası küçük bir şehir olduğundan bunun duyulmasından da endişe etmiyor. Çünkü onlarda boşanma yok ve biri duysa bile bu onlar için gurur verici bir davranış.

Ciddi derecede bir rahatsızlık vermiyorlar ama hediyeler, çiçekler, sosyal medyadan istekler, şiirler yollamaları var. Dışarıdan havalı bir durum gibi görünse de tanımadığımız insanların evinizin, okulunuzun adresini bilmesi gerçekten şaşırtıcı ve hoş değil. Karşılık vermezsek ısrarcı olmuyorlar. Fakat bunun yanında eşine, çocuklarına sadık olan insanlar da elbette var. Atandığım sene uyumumu etkileyen bu tarz olaylar başıma sıklıkla geldi. Şu anda nişanlı olmama rağmen belli başlı arabalar tarafından bazen takip bile edildiğimi fark ediyorum. Oralı olmayınca ciddi bir probleme dönüşmüyor.”

Ö2 (Kadın, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı’da görev yapıyor):

“Temmuz ayında geldiğimiz için öğretmenler yoktu diğer memurlar da görevlerindeydiler. Halkın sadece erkek olanları dışarıdaydı. Sorgulayan bakışlarını üzerimizden çekmiyorlardı. Bu ilk başlarda rahatsız ediciydi. Sonradan bizi tanımadıkları için, tanımaya çalıştıkları için baktıklarını anladım. Sonra birbirimize alıştık, tanıştık, zamanla yolda selamlaşmaya başladık. İlk günler yurt dışındaymışım gibi hissettim. Herkes Kürtçe konuşuyordu. Bu beni gerçekten rahatsız ediyordu. (Tek hoşlanmadığım şey diyebilirim.)

İlk geldiğimde belediye çalışmıyordu. Her yer çöptü ve çöp kutusu yoktu. Bu yıl gömülü çöp kutularından yaptılar ve güzelleştirme çalışmaları başladı. Osmanlı Parkı’nu yıkıp tekrar yaptılar.

Bir anımdan bahsetmek istiyorum. Seminer sürecinde MEB bize Kürtçe dersi verdi. Biz de az çok anlamaya başladık. Manava gittik ev arkadaşımınla. Marulun fiyatını sorduk. Satıcı 3 TL olduğunu söyledi. Sonra bir teyze geldi ağzı burnu kapalı. O da Kürtçe sordu marulun fiyatını. Tabi biz de anlıyoruz ya dikkatimi çekti. Ona “düdü” yani 2 dedi. Ben şaşırdım. “Abi, ablaya düdüyse bize de düdü” dedim. Adam şaşırdı:

“Hocam siz Kürtçe biliyorsunuz?” “Biliyoruz.” “Siz daha yeni gelmediniz?” “Evet, MEB seminerde kürtçe dersi verdi” “Bütün hocalar biliyor?” “Evet” “Bundan sonra da bütün hocalar bilecek?” Adamın derdi başka. Öğretmensen, askersen, polissen, her şeyin birden fiyatı artıyor. Ve bu bizi çok rahatsız ediyor.

İmkânları da doğu şartlarına ve diğer bölgelere kıyasla çok iyi bence. Marketler ve mağazaların sayısı fazla. Ürün ve marka çeşitliliği de çok fazla istediğimizi bulabiliyoruz. Kütahya’da ve Çanakkale’de bulamadığım “pitaya” meyvesini Patnos’ta yedim. Öğretmenlerin vakit geçirebileceği kafelerin sayısı fazla. “Vadi Life Patnos” isimli AVM açılmak üzere. Aktivite olarak bowling var. Kütüphane var ama yok. Lokantaların yemekleri çok güzel. Mezeler bol.

Ulaşım açısından batıya zor; ancak burada Patnos kavşak noktada olduğu için hemen her yere eşit mesafede. Gezilecek çok fazla yer var diğer il ve ilçelerde. Ve de yakın.

Sağlık... Yok. Sık sık hasta oluyorsun. Daha doğrusu iyileşmiyorsun. Sesin hep kısık, erkek gibi...

İklimе gelince... Sert. Soğuk. Dondurucu. Ama güzel. Doğuda olduğunu anlamazsın yoksa. Okulum Süphan Dağı’nın eteğinde, Süphan manzaralı... Ve Süphan karlıyken o kadar güzel oluyor ki... Hayran kalmamak elde değil.’’

Ö₂₇ (Erkek, 26 yaşında, bekar, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Mardin’de görev yapıyor):

“Görev yaptığım yer bir köy olduğu için ve merkeze uzak bir köy olduğu için ulaşım konusunda büyük sıkıntılar yaşıyorum. Bazen soğuk ve karlı havalarda yürümem gereken kmlerce yol oluyor. Bazen ise aracı olan komşu köylerde çalışan öğretmen arkadaşlarım gelip beni alıyorlar. Sosyal olarak hiçbir aktivite bulamıyorum ancak haftasonu ya da resmi tatillerde şehir merkezine gitme imkânım olursa

sosyalleşebiliyorum. Bu durum da psikolojimi olumsuz etkiliyor ve kendimi görevimde yeterli bulamıyorum be sebepten ötürü. Ayrıca hava çok soğuk ve okul binası çok eski olduğu için ısıtamıyorum ve öğrencilerim ve ben hep hasta oluyoruz. Bu durumda öğrenciler derse devam sağlayamıyor ve eğitim de aksaklıklar meydana geliyor.”

Ö₁₇ (kadın, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şırnak da görev yapıyor):

“İklimi yaşadığım yere göre çok kurak olduğu için fizyolojik olarak zorlanmama neden oldu. Şehirde evlerin yıkılmış olması ve konut sıkıntısının yaşanması bende ve yeni atanan diğer arkadaşlarımda da henüz şehre gelmeden endişe yarattı. Ulaşımı geldiğim yere göre çok rahat değil ancak yine de kullanabiliyoruz.”

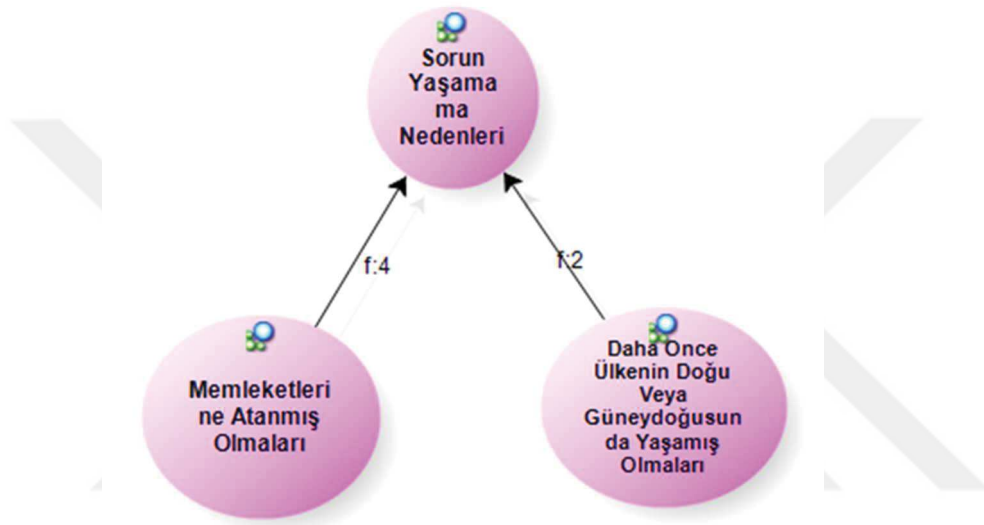
Ö₉ (erkek, 25 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa’da görev yapıyor):

“İletişim olarak zorlandım. Buranın halkının (Şanlıurfa/ Akçakale) ana dili Arapça Türkçe dilini okul ile öğrenmekteler. Güvenlik konusunda herhangi bir olay sıkıntı olmadı su ana kadar. Diğer ilçelere göre bu konuda rahat Akçakale. Sosyal faaliyet olarak pek fazla bir olanağı yok. Bir iki cay bahçesi var sadece. İl merkezine ulaşım servis ile yaklaşık bir saat sürmekte. İl merkezi elli km’dir. İlçe ile köyleri arasında mesafe bizi zorlamaktadır. Çünkü köyde görev yapan bir öğretmenin ilçeye gitmesi için en son servis akşam üçte kalkmakta bir daha da köye dönmemektedir. İklim olarak sıcak ve tozlidir. Gelen herkesin toza karşı alerjisi oluşmakta. Sağlık yönünde ilçe merkezinde iki tane sağlık ocağı ve bir tane devlet hastanesi bulunmakta. Devlet hastanesinin hijyenik şartları elverişli olmamakta nüfusun fazla olmasından dolayı.”

Ö₃₅ (erkek, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Van’da görev yapıyor):

“İlk zorlandığım dilsel farklılıktı. İnsanlarla anlaşmak için, konuşmalarını anlayabilmek için uzun süre çaba harcadım. Ondan sonrasında iklim, ulaşım ve güvenlikle ilgili rahatsızlıklarım geldi adapte olmak için hala uğraşıyorum kendimi güvende hissetmiyor alışmadığım bir kültürün içinde olmaktan tedirgin oluyorum.”

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye uyum süreçlerinde sorun yaşamama nedenlerine ilişkin bulgular Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye uyum süreçlerinde sorun yaşamama nedenlerinin modellenmesi

Şekil 5’e göre göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri yaşadıkları çevreye uyum süreçlerinde “Memleketlerine Atanmış Olmaları” (f:4) ve “Daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamış olmaları” (f:2) nedenleriyle sorun yaşamamaktadır. Bu hususta Ö₅, Ö₂₀ ve Ö₁₃’ün görüşleri ise şöyledir:

Ö₅ (erkek, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamış, Ağrı’da görev yapıyor):

“Ben daha önce de bir yıl kadar güneydoğuda yaşadığım için herhangi bir sorun yaşamadım açıkçası uyum ile ilgili. Ama tabii yaşadığım yer küçük bir il olduğundan dolayı sosyal faaliyet yönünden eksiklikler yaşadığım da yadsınamaz bir gerçektir.”

Ö₂₀ (kadın, 23 yaşında, evli. Daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamış, Şırnak’ da görev yapıyor.):

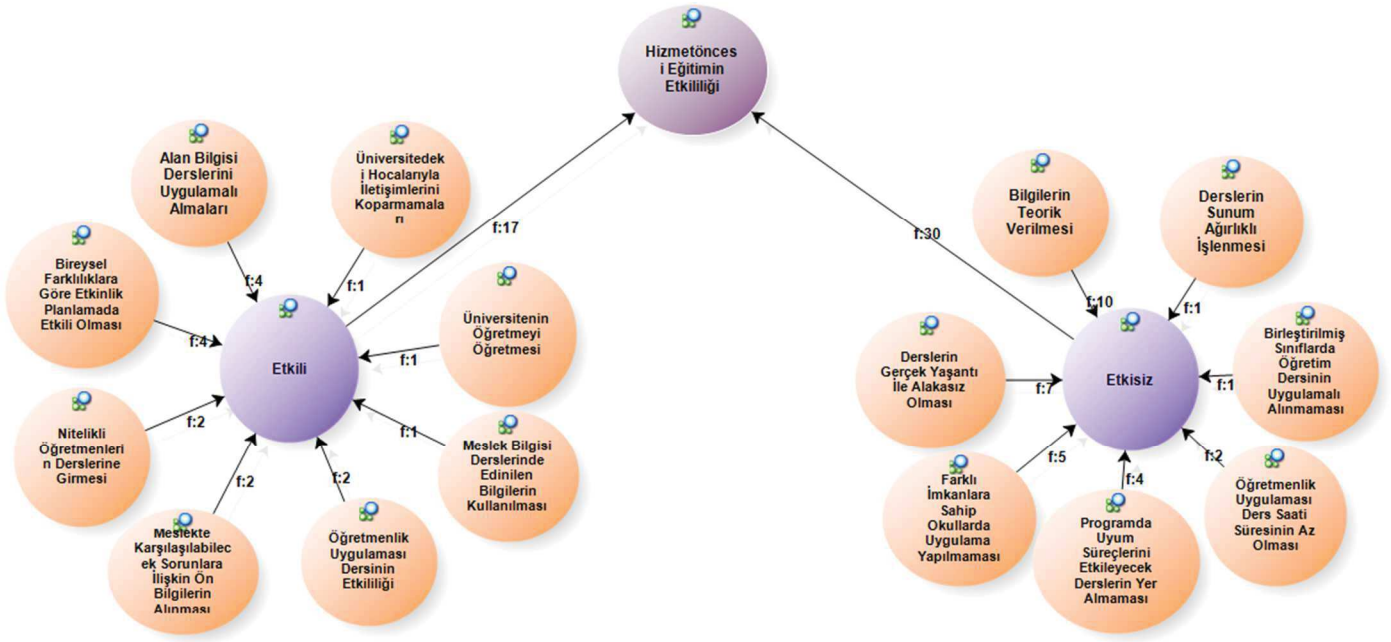
“Bir Şırnaklı olarak burada görev yaptığım için herhangi bir sorun yaşamadım. Şırnak halkı çok sıcak ve öğretmenlere değer veren bir halk. Sosyal aktivitesi olmayan bir il olmasına rağmen çok sıcak ve yaşanacak bir ildir.”

Ö₁₃ (kadın, 24 yaşında, evli. Daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamış, Şanlıurfa’ da görev yapıyor):

“Ben bulunduğum bölgede hiçbir sorun yaşamadım çünkü ben eşim buralıyız. Buraya çok isteyerek geldik bu yüzden KPSS ye çok çalıştık ve hayallerimize kavuştuk. Yöresel dil, kültür, ulaşım, iklim, güvenlik olarak hiç sorun yaşamadık. Yalnızca Urfa kendisini sağlık anlamında geliştirmeli, imkânlar yetersiz, ihtiyaca gerekli cevap verilemiyor.”

Hizmet öncesi Eğitimin Mesleğe Uyum Süreçlerine Etkisine İlişkin Bulgular

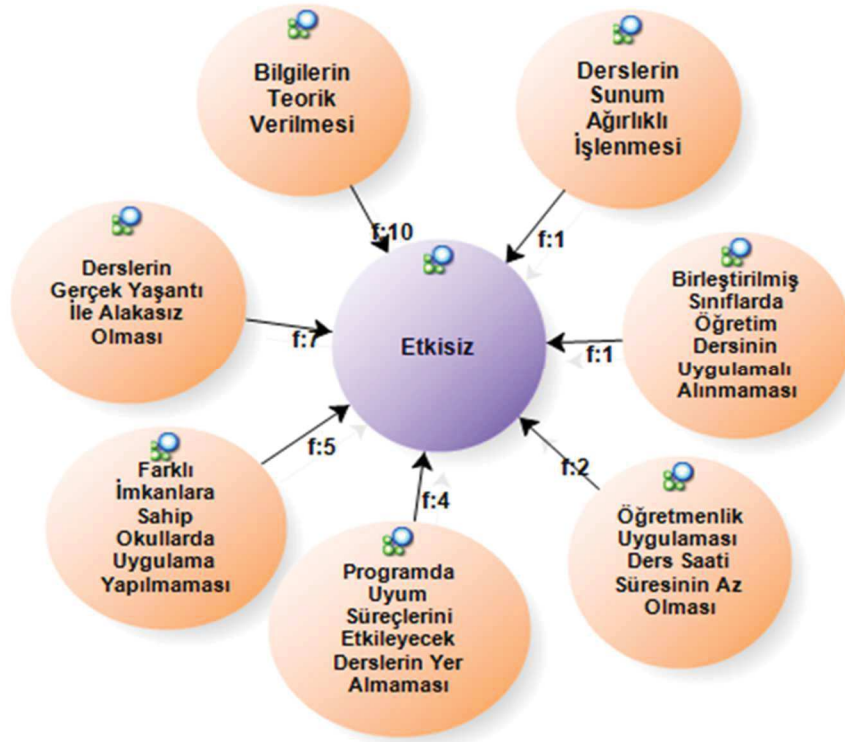
Araştırmanın ikinci alt amacı *“Hizmet öncesi aldığınız eğitim mesleğe uyum sürecinizde etkili oldu mu? Neden?”* sorusundan oluşmaktadır. Bu alt amaca ilişkin verilen cevaplar, *“etkisiz”* ve *“etkili”* şeklinde 2 temaya ayrılmış ve öğretmenlerin görüşleri Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerinin etkisinin modellenmesi

Şekil 6’da göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin; “*etkisiz*” (f: 22) ve “*etkili*” (f: 18) olmak üzere iki temaya ayrıldığı, bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerini etkisiz buldukları görülmektedir.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerini etkisiz bulma nedenlerine ilişkin bulgular Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimi etkisiz bulma nedenlerinin modellenmesi

Şekil 7'ye bakıldığında göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerini “*Bilgilerin teorik verilmesi*” (f:10), “*Derslerin gerçek yaşantı ile alakasız olması*” (f:7), “*Farklı imkanlara sahip okullarda uygulama yapılmaması*” (f:5), “*Programda uyum süreçlerini etkileyecek derslerin yer almaması*” (f:4), “*Öğretmenlik uygulaması ders saati süresinin az olması*” (f:2), “*Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin uygulamalı olarak alınmaması*” (f:1) ve “*Derslerin sunum ağırlıklı işlenmesi*” (f:1) nedenlerinden dolayı etkisiz buldukları anlaşılmaktadır. Ö₉, Ö₄₀, Ö₃₀, Ö₃₄, Ö₃ ve Ö₁₀ bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö₉ (erkek, 25 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa’da görev yapıyor):

“*Söz konusu üniversiteden aldığımız eğitim teori ve uygulama anlamında hiçbir alanda işimize yaramamaktadır. Bunun sebebi aldığımız eğitim normal hayat şartlarına göre*

yasayan öğrencilerde etkili olmaktadır mesela büyükşehirlerde etkili olmakta lakin güneydoğu ve doğu Anadolu da köylerde okuyan öğrenciler üstünde etkili olmamaktadır. Uygulama anlamında öğrendiğimi ve edindiğimiz tecrübeler il merkezinde okuyan öğrenciler üstünde etkili olmakta lakin köylerde veli desteği olmayan kışın ortasında okula terlikle gelen serçe parmak boyutunda kalemle yazmaya çalışan evde anne ve babasından dayak yiyen en az 6 kardeşi olan ilçe merkezini dünyanın merkezi sanan köyden dışarı kolay kolay çıkamayan boğazından ekmek ve katı gıda dışında bir şey geçmeyen kahvaltı yapmayan ve öğretmen Türkçe konuştuğu için onu anlamayan öğrenciler için değil kesinlikle değil.”

