



Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

**ÖĞRETİMİN İLK YILI: MESLEĞİN İLK YILINDAKİ
ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER, HİZMET
ÖNCESİ EĞİTİM YETERLİKLERİ ve MESLEĞE
ADANMIŞLIKLARI**

İshak KOZİKOĞLU

Doktora Tezi

Van, 2016

ÖĞRETİMİN İLK YILI: MESLEĞİN İLK YILINDAKİ ÖĞRETMENLERİN
KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER, HİZMET ÖNCESİ EĞİTİM YETERLİKLERİ
ve MESLEĞE ADANMIŞLIKLARI

İshak KOZİKOĞLU

Danışman

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Doktora Tezi

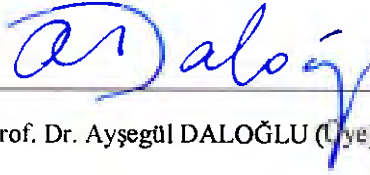
Van, 2016

KABUL VE ONAY

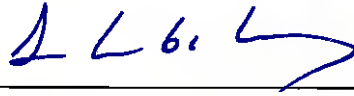
İshak KOZİKOĞLU tarafından hazırlanan “Öğretimin İlk Yılı: Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri ve Mesleğe Adanmışlıkları” başlıklı bu çalışma, 24.06.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



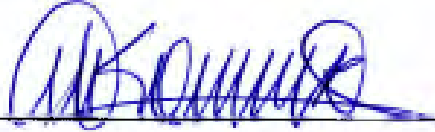
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU (Danışman/Haşkan)



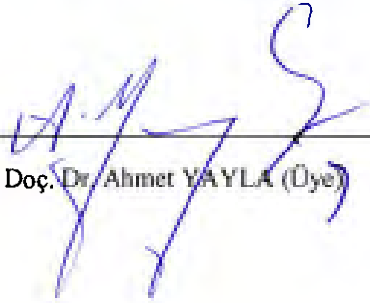
Prof. Dr. Ayşegül DALOĞLU (Üye)



Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ (Üye)



Doç. Dr. Hanife AKAR (Üye)



Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 3 Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

24.06.2016



İshak KOZİKOĞLU

TEŞEKKÜR

Öncelikle akademik kariyerimde bilgi ve rehberliğiyle yolumu aydınlatan, bana yol gösteren, çalışmanın her aşamasına titizliği ve yapıcı eleştirileriyle önemli katkılar sunan, desteğini ve güvenini her zaman içtenlikle hissettiğim tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme komitemde yer alarak tez sürecimi başından sonuna kadar izleyen ve değerli katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ'a ve Prof. Dr. Ayşegül DALOĞLU'na, jürideki değerli katkıları için Doç. Dr. Hanife AKAR'a ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisanüstü eğitimim süresince kendilerinden ders aldığım, deneyim ve görüşlerinden yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Ali GÜLER'e, Prof. Dr. Hayrettin OKUT'a, Prof. Dr. Seval FER'e, Prof. Dr. Raşit ÖZEN'e, Doç. Dr. Melek DEMİREL'e, Doç. Dr. Altay EREN'e, Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU'na ve Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Manevi desteklerini her zaman hissettiğim meslektaşlarım Yrd. Doç. Dr. Mecit ASLAN'a, Yrd. Doç. Dr. Kenan BULUT'a, Öğr. Gör. M. Fatih KAYAN'a, Arş. Gör. Osman TAT'a, Arş. Gör. Servet KARDEŞ'e, Arş. Gör. Abdulsamet DEMİRKAYA'ya, Arş. Gör. İpek DERMAN'a, Arş. Gör. Funda UYSAL'a ve Arş. Gör. Metin ŞARDAĞ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora çalışmalarım süresince beni yurtiçi doktora bursiyeri olarak destekleyen TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim hayatım boyunca verdikleri moral ve manevi desteklerini her zaman yüreğimde hissettiğim aileme, özellikle de üzerimde büyük emekleri olan anneme ve babama sonsuz saygı, sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

ÖZET

KOZIKOĞLU, İshak. *Öğretimin İlk Yılı: Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri ve Mesleğe Adanmışlıkları*, Doktora Tezi, Van, 2016.

Bu çalışmanın amacı, mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri belirlemek; öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algıları ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ne düzeyde yordadığını saptamaktır.

Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılı Eylül ayında mesleğe yeni başlayan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2014 Eylül öğretmen atamalarında İstanbul, Konya, Gaziantep ve Van illerinde mesleğe yeni başlayan 942 aday öğretmenle yürütülmüştür.

Araştırma verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği, hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeği, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ve görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma), fark istatistikleri (MANOVA, ANOVA), Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizi (stepwise regression analysis); nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1. Aday öğretmenlerin, “öğretimi planlama ve uygulama” ve “meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler” alt boyutlarında düşük düzeyde; “sınıf yönetimi”, “fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler” ve “okulun fiziki altyapısı ve olanaklar” alt boyutlarında ise orta düzeyde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.
2. Aday öğretmenlerin, en çok sırasıyla okulun fiziki altyapısı ve olanaklarının yetersizliği ve sınıf yönetiminde güçlük yaşadıkları; en az ise meslektaş ve

yöneticilerle ilişkilerde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, bazı öğretmenlerin belirlenen güçlük alanlarının dışında okulda evrak işleri, idari işler vb. gibi iş yükünün fazla olması, ulaşım, güvenlik vb. durumlardan dolayı güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

3. Bu araştırmada elde edilen bulgular; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre, Van ilinde görev yapan öğretmenlerin İstanbul, Konya ve Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenlere göre, köyde görev yapan öğretmenlerin il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre, rehber öğretmeni olmayan öğretmenlerin rehber öğretmeni olan öğretmenlere göre mesleğin ilk yılında güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.
4. Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, aday öğretmenler almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin belirlenen yeterlikleri kazandırmada iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, aday öğretmenler lisans eğitimindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının gerek nicelik gerekse nitelik olarak yetersiz olduğunu, lisans eğitiminin kuram ağırlıklı olduğunu ve onları gerçek koşullara hazırlamada yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.
5. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde adanmış oldukları ortaya çıkmıştır.
6. Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin alt boyutu olan “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” değişkeninin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin en önemli yordayıcısı olduğu (%23.7); bu değişkeni sırasıyla hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin alt boyutu olan “öğretimi planlama ve uygulama” (%4.6) ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt boyutu olan “mesleğe bağlılık” (%2.1) değişkenleri izlemektedir. Regresyon eşitliğine

önemli yordayıcılar olarak giren üç değişkenin birlikte, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin varyansın yaklaşık olarak üçte birini (%30.4) açıklayacak güçte olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarının; hizmet öncesi öğretmen eğitiminde belirlenen eksikliklerin giderilmesi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenerek aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecine ilişkin gerekli düzenlemelerin yapılması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler

Aday öğretmenler, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleğine adanmışlık, adaylık eğitimi

ABSTRACT

KOZIKOĞLU, İshak. *First Year in Teaching: Challenges Faced by Novice Teachers, Their Pre-service Education's Competency and Commitment to the Profession*, PhD Thesis, Van, 2016.

The purpose of this study is to identify the challenges faced by novice teachers in their first year; determine to what degree teachers' perceptions concerning the competency of their pre-service teacher education and their professional commitment level predict challenges they face in the first year.

The universe of this research in descriptive survey model comprises novice teachers who began the profession in September, 2014-2015 academic year. In this study, as one of the purposive sampling methods, stratified purposeful sampling method was used. This study was conducted with novice teachers who began the profession in the provinces of İstanbul, Konya, Gaziantep and Van with September 2014 teacher appointment.

The research data were collected with the scale of challenges faced by novice teachers, teachers' perceptions scale concerning the competency of pre-service teacher education, teachers' professional commitment scale and interview form developed by the researcher. In this research, descriptive statistics (frequency, percentage, mean, and standard deviation), MANOVA, ANOVA, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and stepwise regression analysis were used for the analysis of quantitative data; descriptive and content analysis techniques were used for the analysis of qualitative data.

The results of the research were summarized as below:

1. It was found that novice teachers face challenges at low level in sub-dimensions "teaching planning and implementation" and "relations with colleagues and school administrators", but face challenges at moderate level in sub-dimensions "classroom management", "relations with the physical environment and society" and "the school's physical infrastructure and facilities".
2. It was found that novice teachers face challenges mostly in inadequacy of the school's physical infrastructure and facilities, and classroom management

respectively; face challenges in relations with colleagues and school administrators at least. In addition, in the interviews with novice teachers, it was determined that aside from these challenges, they face challenges concerning heavy workload such as hassle of paperwork, administrative tasks in school, and transportation, security and so on.

3. It was found that female teachers face more challenges compared to male teachers, classroom teachers face more challenges compared to teachers of other subject areas, faculty of education graduates face more challenges compared to the graduates of other faculties, teachers working in Van province face more challenges compared to the teachers working in İstanbul, Konya and Gaziantep provinces, teachers working at village face more challenges compared to the teachers working at the provincial and district centers, primary school teachers face more challenges compared to secondary and high school teachers, the teachers who don't have mentor teacher face more challenges compared to the ones who have mentor teacher.
4. According to pre-service education competency scale results, it was found that novice teachers thought their pre-service teacher education at good level in gaining them the target competencies. However, in interviews with novice teachers, novice teachers expressed that school experience and teaching practice courses in pre-service education is insufficient in terms of both quantity and quality, pre-service education is theory-based and is inadequate in preparing them to the actual conditions.
5. Novice teachers' professional commitment was found at high level.
6. It was found that the sub-dimension of pre-service education competency scale "relations with students, colleagues, administrators, parents and society" is the most important predictor (%23.7) of the challenges faced by novice teachers, this variable is followed by the sub-dimension of pre-service education competency scale "teaching planning and implementation" (%4.6) and the sub-dimension of professional commitment scale "commitment to the profession" (%2.1). It was found that these three variables together entered into regression equation as significant predictors proved to explain

approximately one third of the variance (%30.4) related to the challenges faced by novice teachers.

It is considered that research results are important in terms of fulfilling the deficiencies identified in the pre-service teacher education, making the necessary arrangements for the induction process of novice teachers with determination of the challenges faced by novice teachers in their first year.

Key Words

Novice teachers, pre-service teacher education, professional commitment, induction programs



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	x
EKLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
TABLolar DİZİNİ	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesinde Öğretmen Eğitimi	5
1.1.1.1. ABD’de Öğretmenlik Meslek Standartları	7
1.1.1.2. İngiltere’de Öğretmenlik Meslek Standartları	9
1.1.1.3. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	11
1.1.2. Öğretmenlikte İlk Yıl	14
1.1.3. Mesleğe Yeni Başlayan (Aday) Öğretmenler	16
1.1.4. Türkiye’de Aday Öğretmenler için Adaylık Eğitimi	17
1.1.5. Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri.....	21
1.1.6. Aday Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlıkları	23
1.1.7. Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yılında Karşılaştıkları Güçlükler	25
1.1.7.1. Öğretimin Planlanması ve Uygulanması	26

1.1.7.1.1. Öğretimin Planlanması	27
1.1.7.1.1.1. Konu alanı ve öğretim programı bilgisi	27
1.1.7.1.1.2. Eğitim ortamının düzenlenmesi	29
1.1.7.1.1.3. Materyal hazırlama	29
1.1.7.1.1. Öğretimin Uygulanması	30
1.1.7.1.1.1. Öğretme-Öğrenme Etkinliklerinin Uygulanması	31
1.1.7.1.1.2. Öğrencilerle İlişkiler	32
1.1.7.1.1.3. Sınıf Yönetimi	33
1.1.7.1.1.4. Ölçme ve Değerlendirme	33
1.1.7.2. Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	34
1.1.7.2.1. Okul İklimi	35
1.1.7.2.2. Meslektaşlarla İlişkiler	37
1.1.7.2.3. Rehber öğretmen (Mentör/Danışman) ile İlişkiler	38
1.1.7.2.4. Yöneticilerle İlişkiler	40
1.1.7.2.5. Velilerle İlişkiler	42
1.1.7.2.6. Fiziksel Çevre ve Toplum ile İlişkiler	43
1.1.7.3. Okulun Fiziki Altyapısı ve Olanaklar	43
1.1.7.4. Mesleki Gelişim - Yasal Hak ve Sorumluluklar	44
1.1.7.4.1. Mesleki ve Bireysel Gelişim	44
1.1.7.4.2. Yasal Hak ve Sorumluluklar	45
1.1.7.4.3. İş Yükü	46
1.1.7.5. Profesyonel Destek İhtiyacı	46
1.2. Araştırmanın Önemi	48
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	50
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri	50
1.4. Sayıtlar	51
1.5. Sınırlılıklar	51
1.6. Tanımlar	51
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	53
2.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	53

2.2. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar	62
3. YÖNTEM	79
3.1. Araştırmanın Deseni	80
3.2. Evren ve Örneklem	81
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	89
3.4. Verilerin Toplanması	127
3.5. Verilerin Analizi	128
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	129
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	131
4. BULGULAR ve YORUM	134
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	134
4.1.1. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Cinsiyete göre Karşılaştırılmasına ilişkin Bulgular ve Yorum.....	194
4.1.2. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Branşa (Alan) göre Karşılaştırılmasına ilişkin Bulgular ve Yorum.....	199
4.1.3. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Mezun Oldukları Fakülteye göre Karşılaştırılmasına ilişkin Bulgular ve Yorum	207
4.1.4. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları İle göre Karşılaştırılmasına ilişkin Bulgular ve Yorum	211
4.1.5. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine göre Karşılaştırılmasına ilişkin Bulgular ve Yorum	222
4.1.6. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine göre Karşılaştırılmasına ilişkin Bulgular ve Yorum	227
4.1.7. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Rehber Öğretmene (Mentör/Danışman) Sahip Olup Olmama Durumuna göre Karşılaştırılmasına ilişkin Bulgular ve Yorum	233
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	236

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	250
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	261
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	268
5. 1. Sonuçlar	268
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	268
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	270
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	270
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	270
5.2. Öneriler	271
5.2.1. Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	271
5.2.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	276
KAYNAKÇA	277

EKLER DİZİNİ

EK 1: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği Belirtke Tablosu ..	300
EK 2: AÖKGÖ Deneme Formu	301
EK 3: AÖKGÖ Deneme Uygulaması Madde İstatistikleri	303
EK 4: AÖKGÖ Ana Uygulama Madde İstatistikleri	305
EK 5: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği Belirtke Tablosu	307
EK 6: HÖEYÖAÖ Deneme Formu	308
EK 7: HÖEYÖAÖ Deneme Uygulaması Madde İstatistikleri	309
EK 8: HÖEYÖAÖ Ana Uygulama Madde İstatistikleri	311
EK 9: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Belirtke Tablosu	312
EK 10: ÖMAÖ Deneme Formu	313
EK 11: ÖMAÖ Deneme Uygulaması Madde İstatistikleri	314
EK 12: ÖMAÖ Ana Uygulama Madde İstatistikleri	315
EK 13: AÖKGÖ - HÖEYÖAÖ - ÖMAÖ Nihai Formları	316
EK 14: Görüşme Formu	320
EK 15: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri	322
EK 16: İzin Belgesi	323
EK 17: Orjinallik Raporu	324
ÖZGEÇMİŞ	325

KISALTMALAR DİZİNİ

AÖKGÖ: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği

HÖEYÖAÖ: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği

ÖMAÖ: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

KT: Kareler Toplamı

KO: Kareler Ortalaması

TABLOLAR DİZİNİ

- Tablo 1:** Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
- Tablo 2:** 2014-2015 Öğretim Yılı Eylül Ayı İlk Atama Branş Bazlı Atama Sayıları
- Tablo 3:** Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeyine Göre Bölgesel Sınıflama
- Tablo 4:** 2014-2015 Öğretim Yılı Eylül Ayında Yeni Öğretmen Atamasının En Çok Yapıldığı İller
- Tablo 5:** Örnekleme Yeri Alan Öğretmenlerin Özellikleri
- Tablo 6:** Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri
- Tablo 7:** Alt Problemlere Göre Veri Toplama Araçları
- Tablo 8:** AÖKGÖ Deneme Uygulaması Puan İstatistikleri
- Tablo 9:** AÖKGÖ AFA ve Paralel Analiz Özdeğerlerinin Karşılaştırılması
- Tablo 10:** AÖKGÖ’nin Faktör Deseni (Varimax) ve Madde İstatistikleri
- Tablo 11:** AÖKGÖ Ana Uygulaması Puan İstatistikleri
- Tablo 12:** HÖEYÖAÖ Deneme Uygulaması Puan İstatistikleri
- Tablo 13:** HÖEYÖAÖ AFA ve Paralel Analiz Özdeğerlerinin Karşılaştırılması
- Tablo 14:** HÖEYÖAÖ’nin Faktör Deseni (Varimax) ve Madde İstatistikleri
- Tablo 15:** HÖEYÖAÖ Ana Uygulaması Puan İstatistikleri
- Tablo 16:** ÖMAÖ Deneme Uygulaması Puan İstatistikleri
- Tablo 17:** ÖMAÖ AFA ve Paralel Analiz Özdeğerlerinin Karşılaştırılması
- Tablo 18:** ÖMAÖ’nin Faktör Deseni (Varimax) ve Madde İstatistikleri
- Tablo 19:** ÖMAÖ Ana Uygulaması Puan İstatistikleri
- Tablo 20:** Alt Problemlere Göre Veri Analizinde Kullanılan Teknikler
- Tablo 21:** Nitel Veri Setini Kodlama Örneği

Tablo 22: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeğinin “Öğretimi Planlama ve Uygulama” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 23: Öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tablo 24: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeğinin “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 25: Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Güçlükler ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tablo 26: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeğinin “Meslektaş ve Yöneticilerle İlişkiler” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 27: Öğretmenlerin Meslektaş, Yönetici, Veli ve Rehber Öğretmen ile İlişkilere Yönelik Olumlu Görüşlerinin ve Nedenlerinin Sıklığı

Tablo 28: Öğretmenlerin Meslektaş, Yönetici, Veli ve Rehber Öğretmen ile İlişkilere Yönelik Olumsuz Görüşlerinin ve Nedenlerinin Sıklığı

Tablo 29: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeğinin “Fiziksel Çevre ve Toplum ile İlişkiler” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 30: Öğretmenlerin Fiziksel Çevre ve Toplum ile İlişkilerde Karşılaştıkları Güçlükler ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tablo 31: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeğinin “Okulun Fiziki Altyapısı ve Olanaklar” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 32: Öğretmenlerin Okulun Fiziki Altyapısı ve Olanaklardan Kaynaklı Karşılaştıkları Güçlükler ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tablo 33: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 34: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Diğer Güçlüklere İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tablo 35: Öğretmenlerin Aday Öğretmenlere Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tablo 36: Öğretmenlerin Rehber Öğretmenlere Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tablo 37: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tablo 38: Öğretmenlerin MEB ve İl/İlçe Milli Eğitime Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tablo 39: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

Tablo 40: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları

Tablo 41: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 42: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Branşa (Alan) Göre Betimsel İstatistikleri

Tablo 43: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Branşa (Alan) Göre MANOVA Sonuçları

Tablo 44: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Branşa (Alan) Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 45: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Branşa (Alan) Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 46: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Betimsel İstatistikleri

Tablo 47: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre MANOVA Sonuçları

Tablo 48: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 49: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 50: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları İle Göre Betimsel İstatistikleri

Tablo 51: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları İle Göre MANOVA Sonuçları

Tablo 52: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları İle Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 53: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları İle Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 54: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre Betimsel İstatistikleri

Tablo 55: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre MANOVA Sonuçları

Tablo 56: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 57: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 58: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Betimsel İstatistikleri

Tablo 59: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre MANOVA Sonuçları

Tablo 60: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 61: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 62: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Rehber Öğretmene (Mentör/Danışman) Sahip Olup Olmama Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

Tablo 63: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Rehber Öğretmene (Mentör/Danışman) Sahip Olup Olmama Durumuna Göre MANOVA Sonuçları

Tablo 64: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Rehber Öğretmene (Mentör/Danışman) Sahip Olup Olmama Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 65: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinin “Öğretimi Planlama ve Uygulama” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 66: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinin “Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 67: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 68: Öğretmenlerin Almış Oldukları Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tablo 69: Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitime Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tablo 70: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinin “Mesleğe Bağlılık” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 71: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinin “Öğrencilere Adanma” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 72: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinin “Özverili Çalışma” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 73: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlığa İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 74: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Temasına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tablo 75: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Yordanmasına İlişkin Tüm Değişkenler Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

Tablo 76: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Yordanmasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 77: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Yordanmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Araştırmanın İşlem Basamakları

Şekil 2: Araştırma Deseni

Şekil 3: Düzey-2 Bölgelerinin 4 Kademeli Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi

Şekil 4: AÖKGÖ Deneme Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 5: AÖKGÖ Nihai Formunun Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 6: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği Nihai Formunun Faktör Yapısı

Şekil 7: AÖKGÖ Ana Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 8: HÖEYÖAÖ Deneme Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 9: HÖEYÖAÖ Nihai Formunun Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 10: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği Nihai Formunun Faktör Yapısı

Şekil 11: HÖEYÖAÖ Ana Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 12: ÖMAÖ Deneme Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 13: ÖMAÖ Nihai Formunun Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 14: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Nihai Formunun Faktör Yapısı

Şekil 15: ÖMAÖ Deneme Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturan ve öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerle değişen problem durumu ortaya konulmuş ve ilgili alanyazın açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın problem cümlesine, alt problemlere ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bir öğretmenin hayatında deneyimlediği çok az yaşantı, kişisel ve mesleki yaşamı üzerinde “öğretimin ilk yılı” kadar önemli bir etkiye sahiptir.¹

Toplumlar zamanla büyük ölçüde değişmektedir ve dolayısıyla toplumu oluşturan bireylerin ihtiyaçları artarak daha karmaşık, çeşitli ve karşılanması güç hale gelmektedir. Böyle toplumlarda eğitim, insanların ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayan en önemli sistemlerden biridir (Senemoğlu, 1991). Ülkemizde Cumhuriyetin kuruluş döneminde olduğu gibi, tarihsel süreçte bütün yenilik ve değişim hareketlerinde, eğitim aracılığıyla bir kalkınma ve yenileşme sürecine girilerek eğitimde köklü değişikliklere gidilmiştir. Çünkü eğitim, toplumsal kalkınma ve şekillenmenin en önemli aracı olarak görülmektedir. Bir toplumun kalkınabilmesi her şeyden önce nitelikli insan gücünün olmasına bağlıdır. Nitelikli insan gücü ancak nitelikli bir eğitimle, nitelikli bir eğitim ise nitelikli öğretmenlerle mümkündür. Nitekim Ertürk (2013) öğretmenleri “toplum mühendisleri” olarak nitelemektedir. Dolayısıyla, eğitim sisteminde öğretmenler önemli bir yere sahiptir ve eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biridir.

Hem toplumsal kalkınma hem de toplumsal refahı sağlamak için gerekli olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Fakat eğitim sisteminde program geliştirme sürecinde olduğu kadar programın uygulanması aşamasında, bir başka deyişle öğretme-öğrenme sürecinde de cevaplandırılması gereken birçok soru vardır. Bu soruların tümüne tek bir kişinin cevap vermesi öğretim seviyesi ne olursa olsun mümkün görülmemektedir.

¹ Yvonne Gold, 1996

Dolayısıyla tüm bu sorulara cevap vermede öğretmeni yalnız başına bırakarak sağlıklı kararlar almasını beklemek büyük bir yanılgıdır. Öğretmeni bu süreçte yüzüstü bırakmak yerine gerekli yardım ve uzman desteği sağlanmalıdır (Ertürk, 2013, s. 23).

Öğretmenlik mesleğine giriş olarak bilinen öğretimin ilk yılı “başarma veya kırılma zamanı” olarak görülmektedir. Mesleğe yeni başlayanlar için öğretmenlik mesleğine geçiş zorlu olabilir (Eaton & Sisson, 2008). ABD’de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri ilk yılda ya farklı bir okula geçiş yapmakta ya da mesleği bırakmaktadır (Smith & Ingersoll, 2004); ilk beş yılda ise yaklaşık olarak yarısı mesleği bırakmaktadır (Eaton & Sisson, 2008). Bu rakamlar oldukça yüksektir ve endişe edilmesi gereken bir durumdur. Türkiye’de ekonomik sebeplerden dolayı mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe bırakma oranları bu kadar yüksek olmamakla birlikte öğretmen atamasının en çok yapıldığı Doğu ve Güneydoğu illerinde önemli ölçüde öğretmen değişiminin olduğu bilinmektedir. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında ciddi güçlüklerle karşılaştıklarının en önemli göstergesidir.

Hemen hemen her öğretmen, sınıfta öğrencilerle baş başa kaldığı meslekteki ilk günü hatırlamaktadır. O ana kadar öğretmen, yıllarca hizmet öncesi eğitim almıştır. Okumalar, gözlemler, ders planları ve uygulamalar yapmıştır. Fakat buna rağmen gerçek bir sınıf ortamında öğrencilerle baş başa kalmak onu endişelendirmektedir. Ne yapmalıyım? Bu ilk yılı nasıl geçirmeliyim? Bugüne kadar öğrendiklerimi nasıl uygulayım? Öğrencileri yönetebilecek miyim? Öğrenciler ve ailelerle iletişim kurabilecek miyim? Meslektaşarımla iyi ilişkiler kurabilecek miyim? Hata yapmam durumunda nelerle karşılaşırım? gibi birçok soru zihninde yanıt beklemektedir. Aslında bu kaygıları mesleğe yeni başlayan neredeyse bütün öğretmenler taşımaktadır. Mesleğe yeni başlayan hiçbir öğretmen, ilk yılında beklentileriyle tam olarak aynı durumlarla karşılaşmamıştır veya yaşadığı güçlüklerle nasıl başa çıkacağını tam olarak bilememektedir (Wyatt & White, 2007). Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmenliğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin tespit edilmesine ve bu bulgular ışığında onların bu süreçte güçlüklerin üstesinden nasıl gelebileceklerine ilişkin çözüm yolları geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Başarılı bir başlangıç, hem öğretmenin kariyeri hem de öğrencilerin eğitimi için kritik öneme sahiptir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen başaramadığında, herkes kaybeder. Yeni başlayanların mesleği bırakmaları okul programlarını, öğrencileri, yöneticileri, politikacıları olumsuz yönde etkilemektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin başarısı herkesin üzerinde düşünmesi gereken bir durum olmalıdır (Barbara & Grady, 2007, s.2). Bu nedenle bu alanda yapılacak olan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çoğu ülkede, hükümetler nitelikli öğretmenlere sahip olmak için öğretmen eğitimini geliştirmenin yollarını aramaktadır. Öğretmen eğitimi sürekli devam eden bir süreç olsa da, hizmet öncesi öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının mesleki sorumluluklarını karşılamalarına yardımcı olmalıdır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlerin faydalı olabilmeleri için onların ne bilmeleri gerektiğini, her öğrencinin potansiyellerini geliştirebilmeleri için ne tür mesleki yeterlikleri kazanmaları gerektiğini sorgulamakla işe başlamalıdır (Senemoğlu, 1991). Bu doğrultuda, gelişmiş ülkelerde ve ülkemizde nitelikli öğretmenler yetiştirmek amacıyla öğretmenler için mesleki standartlar veya öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirme kurumlarından mezun olan öğretmenlerin bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını ve mesleğe başladıklarında bu yeterlikleri performans olarak ortaya koyarken ne düzeyde güçlük yaşadıklarını belirlemek önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, uluslararası çerçevede öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri temel alınarak mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin bu öğretmen yeterliklerini performans olarak ortaya koymada ne düzeyde güçlük yaşadıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu anlamda bu araştırma, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlüklerin tespit edilip bu güçlüklerin nasıl aşılabileceğine ilişkin çözüm önerileri geliştirilmesine ışık tutacaktır.

Eğer öğretmenler hizmet öncesi öğretmen eğitiminde etkili bir eğitim almışlarsa, onların öğrencilerine daha iyi bir eğitim sunma potansiyelleri yüksektir. Bu anlamda, hizmet öncesi eğitim öğretmenin kariyerinde önemli bir yere sahiptir (Öztürk ve Yıldırım, 2015). Eğitim sistemini başarılı kılmak için eğitim sistemi içerisinde etkin bir role sahip olan nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve bu

öğretmenlerin istihdam edilmesi önemli bir sorumluluktur (Özoğlu, 2010). Ülkemizde bu sorumluluğun ne derece yerine getirildiğini ortaya koymak ve bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitimine ilişkin çözüm önerileri geliştirmek önem taşımaktadır.

Öğretmen eğitimi; hizmet öncesi öğretmen eğitimi, adaylık dönemi (öğretmenliğin ilk yılı veya ilk yılları) ve mesleki gelişim (hizmet içi eğitim) olmak üzere üç aşamada ele alınabilir. Kaliteli öğretmen eğitimi hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile başlar. Bu süreç oldukça önemlidir, çünkü öğretmen motivasyonunun temelini oluşturur ve mesleğe yeni başlayacak öğretmenin sınıfa girmeden önce yeterli olmasını sağlar (Thompson & Power, 2015). Ayrıca, mevcut eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için mesleğe adanmış öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır; çünkü mesleğe adanmışlık, öğretmenin karşılaştığı olumsuz durumlara karşı mücadele etmesini ve eğitimde bir değişim yaratmak için göstereceği çaba ve isteği önemli ölçüde etkilemektedir (Crosswell & Elliott, 2004). Bunlardan hareketle, aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yeterliği ve mesleğe adanmışlık düzeyleri ile mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler arasında ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme kurumlarından beklenen mesleki sorumluluklarını yerine getirmede yeterli ve mesleğe adanmış öğretmenler yetiştirmektir. Dolayısıyla, bu araştırmada aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algılarının ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Ayrıca, aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algıları ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ne düzeyde açıkladığı ortaya konulacaktır. Bu anlamda, bu araştırma öğretmen eğitimi programlarının çeşitli güçlüklerle başatmada ne düzeyde katkıda bulunduğuyla ilişkin ipuçlarının belirlenmesini sağlayacak ve öğretmen eğitimi programlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin çalışmalara ışık tutacaktır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kararlarını, uygulamalarını ve kariyerini etkileme potansiyeline sahip olan öğretmenliğin ilk yılı, üzerinde durulması gereken bir dönemdir. Türkiye’de genellikle kırsal bölgelerde göreve başlayan fakat henüz meslekte yeterli deneyime sahip olmayan aday öğretmenler, mesleğin ilk yılında önemli güçlükler yaşamaktadır. Dolayısıyla, ülkemizde hizmet

öncesi öğretmen eğitimine olduğu kadar, aday öğretmenlerin süreçte desteklenmesine de gereken önem verilmelidir. Bu araştırmada, hem aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin geniş çaplı olarak tespit edilmesi hem de bu öğretmenlere mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilmeleri için uygulamaların geliştirilmesine yönelik öneriler sunulması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle geliştirilecek önerilerin, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yetiştirilmesine ilişkin yapılacak düzenlemelere ve adaylık eğitimi programlarının hazırlanmasına ışık tutması beklenmektedir.

Araştırma problemi çerçevesinde, uluslararası anlamda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ele alınmış ve bu yeterlikleri performansa dönüştürmede aday öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri güçlüklerle ilişkin alt başlıklar bu yeterlik alanlarına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlık düzeylerine ilişkin alanyazın, bu araştırmada cevaplanması gereken araştırmanın alt problemlerine ışık tutacaktır.

1.1.1. Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesinde Öğretmen Eğitimi

Eğitim, toplumsal yapılanmanın en temel öğelerinden biridir ve toplumdaki diğer yapılarla etkileşim içerisindedir. Toplumdaki diğer yapılardaki değişimler eğitimi etkilediği gibi, eğitim aracılığıyla toplumdaki diğer yapılarda istenen yönde değişim sağlanabilir. Eğitim hem toplumdaki mevcut kültürel değerleri gelecek nesillere aktarmada hem de kültüre yeni değerler katmada önemli role sahiptir. Eğitim yoluyla bireylere ekonominin ihtiyaç duyduğu ve toplumda yetiştirilmek istenen insan tipindeki özellikler kazandırılabilir. Dolayısıyla eğitimin toplumsal, kültürel, ekonomik ve bireysel işlevleri bulunmaktadır. Eğitim sisteminin kendisinden beklenen bu işlevleri yerine getirebilmesi, büyük ölçüde eğitimi işlevsel kılacak öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmenin niteliğini de mevcut öğretmen yetiştirme uygulamaları ve politikalar belirlemektedir. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme kurumlarında hizmet öncesi eğitimle nitelikli ve belirli yeterliklere sahip öğretmenler yetiştirilmelidir (Senemoğlu, 1990).

Dünya genelinde eğitim sistemlerini geliştirmek isteyen ülkeler akademik başarıyı artırmak için öğretmen eğitimine yatırım yapmaktadır. PISA (Programme

for International Student Assessment -Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Çalışmalarında Eğilimler) gibi uluslararası sınavlarda en yüksek başarı gösteren ülkeler özellikle öğretmenlerin hem mesleğe girmeden önce hem de kariyerleri boyunca uzmanlıklarını geliştirmelerine önem vermişlerdir. Gelişmiş okul sistemlerine sahip ülkeler üç hususa önem vermektedir:

1. Öğretmenlik için doğru kişileri seçmek,
2. Onları etkili öğretmenler olarak yetiştirmek,
3. Sistemin her bir çocuk için mümkün olabilecek en iyi eğitimi verdiğinden emin olmak (Darling-Hammond, Chung-Wei & Andree, 2010).

Yüzyıllardır öğretmenin kim olduğuna, hangi özelliklere sahip olması gerektiğine, öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiğine ilişkin sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır ve bunu ortaya koymak amacıyla yurtiçi ve yurtdışı alanyazında binlerce çalışmaya ulaşmak mümkündür (Senemoğlu, 2001). Yüksek nitelikli öğretmenler ve öğretmen eğitimi programlarına sahip olmak için dünya genelinde birçok ülke, hizmet öncesinde öğretmenlere kazandırılması beklenen kendi öğretmen standartlarını oluşturmaktadır (Köksal & Convery, 2013). Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ve yeterlikler sürekli tartışılmaktadır. Öğretmenlere kazandırılması hedeflenen bu özellik ve yeterliklere göre de öğretmen eğitimi programları sürekli gözden geçirilmektedir. Bu programlarda yer alan dersler ve bu derslerin içerikleri, öğretmenlere kazandırılması hedeflenen özellik ve yeterliklere göre belirlenmektedir (Şişman, 2011, s.230). Son otuz yıldır, Türkiye’de öğretmen eğitimi programları “konu alanı dersleri”, “mesleki dersler”, “program dersleri” ve “okul deneyimi” derslerinden oluşmaktadır. Bu programlar daha çok kuram temellidir. Konu alanı dersleri, tek bir konu alanına uzmanlaşmaktan ziyade çeşitli dersleri içermektedir. Genel olarak, eğitim bilimlerinden çeşitli disiplinleri içeren mesleki dersler, öğrencilerin etkili olarak nasıl öğrenebileceklerini ve konu alanını nasıl öğretebileceklerini öğrenmelerini sağlayacak program derslerinden daha çoktur. Ayrıca oldukça çok az bir zaman okul deneyimine ayrılmaktadır. Dolayısıyla kuram ile uygulama arasında, konu alanı ile konu alanının öğretimi arasında bir denge

olmalıdır (Senemoğlu, 2011). Bu durum, ÷lkemizde öğretmen eğitimi programlarının öğretmen yeterlikleri çerçevesinde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Mesleki açıdan yeterlik, bir mesleğin başarılı bir biçimde icra edilebilmesi için sahip olunması gereken özellikler (bilgi, beceri ve tutumlar) olarak tanımlanabilir (Şişman, 2011, s.230). Öğretme ve öğrenmede öğretmen yeterliği, öğretimin başarısını belirlemede önemli bir faktördür. Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini uygulamadaki yeterliği, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımı üzerinde doğrudan etkilidir (Copriady, 2014). Öğretmen yeterlikleri; öğretmen eğitimi politikalarının ve programlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin seçiminde ve hizmet içi eğitiminde, öğretmen performanslarının değerlendirilmesinde kullanılması bakımından önem taşımaktadır (Mili Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Bu çalışmada da uluslararası düzeyde öğretmenlik mesleği genel standartları/yeterlikleri temel alınarak aday öğretmenlerin bu yeterlikleri performans olarak ortaya koymada ne düzeyde güçlük yaşadıkları belirlenecektir. Bu çerçevede, uluslararası alanda Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve İngiltere'deki öğretmenlik meslek standartları ve Türkiye'de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ele alınması yaşanan güçlüklerin yapılandırılmasına ışık tutacaktır.

1.1.1.1. ABD'de Öğretmenlik Meslek Standartları

Her ne kadar Türkiye'de MEB tarafından düzenlenen çalışmada “öğretmen yeterlikleri” kavramı kullanılsa da uluslararası düzeyde ABD, İngiltere gibi ÷lkelerde “öğretmenlik meslek standartları” kavramı kullanılmaktadır. Öğretmen yeterliklerinde, genellikle öğretmenlerin neleri yapmaları gerektiği davranış düzeyinde ayrıntılı olarak listelenirken, öğretmen standartlarında öğretmenlerin sahip olmaları gereken özelliklerin genel çerçevesi ayrıntılara inilmeden belirlenmektedir (Türk Eğitim Derneği, 2009).

ABD'de öğretmen eğitimi programlarına ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde bulunması gereken özelliklere ilişkin oluşturulan standartlar, bu alanda uzman kuruluşlar tarafından belirlenerek kamuoyuna sunulmaktadır. Eyaletler kendi standartlarını oluştururken bu uzman kuruluşlar tarafından belirlenen standartları temel alarak gerekli değişiklikler yapmaktadır. ABD'de öğretmen

eğitiminde ve öğretmen standartlarında yaygın olarak kullanılan uzman kuruluşlar; Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu (National Board for Professional Teaching Standards-NBPTS), Eyaletler arası Öğretmen Değerlendirme ve Destek Kurulu (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium-InTASC) ve Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Kuruludur (The National Council for Accreditation of Teacher Education-NCATE). Günümüzde ABD’de bütün öğretmen eğitimi programları, bağlı oldukları eyaletteki öğretmenlik meslek standartlarını karşılamak zorundadır. Aksi takdirde, eyaletin eğitim bakanlığı o programı onaylamaz ve programdan mezun olan öğretmenler o eyalette öğretmen olarak işe başlayamazlar (Özcan, 2009; Akt: Türk Eğitim Derneği, 2009).

Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS) tarafından öğretmenlik meslek standartlarının çerçevesini oluşturacak 5 temel önerme belirlenmiştir (NBPTS, 2002):

1. Öğretmenler, öğrencilere ve öğrencilerin öğrenmelerine adanmıştır.
2. Öğretmenler, öğretecekleri konuları ve bu konuların öğrencilere nasıl öğretileceğini bilir.
3. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini izleme ve yönetmekle sorumludur.
4. Öğretmenler, kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünür ve deneyimlerinden öğrenir.
5. Öğretmenler, öğrenme topluluklarının bir üyesidir.

Bu temel önermeler çerçevesinde, birçok “öğretmen standartları” çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalarda, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak farklı yaş gruplarının öğretmenleri için dört farklı düzeyde; erken çocukluk (3-8 yaş; NBPTS, 2012a), orta çocukluk (7-12 yaş; NBPTS, 2012b), erken ergenlik (11-15 yaş; NBPTS, 2001), ergenlik ve genç yetişkinlik (14-18 yaş ve üzeri; NBPTS, 2003) olmak üzere öğretmen standartları “Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS)” tarafından belirlenmiştir.

Eyaletler arası Öğretmen Değerlendirme ve Destek Kurulu (InTASC) tarafından ise 4 genel kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler şunlardır (InTASC, 2013):

1- *Öğrenen ve Öğrenme*

- Öğrenen gelişimi,
- Öğrenme farklılıkları,
- Öğrenme ortamları.

3- *Öğretimi uygulama*

- Öğretimi planlama,
- Öğretim stratejileri,
- Değerlendirme.

2- *İçerik*

- Konu alanı bilgisi,
- Konu alanının uygulanması.

4- *Mesleki sorumluluk*

- Mesleki sorumlulukları bilme ve etik davranma,
- Liderlik ve işbirliği.

1.1.1.2. *İngiltere’de Öğretmenlik Meslek Standartları*

İngiltere’de, öğretmen eğitiminde verilmesi gereken dersler ve bu derslerin taşınması gereken standartlara ilişkin öneri sunması için 1984 yılında Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurulu (The Council for the Accreditation of Teacher Education-CATE) kurulmuştur. Bu anlamda, öğretmen eğitimi dersleri belirlenen standartları karşılamak durumundadır (Taylor, 1987). İngiltere’de öğretmenlik meslek standartları tarihsel süreç bağlamında incelendiğinde ise özellikle son yirmi yıl içerisinde önemli adımlar atılmıştır.

1992’de Eğitim Bakanlığı (Department for Education) daha sonraları standart olarak isimlendirilen belirli yeterlikler belirlemiştir (Stephens, Tonnessen, & Kyriacou, 2004). İngiltere’de Öğretmen Yetiştirme Kurumu (TTA: Teacher Training Agency) öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak için önemli değişiklikler yapmıştır ve 2005 yılında bu kurumun adı Öğretmen Gelişim Kurumu (TDA: Teacher Development Agency) olarak değiştirilmiştir. 1997’de bu kurum, kaliteli öğretmen standartlarını (Standards for the award of qualified teacher status) belirlemiştir (Bleach, 2000; Akt: Köksal & Convery, 2013). Bu standartlar 2002 yılında yeniden düzenlenmiş ve son olarak tekrar 2007 yılında geliştirilmiştir (Köksal & Convery, 2013).

Öğretmen gelişim kurumu tarafından öğretmenler için mesleki standartlar beş farklı düzeyde belirlenmiştir. Bu düzeyler; 1- Kalifiye öğretmen standartları (the award of qualified teacher status), 2- Tüm öğretmenler için temel standartlar

(teachers on the main scale [core]), 3- Başlangıç sonrası standartlar (teachers on the upper pay scale [post threshold teachers]), 4- Mükemmel öğretmen standartları (excellent teachers), 5- İleri düzey becerilere sahip öğretmenler (advanced skills teachers) olarak yapılandırılmıştır (TDA, 2007b). Birinci düzeyde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim kurumlarından mezun olmaları ve kalifiye bir öğretmen olabilmeleri için gerekli olan standartlar (qualified teacher status) belirlenmiştir (TDA, 2007a). İkinci düzeyde adaylık sürecini tamamlamış her öğretmenin kazanmış olması gereken temel standartlar bulunmaktadır. Bu standartlar, başlangıç düzeyi olarak ele alınır ve sonraki düzeyler için temel oluşturur. Adaylık sürecinden sonra öğretmenlerin temel standartları karşılaması ve sonraki aşamalarda mesleki bilgi ve becerilerini daha genişletmesi beklenir. Genel olarak, her düzeyde öğretmenin sahip olması gereken alt standartlar farklılaşsa da ana standartlar “Çocuklar ve gençlerle ilişkiler, yasal çerçeve ve mesleki sorumluluklar, diğerleriyle iletişim ve birlikte çalışma, bireysel mesleki gelişim, öğretme ve öğrenme, değerlendirme ve izleme, konu alanı ve öğretim programı bilgisi, okuryazarlık, sayısal beceriler, bilgi ve iletişim teknolojileri, başarı ve çeşitlilik, sağlık ve gelişim, planlama, öğretim, değerlendirme, izleme ve dönüt sağlama, öğretme ve öğrenmeyi gözden geçirme, öğrenme ortamı, takım çalışması ve işbirliği” ana başlıkları altında gruplandırılmıştır (TDA, 2007b).

2012 yılında ise Eğitim Bakanlığı (Department for Education) öğretmenlik meslek standartları belirlemiştir. Bu standartlar, öğretmen gelişim kurumu tarafından oluşturulan kalifiye öğretmen standartları ve temel standartların yerine geçmekte ve öğretmenlikte hangi aşamada olduğuna bakılmaksızın öğretmenlerin büyük çoğunluğuna uygulanmaktadır. Bu standartlar, öğretmenlerden beklenen asgari düzeyde performans göstergesi olarak kabul edilmektedir (Department for Education [DfE], 2012). Bu standartlar, öğretim ve bireysel-mesleki gelişim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (DfE, 2012):

1- Öğretim

- Öğrencileri harekete geçirecek, motive edecek ve ilgilerini çekecek yüksek beklentiler oluşturma,
- Öğrencilerin gelişimini ve ilerlemesini destekleme,

- İyi derecede konu alanı bilgisine sahip olma,
- İyi derecede öğretim programı bilgisine sahip olma,
- İyi yapılandırılmış dersler planlama,
- Planlanan dersleri etkili olarak uygulama,
- Tüm öğrencilerin güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek öğretimi gerçekleştirme,
- Doğru ve etkili değerlendirme yapma,
- İyi ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğrenci davranışlarını etkili şekilde yönetme,
- Daha geniş anlamda mesleki sorumlulukları yerine getirme.

2- Bireysel ve Mesleki Gelişim

- İnsanların öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu bakış açısı geliştirmelerini sağlama ve okul içi-okul dışında etik değerlere uygun davranışlar sergileme,
- Okuldaki uygulamaları, okul politikalarını ve değerleri benimseme ve bunlara yüksek standartlarda katılım gösterme,
- Mesleki görev ve sorumluluklarını bilme ve bunları yerine getirme.

Türkiye’de ise gelişmiş ülkelerdeki öğretmenlik meslek standartları gözden geçirilerek öğretmenler için öğretmenlik meslek yeterlikleri belirlenmiştir.

1.1.1.3. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelecek nesillerin alacakları eğitimin niteliği üzerinde belirleyici olması, yeterliklerin belirlenmesini ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2009). Toplumlar; çalışma koşullarımızı, yaşam biçimlerimizi ve öğrenme yollarımızı etkileyen karmaşık, planlanamayan bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Böyle bir değişim, bireyleri eğitme sorumluluğunu taşıyan kurumlar olan okullar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Günümüz öğrencileri, bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde on yıl öncesinden bile daha çok bilgi kaynağına sahiptir. Bu durum, okula ve öğretmenlere yüklenen işlevlerin yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır (World Bank, 2005).

Dolayısıyla gelişen ve değişen toplum ile birlikte öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler de sürekli olarak geliştirilmelidir. Bu bağlamda, Türkiye’de öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri tarihsel süreç içerisinde ele alınmıştır.

Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği icra eden öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini yerine getirmelerine ilişkin düzenlemeler Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar sürekli tartışılan bir konu haline gelmiştir (Seferoğlu, 2004a). Türkiye’de öğretmenlerin niteliklerine ilişkin genel çerçevenin oluşturulması amacıyla, 14/06/1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 45. maddesinde “öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1973).

1998 yılında YÖK tarafından “Mili Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında hizmet öncesi öğretmen eğitimine ilişkin öğretmen eğitimi programlarına uygulanabilir nitelikte öğretmen yeterlikleri listesi hazırlanmıştır. Bu yeterlikler dört ana başlık altında toplanmıştır (YÖK, 1998):

1. Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler (konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi),
2. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler (planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim),
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma,
4. Diğer mesleki yeterlikler (mesleki sorumluluklar, mesleki gelişim vb.)

Daha sonra 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” tarafından öğretmen yeterlikleri belirlenmiş ve bu yeterlikler 2002 yılında uygulanmaya konmuştur. Bu yeterlikler; “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Bu yeterliklerden “eğitme-öğretme yeterlikleri”; öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu

geliştirme ve okul-çevre ilişkilerini geliştirme olmak üzere 14 alt bölümden oluşmaktadır (MEB, 2002). Son olarak, “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” tarafından yürütülen komisyonlarca çalışmalara 2002 yılında başlanan ve 2006 yılında yürürlüğe giren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenmiştir. Bu çerçevede genel yeterlikler; 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiştir (MEB, 2008). Bu ana yeterlik ve alt yeterlikler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

<p>A. Kişisel ve meslekî değerler - meslekî gelişim,</p> <p>A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme</p> <p>A2. Öğrencilerin, öğrenebileceğine ve başaracağına inanma</p> <p>A3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme</p> <p>A4. Öz değerlendirme yapma</p> <p>A5. Kişisel gelişimi sağlama</p> <p>A6. Meslekî gelişmeleri izleme ve katkı sağlama</p> <p>A7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama</p> <p>A8. Meslekî yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme</p> <p>B. Öğrenciyi tanıma</p> <p>B1. Gelişim özelliklerini tanıma</p> <p>B2. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma</p> <p>B3. Öğrenciyi değer verme</p> <p>B4. Öğrenciyi rehberlik etme</p> <p>C. Öğretme ve öğrenme süreci</p> <p>C1. Dersi plânlama</p> <p>C2. Materyal hazırlama</p> <p>C3. Öğrenme ortamını düzenleme</p> <p>C4. Ders dışı etkinlikler düzenleme</p> <p>C5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme</p> <p>C6. Zaman yönetimi</p> <p>C7. Davranış yönetimi</p>	<p>D. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme</p> <p>D1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme</p> <p>D2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme</p> <p>D3. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama</p> <p>D4. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme</p> <p>E. Okul, aile ve toplum ilişkileri</p> <p>E1. Çevreyi tanıma</p> <p>E2. Çevre olanaklarından yararlanma</p> <p>E3. Okulu kültür merkezi durumuna getirme</p> <p>E4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık</p> <p>E5. Aile katılımı ve işbirliği sağlama</p> <p>F. Program ve içerik bilgisi</p> <p>F1. Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkeleri</p> <p>F2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi</p> <p>F3. Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme</p>
--	--

Bu öğretmen yeterlikleri, öğretmen adaylarına öğretmen eğitimi programları aracılığıyla hizmet öncesi dönemde kazandırılmalıdır. Aday öğretmenlerin, bu yeterlikleri hizmet öncesi dönemde ne düzeyde kazandıkları ve bu yeterlikleri meslekte ne düzeyde performans olarak ortaya koydukları mesleğin ilk yılında ortaya çıkacaktır. Bu anlamda öğretmenlikte ilk yıl, hizmet öncesi eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

1.1.2. Öğretmenlikte İlk Yıl

Öğretmenlikte ilk yıl, öğretmenliğe yeni başlayanların meslekte kalma süresi ve mesleki gelişimi için önemli bir yere sahiptir (Rust, 1994; Gergin, 2010). Öğretimin ilk yılı, öğretmeyi öğrenmede yoğun geçen bir dönemdir ve sadece öğretmenlerin meslekte kalıp kalmayacağını veya mesleki gelişimini değil aynı zamanda ne tür bir öğretmen olacağını da etkilemektedir (Feiman-Nemser, 2001). Öğretmenliğin ilk yılındaki koşullar ve yaşantılar; öğretmenin uzun vadede öğretmenlik kariyerindeki etkililiği, mesleğe devam etme durumu, tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bush, 1983). Eğer bu ilk yıl başarılarla anılacak bir yıl olursa, daha kendinden emin, daha uzman öğretmen olmanın önünü açmaktadır. Tam tersine, mutsuz geçen bir ilk yıl; mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin öğretime ilişkin tutumuna gölge düşürecek, öz güvenini zedeleyecek ve mesleği bırakmasına sebep olacaktır (Hammond, 2005, s.75).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, ilk yıl sınıfa girdiklerinde gerçekte nasıl öğreteceklerini öğrenmektedir (Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). Öğretmen eğitimi kurumlarından mezun olanlar hizmet öncesi dönemde nitelikli bir eğitim almış olsalar bile, mesleğin ilk yılında uyum güçlüklerinin yaşanılması kaçınılmazdır, çünkü aslında mesleğe başladıklarında gerçek problemlerle karşılaşır (Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004). Dolayısıyla öğretmenliğin ilk yılları, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kariyerlerinde en zorlu yıllar olarak bilinir. Dünya genelinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde ilk üç yılda mesleği bırakanların sayısı oldukça yüksektir. Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler sınıf yönetimi, ders planı vb. şeklinde değişkenlik göstermektedir (Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant & Kennetz, 2014).

Öğretmenliğin ilk yılı bir öğretmenin kariyerinde özel bir dönemdir, kendisinden önceki ve sonraki dönemlerden farklıdır. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen için; ilk gün yapılacak şeyler, öğrenciler, ilgiler, kaynaklar vb. her şey yenidir. Yeni başlayan bir öğretmenin zihninde; ne öğretmem gerekiyor? öğrencileri nasıl değerlendirmeliyim? yöneticilerin benden beklentisi nedir? gibi cevaplanmayı bekleyen sınırsız sayıda soru vardır. Bu ve benzeri sorular; program, öğretim, değerlendirme, yönetim, okul kültürü gibi birçok konuyu kapsamaktadır (Feiman-Nemser, 2003). Herkes bu ilk yılı farklı şekillerde geçirmektedir. Karşılaşılan güçlükler öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilir, fakat nerde olursa olsun karşılaşılan bazı ortak endişeler vardır (Hammond, 2005, s.75). Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenler için öğretmenlikte ilk yıl bir mücadele, öğretmeyi öğrenme ve uyum süreci olarak görülebilir.

Alanyazında vurgulandığı üzere, öğretmenlik mesleğinde öğretimin ilk yıllarının problemlili olduğu görülmektedir. Nasıl ki öğretmenlikte ilk yıl zorlu bir dönemse, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göreve başladıklarında nasıl yardım edileceğini belirlemek de o denli zordur (Moir, 1999, s.19). Eğer bu döneme vurgu yapılırsa ve bu dönemde etkili olabilecek tüm paydaşlarla işbirliği yapılırsa, öğretmen eğitimi yeniden şekillendirilebilir (Bush, 1983, s. 350). Eğitim politikalarını yönetenlerin çoğu, etkili eğitim programları oluşturmak için gerekli kaynaklar ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçları hakkında yeterli anlayıştan yoksundur. Genellikle, adaylık eğitimi programları yeni öğretmenlerin mesleğin ilk yılındaki mücadelesine yardım etmek için kısa süreli destek sağlamaktadır. Öğretmenlerin iyi öğretmenler olmalarına yardımcı olmak için öğretimin ilk yılları “öğretmeyi öğrenme” evresi olarak görülmeli ve yeni öğretmenler için öğretme eyleminin öğrenilmesini destekleyecek profesyonel bir kültür oluşturulmalıdır (Feiman-Nemser, 2003).

Adaylık döneminin bir kültürlenme süreci olarak görülmesi, çalışma koşulları ve okul kültürünün mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarının karakterini, kalitesini ve sonuçlarını önemli ölçüde etkilediği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, okul yönetimi ve kültürünün yeni öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ve meslekteki uygulamaları üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere uygun olanakların sağlanması ve tecrübeli öğretmenlerle

işbirliği yapmalarının desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca, eğer öğretmenlik mesleğini önemsiyorsak, öğretmenler arasında öğrenmeye dönük profesyonel paylaşım kültürü oluşturulmalıdır. Eğer öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları karşılanırsa, yeni başlayan öğretmenler potansiyellerini maksimum düzeyde kullanabilirler (Feiman-Nemser, 2003). Dolayısıyla, öğretmenliğin ilk yılının beraberinde getirdiği güçlükler ve öğretmenlerin mesleki yaşamı üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu süreçte yalnız bırakılmaması gerektiği görülmektedir.

1.1.3. Mesleğe Yeni Başlayan (Aday) Öğretmenler

Öğretmenlik mesleğinin üç temel gereği olarak, bir öğretmenin özel alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde mesleğine ilişkin temel kavram ve ilkeleri öğrenecek ve bu ilkeleri farklı öğretme-öğrenme ortamlarında işe koşacak şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Senemoğlu ve Özçelik, 1989). Fakat her ne kadar mesleğe yeni başlayan bir öğretmen nitelikli bir hizmet öncesi eğitim almış olsa da uygulamadaki farklılıklar, meslekteki ilk deneyim heyecanı, mesleğe uyum sorunları gibi etkenlerden dolayı, öğretmenler mesleğin ilk yıllarında kapsamlı bir rehberliğe ihtiyaç duymaktadır (Yalçinkaya, 2002).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iki görevi vardır: hem öğretmek hem de öğretmeyi öğrenmek zorundadırlar (Feiman-Nemser, Carver, Schwille, & Yusko, 1999, s. 6; Feiman-Nemser, 2001). Öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarını gerçek sınıf koşullarına hazırladığına ilişkin genel bir kanı vardır. Fakat mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin birçoğu mesleğin ilk yılında birçok zorluk yaşamaktadır (Kumi-Yeboah & James, 2012). Hizmet öncesi eğitim ne kadar iyi olursa olsun, sadece meslek içinde öğrenilecek şeyler vardır. Hizmet öncesi dönemde kazanılan yaşantılar bir temel oluşturur ve öğretimde pratik sağlar. Gerçek öğretim durumlarıyla karşılaşma mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıfa girmesiyle başlar (Feiman-Nemser, 2001).

Öğretmenlik mesleğinin önemli bir yönü, sınıfta öğrenilenlerle gerçek alan uygulaması arasındaki köprüyü kurabilme ve sağlıklı bir geçiş yapabilme yeteneğidir. Öğretmenlik mesleğine başlama heyecanının ötesinde, mesleğe yeni

başlayan öğretmenler genelde mesleğe ilişkin birçok güçlükle karşılaşmaktadır. Onların meslek vizyonları ile gerçek uygulamalar arasındaki uyumsuzluklar, bu durumu beklenilenden daha zor hale getirmektedir. Onlar normalde deneyimli öğretmenlerin reddettikleri zor görevleri üstlenmek durumuyla karşı karşıya kalmaktadır (Podsen, & Denmark, 2000; Akt: Keengwe & Adjei-Boateng, 2012).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler genellikle en zorlu derslere maruz kalmaktadır. Ayrıca birçok yeni başlayan öğretmen, mesleğe başlamadan önce okul politikaları ve prosedürler hakkında çok hızlı bir oryantasyon almaktadır. Gün içinde öğretmenlerin pedagojik yöntemler, zaman ve sınıf yönetimi gibi konuları diğer öğretmenlerle tartışacakları bir zaman dilimi yoktur. Dolayısıyla, mesleğe yeni başlama süreci “batmak veya yüzmek” ifadesiyle metaforik olarak isimlendirilmektedir (DePaul, 2000).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında desteklenmeleri gerekmektedir. Eğer gerekli destek sağlanmazsa, bu durum hem onların mesleki gelişimini hem de öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyecektir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak ve ilk yıllarında başarılı olmalarını sağlamak üzere bu öğretmenlere yönelik adaylık eğitimi programları (induction programs) düzenlenmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçları bireysel faktörlere göre farklılık göstermektedir, fakat bu öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için belirli temel ihtiyaçlar üzerinde durulmalıdır. Bu ihtiyaçlar; sınıf yönetimi veya disiplin sorunları ya da stresle başa çıkma gibi duyuşsal ihtiyaçlar olabilir (Anhorn, 2008). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılandığından emin olmak için öğretmenlerin gelişim süreçlerini anlamak ve bu süreçleri dikkate almak önemlidir. Eğer öğretmenlerin ihtiyaçları karşılanırsa, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama olasılığı büyük ölçüde artacaktır (Bradley, 2010). Bu bağlamda ülkemizde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik mesleğin ilk yılında adaylık eğitimi programları uygulanmaktadır.

1.1.4. Türkiye’de Aday Öğretmenler için Adaylık Eğitimi

Nitelikli öğretmen eğitimi programlarından mezun olan öğretmenler bile, öğretime ilişkin öğrendiklerinin çoğunu meslekte öğrendiklerini ifade etmektedir. Bu

yüzden, öğretmenlere sürekli mesleki gelişim olanakları sağlanmalıdır. Bu mesleki gelişim, adaylık eğitimi süreciyle başlamaktadır. Bu adaylık eğitiminin temel amacı, etkili öğretmenler olma yolunda öğretmenleri eğitmektir. Dolayısıyla bu süreçte; okul yönetimi ve rehber (mentör) öğretmen, yeni başlayan öğretmenlere gerekli desteği sağlamalıdır (Wong, 2003).

Adaylık eğitimi, genellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekte kalmaları ve daha yeterli hale gelmeleri için onları yönlendirme, yardım etme ve rehberlik etmenin bir aracı olarak görülmektedir. Adaylık eğitimi programları, öğretmen adaylarını öğretmen olmaya hazırlayan hizmet öncesi programlardan ve öğretmenlere kariyerlerine alıştıktan sonra öğretmenlik becerilerini geliştirmeye dönük mesleki gelişimini sağlamak üzere sunulan hizmet içi eğitim programlarından farklıdır. Adaylık eğitimi programları; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi, görev bölgesini tanıma, mesleki işleyişi öğrenme gibi ortak sorunlarını ele almaya yönelik oluşturulmaktadır (Kapadia, Coca, & Easton, 2007).

Türkiye’de son yıllarda adaylık eğitimi ile ilgili farklı uygulamalara gidilmiştir. 2014 Eylül ayı ve öncesinde atanan öğretmenler için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından adaylık eğitimi programı verilmekteydi. Branş fark etmeksizin bütün öğretmenler aynı eğitime tabi tutulmakta ve adaylık eğitimi programı; temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim süreçlerinden oluşmaktaydı (MEB, 1995). Ayrıca, mesleğe yeni atanan öğretmenlerin atandıkları yerlerde karşılaşacakları sosyal, kültürel ve coğrafi etkilerin olumsuz yönlerinin mümkün olduğunca giderilmesi amacıyla adaylık eğitim sürecinin başında destekleyici bir uyum eğitimi verilmekteydi (MEB, 2012). Bu uyum eğitiminde genellikle öğretmenlik mesleği uygulaması, çevredeki kurumların tanıtımı, atanılan yerin sosyo-kültürel özelliklerine ilişkin bilgilendirmeler yapılmaktaydı.

Temel eğitim aday öğretmenlere devlet memurlarının ortak özellik ve nitelikleriyle ilgili konularda verilen eğitimi kapsamaktaydı. Temel eğitim on günden az, iki aydan çok olmamak ve en 50 saat olmak koşuluyla verilmekteydi. Bu uygulama sonunda aday memurların başarı seviyelerini tespit etmek amacıyla temel eğitim sınavı uygulanmaktaydı. Hazırlayıcı eğitim, aday öğretmenlere atandıkları hizmet sınıfları ve görevleriyle ilgili olarak verilen eğitimi kapsamaktaydı.

Hazırlayıcı eğitim bir aydan az, üç aydan çok olmamak ve en az 110 saat olmak koşuluyla verilmekteydi. Bu uygulama sonunda aday öğretmenlerin başarı seviyelerini tespit etmek amacıyla hazırlayıcı eğitim sınavı uygulanmaktaydı. Temel ve hazırlayıcı eğitim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen belli okullarda ilgili il veya ilçeye bağlı tüm yeni başlayan öğretmenlerin katılımıyla hafta içi veya hafta sonları belirlenen günlerde verilmekteydi. Uygulamalı eğitim ise aday öğretmenlere hazırlayıcı eğitim döneminde aldıkları teorik bilgiyi uygulamaya dökerek tecrübe kazandırmayı amaçlamaktaydı. Uygulamalı eğitim iki aydan az, beş aydan çok olmamak ve en az 220 saat olmak koşuluyla verilmekteydi. Uygulamalı eğitim döneminde; aday öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla uygulamalı eğitim yapacak personelin görevlendirildiği birim amirleri tarafından; yeterli görev ve meslek tecrübesine sahip, hizmete yatkın ve başarılı personel arasından rehber öğretmen görevlendirilirdi. Rehber öğretmenin görevleri; okul veya kurum amirinin emirleri doğrultusunda aday memurun uygulamalı eğitim programında gösterilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için gerekli tedbirleri almak, aday memurun uygulamalı eğitim programlarına uygun olarak yetişmesi için izleme, yönlendirme ve rehberlikte bulunmak, periyodik olarak aday memur hakkındaki görüşlerini raporlar halinde birim amirlerine sunmak olarak sıralanmaktaydı (MEB, 1995).

Aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmeliğe göre öğretmenler ilk yıl adaylık eğitimi programına katılıp başarılı olduktan ve meslekte bir yıl tamamladıktan sonra adaylıkları kaldırılmaktaydı (MEB, 2006). Adaylık eğitimi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaşılabilecekleri güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için gerekli desteği sağlamaya yönelik olarak verilmekteydi. Fakat MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 11.12.2014 tarihinde Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelikte değişikliğe giderek “Valiliklerce halen sürdürülmekte olan adaylık eğitimlerine son verilmesi, planlanan eğitimlerin iptal edilmesi, bu kapsamdaki öğretmenlerin adaylıklarına ilişkin işlemlerin yürütülmesi için de hazırlanmakta olan yönetmeliğin beklenmesini” istemiştir (MEB, 2014). 17.04.2015 tarihinde MEB tarafından “Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğe göre mesleğe yeni başlayan aday öğretmenler için herhangi bir adaylık eğitimi verilmeyecektir. Aday öğretmenler, göreve başladığı ilk dönemde bir, ikinci

dönemde ise iki defa olmak üzere değerlendiriciler tarafından toplamda üç defa değerlendirilecektir. Değerlendiriciler; il millî eğitim müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği rehber öğretmenden oluşmaktadır. İlk değerlendirme aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumunda eğitim kurumu müdürü ve rehber öğretmen tarafından bireysel olarak ayrı ayrı yapılacak, ikinci değerlendirme de aynı şekilde, üçüncü değerlendirme ise maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve rehber öğretmen tarafından ayrı formların bireysel olarak doldurulması suretiyle bir arada yapılacaktır. Performans değerlendirmesinde başarılı olamayan aday öğretmenler, aday öğretmen unvanını kaybedecek ve memuriyetle ilişkileri kesilecektir (MEB, 2015).

Son olarak, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2016 Şubat ayında gerçekleştirilen 30.000 öğretmen atamasının ardından 02.03.2016 tarihinde "Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci"ne ilişkin yeni bir yönerge yayımlamıştır. Bu yönergeye göre aday öğretmenler; adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme programına tabi tutulurak bu kapsamda sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetleri gerçekleştirir ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılırlar. Aday öğretmenler altı aylık yetiştirilme sürecini kendi branşlarından rehber öğretmenin bulunduğu iller arasından tercih yapabilir. Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde bağımsız olarak ders ve nöbet görevi verilemez, bu süreçte aday öğretmen derslere danışman öğretmen eşliğinde girer ve danışman öğretmenin yanında yer alır. Aday öğretmen altı ay yetiştirme sürecini tamamladıktan sonra atandığı okulda göreve başlayacaktır (MEB, 2016).

Yetiştirme süreci 16 hafta sınıf içi, okul içi ve dışı etkinlikler, 10 hafta seminer ve kurs türü çalışmalar olmak üzere 26 haftalık bir programdan oluşmaktadır. Bu süreçte aday öğretmen, haftanın üç günü danışman öğretmen eşliğinde ders öncesi hazırlık, ders izleme ve ders sonrası etkinliklere katılacak; bir gün okul içindeki iş ve işleyişi, idari faaliyetleri, gündelik okul hayatını gözlemleyecek; bir gün de şehrin kültürünü tanıma, farklı eğitim merkezlerini ziyaret etme vb. gibi faaliyetlere katılacaktır (MEB, 2016).

Rehber (danışman) öğretmenler adaylık dâhil en az on yıl deneyime sahip öğretmenler arasından belirlenecektir; fakat aday öğretmenin yetiştirilmek üzere atandığı ilde on yıllık deneyime sahip öğretmen bulunamaması durumunda hizmet süresi on yıldan az olanlar arasından, aynı alandan öğretmen bulunamaması durumunda ise farklı alandan danışman öğretmen görevlendirilebilecektir (MEB, 2016).

Aday öğretmenlerin yaptıkları faaliyetlerle ilgili günlük tutmaları, kişisel ve mesleki gelişim dosyaları hazırlamaları gerekmektedir. Aday öğretmen için üç kez performans değerlendirmesi yapılacaktır. Bu performans değerlendirmesinin ilki yetiştirme sürecinin geçirildiği okuldaki rehber öğretmen ve okul idaresi tarafından yapılacaktır. İkinci ve üçüncü performans değerlendirmeleri ise atandıkları okullarda yapılacaktır (MEB, 2016).

Son yıllarda, Türkiye’de adaylık eğitiminde farklı uygulamaların denendiği görülmektedir. 2016 yılında uygulamaya konulan yeni adaylık eğitiminin etkililiği bilinmemekle birlikte, önceki uygulamaların çok etkili olmadığı bilinmektedir. Bu nedenle, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için etkili bir adaylık eğitime ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bandura (1997) mesleğin ilk yıllarındaki başarının, bireyin kariyerinde sonraki yıllardaki başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir (Kumi-Yeboah & James, 2012). Bu nedenle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler üzerinde etkili olan faktörleri belirlemek faydalı olacaktır. Okullarda gerçekleştirilen öğretimin kalitesi, öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimle doğrudan ilişkilidir (Darling-Hammond, 2000). Dolayısıyla, aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

1.1.5. Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri

Sürekli öğrencilerle yakın ilişkiler kuran bireyler olarak öğretmenler, öğrenci davranışlarında değişim yaratma sorumluluğunu üstlenmektedirler. Böylesine kritik bir role sahip olan öğretmenler eğitim fakültelerinde, etkili öğretmenler olacak şekilde eğitilmelidir. Fakat öğretmen eğitimi zorlu bir süreçtir. Her ne kadar etkili öğretim, çağdaş öğretim teorileri ve yaklaşımlarına göre somut kavramlarla

tanımlanabilse de etkili öğretmenler olabilmeleri için gerekli olan bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlara sahip öğretmen adayları yetiştirmek oldukça güçtür (Gürbüzürk, Duruhan ve Şad, 2009). Bu durumda, öğretmen eğitimine gereken önem verilmelidir.

Hizmet öncesi eğitim, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin önemli bir ögesidir; çünkü öğretmen adaylarını etkili öğretim için gerekli olan konu alanı bilgisi, mesleki tutum ve becerilerle donatmaktadır. Eğer hizmet öncesi eğitim iyi olursa, öğretmenleri meslekte tutmayı ve onları motive etmeyi sağlayacaktır (Lim, Cock, Lock, & Brock, 2009). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının kuram ile uygulama arasındaki bağlantıyı kurmasını, öğrenen olarak kendi yaşantılarından elde ettiği öğretme ve öğrenmeye ilişkin görüşlerinin olgunlaşmasını sağlamaktadır (Darling-Hammond, 2006).

Eğitim sistemini etkileyen faktörler içerisinde öğretmen eğitimi, eğitimin birçok bileşeni üzerinde etkili olan önemli bir süreçtir. Ülkeler gelecek nesillerin yetişmesinde olmazsa olmaz olan eğitimcilerin eğitimine verilmesi gereken önemin farkındadırlar (Şimşek ve Yıldırım, 2001). Çünkü kaliteli eğitim etkili öğretmenlerle gerçekleşir. Etkili öğretmen doğuştan olunmaz, eğitim ve yaşantılarla olunur. Bu süreçte öğretmen eğitimi çok önemlidir. Öğretmen eğitimi; öğretmen adaylarının sınıfta, okulda ve daha geniş toplumda görevlerini etkili olarak yerine getirebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere tasarlanan politikalar ve uygulamaları içermektedir (Thompson & Power, 2015). Bu araştırmada, öğretmen eğitiminin iki önemli aşaması olan hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve adaylık dönemi olarak adlandırılan öğretmenliğin ilk yılı ele alınmıştır. Bu bağlamda, aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin etkili öğretmen olabilmek için gerekli olan öğretmen yeterliklerini kazandırmada ne derece yeterli gördükleri ve mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilmeleri için hizmet öncesi eğitimde hazırlanmaları önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler mesleğe başlamadan önce, öğretme-öğrenme ortamında etkili öğretimi nasıl gerçekleştireceğini bilmelidir (Ballantyne, 2005). Mesleki gelişim ve başarı için mesleğin ilk yıllarındaki deneyimler çok önemlidir. Eğer öğretmen adayları hizmet

öncesi eğitimde okul kültürünün gerçekleriyle nasıl başa çıkabileceğine ilişkin yeterli ölçüde hazırlanabilmişse, öğretimin ilk yılları öğretmenin becerilerini geliştirebileceği olumlu yaşantılara dönüşebilir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi programları, öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında olumlu yönde sosyalleşmelerini ve becerilerini geliştirmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır (Gratch, 2001).

Ülkemizde eğitimin kalitesini artırmak nitelikli öğretmenlerle mümkün olacaktır. Öğretmenin niteliğini artırmak için ise hizmet öncesinde öğretmen eğitimi uygulamalarının niteliğinin artırılması gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin öğretmen yeterliklerini kazandırmada ne kadar yeterli gördüklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Aday öğretmenlerin, mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri üzerinde etkili olan hizmet öncesi öğretmen eğitimini ne düzeyde yeterli gördükleri bu süreçte önemlidir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, onların mesleği bırakmalarıyla sonuçlanabilecek uygun olmayan çalışma koşullarını yaşayan farklı bir gruptur. Onlar farklı mesleki deneyimlere maruz kaldıkları için, onların mesleğe adanmışlıklarını ve yaşantılarını anlamak önem taşımaktadır. Öğretmenin mesleğe ilişkin bakış açısı onların öğrencilere karşı tutumunu ve inancını etkilemektedir (Michel, 2013). Dolayısıyla, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının, mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

1.1.6. Aday Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlıkları

Mesleki adanmışlık, bir meslek grubundaki kişilerin mesleklerine bağlanma hissidir (Shukla, 2014). Herhangi bir mesleğin gücü, o mesleği yapan kişilerin adanmışlığına bağlıdır. Öğretmenlik için de aynı durum söz konusudur (Fox, 1964). Öğretmenlikte mesleki adanmışlık, öğrencilerin başarısını artırmak için mesleğe değer verme ve meslekte devam etme isteğidir (Butucha, 2013). Öğretmenlik mesleğinde bu adanmışlık iki durumu içinde barındırmaktadır: bu meslekte olmaktan gurur duymak ve mesleki gelişime duyulan yoğun istek. Mesleğe adanmış öğretmenler, öğrencilerin gelişimiyle çok ilgilenirler. Onlar sadece öğrencilerin gelişimiyle değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimine de önem verirler (Shukla,

2014). Öğretmenliğe adanmışlık, öğretmenin öğretmenlik mesleğine psikolojik bağlılığının bir göstergesidir (Coladarcı, 1992). Öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak için, sadece öğretmenlik mesleği için ne tür öğrencilerin seçildiğine değil, aynı zamanda geleceğin öğretmenlerini hazırlamak üzere nitelikli ve adanmış eğitimcilerle sahip olmaya dikkat edilmelidir (Sood & Anand, 2011). Fox (1964) mesleğine adanmış bir öğretmenin özelliklerini; nitelikli bir öğretmen olmayı isteme, sadece geçmişten süregelen bilgileri sunma değil güncel gelişmeleri yansıtmaya, her öğrencinin değerli olduğunu kabul etme, mesleki sorumluluklarını yerine getirme şeklinde sıralamaktadır. Mesleğe adanmış öğretmenler öğrencilerle ekstra vakit geçirme, ailelerle işbirliği yapma eğiliminde olurlar (Butucha, 2013). Öğretmenler gelecek nesli şekillendirme sorumluluğunu üstlenmektedir. Dolayısıyla etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için çağdaş yöntemleri kullanan mesleğe adanmış öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Shukla, 2014).

Bireylerin mesleğe adanmışlık düzeyleri ile mesleğe ilişkin gösterdikleri emek ve gayret yakından ilişkilidir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Öğretmenlerin sahip oldukları adanmışlık düzeyleri, onların öğretime harcadıkları zaman ve enerjiyle ölçülebilir. Mesleğine adanmış olmayan veya çok az adanmış olan öğretmenler mesleklerine karşı ilgisizdirler ve kendilerini geliştirmek için çaba göstermezler. Orta düzeyde adanmış olanlar mesleğinin seçici yönleri üzerinde çalışırlar. Yüksek düzeyde adanmış olanlar ise mesleklerinin niteliği ve öğrencilerin başarısı için zaman ve enerji harcarlar (Glickman vd., 2005; Akt: Barbara & Grady, 2007).

Mesleğe adanmış olan bir kişi için, iş yaşamının önemli bir parçasıdır. Bir başka deyişle, işin kendisi ve iş arkadaşları birey için çok anlamlıdır. Karar alma süreçlerine aktif katılım mesleki adanmışlığı artırır ve bu da yüksek düzeyde kabul ve mesleki tatminliği sağlar (Bogler & Somech, 2004). Öğretmenlerin mesleki tatmini; öğretmenlerin meslekte kalmaları, mesleki adanmışlıkları ve okulun etkililiğine katkıda bulunan önemli bir faktördür (Shann, 2010). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin belirlenmesi önemlidir, çünkü mesleğe adanmışlık öğretmenlerin mesleki yaşantılarının ne kadar anlamlı olduğunun göstergesidir (Solomon, 2008) ve öğretmenlerin meslekte gösterdiği

performans üzerinde mesleğe adanmışlığın önemli bir etkisi vardır (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012).

Bu araştırmanın çıkış noktası; aday öğretmenlerin, öğretmenlik meslek yeterliklerini performans olarak göstermede ne düzeyde güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktır. Ayrıca, aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algıları ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ne düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaşılabilecekleri güçlüklerle ilişkin alt başlıklar, uluslararası alanda öğretmenlik meslek standartları/yeterlikleri temel alınarak yapılandırılmıştır.

1.1.7. Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yılında Karşılaştıkları Güçlükler

Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen, göreve başlamadan önce bir öğrenme aşamasından geçmektedir. Hizmet öncesi eğitimde; konu alanı bilgisi, öğretme-öğrenme süreci, öğrenci özellikleri, planlama, öğretim ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bilgi ve beceri kazanmaktadır. Fakat mesleğe yeni başlayan öğretmenler, gelişimini tamamlamış ve mesleği icra etmek için tamamen yeterli olarak görüldüğünde veya onların öğrenme ihtiyaçları mesleğe hazırlanmadaki yetersizlikleri olarak algılandığı takdirde, öğretme-öğrenme süreci yanlış tanımlanmış olur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin önceden kazanılamayan veya öğretme ortamı dışında öğrenilemeyen belli başlı öğrenme ihtiyaçları vardır (Feiman-Nemser, 2003). Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenler, önceki deneyimlerden farklı yaşantılar geçirdikleri mesleğin ilk yılında, her ne kadar iyi bir hizmet öncesi eğitim almış olsalar bile öğretme-öğrenme sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadırlar.

Araştırmacılar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine geçiş dönemlerini sancılı bir dönem olarak tanımlamışlardır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler tarafından yaşanan “gerçeklik şoku (reality shock)” kavramına ilişkin birçok açıklama yapılmıştır. Bu açıklamalar öğretmenin kişisel nitelikleri, mesleki faktörler, öğretmen eğitimi programlarının yetersizliği gibi durumları içermektedir (Corcoran, 1981). Gerçeklik şoku, öğretmenin mesleki sorumluluğu üstlenerek mesleğe başlaması, fakat göreve başladığında sınıf ortamında yaşadığı şok halidir

(Veenman, 1984). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin birçoğu, mesleğe büyük bir enerji, tutku, büyük umutlar ve öğrencilere yardımcı olma isteği ile başlamaktadır. Fakat çoğunlukla potansiyel olarak mükemmel olan öğretmenler, sınıftaki ilk yıllarında mağlup olmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler; büyük tutku, yüksek istek ve canlı fikirlerle mesleğe adım atmalarına rağmen gerekli uzmanlıktan yoksundur ki bu da ancak deneyimle mümkündür (Protheroe, 2006). Görevde yeni olmalarının yanı sıra, öğretimin kendisinin içinde barındırdığı karmaşıklıklar, mesleğe yeni başlayan öğretmeni birçok ikilem ve belirsizlikle baş başa bırakmaktadır. Sınırlı deneyim ve uygulama ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğu, bu durumu şaşkınlık ve belirsizlikle karşılamaktadır. Tüm bunların ötesinde, bu öğretmenlerin kendilerini sınıf içerisinde yalnız hissetmeleri, yardım almayı veya istemeyi daha da zorlaştırmaktadır (Feiman-Nemser, Carver, Schwille, & Yusko, 1999, s. 5).

Mesleğe yeni başlayan her bir öğretmen mesleğin ilk yıllarında farklı öğretim yaşantıları geçirebilir, fakat onlar genellikle mesleğe ilişkin ortak problemler ve endişeler yaşamaktadırlar (Michel, 2013). Meslekte yeni olan öğretmenlerin karşılaştıkları problemler; tecrübesizlik, kuram ile uygulama arasındaki uyumsuzluk, yeni öğretmen üzerindeki sosyal baskı, çok şey yapma isteği ve denetim korkusu şeklinde sıralanabilir (Yalçınkaya, 2002). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin alanyazından ve uluslararası alanda öğretmen yeterliklerinden hareketle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler; öğretimin planlanması ve uygulanması, meslektaş-yönetici-veli ve toplumla ilişkiler, okulun fiziki altyapısı ve olanaklar, mesleki gelişim-yasal hak ve sorumluluklar olmak üzere dört ana başlık altında yapılandırılmıştır.

1.1.7.1. Öğretimin Planlanması ve Uygulanması

Öğretmenin, herhangi bir alanda öğretim yapabilmesi için her şeyden önce o alana hâkim olması gerekir. Öğretmen adayının alanını iyi öğrenmesi ise nitelikli bir alan eğitimi ile mümkündür. Alan eğitimi, öğretmen adayının belirli bir alanda derinlemesine bilgi sahibi olmasını ve kendi alanına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışları kazanmasını sağlamaktadır. Fakat nitelikli bir öğretmen olmak için alanında iyi yetişmiş olmak tek başına yeterli değildir (Senemoğlu,

1989a). Öğretmenin mesleğini etkili bir şekilde icra edebilmesi, genel kültür ve özel alan bilgisinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmasına bağlıdır. Öğretmen adayının görevini yeterli düzeyde yerine getirebilmesinde, hizmet öncesi eğitimde eğitim bilimleri alanında iyi yetişmesinin önemli rolü vardır (Senemoğlu ve Özçelik, 1989). Dolayısıyla etkili bir öğretim için, mesleğe yeni başlayan bir öğretmen hem öğretimi nasıl planlayacağını hem de konu alanını öğrencilere nasıl öğreteceğini bilmesi gerekmektedir.

1.1.7.1.1. Öğretimin Planlanması

Eğitim planlı bir süreç olduğundan öğretmenlerin öğretim faaliyetini sağlamadan önce öğrencilere hangi davranışları, hangi kapsamları ve nasıl kazandıracaklarını planlamaları gerekmektedir. Kendi alanına ilişkin öğretim programından hareketle öğretmenin kendi günlük ve yıllık planlarını hazırlamaları önem taşımaktadır (Erden, 1987). Başarılı bir öğretim süreci büyük ölçüde öğretimin etkili bir şekilde planlanmasına bağlı olduğu için öğretim sürecinde öğretimi planlama önemli bir yere sahiptir. Öğretimi planlama öğretmene sınıfta gerçekleşmesini istediği yaşantıları düzenlemeye olanak tanıdığı için öğretmenin kaygı düzeyinin azalmasını, öz güven duymasını sağlar. Ayrıca planlama öğretmenin öğretimde işe koşulacak öğeleri etkili olarak düzenleyerek öğretim için gerektiğinde ekleme ve çıkarmalar yapabileceği bir çerçeve oluşturmasını ve kendi öğretim süreci üzerine yansıtıcı düşünmesini sağlamaktadır (Senemoğlu, 2013, s.396-397).

Öğretmenin öğretimi etkili olarak planlayabilmesi için iyi derecede konu alanı bilgisine ve kendi alanına ilişkin öğretim programı bilgisine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, öğretimi planlama, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve öğretimde kullanılmak üzere materyal hazırlamayı içermektedir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen için öğretimi planlama, eğitim ortamını etkili öğretimi sağlayacak şekilde düzenleme ve gerekli materyalleri hazırlama çeşitli güçlükler yaratabilir.

1.1.7.1.1.1. Konu alanı ve öğretim programı bilgisi

Öğretim büyük ölçüde kavramsaldır ve öğretmeyi öğrenme öğrencilerin davranışları ve onların etkileri üzerine yansıtma yapmayı (reflection) gerektirmektedir (Evans, 1987; Akt. Senemoğlu, 1991). Bu durumda, yansıtıcı uygulayıcılar (reflective practitioners) olayı bütüncül olarak anlama, olaya farklı

açılardan bakabilme, problem çözme ve kendi karar ve çözümlerini değerlendirme yeterliğine sahip olmayı gerektirmektedir (Senemoğlu, 1991).

Öğretimi gerçekleştirebilmek için, öğretmen kuram ve uygulama bilgisine sahip olmalıdır; bu ikisi birlikte öğretmenin bilgisini ve öğretime ilişkin inançlarını oluşturmaktadır. Öğretimde profesyonelleşme, öğretmenin bilgisi ve inançları olmadan başarılmaz (Okas, Schaaf, & Krull, 2014).

Konu alanı bilgisi, öğretmen bilgisinin önemli bir ögesidir. Eğer öğretim başkalarının öğrenmesini gerektiriyorsa, o halde ne öğreteceğini bilmek ve kavramak öğretimin temel gerekliliğidir. Öğrenme etkinliklerini seçme, dersi planlama, açıklama yapma, soru sorma, öğrenci öğrenmelerini değerlendirme gibi öğretimin temel görevlerinin tümü öğretmenin konu alanı bilgine bağlıdır (Ball & McDiarmid, 1990; Jadama, 2014). Ayrıca öğretmenin bir konu alanına ilişkin bilgisi, konu alanını farklı öğretim yöntemleri kullanarak öğretmesini sağlamaktadır. Öğretmen öğreteceği konu alanını iyi derecede bilirse, hangi yöntemin öğrencilerin o konu alanını öğrenmesine yardımcı olacağını da bilir. Benzer şekilde, öğretmenin konu alanını öğrencilerin gelişim özelliklerine ve seviyelerine uygun şekilde anlatabilmesi, sahip olduğu konu alanı bilgisine bağlıdır (Jadama, 2014).

Konu alanı bilgisi, büyük ölçüde öğretmenin bilmesi gereken temel bir öge olarak kabul edilse de öğrencilerin konu alanını öğrenmesi bilginin iletilmesinden çok daha fazlasını gerektirmektedir. Fakat öğretmenin sahip olduğu konu alanı bilgisi, öğrencilerin konu alanını öğrenmesine yardımcı olmaya yönelik gösterdiği davranışları etkilemektedir (Ball & McDiarmid, 1990).

Öğretmenlerin konu alanı bilgisinin yanı sıra kendi alanına ilişkin öğretim programı bilgisine de sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenin programı etkili ve amacına uygun bir şekilde uygulayabilmesi için kendi alanına ilişkin öğretim programının dayandığı temel felsefeye, temel aldığı öğretim-öğrenme yaklaşımlarına, programda ulaşılması gereken hedeflere, bu hedefleri kazandıracak öğrenme yaşantılarına ve hedefler ulaşıp ulaşılmadığını yoklayacak sına durumlarına ilişkin bilgi ve beceriye sahip olması elzem öneme sahiptir. Nitekim Pinar (2004) kendi okul vizyonunda programı sadece uygulamak veya değerlendirmek değil aynı zamanda anlamak gerektiğini ifade ederek her şeyden

önce programın uygulayıcılar tarafından anlaşılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin kendi alanına ilişkin öğretim programı bilgisi noktasında eksikliklerinin olması programı uygulamada çeşitli güçlükler yaratabilir.

1.1.7.1.1.2. Eğitim ortamının düzenlenmesi

Gelişim, gelişen organizma ile çevre arasındaki karmaşık ve sürekli etkileşimin sonucu şeklinde tanımlanmaktadır. Çocukların çevrede yaşadıkları olumlu veya olumsuz durumlar onların gelişimini etkilemektedir. Bu yüzden, çocukların iyi gelişim gösterebilmeleri ve eksikliklerini tamamlayabilmeleri için, mümkün olabildiğince zengin uyarıcıların bulunduğu bir ortam oluşturulmalıdır. Bunu gerçekleştirmek, öğretmenlerin her bir öğrencinin gelişim özelliklerini ve bunun nasıl desteklenebileceğini bilmelerini gerektirmektedir. Öğretmen uygun bir öğretim-öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin gelişimini destekleyebilir. Kısacası öğretmenin görevi, öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarabilecekleri zengin bir öğrenme ortamı oluşturmaktır (Gordon, 1990; Akt: Senemoğlu, 1991).

Öğrencilerin ilgisini çekecek bir öğrenme ortamı oluşturmanın en önemli tarafı, öğretmenin tutum ve davranışlarıdır. Öğretmenin olumlu tutum sergilemesi, etkili bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlayacaktır (Wyatt & White, 2007). Öğretmen, düzenleyeceği öğretim-öğrenme ortamı sayesinde başka ortamlarda çok yavaş oluşabilecek davranışları hızlandırma veya hiç oluşmayacak bir davranışın oluşmasını sağlamada kritik bir role sahiptir (Senemoğlu, 1989a). Bu çerçevede Türkiye’de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde, “öğretim ve öğrenme süreci” yeterlik alanı içerisinde alt yeterlik olarak “öğrenme ortamlarını düzenleme” yeterliği belirlenmiştir. Bu yeterliği performans olarak gösterebilmesi için öğretmen, öğretim-öğrenme sürecini etkili olarak yürütebilmek amacıyla psikolojik ve fiziki koşulları öğrenci özellikleri ile birlikte dikkate alarak öğrenme ortamını düzenleyebilmelidir (MEB, 2008).

