

Aday Öğretmenlerin İlk Yıl Mesleki Deneyimleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorun ve Kaynakları*

The Challenges of Beginning Teachers in Their First Year of Teaching Career and Their Sources

Onur Ergünay**
Oktay Cem Adıgüzel***

To cite this article/ Atf için:

Ergünay, O. ve Adıgüzel, O. C. (2019). Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları sorun ve kaynakları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1080-1099. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.8m

Öz.Bu çalışmada aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve sorun kaynaklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel verilere dayalı çoklu durum çalışması olarak yürütülmüştür. Katılımcılar amaçlı örnekleme kullanılarak 2014-2015 eğitim öğretim yılı başında Eskişehir ilinde göreve başlayan üç aday öğretmen olarak belirlenmiştir. Bir eğitim öğretim dönemi boyunca yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, katılımcı gözlemler, yapılandırılmamış bireysel görüşmeler ve açık uçlu anketlerle toplanan veriler tümevarım analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Öncelikle her aday öğretmenden elde edilen veriler birbirinden bağımsız olarak çözümlenmiş, daha sonra üç aday öğretmenin sorun ve sorun kaynakları birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmada üç aday öğretmenin ortak sorun kaynaklarının sınıf yönetimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, kurumsal işleyiş, öğrenci ve kişisel/mesleki gelişim temaları altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik öğretmenlik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi ve bu uygulamaların daha özenli yürütülmesi önerisi sunulmuştur. Gelecek araştırmalarda bu sorunları çözmeye yönelik eylem araştırması deseninde araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Aday öğretmen, ilk yıl mesleki deneyim, çoklu durum çalışması, tümevarım analizi

Abstract. The purpose of the study was to identify the challenges beginning teachers face with in their first years in the profession and their sources. A multiple-case study design was conducted. Purposeful sampling was used and participants were three beginning teachers who started their teaching career in Eskişehir at the beginning of 2014-2015 schooling year. Data were collected through semi-structured individual interviews, observations, unstructured individual interviews and open-ended questionnaires throughout one schooling year. Data were analysed inductively. Cross-case analysis followed within-case analysis of each beginner teacher case. The common emerging themes were classroom management, preservice teacher education, organizational procedures, students and personal/professional development oriented challenges. Implications for preservice teacher education curricula are to increase the teaching practices/practicum and to be more rigorous in these courses. In further research, an action research design study might be beneficial to understand the challenges in this critical period and to attempt to overcome them.

Keywords: Beginning teacher, first year in teaching, multiple-case study, inductive analysis.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.01.2019

Düzeltilme Tarihi: 12.06.2019

Kabul Tarihi: 25.07.2019

* Bu çalışma birinci yazarın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2018 yılında ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan birinci yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir. Çalışmanın bulguları 28-30 Eylül 2018 tarihlerinde Sandıklı/Afyonkarahisar'da gerçekleştirilen II. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde (UBEK2018) sözlü olarak sunulmuş ve kongre kitapçığında kısa özet şeklinde yayınlanmıştır.

** Sorumlu Yazar/ Correspondence: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, e-mail: oergunay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1688-0458

*** Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, e-mail: ocadiguzel@gmail.com ORCID: 0000-0002-7985-4871

Giriş

Öğretmen eğitimi, eğitim bilimleri alanındaki önemli çalışma alanları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemi ve bu dönemde uygulanan programların niteliği yetiştirilecek öğretmenlerin niteliğini belirleyen önemli etkenler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte öğretmen eğitimi sürecinin sadece hizmet öncesi dönemle sınırlı olmadığı yaygın şekilde kabul görmektedir (Casey, 2005; Darling-Hammond, 2010; Feiman-Nemser, 2001; Ingvarson, Beavis ve Kleinhein, 2007; Loughran, Brown ve Doecke, 2001). Öğretmen eğitiminin aşamalılık ve süreklilik özelliği belirtilen bu yaklaşımlarda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sonrasındaki mesleki deneyimlerin öğretmenlerin mesleki yeterlikleri üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmen eğitiminin hizmet öncesi öğretmen eğitimiyle sınırlı olmadığı vurgulandığı yaklaşımlarda öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri de önemli bir dönem olarak ön plana çıkmaktadır. Örneğin Casey (2005) öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarını, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tamamlanması sonrası bağımsız şekilde öğretim aşamasına geçiş dönemi olarak betimlemekte ve bu dönemi öğretmen eğitiminde önemli bir aşama olarak vurgulamaktadır. Benzer şekilde Ingvarson vd. (2007) bu dönemin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yön veren bir dönem olduğunu belirtmektedir. Ayrıca dönemin öğretmenlerin mesleki kariyerlerinde en çok zorluk yaşadıkları ve karşılaştıkları sorunlarla baş etmeye çalıştıkları dönem olduğu vurgulanmaktadır (Feiman-Nemser, 2003). Bu görüşler doğrultusunda ilk yıl mesleki deneyim sürecinin öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemli bir aşaması olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri öğretmen eğitimi bağlamında önemli bir dönem olması ile birlikte, bu dönemde yaşanan deneyimlerin incelenmesi öğretmen eğitiminde önemli bir çalışma alanı olarak düşünülmektedir. Bu döneme yönelik yapılacak araştırmaların öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamaların ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uyum dönemlerine yönelik uygulamaların geliştirilmesine katkı yapacağı düşünülmektedir (Black, 2003; Calderhead ve Shorrock, 1997; Fantilli ve McDougall, 2009; Kane ve Francis, 2013; Kosnik ve Beck, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin incelenmesi birçok uluslararası ve ulusal çalışmanın konusu olmuştur. Bu döneme ilişkin yapılan uluslararası ve ulusal alanyazındaki çalışmaların dört boyutta toplandığı görülmektedir. İlk boyutta bu dönemde öğretmenlerin yaşadıkları mesleki deneyimler doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarına yönelik öneriler sunulan araştırmalar bulunmaktadır (Battle, 2008; Cihan, 2016; Çakmak, 2013; Ergenekon, 2005; Güvendir, 2017; Heath, 2015; Kozikoğlu, 2016; Lebel, 2010; Öztürk, 2016; Öztürk ve Yıldırım, 2014; Pikula, 2015; Thompson, 2010; Toker-Gökçe, 2013). İkinci boyutu, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin ilk yıl deneyimleri üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar oluşturmaktadır (Bielicki, 2014; Harris, 2009; Kılıçkaya, 2012; Kızıldağ, 2007; Pettway, 2005; Robertson, 2011). Üçüncü boyutta ise bazı araştırmaların ilk yıl mesleki deneyim sürecinde öğretmenlerin mesleki yeterliklerindeki değişimlere odaklandığı görülmektedir (Akdağ, 2016; Bümen ve Ercan-Özaydın, 2013, Clark, 2009; Wasserman, 2011). Dördüncü boyutta ise öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Bingley, 2015; Boyraz, 2007; Confait, 2015; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Meister ve Melnick, 2003; Özgün, 2005; Öztürk, 2008; Wanzare, 2007).

Öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerine odaklı ilgili alanyazın incelendiğinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin birçok sorunla karşılaştığı ve bu sorunlarla baş etmeye çalıştıkları görülmektedir. Uluslararası alanyazında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleklerinde ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde; sınıf yönetimine ilişkin sorunlar (Battle, 2008; Bielicki, 2014; Black, 2003; Confait, 2015; Heath, 2015; Moore-Hayes, 2008; Thompson, 2010;

Wanzare, 2007), öğrencileri tanıma ve bireysel farklılıklarına yönelik uygulamalarda eksiklik hissetme (Black, 2003; Meister ve Melnick, 2003; Wasserman, 2011), özel eğitim uygulamalarında eksiklik hissetme (Battle, 2008; Moore-Hayes, 2008, Robertson, 2011) gibi sorun alanlarının belirlendiği görülmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde de öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların benzer sorun alanlarına yönelik olduğu görülmektedir. Ulusal alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde sınıf yönetimine ilişkin sorunlar (Boyras, 2007; Çakmak, 2013; Ergenekon, 2005; Güvendir, 2017; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Öztürk, 2008, 2016; Salı, 2008), öğrencileri tanıma ve bireysel farklılıklarına yönelik uygulamalarda eksiklik hissetme (Toker-Gökçe, 2013; Salı, 2008; Sarı, 2011) gibi sorun alanlarının belirlendiği görülmektedir. Ayrıca ulusal alanyazındaki bir çok araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin kurumsal işleyiş ve okul çevresine uyum sorunu yaşadıkları da vurgulanmaktadır (Cihan, 2016; Ergenekon, 2005; Güvendir, 2017; Korkmaz, Saban ve Akbaşı, 2004; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Öztürk, 2008; Salı, 2008; Sarı, 2011).

