SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ADAYLIK DÖNEMLERİNDE YAŞADIKLARI MESLEKİ SORUNLAR

Classroom Teachers' Professional Problems in Their Induction Period

Asiye TOKER GÖKÇE[1]

Özet

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin adaylık döneminde yaşadıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemini 149 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma için gereken veri, anket çalışması ile elde edilmiştir. Veri analizinde aritmetik ortalama, frekans dağılımı ve Mann-Whitney U Testi'nden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda 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 cinsiyet faktörünün bir etkisi olmamakta, ancak eğitim durumunun etkisi görülmektedir. Eğitim durumu, öğretim etkinliklerinde ve öğrenci ile ilişkilerde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de halen eğitim fakültesi mezunu olmayan üniversite mezunları da öğretmen olarak atanmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın, iki farklı kaynaktan atanan öğretmenlerin aralarındaki nitelik farkını ortaya koymada önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler*: Adaylık dönemi, mesleki sorunlar, öğretmen, okul.*

Abstract

This study aims to show induction problems of classroom teachers in their first year. Sample of the study included randomly selected 149 classroom teachers. The research data were gathered through questionnaire. The data was analyzed by mean, frequency, and Mann-Whitney U Test. The results showed that teachers had problems about writing objectives, lecturing in crowded classrooms, providing training materials, using appropriate methods for handicapped students, keeping student records regularly, setting good relations with inspectors and gaining professional assistance, and support from school administrators during their induction period. There was no relation between gender and having problems in their first year. On the other hand, there was relation between educational backgrounds and problems the teachers had in their first year. Graduates from different faculties have been recruited as teacher in Turkey for years. Therefore, this paper is supposed to contribute the literature by demonstrating the quality difference between the teachers who recruited from different resources.

Key words: *Induction period, professional problems, teacher, school.*

[1] Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kocaeli, asi.gokce@kocaeli.edu.tr

GİRİŞ

Her alanda söz konusu olan mesleğe uyum süreci, öğretmenlik mesleği için daha da önem kazanır. Çünkü eğitimin en önemli öğesi öğretmen olduğundan, eğitimin kalitesini artırmak, öncelikle nitelikli öğretmen ile sağlanabilir. Öğretmenler genelde, özellikle mesleğin ilk yılının mücadelelerle dolu olduğunu ifade ederler. Göreve başladıkları yıllarda, ihtiyaç duydukları mesleki desteği, okul yöneticilerinden, meslektaşlarından veya bağlı bulundukları Milli Eğitim Bakanlığından alamayan öğretmenler kendilerini zor durumda hissederler. Öğretmenlerin mesleki alanda yapacağı hataların, toplumun yarınını olumsuz etkileyeceği bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlere, özellikle mesleğin başında, ihtiyaç duydukları konularda mesleki yardımı verme ve destek sağlama önem kazanmaktadır.

Öğretmenler mesleğin ilk yılında sınıf yönetimi, değerlendirme, planlama, öğretim yapma gibi çeşitlilik gösteren konularla kendilerini baş başa bulurlar. Öğretmenlerin mesleğe başladıkları andan itibaren yaşadıkları deneyimlerdeki bu çeşitlilik, beraberinde sorunları da getirmiştir. İlk yılda edinilen deneyimlerin, öğretmenin kariyerinin geri kalan bölümündeki tutum ve öğretmenlik uygulaması üzerindeki etkisi büyük olduğundan, öğretmenlerin mesleğe uyumu, özellikle 1990'lı yıllarda, araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Gratch, 1998). Aslında adaylık dönemi, öğrencilikten öğretmenliğe geçişte bir bakıma bir 'hizmet içi eğitim süreci' olarak kabul edilebilir. Hizmet öncesi eğitimde, başka bir ifadeyle, öğrencilik döneminde, öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce öğretmenlik mesleği için hazırlanır ve eğitilir. Hizmet içi eğitimde ise, meslekte olan öğretmenlerin bilgilerini yenilemeleri ve gelişmeler karşısında ortaya çıkan eksiklerini gidermeleri amaçlanır (Smith ve Ingersoll, 2004). Bu bağlamda, aday öğretmenlerin uygulamaya girdikleri ilk yılda mesleki bakımdan desteklenmesi ve eksiklerinin belirlenerek giderilmesi, hizmet öncesi eğitim ile hizmet içi eğitim arasında kalan bir eğitim sürecidir.

Aday öğretmenin meslektaşlarına, okulundaki yöneticilere ve eğitimci olmayan işgörenlere, çalışma ortamına ve koşullarına uyumu ve aradığı bilgiye ulaşabilme kolaylığı, kendini mesleğinde başarılı hissetmesinde önemli etkenlerdir. Aday öğretmen, mesleki yönden destekleneceğine inanmadığı bir ortamda çevresine güvenemez, dolayısıyla kendini rahat hissedemez. Aday öğretmen aynı zamanda öğrencilikten iş hayatına geçişten doğan sıkıntıları da aşmak zorundadır. Ayrıca aday öğretmen, mesleğinde çalışma süresi, kıdemi arttıkça, kendini sürekli değişen isteklere cevap verme ve genç insan gruplarıyla başa çıkma gibi farklı durumlara uygun öğretme stili oluşturma süreci içinde bulur. Buna ek olarak, görev yaptığı okulda, mesleğinin sorumluluklarını takım çalışması içerisinde yürütmek zorundadır. Oysa hizmet öncesinde verilen öğretmenlik eğitimi, bu koşulları karşılamak için yeterli bilgi ve beceriyi aday öğretmenlere sağlayamamaktadır. Bundan dolayı aday öğretmenler ilk veya ikinci yıllarında kendilerini geliştirici bir eğitim programına ihtiyaç duymaktadır (Sayer, 1993). Bu bağlamda, kendilerine sağlanan kapsamlı bir hazırlayıcı eğitim programı sayesinde aday öğretmenler, mesleğe ve okul ortamına yumuşak bir geçiş yapabilirler.