1.1.7.1.1.3. Materyal hazırlama

Ülkemizde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde, “öğretim ve öğrenme süreci” yeterlik alanı içerisinde alt yeterlik olarak “materyal hazırlama” yeterliği belirlenmiştir. Bu yeterliği performans olarak gösterebilmesi için öğretmen kendi

olanaklarını etkili olarak kullanarak ve öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretim materyalleri hazırlayabilmelidir. Öğretmen materyalleri hazırlarken çevresel ve teknolojik olanaklardan faydalanmalı ve hazırladığı öğretim materyalinin içeriğinin öğrenciye iletilmesini kolaylaştırdığından emin olmalıdır (MEB, 2008). Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin mevcut olanaklardan faydalanarak öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde öğrenci öğrenmelerini kolaylaştıracak öğretim materyalleri hazırlayabilmeleri gerekmektedir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğretimi planlama ve düzenlemeyi başarılı bir öğretmen olmanın anahtar öğelerinden biri olarak görmektedir (Kumi-Yeboah & James, 2012). Fakat mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dersi planlamada zorlandıkları birçok durum vardır. Yeni başlayan öğretmenler sınıflarında ne tür öğrenciler olduğuna, okul politikalarına, okul ders programına, öğretilen programa, kullanacakları ders materyallerine ilişkin önceden yeterli bilgi sahibi değildirler. Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenler sınıfta kullanmak üzere ders materyali hazırlamada yeterli vakit bulamadıklarını ve bu materyalleri hazırlamada güçlük yaşadıklarını ifade etmektedirler (Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002).

Öğretim planlandıktan, gerekli materyaller hazırlandıktan sonra, bir sonraki aşama öğretim etkinliklerinin uygulanmasıdır. Materyal hazırlama gibi planlama etkinlikleri, büyük ölçüde öğretim etkinliklerinin uygulanmasını belirlemektedir (Senemoğlu, 2013, s.426).

1.1.7.1.1. Öğretimin Uygulanması

Günümüzde eğitim istendik yönde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. İstendik yönde davranış değişikliğini meydana getirmek, önemli ölçüde öğretme-öğrenme etkinliklerinin niteliğine bağlıdır. Öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasında öğretmen önemli bir rol üstlenmektedir ve öğretimin niteliğini büyük ölçüde öğretmen davranışları belirlemektedir (Senemoğlu, 1984). Öğrencilerde istendik davranış değişmesinin oluşmasını sağlama ya da kılavuzlama görevini üstlenecek olan öğretmen adayının bu görevini yerine getirmesinde, hizmet öncesinde eğitim bilimleri alanında yetişmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin öğrencilere eğitimin hedefleri doğrultusunda davranış kazandırabilmesi, büyük

ölçüde eğitim bilimleri alanında kazanacağı davranışların yetkinliğine bağlıdır (Senemoğlu ve Özçelik, 1989).

Öğretmenin konu alanı ve bunu diğerlerine nasıl öğreteceğinin bilgisi hem içeriğin hem de öğrenme sürecinin anlaşılmasına bağlıdır. Öğretmenler konu alanına ilişkin zengin, tutarlı kavramsal bilgiye, bilginin nasıl geliştirildiğine ilişkin anlayışa, konu alanının niçin önemli olduğuna ve bu konu alanını diğerlerine nasıl öğreteceğine ilişkin anlayışa sahip olmalıdır. Bu da öğrenciler ve onların gelişimine ilişkin bilgiye sahip olmayı gerektirir (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007). Öğretmenlerin sınıf ortamında öğretim esnasında yerine getirmeleri gereken birçok görev vardır. Öğretmenler sınıf içi öğrenme etkinliklerini seçmeli, tasarlamalı ve yönetmeli, daha derinlemesine öğrenmenin oluşabilmesi için kapsamlı bir içerik sunmalı ve programı uygulamalıdır. Onlar üretici sınıf tartışmalarını yürütmeli, sınıf yönetimini sağlamalı, yeni değerlendirme araçları kullanmalı ve tüm öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmalıdır. Tüm bunları gerçekleştirmek, sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenler için değil meslekte tecrübeli öğretmenler için bile güçtür. Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları en önemli güçlüklerden biri sahip olduğu bilgiyi nasıl öğreteceği veya uygulayacağıdır (Wilson & Ball, 1996).

1.1.7.1.1.1. Öğretme-Öğrenme Etkinliklerinin Uygulanması

Öğretme-öğrenme etkinliklerinin uygulanmasında, uygun öğretim modelleri ve öğretim stratejileri kullanılarak öğrencilerin öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır (Senemoğlu, 2013, s.426). Öğretme-öğrenme etkinliklerini planlandığı gibi uygulamak için öğretme-öğrenme stratejilerini ve onları nasıl kullanacağını bilmek son derece önemlidir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin, öğrencilere öğretim yapmanın ve onların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamamanın en etkili yolunun ne olduğuna ilişkin öğretimsel repertuarının olmaması daha çok güçlüğe sebep olabilir. Öğretmenin hazırbulunuşluğu ve isteği de önemli bir etkidir (Öztürk, 2008). Fakat birçok öğretmenin mesleğin ilk yılındaki yaşadıkları zorluklar, onların öğretimin zorluğuna ilişkin gerçekçi olmayan inanışları ve sınıfın beklentilerini karşılamadaki yetersizliklerinden kaynaklandığı söylenebilir (Weinstein, 1988).

Tam zamanlı öğretime ayak uydurmak, mesleğe yani başlayan öğretmenler tarafından genellikle en zor görev olarak dile getirilmektedir. Özellikle, programı

uygulama ve sınıf yönetimi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en önemli endişe kaynağı olarak görülmektedir (Ewing & Smith, 2003). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, sınıf içi öğretime ilişkin çeşitli problemlerle karşılaşabilir. Konu alanı bilgisi ile öğretim süreci arasındaki dengeyi kurmak oldukça zordur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için tüm sınıfın istek ve ihtiyaçlarını bütün olarak karşılamaya çalışırken öğrencilerin bireysel istek ve ihtiyaçlarını karşılamak güç bir durumdur. Ayrıca, alışkın olmadıkları bir öğrenci düzeyinin gelişim özelliklerine uygun öğretim yapmakta zorluk çekebilirler (Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002). Kısacası, mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin öğretme-öğrenme etkiliklerini etkili olarak uygulamasında; öğretim modelleri, yaklaşımları, stratejileri, öğrenci özellikleri, bireysel farklılıklar, öğrenci öğrenmelerini destekleme, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılama gibi durumlar hakkında bilgi sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

1.1.7.1.1.2. Öğrencilerle İlişkiler

Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen için öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmek güç olabilir, çünkü gerçek bir sınıfta öğrencilerin sorunlarıyla başa çıkmak ve tüm sorumluluğu üstlenmek sadece bilgi ve beceriyi değil, aynı zamanda tecrübe gerektirir (Toker-Gökçe, 2013b). Bazı öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adayları özel ihtiyaç sahibi veya problemlili öğrencilerle nasıl ilgilenileceğine ilişkin sınırlı sayıda ders almaktadır. Meslekte tecrübeli birçok öğretmen bile farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip öğrencilere hitap etmede hazırlıksız olduğunu söylerken, çok fazla bilgi ve deneyime sahip olmayan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden problemlili öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarını beklemek çok gerçekçi görünmemektedir (Walsdorf & Lynn, 2002).

Öğrencilerle ilişkiler noktasında mesleğe yeni başlayan öğretmenin kafasında, öğrenciler beni sevecek mi? iyi bir öğretmen olduğumu kabullenecekler mi? vb. gibi sorular mevcuttur (Roberson & Roberson, 2009). Dolayısıyla mesleğe başlayan öğretmenlerin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için üniversitedeki uzmanlardan destek alma, öğretmenleri sınıf ortamında gözleme, konferanslara katılma gibi ekstra çaba göstermeleri gerekmektedir (Walsdorf & Lynn, 2002).

1.1.7.1.1.3. Sınıf Yönetimi

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, ortak bir güçlüklerle karşılaşmaktadır. Onlar; yeni biri olarak sınıfa girmeli, öğrencilerini tanımalı, kendilerini sınıf lideri olarak tanıtmalı, kuralları belirlemeli ve öğrencilerle bireysel veya grup olarak karmaşık denilebilecek ilişkileri oluşturmalıdır. Bu mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin yapması gereken en zorlu görevlerden biridir. Sınıf yönetimi, öğretmenin öğrenci davranışlarını kontrol etmesiyle başlar (Mulvey & Cooper, 2009). Son yıllarda yapılan araştırmalar, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri bakımından kendilerini yetersiz gördüklerini ortaya çıkarmıştır. En dar anlamıyla sınıf yönetimi, disiplin ve öğrencilerin uygunsuz davranışlarının yönetimi olarak görülmektedir. Fakat başarılı öğretim, öğrenci davranışlarından kontrolünden daha fazlasını gerektirmektedir (Allen, 2010).

Sınıf yönetiminde mesleki gelişimin sağlanması bütün öğretmenler için gereklidir, fakat özellikle yeni başlayan öğretmenler için önemlidir. Sınıfı etkili bir şekilde yönetmek, yeterli uygulama deneyimine sahip olmayan ve çoğunlukla problemlili öğrencilerin olduğu sınıflarda görev yapan yeni başlayan öğretmenler için daha zordur. Öğrencilerin rahatsız edici davranışlarıyla karşılaşan yeni öğretmenler, öğrencileri öğrenme ortamının dışında tutma ve aşırı tepkide bulunma eğiliminde olurlar. Bu durum hem öğrencilerin hem öğretmenlerin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Oliver & Reschly, 2007). Sınıf etkinliklerini düzenlemek için disiplin ve sınıf yönetimi şarttır. Fakat mesleğe yeni başlayan öğretmenler için bu durum problemlili olabilir. Öğretmenin deneyim sahibi olması, iyi bir mesleki bilgiye sahip olması bu sorunların aşılmasını kolaylaştırabilir (Sünbül, 1996). Dolayısıyla sınıf yönetimi, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için en önemli zorluklardan biri olarak görülmektedir.

1.1.7.1.1.4. Ölçme ve Değerlendirme

Değerlendirme, etkili bir öğretimin merkezinde olan bir süreçtir (William, 2013). Öğretmenler sınıfta öğretimi aksatmadan değerlendirmeyi günlük öğretimsel görevlerin bir parçası olarak ele alabilirler. Öğrencilerin gelişimini veya notunu belirlemek için değerlendirmeler yapılırken, öğrencilerin performanslarını değerlendirmeye yönelik yapılan değerlendirmeler öğrencilerin düşüncelerindeki

kavramsal yanışları veya hataları belirlemeye ilişkin veri sağlayabilir (Bliem & Davinroy, 1997). Öğretme-öğrenme sürecindeki biçimlendirici değerlendirme pedagojik uygulamaların ve öğretim çıktılarının iyileştirilmesine ilişkin veri sağlayarak süreci kolaylaştırır (Dunn & Mulvenon, 2009).

Program ne kadar dikkatli tasarlanmış ve uygulanmış olursa olsun, öğrencilerin ne öğrendiği kesin olarak tahmin edilemez. Öğretimsel etkinliklerin beklenen öğrenmeyi sağlayıp sağlamadığına ancak değerlendirme ile karar verilebilir. Dolaysıyla değerlendirme, öğretim ve öğrenme arasında bir köprü işlevi görür (William, 2013). Öğretmenler öğretimsel uygulamalarını analiz edebilmeli, öğretim sürecinin etkilerini değerlendirebilmeli, bu sonuçlara göre öğretileri geliştirmelidir. Sürekli olarak öğrencilerin ne düşündüğünü değerlendirmeli, onların öğrenmelerini anlamalı ve yeniden şekillendirmelidir (Darling-Hammond, 1998). Dolaysıyla, mesleğe yeni başlayan bir öğretmen, yaptığı öğretimin öğrenci öğrenmeleri üzerinde ne denli etkili olduğunu değerlendirmek durumundadır ve bu aynı zamanda öğretmenin zayıf yönlerini öğrenip kendi öğretimini geliştirmesini sağlayacaktır. Fakat değerlendirmenin de öğretim gibi karmaşık bir süreç olduğu düşünüldüğünde; mesleğe yeni başlayan bir öğretmen bu süreçte çeşitli güçlüklerle karşılaşabilir.

1.1.7.2. Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler

Öğretmenlerin işbirliğini gerçeğleştirmeyi bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler daha güçlü ve paylaşımlı öğrenmenin olabilmesi için öğrenciler arasında etkileşimi yapılandırmayı, diğer öğretmenlerle işbirliği yapmayı, öğrenciler hakkında daha çok şey öğrenip onların evde ve okuldaki yaşantılarını şekillendirmek için ebeveynlerle nasıl çalışacağını bilmelidirler (Darling-Hammond, 1998). Mesleğe yeni başlayan öğretmen için tüm bunları gerçeğleştirmek kolay olmayabilir.

Yeni bir işe başlamanın bir yönü, bilinmeyenler dünyasıyla karşı karşıya kalmaktır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğretmen olarak rollerine ve öğrencilere olan sorumluluklarına ilişkin çok deneyime sahip değillerdir. Dolaysıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenler, genellikle kendi performanslarını ve öğrenci, veli, meslektaş, yöneticilerle ilişkilerini değerlendirmede yeterli değillerdir (Roberson & Roberson, 2009).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler genelde okul yaşamının işleyişi hakkında çok az bilgiye sahip olarak göreve başlarlar. Yeni öğretmenlerin mesleğe ilişkin inançları ve eylemleri mevcut kurumsal normlarla çakışabilir ve ilgi, iletişim gibi sorunlarla karşılaşabilirler (Rizza, 2011). Soyutlanmış, içine kapanık öğretim çağı artık bitmiştir. İyi bir öğretim; güçlü, profesyonel bir öğrenme ortamının olduğu, öğretmenler ve yöneticilerin işbirliği halinde olduğu durumlarda gerçekleşir. Öğretmenler kendilerini okula, yöneticilere ve meslektaşlarına bağlı hissettiklerinde çaba gösterirler (Wong, 2003). Dolayısıyla yöneticiler ve meslekte tecrübeli öğretmenler, mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin gelişimini desteklemek için zaman ve kaynak bakımından yardımcı olmalıdır. Onların meslekteki tutkusunu, heyecanı paylaşmalı ve korkularını aşmada destek olmalıdır (Heidkamp & Shapiro, 1999, s. 42).

Bazı durumlarda mesleğe yeni başlayan öğretmen için problem, okul dışındaki diğer insanlarla iletişim kopukluğudur; mesleğe yeni başlayan birçok öğretmen kendisini yeni bir toplumda, bilmediği bir coğrafyada ve korkutucu bulunduğu bir ortamda yalnız hissetmektedir (Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002). Kısacası, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, mesleğin ilk yılında başarılı olabilmeleri ve karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri büyük ölçüde meslektaş, öğrenci, veli, yönetici, okuldaki diğer kişiler ve daha geniş toplumla sağlıklı ve etkili iletişim kurabilmelerine bağlıdır. Ayrıca, bu ilişkiler olumlu bir okul ikliminin oluşmasında önemli belirleyicilerdir.

1.1.7.2.1. Okul İklimi

Okul iklimi; okul içindeki bireyler arasındaki ilişkiler, ortak görüşler, fiziksel çevre, okuldaki birey ve grupların özelliklerini kapsamaktadır (Houtte, 2005). Okul iklimi, okulun fiziki ve psikolojik özelliklerini yansıtmakta; öğrencilerin öğrenme koşullarını ve öğretmenlerin çalışma iklimini etkilemektedir. Alanyazında okul ikliminin öğretmenlerin mesleki gelişimini ve çalışmalarını nasıl etkilediğine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır (Meristo & Eisenschmidt, 2014). Ayrıca, okulun ve sınıfın psikolojik iklimi öğretme ve öğrenme uygulamalarını etkilemektedir. İş ortamı (olumlu veya olumsuz okul iklimi) özellikle mesleğe yeni başlayan

öğretmenlerin öğretime ilişkin anlayışı ve mesleki gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Flores & Day, 2006).

Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin almış olduğu hizmet öncesi eğitim ne kadar iyi olursa olsun, öğretmen bir bilinmeyenler dünyasına girmektedir; okul iklimine, ritüellere ve prosedürlere alışkın değildir. Öğrenciler, aileler ve yöneticiler yabancıdır. Dolayısıyla, yeni başlayan bir öğretmen birçok belirsizlikle karşı karşıya kalmaktadır. Bazıları hizmet öncesinde kazanmış oldukları becerileri işe koşmada güçlük yaşamaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmen için okul kültürünün önemli bir yönü okul iklimidir. Okul binasının temiz oluşu, okulun ulaşımı, okulun girişi, okuldaki diğer kişilerin samimi davranışları öğretmen üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Koridorlardaki öğrenci çalışmaları ve atmosfer okulun, yönetimin ve velilerin neyi önemsediklerine ilişkin bir mesaj verir (Barbara & Grady, 2007).

Öğretim, öğretmenlerin kapalı kapılar ardında gerçekleştirdiği ve birbirleriyle nadiren paylaşımında bulunduğu yalnız bir etkinliktir. Tecrübeli öğretmenler için bu yalnızlık normal karşılanabilir ki onlar bile birbirleriyle deneyimlerini paylaşmaktan, iletişime geçmekten zevk alırlar. Tecrübeli, deneyim sahibi öğretmenler için meslektaşları arasındaki dayanışma, destek faydalıdır, ama zorunlu değildir. Fakat mesleğe yeni başlayan öğretmenler için bu destek kritik öneme sahiptir. Genellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekte devam edebilmeleri meslektaşlarından ve okul içindeki yöneticilerden aldıkları desteğe bağlıdır (Mulvey & Cooper, 2009)

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, genellikle meslektaşları tarafından meslekteki ilk yıllarında desteklenmek yerine soyutlanmaktadır (Cohen, 2005). Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin; başarı duygusunu tatmak, bir gruba dâhil olmak, fark yaratmak gibi meslekten bazı beklentileri vardır. En iyi adaylık eğitimi programları, yeni ve meslekte deneyim sahibi öğretmenlerin etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayacak öğrenme toplulukları içerisinde gerçekleşmektedir. Öğretmenler, sağlıklı ve güven dolu ilişkilerin kurulduğu bir öğrenme topluluğunun bir parçası olduklarında meslekte kalmak istemektedirler. Bu yüzden, öğretmenler arasında yalnız hissetme (isolation) yerine dayanışma olmalıdır. Öğretmenlerin yöneticiler tarafından desteklendiği, meslektaşlarıyla sağlam ilişkilerin kurulduğu,

mesleğe ve göreve adanmışlığın olduğu bir okul ikliminde başarı kaçınılmaz olacaktır (Wong, 2004).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin üniversite yıllarında geliştirdikleri bakış açısı ile mesleğin ilk yılında karşılaştıkları okul iklimi çakıştığı zaman öğretmenler ikilem yaşamaktadır (Walsdorf & Lynn, 2002). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler okul iklimine ilişkin birçok güçlüklerle karşılaşmaktadır. Öğretmenler okul politikaları veya yöntemlerine ilişkin problemle karşılaştığında sıkıntı yaşamaktadır. Aynı şekilde öğretmen okulun çok sıkı veya çok düzensiz olduğunu hissettiğinde rahatsız olmaktadır. Bazen mesleğe yeni başlayan öğretmenin kültürü ile okuldaki diğer öğretmenlerin kültürel kodları çakıştığında, öğretmen okul toplumu tarafından kabullenilmediğini bile düşünebilir (Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002).

Yöneticiler olumlu bir okul iklimi oluşturmada ve bu iklimi devam ettirmede önemli bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin okul iklimini kontrol etmesi gerekmektedir. Eğer okul iklimi işlevselliğini yitirirse ve bunun sonucunda yıkıcı davranışlara yol açıyorsa, yönetici bunun farkında olmalı ve yapıcı davranışların sergilendiği bir okul iklimi oluşturmalıdır (Peterson, 2002; Akt: Barbara & Grady, 2007).

Okul iklimi hem öğretmen, öğrenci, yönetici ve okuldaki diğer kişilerin birbirleri arasındaki ilişkilerinden hem onların tutum ve davranışlarından büyük ölçüde etkilenir. Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan bir öğretmen üzerinde önemli bir etkisi olan okul ikliminin yapıcı ve olumlu olabilmesi için okul içindeki paydaşlar arasındaki ilişkilerin iyi olması ve bu paydaşların okul iklimine olumlu katkı sunmaları gerekmektedir.

1.1.7.2.2. Meslektaşlarla İlişkiler

Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen için meslektaşlarıyla ilişkileri sıkıntılı olabilir, çünkü bazı okullarda yeni başlayan öğretmenlerin sayısı çok azdır (Ewing & Smith, 2003). Meslektaşlarıyla ilişkiler noktasında mesleğe yeni başlayan öğretmenin zihninde, meslektaşların benim mesleğimi iyi bildiğime inanacaklar mı? benim emeğime saygı gösterecekler mi? vb. gibi sorular mevcuttur (Roberson & Roberson, 2009).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için meslektaş ilişkileri, okulun örgütsel normları kadar kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, okuldaki diğer personeller, yöneticiler ve özellikle öğretmenler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerinden beklenenleri anlamalarında önemli bir rol üstlenir (Jones, Youngs & Frank, 2013). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için diğer öğretmenlerle ilişkiler, onların meslekte etkili olmalarını sağlayacak becerileri kazanmasını desteklemekte ve mesleğe adanmışlığı sağlayacak aitlik duygusunu beslemektedir (Shernoff, Maríñez-Lora, Frazier, Jakobsons, Atkins, & Bonner, 2011).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için düzenlenen klasik çalıştaylar öğretmenlerin öğrenmelerini çok iyi desteklemediği ve pratikte önemli değişiklik oluşturmadığı için, birçok okul mentörlük programları, disiplinler arası takım çalışmaları, öğretmen ağlarıyla öğretmenlerin birbirleri arasındaki ilişkilerini güçlendirmeye çalışmaktadır. Destekleyici bir okul ortamı, öğretmenler arasında iletişim kanallarının açık olduğu, birbirlerinin endişe ve fikirlerini dinledikleri bir okul kültürüdür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler arasında mesleği bırakma oranlarının oldukça yüksek olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim halinde olacakları okul ortamını oluşturmanın yollarını aramada özellikle gayret gösterilmelidir (Harris & Anthony, 2001). Ayrıca, mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin okulda en çok etkileşimde bulunması gerektiği kişilerden biri olarak rehber (danışman) öğretmenle iyi ilişkiler kurması oldukça önemlidir.

1.1.7.2.3. Rehber Öğretmen (Mentör/Danışman) ile İlişkiler

Mesleğin ilk yılında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sağlanan destek, onların uzun vadeli mesleki öğrenmelerinin yanı sıra meslekteki yaşantılarının kalitesini belirlemede kritik bir öneme sahiptir. Mentörlük, alanyazında yoğun ilgi gören ve son yirmi yılda öğretmen eğitimi ve adaylık eğitimi programlarında uygulanan profesyonel destek formlarından biridir (Carter & Francis, 2001). Çeşitli sözlükler mentörü; güvenilir danışman, rehber, özel öğretmen veya koç olarak tanımlamaktadır. En genel anlamıyla, mentör sorumlu olduğu kişiyi motive eden, destekleyen, biçimlendiren, cesaretlendiren ve rehberlik eden kişidir (Varney, 2009). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mentörlük; arkadaş desteği, teknik tavsiyeler veya sınıf yönetimine ilişkin ipuçlarını içermektedir. Mesleğe yeni başlayan

öğretmenler sınırlı bir sınıf uygulaması deneyimine sahiptir, dolayısıyla onlara rehberlik etmek için rehber öğretmen (mentör), öğretimi nasıl çeşitlendireceğine ilişkin bilgi sağlamalıdır (Athanasos & Achinstein, 2003).

Mesleğe yeni başlayan birçok öğretmen, rehber (mentör) öğretmenden sadece açık bir kapı ve dostça bir selamlaşmadan çok daha fazlasını beklemektedir. Onlar düzenli olarak rehber (mentör) öğretmenle toplanmayı, onların deneyimlerinden faydalanmayı istemektedir (DePaul, 2000). Rehber (mentör) öğretmen, mesleğe yeni başlayan öğretmenin meslekte tatmin olma durumunun başlangıcı konumundadır. Rehber (mentör) öğretmen ile düzenli şekilde iletişim içerisinde olan mesleğe yeni başlayan öğretmenler okul kültürünü daha olumlu algılamaktadır. Okul içinde rehber (mentör) öğretmen, bir üst olmaktan ziyade önemli bir arkadaş olarak görülmelidir (Russo, 2008).

Rehber (mentör) öğretmenler, genellikle mesleğe yeni başlayan öğretmen yardım istediğinde yardımda bulunurlar, öğretmeni birer öğrenen, kendilerini öğretmen olarak görmezler. Birçok durumda, mentörlük öğretmenler için sıra dışı bir etkinliktir. Meslekte tecrübeli öğretmenlerin iyi mentörlük yapabilmeleri için, onlara mesleğe yeni başlayanlara nasıl yardımcı olacakları öğretilmelidir. Rehber (mentör) öğretmenin gelişimine yapılan yatırım, adaylık eğitimi programlarının yenilenmesini sağlayacak ve tecrübeli öğretmenlere yeni roller üstleyerek onların meslekte kalmalarını sağlayacaktır (Feiman-Nemser, 2003).

Diğer insanlarla birlikte bir şeyleri başarmanın gücü, karşılıklı ilişkilere bağlıdır. Mentörlük programının başarıya ulaşabilmesi; okul, rehber (mentör) öğretmen ve yeni öğretmen arasında etkileşimi sağlayacak bir organizasyon gerektirmektedir. Mentörlük sürecinde diyalog, bu uygulamanın önemli bir parçasıdır. Dolayısıyla okullar, rehber (mentör) öğretmen ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmek üzere düzenli olarak toplanmalarına zaman ve olanak sağlamalıdır. Rehber (mentör) öğretmen, yeni başlayan öğretmene hem mesleki anlamda hem de duygusal anlamda destek sağlamada önemli bir yere sahiptir (Singh & Mahomed, 2013). Rehber öğretmenin desteğinin yanı sıra, mesleğe yeni başlayan bir öğretmen okul yöneticilerinin desteğine ihtiyaç duymaktadır.

1.1.7.2.4. Yöneticilerle İlişkiler

Kültür lideri olarak yöneticiler, okul iklimini ve vizyonunu belirler; okuldaki sosyal normların, değerlerin ve ritüellerin belirleyicisidir (Barbara & Grady, 2007). Eğitim kurumlarının yöneticilerinin; misyon ve vizyon belirleme, hedef oluşturma, görevleri düzenleme, çalışanları motive etme, sonuçları gözden geçirme ve karar alma gibi çok yönlü bir mesleği vardır. Bu görevler yeterli iletişim olmadan gerçekleştirilemez. Etkili iletişim ise aktif dinleme, anlayış, empati ve dönüt vermeyi gerektirmektedir (Senemoğlu, 2007).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, mesleğin ilk yılında karşılaşabilecekleri güçlüklerle başa çıkabilmeleri için yöneticilerin sunması gereken sosyal, pedagojik, teknik destek ve rehberlik önemli bir yere sahiptir. Yalnızlık duygusu yaşayan, okul kültüründen soyutlanmış, gerekli destek ve rehberlikten yoksun bir öğretmenin mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmesini veya etkili bir performans göstermesini beklemek neredeyse olanaksızdır (Ekinci, 2010).

Yöneticiler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, onları olumlu yönde etkileyecek ve destek olacak meslektaşlarıyla gerekli olan iletişimi kolaylaştırma sorumluluğunu taşımaktadır (Roberson & Roberson, 2009). Yöneticilerle güçlü ilişkiler kuran mesleğe yeni başlayan öğretmenler, mesleğin ilk yılını iyi bir şekilde geçirmektedir. Yardımsever (destekleyici) bir yönetici, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin rehber (mentör) öğretmen bulmalarında anahtar bir rol üstlenir, mesleki gelişimlerine katkıda bulunur ve zamanı etkili kullanmalarını sağlar. Öğretmenlerin öğrenmeleri ve işbirliği yapmaları için resmi destek sağlamanın yanı sıra, yöneticiler mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle çalışmaya zaman ayırarak onları psikolojik olarak desteklerler, moral verirler. Ayrıca, mesleğe yeni başlayan öğretmenler, yöneticiler önceden sınıfları dolaştığında değerlendirmenin daha sağlıklı yürütüldüğünü ifade etmektedir. Bu şekilde, öğretmenler görevlerine daha kolay ve sorunsuz bir şekilde odaklanmaktadır (DePaul, 2000). Okul iklimini, diğer öğretmenlerle ilişkilerin yanı sıra yöneticilerin tutum ve davranışları da etkilemektedir. Örneğin; katı kuralcı olan bir yönetici mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olabilir (Toker-Gökçe, 2013b). Dolayısıyla yöneticilerin tutum ve davranışları özellikle öğretmenlerin

iletişim örneklerini ve uygulamalarını doğrudan etkilerken, dolaylı olarak ise okul iklimini etkilemektedir.

Meslekte hiç deneyime sahip olmayan veya çok az deneyime sahip olan mesleğe yeni başlayan öğretmenler için yöneticiler sorumluluklarını yerine getirmelidir. Birincisi, yöneticilerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaşabilecekleri durumları anlamaları gerekmektedir. İkincisi, yöneticilerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslektaşlarından ve yöneticilerden beklentilerini anlamaları gerekmektedir. Üçüncüsü, yöneticilerin yeni başlayan öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için ihtiyaçlarını karşılamak üzere çeşitli stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (Roberson & Roberson, 2009).

Yöneticiler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemenin yanı sıra, toplantılar düzenleyerek öğretmenler arasındaki işbirliğini teşvik etmede çok önemli rol üstlenmelidir. Çoğu yönetici, diğer meslektaşlarla işbirliğinde yeni öğretmenlerin ilk adımı atmalarını takdir etmelidir. Yöneticilerin iş yükü ağır olsa bile, yeni öğretmenlere gerekli destek ve rehberliği sunmada istekli olmalıdır (DePaul, 2000).

Okul yöneticileri, okulda rehber (mentör) öğretmen ile mesleğe yeni başlayan öğretmenler arasındaki iletişimin düzeyini belirlemek için rehber (mentör) öğretmen ile yeni öğretmenlerin iletişimini kontrol etmelidir. Ayrıca yöneticiler, mentör ile yeni başlayan öğretmen arasındaki etkileşimin içeriğinin zamanla değişip değişmediğini kontrol etmelidir. Örneğin, ilk zamanlarda rehber (mentör) öğretmen ile yeni başlayan öğretmen arasındaki etkileşim daha çok sınıf yönetimi, öğretim teknikleri üzerinde yoğunlaşırken, yeni başlayan öğretmen tecrübe kazandıktan sonra daha üretici bir etkileşim olmalıdır (Eaton & Sisson, 2008).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, yöneticilerle iletişim kurmak isterler. Yöneticilerin sınıf gezileri, dönütleri ve onları cesaretlendirme ifadeleriyle, kendi performansları ve sınıftaki davranışları hakkında yöneticilerin kendilerini takdir etme beklentisi içindedirler (Roberson & Roberson, 2009). Ayrıca yöneticiler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerin kurumun bir üyesi olarak hissetmelerinde önemli bir rol üstlenir (Barbara & Grady, 2007). Dolayısıyla yöneticiler, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler olmak üzere okuldaki öğretmenler ve diğer kişilerle sürekli etkileşim halinde olmalı ve gerekli desteği sağlamalıdır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden, okul içinde meslektaş ve yöneticilerle etkili iletişim kurmalarının yanı sıra velilerle etkili iletişim kurmaları ve işbirliği yapmaları beklenmektedir. Fakat meslekte deneyimli öğretmenlerin bile güçlük yaşadıkları bu durum, meslekte yeterli deneyim sahibi olmayan aday öğretmenler için kolay olmayabilir.

1.1.7.2.5. Velilerle İlişkiler

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, genellikle öğrencileri disipline etmek için aile iletişimini bir araç olarak kullanmaları tavsiye edilmektedir (Bradley, 2010). Benzer şekilde, mesleğin ilk yıllarında başarılı olan öğretmenler, etkili öğrenme ve disiplin için eğitimde ebeveynlerin katılımının sağlanmasının çok önemli olduğunu ifade etmektedir (DePaul, 2000). Etkili olabilmeleri için öğretmenler, öğrenci öğrenmelerini desteklemek üzere ailelerle iletişim halinde olmalıdır. Güçlü iletişim, okul ile ev arasında bağlılık hissi oluşturmak için gereklidir. Dolayısıyla öğretmenler, velilerle etkili iletişim kurabilmeleri için gerekli becerilerini geliştirmelidir (Graham-Clay, 2005). Bu iletişim örnekleri; velilerle olumlu iletişim kurmak, olumlu öğrenci öğrenmelerini desteklemek için ailenin güçlü yönlerini belirlemek ve kullanmak, öğrenci gelişimi hakkında bilgi paylaşmak, ailelere çocuklarının öğrenmelerini desteklemek için etkinlik ve stratejiler sunmak vb. şeklinde sıralanabilir (Casper, Lopez, Chu, & Weiss, 2011).

Fakat mesleğe yeni başlayan öğretmenler için en zorlu görevlerden biri öğrenci velileriyle çalışmaktır. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenin en az aşına olduğu bir durumdur, çünkü daha önce muhtemelen hiç böyle bir deneyim edinmemiştir. Onlar, velilerle etkili iletişim kurabilmeleri ve veli toplantıları yapabilmeleri için desteğe ihtiyaç duymaktadır (Bradley, 2010). Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerden biri olan velilerle etkili iletişim kurma noktasında hem hizmet öncesi eğitimde, hem hizmet içi eğitimde, hem de görev başında gerekli bilgilendirme ve rehberlik sağlanmalıdır.

Aday öğretmenler genellikle kırsal kesimlerde göreve başlamaktadırlar. Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin fiziki ve sosyal koşullarına, kültürel özelliklerine etkin uyum sağlamalarını gerekli kılmaktadır.

1.1.7.2.6. Fiziksel Çevre ve Toplum ile İlişkiler

Kırsal alanların coğrafi yalnızlığı mesleğe yeni başlayan öğretmenler için ciddi engeller oluşturmaktadır (Theobald & Nachtigal, 1995; Akt: Barbara & Grady, 2007). Türkiye’de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin genellikle kırsal kesimlerde göreve başlamaları, aday öğretmenlerin fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlamasını zorlaştıracaktır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler genellikle tanıdık olmadıkları toplumlarda göreve başlamaktadır. Onlar için tanıdık olmadıkları toplumlarda yaşamak ve çalışmak belli güçlükleri beraberinde getirmektedir. Öğretmenler, toplum okulu olumsuz yönde etkilediğinde sıkıntı yaşamaktadır. Bazen, toplum öğretmenlerin çalışabileceği veya yaşayabileceği teşvik edici bir ortam değildir; ya da öğretmenler bu topluma uyum sağlamada zorluk yaşamaktadır (Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002).

Aile ve arkadaşlarından uzak, tanıdık olmayan bir toplumda mesleğe yeni başlayan öğretmenler stres ve yalnızlık durumlarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Göreve yeni başladıklarında, öncelikleri kalacak yer, sağlık olanakları gibi temel ihtiyaçlarını karşılamaktır. Okul başlamadan önce, onlar içinde yaşayacakları topluma ve okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerine aşina olmak zorundadır (Barbara & Grady, 2007). Dolayısıyla, genellikle kırsal kesimlerde veya düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde göreve yeni başlayan öğretmenler, atandıkları yerlerin coğrafi özelliklerine, fiziksel koşullarına ve toplumun sosyal/kültürel özelliklerine uyum sağlamada güçlük yaşamaktadırlar.

1.1.7.3. Okulun Fiziki Altyapısı ve Olanaklar

Her yıl ülkenin dört bir yanında birçok okul, mesleğe yeni başlayan öğretmenleri ağırlamaktadır. Bu öğretmenlerin çoğu için, meslekleri şüphesiz zahmetli olacaktır. Öğretmenler kendilerini şaşkına uğramış hissedebilir. Bazıları için öğretmenliğin ilk yılı, aynı zamanda mesleğin son yılı olabilir (Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002). Okulda gerekli araç-gereç ve olanakların olmaması, öğretmeni olumsuz yönde etkileyebilir ve mesleği bırakmasına bile neden olabilir (Buckley, Schneider, & Shang, 2004). Hizmet öncesi eğitimde, genellikle merkezi ve

donanımlı okullarda staj yapmış öğretmenler için fiziki altyapı ve olanaklar bakımından dezavantajlı okullarda göreve başlamak hiç de kolay olmayabilir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğu; göreve eski okul binası, yetersiz sosyal olanakların olduğu ve gerekli öğretim materyallerinin olmadığı kötü çalışma koşullarına sahip okullarda başlamaktadır (Barbara & Grady, 2007). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin genellikle küçük okullarda ve mahrumiyet bölgelerinde göreve başlamaları, onların hem okula hem de çevreye uyum sağlamalarını güçleştirmektedir. Görev yaptıkları yerlerden farklı bölgelerde büyümüş bireyler daha çok sıkıntı yaşamaktadır. Öğretmen adayları hizmet öncesinde daha çok il merkezlerinde, donanım ve imkânlar bakımından iyi okullarda staj yaptıkları için küçük yerleşim yerlerinde, çok sınırlı donanıma sahip okullarda göreve başladıklarında uyum güçlükleri yaşamaktadırlar (Yalçınkaya, 2002).

1.1.7.4. Mesleki Gelişim - Yasal Hak ve Sorumluluklar

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için dersi planlama, sınıfı yönetme, öğrenci performanslarını değerlendirme, öğretim yapma gibi mesleki sorumluluklar güç durumlardır. Ayrıca sınıf içi etkinlikler dışında okulun bazı istekleri bulunmaktadır. Dolayısıyla bu sorumlulukları yerine getirmede mesleğe yeni başlayan öğretmenler güçlük yaşamaktadır (Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002). Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin hem yasal hak ve sorumluluklarını bilip bu sorumlulukları yerine getirmesi hem de alandaki değişimleri, yenilikleri takip ederek mesleki ve bireysel gelişimini sağlaması gerektiği düşünüldüğünde, mesleğin ilk yılının kritik bir önem taşıdığı ve zorlu bir süreç olduğu görülmektedir.

1.1.7.4.1. Mesleki ve Bireysel Gelişim

Eğitim sisteminin gelişiminde öğretmenlerin değişim lideri olarak görülmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemine işaret etmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi; öğretmenlerin tutum ve uygulamaları, öğrenci öğrenmeleri ve eğitime ilişkin reformların uygulanması üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Villegas-Reimers, 2003).

Öğretmenler için mesleki gelişim; hem konferans, seminer, çalıştay, sertifika programları, mentörlük veya koçluk sistemi vb. formal uygulamaları hem de meslektaşlar arasındaki öğretime ilişkin tartışmalar, bireysel okuma ve araştırmalar,

sınıf gözlemleri vb. informal uygulamaları kapsamaktadır (OECD, 2009; Mizell, 2010). Nitelikli bir öğretmenin; kendisini mesleki ve bireysel olarak sürekli geliştirmesi, bireysel ve mesleki gelişime ilişkin fırsatları ve olanakları araştırması ve değerlendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin genel olarak farklı yaş grupları, sınıf düzeyleri, öğrenme koşulları ve farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip okullarda görev yapmaları; farklı yöntem, teknik ve uygulamaları kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple nitelikli öğretmen ve nitelikli bir eğitim için bireysel ve mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sürekli bir desteğin sağlanması elzem bir öneme sahiptir (Seferoğlu, 2004a).

Birçok ülkede, okul rol ve işlevleri değiştiği gibi öğretmenlerden beklentiler de değişmektedir. Öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitim ne kadar nitelikli olursa olsun, onları kariyerleri boyunca karşılaştıkları tüm güçlüklerle hazırlaması mümkün değildir (OECD, 2009). Meslekte deneyimli öğretmenler bile konu alanındaki değişimler, yeni öğretim yöntemleri, teknolojideki gelişmeler, öğrenci ihtiyaçlarındaki farklılıklar nedeniyle her yıl birçok güçlükle karşılaşmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, etkili bir mesleki gelişim sürecinden geçmeyince sınıf yönetimi, öğretim, okul kültürü, meslektaş ve velilerle ilişkiler vb. konularda birçok güçlük yaşamaktadırlar. Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlere nitelikli öğretmen olabilmeleri için mesleki ve bireysel gelişime yönelik ek destek sağlanmalıdır (Mizell, 2010).

Öğretmenlerin mesleğe ilişkin değişim ve yeniliklerin gerektirdiği bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanmaları için gerekli olan mesleki gelişim, öğretmen eğitiminin önemli bir ögesi olarak görülmektedir. Bu bağlamda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin içinde buldukları koşullarda karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için bireysel ve mesleki gelişimlerine yönelik olanakların sağlanması ve öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini bireysel ve mesleki açıdan geliştirmeleri gerekmektedir.

1.1.7.4.2. Yasal Hak ve Sorumluluklar

Ülkemizde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde, “kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim” yeterlik alanı içerisinde alt yeterlik olarak “mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme” yeterliği belirlenmiştir. Bu yeterliği performans olarak gösterebilmesi için öğretmen kendi görevlerine, hak

ve yükümlülüklerine ilişkin yasal düzenlemeleri bilmeli ve buna göre hareket etmelidir (MEB, 2008). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden bir öğretmen olarak özlük hakları ve yasal sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunlara uygun hareket etmeleri beklenmektedir.

1.1.7.4.3. İş Yükü

Yöneticiler genellikle en düşük başarı düzeyine sahip ve en zorlu öğrencileri yeni öğretmenlere vermektedir. Bu yüzden yeni başlayan öğretmenler, en az donanıma sahip sınıflarda en sorunlu öğrencilerle karşılaşmaktadır (Glickman, 1984). Meslekte tecrübeli öğretmenler en iyi ve kolay sayılabilecek dersleri seçerken, en az ilgi çekici ve en zor dersler yeni başlayan öğretmenlere verilmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler genellikle en çok zaman alan ve en az getirisi olan görevlere ve sınıf dışı etkinliklere maruz kalmaktadır (Kurtz, 1983; Akt: Gordon & Maxey, 2000, s.2). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler aynı zamanda öğrenenler olarak ciddiye alınmış olsaydı, onlardan meslekte tecrübeli olanlarla aynı işi yapmaları veya aynı becerilere sahip olmaları beklenmezdi (Feiman-Nemser, Carver, Schwille, & Yusko, 1999, s. 7). Dolayısıyla en zor görevlerin, sınıfların veya konuların mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilmesi, zaten birçok güçlükle mücadele etmek zorunda olan yeni öğretmenlerin durumunu daha da güçleştirmektedir.

Kısacası mesleğe yeni başlayan öğretmenin hem okul içinde hem de okul dışında yerine getirmesi gereken birçok sorumluluk bulunmaktadır ve cevaplanması gereken birçok soru vardır. Fakat Ertürk'ün (2013) dediği gibi tüm bu sorulara tek bir kişinin cevap vermesi mümkün gözükmemektedir. Dolayısıyla tüm bu sorulara cevap vermede öğretmeni yalnız başına bırakarak sağlıklı kararlar almasını beklemek yerine mesleğe yeni başlayan öğretmenin ihtiyaç duyacağı profesyonel destek sağlanmalıdır.

1.1.7.5. Profesyonel Destek İhtiyacı

Meslekte ilk yıl bir öğretmenin kariyerinde en biçimlendirici (gelişmeye açık) dönemdir ve öğretmeni mesleği boyunca başarılı kılacak yeterlikler, güven ve tutumun geliştirilmesi için gerekli desteğin sağlanması son derece önemlidir. Bu ilk yılda gerekli mesleki ve kariyer gelişimine yönelik sağlam temeller atılmalıdır

(Bubb, 2007, s.15). Mesleki kariyerleri boyunca öğretmenler, pratik yaparak yeterliklerini geliştirirler ve görevlerinin üstesinden gelmek için eğitim ve desteğe ihtiyaç duyarlar. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, tecrübeli öğretmenlere göre, aynı zorluklarla karşılaşmazlar (aynı zorluklarla karşılaşırlarsa bile aynı şekilde tepki göstermezler) ve mesleğe ilişkin aynı eğitimsel ihtiyaçlara sahip değillerdir. Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri, profesyonel desteğe ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek ve anlamak eğitim sisteminin geliştirilmesi için önemli bir konudur (Rizza, 2011).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğretmenliğin ilk yıllarında birçok ciddi güçlüklerle karşılaşır ve genellikle uzman gibi hareket etmelerini gerektiren durumlar içine zorlanırlar. Bütün adaylık eğitimi programları, öğretmenlerin mesleğe hazır hale gelmelerini sağlamak için tasarlanırsa bile, mesleğe yeni başlayan öğretmenler bu eğitimlerin onların meslekte nasıl daha yeterli hale gelmelerine ilişkin gerekli rehberlikten yoksun olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitimi programları, akademisyenler, mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve okul yöneticileri daha olumlu ve üretici bir adaylık eğitimi için beraber hareket etmek durumundadır (Walsdorf & Lynn, 2002).

Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin sınıfta başarılı olabilmesi için bazı ortak ihtiyaçlar üzerinde odaklanılmalıdır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bir kısmı, bazı konularda diğerlerinden daha çok yardıma ihtiyaç duymaktadır. Bu durumda asıl üzerinde durulması gereken nokta, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin giderilmesi gereken çeşitli ihtiyaçlarının olduğu ve onların rehber (mentör) desteğinin ötesinde ek desteğe ihtiyaç duyabilecekleri gerçeğidir (Bradley, 2010).

Mesleğin ilk yılındaki öğretmenler, düzenlenen seminer ve çalıştayların öğretmenlere iyi bir öğrenen olma şansını tanıdığını ifade etmektedir. Ayrıca, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görüşlerine göre, bu tür uzman desteği onların karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmada fikir sunma, onlara cesaret ve destek olma açısından önemli olduğunu ifade etmektedir (DePaul, 2000). Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, üstesinden gelmeleri gereken çok çeşitli güçlüklerle başa çıkabilmeleri için onlar, okul kültürü içerisindeki yönetici, meslektaş, rehber

(mentör) öğretmen gibi destek kaynaklarının yanı sıra çeşitli uzmanlar tarafından verilecek profesyonel desteğe de ihtiyaç duymaktadırlar.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleği bırakmasına sebep olan en önemli sebeplerinden biri profesyonel desteğin sağlanmamasıdır (Billingsley & Cross, 1991). Yeni, tanıdık olmayan bir coğrafyada göreve başlama, sosyal statüde oluşan değişiklik, mesleğe yani başlamanın yüklediği sorumluluk ve yaşattığı şok beraberinde mesleğe yeni başlayan öğretmene büyük bir yük getirmektedir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin hizmet öncesi dönemde edindiği bilgi ve beceriler tüm bu durumlarla ve meslekte karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıkacakları noktasında yeterli gelemeyebilir (Toker-Gökçe, 2013a). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, özellikle görevin ilk yılında meslektaşlarından, yöneticilerden veya merkezi örgütten (MEB) ihtiyaç duydukları desteği alamadıklarında büyük sıkıntılar yaşamaktadır (Toker-Gökçe, 2013b). Dolayısıyla mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu profesyonel destek ve öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi elzem bir öneme sahiptir (Feiman-Nemser, 2001; Yalçınkaya, 2002). Türkiye’de mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik mesleğin ilk yılında sağlanması gereken profesyonel desteğin üzerinde durulması gereken bir konu olduğu görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik mesleği, büyük ölçüde sorumluluk gerektiren ve toplumun beklentilerinin yüksek olduğu bir meslektir. Hem yerine getirilmesi gereken sorumluluklar, hem karşılanması gereken beklentiler, hem de mevcut endişe ve güçlükler birlikte düşünüldüğünde, mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin zihninde cevaplanması gereken birçok soru olduğu söylenebilir. Alanyazında da vurgulandığı gibi, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mesleğin ilk yılları oldukça önemlidir ve üstesinden gelinmesi gereken birçok güçlükle karşılaşmaktadır. Ülkemizde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ve bu duruma etki eden değişkenleri inceleyen kapsamlı çalışmalar ne yazık ki oldukça azdır. Dolayısıyla öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin kapsamlı olarak tespit edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde mesleğin ilk

yılında bu yeterlikleri performans olarak ortaya koymada karşılaştıkları güçlükleri ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

“Toplum mühendisleri” olarak nitelendirilen öğretmenler, toplumsal kalkınmada eğitimin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin eğitim aracılığıyla yetiştirilen insan gücünün niteliği üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme kurumlarının en önemli amaçlarından biri nitelikli ve mesleğe adanmış öğretmenler yetiştirmek olacaktır. Bu araştırma, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algılarını ve mesleğe adanmışlık düzeylerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, bu araştırma öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde almış oldukları eğitimi uygulamaya koymada ne ölçüde başarılı olduklarına ilişkin veri sağlaması açısından önemlidir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekteki ilk yılı bir geçiş dönemidir ve genellikle zorlu geçmektedir. Dolayısıyla bu dönemde öğretmenleri yalnız başına bırakmak yerine gerekli profesyonel destek sağlanmalıdır. Türkiye’de mesleğe yeni başlayan öğretmenler genellikle köy, ilçe gibi kırsal bölgelerde veya öğretmen ihtiyacının fazla olduğu Türkiye’nin doğu ve güneydoğu bölgelerinde göreve başlamaktadır. Ancak henüz meslekte yeterli deneyime sahip olmayan bu öğretmenler, görev yaptıkları yerlerde birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla ülkemizde öğretmen eğitimine olduğu kadar, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin süreçte desteklenmesine de gereken önem verilmelidir. Bu araştırma, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mesleğin ilk yılında gerekli desteğin sağlanmasına ilişkin uygulamaların geliştirilmesine yönelik öneriler sunması açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırma, geniş katılımlı olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerinde yürütüleceği için konuya ilişkin genel bir çerçeve çizmesi açısından önemlidir. Ayrıca, bu çalışmada ölçek ve görüşme gibi hem nitel hem nicel veri toplama araçlarının kullanılarak karma yöntem araştırmasının desenlenmesi, zengin veri sağlaması ve konunun daha derinlemesine ele alınması açısından önem taşımaktadır.

“Eğitim Programları ve Öğretim” Alanı Açısından Önemi

Bu araştırmada, aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi öğretmen eğitimine ilişkin görüşleri ve mesleğe adanmışlık düzeyleri belirlenerek hizmet öncesi öğretmen eğitimine ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Bu anlamda, bu araştırmanın hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine ilişkin çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Ayrıca, bu araştırmada mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler kapsamlı olarak belirlenerek adaylık eğitiminde uygulanması gereken ilkelere ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Bu anlamda, bu araştırmanın adaylık eğitimi programlarının geliştirilmesine ilişkin çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Dolayısıyla, bu araştırmanın hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve adaylık eğitimi programlarının geliştirilmesine ilişkin çalışmalara ışık tutarak “Eğitim Programları ve Öğretim” alanının kuramsal temellerine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Mesleğin ilk yılında aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler nelerdir; almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algıları ve mesleğe adanmışlık düzeyleri öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ne düzeyde yordamaktadır?

Bu problem cümlesi çerçevesinde, araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri

- 1- Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler;
 - a) cinsiyet
 - b) branş (alan)
 - c) fakülte
 - d) görev yaptıkları il

- e) görev yaptıkları yerleşim yeri (il merkezi/ilçe merkezi/köy)
- f) okul kademesi (ilkokul-ortaokul-lise)
- g) rehber öğretmene (mentör/danışman) sahip olup olmama durumu
- değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2- Aday öğretmenlerin görüşlerine göre, hizmet öncesi eğitimlerinin yeterlik düzeyi nedir?
- 3- Aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri nedir?
- 4- Aday öğretmenlerin görüşlerine göre, hizmet öncesi eğitimlerinin yeterlik düzeyi ve mesleğe adanmışlık düzeyleri mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ne düzeyde yordamaktadır?

1.4. Sayıtlar

Araştırma aşağıda belirtilen sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Öğretmenler uygulanan ölçme aracında yer alan davranış ifadelerine gerçek düşünceleri doğrultusunda cevap vermişlerdir.
2. Ölçme araçlarının kapsam geçerliğini sağlamak üzere kendilerine başvuru uzmanların görüşleri yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 1- İstanbul, Konya, Gaziantep ve Van illerinde 2014 Eylül atamalarında mesleğe yeni başlayan öğretmenler,
- 2- İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleriyle sınırlıdır.
- 3- Elde edilen veriler; öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği, hizmet öncesi eğitim yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeği, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ve görüşme kapsamıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenler: 2014 Eylül ayı atamalarında öğretmen olarak yeni atanan ve mesleğin ilk yılını tamamlamış öğretmenler.

Adaylık eğitimi: Aday memurların yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen eğitimler (MEB, 1995).

Rehber öğretmen (Mentör/Danışman): Aday öğretmeni yetiştirmek üzere görevlendirilen deneyim sahibi öğretmen (MEB, 1995).

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Bu araştırmada, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinden elde edilen puan.

Hizmet öncesi eğitim yeterliği: Bu araştırmada, hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinden elde edilen puan.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık: Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma ve öğrencilere faydalı olabilmek için özverili çalışma vb. özelliklerini yoklayan öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinden elde edilen puan.

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlük düzeyi: Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinden elde edilen puanlar; 4.20-5.00 çok yüksek, 3.40-4.19 yüksek, 2.60-3.39 orta, 1.80-2.59 düşük, 1.00-1.79 çok düşük düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Hizmet öncesi eğitimin yeterlik düzeyi: Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinden elde edilen puanlar; 4.20-5.00 çok iyi, 3.40-4.19 iyi, 2.60-3.39 orta, 1.80-2.59 düşük, 1.00-1.79 çok düşük düzey olarak tanımlanmıştır.

Mesleğe adanmışlık düzeyi: Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinden elde edilen puanlar; 4.20-5.00 çok yüksek, 3.40-4.19 yüksek, 2.60-3.39 orta, 1.80-2.59 düşük, 1.00-1.79 çok düşük düzey olarak tanımlanmıştır.

2. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, bu araştırmanın amacına ve hedef kitlesine ilişkin olarak bu araştırmayla ilgili olduğu düşünülen yurt dışında ve Türkiye’de yapılmış ulaşılabilen çalışmalara yer verilmiştir.

İlgili araştırmalar; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları güçlükler ile ilgili olanlar, hizmet öncesi eğitimin yeterliği ile ilgili olanlar ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık ile ilgili olan araştırmalar olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalar iki başlık altında kronolojik sıralamaya göre aşağıda özetlenmiştir.

2.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Araştırmalar

Britt (1997) yaptığı çalışmasında, mesleğin ilk ve ikinci yılında olan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algılarını ve karşılaştıkları güçlük durumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, mesleğin ilk ve ikinci yılında olan 35 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri açık uçlu anket sorularıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin zaman yönetimi, sınıf disiplini, aile katılımı ve derse hazırlanma konularında güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler mesleğin gerekliklerini yerine getirmek için yeterli vakit bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler istenmeyen davranışları önlemede güçlük yaşadıklarını, ailelerin duyarsızlığından rahatsızlık duyduklarını ve ailelerle etkili iletişim kurmada yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin öğretmenliğin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmede yetersiz olduğu ve sınıf yönetimi konusunda desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada, öğretmenlerin daha çok sınıf yönetiminde ve ailelerle ilişkilerde zorluk yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca, hizmet öncesi eğitimlerinin yetersiz olduğu düşüncesindedirler.

Hebert (2002) yaptığı doktora tezinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekten beklentilerini ve mesleki yaşantılarını belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma, mesleğin ilk yılında olan dört öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri gözlem, yazılı dokümanlar ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrenci, meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerinde iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okul ortamındaki sosyal ilişkileri, özellikle öğrenci ve öğretmenlerle ilişkilerde ideal olarak algıladıklarından farklılaşmaktadır. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşantılarına göre yönetici, meslektaş, rehber (mentör) öğretmen, aile ve arkadaş desteği olmadan mesleğin ilk yılında güçlüklerin üstesinden gelmenin oldukça zor olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için olumlu okul ikliminin önemli olduğu görülmektedir.

Stanulis, Fallon, & Pearson (2002) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlük ve belirsizliklerin üstesinden gelebilmelerine yardımcı olmak için bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma, mesleğe yeni başlayan üç öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak alan notları, görüşme notları, sınıf gözlemleri, günlükler, katılımcıların kişisel hikâyeleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin işbirliği ve destek alamadıkları için kendilerini yalnız hissettikleri, hizmet öncesi öğretmen eğitimine çok bağlı kaldıkları, rehber (mentör) öğretmenlerin desteğine ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada öğretmenlerin meslektaşlarından destek görmedikleri için yalnızlık duygusu yaşadıkları görülmektedir.

Meister & Melnick (2003) ilk ve ortaokulda mesleğe yeni başlayan 273 öğretmenle yaptıkları çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin en çok sınıf yönetimi, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama, zaman yönetimi ve iş yükü, ailelerle iletişim kurma konularında güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışma sonuçları, Britt'in (1997) çalışma bulgularıyla örtüşmektedir.

Jeanlouis (2004) yaptığı çalışmasında, Texas ve Louisiana'da ilkökul öğretmenleri arasında mesleği bırakma oranlarının çok yüksek olmasının sebeplerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma mesleği bırakan 75 ilkökul öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla

toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların çoğunun görüşüne göre almış oldukları hizmet öncesi eğitimin kendilerini gerçek sınıf ortamına yeterli düzeyde hazırlamadığı ve öğretmenlik mesleğinin beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğin ilk yılındaki öğretmenler, öğrenciler ve meslektaşlarıyla ilişkilerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, mesleği bırakmalarının önemli sebeplerini; aşırı iş yükü, yönetici desteğinin olmaması (yöneticilerin dönüt vermemesi ve ders dışı çok fazla görev vermesi) ve öğrenci disiplini olarak sıralamışlardır.

Benzer şekilde, Lundeen (2004) yaptığı çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları problemleri ve onların zaman içinde nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, mesleğin ilk yılında olan altı öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri gözlem (alan notları), ses kayıtları, yapılandırılmış görüşmeler, anket, öğretmenler tarafından tutulan günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin bireysel gelişimleri ile öğrenci ihtiyaçlarını karşılama arasında bir çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplini, meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler, ailelerle ilişkiler, rehber (mentör) öğretmenle ilişkilerde problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Yurtdışında yapılan çalışmalarda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslektaş, yönetici, veli ve rehber (mentör) öğretmenle ilişkilerde güçlük yaşadıkları ve sınıf yönetiminde daha çok zorlandıkları görülmektedir.

Van Hover & Yeager (2004) yaptıkları çalışmada, mesleğe yeni başlayan üç öğretmenin karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerin onların öğretime ilişkin kararlarını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, mesleğin ikinci yılında olan üç tarih öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin davranış yönetiminde zorluk yaşadıkları ve kontrollerini kaybetmekten korktukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler içeriği belirlemede ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak, öğretmenler mesleğin ilk yılında çok az destek aldıklarını

veya hiç destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında gereken desteği alamadıkları görülmektedir.

Cantú & Martínez (2006) yaptıkları çalışmada, İspanya ve Meksika’da özel ilkokullarda göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma mesleğe yeni başlayan (1-3 yıl) 50 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin deneyim eksikliğinden dolayı sorun yaşadıkları, aile katılımını sağlamada zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler dersi planlamak için yeterli vakit bulamadıklarını ve kalabalık sınıfların öğretimde sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Diğer araştırma sonuçlarına ek olarak, bu çalışmada kalabalık sınıfların öğretimde bir dezavantaj olduğuna dikkat çekilmiştir.

Pfister (2006) yaptığı doktora tezinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin problemlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin en çok öğretim ve meslektaşlarla ilişkilerde problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin problemlerin üstesinden gelmek için meslektaşlarla konuşma, dinlenmeye vakit ayırma gibi kaynaklara başvurdukları belirlenmiştir.

Fantilli (2009) yaptığı doktora tezinde, öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ve bu öğretmenlere sağlanan profesyonel desteği belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, iki yıllık hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı mezunu 54 öğretmene anket uygulanmış ve beş öğretmenle görüşme yoluyla durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlük durumları; sınıf yönetimi, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılama, ikinci dil olarak İngilizce öğretimi, bireyselleştirilmiş eğitim planları, uzun vadeli planlama, kaynak olanakları, ailelerle iletişim, hizmet-içi eğitim, meslektaşlarla iletişim, yöneticilerle iletişim ve maaş/ücret olarak belirlenmiştir.

Hudson (2012) yaptığı çalışmada, mesleğe yeni başlayan ilkokul öğretmenlerinin mesleğin ilk yılında başarılarını ve karşılaştıkları güçlükleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, mesleğe yeni başlayan 10 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri anket, görüşme ve odak grup görüşmeleri yoluyla

elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler; davranış yönetimi, öğrenme farklılıkları, ailelerle işbirliği yapma, iş-yaşam dengesini kurma şeklinde sıralanmıştır. Okul kültürüne uyum, altyapının iyi olması ve mentorlüğün mesleğin ilk yılında etkili bir öğretim için önemli olduğu vurgulanmıştır.

Keengwe & Adjei-Boateng (2012) yaptıkları çalışmada, Ghana'da mesleğe yeni başlayan ortaokul öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri, adaylık sürecini ve onlara sağlanan desteği incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, mesleğe yeni başlayan 30 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri anket ve telefon görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenler karşılaştıkları güçlükleri; sınıf yönetimi, değerlendirme, yetersiz öğretim materyalleri şeklinde sıralamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yeterli adaylık eğitimi almadıkları ortaya çıkmıştır.

Fantilli (2009), Hudson (2012) ve Keengwe & Adjei-Boateng'in (2012) çalışmalarında, diğer araştırma bulgularına ek olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okulun yetersiz fiziki altyapı ve olanaklarından kaynaklı güçlük yaşadıkları görülmektedir.

Michel (2013) yaptığı doktora tezinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin görüşlerini, hizmet öncesi ve öğretmenliğin ilk yıllarındaki yaşantılarını ve mesleğe adanmışlıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada 30 öğretmene anket uygulanmış, 10 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve okul dokümanları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleklerinden memnun oldukları ve mesleklerine karşı tutkulu oldukları ortaya çıkmıştır. Okulda yöneticilerden ve okuldaki diğer kişilerden destek almaları durumunda, bu tutkunun devam edeceği ve meslekte kalma ihtimalinin artacağı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okuldaki yöneticilerden ve diğer kişilerden destek aldıkları için mesleğe adanmış oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, yönetici ve meslektaş desteğinin, öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

Mudzingwa & Magudu (2013) yaptıkları çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında beklentileri ve karşılaştıkları güçlükleri

belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, mesleğe yeni başlayan 24 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, altyapı ve kaynak olanakları, profesyonel destek, öğrenci profili anlamında beklentileriyle gerçekte yaşadıkları arasında uyumsuzluk olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleğin ilk yılında; yetersiz öğretim materyalleri, yoğun iş yükü, kötü çalışma koşulları, tecrübeli öğretmenlerden yardım alamama, toplum tarafından saygı görmeme, alt yapı eksiklikleri, sınıf disiplini bağlamında güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin çalıştıkları ortama alışmaları ve sınıfta etkili olabilmeleri için gerekli desteğin sağlanması önerilmektedir. Bu çalışmada da olumsuz çalışma koşullarının mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin güçlük yaşamalarına neden olduğu görülmektedir.

Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant, & Kennetz (2014) yaptıkları çalışmada, Emirati'de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, Emirati'de ilkokulda görev yapan ve mesleğin ilk yılında olan altı öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlük durumları; sınıf yönetimi, programı uygulama ve gerekli kaynak bulma, yönetsel talepler, meslektaşlarla ilişkiler, velilerle ilişkiler ve iş-aile dengesini kurma olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin yurtdışında, dördü doktora tezi olmak üzere 15 çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunda nitel yöntemin kullanıldığı ve daha çok anket, gözlem, görüşme, yazılı dökümanlar, alan notları vb. gibi veri toplama araçlarının tercih edildiği görülmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha çok meslektaş, yönetici, veli, rehber (mentör) öğretmenle ilişkilerde ve sınıf yönetiminde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu kişilerden gerekli desteği göremediklerini belirtmiş ve bu desteğin önemine vurgu yapmışlardır. Bazı çalışmalarda ise, olumsuz çalışma koşullarının ve yetersiz olanakların öğretmenlerin güçlük yaşamalarına neden olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, hizmet öncesi eğitimin yetersizliğinin, günlük yaşamalarında önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Hizmet Öncesi Eğitimin Ne Düzeyde Yeterli Olduğuna İlişkin Araştırmalar

Ballantyne (2005) yaptığı doktora tezinde, mesleğin ilk yıllarında olan müzik öğretmenlerinin almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerini ve hizmet öncesi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilk aşamada 76 müzik öğretmenine anket uygulanmış, ikinci aşamada ise bu öğretmenlerden 15'yle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler; okulda fiziksel ve mesleki yalnızlık, yoğun iş yükü, ders dışı sorumluluklar vb. durumlara ilişkin almış oldukları hizmet öncesi eğitimle meslekteki uygulamalar arasında farklılıkların olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, hizmet öncesi öğretmen eğitimi derslerinin; kavramsallaştırılması, bütünleştirilmesi ve mesleğin ilk yıllarında bilgi ve becerilerin gelişimine olanak sağlaması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Yurtdışında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterli olup olmadığına ilişkin bir doktora tezine ulaşılmıştır. Bu çalışmada, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile gerçek koşulların farklılaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlık Düzeylerine İlişkin Araştırmalar

Coladarcı (1992) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemeyi ve öz yeterlik algılarının mesleğe adanmışlıkları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 364 ilkökul öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırma verileri; öz yeterlik, okul iklimi ve mesleğe adanmışlık ölçekleriyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda genel ve kişisel öz yeterliği yüksek olanların; öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha az olduğu okullarda çalışanların; karar alma, öğrencilerle ve meslektaşlarla ilişkiler vb. durumlara ilişkin daha olumlu bir okul iklimi sağlayan yöneticilerle çalışan öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla mesleğe daha adanmış oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada, Michel'in (2013) çalışma sonuçlarına paralel olarak, yönetici ve

meslektaş desteğinin öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde, Ware & Kitsantas (2007) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kişisel ve genel yeterlik algılarının öğretmenlik mesleğine adanmışlığı açıklayıp açıklamadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 26,257 öğretmen ve 6,711 yöneticiyle yürütülmüştür. Araştırma verileri öğretmen ve yönetici anketleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleğe adanmışlığındaki %18'lik varyansın, öğretmenlerin kişisel ve genel yeterlik algılarıyla açıklanabildiği sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile mesleğe adanmışlıkları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Butucha (2013) yaptığı çalışmasında, mesleğe yeni başlayan ortaokul öğretmenlerinin mesleğe adanmışlığa ilişkin algılarını belirlemeyi ve bu algılarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma mesleğe yeni başlayan 381 ortaokul öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma verileri Allen, Meyer, & Smith (1993) tarafından geliştirilen “Mesleğe adanmışlık ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek; duyuşsal adanmışlık (affective), mesleği devam ettirmeye ilişkin zorunluluk hissetme (normative), meslekte kalmaya ilişkin ahlaki sorumluluk (continuance) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleğe ilişkin duyuşsal bağlılıklarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, genç öğretmenlerin yaşça büyük öğretmenlere göre mesleği devam ettirmeye ilişkin kendilerini daha zorunlu hissettikleri ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla duyuşsal olarak kendilerini mesleğe daha bağlı hissettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışanlara oranla mesleği devam ettirmeye ilişkin kendilerini daha zorunlu hissettikleri ve meslekte kalmaya ilişkin daha fazla ahlaki sorumluluk duydukları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları yüksek çıksa da Arjunan & Balamurugan'ın (2013) çalışmasında farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Arjunan & Balamurugan (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 121 öğretmenle

yürütülmüştür. Araştırma verileri Ravinder Kaur vd. (2011) tarafından geliştirilen “Mesleğe adanmışlık ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun mesleğe adanmışlık düzeylerinin “orta” ve “düşük” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek ve kadın öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin aynı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlığının öğrencilerin başarısı, toplumun gelişimi, insani değerler ve akademik gelişime yönelik olduğu sonucuna varılmıştır.

Malik & Rani (2013) yaptıkları çalışmada, mesleğe adanmışlık ile öğretmenliğe karşı tutum arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 100 ortaokul öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma verileri, Ravinder Kaur vd. (2011) tarafından geliştirilen “Mesleğe adanmışlık ölçeği” ve J. C. Goyal tarafından geliştirilen “Öğretmen tutum ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, mesleğe adanmışlık ile öğretmenliğe karşı tutum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, mesleğe adanmış öğretmenlerin mesleğe karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Shukla (2014) yaptığı çalışmasında, ilkökul öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, mesleğe adanmışlıkları ve mesleki tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 100 ilkökul öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen yeterlik ölçeği”, Maiti (2005) tarafından geliştirilen “Öğretmen mesleğe adanmışlık ölçeği” ve Gupta & Srivastava tarafından geliştirilen “Öğretmen mesleki tatmin ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, mesleğe adanmışlık ile mesleki tatmin arasında çok yüksek ve pozitif bir ilişki, öğretmen yeterlik ile mesleki tatmin arasında çok düşük ve pozitif bir ilişki, öğretmen yeterlik ile mesleğe adanmışlık arasında çok düşük ve pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerine ilişkin yurt dışında altı çalışmaya ulaşılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda mesleğe adanmışlık çeşitli değişkenlere göre ele alınmış; ayrıca öğretmenlerin mesleğe adanmışlığı ile öz-yeterlik, okul iklimi, öğretmenliğe karşı tutum, mesleki yeterlik, mesleki tatmin durumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.2. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar

Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Araştırmalar

Alanyazında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin Türkiye’de ulaşılan çalışmaların ilki, Korkmaz (1999) tarafından yapılmıştır. Korkmaz (1999) yaptığı yüksek lisans tezinde, mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunların cinsiyete, mezun oldukları fakülteye, yerleşim yerlerine ve okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 1997-98 öğretim yılında Afyon İli merkez ve diğer ilçe, kasaba ve köy ilköğretim okulları birinci kademesinde göreve yeni başlayan öğretmenler oluşturmuştur. Betimsel olarak desenlenen araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sorunları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; cinsiyete göre anlamlı farklılık olmamakla birlikte genel olarak kadın öğretmenlerin daha çok sorunla karşılaştıkları; eğitim fakülteleri dışında kalan fakültelerden mezun aday öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunlarına oranla daha fazla sorun yaşadıkları; öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre anlamlı farklılık olmamakla birlikte köylerde görev yapan öğretmenlerin kasaba ve şehirlerde görev yapanlara göre daha yüksek düzeyde sorunla karşılaştıkları; okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre sorunların en yoğun olarak yaşandığı okulların öğretmen sayısının üç ile beş arasında değişen okullar olduğu ortaya çıkmıştır.

Korkmaz, Saban ve Akbaşı (2004) yaptıkları çalışmada, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2002-2003 öğretim yılında Ağrı, Diyarbakır, Konya, Muş ve Şanlıurfa illerinde mesleğe yeni başlayan toplam 247 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak 34 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun, öğretmenlik mesleğine uyum sağlamada ve bu mesleği başarılı bir şekilde icra etmede çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu zorluklar; resmi işlerin yürütülmesi, öğretmenlik rolüne uyum sağlama, öğretim görevini yerine

getirme, sınıf yönetimi, okula ve çevreye uyum sağlama ve çeşitli derslerin öğretimi şeklinde sıralanmıştır.

Yapılan iki çalışmada, nicel yöntemin kullanıldığı ve aday öğretmenlerin hem öğretimde hem de okul dışında çeşitli uyum sorunları yaşadıkları görülmektedir.

Erdemir (2007) yaptığı çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında ne tür problemlerle karşılaştıklarını ve ne tür çözüm önerdiklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Van, Bitlis, Ağrı ve Bingöl’de görev yapan 30 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış mülakat ve gözlem formları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının okullarda uygulama derslerini başarı ile tamamlamalarına rağmen bu derslerin kendilerini gerçek ortamlara hazırlayamadığı, hizmet öncesinde yaptıkları öğretmenlik uygulamalarının çok fazla ciddiye alınmadığı, öğretmenlerin gerektiğinde yardım alabilecekleri deneyimli öğretmenlere ve idarecilere gerek duydukları, deneyimsiz olmaları nedeniyle sosyal çevreye ve öğrencilere uyum sağlamada ve iletişime geçmede sıkıntı yaşadıkları, kendileri ile ilgili özlük hak ve hürriyetlerini çok bilmedikleri, yöneticilerden gerekli düzeyde yararlanamadıkları ortaya çıkmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, öğretmenlerin hem almış oldukları hizmet öncesi eğitimin hem de meslektaş ve yönetici desteğinin yeterli olmadığı görülmektedir.

Öztürk (2008) yaptığı yüksek lisans tezinde, aday öğretmenlerin mesleğe girişteki uyum güçlüklerini ve uyum düzeylerini etkileyen değişkenleri incelemek ve hizmet öncesi ile hizmet içi eğitimlerin yeterliliği hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, Türkiye’nin sekiz ilinde görev yapmakta olan 465 aday öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin en çok güçlük yaşadıkları durumlar sırasıyla; iş yükü zorlukları, sosyal statü ve kimlik karmaşası, müdür ya da müfettişlerle ilişkilerde yaşanan zorluklar ve sınıf yönetimi zorlukları olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca; yaşça büyük olan aday öğretmenlerin diğerlerine göre, okul öncesi öğretmenlerinin diğer branşlara göre, hizmet öncesinde okul deneyiminin faydalı geçtiğini düşünenlerin, aldıkları hizmet

içi eğitiminin yeterli olduğunu düşünenlerin ve mesleğini severek seçenlerin daha az güçlükle karşılaştıkları; mentör öğretmeni olmayanların olanlara göre ve devlet okullarında çalışanların özel okullarda çalışanlara göre daha çok güçlükle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, bu çalışmada da hizmet öncesi eğitimin yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, aday öğretmenlerin meslekte çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmektedir.

Gergin (2010) yaptığı yüksek lisans tezinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla nasıl başa çıkma yolları geliştirdiklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma; İstanbul, Eskişehir, Kütahya ve Muş illerinde görev yapmakta olan beş ortaöğretim biyoloji öğretmeni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada, araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmış ve sürekli karşılaştırma metodu ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; mesleğe yeni başlayan biyoloji öğretmenlerinin özellikle 9. sınıflarda sınıf yönetimi ve motivasyon konusunda zorluk yaşadıkları, konu alanı bilgisi bakımından eksikliklerinin olduğu, rehber öğretmenlerinden yeterince yardım alamadıkları (kısmen yardım aldıkları) ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu zorluklarla başa çıkmak için öğretmen arkadaşlarından yardım aldıkları; internette, gözlem yolu ile ve deneyerek bu zorlukların üstesinden gelmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin zorlukların üstesinden gelebilmeleri için çeşitli yöntemler denedikleri görülmektedir.

Gömlüksiz, Kan, Biçer ve Yetkiner (2010) yaptıkları çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görev yaptıkları yerlerde yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabileceklerini düşündükleri zorluklara ilişkin algılarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma, mesleğe yeni başlayan 23 sınıf öğretmeni ile sınıf öğretmenliği programına devam eden 19 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre karşılaşılan ve karşılaşılabilecek problemlerin sosyal, çevresel, idari, mesleki problemlerin yanı sıra okulda karşılaşılabilecek problemler ve hizmet öncesi eğitime ilişkin problemler şeklinde sıralandığı ortaya çıkmıştır. Diğer araştırmalardan farklı olarak, bu

çalışmada, hem meslekte karşılaşılan zorluklar hem de mesleğe başlamadan önceki beklentiler karşılaştırılmıştır.

Duran, Sezgin ve Çoban (2011) yaptıkları çalışmada, aday sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinin yönetimi, görev yerinin sosyal yaşantısına uyum, okul kültürü ve örgütsel sosyalleşme süreçleri ile ilgili yaşadıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Ağrı ilinde 2010 yılında göreve başlayan 194 aday sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Sosyalleşme Süreci” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, aday sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının sınıf içi etkinliklerin yönetimi, görev yerinin sosyal yaşantısına- okul kültürüne uyum sağlama ve örgütsel sosyalleşme süreçleri ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, yaşadıkları bu sorunların kendilerinden, öğrenciden, veliden, çevreden ve okulun kurumsal yapısından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin hem mesleğe hem de koşullara uyum sağlamada zorlandıkları görülmektedir.

Benzer şekilde, Yeşilyurt ve Karakuş (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin adaylık sürecinde karşılaştıkları problemleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 2008-2009 akademik yılında Elazığ ilinde görev yapan 49 ilköğretim öğretmeniyle yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan 10 soruluk yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin en çok; mesleğe ve okula uyum problemi yaşadıkları, yeterince rehberlik ve destek almadıkları, aldıkları hizmet içi eğitimi yetersiz gördükleri, hizmet öncesi eğitim ile uygulama arasında farkların olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Tepebaş (2011) yaptıkları çalışmada, mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve tecrübelerine dayalı olarak ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Marmara Bölgesi'nin Büyükşehir (Rumuz) ilinde yer alan üç ilçede görev yapan 12 öğretmenle yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat protokolü kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitimi

veren öğretmenlerin; görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyal ve fiziki çevrenin koşulları, öğrenme ortamındaki kaynakların yetersizliği, idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velilerinin bazı olumsuz tutum ve davranışları gibi durumlardan kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Diğer araştırma sonuçlarına ek olarak, bu çalışmada öğretmenler, velilerle ilişkilerde sorun yaşadıklarını ve kaynak yetersizliğini belirtmişlerdir.

Toker-Gökçe (2013a) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin adaylık döneminde yaşadıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırma 149 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, adaylık sürecindeki 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 cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığı, ancak eğitim durumuna göre lisans ve yüksek lisans mezunlarının diğer mezunlara (eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu mezunları ile eğitim enstitüsü mezunu olup sonradan lisans tamamlayan öğretmenler) oranla öğrenciler ile ilişkilerde daha fazla güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da benzer sonuçlar olmakla birlikte, kalabalık sınıfların öğretmenlere güçlük yaşattığı ortaya çıkmıştır.

Toker-Gökçe (2013b) yaptığı çalışmada, aday öğretmenlerin, MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerinden ‘öğretme ve öğrenme süreci’ yeterlik alanına ilişkin kendilerine yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma online olarak ulaşılan 95 aday öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, aday öğretmenlerin gezi gözlem yoluyla öğretim yapma; deneysel, proje yoluyla, buluş yoluyla, bilgisayar ve video ile öğretim yapma; öğrencileri bir sonraki derse hazırlama; öğretimi yönetme; pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama; öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama; olumsuz davranışı düzeltme ve öğrenci deneyimlerini yönetme alanlarında güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte türü (eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi) değişkenlerine göre farklılık göstermezken, eğitim

fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin fen-edebiyat fakültesi mezunu olanlara göre öğretme-öğrenme sürecinde daha fazla sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, sadece öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde yaşadığı güçlüklerle sınırlandırılmıştır.

Akdağ (2014) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının doğu bölgelerinde çalışmadan önceki endişeleri ve mesleğin ilk yılında doğu bölgelerinde karşılaştıkları sorunları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 16 öğretmen adayı ve bunlardan ataması yapılan altı öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri, görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının sosyal, ekonomik, kültürel ve güvenlik sorunlarından dolayı doğu bölgelerinde çalışmak istemedikleri, göreve başladıktan sonra ise öğretmenler gerçek koşulların beklentilerinden daha kötü olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok sosyo-ekonomik düzeyi çok düşük olan ailelerden gelen ve Türkçe bilmeyen çocuklara eğitim vermede zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin aile katılımını sağlayamama, küçük ve kapalı toplumlarda sosyal yaşam eksikliği gibi durumlara ilişkin zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Bu araştırma, sadece doğu bölgelerinde göreve başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ele alması yönünden diğerlerinden farklıdır. Dolayısıyla, araştırmada sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması, sosyal yaşamın sınırlı olması, dil farklılığı gibi yerel durumlardan dolayı öğretmenlerin sorun yaşadıkları görülmektedir.

Taneri ve Ok (2014) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin, mesleklerinin ilk üç yılında karşılaştıkları sorunları belirlemeyi ve bu sorunların çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma Ordu, Samsun ve Sinop illeri devlet ilköğretim okullarında görev yapan 275 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda öğretim, ilköğretim birinci kademe ile ilgili yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgesi uygulama ve anlama, öğretim etkinliklerini destekleyen araç-gereçleri hazırlama, ilköğretim birinci kademe programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, sınıf öğretmenliği konusunda sınırlı bilgiye sahip olma, ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama, ilköğrencilerine okuma-yazma öğretme, destekleyici öğretim materyalleri seçme, dersin amacına ve konusuna

uygun öğretim yöntemlerini seçme, öğrencilerin özelliklerine uygun öğrenme ortamları düzenleme, konular arasında geçiş yapma, matematik öğretme konularında sorunlarla karşılaştıkları; öte yandan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf yönetimi, diğer öğretmenlerle iletişim kurma, öğrencilerin derse katılımını sağlama, okulda çalışma ortamına uyum sağlama, öğrencilerle iletişim kurma konularında zorlanmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin alan dışından atanan öğretmenlerden daha az sorun yaşadıkları; fen ve sosyal bilimlerden mezun olanların sınıf öğretmenliğinden mezun olanlara kıyasla daha fazla sorun yaşadıkları; 22-24 yaş aralığında olan öğretmenlerin 25-27 yaş aralığında olan öğretmenler ile 28 ve üzeri yaştaki öğretmenlere göre daha az sorun yaşadıkları; 2000-2002 yılları arasında mezun olan öğretmenlerin 1999 ve öncesinde mezun olanlara göre daha az sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların cinsiyet, çalıştıkları il ve sınıf türü gibi değişkenler açısından farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırma, aynı bölgede benzer özelliklere sahip illerde görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülürken, Sarı ve Altun'un (2015) çalışmasında farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar karşılaştırılmıştır.

Sarı ve Altun (2015) yaptıkları çalışmada, göreve yeni başlamış sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, 2010 yılında en fazla sınıf öğretmenliği atamasının yapıldığı İstanbul, Şanlıurfa ve Van illeri ve bu illere bağlı ilçelerde görev yapmakta olan 529 aday sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; aday sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinden ve il-ilçe yöneticilerinden yeterince destek alamadıkları, okul rehber öğretmenlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin yeterince ilgilenmedikleri, aday öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını nasıl artıracaklarını bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Şanlıurfa ve Van illerindeki aday öğretmenler, sadece rehber öğretmenin (mentör/danışman) kendileriyle ilgilendiklerini bir sorun olarak belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, ulaşılan 14 çalışmanın 11'inin makale, 3'ünün ise yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Türkiye'de yapılan

çalışmaların neredeyse yarısının sınıf öğretmenleri ile yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Türkiye’de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin doktora düzeyinde çalışılmadığı, yapılan 3 yüksek lisans tezinin ikisinde nicel, birinde ise nitel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunda anket, ölçek, görüşme formu vb. gibi veri toplama araçlarının tercih edildiği görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışma sonuçlarına benzer olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha çok meslektaş, yönetici, veli, rehber (mentör) öğretmenle ilişkilerde, sınıf yönetiminde, okula ve çevreye uyum sağlamada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalarda ise, gerekli altyapı ve olanakların yetersiz olmasının öğretmenlerin güçlük yaşamalarına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, hizmet öncesi eğitim ile gerçek koşullar ve uygulamalar arasında farklılıkların olduğu görülmektedir.

Hizmet Öncesi Eğitimin Ne Düzeyde Yeterli Olduğuna İlişkin Araştırmalar

Aypay (2009) yaptığı çalışmada, bir eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra, eğitim fakültesinde aldıkları hizmet öncesi eğitimlerinin kendi algılarına göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma, Marmara bölgesinde bir eğitim fakültesi mezunu olup ilk ve ortaöğretimde öğretmenlik yapan 228 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri, “Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmenliğe Hazırlıklarını (ÖHÖH) Ölçme Aracı” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğuna göre ilgili eğitim fakültesinin kendilerini orta ve üst düzeyde hazırladığı; fakat eğitim fakültesinin öğrencilerini üretken bir sınıf oluşturma ve mesleki gelişim konusunda istenilen düzeyde hazırlamadığı, kalabalık sınıflarda sınıf yönetimini sağlamada yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerini istenilen düzeyde yeterli görmedikleri ortaya çıkmaktadır.

Büyüköze-Kavas ve Bugay (2009) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında karşılaştıkları eksiklikleri ve bu eksikliklere yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 115 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 15 sorudan oluşan “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda,

öğretmen adaylarının derslerindeki materyal kullanımını yeterli düzeyde görmedikleri, okul deneyimi derslerinin ve öğretmenlik uygulamalarının sayısını oldukça az buldukları ve alanda yeterli düzeyde pratik yapamadıkları ortaya çıkmıştır.

Benzer şekilde, İnal ve Büyükyavuz (2013) yaptıkları çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının almakta oldukları lisans eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 214 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen mesleki gelişime ve lisans eğitime yönelik görüş anketi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının bilgilerini sınavan merkezi sınavlara girme isteğinde oldukları; staj süresinin yeterli fakat içeriğinin yetersiz olduğu; kendilerini genel olarak yetersiz buldukları ve uygulamaya yönelik olarak alınan eğitimin yetersiz olduğu; aldıkları lisans derslerinin ise mesleki açıdan işe yaramayacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Öztürk ve Yıldırım (2015) ise yaptıkları çalışmada, göreve yeni başlamış öğretmenlerin hizmet-öncesi öğretmen eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Türkiye'nin rastgele seçilmiş illerinde görev yapmakta olan 465 aday öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimiyle ilgili olumlu görüşe sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim fakültesi mezunlarının alternatif programlardan mezun olanlara oranla lisans öğrenimleri sırasındaki öğretmenlik uygulamalarından faydalanma algılarının daha yüksek olduğu; anaokulu öğretmenleri, Türkçe ve matematik/fen alanlarındaki öğretmenlere göre hizmet öncesi eğitimlerine yönelik daha olumlu görüş belirttikleri; lisans öğrenimleri sırasında daha fazla yoğunlukta öğretmenlik uygulaması gerçekleştirdiklerini düşünen öğretmenlerin diğer gruplara göre hizmet-öncesi programlarla ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları; lisans öğrenimi sırasındaki öğretmenlik uygulamalarında aktif olarak bir kılavuz öğretmenle çalışma şansına sahip olan öğretmenlerin hizmet-öncesi öğretmen yetiştirme hakkındaki görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Alanyazında, Türkiye'de öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerini inceleyen dört çalışmaya ulaşılmıştır. Bu

araştırma sonuçlarından hareketle, hizmet öncesi eğitimin kuram ağırlıklı olduğu, uygulamanın yetersiz olduğu ve öğretmen adaylarını gerçek koşullara yeterince hazırlamadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlık Düzeyine İlişkin Araştırmalar

Celep, Bülbül ve Tunç (2000) yaptıkları çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütsel adanmışlıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Edirne ilinde göreve başlayan 57 aday öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden gurur duydukları, öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleklerden üstün gördükleri, öğrencilerin görüşlerine önem verdikleri, ders dışında öğrencilere zaman ayırdıkları, işlerine sarıldıkları, buldukları okuldan memnun oldukları, okul ortamındaki arkadaşlıkları önemsedikleri, öğretmen arkadaşlarından gurur duydukları ve insan ilişkilerinden mutlu oldukları ortaya çıkmıştır. Fakat öğretmenlerin ekonomik gereklilik olmadığında mesleği devam ettirmeye ve öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin tutumlarının; ek ders yapma, derse zamanında girme ve okulun geleceği ile ilgilenme isteklerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Benzer şekilde; Celep, Doyuran, Sarıdede ve Değirmenci (2004) yaptıkları çalışmada, eğitim örgütlerindeki iş etiği anlayışını, öğretmenlerin mesleki, okul, meslektaş ve işe adanmışlık (bağlılık) düzeyini öğretmen görüşlerine bağlı olarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Kocaeli İli merkez ilçedeki ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 600 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Celep (2000) tarafından geliştirilen Çokboyutlu Örgütsel Adanmışlık Ölçeği ve Miller, Woehr, & Hudspeth (2002) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından uyarlama çalışması yapılan Çokboyutlu İş Etiği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, genelde öğretmenlerin okula, işe, mesleğe ve çalışma grubuna adanmalarının yüksek düzeyde olduğu; çokboyutlu iş etiği açısından, öğretmenlerin çok çalışmaya, işe odaklanmaya, zamanı etkili ve verimli kullanmaya, çalışmayı ve verimliliği olumlu yönde etkileyecek etik değerlere önem

verdikleri ortaya çıkmıştır. Çokboyutlu örgütsel adanmışlıkla çokboyutlu iş etiği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yaşının, mesleğe adanma ile negatif yönde, okula adanma ile pozitif yönde ilişkili olduğu; öğretmenlerin eğitim düzeyinin mesleğe adanma ile negatif yönde ilişkili olduğu; okulda geçen hizmet süresinin çalışma grubu ile pozitif yönde ilişkili olduğu; cinsiyet açısından ise yalnızca erkek öğretmenlerin okulda geçen hizmet süresi arttıkça, çalışma grubuna adanmalarının azaldığı ortaya çıkmıştır.

