

**GÖREVE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIĞI SOSYAL
KÜLTÜREL VE MESLEKİ SORUNLAR**

Zübeyir Gökhan DOĞAN

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Murat BAŞAR

Ağustos, 2015

**GÖREVE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIĞI
SOSYAL KÜLTÜREL VE MESLEKİ SORUNLAR**

Zübeyir Gökhan DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Murat BAŞAR

Bu tez UBAP Tarafından TP014 kapsamında desteklenmiştir.

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ağustos,2015

**GÖREVE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIĞI
SOSYAL KÜLTÜREL VE MESLEKİ SORUNLAR**

Zübeyir Gökhan DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Murat BAŞAR

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ağustos, 2015

YÜKSEK LİSANS ÖZETİ

GÖREVE YENİ BAŞLAYAN ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIĞI SOSYAL KÜLTÜREL VE MESLEKİ SORUNLAR

Zübeyir Gökhan DOĞAN

İlköğretim Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağustos 2015

Danışman: Doç. Dr. Murat BAŞAR

Bu çalışma, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sosyal, kültürel ve mesleki hayatta karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada desen olarak iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde görevli 30 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan 10 göreve yeni başlamış, adaylık süreci tamamlanmamış öğretmenin görev yaptığı sınıflarda gözlem yapılmıştır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar; meslek öncesi eğitim, mesleğe başlama ve çevresel sorunlar olarak üç aşamada incelenmiştir. Bu çalışma, göreve yeni başlamış öğretmenlerin lisans öğrenimlerinde; sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan bazı derslerin, ilkökul 1-4. sınıfların eğitim öğretim programında yer almayışı sonucu ortaya çıkan sorunlar ile lisans programında mevzuat ve resmi yazışmalara yönelik ders içeriğinin olmayışından kaynaklı yaşanan sorunları ortaya çıkarmaktadır. Aday öğretmenlerin mesleğe başlama süreci ile ilgili; yönetici ve rehber öğretmenlerden gerekli rehberliği alamadıkları, sınıf yönetiminde ve eğitim-öğretim sürecinde yetersiz kaldıkları, İstenmeyen davranışlarla baş edememe gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Aday öğretmenlerin çevre ile ilgili olarak, çevreye sosyal, kültürel uyum ve görev yapılan kurumun yapısı kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu sorunlar aday öğretmenlerin kendisinden, aldığı eğitimden, velilerden, çevreden ve kurum yapısından kaynaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göreve yeni başlayan öğretmen, Aday öğretmenlik dönemi, meslek öncesi eğitim, mesleğe başlama süresi, sosyal ve kültürel şartlar

ABSTRACT

SOCIAL, CULTURAL AND VOCATIONAL PROBLEMS THAT THE NOVICE TEACHERS FACE

Zübeyir Gökhan DOĞAN

Department of Primary Education

Uşak University Institute of Social Sciences, August 2015

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Murat BAŞAR

This study aims to find out the problems of the primary school teachers, who novice teachers, face at social, cultural and vocational life. At the study, at which qualitative research method is applied, interlaced single state layout has been used as the layout. Working group of this study is composed of 30 primary school teachers teaching in Şanlıurfa Province. There have been observations at the classrooms where 10 teacher candidates –members of the working group- teach. Survey data has been acquired with semi-structured interviews.

The problems that teacher candidates face have been studied at 3 phases as pre-vocational, during vocational life and environmental factors. This study reveals the problems that appear during undergraduate study of the teacher candidates since some of the subjects of primary school teaching curriculum do not take place at educational curriculum of 1st to 4th grades and the problems that there are no course contents for legislations and official correspondences at undergraduate program. The observed problems about starting vocational process of the teacher candidates are that they aren't guided enough by administrators and counselors, they remain incapable at classroom management and education process, they can't cope with discipline problems. The problems of those teachers related with the environmental factors are seen as social and cultural adaptation and the structure of the school where they teach. These problems result from personality of teacher candidate, his/her educational life, parents, environment and organizational structure.

Key Words: Novice teacher, period of teacher candidate, prevocational training, time of start to teach, social and cultural conditions

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ‘‘Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Sosyal, Kültürel ve Mesleki Sorunlar’’ aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

Mesleğe uyum süreci, bütün meslekler için büyük öneme sahiptir. Ama öğretmenlik mesleği için ayrı bir önemi vardır. Çünkü eğitimin kalitesini ve niteliğini belirleyen ancak ve ancak öğretmendir. Öğretmenler göreve başladıkları ilk yılın zorluklarla ve mücadelelerle geçtiği söylenebilir.

Bu araştırma ile göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin meslek öncesi aldığı eğitimin aday öğretmenlik sürecine etkisi, mesleğe başlama sürecinde yaşadığı sosyal ve kültürel sorunlar, mesleki (sınıf yönetiminde, okulda içinde ve okul dışında)yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirilerek öğretmenlerin yeterliliklerini arttırılmasına yönelik önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın her aşamalarında büyük emeği olan, her sıkıntıya düştüğümde, elimden tutup, hiç yalnız bırakmayan değerli danışman hocam Doç. Dr. Murat BAŞAR’a sonsuz teşekkür ederim.

Yaptığım çalışmada bana destek olan ve sorduğum sorulara bıkmadan samimiyetle cevap veren birbirinden değerli Öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak bu tez çalışmasında sonsuz desteği ile hep yanımda olan eşim Hülya DOĞAN’a, tezimi hazırlarken ihmal ettiğime inandığım ve yeterince zaman ayıramadığım canım kızım Meryem Su’ ya sonsuz teşekkür ederim.

Zübeyir Gökhan DOĞAN

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Zübeyir Gökhan DOĞAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Ahlat/ 1984
Lisans Öğretimi : Atatürk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Denevimi :

Çalıştığı Kurumlar :
2006 – 2007 Alanyurt Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulu Kale/ Denizli
2007 - 2013 Özlüce İlköğretim Okulu Kale/ Denizli
2013 – 2014 İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Tavas/ Denizli
2014 – devam ediyor Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez/Şanlıurfa

Projeler :

2012 Tübitak 4006 Bilim fuarları koordinatörlüğü
2013 AB projesi Engelli Bireylerin Eğitimi Proje Koordinatörlüğü
2014 AB Projesi Yaratıcı Drama Öğretim Proje Koordinatörlüğü
2015 Tübitak 4006 Bilim fuarları koordinatörlüğü
2015 Ulusal Şimdi Düşünme Zamanı Proje jüri üyeliği

İletişim :

e-posta adresi: zubeyir13@hotmail.com

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS ÖZETİ.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZGEÇMİŞ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
Kısaltmalar Listesi	viii
Tablolar Listesi.....	ix
Ekler	x

BÖLÜM 1

GİRİŞ	1
1.1.Problem durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1.Alt Problemler	3
1.3.Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Sayıtlar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Eğitimin Önemi.....	8

2.2. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	11
2.2.1.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	11
2.2.2.Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	15

BÖLÜMIII

YÖNTEM	18
3.1. Araştırmanın Modeli	18
3.2. Çalışma Grubu	19
3.3.Veri Toplama Aracı.....	20
3.4. Verilerin Analizi	21
3.4.1. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliliğinin Sağlanması	22

BÖLÜMIV

BULGULAR.....	23
----------------------	-----------

BÖLÜMV

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
5.1. Tartışma veSonuçlar	56
5.2. Öneriler.....	61
5.2.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler.....	61
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	63
KAYNAKÇA.....	64
Ekler.....	72

Kısaltmalar Listesi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

KHK : Kanun Hükmünde Kararname

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

S. : Sayfa

Akt. : Aktaran

f : frekans

Vb. : Ve benzeri

Çev.: Çeviren

Tablolar Listesi

Tablo 1: Aday Öğretmenlerin Meslek Öncesi Aldığı Eğitimin Okulda Uygulanan Eğitim Programına Etkisi İle İlgili Görüşleri.....	24
Tablo 2:Aday Öğretmenlerin Meslek Öncesi Aldığı Eğitimin Öğrenme Ve Öğretme Sürecine Etkisi İle İlgili Görüşleri.....	27
Tablo 3:Aday Öğretmenlerin Meslek Öncesi Aldığı Öğretmenlik Uygulama Dersinin Mesleğe Başlangıç Sürecine Etkisi İle İlgili Görüşleri.....	31
Tablo 4: Aday Öğretmenlerin Meslek Öncesi Aldığı Eğitimin Sınıf Yönetimine Etkisi İle İlgili Görüşleri.....	36
Tablo 5:Aday Öğretmenlerin Mesleğe Başlama Sürecine Mevzuatla İlgili Yaşadığı Sorunlara Dair Görüşleri.....	39
Tablo 6:Aday Öğretmenlerin Mesleğe Başlama Sürecine Okul Çevresi İle Yaşadığı Sorunlar Dair Görüşleri.....	42
Tablo 7:Aday öğretmenlerin Adaylık Sürecinde Yöneticilerle Yaşadığı Sorunlar İle ilgili Görüşleri.....	46
Tablo8: Aday Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Yaşadığı Sorunlar ile ilgili Görüşleri.....	49
Tablo 9: Aday Öğretmenlerin Sosyal Çevreyle Yaşadığı Sorunlarla İlgili Görüşleri.....	52

Ekler

Ek 1.Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği.....72

Ek 2.Aday Öğretmenlerin yaşadığı sosyal kültürel ve mesleki sorunlarla görüşme formu.....87

Ek 3. Ders Gözlem Formu.....87

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi ve konuyla ilgili yurtdışı ve yurt içinde yapılan araştırmalar yer almaktadır.

1.1 Problem durumu

Eğitim sistemlerinin temel amacı nitelikli birey ve dinamik toplum yetiştirmek, kendi kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasını sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek için her ülke kendi eğitim felsefesine uygun olarak geçmişten bugüne edindiği bilgi, birikim, tecrübe ve değerleri kullanarak insanlarını eğitir. Toplumun var olduğu günden beri varlığını sürdüren eğitim aynı zamanda temelinde birçok sorun barındırır. Okul sayısının eksik olması, okullarda öğretmen eksikliği, öğretmenden, öğrenciden ve çevreden kaynaklı sorunlar, öğrenme ortamının niteliğinin yetersiz olması gibi birçok sorun sıralayabiliriz. Bu sorunlar çözülemediği zaman nesilden nesile giderek büyüyen bir hal alır. Eğitimde yaşanan sorunların çözümünde başvurulacak en önemli kaynaklardan biri öğretmendir. Öğretmen toplumu okuyan, şekillendiren, yön veren ve kitleleri arkasından sürükleyen önemli aktörlerdendir. Ülkelerin geleceğinin şekillenmesinde öğretmenler çok önemli roller oynamaktadır. Bu sebeple öğretmenler, eğitim sisteminin temel öğelerindedir. Kısaca öğretmen, okul ve çevresinde insanı şekillendiren, kişiliğini oluşturan yegâne kılavuzdur. Bir ülkenin ekonomisinde, sosyal yaşantısında ve eğitim sisteminde ne kadar yenilik yapılırsa yapılsın yetişmiş insan gücü belirli bir seviyeye getirilmedikçe bu yeniliklerin başarıyla sonuçlanması çok zordur. Bu reformların başarıya ulaşması için en önemli görev nitelikli öğretmen kadrosuna düşmektedir (Fidan ve Erden, 1994). Çünkü eğitimin temel öğelerinden birisi öğretmen olduğundan, eğitim kalitesi ancak öğretmenlerin niteliğini artırmakla sağlanabilir.

Toplumumuzda süregelen sorunların çözümü için eğitime duyulan ihtiyaç açıkça ortadadır. Sorunların çözümü öncelikle eğitimde aranmalı, dolayısıyla eğitim sisteminin temel kaynağı nitelikli öğretmen olduğundan öğretmen sorunlarının

çözümlemesi düşüncesinden esinlenerek hareket edilmelidir. Öğretmenlerimizin içinde bulunduğu olumsuz koşulların kaynağı da toplumun genel sorunlarından soyutlanamayacak kadar kapsamlı bir yapıya bürünmüştür.

Öğretmenler, okul yapısı, çevrenin koşulları, halkının ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı,sınıf yönetimi, öğrencilerin eğitim öğretime hazır bulunuşluk düzeyleri, birleştirilmiş sınıflı okullarda yöneticilik ve öğreticilik görevi, oradaki paydaşlarla ve çevreyle ilişkiler gibi pek çok konuda sorunlar yaşayabilmektedirler (Bilir, 2008).Bu sıkıntılara rağmen göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin pek çoğu lisans döneminde köy okullarında staj yapmadan, köydeki yaşam koşullarını bilmeden birleştirilmiş sınıflı köy okullarında göreve başlamaktadır.

Mesleğin ilk yılında sorun yaşayan öğretmenler mesleki inançlarını ve motivasyonlarını kaybederek gerekli verimi sağlayamamakta ve aday öğretmenler karşılaştıkları sorunları nasıl çözeceklerini bilememektedir. Nitekim öğretmenler göreve başladıkları ilk yılın büyük zorluklarla dolu olduğunu ifade ederler.Bu da lisans eğitiminin gerçek eğitim ortamından uzak olduğunun göstermektedir.(Çepni ve Akdeniz, 1996).Aday öğretmenler için yeni bir okula ve çevreye girmek, buralara uyum sağlamak sıkıntılı bir süreçtir. Çünkü hem mesleğe başlamanın verdiği heyecanı taşımak hem de yeni çevreye uyum sağlamak zorundadırlar. Göreve yeni başlayan öğretmenler gittikleri yerlere, tecrübelerini ve alışkanlıklarını da götürürler. Bu tecrübe ve alışkanlıklar, öğretmenliğe başlama sürecinde bazı uyum sorunlarına neden olmakla beraber; bu sorunları kolaylaştıran etkiyi de gösterebilirler. Ancak çoğu zaman göreve yeni başlayan öğretmenler, adaylık sürecinde mesleki bilgi ve tecrübe eksikliğinden birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır (Yalçınkaya, 2002).

Aday öğretmenlerin görev yaptığı yerlerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısını bilmesi, eğitim öğretim faaliyetlerini planlaması ve başarıya ulaştırabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Aday öğretmenler başarılarını artırmak, kendilerini yöre halkına kabul ettirebilmek, için çalıştıkları yerleşim yerlerinin bütün özelliklerini bilmeli ve bu özelliklere uyum sağlamaları gerekmektedir. Aday öğretmenlerin Köy okullarında sıkıntı yaşamamaları için öğretmen yetiştiren üniversitelerin uygulama köy okulları olmalı, öğrenciler uygulama süresince köyde kalarak staj uygulamalarını tamamlamalıdır (Bilir, 2008)

Aday öğretmenlerin, göreve başlama sürecinde karşılaştıkları problemler ve şikâyetleri, var olan sisteminne kadar çözdüğüyle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar (Yalçınkaya, 2002; Korkmaz vd, 2004; Bilir, 2008 ve Gökçe, 2013) sonuçlarına ilaveten aday öğretmenlerin meslek öncesi aldığı eğitim yetersiz olduğu ve içeriğinde MEB müfredatında olmayan dersleri barındırdığı, iş yükü fazlalığı, sosyal statü ve kimlik karmaşası, mevzuat ile ilgili sıkıntılar, sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar, danışman öğretmenlerden kaynaklanan problemler, sosyal çevreyle yaşanan sıkıntılar gibi sorunların tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın böyle bir ihtiyaca cevap vereceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile günümüz eğitim sisteminden istenen verimin alınamamasının sebeplerinden biri olan öğretmen sorunları belirlenerek, bu sorunları ortadan kaldıracak önlemler saptanmaya çalışılmış gerekli önerilerde bulunulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı kültürel sosyal ve mesleki sorunlar nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

- 1- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin meslek öncesi aldığı eğitimin aday öğretmenlik sürecinde sosyal, kültürel ve mesleki sorunlara nasıl bir etkisi vardır?
- 2- Aday öğretmenler mesleğe başlama sürecinde kültürel, sosyal ve mesleki boyutta nasıl sorunlar yaşamaktadır?
- 3- Göreve yeni başlayan öğretmenlerin çalıştığı kurum ve çevresiyle yaşadığı sorunlar nelerdir?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin aday öğretmenlikle ilgili önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte eğitime verilen önem artmakta buna bağlı olarak öğretmenlerde ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde gerekli bilgi, beceri, tutum vb. davranışların kazanması ve bu kazanımları meslek hayatlarında uygulaması eğitim sistemi için büyük önem arz etmektedir. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri mesleğe başlama sürecine büyük bir istek ve gayretle başlamalarına rağmen birçok sıkıntı ve problemle ile karşı karşıya kalmaktadır.

Bu çalışma göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sosyal, kültürel ve mesleki sorunları ortaya çıkarılmayı amaçlamıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik, birçok bilgi ve birikim gerektirdiği için bir meslek dalı, zaman içinde olgunlaştığından bir sanat dalı olarak kabul edilebilir. Bu sürecin ilk basamağını da aday öğretmenlik oluşturmaktadır (Öztürk ve Yıldırım, 2013). Aday öğretmenlik öğrencilikten öğretmenliğe geçiş veya öğretmenliğe hazırlık süreci olarak tanımlanabilir. Aday sınıf öğretmenleri genellikle nüfusun az olduğu köy ve kasabalarda öğrenci ve derslik sayısının yetersiz olduğu, farklı yaş gruplarından öğrencilere eğitim verilen birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yaptığı ve görev yerlerinde genellikle yeni insanlar, kurumlar, çevreler, yeni kültürlerle tanışmakta ve uyum süreci yaşamaktadırlar. Özellikle son yıllardaki atamaların çoğunluğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine olmaktadır. Şanlıurfa 2014-2015 öğretim yılında göreve yeni başlayan aday öğretmen atamasının en çok yapıldığı ildir. Şanlıurfa'yı Van ve Ağrı illeri izlemektedir. Bu illerin çoğu atanmış öğretmenlerin çoğunluğunun yetiştiği sosyal ve kültürel ortamlardan farklı yerlerdir. Bu süreç birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sorunları aday öğretmenler geçmiş bilgi, beceri ve tecrübeleriyle çözmeye çalışsa da genellikle başarılı olamadıkları görülmüştür. Aday öğretmenlerin mesleğe giriş sürecinde birçok kaygı ve korku yaşadıkları, sıkça uyum sorunları ve güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla ilgili yapılan alanyazın taramasında bazı (Korkmaz, 1999; Gökçe, 2001;

Aksoy, 2008; Öztürk, 2008 ve 2010; Çoban, 2009; Eraslan, 2009; Ubuz, 2009; Ekinci, 2010; Gökçe,2010; Özpınar ve Sarpkaya 2010;Gökçe,2013; Ünver, 2003; Bal, 2011; Yıldız, 2011) araştırmalara rastlanmıştır.

Bu alanla ilgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’ de yapılan ilk çalışmanın 1961 yılında Hasan Ali Koçer tarafından “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Problemleri” çalışması olduğu görülmüştür. (Şahin, Çetinoğlu ve Ayvaz, 2013). O günden bugüne yapılan araştırmalarda benzer sorunların süreklilik göstermesi düşündürücüdür. Bu durum, aday öğretmenlerin meslek öncesi yetiştirilmesi ve öğretmenlik mesleğine başlama süreciyle ilgili gerekli çalışmaların, iyileştirmelerin tam anlamıyla yapılamadığının ve oturmuş bir yapıya kavuşturulamadığının göstergesidir. Bu sebeple bu alanla ilgili sorunların belirlenerek incelenmesi, yapılacak araştırmalara ışık tutacak bir çalışmanın yapılması önemlidir. Aday öğretmenlerin kendilerini değerli, mutlu ve güvende hissedecekleri bir ortamın varlığı, nitelikli bir eğitimin en önemli şartlarındanidir.

Aday sınıf öğretmenlerin yaşadığı sorunları; meslek öncesi dönem, mesleğe başlama süreciyle birlikte sosyal, kültürel ve mesleki boyutuyla hem köy okullarını hem de şehir merkezindeki okulları kapsayacak şekilde irdeleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın tüm boyutlarıyla ilk olması önemlidir. Bu amaçla bu aday sınıf öğretmenleri karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları ortadan kaldıracak çözüm önerileri geliştirilme çalışılmıştır. Bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yeni bir bakış açısı kazandırılması kadar öğretmen yetiştiren kurumların ve politika yapıcıların uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin adaylık döneminde yaşadıkları sosyal, kültürel ve mesleki sorunların tüm yönleriyle incelenmesi ve bu sorunlara çözüm önerileri sunması bakımından önemlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma sonucu elde edilecek bulgular aşağıdaki sınırlılıklara göre geçerli olacaktır.

1. Bu araştırma 2014–2015 öğretim yılıyla sınırlıdır.

2. Araştırma süresi göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerin aday öğretmenlik süresiyle sınırlıdır.

3. Araştırma göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin, veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçeğe verecekleri cevaplar ile sınırlandırılmıştır.

4. Araştırma, Şanlıurfa ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretim yapan 15 okulda görev yapan 2014-2015 öğretim yılında yeni atanmış 10 öğretmen ve 2013-2014 öğretim yılında göreve başlamış adaylığı kalkmış 20 öğretmen olmak üzere toplam 30 öğretmen ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilecektir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşmelerde soruları doğru ve samimiyetle yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. Uygulama sırasında aday öğretmenler arasında herhangi bir etkileşim olmadığı varsayılmıştır.

3. Aday öğretmenlerin, görüşme formunda yer alan sorulara cevap verecek düzeyde mesleki yeterliliğe sahip oldukları varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada aşağıdaki kavramlar, tanımlandığı biçimiyle kullanılmıştır.

Aday öğretmen: Öğretmenlikte adaylığı henüz kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk defa atama suretiyle atananları,

Adaylık süreci: Adaylık süresinin tamamı veya bir kısmıyla ilgili olarak başlangıcından sonuçlanıncaya kadar yapılan performans değerlendirmesi, sınav ve sonrasına ilişkin uygulamalar dizisini,

Performans: Aday öğretmenin görev ve sorumluluklarını, atandığı eğitim kurumunun özellikleri ve Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde oluşturulmuş mesleki ölçütler bağlamında gösterilen başarı düzeyini,

Norm kadro: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki resmî eğitim kurumlarında alanlar itibarıyla bulunması gereken öğretmen sayısını, ifade eder (MEB 2015).

Kültür: Bir topluluğu, bir cemiyeti, bir milleti millet yapan, onu diğer milletlerden farklı kılan hayat tezahürlerinin bütünüdür (Ergin, 2002).

Okul Kültürü: Toplumun değerlerinden oluşan üyelerince paylaşılan ve onların davranış ve düşüncelerini şekillendiren normlar, değerler, inançlardan meydana gelen yapıdır.

Değer: Değerler olanı değil olması arzulanan ideal hedefleri temsil eder. Bu hedefler genellikle dürüstlük, saygınlık ve başarı gibi kazanılması arzulanan soyut davranış biçimleridir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın yapılma nedenini ortaya koymak üzere eğitimin önemi, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitimin Önemi

Eğitim, bireyin yaşantılarını olumlu anlamda geliştirmeyi ve değiştirmeyi amaçlar. Bu amacın gerçekleşmesini sağlayacak temel öge eğitimin kalitesini artırıcı bilgi ve donanıma sahip olan öğretmenlerdir. Bu yüzdendir ki, öğretmenler eğitim sisteminin varlığını sürdürmesinde önemli aktörlerdendir (Vural, 2004).

Eğitim öğretimde kaliteyi öğretmen belirler. Düşük nitelikli eğitim öğretimin toplumsal maliyeti çok daha fazladır ve bu sebeple sınıflara en nitelikli öğretmenin öğrenci ile buluşması öncelikli hedef olmalıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için meslek öncesi alınan eğitim ile mesleki yeterliklerin ilişkilendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2011). Öğretmen, millî eğitim sisteminin temel ögesidir. Milli Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesi, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki özverisine ve performansına bağlıdır (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan temel öge öğretmendir. Öğrenme, kişinin kendi yaşantılarında meydana gelen ve kendisi isteğiyle elde edilen bir sonuçtur. Öğretmen, birçok öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak bu davranış değişikliğinin kazanılıp kazanılmadığını belirlemektedir. (Fidan ve Erden, 1994). Öğretmenin aynı zamanda öğrenme ve öğretme süreciyle birlikte öğrenme ortamlarını yönetme görevi de bulunmaktadır. Sınıf yönetimi öğretmenin sorumluluk alanı içindedir. Öğretmen için düzenli ve güvenli öğrenme ortamının oluşmasını sağlayan unsur kendi davranışları ile etkileşim içinde gerçekleşecek takım ruhudur (Cafoğlu, 2007). Arı ve Saban (2000) çalışmasında, öğrencinin başarısında öğretim süreciyle sınıf yönetiminin birbiriyle yakın bir ilişkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Buradan hareketle öğretmenin mesleki bilgisinin; öğretim yöntem, tekniklerine ve sınıf yönetimine yönelik yeterlilik bilgisi ile çok yakın ilgisi vardır.

