# ADAY ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME VE ÖĞRENMEYE YÖNELİK YETERLİKLERİNE İLİŞKİN YAŞADIKLARI SORUNLAR

**Dr. Asiye Toker Gökçe**
Kocaeli Üniversitesi

## Özet

Bu çalışmanın amacı, aday öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen yeterlilikleri arasında bulunan, 'öğretme ve öğrenme süreci yeterlilikleri' konusunda kendilerine yönelik algılarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreci yeterlilikleri başlığı altında yer alan becerileri yerine getirmede yaşadıkları sorunlar irdelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, internet ortamında var olan sosyal paylaşım siteleri (facebook, forumlar, vb) aracılığı ile kendilerine ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 95 aday öğretmen oluşmaktadır. Araştırma için gereken veri 2007-2008 öğretim döneminde elde edilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığı ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, t-testi ve ANOVA testi aracılığı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, aday öğretmenlerin sorun yaşadıkları alanlar şu şekilde belirlenmiştir: gezi gözlem yoluyla öğretim yapma; deneysel, proje yoluyla, buluş yoluyla, bilgisayar ve video ile öğretim yapma; alan uzmanına bilgi sundurma; öğrencileri bir sonraki derse hazırlama; öğretimi yönetme; pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama; öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama; olumsuz davranışı düzeltme ve öğrenci deneyimlerini yönetme. Öğretmenlerin söz konusu alanlarda yaşadıkları sorunlarda cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte türü (eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi) farklılık yaratmamakla birlikte, mezun olunan bölüm fark yaratmaktadır. Ayrıca eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin, söz konusu alanlarda kendilerini fen-edebiyat fakültesi mezunu olanlara göre daha fazla sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır.

## Anahtar Sözcükler

Aday öğretmen, Öğretmen yeterlikleri, Öğretmen sorunları, Adaylık dönemi.

*© 2013, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 12 (23), 23-42*

# NEW TEACHERS' PROBLEMS RELATED TO TEACHING AND LEARNING COMPETENCIES

**Dr. Asiye Toker Gokce**
Kocaeli University

## Abstract

The aim of this study to examine new teachers' self-perceptions related to 'teaching and learning process competencies' included in 'general teacher competencies' determined by the Ministry of National Education. Therefore new teachers' problems related to perform these skills were examined. The research data were gathered through a questionnaire developed by the author. The results were analyzed through SPSS by using T-test and ANOVA. The results indicate that new teachers face problems such as teaching through observation and study trips, experimentation, innovation, project way, personal computer and video, using experts for presentation of subjects, preparing students for the next subject, teaching, preparing reinforcement and deterrence list, adjusting teaching duration considering students' ability, correcting students' wrong behaviors, and managing students' experiences during their induction period. While gender, branch and having teaching certificate before recruiting did not make any difference; graduation field made difference on these problems. Besides, new teachers who graduated from educational faculties seem to have more difficulties compared to science-literature department graduates. Since this paper introduces teachers' professional problems in their initial years, results are considered to guide universities, teacher training policy makers, and the parties who recruit teachers.

## Keywords

New teacher, Teacher competencies, Teachers' problems, Induction period.

*© 2013, Educational Sciences and Practice, 12 (23), 23-42*

## GİRİŞ

Eğitimin kalitesini artırmak, öncelikle nitelikli öğretmen yetiştirmeyi gerektirdiğinden, Türkiye'de de öğretmen yetiştirme sürecinin ve öğretmenlik mesleğinin niteliği artırmaya yönelik çalışmalar sürmektedir. Yasal düzenlemelerin yanı sıra, ortaya konulan araştırmalar da eğitimcilere ve ilgili kurumlara yol gösterici olmaktadır. Öğretmenin niteliğini artırması, mesleki bakımdan kendini yenilemesi ve geliştirmesi ile mümkün olabilir. Kendini yenileme ve geliştirme ihtiyacı, deneyimli eğitimcilerin yanı sıra, aday öğretmenler için de söz konusudur. Aday öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında ihtiyaç duydukları mesleki yardımı alamadıklarında, kendilerini kötü hissetmektedirler. Oysa her alanda geçerli olan mesleğe uyum süreci, öğretmenlik için daha önemlidir. Çünkü öğretmenin mesleğinde yapacağı hatalar, toplumun yarınını olumsuz etkileyebilme gücüne sahiptir. Bu nedenle öğretmenlere, özellikle mesleğin başında, gereken mesleki yardımı vermek ve destek sağlamak önem kazanmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin özellikle ilk yılları mücadelelerle doludur. İlk yıllarda edinilen deneyimler, öğretmenin kariyerinin geri kalan bölümündeki tutumunu ve uygulamalarını büyük oranda etkiler. Bu nedenle, aday öğretmenin sosyalleşmesi sorunu, özellikle 1990'lı yıllarda eğitim araştırmalarının ve reformlarının önemli bir parçasını oluşturmuştur. Aday öğretmenin kendini iyi hissedebilmesi için meslektaşlarına, iş yerindeki diğer çalışanlara, çalışma ortamına ve koşullarına uyum sağlayabilmesi ve aradığı bilgilere kolayca ulaşabilmesi gerekir. Aday öğretmen, mesleki yönden destekleneceğine inanmadığı bir ortamda çevresine güvenemediğinden, kendini rahat hissedemez. Ayrıca mesleğin ilk yılında, öğrencilikten iş hayatına geçişin doğurduğu sıkıntıları da aşmak zorundadır. Aday öğretmen, kendini kısa sürede genç insan grupları ve bunların değişik istekleri ile başa çıkacak öğretme stilleri oluşturma süreci içinde bulur. Buna ek olarak, mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları da bir ekip içerisinde yerine getirmek zorunda kalır. Oysa hizmet öncesinde verilen öğretmenlik eğitimi, bu yeni koşulları karşılamak için yeterli bilgi ve beceriyi aday öğretmenlere sağlayamamaktadır. Bundan dolayı aday öğretmenler birinci veya ikinci yıllarında kendilerini geliştirici bir eğitim programı istemektedir (Sayer, 1993; Gratch, 1998; Wong ve Tsu, 2007). Mesleğin ilk yılında kapsamlı bir hazırlayıcı eğitim programı ile desteklenen aday öğretmen, mesleğe ve okul atmosferine yumuşak bir geçiş yapabilir.