Hem uluslararası alanyazında hem Türkiye’de bu döneme odaklı araştırmalar birlikte dikkate alındığında, öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin ve bu dönemde karşılaştıkları sorunların hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik gerçekleştirilecek uygulamaların planlanmasına ilişkin önemli bulgular ortaya koyacağı ifade edilebilir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi boyutunda, öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde yaşadıkları sorunların ve bu sorunların kaynaklarına ilişkin bulguların hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Lebel’in (2010) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenlerin birçok kez ‘bize bunu fakültede öğretmemişlerdi’ ifadelerini belirtmeleri bulgusu da bu görüşü desteklemektedir. Benzer şekilde Türkiye’deki öğretmen eğitimi araştırmalarında da öğretmenliğe başladıktan sonraki performanslara odaklı araştırmaların sınırlı düzeyde olduğu ve artırılması gerektiğine ilişkin görüşler de ileri sürülmektedir (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Özoglu, 2010; Yıldırım, 2013).

Öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarındaki deneyimlerinin, mesleki gelişimlerine yönelik vizyonlarını ve gelecekteki mesleki deneyimlerinin niteliğini büyük ölçüde etkilediği vurgulanmaktadır (Kosnik ve Beck, 2009). Bu nedenle ilk yıl mesleki deneyim sürecinde karşılaşılan sorunların derinlemesine incelenmesinin, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik önemli bulgular da sunacağı düşünülmektedir. Bu dönemde karşılaşılan sorun alanlarının aynı zamanda göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç alanlarına yönelik bulgular sunacağı öngörülmektedir. Ayrıca aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerinden sorumlu olarak Milli Eğitim Bakanlığının, bu öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerini planlarken temel alabilecekleri alanların belirlenmesinde de araştırma sonuçlarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Benzer doğrultuda araştırma sonuçlarının, mesleğe yeni başlayan ya da başlayacak olan öğretmenlerin bu süreçte karşılaşılabilecekleri sorunlara ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmalarına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Böylece araştırmada ulaşılan sonuçların öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecindeki ve ilgili alanyazında vurgulandığı şekilde tüm mesleki yaşamlarında öğretmenlik performanslarının daha etkili olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Amacı

Araştırma kapsamında, aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları sorunların ve kaynaklarının bir durum çalışması yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ”İlk yıl mesleki deneyimleri süresinde aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve kaynakları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları güncel ve sınırları belirlenmiş bir durumun ya da birçok durumun, uzun süreli ve derinlemesine veri toplanarak incelendiği araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013; Merriam, 2009). Çoklu durum çalışmaları ise bir araştırma odağıyla ilişkili birden çok durumun incelenip belirlenen araştırma konusuna yönelik detaylı çıkarımların yapılabileceği araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Stake, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2014).

Bu çalışma ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde aday öğretmenlerin mesleki vizyonlarındaki değişimlerin incelenmesi ve bu dönemde karşılaştıkları sorunlar ile kaynaklarının belirlenmesi olmak üzere iki boyutlu olarak yürütülen bir doktora tez araştırmasının ikinci boyutuna ilişkin bulgu ve sonuçları kapsamaktadır. Tez çalışmasının aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik boyutu, araştırma kapsamında veri toplama sürecinde katılımcıların görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinde araştırma sürecinde de yeni araştırma odaklarının belirlenmesi ve verilerin bu boyutta incelenmesi durumu dikkate alınmıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından veri toplama sürecinin ilk aşaması olan görüşmelerde fark edilmiş ve tez izleme komitesinde bu boyutun da araştırma kapsamına alınması önerilmiştir. Yapılan değerlendirmede araştırmanın aynı katılımcılarla iki boyutlu olarak sürdürülmesi ve verilerin iki araştırma odağı için ayrı ayrı analiz edilmesi uygun görülmüştür. Bu çalışmada tez araştırmasının ikinci boyutu olarak ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve kaynaklarının belirlenmesine yönelik bulgular ve sonuçlar sunulmaktadır.

Araştırma kapsamında ilk yıl mesleki deneyim sürecini yaşayan aday öğretmenlerin deneyimlerinin uzun süreli olarak boylamsal şekilde incelenmesinin araştırma sorusuna yanıt vermede etkili olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle araştırma amacı doğrultusunda nitel verilere dayalı bir çoklu durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyim süreçleri araştırma odağını oluşturmuştur. Bu süreci yaşayan üç aday öğretmen ise araştırmanın durumları olarak belirlenmiştir. Her aday öğretmen ayrı bir durum olarak değerlendirilmiş ve karşılaştıkları sorunlar ve kaynakları birbirinden bağımsız şekilde incelenmiştir. Daha sonra ise her bir durumda ulaşılan bulgular çoklu durum çalışması desenine uygun olarak birbirleriyle karşılaştırılmış ve araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma katılımcılarını 2014-2015 eğitim öğretim yılı başında Eskişehir ilinde öğretmenliğe başlayan üç aday öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde çoklu durum çalışmalarında yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Gay, Millis ve Airasian, 2006; Punch, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011;). Bu süreçte araştırma verilerinin bir eğitim öğretim yılı boyunca sürdürüleceği dikkate alınarak öncelikle araştırmacıların görev yaptığı şehir olarak Eskişehir ilinde göreve başlayan aday öğretmenlere ulaşılmıştır. Bu nedenle ilk aşamada kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak 2014-2015 eğitim öğretim yılı başında Eskişehir iline ilk ataması yapılan 196 aday öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. İkinci ölçüt olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreçleri ve görev tanımlarındaki farklılıklar dikkate alınarak özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler ve meslek dersi öğretmenleri araştırma kapsamı dışında bırakılmış ve uygun katılımcı sayısının 164 olduğu belirlenmiştir. Üçüncü aşamada tez araştırmasının ilk araştırma odağının dayandırıldığı kuramsal çerçeve bağlamında daha önce özel eğitim kurumlarında

ya da devlet okullarında uzun süreli mesleki deneyim yaşamış aday öğretmenler katılımcı kapsamı dışında tutulmuştur. Bu boyutta 111 aday öğretmenin atanma öncesi mesleki deneyim yaşadıkları tespit edilmiş ve araştırma kapsamına alınabilecek katılımcı sayısı 53 olarak belirlenmiştir. Bu aday öğretmenlerden 12'si ile iletişim kurulamamış ve ulaşılabilirlik ölçütüne dayalı olarak olası katılımcı sayısı 41 olmuştur. Sonraki aşamada gönüllülük esasına bağlı olarak 13 aday öğretmen araştırmaya katılabileceklerini belirtmişlerdir. Bu aşamada diğer bir ölçüt olarak eğitim fakültesi mezunu olma koşulu dikkate alınarak sertifika ya da tezsiz yüksek lisans programı mezunu oldukları belirlenen dört aday öğretmen de katılımcı kapsamı dışında bırakılmıştır. Geriye kalan dokuz aday öğretmenden üçü il merkezine çok uzak olan ve yoğun kış koşullarında ulaşım sorunu yaşanma olasılığı nedeniyle, iki aday öğretmen ise az nüfuslu bir yerleşim yerinde görev yapmaları ve bu nedenle sınıflarındaki öğrenci sayılarının çok az olmasına bağlı olarak katılımcılar arasına alınmamıştır. Böylece araştırmanın katılımcıları olarak dört aday öğretmen belirlenmiş ve bu bağlamda veri toplama süreci planlanmıştır. Bununla birlikte veri toplama aşamasının ilk aşaması öncesi bir aday öğretmen özel nedenlerini belirterek araştırmada yer almaktan vazgeçtiğini belirtmiş ve katılımcılar arasından çıkarılmıştır. Sonuç olarak araştırmada üç katılımcıdan veri toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde her katılımcı araştırmacının amacı ve veri toplama süreci hakkında bilgilendirilmiş ve onam formları aracılığıyla bireysel olarak izinleri alınmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı Aday Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik Alanı	Okul Bölgesi	Okul Türü
Mısra*	Kadın	24	Türk Dili ve Edebiyatı	Şehir Merkezi	Anadolu Lisesi
Nazım*	Erkek	24	Türk Dili ve Edebiyatı	Şehir Merkezi	Anadolu Lisesi
Ekin*	Kadın	24	İlköğretim Matematik	İlçe Merkezi	Ortaokul

* Katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Katılımcılar 2014-2015 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde göreve başlamış ve ilk yıl mesleki deneyimlerini yaşamışlardır. Mısra ve Nazım öğretmen şehir merkezinde bir Anadolu lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri olarak göreve başlamışlardır. Ekin öğretmen ise bir ilçe merkezinde bulunan bir ortaokulda İlköğretim Matematik öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Üç katılımcı da hizmet öncesi öğretmen eğitimi programını devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde tamamlamışlar ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda atanmaya yeterli puan alarak Eskişehir iline atanmaya hak kazanmışlardır. İlk yıl mesleki deneyimleri sürecinde haftalık ders saatleri 20-25 ders saati arasında olmuştur. Sınıflarında yaklaşık 25-35 öğrenci bulunmaktadır.