Zöğ (2007) yaptığı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık ve iş doyum düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan 297 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri Celep tarafından geliştirilen “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” ve “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma boyutlarının tümünde “çoğu zaman”, iş doyum düzeylerinin içsel doyum boyutunda “yüksek”, dışsal doyum boyutunda “orta” aritmetik ortalama aralığında olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları anlamlı fark yaratmazken, yaşça büyük öğretmenlerin genç öğretmenlere göre örgütsel adanmışlıklarının daha yüksek olduğu, birinci kademe öğretmenlerinin ikinci kademe öğretmenlerine göre örgütsel adanmışlıklarının daha yüksek olduğu, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel adanmışlık düzeyine sahip olduğu, 16 ve üzeri yıldır okulda görev yapan öğretmenlerin okulda yeni olan öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel adanmışlık düzeyine sahip olduğu, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma boyutlarında lisans mezunu olan öğretmenlere göre örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca örgütsel adanmışlık boyutlarının tümü ile iş doyum boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişki saptanmıştır.

Artun (2008) yaptığı yüksek lisans tezinde, Anadolu lisesi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarına etkisini

belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Sakarya ilinde Anadolu liselerinde görev yapan 281 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” ve “Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin okula, mesleğe, öğretim işlerine ve çalışma grubuna adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bayan öğretmenlerin örgütsel değişmeye daha olumlu baktıkları ve örgütsel adanmışlıklarının daha yüksek olduğu; çalışma süresi veya yaşı fazla olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının daha fazla olduğu; öğretmenlerin mevcut çalıştıkları okulda çalışma süreleri arttıkça, okula, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlıklarının arttığı sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile örgütsel değişmeye ilişkin tutumları arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Çelik (2011) yaptığı yüksek lisans tezinde, resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile yıldırma algılarının cinsiyet, yaş, akademik kariyer, okuldaki statü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul ilinde görev yapan 400 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri Yıldırım (2008) tarafından geliştirilen “Öğretmen Yönetici İlişkilerinde Yıldırma ve Etkileri” ölçeği ile Celep (2000) tarafından geliştirilen “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları “çoğu zaman” düzeyinde çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile maruz kaldıkları yıldırma davranışları arasında ters yönde ve orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı anlamlı şekilde değişmemekle birlikte, 21-30 yaş grubunun 31-40 yaş grubuna kıyasla daha düşük adanmışlık düzeyine sahip olduğu; kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerden, sözleşmeli öğretmenlerin ise ücretli öğretmenlerden daha yüksek adanmışlık düzeyine sahip olduğu; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlığının 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ekinci (2012) yaptığı yüksek lisans tezinde, ortaöğretim öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına yönelik görüşleri ile örgütsel adanmışlık düzeylerini ve

yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlık arasında bir ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Konya ilinde görev yapan 388 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri Gökçe (2006) tarafından geliştirilen “İş Yerinde Duygusal Yönden İncitilme Ölçeği” ile Celep (2000) tarafından geliştirilen “Çokboyutlu Örgütsel Adanmışlık Öğretmen Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile yaş, medeni durum, mesleki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı fark çıkmazken, kadın öğretmenlerin öğretim işlerine adanmışlıkları ile genel adanmışlıklarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; önlisans mezunu olan öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlıkları ile genel adanmışlıklarının daha yüksek olduğu; mesleki/teknik alanlar öğretmenlerinin fen, sosyal, yabancı dil alanları ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenlerine göre adanmışlıklarının daha yüksek olduğu; güzel sanatlar/spor alanları öğretmenlerinin fen alanları ve yabancı dil alanları öğretmenlerine göre adanmışlıklarının daha yüksek olduğu; mesleki /teknik lise öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının genel lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Narman (2012) yaptığı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ile örgütsel güven düzeylerini belirlemeyi ve öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri ile örgütlerine duydukları güven arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul ilinde görev yapan 306 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” ve “Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütlerine karşı yüksek düzeyde adanmışlık hissettikleri ve fiziksel adanmışlık düzeylerinin, bilişsel ve duygusal adanmışlık düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerine ve çalışma arkadaşlarına yüksek düzeyde güvendikleri, örgütün kendisine ise orta düzeyde güvendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Turhan, Demirli ve Nazik (2012) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık durumlarına etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama yöntemi kullanılan araştırma, Elazığ ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 198 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyini etkileyen faktörler; “mesleği sevme”, “gayret gösterme”, “değer verme”, “toplumsal statü” ve “meslekte zorlanma” olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin mesleklerini sevdikleri, mesleklerinde başarılı olmak için gayret gösterdikleri ve mesleklerine değer verdikleri, fakat mesleklerini icra ederken zorlandıkları ve mesleklerinin toplumsal statüsünü tam olarak yeterli bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık durumlarının cinsiyete göre değişmediği, 51 ve üzeri yaşlardaki sınıf öğretmenlerinin mesleklerini daha fazla sevdikleri ve daha fazla gayret gösterdikleri, öğretmenlik mesleğini icra ederken lisans mezunlarının, önlisans ve lisansüstü mezunlarına göre daha az zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

Babaoğlu ve Ertürk (2013) yaptıkları çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel adalet algısıyla örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırma, Burdur il merkezinde ve ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 1463 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri, Polat (2007) tarafından geliştirilen “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve Celep (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının, yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okula ve çalışma grubuna adanmışlıklarının yüksek düzeyde, öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının ise çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları ile okula adanmışlıkları arasında orta düzeyde; öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlıkları arasında ise düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Kızıl (2014) yaptığı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Balıkesir ilinde görev yapan 550 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri “Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, yaş, okul kademesi, branş, kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin en yüksek örgütsel adanmışlık düzeyine, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ise en düşük örgütsel adanmışlık düzeyine sahip olduğu; ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin en yüksek örgütsel adanmışlık düzeyine, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise en düşük örgütsel adanmışlık düzeyine sahip olduğu; sınıf öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyinin fen ve matematik öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyinden daha yüksek olduğu; ön lisans mezunu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyinin lisans mezunu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyinden daha yüksek olduğu; 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinden daha düşük olduğu; öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin duygusal zekâlarının, örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlığına ilişkin Türkiye’de 10 çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların birinde mesleğe adanmışlık, diğer dokuz çalışmada ise örgütsel adanmışlık çalışılmıştır. Ayrıca; örgütsel adanmışlık ile iş etiği, öğretmenliğe karşı tutum, iş doyumunu, örgütsel değişmeye ilişkin tutum, liderlik davranışları, yıldırma davranışları, örgütsel güven, örgütsel adalet, duygusal zekâ arasındaki ilişki incelenmiştir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ilişkin alanyazın ve ilgili araştırmalar incelendiğinde, mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin kariyerinde öğretimin ilk

yılıının önemli bir yere sahip olduğu ve genellikle zorlu geçtiği görülmektedir. Dolayısıyla, bu süreçte mesleğe yeni başlayan öğretmenler gerek okul içinde gerekse okul dışında rehberlik ve desteğe ihtiyaç duymaktadır. Yurt dışında ve Türkiye’de yapılan çalışmalarda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin; zaman yönetimi, sınıf yönetimi ve disiplini, meslektaş, rehber öğretmen, yönetici ve velilerle ilişkiler, konu alanı ve program bilgisi, öğretim (programı uygulama), değerlendirme, iş-yaşam dengesini kurma, iş yükü, resmi evrakları hazırlama, öğretmenlik rolüne uyum sağlama, okul ve çevreye uyum sağlama, kalabalık sınıfların olması, gerekli alt yapı, öğretim materyalleri ve olanakların yetersizliği, deneyim eksikliği, yeterli destek ve rehberlik alamama, hizmet öncesi eğitim yetersizliği vb. durumlara ilişkin güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada, alanyazında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlük durumları, ilgili araştırmalardan elde edilen bulgular ve uluslararası anlamda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri temel alınarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler; a) *öğretimin planlanması ve uygulanması*, b) *meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler*, c) *okulun fiziki altyapısı ve olanaklar*, d) *mesleki gelişim - yasal hak ve sorumluluklar* olmak üzere dört ana başlık altında gruplandırılmıştır.

Öğretimin planlanması ve uygulanması; 1) *öğretimin planlanması* (konu alanı ve öğretim programı bilgisi, dersi planlama, eğitim ortamının düzenlenmesi, materyal hazırlama vb.) 2) *öğretimin uygulanması* (öğretme-öğrenme etkinliklerinin uygulanması, öğrencilerle ilişkiler, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme) olmak üzere iki alt başlıktan oluşmaktadır.

Meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler; 1) *meslektaşlarla ilişkiler* (meslektaşlarla işbirliği yapma, sağlıklı ilişkiler kurma vb.), 2) *rehber öğretmen (mentör/danışman) ile ilişkiler* (rehber öğretmenle işbirliği yapma, sağlıklı ilişkiler kurma vb.), 3) *yöneticilerle ilişkiler* (yöneticilerle işbirliği yapma, sağlıklı ilişkiler kurma vb.), 4) *velilerle ilişkiler* (velilerle işbirliği yapma, sağlıklı ilişkiler kurma vb.), 5) *fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler* (çevreyi tanıma, çevreye uyum sağlama, daha geniş toplumla sağlıklı ilişkiler kurma vb.) olmak üzere beş alt başlıktan oluşmaktadır.

Fiziki altyapı ve olanaklar; okul mimarisi (derslik, labaratuvar, bahçe vb.), öğretim araç-gereçlerine ilişkin olanaklar ve sınıfların fiziki koşullarını kapsamaktadır.

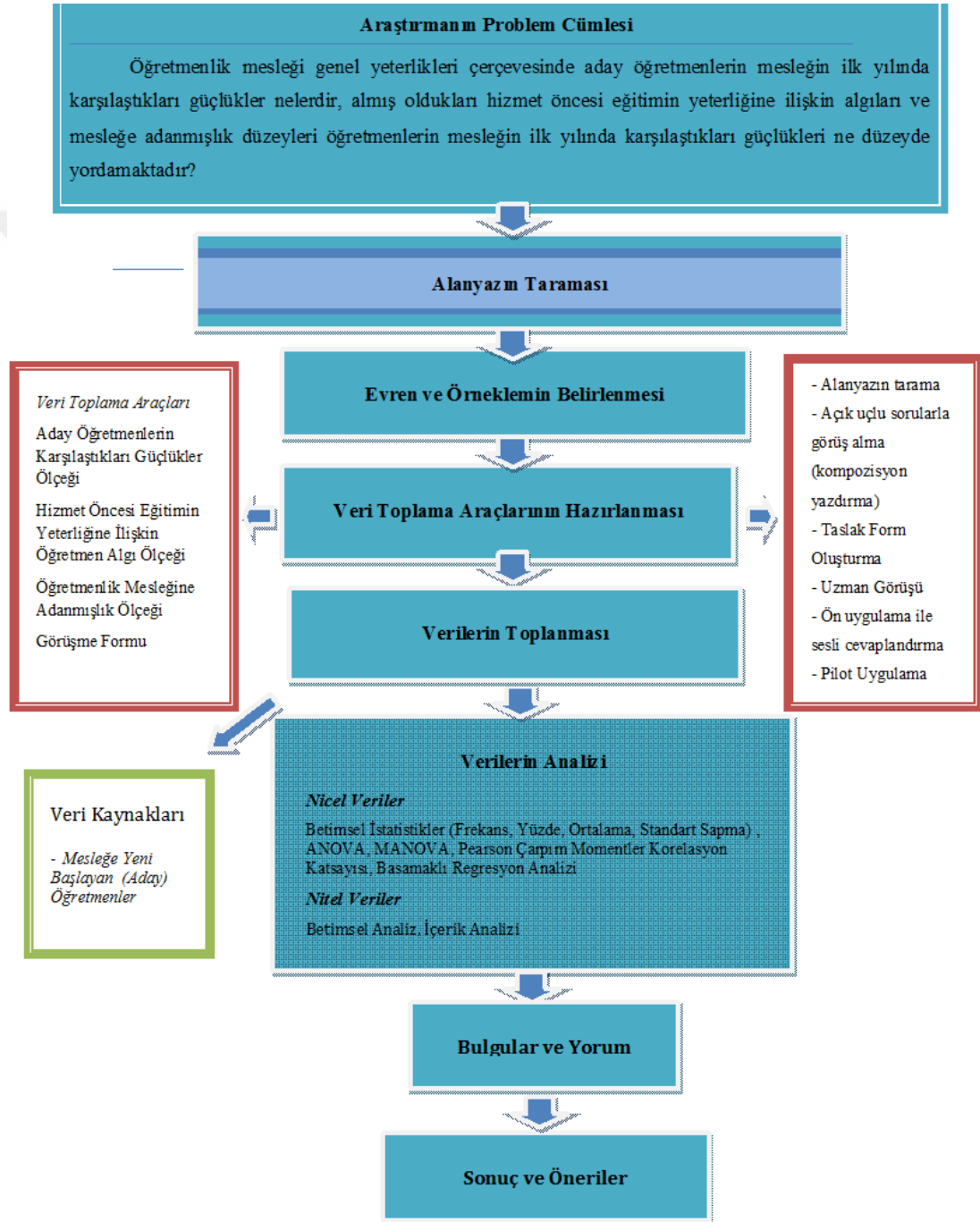
Mesleki gelişim-yasal hak ve sorumluluklar; 1) *Kişisel ve mesleki gelişim* (kişisel-mesleki gelişimi sağlama, alandaki değişimleri yenilikleri izleme vb.) 2) *yasal hak ve sorumluluklar* (mesleğe ilişkin kanun, yönetmelikler, özlük hakları hakkında bilgi sahibi olma vb.) 3) *iş yükü* (ders dışı etkinlikler, rapor, yazışma, evrak vb. işlemler) olmak üzere üç alt başlıktan oluşmaktadır.

Alanyazında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çeşitli çalışmalar olmakla birlikte mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yeterliğine ilişkin algıları, mesleğe adanmışlıkları, mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri beraber ele alan ve karma yöntemin kullanıldığı bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Dolayısıyla, farklı branşlarda (alanlarda) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri, hizmet öncesi eğitim yeterliklerini ve mesleğe adanmışlıklarını kapsamlı olarak inceleyen ve konuya ilişkin derinlemesine bilgi elde etmeye olanak sağlayacak karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, önerilen araştırma desenine, araştırmanın evrenine ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın genel olarak işlem basamakları aşağıda sunulmuştur.

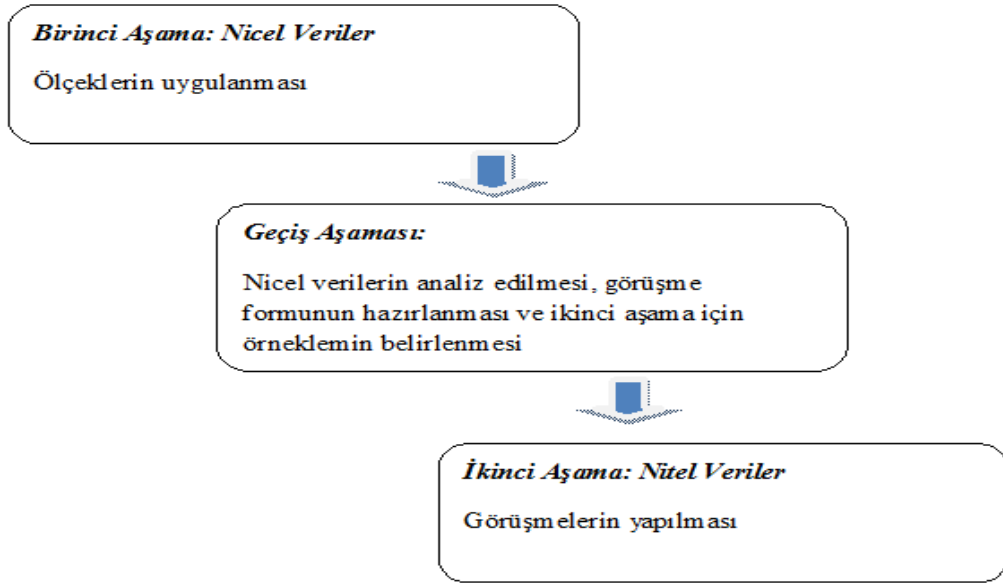


Şekil 1: Araştırmanın İşlem Basamakları

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte var olan veya hala devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığı (Karasar, 2013, s. 77) için bu araştırmanın amacına uygun bir modeldir. Betimsel tarama modelinde desenlenen bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, tek bir çalışmada araştırma sorularına uygun olarak hem nitel hem nicel verilerin toplanmasını ve bu verilerin analiz edilip bütünleştirilerek sunulmasını içermektedir (Creswell, 2014, s. 217). Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin gelişigüzel bir şekilde birleştirilmesi değil, her iki yöntemin güçlü yönlerinin birbirini tamamlayacak şekilde bütünleştirilmesidir (Fırat, Kabakçı-Yurdakul ve Ersoy, 2014).

Bu araştırmada karma yöntem çeşitlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende araştırma süreci iki aşamada gerçekleşir. Araştırmada öncelikle nicel veriler toplanır ve analiz edilir, daha sonra nicel verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda nitel veriler toplanır (Cresswell, 2014, s. 224; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012, s.561). Sıralı açıklayıcı desenlerde genellikle ilk aşamada anket/ölçek verileri toplanır ve analiz edilir, daha sonra derinlemesine veri elde etmek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilir (Cresswell, 2014, s. 224). Açıklayıcı sıralı desenlerde nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilir, tartışma bölümünde ise bu veriler birleştirilerek yorumlanır (Cresswell, 2014, s. 224; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012, s.561). Bu araştırma iki temel aşama ve bir de bu iki aşama arasındaki hazırlık sürecini kapsayan geçiş aşaması olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma deseni Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: Araştırma Deseni

Karma yöntem araştırmalarında veri çeşitlemenin amacı, hem nitel hem nicel verilerin toplanması, bunların birleştirilmesi ve sonuçların araştırma problemini anlamada kullanılmasıdır. Bu çeşitlemenin güçlü yönü, bir yöntemin zayıf yönünü diğer yöntemin güçlü yönüyle birleştirmektir (Cresswell, 2005, s. 514). Nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi, tek bir yöntemin kullanıldığı araştırmalara göre, araştırma probleminin ve sorularının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2014, s. 215) Bu araştırmada da veri çeşitlemesine gidilerek ölçek ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada karma araştırma yönteminin tercih edilmesinin nedeni, ölçek gibi nicel veri araçlarının büyük örneklem üzerinde çalışmaya olanak vermesi, dolayısıyla daha çok kişiye ulaşılabilmesi ve buna ek olarak görüşme gibi nitel veri toplama aracının kullanılması araştırma problemine ilişkin daha derinlemesine veri toplamaya olanak sağlamasıdır. Karma yöntem olarak desenlenen bu araştırmanın nicel boyutunda ölçek kullanılmış, nitel boyutunda ise görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılı Eylül ayında mesleğe yeni başlayan öğretmenler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü verilerine göre 2014-2015 öğretim yılı Eylül ayı ilk atama branş bazlı atama sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: 2014-2015 Öğretim Yılı Eylül Ayı İlk Atama Branş Bazlı Atama Sayıları

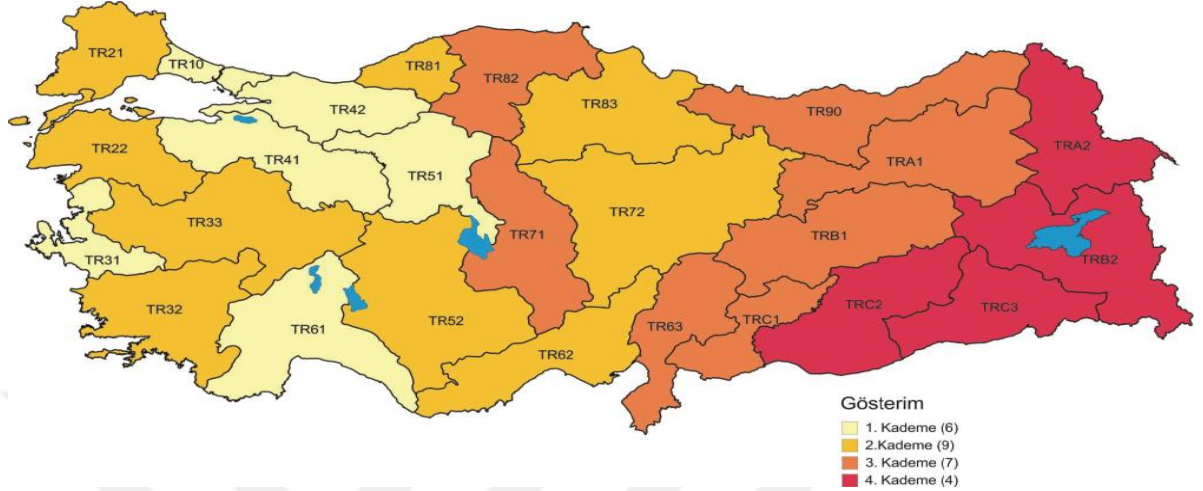
<i>Branş</i>	<i>Atanan Sayısı</i>	<i>Branş</i>	<i>Atanan Sayısı</i>
Adalet	28	Makine Tek./Makine Ressamlığı	3
Aile ve Tüketici Hizmetleri	23	Makine Tek./Makine ve Kalıp	84
Almanca	252	Matbaa	12
Arapça	201	Matematik	1.279
Bahçecilik	8	Metal Teknolojisi	51
Beden Eğitimi	1.439	Metalurji Teknolojisi	1
Bilişim Teknolojileri	1.091	Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	81
Biyoloji	969	Motorlu Araçlar Teknolojisi	83
Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	2	Muhasebe ve Finansman	90
Büro Yönetimi	108	Müzik	905
Coğrafya	322	Okul Öncesi Öğrt	1.922
Çince	1	Özel Eğitim	1.928
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	152	Pazarlama ve Perakende	85
Denizcilik/Gemi Elektronikleri	1	Plastik Teknolojisi	10
Denizcilik/Gemi Makineleri	15	Psikoloji	6
Denizcilik/Gemi Yönetimi ve Kaptanlığı	50	Radio-Televizyon	10
Denizcilik/Su Ürünleri	1	Ray.Sis.Tek./Ray.Sis.Elektrik-Elektronik	1
Din Kült. ve Ahl.Bil.	3.376	Ray.Sis.Tek./Ray.Sis.İşletme	1
Eğlence Hizmetleri	1	Ray.Sis.Tek./Ray.Sis.Makine	1
El San. Tek./El Sanatları	52	Ray.Sis.Tek./Ray.Sis.Mekatronik	1
El San. Tek./Nakış	4	Rehberlik	2.876
Elektrik-Elektronik Tek./Elektrik	89	Ruşça	2
Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik	99	Sağlık Bilgisi	7
Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	21	Sağlık/Acil Sağlık Hizmetleri	77
Felsefe	159	Sağlık/Çevre Sağlığı	1
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	1.363	Sağlık/Hemşirelik	98
Fizik	462	Sağlık/Ortopedik Protez-Ortez	1
Fransızca	4	Sağlık/Sağlık Hizmetleri Sekreterliği.	35
Gazetecilik	4	Sağlık/Tıbbi Laboratuvar	2
Gemi Yapımı/Çelik Gemi Yapımı	5	Sanat Tarihi	1
Gemi Yapımı/Gemi Ressamlığı	1	Sanat ve Tasarım/Dekoratif Sanatlar	1
Gemi Yapımı/Tekne ve Yat Yapımı	4	Sanat ve Tasarım/İç Mekan Dekorasyonu	7
Gıda Teknolojisi	58	Seramik ve Cam Teknolojisi	11
Giyim Üretim Teknolojisi	46	Sınıf Öğretmenliği	6.098
Görsel Sanatlar	592	Sosyal Bilgiler	727
Grafik ve Fotoğraf/Fotoğraf	10	Tarım Tek./Bahçe Peyzaj	2
Grafik ve Fotoğraf/Grafik	84	Tarım Tek./Bahçe ve Tarla Bitkileri	16
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetler	62	Tarım Tek./Tarım Makineleri	1
Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	44	Tarih	339
Harita-Tapu-Kadastro/Harita-Tapu-Kadastro	3	Tasarım Teknolojileri	1
Harita-Tapu-Kadastro/Harita-Tapu-Kadastro Tekniği	5	Teknoloji ve Tasarım	198
Harita-Tapu-Kadastro/Harita-Tapu-Kadastro Tekniği	3	Tekstil Tek./Tekstil	10
Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	89	Tekstil Tek./Tekstil Terbiye	4
Hayvan Yetiştiriciliği	4	Tekstil Teknolojisi/Trikotaj	1
İ.H.L. Meslek Dersleri	547	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	100
İ.H.L. Meslek Dersleri	312	Türk Dili ve Edebiyatı	1.115
İlköğretim Matematik Öğr.	2.405	Türkçe	1.757
İngilizce	3.897	Uçak Bakım/Uçak Gövde-Motor	7

İnşaat Tek./Yapı Tasarımı	55	Uçak Bakımı/Uçak Elektroniği	2
İspanyolca	1	Ulaştırma Hizmetleri	23
Kimya/Kimya Teknolojisi	525	Ulaştırma Hizmetleri	1
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	22	Yaşayan Diller ve Lehçeler(Kürtçe - Kurmançi)	14
Kuyumculuk Teknolojisi	11	Yaşayan Diller ve Lehçeler(Kürtçe - Zazaki)	3
Laboratuvar Hizmetleri	9	Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	7
Makine Tek./Makine Model	1	Yiyecek İçecek Hizmetleri	78
Toplam			39.269

Tablo 2 incelendiğinde, 2014-2015 öğretim yılı Eylül ayında farklı branşlarda toplamda 39.269 öğretmenin mesleğe yeni başladığı görülmektedir. En çok öğretmen atamasının sırasıyla; sınıf öğretmenliği, İngilizce, din kültürü, rehberlik, matematik, özel eğitim, okul öncesi eğitimi, Türkçe, beden eğitimi, fen bilimleri, Türk dili ve edebiyatı, bilişim teknolojileri gibi branşlarda yapıldığı görülmektedir.

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, araştırmacı evren hakkındaki bilgisine ve araştırmacının amacına dayanarak amaca en iyi hizmet edeceği ve ihtiyaç duyduğu veriyi sağlayacağı düşünülen örnekleme seçer (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012, s.100). Bundan hareketle bu araştırmada, Türkiye’de atama yapılan bütün illerdeki öğretmenlere ulaşmak zaman, emek ve olanaklar bakımından imkânsız olduğu için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, zengin veri elde etmek amacıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en çok atandığı iller arasından örneklem alınmıştır. Örnekleme alınacak illerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi (stratified purposeful sampling) kullanılmıştır. Tabakalı amaçlı örnekleme yönteminde evren tabakalara ayrılır ve örneklem belirlenen tabakalar içerisinde belirlenir. Bu örnekleme yönteminin amacı, alt grupların özelliklerini göstermek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapmaktır. Bu yöntem, örneklem için birim seçmede seçkisizliğin dikkate alınmaması açısından tabakalı örneklemeden farklılaşmaktadır (Patton, 2002; Gall, Gall, & Borg, 2003, s.179; Büyüköztürk vd., 2012, s.91). Bu araştırmada, tabakalar oluşturulurken illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi dikkate alınmış ve örneklem belirlemede her bir tabakada illere atanan öğretmen sayıları temel alınmıştır. Dolayısıyla farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre her tabakada bulunan illerden 2014-2015 öğretim yılı Eylül ayı atamalarında öğretmen ataması en çok yapılan il örnekleme alınmıştır. Kalkınma Bakanlığı’nın 2013 yılında yayınladığı “İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik

Sıralaması Araştırması [SEGE-2011]” raporu sonuçlarına göre, Düzey-2 bölgeleri sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre 4 kademeli olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma Şekil 3’de verilmiştir.



(Kalkınma Bakanlığı, 2013a)

Şekil 3: Düzey-2 Bölgelerinin 4 Kademeli Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi

Şekil 3’de görüldüğü gibi, Düzey-2 bölgeleri sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri dikkate alınarak 4 kademeli olarak ele alınmıştır. Bu kademeler Tablo 3’te gösterildiği gibi sınıflandırılabilir²:

Tablo 3: Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyine Göre Bölgesel Sınıflama

<i>Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeyi</i>	<i>Bölgeler ve İller</i>
<i>Yüksek Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeyi</i> (1.Kademe)	TR10 (İstanbul) TR41 (Bursa, Eskişehir, Bilecik) TR42 (Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova) TR51 (Ankara) TR31 (İzmir) TR61 (Antalya, Isparta, Burdur)
<i>Orta-yüksek Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeyi</i> (2.Kademe)	TR21 (Tekirdağ, Edirne, Kırklareli) TR22 (Balıkesir, Çanakkale) TR32 (Aydın, Denizli, Muğla) TR33 (Manisa, Afyon, Kütahya, Uşak) TR52 (Konya, Karaman)

² Bu sınıflandırmanın yapılmasında; 2013 yılında Kalkınma Bakanlığı’nın yayınladığı “Bölgesel Gelişme Ulusal Strateji (2014-2023)” adlı raporda bölgeleri gelir düzeylerine göre gruplandırırken kullandıkları sınıflandırmadan yararlanılmıştır.

	TR62 (Adana, Mersin)
	TR72 (Kayseri, Sivas, Yozgat)
	TR81 (Zonguldak, Karabük, Bartın)
	TR83 (Samsun, Tokat, Çorum, Amasya)
Orta-düşük Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeyi (3.Kademe)	TRA1 (Erzurum, Erzincan, Bayburt)
	TRB1 (Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli)
	TRC1 (Gaziantep, Adıyaman, Kilis)
	TR63 (Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye)
	TR71 (Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir)
	TR82 (Kastamonu, Çankırı, Sinop)
	TR90 (Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane)
Düşük Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeyi (4.Kademe)	TRA2 (Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan)
	TRB2 (Van, Muş, Bitlis, Hakkâri)
	TRC2 (Şanlıurfa, Diyarbakır)
	TRC3 (Mardin, Batman, Şırnak, Siirt)

Tablo 3’te görüldüğü gibi, Düzey-2 bölgeleri ve bu bölgelerde bulunan iller yüksek, orta-yüksek, orta-düşük ve düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi olmak üzere 4 kademeli olarak sınıflandırılmıştır. Bu araştırmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi ve kültürel özelliklerinin öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri etkileyebileceği gerekçesiyle, sosyo-ekonomik gelişmişlik dikkate alınarak her bir kademedeki (tabakadan) 1 il alınarak örneklem belirlenmiştir. Her bir kademedeki 1 il belirlenirken, her kademe en çok öğretmen ataması olan il örnekleme alınmıştır. 2014 Eylül öğretmen atamalarına göre, öğretmen ataması en çok yapılan iller Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: 2014-2015 Öğretim Yılı Eylül Ayında Yeni Öğretmen Atamalarının En Çok Yapıldığı İller

İller	Öğretmen Atama Sayıları
Şanlıurfa	4971
Van	3113
Şırnak	2067
Ağrı	2389

Gaziantep	2305
Mardin	1336
Diyarbakır	1811
Muş	1674
Konya	1432
Hakkâri	1248
İstanbul	1339

Tablo 4 incelendiğinde, yeni öğretmen atamalarının en çok yapıldığı illerin çoğunlukla Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki iller olduğu görülmektedir. 1.kademede yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde öğretmen ataması en çok yapılan il İstanbul, orta-yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde öğretmen ataması en çok yapılan il Konya, orta-düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde öğretmen ataması en çok yapılan il Gaziantep, düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde öğretmen ataması en çok yapılan illerin Şanlıurfa ve Van olduğu ortaya çıkmıştır. Coğrafi özellikler ve iklim özellikleri bakımından Şanlıurfa ve Gaziantep illeri birbirine benzer olduğundan, düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde farklı coğrafi ve iklim özelliklerine sahip olan Van ili örnekleme alınmıştır. Dolayısıyla sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi ve öğretmen atanma sayıları göz önünde bulundurularak örnekleme alınacak iller; İstanbul, Konya, Gaziantep ve Van olarak belirlenmiştir.

Örnekleme büyüklüğü için önemli olan zaman ve enerji bakımından mümkün olabildiğince daha geniş ve evreni temsil gücü yüksek bir örnekleme üzerinde çalışmaktır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Bu araştırmada, belirlenen illerdeki öğretmen atama sayı ve oranları dikkate alınarak mümkün olabildiğince çok sayıda aday öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. Belirlenen her ilde 2014-2015 öğretim yılı Eylül ayında yeni atanan öğretmenlerin yaklaşık olarak % 10'nuna ulaşılmıştır (Örneğin, İstanbul atama sayısı: 1339/Örnekleme sayısı: 141; Konya atama sayısı: 1432/Örnekleme sayısı: 170; Gaziantep atama sayısı: 2305/Örnekleme sayısı: 243; Van atama sayısı: 3113/ Örnekleme sayısı: 388).

Araştırmanın örneklemini; 2014 Eylül atamaları ile mesleğe yeni başlayan ve İstanbul, Konya, Gaziantep, Van illeri ilkokul, ortaokul veya liselerde görev yapmakta olan 942 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme alınan öğretmenlerin özellikleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellik	Kategori	Sayı (N)
Cinsiyet	Kadın	574
	Erkek	368
	Toplam	942
Branş (Alan)	Matematik	142
	Sınıf öğretmenliği	120
	Yabancı dil	122
	Fen alanları	112
	Sosyal alanlar	145
	Din kültürü	129
	Meslek dersleri	97
	Özel yetenek	75
Fakülte	Eğitim fakültesi	686
	Fen-edebiyat fakültesi	122
	Diğer	134
Görev Yaptığı İl	İstanbul	141
	Konya	170
	Gaziantep	243
	Van	388
Görev Yaptığı Okulun Yerleşim Yeri	İl merkezi	372
	İlçe merkezi	385
	Köy	185
Görev Yaptığı Okul Kademesi	İlkokul	188
	Ortaokul	421
	Lise	333
Rehber öğretmene (danışman) sahip olup olmama durumu	Evet	832
	Hayır	110

Tablo 5 incelendiğinde, örnekleme alınan öğretmenlerin 574’ünün kadın, 368’inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 142’si matematik, 120’si sınıf öğretmeni, 122’si yabancı dil, 112’si fen alanları, 145’i sosyal alanlar, 129’u din kültürü, 97’si meslek dersleri, 75’i ise özel yetenek alanlarında öğretmendir. Öğretmenlerin 686’sı eğitim fakültesi, 122’si fen-edebiyat fakültesi, 134’ü ise eğitim ve fen-edebiyat fakültesi dışındaki diğer fakültelerden mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin 141’i İstanbul’da, 170’i Konya’da, 243’ü Gaziantep’te ve 388’i ise Van ilinde; 372’si il merkezinde, 385’i ilçe merkezinde, 185’i ise köyde; 188’i ilkokulda, 421’i ortaokulda, 333’ü ise lisede görev yapmaktadır. Örnekleme alınan öğretmenlerin 832’si (%88) mesleğin ilk yılında rehber (mentör) öğretmene sahipken 110’unun (%12) rehber (mentör) öğretmeni yoktur.

Ayrıca araştırmada, araştırma problemine ilişkin daha derinlemesine bilgi toplamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (maximum variation sampling) kullanılarak belirlenen 33 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde, araştırmanın amacına uygun olarak evrenden araştırmanın problemi ile ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlar seçilerek üzerinde çalışılır (Büyüköztürk vd., 2012, s.91; Patton, 2002, s.234). Bu araştırmada, farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer alan ve nicel verilerin toplandığı illerde görev yapan aday öğretmenler örnekleme alınmıştır. Araştırmada nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer alan Van ilinde görev yapan öğretmenlerin İstanbul, Konya, Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenlere oranla mesleğin ilk yılında güçlüklerle daha çok karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu nedenle aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin daha zengin veri elde etmek amacıyla güçlüklerin daha fazla yaşandığı Van ilinden 15 aday öğretmen; İstanbul, Konya ve Gaziantep illerinden ise 6'şar öğretmen örnekleme alınmıştır. Öğretmenler belirlenirken; öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları yerleşim yeri, görev yaptıkları okul kademesi ve branşları (alanları) dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellik	Kategori	Sayı (N)
Cinsiyet	Kadın	24
	Erkek	9
	Toplam	33
Branş (Alan)	Sınıf öğretmenliği	6
	Sosyal alanlar	6
	Din kültürü	5
	İngilizce	4
	Fen alanları	4
	Matematik	3
	Özel yetenek	3
	Meslek dersleri	2
Fakülte	Eğitim fakültesi	23
	Fen-edebiyat fakültesi	2
	Diğer	8
Görev Yaptığı İl	İstanbul	6
	Konya	6
	Gaziantep	6
	Van	15
Görev Yaptığı Okulun Yerleşim Yeri	İl merkezi	9
	İlçe merkezi	18
	Köy	6
Görev Yaptığı Okul Kademesi	İlkokul	10
	Ortaokul	17
	Lise	6

Tablo 6’da görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmenlerin 24’ü kadın, 9’u erkektir. Öğretmenlerin 6’sı sınıf öğretmeni, 6’sı sosyal alanlar, 5’i din kültürü, 4’ü İngilizce, 4’ü fen alanları, 3’ü matematik, 3’ü özel yetenek, 2’si sosyal alanlar, 2’si ise meslek dersleri öğretmenidir. Öğretmenlerin 23’ü eğitim fakültesi, 2’si edebiyat fakültesi, 8’i ise diğer fakültelerden mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin 6’sı İstanbul, 6’sı Konya, 6’sı Gaziantep, 15’i ise Van ilinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 9’u il merkezi, 18’i ilçe merkezi, 6’sı ise köyde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 17’si ortaokulda, 10’u ilkokulda, 6’sı ise lisede görev yapmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin detaylı bilgiler EK 15’te sunulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu amaçla; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algıları, mesleğe adanmışlıkları olmak üzere üç ölçek ve görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından gerekli geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak geliştirilmiş veri toplama araçları yardımıyla elde edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin yanıtlanması için kullanılan veri toplama araçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Alt Problemlere Göre Veri Toplama Araçları

Alt Problemler	Veri toplama Araçları
Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?	Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği Görüşme formu
Aday öğretmenlerin görüşlerine göre, hizmet öncesi eğitimlerinin yeterlik düzeyi nedir?	Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeği
Aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri nedir?	Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırma verileri; aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği, hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeği, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği ve görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu veri toplama araçlarının her birinin geliştirilme süreci ve ölçek özellikleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.1. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği


Bu araştırmanın temel amaçlarından biri aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesidir. Dolayısıyla aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ve bunların düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından beşli Likert tipinde aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaşılabilecekleri güçlüklerle ilişkin alt boyutlar ve ölçek maddeleri, uluslararası alanda öğretmenlik meslek standartları/yeterlikleri temel alınarak yapılandırılmıştır. Alanyazın incelemesi sonucunda, Türkiye’de aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik kapsamlı bir ölçek bulunmadığından bu ölçeğin geliştirilmesi uygun görülmüştür. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Deneme Formunun Oluşturulması

Deneme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla hazırlanmış ölçek maddeleri yer almaktadır. İlk aşamada ilgili alanyazın taranarak belirli ölçütler oluşturulmuştur. Bu ölçütler belirlenirken uluslararası anlamda öğretmenlik meslek standartları, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve alanyazındaki benzer çalışmaların bulguları temel alınmıştır. Alanyazına dayalı olarak aday öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri güçlük alanları aşağıdaki gibi belirlenmiş ve bu ölçütlere ilişkin özellikleri ölçebilecek davranış ifadeleri yazılmıştır.

Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükleri Belirlemede Temel Alınan Ölçütler

Öğretimin Planlanması ve Uygulanması	⇒	Öğretimin Planlanması	⇒	Konu alanı ve öğretim programı bilgisi Eğitim ortamının düzenlenmesi Materyal hazırlama
		Öğretimin Uygulanması	⇒	Öğretme-öğrenme etkinliklerinin uygulanması Öğrencilerle ilişkiler

		Sınıf yönetimi Ölçme ve değerlendirme
Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler		Meslektaşlarla İlişkiler Rehber öğretmen (Mentör/Danışman) ile İlişkiler Velilerle İlişkiler Yöneticilerle İlişkiler Fiziksel Çevre ve Toplum ile İlişkiler
Okulun Fiziki Altyapısı ve Olanaklar		Okul mimarisi Araç-gereç olanakları Sınıfların fiziki koşulları
Mesleki gelişim-Yasal Hak ve Sorumluluklar		Kişisel ve Mesleki Gelişim Yasal Hak ve Sorumluluklar İş Yükü

Deneme formu oluşturulurken ilk olarak 30 aday öğretmene, belirlenen alanlarda mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlük durumlarına ve belirlenen alanların dışında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin açık uçlu sorular sorularak kompozisyon yazmaları istenmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen metinler kapalı hale getirilerek ölçek maddeleri yazılmıştır. Daha sonra alanyazın ve konuya ilişkin benzer anket veya ölçeklerden faydalanılarak mümkün olabildiğince çok fazla davranış ifadesi yazılmıştır. Davranış ifadeleri yazılırken, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin nedenlerini ortaya koymak amacıyla öğretmenin kendisinden kaynaklı ve kendisi dışında dışsal faktörlerden (okul ve çevrenin fiziksel koşulları, hizmet öncesi eğitim yetersizlikleri, okulun örgüt iklimi vb.) kaynaklı güçlük durumlarına yer verilmiştir. Daha sonra bu davranış ifadeleri anlaşılabilirlik, sadelik, içerik bakımından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış, bazı maddeler çıkarılmış ve bunun sonucunda 161 davranış ifadesi belirlenmiştir. Oluşturulan deneme formunun kapsam geçerliğini, maddelerin anlaşılabilirliğini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla deneme formu ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve eğitim yönetimi alanlarından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların maddeleri ölçekte yer alması için “çok gerekli”, “gerekli”, “kararsızım”, “gereksiz” seçeneklerinden birini işaretlemeleri, deneme formunda aynı veya benzer özelliği ölçen maddeler bulunduğu için aynı özelliği yokladığını düşündükleri birden fazla maddeden hangisini tercih edeceklerini belirtmeleri, ayrıca maddeleri kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik ve belirlenen özellikleri yansıtmaları bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşüne başvuru alan 6 uzmandan dönüt alınmış ve belirli öneriler getirilmiştir. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda bazı maddeler deneme formundan çıkarılmış, bazı maddelerde gerekli düzeltmeler

yapılarak 60 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Daha sonra, oluşturulan bu deneme formu maddelerin kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik ve belirlenen özellikleri yansıtmaya durumları bakımından tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvurulmuş 11 uzmandan dönüt alınmış ve belirli öneriler getirilmiştir. Davis'in (1992) kapsam geçerliğini belirlemek üzere geliştirmiş olduğu teknikte; uzman görüşleri 1) "Uygun", 2) "Madde hafifçe gözden geçirilmeli", 3) "Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli", 4) "Madde uygun değil" şeklinde dördü olarak derecelendirilmekte, "1" ve "2" seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek "kapsam geçerlik indeksi" hesaplanmaktadır. Bu değer "0.80" ölçüt olarak kabul edilmektedir (Akt: Yurdugül, 2005). Ölçek maddelerine ilişkin uzman görüşleri dördü olarak derecelendirilmiş ve ölçeğin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi "0.87" olarak hesaplanmıştır. Bu değer, uzmanlar arasındaki uyumun iyi olduğunu göstermektedir. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda bazı maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmış ve bazı maddeler çıkarılmıştır. Uzman görüşü sonucunda oluşturulan 46 maddelik deneme formunun amaca ne derece hizmet ettiğini ve hedef kitle tarafından anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla ölçek, mesleğe yeni başlayan 5 öğretmenin sesli olarak cevaplaması sağlanmış ve onların görüşleri doğrultusunda maddelerde bazı düzeltmeler yapılmıştır. 46 maddeden oluşan deneme formunun belirtke tablosu EK 1'de ve deneme formu EK 2'de sunulmuştur. Öğretmenlerden bu madde ifadelerini okuyarak belirtilen durumları/davranışları ne sıklıkla yaşadıklarını "Her zaman", "Genellikle", "Bazen", "Nadiren", "Hiç" seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Ön deneme uygulaması 329 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Ön deneme uygulaması sonucunda elde edilen veriler, uç değerler çıkartılarak analize hazır hale getirilmiştir. Bu işlem sonucunda 320 öğretmenden elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir. Faktör analizinde örneklem büyüklüğü önemlidir ve alanyazında örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı fikirler ortaya atılmaktadır. Fakat birçok kaynakta Comrey ve Lee (1992) tarafından önerilen örneklem büyüklüğü temel alınmaktadır. Buna göre örneklem büyüklüğü: "100-zayıf, 200-kabul edilebilir, 300-iyi, 500-çok iyi, 1000 ve üzeri-mükemmel" olarak ifade edilmiştir (Akt: Williams, Brown, & Onsman, 2010). Bu nedenle faktör analizi için örneklem sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir.

Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği Deneme Uygulaması Verilerinin Analizi

Deneme uygulamasından elde edilen verilerle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmadan önce temel sayıtları karşılayıp karşılamadığı test edilmiş ve veriler analize hazır hale getirilmiştir. Deneme formundan elde edilen puanların dağılımıyla ilgili istatistikler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: AÖKGÖ Deneme Uygulaması Puan İstatistikleri

<i>Değerler</i>	<i>Puanlar</i>
N (Sayı)	320
Ortalama	125.8 / 230
Ortalamanın Standart Hatası	1.45
Ortanca	126
Mod	113
Standart Sapma	25.95
Varyans	673.22
Çarpıklık	.175
Basıklık	.032
Ranj	141
Alınan En Düşük Puan	58 /46
Alınan En Yüksek Puan	199 / 230
Cronbach Alpha	0.93

Tablo 8’deki değerlere ait puanlar incelendiğinde; varyansın yüksek olması, puanların geniş bir ranjda dağılım göstermesi, ortalama-ortanca ve mod puanlarının birbirine yakın olması verilerin normal bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Çarpıklık (.175; ± 1) ve basıklık (.032; ± 1) değerlerinin ± 1.0 arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ayrıca histogram grafikleri incelendiğinde, verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı “0.93” olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Örneklem büyüklüğünün açımlayıcı faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0.89 olarak hesaplanmıştır. Leech, Barrett & Morgan (2005) bu değer 0.80-0.90 arasında olması durumunda örneklem büyüklüğünün iyi olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün faktör analizi için iyi düzeyde olduğu

söylenbilir. Ayrıca Barlett küresellik testi sonucunda ki-kare değerinin ($\chi^2_{(1035)}=7647,44$; $p<0.01$) anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulgular veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

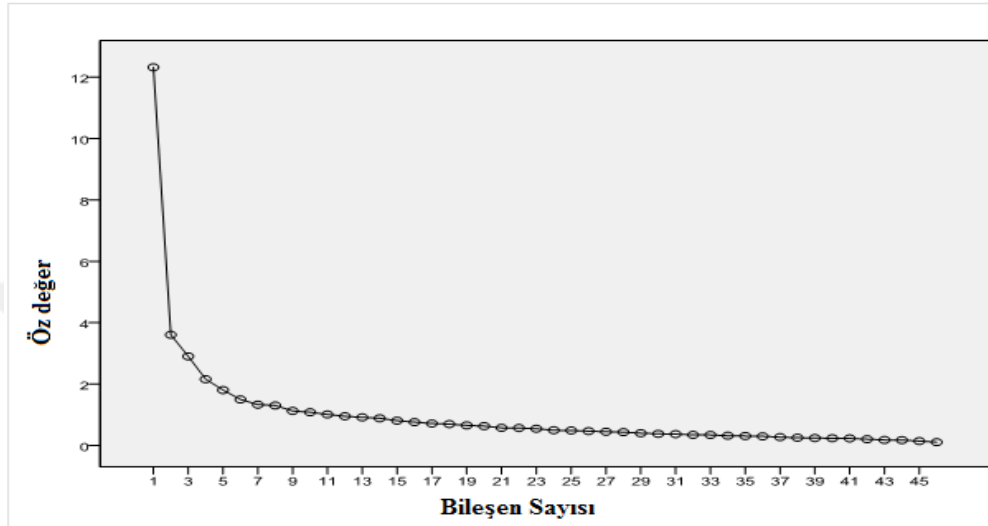
Elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu test edildikten sonra, Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve dik döndürme yöntemlerinden en sık kullanılan tekniklerden biri olan Varimax (Maksimum değişkenlik) döndürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan 11 faktörün olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat sadece öz değerleri inceleyerek faktör sayısını belirlemek doğru değildir, çünkü öz değeri birden büyük olanların sayısının örneklem büyüklüğünden etkilendiği söylenmektedir (Cliff, 1998). Dolayısıyla ölçeğin faktör sayısına paralel analiz yöntemi, yamaç-birikinti grafiği (scree plot) ve açıkladıkları varyansa bakılarak karar verilmiştir. Faktör belirlemede öznel olması yönüyle eleştirilen yamaç-birikinti grafiğine oranla paralel analiz yöntemi, istatistiksel olarak daha güçlü sonuçlar üretmektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Paralel analiz yöntemi sonucu elde edilen veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: AÖKGÖ AFA ve Paralel Analiz Özdeğerlerinin Karşılaştırılması

<i>Faktör</i>	<i>AFA Özdeğerleri</i>	<i>Paralel Analiz Özdeğerleri</i>	<i>Karar</i>
1	12.323	1.899	Kabul
2	3.606	1.794	Kabul
3	2.903	1.720	Kabul
4	2.159	1.654	Kabul
5	1.805	1.601	Kabul
6	1.500	1.551	Ret
7	1.331	1.508	Ret
8	1.302	1.464	Ret
9	1.125	1.422	Ret
10	1.082	1.385	Ret
11	1.011	1.350	Ret

Paralel analizde gerçek veriden elde edilen özdeğer, tesadüfi veriden hesaplanan özdeğerden büyük olana kadar ki basamak sayısı boyut sayısını vermektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Tablo 9'da görüldüğü gibi; birinci, ikinci,

üçüncü, dördüncü ve beşinci faktörlerin gerçek veriden elde edilen özdeğerleri paralel analiz özdeğerlerinden yüksektir. Dolayısıyla bu değerlere göre ilk beş faktör kabul edilmiş, sonraki faktörler ise rededilmiştir. Ölçeğe yönelik yamaç-birikinti grafiği de paralel sonuçlar vermektedir. Ölçeğin yamaç-birikinti grafiği Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4: AÖKGÖ Deneme Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

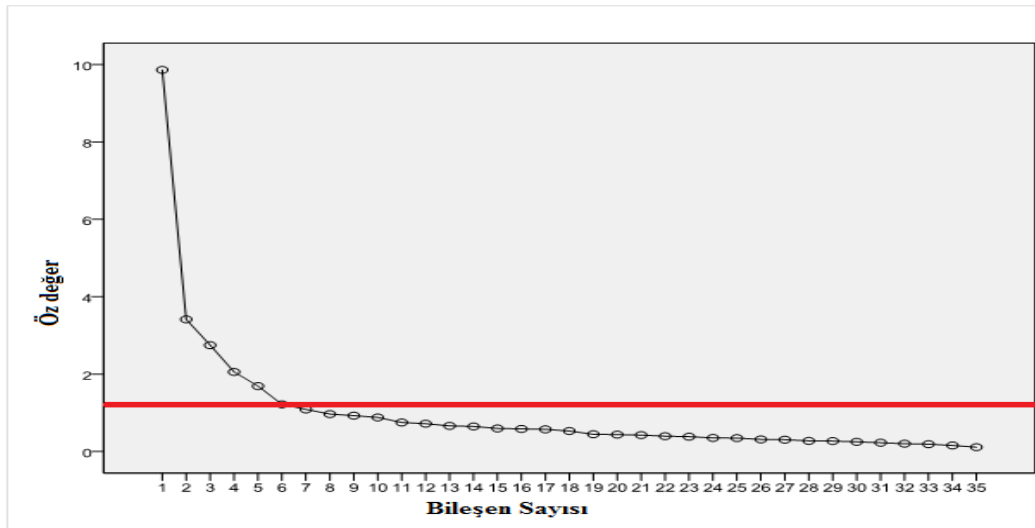
Şekil 4 incelendiğinde, varyansın önemli bir kısmını birinci faktörün açıkladığı ve beşinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, beşinci faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem çok az hem de yaklaşık olarak aynıdır. Dolayısıyla ölçek beş faktör olarak belirlenmiştir. Daha sonra, faktör sayısı beş olacak şekilde tekrar faktör analizi yapılmış ve beş faktörün açıkladığı toplam varyans % 49,560 olarak belirlenmiştir.

Ölçekte yer alması gereken maddeler belirlenirken maddelerin faktör yük değerleri ve madde-ölçek korelasyonları dikkate alınmıştır. Faktör yük değerinin 0.45 ve üzeri olması madde seçimi için orta düzeyde, 0.55 ve üzeri olması madde seçimi için iyi bir ölçüt olduğu (Comrey, 1973; Akt: Garg, 1992) ve madde-ölçek korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Faktör yük değeri 0.55 ve üzeri maddelerin seçilmesi durumunda ölçeğin kapsam geçerliği etkileneceği için, faktör yük değeri .45'in ve madde-ölçek korelasyonu 0.30'un üzerinde olan maddeler seçilmiştir.

Deneme uygulamasının faktör analizi sonuçları ve korelasyona dayalı madde analizi sonuçları EK 3'te sunulmuştur. Bu işlem sonucunda, faktör yük değeri 0.45'in altında olan 2, 11, 18, 22, 29, 30, 41, 43, 45 nolu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca 44 ve 46 nolu maddeler ise faktör yükü 0.45'in üzerinde olmasına rağmen birden fazla faktörde yük verdiği için binişik madde olarak ele alınmış ve ölçekten çıkarılmıştır. Böylece nihai ölçek; birinci faktör için 14, ikinci faktör için 3, üçüncü faktör için 10, dördüncü faktör için 4, beşinci faktör için 4 madde olmak üzere toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Nihai ölçek (Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği) EK 13'de verilmiştir.

Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği Nihai Formunun İstatistiklerinin Kestirilmesi

Nihai ölçeğin istatistiklerinin kestirilebilmesi için, deneme uygulaması sonucu seçilen 35 madde için Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve Varimax döndürme tekniği kullanılarak tekrar faktör analizi ve korelasyona dayalı madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, KMO değeri 0.88 olarak hesaplanmış, Barlett küresellik testinde ise ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{(595)}=5973,12; p<0.01$). Nihai ölçeğin yamaç-birikinti grafiği Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5: AÖKGÖ Nihai Formunun Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 5 incelendiğinde, varyansın önemli bir kısmını birinci faktörün açıkladığı ve beşinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu, varyansa yaptıkları katkının hem çok az hem de yaklaşık olarak aynı

olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin beş faktörlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca belirlenen beş faktörün açıkladığı toplam varyans % 56,486 olarak belirlenmiştir. Bu değerin oldukça iyi olduğunu söylemek mümkündür. Nihai ölçeğin faktör deseni ve madde istatistikleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: AÖKGÖ'nin Faktör Deseni (Varimax) ve Madde İstatistikleri

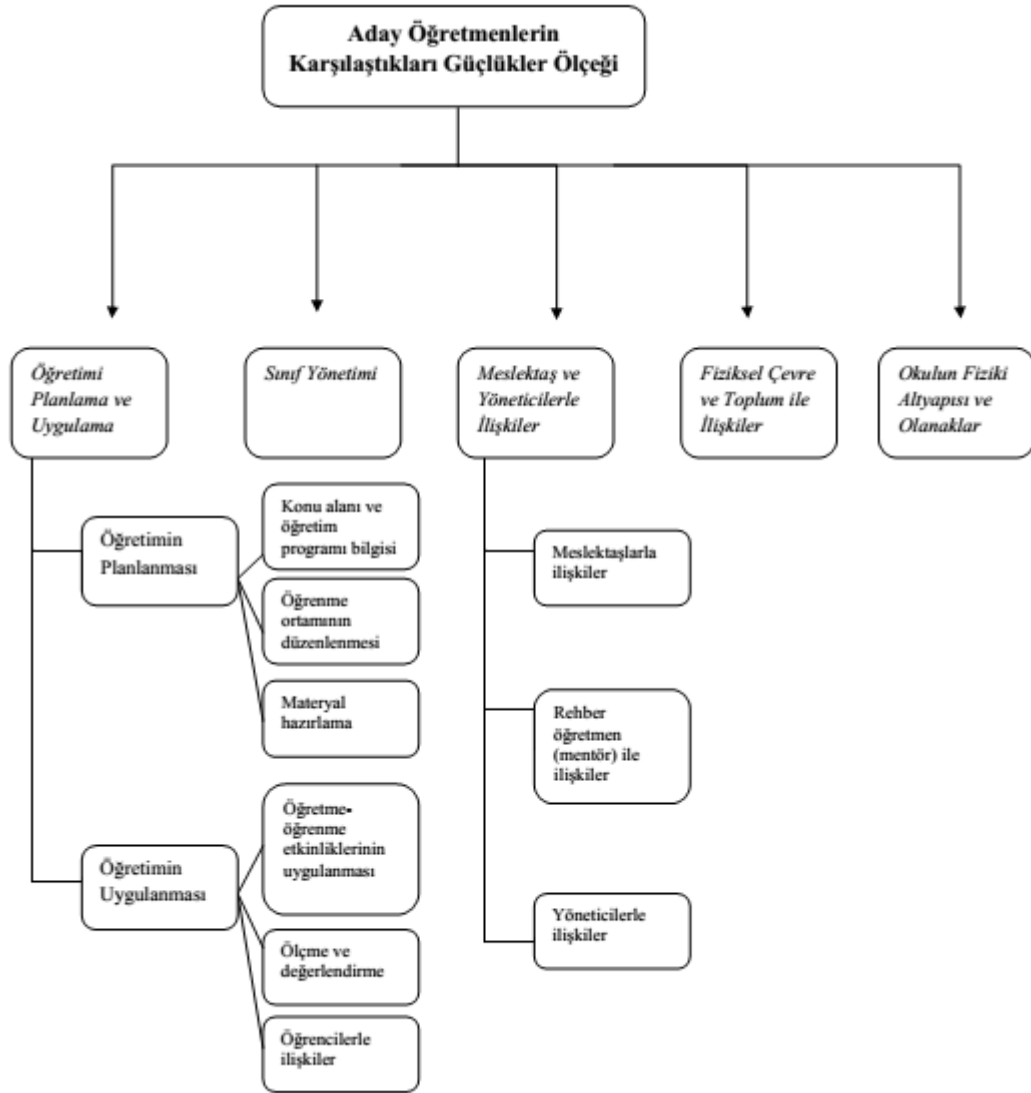
Denme formu madde numaraları	Nihai form madde numaraları	Faktör Yükleri					Madde-Test Korelasyonları	Ortak Faktör Varyansı	% 27'lik Üst ve Alt Grup Panları Farkının Anlamlılığı**
		1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör			
15	13	.777					.573	.62	11.11
13	11	.744					.576	.57	11.07
16	14	.717					.575	.53	11.75
12	10	.704					.562	.55	10.59
21	18	.649					.622	.49	12.48
14	12	.637					.545	.45	10.86
23	19	.622					.608	.48	12.92
01	01	.611					.399	.41	6.44
28	24	.608					.577	.47	9.92
04	03	.607					.538	.40	9.92
10	09	.600					.518	.45	10.59
03	02	.584					.502	.41	9.81
08	07	.540					.555	.36	11.40
27	23	.492					.559	.36	9.30
19	16		.810				.515	.11	8.83
07	06		.758				.444	.09	7.90
20	17		.713				.541	.15	9.88
32	26			.717			.460	.53	8.71
26	22			.691			.491	.50	8.28
33	27			.689			.405	.49	7.79
39	33			.668			.584	.50	12.25
24	20			.658			.555	.50	9.87

31	25	.656	.534	.52	11.05	
25	21	.638	.466	.42	8.20	
38	32	.621	.574	.51	11.45	
42	34	.605	.516	.44	10.69	
40	35	.503	.549	.34	9.97	
36	30	.907	.503	.85	9.74	
35	29	.868	.545	.83	9.97	
37	31	.847	.546	.77	10.85	
34	28	.593	.529	.54	9.47	
05	04		.835	.469	.74	7.07
06	05		.795	.397	.65	7.07
09	08		.788	.470	.70	8.03
17	15		.646	.543	.51	10.02

**p<0.01

Tablo 10 incelendiğinde, ölçeğin beş boyutta toplandığı görülmektedir. Ayrıca nihai ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri birinci faktör için 0,49-0,78, ikinci faktör için 0,71-0,81, üçüncü faktör için 0,50-0,72, dördüncü faktör için 0,59-0,91, beşinci faktör için ise 0,65-0,83 arasında değiştiği; madde-test korelasyonları birinci faktör için 0,40-0,62, ikinci faktör için 0,44-0,54, üçüncü faktör için 0,40-0,58, dördüncü faktör için 0,50-0,55, beşinci faktör için 0,40-0,54 arasında değiştiği; ortak faktör varyansları birinci faktör için 0,36-0,62, ikinci faktör için 0,09-0,15, üçüncü faktör için 0,34-0,53, dördüncü faktör için 0,54-0,85, beşinci faktör için 0,51-0,74 arasında değiştiği ve % 27'lik üst ve alt grup puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu gösteren t değerleri birinci faktör için 9,30-12,92 ($p<0,01$), ikinci faktör için 7,90-9,88 üçüncü faktör için 7,79-12,25, dördüncü faktör için 9,47-10,85, beşinci faktör için ise 7,07-10,02 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler ölçeğin tüm maddelerinin ilgili boyuttaki özelliği ölçtüğünü ve maddelerin ayırt edici olduklarını göstermektedir.

Ortaya çıkan boyutların (faktörlerin) madde içerikleri incelendiğinde, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında alanyazından hareketle oluşturulan gruplama ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Nihai ölçeğin faktör yapısı Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği Nihai Formunun Faktör Yapısı

Şekil 6'da görüldüğü gibi, birinci faktör *öğretimi planlama ve uygulama*, ikinci faktör *sınıf yönetimi*, üçüncü faktör *meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler*, dördüncü faktör *fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler*, beşinci faktör *okulun fiziki altyapısı ve olanaklar* olarak isimlendirilmiştir.

Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği Nihai Formunun Geçerlik ve Güvenirliği

Kapsam Geçerliği: Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak üzere ilgili alanyazın taranarak, uluslararası anlamda öğretmenlik mesleği standartları/yeterliklerine dayalı

olarak güçlük alanları (ölçütler) belirlenmiştir. Bu güçlük alanlarına ilişkin hazırlanan ölçek maddeleri ve ölçütler uzman görüşlerine sunulmuştur. Ölçeğin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi “0.87” olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlandığını ve görüşüne başvuru alan uzmanlar arasındaki uyumun iyi olduğunu göstermektedir.

Yapı Geçerliği: Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen veriler ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığının bir göstergesidir.

Ölçüt Geçerliği: Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerliğini test etmek amacıyla %27’lik üst grupta %27’lik alt grubun toplam ölçekten aldıkları puanlar arasındaki fark t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(170)}=31,512$, $p<0,01$).

Güvenirlilik: Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerleri; birinci faktör için 0.91, ikinci faktör için 0.81, üçüncü faktör için 0.87, dördüncü faktör için 0.88, beşinci faktör için 0.83, toplam ölçek için ise 0.92 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeğinin Ana Uygulaması

İstanbul, Konya, Gaziantep ve Van illerinde çeşitli yerleşim yerleri (il merkezi, ilçe merkezi, köy) ve çeşitli okul kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapmakta olan 2014 Eylül ayında göreve yeni başlayan öğretmenlere aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği uygulanmıştır. Ölçek uygulaması sonucunda elde edilen veriler; normallik testinin uygulanması, uç değerlerin veri setinden çıkarılması gibi işlemler sonucunda analize hazır hale getirilmiştir. Yapılan bu işlemler sonrasında 942 öğretmenden elde edilen verilerin analiz edilmesine karar verilmiştir.

Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği Ana Uygulama Verilerinin Analize Hazırlanması

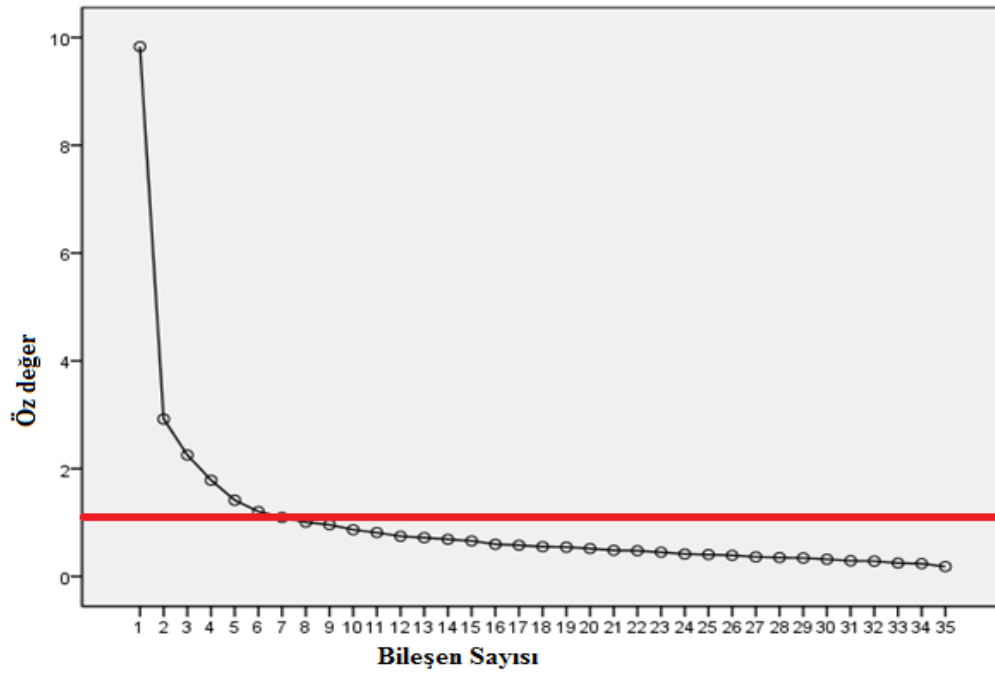
Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin ana uygulamasından elde edilen puanların dağılımıyla ilgili istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: AÖKGÖ Ana Uygulaması Puan İstatistikleri

<i>Değerler</i>	<i>Puanlar</i>
N (Sayı)	942
Ortalama	90.8 / 175
Ortalamanın Standart Hatası	0.59
Ortanca	89
Mod	81
Standart Sapma	18.20
Varyans	331.100
Çarpıklık	.546
Basıklık	.044
Ranj	115
Alınan En Düşük Puan	54 /35
Alınan En Yüksek Puan	169 / 175
Cronbach Alpha	0.92

Tablo 11’deki değerlere ait puanlar incelendiğinde; verilerin normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Çarpıklık ($.546; \pm 1$) ve basıklık ($.044; \pm 1$) değerlerinin ± 1.0 arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı “0.92” olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ana uygulama verilerine açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, KMO değeri 0.92 olarak hesaplanmış ve Barlett küresellik testi sonucunda ki-kare değerinin ($\chi^2_{(595)}=14502,773; p<0.01$) anlamlı olduğu saptanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin beş boyutlu olduğu ve ölçek maddelerinin belirlenen ilgili boyutlar altında toplandığı görülmektedir. Ana uygulamanın faktör deseni ve madde istatistikleri EK 4’te sunulmuştur. Ana uygulama verileriyle elde edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7: AÖKGÖ Ana Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 7 incelendiğinde, varyansın önemli bir kısmını birinci faktörün açıkladığı ve beşinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu, varyansa yaptıkları katkının hem çok az hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin beş faktörlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca belirlenen beş faktörün açıkladığı toplam varyans % 52,013 olarak belirlenmiştir. Bu değer oldukça iyi olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.2. Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği

Bu araştırmanın alt problemlerinden biri aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algılarını belirlemektir. Dolayısıyla aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından beşli Likert tipinde hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeği geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algı ölçeğinin alt boyutlar ve ölçek maddeleri, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği ile tutarlı olacak şekilde uluslararası alanda öğretmenlik meslek standartları ve öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri temel alınarak yapılandırılmıştır. Dolayısıyla aynı ölçütler

kullanılarak ölçek hazırlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Deneme Formunun Oluşturulması

Deneme formunda aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmış ölçek maddeleri yer almaktadır. İlk aşamada ölçütler belirlenirken yurtiçi ve yurtdışı alanyazında benzer ölçek geliştirme çalışmalarında temel alınan ölçütler incelenmiştir. Bu ölçütler şunlardır:

- *Öğretimi Planlama* (öğrenme ortamlarını düzenleme-materyal hazırlama- konu alanı ve öğretim programı bilgisi)
- *Öğretme – Öğrenme Etkinliklerinin Uygulanması* (öğretme-öğrenme stratejileri- etkili öğretim yapabilme)
- *Ölçme ve değerlendirme*
- *Sınıf yönetimi* (Sınıfta problemleri davranışların oluşmasını önleyebilme ve onlarla başa çıkabilme)
- *Mesleki Gelişim*
- *Karar alma süreçlerine katılma*
- *Okulun gelişimine katkıda bulunabilme*
- *Öğrencilerle ilişkiler* (Öğrenci katılımı- bireysel farklılıklar-öğrencileri güdüleyebilme-öğrenme ve gelişim gereksinimlerini karşılayabilme)
- *Ailelerle ilişkiler* (Anne-babalarla etkili iletişim kurabilme)
- *Toplumla ilişkiler*
- *Meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler*
- *Okul iklimi*
- *Araç-gereçleri kullanma ve teknolojiden yararlanabilme*

Bu ölçütler incelendiğinde aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinde temel alınan ölçütlerle örtüşmektedir. Dolayısıyla aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinde kullanılan ölçütlerle tutarlı olması ve ölçeğin uygulanacağı hedef kitleye uygun olması gerekçesiyle aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinde kullanılan ölçütler hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinde ortak ölçütler olarak temel alınmıştır. Bu ölçütler aşağıdaki gibi belirlenmiş ve bu ölçütlere ilişkin özellikleri ölçebilecek davranış ifadeleri yazılmıştır.

Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğini Belirlemede Temel Alınan Ölçütler

Öğretimin Planlanması ve Uygulanması	Öğretimin Planlanması	Konu alanı ve öğretim programı bilgisi Eğitim ortamının düzenlenmesi Materyal hazırlama
	Öğretimin Uygulanması	Öğretme-öğrenme etkinliklerinin uygulanması Öğrencilerle ilişkiler Sınıf yönetimi Ölçme ve değerlendirme
Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	Meslektaşlarla İlişkiler Velilerle İlişkiler Yöneticilerle İlişkiler Fiziksel Çevre ve Toplum ile İlişkiler	
Mesleki gelişim-Yasal Hak ve Sorumluluklar	Kişisel ve Mesleki Gelişim Yasal Hak ve Sorumluluklar	

Deneme formu oluşturulurken ilk olarak 30 aday öğretmene, “Bir öğretmen olarak öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Kendinizi bir öğretmenin taşıması gereken hangi özellikler bakımından yeterli görüyorsunuz?” şeklinde açık uçlu sorular sorularak kompozisyon yazmaları istenmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen metinler kapalı hale getirilerek ölçek maddeleri yazılmıştır. Daha sonra alanyazın ve konuya ilişkin benzer anket veya ölçeklerden faydalanılarak mümkün olabildiğince çok fazla davranış ifadesi yazılmıştır. Daha sonra bu davranış ifadeleri anlaşılabilirlik, sadelik, içerik bakımından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış, bazı maddeler çıkarılmış ve bunun sonucunda 80 davranış ifadesi belirlenmiştir. Oluşturulan deneme formunun kapsam geçerliğini, maddelerin anlaşılabilirliğini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla deneme formu ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve eğitim yönetimi alanlarından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların maddeleri ölçekte yer alması için “çok gerekli”, “gerekli”, “kararsızım”, “gereksiz” seçeneklerinden birini işaretlemeleri, deneme formunda aynı veya benzer özelliği ölçen maddeler bulunduğundan aynı özelliği yokladığını düşündükleri birden fazla maddeden hangisini tercih edeceklerini belirtmeleri, ayrıca maddeleri kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik ve belirlenen özellikleri yansıtmaları bakımından

değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşüne başvuru alan 6 uzmandan dönüt alınmış ve belirli öneriler getirilmiştir. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda bazı maddeler deneme formundan çıkarılmış, bazı maddelerde gerekli düzeltmeler yapılarak 40 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Daha sonra, oluşturulan bu deneme formu maddelerin kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik ve belirlenen özellikleri yansıtmaya durumları bakımından tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvuru alan 11 uzmandan dönüt alınmış ve belirli öneriler getirilmiştir. Davis'in (1992) kapsam geçerliğini belirlemek üzere geliştirmiş olduğu teknikte; uzman görüşleri 1) "Uygun", 2) "Madde hafifçe gözden geçirilmeli", 3) "Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli", 4) "Madde uygun değil" şeklinde dördü olarak derecelendirilmekte, "1" ve "2" seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek "kapsam geçerlik indeksi" hesaplanmaktadır. Bu değer "0.80" ölçüt olarak kabul edilmektedir (Akt: Yurdugül, 2005). Ölçek maddelerine ilişkin uzman görüşleri dördü olarak derecelendirilmiş ve ölçeğin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi "0.84" olarak hesaplanmıştır. Bu değer, uzmanlar arasındaki uyumun iyi olduğunu göstermektedir. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda bazı maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmış ve bazı maddeler çıkarılmıştır. Uzman görüşü sonucunda oluşturulan 30 maddelik deneme formunun amaca ne derece hizmet ettiğini ve hedef kitle tarafından anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla ölçek, mesleğe yeni başlayan 5 öğretmenin sesli olarak cevaplaması sağlanmış ve onların görüşleri doğrultusunda maddelerde bazı düzeltmeler yapılmıştır. 30 maddeden oluşan deneme formunun belirtke tablosu EK 5'te ve deneme formu EK 6'da sunulmuştur. Öğretmenlere almış oldukları hizmet öncesi eğitimi (lisans eğitimi) düşünerek, hizmet öncesi eğitimlerinin belirtilen durumları/davranışları kazandırmada ne düzeyde yeterli olduklarını "Yetersiz", "Düşük düzeyde", "Orta düzeyde", "İyi düzeyde", "Çok iyi düzeyde" seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Ön deneme uygulaması 329 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Ön deneme uygulaması sonucunda elde edilen veriler, uç değerler çıkartılarak analize hazır hale getirilmiştir. Bu işlem sonucunda 326 öğretmenden elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir. Faktör analizinde örneklem büyüklüğü önemlidir ve alanyazında örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı fikirler ortaya atılmaktadır. Fakat birçok kaynakta Comrey

ve Lee (1992) tarafından önerilen örneklem büyüklüğü temel alınmaktadır. Buna göre örneklem büyüklüğü: “100-zayıf, 200-kabul edilebilir, 300-iyi, 500-çok iyi, 1000 ve üzeri-mükemmel” olarak ifade edilmiştir (Akt: Williams, Brown, & Onsmann, 2010). Bu nedenle faktör analizi için örneklem sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir.

Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinin Deneme Uygulaması Verilerinin Analizi

Deneme uygulamasından elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmadan önce temel sayıtları karşılayıp karşılamadığı test edilmiş ve veriler analize hazır hale getirilmiştir. Deneme formundan elde edilen puanların dağılımıyla ilgili istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: HÖEYÖAÖ Deneme Uygulaması Puan İstatistikleri

<i>Değerler</i>	<i>Puanlar</i>
N (Sayı)	326
Ortalama	109.8 / 150
Ortalamanın Standart Hatası	.94
Ortanca	111
Mod	109
Standart Sapma	16.91
Varyans	286.10
Çarpıklık	-.49
Basıklık	-.79
Ranj	93
Alınan En Düşük Puan	57 /30
Alınan En Yüksek Puan	150 / 150
Cronbach Alpha	0.94

Tablo 12’deki değerlere ait puanlar incelendiğinde; varyansın yüksek olması, ortalama-ortanca ve mod puanlarının birbirine yakın olması verilerin normal bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Çarpıklık (-,49; ± 1) ve basıklık (-,79; ± 1) değerlerinin ± 1.0 arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ayrıca histogram grafikleri incelendiğinde, verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı “0.94” olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

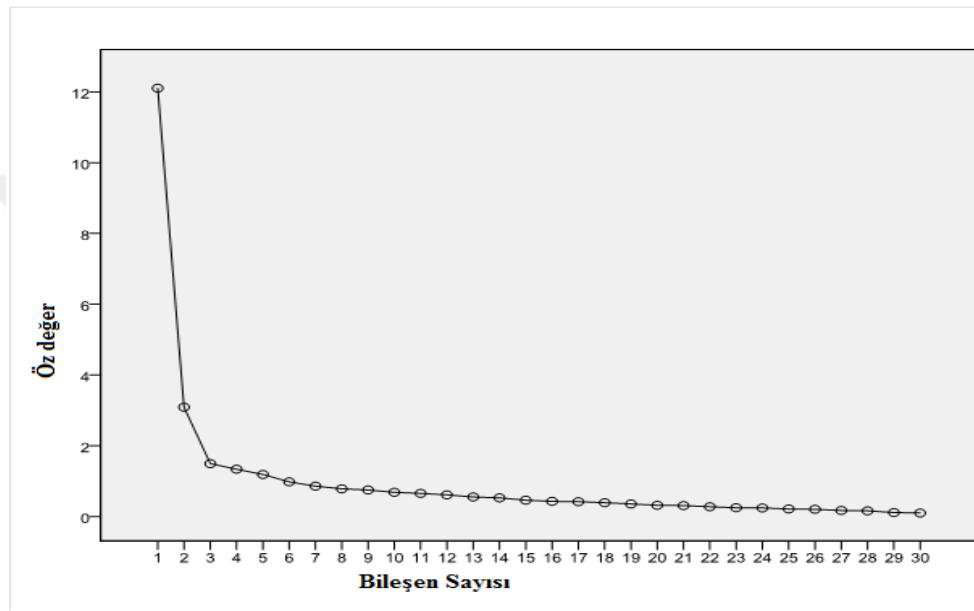
Örnekleme büyüklüğünün açımlayıcı faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0.92 olarak hesaplanmıştır. Leech, Barrett & Morgan (2005) bu değer için 0.80-0.90 arasında olması durumunda örneklem büyüklüğünün iyi, 0.90 üzerinde olması durumunda ise örneklem büyüklüğünün mükemmel olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün faktör analizi için çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett küresellik testi sonucunda ki-kare değerinin ($\chi^2_{(435)}=6581,74$; $p<0.01$) anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulgular veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu test edildikten sonra, Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve dik döndürme yöntemlerinden en sık kullanılan tekniklerden biri olan Varimax (Maksimum değişkenlik) döndürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan 5 faktörün olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat sadece öz değerleri inceleyerek faktör sayısını belirlemek doğru değildir, çünkü öz değeri birden büyük olanların sayısının örneklem büyüklüğünden etkilendiği söylenmektedir (Cliff, 1998). Dolayısıyla ölçeğin faktör sayısına paralel analiz yöntemi, yamaç-birikinti grafiği (scree plot) ve açıkladıkları varyansa bakılarak karar verilmiştir. Faktör belirlemede öznel olması yönüyle eleştirilen yamaç-birikinti grafiğine oranla paralel analiz yöntemi, istatistiksel olarak daha güçlü sonuçlar üretmektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Paralel analiz yöntemi sonucu elde edilen veriler Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13: HÖEYÖAÖ AFA ve Paralel Analiz Özdeğerlerinin Karşılaştırılması

<i>Faktör</i>	<i>AFA Özdeğerleri</i>	<i>Paralel Analiz Özdeğerleri</i>	<i>Karar</i>
1	12.108	1.702	Kabul
2	3.090	1.585	Kabul
3	1.494	1.512	Ret
4	1.336	1.452	Ret
5	1.187	1.397	Ret
6	.979	1.350	Ret

Paralel analizde gerçek veriden elde edilen özdeğer, tesadüfi veriden hesaplanan özdeğerden büyük olana kadar ki basamak sayısı boyut sayısını vermektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Tablo 13'te görüldüğü gibi; birinci ve ikinci faktörlerin gerçek veriden elde edilen özdeğerleri paralel analiz özdeğerlerinden yüksektir. Dolayısıyla bu değerlere göre ilk iki faktör kabul edilmiş, sonraki faktörler ise rededilmiştir. Ölçeğe yönelik yamaç-birikinti grafiği de paralel sonuçlar vermektedir. Ölçeğin yamaç-birikinti grafiği Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8: HÖEYÖAÖ Deneme Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

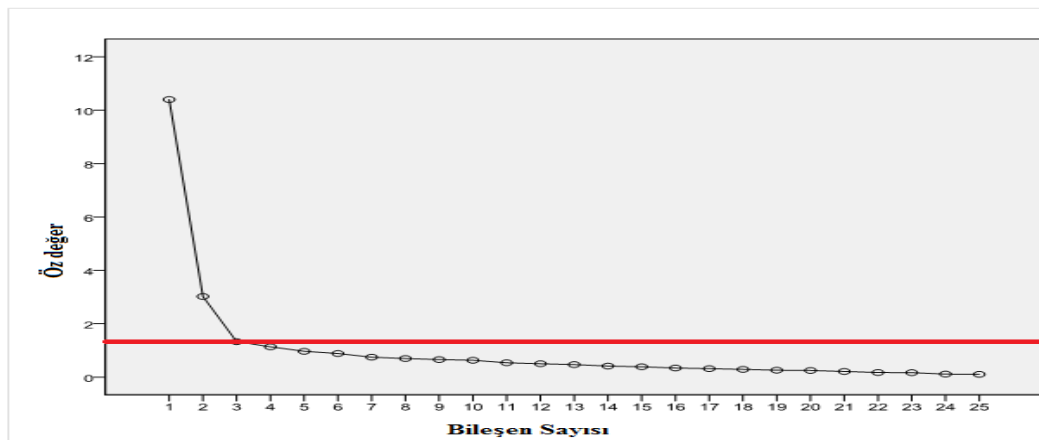
Şekil 8 incelendiğinde, varyansın önemli bir kısmını birinci faktörün açıkladığı ve ikinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, ikinci faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem çok az hem de yaklaşık olarak aynıdır. Dolayısıyla ölçek iki faktör olarak belirlenmiştir. Daha sonra, faktör sayısı iki olacak şekilde tekrar faktör analizi yapılmış ve iki faktörün açıkladığı toplam varyans % 50,658 olarak belirlenmiştir.

Ölçekte yer alması gereken maddeler belirlenirken maddelerin faktör yük değerleri ve madde-ölçek korelasyonları dikkate alınmıştır. Faktör yük değerinin 0.45 ve üzeri olması madde seçimi için orta düzeyde, 0.55 ve üzeri olması madde seçimi için iyi bir ölçüt olduğu (Comrey, 1973; Akt: Garg, 1992) ve madde-ölçek korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ifade

edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Faktör yük değeri 0.55 ve üzeri maddelerin seçilmesi durumunda ölçeğin kapsam geçerliği etkileneceği için, faktör yük değeri .45'in ve madde-ölçek korelasyonu 0.30'un üzerinde olan maddeler seçilmiştir. Deneme uygulamasının faktör analizi sonuçları ve korelasyona dayalı madde analizi sonuçları EK 7'de sunulmuştur. Bu işlem sonucunda, faktör yük değeri 0.45'in altında olan 29 ve 15 nolu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca 19 ve 28 nolu maddeler ise faktör yükü 0.45'in üzerinde olmasına rağmen birden fazla faktörde yük verdiği için binişik madde olarak ele alınmış ve ölçekten çıkarılmıştır. 15, 19, 28 ve 29 nolu maddeler atıldıktan sonra tekrar faktör analizi yapılmış, bunun sonucunda 30 nolu madde hem 0.45'in altında faktör yükü verdiği için hem de birden fazla faktörde yük verdiği için nihai ölçekten çıkarılmıştır. Böylece nihai ölçek; birinci faktör için 16, ikinci faktör için 9 madde olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Nihai ölçek (Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği) EK 13'de verilmiştir.

Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği Nihai Formunun İstatistiklerinin Kestirilmesi

Nihai ölçeğin istatistiklerinin kestirilebilmesi için, deneme uygulaması sonucu seçilen 25 madde için Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve Varimax döndürme tekniği kullanılarak tekrar faktör analizi ve korelasyona dayalı madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, KMO değeri 0.91 olarak hesaplanmış, Barlett küresellik testinde ise ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{(300)}=5522,10; p<0.01$). Nihai ölçeğin yamaç-birikinti grafiği Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9: HÖEYÖAÖ Nihai Formunun Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 9 incelendiğinde, varyansın önemli bir kısmını birinci faktörün açıkladığı ve ikinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu, varyansa yaptıkları katkının hem çok az hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin iki faktörlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca belirlenen iki faktörün açıkladığı toplam varyans % 53,691 olarak belirlenmiştir. Bu değer oldukça iyi olduğunu söylemek mümkündür. Nihai ölçeğin faktör deseni ve madde istatistikleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: HÖEYÖAÖ’nin Faktör Deseni (Varimax) ve Madde İstatistikleri

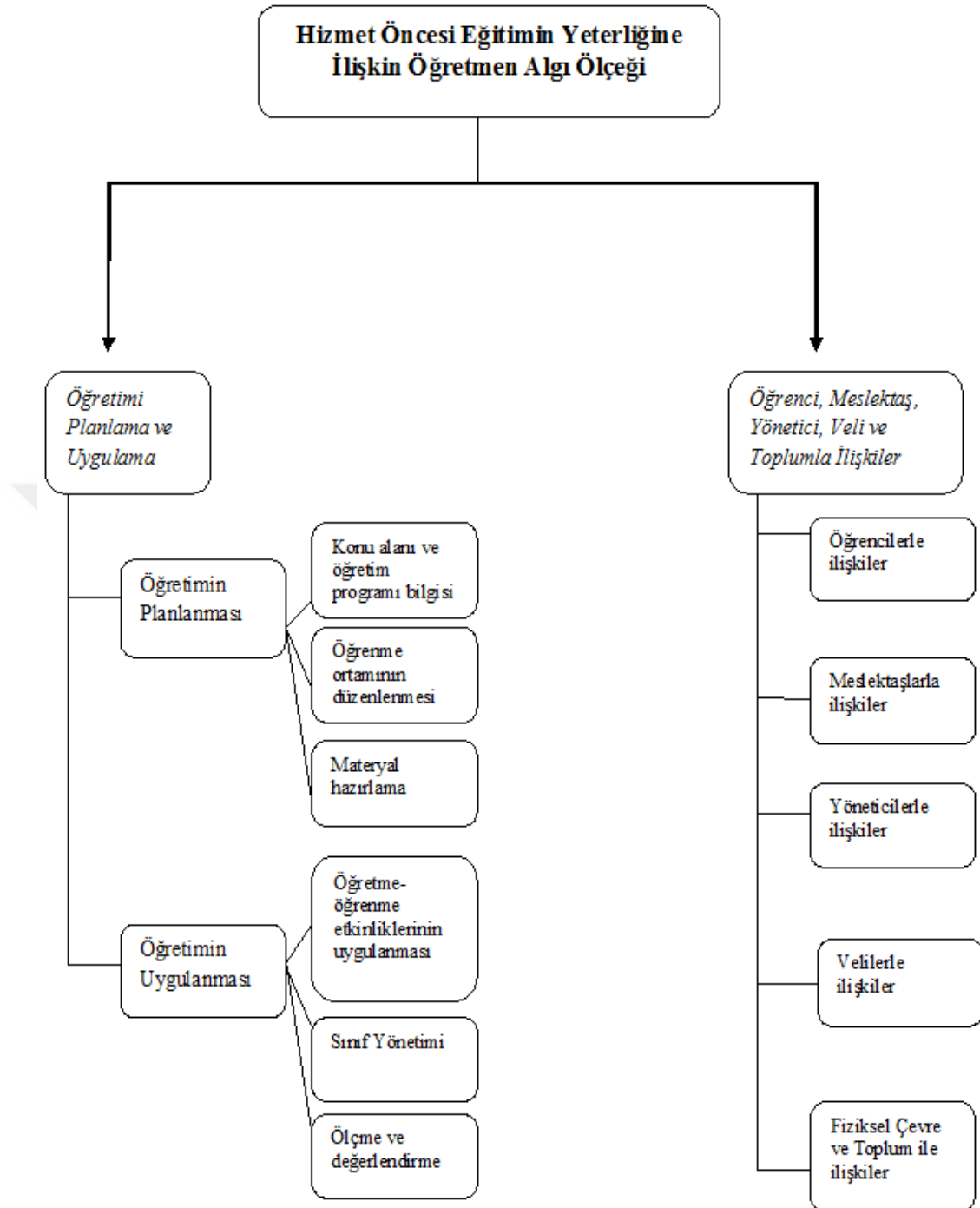
Denme formu madde numaraları	Nihai form madde numaraları	Faktör Yükleri		Madde-Test Korelasyonları	Ortak Faktör Varyansı	% 27’lik Üst ve Alt Grup Panoları Farkının Anlamlılığı**
		1.Faktör	2.Faktör			
03	03	.795		.661	.64	12.10
07	07	.761		.638	.58	12.28
05	05	.746		.687	.59	14.39
04	04	.738		.654	.56	13.01
10	10	.734		.737	.62	13.25
12	12	.723		.668	.55	12.51
06	06	.715		.620	.52	12.68
02	02	.713		.641	.53	12.08
16	15	.699		.695	.55	16.40
11	11	.698		.737	.60	14.97
09	09	.697		.709	.57	12.59
17	16	.688		.692	.54	14.04
08	08	.682		.702	.55	14.04
13	13	.677		.689	.53	13.65
01	01	.536		.492	.30	9.48
14	14	.501		.592	.36	9.55
25	23		.808	.618	.67	11.47
26	24		.773	.622	.63	11.94
23	21		.767	.604	.61	11.23

24	22	.751	.586	.58	10.42
21	19	.742	.558	.56	9.27
22	20	.734	.629	.58	11.16
18	17	.650	.545	.45	8.43
20	18	.502	.611	.41	9.69
27	25	.493	.586	.36	10.18

**p<0.01

Tablo 14 incelendiğinde, ölçeğin iki boyutta toplandığı görülmektedir. Ayrıca nihai ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri birinci faktör için 0,50-0,79, ikinci faktör için ise 0,49-0,81 arasında değiştiği; madde-test korelasyonları birinci faktör için 0,49-0,74, ikinci faktör için ise 0,54-0,63 arasında değiştiği; ortak faktör varyansları birinci faktör için 0,30-0,64, ikinci faktör için ise 0,36-0,67 arasında değiştiği ve % 27'lik üst ve alt grup puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu gösteren t değerleri birinci faktör için 9,48-16,40 ($p<0,01$), ikinci faktör için ise 8,43-11,94 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler ölçeğin tüm maddelerinin ilgili boyuttaki özelliği ölçtüğünü ve maddelerin ayırt edici olduklarını göstermektedir.