Öğrencilikten mesleğe geçiş sırasında, farklı ve bazen çakışan bakış açıları, inanışlar ve uygulamalar ile karşılaşılarak kurumsal roller öğrenilir (Flores, 2001). Okuldan henüz mezun olmuş kişi, öğretmenlik mesleğine ilişkin bakışını ve tutumunu mesleğin ilk yılında edindiği deneyimlerle oluşturur. Meslekteki ilk yılın bu öneminden dolayı, özelikle ABD'de çeşitli 'mesleğe uyum' programları düzenlenmektedir. Örneğin Florida'da bu programlar, aday öğretmenlere kılavuzluk ederek, onların öğretim etkililiklerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Kilgore, Ross ve Zibowski, 1990). Diğer yandan, İsviçre'de aday öğretmenlere öğretmenlik mesleğinin temel boyutlarını kazandırmak amacıyla, mesleğin ilk yılında, işbirliği ve yansıtıcı uygulamayı kapsayan meslektaş rehberliği sağlanmaktadır. Adaylık sürecinde sağlanan bu rehberlik ile aday öğretmenlerin bütün bir insan olarak gelişimlerinin sağlaması amaçlanmaktadır. Fransa'da aday öğretmen, ilk yılda mesleğin içinde katı bir disiplin ile biçimlendirilmektedir. Fransa'da adaylık eğitimi kesin olarak belirlenmiştir ve aday öğretmenlerin bu programa uymaları istenir. Japonya'da ise mesleğin ilk yılında, aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ile elde ettikleri kazanımlarını geliştirme çabası görülür. Japonya'da, bu süreç içinde aday öğretmenlere verilen eğitimde, içerik bilgisine ağırlık verilir. Böylece sadece aday öğretmenin değil, aynı zamanda öğrencilerin de gelişimine katkıda bulunulacağı düşünülür. Yeni Zelanda'da aday öğretmenlerin 'öneri ve rehberlik' ile mesleğe uyumları sağlanmaya çalışılır. Bu 'öneri ve rehberlik' öyle bir düzenlenmiştir ki bu düzenleme sayesinde, aday öğretmen çeşitli bölgelerden ve kaynaklardan mesleki yardım elde edebilir. Çin'de ise adaylık, yeni öğretmenin öğretmenlik kültürüne girişi olarak görülür (Britton, Paine, Pimm ve Raizen, 2003). Türkiye'de de öğretmenlere mesleğin ilk yılında 'temel eğitim' ve 'uygulamalı eğitim' biçiminde gerçekleştirilen bir hizmet içi eğitim uygulaması bulunmaktadır. Ancak bu eğitimde daha çok devlet memuru olmanın gerektirdiği sorumluluklara ve görevlere yönelik bilgilere yer verilmektedir.

Delgado'ya (1999) göre aday öğretmenler nerede görev yaparlarsa yapsınlar, büyük bir istekle mesleğe başlamış olsalar da risk altındadırlar. Aday öğretmenler, hizmet öncesi eğitimleri sırasında nitelikli bir eğitme-öğretme (formasyon) eğitimi almış ve öğrenci-öğretmen deneyimi yaşamış olabilirler. Ancak istatistiklere göre ABD'de öğretmenlerin üçte biri ilk beş yılı içerisinde meslekten ayrılmaktadırlar. Bu nedenle bazı yazarlar 'öğretmenliğin kendini seçen gençleri tüketen bir meslek' olduğunu iddia etmektedirler. Bu kadar kısa sürede öğretmenin kendine güvenini zedeleyen ve öğretme isteğini öldüren neden ise yalıtılmış olmadır. Çünkü mesleğe yeni gelen, genellikle daha hiçbir deneyimi olmadan ve deneyimli öğretmen kılavuzluğu sağlanmadan sınıf ortamına bırakılır. Bu durumda aday öğretmenin şoka girmesi de normal karşılanmalı ve bununla nasıl başa çıkılacağı üzerinde durulmalıdır (Delgado, 1999). Türkiye'de de mesleğe yeni başlayan öğretmen, deneyimli bir öğretmenin kılavuzluğunda sınıfa girmemektedir. Aday öğretmen kendini kuramsal olarak hazır ve yeterli

hissedebilir. Ancak onu birden bire bir sınıfa sokarak tüm sorumluluğu ona vermek, aday öğretmenin kendine olan güvenini sarsabilir.

Aday öğretmenler farklı yaş grubuna, farklı eğitim altyapısına ve deneyime sahiptirler. Çoğu aday öğretmen için mesleki geçiş, büyük oranda bir kişilik geçişi ile paralellik göstermektedir. Çünkü aday öğretmenler yıllarca öğrenci olduktan sonra, sorumlulukların yer aldığı yetişkinler dünyasına girmektedir. Diğer yandan aday öğretmenlerden, görevleri gereği, yaşadıkları bölgeyi değiştirmeleri beklenmektedir (Brock ve Grady, 1998). Öğretmenliğin ilk yılı, mesleğe ve görevlendirilen okul çevresine eşzamanlı bir sosyalleşme gerektirmektedir. Aday öğretmenler, öğrencilik yıllarında kendi sosyal grupları, kültürel normları ve ortak bir geçmişe sahip oldukları bir okul ortamında bulunmaktaydılar. Mesleğe başladıklarında ise hizmet öncesinde edindikleri kuramsal bilgileri, görev aldıkları okullardaki faklı koşullara uyumlamak zorunda kalmaktadırlar (Brock ve Grady, 1998). Diğer bir ifadeyle, aday öğretmenlerin, kuramsal bilgilerinin yetersiz kaldığı fiziksel koşullarda öğretmenlik yapmaları gerekebilir. Okulların bina özellikleri, yerleşilen bölgenin coğrafi konumu ve özellikleri, okul yöneticilerinin eğitime, öğretmene, aileye ve öğrenciye yönelik tutumu ve yaklaşımları farklılık göstermektedir. Bu durumda, aday öğretmenin tüm bu farklı özelliklere hazırlıklı olmasını beklemek gerçekçi olmayacaktır.

Aday öğretmenler genel olarak çok fazla sorumluluktan bunaldıklarını ve kendilerini yalıtılmış hissettiklerini ifade ederler. Diğer meslektaşlarının da aynı sorunları yaşadığından habersiz olan bir aday öğretmen, karşılaştığı mesleki sorunlardan dolayı kendini yetersiz hissedebilir. Oysa aday öğretmen mesleği boyunca sürdüreceği stratejilerini bu yıl içerisinde oluşturmaktadır (Brock ve Grady, 1998). Yer değiştirmenin oluşturduğu coğrafi ve belki sosyal farklılık, devlet memuru olmanın getirdiği statü değişikliği, mesleğin içine uygulayıcı olarak girmenin yarattığı sorumluluk ve şok, aday öğretmene kolayca altından kalkamayacağı bir yük getirmektedir. Böyle bir durumda kendisine yeterli mesleki destek sağlanmayan aday öğretmenin mesleki kariyerini yönlendirecek stratejileri sağlıklı belirlemesi beklenemez. Çünkü eğitimleri sırasında edindikleri bilgi ve beceriler, görev yaptıkları okullarda yaşadıkları daha somut ve öngörülemeyecek durumlarda nasıl davranacakları konusunda, aday öğretmenlere yeterli gelmeyebilir.