Ö₄₀ (erkek, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamış, Van’da görev yapıyor):

“Açıkçası hizmet öncesi eğitimin atandığımız zaman hiçbir işe yaramadığını görüyorsunuz. Çoğumuz köy okullarına atanıyoruz fakat sanki maddi manevi üst düzey koşullara sahip yerlerde görev yapacakmışız gibi eğitim veriliyor. Bu eğitimin %90’ı da teorik bilgilerden oluşuyor. Öğretmenliği göreve başlayınca öğreniyoruz diyebilirim.”

Ö₃₀ (erkek, 23 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış. Mardin’de görev yapıyor):

“Hizmet öncesinde aldığımız eğitimin görev yaptığımız imkân ve koşullar ile pek bir ilgisi yok. Genelde çoğumuz ülkenin doğu kesimine, farklı kültüre sahip bölgelere, maddi olanakları kısıtlı okullara atanıyoruz. Aldığımız eğitim bizi bu tür zorluklara hazırlayacak ya da bunlar ile mücadele etmeyi öğrenebileceğimiz nitelikte değildi. Pek çok şeyi atanınca yaşayarak öğrendim.”

Ö₃₄ (kadın, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Van’da görev yapıyor.):

“Etkisi tabii ki oldu ama yeterli olmadı. Büyükşehirde üniversite okuduğum için şark görevine kendimi psikolojik olarak tam hazır hissedemedim, nitekim uyum problemi de yaşadım. Hizmet öncesinde aldığım eğitim dersler açısından teoride kalmış, staj deneyimi ise derslere nispeten daha etki olmuş. Derslerin teoriden ziyade uygulamaya dönük daha çok uygulamaya dönük olması, stajın birinci sınıftan itibaren başlaması ve birleştirilmiş sınıflarla deneyimler yaşanmış olması daha mesleki gelişim ve uyum açısından daha olumlu olurdu.”

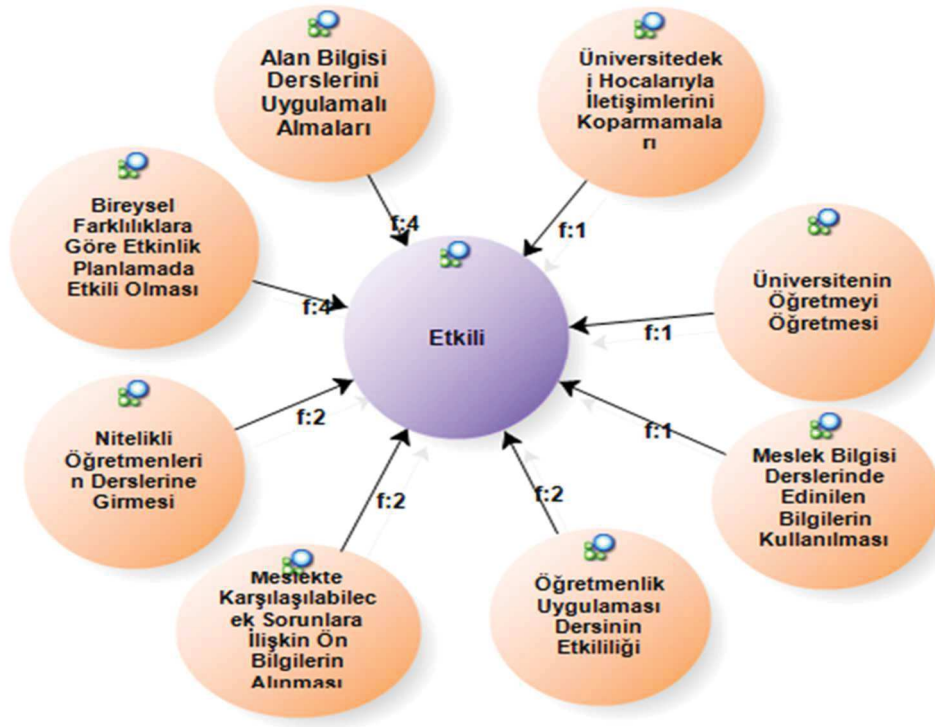
Ö₃ (kadın, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı’da görev yapıyor.):

“O yöreye alışmak, şehri tanımak, mesleğe dair resmi işleri öğrenmek göreve uyum sürecimizi etkileyen en önemli faktörler lakin hizmet öncesinde bu gibi konulara ilişkin bir ders almadık. Dolayısıyla pek bir etkisi olmadı.”

Ö₁₀ (kadın, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa’da görev yapıyor.):

“Etkili olduğunu pek düşünmüyorum. Ayrıca nasıl etkili olsun? Etkili olabilmesi için bu deneyimi üniversitede yaşamak gerekiyordu. En azından yetersiz koşullardaki okullarda bir iki defa staj yapabilme imkânımız olsaydı en azından başımıza gelecek olanı görürdük. Okul yalnızca teorik eğitim vermiş. Uygulamada bu yüzden kendimi zaman zaman başarısız hissediyorum.”

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerini etkili bulmalarına ilişkin bulgular Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimi etkili bulma nedenlerinin modellenmesi

Şekil 8’de göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerini “Alan bilgisi derslerini uygulamalı almaları” (f:4), “Bireysel farklılıklara göre etkinlik planlamada etkili olması” (f:4), “Nitelikli öğretmenlerin derslerine girmesi” (f:1), “Meslekte karşılaşılabilecekleri sorunlara ilişkin ön bilgilerin alınması” (f:1), “Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiği” (f:1), “Meslek bilgisi derslerinde edinilen bilgilerin kullanılması” (f:1), “Üniversitenin öğretmeyi öğretmesi” (f:1) ve “Üniversitedeki hocalarıyla iletişimlerini koparmamaları” (f:1) nedenlerinden dolayı etkili buldukları ifade edilmiştir. Bu konuda Ö₃₉, Ö₃₈, Ö₁, Ö₁₃, Ö₂₁, Ö₃₆ ve Ö₅’in görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö₃₉ (kadın, 26 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 26 yıl yaşamış, Van’da görev yapıyor.):

“Evet. Özellikle alan bilgisi öğretimi derslerinin fazlasıyla etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu derslerde biz aktiflik ve uygulama ağırlıklı geçiyordu. Uygulama ile öğrendiğimiz tüm bilgiler daha kalıcı oldu.”

Ö₃₈ (kadın, 25 yaşında, bekar, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Van'da görev yapıyor.):

“Kesinlikle oldu. Üniversite eğitiminde aldığım pek çok dersi yaratıcılık bazında uygulamaya çalışıyor ve hala üniversite hocalarımla eksik kaldığım konularda görüşüyorum.”

Ö₁ (kadın, 23 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa'da görev yapıyor.):

“Hizmet öncesi aldığım eğitim kesinlikle yararlı oldu. Özellikle yaptığım gözlemler ve stajlar okula uyumumu kolaylaştırdı.”

Ö₁₃ (kadın, 24 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 20 yıl yaşamış, Şanlıurfa'da görev yapıyor.):

“Hizmet öncesinde gayet meslek hayatımda işe yarar bilgiler edindiğimi düşünüyorum. Hocalarım bilgi ve deneyimleriyle bize çok şey kattılar. Özellikle öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına göre etkinlik planlamam konusunda aldığım eğitim çok faydalı oldu.”

Ö₂₁ (erkek, 28 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 28 yıl yaşamış, Şırnak' da görev yapıyor.):

“Hizmet öncesi aldığım staj eğitimi mesleki açıdan tecrübe kazandırıyor. Bu da neyle karşılaşacağımız konusunda ön bilgiler veriyor. Olumlu yansımalarının olduğunu düşünüyorum.”

Ö₃₆ (kadın, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Van'da görev yapıyor.):

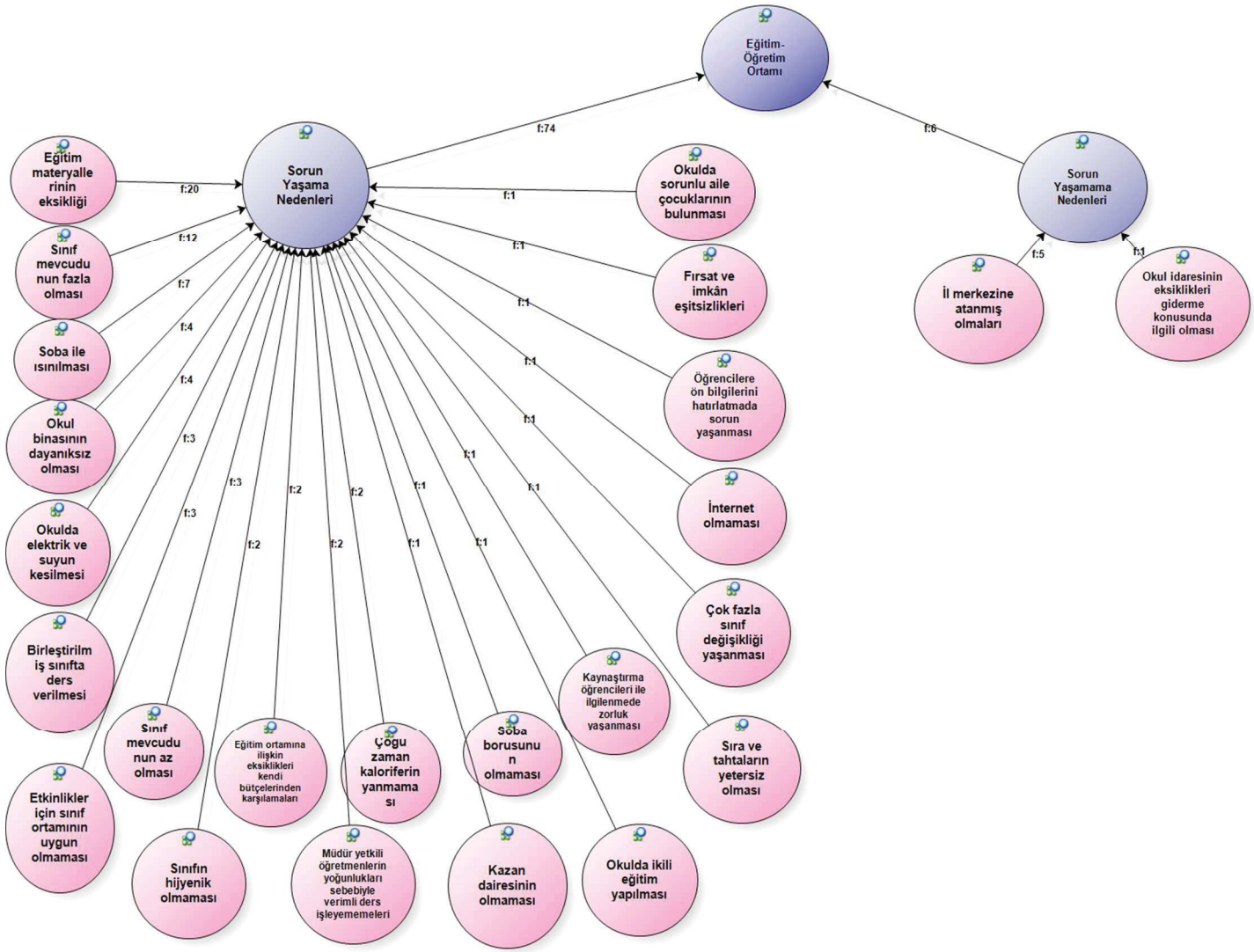
“Hizmet öncesi eğitimler meslekte karşılaşılabileceğimiz birçok soruna karşı bizi hazırlıyor. Uyum sürecimizi kolaylaştırıyor.”

Ö₅ (erkek, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 1 yıl yaşamış, Ağrı’da görev yapıyor.):

“Tabi ki etkili olmuştur sonuçta 4 yıl gibi uzun bir süre bu işin eğitimini aldık. Örnek vermek gerekirse en basitinden çocukların seviyelerine daha uygun nasıl davranılır, varsa bireysel farklarına uygun eğitim nasıl daha iyi verilebilir, mesleğe ilk başladığımız süreçte karşılaşılabileceğimiz sorunlar; gerek çocuk gerek aile ve gerekse sosyo-kültürel etkenlerden doğabilecek pürüzlerle ilgili en azından teorik de olsa ön öğrenmeler gerçekleştirmiş olduk.”

Eğitim-Öğretim Ortamında Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular

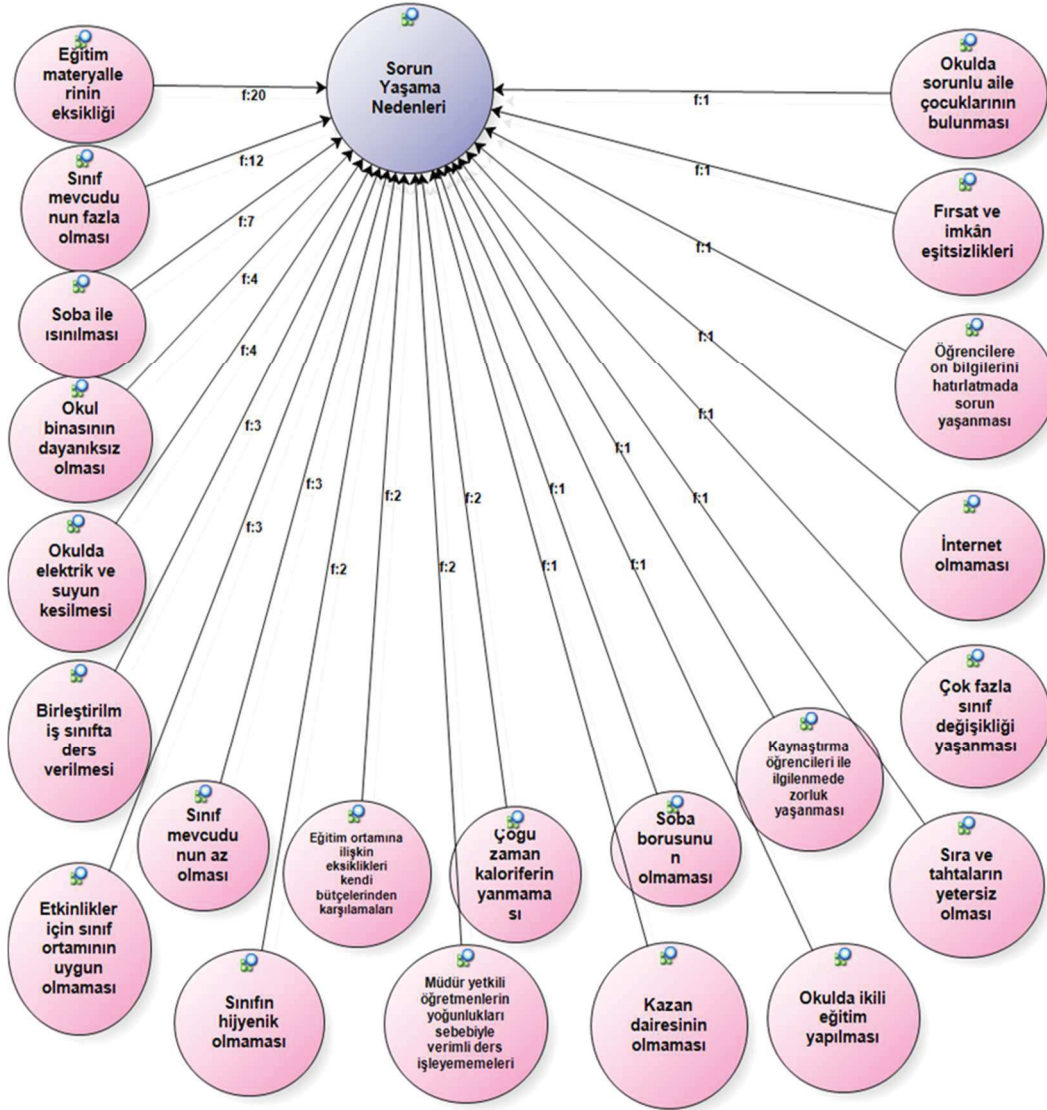
Araştırmanın üçüncü alt amacı “Görev yaptığınız eğitim-öğretim ortamına ilişkin ne gibi sorunlar yaşadınız?” sorusu ile ifade edilmiştir. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri cevaplar, “sorun yaşama nedenleri” ve “sorun yaşamama nedenleri” şeklinde iki temaya ayrılmıştır ve öğretmenlerin görüşleri Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim-öğretim ortamına ilişkin görüşlerinin modellenmesi