Eğitim sisteminin en temel unsuru olan retmenlerin sorunları da eğitim sistemini doğrudan etkileyecektir. Doğal olarak sorunlarla boğuşan üretmenler eğitim sisteminin yapı ve işleyişine istenilen katkıyı yeterince sağlayamayacaktır. retmen, meslek hayatına başladığı ilk günden görevinin sona erdiği güne kadar önemli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar mesleğin farklı dönemlerinde çeşitlenmektedir. Her meslekte olduğu gibi retmenlik mesleğinin ilk yılları da işe yeni başlayan üretmenler için bir deneyimsizlik sürecidir. Bu nedenle aday üretmenler; işe yeni başlamanın heyecanı, değişen durum ve şartlar nedeniyle mesleğinin ilk yıllarında geniş çapta rehberliğe ihtiyaç duymaktadır (Veeman, 1984; Karge, 1993; Yalçinkaya, 2002; Ergenekon, 2004). Göreve yeni başlayan bir üretmenin mesleğe başlamadan önce aldığı eğitim teorik ağırlıklıdır. Oysa retmenlik teorik bilginin yanında uygulamaya ve yaşantıya dayalı bir meslektir. retmen olmak, meslek öncesi seçme, mesleğe yerleştirme, mesleği başında eğitim gibi birbirleriyle ilişkili olan bir süreçtir. Bu sürecin en kritik dönemi “adaylık eğitim süreci” olarak ifade edebiliriz (Ekinci, 2010).

Aday retmen, KPSS sınavını kazanmış, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel veya resmi eğitim kurumuna atanmış retmendir. Aday sürecince deneyimli bir retmen gözetiminde aday üretmenleri izlenmesi gerekmektedir. Ancak, lkemizde retmen ağının fazla olması nedeniyle üretmenler rehber gözetimi olmaksızın sınıflara girmektedir.(Duran, Sezgin, oban, 2011). Adaylık dönemi, üretmenin kurum kültürüne ve aidiyet duygusunu gelişmesine, mesleğe uyum sağlama sürecinin en kritik dönemdir(Balcı, 2003).

Üniversite renimi henüz tamamlamış retmen adayları, retmenlik mesleğine bakışını ve tutumunu mesleğin ilk yılında edindiği tecrübelerle oluşturur. Aday retmenlik sürecinin öneminden dolayı, özelikle ABD’de çeşitli ‘*mesleğe uyum*’ programları düzenlenmektedir. Örneğin Florida’da bu programlar, aday retmenlere rehberlik edilerek, eğitim ğretim faaliyetlerinde yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Kilgore, Ross ve Zibowski, 1990). İsviçre’de aday retmenlere retmenlik tecrübesi kazandırmak amacıyla, adaylık süresince, meslektaş rehberliği verilmektedir. Japonya’da aday retmenlerin üniversitede edindikleri bilgi ve becerileri geliştirmek için içerik kısmına önem verilir. in’de aday retmenlik, okul ve meslek kültürüne giriş olarak görülür (Britton, Paine, Pimm ve Raizen, 2003).

Türkiye’de ise aday öğretmenlik süreciyle ilgili olarak, aday öğretmenlere hizmet içi eğitim çalışması yapılarak mesleğine uyum sağlamaları amaçlanır. Ama bu eğitimlerde genelde devlet memurlarının görev ve sorumlulukları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Aday öğretmenlik süreci, öğretmenlik mesleğinin ilk adımı ve dönüm noktasıdır. Ama bu süreçte öğretmenler okul kültürüne ve kurallarına ayak uyduramamaktadırlar(Quaglia, 1989). Bu da birçok sıkıntı ve problemin yaşanmasına neden olmaktadır. Literatürde“gerçeklik şoku”, “dönüşüm şoku”, “çalışma şoku” olarak adlandırılmaktadır. Bu kavram aday öğretmenlik süresince, sınıf gerçekleriyle karşı karşıya kalma olarak ifade edilir (Veeman, 1984).

Aday öğretmenler *“Onlara susmalarını söyledim ama dinlemediler, her gün geç saatlere kadar notlar ve hazırlıkla geçiriyorum, aynı problemi 5 kez açıkladım ama yine nafle”* gibi birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Aslında aday öğretmenler “gerçekle karşılaşmanın şokunu” yaşamaktadırlar (Weinstein,1988). Bu sebeple göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar hafife alınmayacak kadar önemlidir. Ülkemizde aday öğretmenlerin göreve ilk başladıkları yerler genelde köyler olmaktadır. Böyle olunca göreve yeni başlayan öğretmenler birçok problem yaşamaktadır. Bununla birlikte okul ve çevre koşulları iyi olsa bile aynı sorunların yaşanabileceği unutulmamalıdır (Sağlamer, 1975).

Yeboah ve James (2012) araştırmasında aday öğretmenlerle ilgili olarak. Üniversiteler öğretmen adaylarının eğitim öğretim sürecine hazırlandığı yerler olarak görülse de öğretmen adayları göreve başladıklarında birçok sorunla karşılaştığını tespit etmiştir. Çalışmasında ayrıca aday öğretmenin en çok eğitim, öğretim ve sınıf yönetim konusunda eksiklik yaşadığını belirtmiştir.

Gökçe (2013) tarafından yapılan Sınıf Öğretmenlerinin Adaylık Dönemlerinde Yaşadıkları Mesleki Sorunlar adlı çalışmada, aday öğretmenlerin, kazanımlara ulaşmada, sınıf mevcudunun kalabalık olmasından, öğretim materyallerinin eksik olmasından, müfettişlerle iletişim kurmada ve yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek almada güçlük çektikleri ortaya koymuştur.Bu konu ile ilgili Sünbül (2005) çalışmasında; göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf içi disiplinini sağlayamadıkları, öğrencileri motive edemedikleri, velilerle ve meslektaşlarıyla iletişim kurmada zorlandıkları, araç ve gereçlerin yetersizliği gibi

sorunlarla mücadele ettiklerini belirlemiştir.

Göreve yeni başlayan öğretmenler, adaylık döneminde, uygulamada yaşayacağı sorunlarla yardım etmede danışman öğretmenler görevlendirilerek sorunlar giderilmeye çalışılır (Köymen, 1991). Adaylık süreci, öğretmenlerin en fazla rehberliğe ihtiyaç duydukları dönemdir (Özdemir ve Yalın, 2000). Aday öğretmenlik döneminde göreve yeni başlayan öğretmenler destek alamadıklarında meslekten soğumakta hatta mesleği bırakma noktasına gelmektedirler.

Delgado(1999) aday öğretmenler mesleğe başlarken büyük bir istekle başlamakta ama yaşadıkları sıkıntılar yüzünden mesleği bırakma noktasına geldiklerini tespit etmiştir. ABD’de öğretmenlerin üçte biri mesleğin ilk beş yılı içerisinde meslekten ayrılmaktadırlar. Bu kısa süre içerisinde meslekten soğutan neden ise yalıtılmış olduğunu belirtmiştir. Çünkü rehberliğin iyi yapılmadığı ortamda aday öğretmen gerçeklik şoku yaşamakta ve olaylar nasıl başa çıkılacağını bilememektedir.

Türkiye’de de göreve yeni başlayan öğretmenler, öğretmen ihtiyacından dolayı tecrübeli öğretmenin rehberliğinde sınıfa girmemektedir. Bu yüzden aday öğretmen birden bire sınıfa girerek tüm sorumluluğu üstlenmek zorunda kalmaktadır. Bu da aday öğretmenin kendine olan güvenini yitirmelerine sebep olabilmektedir. Diğer yandan göreve yeni başlayan öğretmenlerden, yaşadıkları çevreyi yeniden inşa etmeleri beklenmektedir (Brock ve Grady, 1998). Bu beklenti aday öğretmenlerin kendi çevrelerinde çıkıp, bilgi ve deneyimi olmadığı farklı sosyal ve kültürel ortamlarda zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır. Ayrıca okulların fiziki yapısı, çevrenin sosyoekonomik özellikleri, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ailelerin tutumu diğer etki eden sebeplerdir. Aday öğretmenler bu durumda genellikle kendilerini yalıtılmış ve yetersiz hissedebilir. Bu durumda kendisine yeterli mesleki destek sağlanmayan aday öğretmenin sağlıklı bir şekilde eğitim ve öğretim yapması beklenemez.

Türkiye’de, aday öğretmenlere yardım ve destek sağlayıcı rehber öğretmenlik sistemi olmasına rağmen uygulanmaması, aday öğretmenleri, mesleğin ilk yılında yalnız bırakılmalarına sebep olmuştur. Bu da aday öğretmenlerin atandıkları yerlere uyum sağlayamadığı için meslekten ayrılmak istemesiyle sonuçlanmaktadır. Türkiye’de, göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum

sağlamaları ne kadar önemli olduğunu bize göstermektedir. Bu nedenle aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar araştırılması gereklidir.

2.2. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Aday öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ile ilgili yapılan alanyazın araştırmacı tarafından taranmış ve bu araştırmalardan bazılarının bağlam ve sonucuna ilişkin bilgiler aşağıda özet halinde belirtilmiştir.

2.2.1.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Veenman (1984) tarafından göreve yeni başlayan öğretmenlerin algıladıkları sorunlar üzerine yaptığı çalışmada aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları sorunlar gözden geçirilmiştir. Bu çalışmada aynı zamanda farklı ülkelerden 83 çalışmanın sonuçları da dâhil edilmiş ve öğretmen algılarına göre en çok sekiz alanda sorun belirlenmiştir. Bu sorunlar: sınıf disiplini, öğrencileri motive etme, bireysel farklılıklarla ilgilenme, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme, veli ile ilişkiler sınıf çalışmalarının düzenlenmesi, yetersiz öğretim materyalleri ve son olarak da öğrencilerin bireysel sorunları ile ilgilenme olarak ifade edilmiştir.

Evans ve Tribble(1986) yaptığı araştırmada Veenman (1984) tarafından gözden geçirilen 83çalışma ışığında belirlemiş oldukları göreve yani başlayan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim sorunları ile göreve daha başlamamış 179 ilkökul ve ortaokul öğretmen adayının algıladıkları öğretim sorunları karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre hizmet öncesi ve aday öğretmenleri açısından iki grubun belirttikleri öğretim problemlerinin önem sıralaması farklı olduğunu görülmüştür. Göreve yeni başlayan öğretmenler, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, sınıf disiplini, aile ile ilişkileri sorun alanı olarak vurgularken göreve başlamamış öğretmenlerin vurguladığı sorun alanı “ ders konuları ” ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. Her iki grubun ortak şekilde öğrencileri motive etme konusunda endişelerini paylaştıkları görülmüştür.

Gibson ve Romano(2006) yaptıkları çalışmada ilkökulda göreve yeni başlayan bir öğretmenin başarıları ve mücadeleleri üzerine derinlemesine bir inceleme yapmış ve öğretmenden beklenen sorumluluklar, okul beklentileri, veli ve öğrenci talepleri, kişisel amaçlar ve aksilikler incelenmiştir. Yıl içinde aylık açık uçlu

görüşmeler ve üç ayda bir anket yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmenden yaşadığı sorunlar, başarılar ve etkili öğretim için gerekli olan kaynakların hazır bulunuşluk düzeyi, bilgi ve uzmanlık çeşitleri incelenmiştir. İlk yılda öğretmen tarafından toplam 7 kategoride başarı ve zorluk kaynağı belirlenmiştir. Bunlar şu başlıklar altında gösterilmiştir:

1. Dış Politika,
2. Kaynaştırma ve Özel İhtiyaç Sahibi Öğrenciler,
3. Sınıf Yönetimi,
4. Kişisel Sorunlar,
5. İçerik ve Eğitim Bilgisi,
6. Veliler,
7. Öğretmen Değerlendirme,

Ayrıca anket ve görüşme sırasında öğretmenlerin sorunları yenmede ihtiyaç duyduğu bilgi, uzmanlık becerisi ve kaynak olduğu belirtmiştir. Özel ihtiyaçları olan öğrenciler hakkında daha etkin bir üniversite eğitimi verilmesi, zaman yönetimi becerileri, daha fazla öğretim deneyimi, okul bölgesine uyum için daha etkin bir eğitim, üniversitede daha etkin bir eğitim verilmesi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için sabır gösterme ve bu öğrenciler ile ilgilenmede yardım, öğretim planı için ek süre, daha uygun bir mentor atanması, veli ile daha iyi bir iletişim gibi uzmanlık gerektiren bilgi ve kaynaklara ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir.

Yeboah ve James (2012) öğretime yeni başlayan bir öğretmenin üstün başarılarına ulaşmasını incelediği araştırmasında iki soruya cevap aramıştır: “Acemi bir öğretmeni başarıya götüren dönüşümcü öğretim deneyimleri nelerdir? Başarılı bir öğretime giden yolda yeni bir öğretmen hangi sorunlarla karşılaşabilir?” Anlatım yönteminin kullanıldığı bu çalışmada alan notları, gözlem, görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak, eğitimciler öğrenciler üzerinde büyük değişime yol açma fırsatına sahip olduğu fakat her fırsatta sorunlarıyla birlikte geldiği ifade edilmiştir. Her ne kadar üniversitede öğretmen adaylarının öğretim hayatına hazırlandığı söylene de daha ilk yılda öğretmenler birçok zorlulukla karşılaştığı sonucuna varılmıştır. Çalışma sonunda ise başarıya giden yolda aday öğretmenin en çok eğitim konusunda destek eksikliği ve sınıf yönetimi, teknoloji entegrasyonunda sorunlar yaşadığı belirtilmiştir.

Pfister (2006) ortaokullarda aday öğretmenlerin sorunları üzerine yaptığı araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin en çok yaşadığı sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler anket yoluyla toplanmış ve öğretmenlerin hangi sorunları ne sıklıkla yaşadıkları, ne kadar sıkıcı buldukları bilgisine göre analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen sorunlarının altı kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; Öğretim, Kişisel Sorunlar, Dış Testler, Bürokrasi, İş Arkadaşları ve Kaynak Eksikliği olarak belirlenmiştir. Öğretim sorunları genel olarak (a) öğrencileri motive etme, (b) veli ve öğrencilerle açık, dürüst olma (c) sınıfta karşılanmayan beklentilere sahip olma, (d) öğrenci davranışları ve sınıf yönetimi, (e) bireysel öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme ve (f) öğrenci velileri ile ilgilenme sorunları içerdiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanlar öğretim ve iş arkadaşları ile yaşanan sorunların en çok yaşanan sorunlar olduğunu belirlenmiş ve bu sorunları iş arkadaşlarıyla görüşme, biraz zaman geçirme, dersleri değiştirme şeklinde çözdükleri ifade edilmiştir.

Kent(2000) lisans ve yüksek lisans mezunu aday öğretmenler üzerine yaptığı araştırmada iki grubun sınıf ortamında yaşadığı sorunlar ele alınmıştır. Karşılaşılan sorunların birbirine çok benzer olduğu görülmüş her iki grupta da aynı sorunlar aynı seviyede vurgulanmıştır. Bunlar sırasıyla: (a) planlama ve hazırlanma için yeterli zaman olmaması sorunu; (b) her öğrenciyi kendi yeteneğine göre çalıştırma ve (c) bireysel öğrenme farklılıklarına hizmet edebilme olarak belirlenmiştir. Karşılaşılan bu sorunlar 20 yıl önce göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla çok benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında hangi program mezunu olunursa olsun yeni öğretmenlerin yaşadığı problem tipleri değişmediği ortaya çıkmıştır.

Sarwar, Danyal ve Rasheed(2012) Pakistan'da yükseköğretimde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yüksek performansını engelleyen sorunlar üzerine yaptığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve anketler yoluyla 40 yeni öğretmenden veri toplamıştır. Bu kapsamda 11 sorun alanı ortaya çıkmıştır. Bunlar: daha az öğretim deneyimi, fazla iş yükü, sıkı değerlendirme, eğitim eksikliği, yetersiz malzeme, etkili iletişim eksikliği, öğrenci danışmanlığı problemleri, sınıf disiplin sorunları, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmede zorluk, kariyere ilişkin en az beklenti, öğrenci davranışları olarak belirlenmiştir. Bu sorunların çözümleri ilk

yıllarındaki eğitimciler için yüksek başarıya giden yoldaki engellerin kalkması anlamına geldiği belirtilmiştir.

Richards ve Killen(1993) tarafından göreve yeni başlayan öğretmenlerin problemleri üzerine üniversite son sınıf öğrencilerinin algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada 76 son sınıf müzik öğrencisinin aday öğretmenlerin yaşamış olduğu sorunlara ilişkin beklentileri incelenmiştir. Bulgular açısından bakıldığında son sınıf öğrencilerinin, aday öğretmenlere göre daha az sorun yaşadığı ve daha fazla özgüvene sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerdeki gerçek dışı iyimserliğe bağlanmıştır.

Fry (2007) aday öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada genellikle öğrencilikten öğretmenliğe geçiş sırasında öğretmenlerin birçok sorunla karşılaştığı belirlenmiştir. Özellikle ilk 3 yıl öğretmenlerin en fazla yıprandığı sürelerden birisidir. Araştırmada bir yıl süren vaka çalışması metodu kapsamında ilkökul öğretmenlerin ilk yıl mesleğe uyumsama sürelerinde nasıl destek aldığı ve bu desteğe nasıl cevap verdikleri sorgulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle 4 öğretmenden veri toplanmış, ilk yıllarında genelde yetersiz ve değişik şekillerde destek gördükleri belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilk yıllarında sorunları rahat atlatabilmeleri için mentörlüğün, pratik desteğin, yönetici ve mentör değerlendirmelerinin yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Nahal (2009) aday öğretmenlerin görüşleri ve sınıfın gerçekleri konulu nitel çalışmasında görevinin ilk yılında olan öğretmenlerin yaşadığı deneyimler ışığında belli başlı temaların oluşturulması amaçlanmıştır. Ayrıca beklenti, sınıf ortamının gerçekleri ve öğretmeni meslekte tutan faktörlerde incelenmiştir. Bu kapsamda Kanada, British Columbia'daki Delta, North Okanagan-Shuswap ve Kelowna okul bölgelerinde görev yapan 20 yeni öğretmenle derinlemesine, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bilgilere göre hazırlık programını belirleyen müfredat geliştiriciler, okul bölgesi liderleri öğretmenlerin işte kalmalarını sağlayabileceği ve sınıfta gerekli becerilere ilişkin becerileri sağlayarak aradaki bağlantısızlığı azaltabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmadaki öğretmenlere göre eğitim yılları ile öğretim yılları arasında bir bağlantısızlık olduğu ve göreve

başlamadan önce sınıf gerçeklerinden aslında çok uzak olduklarını, ilk yıllarında büyük bir iş yüküyle karşılaştıklarını belirlenmiştir.

2.2.2.Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Boyraz (2007) tarafından yapılan araştırmada; Kırıkkale İli merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarını ve nedenlerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modelinde yapılmış ve veri toplama aracı olarak Aksoy (1999) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Kırıkkale ilinde 127 ilköğretim okulunda görev yapan 186 aday öğretmenin tamamına anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre aday öğretmenlerin sınıf içinde en sık karşılaştıkları disiplin sorunu öğrencilerin izin istemeden konuşmalar olduğu belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları disiplin sorunlarının en önemli nedeni ise ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliğidir. Aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri ile öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bulunan bu farklılık, sınıfındaki öğrenci sayısı 10-34 olan aday öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Erkoç (2010) yaptığı araştırmada aday öğretmenlerin göreve başladıklarında sorunlarla karşılaşma durumları incelenmiştir. Kahramanmaraş'ta hazırlayıcı eğitim kursuna katılmış 399 aday öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Aday Öğretmenlerin Göreve Başladıklarında Sorunlarla Karşılaşma Durumları Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre aday öğretmenlerin göreve başladıklarında sorunlarla karşılaşma durumları arasında cinsiyetlerine göre, annelerinin öğretmen olup olmamasına göre, babalarının öğretmen olup olmamasına göre, görev yaptıkları yerleşim birimine göre, mezun oldukları fakülteye göre, branşlarına göre, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Fakat araştırmaya katılan aday öğretmenlerin mesleği seçme nedenleri, göreve başladıklarında sorunlarla karşılaşma durumlarını etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğini seven ve bu mesleği topluma faydalı olmak için seçen aday öğretmenler daha az sorunla karşılaştıkları

görülmüştür. Buna göre mesleğini seven aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmede daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğini iş garantisi, iş kaygısı ve çevre etkisiyle seçen aday öğretmenler daha çok sorunla karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu durumun mesleğini bir amaç çerçevesinde seçmiş ve benimsemiş olan aday öğretmenlerin sorunlarla başa çıkma yetilerinin daha fazla olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Arı ve Demir(2013)‘‘Öğretmen Sorunları’’ adlı çalışmasında Çanakkale ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Hizmet-içi eğitim faaliyetlerine katılan 220 öğretmenden 99’una 15 sorudan oluşan bir ölçek sunulmuş ve bu sorunlardan en çok rahatsız oldukları 4 tanesini seçmeleri istenmiştir. Bu sorunlardan frekansı en çok olanlar incelendiğinde öğretmenler için en rahatsız edici sorunların başında ‘‘gelirin düşük olması’’, ‘‘toplumdaki saygınlığının düşmesi’’ ile ‘‘sık değişen programlar ve mevzuatların’’ geldiği ortaya çıkmıştır. Frekansı en az olan sorunlar incelendiğinde ise ‘‘norm kadro sorunları’’, ‘‘performansın takdir edilmemesi’’ ile ‘‘çalışma saatlerinin fazlalığı’’ sorunlarının öğretmenleri en az rahatsız eden sorunlardan olduğu görülmüştür.