Ortaya çıkan boyutların (faktörlerin) madde içerikleri incelendiğinde, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında alanyazından hareketle oluşturulan gruplama ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Nihai ölçeğin faktör yapısı Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği Nihai Formunun Faktör Yapısı

Şekil 10’da görüldüğü gibi, birinci faktör *öğretimi planlama ve uygulama*, ikinci faktör ise *öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler* olarak isimlendirilmiştir.

Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği Nihai Formunun Geçerlik ve Güvenirligi

Kapsam Geçerliği: Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak üzere ilgili alanyazın taranarak, uluslararası anlamda öğretmenlik mesleği standartları ve yeterliklerine dayalı olarak yeterlik alanları belirlenmiştir. Bu yeterlik alanlarına ilişkin hazırlanan ölçek maddeleri ve ölçütler uzman görüşlerine sunulmuştur. Ölçeğin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi “0.84” olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlandığını ve görüşüne başvuru alan uzmanlar arasındaki uyumun iyi olduğunu göstermektedir.

Yapı Geçerliği: Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen veriler ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını bir göstergesidir.

Ölçüt Geçerliği: Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerliğini test etmek amacıyla %27’lik üst gruba %27’lik alt grubun toplam ölçekten aldıkları puanlar arasındaki fark t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(174)}=27,114$, $p<0,01$).

Güvenirlilik: Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerleri; birinci faktör için 0.94, ikinci faktör için 0.89, toplam ölçek için ise 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinin Ana Uygulaması

İstanbul, Konya, Gaziantep ve Van illerinde çeşitli yerleşim yerleri (il merkezi, ilçe merkezi, köy) ve çeşitli okul kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapmakta olan 2014 Eylül ayında göreve yeni başlayan öğretmenlere hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeği uygulanmıştır. Ölçek uygulaması sonucunda elde edilen veriler; normallik testinin uygulanması, uç değerlerin veri setinden çıkarılması gibi işlemler sonucunda analize hazır hale getirilmiştir. Yapılan bu işlemler sonrasında 942 öğretmenden elde edilen verilerin analiz edilmesine karar verilmiştir.

Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği Ana Uygulama Verilerinin Analize Hazırlanması

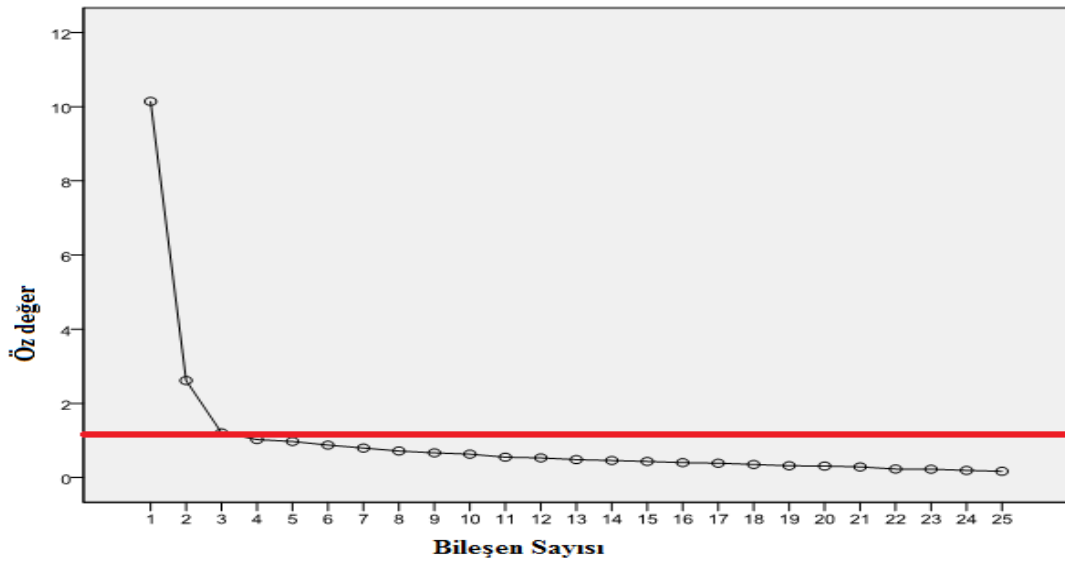
Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin ana uygulamasından elde edilen puanların dağılımıyla ilgili istatistikler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: HÖEYÖAÖ Ana Uygulaması Puan İstatistikleri

<i>Değerler</i>	<i>Puanlar</i>
N (Sayı)	942
Ortalama	94.9 / 125
Ortalamanın Standart Hatası	0.44
Ortanca	96
Mod	100
Standart Sapma	13.48
Varyans	181.839
Çarpıklık	-.570
Basıklık	.868
Ranj	87
Alınan En Düşük Puan	37 / 25
Alınan En Yüksek Puan	124 / 125
Cronbach Alpha	0.93

Tablo 15’teki değerlere ait puanlar incelendiğinde; verilerin normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Çarpıklık (-.570; ± 1) ve basıklık (.868; ± 1) değerlerinin ± 1.0 arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı “0.93” olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ana uygulama verilerine açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, KMO değeri 0.93 olarak hesaplanmış ve Barlett küresellik testi sonucunda ki-kare değerinin ($\chi^2_{(300)}=13475,264$; $p<0.01$) anlamlı olduğu saptanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin beş boyutlu olduğu ve ölçek maddelerinin belirlenen ilgili boyutlar altında toplandığı görülmektedir. Ana uygulamanın faktör deseni ve madde istatistikleri EK 8’de sunulmuştur. Ana uygulama verileriyle elde edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11: HÖEYÖAÖ Ana Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 11 incelendiğinde, varyansın önemli bir kısmını birinci faktörün açıkladığı ve ikinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu, varyansa yaptıkları katkının hem çok az hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin iki faktörlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca belirlenen iki faktörün açıkladığı toplam varyans % 51,035 olarak belirlenmiştir. Bu değer oldukça iyi olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.3. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği

Bu araştırmanın alt problemlerinden biri aday öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin belirlenmesidir. Dolayısıyla aday öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından beşli Likert tipinde öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlik mesleğine adanmışlığa ilişkin ölçütler ve ölçek maddeleri, alanyazına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Deneme Formunun Oluşturulması

İlk aşamada ilgili alanyazın taranarak ve öğretmenlere, öğretmen adaylarına, yöneticilere mesleğine adanmış bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin neler olduğu sorularak alınan cevaplar doğrultusunda belirli ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler belirlenirken konuya ilişkin alanyazın ve alanyazındaki benzer ölçme

araçları temel alınmıştır. Alanyazına dayalı olarak aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarına ilişkin ölçütler aşağıdaki gibi belirlenmiş ve bu ölçütlere ilişkin özellikleri ölçebilecek davranış ifadeleri yazılmıştır.

Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlıklarını Belirlemede Temel Alınan Ölçütler

Mesleğe psikolojik bağlılık	Öğrencilere adanma
Mesleğe değer verme	Üstün çaba gösterme (özverili çalışma)
Mesleği devam ettirme isteği	

Deneme formu oluşturulurken ilk olarak öğretmenlere, öğretmen adaylarına, yöneticilere mesleğine adanmış bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin neler olduğuna ilişkin açık uçlu sorular sorularak kompozisyon yazmaları istenmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen metinler kapalı hale getirilerek ölçek maddeleri yazılmıştır. Daha sonra alanyazın ve konuya ilişkin benzer anket veya ölçeklerden faydalanılarak mümkün olabildiğince çok fazla davranış ifadesi yazılmıştır. Daha sonra bu davranış ifadeleri anlaşılabilirlik, sadelik, içerik bakımından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış, bazı maddeler çıkarılmış ve bunun sonucunda 55 davranış ifadesi belirlenmiştir. Oluşturulan deneme formunun kapsam geçerliğini, maddelerin anlaşılabilirliğini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla deneme formu ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve eğitim yönetimi alanlarından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların maddeleri ölçekte yer alması için “çok gerekli”, “gerekli”, “kararsızım”, “gereksiz” seçeneklerinden birini işaretlemeleri, deneme formunda aynı veya benzer özelliği ölçen maddeler bulunduğundan aynı özelliği yokladığını düşündükleri birden fazla maddeden hangisini tercih edeceklerini belirtmeleri, ayrıca maddeleri kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik ve belirlenen özellikleri yansıtmaları bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşüne başvuru alan 6 uzmandan dönüt alınmış ve belirli öneriler getirilmiştir. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda bazı maddeler deneme formundan çıkarılmış, bazı maddelerde gerekli düzeltmeler yapılarak 40 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Daha sonra, oluşturulan bu deneme formu maddelerin kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik ve belirlenen özellikleri yansıtmaları bakımından tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvuru alan 11 uzmandan dönüt alınmış ve belirli öneriler getirilmiştir. Davis’in (1992) kapsam geçerliğini belirlemek üzere

geliştirmiş olduğu teknikte; uzman görüşleri 1) “Uygun”, 2) “Madde hafifçe gözden geçirilmeli”, 3) “Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli”, 4) “Madde uygun değil” şeklinde dördü olarak derecelendirilmekte, “1” ve “2” seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek “kapsam geçerlik indeksi” hesaplanmaktadır. Bu değerde “0.80” ölçüt olarak kabul edilmektedir (Akt: Yurdugül, 2005). Ölçek maddelerine ilişkin uzman görüşleri dördü olarak derecelendirilmiş ve ölçeğin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi “0.80” olarak hesaplanmıştır. Bu değer, uzmanlar arasındaki uyumun iyi olduğunu göstermektedir. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda bazı maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmış ve bazı maddeler çıkarılmıştır. Uzman görüşü sonucunda oluşturulan 26 maddelik deneme formunun amaca ne derece hizmet ettiğini ve hedef kitle tarafından anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla ölçek, mesleğe yeni başlayan 5 öğretmenin sesli olarak cevaplaması sağlanmış ve onların görüşleri doğrultusunda maddelerde bazı düzeltmeler yapılmıştır. 26 maddeden oluşan deneme formunun belirtke tablosu EK 9’da ve deneme formu EK 10’da sunulmuştur. Öğretmenlerden bu madde ifadelerini okuyarak belirtilen durumlara/davranışlara ne düzeyde katıldıklarını “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Ön deneme uygulaması 329 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Ön deneme uygulaması sonucunda elde edilen veriler, uç değerler çıkartılarak analize hazır hale getirilmiştir. Bu işlem sonucunda 325 öğretmenden elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir. Faktör analizinde örneklem büyüklüğü önemlidir ve alanyazında örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı fikirler ortaya atılmaktadır. Fakat birçok kaynakta Comrey ve Lee (1992) tarafından önerilen örneklem büyüklüğü temel alınmaktadır. Buna göre örneklem büyüklüğü: “100-zayıf, 200-kabul edilebilir, 300-iyi, 500-çok iyi, 1000 ve üzeri-mükemmel” olarak ifade edilmiştir (Akt: Williams, Brown, & Onsmann, 2010). Bu nedenle faktör analizi için örneklem sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Deneme Uygulaması Verilerinin Analizi

Deneme uygulamasından elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmadan önce temel sayıtları karşılayıp karşılamadığı test edilmiş ve

veriler analize hazır hale getirilmiştir. Deneme formundan elde edilen puanların dağılımıyla ilgili istatistikler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: ÖMAÖ Deneme Uygulaması Puan İstatistikleri

<i>Değerler</i>	<i>Puanlar</i>
N (Sayı)	325
Ortalama	111.2 / 130
Ortalamanın Standart Hatası	.64
Ortanca	112
Mod	112
Standart Sapma	11.60
Varyans	134.62
Çarpıklık	-.38
Basıklık	-.39
Ranj	49
Alınan En Düşük Puan	81 /26
Alınan En Yüksek Puan	130 / 130
Cronbach Alpha	0.92

Tablo 16’deki değerlere ait puanlar incelendiğinde; varyansın yüksek olması, ortalama-ortanca ve mod puanlarının birbirine yakın olması verilerin normal bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Çarpıklık (-,38; ± 1) ve basıklık (-,39; ± 1) değerlerinin ± 1.0 arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ayrıca histogram grafikleri incelendiğinde, verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı “0.92” olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

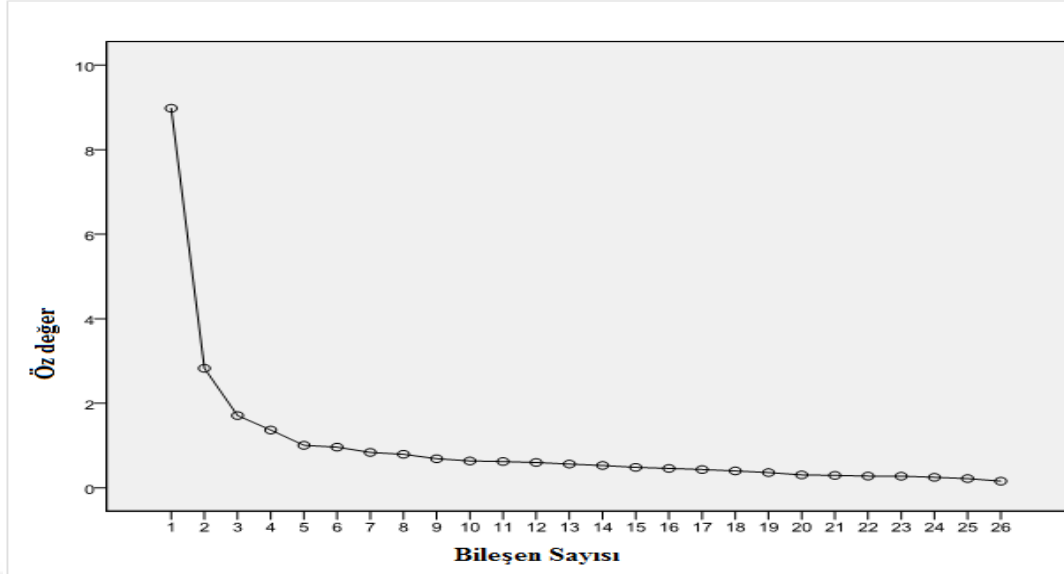
Örneklem büyüklüğünün açımlayıcı faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır. Leech, Barrett & Morgan (2005) bu değer için 0.80-0.90 arasında olması durumunda örneklem büyüklüğünün iyi, 0.90 üzerinde olması durumunda ise örneklem büyüklüğünün mükemmel olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün faktör analizi için çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett küresellik testi sonucunda ki-kare değerinin ($\chi^2_{(325)}=4241,49$; $p<0.01$) anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulgular veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu test edildikten sonra, Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve dik döndürme yöntemlerinden en sık kullanılan tekniklerden biri olan Varimax (Maksimum değişkenlik) döndürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan 5 faktörün olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat sadece öz değerleri inceleyerek faktör sayısını belirlemek doğru değildir, çünkü öz değeri birden büyük olanların sayısının örneklem büyüklüğünden etkilendiği söylenmektedir (Cliff, 1998). Dolayısıyla ölçeğin faktör sayısına paralel analiz yöntemi, yamaç-birikinti grafiği (scree plot) ve açıkladıkları varyansa bakılarak karar verilmiştir. Faktör belirlemede öznel olması yönüyle eleştirilen yamaç-birikinti grafiğine oranla paralel analiz yöntemi, istatistiksel olarak daha güçlü sonuçlar üretmektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Paralel analiz yöntemi sonucu elde edilen veriler Tablo 17'de verilmiştir:

Tablo 17: ÖMAÖ AFA ve Paralel Analiz Özdeğerlerinin Karşılaştırılması

<i>Faktör</i>	<i>AFA Özdeğerleri</i>	<i>Paralel Analiz Özdeğerleri</i>	<i>Karar</i>
1	8.980	1.637	Kabul
2	2.827	1.531	Kabul
3	1.708	1.460	Kabul
4	1.366	1.395	Ret
5	1.005	1.343	Ret
6	.961	1.295	Ret

Paralel analizde gerçek veriden elde edilen özdeğer, tesadüfi veriden hesaplanan özdeğerden büyük olana kadar ki basamak sayısı boyut sayısını vermektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Tablo 17'de görüldüğü gibi; birinci, ikinci ve üçüncü faktörlerin gerçek veriden elde edilen özdeğerleri paralel analiz özdeğerlerinden yüksektir. Dolayısıyla bu değerlere göre ilk üç faktör kabul edilmiş, sonraki faktörler ise rededilmiştir. Ölçeğe yönelik yamaç-birikinti grafiği de paralel sonuçlar vermektedir. Ölçeğin yamaç-birikinti grafiği Şekil 12'de verilmiştir.



Şekil 12: ÖMAÖ Deneme Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

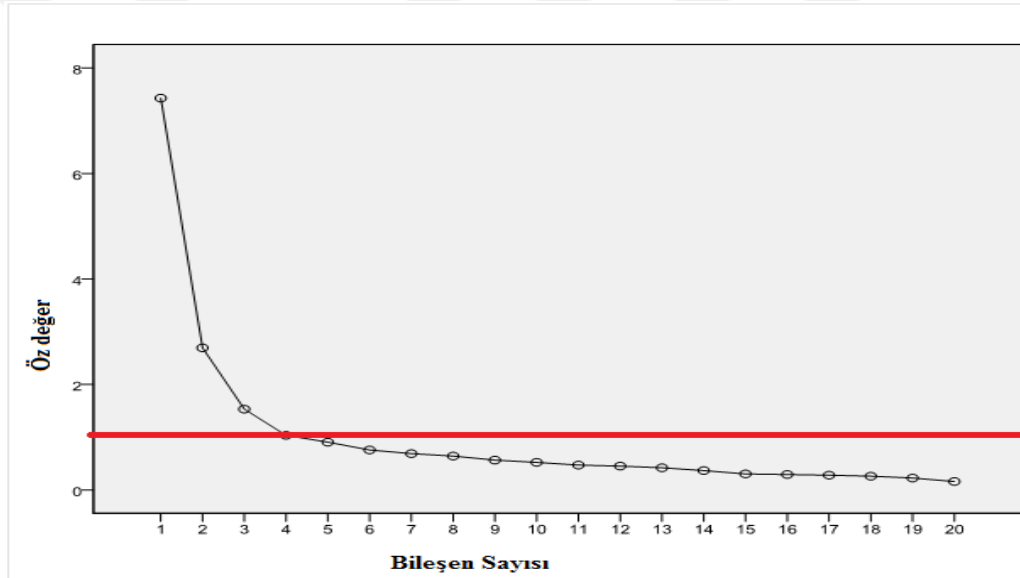
Şekil 12 incelendiğinde, varyansın önemli bir kısmını birinci faktörün açıkladığı ve üçüncü faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, ikinci faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem çok az hem de yaklaşık olarak aynıdır. Dolayısıyla ölçek üç faktör olarak belirlenmiştir. Daha sonra, faktör sayısı üç olacak şekilde tekrar faktör analizi yapılmış ve üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 51,982 olarak belirlenmiştir.

Ölçekte yer alması gereken maddeler belirlenirken maddelerin faktör yük değerleri ve madde-ölçek korelasyonları dikkate alınmıştır. Faktör yük değerinin, 0.55 ve üzeri olması madde seçimi için iyi bir ölçüt olduğu (Comrey, 1973; Akt:Garg, 1992) ve madde-ölçek korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Dolayısıyla faktör yük değeri .55'in ve madde-ölçek korelasyonu 0.30'un üzerinde olan maddeler seçilmiştir. Deneme uygulamasının faktör analizi sonuçları ve korelasyona dayalı madde analizi sonuçları EK'11 de sunulmuştur. Bu işlem sonucunda, faktör yük değeri 0.55'in altında olan 8, 9, 16, 25 ve 26 nolu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca 15 nolu madde hem 0.55'in altında faktör yükü verdiği için hem de birden fazla faktörde yük verdiği için binişik madde olarak ele alınmış ve ölçekten çıkarılmıştır. Böylece nihai ölçek; birinci faktör için 8, ikinci faktör için 8, üçüncü

faktör için 4 madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Nihai ölçek (Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği) EK 13'te verilmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Nihai Formunun İstatistiklerinin Kestirilmesi

Nihai ölçeğin istatistiklerinin kestirilebilmesi için, deneme uygulaması sonucu seçilen 20 madde için Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve Varimax döndürme tekniği kullanılarak tekrar faktör analizi ve korelasyona dayalı madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, KMO değeri 0.90 olarak hesaplanmış, Barlett küresellik testinde ise ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{(190)}=3400,83; p<0.01$). Nihai ölçeğin yamaç-birikinti grafiği Şekil 13'te verilmiştir.



Şekil 13: ÖMAÖ Nihai Formunun Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 13 incelendiğinde, varyansın önemli bir kısmını birinci faktörün açıkladığı ve üçüncü faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu, varyansa yaptıkları katkının hem çok az hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin üç faktörlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca belirlenen üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 58,278 olarak belirlenmiştir. Bu değer oldukça iyi olduğunu söylemek mümkündür. Nihai ölçeğin faktör deseni ve madde istatistikleri Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18: ÖMAÖ'nin Faktör Deseni (Varimax) ve Madde İstatistikleri

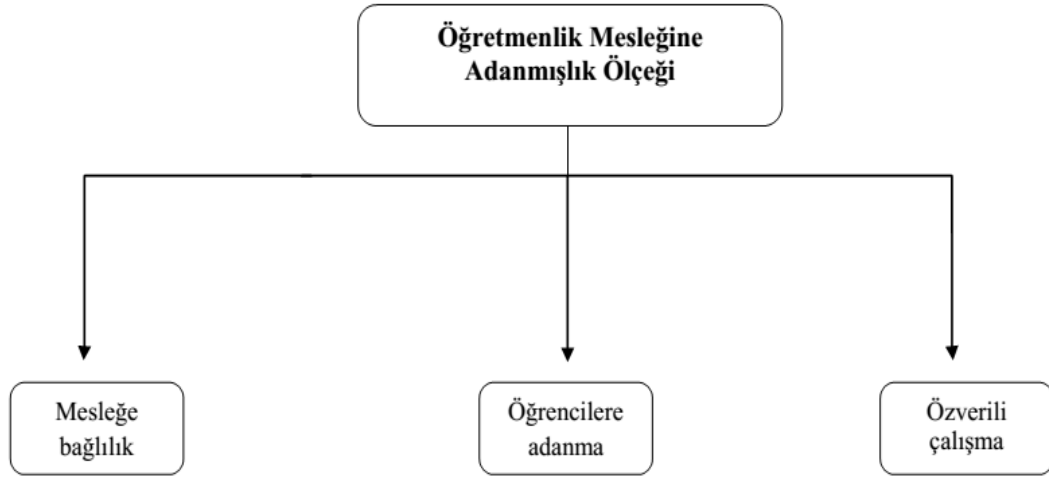
Denme formu madde numaraları	Nihai form madde numaraları	Faktör Yükleri			Madde-Test Korelasyonları	Ortak Faktör Varyansı	% 27'lik Üst ve Alt Grup Panlari Farkının Anlamlılığı**
		1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör			
04	04	.859			.715	.78	14.49
01	01	.845			.676	.73	12.80
05	05	.812			.769	.75	16.31
02	02	.767			.614	.63	11.45
06	06	.765			.754	.69	15.57
03	03	.755			.593	.60	11.26
10	08	.693			.733	.61	15.77
07	07	.634			.751	.63	15.57
22	18		.778		.571	.63	12.44
23	19		.757		.554	.59	12.41
20	16		.735		.544	.56	12.35
24	20		.733		.566	.57	12.21
19	15		.648		.537	.48	11.91
21	17		.647		.515	.48	10.33
18	14		.608		.581	.45	12.33
17	13		.580		.472	.39	10.51
11	09			.716	.585	.62	10.50
12	10			.704	.569	.58	9.39
13	11			.682	.387	.47	6.66
14	12			.585	.492	.41	8.09

**p<0.01

Tablo 18 incelendiğinde, ölçeğin üç boyutta toplandığı görülmektedir. Ayrıca nihai ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri birinci faktör için 0,63-0,86, ikinci faktör için 0,58-0,78, üçüncü faktör için ise 0,58-0,72 arasında değiştiği; madde-test korelasyonları birinci faktör için 0,59-0,77, ikinci faktör için 0,47-0,58, üçüncü faktör için ise 0,49-0,58 arasında değiştiği; ortak faktör varyansları birinci faktör için

0,60-0,78, ikinci faktör için 0,39-0,63, üçüncü faktör için ise 0,41-0,62 arasında değiştiği ve % 27'lik üst ve alt grup puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu gösteren t değerleri birinci faktör için 11,26-16,31 ($p<0,01$), ikinci faktör için 10,33-12,44, üçüncü faktör için ise 6,66-10,50 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler ölçeğin tüm maddelerinin ilgili boyuttaki özelliği ölçtüğünü ve maddelerin ayırt edici olduklarını göstermektedir.

Ortaya çıkan boyutların (faktörlerin) madde içerikleri incelendiğinde, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında alanyazından hareketle oluşturulan gruplama ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Nihai ölçeğin faktör yapısı Şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Nihai Formunun Faktör Yapısı

Şekil 14'te görüldüğü gibi, birinci faktör *mesleğe bağlılık*, ikinci faktör *öğrencilere adanma*, üçüncü faktör ise *özverili çalışma* olarak isimlendirilmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Nihai Formunun Geçerlik ve Güvenirliği

Kapsam Geçerliği: Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak üzere ilgili alanyazın taranarak ve alanyazındaki benzer ölçme araçlarından faydalanılarak belirli ölçütler belirlenmiştir. Bu bağlamda hazırlanan ölçek maddeleri ve belirlenen ölçütler uzman görüşlerine sunulmuştur. Ölçeğin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi “0.80” olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlandığını ve görüşüne başvurulmuş uzmanlar arasındaki uyumun iyi olduğunu göstermektedir.

Yapı Geçerliliği: Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen veriler ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığının bir göstergesidir.

Ölçüt Geçerliliği: Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerliğini test etmek amacıyla %27'lik üst grupta %27'lik alt grubun toplam ölçekten aldıkları puanlar arasındaki fark t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(174)}=37,002$, $p<0,01$).

Güvenirlilik: Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerleri; birinci faktör için 0.92, ikinci faktör için 0.86, üçüncü faktör için 0.70, toplam ölçek için ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinin Ana Uygulaması

İstanbul, Konya, Gaziantep ve Van illerinde çeşitli yerleşim yerleri (il merkezi, ilçe merkezi, köy) ve çeşitli okul kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapmakta olan 2014 Eylül ayında göreve yeni başlayan öğretmenlere öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği uygulanmıştır. Ölçek uygulaması sonucunda elde edilen veriler; normallik testinin uygulanması, uç değerlerin veri setinden çıkarılması gibi işlemler sonucunda analize hazır hale getirilmiştir. Yapılan bu işlemler sonrasında 942 öğretmenden elde edilen verilerin analiz edilmesine karar verilmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Ana Uygulama Verilerinin Analize Hazırlanması

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin ana uygulamasından elde edilen puanların dağılımıyla ilgili istatistikler Tablo 19'da verilmiştir.

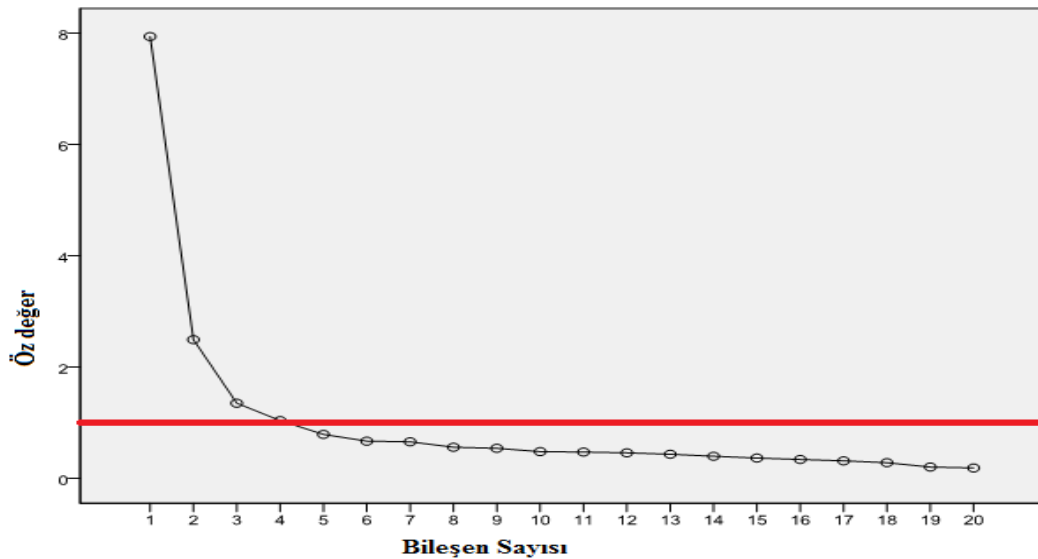
Tablo 19: ÖMAÖ Ana Uygulaması Puan İstatistikleri

<i>Değerler</i>	<i>Puanlar</i>
N (Sayı)	942
Ortalama	81.5 / 100
Ortalamanın Standart Hatası	0.29
Ortanca	81
Mod	81
Standart Sapma	8.82

Varyans	77.812
Çarpıklık	-.301
Basıklık	.520
Ranj	51
Alınan En Düşük Puan	49 / 20
Alınan En Yüksek Puan	100 / 100
Cronbach Alpha	0.91

Tablo 19'daki değerlere ait puanlar incelendiğinde; verilerin normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Çarpıklık (-,301; ± 1) ve basıklık (.520; ± 1) değerlerinin ± 1.0 arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı "0.91" olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ana uygulama verilerine açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, KMO değeri 0.93 olarak hesaplanmış ve Barlett küresellik testi sonucunda ki-kare değerinin ($\chi^2_{(190)}=9945,878$; $p<0.01$) anlamlı olduğu saptanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin beş boyutlu olduğu ve ölçek maddelerinin belirlenen ilgili boyutlar altında toplandığı görülmektedir. Ana uygulamanın faktör deseni ve madde istatistikleri EK 12'de sunulmuştur. Ana uygulama verileriyle elde edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 15'te verilmiştir.



Şekil 15: ÖMAÖ Ana Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 15 incelendiğinde, varyansın önemli bir kısmını birinci faktörün açıkladığı ve üçüncü faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu, varyansa yaptıkları katkının hem çok az hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin üç faktörlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca belirlenen üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 58,916 olarak belirlenmiştir. Bu değerin oldukça iyi olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.4. Görüşme Formu

Araştırmada, araştırma problemlerine ilişkin daha derinlemesine bilgi elde etmek ve ölçek yoluyla elde edilen verilerin güvenilirliğini test etmek amacıyla dokuz sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (EK 14). Görüşme formu hazırlanırken, öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri, almış oldukları hizmet öncesi eğitime ilişkin görüşlerini ve mesleğe adanmışlıklarını en iyi açıklayacak açık uçlu, kolay anlaşılabilir sorulara yer verilmiştir. Görüşme formunda ilk altı soru, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu sorular; aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin alt boyutları dikkate alınarak öğretimi planlama ve uygulama, sınıf yönetimi, fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler, okulun fiziki altyapısı ve olanaklar, meslektaş-yönetici-veli-rehber öğretmen (mentör/danışman) ile ilişkiler olmak üzere beş boyut altında gruplandırılmıştır. Her boyutta, aday öğretmenlerin o boyuta ilişkin güçlük yaşıyıp yaşamadıkları, hangi güçlüklerle karşılaştıkları ve güçlük yaşamalarının nedenleri sorulmuştur. Bu boyutlara ek olarak altıncı soruda mesleğin ilk yılında aday öğretmenlerin belirlenen güçlük alanları dışında güçlük yaşıyıp yaşamadıkları, hangi güçlüklerle karşılaştıkları ve güçlük yaşamalarının nedenleri sorulmuştur. Görüşme formunda yedinci soruda, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin çözümüne ve aday öğretmenlere mesleğin ilk yılında sağlanması gereken desteğe ilişkin önerileri sorulmuştur. Bu çözüm önerileri; aday öğretmenlere, rehber öğretmenlere (mentör/danışman), MEB ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine ve hizmet öncesi eğitime (öğretmen eğitimi) yönelik öneriler şeklinde yapılandırılmıştır. Aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitime yönelik önerileri sorulurken almış oldukları hizmet öncesi eğitime ilişkin görüşleri de ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşme formunda sekizinci ve dokuzuncu sorularda, aday öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarını belirlemeye yönelik mesleği nitelikli olarak

yerine getirme ve mesleki gelişime ilişkin neler yaptıklarını ve öğretmenlik mesleğine ilişkin (mesleği sevme) görüşlerini ifade etmeleri beklenmiştir. Ayrıca, soruların öğretmenler tarafından net olarak anlaşılması durumunda onları aydınlatmak ve onlardan daha fazla bilgi sağlamak amacıyla ek sorular (sondalar) hazırlanmıştır. Görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini ve araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla dört uzmandan görüş alınmıştır. Taslak görüşme formunda uzmanlar arasında büyük ölçüde görüş birliği olan sorular aynen alınmış, düzeltilmesi gereken sorular uzmanların dönütleri ve önerileri doğrultusunda amaca hizmet eder hale getirilmiştir.

Görüşme Formunun Ön Uygulaması

Görüşme formunun ön denemesi olarak, mesleğe yeni başlayan (1-1,5 yıl deneyime sahip) üç öğretmenle görüşme yapılarak görüşme formundaki soruların öğretmenler tarafından doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı ve formun araştırmanın amacına uygun olup olmadığı test edilmiş; görüşme formundaki soruların öğretmenler tarafından anlaşıldığı açık bir biçimde ortaya çıkmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, yukarıda geliştirme aşamaları açıklanan ölçme araçlarının 2015-2016 akademik yılı güz döneminde araştırmacı tarafından sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre belirlenen illerdeki öğretmenlere uygulanmasıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde şu basamaklar izlenmiştir:

1. Uygulama öncesinde Yüzüncü Yıl Üniversitesi Etik Kurulundan uygulanabilirlik onayı alınmış ve daha sonra Milli Eğitim Bakanlığında resmi izin alınarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir.
2. Belirlenen illerde öğretmen atamasının en çok yapıldığı okullar belirlenmiştir.
3. Araştırmacı tarafından özel araçla tek tek okullara gidilerek ölçeklerin uygulanması için okul yönetiminin onayı alınmıştır.
4. Bazı okullarda doğrudan aday öğretmenlerle görüşülerek, bazı okullarda ise okul yöneticileriyle görüşülerek ölçek uygulamasına ilişkin genel bilgi ve yönergeler açıklanmıştır.
5. Ölçekler öğretmenlere dağıtıldıktan yaklaşık iki gün sonra ölçeklerin toplanması tek tek okullara gidilerek araştırmacı tarafından sağlanmıştır.

6. Nicel verilerin toplanması 8 hafta sürmüştür.

Araştırma problemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formunun ana uygulaması, ölçek uygulamasının yapıldığı İstanbul, Konya, Gaziantep ve Van illerinde görev yapan toplam 33 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 2015-2016 akademik yılı bahar döneminin başında; Van’da görev yapan öğretmenlerle belirlenen gün ve saatlerde uygun bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiş, diğer illerde (İstanbul, Konya, Gaziantep) görev yapan öğretmenlerle ise “Skype” programı kullanılarak görüntülü olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin de izni alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Her bir öğretmenle yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 30-35 dakika sürmüştür. Daha sonra görüşme kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada nitel ve nicel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini cevaplamak için kullanılan veri analizi teknikleri Tablo 20’de özetlenmiştir.

Tablo 20: Alt Problemlere Göre Veri Analizinde Kullanılan Teknikler

Alt Problemler	Nicel Veri Analizi	Nitel Veri Analizi
Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?	Betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma)	Betimsel analiz, içerik analizi
Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler; a) cinsiyet, b) branş (alan), c) fakülte, d) görev yaptıkları il, e) görev yaptıkları yerleşim yeri, f) okul kademesi, g) rehber öğretmene (mentör/danışman) sahip olup olmama durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	Fark istatistikleri (MANOVA, ANOVA)	
Aday öğretmenlerin görüşlerine göre, hizmet öncesi eğitimlerinin yeterlik düzeyi nedir?	Betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma)	Betimsel analiz, içerik analizi
Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri nedir?	Betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma)	Betimsel analiz, içerik analizi

Aday öğretmenlerin; hizmet öncesi eğitimlerinin yeterlik düzeyi ve mesleğe adanmışlık düzeyleri, mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ne düzeyde yordamaktadır?

Basamaklı regresyon analizi (Stepwise regression analysis)

Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

Tablo 20’de görüldüğü gibi, nicel verilerin analizinde; betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma), fark istatistikleri (MANOVA, ANOVA), Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizi, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler, SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde çeşitli veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan teknikler ve bulguların sunulmasında izlenen aşamalar alt problemlere göre aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerin düzeyini belirlemek için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar “Hiç”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle”, “Her zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu değerleri yorumlayabilmek için $5-1=4$, $4/5=0.80$ formülü kullanılarak aralık değerleri hesaplanmıştır. Belirlenen bu aralık değerleri; “1 - 1.79 arası” çok düşük düzeyde (hiçbir zaman) , “1.80 – 2.59 arası” düşük düzeyde (nadiren), “2.60 - 3.39 arası” orta düzeyde (bazen), “3.40 – 4.19 arası” yüksek düzeyde (genellikle), “4.20-5.00 arası” çok yüksek düzeyde (her zaman) olarak yorumlanmıştır.

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler toplam ve alt boyutlar ortalama puanlarının cinsiyet, rehber (mentör) öğretmene sahip olup olmama durumu, branş (alan), fakülte, görev yaptıkları il, görev yaptıkları okulun yerleşim yeri, görev yaptıkları okul kademesi değişkenlerine göre karşılaştırılmasında çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Field’e (2009) göre, MANOVA sonuçları anlamlı olduğu zaman tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılabilir (Akt: Aypay, Çekiç ve Seçkin, 2012). Dolayısıyla bağımlı değişkenlerin geneli için yapılan MANOVA testinde anlamlı fark çıkması durumunda ANOVA testi

kullanılmıştır. Karşılaştırma sonrasında anlamlı fark çıkması durumunda ise farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenen değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik analizler yapılırken; branş (alan) değişkeninde İngilizce ve Almanca öğretmenliği branşları “yabancı dil”; din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ve imam-hatip lisesi meslek dersleri (İHL) öğretmenliği “din kültürü”; fen bilimleri, fen ve teknoloji, bilişim teknolojileri, fizik, kimya, biyoloji öğretmenliği branşları “fen alanları”; beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik öğretmenliği branşları “özel yetenek”; Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilgiler, tarih, coğrafya öğretmenliği branşları “sosyal alanlar”; pazarlama, gıda, uçak bakım, motorlu araçlar teknolojisi, denizcilik, makine, sağlık, grafik öğretmenliği vb. branşlar ise “meslek dersleri” olarak gruplandırılmıştır. Fakülte değişkeninde ise eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri dışındaki ilahiyat, beden eğitimi ve spor yüksekokulu, mühendislik-mimarlık, ziraat, konservatuar, güzel sanatlar, sağlık, su ürünleri ve teknoloji fakülteleri “diğer” olarak gruplandırılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak, aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yeterliğine ilişkin algılarını belirlemek için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Bu değerleri yorumlayabilmek için $5-1=4$, $4/5=0.80$ formülü kullanılarak aralık değerleri hesaplanmıştır. Belirlenen bu aralık değerleri; “1 - 1.79 arası” yetersiz, “1.80 – 2.59 arası” düşük düzeyde, “2.60 - 3.39 arası” orta düzeyde, “3.40 – 4.19 arası” iyi düzeyde, “4.20-5.00 arası” çok iyi düzeyde olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerini belirlemek için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Bu değerleri yorumlayabilmek için $5-1=4$, $4/5=0.80$ formülü kullanılarak aralık değerleri hesaplanmıştır. Belirlenen bu aralık değerleri; “1 - 1.79 arası” çok düşük düzeyde, “1.80 – 2.59 arası” düşük düzeyde, “2.60 - 3.39 arası” orta düzeyde, “3.40 – 4.19 arası” yüksek düzeyde, “4.20-5.00 arası” çok yüksek düzeyde olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak, aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yeterlik düzeyi ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanarak belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi .01 olarak belirlenmiştir. Basamaklı regresyon analizinde, bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkiye sahip olan bağımsız değişkenler analize dâhil edilir ve bağımlı değişkendeki varyansa önemli katkı sağlamayan bağımsız değişkenler ise regresyon modelinin dışında bırakılır. İlk olarak, bağımlı değişkendeki varyansa en çok katkı sağlayan bağımsız değişken analize dâhil edilir ve daha sonra varyansa önemli katkı sağlayan değişkenler sırasıyla modele alınır (Büyüköztürk, 2012; Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003). Analiz öncesinde bağımlı ve bağımsız değişkenler basamaklı regresyon analizi varsayımlarına göre incelenmiştir. Bunun sonucunda; çok değişkenli normallik ve doğrusallık sağlanmış, değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerini, görüşme notları oluşturmaktadır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde şu basamaklar izlenmiştir:

1. Aday öğretmenlerle gerçekleştirilen ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmelerin tamamı transkript edilmiştir ve daha sonra analiz edilmiştir. Analiz sürecinde görüşüne başvurulmuş öğretmenlere birer kod numarası (Ö1, Ö2, Ö3...) verilmiştir.
2. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilirken, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin belirli bir alanyazın olduğu için tümdengelimci yaklaşıma dayalı betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz; analiz için çerçeve oluşturma, verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan

oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224). Bu araştırmada betimsel analiz yapılırken bu aşamalar izlenmiştir. İlk olarak, kavramsal çerçeveye göre hazırlanan görüşme sorularından yola çıkarak veri analizi için tematik çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra, tematik çerçeveye göre elde edilen veriler anlamlı bir bütün içerisinde düzenlenmiştir.

3. Araştırmada betimsel analiz tekniği ile tematik çerçeveye göre düzenlenen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Belirlenen ana temalara göre düzenlenen verilerin tamamı incelenerek kodlar belirlenmiş ve bu kodlar üzerinden alt temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalar, alt temalar ve kodlara göre veriler ayrıntılı olarak gözden geçirilmiş ve yeniden düzenlenerek betimlenmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin (kodların) her alt tema altında hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak her alt tema ve kodlamalar frekans ve yüzdelerle tablolaştırılmıştır.
4. Öğretmenlerin görüşlerini açık ve net bir şekilde yansıtabilmek amacıyla bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bu araştırmada nitel verilerin güvenilirlik ve geçerliğini sağlamaya yönelik çeşitli önlemler alınmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik araştırma süreçlerinin tutarlılığıyla ilişkilidir. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamaya yönelik araştırma sorularının açık, anlaşılır şekilde ifade edilmesi, araştırmacının rolünün açıkça belirlenmesi, kodlamalar arasındaki tutarlılığa bakılması vb. gibi önlemler alınabilir (Miles & Huberman, 1994, s.278). Bu araştırmada nitel verilerin dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmacının konumu, araştırmada veri kaynağı olan öğretmenler, veri analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve izlenen tüm süreçler ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada nitel verilerin iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için ise önceden belirlenmiş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış kavramsal bir çerçeveye bağlı olarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde iki farklı kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %70 olduğunda yeterli bir güvenilirlik değeri sağlanacağı ifade edilmektedir (Miles &

Huberman, 1994). Hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum %72 olarak bulunmuştur ve bu uyum kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Veri analizinin daha iyi anlaşılması için örnek tema ve kodlama Tablo 21’de verilmiştir:

Tablo 21: Nitel Veri Setini Kodlama Örneği

<i>Öğretmen görüşleri</i>	<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kodlar</i>
<i>"İlk etapta fazla tecrübeli bir öğretmen olmadığım için neyi, nasıl, ne kadar sürede aktaracağımı planlayacak kapasitede değildim."</i>	Öğretimi planlama ve uygulama	Zamanı planlama	Öğretmen yetersizliği (deneyim eksikliği)
<i>"Okulumda ilk yıl sınıflar çok kalabalıktı, bu anlamda problem yaşıyordum. Yani her öğrenciyle bireysel ilgilenemiyordum, bu yüzden olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmayla ilgili sorun yaşıyordum."</i>	Sınıf yönetimi	Etkili bir öğrenme ortamı düzenleme	Sınıfların kalabalık olması
<i>"Konuşmalarını fazla anlamıyorum. Dil farklılığı olduğu için sokakta iletişimimde sıkıntı yaşıyorum."</i>	Fiziksel Çevre ve Toplum ile İlişkiler	Toplumla ilişkiler	Dil farklılığı

Nitel araştırmalarda iç geçerlik elde edilen bulguların anlamlı olup olmadığı ve inandırıcılığı ile ilgilidir, dış geçerlik ise elde edilen bulguların başka durumlara transfer edilebilirliği veya uygunluğu ile ilgilidir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada nitel verilerin iç geçerliğini (inandırıcılık) artırmak için araştırmacı tarafından bulguların bütünlüğü ve tutarlılığı sürekli gözden geçirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin süresi uzun tutularak uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip olan uzman kişilerin araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi sağlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin görev yaptığı il, yerleşim yeri, okul kademesi vb. değişkenler açısından çeşitliliğini sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Ayrıca, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada nitel verilerin dış geçerliğini (transfer edilebilirlik) artırmak için ise görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca, aynı konuyu çalışacak diğer araştırmacılar için karşılaştırma yapmayı mümkün kılacak şekilde araştırmanın bulguları temalar, alt temalar ve kodlar şeklinde açıkça sunulmuştur.

4. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen nicel ve nitel bulgulara ve yapılan yorumlara alt problemlerdeki sıraya göre yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla önce aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin nicel ve nitel bulgulara ve yorumlara yer verilmiş, daha sonra bu güçlüklerin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Öğretimi planlama ve uygulama

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin “öğretimi planlama ve uygulama” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeğinin “Öğretimi Planlama ve Uygulama” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler (n=942)

<i>Maddeler</i>	<i>Her zaman</i>		<i>Genellikle</i>		<i>Bazen</i>		<i>Nadiren</i>		<i>Hiç</i>		\bar{X}
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
1. Konu alanıma ilişkin bilgi ve becerilere yeterli düzeyde hâkim olmadığım için zorluk yaşıyorum.	6	0.6	32	3.4	224	23.8	676	71.8	4	0.4	2.32
2. Hangi konuyu ne kadar sürede işleyeceğime karar vermede zorluk yaşıyorum.	8	0.8	81	8.6	495	52.5	352	37.4	6	0.6	2.72
3. Öğretimi öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlamada zorlanıyorum.	12	1.3	86	9.1	484	51.4	355	37.7	5	0.5	2.73
7. Öğrencilerin ilgisini çekecek öğrenme ortamları oluşturmada zorluk yaşıyorum.	24	2.5	122	13.0	317	33.7	474	50.3	5	0.5	2.67
9. Öğrencilerin düzeylerine uygun ilgi çekici öğretme-öğrenme materyalleri hazırlamakta zorlanıyorum.	21	2.2	130	13.8	309	32.8	474	50.3	8	0.8	2.66
10. Öğrencilerin konuları düzeylerine uygun bir biçimde anlamlandırmalarını sağlamada güçlük yaşıyorum.	14	1.5	79	8.4	375	39.8	468	49.7	6	0.6	2.60
11. Üniversitede kuramsal bilgi anlamlı bir biçimde öğretilmediği için öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlamada zorlanıyorum.	31	3.3	109	11.6	359	38.1	437	46.4	6	0.6	2.70
12. Öğrencilerin özel yeteneklerini destekleyecek etkinlikler düzenlemede	25	2.7	208	22.1	316	33.5	386	41.0	7	0.7	2.85

güçlük çekiyorum.											
13. Öğrencilerin konu alanını öğrenmelerini sağlamada uygun öğretim strateji ve tekniklerini uygulamada zorlanıyorum.	5	0.5	73	7.7	268	28.5	589	62.5	7	0.7	2.45
14. Lisans eğitimimde yeterli uygulama yapmadığım için öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamada zorlanıyorum.	12	1.3	88	9.3	280	29.7	549	58.3	13	1.4	2.51
18. Farklı ölçme teknikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığım için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede güçlük yaşıyorum.	11	1.2	46	4.9	213	22.6	656	69.6	16	1.7	2.34
19. Uygun ölçme-değerlendirme araçları kullanarak öğrenci gelişimini izlemede zorlanıyorum.	8	0.8	59	6.3	214	22.7	658	69.9	3	0.3	2.37
23. Öğrencilerle sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde sağlıklı iletişim kurmada güçlük yaşıyorum.	4	0.4	23	2.4	463	49.2	2	0.2	450	47.8	2.08
24. Öğrencilerime öğrenmeyi öğrenmelerine rehberlik etmede güçlük yaşıyorum.	13	1.4	43	4.6	194	20.6	672	71.3	20	2.1	2.32
TOPLAM (\bar{X})											2.52

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 22’de görüldüğü gibi, aday öğretmenler öğretimi planlama ve uygulamada düşük düzeyde ($\bar{X}=2.52$) güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası hangi konuyu ne kadar sürede işleyeceklerine karar vermede bazen güçlük yaşadıklarını (%52.5) ve öğretimi öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlamada bazen zorlandıklarını (%51.4) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (%49.7) üniversitede kuramsal bilgi anlamlı bir biçimde öğretilmediği için öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlamada bazen (%38.1) ve genellikle (%11.6) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta aday öğretmenlerin en çok güçlük yaşadıklarını belirttikleri madde “Öğrencilerin özel yeteneklerini destekleyecek etkinlikler düzenlemede güçlük çekiyorum ($\bar{X}=2.85$).” olmuştur. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%55.6) öğrencilerin özel yeteneklerini destekleyecek etkinlikler düzenlemede bazen (%33.5) ve genellikle (%22.1) güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu boyutta en az güçlük yaşadıklarını belirttikleri madde ise “Öğrencilerle sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde sağlıklı iletişim kurmada güçlük yaşıyorum ($\bar{X}=2.08$).” olmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (%49.2) öğrencilerle sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde sağlıklı iletişim kurmada bazen güçlük yaşadıklarını düşünürken yaklaşık olarak yarısı ise (%47.8)

hiç güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Bu alt boyuta ilişkin aday öğretmenlere “Mesleğin ilk yılında sınıf içi etkinlikleri planlama ve uygulamada güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. “Öğretimi planlama ve uygulama” temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23: Öğretmenlerin Öğretimi Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlükler ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Nedenlerine ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretimi Planlama ve Uygulama	Zamanı Planlama	16	48	Öğretmen yetersizliği/deneyim eksikliği	10	30
				Öğrenci özellikleri	6	18
				Öğretim programının yoğunluğu	3	9
				Lisans eğitiminin yetersizliği	1	3
				Ders süresinin yetersizliği	1	3
	Öğretimi öğrenci düzeyine uygun planlama ve uygulama	17	51	Öğrenci özellikleri	15	45
				Öğretmen yetersizliği/deneyim eksikliği	7	21
				Öğretim programının/ders kitabının öğrenci düzeyinin üstünde olması	5	15
	Öğrencilerin özel yeteneklerini destekleme	10	30	Öğretmen yetersizliği/deneyim eksikliği	7	21
				Ders süresinin yetersizliği	4	12
Sınıfların kalabalık olması				3	9	
Lisans eğitiminin yetersizliği				2	6	

Tablo 23 incelendiğinde, öğretimi planlama ve uygulama temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda; zamanı planlama, öğretimi öğrenci düzeyine uygun planlama ve uygulama, öğrencilerin özel yeteneklerini destekleme olmak üzere üç alt tema ortaya çıktığı görülmektedir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı hangi konuyu ne kadar sürede işleyeceğini planlamada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu ölçek bulgularıyla örtüşmektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Deneyim eksikliği

"Deneyim olmadığı için hangi konuya ne kadar süre ayrılacağı konusunda tam olarak kestiremiyordum. Dolayısıyla programa bağlı kalamıyordum." Ö4

"İlk etapta fazla tecrübeli bir öğretmen olmadığım için neyi, nasıl, ne kadar sürede aktaracağımı planlayacak kapasitede değildim." Ö29

“İşleyeceğim dersi planlamada çok zorlanmışım ilk yıl, çünkü hem tecrübem yoktu hem de öğrenci düzeyi düşük olduğu için planladığımdan farklı olarak bazı konular mecburen sarktı.” Ö25

"Programda etkinlikler çok fazla. O zaman da konuları yetiştirmek o kadar zor oluyor ki benim de ilk yılım olduğu için konulara ne kadar süre ayıracağımı bilmiyordum."

Ö33

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu bu durumun kendi yetersizliklerinden veya deneyim eksikliğinden kaynaklandığını, bir kısmı öğrenci düzeyinin çok düşük olmasından veya öğretim programında yapılması gereken çok fazla etkinlik olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca birer öğretmen ise bu durumun ders süresinin yetersizliğinden ve lisans eğitimindeki yetersizliklerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda verilmiştir:

Lisans eğitiminin yetersizliği

“Mesleğin ilk yılında bir öğretmenin özellikle bir sınıfa girdiği zaman o sınıfta hangi konuyu ne kadar sürede anlatacağı, hangi konulara değineceği, hangi örnekleri vereceğini ve çocuklardan nasıl bir dönüt alabileceğini tahmin edip buna göre bir plan yapması gerekiyor. Tabi biz üniversitede bununla ilgili çok doğru bir eğitim almadığımız için ve adaylığımızın ilk yılında bizi hemen çocukların önüne attıkları için biz maalesef bu konuda çok fazla yeterliğe sahip değildik, çoğu zaman ders süresi bana yetmiyordu.” Ö3

Yukarıda öğretmen görüşünde belirtildiği gibi, öğretimi planlama ve uygulamada yaşanan güçlüklerle ilişkin lisans eğitiminin yetersizliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin “öğretme” ya da “öğrenmeyi sağlama” ifadelerini kullanmak yerine “aktarma” ya da “anlatma” ifadelerini kullandıkları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini “bilgi aktarıcısı” olarak gördüklerini ve almış oldukları hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bilginin doğasını anlamlandırmada yeterli olmadığını göstermektedir.

Ölçek bulgularına paralel olarak, görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısı öğretimi öğrenci düzeyine uygun şekilde planlama ve uygulamada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci özellikleri/düzeyi

“Öğrenci düzeyine uygun planlama yapmada zorlandım, onun da öğrencilerin altyapı eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyorum. Çünkü program onların seviyesinin üstünde, etkinlikleri onların seviyesine uygun şekilde planlamak baya güçtü.” Ö25

“Buradaki düzey hayal ettiğinizin çok daha altında, çünkü okuma yazma bilmeyen öğrencilerimiz de var. Dolayısıyla mevcut programı öğrenci düzeyine göre nasıl anlatacağımı kestirmede zorluk yaşıyorum.” Ö13

“Öğrenci özelliklerinden kaynaklı olarak öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlama yapmada zorlanıyorum. Çocukların birçoğunun ana dilleri Türkçe olmadığı için kelimeleri anlamada sıkıntı çekiyorlar. Parçada birçok kelimeyi bilmedikleri için anlam bütünlüğü sağlayamıyorlar. Söylediklerimi uzun bir cümle kurduğumda bütünleştiremiyorlar. Bu durum onların seviyelerine uygun şekilde dersi planlamamı ve uygulamamı zorlaştırıyor tabi.” Ö17

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu bu durumun öğrenci düzeyinin çok düşük olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin dil farklılığından dolayı anlamada zorluk yaşadıklarına ve dolayısıyla hazırbulunuşluk düzeylerinin oldukça düşük olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı aşağıda belirtildiği gibi bu durumun kendi yetersizliklerinden veya deneyim eksikliğinden kaynaklandığını vurgulamışlardır.

Öğretmenin mesleki yetersizliği

“Mesela matematikte denklemleri anlatırken öğrenciler anlamıyor, somutlaştırarak anlatmak gerekiyor, ama bunu sağlamada zorlanıyorum.” Ö10

Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı ise öğretim programının veya ders kitabının öğrenci düzeyinin çok üstünde olmasından dolayı öğretimi öğrenci düzeyine uygun şekilde planlama ve uygulamada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Öğretim programı ve ders kitapları

“Milli Eğitimin kitapları hem öğrencinin seviyesinin üstünde, hem de etkinlik az. Öğrenci de pek anlamıyor. O yüzden ek kaynaklara gerek duyuyorum. Bunu yaparken onların seviyesine uygun şekilde planlama yapmada zorlanıyorum tabi. Çünkü hani planlarken her öğrencinin seviyesi farklı olduğu için onun tam ortasını bulmakta zorlanıyorum.” Ö2

Ölçek uygulamasında öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerin özel yeteneklerini destekleyecek etkinlikler düzenlemede bazen veya genellikle güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir, benzer şekilde görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri de öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirecek etkinlikler düzenlemede güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin öne çıkan görüşleri aşağıdaki gibidir:

Deneyim eksikliği

“Öğrencilerin okumayı sökmelerine odaklandığımız için özel yeteneklerini destekleyecek etkinlikler yapamıyorum.” Ö16

“İlk yılımda öğrencileri tanıma ve bilgilerini ortaya çıkarma aşamasındaydım, dolayısıyla öğrencilerin özel yeteneklerini değerlendirme fırsatı bulamadım.” Ö31

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu bu durumun kendi yetersizliklerinden veya deneyim eksikliğinden kaynaklandığını ifade ederken öğretmenlerin bir kısmı ise ders süresinin yetersizliğinden ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığını vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Kalabalık sınıflar

“Çocukların özel yeteneklerini bazen kalabalık sınıflarda çok fark edemeyebiliyoruz.” Ö11

“Sınıf mevcudunun kalabalık olması ve ayrılan sürenin ona göre yetersiz olması sebebiyle özel yetenekleri olan öğrencilerle pek fazla ilgilenemedim.” Ö1

Ayrıca, görüşme yapılan iki öğretmen lisans eğitimindeki yetersizliklerden dolayı öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirecek etkinlikler düzenlemede güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Bireysel farklılıklar

“Ben maalesef sınıfta bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim vermede çok zorlanıyorum. Biz öğrencilerin hepsinin orta düzeyde olduğunu düşünüyoruz, ama öyle değil ve açıkçası biz bunu bilmiyoruz. Yani çocukların bu durumlarının farkında değildim. Üniversitede bunu öğrenemedik, ben sınıfa girince fark ettim.” Ö3

Ölçek ve görüşmelerden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında öğretimi planlama ve uygulamada çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Ölçek uygulamasında aday öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada düşük düzeyde ($\bar{X}=2.52$) güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Öztürk'ün (2008) 465 aday öğretmenle yaptığı yüksek lisans tezinde de aday öğretmenlerin öğretime ilişkin güçlükleri düşük düzeyde ($\bar{X}=2.51$) yaşadıkları ortaya çıkmıştır, öğretmenlerin %55'i öğretime ilişkin güçlükleri nadiren yaşadıklarını veya hiç yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öte yandan bu araştırma bulgularından farklı olarak alanyazında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yürütülen bazı çalışmalarda mesleğe yeni başlayan

öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada önemli güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin; Pfister'in (2006) yaptığı doktora tezinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en çok öğretim ve meslektaşlarla ilişkilerde problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Korkmaz, Saban ve Akbaşlı'nın (2004) göreve yeni başlayan 247 sınıf öğretmeniyle yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin öğretim planları hazırlama, derse uygun araç-gereç temin etme ve kullanma vb. alanlarda öğretimi planlama ve uygulamada zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Duran, Sezgin ve Çoban (2011) 194 aday sınıf öğretmeniyle yaptıkları çalışmada, aday sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının sınıf içi etkinliklerin yönetiminde zorluk yaşadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde, Toker-Gökçe'nin (2013b) 95 aday öğretmen ile yaptığı çalışmada, aday öğretmenlerin öğretimi yönetmede güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında öğretim etkinliklerini planlama ve uygulamada güçlük yaşadıkları görülmektedir.

Her ne kadar bu araştırmada ölçek uygulamasında aday öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada düşük düzeyde güçlük yaşadıkları ortaya çıksa da aday öğretmenlerin bu boyutta yer alan bazı güçlük durumlarıyla daha çok karşılaştıkları (orta düzeyde) dikkat çekmektedir. Örneğin; aday öğretmenlerin yarısından fazlasının hangi konuyu ne kadar sürede işleyeceklerine karar vermede bazen zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Nitel veriler bu bulguyu destekler niteliktedir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının hangi konuyu ne kadar sürede işleyeceğini planlamada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Britt (1997) mesleğin ilk ve ikinci yılında olan 35 öğretmenle yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin zaman yönetiminde güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin önemli bir kısmının zaman yönetiminde (zamanı planlama) güçlük yaşadıkları söylenebilir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu bu durumun kendi yetersizliklerinden veya deneyim eksikliğinden kaynaklandığını, bir kısmı öğrenci düzeyinin çok düşük olmasından veya öğretim programında yapılması gereken çok fazla etkinlik olmasından kaynaklandığını, birer öğretmen ise bu durumun ders süresinin yetersizliğinden ve lisans eğitimindeki yetersizliklerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla ders süresi, lisans eğitiminin niteliği, öğretim programı, öğrenci özellikleri, öğretmenin kendi

yetersizlikleri ve deneyim eksikliği gibi faktörler aday öğretmenlerin zamanı planlamada güçlük yaşamalarının önemli nedenleri olarak görülebilir.

Eğitimde zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmek planlama yapmayı gerektirmektedir (Durukan ve Öztürk, 2005) ve bu da mesleğe yeni başlayan öğretmenler için oldukça zordur (Gözel ve Halat, 2010). Nitekim Öztürk'ün (2008) yaptığı yüksek lisans tezinde aday öğretmenlerin %56'sının planlamada bazen veya daha sıklıkla desteğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Bu durumda, aday öğretmenlerin zamanı etkili ve verimli bir şekilde planlama ve kullanmada istenilen düzeyde yeterli olmadıkları söylenebilir.

Ölçek uygulamasında aday öğretmenlerin yarısından fazlasının öğretimi öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlamada bazen zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler bu bulgularla örtüşmektedir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısı öğretimi öğrenci düzeyine uygun şekilde planlama ve uygulamada güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu bu durumun öğrenci özelliklerinden kaynaklandığını, bir kısmı ise kendi yetersizliklerinden, deneyim eksikliğinden, öğretim programının ve ders kitabının öğrenci düzeyinin çok üstünde olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin hem kendi yetersizliklerinden hem de program ve özellikle öğrenci özelliklerinden kaynaklı olarak öğretimi öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlama ve uygulamada güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Bilindiği üzere, Türkiye'de öğretim programlarının yapılandırıcılığı temel olarak hazırlandığı ifade edilmektedir. Yapılandırıcılığın en temel ilkelerinden biri öğrencilerin yeterli bir hazırbulunuşluk düzeyine, bir başka deyişle gerekli ön bilgilere sahip olmasıdır (Applefield, Huber, & Moallem, 2000; Senemoğlu, 2013). Ayrıca, çeşitli öğretme-öğrenme kuram ve modelleri okulda öğrenmeyi etkileyen faktörlerin bir bölümünün öğrencinin giriş nitelikleri ile ilgili olduğunu belirtmektedir (Bloom, 1976; Akt. Senemoğlu, 1989b). Nitekim Senemoğlu (1989b) yaptığı çalışmasında da öğrencilerin giriş niteliklerinin tek başına öğrencilerin öğrenme düzeyindeki değişimin %45'ini açıklayabildiğini ortaya çıkarmıştır. Öğrenci giriş niteliklerinin öğrenme üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu anlamda etkili ve verimli bir öğrenmenin oluşabilmesi için

öğrenci düzeyine uygun şekilde öğretimin planlaması ve uygulanması gerekmektedir. Bir öğretmen öğrencilerle birlikte ne kadar çok yaşantı geçirirse o kadar çok o öğrenciyi tanır ve ona göre öğrencinin neler yapabileceğine ilişkin tahmin yapma şansı olur (Senemoğlu, 2013, s.614). Bu anlamda, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında öğrencilerle çok fazla yaşantı geçirmemeleri ve meslekte deneyimsiz olmaları onların öğrenci düzeyine uygun şekilde öğretimi planlama ve uygulamada güçlük yaşamalarında önemli nedenler olarak düşünülebilir.

Ölçek uygulamasında, öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrencilerin özel yeteneklerini destekleyecek etkinlikler düzenlemede bazen veya genellikle güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri de öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirecek etkinlikler düzenlemede güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Alanyazında da benzer araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Meister & Melnick'in (2003) Pensilvanya, Güney ve Kuzey Carolina ve Georgia'da ilk ve ortaokulda mesleğe yeni başlayan 42 öğretmenle yaptıkları çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Fantilli (2009) 54 öğretmenle yaptığı doktora tezinde, öğretmenlerin mesleğin ilk yılında öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamada güçlük yaşadıklarını belirlemiştir. Van Hover & Yeager'in (2004) mesleğe yeni başlayan üç öğretmenle yaptıkları çalışmada, öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öztürk'ün (2008) yaptığı yüksek lisans tezinde aday öğretmenlerin %42'sinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirlemede güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Toker-Gökçe'nin (2013a) mesleğe yeni başlayan 149 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yavaş öğrenen öğrenciler için uygun yöntemler kullanmada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, Keengwe & Adjei-Boateng'in (2012) Ghana'da mesleğe yeni başlayan 30 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunun sınıfların kalabalık olması, öğrenci özellikleri gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin bireysel farklılıklarını karşılamada zorlandıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, yukarıda sözü edilen araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu bulgular, aday öğretmenlerin bireysel farklılıklara

uygun öğretimi uygulamada ve öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmede zorlandıklarını göstermektedir.

Sınıflarda bireysel farklılıkların olması öğretmenin işini daha da zorlaştırmaktadır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler sınıfta öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmakta ve bu durum onların stres yaşamasına sebep olmaktadır (Karataş ve Karaman, 2013). Bu çalışma bulguları bunu destekler niteliktedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin, bu duruma ilişkin güçlük yaşamalarının nedenlerini; öncelikle kendi yetersizlikleri veya deneyim eksikliği, bunun yanı sıra ders süresinin yetersizliği, lisans eğitiminin yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması olarak sıraladıkları görülmektedir. Benzer şekilde, Toker-Gökçe'nin (2013a) yaptığı çalışmada da aday öğretmenlerin öğretim etkinliklerine ilişkin kalabalık sınıflarda öğretmenlik yapmada güçlük çektikleri belirlenmiştir. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğretmen öğrencilerle bireysel ilgilenme fırsatı bulacak, öğrenciyi daha yakından tanıyıp onun özel ihtiyaçlarını belirleme olasılığı artacaktır (Ehrenberg, Brewer, Gamoran, & Wilms, 2001; Yaman, 2010). Dolayısıyla, öğrencilerin özel yeteneklerini desteklemeye yönelik öncelikle öğrencileri tanıma ve birebir ilgilenme gerekli olduğu için sınıfların kalabalık olması ve ders süresinin yetersiz olması önemli bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, gerek lisans eğitimlerinin yetersizliklerinden kaynaklı olarak gerekse aday öğretmenlerin kendi yetersizlikleri veya deneyim eksikliğinden kaynaklı olarak aday öğretmenlerin öğrencilerin özel yeteneklerini desteklemede zorlandıkları söylenebilir.

Sınıf yönetimi

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin “sınıf yönetimi” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeğinin “Sınıf Yönetimi” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler (n=942)

<i>Maddeler</i>	<i>Her zaman</i>		<i>Genellikle</i>		<i>Bazen</i>		<i>Nadiren</i>		<i>Hiç</i>		\bar{X}
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
6. Kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamları düzenlemede zorlanıyorum.	134	14.2	255	27.1	251	26.6	192	20.4	110	11.7	3.12
16. Kalabalık sınıflarda sınıf disiplinini sağlamada zorlanıyorum.	38	7.2	169	17.9	278	29.5	288	30.6	139	14.8	2.72

17. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede güçlük yaşıyorum.	23	2.4	401	42.6	10	1.1	495	52.5	13	1.4	2.92
TOPLAM (\bar{X})											2.92

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 24’te görüldüğü gibi, aday öğretmenler sınıf yönetiminde orta düzeyde ($\bar{X}=2.92$) güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta aday öğretmenlerin en çok güçlük yaşadıklarını belirttikleri madde “*Kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamları düzenlemede zorlanıyorum ($\bar{X}=3.12$).*” olmuştur. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%53.7) kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamları düzenlemede bazen (%26.6) ve genellikle (%27.1) güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (%42.6) sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede genellikle güçlük yaşadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (%47.4) ise kalabalık sınıflarda sınıf disiplinini sağlamada bazen (%29.5) ve genellikle (%17.9) güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, aday öğretmenlere “Mesleğin ilk yılında sınıf yönetimini sağlamada güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. “Sınıf yönetimi” temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25: Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Güçlükler ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Nedenlerine ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sınıf Yönetimi	İstenmeyen davranışları önleme	22	67	Öğretmen yetersizliği/deneyim eksikliği	20	61
				Öğrenci özellikleri	15	45
				Sınıfların kalabalık olması	13	39
				Lisans eğitiminin yetersizliği	5	15
	Etkili bir öğrenme ortamı düzenleme	17	51	Sınıfların kalabalık olması	15	45
				Öğrenci özellikleri	10	30
				Öğretmen yetersizliği/deneyim eksikliği	3	9

Tablo 25 incelendiğinde, sınıf yönetimi temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda; sınıfta istenmeyen davranışları önleme ve etkili bir öğrenme ortamı düzenleme olmak üzere iki alt tema ortaya çıktığı görülmektedir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte ikisi sınıfta istenmeyen davranışları önleyebilmede güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu ölçek bulgularıyla örtüşmektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Çokkültürlülük/Deneyim eksikliği

“İstanbul’da öğretmenlik yaptığımdan dolayı sınıfta Türkiye'nin her yerinden, birbirinden farklı kültürlerden gelmiş öğrenciler var. Bu da daha önce yeterli tecrübeye sahip olmadığımın sınıf hâkimiyetinde sıkıntı yaratmaktaydı.” Ö4

“Benim en çok sıkıntı yaşadığım konu sınıf yönetimiydi. Öğrencilere nasıl davranacağımı bilemedim, bazı zamanlarda ceza yöntemlerini kullanmaya çalıştım ama onlar da sağlıklı olmadı. Yani o kitaplarda yazılan ya da bize öğretilen okullardakiyle uyuşmuyor. Sınıf yönetimiyle ilgili kesinlikle kendimde de sorun görüyorum. Hangi öğrenciye nasıl davranılması gerektiğini tam olarak kestiremiyorum.” Ö21

“İlk yılımda sınıf yönetimi en çok zorlandığım durumlardan biriydi. Benim öğrencilerim birçok yönden dezavantajlı bir çevreden, farklı bir aile yapısından geliyor. Sınıfta haliyle istenmedik birçok davranışla karşılaştım.” Ö3

“İlk yıl sınıfta nasıl hâkimiyet kuracağımı zaten bilmiyordum, hani bunu nasıl yapacağımı ilk başta karar veremedim. Bir bocalama dönemi yaşadım açıkçası.” Ö30

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu sınıfta istenmeyen davranışları önlemede zorluk yaşamalarının kendi yetersizliklerinden, deneyim eksikliğinden veya öğrenci özelliklerinden (farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip olmaları, aile yetiştirilme tarzları, gelişimsel özellikler vb.) kaynaklandığını ifade ederken öğretmenlerin bir kısmı ise sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde, ölçek uygulamasında da öğretmenler kalabalık sınıflarda sınıf disiplini sağlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Kalabalık sınıflar

“35 kişilik sınıflarda sıkıntı yaşadım, sınıfa hâkim olamıyordum. Mesela ön taraftaki öğrencilerle ilgilenirken arka taraf kendi halinde oluyor. Kalabalık sınıflar hakikaten dezavantaj.” Ö27

“Kesinlikle bizim sınıflarımız çok kalabalık, geçen sene sınıflarda 46 kişiye kadar öğrencimiz vardı. Çocuklar sürekli hareket halindedir. İşte telefonla oynuyorlar, etrafa bakınıyorlar, birbirleriyle konuşuyorlar, biri uyuyor falan. Sınıflar aşırı kalabalık olduğu için onları kontrol edemiyorum.” Ö20

Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı lisans eğitimlerindeki yetersizliklerden dolayı güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler, lisans eğitimlerinin kuram ağırlıklı olmasını eleştirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Lisans eğitiminin yetersizliği

"Benim üniversitede aldığım eğitim beni istenmeyen davranışlarla nasıl başa çıkacağım noktasında beni yeterli düzeyde mesleğe hazırlamadı. Yani teori, hep teori. Hiç uygulama yok ve biz bundan dolayı çok mustarip olduk. Şimdi biz maalesef birçok şeyi ilk yılımızda öğreniyoruz. Ama çocuklar heba oluyorlar." **Ö3**

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısı sınıfta etkili bir öğrenme ortamı düzenlemede güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin öne çıkan görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Kalabalık sınıflar

"40-45 kişilik sınıflarda dilediklerimi uygulayamadım." **Ö9**

"Üniversitede bize 20 kişilik sınıflarda uygulanabilecek çağdaş yöntemler ağırlıklı olarak gösterilirken göreve başladığım ilk sene hiçbir sınıfım 44 kişiden az öğrenciden oluşmuyordu. Bu da özellikle fen bilimleri gibi deney yapmayı gerektiren etkinlik ağırlıklı bir derste başlı başına sıkıntı yaşatmaktaydı." **Ö4**

"Sınıflarımız kalabalık ama asıl sıkıntı hâkimiyet değil, problem her öğrencinin anlayıp anlamadığını belirlemekte var. Bizim geçen sene 21 dersliğimiz vardı, idare bunu 15 dersliğe indirince sınıflar çok kalabalık oldu, sınıf mevcudu 38'e kadar çıktı. Önceden her öğrencinin anlayıp anlamamasını kontrol edebiliyordum ama şimdi kaybolan öğrencilerim var. Yani sınıfların kalabalık olması dezavantaj." **Ö13**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu, sınıfların kalabalık olmasından dolayı etkili öğrenme ortamı oluşturmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, ölçek bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu, sınıfların kalabalık olmasının yanı sıra öğrenci özelliklerinin de (farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip olmaları, aile yetiştirilme tarzları, gelişimsel özellikler vb.) etkili öğrenme ortamı oluşturmada zorluk yaşattığını vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin öne çıkan görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Kalabalık sınıflar/Öğrenci özellikleri

"30 kişilik sınıflar olduğundan öğrenme ortamını istediğim şekilde düzenlemek biraz zor oluyor. Program öğrenci merkezli ama onu çok fazla uygulayamıyoruz, hem sınıflar kalabalık hem de çocukların seviyesi yeterli gelmiyor." **Ö10**

"Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada zorlanmamın birçok sebebi var ama en başta sınıfların kalabalık olması ve bazı öğrencilerin ders ile çok ilgisiz olması." **Ö18**

"Etkili öğrenme ortamı oluşturmada çok zorlanıyorum. Çocuklar yaşları itibarıyla hareketliler, dikkatleri çok çabuk dağılıyor. Bu biraz da ilkokulda çalışmamla,

ilkokuldaki çocukların özellikleriyle alakalı bir durum bence, çünkü dikkatleri çok az ve çok hareketliler. Enerjileri çok yüksek, o enerjiyi bir şekilde atmaları gerekir ve bunu sınıfa yansıtıyorlar.” Ö21

Ölçek ve görüşmelerden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında sınıf yönetimini sağlamada çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Ölçek uygulamasında aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde orta düzeyde ($\bar{X}=2.92$) güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen veriler, bu bulgularla örtüşmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde ciddi güçlükler yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Nitekim alanyazında Howard (2006), Gergin (2010) ve Goodwin (2012) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı en önemli güçlüğü sınıf yönetimi olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Wyatt & White (2007) sınıf yönetimini mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kâbusu olarak nitelendirmişlerdir. Jeanlouis (2004) Texas ve Louisiana’da ilkokul öğretmenleri arasında mesleği bırakma oranlarının çok yüksek olmasının sebeplerini incelediği çalışmasında, öğretmenler mesleği bırakmalarının önemli sebeplerinden biri olarak sınıf yönetimini ifade etmişlerdir. Bu durumda, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için sınıf yönetiminin önemli bir güçlük kaynağı olduğu söylenebilir.

Ölçek uygulamasında aday öğretmenlerin yarısından fazlasının kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamları düzenlemede bazen (%26.6) ve genellikle (%27.1) güçlük yaşadıkları, yaklaşık olarak yarısının ise kalabalık sınıflarda sınıf disiplinini sağlamada bazen (%29.5) ve genellikle (%17.9) güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Nitel veriler bu bulgularla örtüşmektedir. Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de sınıfların kalabalık olmasından dolayı aday öğretmenlerin hem sınıfta istenmeyen davranışları önlemede hem de etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özellikle sınıf yönetiminde karşılaşmaları muhtemel güçlüklerden biri sınıfların kalabalık olması durumudur (Seferoğlu, 2004b). Cantú & Martínez’in (2006) İspanya ve Meksika’da özel ilkokullarda mesleğe yeni başlayan (1-3 yıl) 50 öğretmenle yaptıkları çalışmada, öğretmenler kalabalık sınıfların öğretimde sorun oluşturduğunu ifade etmeleri bu durumu destekler niteliktedir. Gündüz ve Can’ın (2011) yaptığı çalışmada,

öğretmenlere göre fiziki yönden en önemli sorunun kalabalık sınıflarda öğretim yapma olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Keengwe & Adjei-Boateng'in (2012) Ghana'da mesleğe yeni başlayan 30 ortaokul öğretmeniyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sınıfların kalabalık olmasından dolayı güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Toker-Gökçe'nin (2013a) yaptığı çalışmada ise adaylık sürecindeki öğretmenlerin kalabalık sınıflarda öğretim yapmada güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcudunun kalabalık olmasının öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme ve öğretime ayrılan zamanı azaltması muhtemeldir. Ayrıca, kalabalık sınıflarda istenmeyen davranışların görülme olasılığı daha yüksektir (Blatchford, Bassett & Brown, 2011). Alanyazında birçok çalışmada (Blatchford & Mortimore, 1994; Glass, Cahen, Smith, & Filby, 1982; Finn, Pannozzo, & Achilles, 2003) kalabalık sınıflarda öğrencilerin öğrenmeyle daha az ilgilendikleri ve istenmeyen davranışları daha çok sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Yaman (2006) ve Yaman'ın (2009) araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda sınıf disiplinini sağlamada daha çok zorlandıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Sınıf mevcudu öğrenci-öğrenci etkileşimi, istenmeyen davranışların görülmesi, öğrencilerin özel ihtiyaçlarıyla ilgilenme, öğretime ayrılan zaman, öğretmenin kullanabileceği yöntemler, etkinliklerin çeşitliliği vb. gibi birçok yönden öğrenci öğrenmeleri üzerinde etkili olabilir. Dolayısıyla, sınıf mevcudu etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada önemli bir faktör olarak görülmelidir (Ehrenberg ve diğerleri, 2001). Öğretme-öğrenme sürecinde etkileşimin yoğun olarak yaşanılması gerektiği düşünüldüğünde sınıf mevcudunun önemi daha çok anlaşılmaktadır (Yaman, 2010). Alanyazında vurgulandığı gibi, sınıf mevcudunun eğitim ortamı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Her ne kadar sınıf yönetiminde öğretmen ve öğrenci nitelikleri veya özellikleri etkili olsa da özellikle kalabalık sınıfların olmasının aday öğretmenler için ciddi bir dezavantaj olduğu dikkat çekmektedir. Sınıfların kalabalık olmasının öğretmenlere hem davranış yönetiminde hem de etkili bir öğrenme ortamı düzenlemede güçlük yaşattığı söylenebilir.

Etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak için sınıfın fiziksel düzenlemeleri ve öğretim yönetiminin yanı sıra, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının yönetimi öğretmenler için üstesinden gelinmesi gereken bir durum olarak ele alınmaktadır (Atıcı, 2001). Ölçek uygulamasında aday öğretmenlerin

yaklaşık olarak yarısının sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede genellikle güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte ikisinin sınıfta istenmeyen davranışları önleyebilmede güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Alanyazında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle Türkiye’de (Gergin, 2010; Korkmaz, Saban ve Akbaşı, 2004; Öztürk, 2008; Toker-Gökçe, 2013a; Toker-Gökçe, 2013b) ve yurt dışında (Britt, 1997; Cantú & Martínez, 2006; Dickson et al, 2014; Fantilli, 2009; Hudson, 2012; Jeanlouis, 2004; Keengwe & Adjei-Boateng, 2012; Lundeen, 2004; Meister ve Melnick, 2003; Michel, 2013; Mudzingwa & Magudu, 2013; Rizza, 2011; Van Hover & Yeager, 2004) yapılan çalışmalarda da bu araştırma bulgularına paralel olarak aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Taneri ve Ok (2014) 275 sınıf öğretmeniyle yaptıkları ve öğretmenlerin mesleklerinin ilk üç yılında karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçladıkları çalışmada ise öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf yönetiminde zorlanmadıkları sonucuna varmışlardır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle ilgili ulaşılan çalışmaların sadece birinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde güçlük yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları önlemeye yönelik önemli güçlükler yaşadıkları söylenebilir.

Görüşmelerde aday öğretmenler meslekte deneyimsiz olmaları, sınıf yönetimini nasıl sağlayacaklarını bilmemeleri, lisans eğitiminde almış oldukları eğitimin yetersiz olması, öğrenci özellikleri ve sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerden dolayı sınıfta istenmeyen davranışları önlemede ve etkili bir öğrenme ortamı düzenlemede güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. 500 öğretmen üzerinde yapılan bir anket çalışmasında üç yıl ve daha az tecrübeye sahip öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre sınıf yönetiminde daha çok zorlandıkları ortaya çıkmıştır (Melnick & Meister, 2008). Benzer şekilde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi güçlüklerine ilişkin tecrübeli öğretmenlere göre daha çok mesleki gelişime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Jensen ve diğerleri, 2012). Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi büyük ölçüde bu alandaki yeterliğine bağlıdır (Brouwers & Tomic, 2000). Görüşmelerde aday öğretmenlerin de vurguladığı gibi, almış oldukları lisans eğitimi daha çok kuram ağırlıklı olduğu için ve yeterli uygulama yapmadıkları için sınıf yönetimi

yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Sınıf etkili bir şekilde yönetmek, yeterli uygulama deneyimine sahip olmayan ve çoğunlukla problemlili öğrencilerin olduğu sınıflarda görev yapan yeni başlayan öğretmenler için daha zordur (Oliver & Reschly, 2007). Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında gerek kendilerinden, gerek öğrencilerden, gerek lisans eğitiminin yetersizliğinden, gerekse sınıfın fiziksel düzenlemelerinden kaynaklı olarak sınıf yönetiminde önemli güçlükler yaşadıkları söylenebilir.

Meslektaş, yönetici ve velilerle ilişkiler

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin “meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeğinin “Meslektaş ve Yöneticilerle İlişkiler” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler (n=942)

<i>Maddeler</i>	<i>Her zaman</i>		<i>Genellikle</i>		<i>Bazen</i>		<i>Nadiren</i>		<i>Hiç</i>		\bar{X}
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
20. Okul iklimi nedeniyle okuldaki diğer öğretmenler ile işbirliği yapmada güçlük yaşıyorum.	25	2.7	104	11.0	168	17.8	258	27.4	387	41.1	2.07
21. Zümre öğretmenleri arasındaki kişisel çekişmeler onlarla sağlıklı ilişkiler kurmamı engellemektedir.	32	3.4	69	7.3	260	27.6	19	2.0	562	59.7	1.95
22. İhtiyaç duyduğumda meslektaşlarımdan öğretimle ilgili yeterli destek alamıyorum.	34	3.6	79	8.4	362	38.4	11	1.2	456	48.4	2.18
25. Mesleğimle ilgili karşılaştığım problemleri rehber öğretmenimle paylaşmaktan çekiniyorum.	16	1.7	40	4.2	116	12.3	742	78.8	28	3.0	2.23
26. Rehber öğretmenimin mesleki bilgi donanımı, uygulamada karşılaştığım problemleri çözmede yetersiz kalmaktadır.	50	5.3	243	25.8	243	25.8	94	10.0	312	33.1	2.60
27. Rehber öğretmenim sınıf içi uygulamalara ilişkin bana yeterli destek sağlamamaktadır.	76	8.1	106	11.3	326	34.6	416	44.2	18	1.9	2.79
32. Karşılaştığım güçlüklerle başa çıkmak için okul yöneticilerinden gerekli desteği alamıyorum.	67	7.1	95	10.1	180	19.1	590	62.6	10	1.1	2.60
33. Yöneticilerin aşırı kuralcı ve baskıcı tutumları nedeniyle etkili öğretme-öğrenme ortamları düzenlemede zorlanıyorum.	62	6.6	64	6.8	175	18.6	233	24.7	408	43.3	2.09
34. Okul yöneticileri bireysel ve mesleki gelişime dönük yeterli ortam hazırlamamaktadır.	84	8.9	148	15.7	182	19.3	496	52.7	32	3.4	2.74
35. İş yükü nedeniyle görevlerimi etkili olarak yerine getirmede zorluk yaşıyorum.	47	5.0	108	11.5	226	24.0	311	33.0	250	26.5	2.35
TOPLAM (\bar{X})											2.36

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 26’da görüldüğü gibi, aday öğretmenler meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde düşük düzeyde ($\bar{X}=2.36$) güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta aday öğretmenlerin en çok güçlük yaşadıklarını belirttikleri madde “*Rehber öğretmenim sınıf içi uygulamalara ilişkin bana yeterli destek sağlamamaktadır* ($\bar{X}=2.79$).” olmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (%45.9), rehber öğretmenin (mentör/danışman) sınıf içi uygulamalara ilişkin onlara bazen (%34.6) ve genellikle (%11.3) yeterli destek *sağlamadığını* düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin yarısından fazlası (%51.6), rehber öğretmenin mesleki bilgi donanımının, uygulamada karşılaştıkları problemleri çözmeye bazen (%25.8) ve genellikle (%25.8) *yetersiz* kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmak için okul yöneticilerinden bazen (%19.1) ve genellikle (%10.1) gerekli destek *alamadıklarını*, okul yöneticilerinin bireysel/mesleki gelişime dönük bazen (%19.3) ve genellikle (%15.7) yeterli ortam *hazırlamadıklarını* düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu boyutta en az güçlük yaşadıklarını belirttikleri madde ise “*Zümre öğretmenleri arasındaki kişisel çekişmeler onlarla sağlıklı ilişkiler kurmamı engellemektedir* ($\bar{X}=1.95$).” olmuştur. Öğretmenlerin çoğu (%59.7) zümre öğretmenleri arasında kişisel çekişmelerin *olmadığını* düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin çoğu (%68.5) okuldaki meslektaşlarıyla işbirliği yapmada hiç güçlük *yaşamadıklarını* (%41.1) ve nadiren güçlük *yaşadıklarını* (%27.4) belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Bu alt boyuta ilişkin aday öğretmenlere “Mesleğin ilk yılında okuldaki diğer öğretmenlerle, yöneticilerle, velilerle, rehber öğretmenleriyle iletişim, işbirliği ve onlardan gerekli desteği alma konularında güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlar olumlu ve olumsuz görüşler olarak sınıflandırılmıştır. “Meslektaş, yönetici, veli ve rehber öğretmen ile ilişkiler” temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında öğretmenlerin olumlu görüşleri, nedenleri ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27: Öğretmenlerin Meslektaş, Yönetici, Veli ve Rehber Öğretmen ile İlişkilere Yönelik Olumlu Görüşlerinin ve Nedenlerinin Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Nedenlerine ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Meslektaş, Yönetici, Veli ve Rehber Öğretmen ile İlişkiler	Meslektaşlarla ilişkiler	27	82	Yardımsaver olmaları	12	36
				Kadronun çoğunlukla genç olması	7	21
				Destekleyici bir ortamın olması	5	15
				Sıcakkanlı olmaları	5	15
	Yöneticilerle ilişkiler	25	76	Anlayışlı olmaları	3	9
				Gerekli desteği sağlama	11	33
				Yeniliğe açık, teşvik edici olmaları	8	24
				Yol gösterici olmaları	4	12
	Velilerle ilişkiler	2	6	Bilinçli olmaları	4	12
				İlgili olmaları	1	3
	Rehber öğretmen ile ilişkiler	5	15	İyi ilişkiler kurabilme	1	3
				Yardımsaver olması	3	9
Tecrübeli olması				1	3	
Yol gösterici olması				1	3	

Tablo 27 incelendiğinde, “meslektaş, yönetici, veli ve rehber öğretmen ile ilişkiler” temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda; meslektaşlarla ilişkiler, yöneticilerle ilişkiler, velilerle ilişkiler ve rehber öğretmenle ilişkiler olmak üzere dört alt tema ortaya çıktığı görülmektedir.