Şekil 9'a bakıldığında göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortamına ilişkin görüşlerinin; "sorun yaşamama nedenleri" (f:34) ve "sorun yaşamama nedenleri" (f:6) olmak üzere iki temaya ayrıldığı, bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortamında sorun yaşadıkları görülmektedir.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim-öğretim ortamında sorun yaşama nedenlerine ilişkin bulgular Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim-öğretim ortamında sorun yaşama nedenlerinin modellenmesi

Şekil 10 incelendiğinde, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim-öğretim ortamında “Eğitim materyallerinin eksikliği”(f:20), “Sınıf mevcudunun fazla olması” (f:12), “Soba ile ısınması” (f:7), “Okul binasının dayanıksız olması” (f:4), “Okulda elektrik ve suyun kesilmesi” (f:4), “Birleştirilmiş sınıfta ders verilmesi” (f:3), “Etkinlikler için sınıf ortamının uygun olmaması” (f:3), “Sınıf mevcudunun az olması” (f:3), “Sınıfın hijyenik

olmaması” (f:2), “Eğitim ortamına ilişkin eksiklikleri kendi bütçelerinden karşılamaları” (f:2), “Müdür yetkili öğretmenlerin yoğunlukları sebebiyle verimli ders işleyememeleri” (f:2), “Çoğu zaman kaloriferin yanmaması”(f:2), “Kazan dairesinin olmaması” (f:1), “Soba borusunun olmaması” (f:1), “Okulda ikili eğitim yapılması” (f:1), “Kaynaştırma öğrencileri ile ilgilenmede zorluk yaşanması” (f:1), “Sıra ve tahtaların yetersiz olması” (f:1), “Çok fazla sınıf değişikliği yaşanması” (f:1), “İnternet olmaması” (f:1), “Öğrencilere ön bilgilerini hatırlatmada sorun yaşanması” (f:1), “Fırsat ve imkân eşitsizlikleri” (f:1), “Okulda sorunlu aile çocuklarının olması” (f:1) nedenlerinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ö₇, Ö₂, Ö₃₂, Ö₉, Ö₂₉, Ö₃₄ ve Ö₂₃’ün bu konudaki görüşleri ise şu şekildedir:

Ö₇ (erkek, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı’da görev yapıyor):

“Görev yaptığım okul ilçe merkezine dahi uzak bir köy okulu. Köyde elektrik kesintisi çok sık yaşanıyor bazen 3 –4 gün hiç gelmediği de oluyor. Köyde su yok. Köylüler, köyün içinden geçen dereden evlerine su taşıyorlarsa taşımak için ya da koyunları gütmek için çocukları okula göndermedikleri zaman da çok fazla oluyor. Sınıf mevcudu konusunda sıkıntı yaşamıyorum fakat öğrencilerim beni, ben de onları zaman zaman dil sorunundan dolayı anlamakta zorluk çekiyoruz. Eğitim materyalleri de benim yaptığım karton etkinliklerden ibaret. Birleştirilmiş sınıfları okuttum fakat zamanı iyi ayarladıktan sonra ders programı yetiştirmekte sıkıntı yaşamadım.”

Ö₂ (kadın, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamadı. Ağrı’da görev yapıyor):

“Okul başlı başına büyük bir sorun zaten. Erciş depreminde çok yara almış. Temeli kaymış ve yıkım kararı var ama yıkıyorlar. Öğrenciler teneffüse çıkarken okul deprem oluyormuşçasına sallanıyor. Materyal ve teknoloji zaten yok. Ben kendi imkânlarımla kestirim, hoparlör, mikroskop ve teleskop aldım. Teknoloji olmadan eğitimin olacağına

inanmıyorum. Eğitim öğretim görsellerle, şarkılarla, videolarla desteklenmeli ki kalıcılık sağlansın. İlk başta çocuklarım çok şaşırdılar anlam veremediler. Ama şimdi bilgisayarımı açıp projeksiyonu kurup bağlayabiliyorlar. Benim amacım sadece öğretim değil; eğitim, kültürel açıdan kalıplarını kırmak, ileri düşünmelerini sağlamak... Dünyanın Patnos'tan ibaret olmadığını onlara göstermek. Görmediklerini göstererek özendirerek okumaya meslek sahibi olmaya teşvik etmek amacım. Okulun çatısı akıyor. Geçen yıl tadilat görmüş ama denetim olmadığı için malzemedden çalmışlar. Sonuç: hala akıyor. Pencerelerin hepsi açılmıyor. Açılanlar da tam kapanmıyor; soğuk sızıyor içeriye. Tüm kış kaz tüyü montlarla oturuyoruz sınıfta. Onlar bile fayda etmiyor bazen. Sınıf mevcudum ideal: 24; ancak sınıfım bu sene küçük. Öğrenciler 3'er kişi oturuyor. Sıralarına girip çıkmada sorun yaşanıyor. Ve vakit kaybı yaratıyor bana.

Veliler ayrı bir sorun... Okula uğramıyorlar. Alınması gereken bir şey olduğunda: "Bizim paramız yok alamadık." Herkesin dilinde bu cümle... Yardım almaya çok alışmışlar. Direk istiyorlar. Yardım geldiğinde hocam bize ver diye. Çocuklarına gerekli özeni göstermiyorlar. Bakıyorsun çocuk okula terlikle veya yırtık ayakkabı ile geliyor. Üzüliyorsun. Ben bari alayım diyorsun. Okul dönüşü veliyi çarşıda lüks arabasıyla görüyorsun ve çok şaşıırıyorsun. Anlam veremediğim çok şey var...

Çoğu evde tek tip beslenme var. Tandır (yöresel ekmek veya lavaş), peynir ve zeytini 3 öğün yiyorlar. Başka yemek yapmıyorlar mı anlamadım. Beslenme konusunda ortaya çıkmıştı. Çeşitli besinler tüketmedikleri için her tür vitamini alamıyorlar. Bunun da akademik başarıyı olumsuz etkilediğini düşünmekteyim."

Ö₃₂ (kadın, 23 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Mardin'de görev yapıyor):

“İnternet ve elektrik yok. Soba borusu olmadığı için soba kurulu değil olsa bile henüz kömür dağıtımı başlamadı sabahları çok soğuk oluyor. Öğrenciler hasat zamanı okula gelemiyor tarlaya gidiyor, bu dönemlerde sınıf mevcudu 3’e 4’e düşüyor.”

Ö₉ (erkek, 25 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa’da görev yapıyor):

“Öncelikle bu bölgede elektrik ve su sorunu olmakta devamlı olarak kesilmektedir. Elektrik gidince otomatikman su da gitmekte su dinamo ile geldiği için. Görev yaptığım okulda musluktan su 05.11.2018 itibari ile akmıştır. Bunun sebebi deponun patlamış olması. Okulumuz 8 yıllık bir okuldur yani daha yeni. Okulu yapan şirketler en dandik malzemeleri kullanarak okul yapmışlardır. Deponun yapılması için gerekli desteği ilçe ve il milli eğitim vermemiş aksine biz okul personellerini ve öğrencileri kendi hallerine susuz bırakmıştır. Sınıf mevcudu gerek buradaki nüfus artışı gerek mülteci statüsündeki vatandaşlardan dolayı sınıf mevcutları ilkokul için ortalama köylerde 35 ilçe merkezinde 50 öğrencidir.”

Ö₂₉ (kadın, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Mardin’de görev yapıyor):

“Bazen sınıfta öğrenci sayısı çok olunca problem yaşanabilirken ben az öğrencide verimli ders isleyemediğimi düşünüyorum. 10 öğrencisi olan bir okulun tek öğretmeniyim. 2. Sınıfta bir öğrencim var. Derslerin bazı kısımlarında grup çalışmaları oluyor ve biz bir öğrencimle o çalışmaları yapamıyoruz. Alternatiflerini arıyoruz. Bunun dışında 4 sınıfın var ve müdür yetkisinin tek öğretmende olması da beni zorluyor. Bazen dersime hazırlık yaparken harcayacağım enerjiyi okul ve evrak işlerine harcıyorum bu benim zaman zaman derste enerjiyi de düşürüyor. En az 2 haftada bir ilçe tarafından toplantıya çağırılıp derslerimi iptal etmek zorunda kalıyorum. Zaten yetmekte zorlandığım sinicimin bir de dersini iptal edince öğrencilerimin akranlarıyla

aralarındaki fark daha da açılıyor. Sonra bu çocukları normal sınıflarla aynı sınavlara sokuyoruz.”

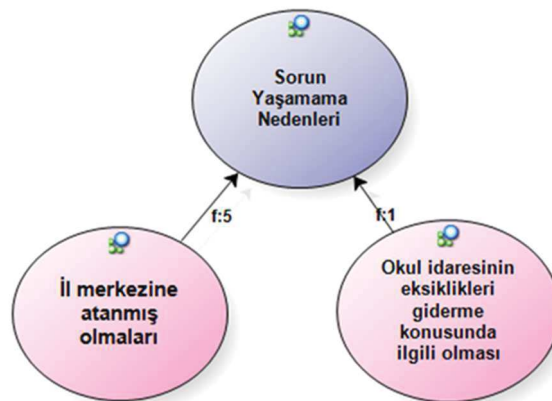
Ö₃₄ (kadın, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Van’da görev yapıyor):

“Görev yaptığım bölgede ısınma büyük bir problem. Çünkü ısınma soba ile gerçekleşiyor. Ben öğretime ayırmam gereken zamanı soba yakmaya ayırıyorum ve başlarda çok başarısız oluyordum bu durumda zamanımdan çalınmış oluyordu. Okulda eğitim materyalleri yok, öğrencilerden tedarik edemiyoruz bende şehir merkezine uzağım ve çevrenin imkânlarından faydalanmaya çalışıyoruz fakat yeterli değil. Sınıf mevcudu yüksek değil fakat nitelik olarak zayıf. Bu çocukların geçmiş bilgilerini hatırlatmak, tekrar etmek çok zamanımı aldı.”

Ö₂₃ (erkek, 26 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şırnak’ da görev yapıyor):

“Biz kışı kazan dairesi olmadığı için ısınmadan geçiriyoruz. Eğitim materyalleri kısıtlı ama kendi olanaklarımı kullandığım için pek sorun yaşamıyorum.”

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim-öğretim ortamında sorun yaşamama nedenlerine ilişkin bulgular Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim-öğretim ortamına ilişkin sorun yaşamama nedenlerinin modellenmesi

Şekil 11'e göre göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri “İl merkezine atanmış olmaları” (f:5) ve “Okul idaresinin eksiklikleri giderme konusunda ilgili olması” (f:1) nedenlerinden dolayı eğitim-öğretim ortamlarında herhangi bir sorun yaşamadıkları belirtmişlerdir. Bu hususta Ö₆, Ö₂₀, Ö₄ ve Ö₂₅'in görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö₆ (erkek, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı'da görev yapıyor):

“Okulum il merkezinde olduğu için fiziksel şartlar konusunda çok zorlanmadım. Sınıflarımızda akıllı tahtaların bulunması önemli bir kolaylık sağladı. Fakat görevimin ilk yılında sınıf mevcudumun yüksek olması isimi biraz zorlaştırdı. Kısıtlı zaman diliminde 32 öğrenciye tek tek vakit ayırmak kolay olmadığından bu durumun verimliliğimi olumsuz etkilediğini düşündüm.”

Ö₂₀ (kadın, 23 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 19 yıl yaşamış, Şırnak'da görev yapıyor):

“Büyük sorunlar yaşanmadı. Okulumuzun idarecileri çok ilgili olduğu için materyaller, ısınma gibi sorunlar yaşanmadı. Sınıf mevcudum da yeterli sayıda.”

Ö₄ (kadın, 26 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı'da görev yapıyor):

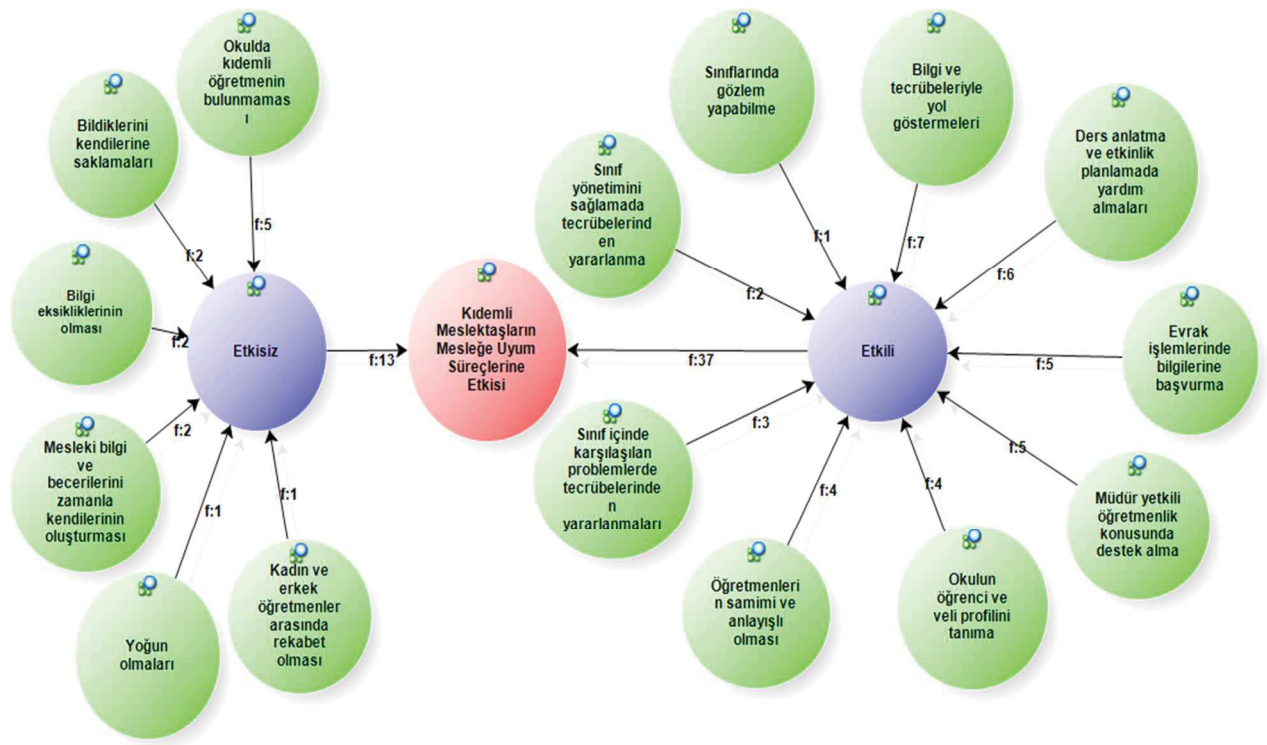
“Okulum merkeze yakın olduğu için akıllı tahtamız var bu yüzden şanslıyız. Isınma açısından da bir sorun yaşamadık şimdilik. Fakat sınıf mevcudu için aynı şeyi söyleyemem. Fazlasıyla kalabalığız ve bu beni çok yoruyor. Ders esnasında her öğrencimle birebir ilgilenme şansım olmuyor.”

Ö₂₅ (kadın, 22 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamış, Şırnak'da görev yapıyor):

“Görev yerim il merkezinde olduğu için gerek materyal konusunda gerekse eğitim ortamı konusunda bir sıkıntı yaşamadım. Okulumuzun imkânları yeterli düzeyde.”