Öztürk ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan aday öğretmenlerin uyum sorunları adlı çalışmada, Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapan aday öğretmenlerin mesleğe giriş sürecinde sıkça rastladıkları uyum güçlüklerini araştırmak hedeflenmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemiyle saptanan, Türkiye’nin 8 ilinde görev yapmakta olan 465 aday öğretmene uygulanan anket yoluyla, veriler toplanmış ve aday öğretmenlerde görülen uyum güçlükleri iki başlıkta toplandığında araştırmanın genel sonuçları, iş kaynaklı kaygıların sosyal kaygılardan daha sık görüldüğünü ortaya koymuştur. En sık görülen sorun başlıkları sırasıyla iş yükü zorlukları, sosyal statü ve kimlik karmaşası, müdür ya da müfettişlerle ilişkilerde yaşanan zorluklar ve sınıf yönetimi zorlukları olduğu tespit edilmiştir. Öğretim zorlukları, rehber (danışman) öğretmenle ilişkilerde yaşanan sorunlar, meslektaşlarla uyuşmazlık, velilerle ilişkilerde yaşanan sorunlar ve öğrencilerle ilişkilerde yaşanan sorunlar ise daha az rastlanan sorun başlıkları arasında yer almıştır. İş yükü zorlukları en sık belirtilen alt başlık olarak saptanmış olup, resmi dokümanları, raporları, yazışmaları hazırlamakta zorlanmak, iş yoğunluğu nedeniyle işleri yetiştirmekte

güçlük çekmek, öğretim işi dışındaki (sınıf dışı) sorumlulukları yorucu bulmak, akşamlarını ve hafta sonlarını sınav okuyarak ya da öğrenci ödevlerine bakarak harcamak zorunda kalmak sıkça rastlanan sorunlar olarak belirlenmiştir. İş yükü zorluklarının ardından sosyal statü ve kimlik karmaşası ile ilgili sorunlar geldiği görülmüştür. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin pek çoğunun mesleğiyle ilgili moral ve desteğe ihtiyacı olduğu, öğretmenlik mesleğinin baskısını üzerinde hissettiği, kendini profesyonel bir eğitimci olarak göremediği, mesleği konusunda karamsar anlar yaşadığı, mesleğe dair idealist düşüncelerini kaybettiği, okulda ve sınıfta öğretmenlik kişiliğini ortaya koymakta güçlük çektiği, çalışan haklarından memnun olmadığı tespit edilmiştir. Müdür ya da müfettişler ile ilişkiler konusundaki sonuçlar, müdür ya da müfettişlerin yeni öğretmenleri teşvik edecek ortamlar yaratmadıklarını, geri bildirim sağlamadıklarını, yeni öğretmenleri anlamaya çalışmadıklarını ve yeni öğretmenlerden daha fazla görev talep ettiklerini ortaya koymuştur. Sınıf yönetimiyle ilgili olarak, aday öğretmenlerin sınıf yönetimini, öğretmenlik mesleğinin en zor yönlerinden biri olarak gördüğü ve disiplin problemleri olan sınıfları yönetmede zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

Gökçe (2013) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin adaylık döneminde yaşadıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemini 149 sınıf öğretmeni oluşturmuş ve veriler anket çalışması ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, hedef yazmada, kalabalık sınıflarda öğretim yapmada, öğretim materyallerini elde etmede, yavaş öğrenen öğrenciler için uygun yöntemler kullanmada, öğrencilerle ilgili kayıt tutmada, müfettişlerle iyi ilişkiler kurmada ve yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek almada güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları bu güçlüklerde eğitim durumunun etkisi olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de halen eğitim fakültesi mezunu olmayan üniversite mezunlarının da öğretmen olarak atanmalarının bu duruma sebep olduğu ifade edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve toplanan bu verilerin nasıl çözümleneceğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

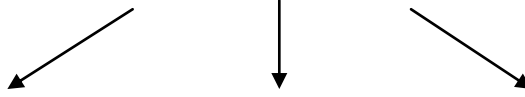
Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerin yaşadığı sosyal (statü, sosyal rol, iletişim, sosyal uzaklık, iletişim), kültürel (dil, değerler, uyum, yaşam biçimi, gelenek ve görenek), mesleki (yönetim, eğitim –öğretim, iletişim, kurum kültürü, mevzuat) sorunları belirlemek için yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma olguların ve olayların gerçek ortamda tüm yönleriyle ortaya konmasına yönelik izlenen süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarıyla ilgili yapılan gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan araştırmalarda genellikle nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, neyin önemli olduğunu, nasıl işlediğini derinlemesine incelerken aynı zamanda çok geniş bir bakış açısı kazandırır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008).

Bu çalışmada, nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bilimsel sorulara cevap vermede ayırt edici yöntemlerdendir (Büyüköztürk vd, 2008). Çalışılması amaçlanan konunun derinliğine ve genişliğine, kendisini ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek, o konu hakkında sonuca ulaşmayı sağlamaktadır. Durum çalışmalarının bir olgunun kendi gerçek yaşam alanında çalışılması, kanıt ve veri olduğu durumlarda kullanılabilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) gibi özellikleri nedeniyle bu araştırmanın modeli olarak düşünülmüştür.

Durum çalışmalarının amacı bir ya da birden fazla durumu kendi gerçek ortamında tüm yönleriyle analiz etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Durum

çalışmaları kendi içinde birçok araştırma türüne sahiptir. Bu araştırma türler incelendiğinde bu çalışmanın amacını gerçekleştirebileceği düşünülen en uygun tür “iç içe geçmiş durum” deseni olduğu görülmüştür. İç içe geçmiş durum deseninde, bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya durum olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar



Meslek Öncesi Dönem Mesleğe Başlama Sosyal Kültürel Şartlar

Yapılan bu çalışmada, Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar durum olarak ele alınmıştır. Araştırmada bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini, meslek öncesi, mesleğe başlama süreci ve sosyal kültürel şartlar olarak oluşturmaktadır. Belirlenen alt analiz birimlerinin iç içe geçmiş yapısının, incelenmesinin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda alt analiz birimlerinden ayrı ayrı elde edilen verilerden yola çıkılarak, araştırma durumunun bütününe ilişkin sonuçlar üretilmeye çalışılmıştır.

Durum çalışmalarında genellikle birden çok veri toplama tekniği işe koşulur. Böylelikle bir birini destekleyen zengin veri çeşitliliğine elde edilmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda yöntemin gücünü artırmak amacıyla veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Bu amaçla “gözlem”, “görüşme” gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri zenginliğini sağlanabilmesi için de “gözlem yapılan sınıflar”, “görüşme yapılan kişiler” farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada aday öğretmenlerin yaşadığı sorunların nedenlerini daha derinlemesine inceleyebilmek için amaçlı örneklem alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada 2014-2015 öğretim yılında Şanlıurfa ilinin Haliliye, Eyyübiye ve Karaköprü ilçelerinde merkezde ve köylerde görev yapan 2014-2015 öğretim yılında Şanlıurfa ilinde aday öğretmen sürecini yeni tamamlamış 20 sınıf öğretmeni ile aday öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla ilgili görüşme yapılmıştır. Aday öğretmenler

mesleğe yeni başladıkları için süreci bütünsel değerlendiremeyeceği düşünüldüğü için görüşme yapılmamıştır.

Bu çalışmada derinlemesine araştırma yapabilmek için amaçlı örneklem kullanılmıştır. Çalışma grubuna uygun olan amaçlı örnekleme tekniklerinden “benzeşik (homojen) gruplama” tekniğidir. Benzeşik homojen örnekleme tekniğinde küçük, benzeşik örneklem oluşturarak belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubunun seçiminde kullanılan ölçüt örnekleme göre önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca 10 aday öğretmenin adaylık sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenebilmesi için gönüllülük esas alınarak aday öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflarda 2 saat olmak üzere 20 saat gözlem yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri, çalışma grubunda yer alan aday öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği önceden belirlenmiş bir amaç için soru sorma ve cevap alma tarzına dayalı karşılıklı iletişim sürecidir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak yapılmasıdır. Bu nedenle daha rahat karşılaştırma yapılması bilgi elde edilmesidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacının birebir süreçte aktif olması, geribildirim yapılabilmesi, anlamlı bilgi elde edilmesi, yanlış anlamaların en aza indirgenmesi, görüşmenin kaydedilmesi gibi özellikler bu tekniğinin avantajları arasındadır. Bu teknik aday öğretmenlerin sorunlarının araştırıldığı bu araştırma için ideal bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm özelliklerinden bu tekniğin uygulanmasına karar verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlere aday öğretmenlerin mesleğe başlama sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili açık uçlu sorular sorulmuş gelen cevaplara göre katılımcılara farklı sorular sorularak sorunu tüm boyutlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğretmenlerden gelen cevaplar alan uzmanıyla beraber içerik analizine tabi tutulmuş

ve İçerik analizinden elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın pilot soruları oluşturulmuştur. Aday sınıf öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla ilgili pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonuçlarına göre görüşme formu alan uzmanları ve sınıf öğretmenleri tarafından incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşmeler sırasında aday öğretmenlerden alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerin her biri ortalama 100 dakika sürmüştür. Ayrıca 10 aday öğretmenin sınıfında yaşanılan sorunlarla ilgili 2 saat gözlem yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sorunların belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturmak için göreve yeni başlayan 10 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonuçları doğrultusunda araştırmanın görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile uygulama sonuçları uzmanlar tarafından incelenerek formun güvenilirlik ve geçerliliği arttırılmaya çalışılmış ve nihai ölçek oluşturulmuştur.

Bu ölçekle göreve yeni başlayan 20 sınıf öğretmenine aday öğretmenlik sürecinde karşılaştıkları sorunların neler olabileceğiyle ilgili açık uçlu soru sorulmuştur. Öğretmenler tarafından verilen cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla aday öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla ilgili yapılan görüşmelerde öğretmenlerden izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtlarından elde edilen bilgiler bulgular kısmına yazılmıştır. Toplanan verilerin önce belirli bir tema etrafında toplanmış sonra da ortaya çıkan kavramların tespit edilmiştir. Sınıflarda yapılan gözlem sonucu ile birlikte analiz edilerek tema, kod, alt kodlar ve yaşanana problem sıklığı (frekans) olarak verilmiştir. Araştırmacı görüşme formlarını, ses kayıtlarını ve sınıfta yaptığı gözlemlerini uzman kişilerle beraber defalarca incelemiştir. Bu incelemeler

sonucunda öğretmen görüşleri tema, kod, alt kod, örnekler ve problemin görülme sıklığı olarak toplulaştırılarak verilmiştir.

3.4.1. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliliğinin Sağlanması

Araştırma sonuçları, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. Nitel araştırmalarda varlığın niteliği araştırılırken “Geçerlilik ve “güvenirlik” en yaygın kullanılan iki ölçüttür. Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986; Akt. Yıldırım ve Şimşek 2006). Bu araştırmada geçerlik sağlayabilmek için daha önce bu alanda çalışma yapmış Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden alan uzmanı olan akademisyenlerle beraber incelenmiş ve sonuçlar teyit edilmiştir. İç geçerliliği sağlamak için pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla hem araştırmada elde edilen bulgular, “ses kaydı yoluyla görüşme yapılan kişiler” biçiminde veri kaynağı ve veri toplama yöntemlerinden “gözlem” ve “görüşme” kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için hem araştırmacı hem de alan uzmanı, ses kayıtlarını görüşme formlarını ve gözlem sonuçları inceleyerek not tutmuşlardır. İnceleme notlarından oluşan veri setinin kodlanması da araştırmacı ve alan uzmanı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve ses kayıtlarında yer alan benzer verilerden alıntılar yapılarak temalar ve kodlar açıklanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Aday öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda; adaylık süreci ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Tablo 1: Aday Öğretmenlerin Meslek Öncesi Aldığı Eğitimin Okulda Uygulanan Eğitim Programına Etkisi İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Meslek öncesi eğitim	Eğitim programları	Kazanıma	- Aldığım eğitim ile dersin genel işleyişi ve müfredat hakkında bilgi almış olmam dersimi kolay işlememi sağladı.	5
		Dönüştürme	- Öğrenme ve öğretme sürecinde aldığım eğitim çok etkili oldu. - Üniversitede almış olduğum eğitim, okulda eğitim programının kazanım ve hedeflerine ulaşmamda rehberim oldu.	
		Gölgeleme	- Üniversiteye sadece dersleri geçmek için ve devamsızlık probleminden dolayı zorunlu gidiyordum. Bu nedenle üniversite yıllarında gördüğümüz öğretim programlarının bir katkısı olmadı. Öğretmenlik uygulamasına da KPSS' ye hazırlandığım için formaliteden gidiyordum. - Eğitim sürecinde genelde kendi tecrübelerim ve gayretimle bir şeyler yaptığımdan çok faydasını göremedim. - Derslerde genelde uyumayı tercih ediyordum. Hocalar derslerde örnek olaylarla konuyu zenginleştiremiyorlardı. Mesleki deneyimi olan öğretim elemanları çok az olduğu için hocalar eğitimde karşılaşılan sorunları veya bizim karşılaşma olasılığımız olan sorunları dile getirmiyordu. Sadece bir hoca daha önce öğretmen olarak çalıştığı için onun derslerinde öğretmen olacağımın farkına vardım. Hocanın anlattıklarıyla öğretmen olunca birebir karşılaştım. İyi ki öyle bir hocayla karşılaşmışım. Bu nedenle kendimi şanslı hissediyorum.	7

<i>Derslerin içeriği</i>	<p>-Üniversitede almış olduğum, uygarlık tarihi, biyoloji, fizik vb. derslerinin hiçbir katkısını görmedim.</p> <p>- Üniversitelerde verilen program geliştirme eğitimi ile MEB' in eğitim programı maalesef birbirine uyumlu değil.</p> <p>- Üniversitede eğitim programlama ve program geliştirme dersleri teorik olarak anlatıldığından öğrenme yaşantıları oluştururken çok zorlanıyorum.</p> <p>- Hedeflere ulaşmada ve kazanımları elde etmede öğrencilere ne yaptıracağım konusunda yeterli seviyeye ulaşamadım. Çünkü fakültedeki dersler bana yol gösterici olmadı.</p>	8
--------------------------	--	----------

Aday öğretmenlerin meslek öncesi almış olduğu eğitimin eğitim programlarının uygulanmasına etkisi ile ilgili olarak *kazanıma dönüştürme, gölgeleme, dersin içeriği* alt kodlarından oluşmuştur.

Kazanıma dönüştürme alt koduna göre aday öğretmenler üniversitede aldıkları eğitim sayesinde derslerin genel işlenişi ve müfredat hakkında bilgileri olduğunu, dersleri daha kolay işlediklerini ve öğrenme öğretme sürecini çok etkili gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. 5 aday öğretmen üniversitede aldığı eğitimin okulda eğitim programının kazanım ve hedeflerine ulaşmasında yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Üniversitede alınan etkili eğitimin göreve yeni başlayan öğretmenlerin okula uyum sürecini kolaylaştırdığı bilinmektedir. Gibson ve Romano (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin sorunlarını yenmede ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerinin kazanılmasında üniversitede verilen eğitimin önemli bir yerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu da üniversitede verilen eğitimin öğretmenlik hayatının başlangıcında ve devam sürecinde öğretmenliğin temel yapısını oluşturduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

Gölgeleme alt koduna göre aday öğretmenler, aday öğretmenlik sürecinde yaşadıkları sorunları genelde kendi tecrübeleri ile çözmeye çalıştıklarını; aldıkları eğitim programlarının derslere faydasının hiç olmadığını beyan etmişlerdir. Bu da öğretmenlerin çok çabuk öğretmenlik mesleğinden soğumasına ve onların kısır bir döngüye girmesine sebep olmaktadır. Fry (2007) yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlerin özellikle mesleğin ilk üç yılında yıprandığını ortaya koymuştur. 7 aday

öğretmen, eğitim ve öğretim programlarının kendilerine bir katkısı olmadığını, öğretmenlik uygulama dersinin formaliteden alındığını, amaçlarının KPSS'ye hazırlanmak ve ders geçmek olduğunu söylemişlerdir. 2 aday öğretmen sadece bir hocanın daha önce öğretmen olarak çalıştığı için onun derslerinde öğretmen olacaklarının farkına vardığını ve öğretmen olunca anlatılanlarla birebir karşılaştıklarını beyan etmişlerdir. Nahal (2009) 20 öğretmenle gerçekleştirdiği araştırmasında; lisans eğitiminin aday öğretmenlerin öğretmenlik ile ilgili bilgi ve becerilerinin artırılmasına katkı sağlamadığını, öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce sınıf ortamından uzak olduklarını belirlemiştir. Bu durumun öğretmenliğe başlama sürecinde büyük bir iş yükü ve birçok sorunlar ortaya çıkardığını ifade etmiştir.

Ders içeriği alt koduna göre 8 aday öğretmen üniversitelerde verilen program geliştirme eğitimi ile MEB'in eğitim programının birbirine uyumlu olmadığını belirtmişlerdir. Bu uyumsuzluk göreve başlama sürecinde öğretmenlerde ne yapacaklarını bilememe ve sorunlara çözüm üretememe gibi sıkıntılara sebep olmaktadır. Aday öğretmenler üniversitede almış oldukları uygarlık tarihi, biyoloji, fizik vb. derslerin hedef kitle olan ilkökul öğrencilerinin müfredat programında olmadığı ve bu derslerin hiçbir katkısını görmediklerini söylemişlerdir. Eğitim programlama ve program geliştirme dersleri dâhil tüm dersler teorik olarak anlatıldığından öğrenme yaşantıları oluştururken çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan üniversitelerde yetişen aday öğretmenler, öğretmenliğe başladıkları zaman büyük sıkıntılar yaşamaktadırlar. Weinstein (1988) lisans eğitimini tamamlayıp işe yeni başlayan öğretmenlerin "gerçeklik şoku" yaşadıklarını belirtmiştir. Nitekim Veelman (1984) çalışmasında gerçeklik şokunun öğretmenlerin eğitimdeki idealistliklerini yok edebildiğini ve gerçek sınıf ortamının da böyle bir etki oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden aday öğretmen, üniversite öğrenciliğinden öğretmenliğe geçiş sürecinde büyük hayal kırıklıkları yaşayabilmektedir.

Tablo 2:Aday Öğretmenlerin Meslek Öncesi Aldığı Eğitimin Öğrenme Ve Öğretme Sürecine Etkisi İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f	
Adaylık öncesi eğitim	Öğrenme-Öğretme Süreci	<i>Sınıf İçi Etkileşim</i>	- Sınıfta gerekli düzen ve disiplini sağlamamda çok katkısı oluyor. - Öğrencilere verilecek ceza ve pekiştireçlerde ne yapacağımı bilmiyorum. “Öğrencilerime sus dediğimde ve onlar susmadıklarında ne yapacağımı bilmiyorum. - Öğrencilerde empatik davranışların geliştirilmesinde ve öğretim stratejilerini geliştirmede yetersiz kalıyorum. - Derste uygun araç-gereç temin etme ve kullanmada üniversitede aldığım eğitimin katkısı büyüktür. - Sosyal bilgiler öğretimi dersinde hocamızın bize ders için araç gereç ve materyal hazırlatması beni ders sürecinde olumlu etkiledi.	5	
		<i>Derse Hazırlık</i>	- Bulduğum ilde farklı diller konuşulduğu için görsel materyal, araç gereç ve internetin olmaması eğitim öğretim sürecini aksatmaktadır. - Kılavuz kitabı olmayan dersler ve kaynaştırma öğrencileri için plan hazırlamak ve eğitim öğretim sürecinde uygulamak büyük sıkıntı oluşturmaktadır. - Öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun hareket etmemde az da olsa katkısını gördüm.	4	
		<i>Öğrenciyi Tanıma</i>	- Üniversitede aldığım eğitim ile çoklu zekâ kuramını öğrendim. Öğrencilerin farklılıklarını gözeterak onlara uygun eğitim faaliyetleri gerçekleştirmeye çalışıyorum. - Öğrencilere yapıcı, yaratıcı ve destekleyici olma, onlara rehberlik yapma konusunda sıkıntı yaşıyorum. - Öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı çalışmaları nasıl gerçekleştireceğimi bilmiyorum.	3	
		<i>Oryantasyon</i>	- Öğrencilere yönelik rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinde zorlanıyorum.	3	

Metodoloji

- Üniversitede dersler teorik verilmekteydi. Uygulama okullarında da öğretmenler genelde aynı yöntem ve tekniklerle öğrenme öğretme etkinliklerini yürütmekteydi. Örneğin bir altı şapkalı düşünme tekniğinin nasıl uygulandığını göremedim.
- Uygulama sınıflarında teste yönelik öğrenme öğretme etkinliği yapıldığı için fakültede öğrendiğim yöntem ve teknikleri uygulama alanı bulamadım.

5

Tablo 2' ye göre aday öğretmenlerin meslek öncesi aldığı eğitimin sınıftaki eğitim öğretim sürecine katkısı ile ilgili olarak *sınıf içi etkileşim, derse hazırlık, öğrenciyi tanıma, oryantasyon ve metodoloji* alt kodlarından oluşmuştur.

Sınıf içi etkileşim alt koduna göre 2 aday öğretmen, mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimin sınıfta gerekli düzen ve disiplini sağlamalarında çok katkı sunduğunu belirtmişlerdir. 5 aday öğretmen, öğrencilerin olumsuz davranışlarının nasıl ve ne kadar cezalandırılması gerektiğini ve öğrencilerin olumlu davranışlarının pekiştirilmesi hususunda ne yapacağını bilmediğini, öğrencilerde empatik davranışların geliştirilmesinde ve öğretim stratejilerini geliştirmede yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öztürk (2000) yaptığı araştırmada, sınıf içi etkileşim boyutunda oldukça önemli problemler yaşandığını, eğitim sisteminde nitelik açısından bir gelişme sağlanması isteniyorsa, öğrenmenin olduğu sınıf ortamının ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin ciddi bir şekilde incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu da sınıf içi etkileşim konusunda üniversitede alınan eğitimin istenilen düzeye ulaşamadığını göstermektedir.

Derse hazırlık alt koduna göre aday öğretmenler derste uygun araç-gereç kullanmada üniversitede aldıkları eğitimin katkısının büyük olduğunu belirtmiş ama buldukları okullarda araç gereç ve materyal eksikliğinin çok fazla olduğunu, bunun sonucunda da verimlerinin düştüğünü belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 4 aday öğretmen bulunduğu ilde farklı diller konuşulduğu; görsel materyal, araç-gereç ve internetin bulunmamasının eğitim öğretim sürecinin aksattığını belirtmiştir. Öğrenme öğretme sürecini verimli olmasının araç gereç ve materyalden geçtiği de unutulmamalıdır. Bu eksiklikler olduğu sürece eğitim ve öğretimde istenen seviyeye

gelinemeyeceği açıktır. Yine 4 aday öğretmen kaynaştırma öğrencileri için BEP hazırlayıp eğitim öğretim sürecinde bu planı uygulamada büyük sıkıntı çektiklerini söylemişlerdir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin üniversitede aldığı derse hazırlık (öğretim yöntemleri, içerik, ders araçları) eğitimlerini okul ortamında uygulama olanağı bulamadıkları, ‘gerçeklik şoku’ yaşadıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Ünver (2003) araştırmasında aday öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları okul uygulama dersinde, uygulama öğretmeninden öğrencileri tanıma, derse hazırlanma, sınıf yönetimi ve değerlendirme konularında yardım istediklerini ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının derse hazırlık ve derisi planlama noktalarında yaşadıkları sorunları okul uygulama öğretmeni paylaşamadıkları belirlenmiştir.

Öğrencileri tanıma alt koduna göre 3 aday öğretmen, üniversitede aldıkları çocuk gelişimi dersi sayesinde öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Bu dersin çoklu zekâ kuramı ile öğrencilerin farklılıklarını gözetererek onlara uygun eğitim faaliyetleri gerçekleştirmede yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Aday öğretmenler, Öğrencilere yapıcı, oluşturmacı ve destekleyici olma, onlara rehberlik yapma konularında mesleki bilgi ve becerilerde eksiklik yaşadıklarını söylemişlerdir. Bilhassa ilkokuma yazma dersinde zorlandıklarını, buna en büyük etken olarak birleştirilmiş sınıflar ve ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili hiç bir tecrübelerinin olmadığı ifade edilmektedir. Duran, Sezgin ve Çoban (2011) yaptığı araştırmada, ilkokuma yazma öğretimi özel önem gerektirdiği, ‘Deneyim sahibi ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri, birleştirilmiş olmayan tek sınıflı dersliklerde bile ilkokuma yazma öğretiminde oldukça zorlanmaktadır. Ortada böyle bir gerçeklik varken, öğretmenlik mesleği, birleştirilmiş sınıflar ve ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili hiç bir tecrübesi olmayan aday öğretmenlere öğrenci teslim etmek büyük bir hatadır.’ tespitinde bulunmuştur. Ayrıca, aday sınıf öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda ders içeriklerini yetiştiremediklerini ve süre yetersizliğinin öğrenme öğretme sürecinde önemli bir sorun olarak karşılımlarına çıktığını söylemektedirler. Aday öğretmenler üniversitede almış oldukları eğitimin bu noktada hiçbir etkisini görmediklerini belirtmişlerdir. Karacaoğlu (2008) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kendilerini meslektaşlarına göre daha yetersiz algıladıkları konular olarak öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıma, bilgi ve iletişim teknolojilerinde donanımlı olma, özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirme, okuma

yazma öğretimini belirlemiştir. Bu da öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimine ağırlık verilmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Oryantasyon alt koduna göre aday öğretmenler öğrencilerin motivasyonlarını arttırıcı çalışmaları nasıl gerçekleştireceklerini bilemediklerini ve üniversitede aldıkları eğitimin katkısını göremediklerini söylemişlerdir. Benzer şekilde Altun ve Sarı (2015) araştırmalarında “*Aday sınıf öğretmenleri, öğretmen yetiştirme sürecinden kaynaklanan bir eksiklikten dolayı sorun yaşamaktadırlar. Sınıf yönetim sürecini kapsayan bu sorunlar ilk yılların vermiş olduğu tecrübesizlikle de ifade edilebilir*” denilmiştir. 5 aday öğretmen öğrencilere yönelik rehberlik ve danışmanlık faaliyetlerinde zorlandıklarını, gerçek durumun üniversitede anlatıldığı gibi olmadığını, göreve başlarken büyük sıkıntılar yaşadıklarını ve çevrelerinde meslektaşlarından rehberlik noktasında yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin rehber öğretmen, meslektaşları ve kendi yöneticileri tarafından desteklenmesini, onların öğretmenlik mesleğinde başarılı olmalarını sağlayan en önemli etkenlerden biri olarak tanımlayabiliriz.