### Mesleğin İlk Yılı ve Adaylık Dönemi

Öğrencilikten mesleğe geçiş sırasında, farklı ve bazen çakışan fikirler, inanışlar ve uygulamalar ile karşılaşılarak, kurumsal roller öğrenilir. Okuldan henüz mezun olan kişi, öğretmenlik perspektifi oluşturma ve geliştirme sürecini, mesleğin ilk yılında edindiği deneyimler aracılığı ile oluşturur. Meslekteki ilk yılın bu öneminden dolayı, çeşitli ülkelerde, aday öğretmenler için 'mesleğe uyum' programları düzenlenmektedir. ABD'de ayrıca istihdamı ve meslekte devamlılığı

sağlamak amacıyla aday öğretmenlerin mesleğe uyumunu sağlayıcı programlar geliştirilmiştir. Bu programlar, ilk bir yılında öğretmenlerin özel gelişim ihtiyaçlarını tanıyarak, onlara özel eğitim ve duygusal destek vermeyi amaçlamaktadır. Çeşitli bölgelerde açılan uyum sınıfları, aday öğretmenlere kılavuz olmaları için deneyimli öğretmen sağlamış ve özel değerlendirme yöntemleri yaratmıştır. Aday öğretmenler de uzman gözetimi ve rehberliğinin etkili uygulandığı bu hazırlık okullarına katılmışlardır. ABD'de adaylık dönemi, aday öğretmenlerin meslekleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlayacak, genelde iki yıldan üç yıla uzanan bir zaman dilimidir. Adaylık aynı zamanda, mesleki toplumsallaşmadan örgütsel toplumsallaşmaya odaklaşma zamanıdır. Yani aday öğretmen eğitim mesleğinin beklenti ve normlarını öğrenme sürecinden, görev aldığı okulun bulunduğu bölgenin beklenti ve normlarını öğrenme sürecine geçiş yaşamaktadır. Bu nedenle birçok okul, aday öğretmenlere görev ve çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olacak takım lideri ya da kılavuz kişiler görevlendirmektedir. Texas hazırlık programları, tüm aday öğretmenleri, okul yöneticilerini, tecrübeli öğretmenleri ve üniversite öğretim üyelerini bir araya getirmektedir. Buradaki eğitimin odak noktası aday öğretmenlerdir. Aday öğretmenler okullar açılmadan önce eğitilmekte ve her bir aday öğretmenin ihtiyaç duyduğunda yardım isteyebileceği bir danışmanı bulunmaktadır. Ayrıca Ohio'da aday öğretmenler deneyimli öğretmenler tarafından gözlenmekte ve değerlendirilmektedirler. Virginia'da ise aday öğretmenlere, temel öğretim yeterliliğini derinleştirecek bir öğretim sunulmaktadır. Bu öğretim sırasında, aday öğretmenlerin akademik öğrenme süresi, öğrenci sorumluluğu, dersin içeriği ve etkili sınıf yönetimi gibi konularda eğitilmesi amaçlamaktadır. Bu programda, görevlendirilen deneyimli öğretmenler, aday öğretmenlerin söz konusu nitelikleri kazanmaları için çalışırlar. Washington'da da aday öğretmenler için buna benzer bir hazırlık programı uygulanmaktadır. Florida'daki 'uyum programı', aday öğretmenlere kılavuzluk etmeyi ve onların öğretim etkililiklerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. 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 programı kesin olarak belirlenmiştir ve aday öğretmenlerin bu programa uymaları istenir. Japonya'da ise öğretmenliğin meslek öncesi eğitim ile elde edinilen kazanımlarını daha da genişletme çabası görülür. Japonya'da aday öğretmenlere verilen eğitimde içerik bilgisine ağırlık verilir. Böylece sadece aday öğretmenin değil, aynı zamanda öğrencilerin de gelişimine katkıda bulunulacağı düşünülür. Yeni Zelanda'da ise aday öğretmenlerin 'öneri ve rehberlik' ile mesleğe uyumları sağlanır. Bu 'öneri ve rehberlik' öyle bir düzenlenmiştir ki bu düzenleme sayesinde, aday öğretmen, çeşitli bölgelerden ve kaynaklardan mesleki yardım elde edebilir. Çin'de de adaylık, aday öğretmenin öğretmenlik kültürüne girişi olarak görülür

(Duke, 1990; Kilgore, Ross ve Zibowski, 1990; Sayer, 1993; Flores, 2001; Britton ve diğ., 2003; Wong ve Tsu, 2007).

Ülkemizde sürekli hale gelen öğretmen ihtiyacı nedeni ile aday öğretmenlerin deneyimli bir kılavuz öğretmen ile sınıflara girmesi mümkün olamamaktadır. Nicelik sorunu nedeniyle kılavuzluk sisteminin uygulanamayışı, sonrasında nitelik bakımından sorun yaratmaktadır. Ancak, aday öğretmenler için 'temel eğitim' ve 'uygulamalı eğitim' programları uygulanmaktadır. Bu programlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öncelikli olarak kabul edilmekte ve yıl içerisinde mutlaka uygulanmaktadır. Aday öğretmenler ilk birkaç yıllarını göreve başladıkları bölgelerde geçirirler. Aday öğretmenler için düzenlenen programlar, bu öğretmenlere, devlet memuru olmanın gerektirdiği sorumluluklar ve görevler dışındaki konularda yardımcı olacak özel bir eğitim sağlamamaktadır. Kısa dönemli olan, etkililiği tartışılan bu kursların aday öğretmenlere ne oranda yardımcı olduğu belirsizdir.

Aday öğretmenler risk altında olduğundan, öğretmen yetiştirme sırasında okul deneyimi uygulamalarının etkili biçimde gerçekleştirilmesi önem kazanmaktadır. Etkili okul deneyimi yaşayan aday öğretmenler mesleğin ilk yıllarında karşılaşacakları mesleki zorluklara hazırlıklı olabilirler. Türkiye'de, işsizlik nedeniyle söz konusu olmamakla birlikte, ABD'de öğretmenlerin üçte birinin mesleğin ilk beş yılı içinde meslekten ayrıldığı görülmektedir. Bu nedenle, bu ülkede, öğretmenliğin 'bu mesleği seçen gençleri tüketen bir meslek' olduğu iddia edilmektedir. Bu kadar kısa sürede aday öğretmenin kendine güvenini zedeleyen ve öğretme isteğini öldüren neden ise yalıtılmış olmadır. Çünkü aday öğretmen henüz hiçbir deneyimi olmadan ve deneyimli öğretmen (kılavuz) sağlanmadan sınıf ortamına bırakılır. Deneyimsiz olan aday öğretmenin böyle bir durumda şoka girmesi normaldir. Burada üzerinde durulması gereken nokta, aday öğretmenin bu şokla nasıl başa çıkacağı olmalıdır. Türkiye'de de aday öğretmen, deneyimli bir öğretmenin yanında sınıfa girmemektedir. Ancak öğretmen yetiştirmede, bilginin yanı sıra öğretmenlik uygulamasına da ağırlık verilmiştir. 1998 yılında öğretmen adaylarının adaylık dönemine ilişkin uygulamalara getirilen yeni düzenlemede, okullarda yapılan adaylık dönemi uygulamasına ayrılan zaman önemli ölçüde artırılmıştır (Delgado, 1999; Kavak ve diğ., 2007). Bu durumda, adaylık dönemini başarı ile yerine getiren bir öğretmen adayının, kendini mesleği için yeterli ve hazır hissetmesi beklenir. Ancak gerçek bir sınıfın sorumluluğunu üstlenmek ve gerçek öğrenci sorunları ile mücadele etmek, bilginin yanında deneyimi de gerektirir ki bu durum, aday öğretmenin kendine olan güvenini azaltabilir.