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Süreçlerinde Kıdemli Meslektaşlarının Etkisine İlişkin Bulgular

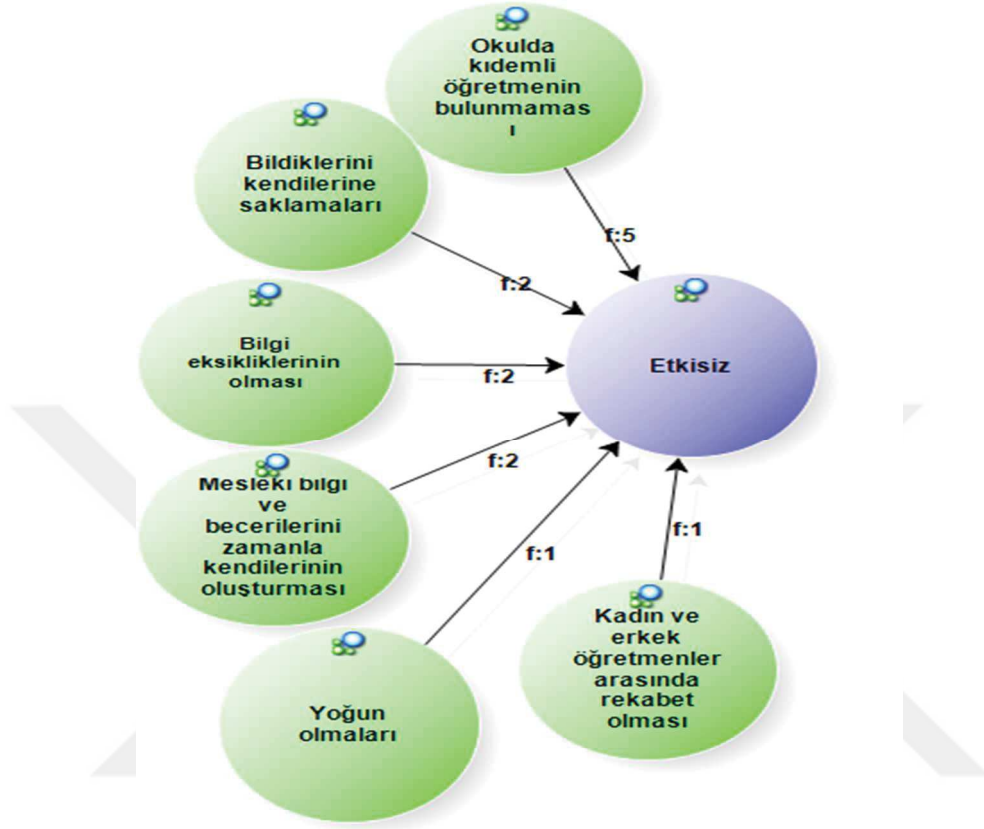
Araştırmanın dördüncü alt amacı “Kıdemli meslektaşlarınızın mesleğe uyum sağlama sürecinizde etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu ile ifade edilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular “*etkisiz*” ve “*etkili*” olmak üzere 2 temaya ayrılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri Şekil 12’ de sunulmuştur.



Şekil 12. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının etkisinin modellenmesi

Şekil 12’ye göre göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin; “*etkili*” (f:21) ve “*etkisiz*” (f:19) olmak üzere iki temaya ayrıldığı, bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarını etkili buldukları görülmektedir.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarını etkisiz bulma nedenlerine ilişkin bulgular Şekil 13’te sunulmuştur.



Şekil 13. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinden kıdemli meslektaşlarının etkili olmadığını düşünme nedenlerinin modellenmesi

Şekil 13’te göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarını “Okulda kıdemli öğretmenin bulunmaması” (f:5), “Bildiklerini kendilerine saklamaları” (f:2), “Bilgi eksikliklerinin olması” (f:2), “Mesleki bilgi ve becerilerini zamanla kendilerinin oluşturması” (f:2), “Yoğun olmaları” (f:1), “Kadın ve erkek öğretmenler arasında rekabet olması” (f:1) gerekçelerini belirterek etkisiz olduklarını savunmuşlardır. Bu hususta Ö₅, Ö₁₄, Ö₉, Ö₂₇, Ö₄₀ ve Ö₁’in görüşleri şu şekildedir:

Ö₅ (erkek, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı'da görev yapıyor):

“Tam olarak değil açıkçası; gerçi okulumuzda çok da kıdemli öğretmen bulunmamakla beraber bizden bir yıl önce göreve başlamış olan üç arkadaşımızla birlikteyiz. Sebebi nedendir tam olarak bilememekle birlikte belki onların bilgi eksikliğinden ya da başka sebeplerden dolayı çok da güzel yardım alabildiğimizi söylesem doğru olmaz diyebilirim.”

Ö₁₄ (kadın, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa'da görev yapıyor):

“Kıdemli meslektaşlarımız çok olmadığı için çoğu şeyi kendimiz yaparak öğrenmek zorunda kalıyoruz.”

Ö₁₉ (kadın, 23 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şırnak'ta görev yapıyor):

“Yeteri kadar yardımcı olduklarını düşünmüyorum. Her öğretmen kendi sınıfıyla ilgileniyor ve meşgul oluyor. Sadece zümrenle sürekli diyalog halinde olabiliyorsun. Zümrem de yeni atandığı için sürekli birbirimize sorarak uyum sağlamaya çalışıyoruz.”

Ö₂₇ (erkek, 26 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Mardin'de görev yapıyor):

“Hayır, pek değil. Çünkü çalışma ortamında genelde göreve yeni başlamış arkadaşlar bulunuyor. Yaşadığım köyde internet ve telefon da çekmediği ve bulunmadığı için diğer şehirlerdeki kıdemli meslektaşlarımla iletişim kurma ve veri alışverişinde bulunma gibi imkânlarım söz konusu bile olmuyor.”

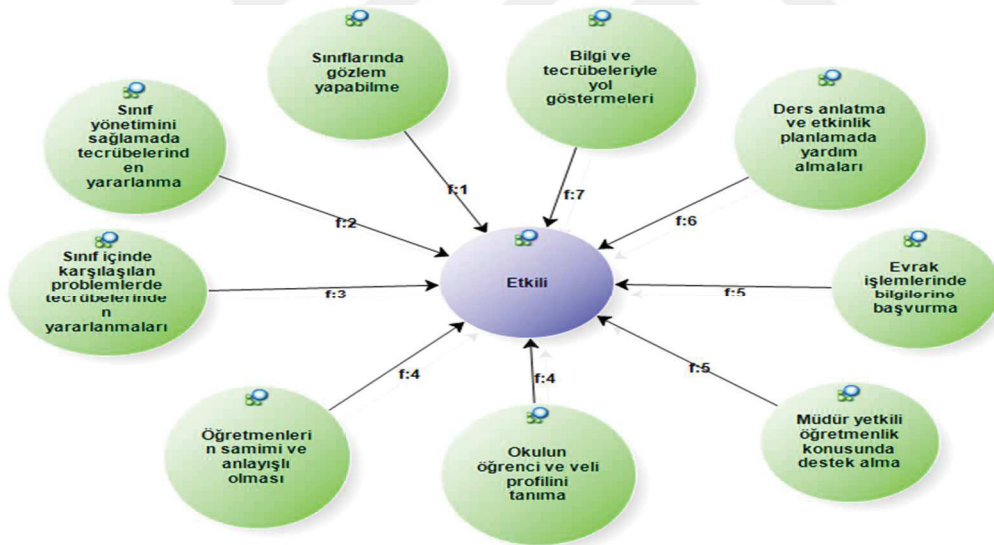
Ö₄₀ (erkek, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 25 yıl yaşamış, Van'da görev yapıyor):

“Benden önce atanan öğretmen arkadaşlarım da hemen hemen yeni sayılırlar. Bu nedenle zorlandığımız noktalarda birbirimize sorarak öğreniyoruz.”

Ö₁ (kadın, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı’da görev yapıyor):

“Benim okulumda kadın ve erkek gruplaşması var. Geldiğimizde erkek hocalar yüzümüze bile bakmıyordu. Özellikle yeni geldiğim bir okulda adımları baya duyurduğumda kıskananlar oldu. Biraz egoları vardı. Ama kadın öğretmen arkadaşlarımızla aramız ilk günden beri çok iyi. Onlara her şeyi çekinmeden sordum. Genellikle kıdemli meslektaşlarım bana daha fazla soru soruyor.”

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarını etkili bulma nedenlerine ilişkin bulgular Şekil 14’te sunulmuştur.



Şekil 14. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının etkili olduğunu düşünme nedenlerinin modellenmesi

Şekil 14’e bakıldığında göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının, “Bilgi ve tecrübeleriyle yol göstermeleri” (f:7), “Ders anlatma ve etkinlik planlamada yardım alma” (f:6), “Evrak işlemlerinde bilgilerine

başvurma” (f:5), *“Müdür yetkili öğretmenlik konusunda destek alma”* (f:5), *“Okulun öğrenci ve veli profilini tanıma”* (f:4), *“Öğretmenlerin samimi ve anlayışlı olması”* (f:4), *“Sınıf içinde karşılaşılan problemlerde tecrübelerinden yararlanma”* (f:3), *“Sınıf yönetimini sağlamada tecrübelerinden yararlanma”* (f:2), *“Sınıflarında gözlem yapabilme”* (f:1) nedenlerinden dolayı etkili bulmuşlardır. Bu konuda Ö₃₉, Ö₃₁, Ö₂₃ ve Ö₁₁’in görüşleri şöyledir:

Ö₃₉ (kadın, 26 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 26 yıl yaşamış, Van’da görev yapıyor):

“Evet. Benden önce 3 yıllık bir öğretmen gelmiş bu okula. Bana çevreyi tanıttı, çocuklar hakkında bilgi verdi, birleştirilmiş sınıf okuttuğumuz için ders planı hazırlamayı, dersi nasıl işlemem gerektiğini kendisinden öğrendim. Benim için çok faydalı oldu.”

Ö₃₁ (erkek, 23 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 18 yıl yaşamış, Mardin’de görev yapıyor).

“Evet düşünüyorum. Çünkü kıdemli meslektaşların gerek yönelttiğim sorulara okulun ve öğrencilerin özel şartlarına uygun cevaplar vermeleri, gerekse sınıf ziyareti yaparak öğrencilerin ve benim durumumu yerinde incelemeleri müsebbibiyle uygun çözüm önerileri getirmeleriyle uyum sağlama sürecinde destek oldular.”

Ö₂₃ (erkek, 26 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şırnak’ta görev yapıyor):

“Evet düşünüyorum. Kıdemli meslektaşlarımdan anlık problemler ve ileriye dönük eğitim planlamaları hakkında görüş aldık. Bu da etkili oldu. Sohbet aralarında eğitim ile ilgili havadan sudan muhabbetlerimizde bile onların görüşleri uyum sürecime pozitif yansıdı.”

Ö₁₁ (kadın, 23 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa’da görev yapıyor):

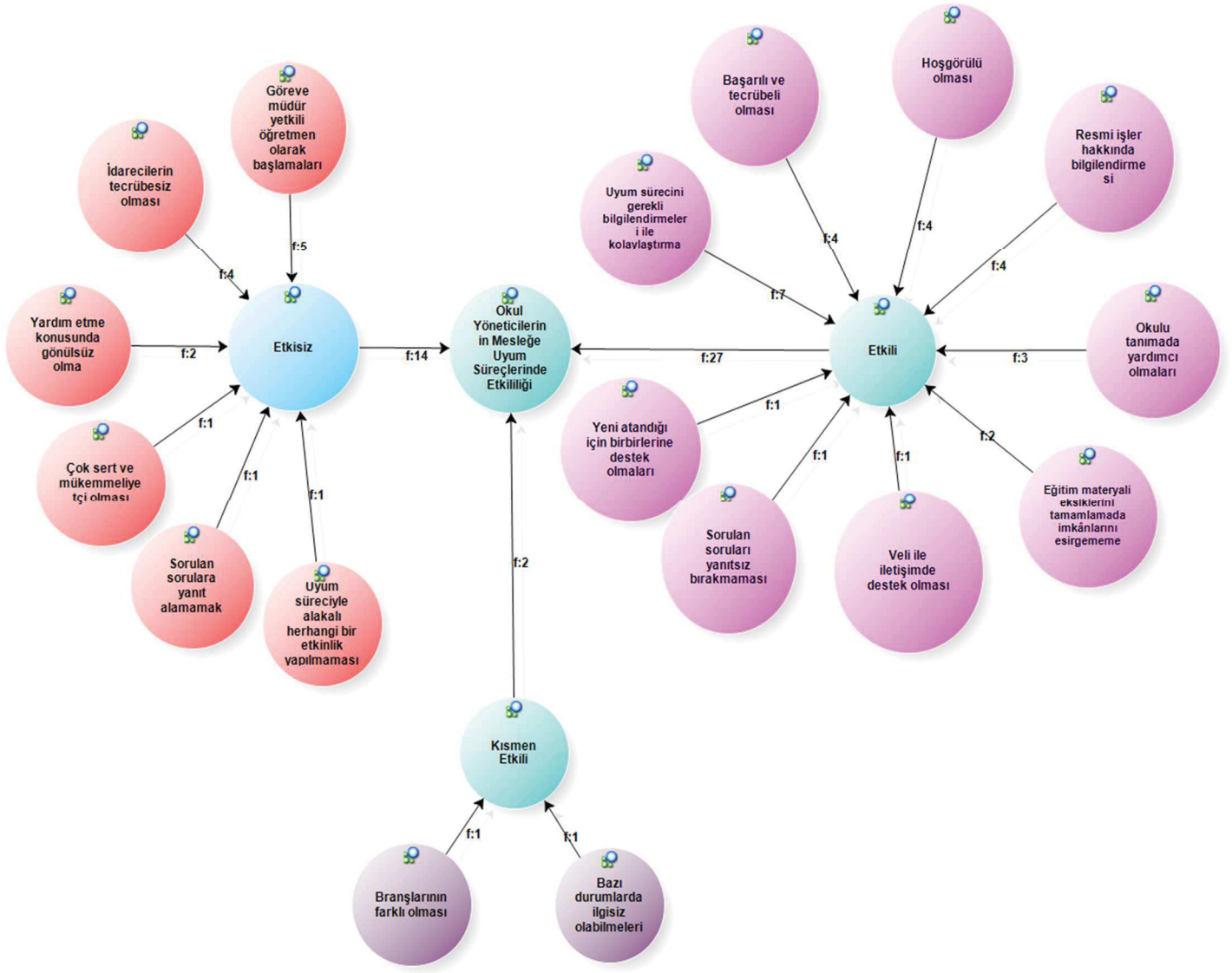
“Öğretmenlikte ilk yılım olduğu için bana danışman bir öğretmen verildi. Bende birçok şeyi ona danışarak öğreniyorum. Belirli günlerde derslerini gözlemliyorum. Bu gerçekten çok güzel bir uygulama.”

Ö₆ (erkek, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkeni doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı’da görev yapıyor):

“Tecrübeli öğretmenlerden mümkün olduğunca destek almaya çalıştım. Özellikle sınıf yönetimi ile ilgili onların deneyimlerinden faydalandım.”

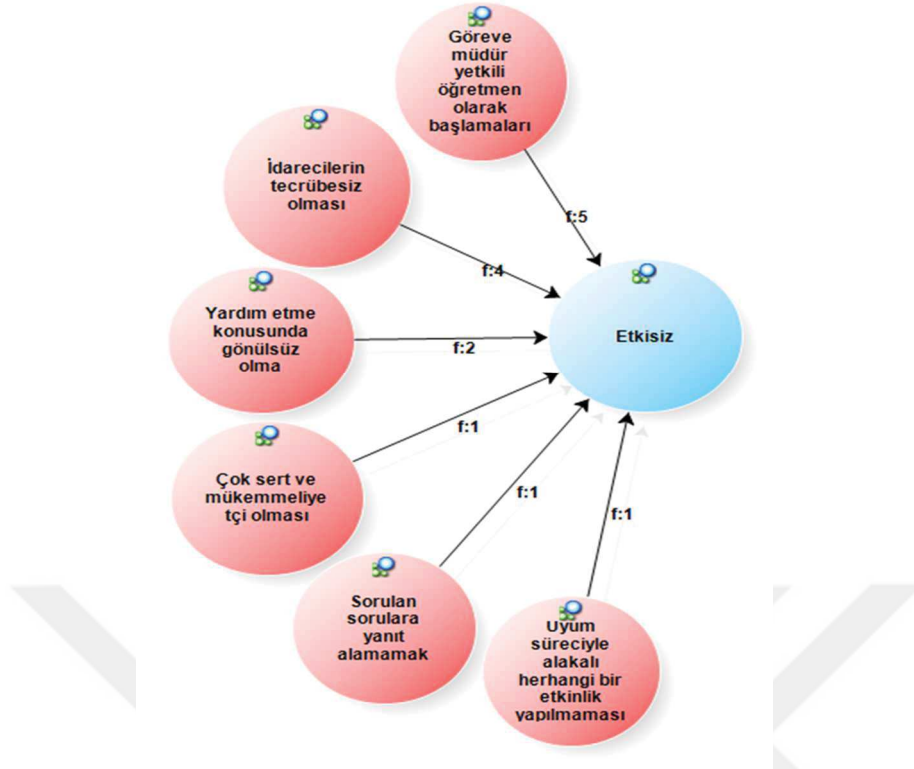
Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Süreçlerinde Okul Yöneticilerinin Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı *“Okul yöneticilerinizin mesleğe uyum sağlama sürecinizde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?”* olarak ifade edilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulguların *“etkisiz”*, *“kısmen etkili”* ve *“etkili”* olmak üzere 3 temaya ayrılmış ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görüşleri Şekil 15’te sunulmuştur.