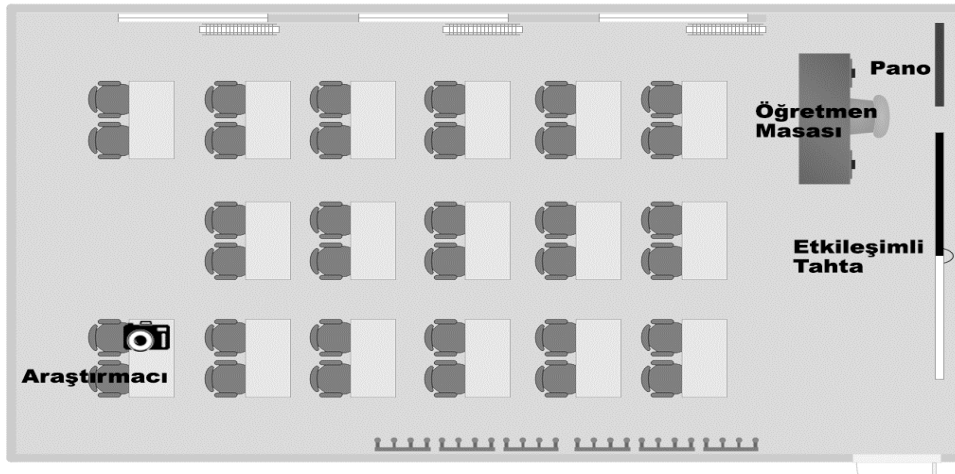
Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, açık uçlu anket, katılımcı gözlemler ve yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Durum çalışmalarında çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak zengin ve birbirini destekleyebilecek veri çeşitliliğine ulaşma hedeflenmektedir. Bu bağlamda ilk yıl mesleki deneyimlerini yaşayan üç katılımcı aday öğretmenden derinlemesine veri elde etmek amacıyla araştırmada yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve katılımcı gözlemlerden yararlanılmıştır. Ayrıca her gözlem sonrası gözlemlerde elde edilen verilere yönelik katılımcıların yansıtılmalarını almak için yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla veri

toplanmıştır. Ek olarak araştırma sürecinde araştırmacı tarafından araştırma günlükleri yazılmış ve veri analizinde destekleyici veri olarak kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde ilk olarak her katılımcı ile ilk yıl mesleki deneyimleri başında yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 2014 yılı Kasım ayında gerçekleştirilmiş ve 35 dakikayla 1 saat arası sürmüştür. Ekin ve Nazım öğretmenle yapılan görüşmeler birinci araştırmacının odasında, Mısra öğretmenle yapılan görüşme ise katılımcının görev yaptığı okulun memur odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesi hazırlık sürecinde Adıgüzel'in (2016) önerdiği yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler için sekiz adımdan oluşan hazırlık aşamaları izlenmiştir. Bu kapsamda hazırlanan görüşme soruları bir uzman değerlendirme formu kullanılarak dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların ikisi eğitim bilimleri, öğretmen eğitimi ve nitel araştırma alanında uygulama ve araştırma deneyimleri olan öğretim üyeleri, biri benzer deneyime ve eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip bir öğretim görevlisidir. Dördüncü uzman ise eğitim programları ve öğretim alanında bilim uzmanıdır ve Milli Eğitim Bakanlığında uzun süredir Rehber Öğretmen olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerle etkileşim içerisinde olması, nitel araştırmalar konusunda deneyimi nedeniyle uzman olarak belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda önerilen değişiklikler yapılmıştır. Bu form kullanılarak aynı ilde göreve başlayan bir aday öğretmenle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği tekrar denetlenmiş ve ortalama görüşme süresi belirlenmiştir. Bu görüşmelerde temel olarak katılımcıların deneyim başındaki öğretmen vizyonlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların içinde buldukları döneme ilişkin sorunları sıklıkla ifade etmeleri veri toplama sürecinin izleyen aşamalarında araştırmacıları, katılımcıların sorunlarına yönelik veriler toplamaya yönlendirmiştir. Bu nedenle veri toplama sürecinin diğer aşamalarında doğrudan katılımcıların karşılaştıkları sorunlara yönelik veriler de toplanmıştır.

Yapılan deneyim başı görüşmeler sonrası her katılımcının sınıflarında birinci eğitim öğretim döneminin sonuna kadar ve ikinci eğitim öğretim döneminde katılımcı gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemler birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılacak ders ve gözlem zamanları katılımcıların uygun olduğu saatler dikkate alınarak hazırlanan bir gözlem planına uygun olarak belirlenmiştir. Gözlemler öncesi araştırmacılar tarafından görüşme formları hazırlanmış ve iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda son hali geliştirilmiştir. Gözlemler sırasında verilerin daha sonra ulaşılabilirliğini sağlamak amacıyla video kaydı yapılmıştır. Gözlemler sırasındaki sınıfların planı Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Gözlem yapılan bir dersliğin planı

Birinci eğitim öğretim döneminde toplam 23 ders gözlemi yapılmıştır. Ekin ve Mısra öğretmenin derslerinde sekiz, Nazım öğretmenin derslerinde ise yedi gözlem gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler 08.12.2014 tarihinde başlamış ve birinci eğitim öğretim döneminin sonuna kadar ardışık olarak sürdürülmüştür. Ders gözlemleri ikinci eğitim öğretim döneminde de sürdürülmüştür. Bu dönemde her katılımcı için Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs aylarında olmak üzere dört ders gözlemi yapılmıştır. Bu dönemdeki 12 ders gözlemi ile birlikte araştırma sürecinde gerçekleştirilen toplam ders gözlemi sayısı 35 olmuştur.

Araştırmada yapılandırılmamış bireysel görüşmeler yoluyla da veri toplanmıştır. Bu görüşmeler katılımcılarla her ders gözleminin hemen sonrasında yapılmıştır. Bu görüşmelerde katılımcıların derslerdeki uygulamalarına yönelik yansıtmaları istenmiş ve kendilerine uygulamalarının gerekçelerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu doğrultuda birinci eğitim öğretim döneminde 15, ikinci eğitim öğretim döneminde 12 olmak üzere ve 2-20 dakika arası süren toplam 27 yapılandırılmamış bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşme ve gözlemlere ek olarak katılımcılardan açık uçlu bir anket aracılığıyla da veri toplanmıştır. Anket eğitim öğretim döneminin birinci dönemi sonunda üç katılımcıya e-posta yoluyla gönderilmiştir. Üç katılımcı da anketi yanıtlayarak araştırmacılara geri göndermişlerdir. Anket iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İkinci soru tez araştırmasının ilk boyutuyla ilişkilidir. Birinci soru ise katılımcıların ilk yıl mesleki dönem sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve yaşadıkları sorunların neler olduklarına yöneliktir. Ayrıca bu sorunlar karşısında neler hissettikleri ve çözüme yönelik neler yaptıkları da ankette sorulmuştur. Bu boyuta ilişkin anket soruları aşağıdaki şekildedir:

1. Mesleğinizde ilk döneminizi tamamlamak üzeresiniz. Bu süreci aşağıda ifade edilen boyutlarda değerlendirebilir misiniz?
 - Mesleğinize ilişkin karşılaştığınız zorluklar, yaşadığınız sorunlar neler oldu?
 - Bu zorluklar ve sorunlarla karşılaştığınızda neler hissettiniz?
 - Bunları çözmek için neler yaptınız?

Veri toplamanın son aşamasında üç katılımcıyla eğitim öğretim yılının sonunda yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasıyla 45, 67 ve 33 dakika sürmüştür. Bu görüşmede ayrıca katılımcıların ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve kaynaklarına ilişkin doğrudan bir soru da sorulmuştur ve bu soru aşağıdaki şekildedir:

İlk yıl mesleki deneyim sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdi? Bu sorunların nedenlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Araştırma kapsamındaki tüm veriler tümevarım analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Çoklu durum çalışmalarında öncelikle her durumun birbirinden bağımsız şekilde betimlenmesi daha sonra durumlar arası karşılaştırmaların gerçekleştirilmesi ve son olarak araştırma odağına yönelik genelleme ve çıkarımların yapılması belirtilmektedir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2014). Bu doğrultuda öncelikle çalışmadaki durumlar olarak her katılımcıdan elde edilen veriler birbirlerinden ayrı şekilde sınıflandırılmış ve analiz edilmişlerdir. Daha sonra aralarındaki benzerlikler ve farklıklar incelenmiştir.