Okul yönetimi okul içinde formal yollardan olumlu hava yaratmaya çalışsa veya desteklese de aday öğretmenler için, meslektaşlarının yarattığı iklim daha güçlü bir etkiye sahiptir. Gerçekten de birçok aday öğretmen, mesleği ile ilgili ana ölçüt olarak bunu göstermekte ve rahatsızlık yaratacak bir çevreye katılmak istememektedir. Okullarda bu durumu düzeltmeye yönelik, kanunlar aracılığıyla gerçekleşmeyen birçok değişim yaşanmaktadır (Sayer, 1993). Özellikle yöneticilerin tutum ve davranışları, okul ortamının katı veya daha ılımlı olmasını etkilemektedir. Okul ortamını katı kurallarla yöneten bir yönetici de özellikle aday öğretmenin mesleğe karşı tutumunu olumsuz etkileyebilmektedir.

Adaylık Dönemi

ABD'de aday öğretmenler için hazırlanan mesleğe uyum programları, bu öğretmenlerin özel gelişim gereksinimlerini belirleyerek, onlara özel eğitim ve duygusal destek vermeyi amaçlamaktadır. Çeşitli bölgelerde açılan uyum sağlama sınıfları, aday öğretmenlere kılavuz olmaları için deneyimli öğretmen sağlama ve özel değerlendirme yöntemleri yaratma yoluna gitmişlerdir. Aday öğretmenler de uzman gözetimi ve rehberliğinin etkili uygulandığı bu adaylık okullarına katılmışlardır (Duke, 1990). Türkiye'de uygulanan 'temel eğitim' ve 'uygulamalı eğitim' programlarının içeriğine bakıldığında, aday öğretmenlere, memur olmanın gerektirdiği sorumluluklar ve görevler dışında, gereksinimlerine yanıt verecek özel eğitim sağlamadığı görülmektedir.

Adaylık dönemi aday öğretmenlerin meslekleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlayacak, genelde iki yıldan üç yıla uzanan zaman dilimidir. Adaylık dönemi aynı zamanda, mesleki toplumsallaşmadan (eğitim mesleğinin beklenti ve normlarını öğrenme süreci) örgütsel toplumsallaşmaya (okul ve bölgesinin beklenti ve normlarını öğrenme süreci) odaklaşma zamanıdır (Duke, 1990). Bu nedenle ABD'de birçok okul, aday öğretmenleri görev ve çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olacak takım lideri ya da kılavuz kişileri görevlendirmektedir (Sayer, 1993). Türkiye'de ise nicelik sorunu nedeniyle kılavuzluk sisteminin uygulanamayışı, sonrasında nitelik bakımından sorun yaratmaktadır.

ABD'de Texas'taki adaylık eğitimi, tüm aday öğretmenleri, okul yöneticilerini, deneyimli öğretmenleri ve üniversite öğretim üyelerini bir araya getirmektedir. Hizmet içi eğitimin odak noktası aday öğretmenlerdir. Aday öğretmenler okul açılmadan önce eğitilmektedir. Ayrıca her bir aday öğretmen, ihtiyacı olduğunda yardım isteyeceği bir asistana sahiptir. Toledo ve Ohio'da ise adaylık programına ek olarak, aday öğretmenler deneyimli öğretmenler tarafından gözlenmekte ve değerlendirilmektedirler (Duke, 1990).

Diğer yandan, Virginia eyaletinde ulusal bir 'Aday Öğretmen Yardım Programı' bulunmaktadır. Bu program dokuz bölge merkezi tarafından yönetilmektedir. 'Aday Öğretmen Yardım Programı', aday öğretmenlere temel öğretim yeterliliğini derinleştirecek bir öğretim sunmaktadır. Program, akademik öğrenme zamanı, öğrenci sorumluluğu, dersin yapısı ve etkili sınıf iklimi gibi konularda öğretmeni yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Virginia Eyalet Eğitim Bölümü tarafından görevlendirilen deneyimli öğretmenler, bu programlarda, aday öğretmenlerin anılan niteliklere ulaşmaları için çalışırlar. Washington'da da aday öğretmenler için buna benzer bir izleme programı uygulanmaktadır (Duke, 1990). Smith ve Ingersoll (2004) aday öğretmenlerin uyum faaliyetlerine büyük oranda katıldıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye'de meslekteki ilk yılı kapsayan ve birkaç ay süren, temel ve hazırlayıcı eğitimden oluşan hizmet içi eğitim programı, aday öğretmenler için 'adaylık programı' olarak kabul edilebilir. Bu program Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 'öncelikli' olarak kabul edilmekte ve yıl içerisinde mutlaka uygulanmaktadır. Bu kurslara ilköğretim ve lise dengi okullardaki aday öğretmenlerin tümü katılmaktadır. Aday öğretmenler ilk tayin yerlerinde

adaylık dönemini geçirirler. 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa ve MEB Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin genel yönetmelik, ilk bir yılda, aday öğretmen kendisini gözleyecek ve değerlendirecek deneyimli bir öğretmenin yanında, ders vermeksizin adaylık dönemini bitirmesini önermektedir. Eğitim-öğretim yılı sonunda da bu görevli deneyimli öğretmen, aday öğretmen hakkında rapor hazırlar (MEB, 1983). Aday öğretmenler, söz konusu programı bitirmeden, böyle bir adaylık dönemi geçirmeden sınıf içi eğitime başlamak zorunda kalmaktadır. Bununla birlikte Türkiye'deki hizmet içi eğitim hizmetine bakış açısı Amerika'daki ile aynıdır. Diğer bir deyişle kısa dönemli olan, etkililiği tartışılan bu kursların aday öğretmenlere fazla yardımcı olmadığı düşünülmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin hiçbir uyum programı olmadan mesleğe başlamaları, mesleğe uyumda güçlük yaratmaktadır. Bu güçlüğün boyutu, görevlendirilen bölgeden, hizmet öncesi eğitimden ve hatta cinsiyetten etkilenmektedir. Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sıkıntılar ve mesleğe uyumları konusunu araştıran Dağlı (1998), sınıf öğretmenlerini, alan yeterliliği, öğretim yöntemlerini uygulama, değerlendirme ve insan ilişkileri konularında 'biraz' yeterli bulduğunu belirtmiştir. Öztürk (2008), aday öğretmenlerin mesleki kaygılarının sosyal kaygılardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca aday öğretmenlerin en sık rastladıkları güçlüklerin iş yükü, sosyal statü ve kimlik karmaşası, müdür ve müfettişlerle ilişkiler ve sınıf yönetimi konularında olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gökçe (2010), üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin yarıya yakınının, adaylık döneminde, özellikle öğrencinin düzeyine uygun ders işlemede; okuma ve yazma öğretiminde; sınıf yönetiminde ve plan yapmada zorluk çektiklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenler, yalnızca adaylık döneminde değil, mesleki kariyerleri boyunca birçok sorunla karşılaşmaktadır. Örneğin Yalın (2001) sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere, sınıf ortamına, okul yönetimine, eğitim sistemine ve hizmet içi eğitimlerine ilişkin sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Kuzey (2002) öğretmenlerin okul müdürlerinin yetersizliği sonucu ve müfettişler ile iletişim sorunlarından doğan sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmada öğretmenler müfettişlerin rehberlik yerine sadece denetim yaptıklarını, değerlendirmede objektif olmadıklarını belirtmiş; okulda yeterli araç gereç olmadığından, toplumdan destek göremediklerinden, sınıfların öğrenci seviyesine göre belirlenmediğinden eğitimin zorlaştığını eklemiştir. Çermik (2003) Denizli ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin insani ilişkilerine yönelik sorunlarını incelemiştir. Altay (2007) sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları sorunları incelediği araştırmasında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarda cinsiyete göre farklılaşma olmadığını; diğer yandan öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça yöneticilerle sorun yaşamanın sıklığının da arttığını ortaya koymuştur. Özpınar (2008) köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öncelikle öğretim araç gerecine ulaşmada sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Çoban da (2009) köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin velinin ilgisizliği; yöneticilerin ayrımcılık yapması, müfettişlerin var olan