Şekil 15. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin etkililiğinin modellenmesi

Şekil 15'e göre göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin etkisine ilişkin görüşlerinin “*etkili*” (f:22), “*etkisiz*” (f:16) ve “*kısmen etkili*” (f:2) şeklinde 3 temaya ayrıldığı, bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerini etkili buldukları görülmektedir. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerini etkisiz bulmalarına ilişkin bulgular Şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin etkisiz olduğunu düşünme nedenlerinin modellenmesi

Şekil 16’da göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin “Göreve müdür yetkili öğretmen olarak başlamaları” (f:5), “İdarecilerin tecrübesiz olması” (f:4), “Yardım etme konusunda gönülsüz olma” (f:2), “Çok sert ve mükemmeliyetçi olması” (f:1), “Sorulara yanıt alamamak” (f:1) ve “Uyum süreciyle alakalı herhangi bir etkinlik yapılmaması” (f:1) nedenlerinden dolayı etkisiz bulmuşlardır. Bu konuda Ö₁, Ö₂, Ö₁₁, Ö₃₅, Ö₁₃, Ö₂₈, Ö₃₂ ve Ö₃₃ şu şekilde görüş belirtmiştir:

Ö₁ (kadın, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı’da görev yapıyor):

“İdaremiiz maalesef her zaman olumsuzza odaklı. Yapıcı eleştiri değil, yıkıcı eleştiri yapıyorlar. O kadar sınıfımı donattığım, öğrencilerimin üzerine titrediğim halde asla yaranamıyorum. Ama onları takmıyorum, ben sadece kendi işime bakıyorum. Etkinliklerimi yapıyorum, çocuklarımla ilgileniyorum, oyun oynattıyorum, her güzel şeyi

onlara Ağrı şartlarında yaşatmaya çalışıyorum. Gerekli yardımı alabildiğimi bu anlamda düşünmüyorum.”

Ö₂ (kadın, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı’ da görev yapıyor):

“Hayır, düşünmüyorum. Nasıl yapılacağını anlatmadan söylemeden “Neden yapmadınız?” diye hesap soruyor. Azarlar tonda konuşuyor. Yaşından dolayı otoritesini hissettirme, üstün olma, saygı duyulma gibi kaygıları var. Bizim ona yaşımız dolayısıyla saygısızlık yapacağımızı veya bizi sıkmazsa gevşek davranacağımızı düşünüyor.”

Ö₁₁ (kadın, 23 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa’ da görev yapıyor):

“Okul yönetiminden yeteri kadar yardım aldığımı düşünmüyorum. Nöbetler, e-okul sistemi, aday öğretmenlik gibi birçok konuda bilgilendirilmedim. Bu yüzden sıkıntı yaşadım. Genel olarak okul yönetiminden değil kıdemli meslektaşlarımdan yardım aldım.”

Ö₃₅ (erkek, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Van’ da görev yapıyor):

“Maalesef, idare böyle konularda çok duyarız. Sadece yapılacak işleri söylüyorlar ama bunlar nasıl yapılacak nerden öğrenilecek hiçbir destek vermiyorlar bu konuda.”

Ö₁₃ (kadın, 24 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 20 yıl yaşamış, Şanlıurfa’ da görev yapıyor):

“Okul yöneticimiz çok sert. Bu konuda çok şikâyetçiyim. Adam çok titiz ve mükemmeliyetçi. Müdür beyin yardımları oluyor ama bu kadar sert ve somurtkan olmasa keşke. Gerekli yardımı ben meslektaşlarımdan aldığımı düşünüyorum. Müdür yardımcısından ciddi manada değil.”

Ö₂₈ (kadın, 23 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 5 yıl yaşamış, Mardin’de görev yapıyor):

“Maalesef, okul yöneticisi ve öğretmeni ben olduğum için böyle bir yardım alamıyorum.”

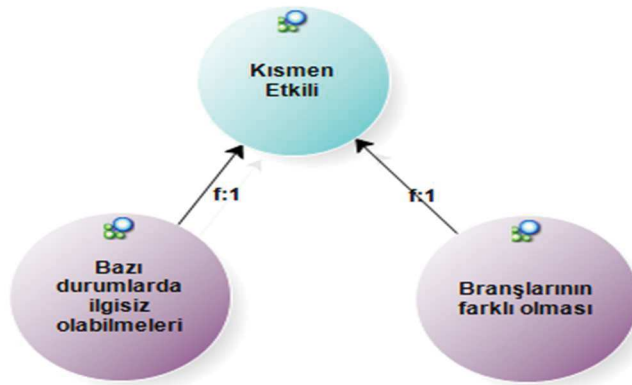
Ö₃₂ (kadın, 23 yaşında bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Mardin’de görev yapıyor):

“Alamıyorum çünkü o da benimle birlikte atandı ve o da uyum sağlama sürecinde.”

Ö₃₃ (erkek, 25 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Mardin’de görev yapıyor):

“Hayır, gerekli yardımı aldığımı düşünmüyorum. Okulumuzdaki yöneticiler müdür yetkili ve bunu yapmakta pek istekli değiller. Bu nedenle hem nasıl yardım edeceklerini bilmediklerini hem de pek istekli olmadıkları için gerekli yardımı alamadığımı düşünüyorum.”

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerini kısmen etkili bulma nedenlerine ilişkin bulgular Şekil 17’de sunulmuştur.



Şekil 17. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin kısmen etkili olduğunu düşünme nedenlerinin modellenmesi

Şekil 17’de göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerini “Bazı durumlarda ilgisiz olabilmeleri” (f:1) ve “Branşlarının farklı olması”

(f:1) gerekçeleriyle kısmen etkili bulmuştur. Ö₂₃ ve Ö₃₈ 'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

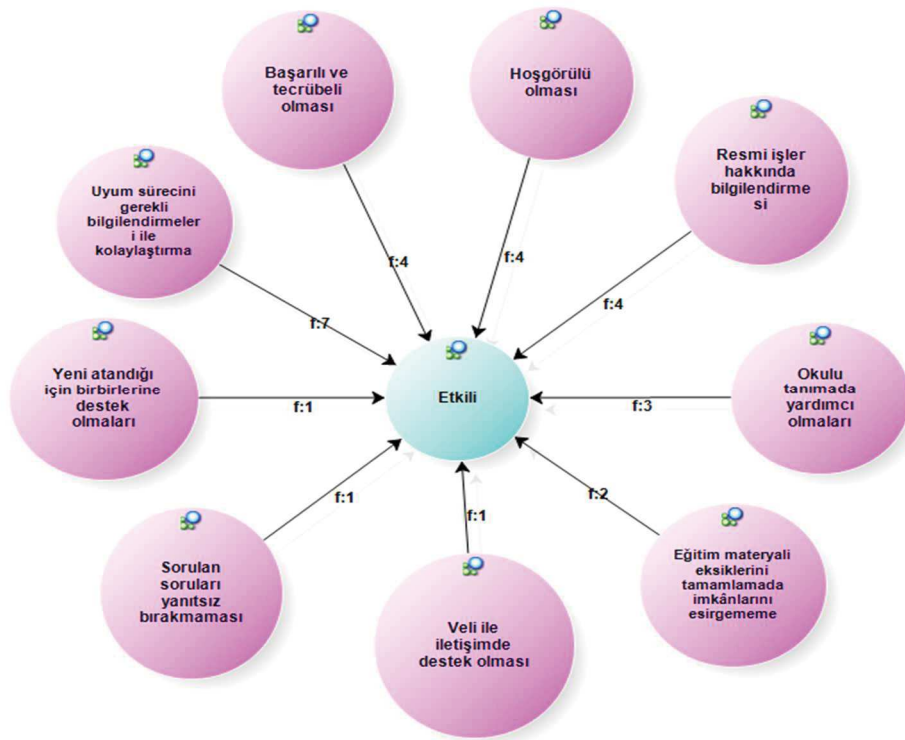
Ö₂₃ (erkek, 26 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda görev yapmamış, Şırnak'ta görev yapıyor):

“Kısmen, elinden geleni yaptı ama branşımız farklı olduğu için bu yardımı kısıtlı kaldı.”

Ö₃₈ (kadın, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Van'da görev yapıyor):

“Kısmen. Bazı sorunlarım yardımcı olurlarken bazen ilgisiz oldukları durumlar olabiliyor.”

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerini etkisiz bulma nedenlerine ilişkin bulgular Şekil 18'de sunulmuştur.



Şekil 18. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kademli meslektaşlarının etkili olduğunu düşünme nedenlerinin modellenmesi

Şekil 18’de göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin *“Uyum sürecini gerekli bilgilendirmeleri ile kolaylaştırma”* (f:7), *“Başarılı ve tecrübeli olması”* (f:4), *“Hoşgörülü olması”* (f:4), *“Resmi işler hakkında bilgilendirme”* (f:4), *“Okulu tanımada yardımcı olmaları”* (f:3), *“Eğitim materyali eksiklerini tamamlamada imkânlarını esirgememe”* (f:2), *“Veli ile iletişimde destek olma”* (f:1), *“Sorulan soruları yanıtızsız bırakmaması”* (f:1) ve *“Yeni atandığı için birbirlerine destek olmaları”* (f:1) gerekçeleriyle etkili bulmuşlardır. Ö₁₀, Ö₁₂, Ö₃₉, Ö₁₉ ve Ö₃₁’in bu husustaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö₁₀ (kadın, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa’da görev yapıyor):

“Okul yöneticim çok iyi hoşgörülü bir adam. Öğretmenlere karşı çok güzel davranıyor ve çok ılımlı, uzlaşmacı. Okulda demokratik ortam sağlanmış durumda. Ne zaman bir sorunum olsa yardımcı olur. Hatta benim yerime işlerimi bile hallettiği olur.”

Ö₁₂ (erkek, 23 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa’da görev yapıyor):

“Evet, okul idaresi okulun en önemli unsurlarından biri. MEBBİS, e-okul, ÖSYM gibi birçok konuda yardımcı oluyorlar. Okul içinde yaşadığımız her problemde yardımlarını alıyoruz.”

Ö₃₉ (kadın, 26 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 26 yıl yaşamış, Van’da görev yapıyor):

“Okulda 2 öğretmeniz diğer arkadaşım müdür yetkili öğretmen. Hem idari işleri hem de ders sürecini birlikte ilerletiyor birbirimize yardımcı oluyoruz. Anlaşabildiğiniz kişiler ile çalışmak mesleğe uyumunuzu da kolaylaştırıyor.”

Ö₁₉(kadın, 23 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şırnak’ta görev yapıyor):

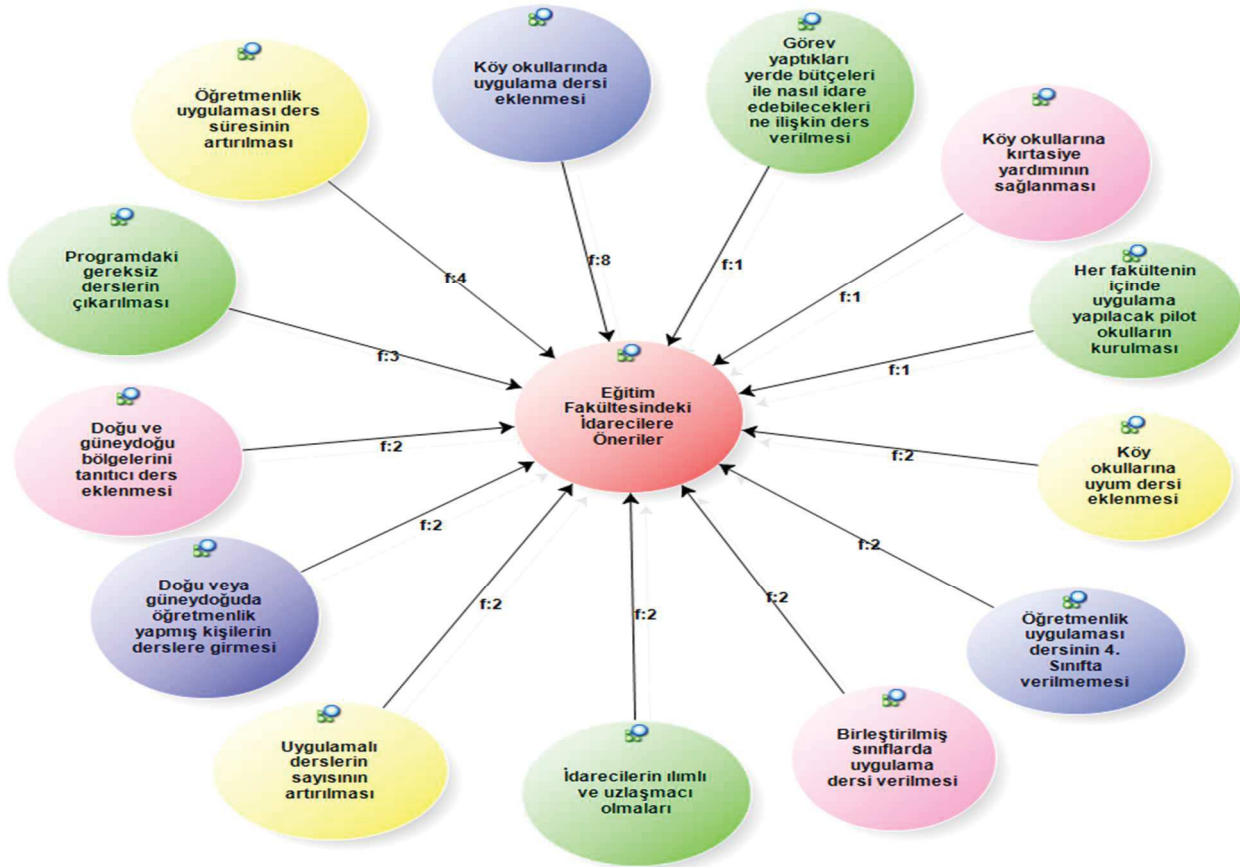
“Okul müdürüm ve müdür yardımcım her türlü konuda yardımcı oldular. Gerek okulu bölgeyi tanıtma gerek idari işlerde öğretmenlere yardım ederek eğitim-öğretimde düzenlemelerde sürekli olarak yardımcı oldular.”

Ö₃₁ (erkek, 23 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 18 yıl yaşamış, Mardin’de görev yapıyor):

“Evet, gerekli yardımı aldığımı düşünüyorum. Çünkü idarecilerim gerekli toplantıları ve bilgilendirmeleri yaparak okul, çevre ve öğrenciler hakkında gereken becerilerin neler olduğunu belirttiler. Ayrıca aday öğretmenlik sürecimde danışman öğretmenimi uygun kişilerden atadılar.”

Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Fakültesindeki İdarecilere, Öğretim Elemanlarına veya Öğretmen Adaylarına Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı *“Yaşadığınız sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki idarecilere, öğretim elemanlarına veya öğrencilere ne gibi önerileri iletmek isterdiniz?”* sorusu ile ifade edilmiştir. Bu boyutta öğretmenlerin önerileri, *“eğitim fakültesindeki idarecilere”*, *“öğretim elemanlarına”* ve *“öğretmen adaylarına”* olmak üzere 3 temaya ayrılarak sunulmuştur. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki idarecilere sundukları öneriler Şekil 19’da yer almaktadır.



Şekil 19. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki idarecilere önerilerinin modellenmesi

Şekil 19’da göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki idarecilere, “Köy okullarında uygulama dersi eklenmesi” (f:8), “Öğretmenlik uygulaması ders süresinin artırılması” (f:4), “Programdaki gereksiz derslerin çıkarılması” (f:3), “Doğu ve güneydoğu bölgelerini tanıtıcı ders eklenmesi” (f:2), “Doğu veya güneydoğuda öğretmenlik yapmış kişilerin derslere girmesi” (f:2), “İdarecilerin ılımlı ve uzlaşmacı olmaları” (f:2), “Uygulamalı derslerin sayısının artırılması” (f:2), “Birleştirilmiş sınıflarda uygulama dersi verilmesi” (f:2), “Öğretmenlik uygulaması dersinin 4. sınıfta verilmemesi” (f:2), “Köy okullarına uyum dersi eklenmesi” (f:2), “Her fakültenin içinde uygulama yapılacak pilot okulların kurulması” (f:1), “Görev yaptıkları yerde bütçeleri ile nasıl idare edebileceklerine ilişkin ders verilmesi” (f:1), “Köy okullarına kırtasiye yardımının

sağlanması” (f:1) şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Ö₁₇, Ö₂, Ö₂₇, Ö₄, Ö₁₆ ve Ö₃₅'in eğitim fakültesindeki idarecilere önerileri şu şekildedir:

Ö₁₇ (kadın, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şırnak'ta görev yapıyor):

“Üniversitelerde özellikle teoriğe yönelik dersler çok fazla veriliyor. Teorik ders sayısı azaltılmalı ve uygulamalı ders sayısı artırılmalı. Eğitim fakültelerinde çoğu öğretmen mesleği stajda öğrendiğini söylüyor bu konuya daha fazla değinilmeli. Her fakültenin içerisinde öğretmenlerin hem uygulama hem de gözlem yapabileceği pilot okullar olmalı. Eğitim sorunlarına kalıcı ve yaratıcı çözümlerin üretilebileceği komisyonlar olmalı ve bu komisyonlarda üretilen çözümler diğer üniversiteler ile karşılaştırılarak başarılı olanlar seçilip uygulanmalı.”