Diğer yandan, bir meslekte profesyonel olmak mesleki gerekliliklerin yanı sıra kendini tanımayı da gerektirir. Kişinin mesleki rolüne ilişkin geliştirdiği benlik tasarımı, onun mesleki kimliği ile gözlenebilir. Mesleki kimlik sorunu, mesleki sosyalleşme ve gelişme, kişi–çevre uyumu ve olgunlaşma süreci sorunlarını da beraberinde getirir. Aday öğretmenler farklı yaş grubuna, eğitim altyapısına ve deneyime sahiptirler. Birçok aday öğretmen için mesleki geçiş, büyük oranda bir

kişilik geçişi ile de paralellik göstermektedir. Bunun nedeni, yıllar süren öğrencilik döneminden sonra, sorumlulukların yer aldığı yetişkinler dünyasına girmeleridir. Ayrıca büyük olasılıkla, yeni bir görevden dolayı yaşadıkları bölgeyi değiştirmiş; ekonomik bağımsızlıklarına kavuşmuşlardır. Aday öğretmenler, öğrencilik yıllarında kendi sosyal grupları, kültürel normları ve bir geçmişe sahip oldukları bir okul ortamında bulunmaktadırlar. Öğretmenliğin ilk yılı ise mesleğe ve görevlendirilen okul çevresine eşzamanlı bir sosyalleşmeyi gerektirmektedir. Çünkü mesleğe girdiklerinde, öğretime dair kuramsal olarak öğrendiklerini, görev aldıkları okulların özel ihtiyaçlarına uyumlamak zorunda kalmaktadırlar. Aday öğretmenler genellikle çok fazla sorumluluktan bunaldıklarını ve kendilerini yalıtılmış hissettiklerini ifade ederler. Diğer meslektaşlarının da aynı sorunları yaşadığından habersiz olan bir aday öğretmen, karşılaştığı sorunlardan dolayı kendini yetersiz hisseder. Oysa aday öğretmen mesleği boyunca sürdüreceği stratejilerin büyük bölümünü bu yıl içerisinde oluşturmaktadır (Brock ve Grady, 1998; Brott ve Kajs, 2001). Türkiye'de okulların fiziki yapısı, bölgenin özellikleri, okul yöneticilerinin tutumu farklılık göstermektedir. Aday öğretmenin de tüm bu farklılığa hazır olması beklenmektedir. Oysa 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 ağır bir yük getirmektedir. Böyle bir durumda kendine yeterli mesleki destek sağlanmayan aday öğretmenin mesleki kariyerini yönlendirecek stratejileri sağlıklı belirlemesi beklenemez. Çünkü hizmet öncesi eğitimleri sırasında edindikleri bilgi ve beceriler, mesleki yaşamlarındaki daha somut ve önceden düşünülemeyen durumlarda nasıl davranacakları konusunda, aday öğretmenlere yeterli gelmez.

Aday öğretmenler için, meslektaşlarının okulda yarattığı atmosfer, güçlü bir etkiye sahiptir. Birçok aday öğretmen, mesleği ile ilgili ana ölçüt olarak bunu göstermekte ve rahatsızlık yaratacak bir çevreye katılmayı istememektedir. Bu nedenle, okullarda bu durumu düzeltmeye yönelik, kanunlar aracılığıyla gerçekleşmeyen, birçok değişim yaşanmaktadır (Sayer, 1993). Meslektaşların yanı sıra, yöneticilerin tutum ve davranışları da okul atmosferini etkilemektedir. Okulu katı kurallarla yöneten bir yönetici de özellikle aday öğretmenin mesleğe karşı tutumunu olumsuz etkilemektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin, yukarıda sözü edilen konuları dikkate alan bir uyum programı olmadan mesleğe başlamaları, onların mesleki uyumlarında güçlük yaratmaktadır. Bu güçlüğün boyutu, görevlendirilen bölgeden, hizmet öncesi eğitimin kalitesinden ve hatta cinsiyetten bile 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. Ülkemizde Cumhuriyet tarihi boyunca, özellikle sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamak amacıyla, eğitim fakülteleri dışındaki üniversite mezunları-

na öğretmen olabilme olanağı verilmiştir. Böylece eğitim fakültesi kaynaklı olmayan öğretmenler, eğitme-öğretme yeterlik belgesi alarak, yıllarca görev yapmıştır (Toker Gökçe, 2001). Ancak Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) 1997 yılında öğretmen yetiştirme alanındaki düzenlemesi ile nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla fakültelerde ilköğretim bölümü kurulmasına karar verilmiştir. Benzer biçimde, ortaöğretime de nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla, alan bilgilerini ilgili alan fakültelerinden alan öğretmen adaylarının, öğretmenlik yeterliklerini Eğitim Fakültelerinde açılacak tezsiz yüksek lisans programlarında tamamlamaları öngörülmüştür (Kavak ve diğ., 2007). YÖK'ün bu yeni düzenlemesine kadar çeşitli kaynaklardan gelen bu öğretmenler, genellikle öğretmen ihtiyacının yoğun olduğu kırsal bölgelere gönderilmişlerdir. Ancak öğrencilikten henüz çıkmış, belki de hiç bilmedikleri bölgelerde göreve başlayan bu mezunlar, hem yeni bir yere yerleşmekten dolayı, hem de mesleğe yeni başlamış olmaktan dolayı, uyum ihtiyacı duymaktadır. Türkiye'de, aday öğretmenlere mesleki yardım ve destek sağlayacak bir kılavuz öğretmenlik sistemi olmadığından, söz konusu öğretmenler, özellikle mesleğin ilk yıllarında başlarının çaresine bakmak zorunda kalmaktadırlar. Bu ilk yıllarda, öğretmenlerin bir bölümü, ya bulunduğu bölgenin koşullarının zorluğundan veya mesleğe uyum sağlayamama nedeniyle son on yıla kadar meslekten ayrılmaktaydılar. Son yıllarda, işsizliğin büyük boyutlara ulaşması ve çalışma koşullarının diğer mesleklere göre daha esnek olması nedeniyle meslekten ayrılma söz konusu olmamakta, aksine bu mesleğe talebi artırmaktadır. Durum böyle olsa da mesleğe uyum sürecinde ihtiyacı olan akademik desteği alamayan aday öğretmenlerin sağlıklı eğitsel stratejiler geliştirmeleri beklenemez. Oysa Wong ve Tsu'nun (2007) da belirttiği gibi, günümüzde, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, başarılı eğitim reformunun, okul gelişimi ve değişiminin anahtarı olarak görülmektedir. Bu nedenle, ülkemizde öğretmen yetiştirme konusu kadar, onların ilk yıllarında mesleğe uyum sağlamalarını kolaylaştırma da önem kazanmaktadır. Bu uyumu kolaylaştırmada, öncelikle öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sorunların bilinmesi gereklidir.