Metodoloji alt koduna göre öğretmenler, derslerin üniversitede teorik olarak verildiğini, öğretmenliğe başlayınca bu bilgileri uygulamalı olarak vermenin çok zor olduğunu söylemişlerdir. Eraslan (2009) yapmış olduğu araştırma ortaya koymuştur ki; öğretmen adayları üniversitede aldıkları eğitim ile okuldaki uygulamaları ilişkilendirmekte güçlük çekmektedirler. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu, eğitim formasyon açısından yeterli öğretmen yetiştirilmesi gerektiği gerçeğini gözler önüne sermektedir. Bu anlamda üniversitede verilen eğitimin, alanında uzman öğretmen yetiştirilmesinde en önemli basamak olduğu fikrini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 3:Aday Öğretmenlerin Meslek Öncesi Aldığı Öğretmenlik Uygulama Dersinin Mesleğe Başlangıç Sürecine Etkisi İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Adaylık öncesi eğitim	Öğretmenlik uygulaması	<i>Adanmışlık</i>	-Aldığımız öğretmenlik uygulamasının öğretmenliğimin temelini oluşturduğuna ve uygulamanın her yıl yapılması gerektiğine inanıyorum. - Mesleğin inceliklerini burada öğrendim. -Öğretmenlik uygulaması için gittiğim okuldaki sorumlu öğretmenimin mesleki adanmışlığı çok yüksekti, ben de ondan etkilenecek mesleği sevdim. -Öğrenciyi gözleme, sorunlara yaklaşım ve çözüm uygulamalarını uygulama öğretmenim sayesinde elde ettim. Bu nedenle mesleğimi severek yapıyorum.	3
		<i>Tükenmişlik</i>	-Mesleğe başladığı günden bu yana kendisini geliştirememiş öğretmenleri görmek beni neredeyse meslekten soğutacaktı. -Uygulama dersi öğretmenlerinin öğretmenler odasında asli görevlerini konuşmaktan çok siyaset, spor, dizi film konuşmaları, beni meslekten soğutmuştu. -Uygulama öğretmenim bana hiçbir katkı sağlamadığı gibi uygulamada kendisine sorduğum hiçbir soruya düzgün cevap alamadım.	3
		<i>Duyarsızlık</i>	-Uygulama öğretmeni bizi sınıfta yük gibi görüyordu. - Bizim sınıfta bulunmamızı pek istemiyordu. -Öğretmenler bizim öğretmenler odasına girerek oturmamızdan rahatsız oluyorlardı. -Uygulama öğretmenleri özel seçilmeli. Sadece parası için öğrenci verilen öğretmenler bize katkı sağlayamamaktadır.	3
		<i>Mekansal Fark</i>	- Okul deneyimi, şehir merkezindeki tam donanımlı okullarda yapıldığı için, atandığımız okulların şartlarını yansıtmadığından uyum sorunu yaşıyorum. - Bizler birleştirilmiş sınıflara da atanıyoruz ama birleştirilmiş sınıflara yönelik öğretmenlik uygulaması yapmadık. Bu nedenle mesleğe başlangıç sürecinde hiçbir katkısını göremedim.	4

	- Kalabalık sınıflarda öğretmenlik yaptığım için etkisini görmedim.	
<i>Statü</i>	- Uygulama okullarındaki öğretmenlerin bizleri öğrencilere stajyer öğretmen ya da ağabey/abla olarak tanıttıkları için, öğrenciler bizleri öğretmen olarak görmediklerinden, sınıf yönetiminde çok sıkıntı yaşadık.	3
	- Öğrenciler bizi öğretmen olarak görmedikleri için fakültede teorik olarak öğrendiğim yöntem ve teknikleri uygulayamadım. Örneğin bir beyin fırtınasını gerçekleştiremedim.	
<i>Sınav Kaygısı</i>	-Öğretmenlik uygulama dersi, öğretmen adaylarının KPSS' ye çalışmak için kaçamak yaptığı ve amacına ulaşamadığı bir uygulamadır.	2
	- Öğretmenlik uygulaması derslerinden sorumlu danışman öğretmen bizleri takip etmiyordu.	2
<i>Rehberlik</i>	- Karşılaştığım sorunlarla ilgili danışabileceğimiz, bize rehberlik yapacak birisini bulamıyorduk.	

Tablo 3'e göre aday öğretmenlerin meslek öncesi aldığı öğretmenlik uygulama dersinin mesleğe başlama sürecine etkisi ile ilgili olarak, *adanmışlık, tükenmişlik, duyarsızlık, hazır bulunuşluk, mekansal fark, statü, sınav kaygısı, rehberlik* alt kodlarından oluşturulmuştur.

Adanmışlık alt koduna göre aday öğretmenler, öğretmenlik uygulaması dersinin kendilerine olumlu katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan 3 aday öğretmen öğretmenlik uygulamasının her yıl olması gerektiğini vurgulamışlardır. Çünkü öğretmenler mesleğe başlangıç sürecinde yaşadıkları örneklerden etkilenerek davranış ve yaklaşımlarını belirlemektedir. Meslek öncesi dönemde derslerin uygulamadan çok teorik ağırlıklı olması aday öğretmenin mesleğe başlangıç sürecinde sorunlara çözüm üretememesine neden olabilmektedir. Görülen ve yaşanan olaylar deneyim kazanımına dönüşmektedir. 3 aday öğretmen, öğretmenlik uygulamasıyla kendilerinin öğretmen adayı olduklarının farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, meslekte hazır bulunuşluğa

vurgu yapmışlardır. Meslek başarısının, mesleği sevmekle olacağı herkesçe bilinen olgulardan biridir.

Tükenmişlik alt koduna göre 3 aday öğretmen, diğer öğretmenlerin öğretmenler odasında asli görevlerini konuşmaktan çok siyaset, spor, dizi film konuştuklarını belirtmişlerdir. Mesleğe başladığı günden bu yana kendisini geliştirememiş öğretmenleri görmenin kendilerini meslekten soğutacak duruma getirdiğini belirtmiştir. Mesleği sevmemenin belirli bir süreden sonra tükenmişliği getireceği bilinmektedir. Yapılan araştırmalar da bunu desteklemektedir. Vesman (1984) araştırmasında lisans eğitiminden, ilk öğretmenliğe geçişte bazen üzücü ve etkileyici bir deneyim olabilir. İngiliz ve Alman literatüründe bu dönüşüm sıklıkla “gerçeklik şoku”, “dönüşüm şoku”, “çalışma şoku” olarak adlandırılmaktadır. Bu kavram genelde, öğretmenlik eğitimi boyunca edinilen “sert ve kaba günlük sınıf yaşantısı gerçeklerinin” çöküşünü ifade etmek için kullanılır.

Duyarsızlık alt koduna göre 3 aday öğretmen, uygulama öğretmenin hiçbir katkı sağlamadığı gibi uygulamada kendisine sorulan hiçbir soruya düzgün cevap veremediğini belirtmiştir. Ayrıca uygulama öğretmenlerinin onları sınıfta yük gibi gördüğünü, sınıfta bulunmalarını istemediklerini söylemiştir. Bu bakış açısına sahip uygulama dersi öğretmenleri öğretmen adaylarına katkı sağlayamamaktadır. Ubuz(2009) araştırmasında okul uygulaması ve öğretmenlik mesleğine giriş gibi derslerin son derecede önemli olduğunu, Uygulama okullarında öğretmen adaylarına tahsis edilen rehber öğretmenlerin eğitilmesinin ve görevleri hakkında bilgilendirilmesinin ayrı bir önem arz ettiğini vurgulamıştır.

Mekansal fark alt koduna göre aday öğretmenler, meslek öncesi alınan öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. Aday öğretmenler, öğretmenlik uygulaması derslerinin şehir merkezinde bulunan merkezi okullarda gerçekleştiğini, atandıklarında görev yaptıkları okulların şartlarını yansıtmadığını vurgulamışlardır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı bu sorunu dile getirmişlerdir. Eğitim fakülteleri şehir merkezlerinde olduğu için uygulama okulları da şehir merkezlerinden seçilmektedir. Köylerin yaşam şartları ile şehirlerin yaşam şartları, sosyal ve kültürel açıdan farklılıklar içermektedir. Köy şartlarında öğretmenlik uygulaması yapmayan öğretmen adayları, köy ortamındaki

yaşam şartlarına uyum sağlamada sorun yaşamaktadırlar. (2013 TÜİK verilerine göre; 70 milyon 34 bin kişi şehir ve 6 milyon 633 bin kişi köylerde yaşamaktadır.) Öğretmenlerin öğretmenlik uygulamasıyla ilgili ortaya koyduğu bir başka sorun ise birleştirilmiş sınıflara yönelik öğretmenlik uygulamasının olmayışıdır. Öğretmenlik uygulaması sürecinde hiç birleştirilmiş sınıf görmeden mesleğe başlayan öğretmenlerin sayısı oldukça fazladır. Eğitim fakültelerinin programında birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi olmasına karşın bu durumun uygulaması yoktur. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimi uygulamalarını hiç görmemiş aday öğretmen mesleğe başladığında ne yapacağını bilememektedir. Kendisine rehberlik yapacak birisinin olmayışı aday öğretmenin ne yapacağını bilememesine neden olabilmekte, mesleki hatalar yapabilmektedir. Aday öğretmenler birleştirilmiş sınıfların yapısından kaynaklanan öğrenme, öğretme sürecinde ve sınıf yönetimde zorlanmaktadır. Uygulama ortamı alt koduna göre 4 aday öğretmen, atandıklarında görev yaptıkları sınıfların çok kalabalık olması nedeniyle öğretmenlik uygulaması dersinin faydasını göremediklerini söylemişlerdir. Gerek okul deneyimi gerekse öğretmenlik uygulaması derslerini 20-30 öğrencinin olduğu sınıflarda yaptıklarını, 50 öğrencinin öğrenim gördüğü sınıflarda özellikle sınıf yönetiminde sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Kalabalık sınıfların öğrenme öğretme süreci, öğrenci sayısının normal olduğu sınıflara göre daha zor olmaktadır.

Statü alt koduna bağlı olarak öğretmenler, uygulama okullarındaki öğrencilerin kendilerini öğretmen olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının uygulamada öğretmen olmak yerine ağabey/abla gibi davranmaları; uygulama sınıflarındaki görevli öğretmenlerin aday öğretmenleri stajyer ya da ağabey/abla olarak tanıtmaları, statü sorununun çıkmasındaki etkenlerdendir. Uygulama sınıfındaki öğrencilerin aday öğretmenlerin öğrenme öğretmeye yönelik uygulamalarını ciddiye almayışlarını, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına sebebiyet verdiği gözlenmiştir.

Sınav kaygısı alt koduna bağlı olarak aday öğretmenlerin, öğretmenlik uygulama dersini KPSS'ye çalışmak için kaçamak yapılan bir ders olarak gördüğünü bu yüzden uygulama dersinin amacına ulaşmadığını söylenmiştir. Altıntaş ve Görgeç (2014) öğretmen adaylarının son senelerinde KPSS'ye girecek olmaları sebebiyle

staj uygulamalarına yeterince vakit ayırmadıklarını ve staj uygulamalarının bu sebeple verimsiz geçtiğini belirtmişlerdir. Bu da araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Rehberlik alt koduna göre 2 aday öğretmen, öğretmenlik uygulaması derslerinden sorumlu danışman öğretim görevlisinin kendileriyle ilgilenmediğini, karşılaştıkları sorunlarla ilgili danışacak ve rehberlik yapacak birisini bulamadıklarını belirtmişlerdir. Türnüklü ve arkadaşlarının (2004) araştırmasında; Okul Deneyimi dersi kapsamında öğretmen adayları için planlanan etkinliklerin öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve hatta öğretim elemanları tarafından yeterince anlaşılamadığı belirtilmektedir. Öğretmen adaylarına hem fakültelerde ve hem de okullarda sağlıklı danışmanlık yapılamamaktadır. Her öğretim elemanı başına düşen aday öğretmen sayısının fazla olması belli başlı sıkıntıların yaşanmasına sebep olmakta ve araştırmalar da gerekli rehberliğin yapılmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 4: Aday Öğretmenlerin Meslek Öncesi Aldığı Eğitimin Sınıf Yönetimine Etkisi İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Adaylık öncesi eğitim		Sınıf yönetimi	<p>- Öğretmenlik uygulamasında uygulama öğretmenimden empati ve değerlerin nasıl kazandırıldığını öğrendim. Uygulama öğretmenim mesleğe başladığımda benim modelim oldu.</p> <p>- Üniversitede hazırlamış olduğum materyal ve öğretim teknolojilerini kullanmada kendime hocamı model aldım. Daha önce öğretmen olarak çalışmış bir öğretim elemanı hocamız derslerde bize sınıf yönetimindeki uygulamalarıyla model oluyordu. “Bir bakış bir bakışa neler anlatır, bir bakış bir bakışı senelerce ağılatır” sözünün sınıf yönetiminde ne kadar etkili olduğunu, nasıl uygulandığını bu hocamızdan öğrendim. Mesleğe başlayınca ben de hocamın bu tecrübelerinin aynısını uygulamaya başladım.</p>	8
			<p>- Öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerin sınıf yönetiminde ne kadar önemli olduğunu farkettim.</p> <p>- Yöntem ve tekniklerin yerinde ve zamanında kullanılmasının sınıf yönetim becerisine katkısını öğrendim.</p> <p>- Hocamız bize “On iki kızgın adam” filmi izletmişti o filmi izleyince bakış açım değişmişti.</p> <p>- Bizim derslerde bazı hocalar sırada oturduğumuzu değiştirmemizden bile rahatsız oluyordu. Bazı hocalar yemeyi içmeyi bile serbest bırakıyordu. Rahat olduğum derslerde daha çok verimli olduğumu fark ettim.</p> <p>- Üniversitede aldığım öğretmenlik uygulama dersinden sorumlu öğretim elemanı benimle ilgilenmedi, rehberlik ve yönlendirme yapmadı.</p>	
			<p>- Sınıf yönetimi dersine giren hocamız bize sınıf kurallarını öğrencilerle beraber oluşturmamızı söylüyordu. Bizi okullara gözlem yapmaya gönderdi. Örnek olaylarla anlatımlarını destekledi. Onun için o derslerde verilen örnekleri hiç unutmuyorum.</p>	5

- Destekleyici Eğitim*
- Öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarının sınıf yönetiminde iç disiplini oluşturmada motivasyon kurmadaki önemini derse giren hocamdan uygulamalı öğrendim.
 - “Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme ve değerlendirmeyi fakültede yapabilirim.” dediğim herhangi bir uygulama örneği göremedim. Hocaların kendileri sınıf yönetimine muhtaçtı. Not korkusundan derslere katılıyor, dinliyormuş gibi yapıyorduk. 7
 - Fakülte eğitimim sürecinde, sınıf içi disiplin problemlerinin çözümünde örnek oluşturabilecek bir modele rastlamadım.
 - lisans eğitiminde anlatılanların tamamını unuttum, ortaya çıkan disiplin sorununda kendimi çok çaresiz hissediyorum.
 - Üniversitede anlatılanlar uygulamayı desteklemiyordu. Gerçek hayatta karşılaştığımız olaylardan çok uzaktı. Teşhisi olup tedavisi olmayan derslerdi.

Tablo 4’e göre aday öğretmenlerin meslek öncesi aldığı eğitimin, sınıf yönetimine etkisi ile ilgili olarak *model oluşturma, aday öğretmenlik, destekleyici eğitim* alt kodlarından oluşmuştur.

Model oluşturma alt koduna göre aday öğretmenler mesleğe başladıklarında, üniversitede öğretmenlik uygulama dersi danışman öğretmenlerinden çok şey öğrendiklerini, onların kendilerine rol model olduğunu söylemişlerdir. Jones’un(2001)araştırmasında, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenini model aldığını ortaya koymaktadır. Bu da öğretmenlik uygulama dersi danışman öğretmenlerinin aday öğretmenlerin mesleki bilgi becerileri üzerinde çok etkisinin olduğunu göstermektedir. Araştırmaya Katılan 3aday öğretmen, üniversitede öğretim elemanlarının derslerde hazırlattığı araç, gereç, materyal ve öğretim teknolojilerini kullanmada rol model olduğunu belirtmiştir. Bu sayede yöntem ve teknikleri yerinde ve zamanında kullanmayı öğrendiklerini ve bunun sınıf yönetim becerilerine katkı sunduğunu söylemişlerdir. 5 aday öğretmen ise üniversitede aldıkları öğretmenlik uygulama dersinde sorumlu öğretim elemanının onlarla ilgilenmediğini, rehberlik ve yönlendirme yapmadığını veya sıkıntılarını anlattıklarında eksik danışmanlık

yaptığını söylemişlerdir. Bu durumun da sınıf yönetiminde zorluklarla yüz yüze kalmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Paker (2008) araştırmasında öğretmen adaylarının uygulama dersinden sorumlu öğretim elemanından dönüt alabilmesine olmasına rağmen bu dönütlerin istenen düzeyde olmadığını tespit etmiştir.

Aday öğretmenlik alt koduna göre araştırmaya katılan 5 aday öğretmen sınıf yönetimi dersini yürüten hocalarının okullara gözlem yapmaya gönderdiğini, örnek olaylarla anlatımlarını desteklediğini ve sınıf kurallarının öğrencilerle beraber oluşturulması gerektiğini vurguladığını belirtmiştir. Bu sebeple aday öğretmenler o derslerde verilen örnekleri hiç unutmadıklarını söylemişlerdir. Üniversite öğretim elemanlarının öğrencilerine rehber olmaları ve onları yönlendirmeleri, öğretmenliğe başlarken öğretmen adaylarının mesleklerine daha kolay adapte olduklarını göstermektedir. Paker (2008) öğretmen adayına uygulama süresince karşılaştıkları sorunlarda öğretim elemanının yardımcı olmasının, öğretmen adaylarının öğretmenlik sürecini olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Destekleyici eğitim alt koduna göre öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme ve değerlendirmede üniversite öğrenimi sürecinde ‘‘yapabilirim’’ dedikleri herhangi bir uygulama örneğini göremediklerini ve öğretmenlik uygulama dersi hocalarının sınıf yönetiminde eksik olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 5 aday öğretmen, üniversite eğitimi süresince sınıf içi disiplin problemleri çözümünde örnek oluşturabilecek bir modele rastlamadıklarını, üniversitede anlatılanların uygulamayı desteklemediğini söylemişlerdir. Gerçek hayatta karşılaşılan olaylardan çok uzak, teşhisi olup tedavisi olmayan dersler olduğunu belirtmişlerdir. Üniversite müfredatının MEB müfredatıyla uyumsuzluğu aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetersiz kalmalarına sebep olmaktadır. Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetiminin birçok boyutunda yetersiz oldukları görülmektedir (Şentürk ve Oral, 2008). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri, sınıf yönetimini öğretmenlik mesleğinin en zor yönlerinden biri olarak görmekte ve disiplin problemleri olan sınıfları yönetmede zorlanmaktadır. İlgar (2007)sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Bu tespit araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Tablo 5:Aday Öğretmenlerin Mesleğe Başlama Sürecinde Mevzuatla İlgili Yaşadığı Sorunlar dair İlgili Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Mesleğe başlangıç süreci	Mevzuat	Bilgi eksikliği	- Üniversitede verilen derslerde mevzuatla, resmi yazışmayla ilgili hiç bilgi verilmedi.	5
			- Aday öğretmenlik süreciyle ilgili olarak atandığım kurum bile herhangi bir eğitim veya seminer vermedi. Öğretmenin özlük haklarını anlatan olmadı. En basitinden görevlendirme hakkımın olduğunu bilmiyordum.	
		Mesleki etkileşim	- Öğretmenlik mesleğinde anne ve babanın memurların bakmakla yükümlülüğünün bulunduğunu bilmediğim için ailem bu haktan uzun süre yararlanamadı.	4
			- Dilekçe vereceğim zaman kime vereceğimi bilmiyordum. Şefi ve memuru amirim zannediyordum. İdari işlemler hususunda bilgim yoktu, bize bunlardan bahseden olmadı ama arkadaşların yardımıyla idari işlemleri öğrendim.	
Destekleyici Eğitim	Kurum kültürü	- Bir resmi yazının başlığının nasıl yazılacağını, sayının nasıl verileceğini, gelen giden evrak defterine kaydın nasıl yapılacağını bile öğretmen arkadaşlardan öğrendim.	7	
		- Daha önce babamın da idareci olmasından dolayı hiç zorlanmadım.		
			-Hocamız bize birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinde; evrakları getirerek, derse müfettiş çağırarak mevzuat ve yazışma kurallarıyla ilgili bilgi verdi.	4
			-Milli Eğitim Müdürlüğü bize destekleyici ve hazırlayıcı eğitim vermedi. Üniversitede de bu konular verilmedi. Ne yapacağımı şaşırılmış bir vaziyette ortalarda dolaşıyordum.	
			-Birleştirilmiş sınıflarda görev yaptığım için okulun hem öğretmeni hem de idarecisiyim. Bu iki işin bana kalması öğretmen mi, müdür mü olduğum karmaşasını yaşamama neden oluyor.	4
			- Rehberlik amaçlı olarak müfettişler de çok fazla	

gelmedikleri için ve biz kendilerine her zaman ulaşamadığımız için mevzuat ve resmi yazışmalar konusunda çok sıkıntı yaşadık.

- Müstakil sınıflı okullarda müdürler olduğu için onlar resmi yazışmaları gerçekleştirmektedir. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda bizlere bir mühür veriliyor, yönetici oluyoruz. Mesleki deneyimsizliğe bir de yöneticilik eklenince bocalayıp duruyoruz.

Tablo 5'e göre aday öğretmenlerin mesleğe başlama sürecinde mevzuatla ilgili yaşadıkları sorunlaradair görüşlerine göre *bilgi eksikliği, mesleki etkileşim, destekleyici eğitim, kurum kültürü* alt kodlarından oluşmuştur.

Bilgi eksikliği alt koduna göre öğretmenler, aday öğretmenlik süreciyle ilgili olarak atandıkları kurum veya Milli Eğitim Müdürlüğünden herhangi bir bilgi, eğitim veya seminer almadıklarını; dilekçeyi kime vereceklerini bile bilmediklerini, şefi ve memuru amiri zannettiklerini söylemişlerdir. Aday öğretmenlerin hepsi üniversitede verilen derslerde mevzuatla, resmi yazışmayla ilgili hiç bilgi verilmediğini, öğretmenlerin özlük haklarının ne olduğunu bilmediklerini söylemişlerdir. Korkmaz, Saban ve Akbaşı (2004) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin hemen hemen hepsinin göreve başladığında ne yapacağını bilmediğini ve özlük haklarından habersiz olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu da aday öğretmenlerimizi rotasız gemi misali kıyıda kıyıya sürüklemekte, mesleklerinin daha ilk yılında idare ve memurlarla yüz göz olmalarına sebep olmaktadır.

Mesleki etkileşim alt koduna göre aday öğretmenler, idari işlemler hususunda bilgilerinin olmadığını; bir resmi yazının başlığının nasıl yazılacağını, sayının nasıl verileceğini, gelen giden evrak defterine kaydın nasıl yapılacağını bile meslektaşlarından veya arkadaşlarının yardımıyla öğrendiklerini söylemişlerdir. Aday öğretmenlerin iş ve işlemleri yürütürken yöneticilerden ve meslektaşlarından yeterince yardım alamayı onları yalnızlığa itmek, birçok işi deneme yanılma yöntemiyle öğrenmelerine sebep olmaktadır. Haycock(1998) Mesleğe başlama döneminde aday öğretmenlerin güçlükler yaşamalarının, öğretmenlikten

soğumalarına, meslekten ayrılmayı düşünmelerine veya okul değiştirmeyi planladıklarını ifade etmiştir.