koşulları göz ardı etmesi ve meslektaşlarının da birbirini çekememesi konularında sorun yaşadıkları belirlemiştir.

Söz konusu araştırmacıların da ortaya koyduğu gibi, öğretmenler mesleki kariyerleri boyunca birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda aday öğretmenlere, mesleğin ilk yılında karşılaştıkları sorunları çözmede destek olmanın önemi artmaktadır. İlk yıllarda karşılaşacağı sorunları çözme becerisine sahip olan veya destek gören aday öğretmenler, mesleğin başında yılmayacaktır. Oysa Türkiye'de yıllarca herhangi bir üniversiteden mezun olarak, bir biçimde öğretmen olmak isteyen kişiler, eğitme-öğretme yeterliği belgesine sahip olduklarında öğretmen olarak okullara atanmıştır (Gökçe, 2001, 2010). Bu öğretmenler, genellikle öğretmen ihtiyacının yoğun olduğu kırsal bölgelere gönderilmektedirler. Ancak öğrencilikten henüz çıkmışken belki de hiç bilmedikleri bölgelere atanan olan bu gençler, hem yeni bir yere yerleşmeden dolayı, hem de mesleğe yeni başlamamış olmaktan dolayı, uyum ihtiyacı içindedirler. Türkiye'de, aday öğretmenlere ilk yıllarında mesleki yardım ve destek sağlayıcı bir kılavuz öğretmenlik sistemi olmadığından, söz konusu öğretmenler, özellikle mesleğin ilk yıllarında yalnız bırakılmaktadırlar. Öğretmenlerin bir bölümü, mesleğin ilk yılında yerleştiği bölgenin koşullarının zorluğundan veya mesleğe uyum sağlayamama nedeniyle meslekten ayrılmak istemekte; ancak işsizlik sorunu nedeniyle bunu yapmamaktadır. Bu durumda, Türkiye'de, öğretmen yetiştirme konusu kadar, öğretmenlerin adaylık döneminde mesleğe uyum sağlamaları da önem kazanmaktadır. Bu nedenle de öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sorunların araştırılması gereklidir.

AMAÇ

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlardan (fakülte, yüksek okul, öğretmen okulu, eğitim enstitüsü) mezun olan sınıf öğretmenlerinin mesleğinin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğretmen yetiştirme konusunda politika belirleyicilere sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda; öğretmen istihdam eden kurumlara da sınıf öğretmeni istihdamı ve hizmet içi eğitimi konularında yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın alanda yeni ve daha özel konuları irdeleyen ayrıntılı araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan çalışma ile şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

a. Sınıf öğretmenleri, adaylık döneminde ne tür mesleki problemler yaşamaktadırlar?
b. Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki sorunlarda, cinsiyet ve öğrenim durumu faktörlerinin etkisi var mıdır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Alan yazında öğretmenlerin adaylık döneminde yaşadıkları sorunları irdeleyen bilimsel araştırmalar mevcuttur. Ancak Gökçe'nin (2010) dışında öğretmenlerin sorunlarını mezun oldukları fakültelere göre değerlendiren bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa Türkiye'de yakın zamana kadar, birçok kaynaktan öğretmen atanması geleneği bulunmaktadır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve atama politikaları söz konusu olduğunda, eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenleri ile diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin başarı durumları gündeme gelmektedir. Özellikle fen-edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim fakültesi mezunları arasında "aramızda fark var mı?" tartışmaları sürmektedir. Ayrıca toplumda da iki farklı kaynaktan yetişen sınıf öğretmenleri arasında fark olup olmadığı bilinmemektedir. Bu nedenle bu çalışma, farklı bölümlerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemi sorunlarını inceleyen Gökçe'nin (2010) çalışması temel alınarak yapılmıştır. Bu bağlamda, yukarıdaki sorunun yanıtının verilmesinde, ilgili ve alan yazına olduğu kadar öğretmen yetiştirmeye ilişkin politika ve uygulamaların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecine katkı getireceği düşünülmektedir. Bu çalışma, bu yönü ile eğitim fakültelerinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemine ilişkin mesleki sorunlarını irdelemesi bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bu çalışma var olan bir durumu, var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2004).

Örneklem

Araştırmanın evrenini eğitim fakültelerinden mezun olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinin 'sınıf öğretmenliği' bölümünden mezun olan veya eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler arasından basit tesadüfî örnekleme yolu ile Bilecik, Bolu, Edirne, İstanbul ve Sakarya illerinden, yüz yüze veya internet aracılığı ile kendilerine ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 149 sınıf öğretmeni araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya katılan 149 öğretmenin 46'sı (% 31) kadın, 103'ü (% 69) erkektir. Öğretmenlerin 3'ü (% 2) eğitim enstitüsü mezunu, 37'si (% 25) lisans mezunu, 2'si (% 1) yüksek lisans mezunu ve 107'si (% 72) diğer (öğretmen okulu mezunları ve eğitim enstitüsü mezunu olup sonradan lisans tamamlayan) öğretmelerdir.