Türkiye'de aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sıkıntılar ve mesleğe uyumları çeşitli araştırmacılar tarafından çalışılmıştır. Örneğin Dağlı (1998) sınıf öğretmenlerinin sorunlarını araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin alan yeterliliği, öğretim yöntemlerini uygulama, değerlendirme ve insan ilişkileri konularında az da olsa sorunları olduğunu belirtmiştir. Yalın (2001) aday öğretmenlerin okul yönetimine, eğitim sistemine ve hizmet içi eğitimlerine ilişkin sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Kuzey (2002) öğretmenlerin okul müdürlerinin yetersizliğinden ve müfettişlerin rehberlik yerine sadece denetim yapmalarından, değerlendirmede objektif olmadıklarından doğan sıkıntılarını belirlemiştir. Çermik (2003) aday öğretmenlerinin insani ilişkilerine yönelik sorunlarını incelerken; Altay (2007) aday öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça yöneticilerle sorun yaşamanın sıklığının da arttığını ortaya koymuştur. Öztürk (2008), aday öğretmenlerin mesleki kaygılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Özpınar (2008) aday öğretmenlerin öncelikle öğretim araç gerecine ulaşmada sorun yaşa-

dıklarını belirlerken; Çoban (2009) öğretmenlerin velinin ilgisizliği; yöneticilerin ayrımcılık yapması, müfettişlerin mevcut şartları göz ardı etmesi ve meslektaşlarının da birbirini çekememesi konularında sorun yaşadıkları ortaya çıkarmıştır. Toker Gökçe (2010) aday öğretmenlerin, öğrenci düzeyine uygun ders işlemede; okuma ve yazma öğretiminde; sınıf yönetiminde ve planlamada güçlük yaşadıklarını belirlemiştir. Söz konusu çalışmalarda araştırmacılar aday öğretmenlerin sorunlarını belirlemek amacıyla ya anket geliştirmişler veya var olan anketlerden yararlanmışlardır.

Diğer yandan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilk olarak 2002 yılında öğretmen yeterliliklerini belirlemiş (MEB, 2002); 2008 yılında da bu yeterlikleri geliştirerek yayınlamıştır (MEB, 2008). MEB, bu çalışması ile öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri belirlediği gibi; bu tarihten sonra istihdam edilecek öğretmenlerden beklentilerini de böylece ortaya koymuştur. Bu nedenle, bu çalışmada MEB'in belirlediği yeterlikler temel alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak söz konusu yeterliliklerin çok sayıda olması, veri toplamada sıkıntı yarattığından, çalışmaya sınırlama getirilmiştir. Bu nedenle, 'Genel Öğretmen Yeterlilikleri' içinden sadece 'öğretim yapma' ve 'öğretimi yönetme' (öğretme ve öğrenme süreci) bölümlerinde yer alan yeterlikler sorgulanmıştır. Araştırma bulgularının öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğretmen yetiştirme konusunda politika belirleyicilere öğretmen yetiştirme konusunda, öğretmen istihdam eden kurumlara da öğretmen istihdamı ve hizmet içi eğitimi konularında yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak, çalışmanın alanda yeni ve daha özel konuları ayrıntılı irdeleyen araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan çalışma ile şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Aday öğretmenler mesleğin ilk yıllarında kendilerinden beklenen 'öğretme ve öğrenme sürecine' yönelik becerileri yerine getirmede ne derece güçlük çekmektedir?
2. Aday öğretmenlerin 'öğretme ve öğrenme süreci' becerileri bakımından yaşadıkları sorunlarda, cinsiyet, branş, mezun olunan bölüm ve mesleğe başlamadan önce öğretmenlik sertifikası sahibi olma faktörlerine göre farklılaşma var mıdır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada standartlaştırılmış öğretim programının kullanıldığı harmanlanmış öğrenme ortamlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki özellikleri ve sınıf içinde hangi öğretim yöntemlerini ne ölçüde kullandıkları betimsel analiz yöntemleri kullanılarak açıklanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, internet ortamında var olan sosyal paylaşım siteleri (facebook, forumlar, vb.) aracılığı ile kendilerine ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 95 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için gereken veri 2007-2008 öğretim döneminde elde edilmiştir. Katılımcıların %66'sı (N=63) kadın, %34'ü (N=32) erkektir; tamamına yakını (%90, N=86) 21-25 yaşındayken, %10'u (N=9) 26-30 yaşındadır. Öğretmenlerin çoğu (%83, N=79) lisans mezunu iken ancak %15'i (N=14) yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların %2'si (N=2) bu soruya 'diğer' seçeneğini işaretleyerek cevap vermiştir. Katılımcıların %23'ü (N=22) eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü; %19'u (N=18) fen-edebiyat fakültesi; %5'i (N=5) eğitim bilimleri, %40'ı (N=38) eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü dışındaki bölüm ve %13'ü (N=12) eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri dışında kalan fakültelerin mezunudur. Katılımcıların yarıdan çoğu (%65, N=62) göreve başladığı okula sınıf öğretmenliği dışındaki branşlarda atanmışken, ancak %32'si (N=30) sınıf öğretmeni olarak atandığını belirtmiştir. Katılımcıların %3'ü (N=3) hangi branşta atandığını belirtmemiştir. Son olarak katılımcıların %92'si (N=87) öğretmenliğe başlamadan önce öğretmenlik sertifikası sahibi olduğunu belirtirken %6'sı (N=6) söz konusu sertifikaya sahip olmadığını belirtmiş; %2'si (N=2) ise bu soruya cevap vermemiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma için gereken veri, MEB (2002) tarafından yayınlanan 'öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri' kitapçığında yer alan 'öğretim yapma' ve 'öğretimi yönetme' bölümlerinde yer alan yeterlikleri sorgulayan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılması planlanan anketi araştırmacı geliştirmiştir. Araştırma anketi iki bölümden oluşmaktadır; birinci bölüm 'öğretim yapma' adı altında 35 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler söz konusu kitapçıkta yer alan yeterliklerin soru biçimine çevrilmiş ifadelerinden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölüm ise 'öğretimi yönetme' adı altında 21 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler de söz konusu kitapçıkta 'öğretimi yönetme' başlığı altında yer alan yeterliklerin soru biçimine çevrilmiş ifadelerinden oluşmaktadır. Anket (1) hiç güçlük çekmiyorum ile (5) her zaman güçlük çekiyorum biçiminde 5'li Likert türünde hazırlanmıştır. Ayrıca anketin başında kişisel bilgiler de (cinsiyet, yaş, branş gibi) sorgulanmıştır. Anketin yönerge bölümünde, katılımcılara mesleğin ilk iki yılın-