Destekleyici eğitim alt koduna göre aday öğretmenler, “birleştirilmiş sınıflar öğretim dersinde” hocalarının resmi evrakları getirerek, derse müfettiş çağırarak mevzuat ve yazışma kurallarıyla ilgili bilgi verdiğini söylemiştir. 7 öğretmen, birleştirilmiş sınıflarla ilgili Milli Eğitim Müdürlüğünün ve üniversitenin destekleyici ve hazırlayıcı eğitim vermediğini, oraya gittiklerinde ne yapacaklarını şaşırılmış bir vaziyette ortalarda dolaştıklarını söylemiştir. Burada en dikkat çeken durum ise, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenliğe yeni başlamış deneyimi olmayan kişiler oldukları, bu nedenle mesleğe başlarken oldukça zorlandıkları gerçeğidir. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak hem köy olması hem de birden çok sınıfın bir arada bulunması açısından, şehir merkezinde veya müstakil sınıflarda görev yapmaktan daha zordur.

Kurum kültürü alt koduna göre aday öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda görev yaptıkları için okulun hem öğretmeni hem de idarecisi olduklarını ve bu durumun rol karmaşası yaşamalarına neden olduğunu söylemişlerdir. 5 aday öğretmen, rehberlik amaçlı müfettişlerin yeteri kadar gelmedikleri ve milli eğitim müdürlüklerinden gereken desteği alamadıkları için mevzuat ve resmi yazışmalar konusunda çok sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. *“Bizlere bir mühür veriliyor, yönetici oluyoruz. Mesleki deneyimsizliğe bir de yöneticilik eklenince bocalayıp duruyoruz.”* demişlerdir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak, normal öğretim yapan okullardaki sınıflara göre daha zordur. Birleştirilmiş sınıflı okul yapısında yöneticilik, öğretmenlik, memurluk ve müstahdemlik gibi birçok zorluğu sayabiliriz. Yıldız (2011) araştırmasında; birleştirilmiş sınıflı ilkokulların köy şartlarını bilmeyen yeni öğretmenler tarafından yönetildiğini, bunun da öğretmenin performansını doğrudan etkilediğini belirtilmiştir. Bununda öğretmenlerin buldukları yerlerden ayrılma beklentileri, kendilerini görevlerine tam olarak vermelerine engel olduğunu ortaya çıkarmıştır. Akdoğan (2007) Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili yaptığı araştırmasında öğretmenlerin öğrenci devam-devamsızlığı, okul binasının fiziki eksilikleri, güvenlik, temizlik, iyileştirme ve okulun lojman eksikleri gibi işleri karşılaştıkları sorunlar olarak ifade etmiştir.

Tablo 6:Aday Öğretmenlerin Mesleğe Başlama Sürecine Okul Çevresi İle Yaşadığı Sorunlara Dair Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Mesleğe başlangıç süreci	Okul çevresi	Sosyal Destek	- Eğitim ve öğretimin faydasına inanmadıkları için çocuklarını okula göndermek yerine tarımsal işçi olarak çalıştırıyorlar. Bu nedenle çocuklar okula çok devamsızlık yapmaktadır. Öğrencilerin devamı için görüşmeye gittiğimde hakaretlere maruz kalabiliyorum.	7
			- Okulun resmi ve resmi olmayan kültürünü oluşturmada çok zorlandım. Veliler öğrencilerin okula devam etmesi konusunda çok duyarsız davranıyor. Çocuğum başımdan gitsin mantığıyla öğrencileri okula gönderiyorlar. Bu nedenle birinci sınıftaki öğrencilerin çoğu 60-66 ay yaş aralığındaki öğrencilerden oluşmakta bu da eğitim öğretim süreçlerinin zorluğunu arttırmaktadır.	
			- Veliler öğrencilerin dersleriyle ilgilenmiyor. İstedğim hazırlık çalışmaları yapılmıyor. Öğrenci okula gitsin bir diploma alsın da ne olursa olsun mantığındalar.	
Mesleki Saygı	Okul çevresi	İletişim	- Karşımıza çıkan en önemli sorunlardan birisi de kız çocuklarının okula gönderilmemesi. Maalesef 21. yüzyılda bile bu sorunlarla uğraşıyoruz. Hala kız çocuklarının toplumdan soyutlanması sorununu yaşıyoruz.	2
			-Velilerle iletişim sağlamada sorun yaşıyorum. Veliler okula gelmeyi kendilerine yük gibi görüyorlardı.	
			- Okulun sosyal çevresinde kullanılan dille benim anadilim farklı. Bu nedenle iletişim kurmada sıkıntı yaşıyorum.	
Mesleki Saygı	Okul çevresi	Mesleki Saygı	- Çoğumuz şehir merkezinden geliş-gidiş yaptığımız için köy halkıyla fazla iletişim kuramıyoruz.	7
			-Öğretmen olduğum için saygı görüyorum. Her eve gittiğimde son derece iyi karşılanıyorum.	
Mesleki Saygı	Okul çevresi	Mesleki Saygı	- Öğretmen olduğum için saygı görüyorum. Her eve gittiğimde son derece iyi karşılanıyorum.	7
			- Aday öğretmen olduğum için velilerin öğrencileri	

- başka sınıflara alma sorunuyla karşılaşıyorum.
- Çevremde öğretmenlik mesleğinin saygınlığını hissettirecek davranışları görmedim. Tam tersi toplumda hiç önemsenmediğimi fark ettim.
 - Benim yetiştiğim ortam ile görev yaptığım ortamın kültürü çok farklı. O nedenle kültür çatışması yaşayabiliyorum.
 - Burada normal olan bir yaşam biçimi benim yetiştiğim ortamda çok yanlış bir yaşam biçimidir. Bu nedenle hala alışabilmiş değilim.
 - Kültürel farklılıklardan dolayı adam yerine konulmuyor, saygı görmüyorum. Köydeki bir vatandaş 4 benden daha çok saygı görüyor.
 - Etnik farklılığımızdan dolayı beni kendi kültürünü bilmeyen zavallı birisi olarak görüyorlar, beni kendilerinden soyutluyorlar.
 - Yaşam biçimimde nedeniyle uyum sorunu yaşıyorum.

*Kültürel
Farklılık*

Tablo 6'ya göre aday öğretmenlerin mesleğe başlama sürecinde mevzuatla ilgili yaşadıkları dair görüşlerine göre *sosyal destek, iletişim, mesleki saygı, kültürel farklılık* alt kodlarından oluşmuştur.

Sosyal destek alt koduna göre 7 aday öğretmen, velilerin eğitim ve öğretimin faydalarına inanmadıkları için çocuklarını okula göndermek yerine tarımsal işçi olarak çalıştırdıklarını söylemiştir. Bu nedenle çocukların okula devamsızlık olayının yüksek olduğunu, bu durum için velilerle görüşmeye gittiklerinde de hakaretlere maruz kalabildiklerini belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin birçoğu okulun resmi ve resmi olmayan kültürünü oluşturmada çok zorlandığını, velilerin de çocuklarını“başımdan gitsin” mantığıyla okula gönderdikleri için öğrencilerin dersleriyle ilgilenmediklerini söylemişlerdir. Araştırmaya katılan 7 aday öğretmen karşılaştıkları en önemli sorunun kız çocuklarının hala toplumdan soyutlanması okula gönderilmemesi olduğunu belirtmiştir. Adıgüzel (2013) kız çocukların okula gönderilmeyişini temel alan araştırmasında, sosyo-kültürel ve ailevi nedenler başta olmakla üzere; bunları ekonomik nedenler, okula ilişkin nedenler ve kişisel

nedenlerin izlediğini ifade etmiştir. Kız çocuklarının okula gitmesinin özellikle köylerde toplum tarafından hoş karşılanmadığı, babaların kızlarını okula göndermekte isteksiz davrandıkları, ekonomik ve dini nedenlerin kızların okula gönderilmemesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Ayrıca her köyde okulun olmaması ve taşınabilir sistemin sorunlu olmasının da kızların okula gidememe sebepleri arasında yer aldığı görülmektedir.

İletişim alt koduna göre aday öğretmenler, velilerle iletişim sağlamada çok büyük sorunlar yaşadıklarını, velilerin okula gelmeyi kendilerine yük gibi gördüklerini söylemişlerdir. Aday öğretmenler yaşadıkları en büyük sorunu, okulun çevresinde konuşulan anadilin farklı olması olarak belirtmişlerdir. Bu nedenle iletişim kurmada sıkıntı yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğretmen adaylarına, farklı bir anadili olan çocuklara eğitim vermek hakkında bilgilendirici ve yönlendirici çalışmaların yapılmasının göreve yeni başlayan öğretmenlerin adaptasyon ve uyum sürecini kolaylaştıracağı aşikârdır. Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010) çalışmalarında Kürtçe ve Arapça konuşan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda çalışan öğretmenlere, hizmet-içi eğitim seminerleri yoluyla, anadili farklı öğrencilere öğretmenlik yapmak konusunda eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yine iletişim kopukluğuna sebep olarak 2 aday öğretmen şehir merkezinden geliş-gidiş yaptıkları için köy halkıyla fazla iletişim kuramadıklarını söylemiştir. Bu da eğitimin önemli bir ayağı olan veli-öğretmen iletişiminin gerçekleşmesine engel olmakta, eğitimi sekteye uğratmaktadır.

Mesleki saygı alt koduna göre 3 aday öğretmen, öğretmen olduğu için saygı gördüğünü ve her eve ziyaretinde son derece iyi karşılandığını söylemiştir. Varkey GEMS Vakfın (2013) 21 ülkeyi kapsayan öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik çeşitli değişkenleri kapsayan araştırmasına göre: Türkiye, Çin ve Yunanistan'dan sonra en yüksek öğretmen statüsü puanına sahiptir. Diğer bir deyişle Türkiye, öğretmenlere en çok saygı duyulan ülkeler arasında yer almaktadır. Bu her ne kadar umut edilen bir durum olsa da ülkemizde öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığına ilişkin algı son yıllarda önemli ölçüde değişiklik göstermekte ve eski saygınlığının kalmadığı artık aşikârdır. 7 aday öğretmen çevrelerindeki kişilerden öğretmenlik mesleğinin saygınlığını hissettirecek davranışları görmediğini; tam tersi toplumda hiç önemsenmediklerini fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tezcan(1997) öğretmenlerin statüsü üzerine yaptığı araştırmada; bölgelerine göre farklılık gösterse de, öğretmenliğin son yıllarda çeşitli etkenler nedeniyle düşük bir statü sahip meslek olarak görüldüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin statüsünü etkileyen faktörler bakıldığında; öğretmenin kıdemi, yaşı, cinsiyet, öğrencilerin durumu, yaşı, ücret düşüklüğü, öğretmenlerin öğrenimi, öğretmenin kökeni olarak belirlenmiştir. Bunlar içerisinde en önemli faktörün genel ücret düşüklüğü olduğu ifade edilmektedir.

Kültürel farklılık alt koduna göre öğretmenler, yetiştikleri ortam ile görev yaptıkları ortamın kültürünün çok farklı olduğunu ve bu nedenle kültür çatışması yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hala görev yaptığı yerin kültürüne alışamadıklarını söylemişlerdir. 2 aday öğretmen kültürel farklılıklardan dolayı saygı görmediklerini, köydeki bir vatandaşın daha çok saygı gördüğünü söylemişlerdir. Etnik farklılıklardan dolayı kendi kültürünü bilmeyen zavallı birisi olarak görüldüklerini ve soyutladıklarını ifade etmişlerdir. 2 aday öğretmen ise, yaşam biçimim nedeniyle uyum sorunu yaşadıklarını ve çevreyle uyum sorunu yaşadıklarını söylemişlerdir. Eğitim sendikalarının hazırlamış olduğu 2015 raporuna göre bayan öğretmenlerin yüzde 55'i fiziki veya psikolojik baskı ve saldırıya maruz kalmaktadır.

Tablo 7:Aday Öğretmenlerin Adaylık Sürecinde Yöneticilerle Yaşadığı Sorunlar İle ilgili Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	F
Aday öğretmenlik süreci	Kurumsal sorunlar	<i>Mesleki İlgi</i>	- Okul yöneticileri, yaşadığım sorunlarla yakından ilgileniyor.	5
			- Göreve başlama ile ilgili işlemlerimi yaparken okul yöneticileri tarafından sıcak karşılandım.	
			- Okul yöneticilerimden hiç yardım alamadım. Onları sadece resmi bir iş olursa görebiliyorum.	
		<i>Eğitimsel liderlik</i>	- Okul yöneticilerimiz motivasyonumuzu arttırmak için çalışıyor.	5
			- Yöneticilerimiz rehberlik ve yöneltme hizmetlerinde yardımcı oluyor.	
		<i>Mesleki Yalıtılmışlık</i>	- Okul yöneticileri, eğitim-öğretim konusunda ihtiyaç duyduğumda rehberlik ve yönlendirme yapmıyor.	5
			- İl, ilçe yöneticileri, maarif müfettişleri ve okul müdürü tarafından beğenilmeme kaygısı içerisindeyim.	
		<i>Yetki İstismarı</i>	- Köyde görev yaptığımız için hiçbir müfettiş rehberlik amaçlı ziyarete gelmedi.	5
			- Okul yöneticileri, göreve yeni başladığım için bana çok yükleniyorlar.	
			- Okul müdürü mevzuattan kaynaklanan yetkisini kullanarak memurların görevlerini de bize yaptırıyor.	
- Okul yöneticilerinin bazen bizden gayri resmi istekleri oluyor. Hayır deyince mevzuattan kaynaklanan yetkisini kullanarak ‘‘adaylığımı kaldırmam’’ gibi tehditlerde bulunuyor.				
- Nöbet günlerimde çıkacak sorunlar karşısında okul yöneticilerinin hiçbir bilgilendirmesi olmadı. Bu durumdan kaygı duymaktayım.				
- Okul müdürüyle farklı ideolojilere sahip olduğum için ve farklı sivil toplum kuruluşlarında yer aldığım için okul müdürü bana karşı her şeyde sorun çıkarıyor.				

Tablo:7 göre aday öğretmenlerin mesleğe başlama sürecinde yöneticilerle yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri *mesleki ilgi, eğitimsel liderlik, mesleki yalıtılmışlık, yetki istismarı* alt kodlarından oluşmuştur.

Mesleki ilgi alt koduna göre 2 aday öğretmen, okul yöneticilerinin yaşadığı sorunlarla yakından ilgilendiğini ve göreve başlama ile ilgili işlemlerini yaparken yöneticileri tarafından sıcak karşılandığını söylemiştir. Araştırmaya katılan 5 aday öğretmen ise okul yöneticilerinden hiç yardım alamadığını onları sadece resmi bir iş olursa görebildiklerini söylemişlerdir. Bu tutum, aday öğretmenlerin yöneticilerle arasına mesafe koymakta ve aday öğretmenlerin ihtiyacı olduğunda yöneticilerden destek istemelerini engellediğini söylemişlerdir. Gökçe (2013) araştırmasında yöneticilerin tutum ve davranışları, okul ortamının katı veya daha ılımlı olmasını etkilemektedir. Okul ortamını katı kurallarla yöneten bir yönetici de özellikle aday öğretmenin mesleğe karşı tutumunu olumsuz etkileyebilmektedir. Yine okul yöneticisinden adaylık döneminde destek gören öğretmenler mesleki sorunlarda yöneticilerden daha fazla yardım aldığını ancak yöneticiden destek veya kabul görmeyen bir yeni öğretmenin yöneticisinden mesleki yardım istemesi zorlaşmaktadır. Araştırmanın bulguları Kılıç (2011), Kuzey (2002), Öztürk (2008) ve Çoban (2009) bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin insan ilişkileri konusunda, Kuzey (2002), çalışmasında, okul yöneticilerin öğretmenlere iyi bir çalışma ortamı sağlamadığını ve öğretmenlerin sorunları ile ilgilenmediğini tespit etmiştir.

Eğitimsel liderlik alt koduna göre 2 aday öğretmen okul yöneticilerinin motivasyonlarını arttırmak rehberlik ve yöneltme hizmetlerinde yardımcı olduğunu söylemiştir. Araştırmaya katılan 5 aday öğretmen ise eğitim-öğretim faaliyetlerinde yöneticilerden yeteri kadar rehberlik ve yönlendirme hizmeti alamadıklarını ifade etmiştir. Bu da aday öğretmenleri yöneticilerden uzaklaştırmakta ve aday öğretmenlerin birçok konuda sıkıntı yaşamalarına sebep olmaktadır. Korkmaz (1999) okul ve sınıf içi etkinliklerde okul yöneticilerinden gerekli ilgili göremeyen aday öğretmenlerde bu durumun yoğun bir endişe ve baskı oluştuğunu ifade etmiştir. Ayrıca aday öğretmenlerde mesleki uyumsuzluğun, yorgunluğun yanı sıra psikolojik olarak da depresyona girme gibi nedenlere sebep olduğunu belirtmiştir. Yine Ekinci (2010) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin aday öğretmenleri; eğitim-öğretim, okula

ve çevreye uyum sağlama boyutlarına yönelik iş rehberlik desteğinin oldukça yetersiz olduğu tespit etmiştir. Kuzey (2002) araştırmasında da okul yöneticilerinin, öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilenmediğini tespit etmiştir. Araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Mesleki yalıtılmışlık alt koduna göre aday öğretmenler il, ilçe yöneticileri, maarif müfettişleri ve okul müdürü tarafından beğenilmeme kaygısı içerisinde olduğunu belirtmiştir. Göreve yeni başlayan öğretmenler tecrübesizlikten ve kendilerini alanlarında yeterli görmediklerinden müfettişlerin bunu fark edebileceği endişesini taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Aksoy (2008) yaptığı çalışmada ise yöneticilerin birçok konuda aday öğretmenlere gereken bilgi, yardım ve desteği sağlamadıkları, bu sebepten aday öğretmenlerin kendilerini çaresiz, yalnız ve yetersiz hissettiklerini tespit etmiştir. Ayrıca köyde görev yapan aday öğretmenler, okullarına ya hiç müfettişin gelmediği; gelen müfettişlerin ise gerekli rehberliği yapmadığını belirtmişlerdir.

Yetki istismarı alt koduna göre 2 aday öğretmen, göreve yeni başladığı için okul yöneticilerinin aday öğretmenlerin asli görevleri dışında çok fazla görev verdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan 5 aday öğretmen okul müdürünün mevzuattan kaynaklanan yetkisini kullanarak memurların görevlerini de kendilerine yaptırdığını söylemiştir. Araştırmaya katılan 3 aday öğretmen okul yöneticilerinin bazen gayri resmi isteklerinin olduğunu bu istekleri yapmadığında mevzuattan kaynaklanan yetkisini kullanarak “adaylığını kaldırmam” gibi tehditlerine maruz kaldığını söylemiştir. Yine araştırmaya katılan 2 aday öğretmen nöbet hakkında hiçbir bilgisinin olmadığını ve nöbet günlerinde çıkacak sorunlar karşısında kaygı duyduğunu söylemiştir. Araştırma katılan 3 aday öğretmen okul müdürüyle farklı ideolojilere sahip olması ve sivil toplum kuruluşlarında yer almasından sıkıntı yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 8:Aday Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Yaşadığı Sorunlar ile ilgili Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Çalıştığınız kurumla ile ilgili yaşadığınız sorunlar	Meslektaş ilişkileri	Mesleki Destek	-Çevremdeki öğretmenler, göreve yeni başladığım için okula uyum sağlamam konusunda bana destek oluyor. - Görev yaptığım okulda, öğretmenler etkinlik ve uygulamada karşılaştığım sorunlar hakkında yardım istediğimde bana destek oluyorlar.	2
		Yalıtılmışlık	- Öğretmenliğe ilk başladığım zaman aile ve arkadaş çevresinden uzaklaştığım için kendimi çok yalnız hissettim bu yüzden derse ve okula karşı hiç motive olamadım. Ama yeni arkadaşlar edindikçe bu sorunları aştım. - Okulumdaki ve çevremdeki diğer öğretmenlerin sosyal baskısı beni rahatsız ediyor.	5
		Ulaşılmazlık	- Farklı gruplar içinde yer almam istendi hayır deyince beni dışladılar - Rehber (danışman) öğretmenler aday öğretmenlerle yeterli düzeyde ilgilenmiyor, kendisine danıştığımda kendisi de mesleğe başlangıç sürecinde deneyimi az olduğu için “ben de bilmiyorum” diyor. - Rehber (Danışman) öğretmenim mesleki sorunlarımla ilgilenmiyor. - Deneyimli öğretmenlere bir şey danıştığımda beni küçümser davranış sergilemeleri, kendilerini çok yüksekte görmeleri, “sen bilmezsin” tutumları beni çok rahatsız ediyor. - Birleştirilmiş sınıflarda görevli olduğum için yalnızım. Bana komşu köydeki bir öğretmeni danışman olarak vermişler. Kendisinden hiçbir destek alamadığım halde adaylık sürecimin kalkmasıyla ilgili bana not vermiş.	13

Tablo: 8 göre aday öğretmenlerin mesleğe başlama sürecinde meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri *mesleki destek, yalıtılmışlık ve ulaşılmazlık* alt kodlarından oluşturulmuştur.

Mesleki destek alt koduna göre aday öğretmenler göreve yeni başladıkları için çevresindeki öğretmenlerin okula uyum sağlama konusunda kendilerine destek olduklarını belirtmişlerdir. 2 aday öğretmen bulunduğu okulda karşılaştığı sorunlarla ilgili yardım istediklerinde bana destek oluyorlar demiştir. Öğretmenliğe başladığı zaman aile ve arkadaş çevresini çok özlediklerini, kendilerini çok yalnız hissettiklerini; bu sebeple derse ve okula karşı hiç motive olamadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak yeni arkadaşlar edindikçe ve çevreye uyumla birlikte bu sorunları aştıklarını belirtmişlerdir. Chenkley(1999) mesleğin ilk üç yılını hayatta kalma mücadelesinin verildiği dönem olarak adlandırmaktadır. Aday öğretmenlerin ihtiyaç duydukları profesyonel desteği yanlarında görmelerinin, onların aday öğretmenlik sürecini daha rahat geçirmelerine ve mesleğe tutunmalarını sağladığını ifade etmiştir.

Yalıtılmışlık alt koduna göre 5 aday öğretmen okuldaki ve çevredeki diğer öğretmenlerin sosyal baskısı nedeniyle rahatsız olduğunu ve onların oluşturduğu gruplar içinde yer almadığından dışlandığını söylemiştir. Güçlü(2004) yaptığı araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin okulun politik sistemine uymada sorunlar yaşadığını, meslektaşları ve yöneticileri tarafından kabul görmek ve içinde buldukları yalnızlık, korku, endişe, karasızlık duygularını yok etmek için meslektaşlarının düşüncelerine göre hareket ettiklerini ve bunu yapmadıklarında dışlandıklarını tespit etmiştir. Bu da aday öğretmenlerin göreve başladığında sadece mesleğe değil; tüm yönleriyle bu dünyaya uyum sağlamak zorunda kaldığını ifade etmiştir.