Veri analizi sürecinde görüşmelerin ses kayıtlarının tamamının araştırmacılar tarafından yazıya dökümü yapılmıştır. Daha sonra yazılı dökümlerin sorunlara ilişkin kodlamalar ve temalandırma birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Yapılan kodlamaları ve temaları içeren dökümler eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapan ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi

tarafından incelenmiştir. Uzman görüşlerine dayalı olarak tutarlık incelemesi gerçekleştirilmiş, kodlama ve temaların inandırıcılığında fikir birliğine ulaşılmıştır.

Gözlemlerin analizinde de araştırma odağı olan sorunlar dikkate alınarak kodlama ve temalandırma birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan kodlar ve temalar ikinci araştırmacı tarafından da incelenmiştir. Bu boyutta görüş farklılıklarına ilişkin tutarlık incelemesi yapılarak yapılan analizlerin inandırıcılığında fikir birliğine ulaşılmıştır.

İnandırıcılık ve Etik

Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanmasına yönelik güvenilirlik, aktarılabirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik olmak üzere dört boyutta çeşitli tedbirlerin alınması önerilmektedir (Guba, 1981; Yıldırım ve Şimşek; 2011). Güvenilirlik boyutunda araştırmada uzun süreli etkileşimin gerçekleştirilmesi, derinlemesine gözlem yapılması ve her aşamada uzman incelemesinin yer alması tedbirleri alınmıştır. Aktarılabirlik boyutunda araştırma odağının, yapılan işlemlerin ve bulguların ayrıntılı olarak betimlenmesi ile katılımcıların amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmesi tedbirleri alınmıştır. Tutarlık boyutunda veri analizinde ulaşılan kod ve temaların tutarlık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Son olarak onaylanabilirlik boyutunda veri kaynakları ve veri toplama yöntemlerinin belirlenmesinde çeşitleme yapılmıştır.

Araştırma sürecinde etik ilkelere bağlılık konusunda öncelikle kurumsal boyutta gerekli kurumsal izinler alınmıştır. Ayrıca katılımcıların seçiminde gönüllülük ilkesine bağlı kalınmış, katılımcılar araştırma amacı ve süresine ilişkin bilgilendirilmiş ve her katılımcının sözlü ve yazılı onayı onam formu aracılığıyla alınmıştır. Araştırmada elde edilen video ve ses kayıtlarının gizliliği sağlanmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizliliğini sağlamak amacıyla gerçek adlar yerine kod isimler kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Verilerin analizine bağlı olarak ulaşılan bulgular, Ekin öğretmenin karşılaştığı sorun kaynaklarının beş tema altında, Mısra ve Nazım öğretmenin karşılaştıkları sorun kaynaklarının ise altı tema altında toplandığı görülmektedir. Üç katılımcının karşılaştıkları sorunlar ve kaynaklarına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Üç Aday Öğretmenin Karşılaştıkları Sorunlar ve Kaynakları

	Mısra	Nazım	Ekin
Sınıf Yönetimi Kaynaklı Sorunlar	1. Davranış yönetiminde eksiklik 2. Zaman yönetiminde eksiklik	3. Davranış yönetiminde eksiklik 4. Öğrencilerle iletişim kurmada eksiklik	5. Davranış yönetiminde eksiklik 6. Zaman yönetiminde eksiklik
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Uygulama eksikliği • Alan bilgisi-öğretmenlik meslek bilgisi ilişkilendirmede eksiklik • Kurumsal işleyişe ilişkin bilgilendirme eksikliği • Öğretim materyali kullanmaya ilişkin bilgilendirme eksikliği • Staj uygulamalarında denetim eksikliği 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlik uygulamalarında eksiklik • Alan öğretimi bilgisi kazandırmada eksiklik • Bazı öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamalarına önem vermemesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Uygulama eksikliği
Kurumsal İşleyiş Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Görev yapılan kuruma yönelik memnuniyetsizlik • Üniversite-okul işbirliği eksikliği • Olumsuz aday öğretmen algısı • Diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları 	<ul style="list-style-type: none"> • Aday öğretmen rolüne bağlı sorunlar • Diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları • Kurumsal işlerin fazla olması • Öğretim teknolojileri eksiklikleri 	<ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz aday öğretmen algısı • Diğer öğretmenlerle görüş farklılıkları • Diğer öğretmenlerden destek alamama • Aday öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin yetersizliği • Öğretim teknolojileri eksiklikleri
Öğretim Programı/ Materyali Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Ders kitabının yetersizliği • Öğretim programının yetersizliği 	<ul style="list-style-type: none"> • İçeriğin yetersiz olması 	-
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci hazırbulunuşluklarında eksiklik • Öğrenci ilgilerinde eksiklik • Öğrenci sorumluluklarında eksiklik 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci hazırbulunuşlukları ve başarılarının düşük olması • Öğrenci ilgilerinde eksiklik 	<ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz öğrenci davranışları • Öğrenci hazırbulunuşluklarında eksiklik
Kişisel ve Mesleki Gelişim Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel gelişime zaman ayıramama • Mesleki gelişime zaman ayıramama 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel gelişime zaman ayıramama • Mesleki gelişime zaman ayıramama • Etkinlik planlamada eksiklik • Alan bilgisinde eksiklik 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel gelişim planlamasında eksiklik • Kişisel gelişime zaman ayıramama • Alan öğretimi bilgisinde eksiklik • Özel eğitim uygulamalarında eksiklik • Benimsenen öğrenme yaklaşımı ve öğretim stratejilerini uygulamada eksiklik

Tablo 2 incelendiğinde sınıf yönetimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, kurumsal işleyiş, öğrenci ve kişisel/mesleki gelişim kaynaklı sorun temalarının üç aday öğretmen tarafından da karşılaşılan ortak sorunlar oldukları görülmektedir. Ekin öğretmenin ise öğretim programı/materyali kaynaklı sorunlarla karşılaştığına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Araştırmada üç aday öğretmenin çeşitli boyutlarda birçok sorunla karşılaşmış olmaları bulgusu, bu dönemin mesleki deneyim bakımından yoğun ve birçok sorunla uğraşılması gereken bir dönem olduğuna ilişkin alanyazındaki görüşleri destekler niteliktedir (Calderhead ve Shorrocks, 1997; Casey, 2005; Çakmak, 2003; Fantilli ve McDougall, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Ingvarson vd, 2007; Kane ve Francis, 2013; Kosnik ve Beck, 2009; Lebel, 2010; Wanzare, 2007).

Sınıf yönetimi kaynaklı sorunların yaşanmasına ilişkin bulgular da büyük oranda ulusal ve uluslararası alanyazındaki bulgularla tutarlı görünmektedir. Bu boyutta davranış yönetimi ve disiplin sorunu üç aday öğretmenin ortak sorunları arasında yer almaktadır. Örneğin Mısra öğretmeni, öğretim yılı boyunca yaşadığı davranış yönetimi sorununa ilişkin görüşlerini ikinci öğretim döneminde yapılan bir gözlem sonrası görüşmede ve öğretim yılı sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

En basit şey sınıf yönetimi, fakat mesela bu sınıf okulda bana en çok sıkıntı çıkararak sınıf. Zorlanıyorum. O yüzden artı eksi çizelgeleri hazırlamak zorunda kaldım. Müspet ve menfi davranışlarını ödüllendirmek ya da eksiyle değerlendirmek durumunda kalıyorum. Çünkü sınıftaki değerlendirmeyi tamamen sözlü bir şekilde sağlayabileceğimi düşünmüştüm ama çocuklar o geleneğin içinde yetiştikleri için, onu ister istemez istiyorlar (Mısra öğretmeni, ikinci öğretim yılı dokuzuncu gözlem sonrası yapılandırılmış görüşme).

Ben belki disiplin noktasında sıkıntı yaşamış olabilirim merhametten dolayı. Merhametli olmak lazım ama bazen otoriteyi öğrenciye hissettirmek gerektiği sonucuna vardım... Dört dörtlük diyemem ama sene başından beri çok yol kat ettiğimi düşünüyorum bu anlamda. Sadece sınıfın birinde biraz sıkıntılar, o da çok fazla sohbet etmeye meyilli, çok eğlenceli öğrencilerin olduğu bir sınıf.(Mısra öğretmeni, öğretim yılı sonu yarı yapılandırılmış görüşme).