Ö₂ (kadın, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı'da görev yapıyor):

“...Müdür yetkili öğretmenler illaki olacağı için idari işlerin nasıl yürütüldüğünün de anlatılması gerekiyor. Hatta bu resmiyet ayrı bir ders olarak da müfredata eklenebilir. Çok da faydası görülür diye düşünüyorum.”

Ö₂₇ (erkek, 26 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Mardin'de görev yapıyor):

“Öğretmenlerin ekonomik haklarını öğreten ve ekonomiyi öğreten bir ders de olmalı ki gittiğimiz yerde ekonomimizi nasıl ve nelere kullanmamız gerektiğini bilerek gidelim. Ayrıca köy şartlarına uyum diye sosyal ve kültürel içerikli bir ders ve zorunlu köy okulu stajı dersi olabilir.”

Ö₄ (kadın, 26 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı'da görev yapıyor.):

“...İdarecilere ise; programdaki fizik, kimya gibi gereksiz dersler yerine, resmi işler dersi verin, bir veli toplantısında öğretmenler neler yapmalı bunları öğretin. Staj eğitimini merkezdeki okullarda değil köy okullarında da verilecek şekilde düzenleyin... Atanabileceğimiz bölgeler ve imkânları belli. Bu bölgeleri tanıtıcı bir ders verin...”

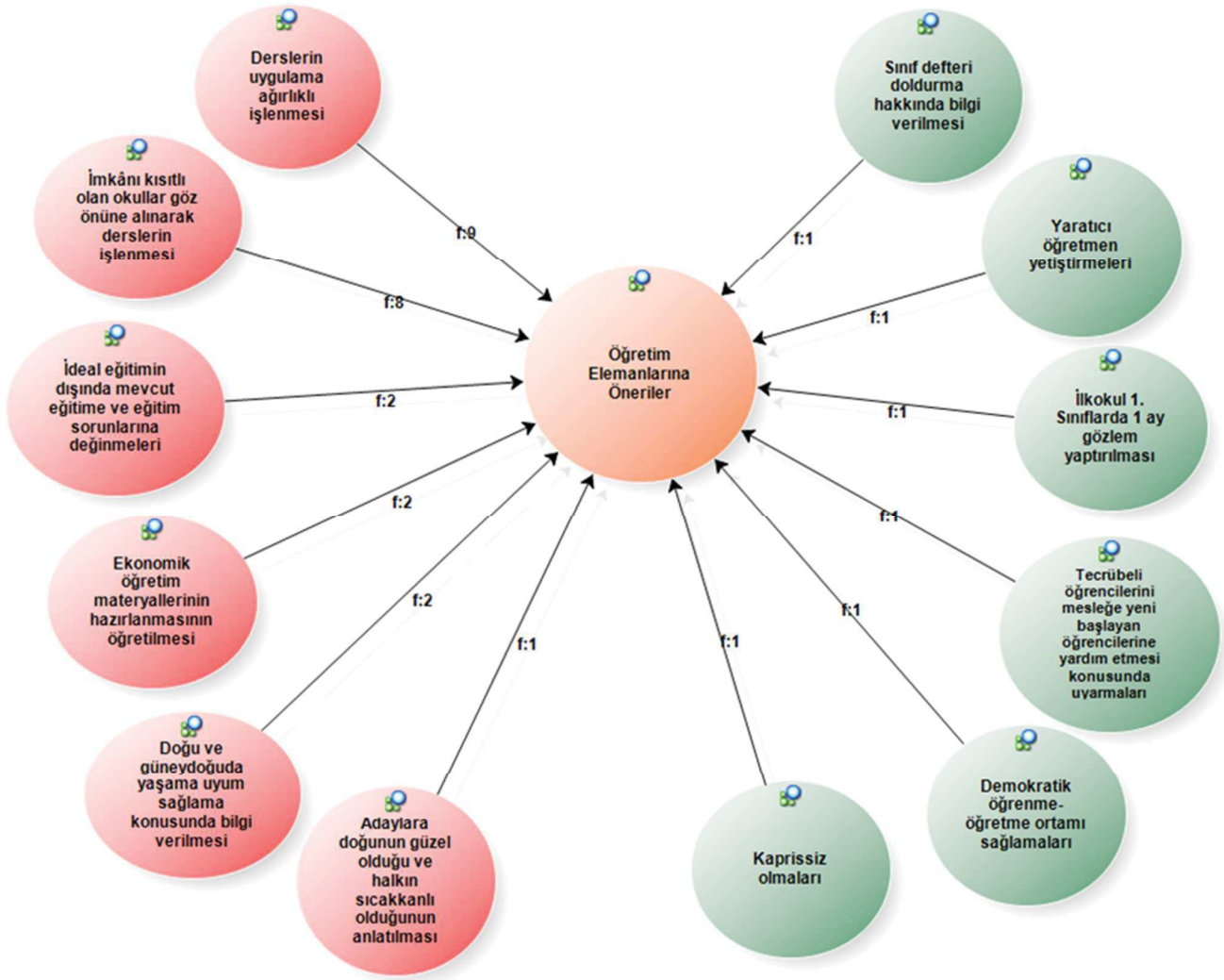
Ö₁₆ (erkek, 28 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa’da görev yapıyor):

“Eğitim fakültelerinde görmüş olduğumuz dersler ile mesleğimiz arasında uçurumlar var. Bana kalırsa eğitim fakültelerinden çıkıp köy okullarında uygulama yapılmalı. Türkiye’deki bütün fiziki şartlara sahip donanımı elde etsinler. Yani güneydoğu Anadolu’da da Karadeniz’de de doğu Anadolu’da da yaşayabilecek şartları sağlasınlar.”

Ö₃₅ (erkek, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Van’da görev yapıyor):

“Staj uygulamaları daha nitelikli hale gelmeli teoriden ziyade pratik eğitim de önemsenmeli daha ve öğretim görevlileri de mutlaka daha önce öğretmenlik yapmış kişilerden seçilmeli ki edindikleri tecrübeyi bizlere aktarabilsinler.”

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarına sundukları öneriler Şekil 20’de yer almaktadır.



Şekil 20. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak öğretim elemanlarına sundukları önerilerin modellenmesi

Şekil 20 incelendiğinde, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarına, “*Derslerin uygulama ağırlıklı işlenmesi*” (f:9), “*İmkânı kısıtlı olan okullar göz önüne alınarak derslerin işlenmesi*” (f:8), “*İdeal eğitimin dışında mevcut eğitime ve eğitim sorunlarına değinmeleri*” (f:2), “*Ekonomik öğretim materyallerinin hazırlanmasının öğretilmesi*” (f:2), “*Doğu ve güneydoğuda yaşama uyum sağlama konusunda bilgi verilmesi*” (f:2), “*Adaylara doğunun güzel olduğu ve halkın sıcakkanlı olduğunun anlatılması*” (f:1), “*Kaprişsiz olmaları*” (f:1),

“Demokratik öğrenme-öğretme ortamı sağlamaları” (f:1), “Tecrübeli öğrencilerini mesleğe yeni başlayan öğrencilerine yardım etmesi konusunda uyardıkları” (f:1) “İlkokul 1. sınıflarda 1 ay gözlem yaptırılması” (f:1), “Yaratıcı öğretmen yetiştirmeleri” (f:1) ve “Sınıf defteri doldurma hakkında bilgi verilmesi” (f:1) şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Ö₂, Ö₅, Ö₂₀, Ö₄, Ö₁₇ ve Ö₂₇’nin sunmuş oldukları öneriler şu şekildedir:

Ö₂ (kadın, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı’da görev yapıyor):

“Öncelikle çoğu şey üniversitede teorikte anlatıldığı gibi olmuyor. Pratikte çok farklı. Buna da hazırlamalılar öğretmen adaylarını. Okul resmîyetinin ve hangi evrakların kullanılacağına da öğretilmesi gerekiyor bence. Çünkü hiçbir şey bilmeden gittik. Sınıf defteri nasıl yazılır bunun da anlatılması gerekiyor. Çok basit bir şey ama yeni atanan öğretmenlerin de en çok çekindikleri konu. 4 yıl üniversitede okudum. Hiçbir hocam da sınıf defteri böyle yazılır diye göstermedi. Gösterilmesi gerek. Sinek küçük mide bulandırır. Üniversitedeyken çok zorlandığım dersler oldu. Hayat Bilgisi Öğretimi, Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi ve Müzik öğretimi gibi. Çok sorguladım “Neden bu kadar zorluyorlar bizi?” diye. Sonradan, mesleğe başladıktan sonra anladım kıymetlerini çok değerli hocalarımdan. “İyi ki zorlamışlar” dedim. O yüzden meslekte zorlanmadan acaba demeden, şüpheye düşmeden işimi yapıyorum.”

Ö₅ (erkek, 25 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 1 yıl yaşamış, Ağrı’da görev yapıyor):

“Benim için en önemli soru bu olmuş diyebilirim zira ülkemizin dört bir yanındaki en nadide eğitim fakültelerinde birbirinden güzel yüzlerce bilgi aktarılmaya çalışılıyor bundan hiç şüphem yok ama maalesef gerçek yaşama geldiğimiz zaman okulda öğrenilenlerle atanılan yerlerde yaşanan karşılaşılan durumlar arasında büyük bir uçurum oluyor. Biraz daha açmak gerekirse okullarımızda çok güzel teorik bilgiler,

günüümüz teknolojisi, çağdaş medeniyetlerin düzeyleri doğrultusunda tam olması gerektiği gibi kusursuz olması istenen ve beklenen eğitimler sunulurken bizlerin ilk atanmış oldukları yerlerde inanın bunları uygulayabilmek neredeyse imkânsız. Nedenlerini yukarıdaki sorulara vermiş olduğum yanıtları inceleyerek anlamak çok da zor olmayacaktır.

Kısacası öğretim elemanlarından tek ricam şu olabilir; yine öğrettiğiniz her şeyi hatta fazlasını anlatmaya aktarmaya devam ediniz ama lütfen şunu da unutmayınız bu ülkenin her karışı arasında uçurum farklar var en iyi öğrenci en iyi ikalara sahip aileler varsa en kötü en zor durumda her şeye muhtaç aileler, insanlar ve öğrenciler de var bunu unutmayalım. Standart kalitede bir eğitim öğretim yapmak olanaksız. O yüzden lütfen birazda bu gerçekleri unutmadan görmezden gelmeden yeni öğretmen adayları yetiştiriniz; yetiştiriniz ki bu ülke bu gençler daha fazla bodoszlamadan nereye geldik biz bu ne gibi durumlarla karşı karşıya gelmeden ülkemizin gerçeklerine hazırlıklı ve önlem alabilen, çözüm üretmeye çalışabilen azimli, sabırlı ve iradeli öğretmenler olsun.”

Ö₂₀ (kadın, 23 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 19 yıl yaşamış, Şırnak'ta görev yapıyor):

“Doğu taraflarında göreve başlayacak eğitimcilere ve eğitim fakültesindeki öğrencilere doğunun da çok güzel olduğunun ve halkının da çok sıcakkanlı bir halk olduğunun anlatılması gerektiğini düşünüyorum. Burada sandıkları kadar büyük sıkıntılar yaşanmıyor.”

Ö₄ (kadın, 26 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı'da görev yapıyor):

“...Öğretim elemanlarına gelince; lütfen artık elinizdeki kitapları, notları okumayı bırakın! Uygulama odaklı bir ders işleyin....”

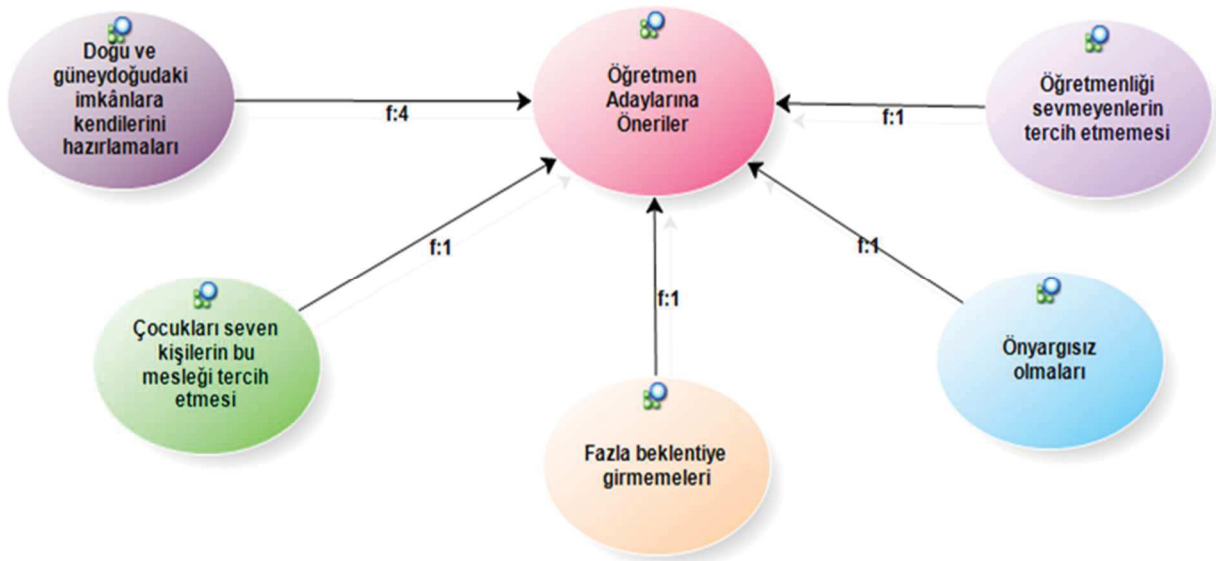
Ö₁₇ (kadın, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şırnak'ta görev yapıyor):

“...Üniversitelerde ideal olan eğitim ve eğitim ortamları öğretiliyor. Bunun dışında mevcut eğitim ve eğitim sorunları üzerine daha çok değinilmeli.”

Ö₂₇ (erkek, 26 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Mardin'de görev yapıyor):

“Kesinlikle verilen eğitim, ekonomik materyaller nasıl yapılmalı gibi konular üzerine yoğunlaşmalı.”

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak öğretmen adaylarına sundukları öneriler Şekil 21'de yer almaktadır.



Şekil 21. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak öğretmen adaylarına önerilerinin modellenmesi

Şekil 21’de göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarına “Doğu ve güneydoğudaki imkânlarla kendilerini hazırlamaları” (f:4), “Çocukları seven kişilerin bu mesleği tercih etmesi” (f:1), “Fazla beklentiye girmemeleri” (f:1), “Önyargısız olmaları” (f:1) ve “Öğretmenliği sevmeyenlerin bu mesleği tercih etmemeleri” (f:1) şeklinde önerilerde buldukları görülmektedir. Bu hususta Ö₄, Ö₃₇, Ö₃₁, Ö₁₅, Ö₁₃, Ö₃₃’ün önerileri şu şekildedir:

Ö₄ (kadın, 26 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı’da görev yapıyor):

“Öncelikle önerim öğretmen adaylarına. Kesinlikle çocukları seviyorsanız bu işi tercih edin aksi halde hem onlara hem size eziyet olur bu meslek...”

Ö₃₇ (erkek, 27 yaşında, bekar, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 27 yıl yaşamış, Van’da görev yapıyor):

“...Öğretmen adayları atanacakları yerde üniversitedeki gibi imkanları bulamayacaklar. Her şey sınırlı ve kendilerini buna göre hazırlamaları gerek...”

Ö₃₁ (erkek, 23 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 18 yıl yaşamış, Mardin’de görev yapıyor):

“...Öğrencilere ise ilk görev yerlerinin genellikle Doğu veya Güneydoğu Anadolu bölgeleri olacağını bilincinde olmaları gerektiğini, bu yüzden bölgeyi daha yakından tanımaları gerektiğini öneririm.”

Ö₁₅ (erkek, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Şanlıurfa’da görev yapıyor):

“...Öğretmen adaylarına gelince bu işin en önemli unsuru sevmek, öğretmenliği sevmiyorsanız bu mesleği tercih etmeyin.”

Ö₁₃ (kadın, 24 yaşında, evli, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda 20 yıl yaşamış, Şanlıurfa’da görev yapıyor):

“...Öğrencilere ise tavsiyem şu olur: Öyle atanınca çok bir şey beklemesinler. Beklentilerini düşük tutsunlar her şey ile karşılaşabilirler. Kendilerini geliştirsinler.”

Ö₃ (kadın, 24 yaşında, bekâr, daha önce ülkenin doğu veya güneydoğusunda yaşamamış, Ağrı’da görev yapıyor):

“...Öğrencilere ise tavsiyem her şeye göğüs gerip bu mesleği kesin ve net istiyorlar mı bir kez daha düşünsünler. Çünkü yeri gelecek istifa edecek konuma gelinebilecek. Herkes her şeye hazırlıklı olmalı.”