Ulaşılmazlık alt koduna göre 3 aday öğretmen, rehber (danışman) öğretmenler kendileriyle yeterli düzeyde ilgilenmediğini, bir sorun hakkında danışıldığında “ben de bilmiyorum, boş ver üstüne düşme !” gibi cümlelerle sıkıntılarını gidermekten uzak ifadelerle karşılaştıklarını söylemişlerdir.3 aday öğretmen okul içerisinde deneyimli öğretmenlerin küçümser davranış sergilediklerini, kendilerini çok yüksekte gördüklerini onların“sen bilmezsin” tutumlarının çok rahatsız ettiğini söylemiştir. Bu durum, meslektaşları ve idareciler tarafından yeterince desteklenmeyen bazı aday öğretmenlerin mesleklerinden

ayrılmalarına veya daha ilk yıldan itibaren bir tükenmişlik duygusuna kapılmalarına sebep olabilmektedir(Chenkley 1999). Araştırmaya katılan 7 aday öğretmen birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda tek öğretmen olarak görev yaptığını, kendilerine rehberlik yapacak bir meslektaş veya yöneticinin olmadığını vurgulamıştır. Aday öğretmenler kendilerine adaylık süresince komşu köydeki bir öğretmenin danışman olarak verildiğini ve o danışman öğretmenden hiçbir destek alamadığını söylemiştir. Buna rağmen aday öğretmenlik sürecinin sona ermesi için danışman öğretmenin not verdiğini belirtmiştir. Duran, Sezgin ve Çoban'ın (2011) yapmış oldukları çalışmada, tek öğretmenli okullarda çalışan aday öğretmenlerin rehberlik yapacak bir meslektaş eksikliğini sürekli hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 9:Aday Öğretmenlerin Sosyal Çevreyle Yaşadığı Sorunlarla İlgili Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Sosyal çevreyle ilgili yaşadığımız sorunlar	Sosyal şartlar	Çevresel Uyum	-Çevreyle sorunsuz ve uyum içinde öğretmenlik yapıyorum.	3
			-Kendim de buralı olduğum için sportif ve sanatsal faaliyetlerde bulunabiliyorum.	
		Kültürel Etkileşim	-Anadilimiz farklı olduğu için dil problemi ve iletişim sorunu yaşıyorum.	5
			-Etnik farklılıktan dolayı çevremdekiler benimle iletişim kurmakta sınırlı davranıyorlar, tam olarak tanımadığım için ben onlarla sınırlı iletişim kuruyorum.	
Fiziksel ihtiyaçlar	Fiziksel ihtiyaçlar	- Alıştığım beslenme biçiminden farklı beslenme biçimine alışmakta zorluk yaşadım. Ben sebze ağırlıklı beslenen birisiyken burada et ağırlıklı besleniyorum.	3	
		Aktivite	- Sportif ve sanatsal faaliyetlerde bulunamıyorum - Arzu ettiğim etkinliği gerçekleştirmek istediğimde bir bayan olarak hemen tepki alıyorum. - Okulların bahçesinde spor salonu, oyun alanları yok.	4

	-Lojmanlar çok eski ve bakımsız. Köylerde kalacak ev bulamıyorum,	
<i>Barınma</i>		
<i>ve</i>	- Şehir merkezinde kiralık evler çok pahalı.	5
<i>Güvenlik</i>	- Alıştığım aile ve şehir hayatından uzağım okula gelip gitmekte zorlanıyorum.	

Tablo:9 göre aday öğretmenlerin sosyal çevreyle yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşleri *çevresel uyum, kültürel etkileşim, fiziksel ihtiyaçlar, aktivite, barınma ve güvenlik* alt kodlarından oluşturulmuştur.

Çevresel uyum alt koduna göre 3 aday öğretmen, çevreyle sorunsuz ve uyum içinde öğretmenlik yaptığını söylemiştir. Korkmaz (1999) öğretmenliğin, sadece okul ve sınıftaki öğrencilerle değil çevre ile iç içe olan bir meslek olduğunu ifade ederek Öğretmenin, eğitim öğretim sürecini düzenlerken çevrede de örnek oluşturacak biçimde yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Duran, Sezgin ve Çoban'ın (2011) yaptığı araştırmada, aday öğretmenlerin yöre halkı ile iletişim kurmada ve onların kültürüne alışmada çok zorlanmadıklarını ve onlarla iletişim kurmak için onlara güler yüzün yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çevreye uyum sürecini rahat atlatan öğretmenler mesleklerine daha rahat uyum ve motivasyon sağlayabildiklerini tespit etmişlerdir.

Kültürel etkileşim alt koduna göre araştırmaya katılan 5aday öğretmen çalıştığı yerde etnik yapının ve anadilinin farklı olmasından dil problemi ve iletişim sorunu yaşadığını söylemiştir. Korkmaz (1999) sınıf öğretmenlerin genel olarak ilk görev yerleri köyler olduğunu bu sorunlarla sürekli karşı karşıya kaldığını bu sorunun çözülmezse büyük problemlere yol açabileceğini ifade etmiştir. Bu durumla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı mesleğe yeni başlayan öğretmenler için "Hoş Geldin Öğretmenim" adlı kitapçık çıkarmıştır. Kitapçıkta; *Küçük yerleşim birimlerinin en belirgin özelliği, insan ilişkilerinin daha sıcak, yardımlaşma duygusunun daha yoğun olmasıdır ki imece usulü de bu yüzden köy yaşamı ile ilgili bir olgudur. Köy yaşamıyla ilgili bir başka özellik ve belki de seni daha yakından ilgilendirecek bir şey de; köy halkı dışarıdan gelen birisini merak eder, gözler, hakkında bir kanaate varmaya çalışır. Bütün bunlar doğal davranışlardır, önemli olan bu davranışları doğal kabul edip buna göre hareket edebilmendir. Şu an göreve*

yeni atanan her öğretmen gibi sen de belirsizliklerden kaynaklanan bir huzursuzluk yaşıyor olabilirsin. Sabırlı olmalısın... Çevreni tanıdıkça kaygılarının, sıkıntılarının günbegün azaldığını göreceksin. Yeter ki insanlara karşı doğal ve samimi ol. Ancak tüm bunları yaparken öğretmen kimliğini unutma... Aksi hâlde çevreyi geliştirme misyonundan uzaklaşır, çevreye olması gerekenden daha fazla uyum sağlar ve kendini bile tanıyamaz hâle gelebilirsin...

“Öğretmen yaşadığı yörenin bir üyesi olarak konuşulan yerel dili öğrenirse, halkın sempatisini kazanır” ifadesi kullanılmıştır.

Fiziksel ihtiyaçlar alt koduna göre öğretmenler beslenme ile ilgili sorun yaşasalar da bu konu hakkında çok sıkıntı yaşamadıklarını köy halkının kendilerine bu konuda yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 3 öğretmen ise alıştığı beslenme biçiminden farklı beslenme biçimine uyum sağlamada zorluk yaşadığını söylemiştir.

Aktivite alt koduna bağlı olarak, aday öğretmenler merkezde yaşayan veya merkeze geliş-gidiş yapan köy öğretmenleri, sosyal faaliyetlerden (sportif ve sanatsal faaliyetlere) genellikle katılabildiğini; köyde kalan aday öğretmenler ise sosyal ve sportif hiçbir aktiviteye katılamadıklarını bu durumun da kendilerini çok yıprattığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 2 aday öğretmen sportif ve sanatsal faaliyetlerde bulunamadığını, arzu ettikleri etkinliği gerçekleştirmek istediklerinde bayan olarak hemen tepki aldıklarını söylemiştir. Özpınar ve Sarpkaya (2010) yaptığı araştırmada; köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin en çok karşılaştıkları sorunlar arasında “tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlerden yoksun kalması” olarak belirlemiştir.

Barınma ve güvenlik alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 5 aday öğretmen, yaşadıkları en önemli sorunun Şanlıurfa ilindeki kiraların çok yüksek olduğunu ve atandıkları okulun bulunduğu köyde kalacak evin bulunmayışı olarak ifade etmişlerdir. Köyde kalan aday öğretmenler ise barındıkları lojman veya evlerin çok küçük ve eski olduğunu, sobalı bir evde yaşamak zorunda kaldıklarını, bu durumun kendileri için önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir.

10-Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, Aday öğretmenlik sürecine dair önerileriyle ilgili görüşleri:

Aday öğretmenlik süreci ile ilgili öneriler temasına bağlı olarak 6aday öğretmen, aday öğretmenlik süreciyle ilgili olarak, *“KPSS’yi kazanmak için yıllarımız verdikten sonra bir yıl boyunca performans değerlendirmesine tabi tutulmak ve yazılı sınava girmek ağır geliyor. Bu yönetmeliğinin kaldırılmasını tekrar eski yönetmeliğe dönülmesi gerektiğini düşünüyorum”* demiştir. Araştırmaya katılan 5 aday öğretmen ise, *“adaylık kaldırma süreciyle ilgili olarak okul müdürlerinin ve danışman öğretmenlerinin değerlendirme yapmasının gayet doğru olduğunu ama bizi tanımayan il ve ilçe şube müdürlerinin değerlendirmesini doğru bulmuyorum. Bunu yerine bizi sadece yazılı sınava tabi tutmaları daha iyi olacaktır”* demiştir. Yine araştırmaya katılan 2 aday öğretmen, *“aday öğretmenlere yönelik daha fazla rehberlik yapılmalı ve mentörlük uygulamasına geçilmelidir demiştir.”* 7aday öğretmen ise herhangi bir öneride bulunmamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

1- Aday öğretmenlerin, üniversite aldığı eğitimin öğretmenlik hayatına başlarken karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olduğunu belirlenmiştir. Can (2006) araştırmasında, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmada istenilen öğretmen profiline ulaşılmasında katkı sunduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

2- Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin amaçları gerçekleştirilemediği, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada yetersiz kaldığı ve bunun sonucunda gerçek sınıfla karşı karşıya kalınca büyük bir şok yaşadıkları bu şoku aşmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak Veeman (1984) göreve yeni başlayan öğretmenlerin birçok sıkıntı ve sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını bu durumu da "Gerçeklik Şoku" diye adlandırmıştır. Bu şok öğretmenlerin meslekten soğumasına ve onlarda çöküntüye sebep olduğu belirlenmiştir. Bu da adaylık sürecinde yaşanan sorunların küçümsenmeyecek kadar önemli olduğunu göstermektedir.

3- Üniversite öğretim programında yer alan birçok dersin ilkökul müfredatında yer almaması, aday öğretmenlerin bu derslerde öğrendikleri bilgi ve beceriyi kullanamamalarına sebep olmaktadır. Bu durum eğitim-öğretim sürecinde aday öğretmenleri çok zorladığı tespit edilmiştir.

4- Aday öğretmenler sınıf yönetiminde sınıf içi disiplini ve düzenini sağlamada, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun yöntem ve teknik uygulamada problem yaşadığı belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak aday öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlayamadıkları, öğrencilerini tanıyamadıkları ve onların motivasyonlarını arttıramama gibi zorluklar yaşadıklarını (Veeman, 1984; Yalçınkaya, 2002; Güçlü, 2004; Sünbül, 2005) araştırmalarında belirlemişlerdir.

5- Okulların hem fiziki açıdan hem de araç-gereç açısından yeteriz olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok karşılaştığı sıkıntının araç gereç sıkıntısının olduğunu (Elinor, 1990; Stern 1994; Fidan 2008) yaptıkları araştırmada tespit etmişlerdir. Bu çalışmalar araştırma ile paralellik göstermektedir. Ayrıca araç gereç sıkıntısının en fazla yaşandığı yerin birleştirilmiş sınıflı ilkokullar olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Aksoy (2007) birleştirilmiş sınıflarda aday öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla ilgili araştırmasında, araç- gereç ve materyal eksikliği nedeniyle öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikler yapılamadığı ve derslerin kısıtlı imkânlarla gerçekleştirildiğini belirlemiştir. Tüm araştırmalar bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Bu eksiklikleri gidermek için öğretmenlerimizin kendi paralarından harcamaları ayrı bir fedakârlık örneği olarak karşımıza çıkmaktadır.

6- Öğretmen yetiştirme sürecinden kaynaklı aday öğretmenler eğitim-öğretim sürecinin planlanması ve yürütülmesinde ne yapacaklarını bilemedikleri belirlenmiştir. Aksoy (2007) aday öğretmenlerin üniversite eğitimleri süresince teorik olarak bilgi edindiklerini öğrendikleri bilgi ve becerileri görev yaptıkları okullarda kullanamadıklarını, gerekli deneyimi ve bilgiyi kazanmalarında üniversite eğitiminin etkili olmadığını tespit etmiştir. Bu bulgular araştırmayı destekler niteliktedir.

7- Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin en fazla dersin planlanması ve okuma yazma öğretiminde zorlandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerinde sınıfları kalabalık olması nedeniyle aynı problemi yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Gökçe (2010) aday sınıf öğretmenlerinin dersin planlamasında araç gereç ve materyallere ulaşmada, kalabalık sınıflarda öğretim yapmada zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur.

8- Aday öğretmenlerin meslektaşları ve okul yöneticileri tarafından desteklenmediği pedagojik olarak yeterli bir bilgi ve destek alamadıkları onlarla iletişim kurmakta sorun yaşadıkları için kendilerini yalnız ve yetersiz hissettiklerini görülmüştür. Araştırmanın sonucu literatür ile karşılaştırıldığında Erdemir'in (2007) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticilerden gerekli desteği görmediği ifade

edilmiştir. Çermik (2003) ve Kuzey (2002) yaptığı araştırmada da okul yöneticilerinin, aday öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilenmediği tespit etmiştir.

9- Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin herhangi bir yönetici ve genelde tecrübeli meslektaşı olmadığı için, diğer öğretmenden daha çok yardıma ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Sarı ve Altun (2013) araştırmalarında aday öğretmenlerin hata yaptıklarında ve sıkıntı yaşadıklarında onları düzelterek profesyonel bir yardımın olmaması aday öğretmenlerin mesleğini kendi tecrübeleriyle deneme-yanılmalarla öğrenmesi anlamına geldiğini belirlemiştir. Bu bulgu araştırmayla paralellik göstermektedir.

10- Aday öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimin teorik olması nedeniyle uygulamada birçok zorluklar karşılaşmalarına ve bunlara çözüm üretmekte yetersiz kalmalarına sebep olduğu görülmüştür. Sarıçoban (2008) araştırmasının sonucunda Öğretmenlik mesleğinin gereklerinden bir tanesinin öğretmen adaylarının eğitimleri uygulama olarak yapılması gerektiğini tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

11- Yöneticilerin adil davranmadığı öğretmenler arasında ayırım yaptığını, okullardaki meslektaşları arasında gruplaşma olduğu bu durumda aday öğretmenlerin okul kültürüne ayak uydurmada oryantasyon sorunu yaşadıklarını göstermiştir. Araştırma sonuçları Sayer(2011) ve Gökçe (2013) yaptığı çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalarda, yöneticilerin tutum ve davranışlarının okul ortamını çok etkilediği ve özellikle aday öğretmenin mesleğe karşı tutumunu olumsuz etkilediği görülmüştür.

12- Aday öğretmenler özlük haklarını bilmediğinden gereksiz görev ve sorumluluklar verilmekte ve asli görevleri olan öğretmenliği tam olarak yerine getiremediği görülmüştür. Duran, Sezgin ve Çoban (2011) aday öğretmenlerin uyum ve sosyalleşme adlı araştırmalarında araştırmayla paralel olarak aday öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili herhangi eğitim almadıklarından bilgilerinin olmadığını ve gereksiz ve işler verildiğini tespit etmişlerdir.

13- Aday öğretmenlerin üniversitede öğrenimi süresince ve öğretmenliğe atandıktan sonra mevzuat, resmi yazışma ve idari işlemlerin nasıl yürütüleceğiyle ilgili herhangi bir eğitim almadıkları bu durumunun onları çok büyük problemlerle yüz yüze bıraktığı görülmüştür. Gömleksiz ve diğerlerinin

(2010)araştırma ile benzer olarak, aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla ilgili yaptıkları araştırmada aday öğretmenlerin resmi yazışma kurallarının bilmedikleri ve resmi işlerin nasıl yürütüleceği konusunda herhangi bir fikirlerinin olmadıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun aday öğretmen olması ve okulların müdür yetkilileri olarak çalışması tecrübesiz olan öğretmenlerin yaşadığı sorunları daha da arttırmaktadır.

14- Okul uygulaması dersinin öğretmen adaylarının sınıf ortamıyla tanıştığı ilk ortam olması nedeniyle çok büyük önem arz ettiği belirlenmiştir. Buna rağmen bazı aday öğretmenlerin, öğretmen adayı iken KPSS' ye hazırladıkları için bu derslere katılmadığı ve atandıktan sonra birçok problemle karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucuna benzer olarak, Nartgün (2008) öğretmen adaylarının belli bir birikim ve beceriler kazanarak üniversiteden mezun olmaları beklenirken sınav stresiyle dersleri önemsemedikleri ve KPSS sınavı hazırlanan aday öğretmenlerin psikolojilerinin bozulduğunu tespit etmiştir.

15- Okul uygulaması dersinin şehir merkezinde ve tam donanımlı okullarda yapılması, birleştirilmiş sınıf ya da eksik donanıma sahip okullara atanan aday öğretmenleri zor durumda bıraktığı belirlenmiştir.

16- Okul uygulama dersi öğretim elemanı, uygulama okulundaki yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen adaylarının sorunlarıyla ilgilenmediği ve rehberlik yapmadığı belirlenmiştir. Bu durum ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin çözümsüz kalmalarına sebep olmaktadır. Araştırma sonucuna benzer olarak Saka (2001), Sılay ve Gök (2004) araştırmalarında öğretim elemanı, uygulama okulu yöneticilerinin ve uygulama öğretmenlerinin okul uygulama dersinin gereklerini tam anlamıyla yapmadıkları ve rehberlik çalışmalarında yetersiz kaldıklarını belirlemişlerdir.

17- Aday öğretmenler atandıkları yerlerde statü ve saygı sorunu yaşadıkları ve bu sorunları aşamadıkları görülmüştür. Özpınar ve Sarpkaya (2010) sınıf öğretmenlerinin ‘*Köy halkı tarafından saygı görmemesi*’, ‘*Köy halkının öğretmenine güven duymaması*’ gibi sorunlarla karşı karşıya kaldığını belirlemiştir. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır.

18- Velilerle yaşanan en büyük sorun ise öğrenci devamsızlığın fazla olması ve kız çocuklarının sosyo-kültürel ve ekonomik sebeplerden okula göndermemeleri olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya paralel olarak Akbaşı ve Meydan (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin karşılaştığı sorunların başında kültür farklılıkları, köy halkının tutumu, cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan sorunlar olduğunu tespit etmiştir.

19- Aday öğretmenler, kendi alanlarında yetersiz olmaları ve tecrübesizlikten dolayı maarif müfettişleri, il, ilçe milli eğitim yöneticilerden korktukları, kaygı duydukları ve iletişim kurmada zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucu (Dağlı, 1998; Yalın, 2001; Altay, 2007; Gökçe,2010) ile tutarlılık göstermektedir. Çoban (2009) da aday sınıf öğretmenlerinin il ve ilçe yöneticilerinden gereken desteği alamadıklarını ve sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu durumun aday öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü görülmüştür.

20- Aday sınıf öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceriye tam anlamıyla sahip olmadan birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak zorunda bırakılması onlara rehberlik yapacak bir meslektaş ve yöneticinin olmayışı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması öğrenme öğretme sürecinin verimsiz geçmesine sebep olmaktadır. Aksoy(2007), Yıldız (2011)ve Dursun (2006) çalışmalarında aday öğretmenlerin tecrübesiz ve yeterli bilgiye sahip olmadıklarından öğretim süreci ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ve yeterince rehberlik yapılmadığını belirlemişlerdir. Bu da araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

21- Aday öğretmenlerin velilerden, okul çevresinden ve sosyal çevresinden okulu ilgilendiren konularda gerekli desteği alamadıklarını göstermektedir. Araştırmaya paralel olarak Yıldız (2011) Velilerin, eğitim-öğretim sürecine katılımlarının olmaması, ailelerin ilgisizliği, okul-aile birliği katılımlarının az olması, okula ve öğretmene karşı önyargılı olması, velilerin çocuklarıyla ilgilenmemesi, devamsızlık sorunu olması, gibi sorunun yaşandığı sonucuna ulaşmıştır.

22- Aday sınıf öğretmenlerin atandıkları ilk yerlerin genelde köy olması ulaşım, barınma, sosyal yaşam ve temel ihtiyaçların karşılanmasında birçok güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Şahin (2003) yaptığı araştırmada ulaşım,

barına, sosyal yaşam ve temel ihtiyaçların karşılanması açısından zorluk çektikleri bu neden öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara son verilmesi isteklerini belirlemiştir.

23- Aday sınıf öğretmenleri, atandıkları çevrenin yaşantısına, kurum ve çevre kültürüne uyum ile ilgili önemli sorunlarla karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Yıldız (2011), Akbaşı ve Meydan (2009) aday öğretmenlerin kültür farklılıkları üzerine yaptıkları araştırmalar da öğretmenlerin görev yaptıkları yerleri tanımadıkları, dil sorunu yaşadıkları halkla iletişime geçemedikleri ve kültürüne uyum sağlamada sıkıntı çektikleri için olumsuz ruh haline girdikleri tespit etmiştir. Bu tespitler araştırmayla tutarlılık göstermektedir.

24- Aday öğretmenler büyük bir istekle başladıkları bu mesleğe tüm bilgi ve becerilerini hemen aktarmak istemektedirler. Bu istekler gerçekleştirmek için yöneticilerden yardım istemekte ya yanıt verilmemekte ya da bürokrasiden kaynaklı nedenlerden süreç uzamaktadır. Bu durum aday öğretmenin heves ve isteğinin azalmasına neden olmaktadır. Aday döneminde yöneticilerden destek gören öğretmenler sorunlarla daha rahat baş ettiği görülmüştür. Araştırmanın sonuçları(Kuzey, 2002; Öztürk, 2008; Çoban; 2009) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir.

25- Aday öğretmenlik sürecinde öğretmenleri yeni atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin çok baskı altına aldığı, motivasyonlarının düşürdüğü ve sürekli ya adaylığım kalkmazsa; ya memurluktan atılırsam sorularıyla yüz yüze kaldığı görülmüştür.

Yukarıdaki belirtilen sonuçlar; öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğunu ispatlamaktadır. Araştırmamıza kaynaklık teşkil eden çalışmalar 1960' lı yıllara kadar uzanmaktadır. O günden bugüne benzer sıkıntıların yaşanması ve çözülememesi düşündürücü bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun böyle devam etmesi toplumun mimarı olan öğretmenlerin inancını kırmakla beraber onların mesleklerini tam anlamıyla yerine getirememelerine sebep olmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamaya dönük ve ileride yapılacak aday öğretmenlerin sorunlarıyla ilgili araştırmalara yönelik öneriler bu bölümde sunulmuştur

- 1- Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve performansını arttıracak hizmetiçi eğitim uygulamaları yapılmalıdır.
- 2- Gerek köy okulları gerekse merkezde bulunan okullardaki araç gereç eksikliği ve fiziki donanım eksiklikleri giderilmelidir.
- 3- Birleştirilmiş sınıflarda görev yeni atanan tüm öğretmenlere köye uyum konusunda eğitimler verilmelidir.
- 4- Okul uygulaması dersinin yönetmelikler ve öğretmen adaylarının beklentileri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmeli ve gerekli düzenlemeler ile öğretmen niteliklerini daha fazla geliştirici uygulamalara yer verilmelidir.
- 5- Öğretmen adayları mesleklerinin en azından ilk yılında merkezi bir okulda, tecrübeli öğretmenlerin rehberliğinde yardımcı öğretmenlik görevi yapmalıdırlar. Öğretmenlik becerilerini ve alan bilgilerini artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.
- 6- Köyde birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenler için danışmanlık yapabilecek öğretmenler görevlendirilmeli ve belirli zaman dilimlerinde okulları ziyaret etmeleri sağlanmalıdır.
- 7- Sınıf öğretmenliği eğitim programında yer alan birçok ders hedef kitlenin öğretim programında yer almamaktadır. Sınıf öğretmenliğinin hedef kitlesinde yer almayan derslerin yerine mesleki etkinliği geliştirecek derslere ağırlık verilmelidir. Üniversitede derslerin müfredatlarının MEB ile işbirliği içerisinde düzenlenmesi gerekmektedir
- 8- Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri için, danışman öğretim elemanı, uygulama okulu ve uygulamada yöneticisi ve rehber öğretmeni özel seçilmelidir. Bu derslerde görev alan eğitimciler için performans kriterleri belirlenmelidir.
- 9- Milli Eğitim Bakanlığı birleştirilmiş sınıflı ilkokulları, şehir merkezindeki okullarla ortak okul yapmalı; buraların idarecileri yönetsel, öğretmenleri ve

rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle eğitsel ve sosyal sorunlarıyla ilgilenmelidir. Bu okullara mentörlük yapılmalıdır.

10- Okul idarecilerinin ideolojik davranmalarının, öğretmenler arasında ayırım yapmalarının ve keyfi uygulamalarda bulunmalarının önüne geçmek için tedbirler alınmalı ve titizlikle uygulanmalıdır.

11- Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların çalışma koşulları iyileştirilerek aday öğretmenlerin bu konuda yaşadığı sıkıntılar en aza indirilmelidir.

12- Üniversitelerin sınıf öğretmenliği programında bulunan birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin teoriden çıkarılarak köy ortamında gerçekleştirilmeli ve köyün tüm koşullarına öğretmen adaylarının adapte olmaları sağlanmalıdır.

13- Aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunları en aza indirgenmesi amacıyla Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde danışma birimleri oluşturmalı, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmelidir.

14- Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini fark edebilmeleri için, , meslektaş mentörlüğü ve öğretmenler arası işbirliğini arttırıcı çalışmalar yapılmalıdır.

15- Göreve yeni başlayan öğretmenler lisans döneminde okul yönetimi, mevzuat, resmi yazışma kuralları yeni ders olarak verilmeli ve öğretmen adaylarının bu konularda yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

16- Atama ve yer değiştirme yönetmeliği aday öğretmenlerin sadece performanslarının ölçüldüğü ve değerlendirildiği objektif kriterlere göre yapılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Bu araştırmadan yola çıkılarak, ilkokullarda göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar her boyutuyla incelenmesini amaçlayan yeni araştırmalar yapılabilir.

2- Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yönetici, meslektaş ve velilerle iletişim ve işbirliği kurmayla ilgili araştırma yapılabilir.

3- Öğretmen-toplum-öğrenci ilişkileri araştırılarak, olumlu ve olumsuz etkileşim düzeyleri araştırmalarla belirlenebilir.

- 4- Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan aday öğretmenlerin eğitim öğretim süreci, sınıf yönetimi ve derslerin hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- 5- Aday öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi için daha büyük bir örneklem ile bu çalışmayı geliştirebilirler
- 6- Üniversite müfredat programıyla Milli Eğitim Bakanlığının müfredat programının karşılaştırılması ve uyum sorunlarının çözümü için araştırma yapılabilir.
- 7- Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını üzerine farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A.**(2013), Kız çocuklarının okullaşma engelleri ve çözüm önerileri (Şanlıurfa Örneği), *Ekev Akademi Dergisi*, 17. Sayı, s (56)
- Altay, S.** (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altıntaş, S., Görgeç İ.** (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği), *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/8 Summer*.
- Akbaşlı S., Meydan A.** (2009). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin okul-Aile toplum ilişkileri sürecinde karşılaştığı güçlükler. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi:
- Akdoğan, M.** (2007). *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, N.** (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma, *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 6(21), (s. 82-108).
- Arı, R., Saban, A.** (2000). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Mikro Dizgi Yayıncılık
- Bal, M.S.** (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,8(15),s.(371-387).
- Balcı, A.** (2003). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilir A.** (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*:41(2), s(1-22)
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., Raizen,S.** (2003) *Comprehensive teacher induction: systems for early career learning*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Boyraz, A.** (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunları*, Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

- Brock, L.B., Grady, M.L.** (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principals. *Clearinghouse*, 71(3), (s.179-183)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F.** (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri(13. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cafoğlu, Z.** (2007). *Sınıf Yönetimi*. Grafiker Yayıncılık, Ankara.
- Can, T.** (2006). *Turkey 2006 Progress Report*. Brussels, 08.11.2006 Sec 1390 Commission Staff Working Document En {Com (2006) 649 Final} <http://www.mfa.gov.tr/data/AB/Ilerlemeraporu>. (Erişim Tarihi: 15/03/2015)
- Chenkley, K.** (1999). Learning from the masters: how teachers help teachers improve instruction. *Education Update*, 41(1), (s.1-3).
- Coşkun V., Derince M. Ş. ve Uçarlar N.** (2010), *Türkiye’de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu Ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri*, Diyarbakır, Diyarbakır Yayınları
- Çepni, S., Akdeniz A. R.,** (1996). Fizik öğretmenlerinin yetiştirilmesinde yeni bir yaklaşım, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, ss. 221-226
- Çermik, A.** (2003). *Sınıf Öğretmenlerinin İnsan İlişkileri Sorunları ve Bu Sorunların Performans Üzerindeki Etkileri (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çoban, A.** (2009). “Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Delgado, M.** (1999). Lifesaving 101: How a veteran teacher can help a beginner. *Educational Leadership*, 56(8), (s.27-29)
- Demir, M.K., Arı, E.**(2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), (s.107-126)
- Duran, E., Sezgin F., Çoban O.** (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi, sayı (31)
- Dursun, F.** (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim Sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, (s. 33-57)
- Ekinci, A.** (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü, *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, s(63-77).

- Elinor, M.** (1990). Preparing rural teachers through the fox fire approach. hands on.(35– 36), p.112, *Journal Articles; Reports and Descriptive*.
- Eraslan, A.** (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1),(s. 207–221).
- Erdemir, N.** (2007). Mesleğe yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 6(22), (s. 135-149).
- Ergenekon, Y.** (2004). *İşe Yeni Başlayan Zihinsel Özürlüler Öğretmenlerinin Mesleksel Sorunlarının Belirlenmesi Ve Bu Sorunları Gidermeye Yönelik Çözüm Önerilerin Geliştirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ergin, M.** (2002) *Üniversiteler İçin Türk Dili*, Bayrak Basımevi, İstanbul.
- Erkoç, A.** (2010). *Aday Öğretmenlerin Göreve Başladıklarında Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş
- Evans, E. D., Tribble, M.**(1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among pre-service teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(2) pp. (81-85)Published
- Fidan, N. K.** (2008). İlköğretimde araç - gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, C. 1, S. 1,(s.48- 61).
- Fidan, N., Erden, M.** (1994). *Eğitime Giriş. 5*. Ankara. Meteksan Matbaacılık,
- Fry, S. W.** (2007). First-year teachers and induction support: Ups, downs, and in-betweens. *The Qualitative Report*, 12(2), (s. 216–237).
- Dağlı, A.** (1998). İlköğretim denetmenlerinin algılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri. *Eğitimde Yansımalar Konferansı Bildirisi. Ankara*.
- Gökçe, A. T.** (2001). *“A Study of Alternatively Certified Classroom Teachers (Acts) Through the Perceptions of Acts, Principals and Inspectors”*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, A.T.** (2010).Alternatively certified elementary school teachers in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 1064–1074. Available online at www.sciencedirect.com, Erişim Tarihi: (12.04.2015)

- Gökçe, A. T.** (2013), Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (137-156)
- Gömleksiz, N., Ülkü, A.K., Biçer, S., 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); (s. 12 -23).
- Haycock, K.** (1998). No more settling for less. *Thinking6-16*, 4(1), (pp. 3-12).
- İlgar, L.** (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışı Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jones, L., David R., Bevins S.** (1997). Teachers' perceptions of mentoring in a collaborative model of initial teacher training. *Journal of Education for Teaching*. 23 (3), 255.
- Jones, M.** (2001). Mentors' Perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching* 27 (1), (75-94)
- Kahyaoğlu, M., Yangın, S.** (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), (s. 73-84).
- Karge, B. D.** (1993). Beginning Teachers: In Danger of Attrition. *American Educational Research Association*, Atlanta, GA, (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 360281).
- 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, Ö. F.** (2011). *İlköğretim Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Davranışları (Mardin İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Kilgore, K., Ross, D., Zbikowski, J.** (1990). Understanding the teaching perspectives of first-year teachers, *Journal of Teacher Education*, 41(1),(s. 28-38.)
- Korkmaz, S.** (1999). *Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Korkmaz, İ., Saban, A., Akbaşı, S.** (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, s (266-27).
- Köymen, Ü.** (1991). Nitelikli öğretmen yetiştirme modeli. İstanbul: *Eğitimde Arayışlar I. Sempozyum Bildiri Metinleri*
- Kuzey, M.** (2002). *Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Sorunları ve Bazı Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- MEB** (2010) *.Hoş Geldin Öğretmenim Kitapçığı*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara
- MEB** (2011). *Ulusal öğretmen strateji belgesi, Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı Bildirisi*. Antalya
- MEB** (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirmelerine Yönetmeliği
- Nahal, S. P.** (2009). 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*, (pp. 1-19)
- Nartgün, Ş. S.** (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2)
- Öztürk, M.** (2000). *Sınıf İçi etkileşim*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Ankara.
- Öztürk, M.** (2008). "Induction into Teaching: Adaptation Challenges of Novice Teachers".Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M., Yıldırım, A.** (2013).Aday öğretmenlerin uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.28(1), (294-30)
- Özpınar M., Sarpkaya R.** (2010) , Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, 2010, (s. 17-29)
- Paker, T. (2008).** Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(23).
- Pfister, C. C.** (2006). Problems Of Beginning Teachers At The Secondary Level. Pro Quest Dissertations and Theses, pp.171-171. Retrieved from

<http://search.proquest.com/docview/304938684?accountid=9645>. (304938684).
Date accessed: (22.11.2014)

Richards, C., Killen R. (1993). Problems of beginning teachers: *Perceptions of Pre-Service Music Teachers Research Studies in Music Education*, 1, 40 , DOI: 10.1177/1321103X9300100105

Romano, M., Gibson, P. (2006) Beginning teacher successes and struggles: An Elementary Teacher's Reflections on the First Year of Teaching. *The Professional Educator*, 28(1), s (1-16)

Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi Kitapevi, Bursa.

Sağlam, E. (1975). *Eğitimde Teftiş Teknikleri*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Saka, A. Z. (2001). *Öğretmenlik Uygulamalarında Fizik Öğretmen Adayları İçin Yürütülebilecek Etkinlikler ve Kazandırılabilir Davranışların Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon

Sarı, H.M., Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), s (213-226)

Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), (s. 31-55)

Sarwar, S., Danyal H. A., Rasheed, M. I. (2012). Hindering factors of beginning teachers' high performance in higher education Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 26(1), (pp. 27 – 38) <http://dx.doi.org/10.1108/09513541211194365> (Erişim tarihi: 28.12.2014)

Sılay, İ., Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları Sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler Üzerine bir çalışma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.

Sünbül, A. M. (2005). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik* (2. Basım). Ö.Demirel ve Z.Kaya (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş (s. 245-278). Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Stern, J. D. (1994). *The condition of education in rural school*, Office of Educational Research and Improvement.

- Şahin, A.** (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Elazığ
- Şahin, M., Çetinoğlu, A., Ayvaz, S.** (2013). Türkiye’de öğretmen eğitiminin tarihçesi ile ilgili tezler üzerine bir değerlendirme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27, s(454-504)
- Şentürk, H., Oral, B.** (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*, 7(26), (s. 1-2).
- Tezcan, M.** (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Kendi Basımı
- Türnüklü, E. B., Köroğlu, H., Ceylan, A., Yavuz, G.** (2004). Yeniden yapılanma çerçevesinde öğretmen adaylarının eğitim programında yer alan okul deneyimi dersi üzerinde bir çalışma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309 (s. 15-23)
- Ubuz, B.** (2009). Üniversite eğitimi ve öğretmenlik: matematik öğretmenlerinin ve adaylarının görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), s.(87-97)
- Ünver, G.** (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: bir durum çalışması, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 23, Sayı 1, (s. 87-100)*
- Varkey, G.F.** (2013). Global Teacher Status Index. Erişim yeri: <https://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf> (Erişim tarihi 15.06.2015)
- Veenman, S.** (1984). Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*, 54(2), (s. 143-178).
- Vural, B.** (2004). *Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen*, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Weinstein C.S.** (1988). Pre-service teachers’ expectations about the first year of teaching. *Teaching&Teacher Education*, 4(1), pp. (31-40)
- Yalçınkaya, M.** (2002).Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi* 150 (153-154)
- Yeboah A. K.,James, W.** (2012). *Transformational Teaching Experience of a Novice Teacher: A Narrative of an Award-Winning Teacher*, *Adult Learning*, 23(4), pp. 170-177, doi:10.1177/1045159512457354
- Yalın, M.** (2001). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problemleri ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

Yıldız N. (2011), *Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çalıştıkları Yerin Kültürü ile Etkileşiminin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara

Quaglia R. (1989). Socialization of the beginning teacher: A theoretical model from the empirical literature. *Research in Rural Education*, 5(3), (1-7).

EKLER

EK 1- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği

Öğretmen Atamaları

Atama şartları

MADDE 5 - (1) Öğretmenlik mesleğine aday öğretmen olarak girilir.

(2) Aday öğretmenliğe/öğretmenliğe atanacaklarda, 657 sayılı Kanununun 48 inci maddesinde belirtilen genel şartların yanında aşağıdaki özel şartlar aranır;

- a) Mezun olunan yükseköğretim programının, Bakanlığın öğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararına göre atama yapılacak alana uygun olması,
- b) Öğretmenliğe kaynak teşkil eden yükseköğretim programlarından mezun olanların ihtiyacı karşılamadığı alanlara atanacaklar hariç olmak üzere, Bakanlıkça uygun görülen pedagojik formasyon eğitiminin başarıyla tamamlanmış olması,
- c) Yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olanların, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca yükseköğrenimlerinin ve/veya pedagojik formasyon belgelerinin yurt içindeki yükseköğretim kurumlarına veya programlarına denkliğinin kabul edilmiş olması,
- ç) İlk atama kapsamında atanacakların, KPSS'den atanacakları alanlar için belirlenen taban puan ve üzerinde puan almış olmaları,
- d) Devlet memurluğundan veya öğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren bir ceza alınmamış olması.

Atama usulleri

MADDE 6 - (1) Öğretmen kadrolarına atama usulleri şunlardır:

- a) İlk atama,
- b) Yeniden atama ve kurumlar arası yeniden atama,
- c) Milli sporcuların ataması,
- ç) Engellilerin ataması.

(2) Başvurularda; ilk atama, yeniden atama veya kurumlar arası yeniden atama usullerinden yalnızca biri tercih edilebilir.

İlk atama

MADDE 7 - (1) Öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan 5 inci maddede belirtilen atama şartlarını taşıyanlar, aday öğretmenliğe atanmak üzere ilk atama kapsamında başvurabilir.

(2) Aday veya asıl Devlet memuru olarak halen Bakanlık veya diğer kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapanlar, Devlet memuru olarak görev yapmakta iken kendi istekleriyle bu görevlerinden ayrılanlar ile aday öğretmenlik veya aday memurluk döneminde başarısız olmaları nedeniyle görevine son verilenler, 5 inci maddede belirtilen atama şartlarını taşımaları kaydıyla ilk atama kapsamında başvuruda bulunabilir.

(3) Öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmış olanlardan yeniden atama ve kurumlar arası yeniden atama yoluyla öğretmenliğe atanabilme niteliklerini taşıyanlar, istemeleri halinde ilk atama kapsamında da başvuruda bulunabilir.

Yeniden atama ve kurumlar arası yeniden atama

MADDE 8 - (1) Devlet memurluğundan ayrılmış olanlar, daha önce eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfına dahil öğretmen unvanlı kadroda adaylıklarının kaldırılmış olması şartıyla, öğretmen olarak atanmak üzere yeniden atama kapsamında başvurabilir.

(2) Devlet üniversitelerinde en az iki yıl öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, araştırma görevlisi ve uzman olarak görev yaptıktan sonra bu görevlerden ayrılanlar, mezun oldukları alanların Bakanlığın öğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararına göre atama yapılacak alana uygun olması şartıyla, öğretmen olarak atanmak üzere yeniden atama kapsamında başvurabilir.

(3) Kamu kurum ve kuruluşlarında halen görev yapmakta olanlar, daha önce eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfına dahil öğretmen unvanlı kadroda adaylıklarının kaldırılmış olması şartıyla, öğretmen olarak atanmak üzere kurumlar arası yeniden atama kapsamında başvurabilir.

(4) Devlet üniversitelerinde halen görev yapmakta olanlardan en az iki yıl öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, araştırma görevlisi ve uzman olarak görev yapmış olanlar, mezun oldukları alanların Bakanlığın öğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararına göre atama yapılacak alana uygun olması şartıyla, öğretmen olarak atanmak üzere kurumlar arası yeniden atama kapsamında başvurabilir.

Milli sporcuların ataması

MADDE 9 - (1) Milli sporculardan;

a) Olimpiyat Oyunları, Parolimpik Oyunları, Dünya Üniversitelerarası Spor Oyunları (Universiade), Akdeniz Oyunları ile Dünya Askeri Oyunlarında bireysel veya takım halinde yarışmalarda ilk üç dereceye girenler,

b) Uluslararası Olimpiyat Komitesinin tanıdığı spor dallarının büyükler, gençler veya ümitler kategorilerinde Dünya veya Avrupa şampiyonaları ile Uluslararası Askeri Sporlar Konseyince yapılan Dünya veya Avrupa şampiyonalarında ilk üç dereceye girenler,

c) Bu fıkranın (a) ve (b) bentlerinde belirtilen yarışmaların takım sporlarında en az on kez ülkemizi temsil ederek milli sporcu belgesi almış olanlar, öğretmenlik için aranan genel ve özel şartları taşımaları kaydıyla, 5 inci maddenin ikinci fıkrasının (ç) bendinde öngörülen sınav şartı aranmaksızın beden eğitimi alanında aday öğretmenliğe atanmak üzere başvuruda bulunabilir. Bu kapsamda yapılacak atamalar, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile koordine kurulmak suretiyle yapılır.

Engellilerin ataması

MADDE 10 - (1) Görevini devamlı yapmasına engel olabilecek akıl hastalığı bulunanlar hariç olmak üzere, engellilerin öğretmenliğe atamaları, 2/1/2014 tarihli ve 2014/5780 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla yürürlüğe konulan Engelli Kamu Personel Seçme Sınavı ve Engellilerin Devlet Memurluğuna Alınmaları Hakkında Yönetmelik hükümleri çerçevesinde yapılır.

(2) Bu madde kapsamında öğretmenliğe atanacakların; öğrenim durumu yönünden mezuniyetinin atanacağı alan öğretmenliğine uygun olması ve eğitim fakülteleri dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olanların Bakanlıkça uygun görülen pedagojik formasyon eğitimi programını başarıyla tamamlanmış olması, yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olanların ise yükseköğrenimlerinin ve pedagojik formasyon belgelerinin yurt içindeki yükseköğretim kurumlarına veya programlarına denkliğinin yapılmış olması gerekir.

(3) Engelli adayların, 30/3/2013 tarihli ve 28603 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelikte belirtilen sağlık kurumlarından rapor almaları ve engellilik

durumlarının başvurdukları alan itibarıyla öğretmenlik yapmaya elverişli olması gerekir.

(4) Bakanlığa atama izni verilen kadro sayısı ile sınırlı olmak üzere, illere ve alanlara göre atama yapılacak engelli öğretmen sayıları, ihtiyaç ve kadro durumu göz önünde bulundurularak Bakanlıkça belirlenir.

Kontenjanların belirlenmesi

MADDE 11- (1) Atama izni verilen öğretmen kadrolarının en fazla %1'i yeniden atama ve kurumlar arası yeniden atamada kullanılır.

(2) Yeniden atama ve kurumlar arası yeniden atama için ayrılan kontenjanın dışında kalan kadrolar ilk atama için kullanılır. Beden eğitimi öğretmenliğine ilk atama kapsamında ayrılan kontenjanın en fazla %10'u milli sporcuların atamalarında kullanılır.

(3) İl milli eğitim müdürlükleri Bakanlıkça tahsis edilen kontenjanları, alanlar itibarıyla öğretmen ihtiyacına göre altıncı hizmet alanındaki eğitim kurumlarından başlamak suretiyle dağıtır ve Bakanlığa bildirir.

(4) Atama usullerine ve alanlara göre belirlenen kontenjandan daha az sayıda başvuru olması durumunda artan kontenjan, öğretmen ihtiyacı çerçevesinde diğer atama usullerine ve alanlara aktarılabilir.

Duyuru, başvuru ve tercihler

MADDE 12- (1) Aday öğretmenliğe atanacaklar, bu Yönetmelikte ve Bakanlıkça yapılan duyuruda belirlenen şartları taşımaları kaydıyla, alanlar itibarıyla başvuranlar arasından KPSS sınav sonuçlarına göre belirlenir.

(2) İlk atama yoluyla aday öğretmenliğe ve öğretmenliğe atama duyurusu Bakanlığın internet sitesinde yapılır. Duyuruda; aday öğretmenliğe/öğretmenliğe başvuracaklarda aranacak şartlar ve istenecek belgeler, atama usullerine göre alanlar itibarıyla belirlenen kontenjan, aday öğretmenliğe/öğretmenliğe atamaya esas alınacak puan türleri ve taban puanlar, başvuru yeri ve süresi ile başvuru ve atamaya ilişkin diğer hususlara yer verilir.

(3) Başvurular, elektronik ortamda yapılır ve başvuru çıktısı, istenen belgelerle birlikte il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulacak başvuru bürolarına onaylatılır. Yapılan inceleme sonucunda hatalı veya eksik olduğu görülen başvurular

ilgili milli eğitim müdürlüklerince reddedilir. Posta ile yapılan başvurular değerlendirmeye alınmaz.

(4) Aday öğretmenliğe/öğretmenliğe atanma isteğinde bulunan adaylar en fazla 40 tercihte bulunabilir. Adaylar başvurularında, tercihleri dışına atanmayı kabul edip etmediklerini de belirtir. Tercihleri dışında atanmayı kabul etmediğini beyan eden adayların tercihlerine yerleştirelemedikleri takdirde ataması yapılmaz.

(5) Başvuruların, başvurunun yapıldığı gün ya da başvurunun son gününe rastlayan gün hariç bir sonraki gün mesai saatleri içinde başvuru bürolarına onaylatılması zorunludur. Bu süre içerisinde onaylatılmayan başvurular geçersiz sayılır. Bu durumdaki adaylar, yeniden başvuru yaparak başvuru süresi içerisinde başvurularını onaylatır.

(6) Öğrenimleri birden fazla alana kaynak olanlar, bu alanlardan yalnızca birisi için başvuruda bulunabilir.

(7) Öğretmenlikten ayrılmış olanlar;

a) Bakanlıkça en son düzenlenen atama kararnamelerinde belirtilen alana,

b) Öğrenimi birden fazla alana kaynak olanlardan Bakanlıkça en son düzenlenen kararnamelerinde iki alan yazılı olanlar, bu alanlardan yalnızca öğrenimleri itibarıyla atanabilecekleri alana,

c) Uygulamadan kaldırılan alanın öğretmenleri, öğrenimleri itibarıyla atanabilecekleri alana,yeniden atanmak üzere başvuruda bulunabilir.

(8) Adaylar başvuru işlemlerini şahsen yapabilecekleri gibi noter aracılığıyla vekalet verdikleri kişilere de yaptırabilir.

Atamalar

MADDE 13 - (1) İlk atama kapsamında aday öğretmenliğe/öğretmenliğe yapılacak atamalar, KPSS puan üstünlüğüne göre tercihler de dikkate alınarak ilan edilen kontenjanlar dahilinde elektronik ortamda gerçekleştirilir. Puan eşitliği halinde atanacak aday bilgisayar kurası ile belirlenir.

(2) Yeniden atama ve kurumlar arası yeniden atamalar, 657 sayılı Kanununun 4 üncü maddesinin birinci fıkrasının (A) bendi kapsamında öğretmen olarak görev yapmakta iken temel askerlik eğitimlerini müteakip, Bakanlık emrinde öğretmen olarak görevlendirilen 1111 sayılı Kanuna tabi yükümlülerin askerlik şubesinden sevk tarihinden itibaren başlayan hizmet süreleri dahil olmak üzere Bakanlık ve diğer

kamu kurum ve kuruluşlarında geçen öğretmenlik süreleri ile devlet üniversitelerinde öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, araştırma görevlisi ve uzman olarak geçirilen hizmet süreleri toplamı fazla olandan başlamak üzere, tercihler de dikkate alınarak ilan edilen kontenjan sınırlılığında elektronik ortamda yapılır. Bu sürelerin eşitliği halinde diğer unvanlarda devlet memuru olarak geçen hizmet süresi fazla olanın ataması yapılır; eşitliğin devamı halinde ise atanacak aday bilgisayar kurası ile belirlenir.

(3) Milli sporcuların atamaları, ilgili mevzuatına göre Gençlik ve Spor Bakanlığınca belirlenen sıralamaya göre yapılır.

(4) Engellilerin atamaları, ilgili mevzuatına göre yapılan sınavda alınan puan üstünlüğüne göre adayların tercihleri de dikkate alınarak yapılır. Puan eşitliği halinde atanacak aday bilgisayar kurası ile belirlenir.