Veri toplama aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak Gökçe (2001) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma anketinin ilk bölümünde kişisel bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde, 'planlama', 'öğretim etkinlikleri', 'öğrenciler', 'okul ve çevre' ve 'diğer sorunlar' alt bölümleri bulunmaktadır. Bu alt bölümlerde yer alan 38 madde, (1) hiç zorluk çekmiyorum ile (5) çok zorluk çekiyorum arasında devam eden 5'li Likert türünde hazırlanmıştır. Anketin ikinci kısmında yer alan ilk alt

bölümünde (5 madde), öğretmenlere, planlama konusunda yaşadıkları sorunlar sorulmuştur. Anketin ikinci alt bölümünde (15 madde), öğretmenlere, öğretim etkinlikleri konusunda yaşadıkları sorunlar sorulmuştur. Anketin üçüncü alt bölümünde (7 madde), öğretmenlere öğrenciler ile ilgili yaşadıkları sorunlar sorulmuştur. Anketin dördüncü alt bölümünde (8 madde), öğretmenlere okula ve çevreye dönük sorunlar sorulmuştur. Anketin son alt bölümünde ise (3 madde: yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek almak; ilköğretim programını kullanmak; kendimi mesleki açıdan geliştirmek) öğretmenlerin yaşadıkları diğer sorunlar sorgulanmıştır. Ankette yer alan soruların geneli için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır. Anketin 'planlama' alt bölümüne ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,82; 'öğretim etkinlikleri' alt bölümüne ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,87; 'öğrenciler ile ilgili yaşadıkları sorunlar' alt bölümüne ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,77; 'okula ve çevreye dönük sorunlar' alt bölümüne ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,76 ve 'diğer sorunlar' alt bölümüne ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,68 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma bulguları hem tanımlayıcı hem de yorumlayıcı istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde $p<.05$ güvenirlik düzeyi kabul edilmiştir. Öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler için frekans (N) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkların sorunlarda cinsiyete göre fark olup olmadığını belirlemek için t testi kullanılması planlanmış ve t-testin uygunluğuna karar vermek amacıyla, ölçeğin her bir alt bölümü için tek örneklem K-S testi uygulanmıştır. Elde edilen tek örneklem K-S testi analizi sonucunda (planlama K-S ($Z_{2.034}$; $p<0.05$); öğretim K-S ($Z_{1.578}$; $p<0.05$); öğrenci K-S ($Z_{1.683}$; $p<0.05$); okul çevre K-S ($Z_{2.916}$; $p<0.05$); diğer K-S ($Z_{2.983}$; $p<0.05$) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle Mann-Whitney U Testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Benzer olarak, yaşanan sorunlarda öğrenim durumuna göre fark olup olmadığına bakmak için Tek Yönlü ANOVA Testi kullanılması planlanmıştır. Ancak öğrenim durumuna ait dört seçeneğe [(1) eğitim enstitüsü, (2) lisans, (3) yüksek lisans ve (4)öğretmen okulu mezunları ve eğitim enstitüsü mezunu olup sonradan lisans tamamlayan] verilen cevapların sayıları istatistik analiz için uygun bir dağılım göstermediğinden dolayı, bu seçenekler de iki kategoriye [(1) lisans ve yüksek lisans; (2) eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu mezunları ve eğitim enstitüsü mezunu olup sonradan lisans tamamlayan] indirgenmiştir. Bu durumda, örneklem dağılımı da yukarıda sözü edildiği biçimde, Kolmogorov-Smirnov Z Testi sonucuna göre normal çıkmadığı için, öğrenim durumunun yaşanılan sorunlarda fark yaratıp yaratmadığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin planlamaya dönük yaşadıkları güçlükleri belirlemek amacı ile 'planlama' alt bölümünde yer alan beş adet soruya verilen cevaplar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Planlamada Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Algıları

	N	$\overline{X}$	SS
1. Yıllık plan yapma	148	1.96	1.07
2. Ünite planı yapma	139	1.96	1.11
3. Günlük plan yapma	144	1.85	1.21
4. Hedef ve hedef davranış yazmak	144	2.09	1.22
5. Derslere hazırlık	147	1.28	0.60

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenler hedef ve hedef davranış yazmada ($\overline{X}$=2.09) güçlük yaşadıklarını belirtirken, derslere hazırlıkta ($\overline{X}$=1.28) güçlük çekmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin planlamada yaşadıkları güçlükte cinsiyetin etkisi olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Planlamada Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	N
1. Planlama	Kadın	38	56.14	2133.50	1392.50	.055	131
	Erkek	93	70.03	6512.50			

p<.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin planlamada yaşadıkları güçlükte, cinsiyete göre, .05 düzeyinde, anlamlı bir fark bulunmamıştır (MWU=1392.50, p=.055).

Öğretmenlerin planlamada yaşadıkları güçlükte öğrenim durumunun fark yaratıp yaratmadığına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Planlamada Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	N
1. Planlama	Lisans / Yüksek lisans	32	70.70	2262.50	1433.50	.416	131
	Diğer*	99	64.48	6383.50			

p<.05, Diğer *= eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu mezunları ve eğitim enstitüsü mezunu olup sonradan lisans tamamlayan öğretmen.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin planlamada yaşadıkları güçlükte, öğrenim durumuna göre, .05 düzeyinde, anlamlı bir fark bulunmamıştır (MWU=1433.50, p= .416).

Öğretmenlerin 'öğretim etkinlikleri' ile ilgili yaşadıkları güçlüğü belirlemek amacı ile öğretim etkinlikleri alt bölümünde yer alan sorulara verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretim Etkinlikleri Konusunda Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Algılar

		N	$\overline{X}$	SS
1.	Derse öğrencilerin aktif katılımını sağlama	147	1.78	0.92
2.	Küme çalışması yapma	145	2.11	1.09
3.	Derste öğrencilerin ilgisi artıracak sorular sorma	146	1.41	0.84
4.	Konuları açıklarken öğrenci seviyesine rahat inebilme	145	1.35	0.79
5.	Öğrencilerin düzeylerine ve yaşantılarına uygun örnekleri sunma	146	1.33	0.63
6.	Dersi plana göre işleme	148	1.63	0.90
7.	Öğretim materyallerini elde etme	146	2.43	1.20
8.	Sınıf içi disiplini sağlama	146	1.50	0.75
9.	Eğitim materyallerini (resim, harita vb) geliştirme	143	2.08	1.07
10.	Kalabalık sınıflarda öğretmenlik yapma	148	2.64	1.36
11.	Ders kitapları ve yardımcı kitapları etkili kullanma	148	1.61	0.89
12.	Öğrencileri soru sormaya teşvik etme	147	1.44	0.72
13.	Tartışma yöntemini sınıfta kullanma	147	1.81	1.02
14.	Öğrettiğim konuda kendimi yeterli hissetmek	148	1.50	0.85
15.	Öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için farklı yöntemler uygulama	147	1.76	0.90