Ölçek bulgularına paralel olarak, görüşme yapılan aday öğretmenlerin çoğu (%87) meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Meslektaş desteği

“Okuldaki diğer öğretmenlerle çok sorun yaşadım diyemem. Okul ortamımız güzel yani. Gereken yerde desteği bulabiliyoruz.” Ö11

“Okulumuzun yaş ortalaması genç, dinamik ve sıcakkanlı bir potansiyeli olduğu için meslektaşlarımla hiçbir sıkıntı çekmedim.” Ö4

“Tüm hocalarımız kucak açtılar, bir yabancı olarak kesinlikle görmediler. Takıldığım bir şey olduğunda, gidip sorduğumda yardımcı oldular. Bu anlamda bizim burada öğretmen arkadaşlarımızla diyalogumuz gerçekten iyi.” Ö25

“Meslekte yeni, genç öğretmen olduğum için herkes elinden geldiğince yardımcı olmaya çalıştı. Bu konuda bir sıkıntı yaşamadım.” Ö24

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu; meslektaşlarının yardımsaver, sıcakkanlı, anlayışlı, çoğunlukla genç olmalarının ve okulda destekleyici bir okul ortamının olmasının meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını sağladığını belirtmişlerdir.

Benzer şekilde görüşme yapılan aday öğretmenlerin dörtte üçü, okul yöneticileriyle olumlu ilişkiler kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Yönetici desteği

"Benim işimi kolaylaştırmak için ellerinden geleni yaptılar. Benim yeni olduğumu, başka şehirden geldiğimi bildikleri için ellerinden geldiğince yardımcı oldular. Hiç bana zorluk çıkarmadılar sağ olsunlar." Ö19

"Yöneticilerden gerekli desteği alabildim. O yüzden sorumluluklarını gerçekten yerlerine getirdiklerini düşünüyorum. Hatta beni teşvik bile ediyorlar. Mesela şunu yapalım hocam, edebiyat köşesi yapalım hocam gibi." Ö1

"Okul yöneticileri bize karşı çok anlayışlılar, iyi niyetliler. Hani yapmamamız gerekenleri falan söylüyorlar ama zaten okulun da desteğe ihtiyacı var. Yani okulun maddi imkânları iyi olsa bize daha fazla destek vereceklerini de düşünüyorum." Ö16

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu; yöneticilerin anlayışlı, yol gösterici, yeniliğe açık, teşvik edici olmaları ve gerekli desteği sağlamaları onların yöneticilerle olumlu ilişkiler kurmalarını sağladığını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin sadece ikisi velilerle olumlu ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşleri aşağıdaki gibidir:

Velilerle iletişim

"Velilerle iletişimde çok sıkıntı olmadı. Veliler gayet ilgililer." Ö10

"Velilerle önemli bir sıkıntı yaşamadım. Buranın velileri de genellikle baya bilinçli insanlar, öğretmene de değer veriyorlar." Ö33

Yukarıda ifade edildiği gibi, görüşme yapılan aday öğretmenlerin velilerle olumlu ilişkilerinde velilerin ilgili ve bilinçli olmalarının önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca, görüşme yapılan 33 aday öğretmenden sadece beşi rehber öğretmenleriyle tamamen olumlu ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Rehber öğretmen desteği

"Rehber öğretmenimle ilgili çok güçlük yaşamadım. Benim branşımdan olması açısından iyiydi, tecrübeliydi, yani her konuda yardımcı olmaya çalışıyordu." Ö10

"Benim rehber öğretmenim şefimdi ayrıca. Zaten aynı branştan olduğumuz için biz aynı derste ders ortamlarına beraber girdiğimiz için bana her konuda yol gösteriyordu." Ö25

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenler; rehber öğretmenlerinin aynı branştan olmasının, yardımsever, tecrübeli,

yol gösterici olmasının ve iyi ilişkiler kurabilmesinin rehber öğretmenleriyle ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

“Meslektaş, yönetici, veli ve rehber öğretmen ile ilişkiler” temasına yönelik aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalara ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşleri, nedenleri ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28: Öğretmenlerin Meslektaş, Yönetici, Veli ve Rehber Öğretmen ile İlişkilere Yönelik Olumsuz Görüşlerinin ve Nedenlerinin Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Nedenlerine ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Meslektaş, Yönetici, Veli ve Rehber Öğretmen ile İlişkiler	Meslektaşlarla ilişkiler	6	18	Zümre öğrt. arasında kişisel çekişmeler	2	6
				Ortamda yabancılık çekme	2	6
				Öğretmenler arasında kutuplaşma	1	3
				Olumsuz bir ortam	1	3
	Yöneticilerle ilişkiler	8	24	Gerekli desteği sağlamama	5	15
				Mesleki gelişime uygun ortam sağlamama	2	6
				İletişim eksikliği	1	3
				Baskıcı, otoriter tutum	1	3
	Velilerle ilişkiler	24	73	Velilerin ilgisizliği	12	36
				İletişim kuramama (Dil sorunu)	10	30
				Velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri	8	24
				Velilerin anlayışsızlığı	6	18
Rehber öğretmen ile ilişkiler	28	85	Velilerin bilinçsizliği	4	12	
			Gerekli desteği alamama	18	54	
			Farklı branştan olması	9	27	
			Rehber öğrt. yönelik beklentilerini bilmeme	6	18	
			İletişim kopukluğu	6	18	
			Aynı okulda olmaması	5	15	
			Donanımlı olmaması (yetersiz)	5	15	
			Rehber öğretmenin olmaması	2	6	

Tablo 28 incelendiğinde, görüşme yapılan aday öğretmenlerin çoğunun velilerle (%73) ve rehber öğretmenle (%85) ilişkilerde güçlük yaşadıkları, öğretmenlerin dörtte birinin yöneticilerle ilişkilerde, yaklaşık beşte birinin ise meslektaşlarla ilişkilerde güçlük yaşadıkları görülmektedir.

Görüşme yapılan 33 öğretmenden sadece altısı meslektaşlarıyla ilişkilerde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Yabancılık (yalnızlık) duygusu

“Meslektaşlarım arasında kutuplaşma olduğu için ben de arada kalmıştım. Bu sene biraz daha iyiyiz ama geçen sene resmen kanlı bıçaklı gibiydik yani.” Ö13

“Hani bu okulda geçici olsak da adımız yaşasın diye bir şeyler yapmaya çalıştım. Bu da tabi zümre öğretmenlerimin gözüne battı, onlarla ilişkilerimi olumsuz etkiledi.”
Ö12

“Okulda yeni atama olarak tek hoca bendim, diğerleri kıdemli öğretmenlerdi. Dolayısıyla birbirleriyle iletişim halindeydiler. İlk başlarda kendimi biraz yabancı gibi hissettim.” **Ö23**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenlerin; zümre öğretmenleri arasında kişisel çekişmelerin olması, öğretmenler arasında kutuplaşmanın olması, aday öğretmenin ortamda yabancılik hissetmesi ve okulda öğretmenler arasında olumsuz bir ortamın olması gibi nedenlerden dolayı meslektaşlarıyla ilişkilerde güçlük yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı yöneticilerle ilişkilerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

Oryantasyon eksikliği

“Yöneticilerden gerekli desteği hiç alamadım, yani gerekliyi geçin destek görmedim. Daha ötesinde zorluklarla karşılaştım. Aday öğretmen olarak biraz kendinden vermen gerekiyor ki huzurun olsun. Gerektiğinde susman gerekiyor, her şeye cevap vermemen gerekiyor yoksa sıkıntı yaşıyorsun.” **Ö13**

“İlk geldiğim zaman MEB’in işleyişi hakkında hiçbir fikrim yoktu. Hala da çok fazla yoktur belki. Hani geldiğim zaman yöneticilerin senin görevin şunlar, şunları yapman gerekiyor, evrak olsun ya da ne bileyim başka yapmam gereken şeyler varsa bunlar hakkında bir bilgilendirme, bir toplantı ya da bir eğitim oryantasyonu gibi bir şeyin yapılmasını istedim. Ben her şeyi el yordamıyla ya da sora sora öğrendim. Ya da yapmadığım bir şeyi niye yapmadın diye soruyorlardı. İnsan biraz kendini kötü hissediyor, sanki etrafında herkes ne yapmasını biliyor, ben bilmiyorum.” **Ö24**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenler özellikle yöneticilerden ihtiyaç duydukları desteği alamadıkları ve yöneticiler anlayışsız davrandıkları için güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen okul yöneticilerinin mesleki gelişime yönelik uygun ortam ve olanaklar sağlamamasından yakınmışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Mesleki gelişim

“Hani bir sıkıntım olduğunda idarecilere gidiyorum zaten. O şekilde yardımları dokunuyor. Köy okulu olduğu için mi bilmiyorum ama mesleki gelişim için ortam da sağlanmıyor. Zaten seminer vb. şeylerden haberimiz de olmuyor, hani okul idaresi bizi bilgilendirmiyor böyle şeylerde.” **Ö2**

Bir öğretmen ise aşağıda belirtildiği gibi yöneticilerin baskıcı, otoriter bir tutum sergilemelerinden dolayı güçlük yaşadığını vurgulamıştır.

Baskıcı/otoriter tutum

“İlk yılda okul yöneticileri çok sıkı, baskıcı yaklaştılar bize, belki ilk olduğumuz içindi. Şimdi ben hep onu söylüyorum geçen seneki iletişimimizle şimdiki arasında çok büyük bir fark var. Hani geçen sene bir şey söylemeye çekiniyorduk o derece. Aday öğretmen psikolojisi vardı.” Ö11

Aday öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte üçü velilerle ilişkilerde güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

Kültürel sermaye

“Velilerin bazılarını hiç görmedim bile, yani ne yapsak ta gelmiyorlar. Velilerin ilgisizliği çok fazla ama onlar da haklılar. Kaç tane çocukları var, hangi biriyle ilgilensinler.” Ö13

“Velilerle ilgili çok güçlük yaşadım. Veliler çocuğunun okuması gerektiğini, bunun ne kadar önemli olduğunu farkında değil. Kendisi tarlada, bostanda, bahçede çalışıyor, çocuğunun da onun gibi arkasından geleceğini düşünüyor. Bir de çok çocuklu aileler var, yani gerçekten çocuğum okusun, adam olsun düşüncesiyle gönderen velim çok az. Veli toplantısı yaptık, benim sınıftan dört kişinin velisi geldi. Toplantıya bile çağırıyoruz, gelmiyorlar. Sınıf rehber öğretmeniyim aynı zamanda, telefona bile doğru dürüst cevap vermiyorlar. Önemsemiyorlar yani.” Ö1

“Velinin evde ilgilenme imkânı yok, kitap okutan bir kesim de değil. Ben sene başında kitap almıştım öğrencilerime set olarak okula gelen gezici kırtasiyecilerden. Onları eve gönderiyorum veliler okutsun falan diye ama olmuyor. Dolayısıyla velilerin bilinçsizliği, ilgisizliği ve sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması önemli bir sorun bizim için.” Ö30

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenlerin; velilerin ilgisiz olması, velilerin hem maddi olanaklarının hem de eğitim düzeylerinin düşük olması, velilerin anlayışsız ve bilinçsiz olması gibi durumları velilerle ilişkilerde güçlük yaşamalarında önemli nedenler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, özellikle Van ilinde görev yapan öğretmenler aşağıdaki öğretmen görüşünde belirtildiği gibi, dil farklılığından dolayı velilerle iletişim kurmada zorlandıklarını vurgulamışlardır.

Dil sorunu

“Bizim velilerimiz Van’ın ilçelerinden göçle gelen insanlar. Velilerimiz sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olduğu için iletişim sıkıntısı çok oluyor. Benim velilerim evet özünde iyi insanlar ama maalesef birçoğu Türkçe bilmiyor, ben de Kürtçe bilmiyorum. Dolayısıyla iletişime rahat geçemiyorum. Dilden kaynaklı sorunlar oluyor ve çoğu veli de okuma yazması olmadığı için önerileri de anlayamıyorlar. Ne yapması gerektiğini anlattığımızda da algılamıyorlar çok fazla. Çocuklara da yardımcı olamıyorlar. O konuda büyük sıkıntı var.” Ö3

Aday öğretmenlerin çoğu (%85), rehber (danışman) öğretmenleriyle ilişkilerde güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin rehber öğretmenlerinden ihtiyaç duyduklarında gerekli desteği alamamalarını, rehber öğretmenleriyle ilişkilerde güçlük yaşamalarında önemli bir neden olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

Profesyonel destek ihtiyacı

"Ben rehber öğretmenimin öğrenci profilinin nasıl olduğu ve nasıl yaklaşmam gerektiğini ya da seviyelerine uyum sağlamamı sağlayacak yönlendirme yapmasını isterdim. Daha çok yönlendirici olmasını isterdim. Bu anlamda yeterince destek almadığımı söyleyebilirim." **Ö24**

"Rehber öğretmenim başka bir branşta. Evrak işlerinde her türlü sorunun cevabını rahatlıkla alabildim ama kendi branşım ile ilgili, öğretimle ilgili destek alamadım. Sınıf içi etkinliklerle ilgili neyi, nasıl yapacağıma ilişkin pek bir destek alamadım." **Ö11**

"Rehber öğretmenim benden iki yıl tecrübeliydi. Aynı okulda olmaması zorluk yaşamama sebep oldu, çünkü biz telefonla hep iletişimde bulunuyorduk. Dolayısıyla gidip onun dersine girip onunla beraber gözlem yapma şansım olmadı." **Ö1**

"Bana rehber öğretmen atanmış ama henüz kendisini görmedim, çünkü başka okulda. Bu durum beni olumsuz etkiledi." **Ö18**

"Rehber öğretmen atandı ama bizim okula gelmedi, tanışmadık yani. Dolayısıyla hiçbir konuda destek alamadım, çok zorlandım." **Ö32**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenlerin; rehber öğretmenlerinin farklı branşta olması, aynı okulda olmaması, rehber öğretmenleriyle etkili iletişim kuramamaları vb. nedenlerden dolayı güçlük yaşadıkları görülmektedir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin bir kısmı, rehber öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip olmamalarının zorluk yaşamalarına neden olduğunu vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Mesleki donanım yetersizliği

"Benim rehber öğretmenimle aram çok iyiydi. Ancak şöyle söyleyeyim rehber öğretmenim bana şunu diyordu: sen benden iyi biliyorsun. Yani yardımcı olmak konusunda biraz sıkıntı yaşıyordu. Bence kendini yetersiz hissediyordu. Ben sana destek olamam, benim sana vereceğim bir şey yok diyordu. 3 yıllık öğretmenim, ben de yeniyim, ben de bilmiyorum bunları diyordu." **Ö3**

Ayrıca, görüşme yapılan aday öğretmenlerin bir kısmı, rehber öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğunu bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

Beklenti/farkındalık eksikliği

“Rehber öğretmenim benim branşımdan olmadığı için pek destek olamadı bana, sadece evrak işlerinde yardımcı oldu diyebilirim. Açıkçası ben de rehber öğretmenin bana yönelik görev ve sorumluluklarını bilmediğim için pek bir fikrim yok açıkçası. Ama bunun eksikliğini hissettim.” Ö2

“Rehber öğretmenlik uygulamasına ne kadar gerek var bilmiyorum. Ben kendisinden hiç birebir rehberlik almadım.” Ö14

“Sorduğum zaman destek alabiliyorum, tecrübelerini söylüyor bana o kadar. Açıkçası ben de rehber öğretmene yönelik beklentilerimin ne olduğunu bilmiyorum.” Ö16

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenler rehber öğretmenlerinin sorumluluklarını veya ondan beklentilerini bilmedikleri için rehber öğretmenlerinden yeterince faydalanamadıkları, rehber öğretmenlerinden daha çok evrak işleri, dosya hazırlama, ders dışı prosedürleri yerine getirmede destek aldıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca, iki aday öğretmen rehber öğretmenleri olmadığı için mesleğin ilk yılında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Rehber öğretmenin olmaması

“Benim rehber öğretmenim yoktu. Bir rehber öğretmen olsaydı ben çok mutlu olurum. Neyi, nasıl, ne şekilde yapacağım hakkında bir fikre sahip olurum. Hangi dersi nasıl işleyeceğim, nasıl işlemem gerekiyor, el yazısını mı kullanmam gerekiyor, yani bu tarz şeylerde yardım alsaydım afallama dönemini daha erken atatabileceğimi düşünüyorum. Ama olmadığı için kendi başıma atlatmaya çalıştım. O da benim baya zorluk yaşamama sebep oldu.” Ö29

Ölçek ve görüşmelerden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında meslektaşlarıyla ve yöneticilerle ilişkilerde önemli bir güçlük yaşamadıkları, fakat velilerle ve rehber (danışman) öğretmenleriyle ilişkilerde çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmektedir.

Ölçek uygulamasında aday öğretmenlerin meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde düşük düzeyde ($\bar{X}=2.36$) güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulguya paralel olarak, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu (%82) meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmadan farklı olarak alanyazında bazı çalışmalarda (Fantilli, 2009; Lundeen, 2004; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında meslektaşlarıyla ilişkilerde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Fakat bu araştırma bulgularına paralel olarak birçok çalışmada (Gergin, 2010; Hebert, 2002; Jeanlouis, 2004; Michel, 2013; Öztürk, 2008; Taneri

ve Ok, 2014) aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında meslektaşlarıyla ilişkilerde önemli bir güçlük yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin genel olarak meslektaşlarıyla olumlu iletişim kurabildikleri söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinde okuldaki diğer kişilerin samimi davranışları öğretmen üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Barbara & Grady, 2007). Alanyazında yapılan birçok çalışmada (Farrell, 2012; Gergin, 2010; Griffin, Kilgore, Winn, & Otis-Wilborn, 2008; Korkmaz, 1999; Marable & Raimondi, 2007; Özgan, 2013) aday öğretmenlerin meslektaşlarıyla iyi iletişim ve işbirliğinin olmasının onların adaylık sürecini daha kolay ve verimli bir şekilde geçirmelerinde faydalı olduğu vurgulanmıştır. Bu durum okuldaki diğer öğretmenlerin aday öğretmenler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle diğer tecrübeli öğretmenler arasında iletişim kopukluğunun olması durumunda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere yaklaşması kolay olmayacaktır (Karataş ve Karaman, 2013). Meslektaşları tarafından yeterince desteklenmeyen bazı öğretmenler mesleği bırakabilmektedir (Chenkley, 1999). Yapılan araştırmalar mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında okul ortamına uyum sağlamak ve öğretmenlik mesleğine daha sağlıklı bir geçiş yapabilmek için yöneticilerin ve okuldaki diğer öğretmenlerin desteğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Mudzingwa & Magudu, 2013). Tüm bunlar meslektaşlarla ilişkilerin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmada aday öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerde önemli bir güçlük yaşamamaları olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Görüşmelerde de ifade edildiği gibi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha çok öğretmen açığının fazla olduğu kırsal kesimdeki okullara atanmaları ve dolayısıyla atandıkları okullarda genellikle kadronun genç olması, okuldaki diğer öğretmenlerin anlayışlı ve yardımsever olmaları meslektaşlarıyla ilişkilerde güçlük yaşamamalarının nedenleri olarak düşünülebilir.

Ölçek uygulamasında, aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmak için okul yöneticilerinden bazen (%19.1) ve genellikle (%10.1) gerekli destek alamadıklarını ve okul yöneticilerinin bireysel/mesleki gelişime dönük bazen (%19.3) ve genellikle (%15.7) yeterli ortam hazırlamadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, görüşme yapılan

aday öğretmenlerin dörtte üçünün yöneticilerle olumlu ilişkiler kurdukları görülmekle birlikte öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte biri yöneticilerden gerekli desteği alamadıklarını ve yöneticilerin mesleki gelişime yönelik uygun ortam sağlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Alanyazında bazı çalışmalarda (Hebert, 2002; Michel, 2013; Öztürk, 2008) aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yöneticilerle ilişkilerde önemli bir güçlük yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Fakat birçok çalışmada aday öğretmenlerin yöneticilerle ilişkilerde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin; Jeanlouis (2004) Texas ve Louisiana’da ilkökul öğretmenleri arasında mesleği bırakma oranlarının çok yüksek olmasının sebeplerini incelediği çalışmasında, mesleğin ilk yılındaki öğretmenler mesleği bırakmalarının önemli sebeplerinden biri olarak yönetici desteğinin olmamasına (yöneticilerin dönüt vermemesi ve ders dışı çok fazla görev vermesi) vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde, Erdemir’in (2007) mesleklerinin ilk yıllarında olan 30 fen bilgisi öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin yöneticilerden gerekli düzeyde yararlanamadıkları; Sarı ve Altun’un (2015) 529 aday sınıf öğretmeniyle yürüttüğü çalışmada aday öğretmenlerin okul yöneticilerinden gerekli desteği ve dönütü alamadıkları; Toker-Gökçe’nin (2013a) yaptığı çalışmada aday öğretmenlerin yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek alma konusunda güçlük yaşadıkları; Ekinci’nin (2010) yaptığı çalışmada ise okul müdürlerinin aday öğretmenlere yeterli düzeyde rehberlik yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin aday öğretmenlere yeterli düzeyde destek olmadıkları veya rehberlik yapmadıkları söylenebilir. Bazı çalışmalarda ise aday öğretmenlerin yöneticilerle iletişim kurmada zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin; Lundeen’in (2004) mesleğe yeni başlayan altı öğretmenle yaptığı çalışmada ve Fantilli’nin (2009) 54 öğretmenle yaptığı doktora tezinde, öğretmenlerin yöneticilerle ilişkilerde ve iletişimde problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Yılmaz ve Tepebaş’ın (2011) mesleğe yeni başlayan 12 sosyal bilgiler öğretmeniyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin idarecilerin bazı olumsuz tutum ve davranışlarından dolayı çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, mesleğin ilk yılında karşılaşabilecekleri güçlüklerle başa çıkabilmeleri için yöneticilerin sunması gereken sosyal, pedagojik, teknik destek ve rehberlik önemli bir yere sahiptir (Ekinci, 2010).

Nitekim Özgan'ın (2013) çalışmasında, aday öğretmenlerin yöneticilerden kendileri ile sağlıklı iletişim kurma, ilgi gösterme, haklarını koruma ve duygularını paylaşma gibi beklentilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Gergin'in (2010) çalışmasında, aday öğretmenlerin yöneticilerden çalışmalarına destek olma, adil davranma, yeni öğretmenlerin bir şey bilmediğini düşünmeme ve hevesini kırmama gibi beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki çalışmaların sonuçları incelendiğinde, bu araştırma bulgularına paralel olarak okul yöneticilerinin aday öğretmenlere yeterli düzeyde destek sağlamadıkları, rehberlik yapamadıkları, dönüt vermedikleri veya gerekli ortamı sağlayamadıkları söylenebilir. Bir başka deyişle, aday öğretmenlerin yöneticilerden beklentilerinin yeterli düzeyde karşılanmadığı görülmektedir. Nitekim yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerin bir kısmı yöneticilerle ilişkilerde güçlük yaşamalarının nedenlerini; gerekli desteği alamama, mesleki gelişime uygun ortam sağlamama, iletişim kopukluğunun olması şeklinde sıralamışlardır. Eğitim kurumlarının yöneticilerinin; misyon ve vizyon belirleme, hedef oluşturma, görevleri düzenleme, çalışanları motive etme, sonuçları gözden geçirme ve karar alma gibi çok yönlü bir mesleği vardır. Bu görevler yeterli iletişim olmadan gerçekleştirilemez. Etkili iletişim ise aktif dinleme, anlayış, empati ve dönüt vermeyi gerektirmektedir (Senemoğlu, 2007). Dolayısıyla, bu anlamda okul yöneticilerinin görevlerini etkili olarak yerine getirmediklerini söylemek mümkündür. Mesleğin ilk yılında yönetici desteğinin ne kadar önemli bir yere sahip olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda bu durum oldukça üzüntü vericidir.

Ölçek uygulamasında aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı, rehber öğretmenin (mentör/danışman) sınıf içi uygulamalara ilişkin onlara bazen (%34.6) ve genellikle (%11.3) yeterli destek sağlamadığını, öğretmenlerin yarısından fazlası ise rehber öğretmenin mesleki bilgi donanımının, uygulamada karşılaştıkları problemleri çözmede bazen (%25.8) ve genellikle (%25.8) yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Nitel verilerde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu rehber öğretmenleriyle ilişkilerde güçlük yaşadıklarını, ihtiyaç duyduklarında gerekli desteği alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgularından farklı olarak, Öztürk'ün (2008) aday öğretmenlerle yaptığı yüksek lisans tezinde, aday öğretmenlerin çoğunun rehber öğretmenleriyle ilişkilerde önemli

bir güçlük yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Fakat alanyazında birçok çalışma sonuçları, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin; Stanulis, Fallon, & Pearson'ın (2002) mesleğe yeni başlayan üç öğretmenle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin işbirliği ve destek alamadıkları için kendilerini yalnız hissettikleri, hizmet öncesi öğretmen eğitimine çok bağlı kaldıkları, mentör öğretmenlerin desteğine ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yürütülen bazı çalışmalarda (Korkmaz, 1999; Gergin, 2010; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011) da aday öğretmenlerin rehber öğretmenlerinden yeterince rehberlik ve destek alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sarı ve Altun'un (2015) çalışmasında ise aday öğretmenlerden sorumlu rehber öğretmenlerin aday sınıf öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilenmedikleri ortaya çıkmıştır.

Mesleğe yeni başlayan birçok öğretmen, rehber öğretmenden sadece açık bir kapı ve dostça bir selamlaşmadan çok daha fazlasını beklemektedir. Onlar düzenli olarak rehber öğretmenle toplanmayı, onların deneyimlerinden faydalanmayı istemektedir (DePaul, 2000). Bu araştırmanın bulguları ve yukarıdaki araştırma sonuçları birlikte ele alındığında, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında rehber öğretmenlerinden ihtiyaç duydukları desteği yeterince alamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Görüşmelerde de belirtildiği gibi, rehber öğretmenlerinin farklı branştan olması, aynı okulda olmadıkları için rehber öğretmenleriyle etkili iletişim kuramamaları ve rehber öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip olmamaları güçlük yaşamalarında önemli nedenler olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğine bir geçiş dönemi olarak bilinen mesleğin ilk yılında aday öğretmene yol göstererecek, karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için gerekli desteği sağlayacak rehber öğretmenlerin seçiminde ve bu sürecin yürütülmesinde önemli eksikliklerin olduğu görülmektedir.

Ayrıca, yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerin rehber öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğunu bilmedikleri, rehber öğretmenlerinden daha çok evrak işleri, dosya hazırlama, ders dışı prosedürleri yerine getirmede destek aldıkları göze çarpmaktadır. Bu durumda, aday öğretmenlerin de rehber öğretmenlerinin kendilerine karşı sorumluluklarının neler olduğunun çok farkında olmadıkları sonucuna varılabilir. Dolayısıyla, hem aday öğretmenlerden hem de rehber öğretmenlerden kaynaklı olarak bu sürecin etkili olarak yürütülmediği söylenebilir.

Aday öğretmen her ne kadar iyi bir eğitim almış olsa bile uygulamadaki farklılıklar, meslekte yeni olmanın heyecanı, değişen koşullar nedeniyle mesleğin ilk yıllarında kapsamlı bir rehberliğe ihtiyaç duymaktadır (Başaran, 1981). Dolayısıyla bu durum, aday öğretmenlerin süreçte yetiştirilmesi için daha nitelikli bir adaylık eğitimi programının uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerin çoğunun velilerle iletişim kurmada zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak, Öztürk'ün (2008) yaptığı yüksek lisans tezinde aday öğretmenlerin çoğunun velilerle ilişkilerde hiç güçlük yaşamadıkları veya nadiren güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Fakat alanyazında birçok araştırma (Akdağ, 2014; Britt, 1997; Cantú & Martínez, 2006; Fantilli, 2009; Lunden, 2004; Meister ve Melnick, 2003; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) sonuçları bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Görüşme yapılan aday öğretmenler, velilerin ilgisiz olmaları, dil farklılığından dolayı iletişim kurmada zorlanmaları (Van ilinde görev yapan öğretmenler), velilerin hem maddi olanaklarının hem de eğitim düzeylerinin düşük olması, velilerin anlayışsız ve bilinçsiz olmaları gibi durumların zorluk yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Britt'in (1997) mesleğin ilk ve ikinci yılında olan 35 öğretmenle yaptığı çalışmasında; öğretmenlerin aile katılımını sağlamada güçlük yaşadıkları, ailelerle etkili iletişim kurmada yetersiz oldukları ve ailelerin duyarsızlığından rahatsızlık duydukları ortaya çıkmıştır. Cantú & Martínez'in (2006) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin aile katılımını sağlamada zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Yılmaz ve Tepebaş'ın (2011) çalışmasında aday öğretmenlerin velilerle sorun yaşadıkları, velilerin çoğu eğitim düzeyinin düşük olmasından dolayı çocuklarının eğitimiyle yeterince ilgilenmedikleri ve sorumluluklarını yerine getirmediikleri, veli toplantılarına katılmadıkları ve öğretmenlere saygısız davranışlarda buldukları belirlenmiştir. Öztürk'ün (2008) çalışmasında da aday öğretmenler velilerin ilgisiz olmalarından yakınmışlardır. Ayrıca, Akdağ (2014) yaptığı çalışmasında, bu araştırma bulgularıyla paralel olarak doğu bölgelerinde görev yapan aday öğretmenlerin, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin çok düşük olması ve dil farklılığından dolayı aile katılımını sağlamada güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Okul-aile işbirliği önünde en büyük engellerden biri düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerle olumlu iletişim kuramama, bu ailelerin eğitime karşı olumsuz tutumları ve düşük beklentilerinin olmasıdır (Chavkin, 1993). Bu durumun velilerle iletişim konusunda aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülebilir. Aday öğretmenlerin çoğu kırsal kesimdeki okullara atanmaktadır, bu okullardaki öğrenci ve velilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması ve özellikle doğuda dil farklılığının olması velilerle iletişim ve işbirliğini olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca velilerin ilgisiz olmalarının onlarla iletişim kurmada önemli bir engel olduğu görülmektedir. Mesleğin ilk yıllarında başarılı olan öğretmenler, etkili öğrenme için eğitimde velilerin katılımının sağlanmasının çok önemli olduğunu ifade etmektedir (DePaul, 2000). Dolayısıyla, eğitim süreçlerinin başarılı olmasında önemli bir etkiye sahip olan aile katılımının yeterli düzeyde olmadığı ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin aile katılımını sağlamada önemli güçlükler yaşadıkları söylenebilir.

Fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin “fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeğinin “Fiziksel Çevre ve Toplum ile İlişkiler” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler (n=942)

Maddeler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiç		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
28. Sosyal olanakların (spor salonu, alışveriş merkezi, kafe vb.) yetersizliğinden dolayı okul çevresine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum.	139	14.8	183	19.4	174	18.5	231	24.5	215	22.8	2.79
29. Görev yaptığım bölgenin coğrafi/fiziksel özelliklerine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum.	103	10.9	174	18.5	186	19.7	230	24.4	249	26.4	2.63
30. Görev yaptığım toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum.	100	10.6	153	16.2	219	23.2	235	24.9	235	24.9	2.63
31. Bulduğum bölgeye yabancı olduğum için toplumla ilişkilerde zorlanıyorum.	57	6.1	108	11.5	454	48.2	63	6.7	260	27.6	2.62
TOPLAM (\bar{X})											2.67

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 29’da görüldüğü gibi, aday öğretmenler fiziksel çevre ve toplum ile ilişkilerde orta düzeyde ($\bar{X}=2.67$) güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta aday öğretmenlerin en çok güçlük yaşadıklarını belirttikleri madde “*Sosyal olanakların (spor salonu, alışveriş merkezi, kafe vb.) yetersizliğinden dolayı okul çevresine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum* ($\bar{X} = 2.79$).” olmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri (%34.2) sosyal olanakların yetersizliğinden dolayı okul çevresine uyum sağlamada genellikle (%19.4) ve her zaman (%14.8) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı görev yaptıkları bölgenin coğrafi/fiziksel özelliklerine (%38.2) ve toplumun sosyo-kültürel özelliklerine (%39.4) uyum sağlamada bazen ve genellikle zorluk yaşadıklarını; yarısından fazlası (%59.7) ise buldukları bölgeye yabancı oldukları için toplumla ilişkilerde bazen (%48.2) ve genellikle (%11.5) güçlük yaşadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Bu alt boyuta ilişkin aday öğretmenlere “Mesleğin ilk yılında görev yaptığınız bölgenin fiziki çevresine ve toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. “Fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler” temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 30’da sunulmuştur

Tablo 30: Öğretmenlerin Fiziksel Çevre ve Toplum ile İlişkilerde Karşılaştıkları Güçlükler ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Nedenlerine ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Fiziksel Çevre ve Toplum ile İlişkiler	Coğrafi/Fiziki Özellikler	14	42	İklim koşulları	7	21
				Coğrafi şartlar	5	15
				Çevreye uyum sağlama	4	12
				Yaşam koşulları	3	9
	Sosyo-kültürel özellikler	18	55	Kültürel uyumsuzluk	13	39
				Yaşam tarzı	3	9
				Önemsenen konular	1	3
				Eğitime bakış açısı	1	3
	Toplumla ilişkiler	19	58	Dil farklılığı	10	30
				İnsan profili	8	24
				Taciz	2	6
				Önyargı	1	3
	Sosyal/Kültürel olanaklar	15	45	Sosyal etkinliklerin kısıtlı olması	12	36
				Kültürel etkinliklerin kısıtlı olması	5	15

Tablo 30 incelendiğinde, fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda; coğrafi/fiziki özellikler, sosyo-kültürel özellikler, toplumla ilişkiler ve sosyal/kültürel olanaklar olmak üzere dört alt tema ortaya çıktığı görülmektedir. Aday öğretmenlerin yarısından fazlasının toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada ve toplumla ilişkilerde güçlük yaşadıkları; yaklaşık olarak yarısının da atandıkları yerleşim yerinin coğrafi, fiziki, sosyal ve kültürel özelliklerinden kaynaklı güçlük yaşadıkları görülmektedir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı atandıkları yerleşim yerinin coğrafi veya fiziki özelliklerinden kaynaklı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Çevreye uyum

“Ben buraya büyükşehirden geldim. İlk geldiğimde ben burayı farklı bir ülke olarak hissettim, yani gerçekten burası farklı bir ülkeymiş dedim.” Ö13

“İklim şartlarına uyum sağlamada zorlandım. Ben soğuğu sevmiyorum ve burada sürekli kar var. Çok kuru geliyor burası bana.” Ö15

“Açıkhava şöyle söyleyeyim ben normalde hiç doğuya gitmemiştim, o yüzden genel olarak çevreye uyum sağlamada biraz güçlük yaşadım.” Ö25

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenler daha çok iklim koşulları, coğrafi şartlar, fiziki çevre ve yaşam koşullarına uyum sağlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Coğrafi ve fiziki çevreye uyum sağlamada güçlük yaşayan öğretmenlerin görev yaptıkları iller incelendiğinde, 11’inin (%78) Van ilinde görev yaptığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, köyde görev yapan öğretmenler bu anlamda daha çok zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Köyde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Köy koşulları

“Van’ın Bahçesaray ilçesinde görev yapıyorum. Yolumuz çok kötü, bu bölgenin insanı olmama rağmen ilk yıl geldiğimde nereye düştüm ben, burada nasıl yaşayacağım dedim. İlk zamanlar çok kötü günler yaşamıştım. Bir daha Van’a gidemeyeceğimi sanmıştım, hani birkaç ay sonra çıkarım ben buradan ya da bir dönem sonra çıkarım demiştim. İlçeye giden yol ben dâhil bütün arkadaşlarımı çok korkuttu. Yol sıkıntılı olduğu için kışın çok kar yağdığında yol ulaşımına kapanıyor. Kar çok fazla yağıyor, ben hayatımda bu kadar karı bir arada görmemişim. İklimin sert geçtiğini söyleyebilirim.” Ö29

“Burası kapalı bir bölge, en büyük sorun yaşadığım şey buranın coğrafi şartlarına alışmamak oldu. Van merkezle iletişimimiz neredeyse üç ay yok gibi bir şey, o konuda çok büyük sıkıntı yaşadım. Sonuçta büyük bir şehirden geldim, alışmak zor oldu.” Ö30

“Van’ın Özalp ilçesinin bir köyünde çalışıyorum. Ben Karadenizliyim, yeşilin, çayır çimenin bağrında doğup büyüdüğümüz için etrafıma baktığımda taş, toprak, kayayı görünce psikolojim değişmişti. Her şey üst üste gelmiş gibi oluyor. Kaya, taş var başka bir şey yok. İnsan bir rahatsız oluyor.” Ö28

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, köyde görev yapan öğretmenler görev yaptıkları yerleşim yerinin fiziki çevresine ve yaşam koşullarına alışkın olmadıkları için uyum sağlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise bu anlamda önemli bir güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Coğrafi/fiziki özelliklerden kaynaklı önemli bir güçlük yaşamadığını belirten öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Çevreye aşinalık

“Görev yaptığım bölgenin fiziksel özelliklerine uyum sağlamada pek fazla sorun yaşamadım. Yani aslında daha çok köy okullarında falan oluyor ben o açıdan pek fazla bir sorun yaşamadım.” Ö10

“Bölgenin fiziki koşullarına işte coğrafi, fiziksel özelliklerine uyum sağlamada pek güçlük yaşamadım, çünkü ben de sonuçta bu coğrafyanın insanıyım onda çok bir sorunum olmadı yani.” Ö7

“Fiziksel çevreye ve topluma uyum sağlamada güçlük yaşamadım. Ben zaten İstanbul’da idim, İstanbul’a atandım. O açıdan benim açımdan pek bir sorun olmadı. Genelde doğudakilerin çekebileceği bir güçlük diye düşünüyorum.” Ö9

“Fiziki çevreye uyum sağlamada güçlük yaşamadım çünkü ben de Konya’da oturuyorum, atandığım yer Konya’nın bir ilçesi. O yüzden bir sıkıntı yaşamadım çünkü bildiğim yer.” Ö33

Yukarıda öğretmen görüşleri incelendiğinde, coğrafi/fiziki özelliklerden kaynaklı önemli bir güçlük yaşamayan öğretmenlerin atandıkları bölgenin, yörenin insanı olma, atandıkları yerleşim yerinin coğrafi/fiziksel özelliklerine alışkın olma vb. nedenlerden dolayı uyum sağlamada önemli bir güçlük yaşamadıkları görülmektedir. Ancak, bazı öğretmenlerin o bölgenin insanı olmasına rağmen güçlük yaşadıkları görülmektedir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısından fazlası atandıkları yerlerde toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Sosyo-kültürel farklılıklar

“Burası farklı bir kültür. Benim geldiğim alıştığım kültürden daha muhafazakâr bir toplum. İlk başlarda uyum sağlamada zorlandım ama zamanla alıştım.” Ö24

“Ben Vanlıyım aslen, ama Van’da çok yaşamadım. Ben Van’a dönüp geldiğimde sosyo-kültürel özelliklere uyum sağlamakta çok büyük sıkıntı yaşadım. Ben tek değil,

diğer arkadaşlarım da böyle. Yani toplumun belli bir kültürel yapısı var ve siz bu kültürel yapıya alışamıyorsunuz ilk sene, bocalıyorsunuz.” Ö3

“Ben İstanbul’da okudum. Orada belirli bir zaman geçirdikten sonra bir anda böyle bir yere geldiğimde biraz sıkıntı yaşadım, aslen buralı olmama rağmen tekrar uyum sağlamakta güçlük yaşadım.” Ö23

“Bu insanlarla nasıl iletişim kuracağım noktasında endişeliydim. Çünkü hiç o aileleri görmemişim, çocukların çevre sorunlarını bilmiyorum. Batı’dan gelmişim, buranın adetlerini, gelenek göreneklerini bilmiyorum.” Ö27

“Ben çok kozmopolit bir yerden, İstanbul gibi bir yerden geldim yani okuduğum konservatüvar ortamından, müzik ortamından çok farklı bir ortam burası. Dolayısıyla uyum sağlamada zorlandım.” Ö31

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, öğretmenler özellikle kendi kültürleriyle atandıkları toplumun kültürel özellikleri veya yaşam tarzı farklı olduğu için uyum sağlamada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sosyo-kültürel özelliklere uyum sağlamada güçlük yaşayan öğretmenlerin görev yaptıkları iller incelendiğinde, 13’ünün (%68) Van ilinde görev yaptığı dikkat çekmektedir. Bunun dışında bir öğretmen önemsenen konular anlamında farklılıklar olduğunu, bir öğretmen ise toplumun eğitime bakış açısından kaynaklı sorun yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Toplumun bakış açısı

“Birçok yönden uyumda zorluk çekiyorum. Toplumun yaşayış şekli, çocuklarını büyüme tarzları, önem verdikleri konular itibariyle benim benimsediğim şeyler değil.” Ö21

“Uyum süreci olarak toplumun eğitime bakış açılarıyla ilgili sorun yaşadım, hani çok bilinçli değil.” Ö30

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı, sosyo-kültürel özelliklerden kaynaklı önemli bir güçlük yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Sosyo-kültürel özelliklerden kaynaklı önemli bir güçlük yaşamayan öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Kültürel aşinalık

“Ben kendim de Kayseri’den geliyorum zaten. Niğde’de okudum şimdi de Konya’da görev yapıyorum. Açıkçası kültürel anlamda çok bir sıkıntı ile karşılaşmadım. Hani insanı ile de çok çabuk iletişim kurdum. Güzel, sıkıntı yok o anlamda.” Ö11

“Ben de köken olarak buralı olduğum için çok zorluk yaşamadım. Ben biraz hem yöresel ağız hem tavırları, hareketleri, adetleri, gelenekleri nasıldır bildiğim için çok zorlanmadım, uyum sağladım. O konuda sıkıntım yoktu.” Ö6

“Toplumun sosyal, kültürel özelliklerine uyum sağlamada güçlük yaşamadım, çünkü zaten aşina olduğum bir toplum yapısı.” Ö4

Yukarıda öğretmen görüşleri incelendiğinde, toplumun sosyo-kültürel özelliklerinden kaynaklı önemli bir güçlük yaşamayan öğretmenlerin atandıkları bölgenin, yörenin insanı olma, atandıkları yerleşim yerinin kültürel özelliklerine alışkın olma vb. nedenlerden dolayı uyum sağlamada önemli bir güçlük yaşamadıkları görülmektedir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısından fazlası atandıkları yerlerde toplumla ilişkilerde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Dil sorunu

“Konuşmalarından tutun hareketlerine kadar, sokakta bile bu sıkıntıyı yaşıyorsunuz. Bizim burada dil faktörü çok önemli. Kürtçe konuştuğun zaman insanlarla daha rahat iletişime geçebiliyorsunuz. Dil faktörü, kültürel uyumsuzluk, bunlar hep etki ediyor bize.” Ö3

“İlk başlarda alışamadım, buranın insanları gerçekten çok sıcak, cana yakın ama iletişimde zorluk yaşadım. Halkla ilişkilerde dil bakımından sorun yaşıyorum. Özellikle ben dediklerini anlamıyorum. Onlar beni anlamayabiliyor. O açıdan sorun yaşıyorum bazen.” Ö17

“İnsanlar çok sıcak, misafirperverler ama farklı kültür sonuçta. Örneğin, Kürtçe konuştukları için kendi aralarında siz üçüncü kişi olarak hiçbir şey anlamıyorsunuz konuşmalarından. Bu anlamda iletişim kurmakta, uyum sağlamada zorlanıyorum.” Ö28

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, öğretmenler özellikle dil farklılığından dolayı iletişim kurmada zorluk yaşadıklarını vurgulamışlardır, çünkü toplumla ilişkilerde güçlük yaşayan öğretmenlerin görev yaptıkları iller incelendiğinde 11'inin (%58) Van ilinde görev yaptığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, güçlük yaşayan öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri insan profilinden (hareketler, tutum, fiziksel özellikler vb.) kaynaklı güçlük yaşadığını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

İnsan profili

“Açıkgası ben Bursalıyım, Bursa'dan geldim İstanbul'a. Zaten büyük bir şehirde okuyordum, Eskişehir'de büyüdüm. Burada sadece sıkıntı yaşadığım şey insanların biraz kaba olması.” Ö8

“Ben İzmir'de yaşadım daha önce, İzmir'den Bağcılara gelmek trajedi oldu resmen, ben çok garipsedim. Çalıştığım yer göç alan bir ilçe. İnsanların profili, öğrenci profilinden dolayı bazen iletişim kurarken çocukların ne dediği anlamakta bile zorlanıyordum.” Ö20

“Ben Vanlı olmama rağmen güçlük yaşadım, çünkü ben merkezde büyüdüm ama köyde görev yapıyorum. Mesela köyde market sahibiyle iletişime geçtiğimde falan hiç benim dünyamdan değilmiş gibi geliyor. Onunla iletişime geçmek zor, ona çocuğun

pedagojik açıdan özelliklerinden bahsediyorum ama içinden bu hoca ne diyor dediğini hissediyorum, yani bakışlarında o boşluğu görebiliyorum.” Ö1

Bir öğretmen aşağıda ifade edildiği gibi farklı bir yöreden geldiği için önyargıyla yaklaştığını ve dolayısıyla uyum sağlamada güçlük yaşadığını belirtmiştir.

Önyargı

“Benim daha önce hiç bilmediğim yerler, aslen Karadenizliyim, İstanbul’da yaşıyorum, Eskişehir’de okudum ve buraya ilk geldiğimde insanların fiziksel özellikleri bile bana çok değişik gelmişti. Hani böyle sert bakışlı, biraz sert görünümlü, bir de toplumun size dayattığı bir şey var. Burası Doğu Anadolu diye hani korkuyorsunuz.” Ö14

İki öğretmen ise bayan oldukları için sözlü tacize uğradıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Sözlü taciz

“İnsanları bana çok farklı geldi. Mesela esnafla alış-veriş yapamıyorsunuz, alış-veriş yaptığınızda dışardan geldiğinizi anlıyor, hem sizi rahatsız ediyor hem de fiyat olarak yüksek söylüyor. Sizinle laubali konuşuyor, samimi olmaya çalışıyor.” Ö22

“Burada belli saatten sonra bayan olarak tek başına dışarı çıkamıyorsun. Bayan olarak sokakta erkeklerden çok rahatsız oluyorum. Laf atmalar çok fazla, buraya geldiğim ilk günden beri yolda geçerken bana baya laf söylemişlerdir. Bunu çok yaşadım, dışardan geldiğin çok belli oluyor ve hemen bunu fark ediyorlar.” Ö27

Görüşme yapılan bazı öğretmenler toplumla ilişkilerde önemli bir güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Toplumla ilişkilerde önemli bir güçlük yaşamayan öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Toplumsal yapıya aşinalık

“Ben buralı olduğum için toplumla ilişkilerde çok zorlanmadım. Buralar bildiğim bir yer, bildiğim bir yöre, o yüzden çok zorlanmadım.” Ö7

“Normal halkla ilişkilerle güçlüklerle karşılaşmadım.” Ö10

“Toplumla ilişkilerde bir sıkıntı yaşamadım. Buranın insanı cana yakın, yardımsever olduğu için çok sıkıntı yaşamadım. O konuda bir şikâyetim yok.” Ö2

“İnsanları çok iyi, dediğim gibi ben de Konya’da doğduğum için hiçbir problem yok.” Ö33

Yukarıda öğretmen görüşleri incelendiğinde, toplumla ilişkilerde önemli bir güçlük yaşamayan öğretmenlerin atandıkları bölgenin, yörenin insanı olmaları, toplumun canayakın veya yardımsever olmaları vb. nedenlerden dolayı uyum sağlamada önemli bir güçlük yaşamadıkları görülmektedir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı atandıkları yerlerde sosyal ve kültürel olanakların yetersizliğinden kaynaklı güçlük yaşadıklarını

ve bu durumun onları olumsuz yönde etkilediklerini ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Sosyal olanakların yetersizliği

"Sosyal olanakları gayet kısıtlı. Okul dışında yapabileceğimiz, okulun stresini atabileceğimiz çok aktivite yok maalesef." Ö7

"Buraya uyum sağlamada biraz zorlandım. Çünkü Çumra bir ilçe ama ilçe gibi değil. Hala da sevmiyorum burayı. Hiçbir aktivitesi yok, mesela ne kafeterya gibi bir yer ne böyle alış-veriş yapabileceğimiz doğru düzgün yer yok." Ö2

"Bağcılar hem sosyo-ekonomik hem sosyo-kültürel olarak diplerde, en alt seviyelerde bir yerde. Zor bir yer açıkçası, sosyal etkinlik olarak çok bir şey yok. Cafeler öğrenci düzeyinde, spor yapabileceğimiz bir yer yok. Çok basit şeyler bunlar ama İstanbul'da olsak bile bizim bu çevrede zor bulunan şeyler." Ö20

"Buranın batıyla kıyaslanamayacak kadar güçlükleri var, en azından bir hafta sonu geldi mi gelmedi mi biz onun farkında değiliz, yani sadece okuldan başka bir yere gitmiyoruz. Bahçesaray'da çarşımızda bir tane çay bahçesi var, o da halkın göz hapsinde çünkü öğretmensiniz, dışardan gelmişsiniz, dolayısıyla burada çok dikkat çekiyorsunuz. Her şeyinize dikkat etmek zorundasınız." Ö30

"Bizim yaşadığımız yer dağlık bir alan, dağın içinde küçük bir ova, ovanın tam ortasında bizim okul. Sosyal olanaklar anlamında mesela bir sinema, ne bileyim bir kafe, en azından bir park, bir bahçe öyle bir ortam olmadığından çok zorlanıyorum." Ö28

"Sosyal imkân açısından çok sıkıntımız var. Ondan sıkılıyoruz bu kadar belki de. Olanaklar kısıtlı, uzak. İmkân yok, okul ile ev arasında yaşantımız öyle yani. Burada sosyal olanaklar, kültürel etkinlikler anlamında hiçbir şey yok, bir A101'den başka. O yüzden kesinlikle sıkıntı yaşıyorum." Ö32

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, öğretmenler özellikle sosyal olanakların kısıtlı olmasının, işlerin yoğunluğunu ve stresini atabilecekleri bir ortamın olmamasının onların güçlük yaşamalarına neden olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin beşi kültürel etkinlikler sınırlı olduğu için güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

Kültürel etkinliklerin yetersizliği

"Van Doğu Anadolu'da çevresel olarak iyi ama çok fazla gelişmemiş bir il. Bir öğretmenin kendini geliştirebileceği hemen hemen hiçbir alan yok. Bir tane il kütüphanesi yok. Bir kütüphane bile olmaması büyük bir eksiklik bence. Hani ben gidip gezeyim, göreyim, çocuklara anlatayım, öğreneyim, kendimi geliştireyim dediğin zaman çok fazla imkân yok. Bu da iş yaşamını etkiliyor. Çünkü siz işten sonra kendinizi deşarj etmek zorundasınız. Bu Van'ın en büyük sıkıntısı." Ö3

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı sosyal-kültürel olanaklardan kaynaklı önemli bir güçlük yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal-kültürel

olanaklardan kaynaklı önemli bir güçlük yaşamadığını belirten öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Sosyal-kültürel olanaklar

“Buradan Ereğli’ye, Konya’ya zaten ulaşım kolay olduğu için ihtiyaç duyduğum zaman oralara gidiyorum.” Ö11

“Daha önce İstanbul’da yaşadığım için orda olanaklarımız çok fazlaydı. Ama Gaziantep de büyükşehir sonuçta, her ne kadar İstanbul kadar olmasa da sosyal olanakları iyi, o anlamda pek sıkıntı çekmedim.” Ö19

“Yani açıkçası benim kendi açımdan hani aman aman şu olsun, bu olsun gibi bir şeyim yok. Birçok çevre illere göre iyi, bir Ankara olmaz ama en azından aradığın birçok şeyi bulabiliyorsun.” Ö25

“Açıkçası ben çok sosyal bir insan değilim. Zamanımın çoğunu evde geçirmeyi sevdiğim için sosyal olanaklar anlamında zorluk yaşamadım.” Ö31

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, sosyal-kültürel olanaklardan kaynaklı önemli bir güçlük yaşamayan öğretmenler; olanakların yeterli olduğunu düşünmeleri, çok fazla beklenti içinde olmamaları veya sosyal bireyler olmadıkları için bunun eksikliğini hissetmemeleri gibi nedenlerden dolayı önemli bir güçlük yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Ölçek ve görüşmelerden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında fiziksel çevre ve toplumla ilişkilerde çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmektedir.

Ölçek uygulamasında aday öğretmenlerin fiziksel çevre ve toplum ile ilişkilerde orta düzeyde ($\bar{X}=2.67$) güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının görev yaptıkları bölgenin coğrafi/fiziksel özelliklerine uyum sağlamada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Nitel verilerde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı iklim koşulları, coğrafi şartlar, fiziki çevre veya yaşam koşullarına uyum sağlamada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Korkmaz, Saban ve Akbaşı’nın (2004) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çevreye uyum sağlamada zorluk yaşadıkları; Yılmaz ve Tepebaş’ın (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyal ve fiziki çevrenin koşullarından kaynaklı çeşitli sorunlar yaşadıkları; Gömleksiz ve diğerlerinin (2010) yaptıkları çalışmada aday öğretmenlerin ulaşım, iklim vb. anlamda fiziksel çevreye uyum sağlamada güçlük yaşadıkları; Yeşilyurt ve Karakuş’un (2011) yaptıkları çalışmada ise

öğretmenlerin genelde fiziksel yaşam koşullarının zorluğundan dolayı sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin genellikle küçük okullarda ve mahrumiyet bölgelerinde göreve başlamaları, onların hem okula hem de çevreye uyum sağlamalarını güçleştirmektedir (Yalçınkaya, 2002). Ayrıca, kırsal alanların coğrafi yalnızlığı mesleğe yeni başlayan öğretmenler için ciddi engeller oluşturmaktadır (Theobald & Nachtigal, 1995; Akt: Barbara & Grady, 2007). Görüşmelerde de vurgulandığı gibi, özellikle doğuda görev yapan öğretmenlerin bu anlamda güçlük yaşamalarının, olumsuz iklim ve çevre koşullarının olması ve öğretmenlerin fiziki çevrenin özelliklerine alışkın olmamaları vb. nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı, toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada bazen (%23.2) ve genellikle (%16.2) zorluk yaşadıklarını; yarısından fazlası ise buldukları bölgeye yabancı oldukları için toplumla ilişkilerde bazen (%48.2) ve genellikle (%11.5) güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Nitel veriler bu bulguları destekler niteliktedir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısından fazlasının atandıkları yerlerde toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada ve toplumla ilişkilerde güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bulgular alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Erdemir'in (2007) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin deneyimsiz olmaları nedeniyle sosyal çevreye uyum sağlamada ve iletişime geçmede sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Duran, Sezgin ve Çoban'ın (2011) yaptıkları çalışmada da aday sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının görev yerinin sosyal yaşantısına uyum sağlamada çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin atandıkları çevreye uyum konusunda daha çok barınma, alıştığı şehir hayatından uzak olma, aileden, arkadaşlarından ve dostlarından uzak olma, yöre halkı ile iletişim kurma konularında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Korkmaz'ın (1999) çalışmasında aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının sosyal çevreye uyum sağlamada zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Gömleksiz ve diğerlerinin (2010) yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin çalıştıkları yerlerdeki sosyal problemleri; kültürel farklılıklar, dil problemi, çevreye uyum, ekonomik problemler, dilin argo kullanılışı ve öğretmene değer verilmemesi şeklinde sıraladıkları belirlenmiştir. Yılmaz ve Tepebaş'ın (2011)

yaptıkları çalışmada ise öğretmenler okulun sosyal çevresinin demografik açıdan kozmopolit bir yapıda olduğunu, dolayısıyla kültürel farklılıkların güçlük yaşamalarına sebep olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hem sosyal çevreye hem de toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada güçlük yaşadıkları söylenebilir. Bu durumun toplumla ilişkilerde çeşitli güçlükler yaşattığı sonucuna ulaşılabilir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler genellikle tanıdık olmadıkları toplumlarda göreve başlamaktadır. Onlar için tanıdık olmadıkları toplumlarda yaşamak ve çalışmak belli güçlükleri beraberinde getirmektedir (Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002). Bu çalışmada güçlük yaşayan öğretmenlerin yarısından fazlası Van ilinde görev yapmaktadır. Öğretmenler özellikle dil ve kültür farklılığından dolayı iletişim kurmada zorluk yaşadıklarını vurgulamışlardır. Özellikle doğuda görev yapan öğretmenlerin, kendi kültürleriyle atandıkları toplumun kültürel özellikleri veya yaşam tarzının farklı olması gibi nedenlerden dolayı bu anlamda güçlük yaşadıkları söylenebilir. Bunun dışında güçlük yaşayan öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri insan profilinden (hareketler, tutum, fiziksel özellikler vb.) kaynaklı güçlük yaşadığını belirtmiştir. Dolayısıyla, görüşmelerde de belirtildiği gibi, aday öğretmenlerin buldukları bölgeye yabancı olmaları, kültür, dil, insanların sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim düzeyi, önemsedikleri konular vb. gibi durumlar bakımından farklılıkların olması aday öğretmenlerin toplumla ilişkilerde zorlanmalarının önemli nedenleri olarak görülebilir.

O zamana kadar yaşamış olduğu kültürden farklı kültürel yapıya sahip sosyal çevreye atanan mesleğe yeni başlayan öğretmenler uyum sağlamada zorlanmaktadır. Sosyal ve kültürel anlamda çatışmanın olmasının sebeplerinden biri, kırsal toplumların genellikle tutucu olması ve dolayısıyla farklı sosyal, kültürel, politik görüşlere veya davranışlara kapalı olmalarıdır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğu bu zorluğa dikkat çekmektedir (Mudzingwa & Magudu, 2013). Bu durum öğretmenin içinde yaşadığı çevreye ve topluma karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve görev yaptığı çevreden uzaklaşmasına sebep olacaktır. Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin atandıkları bölgenin sosyal çevresine ve toplumun sosyo-kültürel özelliklerine etkin uyumunu sağlamak önem taşımaktadır.

Ölçek uygulamasında aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri sosyal olanakların yetersizliğinden dolayı okul çevresine uyum sağlamada genellikle (%19.4) ve her zaman (%14.8) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Nitel veriler bu bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının atandıkları yerleşim yerinin sosyal ve kültürel olanaklarından dolayı güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler özellikle sosyal olanakların kısıtlı olması, işlerin yoğunluğunu ve stresini atabilecekleri bir ortamın olmaması ve kültürel etkinliklerin sınırlı olmasının onların güçlük yaşamalarına neden olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgu, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Duran, Sezgin ve Çoban'ın (2011) yaptıkları çalışmada, aday sınıf öğretmenlerinin teknolojiden ve teknolojik gelişmelerden uzak olma, sosyal faaliyetlerden (sportif, sanatsal faaliyetler, vb.) uzak kalma vb. gibi durumlardan dolayı sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Özpınar ve Sarpkaya'nın (2010) çalışmasında köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin en çok karşılaştıkları sorunun tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlerden yoksun kalmaları olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin atandıkları bölgenin sosyal ve kültürel olanaklarının kısıtlı olmasından kaynaklı olarak güçlük yaşadıkları söylenebilir. Bu durum üzerinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha çok kırsal kesimlerde göreve başlamalarının etkili olduğu düşünülebilir. Öğretmenlik mesleğinin hem fiziksel hem de psikolojik yükü düşünüldüğünde; aday öğretmenlerin vakit geçirebilecekleri, kendilerini deşarj edebilecekleri ve mesleki/bireysel olarak kendilerini geliştirebilecekleri yaşam alanlarının olmaması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin “okulun fiziki altyapısı ve olanaklar” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeğinin “Okulun Fiziki Altyapısı ve Olanaklar” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler (n=942)

<i>Maddeler</i>	<i>Her zaman</i>		<i>Genellikle</i>		<i>Bazen</i>		<i>Nadiren</i>		<i>Hiç</i>		\bar{X}
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
4. Araç-gereç yetersizliği eğitim ortamını etkili olarak düzenlememi	152	16.1	334	35.5	251	26.6	146	15.5	59	6.3	3.40

engellemektedir.									
5. Okul mimarisi (derslik, laboratuar, bahçe vb.) etkili eğitim ortamları düzenlememi engellemektedir.	138 14.6	263 27.9	260 27.6	278 29.5	3 0.3	3.27			
8. Okul ve çevredeki kısıtlı imkânlardan dolayı farklı öğretim materyallerine ulaşmakta güçlük çekiyorum.	149 15.8	285 30.3	251 26.6	170 18.0	87 9.2	3.25			
15. Sınıfların fiziksel yetersizlikleri nedeniyle planladığım öğretim etkinliklerini sınıfta uygulamada zorlanıyorum.	70 7.4	241 25.6	260 27.6	238 25.3	133 14.1	2.87			
TOPLAM (\bar{X})									3.20

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 31’de görüldüğü gibi, aday öğretmenler okulun fiziki altyapısı ve olanaklardan kaynaklı belirtilen güçlüklerle orta düzeyde ($\bar{X}=3.20$) karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta aday öğretmenlerin en çok güçlük yaşadıklarını belirttikleri madde “Araç-gereç yetersizliği eğitim ortamını etkili olarak düzenlememi engellemektedir ($\bar{X}=3.40$).” olmuştur. Aday öğretmenlerin çoğu (%62.1), araç-gereç yetersizliğinin eğitim ortamını etkili olarak düzenlemelerini bazen (%26.6) ve genellikle (%35.5) engellediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası; okul mimarisinin etkili eğitim ortamları düzenlemelerini bazen (%27.6) ve genellikle (%27.9) engellediğini, okul ve çevredeki kısıtlı imkânlardan dolayı farklı öğretim materyallerine ulaşmakta bazen (%26.6) ve genellikle (%30.3) güçlük yaşadıklarını ve sınıfların fiziksel yetersizlikleri nedeniyle planladıkları öğretim etkinliklerini sınıfta uygulamada bazen (%27.6) ve genellikle (%25.6) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu alt boyuta ilişkin aday öğretmenlere “Mesleğin ilk yılında okul, sınıf ve çevrenin fiziki altyapısı ve olanaklarından kaynaklı güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. “Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar” temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32: Öğretmenlerin Okulun Fiziki Altyapısı ve Olanaklardan Kaynaklı Karşılaştıkları Güçlükler ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Nedenlerine ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Araç-gereç yetersizliği	21	64	Okul ve çevredeki kısıtlı imkanlar	19	57
				Öğrencilerin maddi imkansızlıkları	3	9
	Okul mimarisi	18	55	Okul bahçesi	6	18
				Derslik sayısı	5	15
				Laboratuvar/Atölye	5	15
				Temizlik	5	15
				Öğretmenler odası	3	9
				Spor salonu	3	9
				Teknolojik araçlar	11	33
				Kullanım alanı (pano vb.)	4	12
Sınıfların fiziksel yetersizlikleri	11	33	Görsel materyaller	3	9	
			Temel yetersizlikler (kapı kolu, priz vb.)	2	6	

Tablo 32 incelendiğinde, okulun fiziki altyapısı ve olanaklar temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda; araç-gereç yetersizliği, okul mimarisi, sınıfların fiziksel yetersizlikleri olmak üzere üç alt tema ortaya çıktığı görülmektedir. Aday öğretmenlerin yarısından fazlasının araç-gereç yetersizliğinden ve okul mimarisinden kaynaklı güçlük yaşadıkları; yaklaşık olarak üçte birinin ise sınıfların fiziksel yetersizliklerinden kaynaklı güçlük yaşadıkları görülmektedir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin önemli bir kısmı, okulda gerekli araç-gereçleri temin etmede veya öğretim materyallerine ulaşmada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

Öğretim materyallerine erişim

“Okuldaki kısıtlı imkânlardan dolayı öğretim materyallerine ulaşmakta zorluk yaşıyorum, daha çok kendi sağladığım kaynaklarla, kendi edindiğim kaynaklarla dersi işliyorum.” Ö7

“Köy okulu olduğu için okulumuzda internet yok, telefon yok. Bir tane müdür odasında bilgisayarımız var, o da internet bağlantısı olmadığı için çok bir işe yaramıyor. Dolayısıyla öğretim materyallerini temin etmede zorlanıyorum.” Ö30

“Bu meslek lisesinde öğrencilere bir uygulama yaptıracam ama malzeme yok. Bu gerçekten büyük bir sıkıntı. Öğrenciye akıllı tahtada anlatıyorsun güzel ama uygulama yapman da lazım. Sigortayı öğrenmesi için bir kabloyu eline alması lazım. Penseyle kesmesi lazım, tornavidayla sıkması lazım. Bunlar olmayınca bir yere kadar gidiyorsun, bir yerde kalıyorsun.” Ö26

“Mesela ben bugün damıtma konusunu anlattım çocuklara. Çizdim, ettim ama öğrenciler her şeyi somut olarak düşünen öğrenciler. Dolayısıyla keşke benim

laboratuvarım olsa gerçi var ama sadece sınıf olarak var, malzeme hiç yok. Keşke olanaklarım olsaydı da ben bir damıtma örneği yapabilseydim. Çocuklar çok istekliler, fen deyince akıllarına deney gelsin istiyorum, eğlenceli bir şeyler ama mümkün olmuyor maalesef.” Ö13

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu okul ve çevredeki kısıtlı imkânlardan dolayı araç, gereç ve materyalleri temin etmede güçlük çektiklerini vurgularken üç öğretmen ise öğrencilerin maddi imkânları kötü olduğu için gerekli araç-gereçleri temin etmede güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

Öğrencilerin maddi yetersizlikleri

“Araç-gereçleri temin etmede güçlük yaşadım, hem öğrencilerin maddi imkânlarından dolayı hem okulun bulunduğu yerden dolayı araç gereç konusunda sıkıntısı var.” Ö19

“Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu onların öğrenme durumlarını etkiliyor, yani istediğim her kaynağı elde edemiyorum ya da hani bir kaynak isteyecek olsam düşünüyorum, acaba öğrenciler alabilir mi ya da ben nasıl temin edebilirim onlara.” Ö7

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısından fazlası okul mimarisinin (derslik, laboratuvar, okul bahçesi, okul içindeki yaşam alanları vb.) etkili bir öğrenme ortamını oluşturmak için elverişli olmamasından dolayı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

Okul mimarisindeki eksiklikler

“Bizim görsel sanatlar atölyemiz yok. Okulda bir de imam hatip okulumuz var. Bütün sınıflarımız dolu yani imkân yok. Bir sınıfa ekstra bir atölye yapamıyoruz.” Ö11

“Biyoloji dediğim gibi soyut olduğu için çocuğun bazı şeyleri görmeleri gerekiyor, o da mümkün değil. Bizim alanımızda laboratuvarımız olmadığı için baya güçlük yaşıyorum.” Ö20

“Okulumuz çok küçük ve eski bir okul olduğu için okulda yer sıkıntısı var, mesela öğretmenler odamız çok küçük, okulun bir laboratuvarı yok, yani bu tür olması gereken şeyler yok.” Ö23

“Bizim köy okulumuzda tam öğretime geçilince bizim dersliğimiz eksik kaldı. Eski bir lojman vardı, orayı derslik yaptılar. Fakat lojmanın altı beton değil, toprak ve çok küçük. Sadece 6 sıra sığırdı, 6 sıraya 22 öğrenci sığdırmaya çalıştık. Dolayısıyla verimli bir ders ortamı yok, hiçbir koşul uygun değil ki.” Ö29

“Öğretmenler odamız yok, okulda tek öğretmen olduğumdan dolayı gereksiz görünüyor olabilir ama öyle değilmiş aslında, gelen misafirleri ağırlamakta sıkıntı oluyor. Sınıftan dışarı pek çıkamıyoruz, öğrenci de dersin bitip bitmediğini fark edemiyor. Teneffüste de, öğle arasında da oradayız.” Ö30

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, öğretmenlerin okul mimarisinden kaynaklı güçlükler olarak derslik sayısının yeterli olmaması, okulda aktif kullanılabilecek laboratuvar veya atölyenin olmaması, öğretmenlerin rahat kullanabilecekleri uygun öğretmenler odasının olmaması gibi nedenler belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, bazı öğretmenler okul bahçesinin uygun olmaması veya spor salonu gibi yaşam alanlarının olmamasının onlara güçlük yaşattığını vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

Okulda yaşam alanının olmaması

"Bizim okulumuz öğrenci sayısı fazla ama küçük bir okul. Mesela basket sahası yok, futbol sahası yok, yaşam alanı yok. Yani çocuğun kendini deşarj edebileceği, sokağa çıkıp oynayacağı, koşacağı bir alan yok. Rahatça koşabileceği bir alan olmayınca çocuk bu sefer derste oyun oynuyor, başka şeyler yapıyor. Bunlar tabi sınıf yönetimine çok büyük etki ediyor." **Ö3**

"Okulun bahçesi çok geniş ve kör noktalarının fazla olmasından dolayı okulun bahçesinde öğrencilere göz kulak olmakta oldukça zorlamaktaydım." **Ö4**

"Okul olarak bence anasınıfı, ortaokul, lise aynı ortamda olmaması lazım, çünkü liseliler girip çıkıyor biz ilkokul öğrencilerimizi kontrol açısından çok zorlanıyoruz açıkçası. Kimin ne olduğu belli değil. Bu da eğitim öğretimi olumsuz etkiliyor." **Ö15**

"En büyük sorunumuz bizim okulumuzun bahçesi çok küçük, o yüzden mesela çiçek tohumunun yerin altından çıkmasını anlatıyorsun, hani keşke diyordum hep bahçemiz biraz büyük olsa öğrencileri çıkarsam, bahçede bu dersi anlatsam. Çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirdi ama okul mimarisi buna uygun değil." **Ö22**

Yukarıda öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin okul bahçesi ve okul ortamının olumlu bir öğrenme ortamı oluşturacak nitelikte olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenlerin birkaçı okulda temizlik problemlerinin olduğuna dikkat çekmiştir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri, sınıfların fiziksel yetersizliklerinden kaynaklı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

Sınıfların fiziksel yetersizlikleri

"Bizim okulumuzda bırakın akıllı tahtayı halen kara tahtalar var. Tebeşir kullanıyoruz, projeksiyon cihazımız bile toplamda iki tane. Çoğu zaman ortam bulamıyoruz. Bizim laboratuvarımızdaki bilgisayarlar çok eski. Şu an 30 kişilik bir sınıfta bilgisayarların dokuz tanesi çalışıyor durumda. Çocuk geçiyor oraya, ikişerli üçerli oturuyor. Her biri imkân bulamıyor." **Ö6**

"Akıllı tahtalardır, projeksiyondur sadece bir tane var. Biz sınıflarda olmasını bekledik. Akıllı tahtayı, teknolojiyi yoğun bir şekilde kullanalım ama onlar yok. Bu eksiklikler bizi engelliyor ve sınırlandırıyor." **Ö18**

“Tahtalarımız eski, kara tahta. Tebeşir kullanıyoruz hala bu da büyük bir sıkıntı bence. Okulumuzda projeksiyon cihazı yok, tepegöz yok. Bunlar da bizim için büyük handikap. Mesela geçenlerde işlediğimiz zambak kelimesini çocuk bilmiyor. Zambak diyorum, çocuklar nasıl bir çiçek olduğunu bilmiyorlar, şaşırıyorlar. Açılıyorsunuz internette fotoğrafini, elden ele geziyor telefon. Derste büyük bir zaman kaybı yani. Ders içerisinde biz çok fazla alan kullanamıyoruz, yani sınıfa bir afiş asmak büyük bir mesele. Bütün öğretmenler aynı alanı kullandığı için siz çok fazla bir alan kullanamıyorsunuz.” Ö3

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu anlamda güçlük yaşayan öğretmenlerin tamamı sınıflarda akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon cihazı vb. teknolojik araçların olmamasının etkili öğrenmeyi zorlaştırdığını, dolayısıyla güçlük yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise sınıflarda öğretmenlerin panoya afiş, görsel materyal asma vb. gibi kullanım alanlarının olmamasından yakınmışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden öne çıkanlar aşağıda sunulmuştur:

Sınıflarda kullanım alanının yetersiz olması

“Sınıflarda özellikle ben bir panomuz olsun asalım ya da ne bileyim o tarz şeyler istiyorum. Kullanabileceğim bir alan istiyorum kendime ait...” Ö24

“İngilizce’de İngilizce sınıfı olması gerektiği için sorun yaşadım, çünkü İngilizce öğretiminde görsellik çok önemlidir. İngilizce’de görsel temalarla, afişlerle falan duvarları donatmak önemlidir. Projeksiyon vb. gibi teknolojik araçlar gerekiyor. O konuda bazı sınıflarda zorluk yaşadım.” Ö21

Bazı öğretmenler ise sınıflarda kapı, kapı kollarının kırık olması, sınıfta işitsel materyaller kullanabilmeleri için prizlerin olmaması veya uygun olarak düzenlenmemesi gibi durumlardan dolayı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden öne çıkanlar aşağıda sunulmuştur:

Sınıfların fiziksel yetersizlikleri

“Tahtalarımız var çok güzel ama prizlerimiz yok. Uygun prizler yapılmamış, uygun kablolar döşenmemiş bu çok sıkıntı oluyor. Yani ben sürekli elimde kablo taşıyarak gitmek zorunda kalıyorum. Bir de sürekli, akıllı tahtalar kilitli oluyor. Biz onu açana kadar dersin süresi geçiyor zaten. Zaman kaybı yaşıyorum, bunlar zaman kaybına neden oluyor.” Ö24

“Tüm kapılar ve kolları genelde kırık oluyor. Kapının kapanmaması beni çok sıkıntıya sokuyor, çünkü sınıfa girip kapıyı örtüp derse başlaman gerekiyor ama bu mümkün değil. Pano çok eski ve kırık. Çocukların resimleri, boyaları var; biz pek kullanamıyoruz. Matematikte biraz da görsellik olduğunu düşünüyorum. Çocukların kafasında daha rahat oturması için ama bu yüzden çok yapamıyorum.” Ö8

Ölçek ve görüşmelerden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında okulda fiziki altyapı ve olanakların yetersizliğinden dolayı çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmektedir.

Ölçek uygulamasında aday öğretmenler okulun fiziki altyapısı ve olanaklardan kaynaklı belirtilen güçlüklerle orta düzeyde ($\bar{X}=3.20$) karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin çoğunun araç-gereç yetersizliğinden dolayı eğitim ortamını etkili olarak düzenlemede zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlası; okul mimarisinin etkili eğitim ortamları düzenlemelerini bazen (%27.6) ve genellikle (%27.9) engellediğini, okul ve çevredeki kısıtlı imkânlardan dolayı farklı öğretim materyallerine ulaşmakta bazen (%26.6) ve genellikle (%30.3) güçlük yaşadıklarını ve sınıfların fiziksel yetersizlikleri nedeniyle planladıkları öğretim etkinliklerini sınıfta uygulamada bazen (%27.6) ve genellikle (%25.6) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen veriler, bu bulguları destekler niteliktedir. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısından fazlasının araç-gereç yetersizliğinden ve okul mimarisinden dolayı güçlük yaşadıkları; yaklaşık olarak üçte birinin ise sınıfların fiziksel yetersizliklerinden dolayı güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Alanyazında yapılan birçok çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Fantilli'nin (2009) yaptığı doktora tezinde, öğretmenlerin mesleğin ilk yılında materyal olanakları bakımından güçlük yaşadıkları; Keengwe & Adjei-Boateng'in (2012) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yetersiz öğretim materyallerinden dolayı güçlük yaşadıkları; Dickson ve diğerlerinin (2014) Emirati'de mesleğe yeni başlayan altı öğretmenle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin gerekli kaynak bulmada güçlük yaşadıkları; Duran, Sezgin ve Çoban'ın (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmenler ders araç gereçlerinin ve öğretim materyallerinin kullanımı ile ilgili sorunlar yaşadıkları, okullarında ders araç gereçleri olmadığı veya olan ders araç gereçlerinin ise kullanılamaz hâlde olduğu; Korkmaz'ın (1999) yaptığı çalışmada mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının derse uygun araç-gereç temin etme ve kullanmada güçlük yaşadıkları; Toker-Gökçe'nin (2013a) yaptığı çalışmada aday öğretmenlerin öğretim materyallerini elde etmede güçlük çektikleri; Özpınar ve Sarpkaya'nın (2010) çalışmasında köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin araç-gereç ve gerekli malzemeleri temin etmede sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Mudzingwa & Magudu'nun (2013) mesleğe yeni başlayan 24 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleğin ilk yılında; yetersiz öğretim materyalleri, kötü çalışma koşulları, alt yapı eksiklikleri bağlamında güçlük

yaşadıkları belirlenmiştir. Gömleksiz ve diğerlerinin (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin laboratuvar, teknolojik araç-gereç, öğretim materyali eksikliği, okulun çevre düzenlemesi ve okul ortamının kullanışsızlığı konularında güçlük yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Yeşilyurt ve Karakuş'un (2011) yaptığı çalışmada aday öğretmenler okulun imkânlarının kısıtlı olmasından dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca aday öğretmenler lisans eğitimlerini şehir merkezlerinde aldıklarını fakat köy, mezra, birleştirilmiş sınıf vb. yerlerde görev yapmalarının fiziksel ve sosyal şartlar açısından farklı koşulları gerektirdiğini ve bu konuda güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Yılmaz ve Tepebaş'ın (2011) çalışmasında ise aday öğretmenler okullarda atlas, harita, küre, projeksiyon ve bilgisayar vb. gibi teknolojik araç-gereç ve öğretim materyallerinin yetersiz olduğunu ve bu sebeple yapılandırmacı yaklaşımı gerçek sınıf ortamında uygulamada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıdaki araştırma sonuçları ve bu çalışmada elde edilen bulgular; aday öğretmenlerin sınıfların fiziksel yetersizlikleri (teknolojik araçlar, pano, görsel materyaller vb.), okul mimarisinin (okul bahçesi, derslik, laboratuvar, spor salonu vb.) etkili öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmemesi, okul ve çevredeki kısıtlı imkânlardan kaynaklı araç-gereç yetersizliklerinin olması vb. nedenlerden dolayı güçlük yaşadıkları söylenebilir. Bu durum, etkili ve verimli bir öğrenme için okul ve sınıf ortamlarının yeterli fiziki altyapı ve olanaklara sahip olmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Okul mimarisinin, okullardaki fiziksel düzenlemelerin, fiziki ve teknolojik olanakların etkili öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, sınırlı olanaklara sahip ve dezavantajlı öğrenci sayısının fazla olduğu sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullara atandığında daha fazla güçle karşı karşıya kalmaktadır (Jensen ve diğerleri, 2012). Lisans eğitiminde öğretmen adayları genellikle fiziki altyapı ve olanaklar bakımından iyi okullarda staj yapmaktadır. Fakat aday öğretmenler mesleğin ilk yılında genellikle kırsal kesimlerde, kısıtlı olanaklara sahip okullarda göreve başladıkları için mevcut koşullara uyum sağlamada zorlandıkları ve bu durumun onlara etkili öğretimi gerçekleştirmede sorun yaşattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Ölçek</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Düzye</i>
Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler (Toplam)	942	2.60	0.52	Orta düzeyde
Öğretimi planlama ve uygulama	942	2.52	0.45	Düşük düzeyde
Sınıf yönetimi	942	2.92	0.94	Orta düzeyde
Meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler	942	2.36	0.72	Düşük düzeyde
Fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler	942	2.67	1.104	Orta düzeyde
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	942	3.20	0.94	Orta düzeyde

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 33’de görüldüğü gibi, aday öğretmenler mesleğin ilk yılında ölçekte belirtilen güçlüklerle orta düzeyde ($\bar{X}=2.60$) karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, aday öğretmenlerin “okulun fiziki altyapısı ve olanaklar”, “sınıf yönetimi”, “fiziki çevre ve toplum ile ilişkiler” alt boyutlarında orta düzeyde güçlük yaşadıkları; “öğretimi planlama ve uygulama” ve “meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler” alt boyutlarında ise düşük düzeyde güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, aday öğretmenlerin en çok sırasıyla okulun fiziki altyapısı ve olanaklarının yetersizliği ve sınıf yönetiminde güçlük yaşadıkları; en az ise meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında atandıkları okullarda fiziki altyapı ve olanakların kısıtlı olması ve sınıf yönetimi alanlarında daha çok güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Diğer Güçlükler

Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, belirlenen güçlük alanlarının dışında öğretmenlerin başka güçlüklerle karşılaşp karşılaşmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aday öğretmenlere “Mesleğin ilk yılında tüm bu güçlük

alanları dışında güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri?” sorusu yöneltmiştir. “Diğer güçlükler” temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan kodlamalar (görüşler) ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Diğer Güçlüklerle İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Temaya ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Diğer güçlükler	12	36	Ders içi etkinlikler dışında iş yükünün fazla olması	8	24
			Ulaşım	3	9
			Güvenlik	1	3

Tablo 34 incelendiğinde, görüşme yapılan aday öğretmenlerin dörtte birinin ders içi etkinlikler dışında okulda iş yükünün fazla olması, üç öğretmenin ulaşım sorunu, bir öğretmenin ise güvenlik sorunundan dolayı günlük yaşadıkları görülmektedir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin dörtte biri ders içi etkinlikler dışında okulda iş yükünün fazla olmasından kaynaklı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

İş yükü

“Okula ilk geldiğimizden beri angarya işleri bize yüklemeye çalışıyorlar, diğer öğretmenler de buna çanak tutuyor. Ben zaten öğretmenim, benim öğretmenlik yapmam gerek ama bu tip şeyler yaptırılınca ben nefret ediyorum kendimden.” Ö8

“Ben aday öğretmenlere fazla yüklenildiğini düşünüyorum. Gereksiz işlerle uğraşmaktan mesleğin ilk yılında mesleğin tadını alamadık. Derslerden ziyade diğer prosedür işleri, okul işleri falan derken bizim için geçen sene biraz fazla zorlu geçti.” Ö20

“Ben köye atandım. İlk yıl aynı zamanda yetkili müdür olarak görev yaptım. O yüzden hem idari görevleri yürütmek hem de eğitim öğretim görevlerini bir arada yürütmek daha sıkıntı oldu benim için ilk yılda. Ayrıca gelen evrak, giden evrak, bunların kayıt altına alınması, tutanaklar vb. işlerin nasıl yapılacağını dahi bilmiyordum.” Ö30

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, görüşme yapılan aday öğretmenler ders içi etkinlikler dışında okulda angarya işler, idari işler, evrak işleri vb. gibi iş yükünün fazla olmasından dolayı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, köyde görev yapan üç öğretmen okula ulaşım anlamında güçlük yaşadıklarını belirtirken bir öğretmen ise okulda güvenlik sorunlarının olduğuna dikkat çekmiştir. Bu durumlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

Ulaşım/Güvenlik

"Köy okulunda görev yaptığım için ulaşım açısından, olanaklar açısından kötü, merkez okullarına göre daha kısıtlı uygulamaları var. Mesela bizim okulumuzun önünden ne dolmuş geçiyor, ne otobüs. Yol üstünde iniyorsun, iki km yürümek zorundasın. Yani aracın yoksa okula ulaşım baya zor oluyor. Onda sıkıntı yaşıyorum."

Ö2

"Okulda çok fazla güvenlik önlemleri yok. Yani bir güvenli alan değil okul. Dışarıda bir sürü madde bağımlılığı olan çocuklar var. Yeni öğretmenleri özellikle de kadın öğretmenleri çok kez taciz ediyorlar, tehdit ediyorlar. Çocukları tehdit ediyorlar, bizim maalesef iki tane kız çocuğumuz okulu bıraktı bu yüzden. Bu bizim için de geçerli. Bir öğretmen ilk yılında şaşırıyor. Ben nereye geldim acaba. Onlar rahat bir şekilde okulun içine girebiliyorlar. Bu çok büyük bir sıkıntıydı bizim için." **Ö3**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği gibi, aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler belirlenen güçlük alanlarının dışında okulda evrak işleri, idari işler vb. gibi iş yükünün fazla olması, ulaşım, güvenlik vb. durumlardan dolayı güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öztürk'ün (2008) yüksek lisans tezinde aday öğretmenlerin en çok karşılaştıklarını belirttikleri güçlüğü "iş yükü" olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, çeşitli çalışmalarda (Britt, 1997; Holmes, 2006; Jarvis & Algozzine, 2006; Jeanlouis, 2004; Mudzingwa & Magudu, 2013) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler arasında yoğun iş yükü vurgulanmaktadır. Öğretmenlik, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere daha tecrübeli öğretmenlerle aynı sorumlulukların yüklendiği birkaç meslekten biridir (Heidkamp & Shapiro, 1999, s. 41; Tait, 2008). Fakat mesleğe yeni başlayan öğretmenler; öğrenciler, program, okul kültürü, yapılması gereken işlemler gibi birçok duruma alışık değildir (Feiman-Nemser, Carver, Schwille, & Yusko, 1999, s. 4). Dolayısıyla aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında çok alışkın olmadıkları durumlar olan evrak işleri, idari işler vb. gibi iş yükünün fazla olmasından dolayı güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Ayrıca, yapılan görüşmelerde köyde görev yapan öğretmenlerin okula ulaşım bakımından güçlük yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Benzer şekilde, Gömleksiz ve diğerlerinin (2010) yaptıkları çalışmada da aday öğretmenler ulaşım anlamında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla köyde görev yapan öğretmenlerin ulaşım olanakları bakımından zorluk yaşadıkları söylenebilir. Bir öğretmen ise görev yaptığı okulda güvenlik eksikliğinin olduğuna dikkat çekmiştir. Okulun hem öğrenciler hem de öğretmenler için güvenilir bir ortam olması gerektiği gerçeği göz önüne alındığında bu durum önemli bir eksiklik olarak görülebilir.

Öneriler

Görüşmelerde aday öğretmenlere mesleğin ilk yılında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin sorular yöneltildikten sonra “Aday öğretmenlere ne tür destek sağlanmalı? Çözüm önerileriniz nelerdir?” soruları yöneltiştir. Bu sorular kapsamında aday öğretmenlerin önerileri bir tema olarak ele alınmıştır. “Öneriler” temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda öğretmenlerin önerileri; aday öğretmenlere yönelik öneriler, rehber öğretmenlere yönelik öneriler, okul yönetimine yönelik öneriler, MEB ve il/ilçe milli eğitime yönelik öneriler olmak üzere dört alt tema altında gruplandırılmıştır.