Mısra öğretmenin davranış yönetiminde sorun yaşamamasına ilişkin bulgu ders gözlemlerinden elde edilen verilerle de desteklenmektedir. Özellikle birinci öğretim döneminde yapılan ders gözlemlerinin tamamında Mısra öğretmenin derse ilgi göstermeyen ve kendi aralarında konuşan öğrencileri sürekli olarak uyardığı ve ilk dersten itibaren bu olumsuz davranışları takip edip öğrencilere eksi vererek olumsuz davranışlarını dersin ölçme değerlendirme boyutunda kullanacağını duyurduğu gözlenmiştir. Bu uygulamasını ikinci öğretim dönemi boyunca da sürdürmüştür.

Davranış yönetimi sorunu Nazım öğretmenden elde edilen verilerin analizinde de ulaşılan bulgular arasındadır. Bu boyutta öğretim yılı başında ve ikinci dönemde gerçekleştirilen bir ders gözlemi sonrası yapılan iki görüşmede Nazım öğretmeni aşağıdaki görüşlerini belirtmiştir:

Öğretmenler de şikayetçi ama herkes sanırım bir şekilde olayı götürüyor, yuvarlanıp gidiyor. O yüzden onu artık öğrenci için dayak zaten olmaması lazım. Olsa bile suçlu yine öğretmendir. Orada artık yönetmelikler de kanunlar da bu yönde işliyor. Çocuğu susturmanın imkanı yok. Hani notla korkutamıyorsun döveceğim olmuyor. İşin hani gerçekleri konuşalım hocam o da olmuyor. Nasıl yapacağım ben bu işi çocuk anlamıyor. Bunu nasıl yapabilirim? Emek istiyor, düşünce istiyor. Bazen sabrınız yetmiyor. Siz de insansınız (Nazım öğretmeni, öğretim yılı başı yarı yapılandırılmış görüşme).

Benim zamanımla şimdiki baya farklı 12'ler özellikle. Gerçi insanoğlu eskiyi yad eder eski daha iyi zanneder. Ben o nostaljik o cennetvari öyle bir bakış açısında söylemiyorum. Gerçekten bir disiplinsizlik var. Bu okulun suçu mu değil. Herhalde eğitim felsefesi şeyi sanırım ülkemizde şuan uygulanan.12'leri gözlemlerseniz ben iki sınıfa giriyorum 12'lerde. Dörder saat bir dil sınıfı var soruyorum ilk dönem anlatıyordum yine. Şimdi sınavlar da bitti, artık sadece İngilizceye çalışıyorlar. Ders dinlemek isteyen var mı, kimse ses çıkarmıyor. Eşit ağırlık sınıfında üç beş kişi geliyor. Masanın etrafına alıyorum. Onlara anlatıyorum. Özel ders gibi. Ben üniversite son sınıfta hocalarımın

karşısında çay içmedim, simit yemiyordum. 12'leri geçtim 11'ler de öyle. Ona müdahale ediyorum. Bazen görmezden geliyorum. Eğer şey yapmaya başlasam işin iyice kendimi yıpratacağım (Nazım öğretmen, ikinci öğretim dönemi onuncu gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Benzer sorun Ekin öğretmenden elde edilen verilere dayalı bulgularda da yer almaktadır. Bu boyutta öğretim yılı başında yapılan görüşmede Ekin öğretmenin davranış yönetimi sorununa ilişkin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Bu konuda yetersizim hocam açıkçası. Yani herhangi bir davranışta ne yapacağımı şaşırıyorum, bocalıyorum... Hocam 8. sınıflarda zaten onlara hakim olmam çok zor oluyor. Bir öğrencim dersi dinlemiyor. Hiçbir şekilde inanmıyorum. Daha önce inandım, en öne oturttum. Oturacağım dedi oturturdum, hiçbir şekilde derse ilgilenmedi. Daha sonra farklı derste aynı şeyi yaptı ki bu sefer iki tane derse ciddi anlamda katılan arkadaşlarının yerine oturmak istiyor. Onları kaldırıyor, çantalarını atıyor. Orada o haksız farkındayım. Bunu arkaya oturtmam gerekiyor ya da farklı bir yere o kızların hakkını yememek için. Benimle inatlaşta. Aşırı derecede inatlaşta. Orada ne yapacağımı bilemedim. 'Sizi Mili Eğitime şikayet edeceğim', edeceği bir şey yok. Benim yaptığım bir şey yok aslında ama orada ne yapacağımı gerçekten çok şaşırđım hocam.(Ekin öğretmen, öğretim yılı başı yarı yapılandırılmış görüşme).

Ekin öğretmenin ders gözlemlerinde de davranış yönetim sorunu yaşadığı gözlenmiştir. Örneğin 15.12.2014 tarihinde yapılan birinci öğretim döneminin dördüncü gözleminde Ekin öğretmen, derse ilgi göstermeyen bir öğrenciye ders boyunca sürekli sözlü uyarıda bulunmuştur. Ayrıca öğrencinin oturma yerini değiştirmek istemiş ancak öğrenci bu durumu kabul etmemiştir. Bu gözlem sonrası yapılan görüşmede Ekin öğretmen duruma ilişkin aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

İyi davranıyorum olmuyor, sesim yükseliyor olmuyor. Ne yapacağımı tam da bilmiyorum. Bu konuda bayağı tecrübesizim açıkçası. Yani notla da korkutulmuyor çünkü çok da umurlarında değil notlar da. Diğer öğretmenlere de soruyorum herkes aynı sorunu yaşıyor. Ne yapacağımı gerçekten bilmiyorum (Ekin öğretmen, birinci öğretim dönemi dördüncü gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Ekin öğretmen yaşadığı bu soruna ilişkin görüşlerini açık uçlu anketteki yanıtlarında ve öğretim yılı sonunda yapılan görüşmede de aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Mesleğime ilişkin karşılaştığım sorunlardan en önemlisi daha önce de belirttiğim gibi disiplin sorunu idi. Özellikle sekizinci sınıf öğrencileriyle bu sorunu halletmekte hala başarılı olmuş sayılmam. Disiplin sorununun sürekli varlığı sebebiyle öğretime gereken ağırlığı veremediğimi düşünüyorum. Birinci dönem yapılan TEOG sınavının sonucuna bakınca bu durum çok açık bir şekilde ortada. Ben sekizinci sınıflar için elimden geleni yaptığımı düşünüyorum (Ekin öğretmen, açık uçlu anket).

Özellikle bu sınıfta iki üç öğrencim gerçekten sınıftaki havayı sabote ediyorlar dersi işleme konusunda. Onlara kızsam da olmadı. İyi davrandım, onları derste kendi masamın yanına oturturdum, sürekli tahtaya kaldırdım. İşe yaramadı (Ekin öğretmen, öğretim yılı sonu yarı yapılandırılmış görüşme).

Üç katılımcı aday öğretmeni ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları davranış yönetim ve disiplin sorununa ilişkin araştırma bulgusu, Meister ve Melnick (2003) ile Toker-Gökçe'nin (2013) araştırma bulgularıyla benzer doğrultudadır. İki çalışmada da öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ilk yıllarında genel olarak sınıf yönetiminde özel olarak ise davranış yönetimi ve disiplin sağlama boyutlarında sorunlar yaşadıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da aday öğretmenlerin sınıf yönetimi kaynaklı benzer sorunları yaşamaları sonucu iki araştırma sonuçlarıyla benzer doğrultudadır.

Sınıf yönetimi kaynaklı sorunlara ilişkin araştırmalarda bu sorunun temel kaynağı olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının yeterli düzeyde uygulamaya dönük olmadığına yönelik sonuçlar bulunmaktadır (Bielicki, 2014; Loughran vd., 2001; Thompson, 2010). Araştırmada üç katılımcının da yaşadıkları sınıf yönetimi sorunlarının kaynağı olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki eksiklikleri vurgulaması alanyazındaki ilgili bulgularla tutarlı görünmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı sorunlar teması altında üç aday öğretmenin verilerinde de öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olmasına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.. Üç katılımcının bu bulguyu destekleyen görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

Alan öğretimi anlamında yol kat ettiğimi düşünüyorum çünkü bize hep akademik, edebiyata dair bir şeyler anlatıldı ama nasıl öğretilceği, dil bilgisinin nasıl öğretilceği ya da şiir konusunun nasıl öğretilceği konusunda bize bilgi verilmedi. Bu anlamda, üniversite eğitiminin eksik kaldığını düşünüyorum (Mısra öğretmeni, ikinci öğretim dönemi üçüncü gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Stajyerlik son sınıfta oluyor biliyorsunuz. Bir iki hafta gidiyorduk, ya da gitmiyorduk. Ya da toplu imza atıp gitmiyorduk. Bu çok oldu ama kimi okullarda öyle değil. Bazı okullar çok dikkat ediyor buna. Böyle bir şey olmasaydı mesela. Takip edilmiyordu. Aslında yeterli ama onu uygulamıyoruz. Bizim de işimize geliyordu. O eksiklik var (Nazım öğretmeni, öğretim yılı sonu yarı yapılandırılmış görüşme).