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenler en fazla güçlüğü kalabalık sınıflarda öğretmenlik yapmada ($\overline{X}$=2.64) ve öğretim materyallerini elde etmede ($\overline{X}$=2.43) yaşamaktadır. Buna karşın, öğretmenler, öğrencilerin düzeylerine ve yaşantılarına uygun örnek sunmada ($\overline{X}$=1.33) ve konuları açıklarken öğrenci seviyesine rahatça inebilmede ($\overline{X}$=1.35) güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde yaşadıkları güçlükte cinsiyetin fark yaratıp yaratmadığına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Etkinliklerinde Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	N
Öğretim Etkinlikleri	Kadın	40	66.36	2654.50	1834.50	.978	132
	Erkek	92	66.56	6123.50			

p<.05

Tablo 5'te de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde yaşadıkları güçlüklerde, cinsiyet, anlamlı bir fark yaratmamıştır (MWU=1834.50, p=.978). Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğretim etkinliklerinde yaşadıkları güçlüğe ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Planlamada Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	N
Öğretim Etkinlikleri	Lisans / Yüksek lisans	32	80.52	2576.50	1151.50	.017	132
	Diğer*	100	62.02	6201.50			

p<.05, Diğer *= eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu mezunları ve eğitim enstitüsü mezunu olup sonradan lisans tamamlayan öğretmen.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde yaşadıkları güçlüklerde , .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur (MWU=1151.50, p=.017). Tablo 6'da sıra ortalamalarına bakıldığında, lisans ve yüksek lisans mezunlarının diğer mezunlara göre daha çok güçlük yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkiler konusunda yaşadıkları güçlüklere ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmenler, yavaş öğrenen öğrenciler için uygun yöntemler kullanmada ($\overline{X}$=2.07) ve öğrencilerin öğretim düzeylerini takip edebilmek için onlarla ilgili düzenli kayıt tutmada ($\overline{X}$=2.00) güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan, öğrencilerle olumlu iletişim kurmada ($\overline{X}$=1.23) ve öğrencilerle güvene dayalı sıcak ilişki kurmada ($\overline{X}$=1.28) güçlük yaşamadıkları görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğrenciler ile İlişkiler Konusunda Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Algıları

	N	$\overline{X}$	SS
1. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit etme	148	1.59	0.82
2. Öğrencilerin öğretim düzeylerini takip edebilmek için onlarla ilgili düzenli kayıt tutma	146	2.00	1.27
3. Öğrencilerin kişisel özeliklerini anlama	148	1.52	0.79
4. Öğrencilerle güvene dayalı sıcak ilişki kurma	148	1.28	0.63
5. Öğrencilerle olumlu iletişim kurma	148	1.23	0.57
6. Yavaş öğrenen öğrenciler için uygun yöntemler kullanma	148	2.07	1.00
7. Sorunlu öğrencilere yardım etme	147	1.94	1.09

Öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkiler konusunda yaşadıkları güçlükte cinsiyetin fark yaratıp yaratmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenciler ile İlişkilerde Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	N
Öğrenci	Kadın	44	69.78	3070.50	2080.50	.483	146
	Erkek	10	75.10	7660.50			

p<.05

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkiler konusunda yaşadıkları güçlükte cinsiyet anlamlı bir fark yaratmamaktadır (MWU=2080.50, p=.483). Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğrenciler ile ilişkiler konusunda yaşadıkları güçlüğe ilişkin bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenciler ile İlişkilerde Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	N
Öğrenci	Lisans / Yüksek Lisans	37	89.50	3311.50	1424.50	.007	146
	Diğer	109	68.07	7419.50			

p<.05, Diğer *= eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu mezunları ve eğitim enstitüsü mezunu olup sonradan lisans tamamlayan öğretmen.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkiler konusunda yaşadığı güçlükte öğrenim durumu, .05 düzeyinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır (MWU=1424.50, p=.007). Sıra ortalamalarına bakıldığında lisans ve yüksek lisans mezunlarının diğer mezunlara göre öğrenciler ile ilişkilerde daha fazla güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Anketin 'okul ve çevre' alt bölümünde yer alan sorulara verilen cevaplara göre öğretmenlerin okul ve çevre ile ilgili yaşadıkları güçlükler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Okul ve Çevreye Yönelik Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Algıları

	N	$\overline{X}$	SS
1. Okul kurallarına uymak	148	1.24	0.68
2. Okul ile ilgili görevleri yerine getirmek	148	1.21	0.61
3. Velilerle iyi ilişkiler kurma	147	1.37	0.76
4. Yöneticilerle iyi ilişkiler kurma	146	1.34	0.76
5. Okuldaki diğer görevlilerle olumlu ilişkiler kurma	147	1.20	0.65
6. Diğer öğretmenlerle mesleki yönden yardımlaşma	148	1.19	0.46
7. Diğer öğretmenlerle sosyal ilişkiler kurma	147	1.23	0.60
8. Müfettişlerle iyi ilişkiler kurma	148	1.82	1.19

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenler, müfettişlerle iyi ilişkiler kurmada ($\overline{X}$=1.82) güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul ve çevreye yönelik yaşadıkları güçlükte cinsiyetin fark yaratıp yaratmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Cinsiyet Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul ve Çevre ile İlişkilerde Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	N
Okul Çevre	Kadın	45	65.47	2946.00	1911.00	.188	143
	Erkek	98	75.00	7350.00			

p<.05

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul ve çevreye yönelik yaşadıkları güçlüklerde, cinsiyet anlamlı fark yaratmamaktadır (MWU=1911.00, p=.188). Öğretmenlerin okul ve çevreye yönelik yaşadıkları güçlükte öğrenim durumunun fark yaratıp yaratmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul ve Çevre ile İlişkilerde Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	N
Okul Çevre	Lisans / Yüksek	37	73.61	2723.50	1901.50	.788	143
	Diğer	106	71.44	7572.50			

p<.05, Diğer *= eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu mezunları ve eğitim enstitüsü mezunu olup sonradan lisans tamamlayan öğretmen.

Tablo 12 'de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul ve çevreye yönelik yaşadıkları güçlüklerde, öğrenim durumu da anlamlı bir fark yaratmamıştır (MWU=1901.50, p=.778).