“Aday öğretmenlere yönelik öneriler” temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan kodlamalar (görüşler) ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35: Öğretmenlerin Aday Öğretmenlere Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Önerilere ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öneriler	Aday öğretmenlere yönelik öneriler	16	48	Beklentiye yüksek tutmama	5	15
				Mevcut şartları iyi değerlendirme	5	15
				Mesleği, öğrencileri sevmeye	5	15
				Sabırlı, azimli ve özverili olma	5	15
				Önyargılı olmama	3	9
				Mevcut sosyal/kültürel etkinliklerden faydalanma	2	6
				Araştırmayı bilme	2	6
				Haklarını ve yönetmeliği bilme	1	3
				Velilerle etkili iletişime geçme	1	3
				Çevreyi tanımaya yönelik etkinliklere katılma	1	3
				Öğrenci özelliklerini bilme	1	3

Tablo 35 incelendiğinde, aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mesleğin ilk yılına yönelik çeşitli önerilerde buldukları görülmektedir.

Bu alt temaya ilişkin öneride bulunan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin beklentilerini yüksek tutmamalarını, atandıkları yerlerde mevcut şartları kabullenmelerini ve fırsatları iyi değerlendirmelerini, öğretmenlik mesleğini ve öğrencileri sevmelerini, meslekte sabırlı, azimli ve özverili davranmaları gerektiğini önermişlerdir. Aday

öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlere yönelik önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Mesleki tatmin

"Köy şartlarında sosyal olanaklar neredeyse hiç yok. İlçedeki halk eğitimde hat kursu, ahşap kursu gibi küçük etkinlikler açıldı. Açılan bu kurslar bizi motive ediyor. Aday öğretmenlerin en azından sınırlı olanaklarla da olsa bu tarz kurslarla ilgilenerek kendilerine sosyal yaşam alanı oluşturmalarını önermekteyim. Beklentileri kesinlikle yüksek olmamalı." **Ö32**

"Atandıkları yerin coğrafi, ekonomik veya sosyal şartlarından korkarak, özellikle burası doğudur şöyledir, böyledir diye korkarak kesinlikle yaklaşmamak gerekiyor. Çünkü ben geçen yıl ilk atama diye Van gördüğüm zaman ailecek şoka uğradık. Kimse ağzını açamadı yani tebrik bile alamadım, yani Van bir de Bahçesaray hem de oranın bir köyü. Bu psikolojiyle geldiğim için alışmakta baya zorlanmıştım. Dolayısıyla aday öğretmenler ön yargıyla yaklaşmamalı ve beklentilerini çok yüksek tutmamalıdır. Atandıkları yerde kısıtlı da olsa mevcut imkânları çok iyi değerlendirmeliler." **Ö30**

"Her şeyden önce sevmek gerekiyor, sevmeleri lazım. En kötüye alışırsak, en kötüyü umarak gitmek lazım. Beklentiyi yüksek tutmamak lazım." **Ö7**

"Aday öğretmenlerin her şeyden önce atandıkları yere tamamen önyargısız gitmeleri lazım. Hani ben doğuya atandım, ben batıya atandım gibi önyargıları kafalarından atmalı. Burası da nasıl bir yer dememeliler, kabul etmeliler. Güzel bakmalı, çünkü burada yaşayacaklar. Buraya kötü de baksalar, iyi de baksalar, bir yıl burada kalıp bu hayatı yaşayacaklar. İyi baksalar hem kendileri açısından hem de çocukların eğitimi açısından daha verimli olur. Bir de çok acele etmemeliler, çok sabırsızlanmamalıdır. Çünkü ilk bir ay özgüven eksikliği oluyor. Ders yapamayacak mıyım acaba, bu meslek bana göre değil mi, hatamı ettim istifa edip bırakıp gideyim şeklinde durumlara karşılaşılabiliyorlar. Çabuk pes etmemeliler. Ayrıca öğrencileri sevmeliler, çünkü öğrenciyi sevince gerçekten burayı da seviyorsun, dersi de seviyorsun, anlatmayı da seviyorsun. Yani ilk başta öğrenciyi sevmek, kabullenmek lazım diye düşünüyorum." **Ö29**

Ayrıca, aday öğretmenlerin bazıları mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin atandıkları yerlerde mevcut sosyal/kültürel etkinliklerden faydalanmalarını, araştırmayı ve bilgiye ulaşmanın yollarını bilmelerini, haklarını ve yönetmelikleri bilmelerini, velilerle etkili iletişime geçebilmelerini, çevreyi tanımaya yönelik mevcut etkinliklere katılmalarını ve öğrenci özelliklerini bilmelerini önermişlerdir. Aday öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlere yönelik önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Mesleki gelişim

"Bence aday öğretmenler gittikleri yerlerde verimli olmaya çalışmalı, kaçmanın yollarını aramamalı. Mevcut koşulları en iyi şekilde değerlendirmeli ve fedakârlık olmalı." **Ö33**

"Aday öğretmenlerin yönetmelik bilmeleri lazım yani bizim en büyük sıkıntımız işin kuralını bilmemek, çünkü hakkını bilmediğin zaman sana her şeyi dayatabiliyorlar. Normalde stajyer öğretmenler bir yıl boyunca derse girmezler, danışman öğretmenin gözetimi altında derse girerler ama hepimiz derse girdik. Biz hem derse girdik hem

idareye yardım ettik hem de bir ton işin peşinden koştuk. Dolayısıyla kesinlikle haklarını ve yönetmeliği bilmeleri ve desteklenmeleri gerekiyor çünkü hakkını bilmediğin zaman kendini savunamıyorsun da.” **Ö20**

“İnterneti çok sık kullanırım, internet harika bir şey. Mesela sayfalar oluşturulmuş, herkes oradan paylaşım yapıyor. Yeni öğretmensiniz ve bilmiyorsunuz. Kısacası interneti çok öneriyorum. Araştırmayı ve öğrenmeyi iyi bilmeliler.” **Ö14**

“Aday öğretmenlere öğrenci özelliklerini iyi bilip onların duygularına hitap etmeyi, ona göre yaklaşımlarını öneririm. Aday öğretmenler bunu göz önünde bulundurmalı: Burada herkes birbirinden bir şey öğreniyor, kimse tam olarak bilgili değil. Birinden bir bilgi öğrenirsin, diğerinden bir bilgi çünkü burada her şey yaşanarak öğreniliyor. Sorarak, araştırarak öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum, o yüzden araştıran karakterde olmalarını öneriyorum. Kesinlikle acaba sorsam benim yetersiz olduğumu mu düşünürler gibi bir tereddüte düşülmemesi lazım. Kimsenin bu konuda korkmaması, bunu da mı bilmiyor nasıl öğretmen olmuş gibi düşünülmemesi gerekiyor.” **Ö30**

“Rehber öğretmenlere yönelik öneriler” temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan kodlamalar (görüşler) ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36: Öğretmenlerin Rehber Öğretmenlere Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Önerilere ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öneriler	Rehber öğretmenlere yönelik öneriler	10	30	Bir denetim mekanizması olmalı	3	9
				Tecrübeli olmalı	3	9
				Aynı branştan olmalı	3	9
				Yönlendirici olmalı	3	9
				Kendi deneyimlerini paylaşmalı	3	9
				Aday öğretmene zaman ayırmalı	2	6

Tablo 36 incelendiğinde, aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte birinin rehber öğretmenlere yönelik çeşitli önerilerde buldukları görülmektedir.

Bu alt temaya ilişkin öneride bulunan aday öğretmenlerin rehber öğretmenlerin seçiminde dikkat edilmesi gerektiğine vurgu yaparak rehber öğretmenlerin tecrübeli ve aday öğretmenle aynı branştan olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Rehber öğretmen desteği

“Rehber öğretmen seçiminde çok dikkat edilmeli. Aday öğretmen ilk atandığı zaman o branşta tek öğretmen olmuş olabiliyor. Dolayısıyla aday öğretmenin bu süreçte yalnız kalmaması için rehber öğretmenler iyi seçilmeli ve idare tarafından daha ciddiye alınarak bunun görev haline getirilmesi gerekmektedir.” **Ö7**

“Tabi ki yol gösterecek bir rehber öğretmen olması lazım ama aday öğretmenin kendi branşında olması çok önemli ve tecrübeli olmalı. En az beş yıl tecrübesi olması

gerektiğini düşünüyorum. Belli şeyleri atlatmış olmalı. İlk bir-iki ay aday öğretmene eşlik edecek bir hocanın olması, yani o derste seni yönlendirmesi, eksikliklerini, hatalarını not etmesi ve sana söylemesi... Bunlar çok daha etkili olabilir yani.” Ö6

“Aday öğretmenin ne yapmalıyım, ne yapabilirim, bir yol gösterin, bir öneriniz var mı diyebileceği bir rehber öğretmeni olmalı. Rehber öğretmen aday öğretmenin mutlaka kendi alanından ve donanımlı olmalı.” Ö33

Ayrıca, aday öğretmenler rehber öğretmenlerin aday öğretmenleri yönlendirmesi, eksiklerini uygun bir dille söylemesi, aday öğretmenlerle ortak vakit geçirebilecekleri belirli bir zaman dilimi belirlenerek kendi deneyimlerini paylaşması gerektiğini belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin rehber öğretmenlere yönelik önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Yönlendirme

“Mesela 5 gün ise o öğretmenin dersi bir gününü rehber öğretmenin yanında geçirebilir. Çünkü biz telefonla hep iletişimde bulunuyorduk. Gerek okulda verilen danışman öğretmen olsun gerek başka okulda verilen danışman olsun en az bir gün onların bir araya gelebileceği, aynı sınıf ortamını teneffüs edebileceği bir zaman dilimi ayrılmalıdır diye düşünüyorum. Çünkü iletişim genelde telefonla oluyordu. İnanın ki yüz yüze karşılaşmayanlar bile vardır.” Ö1

“Kesinlikle deneyimlerini paylaşımlarını öneriyorum. Benim köye gidip geldiğim serviste de iki aday öğretmen var, onların rehber öğretmeni benim bu yıl. Ben onlara elimden geldiğince her konuda yardımcı oluyorum, hani sormasalar bile benim başıma şu gelmişti, şurada şunu yapabiliriz diyorum. Bu konuda destek olunması gerektiğini düşünüyorum.” Ö30

Birkaç öğretmen ise rehber öğretmenler için bir denetim mekanizması olması gerektiğini ve bu sürecin etkili olarak yürütülebilmesi için izleme-değerlendirmenin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden birinin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Denetim mekanizması

“Ben kendi adıma çok memnunum ama kendi arkadaşlarım adına konuştuğum zaman kimisinin başka okullarda tanımadığı rehber hocaları var, sadece gelip not verip belki hiç gelmediler notu girip geçtiler. Yani bu bir rehber hocası olamaz. Hiçbir şekilde aday öğretmeni tanımıyorlar, birbirlerinin isimlerini bilmiyorlar. Bunun daha ciddiye alınması ve bir kontrol mekanizmasının olması gerekiyor.” Ö13

“Okul yönetimine yönelik öneriler” temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan kodlamalar (görüşler) ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37: Öğretmenlerin Okul Yönetimine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Önerilere ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öneriler	Okul yönetimine yönelik öneriler	12	36	Gerekli desteği sağlama	6	18
				İnsiyatifli davranma	5	15
				Bilgilendirmeler yapma	5	15
				Cesaretlendirme	3	9
				Adil davranma	2	6
				Güleryüzlü olma	2	6

Tablo 37 incelendiğinde, aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte birinin okul yönetimine yönelik çeşitli önerilerde buldukları görülmektedir.

Bu alt temaya ilişkin öneride bulunan aday öğretmenler özellikle okul yönetiminin aday öğretmenlere gerektiğinde yardımcı olması, gerekli desteği sağlaması, mesleğin ilk yılında aday öğretmenlere çok fazla yüklenmeyip tolerans göstermeleri yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Aday öğretmenlerin okul yönetimine yönelik önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Yönetici desteği

“Biz neyi, nerede, ne zaman yapacağımızı bilmediğimiz için bazen hazırlıksız yakalanabiliyoruz. Resmi prosedürler ve evrak işleri anlamında okulda ne yapılması gerektiği, hangi evraklara sahip olunması ve dönem sonunda hangi evrakları idareye teslim edeceğimizi içeren bir liste aday öğretmenlere teslim edilirse güzel olur.” Ö4

“Bence ilk gelen öğretmene hemen çok yüklenilmemesi gerekiyor, yani şu evrak işleriyle çok fazla boğulmaması gerekiyor. Doğudasın biraz inisiyatifli olmak gerekiyor onlara karşı. Bir anda çok fazla ders de değil, yani az ders verin daha verimli kullansın ya da bazı şeyleri direktmek değil de hani şunlar yapılacak bunlar yapılacak değil de onları biraz daha hoş görmek gerekiyor en azından bir dönem boyunca çünkü alışma süreci zor oluyor.” Ö13

“Okul yönetimi aday öğretmene çok yüklenmemeli. Okul yönetimi sanki aday öğretmenin her şeyi biliyormuş gibi davranmamalı. İş yükünü de geçtim, yani karşısına bir aday öğretmen gelmiş, o kendisi nasıl biliyorsa sanıyor ki aday öğretmende her şeyi onun gibi biliyor.” Ö1

Görüşme yapılan aday öğretmenler; okul yöneticilerinin aday öğretmenleri özellikle evrak işleri anlamında neler yapmaları gerektiği ve okulun öğrenci profili, çevre, toplum hakkında bilgilendirmeler yapmaları gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin önerilerinin bazıları aşağıda sunulmuştur:

Oryantasyon eğitimi

“Okul yönetiminin bir oryantasyon eğitimi vermesi lazım ilk gelen öğretmenlere. Yani bizim çevremizin özellikleri budur, bizim öğretmenlerimiz bunlar, velilerimiz bunlar, öğrenci profilimiz bu şekilde bir bilgilendirme kesinlikle olmalı.” Ö27

“İlk geldiğim zaman MEB’in işleyişi hakkında hiçbir fikrim yoktu. Hala da çok fazla yoktur belki. Geldiğim zaman yöneticilerin senin görevin şunlar, şunları yapman gerekiyor, evrak olsun ya da ne bileyim başka yapmam gereken şeyler varsa bunlar hakkında bir bilgilendirme, bir toplantı ya da bir eğitim oryantasyonu gibi bir şeyin yapılmasını isterdim. Ben her şeyi böyle el yordamıyla ya da sora sora öğrendim. Ya da yapmadığım bir şeyi niye yapmadın diye soruyorlar. İnsan biraz kendini kötü hissediyor, sanki etrafında herkes ne yapmasını biliyor, bir tek ben bilmiyorum.” **Ö24**

Ayrıca, bazı öğretmenler okul yöneticilerinin aday öğretmenleri cesaretlendirmelerini, teşvik etmelerini ve onlara karşı güler yüzlü ve adil olmalarını önermişlerdir. Aday öğretmenlerin önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Motivasyon

"Yönetici öğretmenlerle arasındaki mesafeyi eşit tutmalı ve adil davranmalı. Böyle olunca öğretmenler arasındaki iletişim güçlü oluyor ve gruplaşma olmuyor. Yöneticiler aday öğretmenlere güler yüzlü davranmalı ve onları okul, öğrenci profili, çevre ve toplum hakkında bilgilendirmeli. İlk yılın verdiği tecrübesizliği yüzüne vurmamalı. Aday öğretmenlerin biraz eksikliği olabilir. Eksikliğini kaba bir şekilde söylememeli; biraz böyle siz yaparsınız, şunu şöyle yaparsanız daha iyi olur, bak ben de böyle yapmıştım, bu böyle daha iyi olmuştu şeklinde onları cesaretlendirmeli." **Ö29**
"Okul yönetimi aday öğretmenlerin şevkini kırmamalı, aksine cesaretlendirmeli ve gereken desteği sağlamalı." **Ö33**

“MEB ve il/ilçe milli eğitime yönelik öneriler” temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan kodlamalar (görüşler) ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38: Öğretmenlerin MEB ve İl/İlçe Milli Eğitime Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Önerilere ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öneriler	MEB ve İl/İlçe Milli Eğitime yönelik öneriler	20	61	Pratik, uygulamalı, nitelikli eğitim ve seminerlerin verilmesi	13	39
				Gerekli desteğin sağlanması	3	9
				Aday öğretmenlerin atandıkları yerlerde uyum sürecine başlaması	3	9
				Rehber öğretmen seçimine dikkat edilmesi	3	9
				Aday öğretmenlerin görüşlerinin alınması	2	6
				İl/ilçe Milli eğitimle okullar arasında işbirliğinin olması	2	6
				Gereksiz evrak işlerinin azaltılması	2	6
				Evrak işleri vb. konularda bilgilendirme yapılması	2	6

Tablo 38 incelendiğinde, aday öğretmenlerin yarısından fazlasının MEB ve il/ilçe milli eğitime yönelik çeşitli önerilerde buldukları görülmektedir.

Bu alt temaya ilişkin öneride bulunan aday öğretmenlerin çoğu aday öğretmenlere uygulamada karşılaşılabilecek durumlar ve çözüm yollarına yönelik somut, pratik, uygulamaya dayalı eğitim ve seminerlerin verilmesini; özellikle çevreye, kültüre yönelik nitelikli uyum seminerlerinin verilmesini; sınıf yönetimi, velilerle iletişim, öğrenci psikolojisine yönelik seminerlerin verilmesini önermişlerdir. Aday öğretmenlerin önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Uyum seminerleri

"Verilen uyum seminerleri artık adı ne olursa olsun içeriği daha çok önemli olmalı. Bu seminerler kuramsal olmamalı, yani biz gidip slayttan 5-6 saat bir şey dinleyip geliyoruz. Bu verimli değil, çünkü bunları zaten üniversitede de yaptık. Uygulamada karşılaşılabilecek durumlar ve çözüm yollarına yönelik daha somut, pratik eğitimler verilmeli." **Ö1**

"Aday öğretmenlere buldukları ili, oranın kültürünü, belli kilit noktaları tanıtmaya yönelik seminerler verilmesi gerektiğini düşünüyorum." **Ö7**

"Kesinlikle sınıf yönetimi konusunda öğretmenler desteklenmelidir, bir öğretmenin en başta sıkıntı yaşadığı şey sınıf yönetimi konusu oluyor. Öğrenci psikolojisi olabilir, veli ile iletişim konusunda olabilir, yani o konularda biraz daha desteklenmeleri gerekir." **Ö20**

"Mesela biz oryantasyon eğitimi diye bir şey aldık ama hiçbir şey yapmadık. Tamamen içi boş bir şeydi. Sadece Van'ın çevresini, özelliklerini falan anlatıldı ondan sonra imza atıldı, gönderildi falan. Yani sırf yapmak için yapılmış bir şey. O zaman hepimiz yeni gelmiştik. Keşke böyle daha iyi sahipleneceğimiz ve yönlendirileceğimiz bir şeyler olsaydı, hem mesleğe dair hem çevreye dair. Yeni atandığımızda her şeyi el yordamı ile öğreniyoruz. Bu hoş değil gerçekten, insan kendini kötü hissediyor. Çevrede herkes her şeye hâkim, bizim meslekte yeni, çevrede yeni olduğumuz çok çabuk belli oluyor. Yalnız hissediyor insan kendini. Bu anlamda gereken sosyal ve psikolojik destek sağlanmalı." **Ö24**

Öğretmenlerden biri, aşağıda belirtildiği gibi, eğitim veya seminerlerin o bölgede görev yapmış, o bölgeyi bilen deneyimli kişilerce verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Deneyimli kişiler

"Ben ilk dönem seminerlere gitmiştim ama bu seminerler her okulda düzgün işlenmiyor anladığım kadarıyla. Düzgün işlense çok güzel mesela gitmiştik, bize ders veren hocalar da çok iyiydi. İşin aslında kaliteli yapılması önemlidir. Vanlıydı kendisi mesela hani bu sunumu yapan kişinin tecrübeli bir Vanlı olması da benim için çok önemliydi. O zaten biliyordu benim yaşadığım sıkıntıları, ne yapabileceğimi söylüyordu ya da herkes yeni atanmış öğretmen mikrofon elden ele dolaşıyordu. Herkese belli bir süre sıkıntısını anlatma hakkı veriyordu. Yani biz yeni öğretmenler için birbirimizin dertlerini dinleyeceği, çözüm bulacağı platformlar ve bu işi sağlam yönetebilecek kişiler gerekli." **Ö14**

Bazı öğretmenler aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yalnız bırakılmaması ve gerekli desteğin sağlanması, aday öğretmenlerin özellikle

atandıkları yerlerde uyum sürecine başlaması, rehber öğretmen seçiminde dikkatli davranılması ve aday öğretmenlerin görüşleri (anket, görüşme vb.) alınarak belirli kararların alınması gerektiğini önermişlerdir. Aday öğretmenlerin önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Adaylık eğitimi

“Şu an MEB’in şubatta atananlar için uyguladığı bir sistem var. Yeni başlayan aday öğretmenler tercih yapıyorlar, istedikleri yerlerde ilk dönem tek başlarına derse girmeden rehber öğretmen eşliğinde derse girip gözlem yapacaklar. Bu sistem iyi, ama bence mutlaka istedikleri yerlerde değil, atandıkları yerlerde göreve başlayıp bu süreci orda yürütmeleri gerekmektedir. Fiziki bölgeye göre yetiştirilmedikleri takdirde bir dönem sonra görev yerlerine geldiklerinde aynı uyum süreci zorluklarını yaşayacaklardır.” Ö15

“Kendi aldıkları kararları uygulamak yerine aday öğretmenlerden anket, görüşme vb. yöntemlerle elde ettikleri verilerle eğitim-öğretim hakkında karar almaları daha doğru olur.” Ö4

Ayrıca bazı öğretmenler il/ilçe milli eğitim ile okullar arasında gerekli işbirliği sağlanarak şube müdürleriyle tanışma toplantılarının düzenlenmesi, okulda gereksiz evrak işlerinin azaltılması ve yapılması gereken ders dışı görevler, evrak işleri vb. konularda bilgilendirmelerin yapılması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Aday öğretmenlerin önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

İl/İlçe Milli Eğitim desteği

“Ben ilçe milli eğitim yöneticileri hakkında iyi bir fikre sahip değilim. Milli eğitimde işler burada biraz daha yavaş işliyor. Bir haftada ulaşması gereken şey üç haftayı da bulabiliyor. O anlamda bir sıkıntımız var. Özellikle köy okullarında görev yapan öğretmenlerin talepleri ivedilikle karşılanmalı, onlar bu süreçte desteklenmeli ve gerekli iletişim sağlanmalı. Ayrıca ilçe milli eğitimin öğretmene güler yüzlü davranması iyi olur bence, ilk etapta hocam hoş geldiniz, size bir ilçeyi gezdirelim, ilçemiz özelliklere sahip, öğrenci ve velilerin profili budur, şu okulda şunu yapmalısınız şeklinde aday öğretmenlerin ihtiyaçlarına ilk etapta böyle cevap verilerse bu anlamda daha güzel bir çalışma olabilir.” Ö29

“Buldukları ilin sosyo-kültürel özellikleri, bu bölgenin aileleriyle ilgili detaylı bir bilgi verilmeli. Milli eğitimin şube müdürleriyle yeni atananlar tanışma toplantısı düzenlenmeli.” Ö26

“Zümre toplantısı nedir, nasıl yapılır, nasıl karar alınır, bir şey yapılacağı zaman nereye başvurulur, yönetmelikler nedir, özlük haklarımız vb. durumlarla ilgili eğitim verilmesi lazım.” Ö31

“Bence aday öğretmenlerin şu evrak işleri azaltılmalı, onlarla uğraşmaktan öğrencilerime vakit ayıramıyorum, akşam evimde dersimi çalışamıyorum.” Ö33

Sonuç olarak, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında aday öğretmenlere, rehber öğretmenlere, okul yönetimine, MEB ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine yönelik çeşitli önerilerde buldukları görülmektedir. Bu durum, aday öğretmenlerin

mesleğin ilk yılını daha kolay ve verimli geçirebilmeleri için kapsamlı bir desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler; a) cinsiyet, b) branş (alan), c) fakülte, d) görev yaptıkları il, e) görev yaptıkları yerleşim yeri, f) okul kademesi g) rehber öğretmene (mentör/danışman) sahip olup olmama durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik olarak aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenen değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorum aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.1.1. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutunda "Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyete göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss
Güçlükler ölçeği (toplam)	Kadın	574	2.66	0.52
	Erkek	368	2.51	0.51
Öğretimi planlama ve uygulama	Kadın	574	2.54	0.45
	Erkek	368	2.49	0.46
Sınıf yönetimi	Kadın	574	3.01	0.94
	Erkek	368	2.77	0.94
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	Kadın	574	2.41	0.74
	Erkek	368	2.29	0.68
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Kadın	574	2.82	1.13
	Erkek	368	2.42	1.01
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Kadın	574	3.28	0.92
	Erkek	368	3.07	0.95

Not: " \bar{X} " aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 39 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla mesleğin ilk yılında güçlüklerle daha çok karşılaştıkları görülmektedir. Ölçeğin toplamında, kadın öğretmenler mesleğin ilk yılında güçlüklerle orta düzeyde ($\bar{X}=2.66$) karşılaştıklarını, erkek öğretmenler ise güçlüklerle düşük düzeyde

karşılaştıklarını belirtmişlerdir ($\bar{X}=2.51$). Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutlarında da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha çok güçlük yaşadıklarını düşündükleri görülmektedir.

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin cinsiyete göre MANOVA sonuçları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
.959	7.966	5	936	.000

p<.05

Tablo 40’da görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinden aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde cinsiyete göre anlamlı fark vardır (Wilks’ Lambda .959, $F_{(5, 936)}=7.966$, p<.05). Bu bulgu, cinsiyete göre aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin farklılaştığını göstermektedir. MANOVA testinde anlamlı fark çıkması üzerine, cinsiyete göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Güçlükler ölçeği (toplam)	Gruplar arası	4.891	1	4.891	18.557	.000
	Gruplar içi	247.745	940	0.264		
	Toplam	252.636	941			
Öğretimi planlama ve uygulama	Gruplar arası	0.767	1	0.767	3.789	.052
	Gruplar içi	190.227	940	0.202		
	Toplam	190.994	941			
Sınıf yönetimi	Gruplar arası	12.447	1	12.447	14.133	.000
	Gruplar içi	827.857	940	0.881		
	Toplam	840.304	941			
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	Gruplar arası	3.193	1	3.193	6.167	.013
	Gruplar içi	486.723	940	0.518		
	Toplam	489.916	941			
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Gruplar arası	35.003	1	35.003	29.608	.000
	Gruplar içi	1111.307	940	1.182		
	Toplam	1146.311	941			
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Gruplar arası	10.603	1	10.603	12.145	.001

Gruplar içi	820.635	940	0.873
Toplam	831.238	941	

p<.05

Tablo 41’de görüldüğü gibi, ölçeğin toplamında ve "öğretimi planlama ve uygulama" alt boyutu hariç ölçeğin diğer tüm alt boyutlarında aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır (p<.05). Bu bulgu, cinsiyetin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin toplamında ve “öğretimi planlama ve uygulama” alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha çok güçlük yaşadıklarını düşündükleri görülmektedir. Bu araştırmadan farklı olarak, alanyazında bazı çalışmalarda (Taneri ve Ok, 2014; Toker-Gökçe, 2013a; Toker-Gökçe, 2013b) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin cinsiyet açısından farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak, Korkmaz’ın (1999) mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleriyle yaptığı yüksek lisans tezinde, cinsiyete göre anlamlı farklılık olmamakla birlikte genel olarak kadın öğretmenlerin daha çok sorunla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Özpınar ve Sarpkaya’nın (2010) çalışmasında, köyde görev yapan kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre “mesleki memnuniyet” boyutunda daha yüksek düzeyde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bu araştırma bulguları, bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf yönetiminde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak, birçok çalışmada (Ekici, Aluçdibi ve Öztürk, 2012; Korkut ve Babaoğlu, 2010; Ünal ve Ünal, 2012; Yılmaz ve Aydın, 2015) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri veya yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak, Öztürk’ün (2008) aday öğretmenlerle yaptığı yüksek lisans tezinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf yönetiminde güçlüklerle daha sık karşılaştıkları saptanmıştır. Koyuncu’nun (2011) yaptığı çalışmada, kadın öğretmenlerin öğrencilerle en çok sınıf yönetimi ve ataerkil yaklaşım nedeniyle sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, kadın öğretmenler saygısızlık, başkaldırma gibi olumsuz davranışlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Benzer şekilde; Kelleher, Severin, Samson, De, Afamasaga-Wright & Sedere (2011)

yaptıkları çalışmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre özellikle erkek öğrencileri kontrol altına almada daha çok zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Görüşmelerde kadın öğretmenlerin de belirttiği gibi, kadın öğretmenlerin öğrencilere karşı çok fazla yumuşak davranmaları ve öğrencilerin onların bu iyi niyetlerini kötüye kullanmalarından dolayı sınıf yönetiminde daha çok güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Bu çalışmada, kadın öğretmenlerin mesleğin ilk yılında erkek öğretmenlere göre meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Ekinci'nin (2010) çalışmasında, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul ve çevreye uyum boyutunda yöneticilerden daha az rehberlik aldıklarını belirtmişlerdir. Koyuncu'nun (2011) yaptığı çalışmada ise kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin baskıcı, otoriter, ataerkil bir yönetim anlayışına sahip olmalarından dolayı güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, kadın öğretmenler erkek okul yöneticilerinin cinsiyet ayrımı yaptıklarını ifade ederek erkek öğretmenlere daha toleranslı davrandıklarını, karar alma süreçlerinde onların düşüncelerini daha çok dikkate aldıklarını vurgulamışlardır. Bu araştırma bulguları, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Okul yöneticilerinin genellikle erkek olmalarının, kadın öğretmenlerin yöneticilerle ilişkiler boyutunda erkek öğretmenlere göre güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşünmelerinin bir nedeni olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, kadın öğretmenlerin erkek yöneticilerle iletişim kurmada zorlandıkları, çekindikleri için veya yöneticilerin erkek aday öğretmenlerle daha çok etkileşimde buldukları için kadın öğretmenlerin bu anlamda daha çok zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Kutunis ve Çetinel'in (2014) yaptıkları çalışmada, kadın öğretmenlerin en çok meslektaşların ve yöneticilerin yetersizliği, kişiler arasındaki anlaşmazlıklar ve yanlış tutum ve davranışlar konularında sessiz kalmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Öğretmenler sessiz kalma sebeplerini; sorun çıkaran biri gibi görünme korkusu, misilleme korkusu, çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerin bozulabileceği korkusu şeklinde sıralamışlardır. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin meslektaş ve yöneticilerden alabilecekleri tepkilerden çekindikleri görülmektedir. Benzer şekilde; Göksoy, Arıcan ve Eriş'in (2015) yaptıkları çalışmada, kadın öğretmenlerin erkek

öğretmenlere oranla daha fazla örgütsel stres yaşadıkları ve bu durumun sosyal yönden kendilerini yalnız hissetmelerinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Kadınlar, ilişkilerinde daha çok duygusal, destekleyici davranırlar ve sosyal ilişkilerde daha çok yalnızlık yaşamaktadırlar (Ersoy, 2009). Ayrıca, kadınlar erkeklere göre sevgiye ve samimi ilişkiler kurmaya daha çok önem vermektedirler (Rokeach, 1973; Akt. Ersoy, 2009). Dolayısıyla, kadın öğretmenlerin kendilerine özgü belirtilen özelliklerinden dolayı erkek öğretmenlere göre meslektaşlarla ilişkilerde daha çok güçlük yaşadıklarını düşündükleri söylenebilir.

Bu araştırmada, kadın öğretmenlerin mesleğin ilk yılında erkek öğretmenlere göre fiziksel çevre ve toplumla ilişkilerde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Koyuncu'nun (2011) yaptığı çalışmada kadın öğretmenler toplumun dedikodu yapması, davranışlarını olumsuz eleştirmeleri, fiziksel taciz vb. durumlardan sosyal hayatlarının kısıtlandığını düşünmektedirler. Bu çalışmada elde edilen nitel veriler bunu destekler niteliktedir, çünkü kadın öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kadın öğretmenlerin toplumun onlara yönelik olumsuz algısı, taciz vb. nedenlerden dolayı rahat davranamadıklarını belirtmişlerdir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler genellikle kırsal bölgelere atandıkları için kırsal toplumların genellikle tutucu olması ve dolayısıyla farklı sosyal, kültürel görüşlere veya davranışlara kapalı olmaları mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır (Mudzingwa & Magudu, 2013). Özellikle kadın öğretmenlerin bu tür güçlüklerle daha çok karşılaşmalarının üzerinde bu durumun etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin iklim, fiziki çevre vb. durumlara ilişkin olumsuz koşullara karşı daha hassas olmaları veya beklentilerinin daha yüksek olmasının fiziki çevreye uyum sağlamada güçlük yaşamaları üzerinde düşünülebilir.

Bu araştırmada, kadın öğretmenlerin mesleğin ilk yılında erkek öğretmenlere göre okulun fiziki altyapısı ve olanaklarının yetersizliğinden dolayı güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin okulun imkân ve olanaklarına ilişkin daha hassas davrandıkları görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları, Gündüz ve Can'ın (2011) yaptıkları çalışmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Gündüz ve Can'ın (2011) yaptıkları çalışmada, kadın öğretmenlerin eğitim sorunlarını algılama düzeylerinin erkek öğretmenlere oranla

anlamli derecede daha yuksek olduğu belirlenmiştir. Kadınlarin genel olarak hedefleri, istekleri, duyarlılıkları kendine özğüdür ve bu yüzden toplum içinde farklı bir tutum takınırlar (Mudd, 1946). Ayrıca, Beutel & Marini (1995) kadınlarda endişe duyma, farkındalık ve sorumluluk duygularının daha çok gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, kadın öğretmenlerin sorunlara karşı daha duyarlı olmaları, bundan kaynaklı olarak daha fazla beklenti içinde olmaları, daha çok sorumluluk hissetmeleri ve farkındalıklarının daha yüksek olması kadın öğretmenlerin bu anlamda güçlük yaşamalarında önemli nedenler olarak değerlendirilebilir.

4.1.2. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Branşa (Alan) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt boyutunda “Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler branşa (alan) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının branşa (alan) göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Branşa (Alan) Göre Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Branş (Alan)	n	\bar{X}	ss
Güçlükler ölçeği (toplam)	Matematik	142	2.60	0.48
	Din kültürü	129	2.51	0.50
	Sınıf öğretmenliği	120	2.88	0.55
	Yabancı dil	122	2.60	0.46
	Fen alanları	112	2.56	0.52
	Sosyal alanlar	145	2.57	0.50
	Meslek dersleri	97	2.53	0.53
	Özel yetenek	75	2.53	0.55
Öğretimi planlama ve uygulama	Matematik	142	2.55	0.42
	Din kültürü	129	2.51	0.46
	Sınıf öğretmenliği	120	2.73	0.51
	Yabancı dil	122	2.48	0.41
	Fen alanları	112	2.47	0.42
	Sosyal alanlar	145	2.52	0.48
	Meslek dersleri	97	2.44	0.39
	Özel yetenek	75	2.44	0.41
Sınıf yönetimi	Matematik	142	3.02	0.85
	Din kültürü	129	2.99	0.98
	Sınıf öğretmenliği	120	3.16	0.96
	Yabancı dil	122	3.05	0.94
	Fen alanları	112	2.90	0.88
	Sosyal alanlar	145	2.89	0.94
	Meslek dersleri	97	2.56	0.92
	Özel yetenek	75	2.59	0.98
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	Matematik	142	2.35	0.70
	Din kültürü	129	2.31	0.64
	Sınıf öğretmenliği	120	2.58	0.82

	Yabancı dil	122	2.28	0.69
	Fen alanları	112	2.35	0.74
	Sosyal alanlar	145	2.34	0.66
	Meslek dersleri	97	2.34	0.74
	Özel yetenek	75	2.33	0.78
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Matematik	142	2.67	1.14
	Din kültürü	129	2.28	0.96
	Sınıf öğretmenliği	120	3.15	1.12
	Yabancı dil	122	2.85	1.06
	Fen alanları	112	2.50	1.03
	Sosyal alanlar	145	2.64	1.04
	Meslek dersleri	97	2.66	1.20
	Özel yetenek	75	2.55	1.12
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Matematik	142	2.99	0.88
	Din kültürü	129	2.92	0.95
	Sınıf öğretmenliği	120	3.73	0.75
	Yabancı dil	122	3.27	0.89
	Fen alanları	112	3.27	0.96
	Sosyal alanlar	145	3.05	0.90
	Meslek dersleri	97	3.15	1.07
	Özel yetenek	75	3.33	0.91

Not: " \bar{X} " aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 42'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni olan aday öğretmenler ($\bar{X}=2.88$) diğer branşlardaki (alanlardaki) öğretmenlere oranla güçlüklerle daha çok karşılaşmaktadırlar. Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutlarında da sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardaki (alanlardaki) öğretmenlere oranla daha çok güçlük yaşadıklarını düşündükleri görülmektedir.

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin branşa (alan) göre MANOVA sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Branşa (Alan) Göre MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
.843	4.642	35	3914.6	.000

p<.05

Tablo 43 incelendiğinde, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinden aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde branşa (alan) göre anlamlı fark olduğu görülmektedir (Wilks' Lambda .843, $F_{(35, 3914.6)}=4.642$, $p<.05$). Bu bulgu, branşa (alan) göre aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin farklılaştığını göstermektedir. MANOVA testinde anlamlı fark çıkması üzerine, branşa göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin toplamı ve alt

boyutlarına ilişkin puanlarının branşa (alan) göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Branşa (Alan) Göre ANOVA Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Güçlükler ölçeği (toplam)	Gruplar arası	11.912	7	1.702	6.603	.000
	Gruplar içi	240.724	934	0.258		
	Toplam	252.636	941			
Öğretimi planlama ve uygulama	Gruplar arası	7.152	7	1.022	5.191	.000
	Gruplar içi	183.842	934	0.197		
	Toplam	190.994	941			
Sınıf yönetimi	Gruplar arası	32.093	7	4.585	5.298	.000
	Gruplar içi	808.211	934	0.865		
	Toplam	840.304	941			
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	Gruplar arası	7.360	7	1.051	2.035	.050
	Gruplar içi	482.556	934	0.517		
	Toplam	489.916	941			
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Gruplar arası	56.524	7	8.075	6.921	.000
	Gruplar içi	1089.787	934	1.167		
	Toplam	1146.311	941			
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Gruplar arası	59.015	7	8.002	9.641	.000
	Gruplar içi	775.223	934	0.830		
	Toplam	831.238	941			

p<.05

Tablo 44'te görüldüğü gibi, ölçeğin toplamında ve "meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler" alt boyutu hariç ölçeğin diğer tüm alt boyutlarında aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerde branş (alan) değişkenine göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır (p<.05). Bu bulgu, branş veya öğretmenlik alanının aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Branşa (Alan) Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Branş (Alan)</i>	<i>Matematik</i>	<i>Din kültürü</i>	<i>Yabancı dil</i>	<i>Fen alanları</i>	<i>Sosyal alanlar</i>	<i>Meslek dersl.</i>	<i>Özel yetenek</i>
Güçlükler ölçeği (toplam)	Matematik Din kültürü Sınıf öğrt. Yabancı dil Fen alanları Sosyal alanlar Meslek dersl. Özel yetenek	,29084(*)	,37223(*)	,28645(*)	,32282(*)	,31619(*)	,35890(*)	,35314(*)

Öğretimi planlama ve uygulama	Matematik						
	Din kültürü						
	Sınıf öğrt.	,21762(*)	,25436(*)	,26288(*)	,21410(*)	,29221(*)	,29321(*)
	Yabancı dil						
	Fen alanları						
	Sosyal alanlar						
Sınıf yönetimi	Meslek dersl.						
	Özel yetenek						
	Matematik						,46099(*)
	Din kültürü						
	Sınıf öğrt.					,59542(*)	,56889(*)
	Yabancı dil					,49178(*)	
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Fen alanları						
	Sosyal alanlar						
	Meslek dersl.						
	Özel yetenek						
	Matematik						
	Din kültürü						
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Sınıf öğrt.	,87897(*)		,65417(*)	,51796(*)		,60083(*)
	Yabancı dil	,57317(*)					
	Fen alanları						
	Sosyal alanlar						
	Meslek dersl.						
	Özel yetenek						
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Matematik						
	Din kültürü						
	Sınıf öğrt.	,73862(*)	,81279(*)	,46489(*)	,46548(*)	,68506(*)	,57869(*)
	Yabancı dil						
	Fen alanları						
	Sosyal alanlar						
Meslek dersl.							
Özel yetenek							

Tablo 45 incelendiğinde, güçlükler ölçeğinin toplamında öğretmenlerin cevapları üzerinden hesaplanan puanları branşa (alan) göre anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, sınıf öğretmenleri ile diğer branş (alan) öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, sınıf öğretmenleri mesleğin ilk yılında diğer branşlara (alanlara) göre güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

"Öğretimi planlama ve uygulama" alt boyutunda, sınıf öğretmenleri ile din kültürü, yabancı dil, fen alanları, sosyal alanlar, meslek dersleri ve özel yetenek alanlarında görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın sınıf öğretmenleri lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, sınıf öğretmenleri mesleğin ilk yılında din kültürü, yabancı dil, fen alanları, sosyal alanlar, meslek dersleri ve özel yetenek alanlarında görev yapan öğretmenlere göre öğretimi planlama ve uygulamada güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

"Sınıf yönetimi" alt boyutunda, sınıf öğretmenleri ile meslek dersleri ve özel yetenek alanlarında görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın sınıf öğretmenleri lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, sınıf öğretmenleri mesleğin ilk yılında meslek dersleri ve özel yetenek alanlarında görev yapan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, yabancı dil öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın yabancı dil öğretmenleri lehine yüksek olduğu; matematik öğretmenleri ile özel yetenek alanında görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın matematik öğretmenleri lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, yabancı dil öğretmenleri mesleğin ilk yılında meslek dersleri öğretmenlerine göre sınıf yönetiminde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını; matematik öğretmenleri ise özel yetenek alanında görev yapan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

"Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler" alt boyutunda, sınıf öğretmenleri ile din kültürü, fen alanları, sosyal alanlar ve özel yetenek alanlarında görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın sınıf öğretmenleri lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, sınıf öğretmenleri mesleğin ilk yılında din kültürü, fen alanları, sosyal alanlar ve özel yetenek alanlarında görev yapan öğretmenlere göre fiziksel çevre ve toplumla ilişkilerde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, yabancı dil öğretmenleri ile din kültürü öğretmenleri arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın yabancı dil öğretmenleri lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, yabancı dil öğretmenleri mesleğin ilk yılında din kültürü öğretmenlerine göre fiziksel çevre ve toplumla ilişkilerde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

"Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar" alt boyutunda, sınıf öğretmenleri ile diğer branş (alan) öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, sınıf öğretmenleri mesleğin ilk yılında diğer branşlara (alanlara) göre okulun fiziki altyapısı ve olanaklardan kaynaklı güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yılında diğer branşlara (alanlara) göre güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Toker-Gökçe'nin (2013b) yaptığı çalışmada, aday öğretmenlerin öğretim yapma becerilerini yerine getirmede sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha çok güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretimi planlama/uygulama ve sınıf yönetimi alt boyutlarında, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha çok güçlük yaşadıklarını düşünmeleri üzerinde sınıf öğretmenliğine özgü durumların etkili olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenleri daha çok köy okullarına veya kırsal kesimdeki okullara atanmaktadır. Bazen bir okulda tek öğretmen olarak görev yapabilmekte veya birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapmak zorunda kalabilmektedirler. Nitekim alanyazında aday sınıf öğretmenleriyle yürütülen bazı çalışmalarda (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Korkmaz, 1999; Taneri ve Ok, 2014), öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak normal sınıflara göre daha güçtür (Korkmaz, 1999). Dolayısıyla hizmet öncesi eğitimde böyle bir ortamı deneyimlememiş ve meslekte çok sınırlı tecrübeye sahip aday öğretmenlerin meslekte en zor durumlardan biriyle karşı karşıya kalmaları, üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Ayrıca, branş öğretmenleri sadece kendi branşlarıyla ilgili bir veya birkaç farklı derse girerken sınıf öğretmenleri çok çeşitli derslere girebilmektedir. Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşünmeleri üzerinde bu durumların etkisinin olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri ilkokul öğrencileriyle ilgilendikleri için hem onların sınıf yönetiminde hem de öğretimde daha çok zorlanmaları beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir, çünkü ilkokul öğrencileri içinde buldukları gelişim dönemlerinden dolayı daha çok hareketliler ve öğrencilerin tüm sorumluluğu sınıf öğretmenine düşmektedir. Bu araştırmadan elde edilen nitel veriler bunu destekler niteliktedir. Bu duruma ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıda sunulmuştur.

İlkokul öğrencilerinin özellikleri

“Benim öğrencilerim küçük, biraz büyük olsa idrak ediyor yani çocuk okuyup anlıyorsa ve içinde varsa yapıyor ama benimkiler öyle değil. Benimkiler bana da muhtaç, benim verdiğim kaleme de muhtaç, veliye de muhtaç. Kitlenin küçük

olmasıyla ilgili bir sıkıntı var yani. Tüm her şeyi, koşulları, öğrenmeleri bizim sağlamamız gerekiyor.” Ö14

“Branş öğretmenlerinin yorulma katsayısı bizimkine oranla yarı yarıya diyebilirim, çünkü bizim daha çok sorumluluğumuz var. Öğrencilerimiz çok hareketli, tüm her şeyi anlamayabiliyor, dolayısıyla sınıf yönetimi de zor oluyor. Branş öğretmeni ortaokulda olsun lisede olsun derse giriyor, kimse ondan bir şey beklemiyor, yani öğrenciyi şu durumdan şu duruma getirebildin mi, ne durumda diye kimse sormuyor. Ama bizde öyle bir şey yok. Öğrenci okuma yazma öğrenecek yani bunun kaçıışı yok. O yüzden bizim sorumluluğumuz daha fazla.” Ö30

Eğitimin ilk yılları çocuğun gelecekteki tutum ve başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Bloom, 1976; Akt. Senemoğlu, 1994a). Dolayısıyla küçük çocuklarla çalışan öğretmenler, toplumun gelecek neslinin yetişmesinde etkili olma bakımından özel bir role sahiptir (Senemoğlu, 1994a). Bu önemli rol, sınıf öğretmenine çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği gibi, sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimi gibi temelden başlayarak eğitim vermeleri ve öğrencilerin tüm sorunlarıyla birebir ilgilenmeleri gibi durumların sınıf öğretmenlerinin güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşünmelerinin nedenleri olarak değerlendirilebilir. Nitekim Taneri ve Ok'un (2014) ve Duran, Sezgin ve Çoban'ın (2011) çalışmalarında aday sınıf öğretmenleri, ilk okuma-yazma öğretiminde oldukça zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konuda eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla hizmet öncesi eğitimin sınıf öğretmenlerini mesleğe yeterli düzeyde hazırlamadığı, aday öğretmenlerin gerçek koşullarda mesleği icra etmede zorlandıkları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre “fiziki çevre ve toplumla ilişkiler” ve “okulun fiziki altyapısı ve olanaklar” boyutlarında güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşünmeleridir. Alanyazında sınıf öğretmenleriyle yürütülen birçok çalışmada (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Gömleksiz ve diğerleri, 2010; Korkmaz, 1999; Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004; Sarı ve Altun, 2015; Taneri ve Ok; 2014; Toker-Gökçe, 2013a) sınıf öğretmenlerinin bu alanlarda önemli güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırma bulguları, bu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenleri daha çok köy okullarına veya kırsal kesimdeki okullara atanmaktadırlar. Köyde veya kırsal kesimde fiziki çevre koşullarının daha olumsuz olması, hem dil hem de kültürel farklılıklar nedeniyle toplumla iletişim kurmanın daha zor olması, okullardaki olanaklar ve koşulların kısıtlı olması sınıf öğretmenlerinin daha çok

zorluk yaşamalarında önemli nedenler olarak düşünülebilir. Bu araştırmadan elde edilen nitel veriler bunu destekler niteliktedir. Bu duruma ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenleri

"Sınıf öğretmenleri genelde köye atanıyorlar, imkanlar kısıtlı, şartlar zor. Bir de sınıf öğretmeni sadece tek bir okulda tek başına da kalabiliyor. Mesela benim var arkadaşlarım 1., 2., 3., 4. sınıf düzeylerini birleştirilmiş sınıflarda okutuyor ve mevcudu 10 kişi, tek başına kalıyor. Bir de tek gidip gelmenin sıkıntısı var, bayan olunca bayan olarak tek gidip gelme daha çok sıkıntı oluyor. Ama bir branş öğretmeni genelde bunları yaşamıyor." Ö29

"En büyük sorun yaşadığım şey buranın coğrafi şartlarına alışmamak oldu. Van merkezle iletişimimiz neredeyse üç ay yok gibi bir şey, o konuda çok büyük sıkıntı yaşadım." Ö30

"Biz özellikle bayanlarla muhatap olmaya çalışıyoruz ama çoğu Türkçe bilmiyor, iletişim kurmakta çok büyük bir sıkıntı var. İletişim kuramıyoruz aslında. Onlar bazen bize dertlerini anlatıyorlar, biz anlamıyoruz." Ö29

"Bahçesaray'da çarşımızda bir tane çay bahçesi var, o da halkın göz hapsinde çünkü öğretmensiniz, dışardan gelmişsiniz, dolayısıyla burada çok dikkat çekiyorsunuz. Her şeyinize dikkat etmek zorundasınız, yani bir eşofmanınızla rahat rahat çıkayım diyemezsiniz. O açıdan zorlukları var." Ö30

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği gibi, sınıf öğretmenleri hem fiziki çevre, hem sosyal çevre, hem de okulların fiziki altyapısı ve olanakları bakımından genellikle daha zor koşullara maruz kalmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri bazen köyde bir okulda tek öğretmen olarak görev yapabilmekte ve bu güçlük yaşamasına sebep olabilmektedir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden birinin bu duruma ilişkin görüşü aşağıda sunulmuştur.

Profesyonel desteğin olmaması

"Ben okulda tek öğretmenim. Tabi ki rehber öğretmenim veya özellikle okul içerisinde en azından benden deneyimli öğretmenler olsaydı çok iyi olurdu diye düşünüyorum. Çünkü bayağı zorlandım. Köy okuluna geliyorsun, müdür yetkili oluyorsun, danışabileceğin hiçbir öğretmen yok. Okulda teksin, idari ve eğitim öğretim işi hep sana düşüyor. Çok büyük sıkıntıydı benim için." Ö30

Yukarıda öğretmen görüşünde de belirtildiği gibi, sınıf öğretmenlerinin atandıkları köy okullarında onlara yardımcı olabilecek rehber öğretmen veya deneyimli meslektaşlarının olmamasının güçlük yaşamalarının önemli bir nedeni olduğu söylenebilir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri hizmet öncesi eğitimde daha çok merkezi okullarda staja gittikleri için hem köy okullarındaki koşullara hem de köydeki yaşam şartlarına alışkın değildirler. Bu durumların sınıf öğretmenlerinin bu alanlarda daha çok güçlük yaşamalarına neden olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.1.3. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt boyutunda “Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının mezun oldukları fakülteye göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Fakülte	n	\bar{X}	ss
Güçlükler ölçeği (toplam)	Eğitim fakültesi	686	2.65	0.53
	Fen-edebiyat	122	2.48	0.44
	Diğer	134	2.49	0.49
Öğretimi planlama ve uygulama	Eğitim fakültesi	686	2.54	0.46
	Fen-edebiyat	122	2.48	0.37
	Diğer	134	2.48	0.44
Sınıf yönetimi	Eğitim fakültesi	686	2.95	0.96
	Fen-edebiyat	122	2.85	0.81
	Diğer	134	2.84	0.97
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	Eğitim fakültesi	686	2.40	0.75
	Fen-edebiyat	122	2.23	0.62
	Diğer	134	2.29	0.64
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Eğitim fakültesi	686	2.77	1.13
	Fen-edebiyat	122	2.49	0.99
	Diğer	134	2.31	0.97
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Eğitim fakültesi	686	3.31	0.93
	Fen-edebiyat	122	2.84	0.90
	Diğer	134	2.96	0.90

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 46’da görüldüğü gibi, eğitim fakültesi mezunu olan aday öğretmenler, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere oranla güçlüklerle daha çok karşılaşmaktadırlar. Ölçeğin toplamında, eğitim fakültesi mezunu olan aday öğretmenler mesleğin ilk yılında güçlüklerle orta düzeyde (\bar{X} =2.65) karşılaştıklarını, fen-edebiyat fakültesi (\bar{X} =2.48) ve diğer fakültelerden (\bar{X} =2.49) mezun olan öğretmenler ise güçlüklerle düşük düzeyde karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutlarında da eğitim fakültesi mezunu olan aday öğretmenlerin fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere oranla daha çok güçlük yaşadıklarını düşündükleri görülmektedir.

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin mezun oldukları fakülteye göre MANOVA sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
.949	4.935	10	1.870	.000

p<.05

Tablo 47 incelendiğinde, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinden aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde mezun oldukları fakülteye göre anlamlı fark olduğu görülmektedir (Wilks' Lambda .949, $F_{(10, 1.870)}=4.935$, p<.05). Bu bulgu, mezun oldukları fakülteye göre aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin farklılaştığını göstermektedir. MANOVA testinde anlamlı fark çıkması üzerine, mezun oldukları fakülteye göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin alt boyutlarına ilişkin puanlarının fakülteye göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Güçlükler ölçeği (toplam)	Gruplar arası	4.687	2	2.344	8.875	.000
	Gruplar içi	247.949	939	0.264		
	Toplam	252.636	941			
Öğretimi planlama ve uygulama	Gruplar arası	.582	2	0.291	1.435	.239
	Gruplar içi	190.412	939	0.203		
	Toplam	190.994	941			
Sınıf yönetimi	Gruplar arası	2.101	2	1.051	1.177	.309
	Gruplar içi	838.203	939	0.893		
	Toplam	840.304	941			
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	Gruplar arası	3.651	2	1.825	3.525	.030
	Gruplar içi	486.266	939	0.518		
	Toplam	489.816	941			
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Gruplar arası	27.756	2	13.878	11.650	.000
	Gruplar içi	1118.555	939	1.191		
	Toplam	1146.311	941			
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Gruplar arası	31.052	2	15.526	18.220	.000
	Gruplar içi	800.185	939	0.852		
	Toplam	831.238	941			

p<.05

Tablo 48'de görüldüğü gibi, "öğretimi planlama ve uygulama" ve "sınıf yönetimi" alt boyutlarında aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı fark göstermezken ölçeğin toplamında ve "meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler", "fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler", "okulun fiziki altyapısı ve olanaklar" alt boyutlarında aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerde mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Bu bulgu, öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	Eğitim fakültesi	Fen-edebiyat	Diğer
Güçlükler ölçeği (toplam)	Eğitim fakültesi Fen-edebiyat Diğer	,16304(*)	,15432(*)
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	Eğitim fakültesi Fen-edebiyat Diğer	,16574(*)	
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Eğitim fakültesi Fen-edebiyat Diğer	,27423(*)	,45820(*)
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Eğitim fakültesi Fen-edebiyat Diğer	,46669(*)	,34320(*)

* $p<.05$

Tablo 49 incelendiğinde, güçlükler ölçeğinin toplamında öğretmenlerin cevapları üzerinden hesaplanan puanları mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile fen-edebiyat ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler mesleğin ilk yılında fen-edebiyat ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

"Meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler" alt boyutunda, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine yüksek olduğu

ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler mesleğin ilk yılında fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

"Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler" ve "okulun fiziki altyapısı ve olanaklar" alt boyutlarında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile fen-edebiyat ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler mesleğin ilk yılında fen-edebiyat ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre fiziksel çevre ve toplum ile ilişkilerde ve okulun fiziki altyapısı ve olanaklarının yetersizliğinden dolayı güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşünmektedirler.

Sonuç olarak, eğitim fakültesi mezunu olan aday öğretmenlerin fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere oranla “meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler”, “fiziki çevre ve toplumla ilişkiler”, ve “okulun fiziki altyapısı ve olanaklar” alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, alanyazında benzer çalışma (Korkmaz, 1999; Öztürk 2008; Toker-Gökçe, 2013b) sonuçlarını destekler niteliktedir. Senemoğlu'nun (1989a) yaptığı çalışmada, öğretmenlik bilgisi bakımından çoğu üniversitede eğitim fakültelerinin fen-edebiyat fakültelerine oranla daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Özpınar ve Sarpkaya'nın (2010) yaptıkları çalışmada, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre “araç-gereç ve onarım”, “sosyal etkinlikler” ve “çevresel koşullar” boyutlarındaki sorunlara karşı farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma bulguları, bu sonuçlarla örtüşmektedir. Bu durumun eğitim fakültesi mezunu olan aday öğretmenlerin; öğretmen yeterliklerine daha iyi düzeyde sahip olmalarından, beklenti ve sorumluluklarına ilişkin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Eğitim fakültesi mezunu olan aday öğretmenler, mesleki sorunları daha kolay fark edebilecekleri için kendi yeterliklerinin daha düşük düzeyde olduğunu düşünecek ve güçlük yaşadığının farkında olacaktır. Eğitim fakültesi mezunu olan aday öğretmenlerin almış oldukları lisans eğitiminden dolayı okullarda bulunması gereken olanaklar, yapılması gereken etkinlikler ve olması gereken koşullara karşı daha duyarlı olmaları ve buna bağlı

olarak beklentilerinin daha yüksek olması beklenen bir durumdur. Dolayısıyla, eğitim fakültesi mezunu olan aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında okul içi ilişkiler, fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler, okulun fiziki altyapısı ve olanaklar anlamında karşılaşılan sorunlara karşı daha duyarlı ve tepkisel olmalarının daha çok güçlük yaşadıklarını düşünmelerine neden olduğu söylenebilir.

4.1.4. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları İle Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt boyutunda “Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler görev yaptıkları ile göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının görev yaptıkları ile göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları İle Göre Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	İl	n	\bar{X}	ss
Güçlükler ölçeği (toplam)	İstanbul	141	2.41	0.46
	Konya	170	2.43	0.46
	Gaziantep	243	2.55	0.49
	Van	388	2.79	0.52
Öğretimi planlama ve uygulama	İstanbul	141	2.39	0.40
	Konya	170	2.44	0.44
	Gaziantep	243	2.48	0.41
	Van	388	2.63	0.47
Sınıf yönetimi	İstanbul	141	2.89	1.02
	Konya	170	2.67	0.88
	Gaziantep	243	2.93	0.93
	Van	388	3.03	0.94
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	İstanbul	141	2.21	0.62
	Konya	170	2.18	0.65
	Gaziantep	243	2.28	0.68
	Van	388	2.54	0.77
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	İstanbul	141	2.18	0.99
	Konya	170	2.45	1.03
	Gaziantep	243	2.52	1.03
	Van	388	3.03	1.11
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	İstanbul	141	2.81	0.91
	Konya	170	2.76	0.93
	Gaziantep	243	3.19	0.88
	Van	388	3.53	0.85

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 50’de görüldüğü gibi, ölçeğin toplamında Van ilinde görev yapan aday öğretmenler mesleğin ilk yılında güçlüklerle orta düzeyde ($\bar{X}=2.79$) karşılaştıklarını, diğer illerde görev yapan öğretmenler ise güçlüklerle düşük düzeyde karşılaştıklarını

belirtmişlerdir. Ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarında Van ilinde görev yapan aday öğretmenlerin, diğer illerde (İstanbul, Konya, Gaziantep) görev yapan öğretmenlere oranla güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşündükleri görülmektedir.

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin görev yaptıkları ile göre MANOVA sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları İle Göre MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
.837	11.476	15	2578	.000

$p < .05$

Tablo 51 incelendiğinde, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinden aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde görev yaptıkları ile göre anlamlı fark olduğu görülmektedir (Wilks' Lambda .837, $F_{(15, 2578)}=11.476$, $p < .05$). Bu bulgu, görev yaptıkları ile göre aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin farklılaştığını göstermektedir. MANOVA testinde anlamlı fark çıkması üzerine, görev yaptıkları ile göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin alt boyutlarına ilişkin puanlarının görev yaptıkları ile göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları İle Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Güçlükler ölçeği (toplam)	Gruplar arası	24.834	3	8.278	34.086	.000
	Gruplar içi	227.802	938	0.243		
	Toplam	252.636	941			
Öğretimi planlama ve uygulama	Gruplar arası	8.486	3	2.448	12.087	.000
	Gruplar içi	182.508	938	0.203		
	Toplam	190.994	941			
Sınıf yönetimi	Gruplar arası	15.790	3	5.263	5.988	.000
	Gruplar içi	824.514	938	0.879		
	Toplam	840.304	941			
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	Gruplar arası	22.735	3	7.578	15.216	.000
	Gruplar içi	467.181	938	0.498		
	Toplam	489.916	941			
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Gruplar arası	96.982	3	32.327	28.898	.000
	Gruplar içi	1049.329	938	1.119		
	Toplam	1146.311	941			

Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Gruplar arası	97.404	3	32.468	41.501	.000
	Gruplar içi	733.834	938	0.782		
	Toplam	831.238	941			

p<.05

Tablo 52’de görüldüğü gibi, ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarında aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerde “görev yaptıkları il” değişkenine göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır (p<.05). Bu bulgu, öğretmenlerin görev yaptıkları ilin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonuçları Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları İle Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>		İstanbul	Konya	Gaziantep
Güçlükler ölçeği (toplam)	İstanbul			
	Konya			
	Gaziantep			
	Van	,38207(*)	,36209(*)	,24047(*)
Öğretimi planlama ve uygulama	İstanbul			
	Konya			
	Gaziantep			
	Van	,24151(*)	,18570(*)	,14959(*)
Sınıf yönetimi	İstanbul			
	Konya			
	Gaziantep		,26494(*)	
	Van		,36292(*)	,24571(*)
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	İstanbul			
	Konya			
	Gaziantep			
	Van	,32628(*)	,36046(*)	,26145(*)
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	İstanbul			
	Konya			
	Gaziantep	,33841(*)		
	Van	,84798(*)	,57265(*)	,50957(*)
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	İstanbul			
	Konya			
	Gaziantep	,38005(*)	,42856(*)	
	Van	,72387(*)	,77238(*)	,34382(*)

*p<.05

Tablo 53 incelendiğinde, güçlükler ölçeğinin toplamında öğretmenlerin cevapları üzerinden hesaplanan puanlar, görev yaptıkları ile göre anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, Van ilinde görev yapan öğretmenler ile İstanbul, Konya, Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenler arasında Van ilinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu

ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, Van ilinde görev yapan öğretmenler mesleğin ilk yılında İstanbul, Konya, Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenlere göre güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgularından farklı olarak, Sarı ve Altun'un (2015) İstanbul, Şanlıurfa ve Van illerinde görev yapmakta olan 529 aday sınıf öğretmeniyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların illere göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Taneri ve Ok'un (2014) Ordu, Samsun ve Sinop illerinde görev yapan 275 sınıf öğretmeniyle yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çalıştıkları il açısından farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada, farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip illerde görev yapan öğretmenlerin güçlüklerle karşılaşma düzeylerinin farklılaştığı söylenebilir.

Sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi belirlenirken çok sayıda ekonomik, sosyal ve kültürel değişkenler kullanılmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013a). Bu değişkenlerin birçoğunun doğrudan veya dolaylı olarak eğitimi de etkilediği bilinmektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyin olması sağlık problemleri, okul-aile işbirliğinin sağlanamaması vb. gibi birçok sorunu beraberinde getirmektedir (Akdağ, 2014). Dolayısıyla düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip illerde ailelerin ekonomik durumu, eğitim düzeyi, sahip oldukları olanaklar, öğrenci özellikleri, kültürel özellikler, okul ve çevrenin olanakları vb. gibi durumların aday öğretmenlerin güçlük yaşamalarında önemli nedenler olarak düşünülebilir.

"Öğretimi planlama ve uygulama" alt boyutunda, Van ilinde görev yapan öğretmenler ile İstanbul, Konya, Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın Van ilinde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, Van ilinde görev yapan öğretmenler mesleğin ilk yılında İstanbul, Konya, Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenlere göre öğretimi planlama ve uygulamada güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, "sınıf yönetimi" alt boyutunda, Van ilinde görev yapan öğretmenler ile Konya ve Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın Van ilinde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler ile Konya ilinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler lehine

yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, Van ilinde görev yapan öğretmenler mesleğin ilk yılında Konya ve Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenlere göre, Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler ise Konya ilinde görev yapan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen nitel veriler bunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de özellikle Van ilinde görev yapan aday öğretmenler düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bir çevrede görev yaptıkları için öğretimi planlama/uygulamada ve sınıf yönetiminde güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin Van ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıda sunulmuştur:

Sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi

"Bence batı ile burası arasında çok uçurum var. Nedenlerinden biri sosyo-ekonomik gelişmişlik durumları farklı. Van biraz daha sosyo-ekonomik olarak düşük, böyle olunca aileler de daha eğitimsiz oldukları için öğretmen olarak hem öğretimde hem de sınıf yönetiminde biraz daha fazla sıkıntı yaşıyoruz." Ö15

"Buradaki ailelerin hem maddi hem de eğitim seviyeleri çok düşük. İstanbul'da ne kadar veli eğitim seviyesi düşük olsa da her şeyi öğrenmeye başlamış veliler. Ders konusunda bir şey yapamıyor belki ama oradaki veli rehberlik yapmayı öğrenmiş çünkü artık herkeste bir rekabet durumu var." Ö27

"Batının imkânları bizim buranın imkânlarına göre çok daha fazla, çünkü bizim buradaki halkın maddi anlamda çok fazla imkânları yok. Kazançları yok. Hepsinin çok fazla çocuğu var, bilinçsiz bir şekilde burada doğurganlık oranı çok yüksek, dolayısıyla aileler hepsine yetemiyor. Bir de aileler yetemediği gibi bir de ilgi çok az çocuklara karşı. İlgi çocuklara çok az olduğu için ve imkânlar kısıtlı olduğu için çocuklar sadece okulda ders çalışıyorlar, verilen dersler evde yapılmadan bir daha tekrar geliyor, bu da eğitim hayatlarını olumsuz etkiliyor. Öğretmeni de etkiliyor öğrenciyi de etkiliyor." Ö29

Yukarıda öğretmen görüşlerinde belirtildiği gibi, Van ilinde sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyin çok düşük olmasının hem öğrencileri hem de öğretmenleri olumsuz etkilediği görülmektedir. Aileler çok çocuklu olduğu için velilerin hem çocuklarıyla çok ilgilenemediği hem de çocuklarına yeterli imkân sunamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, bu konuda ileri sürülen görüşleri destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalarda, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki aileler genellikle çok çocuklu oldukları için ebeveynlerin çocukları ile daha az zaman geçirdikleri ve bu durumun çocuğun sosyal gelişimini, okul başarısını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır (Collard, 1980; Akt. Kılıçarslan, 1997). Benzer şekilde, Gelbal'ın (2008) çalışmasında, ailelerin çok çocuklu olmasının öğrenci başarısını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, Van ilinde görev yapan öğretmenler, ailelerin hem maddi olanaklarının çok kısıtlı olduğunu hem de eğitim seviyelerinin düşük olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan görüşmelerde, Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenlerden biri, aşağıda sunulduğu üzere benzer görüşler belirtmiştir.

Velilerin sosyo-ekonomik durumu

“Çevredeki insanların, velilerin sosyo-ekonomik durumu o kadar da iyi değil. Bazen öğrencimiz yaz gününde bile kazakla okula geliyor, bu da ister istemez çocuğu etkiliyor. Öğrencinin kafasında evin sıkıntıları var, benim çoğu öğrencim okul dışında çalışıyor. Öğrenci derste iken ben istediğim kadar anlatayım, istediğim kadar rehberlik yapayım; o aklında akşam eve ne götüreceğim, akşam ne yiyeceğim bunu düşünüyor. Tabi bizim de bunu buradan uzaklaştırmamız çok zor oluyor; çünkü yaşından dolayı pek ileri görüşlü olmuyorlar, çocuklar anı düşünüyorlar. O akşam onun ne yiyeceği ilerde doktor olacağından daha önemli. Bu yönden biraz sıkıntı yaşıyorum.” Ö12

Yukarıda öğretmen görüşünde de vurgulandığı gibi; ailelerin sosyal, kültürel ve ekonomik durumları çocuklarının gelecekteki ekonomik, sosyal ve kültürel yaşantılarını etkilemektedir. Ailelerin gelir ve eğitim düzeyleri, çocuklarına sağladıkları olanaklar ve gösterdikleri ilgi, yaşanan yerleşim yerindeki çevresel faktörler öğrencilerin eğitim hayatlarını etkilemektedir (Çiftçi ve Çağlar, 2014). Dolayısıyla, bu anlamda dezavantajlı öğrencilerle çalışmak, öğretmenlerin öğretimde ve sınıf yönetiminde daha çok güçlük yaşamalarına sebep olmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, özellikle düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip illerde görev yapan aday öğretmenler öğrenci düzeyinin çok düşük olmasından dolayı öğretimde güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci düzeyi

"2. sınıf öğrencilerini almıştım ben. Çocuklar okuma yazma bilmiyorlardı. Harf okumayı bilmiyorlardı. Ben geldiğimde bir şokla karşılaştım. Çocuklara baştan harf öğretimi yapmak zorunda kaldım. En büyük güçlüğü bu şekilde yaşamıştım. Çocukların 2. sınıfta olmalarına rağmen harfleri bilmemeleri beni çok zorlamıştı ilk etapta." Ö29

"Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri çok düşük. Ben lisede edebiyat öğretmeniyim, mesela şairden bahsediyorum, şairi hiç duymamış ki. Daha şiiri bilmiyor ki ben ona şairi öğreteyim ya da edebiyatı hiç bilmiyor ki. Bu da beni çok zorluyor. Çocuk o yaşa kadar zihinsel, sosyal gelişimini iyi şekilde tamamlamadığı için bu yaştan sonrada biz o çocuğa bir şey veremiyoruz, çünkü o öğrenme yaşını geçmiş oluyor, bu yaşta da o gelişimi sağlayamıyor. Bazen kendimi çok kötü hissediyorum, yetersiz buluyorum, acaba ne hata yaptım, ne yapabilirim diyorum. Bir umutsuzluğa kapılıyorum çünkü çocuklara bir şey veremediğimi düşünüyorum." Ö27

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği gibi, düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip illerde görev yapan öğretmenler, öğrencilerin destekleyici bir çevrede yetişmedikleri için ön bilgilerinin çok eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerde görülen durumlardan biri, okula başlamadan önce birçok bilişsel beceriyi kazanmamış olmaları ve dolayısıyla okula öğrenmeye hazır halde gelmemeleridir (Baykan ve diğerleri, 1995). Ayrıca, Van ilinde görev yapan öğretmenler bu durumun sebeplerini; öğrencilerin Türkçe'yi bilmemeleri veya geç öğrenmeleri, okuduğunu anlamayı geliştirecek çevresel şartların olmaması şeklinde sıralamışlardır. Bu duruma ilişkin Van ilinde görev yapan aday öğretmenlerin görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

Destekleyici sosyal çevrenin olmaması

“Öğrencilerin seviyeleri birbirlerinden çok farklı ve özellikle ilkokuldaki öğrencilerin genel olarak bilgi seviyesi çok düşük. Öğrenci fazlasıyla boş geliyor, bir de doğu bölgesinde özellikle algılama düzeyleri çok düşük oluyor. Çünkü ders dışında evde çalışabilecekleri uygun bir ortam yok, aile desteği çok fazla yok, dil edinimini ve okuduğunu anlamayı geliştirecek çevresel şartlar yeterli değil. Türkçe'yi bilmeme veya yeni öğrenme sıkıntısından dolayı kelimelere çok kapalılar. Hayatı devam ettirecek şekilde birkaç kelime, iletişime geçecek şekilde çok az kelime dağarcığıyla geliyorlar karşımıza. Ayrıca şundan da kaynaklanıyor, mesela hayat bilgisinde trafik işaretlerini veya üst geçit, alt geçit, metro, levhalar vs. bunları işliyoruz ama köyde bunların hiçbiri yok. Yani bunu öğrenciye nasıl anlatabilirsin ki bunun bu yıl farkına vardım.” Ö30

Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip illerde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri düşük olduğu için özellikle öğretimi planlama ve uygulamada daha çok zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olmasının nedenlerinden biri aile ve koşullar bakımından destekleyici bir sosyal çevrenin olmamasıdır. Ayrıca, Van ilinde öğrencilerin çoğunun anadilleri farklı olduğu için algılamada ve okuduklarını anlamada zorlandıkları ve bu durumun aday öğretmenlere daha çok güçlük yaşattığı görülmektedir. Ailede kullanılan dil, çocuğun zihinsel gelişimini ve okuldaki başarısını önemli ölçüde etkilemektedir, çünkü yeterli kelime hazinesine sahip olmayan ve kelimeleri doğru kullanamayan öğrencilerin okuldaki başarısı düşecektir. Bu anlamda, dil kullanımı yönünden zengin yaşantı sağlamayan bir ailede veya çevrede yetişen çocuğun eğitimi olumsuz etkilenecektir (Senemoğlu, 1989c). Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların kelime hazinesinin daha gelişmiş olduğu, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının ise dil

kullanımında cümle ve sözcük çeşitliliği bakımından sınırlı olduğu belirlenmiştir (Mussen ve diğerleri, 1979). Bu durumun hem öğrencilere hem de öğretmenlere öğretim-öğrenme sürecinde önemli güçlükler yaşattığı söylenebilir.

Ayrıca, sosyo-ekonomik faktörler, sınıf içi öğrenci ilişkilerini etkiledikleri için öğretim-öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir (Balkar, 2008). Öğrenci davranışları, motivasyonu ve dolayısıyla sınıf yönetimi üzerinde öğrenci ve öğretmen özellikleri, öğretim programı vb. gibi okul içi faktörler etkili olduğu gibi aile, sosyal çevre, içinde yaşanan kültür vb. gibi okul dışı faktörler de önemli ölçüde etkilidir (Usher & Kober, 2012). Örneğin; alt sosyo-ekonomik düzeydeki aileler çocuk yetiştirmede genellikle ceza, baskı gibi geleneksel yöntemler kullandıkları için çocuğun saldırgan davranışlar sergilemesine sebep olabilir (Yavuzer, 2016). İçinde bulunulan arkadaş, akran grupları gibi sosyal çevre öğrenci davranışlarını etkiler. Ayrıca, içinde yaşanan toplumun kültürel değerleri, normları veya uygulamaları öğrenci davranışları üzerinde etkilidir. Dolayısıyla, sosyo-ekonomik faktörlerin Van ve Gaziantep illerinde görev yapan aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha çok güçlük yaşamalarına neden olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak; düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip illerde ailelerin çok çocuklu olması, maddi imkânlarının kısıtlı olması, eğitim düzeylerinin düşük olması, öğrenciler için destekleyici bir sosyal çevrenin olmaması, dil farklılığından dolayı öğrencilerin anlama ve iletişimde güçlük yaşamaları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması gibi durumların bu illerde görev yapan aday öğretmenlerin hem öğretimde hem de sınıf yönetiminde daha çok güçlük yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Bu durum; aday öğretmenlerin etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri için görev yaptıkları bölgede yaşayan ailelerin ekonomik durumları ve eğitim düzeyleri, öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyal çevrenin özellikleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikleri, yaşam koşulları hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

"Meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler" alt boyutunda, Van ilinde görev yapan öğretmenler ile İstanbul, Konya, Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın Van ilinde görev yapan

öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, Van ilinde görev yapan öğretmenler, mesleğin ilk yılında İstanbul, Konya, Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenlere göre meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Sarı ve Altun'un (2015) yaptıkları çalışmada, "öğretmenler ile ilişkiler" boyutunda İstanbul'da görev yapan aday öğretmenler rehber öğretmenlerinin onlara destek olduğunu ifade ederken, Van ve Şanlıurfa illerinde görev yapan aday öğretmenler rehber öğretmenleriyle ilişkilerde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma bulguları, bu sonucu destekler niteliktedir. Van ilinde öğretmen değişimi oldukça yüksektir ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin atandıkları okullarda genellikle öğretmen kadrosu, genç ve meslekte yeterli deneyime sahip olmayan öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla, görüşmelerde de belirtildiği gibi, aday öğretmenlere ya kendi okulundan yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenler arasından ya da başka bir okuldan rehber öğretmen atanmaktadır. Bu durumun, Van ilinde görev yapan aday öğretmenlerin diğer illerde görev yapan öğretmenlere göre meslektaş, rehber öğretmen ve yöneticilerle ilişkilerde daha çok güçlük yaşamalarına neden olduğu düşünülebilir.

"Fiziki çevre ve toplumla ilişkiler" alt boyutunda, Van ilinde görev yapan öğretmenler ile İstanbul, Konya, Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın Van ilinde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler ile İstanbul ilinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, Van ilinde görev yapan öğretmenler mesleğin ilk yılında İstanbul, Konya, Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenlere göre, Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler ise İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlere göre fiziksel çevre ve toplumla ilişkilerde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen nitel veriler bunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip illerde görev yapan öğretmenlerin fiziki çevre ve toplumla ilişkilerde daha çok güçlük yaşadıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmelerde, coğrafi ve

fiziki çevreye uyum sağlamada güçlük yaşayan öğretmenlerin 11'inin (%78) Van ilinde görev yaptığı belirlenmiştir. Van ilinin iklim, coğrafya, fiziki özellikler bakımından daha olumsuz koşullara sahip olması bu durumun nedenleri olarak düşünülebilir. Yapılan görüşmelerde, sosyo-kültürel özelliklere uyum sağlamada güçlük yaşayan öğretmenlerin 13'ünün (%68) Van ilinde görev yaptığı ortaya çıkmıştır. Bu durum üzerinde Van ilinin kültürel yapısının etkili olduğu düşünülebilir, çünkü öğretmenler özellikle kendi kültürleriyle atandıkları toplumun kültürel özellikleri veya yaşam tarzı farklı olduğu için uyum sağlamada zorluk yaşadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca yapılan görüşmelerde, toplumla ilişkilerde güçlük yaşayan öğretmenlerin 11'inin (%58) Van ilinde görev yaptığı belirlenmiştir. Bu durumun başlıca sebebinin dil farklılığı olduğu söylenebilir, çünkü öğretmenler özellikle dil farklılığından dolayı iletişim kurmada zorluk yaşadıklarını vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Akdağ'ın (2014) doğu illerinde göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları inceleyen çalışmasında, öğretmenlerin yerel bir kültüre, konuşulan dile ve yaşam tarzına uyum sağlamada oldukça zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Doğu illeri genellikle farklı kültür, dil ve geleneklere sahiptir. Kapalı toplumlarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı en önemli güçlüklerden biri sosyal yaşamın çok sınırlı olmasıdır (Akdağ, 2014). Dolayısıyla, Van ilinde olumsuz fiziksel koşulların olması, sosyal olanakların kısıtlı olması, etnik ve kültürel farklılıkların olması gibi yerel dinamiklerin Van ilinde görev yapan aday öğretmenlerin diğer illerde görev yapan öğretmenlere göre fiziksel çevre ve toplumla ilişkilerde daha çok güçlük yaşamalarında önemli nedenler olarak düşünülebilir.

Farklı kültürel özellikler hakkında bilgi sahibi olma, bireyin farklı ülkelerin kültürel özelliklerinin yanı sıra kendi toplumundaki farklı grupların kültür ve yaşam biçimindeki farklılıkları öğrenmeyi içermektedir (Senemoğlu, 1994b). Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin atandıkları bölgelerde topluma ve kültürel yapıya etkin uyumunun sağlanmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

"Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar" alt boyutunda, Van ilinde görev yapan öğretmenler ile İstanbul, Konya, Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın Van ilinde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Gaziantep ilinde görev

yapan öğretmenler ile İstanbul ve Konya illerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, Van ilinde görev yapan öğretmenler mesleğin ilk yılında İstanbul, Konya, Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenlere göre, Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler ise İstanbul ve Konya illerinde görev yapan öğretmenlere göre okulun fiziki altyapısı ve olanaklardan kaynaklı güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen nitel veriler bunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip illerde görev yapan öğretmenlerin okulların fiziki altyapısı ve olanaklarından dolayı daha çok güçlük yaşadıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri aşağıda sunulmuştur:

Fiziki altyapı ve olanakların yetersizliği

“Büyükşehirlerde olanaklar çok fazla, öğrenci de donanımlı geliyor. Ben İstanbul’da ücretli öğretmenlik yaptım. Okul size her şeyi sunuyor, mesela okula ayrı ayrı yardımlar geliyor. Doğudaki okullara bu yapılmıyor. Batıdaki okullarda çocuğun zaten her şeyi var, bir kaynaktan çocuğa bir şey anlatmak istediğinizde çocuk o kaynağa ulaşabiliyor.” Ö27

Yukarıda öğretmen görüşünde de vurgulandığı gibi, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip illerde görev yapan öğretmenler daha çok kırsal kesimdeki okullara atandıkları için okulun fiziki altyapı ve olanaklarının eksikliğini daha çok hissetmektedirler. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip illerde okullarda veli desteği, yardımlar vb. gibi durumlar çok mümkün olmadığı için okulun fiziki altyapısı ve olanaklarının daha kısıtlı olduğu ve bu yüzden öğretmenlerin bu anlamda daha çok güçlük yaşadıkları söylenebilir.

4.1.5. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt boyutunda “Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler görev yaptıkları yerleşim yerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının görev yaptıkları yerleşim yerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Yerleşim yeri	n	\bar{X}	ss
Güçlükler ölçeği (toplam)	İl merkezi	372	2.51	0.46
	İlçe merkezi	385	2.57	0.52
	Köy	185	2.86	0.54
Öğretimi planlama ve uygulama	İl merkezi	372	2.44	0.38
	İlçe merkezi	385	2.52	0.46
	Köy	185	2.70	0.51
Sınıf yönetimi	İl merkezi	372	2.92	0.90
	İlçe merkezi	385	2.92	0.98
	Köy	185	2.91	0.96
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	İl merkezi	372	2.28	0.69
	İlçe merkezi	385	2.33	0.68
	Köy	185	2.57	0.81
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	İl merkezi	372	2.42	1.04
	İlçe merkezi	385	2.62	1.08
	Köy	185	3.24	1.06
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	İl merkezi	372	3.13	0.85
	İlçe merkezi	385	3.00	0.96
	Köy	185	3.76	0.84

Not: " \bar{X} " aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 54'te görüldüğü gibi, ölçeğin toplamında köyde görev yapan aday öğretmenler mesleğin ilk yılında güçlüklerle orta düzeyde ($\bar{X}=2.86$) karşılaştıklarını, il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler ise güçlüklerle düşük düzeyde karşılaştıklarını belirtmişlerdir. "Sınıf yönetimi" hariç ölçeğin tüm alt boyutlarında köyde görev yapan aday öğretmenler, il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere oranla güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirttikleri görülmektedir.

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre MANOVA sonuçları Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
.839	17.214	10	1.870	.000

p<.05

Tablo 55 incelendiğinde, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinden aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde görev yaptıkları yerleşim

yerine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir (Wilks' Lambda .839, $F_{(10, 1.870)}=17.214$, $p<.05$). Bu bulgu, görev yaptıkları yerleşim yerine göre aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin farklılaştığını göstermektedir. MANOVA testinde anlamlı fark çıkması üzerine, görev yaptıkları yerleşim yerine göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin alt boyutlarına ilişkin puanlarının görev yaptıkları yerleşim yerine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Güçlükler ölçeği (toplam)	Gruplar arası	16.190	2	8.095	32.148	.000
	Gruplar içi	236.446	939	0.252		
	Toplam	252.636	941			
Öğretimi planlama ve uygulama	Gruplar arası	8.209	2	4.105	21.086	.000
	Gruplar içi	182.785	939	0.195		
	Toplam	190.994	941			
Sınıf yönetimi	Gruplar arası	0.012	2	0.006	0.007	.993
	Gruplar içi	840.292	939	0.895		
	Toplam	840.304	941			
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	Gruplar arası	10.891	2	5.446	10.674	.000
	Gruplar içi	479.025	939	0.510		
	Toplam	489.916	941			
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Gruplar arası	84.616	2	42.308	37.419	.000
	Gruplar içi	1061.695	939	1.131		
	Toplam	1146.311	941			
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Gruplar arası	76.586	2	38.293	47.647	.000
	Gruplar içi	754.652	939	0.804		
	Toplam	831.238	941			

$p<.05$

Tablo 56'da görüldüğü gibi, ölçeğin toplamında ve "sınıf yönetimi" hariç tüm alt boyutlarında aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerde "görev yaptıkları yerleşim yeri" değişkenine göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Bu bulgu, öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerinin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonuçları Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>		İl merkezi	İlçe merkezi
Güçlükler ölçeği (toplam)	İl merkezi		
	İlçe merkezi		
	Köy	,35226(*)	,29667(*)
Öğretimi planlama ve uygulama	İl merkezi		
	İlçe merkezi	,07865(*)	
	Köy	,25759(*)	,17894(*)
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	İl merkezi		
	İlçe merkezi		
	Köy	,29204(*)	,23443(*)
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	İl merkezi		
	İlçe merkezi	,19739(*)	
	Köy	,82121(*)	,62382(*)
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	İl merkezi		
	İlçe merkezi		
	Köy	,63582(*)	,76671(*)

*p<.05

Tablo 57 incelendiğinde, güçlükler ölçeğinin toplamında öğretmenlerin cevapları üzerinden hesaplanan puanlar, görev yaptıkları yerleşim yerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, köyde görev yapan öğretmenler ile il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler arasında köyde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, köyde görev yapan öğretmenler mesleğin ilk yılında il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgularından farklı olarak, Öztürk'ün (2008) aday öğretmenlerle yaptığı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin birçok boyutta görev yaptıkları yerleşim yerine (il, ilçe, kasaba, köy) göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak, Korkmaz'ın (1999) mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleriyle yaptığı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre anlamlı farklılık olmamakla birlikte köylerde görev yapan öğretmenlerin kasaba ve şehirlerde görev yapanlara göre sorunlarla daha yüksek düzeyde karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, köy okulları ve yaşam koşullarının köyde göreve başlayan aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında il ve ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha çok güçlük yaşadıklarını düşünmelerine neden olduğu söylenebilir.

"Öğretimi planlama ve uygulama" alt boyutunda, köyde görev yapan öğretmenler ile il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın köyde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler ile il merkezinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, köyde görev yapan öğretmenler mesleğin ilk yılında il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler ise il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre öğretimi planlama ve uygulamada güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. İlçe ve köydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin il merkezindeki öğrencilere oranla daha düşük olmasının öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada daha çok güçlük yaşamalarına neden olduğu söylenebilir.

Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler alt boyutunda, köyde görev yapan öğretmenler ile il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın köyde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler ile il merkezinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, köyde görev yapan öğretmenler mesleğin ilk yılında il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler ise il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre fiziksel çevre ve toplumla ilişkilerde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, alanyazındaki çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Özpınar ve Sapkaya'nın (2008) yaptıkları çalışmada, köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin en çok kültürel faaliyetlerin olmamasından dolayı sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Öztürk'ün (2008) yaptığı yüksek lisans tezinde, köy ve ilçelerde görev yapan aday öğretmenlerin il merkezinde görev yapan aday öğretmenlere göre sosyal yaşama uyum sağlamada daha çok güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, ilçede veya köyde görev yapan aday öğretmenlerin il merkezindeki öğretmenlere göre atandıkları bölgenin fiziki, sosyal ve kültürel koşullarına uyum sağlamada daha çok zorlandıkları söylenebilir. İlçe veya köylerde fiziksel çevrenin

daha kısıtlayıcı olması, sosyal ve kültürel olanakların daha sınırlı olması, toplumun daha kapalı olması ve özellikle doğu bölgelerinde dil farklılığından dolayı toplumla iletişimin daha zor olması bu durumun önemli nedenleri olarak düşünülebilir.

“Meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler” ve "okulun fiziki altyapısı ve olanaklar" alt boyutlarında, köyde görev yapan öğretmenler ile il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın köyde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, köyde görev yapan öğretmenler mesleğin ilk yılında il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde ve okulun fiziki altyapısı ve olanaklarının yetersizliğinden dolayı güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşünmektedirler. Köyde görev yapan öğretmenler, bazen bir okulda tek öğretmen olarak veya aynı zamanda yetkili müdür olarak görev yapabilmektedir. Dolayısıyla, köyde görev yapan aday öğretmenlerin atandıkları okullarda onlara gerektiğinde yardımcı olabilecek deneyimli meslektaşlarının, rehber öğretmenlerin veya yöneticilerin olmamasının daha çok güçlük yaşamalarına neden olduğu düşünülebilir. Ayrıca, köyde görev yapan öğretmenlerin il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre okulun fiziki altyapısı ve olanaklarının yetersizliğinden dolayı daha çok güçlük yaşamaları, köy koşulları dikkate alındığında beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, Özpınar ve Sarpkaya'nın (2008) yaptıkları çalışmada, köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öncelikle öğretim araç-gereçlerini temin etmede güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, köy okullarında fiziksel koşulların yetersiz olması, öğretim araç-gereçlerinin yetersizliği ve olanakların kısıtlı olması gibi durumların köy okullarında çalışan aday öğretmenlerin bu anlamda daha çok güçlük yaşamalarına neden olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, köyde görev yapan öğretmenlerin gerek mevcut olanakların kısıtlı olması gerekse yaşam koşullarının zorlukları nedeniyle il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre güçlüklerle daha çok karşılaştıkları görülmektedir. Her ne kadar Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri köy enstitüleri ile birlikte köy koşullarına uyum sağlayabilecek öğretmenler yetiştirmek amaçlansa da günümüzde bile bunun henüz gerçekleştirilemediği görülmektedir. Bu durum, özellikle hizmet öncesi eğitimde köy koşullarına uyum sağlayabilecek öğretmenler yetiştirilmesi ve

bu öğretmenlere mesleğe başladıktan sonra gerekli desteğin sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.1.6. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt boyutunda “Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının görev yaptıkları okul kademesine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Betimsel İstatistikleri

<i>Boyutlar</i>	<i>Okul Kademesi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Güçlükler ölçeği (toplam)	İlkokul	188	2.83	0.57
	Ortaokul	421	2.60	0.50
	Lise	333	2.48	0.47
Öğretimi planlama ve uygulama	İlkokul	188	2.65	0.49
	Ortaokul	421	2.50	0.44
	Lise	333	2.48	0.43
Sınıf yönetimi	İlkokul	188	3.05	0.98
	Ortaokul	421	2.93	0.95
	Lise	333	2.83	0.91
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	İlkokul	188	2.57	0.85
	Ortaokul	421	2.33	0.70
	Lise	333	2.28	0.64
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	İlkokul	188	3.15	1.14
	Ortaokul	421	2.65	1.07
	Lise	333	2.41	1.03
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	İlkokul	188	3.65	0.85
	Ortaokul	421	3.31	0.91
	Lise	333	2.80	0.86

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 58’de görüldüğü gibi, ölçeğin toplamında ilkokulda ($\bar{X}=2.83$) ve ortaokulda ($\bar{X}=2.60$) görev yapan aday öğretmenler mesleğin ilk yılında güçlüklerle orta düzeyde karşılaştıklarını, lisede görev yapan öğretmenler ise güçlüklerle düşük düzeyde karşılaştıklarını belirtmişlerdir ($\bar{X}=2.48$). Ölçeğin tüm alt boyutlarında; ilkokulda görev yapan aday öğretmenlerin, ortaokul ve lisede

görev yapan öğretmenlere oranla güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşündükleri görülmektedir.

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin görev yaptıkları okul kademesine göre MANOVA sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
.854	15.343	10	1.870	.000

$p < .05$

Tablo 59 incelendiğinde, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinden aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir (Wilks' Lambda .854, $F_{(10, 1.870)}=15.343$, $p < .05$). Bu bulgu, görev yaptıkları okul kademesine göre aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin farklılaştığını göstermektedir. MANOVA testinde anlamlı fark çıkması üzerine, görev yaptıkları okul kademesine göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin alt boyutlarına ilişkin puanlarının görev yaptıkları okul kademesine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 60’ta verilmiştir.

Tablo 60: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Güçlükler ölçeği (toplam)	Gruplar arası	14.898	2	7.449	29.421	.000
	Gruplar içi	237.738	939	0.253		
	Toplam	252.636	941			
Öğretimi planlama ve uygulama	Gruplar arası	3.976	2	1.988	9.982	.000
	Gruplar içi	187.018	939	0.199		
	Toplam	190.994	941			
Sınıf yönetimi	Gruplar arası	5.887	2	2.944	3.312	.037
	Gruplar içi	834.417	939	0.889		
	Toplam	840.304	941			
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	Gruplar arası	10.861	2	5.431	10.644	.000
	Gruplar içi	479.055	939	0.510		
	Toplam	489.916	941			
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Gruplar arası	65.818	2	32.909	28.600	.000
	Gruplar içi	1080.493	939	1.151		
	Toplam	1146.311	941			

Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Gruplar arası	97.685	2	48.842	62.522	.000
	Gruplar içi	733.553	939	0.781		
	Toplam	831.238	941			

p<.05

Tablo 60'ta görüldüğü gibi, ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarında aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerde “görev yaptıkları okul kademesi” değişkenine göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır (p<.05). Bu bulgu, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesinin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi sonuçları Tablo 61'de verilmiştir.

Tablo 61: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>		Ortaokul	Lise
Güçlükler ölçeği (toplam)	İlkokul	,23679(*)	,35171(*)
	Ortaokul		,11492(*)
	Lise		
Öğretimi planlama ve uygulama	İlkokul	,15575(*)	,16952(*)
	Ortaokul		
	Lise		
Sınıf Yönetimi	İlkokul		,21804(*)
	Ortaokul		
	Lise		
Meslekteş ve yöneticiler ile ilişkiler	İlkokul	,23946(*)	,29137(*)
	Ortaokul		
	Lise		
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	İlkokul	,50684(*)	,73851(*)
	Ortaokul		,23167(*)
	Lise		
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	İlkokul	,33732(*)	,85372(*)
	Ortaokul		,51640(*)
	Lise		

*p<.05

Tablo 61 incelendiğinde, güçlükler ölçeğinin toplamında öğretmenlerin cevapları üzerinden hesaplanan puanlar, görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Scheffe testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, ilkokulda görev yapan öğretmenler mesleğin ilk

yılında ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre; ortaokulda görev yapan öğretmenler ise lisede görev yapan öğretmenlere göre güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgularından farklı olarak, Öztürk'ün (2008) yaptığı yüksek lisans tezinde, “sınıf yönetimi” hariç diğer tüm güçlük alanlarında ilkokul ve lise öğrencileri arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Bu araştırma bulgularından hareketle, ilkokulda çalışan aday öğretmenlerin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşündükleri söylenebilir.

“Öğretimi planlama ve uygulama” ve “meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler” alt boyutlarında, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu ve farkın ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, ilkokulda görev yapan öğretmenler mesleğin ilk yılında ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre “öğretimi planlama ve uygulamada” ve “meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde” güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

İlkokul öğretmenlerinin hedef kitlesinin henüz eğitim yaşamlarının ilk aşamalarında olan öğrencilerin olması, çeşitli güçlükleri beraberinde getirmektedir. Bu anlamda ilkokul öğretmeni olmak, çok yönlü olmayı gerektirmektedir. İlkokul öğretmenlerinin çocukların gelişim özellikleri ve gereksinimlerini bilme, onların gelişimlerini destekleyecek öğretme-öğrenme ortamlarını planlama ve düzenleme yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Senemoğlu, 1993). Ayrıca, ilkokul öğrencilerinin öz-kontrol becerileri daha sınırlıdır, bu yüzden bu dönemdeki çocuklara öğretim yapmak ortaokul ve lise öğrencilerine göre daha zordur (Qinglan, Junyan, & Shongshan, 2010). Dolayısıyla aday öğretmenlerin bu yeterlik alanlarına yeterli düzeyde sahip olmadıklarından ve ilkokul öğrencilerinin gelişim özelliklerinden dolayı ilkokul düzeyinde öğretimi yönetmede daha çok güçlük yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca, ilkokul öğretmenlerinin daha çok sınıf öğretmenlerinden oluşması ve bu öğretmenlerin genellikle genç ve meslekte yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenlerden oluşan kırsaldaki okullarda (köy okulları vb.) göreve başlamalarının ilkokul öğretmenlerinin meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde daha çok güçlük yaşamalarına neden olduğu düşünülebilir. Çünkü bu okullarda hem meslektaşlarının hem de yöneticilerin deneyimsiz olmaları, onların

güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için gereken desteği yeterli düzeyde alamamalarına neden olabilir.

“Sınıf yönetimi” alt boyutunda, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, ilkokulda görev yapan öğretmenler mesleğin ilk yılında lisede görev yapan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgularından farklı olarak, Öztürk’ün (2008) çalışmasında lisede görev yapan aday öğretmenlerin ilkokul öğretmenlerine oranla sınıf yönetiminde daha çok güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Öte yandan, Winch (2004) küçük yaştaki öğrencilerde sınıf yönetiminin daha zor olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırma bulguları, bunu destekler niteliktedir.

İlkokul çağındaki çocuklar, içinde buldukları gelişim döneminin etkisiyle yoğun bir şekilde hareket etme isteği hissederler ve onlar için hareket etmek çok önemli bir etkinliktir (Pehlivan, 2012; Akt: Boyraz ve Serin, 2016). Dolayısıyla bu durum, ilkokulda görev yapan aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde güçlük yaşamalarına neden olabilir. Ayrıca, görüşmelerde ilkokulda çalışan aday öğretmenlerin de vurguladığı gibi, ilkokul çağındaki çocuklar öğretmenin yardımına daha çok ihtiyaç duyarlar (Başar, 2003). Bu durumda, öğretmenin öğrenciyle birebir ilgilenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, ilkokullarda sınıfların kalabalık olmasının, ilkokul öğretmenlerinin hem sınıf yönetiminde hem de etkili bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmalarında daha çok güçlük yaşamalarına neden olduğu düşünülebilir.

“Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler” ve “okulun fiziki altyapısı ve olanaklar” alt boyutlarında, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, ilkokulda görev yapan öğretmenler mesleğin ilk yılında ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre; ortaokulda görev yapan öğretmenler ise lisede görev yapan öğretmenlere göre güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Liseler, ilkokul ve ortaokullara göre daha

merkezi yerlerde bulunmaktadır, dolayısıyla ilkokul ve ortaokullarda çalışan aday öğretmenler daha kırsal kesimdeki okullarda veya özellikle sınıf öğretmenleri çoğunlukla köylerde göreve başlamaktadır. Bu durum, ilkokul ve ortakul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre fiziksel çevre ve toplumla ilişkilerde daha çok güçlük yaşamalarında önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Ayrıca, kırsal kesimdeki ve köydeki okullarda fiziki altyapı ve olanakların daha kısıtlı olması, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bu anlamda daha çok güçlük yaşadıklarını düşünmelerine neden olduğu söylenebilir.

4.1.7. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Rehber Öğretmene (Mentör/Danışman) Sahip Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt boyutunda “Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler rehber öğretmene (mentör/danışman) sahip olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının rehber öğretmene (mentör/danışman) sahip olup olmama durumuna göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Rehber (Mentör/Danışman) Öğretmene Sahip Olup Olmama Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Rehber öğretmen (mentör) var mı?	n	\bar{X}	ss
Güçlükler ölçeği (toplam)	Evet	832	2.57	0.51
	Hayır	110	2.86	0.53
Öğretimi planlama ve uygulama	Evet	832	2.51	0.44
	Hayır	110	2.65	0.54
Sınıf yönetimi	Evet	832	2.91	0.94
	Hayır	110	2.99	0.97
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	Evet	832	2.32	0.70
	Hayır	110	2.68	0.77
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Evet	832	2.60	1.09
	Hayır	110	3.18	1.08
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Evet	832	3.14	0.92
	Hayır	110	3.64	0.99

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde güçlük olarak tanımlanmıştır.

Tablo 62 incelendiğinde, mesleğin ilk yılında rehber öğretmeni (mentör/danışman) olmayan öğretmenlerin rehber öğretmeni olan öğretmenlere oranla güçlüklerle daha çok karşılaştıkları görülmektedir. Ölçeğin toplamında, rehber (mentör) öğretmeni olmayan öğretmenler mesleğin ilk yılında güçlüklerle orta düzeyde ($\bar{X}=2.86$) karşılaştıklarını, rehber öğretmeni olan öğretmenler ise güçlüklerle düşük düzeyde karşılaştıklarını belirtmişlerdir ($\bar{X}=2.57$). Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutlarında da rehber (mentör) öğretmeni olmayan öğretmenlerin rehber öğretmeni olan öğretmenlere oranla daha çok güçlük yaşadıklarını düşündükleri görülmektedir.

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin rehber öğretmene sahip olup olmama durumuna göre MANOVA sonuçları Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Rehber (Mentör/Danışman) Öğretmene Sahip Olup Olmama Durumuna Göre MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
.950	9.787	5	936	.000

p<.05

Tablo 63 incelendiğinde, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinden aldıkları puanlarda .05 anlamlılık düzeyinde rehber öğretmene sahip olup olmama durumuna göre anlamlı fark olduğu görülmektedir (Wilks' Lambda .950, $F_{(5, 936)}=9.787$, $p<.05$). Bu bulgu, rehber öğretmene sahip olup olmama durumuna göre aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin farklılaştığını göstermektedir. MANOVA testinde anlamlı fark çıkması üzerine, rehber öğretmene sahip olup olmama durumuna göre grup ortalamalarının nasıl farklılaştığını inceleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının rehber öğretmene sahip olup olmama durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Rehber (Mentör/Danışman) Öğretmene Sahip Olup Olmama Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Güçlükler ölçeği (toplam)	Gruplar arası	8.322	1	8.322	32.020	.000
	Gruplar içi	244.314	940	0.260		
	Toplam	252.636	941			
Öğretimi planlama ve uygulama	Gruplar arası	1.994	1	1.994	9.916	.002
	Gruplar içi	189.000	940	0.201		
	Toplam	190.994	941			
Sınıf yönetimi	Gruplar arası	0.667	1	0.667	0.747	.388
	Gruplar içi	839.636	940	0.893		
	Toplam	840.304	941			
Meslektaş ve yöneticiler ile ilişkiler	Gruplar arası	13.115	1	13.115	25.856	.000
	Gruplar içi	476.801	940	0.507		
	Toplam	489.916	941			
Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler	Gruplar arası	32.930	1	32.930	27.802	.000
	Gruplar içi	1113.381	940	1.184		
	Toplam	1146.311	941			
Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar	Gruplar arası	23.963	1	23.963	27.903	.000
	Gruplar içi	807.274	940	0.859		
	Toplam	831.238	941			

p<.05

Tablo 64'te görüldüğü gibi, ölçeğin toplamında ve "sınıf yönetimi" alt boyutu hariç ölçeğin diğer tüm alt boyutlarında aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerde rehber (mentör) öğretmene sahip olup olmama durumuna göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır (p<.05). Bu bulgu, rehber öğretmene sahip olup olmama durumunun aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, rehber öğretmene sahip olmayan öğretmenler mesleğin ilk yılında rehber öğretmene sahip olan öğretmenlere göre öğretimi planlama ve uygulamada, meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde, fiziksel çevre ve toplumla ilişkilerde ve okulun fiziki altyapısı ve olanaklarının yetersizliğinden dolayı güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşünmektedirler.

Sonuç olarak, rehber (mentör/danışman) öğretmeni olmayan öğretmenlerin rehber öğretmeni olan öğretmenlere oranla daha çok güçlük yaşadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Öztürk'ün (2008) 465 aday öğretmenle yaptığı yüksek lisans tezinde de rehber öğretmeni olmayanların daha çok güçlükle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, her ne kadar öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aday öğretmenler rehber öğretmenlerinden yeterli ölçüde destek alamadıklarını belirtmiş olsalar da, rehber öğretmenin olmasının mevcut koşullarda bile etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenliğin ilk yılı, öğretmenin meslek hayatında önemli bir yere sahiptir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenin zihninde; öğretim, okul içi ilişkiler, okul içi ve okul dışındaki koşullara uyum sağlama gibi cevap bekleyen birçok soru bulunmaktadır (Feiman-Nemser, 2003). Meslekte yeterli deneyime sahip olmayan bir öğretmenin, tüm bu sorulara yalnız başına cevap vermesini beklemek çok mantıklı olmayacaktır. Nitekim hem alanyazındaki çalışma sonuçları ve ileri sürülen görüşler hem bu araştırmada elde edilen veriler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için gerekli profesyonel desteğin sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmene sağlanması gereken profesyonel destek, öğretmenin hem mesleki yaşantılarının kalitesi hem de mesleğe ilişkin uzun vadeli öğrenmeleri üzerinde kritik öneme sahiptir. Mentörlük, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sağlanması gereken profesyonel destek türlerinden biridir (Carter & Francis, 2001). Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için bir mücadele ve uyum süreci olarak bilinen mesleğin ilk yılında, aday öğretmenlere rehber öğretmen tarafından gerekli desteğin sağlanması ve bu sürecin etkili olarak yürütülmesi elzem önem taşımaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Aday öğretmenlerin görüşlerine göre, hizmet öncesi eğitimlerinin yeterlik düzeyi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin “öğretimi planlama ve uygulama” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 65: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinin “Öğretimi Planlama ve Uygulama” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler (n=942)

Maddeler	Yetersiz		Düşük düzeyde		Orta düzeyde		İyi düzeyde		Çok iyi düzeyde		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Kendi alanıma ilişkin konu alanı bilgisine sahip olma	6	0.6	13	1.4	141	15.0	538	57.1	244	25.9	4.06
2. Derste kazandırılması gereken kritik hedefleri ve içeriği öğrenci özelliklerine uygun olarak belirleyebilme	9	1.0	20	2.1	208	22.1	536	56.9	169	17.9	3.89
3. Öğretimi öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde planlayabilme	7	0.7	30	3.2	230	24.4	494	52.4	181	19.2	3.86

4. Öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirecek zengin öğrenme ortamları oluşturabilme	12	1.3	50	5.3	300	31.8	449	47.7	131	13.9	3.68
5. Öğrenme ortamını öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenleyebilme	6	0.6	42	4.5	299	31.7	459	48.7	136	14.4	3.72
6. Öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim materyalleri hazırlayabilme	8	0.8	77	8.2	292	31.0	426	45.2	139	14.8	3.65
7. Hedeflere (kazanımlara) uygun materyaller hazırlayabilme	6	0.6	74	7.9	280	29.7	427	45.3	155	16.5	3.69
8. Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayabilme	4	0.4	25	2.7	207	22.0	491	52.1	215	22.8	3.94
9. Dersi öğretim programında belirtilen hedefleri (kazanımları) kazandıracak şekilde işleyebilme	6	0.6	24	2.5	184	19.5	508	53.9	220	23.4	3.97
10. Öğrencilerin konu alanını anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilme	4	0.4	19	2.0	209	22.2	533	56.6	177	18.8	3.91
11. Öğrencilerin derse ilgi duymalarını sağlayabilme	5	0.5	23	2.4	221	23.5	483	51.3	210	22.3	3.92
12. Dersi etkili öğretme-öğrenme materyalleri kullanarak işleyebilme	11	1.2	66	7.0	329	34.9	391	41.5	145	15.4	3.63
13. Öğrencilerin öğrendiklerini yeni problemlerin çözümünde kullanmalarını sağlayabilme	9	1.0	53	5.6	328	34.8	418	44.4	134	14.2	3.65
14. Sınıfta istenmeyen davranışları önleyebilme	18	1.9	62	6.6	266	28.2	429	45.5	167	17.7	3.71
15. Uygun ölçme-değerlendirme teknik ve araçları kullanarak öğrencilerin gelişimini izleyebilme	15	1.6	65	6.9	302	32.1	418	44.4	142	15.1	3.64
16. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini geçerli ve güvenilir yollarla belirleyebilme	8	0.8	53	5.6	264	28.0	461	48.9	156	16.6	3.75
TOPLAM (\bar{X})											3.79

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 yetersiz, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 iyi, 4.20-5.00 çok iyi düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Tablo 65’te görüldüğü gibi, aday öğretmenler öğretimi planlama ve uygulama boyutunda hizmet öncesi eğitimlerinin “iyi düzeyde ($\bar{X}=3.79$)” olduğunu düşünmektedirler. Bu boyutta aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin en yeterli olduğunu düşündükleri yeterli “Kendi alanıma ilişkin konu alanı bilgisine sahip olma ($\bar{X}=4.06$)” olmuştur. Aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte ikisi, almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin öğretimi planlama ve uygulama boyutunda yer alan yeterlikleri kazandırmada yeterli olduğunu (iyi veya çok iyi düzeyde) düşünmektedirler. Öte yandan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri, almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin; öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirecek zengin öğrenme ortamları oluşturabilme, öğrenme ortamını

öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenleyebilme, öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim materyalleri hazırlayabilme, dersi etkili öğretme-öğrenme materyalleri kullanarak işleyebilme, öğrencilerin öğrendiklerini yeni problemlerin çözümünde kullanmalarını sağlayabilme, uygun ölçme-değerlendirme teknik ve araçları kullanarak öğrencilerin gelişimini izleyebilme yeterliklerini kazandırmada *orta düzeyde* yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinin “Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler (n=942)

Maddeler	Yetersiz		Düşük düzeyde		Orta düzeyde		İyi düzeyde		Çok iyi düzeyde		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
17. Okuldaki diğer öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabilme	9	1.0	28	3.0	138	14.6	398	42.3	369	39.2	4.16
18. Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri iletişim ortamı sağlayabilme	3	0.3	14	1.5	96	10.2	443	47.0	386	41.0	4.27
19. Velilerle etkili iletişim kurabilme	31	3.3	78	8.3	237	25.2	394	41.8	202	21.4	3.70
20. Velilerle sorun yaşandığında olumlu bir şekilde çözümlenebilme	27	2.9	61	6.5	206	21.9	446	47.3	202	21.4	3.78
21. Okulun içinde bulunduğu toplumsal çevreye etkin uyum sağlayabilme	31	3.3	71	7.5	271	28.8	384	40.8	185	19.6	3.66
22. İçinde yaşanılan toplumun sosyo-kültürel özelliklerine etkin uyum sağlayabilme	34	3.6	74	7.9	278	29.5	367	39.0	189	20.1	3.64
23. Okul yöneticileriyle etkili iletişim kurabilme	20	2.1	57	6.1	192	20.4	410	43.5	263	27.9	3.89
24. Problemlerin çözümünde yöneticilerle işbirliği yapabilme	23	2.4	65	6.9	185	19.6	414	43.9	255	27.1	3.86
25. Okulda ders dışı sosyo-kültürel etkinlikler düzenleyebilme	66	7.0	144	15.3	321	34.1	314	33.3	97	10.3	3.25
TOPLAM (\bar{X})											3.80

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 yetersiz, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 iyi, 4.20-5.00 çok iyi düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Tablo 66’da görüldüğü gibi, aday öğretmenler hizmet öncesi eğitim ölçeğinde “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” boyutunda hizmet öncesi

eğitimlerinin “*iyi düzeyde* ($\bar{X}=3.80$)” olduğunu düşünmektedirler. Bu boyutta aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin en yeterli olduğunu düşündükleri yeterlikler “*Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri iletişim ortamı sağlayabilme* ($\bar{X}=4.27$)” ve “*Okuldaki diğer öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabilme* ($\bar{X}=4.16$)” olmuştur. Öte yandan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri, almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin; velilerle etkili iletişim kurabilme, okulun içinde bulunduğu toplumsal çevreye etkin uyum sağlayabilme, içinde yaşanılan toplumun sosyo-kültürel özelliklerine etkin uyum sağlayabilme yeterliklerini kazandırmada *orta düzeyin altında veya orta düzeyde* yeterli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, aday öğretmenlerin yarısından fazlası almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin okulda ders dışı sosyo-kültürel etkinlikler düzenleyebilme yeterliğini kazandırmada *orta düzeyin altında veya orta düzeyde* yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Aday öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimin (lisans) yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Ölçek</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Düzyey</i>
Hizmet öncesi eğitim (toplam)	942	3.80	0.54	İyi düzeyde
Öğretimi planlama ve uygulama	942	3.79	0.57	İyi düzeyde
Öğrenci, meslektaş, yönetici, ebveyn ve toplumla ilişkiler	942	3.80	0.67	İyi düzeyde

Tablo 67 incelendiğinde, aday öğretmenlerin ölçeğin toplamında ($\bar{X}=3.80$) ve “*öğretimi planlama ve uygulama*” ve “*öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler*” alt boyutlarında ($\bar{X}=3.79/\bar{X}=3.80$) hizmet öncesi eğitimlerinin iyi düzeyde olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öte yandan aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitime ilişkin görüşlerine yönelik farklı bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşmelerde aday öğretmenlere mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerden hareketle öğretmen eğitimine (hizmet öncesi eğitim) yönelik önerileri sorulmuştur. Aday öğretmenler bu soruyu cevaplarken almış oldukları hizmet öncesi

eğitimin yeterliğine ilişkin görüşlerini de belirtmişlerdir. Dolayısıyla aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin görüşleri bir tema olarak ele alınmıştır. Bu tema altında alt temalar belirlenmiş, ilgili alt temaya ilişkin öğretmen görüşlerinin nedenlerini belirlemeye yönelik kodlamalar yapılmış ve öğretmen görüşlerine ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

“Hizmet öncesi eğitim” temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altında öğretmen görüşlerinin nedenlerine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 68’de sunulmuştur.

Tablo 68: Öğretmenlerin Almış Oldukları Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Nedenlerine ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hizmet Öncesi Eğitim	Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının yetersiz olması	16	48	Süresinin kısa olması	12	36
				Nitelikli olmaması	6	18
	Kuram-uygulama dengesizliği	12	36	Derslerin kuram ağırlıklı olması	8	24
				Ders içi uygulamaların yetersiz olması	8	24
	Gerçek koşullara hazırlamama	12	36	Gerçeklik şoku	8	24
Çevreye/koşullara hazırlamama				4	12	
			Öğrenci düzeyine uygun anlamlandırabilmeyi sağlamama	4	12	

Tablo 68 incelendiğinde, hizmet öncesi eğitim temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda; kuram-uygulama dengesizliği, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının yetersiz olması, gerçek koşullara hazırlamama olmak üzere üç alt tema ortaya çıktığı görülmektedir. Aday öğretmenlerin çoğu almış oldukları lisans eğitimlerinin onları öğretmenlik mesleğine hazırlamada yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı lisans eğitimindeki staj uygulamasının yetersiz olduğunu vurgularken yaklaşık olarak üçte biri ise almış oldukları lisans eğitiminin kuram ağırlıklı olduğunu ve onları gerçek koşullara hazırlamadığını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının almış oldukları lisans eğitiminde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Sürenin kısıtlı olması

“Keşke 3.sınıfta da yani 4 dönem staja gitseydik. Keşke daha çok çocuklarla iç içe olsaydık, okul ortamlarından daha çok haberdar olsaydık. Teori ağırlıklı dersler yerine daha çok yaşayarak öğrenseydik, öğrenciler ne yapıyor, ne ediyor, motivasyonları nasıl, bunları öğrenmek isterdim.” Ö8

“Staj süresinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bence eğitim fakültelerindeki o staj süresi biraz daha uzatılmalı. 3. sınıftan itibaren öğrencilerin okullara gönderilmesi bence daha etkili olabilir. Biz hep teoride öğreniyoruz, hep kitaplardan öğreniyoruz ama bence yaparak yaşayarak öğrenme daha etkili oluyor.” Ö7

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu lisans eğitiminde stajın sadece son sınıfta olmasını yetersiz bulduklarını, dolayısıyla okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının süresinin az olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri ise lisans eğitiminde yürütülen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin nitelikli olmadığına dikkat çekmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Nitelik sorunu

“Son sınıfta staj biraz da formalite icabı oluyor, sadece resmiyette yaptı gözüküyorsun.” Ö23

“Formasyon anlamında yetersiz olduğumu fark ettim. Keşke biz staj yaptığımızda derse kendimiz girip yapsaymışız. Biz öğretmenle beraber gidip genelde gözlem yapıyorduk. Bir kez ders anlattık, o da hocayla beraber üç-dört kişi beraber girdik. Ama onun hiçbir etkisi olmadı.” Ö27

“Biz geldiğimiz gibi derse girdik. Sonuçta biz kendi kendimize öğreniyoruz bir takım şeyleri, yani aldığımız bütün teorik dersler bir yana pedagojik formasyon bir yana. Uygulama kısmı zor. Ne kadar staj yapmış olsak da farklı bir şey derse girmek.” Ö31

“Çalıştığım ilk dönem biraz sıkıntılıydı. Yani yeni bir ortama gidiyorsunuz, yeni öğrenciler, yeni ortam, ne kadar staj yapsak da onun pek kazandırdığı bir şey olmuyor. Yani sıfırdan başlıyormuş gibi oluyor.” Ö33

“Biz son sene 2. dönem staj gördük ama ne kadar ilgilendiler bizle. Öğretmen bizimle sınıf içerisine bile girmedi, hiç bizi gözlemedi. Lisans eğitiminde teoriyi gayet çok güzel yapıyorlar ama uygulamada sıkıntılar var ve kendileri ilgilenmiyorlar.” Ö2

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, aday öğretmenler lisans eğitiminde yürütülen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin genellikle etkili olarak gerçekleştirilmediği, daha çok formalite olarak kâğıt üzerinde kaldığı, dolayısıyla yeterli verim alamadıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte birinin almış oldukları lisans eğitiminde kuram ve uygulama dengesizliğinin olduğunu belirttikleri

görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Kuram-uygulama dengesizliği

"Eğitim bilimleri konusunda çok sıkıntı yaşıyordum. Lisansta hocalar bize çağdaş eğitimi uygulayın diyor, ama kendisi sunum yapıyor. Düz anlatım yolu uyguluyor. Sonra benden bir şeyler bekliyor. O konuda baya bir yetersizliği var." **Ö4**

"Lisans eğitiminde pedagojik dersleri alıyorsun ama orada hocanın bir şekilde sana uygulama yaptırması gerekiyor bence. Yani dersin içinde mikro eğitimi uygulayabilirdi. Bizleri gözlemleyebilirdi bir kamera eşliğinde ya da sınıfı normal öğrenciler gibi gösterip bize bu öğrencilere ders anlattırabilirdi. Dersi nasıl işlemem gerekiyor, zaman sıkıntımı giderebiliyor muyum vb. konularda uygulama dersleri ile yardımcı olabilirlerdi ama yok genelde teorikti." **Ö6**

"Teorik olarak yeterliydi ama pratiğe yönelik çok yetersiz olduğunu düşünüyorum." **Ö18**

"Ben meslek lisesi çıkışlıyım. Meslek lisesinde verilen eğitim, üniversitedeki eğitimden daha faydalıydı. Ankara'da bir meslek lisesinde okuduğum için imkânlar iyiydi, öyle olunca da birden çok şeyi uygulama boyutunda gördüm. Üniversitede teori yeterli ama uygulama boyutunda çok fazla bir uygulama yapamadık. Üniversitede uygulama boyutunun zayıf olması büyük bir problem." **Ö25**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu, lisans eğitiminde derslerin daha çok kuram ağırlıklı olduğunu ve öğretim elemanlarının daha çok sunuş yoluyla öğretim gibi geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini, dolayısıyla lisans derslerinde ders içi uygulamaların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte birinin almış oldukları lisans eğitiminin onları mesleki yaşamlarındaki gerçek koşullara yeterli ölçüde hazırlamadığını belirttikleri görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Gerçek koşullara hazırlanma

"Meslekte sınıf içi etkinlikleri planlama ve uygulamada güçlüklerle karşılaştım çünkü bize fakültede öğretilen derslerle uygulamanın yani o okulda, o sınıfın içinde yapmam gereken şeylerin aynı olmadığını fark ettim. Konu alanı anlamında değil, daha doğrusu eğitim bilimleri bakımından daha çok öğretmenliği sahada yapabilmek açısından çok fazla yeterli bir birikimim olmadığını fark ettim ve daha tecrübeli olanlara başvurmam gerektiğini hissettim. Mesela ben bir sınıfa ilk kez öğretmen olarak girdiğim zaman çocuklarla nasıl sorun yaşayacağımı, neler yapmam gerektiğini görmedim." **Ö1**

"Bizim üniversitede gördüğümüz bilgiler ile gerçek ortam arasında baya bir fark var aslında. Teoride daha çok her şey tamam çok güzel görünüyor ama orada sınıf ortamları oluşmuyor." **Ö10**

“Ben kesinlikle lisans eğitimimi yeterli görmüyorum. Biz sürekli teorik dersler aldık. Öğretmenlikle ben geldim bu yıl tanıştım. Resmen bize anlatılanlarla uygulamada olanlar çok farklı. Onlar nasıl diyeyim batıya göre anlatılıyor. Elinin altında bilgisayar varmış, ne bileyim her türlü şey varmış gibi ama buraya geliyorsun çocuğun aç geliyor hani çok farklı buluyorsun ortamı.” Ö15

“Lisansta gerçekten iyi bir eğitim aldım, ama bu okula uygulayamıyorum orada aldığım eğitimi. Bize orada öğrencinin tamamen derse hazır halde ve güdülenmiş geldiğini varsayarak bir eğitim verdiler. Şimdi buraya gelip de öğrenci o dersi almayı tamamen reddettiğinde biraz da çakışıyor orada aldığımız eğitimle.” Ö24

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğu gerçeklik şoku yaşadıklarını, bir başka deyişle kuram ile uygulamanın, üniversitede öğrendikleriyle gerçek sınıf ortamında yaşadıklarının çok farklı olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla üniversitede öğrendiklerini gerçek sınıf ortamında uygulamada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri almış oldukları lisans eğitiminin onları görev yaptıkları çevreye ve koşullara hazırlamadığını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Çevreye ve koşullara hazırlamama

“Lisans eğitimimi hiç yeterli görmüyorum. O verilen lisans eğitimi böyle sanki okuldaki herkes memur çocuğu, ben de onlara ders veriyordum gibi. Yani slaytsiz ders işlenmezdi, ama göreve başladım elektrik yok, floresan yok. Kesinlikle lisans eğitimi gerçek koşullara hazırlamıyor, ben yine merkezdeyim yani bilmiyorum köy öğretmenleri ne yapıyor. Bu durumlara hazır değilseniz yeterli bir öğretmen değilsiniz zaten. Ben bir senemi adapte olmakla geçirdim. Yani size gösterilenle karşılaştığımız çok farklı. Bu sefer kendinizi yetersiz hissediyorsunuz, çalışsanız bile kendinizi yetersiz hissediyorsunuz.” Ö14

“Üniversitede pedagojik dersler görüyoruz ama gittiğimiz bir yer ile ilgili hiçbir bilgiye sahip değiliz. Oranın kültürü nasıl olur, iklimi nasıl olur, nasıl koşullar bizi bekliyor gibi şeyleri biz üniversitede göremiyoruz. Sadece üniversitede bunun eğitim kısmını alıyoruz. Sadece bilgi düzeyinde kaldı her şey.” Ö29

“Lisans eğitimimiz bizi öğretmenliğe tam anlamıyla hazırlamıyor, gerçek koşullara hazırlamıyor. Kesinlikle bunu sahasında görmek çok farklı, keşke bizi bir köy okuluna götürselerdi. Biz orada bir-iki hafta bile olsa deneyim sahibi olabilseydik, hocayı gözlemleyebilseydik, bu bile çok iyi olurdu çünkü sınıf öğretmenlerinin kaderi belli doğuya ya da bir köy okuluna gidiliyor. Keşke çalışacağımız yerlerdeki koşullara hazırlansaydık, yaparak yaşayarak öğrenseydik lisansta.” Ö30

“Teorik olarak oradaki eğitim yeterli ama uygulamada eksiklik var kesinlikle. Çok uygulamaya dönük değildi, kesinlikle uygulama olması lazım. Özellikle lisans eğitimi bizi köy şartlarında öğretmenlik yapmaya hazırlamıyor.” Ö32

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, özellikle köyde görev yapan öğretmenler lisans eğitimlerinin onları köy şartlarında öğretmenlik yapmaya

hazırlamadığını; iklim, kültür, koşullar vb. anlamda onları nelerin beklediğininin verilmediğini ifade etmişlerdir. Bu anlamda almış oldukları lisans eğitiminin onları gerçek koşullara hazırlamadığını vurgulamışlardır.

Ayrıca, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri ise almış oldukları lisans eğitiminin onlara öğrencilerin düzeyine uygun olarak anlamlı öğrenmelerini sağlama yeterliğini kazandırmada yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

Anlamlı öğrenmenin olmaması

“Ben bugün çocuklara anlattığım dersi lisedeki bilgilerimle anlatıyorum. Üniversitede öğrendikleriniz çok farklı, kuantum fiziği görüyorum ama ben buraya geliyorum çok basit şeyler anlatıyorum, hiç görmediğim şeyler. Ayrıca bunları onların düzeyine uygun şekilde nasıl anlatacağımı bilmiyorum.” Ö13

“Üniversitede türevler, integraller şeklinde üç boyutlu takıldık ama öğretirken dört işlemi öğretiyorsun, yani bizim öğrendiklerimiz havada kalıyor. Öğrendiklerimizin hepsi formüle dayalı şeyler olduğu için bunları bizim beynimiz birkaç yıl içinde unutacaktır. Çok gereksiz bir şekilde öğrenmişiz gibi hissediyorum. Bunlar yerine çocuklara öğreteceğimiz şeylerin onların düzeyine uygun şekilde nasıl anlatabileceğimizi uygulamalı olarak öğrenseydik daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum.” Ö8

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, aday öğretmenler üniversitede daha üst düzey konuları öğrendiklerini, fakat okullarda basit düzeyde anlatacakları konuları öğrenci düzeyine uygun şekilde nasıl anlamlandıracaklarını öğrenmediklerini belirtmişlerdir.

Ölçek ve görüşmelerden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, her ne kadar aday öğretmenler ölçekte almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin belirlenen yeterlikleri kazandırmada iyi düzeyde yeterli olduğunu düşünseler de görüşme yapılan aday öğretmenlerin çoğu, almış oldukları lisans eğitimlerinin onları öğretmenlik mesleğine hazırlamada yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Aypay'ın (2009) yaptığı çalışmada, öğretmenler almış oldukları hizmet öncesi eğitimin kendilerini orta ve üst düzeyde hazırladıklarını, fakat kalabalık sınıflarda sınıf yönetimi gibi gerçek koşullara hazırlamada yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı, lisans eğitimindeki staj uygulamasının hem süre hem de nitelik olarak yetersiz olduğunu vurgularken yaklaşık olarak üçte biri ise almış oldukları lisans eğitiminin kuram

ağırlıklı olduğunu ve ders içi uygulamaların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında benzer çalışma bulgularına rastlanmıştır.

Büyüköze-Kavas ve Bugay'ın (2009) öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında karşılaştıkları eksiklikleri ve bu eksikliklere yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerinin ve öğretmenlik uygulamalarının sayısını oldukça az buldukları ve alanda yeterli düzeyde uygulama yapamadıkları ortaya çıkmıştır. İnal ve Büyükyavuz'un (2013) 214 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının staj süresinin yeterli fakat içeriğinin yetersiz olduğu; kendilerini genel olarak yetersiz buldukları ve uygulamaya yönelik olarak alınan eğitimin yetersiz olduğu; aldıkları lisans derslerinin ise mesleki açıdan işe yaramayacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öztürk ve Yıldırım'ın (2015) 465 aday öğretmenin hizmet-öncesi öğretmen eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimiyle ilgili olumlu görüşe sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Britt'in (1997) yaptığı çalışmada, öğretmenler almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin öğretmenliğin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmede yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Tepebaş'ın (2011) yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin lisans eğitimlerinin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırlama açısından yeterli bulmadıkları, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalı lisans derslerinin etkili olmamasından dolayı mesleğin ilk yılında teorik bilgileri gerçek sınıf ortamında uygulamaya koymada güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri almış oldukları hizmet öncesi eğitimin onları gerçek koşullara hazırlamadığını vurgulamışlardır. Bu bulgu alanyazında benzer çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Örneğin; Jeanlouis'in (2004) çalışmasında, katılımcıların çoğunun görüşüne göre almış oldukları hizmet öncesi eğitimin kendilerini gerçek sınıf ortamına yeterli düzeyde hazırlamadığı ve öğretmenlik mesleğinin beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yeşilyurt ve Karakuş'un (2011) çalışmasında, aday öğretmenlerin tamamına yakını, lisans eğitim sürecinde aldıkları eğitimle meslekteki uygulamalar arasında büyük farklılıkların olduğunu ve bu durum üzerinde lisans eğitiminin kuram ağırlıklı olması, verilen eğitimin yetersizliği, lisans eğitim

programlarıyla ilköğretim programlarının örtüşmemesinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Ballantyne'nin (2005) yaptığı doktora tezinde, mesleğin ilk yıllarında olan müzik öğretmenleri almış oldukları hizmet öncesi eğitimle meslekteki uygulamalar arasında farklılıkların olduğunu belirtmişlerdir. Nahal'ın (2010) Kanada'da görev yapmakta olan mesleğe yeni başlayan 20 öğretmenle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin tamamı almış oldukları hizmet öncesi eğitimin onları gerçek sınıf koşullarına hazırlamada yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Gergin'in (2010) yaptığı doktora tezinde ise öğretmenler üniversitede öğrendiklerinin üst düzey öğrenmeler olduğunu, dolayısıyla öğretmenlikte lisedeki bilgilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler üniversite imkânları ile okul imkânları arasında farklılık olduğunu ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin üniversitede öğrenilenleri öğretmek için uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, üniversitede öğrenilenlerin ideal sınıflara ve tam donanımlı öğrencilere uygun olduğundan üniversitede öğrendiklerini okul ortamında uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki çalışma sonuçları ve bu araştırma bulgularından hareketle, aday öğretmenlerin almış oldukları lisans eğitiminin teoride yeterli olduğu fakat uygulamada, bir başka deyişle öğretmen adaylarını gerçek sınıf ortamına ve gerçek koşullara hazırlamada yetersiz olduğu söylenebilir. Özellikle lisans eğitimindeki staj uygulamasının hem nicelik (süre) hem de nitelik bakımından yetersiz olduğu görülmektedir. Senemoğlu'nun (1991) İngiltere'de yaptığı çalışmada İngiliz öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğretmen yeterlikleri büyük ölçüde okul dayanıklı yaşantılar ve öğretmenlik uygulaması sırasında kazanılmaktadır. Benzer şekilde, Senemoğlu'nun (2011) çalışmasında, öğretmen adayları öğrenciler, öğretim elemanları ve yeni mezun öğretmenler, öğretmen adaylarının mesleki becerileri en çok okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında kazandığını, dolayısıyla bu derslere öncelik verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat Senemoğlu'nun (1992) da belirttiği gibi, Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarının kuram ağırlıklı olduğu, öğretmen eğitiminde çok önemli bir yere sahip olan okul uygulamalarına ayrılan zamanın çok yetersiz olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla mesleki yeterliklere sahip öğretmenler yetiştirebilmek ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden

gelebilmeleri için hizmet öncesi eğitimde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına daha çok zaman ayrılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının kuram ile uygulama arasındaki bağlantıyı kurmasını, öğrenen olarak kendi yaşantılarından elde ettiği öğretme ve öğrenmeye ilişkin görüşlerinin olgunlaşmasını sağlamaktadır (Darling-Hammond, 2006) ve okullarda gerçekleştirilen öğretimin kalitesi, öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimle doğrudan ilişkilidir (Darling-Hammond, 2000). Üniversitede verilen eğitim soyut olduğu için aday öğretmenlerin öğrenci düzeyine uygun şekilde konuları anlamlandırabilmelerini sağlamada zorlandıkları görülmektedir. Dolayısıyla hizmet öncesi eğitimin kuram ile uygulama arasındaki bağlantıyı kurarak öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin sınıfa girdiğinde hizmet öncesi eğitimde öğrendiği tüm şeyleri sınıfta uygulamak zorunda olduğuna ilişkin ortak bir beklenti vardır. Fakat kuram ile uygulama arasında farklılıkların olduğu ve hizmet öncesi eğitimde alınan eğitimin bunu karşılamada yetersiz olduğuna ilişkin araştırmaların olduğu bilinmektedir (Karataş ve Karaman, 2013). Alanyazında öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde almış oldukları eğitim ile gerçek sınıf ortamında deneyimlediği yaşantılar arasındaki fark “gerçeklik şoku” olarak isimlendirilmektedir. Bir başka deyişle, kuram ile uygulama arasındaki uyumsuzluk mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin güçlük yaşamasına sebep olmaktadır. Aday öğretmenlerin görüşmelerde de belirttiği gibi, lisans eğitiminde öğrenilenlerin donanımlı, ideal sınıflar ve hazırbulunuşluk düzeyi yeterli öğrenciler için geçerli olduğu için aday öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda üniversitede öğrendiklerini okul ortamında uygulamada zorlandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Aday öğretmenler almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinden hareketle hizmet öncesi eğitime yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Hizmet öncesi eğitime yönelik önerilere ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan kodlamalar (görüşler) ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 69’da sunulmuştur.

Tablo 69: Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitime Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Önerilere ilişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öneriler	Hizmet öncesi eğitime yönelik öneriler	16	48	Staj dersleri daha uzun süreli olmalı	12	36
				Lisans eğitimi gerçek koşullara hazırlamalı	12	36
				Teoriden ziyade uygulama ağırlıklı olmalı	10	30
				Staj dersleri daha nitelikli yapılmalı	8	24
				MEB ve eğitim fakülteleri arasında işbirliği olmalı	3	9
				Köy veya kırsal kesimdeki okullara da staja gidilmeli	3	9
				Her okul türünde staja gidilmeli	2	6
				Fiziki/kültürel şartlara uyum sağlamaya yönelik seçmeli dersler olmalı	2	6

Tablo 69 incelendiğinde, aday öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının hizmet öncesi eğitime yönelik çeşitli önerilerde buldukları görülmektedir. Aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitime yönelik önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Uygulama derslerinin artırılması

"Bence eğitim fakültelerindeki o staj süresi biraz daha uzatılmalı. 3. sınıftan itibaren öğrencilerin okullara gönderilmesi bence daha etkili olabilir. Biz hep teoride öğreniyoruz, hep kitaplardan öğreniyoruz ama bence yaparak yaşayarak öğrenme daha etkili oluyor." **Ö7**

"Bence üniversiteye girdiğiniz ilk yıl siz artık öğretmenlik mesleğine başlamışsınızdır. Ben böyle görüyorum. İlk iki yıl evet bir teorik eğitim verilebilir. O geri kalan iki yılda sadece uygulama eğitimi verilmelidir. Şu an son yılda yapılan stajlar hep formalite. Bence üniversiteye haftada bir gün gideceksiniz, geriye kalan dört gün okula gideceksiniz. Okulda bir öğretmenmişsiniz gibi davranacaksınız." **Ö3**

"Teorik olarak iki yıl yeter bence ama uygulamanın daha fazla olması lazım. Çünkü küçük çocuklarla iletişim kurma bilgiyi göstermekle ilgili bir şey değil. Sınıf öğretmeni çok şey öğretmiyor ki aslında. O az olan şeyi onun seviyesine inerek anlatmak önemli. O da uygulamayla gelişecek bir şey bence. Teorik bilgi ile değil." **Ö16**

"Lisans eğitimin öğretmenleri gerçek koşullara hazırlaması gerekmektedir. Mesela özellikle birleştirilmiş sınıf için bizim dersimiz vardı ama teorik gördük. Oysa hepimizi birleştirilmiş sınıflara dağıtsalardı grup grup, hani dönüşümlü olarak bunları görmüş olsaydık daha iyi olabilirdi. Bunun için imkân sağlanması gerekiyor, yani üniversite tarafından servis tutulup köy okullarına öğretmenler staja gönderilmeli, özellikle sınıf öğretmenleri." **Ö30**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde belirtildiği gibi, bu alt temaya ilişkin öneride bulunan aday öğretmenlerin çoğu lisans eğitiminde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin daha uzun soluklu olmasını, lisans eğitiminin öğretmen adaylarını köy, kırsal okullar, birleştirilmiş sınıf vb. gibi gerçek koşullara

hazırlamaya yönelik olmasını ve lisans eğitiminin kuram ağırlıklı olmaktan sıyrılıp uygulama ağırlıklı olmasını önermişlerdir. Benzer şekilde, 2006 yılında öğretmen eğitiminde politika değişikliği ile birlikte öğretmen eğitimi programları yeniden düzenlenmiş ve bu düzenlemeye göre öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflarda, köy okullarında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini yapabilmeye fırsatı verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla, bu düzenlemenin uygulamaya yeterince yansıtılmadığı görülmektedir.

Bu alt temaya ilişkin öneride bulunan aday öğretmenlerin yarısı üniversitelerde yürütülen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin daha nitelikli ve ciddiye alınarak yürütülmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bazı öğretmenler MEB ve eğitim fakülteleri arasında işbirliği olması, öğretmen adaylarının uygun imkânlar sağlanarak köy veya kırsal kesimdeki okullarda ve her okul türünde staj yapmalarının sağlanması gerektiğini önermişlerdir. Aday öğretmenlerin bu duruma ilişkin önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Staj derslerinin nitelikli hale getirilmesi

“Son sınıfta yapılan staj bence staj gibi yapılmalı, kâğıt üzerinde olmamalı. Resmîyette ne varsa yapılmalı. Öğrenci okula gitmeli, ders vermeli. Her şeyi son sınıfta, stajda halletmeli. Yeni adaylık dönemi çıktı yeni atanan öğretmenlere. Bir öğretmen gerçekten son sınıfta her şeyi halletmesi gerekir, öğretmenliğe başlarken sıkıntı yaşamaması gerekir. Şu an yapılan sistemin saçma olduğunu düşünüyorum.”

Ö23

“Kesinlikle MEB ve eğitim fakülteleri işbirliği içinde olmalı. Eğitim fakültesinde iki yıl teorik derslere ayrılmalı, iki yılı uygulamalı olmalı ve uygulamada dersler gerçekten sahada olmalı. Yani MEB’le işbirliği yapıp öğretmen bizzat gidip orda ders anlatmalı. Bu teoriye kalınca olmuyor, onu anladım ilk yılımda.”

Ö1

“Şubatta atanan öğretmenler için farklı bir uygulama var. Bu uygulama belki aday öğretmenlikten önce üniversitede yapılan stajlarda olsa, böyle bir denetim getirseler, bunun gibi bir şey yapsalar belki daha faydalı olur. Yani öğretmen adayı bu deneyimi hizmet öncesi eğitimde kazansa, hem zaman hem de emek kaybı önlenmiş olur.”

Ö21

“Bence kesinlikle eğitim alırken öğretmen adaylarının her okul türünde çalışmalarını gerektiğini düşünüyorum ve uzun soluklu olmalı. Biz sadece yarım dönem gözlem yaptık, yarım dönem de uygulama şeklinde yaptık ki o uygulamalar da çok da başarılı olmuyor zaten. Öğretmenler bazı yerlerde hiç önemsemiyorlardır.”

Ö24

Ayrıca aday öğretmenler lisans eğitiminde öğretmen adaylarını görev yapacakları bölgenin, yerleşim yerinin fiziki ve kültürel şartlarına hazırlamaya yönelik seçmeli derslerin olması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Aday öğretmenlerin bu duruma ilişkin önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Gerçek koşullara hazırlamaya yönelik seçmeli dersler

"Üniversitede nelerle karşılaşabiliriz başlıkları altında çeşitli illerde çekilmiş köy yaşam koşulları ve eğitim durumları gösterilmeli, çünkü sınıf öğretmenlerinin çoğu köye atanmakta. En azından köy koşullarında öğretmenlik yapmış öğretmenlerin deneyimlerine dayalı birkaç seminer düzenlenmelidir. Ya da internet üzerinden çeşitli videolarla bakın burada şu var, şurada şu var, şurada şunlarla karşılaşabilirsiniz, toplumsal yapı bu özelliklere sahip, şu şekilde davranmalısınız tarzında ders içerikleri olmalı." **Ö29**

"Formasyon dersleri kesinlikle alanda yani uygulamalı yapılması gerektiğini düşünüyorum. Aldığım dersler meslekte karşılaştığım şartları karşılamadı, o şartları karşılayacak okullarda stajyerlik yapılsa, daha çok öğretmene orada şans verilse daha verimli olur diye düşünüyorum. Atandığım bölgenin fiziki ve kültürel şartlarına uyum sağlamaya yönelik lisansta seçmeli ders konulabilir. Öğretmenlerin farklı yerlere atanacağını varsayarak bu gibi yerlerde iletişim problemini çözmek için kültürler arası iletişim vb. gibi bir ders olabilir. Bence öğretmeni üniversite birinci sınıftan başlayarak adaylık süreci gibi düşünüp karakteriyle, davranışlarıyla, alandaki becerisiyle bütün dört yıl boyunca mesleğe hazırlamak gerekiyor." **Ö28**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde belirtildiği gibi, lisans eğitiminde öğretmen adaylarının görev yapacakları bölgenin, yerleşim yerinin fiziki ve kültürel şartlarına hazırlamaya yönelik seçmeli dersler sayesinde aday öğretmenlerin meslekte uyum sürecini daha kolay atlabilecekleri vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükleri düşünerek hizmet öncesi eğitime ilişkin çeşitli eleştiriler getirdikleri ve hizmet öncesi eğitimdeki eksikliklerin giderilmesine yönelik çeşitli öneriler geliştirdikleri görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin "mesleğe bağlılık" alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 70'te verilmiştir.

Tablo 70: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinin "Mesleğe Bağlılık" Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler (n=942)

Maddeler	Kesimlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesimlikle katılıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	6	0.6	15	1.6	57	6.1	535	56.8	329	34.9	4.24
2. Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum.	2	0.2	11	1.2	48	5.1	573	60.8	308	32.7	4.25

3. Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.	6	0.6	15	1.6	66	7.0	515	54.7	340	36.1	4.24
4. Kendimi bu mesleğe ait hissediyorum.	11	1.2	24	2.5	109	11.6	530	56.3	268	28.5	4.08
5. Mesleğimle aramda duygusal bir bağ olduğunu düşünüyorum.	11	1.2	32	3.4	112	11.9	541	57.4	246	26.1	4.04
6. Eğer bir kez daha tercih şansım olsaydı, yine öğretmenliği seçerdim.	35	3.7	64	6.8	158	16.8	483	51.3	202	21.4	3.80
7. Benim için öğretmenlik yaşamımın önemli bir parçasıdır.	8	0.8	42	4.5	123	13.1	570	60.5	199	21.1	3.97
8. Hayatımın geri kalanını da öğretmen olarak geçirmek istiyorum.	19	2.0	49	5.2	180	19.1	356	37.3	338	35.9	4.00
TOPLAM (\bar{X})											4.08

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Tablo 70’te görüldüğü gibi, aday öğretmenler mesleğe bağlılık boyutunda “yüksek düzeyde (\bar{X} =4.08)” mesleğe adanmış olduklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta aday öğretmenlerin en çok katıldıkları maddeler “Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum (\bar{X} =4.25).”, “Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum (\bar{X} =4.24).”, “Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum (\bar{X} =4.24).” olmuştur. Aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, mesleğe bağlılık boyutuna ilişkin ifadelerle katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin “öğrencilere adanma” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinin “Öğrencilere Adanma” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler (n=942)

Maddeler	Kesimlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesimlikle katılıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
13. Öğrencilerimin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak benim için çok önemlidir.	0	0	9	1.0	52	5.5	612	65.0	269	28.6	4.21
14. Ders dışı zamanlarda öğrencilerimle vakit geçirerek onlara yardımcı olmak benim için büyük bir zevktir.	5	0.5	46	4.9	141	15.0	587	62.3	163	17.3	3.91
15. Her öğrencimin başarılı olabilmesi için elimden gelenin en iyisini	1	0.1	8	0.8	56	5.9	601	63.8	276	29.3	4.21

yapmaya çalışıyorum.											
16. Bireysel problemleri olan öğrencilere okul/ders dışında da yardımcı olurum.	2	0.2	15	1.6	84	8.9	617	65.5	224	23.8	4.11
17. Öğrencilere faydalı olabilmek için farklı kaynaklara başvururum.	2	0.2	5	0.5	41	4.4	610	64.8	284	30.1	4.24
18. Öğrencilerim ne zaman ne konuda yardıma ihtiyaç duyarlarsa onların yanında olurum.	0	0	11	1.2	66	7.0	618	65.6	247	26.2	4.17
19. Öğrencilerimin etkili öğrenmeleri için zaman ve mekân gözetmeksizin öğrencilerimle birlikte çalışırım.	0	0	23	2.4	107	11.4	605	64.2	207	22.0	4.06
20. Öğrencilerimin geleceği için elimden gelen bütün imkânları kullanırım.	0	0	7	0.7	63	6.7	607	64.4	265	28.1	4.20
TOPLAM (\bar{X})											4.14

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Tablo 71’de görüldüğü gibi, aday öğretmenler öğrencilere adanma boyutunda “yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.14$)” mesleğe adanmış olduklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta aday öğretmenlerin en çok katıldıkları madde “Öğrencilere faydalı olabilmek için farklı kaynaklara başvururum ($\bar{X}=4.24$).” olmuştur. Aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, öğrencilere adanma boyutuna ilişkin ifadelerine katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin “özverili çalışma” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinin “Özverili Çalışma” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler (n=942)

<i>Maddeler</i>	Kesimlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesimlikle katılıyorum		\bar{X}
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
9. Mesleğimi nitelikli olarak devam ettirmek için çok çaba harcıyorum.	1	0.1	10	1.1	60	6.4	616	65.4	255	27.1	4.18
10. Bir öğretmen olarak mesleğimin statüsünü yükseltmek için çok çaba harcıyorum.	1	0.1	35	3.7	96	10.2	612	65.0	198	21.0	4.03
11. Mesleki gelişimim için yaşamımın başka alanlarında birçok şeyden feragat ediyorum.	6	0.6	108	11.5	171	18.2	529	56.2	128	13.6	3.71

12. Kendi alanımdaki gelişmeleri takip etmek benim yaşamımda önceliklidir.	4	0.4	51	5.4	157	16.7	582	61.8	148	15.7	3.87
TOPLAM (\bar{X})											3.95

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Tablo 72’de görüldüğü gibi, aday öğretmenler özverili çalışma boyutunda “yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.95$)” mesleğe adanmış olduklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta aday öğretmenlerin en çok katıldıkları madde “Mesleğimi nitelikli olarak devam ettirmek için çok çaba harcıyorum ($\bar{X}=4.18$).” olmuştur. Aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, özverili çalışma boyutuna ilişkin ifadelerle katıldıkları görülmektedir.

Aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin toplamına ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 73’te verilmiştir.

Tablo 73: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlığa İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	n	\bar{X}	ss	Düzye
Mesleğe adanmışlık (toplam)	942	4.08	0.44	Yüksek düzeyde
Mesleğe bağlılık	942	4.08	0.63	Yüksek düzeyde
Öğrencilere adanma	942	4.14	0.44	Yüksek düzeyde
Özverili çalışma	942	3.95	0.54	Yüksek düzeyde

Not: “ \bar{X} ” aralık değerleri; 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 çok yüksek düzeyde olarak tanımlanmıştır.

Tablo 73 incelendiğinde; aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının, ölçeğin toplamında ($\bar{X}=4.08$) ve mesleğe bağlılık ($\bar{X}=4.08$), öğrencilere adanma ($\bar{X}=4.14$), özverili çalışma ($\bar{X}=3.95$) alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Görüşmelerde aday öğretmenlere “Öğretmen olmak size ne hissettiriyor? Mesleğinizi severek yapıyor musunuz?” Yeni öğretmenlerin öğretmenliği severek yapmaları için desteklenmeleri gereken çok önemli gördüğünüz konular nelerdir? ve “Mesleğinizi nitelikli olarak yerine getirebilmek için neler yapıyorsunuz? Kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?” Neler yapılması gerekir, genç

öğretmenlere önerileriniz nelerdir? soruları yöneltilmiştir. Bu sorular kapsamında aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri bir tema olarak ele alınmıştır. “Öğretmenlik mesleğine adanmışlık” temasına ilişkin aday öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar, her alt tema altındaki görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 74’te sunulmuştur.

Tablo 74: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Temasına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı (n=33)

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Alt Temalara İlişkin Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		
Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık	Mesleğe bağlılık	33	100	Mesleği sevme	33	100		
				Meslekte olmaktan gurur duyma	2	6		
				Mesleğe saygı duyma	1	3		
	Öğrencilere bağlılık	17	52	Öğrencileri sevme	11	33		
				Öğrencilere faydalı olma	8	24		
	Severek yapmaları için desteklenmeleri gereken durumlar	33	100	İş yükünün azaltılması	12	36		
				Fiziki şartların iyileştirilmesi	9	27		
				Okul yönetiminin desteği	5	15		
				Sosyal olanakların sağlanması	4	12		
				Psikolojik destek sağlanması	4	12		
				Mesleki/bireysel gelişime yönelik uygun ortamın sağlanması	4	12		
	Mesleği nitelikli olarak yerine getirme (Mesleki gelişim)	31	94	Okumalar yapma	9	27		
				Teknolojiden yararlanma	8	24		
				Alandaki gelişmeleri takip etme	6	18		
				Alanla ilgili yayınları takip etme	5	15		
				Öğrencilerle ekstra vakit geçirme	5	15		
				Tecrübeli kişilerden yararlanma	5	15		
				Seminerlere/kurslara katılma	2	6		
Feragat gösterme (özveri)				2	6			
Materyal geliştirme				1	3			
Mesleki gelişime yönelik öneriler				12	36	Öğrencileri sevme	6	18
						Araştırmacı olma	3	9
						Azimli olma	3	9
	Kendini sürekli geliştirme	3	9					
	Hizmetiçi eğitimlerin, seminerlerin düzenlenmesi	3	9					

Tablo 74 incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine adanmışlık temasına ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi sonucunda; mesleğe bağlılık, öğrencilere bağlılık ve mesleği nitelikli olarak yerine getirme (mesleki gelişim) olmak üzere üç alt tema ortaya çıktığı görülmektedir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin tamamı öğretmenlik mesleğini severek yaptıklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmen meslekte olmaktan gurur duyduklarını vurgularken bir öğretmen ise öğretmenlik mesleğine saygı duyduğunu belirtmiştir.

Mesleğe bağlılık temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Mesleği sevmek

“İlk başladığım zaman biraz zorlandım ama çevreye alıştıkça, insanlara alıştıkça bu sefer yaptığın işten zevk almaya başlıyorsunuz. Zaten benim küçüklüğümden beri istediğim meslekti. Hiç de pişman değilim yani severek yapıyorum.” Ö2

“Karşılaştığımız zorluklar olmasaydı veya okulların imkânları falan daha iyi olsaydı, daha güzel olurdu. Yine de çok mutluyum ben. Öğretmen olmayı seviyorum.” Ö21

“Gerçekten ben severek yapıyorum. Her gün kendine bir şey katıyor, farklı bir şey öğreniyorum. Bu mesleği şunun için seçtim: Bir gün birini buradan mezun ettiğimde onun iyi bir yere gittiğini görürsem o bana yeter.” Ö25

“Mesleğimi seviyorum ve mesleğime de çok saygılıyım ve saygılı olunmasını düşünüyorum, çünkü herhangi bir iş değil bir insan yetiştiriyorsun.” Ö24

“Kesinlikle severek yapıyorum, mesleğime aşığım diyebilirim. Çok mutluyum, iyi ki diyorum bunu tercih ettim. Öğrencilerimin heceleyerek kelimeleri çıkarması insana müthiş bir mutluluk veriyor, yani kendim okuma yazmaya geçsem herhalde bu kadar mutlu olmazdım. Birine bunu öğretmek çok güzel yani, bu çok zevkli bir şey gerçekten.” Ö30

“Mesleğimi seviyorum, yani öğrenciyi bir adım daha öteye götürdüğümü görmek beni çok motive ediyor ve iyi ki bu mesleği seçmişim diyorum.” Ö31

“Severek yapıyorum, öğretmenlik tam benim mesleğimmiş diyebilirim. Kendimi şu an öğretmen gibi hissetmek bana gurur veriyor.” Ö12

Yukarıda öğretmen görüşlerinde belirtildiği gibi, aday öğretmenler öğrencileri sevdikçe, onlara faydalı olabildiklerini gördükçe daha mutlu olduklarını ve mesleklerini daha çok severek yaptıklarını vurgulamışlardır. Dolayısıyla mesleğine bağlı, mesleğini seven öğretmenlerin öğrencilere karşı da ilgili, özverili oldukları görülmektedir. Öğrencilere bağlılık temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Öğrencilere bağlılık

“Öncelikle öğrencinin davranışlarını, ikinci sırada ise derslerindeki bilgi ve beceri seviyesini yükseltebildiğini hissettiğinde bir başarımlık duygusu hissetmek bu mesleği sevilir kılıyor.” Ö4

“Çocukları çok seviyorum. Mesela birilerine bir şey öğretmek ve öğrendiklerini görünce çok mutlu oluyorum.” Ö10

“Mesleğimi seviyorum. Yani ben bunu öğretmek zorundayım, öğreteyim çıkayım değil de öğrendiklerinin ilerde bir yerde işe yaradıkları için elimden geleni yapıyorum.” Ö7

“Ben çok seviyorum öğrencilerimi, Yani eğer bugün bu okuldaysam sırf öğrenciler için buradayım yoksa kesinlikle beni buraya bağlayan bir şey yok. Fiziki çevre gerçekten çekilecek çile değil ama sadece öğrenciler çok sıcakkanlılar. Onlar bir şeyi öğrendiği zaman onların gözlerindeki hazzı gördüğünüz zaman gerçekten o zaman meslekte doyuma ulaşıyorsunuz. Mesela benim bazı öğrencilerim var, onlar kaybolmasını istemediğim öğrenciler. Ben onlarla boş vakitte ilgileniyorum, geçen

dönem çok yaptım. Onlara fenci olmama rağmen matematikten bile özel ders verdim.”
Ö13

“Ders dışında da öğrencilere yardımcı olmaya çalışıyorum. İlla bir ek ders getirmesi şart değil, yani öğrenciler çok ilgili olduğu zaman ben de onlara yardımcı oluyorum. Geçen sene yaptığım çok zevkliydi çünkü gerçekten ilgili öğrencileri toplayıp geliştirmek, farklı konular anlatmak çok zevkli geliyordu.” **Ö6**

“Mesleğimi severek yapıyorum, sevmemeniz imkânsız. Oturuyorum masada bir şey yazıyorum, öğrenci gelmiş şuradan kafasını uzatmış beni seyrediyor, sevmemek mümkün mü? Yani biri sevmiyorsa vicdani sıkıntıları vardır diye düşünüyorum.” **Ö14**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde belirtildiği gibi, görüşme yapılan aday öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerini sevdiklerini, öğrencilere daha faydalı olabilmek için çaba gösterdiklerini ve öğrencilere faydalı olduklarını hissettiklerinde mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin önemli bir kısmı, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini severek yapmaları için özellikle dosya işleri, evrak işleri gibi iş yükünün azaltılması gerektiğini, bu tür işlerin öğretmenlerin çok fazla vaktini aldığını ve fiziki şartlarının iyileştirilmesi (okul ve dersliklerin eksikliklerinin giderilmesi, sınıf mevcudunun azaltılması, materyal desteğinin sağlanması vb.) gerektiğini vurgulamışlardır. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Fiziki şartların iyileştirilmesi ve iş yükünün azaltılması

“Fiziksel olarak öğrenci sayısı az olması gerekiyor. Çünkü bazen çok üzülüyorum, çocuk anlamıyor, birkaçı bile anlamıyor, ama ben geçmek zorunda kalıyorum. Ben bunun olmasını istemiyorum, kendime de yediremiyorum ama sınıf az kişi olsa zaten o çocukla daha çok ilgilenirim, daha çok örnek yapabilirim, çünkü o şekilde sınıfın sessizliği daha rahat sağlanacak en azından. Bu olsa ben daha mutlu olabilirim, çünkü onlar anladıkça ben daha iyi hissedebiliyorum, onlar anlamadıkça ben de strese giriyorum.” **Ö8**

“Okuldaki eksiklikler, maddi eksiklikler bizi bayağı yıldırıyor. Gelirken çok idealist, birçok şeyi yapma hevesiyle geliyoruz ama tam yapacakken bir kısıtlama, bir eksiklik var ve yapamıyoruz. Sönüyoruz.” **Ö18**

“Okul şartlarının, sınıf şartlarının düzeltilmesi öğretmenlerin daha şevkle çalışması açısından çok önemli diye düşünüyorum.” **Ö17**

“Hayatım boyunca olmak istediğim şey öğretmenlikti kesinlikle ama birinci yıl hiç haz alamadım. Çünkü evrak işlerinin çok ağır olması, bu anlamda bilginizin az olması, hizmet içi eğitimin ağır gelmesi, bir döneme sıkıştırılması falan bu anlamda biraz mesleğimden uzaklaşmaya başladım. Dolayısıyla yeni öğretmenlerin iş yükünün az olması lazım.” **Ö5**

Bazı öğretmenler okul yönetiminin aday öğretmenlere gerekli desteği sağlaması, takdir etme veya ödüllendirme ile aday öğretmenleri teşvik etmeleri ve

olumlu bir okul iklimi oluşturmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Yönetici desteği

“Öğretmenlerin mesleklerini severek yapmaları için okul yönetimi tarafından ödüllendirmeler, takdir etme ve biraz hoşgörü olması gerektiğini düşünüyorum.” Ö5

“Bence sürekli öğretmenlerin canlı tutulması lazım. Bilgilerinin güncel olduğunu bilmesi gerekiyor, işini iyi yaptığını hissetmesi gerekiyor.” Ö6

Öğretmenlerin bir kısmı ise aday öğretmenlere gerekli sosyal olanakların ve psikolojik desteğin ve aday öğretmenlerin mesleklerini daha nitelikli olarak yerine getirebilmeleri için mesleki/bireysel gelişime yönelik uygun ortam ve olanakların sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Uygun ortam ve olanakların sağlanması

“Bir öğretmenin sene içerisinde rahatlayabileceği, kafasını boşaltabileceği aktiviteler yapılmalı. Yani bunu il veya ilçe milli eğitim de düzenleyebilir veya uygun ortamlar sağlanabilir. Çünkü siz her gün hem bedenen hem de zihnen çok yoruluyorsunuz. Öğretmenlerde bir tükenmişlik oluyor.” Ö3

“Öğretmenler psikolojik olarak desteklenmelidir bence, çünkü yoruluyorsunuz. Mesela kalkmışsınız, çok farklı bir topluma gelmişsiniz. Karşılaştığınız psikolojik sorunlarda çok yalnızsınız. Mesela okuldaki rehber öğretmen öğrencilerle ilgilenir. Öğretmenler için de bir şey olmalı, olmalı gerçekten.” Ö14

“Bence öğretmenlerin her zaman kendilerini geliştirmeye yönelik ortam sağlanmalı ve o konuda yüreklendirilmeleri ve yol gösterilmeleri gerekiyor. Çünkü yeni şeyler öğrendikçe, yeni şeyler uyguladıkça o tekdüzelik aşılabılır. Heyecan gelir.” Ö24

“Çeşitli sosyal, kültürel, sportif faaliyetler düzenlenerek öğretmenler monotonluktan kurtarılmalı. Hep aynı ortam, aynı koşullar olunca sıkılıyor insan çünkü kendini geliştiremiyorsun, hep bir yerde sayıyorsun gibi görünüyor. İl ve ilçe çapında gezmeler, farklı etkinlikler yapılarak mesleğin heyecanı sıcak tutulmaya çalışılmalı.” Ö29

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak tamamının mesleği nitelikli olarak yerine getirmek ve kişisel/mesleki gelişimleri için çeşitli etkinlikler yaptıkları görülmektedir. Mesleği nitelikli olarak yerine getirme (mesleki gelişim) temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Mesleki gelişim

“Yayınları takip etmeye çalışıyorum, kaynak kitapları falan daha farklı neler çözebilirim diye. Alanımdaki gelişmeleri takip etmeye çalışıyorum. Sınavlarda hangi sorular çıkabilir, onlara yönelik araştırıp çözmeye çalışıyorum. Yani daha çok öğrencilere faydalı olabilmek için...” Ö10

“Bilim çocuk dergileri var, onları takip ediyorum. Mesela yeni bir şeyler bulunduğu zaman hemen çocuklara anlatıyorum; işte yeni dört element bulundu, siz olsanız ismini ne koyardınız gibi. Yeni teknolojik gelişmeleri takip ediyorum. Sürekli

çocukların ilgisini çekebilecek yerleri anlatıyorum. Kendim de çok meraklıyım bu konulara, bilimle zaten ilgiliyim. O yüzden onlara da anlatıyorum.” Ö13

“Öğretmenlere soruyorum, internetten sayfalara bakıyorum. İngilizce öğretmenleri platformu var. İlkokul İngilizce öğretmenleri bir konunun nasıl işlenmesi gerektiği veya nasıl işlendiğini paylaşıyor, materyaliyle beraber. Onlara bakıyorum. Öğrencilere hem dersle ilgili hem de hayata bakış açısıyla ilgili bir şeyler vermeye çalışıyorum. O yüzden önce kendimi bilgilendirmeye çalışıyorum. Buna yönelik kişisel gelişim kitapları okuyorum, bazen filmler izliyorum. Çocuğa nasıl davranılmalı, öfkemi nasıl kontrol edebilirim, nasıl sakin olabilirim vb. konularda kendimi geliştirmek için uğraşıyorum.” Ö21

“Staj yaptım ben Almanya’da 2010’da öğrenciyken. 6-7 milyonluk makineler vardı, onların fotoğraflarını çekmiştim elektrik donanımları ile alakalı. Bunları öğrencilere gösteriyorum, ilgilerini bu şekilde çekmeye çalışıyorum.” Ö26

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, aday öğretmenlerin bu anlamda daha çok kitap, dergi vb. okumalar yaptıkları; internet, video, sosyal medya vb. teknolojik olanaklardan yararlandıkları; çeşitli kaynaklardan alandaki gelişmeleri takip ettikleri; alanlarıyla ilgili yayınları takip ettikleri görülmektedir.

Bu etkinlikler dışında iki öğretmen seminer, kurs vb. etkinliklere katıldıklarını, iki öğretmen ise öğrencilere daha faydalı olabilmek için yaşamındaki birçok şeyden feragat ettiklerini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden çarpıcı olanlar aşağıdaki gibidir:

Özverili çalışma

“Kendimi geliştirmek için seminerlere katılıyorum. Yeri geldiğinde boş derslerimde tecrübeli olduğumu hissettiğim öğretmenlerin derslerine kapıyı tıklatıp “hocam girip sizi izleyebilir miyim” diyorum, sağ olsunlar kabul ediyorlar. Diğer öğretmen arkadaşlarımla sık sık görüşüyorum. Sen şunu nasıl yapıyorsun, sen bunu nasıl yapıyorsun diye. Yeri geliyor üniversitede arkadaşlarım, hocalarım var, onlarla görüşüyorum.” Ö12

“Öğretmenlik birçok şeyden feragat etmeyi gerektiriyor. Zamanınızdan, yapmak istediğiniz etkinliklerden, faaliyetlerden feragat ediyorsunuz, çünkü ders dışında da çok zaman alıyor.” Ö1

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı gibi, aday öğretmenlerin öğrencilerle ders dışında da vakit geçirdikleri ve onlara yardımcı olmaya çalıştıkları, tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlandıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler ise görev yaptıkları yerleşim yerlerinde kişisel veya mesleki gelişime yönelik uygun imkân ve olanakların olmadığına vurgu yaparak ellerinden geldiğince kendi imkânlarıyla bazı eksikliklerini tamamlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Teknolojik olanaklardan yararlanma

"İnternette video izliyorum, özellikle matematik öğretiminde kendimi çok eksik hissediyorum. O yüzden nasıl öğrencilere onların seviyesinde daha kolay eğitim yapabilirim diye video izliyorum. Daha çok hangi yöntemle daha iyi anlayabilirler diye genelde tecrübeli öğretmenlerden bilgi almaya çalışıyorum. Açıkçası bunun dışında burada katılacağımız bir kurs, seminer yok. O yüzden kişisel gelişim açısından çok fazla bir şey yaptığım söylenemez." **Ö30**

"Burada kütüphanedir, tiyatrodur, sinemadır imkânlar olmadığı için bazen internet veya kitaplardan yararlanarak kişisel gelişimimi sağlamaya çalışıyorum, başka da imkânımız olmuyor." **Ö32**

Görüşme yapılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte biri, aday öğretmenlerin mesleği nitelikli olarak yerine getirmeleri için ve mesleki gelişime yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Mesleki gelişime yönelik öneriler

"Daha iyi nasıl yapabilirler noktasında farklı şeyleri araştırmalıdır. Farklı etkinlikler oluyor küçük çocuklar için, öyle şeyler araştırılıp uygulanabilir. Öğrencilere daha verimli alabilmek için o tarz şeyler olabilir." **Ö10**

"Bir öğretmen çocukları sevmeli, şunu bilmeli ki o çocuklar ilerde birer birey olacaklar. Siz iyi insan yetiştirirseniz yarın karşınızda iyi esnaf bulursunuz, iyi öğretmen bulursunuz, iyi polis bulursunuz. Siz kötü insan yetiştirirseniz toplumda hep kötü insan olur. Bu çok basit bir dengedir." **Ö3**

"Kesinlikle yeni başlayan öğretmenler öğrencilerini sevsinler, yani bundan vazgeçtikleri zaman zaten her şeyden vazgeçerler. O mesleği sevmek apayrı bir şey. Bundan vazgeçmesinler, bir de takdir göremedikleri zaman şevkleri kırılabilir ama olsun. Onlar işlerini vicdanları rahat olsun diye yapıyorlar, bunları unutmaları hiçbir zaman." **Ö6**

"Her şeyden önce genç öğretmenlerimizin şevkinin kırılmaması gerekiyor. Yani öğretmenlerin kendilerine sürekli bırakmayacağım, hep böyle davranacağım, hep böyle çalışacağım diye kendi kendilerini telkin etmeleri gerekiyor bence." **Ö21**

"Kendilerini sürekli geliştirmeleri lazım. Okumak çok önemli gibi geliyor bana. Yani o konuda kendilerini biraz geliştirmeleri lazım. Hakikaten konuya hâkim olmaları gerekiyor. Anlatırken mutlaka eksiklikler kalıyor ama yine de bunları bir şekilde tamamlamamız gerekiyor." **Ö19**

Yukarıda öğretmen görüşlerinde belirtildiği gibi, aday öğretmenler bu anlamda aday öğretmenlerin her şeyden önce öğrencileri sevmeleri, araştırmacı ve azimli olmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, aday öğretmenler için nitelikli hizmet içi eğitimlerin veya seminerlerin düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıdaki gibidir:

Hizmet-içi eğitim

“Hizmet içi eğitimler olabilir. Katıldığım bir hizmet içi eğitimde cümle cümle hayatıma bire bir geçirdiğim şeyler oldu yani. Belki onlar artırılabilir. İçi boş seminerler, içi boş eğitimler değil, kalifiye kişilerle daha nitelikli eğitimler güzel olabilir.” Ö9

“Bence teknolojiyle alakalı bilgiler, seminerler verilebilir çünkü çoğu öğretmen teknolojiyi çok iyi anlamda kullanamıyor.” Ö5

Öğretmenlik mesleğine adanmışlığa ilişkin ölçek ve görüşmelerden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında kendilerini öğretmenlik mesleğine yeterli düzeyde adanmış hissettikleri görülmektedir. Ölçek bulgularında, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bireylerin mesleğe adanmışlık düzeyleri ile mesleğe ilişkin gösterdikleri emek ve gayret yakından ilişkilidir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Yüksek düzeyde adanmış olanlar mesleklerinin niteliği ve öğrencilerin başarısı için zaman ve enerji harcarlar (Glickman vd., 2005; Akt: Barbara & Grady, 2007). Dolayısıyla, aday öğretmenlerin mesleği daha nitelikli olarak yerine getirmeleri için çaba gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, bunu destekler niteliktedir. Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğretmenlik mesleğini severek yaptıklarını, öğrencilere faydalı olabilmek için çaba gösterdiklerini ve bundan mutlu olduklarını, mesleği nitelikli olarak yerine getirmek veya mesleki/bireysel gelişim için çeşitli aktiviteler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Bu araştırma bulgularından farklı olarak, Arjunan & Balamurugan'ın (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun mesleğe adanmışlık düzeylerinin “orta” ve “düşük” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat alanyazında birçok çalışma sonuçları, bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin; Celep, Bülbül ve Tunç'un (2000) yaptıkları çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden gurur duydukları, öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleklerden üstün gördükleri, öğrencilerin görüşlerine önem verdikleri, ders dışında öğrencilere zaman ayırdıkları, işlerine sarıldıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, birçok çalışmada (Artun, 2008; Celep ve diğerleri, 2004; Çelik, 2011; Zöğ, 2007) öğretmenlerin okula, işe, mesleğe ve çalışma grubuna

adannmalarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Butucha'nın (2013) çalışmasında, öğretmenlerin mesleğe ilişkin duyuşsal bağılılıının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Babaoğlan ve Ertürk'ün (2013) yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin okula ve çalışma grubuna adanmışlıklarının yüksek düzeyde, öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının ise çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bazı çalışmalarda (Ekinci, 2012; Kızıl, 2014; Narman, 2012) da öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Turhan, Demirli ve Nazik'in (2012) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleklerini sevdikleri, mesleklerinde başarılı olmak için gayret gösterdikleri ve mesleklerine değer verdikleri ortaya çıkmıştır. Michel'in (2013) yaptığı doktora tezinde ve Ewing & Smith'in (2003) yaptıkları çalışmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerinden memnun oldukları, mesleklerine karşı tutkulu oldukları ve adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Britt'in (1997) çalışmasında aday öğretmenler her ne kadar mesleğin ilk yılında çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını belirtse de mesleği severek yaptıklarını ve öğretmen olmaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Nahal'ın (2010) yaptığı çalışmada ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tamamı öğrencilerle çalışmayı ve onların yaşamında fark yaratmayı çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Yukarıdaki çalışma sonuçları ve bu araştırma bulguları incelendiğinde, mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini severek yaptıkları, öğrencilere faydalı olabilmek için çaba gösterdikleri ve bundan mutlu oldukları, mesleği nitelikli olarak yerine getirmek için gayret gösterdikleri söylenebilir. Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında çeşitli güçlüklerle karşılaşsa da mesleğe adanmış oldukları görülmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslekte yeni olmaları, öğretmeye karşı tutkulu ve heyecanlı olmaları bu durumun nedenleri olarak düşünülebilir.

Nitelikli bir eğitim yüksek derecede adanmış öğretmenlerin çabaları olmadan başarılmaz (Abd Razak, Darmawan, & Keeves, 2009). Mesleğe adanmış bir öğretmen; çok çalışma, öğrenci başarısını artırmaya çalışma, ders dışı etkinliklere daha çok vakit ayırma, mesleği daha nitelikli olarak yerine getirme vb. davranışları sergileme eğilimindedir (Reyes, 1990). Dolayısıyla görüşmelerde de belirtildiği gibi,

aday öğretmenlerin bu davranışları sergilemeleri nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi açısından oldukça olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Coladarci'nin (1992) yaptığı çalışmada öğretmen başına düşen öğrenci sayısının daha az olduğu okullarda çalışanların; karar alma, öğrencilerle ve meslektaşlarla ilişkiler vb. durumlara ilişkin daha olumlu bir okul iklimi sağlayan yöneticilerle çalışan öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Madriaga (2014) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını anlamlı olarak etkileyen değişkenleri “liderlik becerileri” ve “yardım ve destek” olarak belirlemiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de aday öğretmenler, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini severek yapmaları için fiziki şartların iyileştirilmesi, okul yönetiminin desteği, psikolojik destek sağlanması, uygun ortam ve olanakların sağlanması ve iş yükünün azaltılması gerektiğini önermişlerdir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yeterlik düzeyi ve mesleğe adanmışlık düzeyleri mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ne düzeyde yordamaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yeterlik düzeyi ile mesleğe adanmışlık düzeylerinin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri yordama gücünü ortaya koymak için öncelikle tüm değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik hesaplanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları Tablo 75’te sunulmuştur.

Tablo 75: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Yordanmasına İlişkin Tüm Değişkenler Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

Ölçekler ve alt boyutları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
<i>A. Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeği</i>							
1. Hizmet öncesi eğitim (toplam)	1.00						
2. Öğretimi planlama ve uygulama	.828**	1.00					
3. Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler	.824**	.554**	1.00				

<i>B. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği</i>							
4. Adanmışlık (toplam)	.381**	.340**	.335**	1.00			
5. Mesleğe bağlılık	.260**	.223**	.243**	.822**	1.00		
6. Öğrencilere adanma	.375**	.336**	.328**	.808**	.477**	1.00	
7. Özverili çalışma	.329**	.312**	.260**	.713**	.437**	.541**	1.00
<i>C. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği</i>							
8. Güçlükler (toplam)	-.525**	-.451**	-.487**	-.324**	-.283**	-.264**	-.226**

p<.05 *, *p*<.01**

Tablo 75 incelendiğinde, hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeği toplam puanı ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği toplam puanı ($r=.381$; $p<.01$) arasında *orta düzeyde pozitif ve anlamlı* bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, hizmet öncesi eğitimin yeterliği arttıkça mesleğe adanmışlığın arttığı söylenebilir.

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği toplam puanı ile hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeği toplam puanı ($r=-.525$; $p<.01$) arasında *orta düzeyde negatif ve anlamlı* bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, almış oldukları hizmet öncesi eğitimin daha yeterli olduğunu belirten öğretmenlerin, mesleğin ilk yılında güçlüklerle daha az karşılaştıkları söylenebilir.

Ayrıca, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği toplam puanı ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeği toplam puanı ($r=-.324$; $p<.01$) arasında *orta düzeyde negatif ve anlamlı* bir ilişki saptanmıştır. Alanyazında mesleğe adanmışlık ile meslekte karşılaşılan güçlükler arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, alanyazında öğretmenlerin adanmışlığı ile meslekteki performanslarının ilişkili olduğu ve öğretmenlerin mesleğe adanmışlığının performanslarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Delima, 2015; Mart, 2013). Ayrıca bazı çalışmalarda, mesleğe adanmışlık ile öz yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneğin; Coladarci'nin (1992) yaptığı çalışmada, genel ve kişisel öz yeterliği yüksek olanların mesleğe adanmışlıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Ware & Kitsantas'ın (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleğe adanmışlığındaki %18'lik varyansın, öğretmenlerin kişisel ve genel yeterlik algılarıyla açıklanabildiği sonucuna varılmıştır. Shukla'nın (2014) yaptığı çalışmada, öğretmen öz-yeterlik ile mesleğe adanmışlık arasında çok düşük ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bir çalışmada (Malik & Rani,

2013) ise mesleğe adanmışlık ile öğretmenliğe karşı tutum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla belirtilen çalışma sonuçlarından hareketle, mesleğe ilişkin öz-yeterlik algıları yüksek olan, mesleğe karşı daha olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin mesleğe daha adanmış oldukları ve mesleğe adanmış öğretmenlerin daha iyi performans sergiledikleri söylenebilir. Bu çalışmada da öğretmenlik mesleğine adanmışlık ile aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-.324$) saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları arttıkça mesleğin ilk yılında güçlüklerle daha az karşılaştıkları söylenebilir.

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin yordayıcısı olarak ele alınan değişkenlere (Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin alt boyutları: öğretimi planlama ve uygulama, öğrenci-meslektaş-yönetici-veli ve toplumla ilişkiler; Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt boyutları: mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma ve özverili çalışma) ilişkin veriler üzerinde yapılan basamaklı regresyon (stepwise regression) analizi sonuçları Tablo 76'da verilmiştir.

Tablo 76: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Yordanmasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Basamak</i>	<i>Seçilen Yordayıcı Değişken</i>	β	<i>Yordama Gücü (R)</i>	<i>Açıklanan Varyans (R²)</i>
1	Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler (HÖEYÖAÖ)	-.487	.487	.237
2	Öğretimi planlama ve uygulama (HÖEYÖAÖ)	-.262	.534	.283
3	Mesleğe bağlılık (ÖMAÖ)	-.153	.554	.304

Tablo 76 incelendiğinde, hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin alt boyutları "öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler" ve "öğretimi planlama ve uygulama" ile mesleğe adanmışlık ölçeğinin alt boyutu "mesleğe bağlılık" kullanılarak aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerdeki varyansın %30'unun açıklanabileceği görülmektedir. Tablo 76'daki basamaklı regresyon analizine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 77'de verilmiştir.