Öğretmenliğe dair ise bilgiler ister istemez çok teorik kalıyor hocam. Yani sınıfa girmeden olay anlaşılıyor, onu söyleyebilirim... Sınıf yönetimi dersi aldım ama dediğim gibi bu bilgiler çok teorik kaldı. Dersimizde hocamız güzel geçirmeye çalıştı. Mesela canlandırmalar yapmaya çalıştık. Sınıf ortamı yapmaya çalıştık. İyi öğretmen ne yapar bu durumda tarzında ama çok gerçekten soyut kalıyor. Sınıfa girmekten farklı (Ekin öğretmeni, öğretim yılı başı görüşme).

Araştırmanın bu bulguları ilgili birçok araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin Çakmak (2013) ve Güvendir'in (2017) araştırmalarında ilk yıl mesleki deneyimlerini yaşayan öğretmenlerin sorunları incelenmiş ve hizmet öncesi dönemde kuramsal bilgilere dayalı olarak yürütülen programların öğretmenleri gerçek öğretmenlik deneyimlerine hazırlamada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada üç öday öğretmenin de hizmet öncesi öğretmen eğitimi dönemlerindeki öğretmenlik uygulamalarının kuramsal düzeyde olması ve uygulamaya dönük olma boyutunda eksiklik hissettiklerini vurgulamaları hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynaklı bir sorun olduğu bulgusunu ortaya çıkarmaktadır. İlgili ulusal alanyazında da benzer araştırma bulgularının olması da düşünüldüğünde bu durumun bir sorun alanı olarak dikkate alınması gerektiği ifade edilebilir.

Kurumsal işleyiş kaynaklı sorunlar teması altında üç aday öğretmenin de aday öğretmen olma durumlarına bağlı olarak sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta üç aday öğretmenin de kuruma uyum sürecinde yeterli desteği alamadıkları belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

Yönetmelik, bir insanın hayallerini yıkmak, şevkini kırmak amacıyla bilhassa düzenlenmemişse sanırım amacını aşmıştı. Bu duruma bir anlam veremiyordum ve kanunların insanların menfaati için düzenlendiğinden şüpheye düşüyordum. Üstelik işin en mantıksız tarafı ise, ilimize yeni atanan öğretmenlerden sadece benim ve okulumuzdaki diğer meslektaşımın yönetmeliğin muhatabı olmamızdı. Konuştuğum hiçbir öğretmen, atandığı ilk yıl böyle bir şey yaşamamıştı ve piyango bize vurmuştu. Yönetmelik sadece bizim için düzenlenmemişse, bu işte ters giden bir şeyler olmalıydı (Mısra öğretmeni, açık uçlu anket).

Aday öğretmen yönetmeliğinde de geçen kısa bir ifade yüzünden idari işlere yardımcı olmak zorunda bırakılmam meslek hayatım boyunca unutamayacağım bir hayıflanma hatırası olarak kalacak sanırım. Okuldaki idari personel eksikliği ve idari boşluk yüzünden 1200 öğrencisi bulunan okulun öğrenci raporları ve devamsızlık fişleri bizden-diğer aday öğretmen arkadaş-soruluyordu. Hem 22 saat derse girip hem bu işleri tamamlamak züldü... Okulun ilk dönemlerinde yaşadığım bu problemlerin moralimi bozduğunu, beni sürekli rahatsız ettiğini gayet iyi hatırlıyorum. Problemlerin boy gösterdiği bir hafta başımın ağrıyarak, geceleyin uyanmama sebep olduğunu hatırlıyorum. Okula huzurlu ve sakin bir şekilde gitmiyordum (Nazım öğretmeni, açık uçlu anket).

Nasıl tanımlayabilirim? Yani daha çok başında olduğum için yine yavaş yavaş öğrenmeye başladım. Şöyle, bize okul hakkında çok yardımcı olmadı diğer öğretmenler. Kendim deneye yanıla, tökezleye öğrendim denilebilir. Okul hakkında yeni, yavaş yavaş bilgi alıyorum (Ekin öğretmeni, öğretim yılı sonu görüşme).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde üç aday öğretmenin de mesleki yaşamlarında zor bir dönem olarak ilk yıl deneyimleri sürecinde yeterli düzeyde kurumsal destek alamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004), Sarı (2011) ve Öztürk'ün (2016) araştırmalarındaki aday öğretmenlerin kurumdaki işleyişte diğer çalışanlarından destek alamamaları ve işbirliği yapmada zorluk yaşamalarına ilişkin bulgularla benzer doğrultudadır. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise üç aday öğretmenin de öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmadığına ilişkin sorunlar yaşamaları olarak belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin katılımcılara ait görüşler aşağıda sunulmaktadır: .

Öğrencilerin aslında tam da sınav haftalarına denk gelmiştim. Sınav bir anlamda bu hazırbulunuşluğu elime verdi ve çok ciddi anlamda sorunlar olduğunu fark ettim. Ben mesela biraz daha idealist düşünüp çocuklara edebiyat, şiir sevgisi vereceğimi düşünürken çocukların temel Türkçe kurallarıyla ilgili hem yazım hem konuşma anlamında çok sıkıntıları olduğunu düşünüyorum. Tahmin ettiğimden birkaç adım daha geriden başlamam gerektiğini fark ettim (Mısra öğretmeni, öğretim yılı başı yarı yapılandırılmış görüşme).

Okulun akademik başarısı iyi değil. Çocukların hazırbulunuşlukları iyi değil. Üniversiteye öğrencilerin girmesi çok düşük. Mesela hiç sınıfta kalan olmadı. Mesela çocuklara karne verdim, takdir almış hepsi. Bir kişi almamış, o da davranış notu düşük ondan sanırım. Çok fazla takdir var. Müdür bey açıkladı zaten. Sınıfta kalan yok. Sistem sınıfta kalan yok derken, başarılı olduğunu göstermiyor. Sınıfta kalan vardı ama sistem öğrenciyi geçirmeye yönelik (Nazım öğretmeni, öğretim yılı sonu yarı yapılandırılmış görüşme).

Programa göre sadece standart sapmadan bahsetmemiz gerekiyor ama öğrencilerimizin zaten çoğu bilgisi eksik. En iyi öğrencilerimden birisi bölmede bile zorlandı. O yüzden baştan almak istedim. Aritmetik ortalamayı bilmeden diğerlerini de yapamayacağı için (Ekin öğretmeni, birinci öğretim dönemi dördüncü gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin araştırma bulgularının da ilgili alanyazındaki iki araştırma bulgusuyla paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Güvendir'in (2017) araştırma sonuçlarında da öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersizliği ve öğrencilerin ilgisizlikleri aday öğretmenlerin kurumsal işleyişle ilgili yaşadıkları sorunlar arasında belirtilmektedir. Bu boyutta Sarı'nın (2011) araştırma sonuçlarında da aday öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini çekme ve motivasyonlarını artırma boyutunda sorunlar yaşamaları bu araştırmada ulaşılan bulgularla tutarlı görünmektedir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sorun kaynağı teması ise aday öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim kaynaklı sorunları olarak belirlenmiştir. Bu boyutta üç aday öğretmenin de kişisel ve mesleki gelişimlerine yeterince zaman ayıramaması sorunu yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

Maalesef şu an hiçbir şey yok. Hiçbir şeye vakit ayıramıyorum zaten. Sürekli ödev okuma derse hazırlanma. Yani ilk senem olunca. Bir derste konu nasıl anlatılır, yani nasıl anlatılır biliyorum da, o konunun ne kadarının öğrenciye verilmesi gerektiğini bilmiyorum. Mesela masalın tüm açılımını teferruatını biliyorum ama öğrenciye hepsini vermek gerekiyor. O yüzden sürekli bir derse hazırlık içerisindeyim. Kendime hiç vakit ayıramıyorum kişisel anlamda (Mısra öğretmeni, ikinci öğretim dönemi onuncu gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Açıkçası bu sene kendimi bu konuda var olan bilgilerim çok bu sene için söylüyorum geliştirdiğimi söyleyemem. Çok verimli bir kitap okuma şeyim olmadı. Yine de hiç olmadı demiyorum ama olmadı bunun sebebi neler? Belki okulun verdiği yorgunluk, ilk senenin verdiği yorgunluk. Çalışma hayatına alışmak gerek. Devlet, bürokratik işler Eskişehir'e alışma süreci. Kış ağır geçti belki onlar olabilir. Okul dışında akademik gelişimim bu sene verimli olduğunu söyleyemem (Nazım öğretmeni, ikinci öğretim dönemi onuncu gözlem sonrası yapılandırılmamış görüşme).