Öğretmenlerin okuldaki diğer konularda yaşadıkları güçlüklere yönelik sorulara verilen cevaplar Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin Okuldaki Diğer Konularda Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Algıları

	N	$\overline{X}$	SS
1 Yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek almak	146	1.66	1.08
2 İlköğretim programını kullanmak	147	1.54	0.85
3 Kendimi mesleki açıdan geliştirmek	147	1.47	0.80

Tablo 13'de de görüldüğü gibi öğretmenler yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek alma konusunda ($\overline{X}$=1.66) güçlük yaşadıklarını belirtirken, kendilerini mesleki açıdan geliştirme konularında ($\overline{X}$=1.47) güçlük yaşamadıklarını belirtmişleridir. Öğretmenlerin diğer konularda yaşadıkları güçlüklerde cinsiyetin fark yaratıp yaratmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Diğer Konularda Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	N
Diğer	Kadın	44	67.95	2990.00	20000.00	.275	146
	Erkek	102	75.89	7741.00			

Tablo 14'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin diğer konularda yaşadıkları güçlüklerde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (MWU=2000.00,

p=.275). Son olarak, öğretmenlerin diğer konularda yaşadıkları güçlüklerde öğrenim durumunun fark yaratıp yaratmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Diğer Konularda Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	N
Diğer	Lisans / Yüksek	37	79.70	2949.00	1787.00	.278	146
	Diğer	109	71.39	7782.50			

Tablo 15'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin diğer konularda yaşadıkları güçlüklerde öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (MWU=1787.00, p=.278).

TARTIŞMA

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin 'planlamaya' yönelik olarak hedef ve hedef davranış yazmada güçlük çektikleri belirlenmiştir. Planlamaya yönelik yaşanan bu güçlükte, cinsiyetin ve öğrenim durumunun bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Gökçe'nin (2010) bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırma da farklı bölümlerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında, planlamada sorun yaşadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin 'öğretim etkinlikleri' ile ilgili olarak, kalabalık sınıflarda öğretmenlik yapmada ve öğretim materyallerini elde etmede güçlük çektikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri ile ilgili yaşadıkları bu güçlüklerde cinsiyetin rolünün olmadığı, ancak lisans ve yüksek lisans mezunlarının diğer mezunlara göre daha fazla güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğretim etkinlikleri konusundaki akademik bilgilerinin diğer kategorideki öğretmenlerden daha yüksek olduğu tahmin edilmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin,"diğer" kategoride yer alan öğretmenlere göre yapmaları gereken etkinliklerin çeşidinin ve bu etkinlikleri yerine getirmedeki zorlukların daha fazla farkında oldukları tahmin edilmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Dağlı'nın (1998), Kuzey'in (2002), Özpınar'ın (2008) ve Gökçe'nin (2010) bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırmalarda da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretim yapmada veya öğretim materyallerini elde etmede güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin 'öğrenciler ile ilişkiler' konusunda, yavaş öğrenen öğrenciler için uygun yöntemler kullanmada ve öğrencilerin öğretim düzeylerini takip edebilmek için onlarla ilgili düzenli kayıt tutmada güçlük

yaşadıklarını belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkiler konusunda yaşadıkları güçlükte cinsiyetin rolü olmamakla birlikte, lisans ve yüksek lisans mezunlarının diğer mezunlara göre öğrenciler ile ilişkilerde daha fazla güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerle ilişkiler konusunda yaşanan güçlük, öncelikle öğretim ilke ve yöntemleri ve özel öğretim yöntemleri bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanabilir. Bu bağlamda eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha fazla güçlük çekmeleri anlamlıdır. Söz konusu sorunda bilginin yanı sıra, öğretmenlik mesleği için önemli olan 'sabırlı olma ' özelliği fark yaratabilir. Bu yorum, söz konusu öğretmenlerin, öğrencilerin öğretim düzeylerini takip edebilmek için onlarla ilgili düzenli kayıt tutmada da sorun yaşamaları ile birlikte ele alındığında anlamlı olabilir. Öğretmenler, eğitim düzeyi arttıkça, mesleğin rapor tutma gibi evrak işlerini belki gereksiz görmekte, belki de bu işleri yapacak sabırları olmamaktadır. Araştırmanın bulguları Yalın'ın (2001) ve Gökçe'nin (2010) bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Yalın'ın (2001) sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ve sınıf ortamı, okul ve yönetim, eğitim sistemi, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin sorunlar yaşadığını belirlemiştir. Gökçe (2010) de sınıf öğretmenlerinin planlamada, öğretim materyallerine ulaşmada, kalabalık sınıflarda öğretim yapmada ve yavaş öğrenene öğrencilerle öğretim yapmada zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin 'okul ve çevre' ilgili olarak müfettişlerle iyi ilişkiler kurmada güçlük çektiklerini belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul ve çevreye yönelik yaşadıkları güçlüklerde cinsiyetin ve öğrenim durumunun bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Müfettişler öğretmenler ile kısa süreli bir araya gelmektedir. Mesleğin ilk yılında öğretmenler, her ne kadar teorik olarak hazır olsalar da, uygulamada, denetim ile ilk kez karşılaşırlar. İlk kez müfettişle karşılaşan öğretmen, kısa süreli teftiş ilişkisi içerisinde müfettişi anlaması güç olabilir. Bu bağlamda, öğretmen müfettiş ile ilişki kurmada zorluk yaşayabilir. Araştırmanın bulguları Dağlı'nın (1998), Yalın'ın (2001), Altay'ın (2007), Öztürk'ün (2008), Çoban'ın (2009) ve Gökçe'nin (2010) bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırmalar da öğretmenlerin okul yöneticileri ve müfettişlerle, özellikle iletişim konusunda sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Diğer yandan, Kuzey (2002) öğretmenlerin okul müdürleri ve müfettişler ile iletişimde sorunlarını; Altay (2007), öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça yöneticilerle sorun yaşamanın sıklığının da arttığını; Çoban da (2009) yöneticilerin öğretmenler arasında ayrımcılık yaptığını ve müfettişlerin mevcut şartları göz ardı ettiğini ortaya koymuştur.