Tablo 77: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Yordanmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Regresyon	77.437	3	25.812	138.196	.000
Artık (Residual)	175.200	938	0.187		

Tablo 77 incelendiğinde, Tablo 76'da verilen basamaklı regresyon analizinde elde edilen yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(3,938)}=138.196$, $p<.000$). Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizi üç basamakta gerçekleşmiştir. Buna göre, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin varyansa katkıları bakımından üç değişkenin önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Analize ilk basamakta varyansın % 23.7'sini açıklayan hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin alt boyutu olan “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” alınmıştır. İkinci basamakta, yordanan değişkendeki açıklanan varyansa % 4.6'lık katkı sağlayan hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin alt boyutu olan “öğretimi planlama ve uygulama” değişkeni alınmıştır. Üçüncü basamakta ise yordanan değişkendeki açıklanan varyansa % 2.1'lik katkı sağlayan öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt boyutu olan “mesleğe bağlılık” değişkeni analize dâhil edilmiştir. Bu analiz sonuçları, regresyon eşitliğine önemli yordayıcılar olarak giren üç değişkenin birlikte, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin varyansın yaklaşık olarak üçte birini (%30.4) açıklayacak güçte olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında, her üç değişken ile aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri önem sırasına göre birinci sırada “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” değişkeni, ikinci sırada “öğretimi planlama ve uygulama” değişkeni ve üçüncü sırada ise “mesleğe bağlılık” değişkeninin anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt boyutları olan “öğrencilere adanma” ve “özverili çalışma” değişkenlerinin toplam varyansa anlamlı katkı sağlamadığı, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin yordanmasına ilişkin yapılan basamaklı regresyon analizi sonucunda, belirlenen değişkenlerden üçünün aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri yordama güçlerinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir (Bkz, Tablo 76, 77). Ancak, analize dâhil edilen değişkenlerin yordanan değişkendeki (güçlükler) açıklanan varyansa katkılarının farklılaştığı anlaşılmaktadır. Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin alt boyutu olan “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” değişkeninin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin en önemli yordayıcısı olduğu ($r = .487$) görülmektedir. Bu değişkeni, hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin diğer alt boyutu olan “öğretimi planlama ve uygulama” ($r = .534$) izlemektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğinin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerdeki varyansın % 28.3’ünü açıklayabildiği ortaya çıkmaktadır. Bu durum, hizmet öncesi eğitim yeterliğinin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri açıklamada önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Hizmet öncesi eğitim yeterliği, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Okullarda gerçekleştirilen öğretimin kalitesi, öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimle doğrudan ilişkilidir (Darling-Hammond, 2000). Çünkü nitelikli bir eğitim etkili öğretmenlerle gerçekleşir. Bu süreçte öğretmen eğitimi çok önemlidir. Öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının sınıfta, okulda ve daha geniş toplumda görevlerini etkili olarak yerine getirebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere tasarlanan politikalar ve uygulamaları içermektedir. Nitelikli hizmet öncesi öğretmen eğitimi, mesleğe yeni başlayacak öğretmenin sınıfa girmeden önce yeterli olmasını sağlar (Thompson & Power, 2015). Bu araştırma bulguları yukarıda ileri sürülen görüşleri desteklemektedir. Dolayısıyla, aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin niteliğinin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilmeleri için hizmet öncesi eğitimde hazırlanmaları önemli bir yere sahiptir (Ballantyne, 2005). Eğer öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimde okul kültürünün gerçekleriyle nasıl başa çıkabileceğine ilişkin yeterli ölçüde hazırlanabilmişse, öğretimin ilk yılları öğretmenin becerilerini geliştirebileceği olumlu yaşantılara

dönüşebilir (Gratch, 2001). Bu araştırmadan elde edilen bulgular, bu görüşlerle örtüşmektedir. Bu araştırmada, hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin alt boyutu olan “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” değişkeninin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin en önemli yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye’de, belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden biri okul, aile ve toplum ilişkileridir. Bu ana yeterlik altında; çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık, aile katılımı ve işbirliği sağlama olmak üzere alt yeterlikler belirlenmiştir (Türk Eğitim Derneği, 2009). Hizmet öncesi eğitimin aday öğretmenleri özellikle öğretmen yeterliklerinden “okul, aile ve toplum ilişkileri” bağlamında yeterli ölçüde mesleğe hazırlamadıkları için öğretmenlerin bu duruma ilişkin güçlüklerle daha çok karşılaştıkları söylenebilir. Bu durum, hizmet öncesi eğitimin öğretmen adaylarını ders dışı (meslektaş, yönetici, veli, toplumla ilişkiler) durumlara hazırlayacak nitelikte olması gerektiğini göstermektedir. Nitekim alanyazında; aday öğretmenin meslektaşlarına, okul yöneticilerine, okul iklimine ve koşullara etkili uyum sağlayabilmesi mesleğinde kendini başarılı hissetmesini sağlayacağı ifade edilmektedir (Toker-Gökçe, 2013a).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt boyutu olan “mesleğe bağlılık” değişkeninin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerdeki varyansın % 2.1’ini açıklamasıdır. Bu durum öğretmenlik mesleğine bağlılığın aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri açıklamada az da olsa bir katkısının olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleğe bağlılığı, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Fox (1964) mesleğine adanmış bir öğretmenin özellikleri içerisinde, öğretmenlik mesleğini nitelikli olarak yapma isteğini en önemli özellik olarak ele almıştır. Mesleğe duyuşsal bağlılık veya istek tek başına yeterli değildir, ancak öğretmenin kendini geliştirmesinde, eksikliklerini tamamlamasında ve mesleğini etkili olarak gerçekleştirmesinde itici güçtür (Fox, 1964). Bu araştırmada, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt boyutları olan “öğrencilere adanma” ve “özverili çalışma” değişkenlerinin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri anlamlı düzeyde yordamadığı, fakat “mesleğe bağlılık” alt boyutunun aday

öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Bu bulgu, yukarıda bu konuda ileri sürülen görüşlerle tutarlılık göstermektedir. Dolayısıyla mesleğe daha çok bağlılık (mesleği sevme, devam ettirme isteği, duygusal bağlılık vb.) hisseden aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında güçlüklerle daha az karşılaştıkları sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin en önemli yordayıcısının hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin alt boyutu olan “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” değişkeninin olduğu, bu değişkeni sırasıyla hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin diğer alt boyutu olan “öğretimi planlama ve uygulama” ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt boyutu olan “mesleğe bağlılık” değişkenlerinin izlediği ve bu değişkenlerin yordama gücüne anlamlı fakat daha az katkıda buldukları söylenebilir. Bu durum, hizmet öncesi eğitimin öğretmenleri ders dışı (meslektaş, yönetici, veli, toplum) durumlara hazırlamadaki yeterliğinin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerde daha çok belirleyici olduğunu göstermektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara ve elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar alt problemlere göre sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- a) Aday öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada düşük düzeyde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, “öğretimi planlama ve uygulama” alt boyutunda yer alan belirli durumlara ilişkin daha fazla (orta düzeyde) güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin; aday öğretmenlerin hangi konuyu ne kadar sürede işleyeceklerine karar vermede, öğretimi öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlama ve uygulamada, öğrencilerin özel yeteneklerini destekleyecek etkinlikler düzenlemede daha çok güçlük yaşadıkları görülmüştür.
- b) Aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde orta düzeyde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde; kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamları düzenlemede ve sınıf disiplinini sağlamada, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede güçlük yaşadıkları görülmüştür.
- c) Aday öğretmenlerin meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde düşük düzeyde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle ilişkilerde önemli bir güçlük yaşamadıkları, yöneticilerle kısmen güçlük yaşadıkları, rehber öğretmenleriyle ise önemli ölçüde güçlük yaşadıkları görülmüştür. Gerek aday öğretmenlerden gerekse rehber öğretmenlerden kaynaklı olarak bu sürecin etkili olarak yürütülmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerin çoğunun velilerle iletişim kurmada zorluk yaşadıkları görülmüştür.

- d) Aday öğretmenlerin fiziksel çevre ve toplum ile ilişkilerde orta düzeyde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenlerin fiziksel çevre ve toplum ile ilişkilerde; görev yaptıkları bölgenin coğrafi/fiziksel özelliklerine, toplumun sosyo-kültürel özelliklerine ve sosyal olanakların yetersizliğinden dolayı okul çevresine uyum sağlamada güçlük yaşadıkları görülmüştür.
- e) Aday öğretmenlerin okulun fiziki altyapısı ve olanaklarından kaynaklı belirtilen güçlüklerle orta düzeyde karşılaştıkları saptanmıştır. Aday öğretmenlerin okulun fiziki altyapısı ve olanaklar boyutunda; araç-gereç yetersizliğinden ve okul mimarisinden dolayı eğitim ortamını etkili olarak düzenlemede, okul ve çevredeki kısıtlı imkânlardan dolayı farklı öğretim materyallerine ulaşmakta ve sınıfların fiziksel yetersizlikleri nedeniyle planladıkları öğretim etkinliklerini sınıfta uygulamada güçlük yaşadıkları görülmüştür.
- f) Aday öğretmenlerin en çok sırasıyla okulun fiziki altyapısı ve olanaklarının yetersizliği ve sınıf yönetiminde güçlük yaşadıkları; en az ise meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, bazı öğretmenlerin belirlenen güçlük alanlarının dışında okulda evrak işleri, idari işler vb. gibi iş yükünün fazla olması, ulaşım, güvenlik vb. durumlardan dolayı güçlük yaşadıkları görülmüştür.
- g) Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin; cinsiyet, branş, fakülte, görev yaptıkları il, görev yaptıkları yerleşim yeri, okul kademesi, rehber öğretmene sahip olup olmama durumu değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre;
- Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre,
 - Sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre,
 - Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre,
 - Van ilinde görev yapan öğretmenlerin İstanbul, Konya ve Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenlere göre,
 - Köyde görev yapan öğretmenlerin il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre,

- İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre,
- Rehber öğretmeni olmayan öğretmenlerin rehber öğretmeni olan öğretmenlere göre mesleğin ilk yılında güçlüklerle daha çok karşılaştıklarını düşündükleri görülmüştür.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin ölçek maddelerine vermiş oldukları yanıtlara göre, hizmet öncesi eğitimlerinin belirlenen yeterlikleri kazandırmada iyi düzeyde olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.
- Ancak, aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin onları öğretmenlik mesleğine hazırlamada yeterli olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre; lisans eğitimindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının gerek nicelik gerekse nitelik olarak yetersiz olduğu, lisans eğitiminin kuram ağırlıklı olduğu ve öğretmenleri gerçek koşullara hazırlamada yetersiz olduğu görülmüştür.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlığa ilişkin ölçek maddelerine vermiş oldukları yanıtlara göre, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde adanmış oldukları ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Görüşme yapılan aday öğretmenlerin tamamının öğretmenlik mesleğini severek yaptıkları, önemli bir kısmının ise mesleği nitelikli olarak yerine getirmek ve kişisel/mesleki gelişimleri için çeşitli etkinlikler yaptıkları görülmüştür.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin yordanmasına ilişkin yapılan basamaklı regresyon analizi sonucunda; hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin alt boyutları olan “öğrenci, meslektaş,

yönetici, veli ve toplumla ilişkiler”, “öğretimi planlama ve uygulama” ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt boyutu olan “mesleğe bağlılık” değişkenlerinin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri yordama güçlerinin anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin alt boyutu olan “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” değişkeninin aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin en önemli yordayıcısı olduğu (%23.7); bu değişkeni sırasıyla hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin alt boyutu olan “öğretimi planlama ve uygulama” (%4.6) ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt boyutu olan “mesleğe bağlılık” (%2.1) değişkenleri izlemektedir. Regresyon eşitliğine önemli yordayıcılar olarak giren üç değişkenin birlikte, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin varyansın yaklaşık olarak üçte birini (%30.4) açıklayacak güçte olduğu görülmüştür. Öte yandan, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin alt boyutları olan “öğrencilere adanma” ve “özverili çalışma” değişkenlerinin toplam varyansa anlamlı katkı sağlamadığı, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle uygulamaların geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri en aza indirmek ve öğretmenlerin bu güçlüklerin üstesinden gelebilmelerini sağlamak için hem hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına hem de adaylık eğitimi programlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik öneriler

- Aday öğretmenler lisans eğitimindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının gerek nicelik gerekse nitelik olarak yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında

“Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamaları” derslerinin birinci sınıftan başlayarak dört/beş yıla yayılarak verilmesi ve bu sürecin deneyimli öğretim elemanlarının denetiminde daha nitelikli olarak gerçekleştirilmesi önerilebilir.

- Aday öğretmenler almış oldukları lisans eğitiminin onları gerçek koşullara hazırlamada yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda, 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin politika değişikliğinde vurgulandığı gibi, hizmet öncesi öğretmen eğitimde öğretmen adaylarının, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarını hem şehirde farklı gelişmişlik düzeylerindeki okullarda hem de köy okullarında farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirmesi önerilebilir. Böylece, öğretmen adayları gerçek koşullara hazırlanabilir.
- Aday öğretmenler, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin genellikle etkili olarak gerçekleştirilmediğini, daha çok formalite olarak kâğıt üzerinde kaldığını ifade etmişlerdir. Bu durumda; fakülte-okul işbirliğinin oluşması, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının belirli bir denetim sağlanarak yürütülmesine yönelik eğitim fakültelerinde “uygulama koordinatörlüğü” olarak ayrı bir birimin oluşturulması önerilebilir.
- Aday öğretmenlerin fiziksel çevre, kültürel özellikler ve topluma uyum sağlamada önemli güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumda, öğretmen adaylarının hem kültürel farkındalıklarını artırmak hem de atandıkları yerlere uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için fiziki, sosyal ve kültürel farklılıklara ve koşullara uyum sağlamaya yönelik seçmeli dersler hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına eklenebilir.
- Aday öğretmenler konuları öğrenci düzeyine uygun olarak planlama ve uygulamada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda, hizmet öncesi öğretmen eğitimde kuram ile uygulama arasında bir denge olmalıdır. Konuların, öğretmen adaylarının öğrenci düzeyine uygun şekilde konuları anlamlandırmalarını sağlayacak şekilde verilmesi önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının; mesleki yaşamlarında meslektaşlarına, okul yöneticilerine, okul iklimine ve koşullara etkin uyum sağlayabilmeleri için hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, öğretmen adaylarını ders dışı (meslektaş, yönetici, veli, toplumla ilişkiler) durumlara hazırlayacak nitelikte olması

gerekmektedir. Bu durumda, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları derslerinde öğretmen adaylarına bu gruplarla etkili iletişim kurmalarını gerektirecek sorumluluklar verilebilir ve bu derslerin doğrudan yaşantı kazandırmaya dönük olacak şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Adaylık eğitimi programlarına yönelik öneriler

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılını kolay ve verimli bir şekilde geçirebilmeleri için etkili adaylık eğitimi programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada, adaylık eğitimi programlarının geliştirilmesinde uygulanması gereken ilkelere ilişkin aday öğretmenler, okul yöneticileri, rehber (danışman) öğretmenler, MEB ve İl/İlçe Milli Eğitime yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada aday öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler ve aday öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik önerilerinden hareketle aşağıda aday öğretmenlere ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur.

Aday öğretmenler;

- Her şeyden önce mesleği ve öğrencileri sevmeli, önyargıyla yaklaşmamalıdır.
- Gerektiğinde üniversitedeki öğretim elemanları, meslektaşları ve yöneticilerden yardım istemekten çekinmemeli, onlarla işbirliği yapabilmelidir.
- Beklentilerini çok yüksek tutmamalı, atandıkları yerleşim yerinin olanaklarından mümkün olabildiğince yararlanabilmelidir.
- Araştırmacı, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen bireyler olarak hak, görev ve sorumluluklarını iyi bilmelidir.
- Aileleri, çevreyi, sosyal ve kültürel yapıyı tanımaya yönelik gayret göstermelidir.

Araştırmada aday öğretmenlerin yöneticilerle ilişkilerde yaşadıkları güçlükler, onlardan beklentileri ve okul yöneticilerine yönelik önerilerinden hareketle aşağıda okul yöneticilerine ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur.

Okul Yöneticileri;

- Aday öğretmenlere özellikle evrak işleri anlamında neler yapmaları gerektiği ve okulun öğrenci profili, veli profili, çevre ve toplum hakkında bilgilendirmeler yapmalıdır.

- Aday öğretmenlerin okul iklimine alışabilmeleri için meslektaşlarıyla tanışma ve kaynaşmaya yönelik sosyal etkinlikler düzenlemelidir.
- Aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirleme ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmeye yönelik aday öğretmenlerle haftalık/aylık toplantılar gerçekleştirmelidir.
- Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında olduklarının farkında olmalı ve gerekli desteği sağlamalıdır.
- Aday öğretmenleri cesaretlendirmeli, teşvik etmeli ve onlara karşı adil olmalıdır.

Araştırmada aday öğretmenlerin rehber (danışman) öğretmenleriyle ilişkilerde yaşadıkları güçlükler, onlardan beklentileri ve rehber öğretmenlere yönelik önerilerinden hareketle aşağıda rehber öğretmenlere ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur.

Rehber (Danışman) Öğretmenlere yönelik öneriler;

- Rehber öğretmenin seçiminde tecrübeli, nitelikli ve aynı branştan olmasına dikkat edilmelidir. Eğer aday öğretmenin okulunda yoksa başka bir okuldan atanmalı, fakat aday öğretmenle yüz yüze iletişiminin sağlanmasına özen gösterilmelidir.
- Rehber öğretmen ile aday öğretmenin arasındaki iletişim sürecinin etkili olarak yürütülebilmesi için izleme-değerlendirmeye dayalı bir kontrol mekanizması olmalıdır.
- Rehber öğretmenle aday öğretmenin ortak vakit geçirebilecekleri belirli zaman dilimleri belirlenerek, rehber öğretmen aday öğretmenin performansına ilişkin olumlu bir dil kullanarak dönüt vermelidir.
- Rehber öğretmen aday öğretmene özellikle güçlük yaşadığı durumlara ilişkin, bu güçlüklerin nasıl üstesinden gelebileceğine yönelik gerekli yönlendirmeleri yapmalıdır.

MEB ve İl/İlçe Milli Eğitime Yönelik Öneriler;

- Araştırmada, aday öğretmenlerin görev yaptıkları il, yerleşim yeri vb. faktörlere göre yaşadıkları güçlüklerin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda, tüm aday öğretmenler için standart bir adaylık eğitimi programı uygulamak yerine bireysel ihtiyaçlar ve görev yaptıkları yerin koşulları dikkate alınacak şekilde esnek programlar hazırlanabilir.
- Aday öğretmenlerin en çok okulun fiziki altyapı ve olanaklarının yetersizliğinden dolayı güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durumda, okulların fiziki altyapı ve olanaklarından kaynaklı eksiklikler giderilmelidir. Bu eksikliklerin giderilmesinde bölgedeki diğer okullardan ve yerel kaynaklardan faydalanılabilir.
- Aday öğretmenlerin okul mimarisinden kaynaklı olarak planladıkları etkinlikleri uygulamada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durumda, okul mimarisi (derslik, laboratuvar, bahçe vb.) etkili öğrenmeye destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.
- Aday öğretmenler kalabalık sınıfların öğretim ve sınıf yönetiminde önemli bir dezavantaj olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda, okullarda sınıf mevcudu makul düzeyde (en fazla 20-25 öğrenci) tutulmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleğin ilk yılında en çok karşılaştıkları güçlük durumları (Örn; sınıf yönetimi, velilerle ilişkiler, toplumla ilişkiler vb.) dikkate alınarak hizmet içi seminerler düzenlenmelidir. Bu seminerler; kuramsal ağırlıklı olmak yerine bireysel ihtiyaçlar göz önünde tutularak pratik, uygulamaya dayalı, doğrudan yaşantı kazandırmaya dönük olmalıdır. Seminerleri verecek kişilerin seçiminde, belirlenen konuda uzman, deneyimli akademisyenler ve o bölgede görev yapmış, o bölgeyi bilen deneyimli öğretmenlerin ve yöneticilerin olmasına dikkat edilmelidir. Seminerlere katılacak aday öğretmen sayısı sınırlı tutulmalı ve bu seminerler etkileşime olanak tanıyacak şekilde çalıştay, panel, grup çalışması, probleme dayalı öğrenme vb. formatta gerçekleştirilmelidir. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ifade etmeleri sağlanmalı ve bu güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için çözüm önerileri geliştirilmelidir.

- Aday öğretmenlerin atandıkları yerlerde uyum sürecine başlaması sağlanmalı ve onlara atandıkları ili, çevreyi, aile ve öğrenci profilini, kültürel özellikleri tanımaya yönelik nitelikli uyum seminerleri verilmeli ve sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.
- İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde aday öğretmenlere yönelik bir birim oluşturulabilir. İl/ilçe milli eğitim ile okullar arasında gerekli işbirliği sağlanarak tanışma toplantıları düzenlenebilir.
- İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından web siteleri oluşturularak aday öğretmenlerin birbiriyle iletişim kurmaları sağlanabilir. Bu sitelerde aday öğretmenler karşılaştıkları güçlükleri paylaşabilir, birbirlerine çözüm önerilerinde bulunabilir veya iletişime geçerek birbirlerine destek olabilirler.

5.2.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükler üzerinde etkili olabilecek farklı değişkenler (öz-yeterlik, adaylık eğitiminin yeterliği, yönetici desteği, okul iklimi, fiziki, sosyal ve kültürel koşullar vb.) alınarak güçlükler üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Karma araştırma yöntemi yerine tamamen nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma ölçek ve görüşme formuyla sınırlı tutulduğu için günlük tutma, gözlem vb. veri toplama araçlarıyla aday öğretmenlerle uzun süreli etkileşim sağlanarak daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Eylem araştırması yapılarak aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koyabilmek amacıyla aday öğretmenlerin yanı sıra rehber (danışman) öğretmenler, okul yöneticileri, müfettişlerin de görüşleri alınarak araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abd Razak, N., Darmawan, I. G. D., & Keeves, J. P. (2009). Teacher commitment. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 343–360.
- Applefield, J. M., Huber, R., & Mahnaz, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *High School Journal*, 84(2), 35–59.
- Akdağ, Z. (2014). Beginning early childhood education teachers' struggles in remote areas. *International Journal of Educational Researchers*, 5(3), 1-13.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1).
- Anhorn, R. (2008). The profession that eats it young. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 73(3), 15-26.
- Arjunan, M., & Balamurugan, M. (2013). Professional commitment of teachers working in tribal area schools. *International Journal of Current Research and Development*, 2(1), 65-74.
- Artun, B. (2008). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)* İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Athaneses, S. Z., & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486-1520.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 483-499.
- Aypay, A. (2009). Öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1085-1123.
- Aypay, A., Çekiç, O., ve Seçkin, M. (2012). Öğretim elemanlarının öğretime ilişkin görüşlerinin normatif açılarından incelenmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1345-1366.

- Babaoğlan, E., ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Balkar, B. (2008). Öğrenciler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların öğrenci ilişkileri ve öğretim süreci üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3).
- Ball, D. L., & McDiarmid, G. W. (1990). The subject matter preparation of teachers. W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* içinde. New York: Macmillan.
- Ballantyne, J. (2005). *Effectiveness of pre-service music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers (Yayınlanmış doktora tezi)*. Centre for Innovation in Education.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Barbara, B. L., & Grady, M. L. (2007). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginner teachers*. USA: Corwin Press.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1981). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Baykan, S. ve diğ. (1995). *Ankara'da farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 0-6 yaş çocuklarının gelişim durumlarının incelenmesi üzerine bir araştırma*. Milli Eğitim Bakanlığı Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İşbirliğiyle, Ankara.
- Beutel, A. M., & Marini, M. M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review*, 60(3), 436-448.
- Billingsley, B. W. & Cross, L. H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general education. *The Journal of Special Education*, 2 (4), 496- 511.
- Blatchford, P., & Mortimore, P. (1994). The issue of class size in schools: What can we learn from research?. *Oxford Review of Education*, 20(4), 411-428.

- Bliem, C. L., & Davinroy, K. H. (1997). *Teachers' beliefs about assessment and instruction in literacy*. CSE Technical Report 421.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Boyras, C., ve Serin, G. (2016). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Bradley, K. M. (2010). *Roles of school counselors in supporting novice teachers (Yayınlanmış doktora tezi)*. Texas A & M Üniversitesi.
- Britt, P. M. (1997). Perceptions of beginning teachers: Novice teachers reflect upon their beginning experiences. Paper presented at the annual meeting of the *Mid-South Educational Research Association*, Memphis, TN.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Bubb, S. (2007). *Successful induction for new teachers: A guide for nqts & induction tutors, coordinators and mentors*. London: Paul Chapman Publishing.
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2004). The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts. *National Clearinghouse for Educational Facilities*.
- Bush, R. N. (1983). The beginning years of teaching: A focus for collaboration in teacher education. Eric Hoyle & Jacquetta Megarry (Ed.), *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers* içinde (s. 350-360). New York: Routledge.
- Butucha, K. G. (2013). Teachers' perceived commitment as measured by age, gender and school type. *Greener Journal of Educational Research*, 3 (8), 363-372.
- Büyükgöze-Kavas, A., ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25),13-21.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cantú, M. & Martínez, N. H. (2006). Problems faced by beginning teachers in private elementary schools: A comparative study between Spain and Mexico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2).
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentöring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249-262, Doi: 10.1080/13598660120091856
- Caspe, M., Lopez, M. E., Chu, A., & Weiss, H. B. (2011). *Teaching the teachers: Preparing educators to engage families for student achievement*. Harward Family Research Project: Issue Brief.
- Celep, C., Bülbül, T., ve Tunç, B. (2000). Aday öğretmenlerin örgütsel adanma durumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1).
- Celep, C., Doyuran, Ş., Sarıdede, U., ve Değirmenci, T. (2004). Eğitim örgütlerinde çok boyutlu iş etiği ve örgütsel adanmışlık. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Chavkin, N. F. (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Chenkley, K. (1999). Learning from the masters: How teachers help teachers improve instruction. *Education Update*, 41(1), 1-3.
- Cliff, N. (1998). The eigenvalues-greater-than-one rule and the reliability of components. *Psychological Bulletin*, 103(2), 276-279.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. London: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, B. A. (2005). *Enhancing the 'learning profession': Improving new teacher retention with teacher induction (Yayınlanmış doktora tezi)*. University of Maryland at College Park.

- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Copriady, J. (2014). Teachers competency in the teaching and learning of chemistry practical. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(8), Doi:10.5901/mjss.2014.v5n8p312.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19-23.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: Sage publications Inc.
- Crosswell, L. J., & Elliott, R. G. (2004). *Committed teachers, passionate teachers: The dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*.
- Çelik, S. (2011). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile öğretmenlere yönelik yıldırma davranışları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi)*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, C., ve Çağlar, A. (2014). The effect of socio-economic characteristics of parents on student achievement: Is poverty destiny? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (3.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Darling-Hammond, L. (1998). Strengthening the teaching profession: Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5).
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-73.

- Darling-Hammond, L. (2006) *Creating powerful teacher education: Lessons from excellent teacher education programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111–132.
- Darling-Hammond, L., Chung-Wei, R., & Andree, A. (2010). *How high-achieving countries develop great teachers*. Standart Center for Oppurtunity Policy in Education – Research Brief.
- Delima, V. T. (2015). Professional identity, professional commitment and teachers' performance. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 2(4), 1-12.
- DePaul, A. (2000). *Survival guide for new teachers: How new teachers can work effectively with veteran teachers, parents, principals, and teacher educators*. U.S. Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.
- DfE. (2012). *Teachers' standards*. <http://www.education.gov.uk> internet adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 23.01.2015.
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, <http://dx.doi.org/10.5339/nmejre.2014.4>.
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7).
- Duran, E., Sezgin, F., ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Durukan, H. ve Öztürk, H. (2005). “*Sınıf içinde zaman kullanımı*”, *sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

- Eaton, E., & Sisson, W. (2008). *Why are new teachers leaving? The case for beginning teacher-induction and mentöring*. ICF International, Presidential Transition sitesinden alınmıştır.
- Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., & Wilms, J. D. (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(1), 1–30.
- Ekici, G., Aluçdibi, F. ve Öztürk, N. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 13-30.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Ekinci Ö. (2012). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 135-149.
- Erden. M. (1987). Öğretmen yetiştirme programlarının pedagojik formasyon derslerinin geliştirilmesine yönelik bazı önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme (6.baskı)*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Ewing, R. A., & Smith, D. L. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2 (1), 15-32.
- Fantilli, R. D. (2009). *A study of novice teachers: challenges and supports in the first years (Yayınlanmış doktora tezi)*. The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

- Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46(3), 435–449.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., & Yusko, B. (1999). Beyond support: taking new teachers seriously as learners. Marge Scherer (Ed.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* içinde (s.3-12). USA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain practice. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013- 1055.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Fırat, M., Kabakçı-Yurdakul, I., ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 2 (1).
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The "why's" of class size: student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219– 232.
- Fox, R. B. (1964). The “committed” teacher. *Educational Leadership*.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. USA: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction*. Pearson Education, Inc.
- Garg, K. P. (1992). *Development of ability to reason in school education*. Concept Publishing Company.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).

- Gergin, E. (2010). *Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarda karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yolları (Yayınlanmış yüksek lisans tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Glass, G., Cahen, L., Smith, M. L., & Filby, N. (1982). *School class size*. Beverley Hills, C.A: Sage.
- Glickman, C. D. (1984). The supervisor's challenge: Changing the teacher's work environment. *Educational Leadership*, 42(4).
- Goodwin, B. (2012). Research says / new teachers face three common challenges. *Supporting Beginning Teachers*, 69(8), 84-85.
- Gordon, S. P., & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Göksoy, S., Arıcan, K., ve Eriş, H. M. (2015). Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görevli öğretmenlerin stres düzeyleri. *Asian Journal of Instruction*, 3(1), 92-106.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü., Biçer, S., ve Yetkiner A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla, öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması, *E-Journal of New World Science Economy*, 5(3).
- Gözel E, ve Halat, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 73-89.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 16(1), 117-130.
- Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121-136.
- Griffin, C. C., Kilgore, K. L., Winn, T. A., & Otis-Wilborn, A. (2008). First year special educators' relationships with their general education colleagues. *Teacher Education Quarterly*, 141-157.

- Gündüz, Y., ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.
- Gürbüzürk, O., Duruhan, K., ve Şad, S. N. (2009). Preservice teachers' previous formal education experiences and visions about their future teaching. *Elementary Education Online*, 8(3), 923-934.
- Hammond, M. (2005). *Next steps in teaching: A guide to starting your career in the secondary school*. London & New York: Routledge.
- Harris, D. L., & Anthony, H. M. (2001). Collegiality and its role in teacher development: Perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 5(3), 371-390.
- Hebert, S. B. (2002). *Expectations and experiences: Case studies of four first-year teachers (Doktora tezi)*. Graduate Faculty of the Louisiana State University.
- Heidkamp, A., Shapiro, J. (1999). The elements of a supportive induction program. Marge Scherer (Ed.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* içinde (s.40-46). USA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Holmes, E. (2006). *FAQs for NQTs: Practical advice and working solutions for newly qualified teachers*. London and New York, Routledge.
- Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 71-89.
- Howard, L. F. (2006). *Ready for anything: Supporting new teachers for success*. Englewood, CO, ALP: Advanced Learning Press.
- Hudson, P. (2012). *Beginning teachers' achievements and challenges: Implications for induction and mentoring*. Paper presented at the Australian Teacher Educators Association (ATEA) conference, Glenelg, South Australia.

- InTASC. (2013). *Model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0: A resource for ongoing teacher development*. Washington, DC: Author.
- İnal, S., ve Büyükayvaz, O. (2013). İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişime ve lisans eğitimine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-233.
- Jadama, L. M. (2014). Impact of subject matter knowledge of a teacher in teaching and learning process. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 7(20).
- Jarvis, S., & Algozzine, B. (2006). *Everything I need to know about teaching: They forgot to tell me!* California, Corwin Press: Thousands Oaks.
- Jeanlouis, G. (2004). *High attrition of first-year teachers in the states of Texas and Louisiana (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Union Institute and University.
- Jensen, B., ve diğ. (2012). *The experience of new teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>.
- Jones, N. D., Youngs, P., & Frank, K. A. (2013). The role of school-based colleagues in shaping the commitment of novice special and general education teachers. *Council for Exceptional Children*, 79(3).
- Kalkınma Bakanlığı. (2013a). *İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması [SEGE-2011]*. Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013b). *Bölgesel gelişme ulusal strateji [2014-2023]*. Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü.
- Kapadia, K., Coca, V., & Easton, J. Q. (2007). *Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago public schools*. Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi (25. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karataş, P., ve Karaman, A.C. (2013). Challenges faced by novice language teachers: Support, identity, and pedagogy in the initial years of teaching. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 4(3), 10-23.
- Keengwe, J., & Adjei-Boateng, E. (2012). Induction and mentöring of beginning secondary school teachers: A case study. *International Journal of Education*, 4(2).
- Kelleher, F., Severin, F. O., Samson, M., De, A., Afamasaga-Wright, T., & Sedere, U. M. (2011). *Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate*. UNESCO.
- Kılıçarslan, F. (1997). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıl Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki: Balıkesir ili örneği (Yüksek lisans tezi)*. İstanbul: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, S. (1999) *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, İ., Saban, A., ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 266-277.
- Korkut, K., ve Babaoğlan E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Soysal Bilimler Dergisi*, 26(2), 146-156.
- Koyuncu, Ö. (2011). *Kadın öğretmenlerin sorunları ve toplumsal cinsiyet (Diyarbakır ili örneği)*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köksal, N., & Convery, A. (2013). Initial teacher education in Turkey and England: Comparing competencies and standards. *Journal of Education and Future*, 3, 1-20.

- Kumi-Yeboah, A., & James, W. (2012). Transformational teaching experience of a novice teacher. *Adult Learning, 23*(4), 170-177, Doi:10.1177/1045159512457354.
- Kutunis, R. Ö., ve Çetinel, E. (2014). Kadınların sessizliği 1: Devlet okullarındaki kadın öğretmenler üzerine bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi, 47*(1), 153-173.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lim, C. P., Cock, K., Lock, G., & Brock, G. (2009). *Innovative practices in pre-service teacher education: An Asia-pasific perspective*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Lundeen, C. A. (2004). Teacher development: The struggle of beginning teachers in creating moral (caring) classroom environments. *Early Childhood Development and Care, 174*(6), 549-564.
- Madriaga, R. D. (2014). Instructional supervision factors affecting organizational commitment of Thai teachers: A case study of Amphur Mueang, Prachinburi province Thailand. *Proceedings of the 7th International Conference on Educational Reform, Innovations and Good Practices in Education: Global Perspectives*.
- Malik, U., & Rani, M. (2013). Relationship between professional commitment and attitude towards teaching among secondary school teachers. *Indian Journal of Applied Research, 3*(10).
- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring, 15*(1), 25-37.
- Mart, Ç. T. (2013). Commitment to school and students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 1*, 336-340.
- MEB. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr> internet adresinden alınmıştır.

- MEB. (1995). *Aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik*. Tebliğler Dergisi.
- MEB. (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). *Adaylık eğitimi*. Sayı: B.08.0.PGM.0.23.01.08.04-2017/ 50183.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2012). *Uyum eğitimi*. Sayı: B.08.0.ÖYG.0.02.00.00.774/ 26220.
- MEB. (2014). *Adaylık eğitimleri*. Sayı: 34227763/774.06/6370876.
- MEB. (2015). *Millî eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. Sayı : 29329
- MEB. (2016). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*. Sayı: 2456947
- Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24 (4), 87-94.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Michel, H. A. (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession (Yayınlanmış doktora tezi)*. San Diego: University of California.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. USA: Leaning Forward.
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. Marge Scherer (Ed.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* içinde (s.19-23). USA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Mudd, E. H. (1946). Women's conflicting values. *Journal of Marriage and Family Living*, 8(3), 58-61.

- Mudzingwa, K., & Magudu, S. (2013). Idealism versus realism: Expectations and challenges of beginning teachers in three districts of Masvingo province, Zimbabwe. *Journal of Studies in Social Sciences*, 3(1), 33-54.
- Mulvey, J. D., & Cooper, B. S. (2009). *Getting and keeping new teachers: Six essential steps from recruitment to retention*. Rowman & Little Field Publishers, INC.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1979). *Child development and personality*. New York: Harper and Row Publishers.
- Nahal, S. (2010). Voices from the field: Perspectives of first-year teachers on the disconnect between teacher preparation programs and the realities of the classroom. *Research in Higher Education Journal*, 2-19.
- Narman A. (2012). *Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Ümraniye ilçesi örneği)*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- NBPTS. (2001). *Early adolescence generalist standards*. <http://www.nbpts.org>. internet adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 22.01.2015.
- NBPTS. (2002). *What teachers should know and be able to do*. <http://www.nbpts.org>. internet adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 22.01.2015.
- NBPTS. (2003). *Adolescence and young adulthood generalist standards*. <http://www.nbpts.org>. internet adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 22.01.2015.
- NBPTS. (2012a). *Early childhood generalist standards*. <http://www.nbpts.org>. internet adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 22.01.2015.
- NBPTS. (2012b). *Middle childhood generalist standards*. <http://www.nbpts.org>. internet adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 22.01.2015.
- OECD. (2009). *The professional deveelopment of teachers*. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS – ISBN 978-92-64-05605-3.
- Okas, A., Schaaf, M., & Krull, E. (2014). Novice and experienced teachers' views on professionalism. *Trames*, 18(4), 327–344.

- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: teacher preparation and professional development*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Özgan, H. (2013). Stajyer öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde okul yöneticilerinden beklentileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *SETA Analiz*, (17).
- Özpinar, M., ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers (Yayınlanmış yüksek lisans tezi)*. Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, M., ve Yıldırım, A. (2015). Göreve yeni başlamış öğretmenlerin Türkiye’deki hizmet-öncesi öğretmen yetiştirme hakkındaki görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 149-166.
- Qinglan, L., Junyan, W., & Shongshan, H. (2010). *Effective classroom management in young learners English teaching*. Retrieved from <http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/liqinglan.pdf>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. USA: Sage Publications, Inc.
- Pfister, C. C. (2006). *Problems of beginning teachers at the secondary level (Doktora tezi)*. Syracuse University: Teaching and Leadership Department. Retrieved from http://surface.syr.edu/tl_etd/28.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Protheroe, N. (2006). *The principal’s role in supporting new teachers*. Research Report: Principal, www.naesp.org.
- Reyes, P. (1990). *Linking commitment, performance, and productivity*. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. San Francisco: Sage.

- Rizza, C. (2011). New teachers' working experience: A secondary analysis of TALIS. *Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research* - ISBN: 978-989-8525-00-0, 233-242.
- Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 113-118.
- Roehrig, A. D., Pressley, M., & Talotta, D. A. (2002). *Stories of beginning teachers: First years challenges and beyond*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Russo, J. V. (2008). *An exploration of the relationships between elementary principals', mentors', and novice teachers' beliefs and practices in a teacher induction program (Yayınlanmış doktora tezi)*. University of Florida.
- Rust, F. O. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 205-217.
- Sarı, M. H., ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Seferoğlu, S. S. (2004b). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 83-95.
- Seferoğlu, S. S. (2004a). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (1984). *Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma (Yayınlanmamış araştırma raporu)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (1989a). Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmede fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 109-126.
- Senemoğlu, N. (1989b). *Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü (Yayınlanmamış araştırma raporu)*. Ankara: H.Ü. Eğitim Fakültesi.

- Senemoğlu, N. (1989c). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21–22.
- Senemoğlu, N, ve Özçelik, D. A. (1989). Öğretmen adaylarına 'öğretmenlik bilgisi' kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.
- Senemoğlu, N. (1990). Öğretmen adaylarına 'genel kültür' kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.
- Senemoğlu, N. (1991). *A study of initial primary teacher training in England with implications for the system in Turkey (Yayınlanmamış araştırma raporu)*. Leicester: The University of Leicester.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması - Türkiye’de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu Dergisi*, 8, 143-156.
- Senemoğlu, N. (1993). *Her üniversite mezunu ilkokul öğretmeni olabilir mi?* Cumhuriyet Gazetesi.
- Senemoğlu, N. (1994a). English students' perceptions on initial primary teacher training program and comparison of initial primary teacher training curricula in England and Turkey. *Congress of ICET*, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (1994b). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri. *Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu* .
- Senemoğlu, N. (2007). High status Turkish female administrators in higher education in Turkey. *Advancing Women in Leadership Online Journal*.
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağcı, E., ve Üstündağ, T. (2009). Elementary school teachers' self-efficacy beliefs: A Turkish case. *Humanity & Social Sciences Journal*. 4(2), 164-171.

- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 35-47.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (23.baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shann, M. H. (2014). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92 (2), 67-73, doi: 10.1080/00220679809597578.
- Shernoff, E. S., Marinez-Lora, A. M., Frazier, S. L., Jakopsons, L. J., Atkins, M. S., & Bonner, D. (2011). Teachers supporting teachers in urban schools: What iterative research designs can teach us. *School Psych Rev*, 40(4), 465–485.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-64.
- Singh, P., & Mahomed, C. C. (2013). Exploring the collegial relationship between mentors and their mentees. *International Business & Economics Research Journal*, 12 (12).
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Solomon, C. B. (2008). *The relationships among middle level leadership, teacher commitment, teacher collective efficacy, and student achievement*. Columbia: Missouri University.
- Sood, V., & Anand, A. (2011). Professional commitment among b. ed. teacher educators of himachal pradesh.
- Stanulis, R. N., Fallona, C. A., & Pearson, C. A. (2002). Am I doing what I am supposed to be doing?: Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 71-81.
- Stephens, P., Tønnessen, F. E., & Kyriacou, C. (2004) Teacher training and teacher education in England and Norway: A comparative study of policy goals. *Comparative Education*, 40(1), 109-130, Doi: 10.1080/0305006042000184908.

- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(1), 597-607.
- Simşek, H., ve Yıldırım, A. (2001). The reform of pre-service teacher education in Turkey. In R. G. Sultana (Ed.), *Challenge and change in the Euro-Mediterranean region* (pp. 411–430). New York: Peter Lang.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş (8.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- Taneri, P. O., ve Ok, A. (2014). Alandan ve alan dışından öğretmenlik sertifikası ile atanan yeni sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173).
- Taylor, W. (1987). Accrediting teacher education: The work of CATE. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 23-31.
- TDA. (2007a). *Professional standards for teachers: Qualified teacher status*. London: Author.
- TDA. (2007b). *Professional standards for teachers: Core*. London: Author.
- Thompson, S., & Power, L. (2015). *Pre-service teacher training*. HEART (Health & Education Advice & Resource Team) Helpdesk Report.
- Toker-Gökçe, A. (2013a). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Toker-Gökçe, A. (2013b). Aday öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik yeterliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(23), 23-42.
- Turhan, M., Demirli, C., ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

- Usher, A., & Kober, N. (2012). What roles do parents involvement, family background, and culture play in student motivation? *Center On Education Policy*, 4(6), 1-14.
- Ünal, Z., ve Ünal, A. (2012). The impacts years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 41–60.
- Van Hover, S. D., & Yeager, E. (2004). Challenges facing beginning history teachers: An exploratory study. *The International Journal of Social Education*, 19(1).
- Varney, J. (2009). Humanistic mentoring: Nurturing the person within. *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), 127-131, Doi: 10.1080/00228958.2009.10517302.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Walsdorf, K. L., & Lynn, S. K. (2002). The early years: Mediating the organizational environment. *The Clearing House*, 75(4), 190-194.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100, 303–310.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 31-40.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- William, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, 21(2).

- Williams, B., Brown, T., & Onsman, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8 (3).
- Wilson, S. M., & Ball, D. L. (1996). Helping teachers meet the standards: New challenges for teacher educators. *The Elementary School Journal*, 97(2), 121-138.
- Winch, C. (2004). What do teachers need to know about teaching? A critical examination of the occupational knowledge of teachers. *British Journal of Educational Studies*, 52(2), 180-196.
- Wong, H. K. (2003). Collaborating with colleagues to improve student learning. *ENC Online (www.enc.org)*.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638).
- World Bank. (2005). *Final report: Learning to teach in the knowledge society*.
- Wyatt, R. L., & White, J. E. (2007). *Making your first year a success: A classroom survival guide for middle and high school teachers*. USA: Corwin Press.
- Yalçinkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 153-154.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 329- 359.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8(2), 403-414.
- Yavuz, G., ve Doğan, N. (2015). Boyut sayısı belirlemede Velicer'in map testi ve Horn'un paralel analizinin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(3), 176-188.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitabevi

- Yeşilyurt, E., ve Karakuş, M. (2011). The problems teachers encountered during the candidacy process. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- Yılmaz, Z. N., ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- YÖK. (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Zöğ, H. (2007). *İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER DİZİNİ

EK 1: Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği Belirtke Tablosu

<i>Ölçütler</i>	<i>Alt ölçütler</i>		<i>Madde No</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Öğretimi Planlama ve Uygulama	Öğretimin Planlanması (11)	Konu alanı ve öğretim programı bilgisi (4)	1-4	25
		Öğrenme ortamının düzenlenmesi (4)	5-8	
		Materyal hazırlama (3)	9-11	
	Öğretimin Uygulanması (12)	Öğretme- öğrenme etkinliklerinin uygulanması (7)	12-18	
		Sınıf Yönetimi (2)	19-20	
		Öğrencilerle ilişkiler (2)	27-28	
		Ölçme ve Değerlendirme (3)	21-23	
Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	Meslektaşlarla ilişkiler (3)		24-26	14
	Velilerle ilişkiler (2)		29-30	
	Rehber öğretmen (mentör/danışman) ile ilişkiler (3)		31-33	
	Fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler (4)		34-37	
	Yöneticilerle ilişkiler (2)		38-39	
Mesleki Gelişim ve Yasal Sorumluluklar	İş yükü (1)		40	7
	Mesleki ve bireysel gelişim (4)		41-44	
	Yasal hak ve sorumluluklar (2)		45-46	
Toplam Ölçek				46

EK 2: AÖKGÖ Deneme Formu

<p>Açıklama: Aşağıda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaşılabilecekleri güçlüklerle işaret eden bazı durum ifadelerine yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen durumları mesleğin ilk yılında ne sıklıkla yaşadığınızı düşünerek sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alınız.</p>		5	4	3	2	1
1	Konu alanıma ilişkin bilgi ve becerilere yeterli düzeyde hâkim olamadığım için zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
2	Öğretim programında çok sayıda konu olduğu için konuları yetiştirmekte zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
3	Hangi konuyu ne kadar sürede işleyeceğime karar vermede zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
4	Öğretimi öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
5	Araç-gereç yetersizliği eğitim ortamını etkili olarak düzenlememi engellemektedir.	5	4	3	2	1
6	Okul mimarisi (derslik, laboratuvar, bahçe vb.) etkili eğitim ortamları düzenlememi engellemektedir.	5	4	3	2	1
7	Kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamları düzenlemede zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
8	Öğrencilerin ilgisini çekecek öğrenme ortamları oluşturmada zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
9	Okul ve çevredeki kısıtlı imkânlardan dolayı farklı öğretim materyallerine ulaşmakta güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
10	Öğrencilerin düzeylerine uygun ilgi çekici öğretim-öğrenme materyalleri hazırlamakta zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
11	Öğrencilere öğretim-öğrenme materyalleri (etkinlik, test vb.) hazırlamak için yeterli zaman bulamıyorum.	5	4	3	2	1
12	Öğrencilerin konuları düzeylerine uygun bir biçimde anlamlandırmalarını sağlamada güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
13	Üniversitede kuramsal bilgi anlamlı bir biçimde öğretilmediği için öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
14	Öğrencilerin özel yeteneklerini destekleyecek etkinlikler düzenlemede güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
15	Öğrencilerin konu alanını öğrenmelerini sağlamada uygun öğretim strateji ve tekniklerini uygulamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
16	Lisans eğitimimde yeterli uygulama yapmadığım için öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
17	Sınıfların fiziksel yetersizlikleri nedeniyle planladığım öğretim etkinliklerini sınıfta uygulamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
18	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği nedeniyle planladığım öğretim etkinliklerini sınıfta uygulamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
19	Kalabalık sınıflarda sınıf disiplini sağlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
20	Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
21	Farklı ölçme teknikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığım için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
22	Çevresel baskılardan dolayı öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmede zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
23	Uygun ölçme-değerlendirme araçları kullanarak öğrenci gelişimini izlemede zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
24	Okul iklimi nedeniyle okuldaki diğer öğretmenler ile işbirliği yapmada güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
25	Zümre öğretmenleri arasındaki kişisel çekişmeler onlarla sağlıklı ilişkiler kurmamı engellemektedir.	5	4	3	2	1
26	İhtiyaç duyduğumda meslektaşlarımdan öğretimle ilgili yeterli destek alamıyorum.	5	4	3	2	1
27	Öğrencilerle sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde sağlıklı iletişim kurmada güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
28	Öğrencilerime öğrenmeyi öğrenmelerine rehberlik etmede güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1

29	Öğrenci gelişimine yönelik olarak ebeveynlerle nasıl çalışacağım konusunda zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
30	Velilerin ilgisizliği/duyarsızlığı nedeniyle velilerle işbirliği yapmakta zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
31	Mesleğimle ilgili karşılaştığım problemleri rehber öğretmenimle paylaşmaktan çekiniyorum.	5	4	3	2	1
32	Rehber öğretmenimin mesleki bilgi donanımı, uygulamada karşılaştığım problemleri çözmede yetersiz kalmaktadır.	5	4	3	2	1
33	Rehber öğretmenim sınıf içi uygulamalara ilişkin bana yeterli destek sağlamamaktadır.	5	4	3	2	1
34	Sosyal olanakların (spor salonu, alışveriş merkezi, kafe vb.) yetersizliğinden dolayı okul çevresine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
35	Görev yaptığım bölgenin coğrafi/fiziksel özelliklerine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
36	Görev yaptığım toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
37	Bulduğum bölgeye yabancı olduğum için toplumla ilişkilerde zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
38	Karşılaştığım güçlüklerle başa çıkmak için okul yöneticilerinden gerekli desteği alamıyorum.	5	4	3	2	1
39	Yöneticilerin aşırı kuralcı ve baskıcı tutumları nedeniyle etkili öğretme-öğrenme ortamları düzenlemede zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
40	İş yükü nedeniyle görevlerimi etkili olarak yerine getirmede zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
41	Maddi yetersizlikler mesleki gelişime dönük toplantı ve etkinliklere katılmamı zorlaştırmaktadır.	5	4	3	2	1
42	Okul yöneticileri bireysel ve mesleki gelişime dönük yeterli ortam hazırlamamaktadır.	5	4	3	2	1
43	Mesleki gelişime yönelik nitelikli seminer, konferans gibi etkinliklerin yetersizliği nedeniyle mesleğimi icra etmede güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
44	İçinde bulunduğum koşullarda alanımdaki değişimleri/yenilikleri takip etmede zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
45	Resmî evrakları (rapor, yazışma vb.) hazırlamada desteğe ihtiyaç duyuyorum.	5	4	3	2	1
46	Görev, sorumluluk ve haklarıma ilişkin yasa ve yönetmelikler konusunda yetersizliğim nedeniyle mesleki uygulamalarda zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1

EK 3: AÖKGÖ Deneme Uygulaması Madde İstatistikleri

Deneme formu madde numaraları	Faktör Yükleri					Madde-Test Korelasyonları	Ortak Faktör Varyansı
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör		
15	,763					,567	,62
13	,724					,583	,57
16	,701					,580	,56
12	,694					,562	,57
21	,651					,630	,53
14	,629					,559	,45
23	,613					,626	,50
01	,613					,397	,42
03	,600					,511	,44
04	,599					,533	,43
10	,587					,500	,47
28	,581					,570	,44
08	,537					,543	,48
27	,478					,553	,36
46	,465	,422*				,604	,46
11	,426					,404	,24
02	,400					,359	,21
45	,391					,506	,31
29	,364		,335*			,510	,33
19		,763				,513	,69
07		,698				,431	,59
20		,663				,544	,59
18	,353*	,431				,523	,40

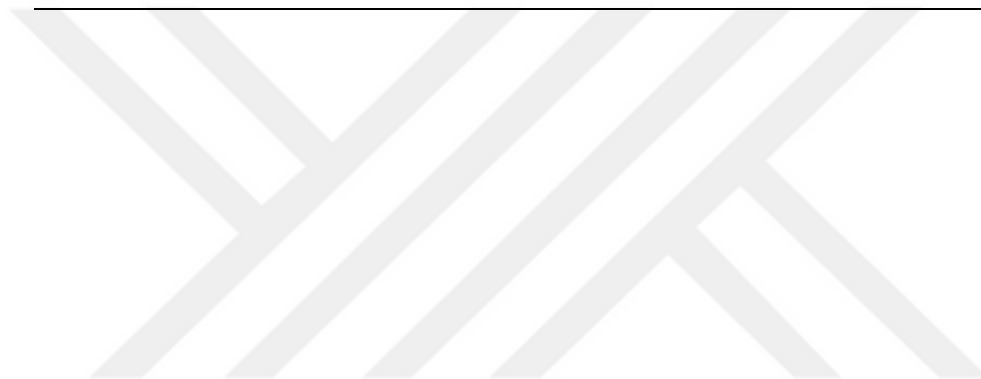
30	,370	,306*	,430	,30
22	,361	,293*	,471	,31
32		,713	,442	,53
26		,682	,461	,49
33		,676	,390	,49
39		,661	,582	,57
31		,654	,516	,52
24		,632	,536	,46
42		,615	,520	,52
25		,612	,449	,41
38		,597	,559	,58
40		,503	,569	,43
41		,392	,436	,25
43		,373	,550	,32
36		,886	,500	,81
35		,850	,531	,79
37		,818	,537	,73
34		,597	,519	,54
44	,366*	,460	,595	,47
05			,826	,438
09			,790	,451
06			,775	,372
17			,631	,530

*Binişik Maddeler

EK 4: AÖKGÖ Ana Uygulama Madde İstatistikleri

Madde numaraları	Faktör Yükleri					Madde-Test Korelasyonları	Ortak Faktör Varyansı	% 27'lik Üst ve Alt Grup Panları Farkının Anlamlılığı ^{***}
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör			
13	,712					,573	,55	17,89
11	,687					,538	,50	16,11
10	,686					,553	,51	16,87
14	,643					,538	,44	14,82
12	,612					,560	,43	19,07
09	,600					,586	,46	19,30
19	,593					,520	,41	14,56
18	,571					,514	,37	12,43
01	,555					,387	,33	9,99
24	,555					,523	,39	13,81
07	,514					,558	,33	17,81
02	,474					,292	,25	7,08
03	,436					,305	,21	8,52
23	,425					,435	,17	13,77
16		,794				,544	,10	16,94
06		,746				,446	,08	14,19
17		,662				,519	,17	17,98
26			,681			,517	,53	16,76
27			,669			,459	,49	13,11
33			,655			,631	,55	19,25
22			,643			,511	,44	16,66
20			,600			,577	,44	19,23
32			,599			,568	,50	17,61
34			,598			,612	,52	21,60
25			,586			,439	,40	11,09

21	,558		,398	,32	11,04	
35	,452		,583	,33	20,38	
30		,850	,589	,79	21,23	
29		,824	,608	,77	24,25	
31		,791	,531	,67	17,84	
28		,641	,582	,58	21,76	
04			,812	,548	,72	18,85
05			,797	,493	,68	16,41
08			,745	,597	,67	21,06
15			,677	,615	,55	20,98



EK 5: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği Belirtke Tablosu

<i>Ölçütler</i>	<i>Alt ölçütler</i>		<i>Madde No</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Öğretimi Planlama ve Uygulama	Öğretimin Planlanması (7)	Konu alanı ve öğretim programı bilgisi (3)	1-3	19
		Öğrenme ortamının düzenlenmesi (2)	4-5	
		Materyal hazırlama (2)	6-7	
	Öğretimin Uygulanması (10)	Öğretme- öğrenme etkinliklerinin uygulanması (6)	8-13	
		Sınıf Yönetimi (2)	14-15	
		Öğrencilerle ilişkiler (2)	19-20	
		Ölçme ve Değerlendirme (2)	16-17	
Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	Meslektaşlarla ilişkiler (1)		18	7
	Velilerle ilişkiler (2)		21-22	
	Fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler (2)		23-24	
	Yöneticilerle ilişkiler (2)		25-26	
Mesleki Gelişim ve Yasal Sorumluluklar	Mesleki ve bireysel gelişim (2)		27-28	4
	Yasal hak ve sorumluluklar (2)		29-30	
Toplam Ölçek				30

EK 6: HÖEYÖAÖ Deneme Formu

<p>Açıklama: Aşağıda öğretmen yeterliklerini açıklayan bazı ifadelere yer verilmiştir. Almış olduğunuz hizmet öncesi eğitimi (lisans eğitimi) düşünerek, <u>lisans eğitiminizin belirtilen yeterlikleri kazandırmada ne düzeyde yeterli olduğunu</u> yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alınız.</p> <p><i>Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</i></p>		Yetersiz	Düşük düzeyde	Orta düzeyde	İyi düzeyde	Çok iyi düzeyde
1	Kendi alanına ilişkin konu alanı bilgisine sahip olma	1	2	3	4	5
2	Derste kazandırılması gereken kritik hedefleri ve içeriği öğrenci özelliklerine uygun olarak belirleyebilme	1	2	3	4	5
3	Öğretimi öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde planlayabilme	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirecek zengin öğrenme ortamları oluşturabilme	1	2	3	4	5
5	Öğrenme ortamını öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenleyebilme	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim materyalleri hazırlayabilme	1	2	3	4	5
7	Hedeflere (kazanımlara) uygun materyaller hazırlayabilme	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayabilme	1	2	3	4	5
9	Dersi öğretim programında belirtilen hedefleri (kazanımları) kazandıracak şekilde işleyebilme	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerin konu alanını anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilme	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin derse ilgi duymalarını sağlayabilme	1	2	3	4	5
12	Dersi etkili öğretme-öğrenme materyalleri kullanarak işleyebilme	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerin öğrendiklerini yeni problemlerin çözümünde kullanmalarını sağlayabilme	1	2	3	4	5
14	Sınıfta istenmeyen davranışları önleyebilme	1	2	3	4	5
15	Özel eğitim gerektiren öğrencilerle etkili iletişim kurabilme	1	2	3	4	5
16	Uygun ölçme-değerlendirme teknik ve araçları kullanarak öğrencilerin gelişimini izleyebilme	1	2	3	4	5
17	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini geçerli ve güvenilir yollarla belirleyebilme	1	2	3	4	5
18	Okuldaki diğer öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabilme	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri iletişim ortamı sağlayabilme	1	2	3	4	5
21	Velilerle etkili iletişim kurabilme	1	2	3	4	5
22	Velilerle sorun yaşandığında olumlu bir şekilde çözümleyebilme	1	2	3	4	5
23	Okulun içinde bulunduğu toplumsal çevreye etkin uyum sağlayabilme	1	2	3	4	5
24	İçinde yaşanılan toplumun sosyo-kültürel özelliklerine etkin uyum sağlayabilme	1	2	3	4	5
25	Okul yöneticileriyle etkili iletişim kurabilme	1	2	3	4	5
26	Problemlerin çözümünde yöneticilerle işbirliği yapabilme	1	2	3	4	5
27	Okulda ders dışı sosyo-kültürel etkinlikler düzenleyebilme	1	2	3	4	5
28	Mesleki gelişime yönelik alandaki yenilikleri, gelişmeleri takip etmek için farklı kaynaklara ulaşabilme	1	2	3	4	5
29	Rapor, yazışma gibi resmi evrakları hazırlayabilme	1	2	3	4	5
30	Mesleğe ilişkin yasa, yönetmelik, özlük hakları vb. hakkında bilgi sahibi olma	1	2	3	4	5

EK 7: HÖEYÖAÖ Deneme Uygulaması Madde İstatistikleri

Deneme formu madde numaraları	Faktör Yükleri		Madde-Test Korelasyonları	Ortak Faktör Varyansı
	1.Faktör	2.Faktör		
03	,790		,643	,63
07	,759		,625	,58
05	,734		,654	,56
04	,731		,633	,55
10	,724		,728	,61
12	,717		,649	,54
06	,714		,612	,52
02	,710		,635	,53
16	,698		,705	,56
09	,691		,712	,57
11	,687		,721	,58
17	,681		,690	,54
08	,673		,688	,54
13	,667		,677	,52
01	,534		,495	,30
14	,498		,605	,37
29	,449	,415*	,625	,37
15	,407	,337*	,546	,28
25		,794	,611	,64
26		,762	,617	,60
23		,755	,597	,59
24		,737	,577	,56
21		,732	,552	,54

22		,729	,625	,57
18		,659	,551	,46
20		,524	,618	,42
19	,464*	,516	,673	,48
28	,428*	,511	,664	,44
27		,510	,593	,37
30	,354*	,439	,593	,35

*Binişik Maddeler



EK 8: HÖEYÖAÖ Ana Uygulama Madde İstatistikleri

Madde numaraları	Faktör Yükleri		Madde-Test Korelasyonları	Ortak Faktör Varyansı	% 27'lik Üst ve Alt Grup Panları Farkının Anlamlılığı**
	1.Faktör	2.Faktör			
03	,725		,667	,55	20,57
07	,719		,646	,53	21,69
05	,706		,695	,55	22,74
04	,723		,707	,58	23,32
10	,728		,692	,57	21,13
12	,700		,682	,53	22,12
06	,705		,656	,52	22,42
02	,692		,622	,50	17,81
15	,678		,676	,51	22,71
11	,696		,706	,56	23,67
09	,687		,660	,51	19,95
16	,678		,671	,51	22,49
08	,672		,658	,50	20,43
13	,693		,717	,56	23,91
01	,532		,485	,29	14,87
14	,542		,610	,38	18,40
23		,736	,600	,58	19,50
24		,718	,625	,57	20,35
21		,785	,597	,63	18,95
22		,763	,584	,60	19,54
19		,737	,599	,57	17,40
20		,727	,618	,57	18,62
17		,588	,529	,39	14,96
18		,413	,540	,31	15,34
25		,546	,552	,36	19,31

EK 9: Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Belirtke Tablosu

<i>Ölçütler</i>	<i>Madde No</i>	<i>Madde sayısı</i>
Mesleğe duygusal bağlılık	1-5	5
Mesleğe değer verme	6-8	3
Mesleği devam ettirme isteği	9-10	2
Üstün çaba gösterme (Özverili çalışma)	11-16	6
Öğrencilere adanma	17-26	10
<i>Toplam Ölçek</i>		26

EK 10: ÖMAÖ Deneme Formu

<p>Açıklama: Aşağıda öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarını açıklayan bazı davranış ifadelerine yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alarak belirtiniz.</p> <p><i>Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</i></p>		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kırsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	1	2	3	4	5
2	Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
3	Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
4	Kendimi bu mesleğe ait hissediyorum.	1	2	3	4	5
5	Mesleğimle aramda duygusal bir bağ olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6	Eğer bir kez daha tercih şansım olsaydı, yine öğretmenliği seçerdim.	1	2	3	4	5
7	Benim için öğretmenlik yaşamımın önemli bir parçasıdır.	1	2	3	4	5
8	Benim için mesleğim her şeyden önce gelir.	1	2	3	4	5
9	Çalışmama ekonomik açıdan gerek kalmasa da öğretmenlik mesleğini sürdürürüm.	1	2	3	4	5
10	Hayatımın geri kalanını da öğretmen olarak geçirmek istiyorum.	1	2	3	4	5
11	Mesleğimi nitelikli olarak devam ettirmek için çok çaba harcıyorum.	1	2	3	4	5
12	Bir öğretmen olarak mesleğimin statüsünü yükseltmek için çok çaba harcıyorum.	1	2	3	4	5
13	Mesleki gelişimim için yaşamımın başka alanlarında birçok şeyden feragat ediyorum.	1	2	3	4	5
14	Kendi alanımdaki gelişmeleri takip etmek benim yaşamımda önceliklidir.	1	2	3	4	5
15	Meslekte karşılaştığım güçlüklerle rağmen mesleğimi her zaman nitelikli olarak yerine getirmeye çabalarım.	1	2	3	4	5
16	Vaktimin büyük bir bölümünü işime harcıyorum.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilerimin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
18	Ders dışı zamanlarda öğrencilerimle vakit geçirerek onlara yardımcı olmak benim için büyük bir zevktir.	1	2	3	4	5
19	Her öğrencimin başarılı olabilmesi için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
20	Bireysel problemleri olan öğrencilere okul/ders dışında da yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
21	Öğrencilere faydalı olabilmek için farklı kaynaklara başvururum.	1	2	3	4	5
22	Öğrencilerim ne zaman ne konuda yardıma ihtiyaç duyarlarsa onların yanında olurum.	1	2	3	4	5
23	Öğrencilerimin etkili öğrenmeleri için zaman ve mekân gözetmeksizin öğrencilerimle birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5
24	Öğrencilerimin geleceği için elimden gelen bütün imkânları kullanırım.	1	2	3	4	5
25	Öğrencilerime her konuda model olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26	Öğrencilerime faydalı olduğumda mutlu olurum.	1	2	3	4	5

EK 11: ÖMAÖ Deneme Uygulaması Madde İstatistikleri

Deneme formu madde numaraları	Faktör Yükleri			Madde-Test Korelasyonları	Ortak Faktör Varyansı
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör		
04	,857			,684	,77
01	,838			,653	,72
05	,799			,745	,73
06	,764			,739	,69
02	,753			,594	,61
03	,744			,573	,58
10	,699			,733	,63
07	,628			,746	,62
09	,516			,595	,37
22		,745		,563	,59
24		,711		,561	,54
23		,707		,547	,53
20		,700		,536	,52
19		,686		,530	,51
21		,662		,505	,48
17		,626		,483	,43
18		,570		,582	,42
25		,518		,566	,39
26		,497		,404	,28
15		,444	,429*	,611	,44
13			,728	,409	,53
12			,641	,569	,50
11			,636	,580	,51
14			,593	,493	,40
16			,544	,427	,32
08			,495	,595	,39

*Binişik Madde

EK 12: ÖMAÖ Ana Uygulama Madde İstatistikleri

Madde numaraları	Faktör Yükleri			Madde-Test Korelasyonları	Ortak Faktör Varyansı	% 27'lik Üst ve Alt Grup Panları Farkının Anlamlılığı**
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör			
04	,860			,730	,78	22,28
01	,792			,754	,74	24,84
05	,806			,713	,70	21,43
02	,721			,718	,68	23,29
06	,804			,702	,70	22,83
03	,729			,708	,65	22,48
08	,694			,611	,56	21,43
07	,726			,709	,64	20,55
18		,754		,616	,61	18,56
19		,704		,577	,54	17,02
16		,681		,522	,48	16,03
20		,698		,635	,57	20,15
15		,725		,604	,58	18,97
17		,700		,570	,54	16,55
14		,467		,552	,34	15,11
13		,634		,562	,46	17,81
09			,524	,622	,51	17,99
10			,652	,573	,55	15,63
11			,763	,456	,60	13,34
12			,689	,519	,55	13,83

EK 13: AÖKGÖ - HÖEYÖAÖ - ÖMAÖ Nihai Formları

<p>Değerli Hocam,</p> <p>Bu çalışmanın amacı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri, almış oldukları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algılarını ve mesleğe adanmışlık düzeylerini belirlemeye yönelik doktora tez için veri toplamaktır. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlarla kişi adı belirtilmeksizin topluca değerlendirilecektir. Bu ölçeği doldurmanız 15-20 dakika zamanınızı alacaktır. Araştırmanın bilimsel geçerlik ve güvenilirliğini sizin vereceğiniz cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir.</p> <p>Zaman ayırarak araştırmaya sağladığınız katkı ve gösterdiğiniz duyarlık için teşekkür eder, başarılar dilerim.</p> <p>İletişim: ishakkozikoglu@hotmail.com</p>	<p>Arş. Gör. İshak KOZİKOĞLU Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi</p>
--	--

BÖLÜM 1: DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyet : <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek	Branşınız (Lütfen yazınız):
Mezun olduğunuz fakülte (Lütfen yazınız):	
Görev yaptığınız yerleşim yeri: <input type="checkbox"/> İl merkezi <input type="checkbox"/> İlçe merkezi <input type="checkbox"/> Köy	
Hangi okul kademesinde öğretmenlik yapıyorsunuz? <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Anadolu lisesi <input type="checkbox"/> Fen Lisesi <input type="checkbox"/> Mesleki-teknik lise <input type="checkbox"/> İmam-hatip lisesi <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen yazınız)	
Okulunuzda ilk yıl sizden sorumlu rehber öğretmen (mentör) var mıydı? <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır	

BÖLÜM II: ADAY ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaşılabilecekleri güçlükler işaret eden bazı durum ifadelerine yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen durumları mesleğin ilk yılında ne sıklıkla yaşadığınızı düşünerek sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alınız.		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
1	Konu alanıma ilişkin bilgi ve becerilere yeterli düzeyde hâkim olmadığım için zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
2	Hangi konuyu ne kadar sürede işleyeceğime karar vermede zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
3	Öğretimi öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
4	Araç-gereç yetersizliği eğitim ortamını etkili olarak düzenlememi engellemektedir.	5	4	3	2	1
5	Okul mimarisi (derslik, laboratuvar, bahçe vb.) etkili eğitim ortamları düzenlememi engellemektedir.	5	4	3	2	1
6	Kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamları düzenlemede zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
7	Öğrencilerin ilgisini çekecek öğrenme ortamları oluşturmada zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
8	Okul ve çevredeki kısıtlı imkânlardan dolayı farklı öğretim materyallerine ulaşmakta güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
9	Öğrencilerin düzeylerine uygun ilgi çekici öğretim materyalleri hazırlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
10	Öğrencilerin konuları düzeylerine uygun bir biçimde anlamlandırmalarını sağlamada güçlük	5	4	3	2	1

	yaşıyorum.					
11	Üniversitede kuramsal bilgi anlamlı bir biçimde öğretilmediği için öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
12	Öğrencilerin özel yeteneklerini destekleyecek etkinlikler düzenlemede güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
13	Öğrencilerin konu alanını öğrenmelerini sağlamada uygun öğretim strateji ve tekniklerini uygulamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
14	Lisans eğitimimde yeterli uygulama yapmadığım için öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
15	Sınıfların fiziksel yetersizlikleri nedeniyle planladığım öğretim etkinliklerini sınıfta uygulamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
16	Kalabalık sınıflarda sınıf disiplinini sağlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
17	Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
18	Farklı ölçme teknikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığım için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
19	Uygun ölçme-değerlendirme araçları kullanarak öğrenci gelişimini izlemede zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
20	Okul iklimi nedeniyle okuldaki diğer öğretmenler ile işbirliği yapmada güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
21	Zümre öğretmenleri arasındaki kişisel çekişmeler onlarla sağlıklı ilişkiler kurmamı engellemektedir.	5	4	3	2	1
22	İhtiyaç duyduğumda meslektaşlarımdan öğretimle ilgili yeterli destek alamıyorum.	5	4	3	2	1
23	Öğrencilerle sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde sağlıklı iletişim kurmada güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
24	Öğrencilerime öğrenmeyi öğrenmelerine rehberlik etmede güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
25	Mesleğimle ilgili karşılaştığım problemleri rehber öğretmenimle paylaşmaktan çekiniyorum.	5	4	3	2	1
26	Rehber öğretmenimin mesleki bilgi donanımı, uygulamada karşılaştığım problemleri çözmeye yetersiz kalmaktadır.	5	4	3	2	1
27	Rehber öğretmenim sınıf içi uygulamalara ilişkin bana yeterli destek sağlamamaktadır.	5	4	3	2	1
28	Sosyal olanakların (spor salonu, alışveriş merkezi, kafe vb.) yetersizliğinden dolayı okul çevresine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
29	Görev yaptığım bölgenin coğrafi/fiziksel özelliklerine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
30	Görev yaptığım toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
31	Bulduğum bölgeye yabancı olduğum için toplumla ilişkilerde zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
32	Karşılaştığım güçlüklerle başa çıkmak için okul yöneticilerinden gerekli desteği alamıyorum.	5	4	3	2	1
33	Yöneticilerin aşırı kuralcı ve baskıcı tutumları nedeniyle etkili öğretme-öğrenme ortamları düzenlemede zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
34	Okul yöneticileri bireysel ve mesleki gelişime dönük yeterli ortam hazırlamamaktadır.	5	4	3	2	1
35	İş yükü nedeniyle görevlerimi etkili olarak yerine getirmede zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1

BÖLÜM III: HİZMET ÖNCESİ EĞİTİMİN YETERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGI ÖLÇEĞİ

		Lisans Eğitimi				
		Yetersiz	Düşük Düzeyde	Orta Düzeyde	İyi Düzeyde	Çok İyi Düzeyde
<p>Açıklama: Aşağıda öğretmen yeterliklerini açıklayan bazı ifadelere yer verilmiştir. Almış olduğunuz hizmet öncesi eğitimi (lisans eğitimi) düşünerek, <u>lisans eğitiminizin belirtilen yeterlikleri kazandırmada ne düzeyde yeterli olduğunuzu</u> yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alınız.</p> <p><u>Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</u></p>						
1	Kendi alanına ilişkin konu alanı bilgisine sahip olma	1	2	3	4	5
2	Derste kazandırılması gereken kritik hedefleri ve içeriği öğrenci özelliklerine uygun olarak belirleyebilme	1	2	3	4	5
3	Öğretimi öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde planlayabilme	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirecek zengin öğrenme ortamları oluşturabilme	1	2	3	4	5
5	Öğrenme ortamını öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenleyebilme	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim materyalleri hazırlayabilme	1	2	3	4	5
7	Hedeflere (kazanımlara) uygun materyaller hazırlayabilme	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayabilme	1	2	3	4	5
9	Dersi öğretim programında belirtilen hedefleri (kazanımları) kazandıracak şekilde işleyebilme	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerin konu alanını anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilme	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin derse ilgi duymalarını sağlayabilme	1	2	3	4	5
12	Dersi etkili öğretme-öğrenme materyalleri kullanarak işleyebilme	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerin öğrendiklerini yeni problemlerin çözümünde kullanmalarını sağlayabilme	1	2	3	4	5
14	Sınıfta istenmeyen davranışları önleyebilme	1	2	3	4	5
15	Uygun ölçme-değerlendirme teknik ve araçları kullanarak öğrencilerin gelişimini izleyebilme	1	2	3	4	5
16	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini geçerli ve güvenilir yollarla belirleyebilme	1	2	3	4	5
17	Okuldaki diğer öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabilme	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri iletişim ortamı sağlayabilme	1	2	3	4	5
19	Velilerle etkili iletişim kurabilme	1	2	3	4	5
20	Velilerle sorun yaşandığında olumlu bir şekilde çözümleyebilme	1	2	3	4	5
21	Okulun içinde bulunduğu toplumsal çevreye etkin uyum sağlayabilme	1	2	3	4	5
22	İçinde yaşanılan toplumun sosyo-kültürel özelliklerine etkin uyum sağlayabilme	1	2	3	4	5
23	Okul yöneticileriyle etkili iletişim kurabilme	1	2	3	4	5

24	Problemlerin çözümünde yöneticilerle işbirliği yapabilme	1	2	3	4	5
25	Okulda ders dışı sosyo-kültürel etkinlikler düzenleyebilme	1	2	3	4	5

BÖLÜM IV: ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ

<p>Açıklama: Aşağıda öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarını açıklayan bazı davranış ifadelerine yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alarak belirtiniz.</p> <p><i>Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</i></p>		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	1	2	3	4	5
2	Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
3	Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
4	Kendimi bu mesleğe ait hissediyorum.	1	2	3	4	5
5	Mesleğimle aramda duygusal bir bağ olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6	Eğer bir kez daha tercih şansım olsaydı, yine öğretmenliği seçerdim.	1	2	3	4	5
7	Benim için öğretmenlik yaşamımın önemli bir parçasıdır.	1	2	3	4	5
8	Hayatımın geri kalanını da öğretmen olarak geçirmek istiyorum.	1	2	3	4	5
9	Mesleğimi nitelikli olarak devam ettirmek için çok çaba harcıyorum.	1	2	3	4	5
10	Bir öğretmen olarak mesleğimin statüsünü yükseltmek için çok çaba harcıyorum.	1	2	3	4	5
11	Mesleki gelişimim için yaşamımın başka alanlarında birçok şeyden feragat ediyorum.	1	2	3	4	5
12	Kendi alanımdaki gelişmeleri takip etmek benim yaşamımda önceliklidir.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerimin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
14	Ders dışı zamanlarda öğrencilerimle vakit geçirerek onlara yardımcı olmak benim için büyük bir zevktir.	1	2	3	4	5
15	Her öğrencimin başarılı olabilmesi için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
16	Bireysel problemleri olan öğrencilere okul/ders dışında da yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilere faydalı olabilmek için farklı kaynaklara başvururum.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerim ne zaman ne konuda yardıma ihtiyaç duyarlarsa onların yanında olurum.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerimin etkili öğrenmeleri için zaman ve mekân gözetmeksizin öğrencilerimle birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerimin geleceği için elimden gelen bütün imkânları kullanırım.	1	2	3	4	5

EK 14: Görüşme Formu

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet:

Görev yaptığınız il:

Brans:

Görev yaptığınız yerleşim yeri:

Mezun olduğunuz fakülte:

Görev yaptığınız okul kademesi:

Görüşme Soruları

1) Öğretimi Planlama ve Uygulama

Mesleğin ilk yılında sınıf içi etkinlikleri planlama ve uygulamada güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> öğretimi planlama <input type="radio"/> materyal hazırlama <input type="radio"/> ölçme ve değerlendirme | <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve uygulanması |
|---|---|

2) Sınıf Yönetimi

Mesleğin ilk yılında sınıf yönetimini sağlamada güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> sınıf mevcudu (fiziksel ortam) <input type="radio"/> öğrenme ortamının düzenlenmesi <input type="radio"/> öğrenci özellikleri | <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> öğretmen yeterlikleri <input type="radio"/> öğrencilerle ilişkiler |
|---|---|

3) Fiziksel Çevre ve Toplum ile İlişkiler

Mesleğin ilk yılında görev yaptığınız bölgenin fiziki çevresine ve toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> coğrafi/fiziksel özellikler <input type="radio"/> sosyo-kültürel özellikler <input type="radio"/> toplumla ilişkiler | <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> sosyal olanaklar (spor salonu, alışveriş merkezi, kafe vb.) |
|--|---|

4) Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar

Mesleğin ilk yılında okul, sınıf ve çevrenin fiziki altyapısı ve olanaklarından kaynaklı güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Araç-gereçler <input type="radio"/> Sınıfların fiziksel yetersizlikleri | <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Okul mimarisi (derslik, laboratuvar, bahçe vb.) |
|--|---|

5) Meslektaş, Yönetici, Veli, Rehber Öğretmen (Mentör/Danışman) ile İlişkiler

- Mesleğin ilk yılında okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim ve işbirliği konularında güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?
- Mesleğin ilk yılında okul yöneticileri ile iletişim kurmada ve onlardan gerekli destek almada güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?
- Mesleğin ilk yılında velilerle iletişim kurmada güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?
- Okulunuzda ilk yıl sizden sorumlu rehber öğretmen (mentör/danışman) var mıydı? Rehber öğretmen atanmadıysa bu durum sizi nasıl etkiledi? Mesleğin ilk yılında sizden sorumlu rehber öğretmenden hangi konularda yardım alabildiniz veya alamadınız? Rehber öğretmen ile iletişim kurmada ve onlardan gerekli destek almada güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?

6) Mesleğin ilk yılında tüm bu güçlük alanları dışında güçlüklerle karşılaştınız mı? Hangi güçlüklerle karşılaştınız? Nedenleri nelerdir?

7) Çözüm önerileriniz nelerdir? Aday öğretmenlere ne tür destek sağlanmalı?

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Aday öğretmenlere yönelik öneriler ○ Rehber öğretmenlere yönelik öneriler ○ Okul yönetimine yönelik öneriler | <ul style="list-style-type: none"> ○ Milli Eğitim Bakanlık veya Müdürlüklerine yönelik öneriler ○ Öğretmen eğitime (hizmet öncesi eğitim) yönelik öneriler |
|--|--|


8) Öğretmen olmak size ne hissettiriyor? Mesleğinizi severek yapıyor musunuz? Yeni öğretmenlerin öğretmenliği severek yapmaları için desteklenmeleri gereken çok önemli gördüğünüz konular nelerdir?

9) Mesleğinizi nitelikli olarak yerine getirebilmek için neler yapıyorsunuz? Kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz? Neler yapılması gerekir, genç öğretmenlere önerileriniz nelerdir?

EK 15: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri

<i>Öğretmenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Branş</i>	<i>Fakülte</i>	<i>Görev yaptığı il</i>	<i>Yerleşim yeri</i>	<i>Okul kademesi</i>
Ö1	Kadın	Türkçe	Eğitim F.	Van	Köy	Ortaokul
Ö2	Kadın	İngilizce	Eğitim F.	Konya	Köy	İlkokul
Ö3	Erkek	Türkçe	Eğitim F.	Van	İl merkezi	Ortaokul
Ö4	Erkek	Fen bilimleri	Eğitim F.	İstanbul	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö5	Kadın	Coğrafya	Eğitim F.	İstanbul	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö6	Erkek	Böte	Eğitim F.	Van	İl merkezi	Ortaokul
Ö7	Kadın	İngilizce	Eğitim F.	Gaziantep	İl merkezi	Ortaokul
Ö8	Kadın	Matematik	Eğitim F.	İstanbul	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö9	Kadın	Din kültürü	İlahiyat	İstanbul	İlçe merkezi	Lise
Ö10	Kadın	Matematik	Eğitim F.	İstanbul	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö11	Kadın	Görsel sanatlar	Eğitim F.	Konya	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö12	Erkek	Matematik	Eğitim F.	Gaziantep	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö13	Kadın	Fen bilimleri	Eğitim F.	Van	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö14	Kadın	Sınıf öğrt.	Eğitim F.	Van	İlçe merkezi	İlkokul
Ö15	Erkek	Sınıf öğrt.	Eğitim F.	Van	İlçe merkezi	İlkokul
Ö16	Kadın	Sınıf öğrt.	Eğitim F.	Van	İlçe merkezi	İlkokul
Ö17	Kadın	Türkçe	Eğitim F.	Van	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö18	Erkek	Din kültürü	İlahiyat	Konya	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö19	Kadın	Din kültürü	İlahiyat	Gaziantep	İl merkezi	İlkokul
Ö20	Kadın	Biyoloji	Eğitim F.	İstanbul	İlçe merkezi	Lise
Ö21	Kadın	İngilizce	Eğitim F.	Gaziantep	İl merkezi	İlkokul
Ö22	Kadın	Din kültürü	İlahiyat	Gaziantep	İlçe merkezi	İlkokul
Ö23	Kadın	Sosyal bilgiler	Edebiyat F.	Gaziantep	İl merkezi	Ortaokul
Ö24	Kadın	İngilizce	Eğitim F.	Van	İl merkezi	Lise
Ö25	Erkek	Tesisat	Teknik E.F.	Van	İl merkezi	Lise
Ö26	Erkek	Elektrik	M.Y.O	Konya	İl merkezi	Lise
Ö27	Kadın	Türk Dili/Edeb.	Edebiyat F.	Van	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö28	Erkek	Görsel sanatlar	Güzel sanatlar	Van	Köy	Ortaokul
Ö29	Kadın	Sınıf öğrt.	Eğitim F.	Van	Köy	İlkokul
Ö30	Kadın	Sınıf öğrt.	Eğitim F.	Van	Köy	İlkokul
Ö31	Kadın	Müzik	Konservatuar	Konya	İlçe merkezi	Ortaokul
Ö32	Kadın	Sınıf öğrt.	Eğitim F.	Van	Köy	İlkokul
Ö33	Kadın	İHL meslek drs.	İlahiyat	Konya	İlçe merkezi	Lise

EK 16: İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/10029196 07.10.2015
Konu: Araştırma izni

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE


İlgi: a) 15/09/2015 tarih ve 75548883/000-1266 sayılı yazınız
b) Millî Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi

İlgi (a) yazı ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi İshak KOZIKOĞLU'nun "Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlilikleri ve Mesleğe Adanmışlıkları" isimli tezi kapsamında hazırlanmış olduğu veri toplama aracının Van, İstanbul, Gaziantep ve Konya illerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Denetimi il, ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına dayalı olarak; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama aracının 2015-2016 öğretim yılı içinde Van, İstanbul, Gaziantep ve Konya illerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere ilgi (b) Genelge doğrultusunda uygulanması hususunda;

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

Recep Zafer TEKİN
Bakan a.
Genel Müdür V.


Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
0-8...1.12...2015...

Ek: Veri Toplama Aracı (dört sayfa)

Konya Yolu Nu:21/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
atillademirbas@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Atilla DEMİRBAŞ
Seyda KARABULUT
Telefon:0-312-2969400/9582

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2742-4f02-307c-92f2-583d kodu ile teyit edilebilir.

EK 17: Orjinallik Raporu



Search
Trash

My Folders

- My Folders
- My Documents
- Trash

📁

My Documents

Documents
Sharing
Settings

page 1 of 1

Title	Report	Author	Processed	Actions
<p>📄</p> <p>ÖĞRETİMİN İLK YILI: MESLEĞİN İLK YILINDAKİ ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER, HİZMET ÖNCESİ EĞİTİM YETERLİKLERİ ve MESLEĞE ADANMIŞLIKLARI</p> <p style="font-size: 8px;">1 part - 77,725 words</p>	<div style="background-color: #ccc; padding: 5px; display: inline-block;">10%</div>	<p>İshak KOZIKOĞLU</p>	<p>July 11, 2016 1:01:13 PM EEST</p>	🗑️ 🔍

page 1 of 1

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : İshak KOZİKOĞLU

Doğum Yeri ve Tarihi : VAN – 21.12.1988

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Orta Doğu Teknik Üniversitesi – İngilizce Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Almanca

Bilimsel Faaliyetleri :

Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler (SCI & SSCI & Arts and Humanities)

Kozikoğlu, İ., Senemoğlu, N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim Dergisi (SSCI)*, 40(182), 29-41.

Uluslararası diğer hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3 (3), 29-43.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan veya bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler

Yayla, A., Kozikoğlu, İ., ve Çelik, Ş. N. (2014). Analysis of University Students' Language Learning Strategies In Terms of Being Bilingual and Various Variables. *Yıldız International Conference on Educational Research and Social Sciences*,

- Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Error Correction and Giving Feedback in Teaching Speaking Skills. *ECER 2014 European Conference on Educational Research*, University of Porto, Portugal.
- Demirel, M., Kozikoğlu, İ., Özkan, İ. (2014). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *9th International Balkan Education and Science Congress*, Trakya University, Edirne.
- Aslan, M., Kozikoğlu, İ. (2014). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri. *9th International Balkan Education and Science Congress*, Trakya University, Edirne.
- Kozikoğlu, İ., Senemoğlu, N. (2015). The Content Analysis of Dissertations Completed in the Field of Curriculum and Instruction (2009-2014). *International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kozikoğlu, İ. (2015). Identifying and Motivating Gifted Children in the Aspects of Parents and Teachers. *ECER 2015 European Conference on Educational Research*. University of Corvinus, Budapeşt/Hungary.
- Kozikoğlu, İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Farklılıklara Saygı Düzeyleri ile Demokratik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *3.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Adana/Türkiye.
- Kozikoğlu, İ., Senemoğlu, N. (2016). Öğretimin İlk Yılı: Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *IIIrdInternational Eurasian Educational Research Congress*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Memduhoğlu, H. B., Yayla, A., Taşkın, N., Sak, R., Aslan, M., Turhan, M., Kozikoğlu, İ., Tat, O. (2016). The Problematic of Academic Success in Schools based on the Views of Education Stakeholders: A Qualitative Analysis. *International Congress on Education 2016*. Sarajevo, Bosnia.
- Memduhoğlu, H. B., Yayla, A., Taşkın, N., Sak, R., Turhan, M., Kozikoğlu, İ., Aslan, M., Tat, O. (2016). The Problematic of Academic Success in Schools based on the

Views of School Administrators. *International Congress on Education 2016*. Sarajevo, Bosnia.

Sak, R., Memduhoğlu, H. B., Yayla, A., Taşkın, N., Tat, O., Turhan, M., Kozikoğlu, İ., Aslan, M. (2016). The Problematic of Academic Success in Schools based on the Views of Students. *International Congress on Education 2016*. Sarajevo, Bosnia.

Taşkın, N., Sak, R., Memduhoğlu, H. B., Yayla, A., Kozikoğlu, İ., Tat, O., Turhan, M., Aslan, M. (2016). An Action Plan Sample for Improving Academic Success in Schools. *International Congress on Education 2016*. Sarajevo, Bosnia.

Yayla, A., Taşkın, N., Sak, R., Memduhoğlu, H. B., Aslan, M., Kozikoğlu, İ., Tat, O., Turhan, M. (2016). The Problematic of Academic Success in Schools based on the Views of Teachers. *International Congress on Education 2016*. Sarajevo, Bosnia.

Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Kozikoğlu, İ. (2013). Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, X (1), 373-394.

Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 361-375.

Memduhoğlu, H. B., Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.

Aslan, M., Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14.

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

Yayla, A., Kozikoğlu, İ. (2013). Seçmeli Derslerin İşlevselliği ve Öğretmen Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Seçmeli Dersler Sempozyumu*. (Bildiri Kitabı Tam Metin).

Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin İncelenmesi. *1. Ulusal Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, M., Kozikoğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları:

Van İli Örneği. *Bütün Yönleriyle Öğretmen Sempozyumu*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

İş Deneyimi

Projeler : Van İli Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Başarı Durumlarının Araştırılması Projesi – Araştırmacı- Van/Türkiye - (2014-2015)

Çalıştığı Kurumlar : Istituto Comprensivo "Gaetano Caedelli" – Teramo/İtalya – Dil Assistanı (2010-2011)

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi- İngilizce Okutmanı (2011-2013)

Yüzüncü Yıl Üniversitesi – Araştırma Görevlisi (2013-Halen)

İletişim

E-Posta Adresi : ishakkozikoglu@yyu.edu.tr - ishakkozikoglu@hotmail.com