da ankette yer alan maddelerde belirtilen yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlük derecesinin sorgulandığı belirtilmiştir

## Verilerin Analizi

Araştırma verileri, SPSS 17.00 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde hem tanımlayıcı hem de yorumlayıcı istatistikten yararlanılmıştır. Araştırma formunda yer alan 'kişisel bilgiler' tanımlayıcı istatistik ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilk yıllarında 'öğretim yapma' ve 'öğretimi yönetme' konularında karşılaştığı sorunları belirlemek için frekans değeri ve ortalama belirlenmiştir. Yaşanılan sorunlara cinsiyet, mesleğe başlanılan branş (sınıf veya branş) ve mesleğe başlamadan önce formasyon sahibi olma faktörlerin etkisi t testi kullanılarak belirlenmiştir. Yaşanan sorunlarda mezun olunan bölümün etkisini belirlemek için de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testinden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

### Katılımcıların 'Öğretim Yapma'ya Yönelik Becerileri Sergilemede Yaşadıkları Güçlüğe İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin 'öğretim yapma' ile ilgili becerileri yerine getirmede yaşadıkları güçlüğü belirlemek amacı ile katılımcıların araştırma anketinin birinci bölümüne verdikleri cevaplar betimsel istatistik (ortalama ve yüzde) ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 1'de yer almaktadır.

*Çizelge 1. Öğretmenlerin 'öğretim yapma' boyutunda yaşadıkları güçlüklere ilişkin algıları*

| Öğretim Yapma | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | % | | | $\bar{x}$ | ss |
| Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekme | 34 | 28 | 23 | 11 | 4 | 2,23 | 1,15 |
| Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurma | 44 | 27 | 14 | 13 | 2 | 2,01 | 1,13 |
| Öğrencinin ihtiyacı ile konu alanı arasında bağ kurma | 27 | 30 | 37 | 4 | 2 | 2,24 | 0,98 |
| Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirme | 21 | 38 | 31 | 8 | 2 | 2,33 | 0,97 |
| Öğrenciye dersin amacını bildirme | 44 | 34 | 16 | 4 | 2 | 1,86 | 0,97 |
| Gezi gözlem yoluyla öğretim yapma | 11 | 19 | 25 | 24 | 19 | 3,16 | 1,33 |
| Öğrencileri öğretim etkinliğine katma | 30 | 38 | 18 | 8 | 6 | 2,24 | 1,16 |
| Alan uzmanına bilgi sundurma | 19 | 30 | 13 | 13 | 16 | 2,58 | 1,61 |
| Dersi özetleme | 59 | 20 | 15 | 2 | 4 | 1,73 | 1,06 |
| Dersi değerlendirme | 51 | 19 | 22 | 4 | 4 | 1,93 | 1,13 |
| Öğrenme eksikliklerini, yanlışlarını giderme | 36 | 23 | 23 | 16 | 2 | 2,25 | 1,17 |
| Öğrencileri bir sonraki derse hazırlama | 21 | 38 | 21 | 15 | 4 | 2,43 | 1,11 |

*Çizelge 1 (Devam)*

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ödev verme | 52 | 25 | 15 | 6 | 2 | 1,82 | 1,04 |
| Düz anlatımla öğretim yapma | 52 | 21 | 19 | 2 | 6 | 1,91 | 1,17 |
| Buluş yoluyla öğretim yapma | 28 | 30 | 23 | 13 | 7 | 2,43 | 1,23 |
| Problem çözme yöntemiyle öğretim yapma | 38 | 19 | 19 | 19 | 5 | 2,35 | 1,30 |
| Soru cevap yöntemiyle öğretim yapma | 54 | 36 | 4 | 0 | 6 | 1,69 | 1,03 |
| Tartışma yöntemiyle öğretim yapma | 42 | 25 | 20 | 4 | 8 | 2,12 | 1,25 |
| Gösteri yöntemiyle öğretim yapma | 44 | 23 | 25 | 7 | 0 | 1,96 | 1,00 |
| Rol oynama yöntemiyle öğretim yapma | 38 | 23 | 27 | 7 | 4 | 2,17 | 1,15 |
| Oyun yöntemini kullanarak öğretim yapma | 51 | 20 | 19 | 4 | 6 | 1,96 | 1,20 |
| Beyin fırtınası yöntemiyle öğretim yapma | 42 | 32 | 12 | 8 | 6 | 2,05 | 1,21 |
| Bire-bir öğretim yapma | 53 | 27 | 15 | 5 | 0 | 1,73 | 0,90 |
| Proje yoluyla öğretim yapma | 34 | 19 | 15 | 20 | 11 | 2,48 | 1,45 |
| Deneysel öğretim yapma | 19 | 25 | 27 | 11 | 14 | 2,62 | 1,39 |
| Ekiple öğretim yapma | 27 | 42 | 13 | 8 | 10 | 2,31 | 1,23 |
| Örnek olay yöntemiyle öğretim yapma | 46 | 23 | 19 | 5 | 6 | 2,02 | 1,20 |
| Yazı tahtası ile öğretim yapma | 66 | 15 | 6 | 2 | 11 | 1,76 | 1,31 |
| Modellerle öğretim yapma | 38 | 36 | 11 | 14 | 2 | 2,06 | 1,11 |
| Benzeşim yöntemiyle öğretim yapma | 36 | 34 | 13 | 10 | 6 | 2,11 | 1,23 |
| Projeksiyonla öğretim yapma | 38 | 27 | 11 | 2 | 18 | 2,22 | 1,52 |
| Video ile öğretim yapma | 34 | 25 | 11 | 2 | 24 | 2,45 | 1,64 |
| Bilgisayarla öğretim yapma | 34 | 23 | 15 | 0 | 24 | 2,45 | 1,63 |
| Şema, şekil, grafik gibi görsel materyalle öğretim yapma | 53 | 22 | 13 | 4 | 8 | 1,94 | 1,26 |
| Basılı materyalle öğretim yapma | 58 | 21 | 11 | 2 | 8 | 1,82 | 1,23 |