Çok bir şey yapmadım. Hep yüksek lisans ve okula odaklandım... İkinci dönem daha da yoğundu. İlk dönem neler yaptım hatırlayamadım ama ikinci dönem hiçbir şey yapmadım (Ekin öğretmeni, öğretim yılı sonu yarı yapılandırılmamış görüşme).

Üç katılımcının ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları kişisel ve mesleki gelişimlerine yeterli düzeyde zaman ayıramamalarına ilişkin bulgu ilgili alanyazındaki bulgularla benzerlik

göstermektedir. Bu boyutta ilk yıl mesleki deneyim sürecinin iş ve mesleğe uyum süreci olarak yoğun bir dönem olmasının etkili olduğu görülmektedir. Bu neden üç katılımcı tarafından da belirtilmektedir. Benzer şekilde Black'in (2003) araştırmasında da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişim boyutuna yeterince zaman ayıramadıkları belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda mesleki gelişim sürecinde önemli bir dönem olarak ilk yıl mesleki deneyim sürecinde üç aday öğretmenin de birçok boyutta benzer sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunlarla baş etmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Sorun kaynaklarına ilişkin ulaşılan temalar incelendiğinde, benzer sorunların uluslararası ve ulusal alanyazında bu önemli döneme yönelik yapılan araştırma sonuçlarında da yer aldığı görülmektedir. Bu durumda araştırma sonuçlarının, ilk yıl mesleki deneyim sürecinin öğretmenlerin mesleki yaşamlarında sorunlarla baş etmeye çalıştığı önemli bir dönem olduğunu destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına ve ilgili alanyazındaki benzer doğrultudaki araştırma sonuçlarına dayalı olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki uygulamalara yönelik öneriler arasında bu programlardaki öğretmenlik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi ve bu uygulamaların özenli şekilde yürütülmesi önerilmektedir. Bu şekilde öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik performanslarının daha yüksek düzeyde olmasına katkı yapılacağı düşünülmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik diğer bir öneri ise bu araştırma sonuçları ve ilgili alanyazındaki benzer sonuçlar dikkate alınarak bu programlarda öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunlara ilişkin farkındalıkların artırılmasına yönelik uygulamaların yapılması önerilmektedir. Bu şekilde öğretmen adaylarının gelecekte karşılaşılabilecekleri sorunlarla başa çıkmada daha etkili bir süreç yürütebilmelerine katkı sağlanabilir. Ayrıca bu programlarda Türk Eğitim Sistemi ve Sınıf Yönetimi derslerinin bulunmasına rağmen bu araştırma sonuçları ve ilgili alanyazındaki birçok çalışmada aday öğretmenlerin sınıf yönetimi kaynaklı ve kurumsal işleyişe ilişkin bilgi eksikliğine bağlı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yer alan bu derslerin içeriklerinin ve bu derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin gözden geçirilmesi önerilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileriyle işbirliği yapılarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında kurumsal işleyişe ilişkin bilgilerin daha kapsamlı ve etkili şekilde yer alması önerilmektedir.

Bu çalışma amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen üç aday öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca bu çalışmada, iki boyutu kapsayan bir tez araştırmasının, araştırma sürecinde ortaya çıkan ikinci boyutuna ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Dolayısıyla çalışmanın, katılımcıların sorunları ve kaynaklarına ilişkin boyuta yönelik veri analizlerine dayalı bulgularla sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda benzer araştırma deseni kullanılarak farklı bölgelerde gerçekleştirilecek araştırmaların, araştırma odağı olan ilk yıl mesleki deneyim sürecinin ve bu süreçteki sorunların daha iyi anlaşılmasına katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçları karmaşık ve birçok sorun alanı içeren bir dönem olarak öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin eğitim bilimleri, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi alanında kritik bir dönem olduğuna ilişkin uluslararası ve ulusal ilgili alanyazındaki sonuçları destekler niteliktedir. Bu kritik dönem ilişkin farklı araştırma desenleri kullanılarak gerçekleştirilmiş birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu dönemdeki deneyimlerin önemi düşünüldüğünde gelecek araştırmalarda farklı araştırma desenleri kullanılarak bu dönemdeki deneyimlerin incelenmesine yönelik araştırmaların artırılması

önerilmektedir. Bu tür araştırma sonuçlarının öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyim süreçlerinde yaşadıkları sorunların anlaşılmasına ve genellenebilir sonuçların ortaya çıkarılmasına katkı yapacağı öngörülmektedir. Bu çalışmada kullanılan çoklu durum araştırması desenindeki benimsenen araştırmacı rolüne bağlı olarak katılımcıların yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulamamıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların sorunlarla karşılaştıklarında desteğe ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Bu döneme yönelik gerçekleştirilecek eylem araştırması desenindeki araştırmaların da aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmeye daha etkili olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar / References

- Adıgüzel, O.C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akdağ, Z. (2012). *Beginning early childhood education teachers' career perceptions, expectations, concerns and their experiences in public schools*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Battle, A. (2008). *The perceived efficacy of teacher preparation programs and beginning teachers' perceived level of preparedness*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Tennessee State University, Graduate School.
- Bielicki, S.M. (2014). *Novice, rural New York State teacher perceptions of their classroom management and how these perceptions affect their job satisfaction and retention*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Liberty University, School of Education.
- Bingley, T.A. (2015). *Experiences of novice middle school teachers as they develop teacher expertise*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Capella University, School of Education.
- Black, M.V. (2003). *A study of first year teachers and their principals: Perceptions of readiness among participants from traditional and nontraditional teacher preparation programs*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Fayetteville State University, Graduate Faculty of Fayetteville State University.
- Boyraz, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları (Kırıkkale ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Calderhead, J. ve Shorrock, S.B.(1997). *Understanding teacher education*. New York: Routledge.
- Casey, C.E. (2005). *The relationships among teacher education admission criteria, practice teaching, and teacher candidate problems*. Unpublished Doctoral Dissertation. Canada: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Clark, S.K. (2009). *A comparative analysis of elementary education of preservice and novice teachers' perceptions of preparedness and teacher efficacy*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Utah State University, School of Teacher Education and Leadership.
- Cihan, T. (2016). *Induction into teaching: A multiple-case study of the first year teachers' experiences at schools*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Confait, S. (2015). Beginning teachers' challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*, 2 (991179), 1-18.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3rd edition). Thousand Oaks: SAGE.
- Çakmak, M. (2013). Öğretim deneyimlerinden öğrenmek: Yeni öğretmenlerin düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı (1), 55-67.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35-47.
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1622.
- Fantilli, R.D. ve McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29. Gay, L.R., Mills, G.E. ve Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 74-94.
- Heath, J.E. (2015). *In their words, through their eyes: Novice teachers reflect on teaching and their preservice education*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: University of Texas, Graduate School of The

- University of Texas.
- Ingvarson, A., Beavis, A. ve Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: Implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education*, 30(4), 351-381.
- Kane, G.R. ve Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, 17(3), 362-379.
- Kılıçkaya, F. (2012). *The impact of CALL instruction on English language teachers' use of technology in language teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıldağ, A. (2007). *A longitudinal study on English language teachers' beliefs about disruptive behaviour in classroom: case studies from practicum to the first year in the profession*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.
- Kosnik, C. ve Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education*. New York: Routledge.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretmenlerin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 34-371. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m
- Lebel, R. (2010). *Novice teachers' perceptions of their preparedness for selected challenges and responsibilities facing teachers in a minority francophone environment*. Unpublished Master Dissertation. Canada: University of Windsor, Faculty of Graduate Studies and Research.
- Loughran, J., Brown, J. ve Doecke, B. (2010). Continuities and discontinuities: The transition from pre-service to first year teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 7(1), 7-23.
- Meister D.G. ve Melnick, S. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore-Hayes, C.T. (2008). *Teacher efficacy, exploring preservice and beginning teachers' perceptions of preparedness to teach*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Capella University, School of Education.
- Özgün, Ö. (2005). *The relationship of novice Turkish early childhood education teachers' professional needs, experiences, efficacy beliefs, school climate for promoting early childhood learning, and job satisfaction*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Syracuse University, David B. Falk College of Sport and Human Dynamics.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.
- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, M. ve Yıldırım, A. (2014). Perceptions of beginning teachers on pre-service teacher preparation in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 149-166.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Pettway, M.L.W. (2005). *Novice teachers' assessment of their teacher education programs*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Auburn University, The Graduate Faculty.
- Pikula, K.L. (2015). *Novice teachers' perception of their ability to transfer teacher education program knowledge to performance in the classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Capella University, School of Education.
- Punch, F.K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev: D. Bayrak, H.B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Robertson, C. (2011). *"I wish someone had told me": Beginning teachers' perceptions on the effectiveness of their university preparation program*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: California Lutheran