Tebliğat ve göreve başlatma işlemleri

MADDE 14 - (1) Atamalar, yapıldığı tarihten itibaren Bakanlık internet sitesinde duyurulur. Tebliğat, adayın başvurusunda belirttiği elektronik adrese yapılır. Tebliğat, adayın elektronik adresine ulaştığı tarihi izleyen beşinci günün sonunda yapılmış sayılır. Adaylar, tebliğatın yapılmış sayıldığı tarihten itibaren 657 sayılı Kanununun 62 nci ve 63 üncü maddelerinde belirtilen sürelerde göreve başlamak zorundadır.

(2) Göreve başlamak üzere atandıkları il milli eğitim müdürlüğüne başvuran adaylardan kimlik, adli sicil ve adli sicil arşiv kaydı ve askerlik durumu beyanları dışında duyuruda belirtilen diğer belgeleri eksiksiz ve uygun olanlar göreve başlatılır. Beyanları, ilgili kamu kurum ve kuruluşlarından doğrulanmayanlar ile kendilerinden alınan bilgi ve belgelerde atamaya engel hali olduğu tespit edilenler göreve başlatılmaz; göreve başlatılmasında tereddüde düşülenler ise değerlendirilmek üzere Bakanlığa bildirilir.

(3) Yasal sürelerde göreve başlamayanlar ile beyanları ilgili kamu kurum ve kuruluşlarından doğrulanmayanların atamaları iptal edilir. Yasal süre içinde göreve başlamadığı için ataması iptal edilenler, atama tarihinden itibaren bir yıl süreyle yeniden öğretmenliğe atanamaz.

Aday öğretmenlik işlemleri

Adaylık işlemleri

MADDE 15 - (1) Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, Bakanlıkça yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanır.

(2) Aday öğretmenlerin; atama ve intibak işlemleri İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, performans değerlendirmeleri, adaylık dönemindeki eğitimleri ile yazılı ve sözlü sınavlarına ilişkin iş ve işlemler Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü koordinesinde yürütülür.

Performans değerlendirmesi

MADDE 16 - (1) Aday öğretmenler, görev yaptığı eğitim kurumunda ve eğitim ortamında bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-3 Performans Değerlendirme Formu üzerinden, göreve başladığı ilk dönemde bir, takip eden dönemde ise iki defa olmak üzere, değerlendiriciler tarafından toplamda üç defa değerlendirilir. Değerlendiriciler; il milli eğitim müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşur. Değerlendiriciler birden fazla aday öğretmenin performansını değerlendirebilir; ancak, aynı değerlendirici birden fazla sıfatla aynı aday öğretmenin performansını değerlendiremez.

(2) İlk değerlendirme aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumunda eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından bireysel olarak ayrı ayrı yapılır. İkinci değerlendirme aynı şekilde, üçüncü değerlendirme ise maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından ayrı formların bireysel olarak doldurulması suretiyle bir arada yapılır.

(3) Performans değerlendirmesi, bir dönemde en az iki ay fiilen öğretmenlik görevi yapan aday öğretmenler hakkında uygulanır. 657 sayılı Kanun ve diğer kanunlar uyarınca aylıksız izin almak suretiyle geçirilen süreler, her türlü kanuni izin ve sağlık raporları ile fiilen öğretmenlik görevi dışındaki geçici görevlendirmelerde geçen süreler bir dönemde iki ay fiilen öğretmenlik görevi yapma süresinden sayılmaz.

(4) Üçüncü fıkrada belirtilen nedenlerle performans değerlendirmesi için öngörülen asgari çalışma süresinden daha az süre görevde bulunanların değerlendirmeleri takip eden dönemde/dönemlerde yapılır.

(5) Değerlendiricilerden biri ya da birden fazlasının bulunmadığı hallerde;

a) Maarif müfettişi yerine il milli eğitim müdürü tarafından, il milli eğitim müdür yardımcıları, ilçe milli eğitim müdürleri, il ve ilçe milli eğitim şube müdürleri ve şahsa bağlı eğitim uzmanları,

b) Eğitim kurumu müdürü yerine ilçe milli eğitim müdürü tarafından, ilçe milli eğitim müdürlüğüne bağlı diğer eğitim kurumları yöneticileri,

c) Danışman öğretmenin yerine eğitim kurumu müdürü tarafından eğitim kurumundaki diğer öğretmenler, eğitim kurumunda danışman öğretmen olarak görevlendirilecek öğretmen bulunmaması halinde ise ilçe milli eğitim müdürü tarafından aynı ilçede görev yapan diğer öğretmenler, arasından resen görevlendirme yapılır.

(6) Bir dönemde kesintisiz iki ayı geçen rapor veya izin kullanma gibi hallerden dolayı değerlendirme yapamayacaklar ile ölüm, devlet memurluğundan çıkarılma, istifa, görevden uzaklaştırılma, yer değiştirme ve benzeri nedenlerle değerlendirme yapamayacakların yerine beşinci fıkradaki usulle görevlendirme yapılır.

(7) Tamamlanmış değerlendirmeler hariç olmak üzere, ölüm, devlet memurluğundan çıkarılma ve istifa dışındaki sebeplerle görevlerinden ayrılan değerlendiriciler, varsa performans değerlendirmeye ilişkin bilgi ve belgeleri, süreçte değerlendirilmek üzere yerlerine görevlendirilenlere ulaştırması için eğitim kurumu müdürüne tutanakla teslim eder.

(8) Aday öğretmenlerin; boşanmış olsalar dahi eşleri, ikinci dereceye kadar (bu derece dahil) kan ve kayın hısımları ve evlatlıkları değerlendirici olarak görevlendirilemez.

(9) Birinci, ikinci ve üçüncü değerlendirme puanları; her bir değerlendirme için değerlendiricilerin vermiş olduğu puanların aritmetik ortalaması alınarak ayrı ayrı belirlenir. Nihai performans değerlendirme puanının belirlenmesinde; birinci değerlendirme sonucunun yüzde onu, ikinci değerlendirme sonucunun yüzde otuzu, üçüncü değerlendirme sonucunun ise yüzde altmışı dikkate alınır. Buçuklu puanlar bir üst tam puana tamamlanır. Nihai performans değerlendirme puanı yüz üzerinden

en az elli ve üzerinde olan aday öğretmenler performans değerlendirmesinde başarılı sayılır ve sınava girmeye hak kazanır.

(10) Performans değerlendirmesinde başarılı olamayan aday öğretmenler, aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişkileri kesilir. Ancak bunlardan aday öğretmenliğe başlamadan önce ilgili mevzuatına göre devlet memurluğunda adaylıkları kaldırılarak asıl memurluğa atanmış olanlar, Bakanlıkta kazanılmış hak aylık derecelerine uygun memur kadrolarına atanır. Başarısız olan aday öğretmenlerin başarısızlığa neden olan durumları değerlendiriciler tarafından belgelendirilir.

Performans değerlendirme sonuçlarına itiraz

MADDE 17 - (1) Birinci, ikinci ve üçüncü performans değerlendirme sonucuna, sonucun aday öğretmene tebliğinden itibaren beş iş günü içerisinde il milli eğitim müdürlüğüne itiraz edilebilir.

(2) İtirazları değerlendirmek amacıyla il milli eğitim müdürlüğünde il milli eğitim müdürünün veya görevlendireceği il milli eğitim müdür yardımcısının başkanlığında, il milli eğitim müdürü tarafından resen görevlendirilecek bir ilçe milli eğitim müdürü, il milli eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü, ilçe milli eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü ve bir okul müdüründen oluşan Performans Değerlendirme İtiraz Komisyonu kurulur. Komisyona aynı usulle birer yedek üye belirlenir. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Oyların eşit olması halinde başkanın tarafı çoğunluk sayılır. İtirazlar komisyon tarafından on iş günü içerisinde değerlendirilir ve ilgiliye tebliğ edilir.

Performans değerlendirme sürecinde görev ve sorumluluklar

MADDE 18 - (1) Eğitim kurumu müdürü, birinci, ikinci ve üçüncü değerlendirmeler ile nihai performans değerlendirme sonucunu beş iş günü içerisinde aday öğretmene tebliğ eder ve il milli eğitim müdürlüğüne bildirir. İl milli eğitim müdürlüğü, performans değerlendirmesi sonucunda başarılı ve başarısız olanların listelerini Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne bildirir.

(2) İl ve ilçe milli eğitim müdürleri, görev alanlarındaki eğitim kurumlarında performans değerlendirme sürecinin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için gerekli tedbirleri alır.

(3) Maarif müfettişi, aday öğretmenin eğitim kurumundaki çalışmalarını mesleki ölçütler bağlamında gözlemler ve kendisine rehberlik eder. Maarif müfettişi, rehberlik, gözlem ve incelemeleri doğrultusunda Ek-3'te yer alan Formu üç nüsha olarak doldurur. Formun bir örneğini muhafaza eder, bir örneğini aday öğretmene diğer bir örneğini ise aday öğretmenin görev yapmış olduğu eğitim kurumu müdürlüğüne teslim eder.

(4) Eğitim kurumu müdürü;

a) Aday öğretmenin göreve başlamasından sonraki 5 iş günü içerisinde öncelikle kendi alanından olmak üzere danışman öğretmen görevlendirir. Görevlendirilecek danışman öğretmen bulunamaması halinde, başka bir eğitim kurumundan danışman öğretmen görevlendirilebilmesi için durumu eğitim kurumunun bağlı olduğu milli eğitim müdürlüğüne bildirir. Eğitim kurumu müdürü, değerlendirme sürecine ilişkin görev ve sorumlulukları çerçevesinde eğitim kurumunda gerekli tedbirleri alır, değerlendirmeye esas olan bilgi ve belgeleri ilgili değerlendiricilere iletir, söz konusu bilgi ve belgelerin iki yıl süreyle, yargı yoluna başvurulması halinde ise yargılamanın sonuna kadar saklanmasını sağlar.

b) Değerlendirici olarak; aday öğretmeni eğitim kurumundaki çalışmalarında mesleki ölçütler bağlamında gözlemler. Bu doğrultuda tüm adaylık sürecinde rehberlik eder. Gerçekleştirmiş olduğu gözlem ve incelemeler doğrultusunda Ek-3'te yer alan Formu üç nüsha olarak doldurur. Formun bir örneğini muhafaza eder, bir örneğini aday öğretmene verir, diğer bir örneğinin aday öğretmenin görev yapmış olduğu eğitim kurumunda muhafaza edilmesini sağlar.

(5) Danışman öğretmen, aday öğretmeni eğitim kurumundaki çalışmalarında mesleki ölçütler bağlamında gözlemler. Bu doğrultuda tüm performans değerlendirme sürecinde rehberlik eder. Gerçekleştirmiş olduğu gözlem ve incelemeler doğrultusunda Ek-3'te yer alan Formu üç nüsha olarak doldurur. Formun bir örneğini muhafaza eder, bir örneğini aday öğretmene verir, diğer bir örneğini aday öğretmenin görev yapmış olduğu eğitim kurumu müdürlüğüne teslim eder. Danışman öğretmen bu görevlerin yerine getirilmesinde aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürüne karşı sorumludur.

Sınava ilişkin usul ve esaslar

MADDE 19 - (1) Sınav, göreve başlama tarihine göre en az bir yıl fiilen çalışan ve performans değerlendirmesinde başarılı olan aday öğretmenlere, Bakanlıkça belirlenecek merkezlerde ve tarihlerde yapılır. 657 sayılı Kanun ve diğer kanunlar uyarınca aylıksız izin almak suretiyle geçirilen süreler, en az bir yıllık fiili çalışma süresinden sayılmaz.

(2) Sınavın, yazılı ve sözlü olarak yapılması halinde önce yazılı sınav, bu sınav sonuçlarının açıklanmasını beklemeden de sözlü sınav yapılır.

(3) Sınava girmeye hak kazandığı halde kabul edilebilir belge ile ispatı mümkün mazeretleri nedeniyle sınava katılamayanlar, göreve başlamalarından sonraki ilk sınava alınır.

Yazılı sınav

MADDE 20 - (1) Performans değerlendirmesinde başarılı bulunan aday öğretmenler Bakanlıkça yazılı sınava tabi tutulur. Yazılı sınava ilişkin diğer iş ve işlemler Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yürütülür.

(2) Sınav çoktan seçmeli test veya açık uçlu sorular ile yapılır, uygun görülen soru çeşitlerinden biri veya birkaçı birden kullanılabilir. Yazılı sınav konuları ve puan ağırlıkları şunlardır;

a) 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun (%20),

b) Bakanlık teşkilatı, görevleri ve mevzuatı (%30),

1) 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu,

2) 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname,

3) 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu,

4) Görevin gerektirdiği diğer mevzuat.

c) Öğretmenlik uygulamaları (%50).

1) Eğitim öğretimin planlanması,

2) Öğrenme ortamları,

3) Sınıf yönetimi,

4) Öğretim yöntem ve teknikleri,

5) Ölçme ve değerlendirme.

(3) Sınavın yapılacağı yer, gün ve zaman ile ikinci fıkrada belirtilen sınav konuları Sınav Koordinasyon Komisyonu tarafından önceden açıklanır.

(4) Yazılı sınav sonuçları, sınavın yapıldığı tarihten itibaren en geç 15 iş günü içinde Bakanlığın internet sitesinde duyurulur.

Sözlü sınav

MADDE 21 - (1) Yazılı sınavın ardından aday öğretmenler Bakanlıkça sözlü sınava tabi tutulabilir. Aday öğretmenlerin sözlü sınava tabi tutulup tutulmayacağı ve tutulacaksa sözlü sınavın yer ve zamanı Bakanlıkça önceden ilan edilir. Sözlü sınav illerde veya Bakanlık merkezinde oluşturulacak sözlü sınav komisyonu/komisyonları tarafından yapılır.

(2) Sözlü sınavda adaylar, bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-4 Aday Öğretmen Sözlü Sınav Değerlendirme Formu üzerinden;

a) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü,

b) İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti,

c) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı,

ç) Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri,yönlerinden sözlü sınav komisyonu üyelerince her bent ayrı ayrı 25 puan üzerinden değerlendirilir.

(3) Sözlü sınav nihai başarı puanı, sözlü sınav komisyonu üyelerinin puanlarının aritmetik ortalaması alınarak belirlenir. Buçuklu puanlar bir üst tam puana tamamlanır.

(4) Sözlü sınav sonuçları, sınavın yapıldığı tarihten itibaren en geç 10 iş günü içinde il milli eğitim müdürlüğü tarafından ilgililere tebliğ edilir. Sözlü sınav sonuçlarına, sonuçların açıklandığı tarihten itibaren en geç beş iş günü içinde sözlü sınavı yapan sınav komisyonuna itiraz edilebilir. Bu itirazlar en geç beş iş günü içinde sözlü sınav komisyonunca incelenerek karara bağlanır ve ilgiliye tebliğ edilir.

Yazılı ve sözlü sınav değerlendirilmesi

MADDE 22 - (1) Yazılı ve sözlü sınavların her biri 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Yazılı ve sözlü sınavlardan alınan puanların aritmetik ortalaması aday öğretmenin başarı puanını oluşturur. Başarı puanı altmış ve üzerinde olan aday öğretmenler başarılı sayılır.

(2) Yalnızca yazılı sınav yapılması halinde sınavdan altmış ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır.

Komisyonlar

MADDE 23 - (1) Sınav koordinasyon komisyonu; müsteşar ya da görevlendireceği müsteşar yardımcısının başkanlığında, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürü ve İnsan Kaynakları Genel Müdürü ya da görevlendirecekleri birer daire başkanı ile bir hukuk müşavirinden oluşur. Aynı usulle birer yedek üye belirlenir. Asıl üyenin bulunmadığı toplantıya komisyon başkanının çağrısı üzerine yedek üye katılır. Sınav komisyonu, komisyon başkanının belirlediği tarih ve gündemle toplanır. Kararlar oy çokluğu ile alınır. Komisyonun sekretarya hizmetleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce yürütülür.

(2) Sınav koordinasyon komisyonunun görevleri şunlardır;

- a) Sınavın yazılı veya yazılı ve sözlü olarak yapılmasını ve sınav tarihlerini belirleyerek Bakan Onayına sunmak,
- b) Yazılı sınav sorularının hazırlanmasını veya hazırlatılmasını, yazılı sınavların yapılmasını ve değerlendirilmesini sağlamak,
- c) Yazılı sınav sonuçlarının ilgililere duyurulmasını sağlamak,
- ç) Yazılı sınava ilişkin diğer iş ve işlemleri yürütmek.

(3) Sözlü sınav komisyonu;

a) Sözlü sınavın Bakanlık merkezinde yapılması halinde; Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünden bir daire başkanının başkanlığında, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğünden, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünden, Rehberlik ve Denetim Başkanlığından ve Hukuk Müşavirliğinden katılacak birer daire başkanından oluşturulur. Sözlü sınav komisyonu üyeleri ilgili birim amirlerinin teklifi üzerine makam onayı ile görevlendirilir. Aynı usulle birer yedek üye belirlenir. Asıl üyenin bulunmadığı toplantıya komisyon başkanının çağrısı üzerine yedek üye katılır. Komisyon, başkanının belirlediği tarih ve gündemle toplanır. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Komisyonun sekretarya hizmetleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce yürütülür.

b) Sözlü sınavın illerde yapılması halinde; il milli eğitim müdürünün veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, bir ilçe milli eğitim müdürü, il milli eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü, ilçe milli eğitim müdürlüğünden bir

şube müdürü, bir eğitim kurumu müdürü ve ihtiyaç duyulması halinde bir öğretim üyesinden oluşur. Aynı usulle birer yedek üye belirlenir. Asıl üyenin bulunmadığı toplantıya komisyon başkanının çağrısı üzerine yedek üye katılır. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Oyların eşit olması halinde başkanın tarafı çoğunluk sayılır. Komisyonun sekretarya hizmetleri il milli eğitim müdürlüğünce yürütülür.

c) Gerek görülmesi halinde Bakanlık merkezinde ve illerde aynı usulle birden fazla sözlü sınav komisyonu kurulabilir.

(4) Sözlü sınav komisyonunun görevleri şunlardır;

a) Aday öğretmenlerin sözlü sınav sorularını hazırlamak veya hazırlatmak, sözlü sınavlarını yapmak ve değerlendirmek,

b) Sözlü sınav sonuçlarının il milli eğitim müdürlüğü aracılığıyla ilgili aday öğretmene duyurulmasını sağlamak,

c) Sözlü sınava ilişkin itirazları sonuçlandırmak,

ç) Sözlü sınava ilişkin diğer iş ve işlemleri yürütmek.

(5) Sözlü sınav komisyonu üyeleri; boşanmış olsalar dahi eşleri, ikinci dereceye kadar (bu derece dahil) kan ve kayın hısımları ile evlatlıklarının katıldığı sözlü sınavda görev alamaz.

Sınav sonuçlarına itiraz

MADDE 24 - (1) Yazılı sınav sonuçlarına itiraz, sonuçların ilanından itibaren beş iş günü içerisinde yapılır. İtirazla ilgili işlemler itiraz süresinin bitiminden itibaren en geç on iş günü içerisinde, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce sonuçlandırılarak sonuç ilgiliye yazılı olarak bildirilir.

(2) Sözlü sınav sonuçlarına, sınav sonuçlarının ilgililere tebliğ tarihinden itibaren en geç beş iş günü içinde ilgili sınav komisyonu nezdinde itiraz edilebilir. Bu itirazlar, en geç beş iş günü içinde ilgili sınav komisyonu tarafından incelenerek karara bağlanır. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Oyların eşit olması halinde başkanın tarafı çoğunluk sayılır. İtiraz sonuçları, il milli eğitim müdürlüklerince itiraz sahiplerine tebliğ edilir.

Sınav sonrası işlemler

MADDE 25 - (1) Sınavda başarılı olan aday öğretmenler, valiliklerce öğretmen olarak atanır.

(2) Sınavda başarılı olamayan aday öğretmenler, il içinde aynı hizmet alanında başka bir eğitim kurumunda görevlendirilerek bu Yönetmelik hükümlerine göre yeniden performans değerlendirmesi ve sınava tabi tutulur. Bu kapsamdaki aday öğretmenlerden performans değerlendirmesinde veya sınavda başarısız olanlar öğretmenlik unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişkileri kesilir. Ancak bunlardan aday öğretmenliğe başlamadan önce ilgili mevzuatına göre devlet memurluğunda adaylıkları kaldırılarak asıl memurluğa atanmış olanlar, Bakanlıkta kazanılmış hak aylık derecelerine uygun memur kadrolarına atanır.

(3) Aday öğretmenlerin, alanında norm fazlası olması ile sınavda başarısız olmaları nedeniyle yapılacak yer değiştirmeler ile 19/4/1983 tarihli ve 83/6525 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe giren Devlet Memurlarının Yer Değiştirme Suretiyle Atanmalarına İlişkin Yönetmelik kapsamında ifade edilen sağlık ve can güvenliği mazeretlerine bağlı yer değiştirmeler dışında görev yerleri değiştirilemez. Yerleri değiştirilen aday öğretmenlerin varsa Ek-3'te yer alan Form ile diğer bilgi ve belgeler, değerlendirmede kullanılmak üzere beş iş günü içinde atandıkları eğitim kurumu müdürlüğüne gönderilir.

Hizmet içi eğitim

MADDE 26 - (1) Bakanlıkça aday öğretmenler ile değerlendiricilere Ek-3'te yer alan Formda yer alan mesleki ölçütler ve yazılı sınav konuları ile ilgili olarak çerçeve eğitim verilebilir. Bu eğitimler merkezi, mahalli ve uzaktan eğitim yöntemlerinden biri ya da birden fazlası ile gerçekleştirilebilir.

VERİ TOPLAMA ARACI

Sayın aday öğretmen bu görüşme formu, ilkokullara yeni göreve başlayan aday öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorulara içtenlikle cevap vermeniz, araştırmanın sağlıklı olması açısından önem arz etmektedir.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Zübeyir Gökhan DOĞAN

Yüksek lisans Öğrencisi

ADAY ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI SORUNLARLA İLGİLİ GÖRÜŞME FORMU

1- MESLEK ÖNCESİ ALDIĞINIZ EĞİTİMİN ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİNE NASIL BİR ETKİSİ VARDIR?

- A- Eğitim programına etkisi
- B- Öğrenme öğretme sürecinin yürütülmesine etkisi
- C- Öğretmenlik uygulamasının etkileri
- D- Sınıf yönetimine etkileri

2- MESLEĞE BAŞLAMA SÜRECİNDE NASIL SORUNLAR YAŞADINIZ?

- A- Mevzuatla ilgili nasıl sorunlar yaşadınız?
- B- Sosyal çevreyle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?

3- ÇALIŞTIĞINIZ KURUMLA YAŞADIĞINIZ SORUNLAR NELERDİR?

A- Yöneticilerle yaşadığınız sorunlar nelerdir?

B- Meslektaşlarınızla yaşadığınız sorunlar nelerdir?

C- Okul çevresiyle yaşadığınız sorunlar nelerdir?

4- ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİYLE İLGİLİ ÖNERİLERİNİZ NELERDİR?

DERS GÖZLEM FORMU

Bu form göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında yaşadığı sorunların ortaya çıkartılması amacıyla hazırlanmıştır.

Sınıfı : Okulu :
Öğrenci Sayısı : Tarih :

KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ	AÇIKLAMA VE YORUMLAR
KONU ALAN BİLGİSİ	
Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme	
Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme	
Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül) uygun biçimde kullanabilme	
Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme	
ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ	
Özel Öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme	
Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme	
Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme	
Öğrenci sorularına uygun ve yeterli cevap oluşturabilme	
Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme	
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
PLANLAMA	
Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme	
Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme	
Hedef davranışlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme	
Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme	
Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimlerini	
Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme	
ÖĞRETİM SÜRECİ	
Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme	
Zamanı verimli kullanabilme	
Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme	
Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme	
Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme	
Özetleme ve uygun dönütler verebilme	
Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme	
Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme	
SINIF YÖNETİMİ	
Ders başında	
Derse uygun bir giriş yapabilme	
Derse ilgi ve dikkati çekebilme	
Ders süresinde	
Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme	
Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme	
Kesinti ve engellemelere karşı önlem alabilme	
Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme	
Ders sonunda	
Dersi toplayabilme	
Gelecek dersle ilgili bilgi ve ödevler verebilme	

Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlanabilme	
İLETİŞİM	
Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme	
Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme	
Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme	
Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme	
Öğrencileri ilgi ile dinleme	
Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme	

Zübeyir Gökhan DOĞAN
Yüksek Lisans Öğrencisi