Çizelge 1'de görüldüğü gibi katılımcılar en fazla güçlüğü, gezi gözlem yoluyla öğretim yapmada ($\overline{X}$ =3.16), deneysel öğretim yapmada ($\overline{X}$ =2.62) ve alan uzmanına bilgi sundurmada ($\overline{X}$ =2.58) yaşamaktadırlar. Katılımcılar ayrıca, proje yoluyla öğretim yapmada ($\overline{X}$ =2.48), bilgisayar ve video ile öğretim yapmada, öğrencileri bir sonraki derse hazırlamada ve buluş yoluyla öğretim yapmada güçlük çekmektedirler. Buna karşın öğretmenler en az güçlüğü bire-bir öğretim yapmada ($\overline{X}$ =.90) yaşamaktadır.

Katılımcıların öğretim yapmada kendilerinden beklenen yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlüğün cinsiyete, branşa ve öğretmenlik sertifikası sahibi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-test ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Çizelge 2'de yer almaktadır.

*Çizelge 2. Öğretim yapmada yaşanan güçlüğün araştırma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik t test analizleri sonucu*

| | N | $\overline{X}$ | ss | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Cinsiyet | | | | | | |
| Kadın | 63 | 2,25 | 0,82 | 93 | 1,681 | ,096 |
| Erkek | 32 | 1,97 | 0,64 | | | |
| Branş | | | | | | |
| Sınıf | 30 | 2,38 | 0,82 | 90 | 2,027 | ,046 |
| Branş | 62 | 2,03 | 0,74 | | | |
| Sertifika | | | | | | |
| Evet | 87 | 2,12 | 0,76 | 91 | 2,383 | ,019 |
| Hayır | 6 | 2,89 | 0,75 | | | |

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin öğretim yapmada kendilerinden beklenen yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlükte cinsiyet değişkeni, .05 düzeyinde anlamlı bir fark yaratmamıştır (t=1.681; p>.05). Diğer yandan, söz konusu yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlükte branşa göre (t=2.027; p<.05) ve öğretmenlik sertifikası sahibi olma durumuna göre (t=2.383; p<.05), .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Katılımcıların öğretim yapmada yaşadıkları güçlüklerde mezun olunan bölümün rolü olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Çizelge 3'te yer almaktadır.

*Çizelge 3. Mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretim yapmada yaşanan güçlüğe yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu*

| Bölüm | N | $\overline{X}$ | ss | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| EF Sınıf + | 22 | 2,59 | 0,69 | | | | | | |
| FEF + | 18 | 1,80 | 0,55 | Grup. ara | 7,490 | 4 | 1,872 | | |
| EBF | 5 | 1,87 | 0,85 | Grup. içi | 49,548 | 90 | ,551 | 3,401 | ,012 |
| EF Sınıf | 38 | 2,18 | 0,85 | | | | | | |
| Diğer - | 12 | 1,94 | 0,66 | Toplam | 57,038 | 94 | | | |

*EF Sınıf+=Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü,*
*FEF =Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri,*
*EBF=Eğitim Bilimleri Fakültesi,*
*EF Sınıf-=Eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü dışında kalan bölümleri,*
*Diğer=Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri dışında kalan fakültelerin bölümleri.*

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan katılımcılar ile fen-edebiyat fakültesi mezunu olanlar arasında öğretim yapmada belirlenen yeterlikleri yerine getirmede yaşanan güçlükte anlamlı fark görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin ($\overline{X}$ =2.59), fen-edebiyat fakültesi mezunlarına ($\overline{X}$ =1.80) göre, öğretim yapma konusundaki yeterlik düzeyinde, .05 düzeyinde, daha fazla güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır (F=3.401; p<.05).

## Katılımcıların 'Öğretimi Yönetme'ye Yönelik Becerileri Sergilemede Yaşadıkları Güçlüğe İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin öğretimi yönetmeye dönük yaşadıkları güçlüğü belirlemek amacı ile katılımcıların araştırma anketinin ikinci bölümüne verdikleri cevaplar tanımlayıcı istatistik ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Çizelge 4'te yer almaktadır.

*Çizelge 4. Katılımcıların öğretimi yönetmede yaşadıkları sorunlara ilişkin algıları*

| Öğretimi Yönetme | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | $\overline{X}$ | ss |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % | | | | | | |
| Öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri ortam oluşturma | 48 | 30 | 11 | 5 | 6 | 1,92 | 1,17 |
| Uygulanacak kuralları belirleme | 46 | 25 | 18 | 4 | 4 | 1,88 | 1,13 |
| Olumlu ve olumsuz davranışları belirleme | 55 | 25 | 15 | 2 | 4 | 1,78 | 1,05 |
| Öğrencileri olumlu davranış yönünde motive etme | 55 | 26 | 15 | 0 | 4 | 1,74 | 1,01 |
| Olumsuz davranışı doğuran durumları iyileştirme | 32 | 21 | 28 | 6 | 4 | 2,13 | 1,09 |
| Pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama | 33 | 22 | 28 | 9 | 8 | 2,31 | 1,28 |
| Olumlu davranışı pekiştirme | 68 | 17 | 8 | 4 | 2 | 1,55 | ,97 |
| Olumsuz davranışı düzeltme | 27 | 21 | 30 | 12 | 4 | 2,25 | 1,27 |
| Öğretim ortamını düzenleme | 34 | 41 | 18 | 4 | 2 | 1,99 | ,95 |
| Zamanı yönetme | 34 | 37 | 17 | 11 | 2 | 2,11 | 1,06 |
| Öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama | 30 | 30 | 28 | 8 | 4 | 2,28 | 1,11 |
| İletişim düzenini kurma | 44 | 31 | 19 | 2 | 4 | 1,92 | 1,05 |
| Öğrenci devamını kontrol etme | 62 | 9 | 17 | 6 | 6 | 1,86 | 1,27 |
| Öğrencileri birbiri ile kaynaştırma | 46 | 30 | 14 | 6 | 2 | 1,82 | 1,05 |
| Öğrencilerin sorunlarının çözümüne yardımcı olma | 44 | 32 | 21 | 0 | 2 | 1,84 | ,91 |
| Öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirme | 30 | 32 | 32 | 3 | 4 | 2,21 | 1,04 |
| Öğrenci deneyimlerini yönetme | 27 | 34 | 27 | 10 | 2 | 2,25 | 1,03 |
| Öğretim ortamı ile ilgili güvenlik önlemlerini alma | 45 | 25 | 23 | 2 | 4 | 1,95 | 1,08 |
| Öğrenciye ilk yardım yapma | 38 | 30 | 15 | 8 | 10 | 2,22 | 1,30 |
| Toplantıları yönetme | 36 | 40 | 12 | 8 | 4 | 2,05 | 1,10 |
| Okul etkinliklerine sınıfı katma | 36 | 37 | 17 | 8 | 2 | 2,04 | 1,03 |