- University, Graduate School of Education.
- Salı, P. (2008). *Novice EFL teachers' perceived challenges and support needs in their journey to become effective teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarı, M.H. (2011). *Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sherff, L. ve Daria, M. (2010). *Stories from novice teachers: This is induction?* U.S.A: University Press of America.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), In *The SAGE handbooks of qualitative research* (3rd edition). (p. 443-446). Thousand Oaks: SAGE.
- Thompson, M.C. (2010). *Beginning teachers' perceptions of preparedness: a teacher education program's transferability and impact on the secondary English/language arts classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Georgia State University, College of Education.
- Toker-Gökçe, A. (2013). Aday öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik yeterliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(23), 23-42.
- Wanzare, Z.O. (2007). The transition process: The early years of being a teacher. T. Townsend and R. Bates (Eds.), In *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change*. Netherlands: Springer.
- Wasserman, N. (2011). *When beginning mathematics teachers report acquiring successful attributes: reflections on teacher education*. Unpublished Doctoral Dissertation. U.S.A: Columbia University, Graduate School of Arts and Sciences.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Designs and methods*. (5th edition). Thousands Oak: Sage.

Yazarlar**İletişim**

Dr. Onur Ergünay, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde Öğr. Gör. Dr. olarak görev yapmaktadır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2018 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. Temel çalışma alanları arasında öğretmen eğitimi, program değerlendirme, eğitimde nitel araştırmalar ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimi konuları yer almaktadır.

Öğr. Gör. Dr. Onur Ergünay
email: oergunay@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1688-0458

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Temel çalışma alanları arasında öğretmen eğitimi, mesleki eğitim, dezavantajlı grupların eğitimi konuları yer almaktadır.

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel
email: ocadiguzel@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. First years in teaching profession appear to be crucial in terms of teacher education and professional development. In particular, Ingvarson et al. (2007) defines this period as critical and inspiring for beginning teachers' further professional development. In addition, examining the experiences and challenges in this period appear to be crucial for developing the professional development activities and facilitating the induction of beginning teachers into their profession (Black, 2003; Calderhead & Shorrock, 1997; Fantilli & McDougall, 2009; Kane & Francis, 2013; Kosnik & Beck, 2009). Thus a number of studies has been conducted on examining this period. Some studies, based on beginning teachers' first year teaching experiences, focus on suggesting implications for pre-service teacher education curricula (Battle, 2008; Cihan, 2016; Cakmak, 2013; Ergenekon, 2005; Guvendir, 2017; Heath, 2015; Kozikoglu, 2016; Lebel, 2010; Ozturk, 2016; Ozturk ve Yildirim, 2014; Pikula, 2015; Thompson, 2010; Toker-Gokçe, 2013). Some project on the effects of pre-service teacher education on the first year teaching period (Bielicki, 2014; Harris, 2009; Kilickaya, 2012; Kizildag, 2007; Pettway, 2005; Robertson, 2011). Another body of research concerns the changes in these teachers' competences during this period (Akdag, 2016; Bumen & Ercan-Ozaydin, 2013, Clark, 2009; Wasserman, 2011). Finally, the challenges in their first year teaching are examined in some research studies (Bingley, 2015; Boyraz, 2007; Confait, 2015; Kozikoglu & Senemoglu, 2018; Meister & Melnick, 2003; Ozgun, 2005; Ozturk, 2008; Wanzare, 2007). Taken together, examining the challenges that beginning teachers face with in their first years of teaching and their sources might provide useful and practical implications for developing teacher education curricula and teacher induction practices. In essence, the purpose of the study is to identify the challenges that beginning teachers face with in their first years in the profession and their sources.

Methodology. A multiple-case study design is used and the central phenomena are first years in the profession and challenges/sources of challenges that beginning teachers face with. The rationale for choosing this design is the goal of analysing the challenges and their sources in this critical period in-depth (Creswell, 2013; Merriam, 2009). Purposeful sampling is used and the participants are three beginning teachers who started their teaching career in Eskisehir at the beginning of 2014-2015 schooling year. Other criteria for selecting the participants are having no previous teaching experience, convenience, being graduate of education faculty and being volunteer.

Only qualitative data are collected in the study. They are collected through semi-structured individual interviews, observations, unstructured individual interviews and open-ended questionnaires throughout one schooling year. One of the researchers also keeps a research entries which function as supplementary data in the study. Each participant is interviewed both at the beginning and end of their first years in the profession. An interview form which is developed by the researchers is used in these interviews. In addition, a total of 35 classroom observations are made by one of the researchers throughout the schooling year. An observation form which is developed by the researchers is used in these observations. The unstructured interviews with the participants follow each observation in the study. These interviews function as reflections by the participants on their practices in the classrooms. Moreover, the participants respond to a questionnaire which questions participants' challenges in the midst of the schooling year.

Data from each participant is approached as independent cases first. Thus data from each participant are categorised and analysed independently from each other first, which function as within-case analysis. A cross-case analysis follows this within-case analysis, which highlights the similarities and differences among the cases (Creswell, 2013; Yildirim & Simsek, 2011; Yin, 2014).

The measures for enhancing the credibility, transferability, dependability and confirmability are taken (Guba, 1981; Yıldırım & Simsek, 2011). Prolonged engagement, persistent observation and member check measures are taken for the credibility. Thick descriptions are provided for the transferability. As for the dependability, audit trail is done in every step of the data collection and analysis. Finally, the data sources and collection tools are triangulated for the confirmability in the study.

The ethical consideration in the study is ensured through taking official permissions from the authorities first. After that, the participants are informed about the study goals and procedures before data collection phase and each participant sign the consent form. The confidentiality of the voice and video records is ensured by the researchers. Pseudo-names are used for each participant.

Findings and Discussion. The common emerging themes were classroom management, preservice teacher education curricula, organizational procedures, students and personal/professional development oriented challenges. As for classroom management, all participants are challenged by the lack behavioural management in their first years in the profession. Deficiency in time management and communication with the students are among the other challenges of the participants in the study. Lack of practice based pre-service teacher education appears to be another source of challenges of beginning teachers. In addition, they all faced with the challenge of lack of organisational knowledge. In particular, they all feel uncomfortable as beginning teachers in their schools. Students-based challenges of the all the participants involve lack of readiness to learn. Finally, all the participant beginning teachers appear to be challenged in allotting enough time to their personal and professional development.

Furthermore, theme of teaching curricula/materials oriented challenges is emerged from the data of two participants in the study. Both Misra and Nazım as teachers of Turkish Language and Literature feel that the materials of their courses are not useful enough to facilitate students' learning.

The overall finding that all participants are challenged in a variety of aspects confirms that the first year period is crucial in beginning teachers' in that they need to overcome a number of challenges, which is highlighted in the relevant literature (Calderhead & Shorrock, 1997; Casey, 2005; Cakmak, 2003; Fantilli & McDougall, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Ingvarson et al, 2007; Kane & Francis, 2013; Kosnik & Beck, 2009; Lebel, 2010; Wanzare, 2007). Feeling insufficiency in behavioural management and time management is also highlighted in several studies in the literature (Heath, 2015; Meister & Melnick, 2003; Toker-Gokce, 2013). The finding of beginning teachers' challenges of lack of practice-based pre-service teacher education curricula is also similar to the results of several studies in the literature (Bielicki, 2014; Loughrab et al, 2001; Thompson, 2010).

Conclusion and Implications. Implications for pre-service teacher education curricula are to increase the teaching practices/practicum and to be more rigorous in these courses. Another implication for pre-service teacher education is to insert some practices into these curricula to increase pre-service teachers' levels of awareness of the challenges in their first years in the profession. In addition, courses on classroom management might involve more practice-practice based content. Pre-service teachers also need more detailed information about the organisational procedures in schools.

Further research can be done in similar research design in different regions of Turkey. In addition, further studies with larger participants and based on various research designs are suggested to reveal an overall understanding of the central phenomena of this study. In further research, an action research design study might be beneficial to understand the challenges in this critical period and to attempt to overcome them.