Elde edilen bulgular ışığında göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin gerek yaşadıkları çevreye gerekse çalıştıkları kuruma uyum süreçlerinde pek çok açıdan sorun yaşadıkları ve geleceğin öğretmenlerine uyum süreçlerinde kendi yaşadıkları sorunları yaşamamaları adına çeşitli önerilerde buldukları söylenebilir.

Bölüm V

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara bağlı olarak, ulaşılan sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye uyum sürecinde sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. En çok yaşanan sorunlar ise; buldukları ilde sosyal faaliyetlerin kısıtlı olması, iklimin sağlıklarını olumsuz yönde etkileyecek düzeyde elverişsiz olması, ulaşım açısından şehir imkânlarının kısıtlı olması ve bulduklarını bölgenin yöresel diline hakim olmamaları şeklinde sıralanmıştır.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesi eğitimlerinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bunun nedeni olarak en çok; üniversitelerde bilgilerin teorik olarak verilmesi, işlenen derslerin gerçek okul ortamını yansıtmaması ve farklı imkânlara sahip okullarda uygulama eğitiminin verilmemesi gerekçelerini sunmuşlardır.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim-öğretim ortamında sorun yaşadıkları ve en sık yaşanan sorunların; eğitim materyallerinin eksikliği, sınıf mevcudunun fazla olması ve ısınma ihtiyaçlarını soba ile karşılamaya çalışmaları olduğu tespit edilmiştir.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının etkili olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak öğretmenler en çok, bilgi ve tecrübeleriyle kendilerine yol gösterdiklerini, ders anlatma ve etkinlik planlama konusunda onlardan yardım aldıklarını ve evrak işlemlerinde bilgilerine başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu hususta verilen en sık cevaplar ise; okul yöneticilerinin gerekli bilgilendirmeleri ile öğretmenlerin okula uyum süreçlerini kolaylaştırması, başarılı, tecrübeli ve hoşgörülü olmaları aynı zamanda resmi işler hakkında bilgilerine başvurmaları olarak yer almıştır.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki idarecilere en çok; köy okullarında uygulama dersinin eklenmesi, öğretmenlik uygulaması ders saati süresinin artırılması ve programdan gereksiz derslerin çıkarılması önerilerini sunmuşlardır.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarına en çok; derslerin uygulama ağırlıklı işlenmesi ve imkânları kısıtlı olan okulları da göz önünde bulundurarak öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeleri önerilerini sunmuşlardır.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak öğretmen adaylarına en çok; doğu ve güneydoğu bölgelerindeki imkânlarla kendilerini hazırlamaları önerisini sunmuşlardır.

Tartışma

Araştırmada göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin en çok yaşadıkları çevrede sosyal faaliyetlerin yetersiz olmasından şikâyetçi oldukları görülmüştür. Bu boyutta benzer bir sonuca ulaşan Özpınar ve Sarpkaya (2010), Aydın ilinde köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevrede sosyal ve kültürel etkinliklerin yetersiz olması nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Doğan (2015) ise yapmış olduğu çalışmasında aday öğretmenlerin buldukları çevrenin kültürüne uyum sağlamada sorun yaşadıklarını ifade ederek araştırma ile paralellik gösteren bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmada aday sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri

ise ulaşım olmuştur. Sarı (2011) çalışmasında, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin okula ulaşım ve yöre halkıyla iletişim problemi yaşadıkları bulgusuna ulaşarak araştırma ile örtüşen çalışmalardan biri olmuştur.

Araştırmada göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri buldukları bölgenin yöresel dilini bilmedikleri için iletişimde güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Akdağ (2014) bu bulguya benzer bir sonuca ulaştığı çalışmasında, öğretmenlerin en çok Türkçe bilmeyen çocuklara eğitim vermede zorlandıkları, aynı zamanda sosyal faaliyetlerin eksikliği konusunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Araştırmada göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri mesleğe uyum süreçlerinde hizmet öncesinde verilen eğitimin gerçek yaşantıyla ilgisiz olduğunu belirtmiştir. Yeşilyurt ve Karakuş (2011), Elazığ ilinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin de araştırma bulgusuyla benzer şekilde hizmet öncesi eğitim ile uygulama arasında büyük farklılık olduğu yönünde görüş belirttiklerini çalışmasında ifade etmiştir. Araştırmanın bu alt boyutunda benzer sonuca ulaşan bir diğer çalışmada Nahal (2009), aday öğretmenlerin lisans eğitimleri ile gerçek sınıf ortamı arasında büyük bir farklılık gördüğünü belirtmiştir. Lisans eğitiminin aday öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğunu belirten çalışmasında Sarı (2011), öğretmenlerin lisans programında resmi yazışmalar hususunda bilgi edinmediklerini ve meslekleri ile ilgili mevzuat hakkında eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Ergünay (2018) çalışmasında, lisans eğitiminde alınan öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğunu ve lisans eğitimi ile mesleki yaşantıları arasında büyük farklılık olduğunu belirterek benzer bir sonuca ulaşmıştır. Kara vd. (2018) sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimi mesleki gelişimleri açısından yetersiz bulduklarını belirterek araştırma ile örtüşen bir sonuca ulaşmışlardır. Araştırma ile benzer sonuca ulaşan ve İngilizce öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında

Güvendir (2017), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ile mesleki uygulamalarının örtüşmediği yönünde görüş bildirdiklerini ifade etmiştir.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri yapılan bu araştırmada eğitim-öğretim ortamlarında en çok eğitim materyallerinin eksik olması, sınıf mevcudunun fazla olması ve soba ile ısınması konularında sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Ergünay (2018) çalışmasında, aday öğretmenlerin eğitim ortamında en çok araç-gereç temin edebilme konusunda güçlük çektikleri bulgusuna ulaşmıştır. Yine Fidan (2008), köyde görev yapan öğretmenlerin en çok öğretim materyali eksikliği nedeniyle sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan farklı bir sonuca ulaşan Korkmaz, Saban ve Akbaşı (2004) aday sınıf öğretmenlerinin en çok sınıf yönetimini sağlama ve alan bilgisi derslerinin öğretimi konularında sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Aksoy (2008) ve Gömleksiz vd. (2010) çalışmalarında elde ettikleri sonuç bu bulguyu destekler niteliktedir. Yine araştırmadan farklı bir sonuca ulaşan Lundeen (2004), aday öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamında en çok sınıf yönetimini sağlama konusunda güçlük çektiklerini belirtmiştir. Akdağ (2012) ise yaptığı çalışmasında göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimini sağlamada sorun yaşamadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Maulana vd. (2015) aday öğretmenler ile yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin bu boyutta öğrenme-öğretme sürecinde öğretim tekniklerini kullanabilme konusunda sorun yaşadıklarını belirterek araştırma ile örtüşmeyen bir sonuca ulaşmışlardır.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri araştırmada mesleğe uyum süreçlerinde kıdemli meslektaşlarının kendilerine destek olduklarını ifade etmiştir. Araştırma ile benzer sonuca ulaşan Kozikoğlu (2016) öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında en az meslektaşları ile iletişim konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Araştırmadan farklı bir sonuca ulaşan Öztürk (2016) çalışmasında, köyde görev yapan öğretmenlerin meslektaşları ile

iletişimde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Yine Confait (2015) aday öğretmenlerin meslektaşları ile bilgi paylaşımı konusunda sorun yaşadıklarını çalışmasında belirterek araştırmadan farklı bir sonuca ulaşmıştır. Toker Gökçe (2013), çalışmasında aday öğretmenlerin bakanlıktan, okul yönetiminden ve kıdemli meslektaşlarından rehberlik alamadıklarını ifade ederek araştırma ile örtüşmeyen bir sonuca ulaşmıştır. Benzer şekilde Ergenekon (2005) çalışmasında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin meslektaşları ile iletişim sorunu yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri mesleğe uyum süreçlerinde okul yöneticilerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucu ile örtüşen çalışmasında Hamarat (2002) okul yöneticilerinin aldıkları hizmet içi eğitime bağlı olarak aday öğretmenleri okula ve çevreye uyum sürecinde yetiştirmede etkili oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu hususta Öztürk (2008) çalışmasında aday öğretmenlerin okul yöneticileri ve müfettişler ile iletişimde sorun yaşadıklarını belirterek araştırmadan farklı bir sonuca ulaşmıştır. Yine Çermik (2003) çalışmasında, idarecilerden mesleki desteği alamadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Doğan (2015) yaptığı çalışmada göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin okul idaresinden gerekli desteği alamadıklarını belirtmiş ve araştırmadan farklı bir sonuca ulaşmıştır. Dağdeviren (2009) örneklemini köyde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu yüksek lisans tezi çalışmasında, idarecilerin öğretmenler arasında ayrımcılık yaptığı belirterek araştırmadan farklı bir sonuca ulaşmıştır. Michel (2013) çalışmasında aday öğretmenlerin idareciler ve meslektaşları tarafından gerekli desteği aldıklarını ifade ederek araştırma ile benzer sonuca ulaşan çalışmalardan biri olmuştur.

Araştırmada göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki idarecilere en çok köy okullarında uygulama dersinin eklenmesi konusunda öneri sunmuşlardır. Kara vd. (2018)'in yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenleri

sınıf eğitimi lisans programı için köy okullarında uygulama ve köy yaşamına uyum derslerinin eklenmesini önererek araştırma ile benzer sonuca ulaşmışlardır.

Araştırma sonucuna göre göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarına dersleri uygulama ağırlıklı işlemelerini önermişlerdir. Durdukoca ve Ege (2016), sınıf öğretmeni adaylarının lisans programında derslerin teorik olarak işlenmesinden rahatsız olduklarını ifade etmiş ve araştırma bulgusuna paralel sonuca ulaşmışlardır. Benzer şekilde Büyükgöze Kavas ve Bugay (2009) sınıf öğretmeni adayları ile yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmen adaylarının lisans programlarındaki dersleri teorik olarak işlemeleri nedeniyle yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Ceylan ve Demirkaya (2006) çalışmalarında, öğretmen adayları öğretim elemanlarının ders işleme hususunda beklentilerini karşılayamadıkları yönünde görüş belirtmiş ve araştırma ile benzer sonuca ulaşmışlardır.

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak öğretmen adaylarına kendilerini atanacakları bölgelerin imkân ve koşullarına önceden hazırlamaları gerektiği konusunda öneride bulunmuşlardır. Aynı zamanda fazla beklentiye girmemelerini de belirtmişlerdir. Akdağ (2014) öğretmen adayları ve bu adaylardan göreve yeni başlayan öğretmenler ile yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin buldukları koşullar ile adaylık dönemlerindeki beklentilerinin örtüşmediğini belirterek araştırmanın bu boyutuyla örtüşen bir sonuca ulaşmıştır.

Öneriler

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye ve mesleğe uyum sorunlarını en aza indirmek adına şu öneriler sunulmuştur:

- Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu ilk atamalarında ülkenin doğu veya güneydoğusuna atanmaktadır. Bu bölgelerde daha önce yaşamamış kişilerin de çevreye uyum süreci zaman almaktadır. Bu nedenle sınıf eğitimi lisans programında atanma olasılığı yüksek olan bölgeleri tanıtıcı dersler eklenebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin ilk görev yerleri genellikle birleştirilmiş sınıflı köy okullarıdır. Öğretmenler lisans programlarında köy okullarında uygulama yapmadıkları için bu hususta zorlanmaktadır. Sınıf eğitimi lisans programında köy okullarında uygulama dersi eklenebilir ya da uygulama okulu seçimlerinde köy okullarına da yer verilebilir.
- Öğretmen adayları lisans programlarında öğretmenlik uygulaması eğitimlerini imkânları normal düzeyde olan okullarda yapmaktadır fakat atandıkları bölgelerin imkânları kısıtlı olabilmektedir. Öğretmenlik uygulaması farklı koşullara sahip okullarda yapılabilir ve adaylar göreve başladıklarında kısıtlı imkânlar ile baş edebilme konusunda yeterli ön bilgiye sahip olmalıdır.
- Öğretmenler genellikle atandıkları bölgelerde Türkçe bilmeyen yöre halkı ve öğrenciler ile iletişim sorunu yaşamaktadır. Bu durum öğretim faaliyetlerinin aksamasına neden olmaktadır. Bu boyutta iletişim sorununu en aza indirebilmek için önlemler alınabilir.
- Köye atanan pek çok öğretmen müdür yetkili olarak göreve başlamaktadır. Ancak bu konuda gerekli donanıma sahip olmadıkları da açıktır. Lisans programlarına müdür yetkili öğretmenlik ile ilgili ayrı bir ders eklenebilir.

- Göreve yeni başlayan öğretmenlerin ortak problemlerinden biri resmi yazışmalar ve idari işlemlerdir. Lisans programlarında resmi yazışmaların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin adaylar bilgilendirilebilir.
- Kolay gibi görünen fakat mesleklerinin ilk yılında öğretmenler için tecrübesizlikleri nedeniyle güç bir durum haline gelen sınıf defteri doldurma ve veli toplantılarında gündem maddeleri belirleme gibi konularda lisans programlarında eğitim verilebilir.



Kaynakça

- Acar, F.E. (2005). *Eğitim fakültelerinin sınıf ğretmenliği programından mezun olan ğretmenlerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilgisi alan ve alan ğretimi yeterliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Afşın, F.N. (1988). *Stajyer ğretmenlerin meslekle ilgili sorunları ve çözüm yolları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaşlı S. Meydan A. (2009). Birleştirilmiş sınıf ğretmenlerinin okul-aile toplum ilişkileri sürecinde karşılaştığı güçlükler. *VIII. Ulusal Sınıf ğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Akdağ, Z. (2012). Beyinin early childhood education teachers' struggles in remote areas. *International Journal of Educational Researchers*, 5(3), 1-13.
- Akdemir, A.ř. (2013). Türkiye'de ğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12),15-28.
- Akdoğdu, E. (2016). *Sınıf ğretmenliği lisans programının ğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve rn (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-ğretim: genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma, *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 6(21), 82-108.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değerimedeki etkileri: 1848-1940*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi M..1000–M.S.2004*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi M.Ö.1000- M.S. 2010*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altunay, N. (2009). *Köy enstitüsü sistemine toplu bir bakış*. İstanbul: KAVEG
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde*.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 146.
- Arslan, S., Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Ataklı, A. (1992). Verimlilik için işe alıştırma eğitimi ve önemi. *Verimlilik Dergisi*, 21(3), 7-21.
- Atalay, C. (2005). *Öğretmen liselerindeki öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ataunal, A. (1997). *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ateş, H. ve Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye’deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1710-1722.
- Avcı, Y. E. ve Cinoğlu, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri (Kilis ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 108-128.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267-282.
- Aytaç, K. (1999). *Federal Almanya Cumhuriyetinde okul sistemi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin rolleri*. Ankara: Eğitim Sosyolojisi.
- Balom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. D.A. Özçelik (Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Baskan, G. ve Aydın, A. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Barbara, B. L. & Grady, M. L. (2007). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginner teachers*. USA: Corwin Press.
- Bezzina, C. (2007). Beginning teachers' perceptions about their induction in Malta. (Ed.), M. V., Vogrinc, J. *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere*. *Zuljan* (pp. 269-279). Slovenya: University of Ljubljana Faculty of Education.
- Bingley, T. A. (2015). *Experiences of novice middle school teachers as they develop teacher expertise*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Capella University, School of Education.
- Blomberg, S., Knight, B. A. (2015). Investigating novice teacher experiences of the teaching dynamics operating in selected school communities in Finland. *Improving Schools*, 18(2), 157-170.
- Boyras, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bradley, K. M. (2010). Roles of school counselors in supporting novice teachers (Yayınlanmış doktora tezi). Texas A & M Üniversitesi.

- Breaux, A. L., Wong, H. K. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. USA: Harry K. Wong Publications.
- Brock, B. L., Grady, M. L. (2006). *Developing a teacher induction plan: A guide for school leaders*. USA: Corwin Press.
- Budak, Ç. (2010). *Türkiye’de ilkokul programları ve yabancı uzmanların ilkokul programlarına olan etkisi (1923–1960)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Buluç, B.(1998). Bilgi Çağında İnsan Kaynakları Yönetiminin Temel Bileşenleri. *Yeni Türkiye Dergisi*, 19, 781-788.
- Burke, J. and Christensen, L. (2004). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approach* (2nd edition). London: Pearson.
- Bümen, N.T. ve Ercan Özaydın, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen öz yeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 110-125.
- Büyükgoze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29), 13-21.
- Ceylan, S. ve Demirkaya, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği programı ve program dahilinde sunulan hizmetler konusundaki memnuniyet düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 146-160.
- Confait, S. (2015). Beginning teachers’ challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*, 2 (991179), 1-18.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publications.