Çizelge 4'te görüldüğü gibi katılımcılar en fazla güçlüğü pekiştirme ve caydırma listesi hazırlamada ($\overline{X}$ =2.31) yaşarken, en az güçlüğü, olumlu davranışı pekiştirmede ($\overline{X}$ =1.55) yaşamaktadırlar. Katılımcılar ayrıca, öğretim hızını öğrenciye

göre ayarlamada ($\overline{X}$ =2.28), olumsuz davranışı düzeltmede ($\overline{X}$ =2.25) ve öğrenci deneyimlerini yönetmede ($\overline{X}$ =2.25) güçlük yaşamaktadır.

Katılımcıların öğretimi yönetmede kendilerinden beklenen yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlüğün cinsiyete, branşa ve öğretmenlik sertifikası sahibi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-test ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Çizelge 5'te yer almaktadır.

*Çizelge 5. Öğretimi yönetmede yaşanan güçlüğün cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik t test analizleri sonucu*

| | N | $\overline{X}$ | ss | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Cinsiyet | | | | | | |
| Kadın | 63 | 2,05 | 0,80 | 93 | ,798 | ,427 |
| Erkek | 32 | 1,91 | 0,78 | | | |
| Branş | | | | | | |
| Sınıf | 30 | 2,16 | 0,83 | 90 | 1,262 | ,210 |
| Branş | 62 | 1,94 | 0,76 | | | |
| Sertifika | | | | | | |
| Evet | 87 | 1,97 | 0,82 | 91 | 1,394 | ,167 |
| Hayır | 6 | 2,44 | 0,51 | | | |

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, katılımcıların öğretimi yönetmede kendilerinden beklenen yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlükte cinsiyete göre (t=798; p>.05), branşa göre (t=1.262; p>.05) ve öğretmenlik sertifikası sahibi olma durumuna göre (t=1.394; p>.05), .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Katılımcıların öğretimi yönetmede yaşadıkları güçlüklerde mezun olunan bölümün rolü olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analize ilişkin bulgular Çizelge 6'da yer almaktadır.

*Çizelge 6. Mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretimi yönetmede yaşanan güçlüğe yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu*

| Bölüm | N | $\overline{X}$ | ss | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| EF | 22 | 2,18 | 0,65 | | | | | | |
| FEF | 18 | 1,64 | 0,56 | Gruplararası | 4,718 | 4 | 1,179 | | |
| EBF | 5 | 1,58 | 1,51 | Gruplariçi | 55,379 | 90 | 0,615 | 1,917 | ,114 |
| EF | 38 | 2,01 | 0,85 | | | | | | |
| Diğer | 12 | 1,98 | 0,68 | Toplam | 60,097 | 94 | | | |

*EF Sınıf+=Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü,*
*FEF =Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri,*
*EBF=Eğitim Bilimleri Fakültesi,*
*EF Sınıf-=Eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü dışında kalan bölümler,*
*Diğer=Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri dışında kalan fakültelerin bölümleri.*

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, katılımcıların öğretimi yönetmede kendilerinden beklenen yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlüklerde mezun olunan bölümün fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır ($F=1.917$; $p>.05$).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, aday öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme süreci yeterliliklerini sergilemede yaşadıkları güçlüğü belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma sonucunda, aday öğretmenlerin, öğretim yapma becerileri arasında yer alan; gezi gözlem yoluyla, deneysel, proje yoluyla, buluş yoluyla, bilgisayar ve video ile öğretim yapmada, öğrencileri bir sonraki derse hazırlamada ve alan uzmanına bilgi sundurmada sorun yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretimi yönetme becerilerinden ise pekiştirme ve caydırma listesi hazırlamada, öğretim hızını öğrenciye göre ayarlamada, olumsuz davranışı düzeltmede ve öğrenci deneyimlerini yönetmede güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Aday öğretmenlerin öğretim yapma ile ilgili becerileri yerine getirmede yaşadığı güçlüklerde cinsiyet fark yaratmazken, branşın ve mesleğe başlamadan önce eğitme öğretme yeterliği sahibi olmalarının fark yarattığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim yapma becerilerini yerine getirmede, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre; sınıf öğretmenliği mezunu olanların, Fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre ve mesleğe başlamadan önce öğretmenlik sertifikası sahibi olmayanların, olanlara göre daha fazla güçlük çektikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha çeşitli ve fazla derse girmekteyken, branş öğretmenleri belirli bir düzeyde ve belki de tek tip derse girmektedirler. Bu bağlamda branş öğretmenlerinin söz konusu yeterlikleri yerine getirmeleri, sınıf öğretmenlerine göre daha kolay olabilir. Ayrıca sınıf öğretmenliği öğrencileri, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine göre daha yoğun biçimde öğretmen yeterliklerini öğrenmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri mesleki sorunlarını diğer gruba göre daha kolay fark edebilirler. Fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ise sözü edilen nedenden dolayı, kendilerinde olan eksikliği kolayca fark edemeyebilir ve kendilerini yeterli hissedebilirler. Bu bağlamda, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine verilen öğretmenlik sertifikası programlarının içeriğinin gözden geçirilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlik sertifikasının önemi de bu araştırma sonucu ile vurgulanmaktadır.