Son olarak öğretmenlerin 'diğer sorunlar' başlığı altında, yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek alma konusunda güçlük yaşadıkları, yaşanan bu güçlükte de cinsiyetin ve öğrenim durumunun bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Okul yöneticisinden adaylık döneminde destek gören öğretmenler mesleki sorunlarda yöneticilerden daha fazla yardım alabilir. Ancak yöneticiden destek veya kabul görmeyen bir yeni öğretmenin yöneticisinden mesleki yardım istemesi zor olabilir. Araştırmanın bulguları Dağlı'nın (1998), Yalın'ın (2001), Kuzey'in (2002), Öztürk'ün (2008) ve

Çoban'ın (2009) bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Dağlı (1998), sınıf öğretmenlerinin insan ilişkileri konusunda; Yalın (2001) da okul yönetimi konusunda sıkıntı yaşadığını ortaya koymuştur. Kuzey (2002) çalışmasında, okul yöneticilerin öğretmenlere iyi bir çalışma ortamı sağlamadığını ve öğretmenlerin sorunları ile ilgilenmediğini belirlemiştir. Öztürk (2008) öğretmenlerin müdür ve müfettişlerle ilişkiler konusunda sorun yaşadığını ortaya koymuştur. Çoban (2009), köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, velinin ilgisizliğinin yanı sıra, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlerinden de mesleki destek alamadıkları yönünde sorun yaşadıklarını göz önüne sermiştir. Son olarak Gökçe (2010) de sınıf öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki rehberlik ve destek alma konusunda az da olsa sıkıntı yaşadığını ortaya koymuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları zorlukları inceleyen bu araştırmanın bulguları, öğretmen yetiştiren programların geliştirilmesi çalışmalarında yol gösterici niteliktedir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi çalışmalarında kullanılabilir. Böylece, aday öğretmenler, mesleğe uyum sürecinde yaşayacakları olası sorunları azaltacak bilgi ve becerileri, hizmet öncesinde kazanabilir. Dolayısı ile araştırma bulgularının öğretmen yetiştiren kurumlara da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan Milli Eğitim Bakanlığı, aday öğretmenlere uyguladığı hizmet içi eğitim programlarını, öğretmenlerin mesleğe uyum ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde geliştirebilir. Aday öğretmenler, ülkenin koşulları izin verdiği ölçüde, mesleğin ilk yılında, kılavuz öğretmen eşliğinde çalıştırılabilir. Kılavuz öğretmen bulunmadığı durumlarda, aday öğretmene, ihtiyaç duyduğunda danışabileceği kişilere (deneyimli öğretmen, yönetici gibi) rahatça ulaşabileceği (yüz yüze veya iletişim araçları gibi) olanaklar sağlanabilir.

Eğitim fakültelerinin 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren Öğretmen Yetiştirme Programında, öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO'larda uygulama yapabilme fırsatının verilmesi de öngörüldüğünden, 'okul deneyimi' ve 'öğretmenlik uygulaması' derslerinin bu amaca uygun gerçekleştirilmesine çalışılabilir. Eğitim fakültelerinin programlarında, öğretmen adaylarının toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamalarını öngören 'Topluma Hizmet Uygulamaları' dersi yer almaktadır. Bu ders kapsamında gerçekleştirilen projeler aracılığı ile de öğretmenlerin hizmet öncesinde mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olunabilir. 'Okul deneyimi' ve 'öğretmenlik uygulaması' derslerinde, öğretmen adaylarının derslerine girdikleri öğretmenler ve öğrenciler tarafından da değerlendirilebilir. Ancak bu değerlendirme sonuçlarının uygulamayı yapan öğrenciyi bilgilendirme amacı ile alınması sağlanmalıdır. Böylece, sınıf geçme notunu etkilemeyeceği bilinerek yapılan eleştirilerin, öğrencilere, gelecekteki

mesleklerinde dikkat etmeleri gereken konular bakımından, ışık sağlayacağı düşünülmektedir.

İllerde ve ilçelerde, aday öğretmenlerin meslekte yaşadıkları sorunları çözmelerine yardımcı olacak kurullar oluşturulabilir. Aday öğretmen, bu kurullarda bulunan deneyimli öğretmenlere istediğinde ulaşabilmeli ve sorununu aktarabilir. Aday öğretmen - deneyimli öğretmen görüşmeleri belirli zamanlarda veya randevu sistemi ile gerçekleştirilebilir. Böylece aday öğretmen deneyimli öğretmenden sorunun çözümünde yararlanabilmeli veya rehberlik isteyebilmelidir.

Bu çalışma sadece eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenleri irdelemesi ile alan yazında yer alan diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Araştırmacılar bu çalışmadan yola çıkarak farklı fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sorunlarını inceleyebilir veya daha büyük bir örneklem ile bu çalışmayı geliştirebilirler.

KAYNAKÇA

Altay, S. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerinde Karşılaştıkları Sorunlar". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Britton, E., Paine, L., Pimm, D. Raizen, (2003) *Comprehensive teacher induction: systems for early career learning.* London: Kluwer Academic Publishers.

Brock, L.B. & Grady, M.L. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principals. *Clearinghouse*, 71(3), 179-183.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çermik, A. (2003). "Sınıf Öğretmenlerinin İnsan İlişkileri Sorunları ve bu Sorunların Performans Üzerindeki Etkileri". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Çoban, A. (2009). "Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Sivas.

Dağlı, A. (1998). *İlköğretim Denetmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri*. Eğitimde Yansımalar Konferansı Bildirisi. Ankara, 27-28 Ekim.

Delgado, M. (1999). Lifesaving 101: How a veteran teacher can help a beginner. *Educational Leadership,* 56(8), 27-29.

Duke, D.L. (1990). *Teaching an introduction*. New York: McGraw-Hill Publishing.

Flores, M.A. (2001). Person and context in becoming new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-145.

Gökçe. A. T. (2001). "A Study of Alternatively Certified Classroom Teachers (Acts) Through the Perceptions of Acts, Principals and Inspectors". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gökçe, A.T. (2010). Alternatively certified elementary school teachers in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences.* 2, 1064–1074. Available online at www.sciencedirect.com

Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-225.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kilgore, K., Ross, D. & Zbikowski, J. (1990). Understanding the teaching perpectives of first-year teachers. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 28-38.

Kuzey, M. (2002). "Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Sorunları ve Bazı Çözüm Önerileri". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

MEB, (1983). Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/116.html

MEB Personel Genel Müdürlüğü, (1998). *2. Atama Dönemi Öğretmenlik Başvuru Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

Özpınar, M. (2008). "Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Aydın.

Öztürk, M. (2008). "Induction into Teaching: Adaptation Challenges of Novice Teachers". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sayer, J. (1993). *The future governance of education*. Great Britain: Dotesios Ltd.

Smith, T. M., and Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal.* 41(3), 681-714.

Yalın, M. (2001). "İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problemleri ve Çözüm Önerileri". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, İzmir.