- Çakmak, E. ve Civelek, F.(2013). Sınıf öğretmenliği lisans programının MEB özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.12(47), 349-367.
- Çalışkan, M. ve Işık, A.N. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584.
- Çam Aktaş, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 16- 30.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237.
- Çiltaş A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 64-72.
- Dağdeviren. İ. (2009). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim- öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, İngiltere, Almanya, Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M. K.ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları – Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., and Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, <http://dx.doi.org/10.5339/nmejre.2014.4>.

- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 133-149.
- Doğan, Z. G. (2015). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sosyal kültürel ve mesleki sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Duran, E., Sezgin F. ve Çoban O.(2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 31, 465-478.
- Durdukoca Fırat, Ş. ve Ege İ. (2016). Sınıf öğretmenliği lisans öğretim programının aday öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11, 1131-1148.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Ekinci, A., Öter, M. ve Diğerleri. (2010). *Finlandiya’da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi* (Çalışma ziyareti raporu). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi.
- Erbey, Y. (2005). *Sınıf öğretmenliği öğretim programının öğretmen yetiştirmedeki yeterliliği* (Elazığ, Malatya, Diyarbakır Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğe yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135- 14.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1995). *Karşılaştırmalı Eğitim Çağdaş Eğitim Sistemleri*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, M. (1987). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10-18.

[http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000049405/5000046726\(04.01.2018'de erişildi\).](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000049405/5000046726(04.01.2018'de%20erişildi).)

- Ergüney, O. (2018). *Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmesi: bir çoklu durum çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erkoç, A.(2010). *Aday öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Eroğlu, G. (1999). *Gazi üniversitesine bağlı eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerin öğretmenlik davranışları ile ilgili yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain practice. *Teachers College Record*, 103(6), 1013- 1055.
- Fındıkçı, İ. (2001). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç-gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48–61.
- Fry, S. W. (2007). First-year teachers and induction support: Ups, downs, and in-betweens. *The Qualitative Report*, 12(2), 216–237.
- Gelbal, S. ve Duyan, V.(2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden Değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Glickman, D. C., (1984). The supervisor's challenge: Changing the teacher's work environment. *Education Leadership*, 42(4), 38-40.

- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 111-119.
- Gömlüksiz, N., Ülkü, A.K., Biçer, S. ve Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3); 12 -23.
- Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Başlarken Yeni Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri. Erçetin. S. Ş.(Ed.), *İlk günden başöğretmenliğe* (pp. 15-36). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 725-756.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 74-94.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Hamarat, F. (2002). *İlköğretimde okul yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolleri ve yetiştirme uygulamaları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hammond, M. (2005). *Next steps in teaching: A guide to starting your career in the secondary school*. London & New York: Routledge.
- Hebert, S. B. (2002). *Expectations and experiences: Case studies of four first-year teachers* (Doktora tezi). Graduate Faculty of the Louisiana State University.
- Ilıcak, G.G. (2007). Köy enstitüleri. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 6, 48-49.

- Kara, N., Demir M. K., Arcagök, S. ve Şahin Ç.(2018). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri açısından sınıf eğitimi lisans programının yeterliliği. *Turkish Studies*, 13, 1061-1082.
- Karakuş, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 11, 491-510.
- Karalar, H. ve Aslan Altan, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin ve öğretmen öz yeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5 (USOS Özel Sayı), 15-30.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1),70-97.
- Karadeniz, Ş. ve Vatanartıran, S. (2015). Primary school teachers technological pedagogical content knowledge. *Elementary Education Online*, 14(3), 1017-1028.
- Karasolak, K. (2017). *Öğretmen adaylarının cumhuriyetin kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişim konusundaki bilgi düzeyleri ve bir ders programı önerisi (Türkiye’de öğretmen yetiştirme)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kavak, Y., Aydın, M. ve Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz: politika, eğitim, kalkınma*. Hacettepe Üniversitesi: Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi Tesisleri.
- Kent, S. I. (2000). Problems of beginning teachers: Comparing graduates of bachelor's and master's level teacher preparation programs. *Teacher Educator*, 35(4), 83-96.
- Kılıç, A. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin öğrenilme düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19),136-145.

- Kıran, A. (1995). Fransız öğretim sisteminde öğretmen yetiştirme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 163-169.
- Kidd, L., Brown, N., Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception of their induction into the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 10.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kilmen, S. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-55.
- Knowlton, T. (2015). *A phenomenological study on teacher induction and satisfaction through its influence on teacher attitudes and perceptions*. Lamar University, Texas, USA.
- Kocadağ, Y. (2001). “Aday öğretmenleri hizmet içinde yetiştirme sorunları (Yozgat ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçer, H.A. (1991). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Kodaman, B. (1991). *Abdulhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk tarih kurumu Basımevi.
- Korkmaz, S.(1999). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 38, 266-277.

- Korkut, K. ve Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(12), 269-281.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kösterelioğlu İ. ve Kösterelioğlu M.A. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 257-275.
- Kumi-Yeboah, A., & James, W. (2012). Transformational teaching experience of a novice teacher. *Adult Learning*, 23(4), 170-177.
- Küçükahmet, L. (2000). Bir meslek olarak öğretmenlik. Küçükahmet, L (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Küçükoğlu, A. (2006). Türk öğretmen yetiştirme sisteminde eğitim enstitüleri (bir model olarak Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü) *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 377-392.
- Külekcı, E. ve Bulut, L. (2010). Türkiye ve ABD'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. ICONTE 2010. Antalya.
- Lundeen, C. A. (2004). Teacher development: The struggle of beginning teachers in creating moral (caring) classroom environments. *Early Childhood Development and Care*, 174(6), 549-564.
- Marable, M. A., Raimondi, S. L. (2007). "The role of the mentor and the administrator in teacher induction". Zuljan, M. V., Vogrinc, J. (Ed.), *Professional Inductions of*

Teachers in Europe and Elsewhere (pp. 280-288). Slovenya: University of Ljubljana Faculty of Education.

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225-245.

McNamara, O., Jones, M., Murray, J., (2014). "Framing workplace learning". Ed. McNamara, M., Murray, J., O., Jones. *Workplace learning in teacher education: International practice and policy*. Springer Science & Business Media. 1-28.

MEB (1993). *Avrupa konseyi ülkelerinde öğretmen yetiştirme politikaları ve modelleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1995). *Aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik*. Tebliğler Dergisi.

MEB (2002). Öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü. *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayınları. <http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>, 18 Ekim 2018 tarihinde erişildi.

MEB (2015). *Millî eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. Sayı: 29329

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf, 2 Kasım 2018'de erişildi.

MEB (2017). İlköğretim özel alan yeterlikleri, <http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257>, 2 Kasım 2018'de erişildi.

MEB (2017). Öğretmen strateji belgesi http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf, 7 Kasım 2018'de erişildi.

MEB (2018). Aday öğretmenlik hükümleri,

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144242_mevzuat.pdf 7 Kasım 2018'de erişildi.

MEB (2018). Aday öğretmen yetiştirme programı, <http://oygm.meb.gov.tr> 7 Kasım, 2018'de erişildi.

MEB (2018). 2023 Eğitim vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, 7 Kasım, 2018'de erişildi.

MEB (2018). Öğretmen atamaları tercih ekranı, <https://ilkatama.meb.gov.tr/17> Temmuz 2018'de erişildi.

Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-153.

Michel, H. A. (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession* (Yayınlanmış doktora tezi). San Diego: University of California.

Miles, M.B., and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.), California: Sage Publications.

Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. USA: Learning Forward.

Moyer, L. J. (2015). *Teacher induction: A needs based model* (Yayımlanmamış doktora tezi). Morehead State University, Kentucky, USA.

Nahal, S. (2010). Voices from the field: Perspectives of first-year teachers on the disconnect between teacher preparation programs and the realities of the classroom. *Research in Higher Education Journal*, 2-19.

Neuman, W.L. (2006). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Toronto: Pearson.

- NYSED. (2012). *Types of Certificates and Licences*.
<http://www.highered.nysed.gov/tcert/certificate/typesofcerts.html>, 14 Eylül 2018'de erişildi
- Odera, P. (2009). "Changing role of teachers in contemporary educational institutions".
Indian Journal Social Science Researches, 6(1), 29-38.
- Okçabol, R. (2004). Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Orhan, N. (2013). *Aday öğretmenlerin mesleki tutumları ve iş doyum düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Orman, A.(2012). *Polonya ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ortaş, İ. (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: Köy Enstitüleri. *Pivolka*, 4(17), 3-5.
- Özbilen, F. M. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özer, B. ve Alkan,S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*,1(1), 62-95.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz- yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 54, 277-306.

- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 40-55.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H.İ. (2013). Etkili öğretmen üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311- 330.
- Özpinar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözüm önerileri: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Protheroe, N. (2006). *The principal's role in supporting new teachers*. Research Report: Principal.
- Rees, R. B. (2015). *Beginning teachers' perceptions of their novice year of teaching* (Yayımlanmamış doktora tezi). Utah State University, USA.
- Reissman, C. K. (1993). *Narrative analysis, qualitative research methods*. Vol. 30, London: SAGE Publications.
- Rizza, C. (2011). New teachers' working experience: A secondary analysis of TALIS. *Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research* - ISBN: 978-989-8525-00-0, 233- 242.

- Roehrig, A. D., Pressley, M., & Talotta, D. A. (2002). *Stories of beginning teachers: First years challenges and beyond*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Roberson, S. & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 113-118.
- Rust, F. O. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 205-217.
- Sağlam, M.(1989). Federal Almanya'da öğretmen yetiştirme sistemi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 25-43.
- Sağlamer, E.(1975).*Eğitimde Teftiş Teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sahlberg, P. (2012). “The most wanted: Teachers and teacher education in Finland”. Ed. Darling-Hammond, L., Lieberman, A. *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Routledge. 1-21.
- Sarı, M.H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F.N. Seggie ve F. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schremer, O. D. (1991). The teacher a category in curriculum evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 17, 23–39.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri. *Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*.
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları (darulamelihat ve taşrada öğretmen yetiştirme). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95.

- Şişman, M. (2005). *Öğretmenliğe giriş*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M.(2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taçman, M. (2009). *Sınıf öğretmenliği lisans programlarının öğretim becerilerini kazandırma yönünden değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanabe, S. (2007). Professional induction of teachers in Japan. Zuljan, M. V., Vogrinc, J. (Ed.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere*. (pp. 180-190).Slovenya: University of Ljubljana Faculty of Education.
- Tanrıkulu, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yetkinlik duygusunu etkileyen etkenlerin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşgın, A. (2010). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tatar, M.(2004).Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2),1-26.
- Taylor, F. W. (2005). *Bilimsel yöntemin ilkeleri* Akın, B (Çev.). İstanbul: Çizgi Yayıncılık.
- TDK(Türk Dil Kurumu) (1998). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 549.
- TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: TED Yayını.
- Telli, S.,Börk, P. and Çakıroğlu, J. (2008). Teachers' and students' perceptions of the ideal teacher. *Education and Science*, 33(149), 118-129.
- Tertemiz, N.(2002). "Sınıf yönetimi ve disiplin". *Sınıf Yönetimi*, Küçükahmet, L (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. 59-80.

- Tileği, H. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğretmen yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Titrek, O. (2004). *Bir meslek olarak öğretmenlik, özellikleri ve değerleri*. (Ed. S.Ş. Erçetin.). İlk Günden Başöğretmenliğe. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Toker Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Toy, S.N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 324-340.
- Uras, M. ve Kunt, M. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyleri. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 71-83.
- Ünal, S., Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vural, L. (2006). Sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin lisans programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 123-132.
- Walsdorf, K. L., & Lynn, S. K. (2002). The early years: Mediating the organizational environment. *The Clearing House*, 75(4), 190-194.
- Wasserman, N. (2011). *When beginning mathematics teachers report acquiring successful attributes: reflections on teacher education* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). U.S.A: Columbia University, Graduate School of Arts and Sciences.

- Weinstein C.S.(1988). Pre-service teachers expectations about the first year of teaching. *Teaching&Teacher Education*, 4(1), 31-40.
- William, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, 21(2).
- Yalçinkaya, M.(2002).Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi* 150, 153-154.
- Yanpar Yelken, T. (2009). An evaluation of the teacher development program standards by European Teacher Candidates from Turkey, Germany, and Denmark. *Educational Science Theory & Practice*, 9(4),2077-2094.
- Yaşar, Ş.(2000). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. E. Sözer (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (pp. 15-26).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Yavuzer, Y., Dikici, A., Çalışkan, M. ve Aytakin, H. (2006). Sınıf öğretmenliği mezunlarının öğretmen yetiştirme programlarından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32): 35-41.
- Yeşilyurt, E., ve Karakuş, M. (2011). The problems teachers encountered during the candidacy process. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, Y. K. (2003). *Mesleki eğitim merkezleri ile alternatif modellerin değerlendirilmesi (Almanya-Türkiye eğitim modellerinin değerlendirilmesi)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yılmaz, İ.(2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları, <http://www.yok.gov.tr/ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>, 25 Eylül 2018 tarihinde erişildi.
- Zembytska, M. (2015). Supporting novice teachers through mentoring and induction in the United States. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(1), 105-111.
- <http://www.so-der.org/kose-yazisi/8/sinif-ogretmenliginin-egitim-sistemindeki-onemi-ve-verilmeyen-degeri.html>, 2 Kasım, 2018' de erişildi.



Ekler

Ek-1: İzin Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Sayı : 38772063/604.01.01/20212885
Konu : Yasal İzin Belgesi Talebi
(Nisa KARA)

25.10.2018

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 09.10.2018 tarihli ve 93130991-044-E-1800144706 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nisa KARA'nın; "Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Çevreye ve Mesleğe Uyum Sorunlarının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak, Mardin İl Millî Müdürlüklerine bağlı ilkokullarda görevli öğrenmelere yönelik anket/ölçek araştırması yapma talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri incelenmiştir.

- 1- Yapılan çalışma sonuçlarının Genel Müdürlüğümüz ile paylaşılması,
- 2- Toplanan veri ve sonuçlarının Genel Müdürlüğümüz onayı alınmadan kamuoyuna açıklanmaması,
- 3- Söz konusu çalışma sonucu çıkacak her türlü basılı materyalin 5'er nüsha olarak Genel Müdürlüğümüze gönderilmesi,
- 4- Çalışma süresince, talep edilmesi durumunda Genel Müdürlüğümüze çalışmayla ilgili her türlü bilginin verilmesi,
- 5- Bu çalışma sonucu yapılacak her türlü konferans, makale, kitap vb. çalışmalarda Genel Müdürlüğümüz desteğine atıfta bulunulması şartıyla izin verilmesinde sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi rica ederim.

Necat ALTIOK
Bakan a.
Genel Müdür V.

Görevli Pfkaranca İnce
B.İ.İ.İ. Ayrıldı
25.10.2018

MEB Ek Binası- Millî Müdafaa Cad. No:6 Kat:4 Kızılay/ANKARA
Telefon No: (0 312) 413 41 58-59 Faks No: (0 312) 419 62 74
e-Posta:oygm@meb.gov.tr İnternet Adresi:www.oygm@meb.gov.tr
Kep.meb@hs01.kep.tr.

Bilgi için: Hanifi YIRTICI
Şef
Telefon No: (0 312) 413 26 30

Ek- 2: Veri Toplama Aracı**GÖREVE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI
ÇEVREYE VE MESLEĞE UYUM SORUNLARININ İNCELENMESİ**

Değerli meslektaşlarım;

Bu görüşme formu, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye ve mesleğe uyum sorunlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri olarak aşağıdaki sorulara içtenlikle vereceğiniz cevaplar, görevinizin ilk yılında yaşadığınız sorunları belirlemek ve bu sorunları gidermek için öneriler sunmak amacıyla kullanılacaktır. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Nisa KARA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Medeni durumunuz:

Göreve başlamadan önce ülkenin doğu veya güneydoğu bölgelerinde yaşadınız mı? :

Cevabınız ‘evet’ ise ne kadar süre yaşadınız? :

Görev yaptığınız il:

Görev yaptığınız yerleşim birimi: İl Merkez () İlçe Merkez () Köy () Mezra ()

Sorular

1.Yaşadığınız çevreye uyum sürecinizde ne gibi sorunlar yaşadınız? (Yöre halkıyla iletişim, yöresel dil, güvenlik, sosyal faaliyetler, ulaşım, iklim, sağlık vb.)

2.Hizmetöncesi aldığınız eğitim mesleğe uyum sürecinizde etkili oldu mu? Neden? Lütfen belirtiniz.

3.Görev yaptığınız eğitim-öğretim ortamına ilişkin ne gibi sorunlar yaşadınız? (Eğitim materyallerini kullanabilme, ısınma, sınıf mevcudu vb.)

4.Kıdemli meslektaşlarınızın mesleğe uyum sağlama sürecinizde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Lütfen belirtiniz.

5.Okul yöneticilerinizin mesleğe uyum sağlama sürecinizde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Lütfen belirtiniz.

6.Yaşadığınız sorunlardan yola çıkarak eğitim fakültesindeki idarecilere, öğretim elemanlarına veya öğrencilere ne gibi önerileri iletmek isterdiniz?