Aday öğretmenlerin öğretimi yönetme ile ilgili becerileri yerine getirmede yaşadığı güçlükler; pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama; öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama; olumsuz davranışı düzeltme; öğrenci deneyimlerini yönetme biçiminde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin söz konusu yeterlikleri yerine getirmede yaşadıkları güçlükte araştırma değişkenlerinin bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Aday öğretmenlerin genel öğretmen yeterliliklerine hizmet öncesinde sahip olması gereklidir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren fakültelerin eğitim programlarının söz konusu yeterlikleri kazandıracak biçimde yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Diğer yandan, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin amacına uygun yürütülüp yürütülmediği denetlenmelidir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde, aday öğretmenlerin, gözledikleri öğretmenler tarafından değerlendirilmeleri daha özenli yapılmalıdır. Öğretmen adayları, dersler doğrultusunda uygulama yaptıkları sınıfların öğrenciler tarafından da değerlendirilmelidir. Ancak hem gözlenen öğretmen, hem de öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeler, aday öğretmene dönüt sağlamak amacı ile kullanılmalıdır. Sınıf geçme notunu etkilemeyeceği bilinerek alınan dönütler, aday öğretmenlere, mesleğe girdiklerinde ışık tutacaktır.

Bu çalışma sonucu ortaya çıkan güçlüklerin, bir anlamda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerindeki yetersizlikleri olarak da kabul edilebilir. Dolayısıyla, bu araştırma eğitim fakültelerinin programını düzenleyenlere de hizmet vermekte olan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerde ne derece güçlük çektiğini göstermesi bakımından da önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın sonucunun YÖK'e öğretmen yetiştirme politikalarını düzenlemede ve uygulanmasını takip etmede rehberlik edeceği düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçlarının, öğretmen yetiştiren fakültelere de öğretmen eğitimi alan derslerinin içeriğini geliştirmede yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan, bu çalışma birçok aday öğretmene, mesleğinin ilk yıllarında kendilerinden beklenen performansı yerine getirmede yaşanan güçlüklerde yalnız olmadığını anlaması bakımından da yardımcı olacaktır. Ayrıca bu çalışma, öğretmen adaylarına da kendilerinden beklenen yeterliklerin neler olduğu konusunda somut bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak, bu çalışmanın daha kapsamlı ve daha fazla öğretmene ulaşarak yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

Altay, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları sorunlar.* Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

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

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

Brott, P. E. ve Kajs, L. T. (2001). Developing the professional ıdentity of first-year teachers through a "Working Alliance". *NAAC.* http://www.alt-teachercert.org/WorkingAlliance.html adresinden 08.08.2009 tarihinde erişildi.

Çermik, A. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin insan ilişkileri sorunları ve bu sorunların performans üzerindeki etkileri.* Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çoban, A. (2009). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar.* Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Dağlı, A. (1998). İlköğretim denetmenlerinin algılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri. *27-28 Ekim Eğitimde Yansımalar Konferansı,* Ankara.

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.

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

Kavak, Y., Aydın, A., ve Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007).* Ankara: YÖK Yayını 2007-5.

Kilgore, K., Ross, D. ve 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*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

MEB (1998). *2. Atama dönemi öğretmenlik başvuru kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğü.

MEB (2002). *Öğretmen yeterlilikleri.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

MEB (2008). *Öğretmen yeterlilikleri.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Özpınar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

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

Toker Gökçe, A. (2010). Alternatively certified elementary school teachers in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2, 1064-1074.

Toker Gökçe, A. (2001). *A study of alternatively certified classroom teachers (ACTs) through the perceptions of ACTs, principals and inspectors*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış yüksek lisans tezi..

Wong, J. L. ve Tsu, A. B. (2007). How do teachers view the effects of school-based in-service learning activities? A case study in China. *Journal of Education for Teaching,* (33)4, 457-470.

Yalın, M. (2001). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problemleri ve çözüm önerileri*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

## EXTENDED ABSTRACT

The purpose of the study is to investigate new teachers' perceptions related to 'teaching and learning process competencies' included in 'general teacher competencies' determined by the Ministry of National Education. Therefore new teachers' problems related to perform these skills were examined. A survey technique was used in order to collect the study data. A questionnaire developed by the researcher was used for data collection. Study group, which was composed of 94 new teachers, was selected in accordance with their voluntariness. The data collected were analyzed through SPSS program. Then descriptive and inferential analyses were conducted in order to gain a deeper insight into the responses in the question form. Personal information of the teachers was gathered in the first section of the question form. Problems of having necessary teaching skills were measured through items in two dimensions of teacher qualifications: 'teaching' and 'managing the teaching'. All these questions were measured through a 5-point Likert scale, ranging from 1 'not at all hard for me' to 5 "always very hard for me'. The purpose of the study was to explore the difficulties that new teachers supposed to have skills. Therefore, teachers' perceptions of their performance in 'teaching' and 'managing teaching' activities were examined. A total of 95 teachers were involved in this study. More than half of the teachers were female (66%). While most of the teachers are between 21-25 (90%) years old. 83 % were graduate while 15 % have master degree. More than half 63% graduated from education, while one-thirds 19% graduated from science-literature faculties. Finally, a little more than half (63%) was recruited as branch teacher, while 32% were recruited as class teacher.

The results revealed that teachers found 'teaching by means of trip and observation', 'doing experimental teaching' 'use experts for presentation subjects' the most difficult while "doing one by one teaching" was the least difficult among other teaching activities. Similarly, teachers found 'preparing reinforcement and deterrence list' while 'reinforcing positive behaviour' was the least difficult among other management of teaching activities. Results showed that, gender has not any effect on the teachers' problems related to 'teaching' and 'managing teaching' skills at the level of .05. However branch and having teaching certificate effect on the problems related to teaching skills. Finally, the teachers who graduated from educational faculties have difficulties on teaching activities more than the others who graduated from science-literature department. In line with the findings, such suggestions as in the following are put forward; school experience and teaching practice courses should be applied effectively. In addition, project based activities should be enhanced in in-service education. Since the study results provide information about new teachers' problems related to professional skills, candidate teachers can learn what they would be face with during their induction period. Thus, they can prepare themselves for such problem. Since all background variables showed valuable patterns, they needed to be handled again in further studies.

## YAZAR HAKKINDA

*Dr. Asiye Toker Gökçe, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde yardımcı doçent olarak görev yapmaktadır. Yazar doktora derecesini 2006 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden almıştır. / İletişim adresi: Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Umuttepe Yerleşkesi, İzmit, Kocaeli. / Eposta: asi.gokce@kocaeli.edu.tr*

## ABOUT THE AUTHOR

*Dr. Asiye Toker Gökçe is working as an assistant professor at Kocaeli University Faculty of Education the Department of Educational Sciences. She had PhD from Ankara University Educational Sciences Institute in 2006. / Correspondence Address: Kocaeli University Faculty of Education Department of Educational Sciences. Umuttepe Campus, İzmit, Kocaeli / Email: asi.gokce@kocaeli.edu.tr*

Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi Journal of Educational Sciences and Practice ISSN 1303 6475