

## Köy ve Kasabalarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yılında Yaşadıkları Güçlükler

### Induction Challenges Experienced by Novice Teachers Teaching in Villages and Small Towns

Mustafa Öztürk, Dr., Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, [mustafaozturk@hacettepe.edu.tr](mailto:mustafaozturk@hacettepe.edu.tr)

**ÖZ.** Bu çalışma, köy ve kasabalarda mesleğinin ilk yılını icra etmekte olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ve sosyal çevrelerine ilişkin yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlüklerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırarak betimsel ilişkisel bir tarama çalışmasıdır. Çalışmanın örneklemini, kartopu örnekleme yöntemiyle saptanan, Türkiye'nin çeşitli köy ve kasabalarında görev yapan toplam 210 aday öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Bulgulara göre, katılımcı öğretmenler, mesleğin ilk yılında en çok iş yükü, sosyal statü ve öğretmen kimliği, amirlerle ilişkiler ve sınıf yönetimine ilişkin güçlükler yaşamaktadırlar. En az sıklıkta yaşanan güçlük ise öğrencilerle ilişkiler boyutu olmuştur. Bu güçlüklerin yaşa, cinsiyete ve görev yerine göre farklılık göstermediği; fakat katılımcıların öğretmenlik yaptığı eğitim-öğretim kademesine ve öğretmenlik alanlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlikte İlk Yıl, Uyum Güçlükleri, Aday Öğretmenlik, Köy/Kasaba Öğretmenleri

**ABSTRACT.** Designed as descriptive correlational survey research, this study aimed to investigate induction challenges experienced by novice teachers teaching in villages and small towns and whether those challenges differ significantly by demographic variables. The sample was determined through snowball sampling and consisted of 210 novice teachers teaching in various villages and small towns in Turkey. The data were analyzed through descriptive and inferential statistics. The general results revealed that the most frequently experienced induction challenges were related to workload, social status and teacher identity, relationships with principals/inspectors, and classroom management. Inferential analyses indicated that those challenges did not vary by age, gender, and workplace; whereas there were significant differences with respect to the educational level the participants teach at and their teaching fields.

**Keywords:** Teacher Induction, Induction Challenges, Novice Teachers, Teaching in Villages/Small Towns

#### SUMMARY

**Purpose and Significance:** Teacher induction, being the first and perhaps the most crucial stage of teachers' professional development, has taken a remarkable place in research on teacher education, because it has the potential to influence further stages of the profession. In particular, the first year, which could be defined as 'inducing into teaching,' provides valuable information related to pre-service teacher education as well as personal and professional needs of novice teachers. For this reason, the findings put forward by this study are considerably important for teacher education policies and issues. Considering the research conducted on 'induction years of teachers' in Turkey, it could be noted that most of the studies focused on the problems that new teachers encounter and that the majority of those studies were conducted in one particular province of Turkey frequently with only classroom teachers. Expanding the scope and the context, this study reached 210 novice teachers teaching in different regions and aimed to investigate their induction challenges along with the variances significantly caused by demographic variables.

**Methodology:** The study was defined as a descriptive correlational survey. The participants were determined through snowball sampling and represented 4 geographical areas and 34 provinces of Turkey. As the data collection instrument, an online version of Öztürk's (2008) *Questionnaire for Novice Teachers* was adopted and used. Both descriptive and inferential statistics were used in the data analysis procedures.

**Results:** The general results of the study revealed that the most frequently experienced induction challenges were related to workload, social status and teacher identity, relationships with principals/inspectors, and classroom management. On the other hand, relationships with students were the least frequently reported group of challenges. Inferential analyses indicated that the induction challenges experienced by the participants did not vary by variables like age, gender, and workplace; however there were significant differences with respect to the educational level they teach at and their teaching fields. Additionally, the challenges differed based on the participants' perceived love of profession when choosing to become a teacher and perceived benefits of teaching practices during their pre-service preparation. Finally, factors like having the chance to work cooperatively with a mentor teacher during the induction period and being supposed to teach in multi-level classrooms created significant differences among the participants.

**Discussion and Conclusions:** Considering the findings of the study, the participants did not experience problems in their social relationships, in particular when they are building relationships with their students, colleagues, and parents. This finding could indicate a positive condition for novice teachers' induction process. However, the workload issue emerged as a critical dimension that might be one of the primary sources of anxiety on the side of novice teachers. Considering the fact that teacher induction in itself requires a great effort from novice teachers, new teachers should be assigned with less workload and supported by their principals/inspectors/supervisors and colleagues. Otherwise, early experiences with a lot of challenges might create disappointment and divergence from the profession. When the findings were analyzed with respect to certain variables, it was seen that neither age/gender nor the workplace (teaching in a village or a small town) did create any significant differences on the perceptions of the participants. This finding could imply that being a novice teacher in any setting independent of age and gender causes more or less similar concerns and difficulties. On the other hand, the educational level that the participants teach at and their teaching fields appeared as significant variables influencing their induction challenges. At this point, planning and conducting subject-specific and level-specific induction programs for new teachers could be a rational solution. Additionally, those challenges differed based on the participants' perceived love of profession when choosing to become a teacher and perceived benefits of teaching practices during their pre-service preparation. Accordingly, as the love of profession increased, the frequency of the induction challenges decreased. This point could be noted as a basis for further educational research. Similarly, as the benefits gained from teaching practices in pre-service years increased, the frequency of induction challenges decreased. This point underlines the significance of practice teaching implementations during pre-service teacher education. Lastly, working with a mentor teacher during induction period and teaching in a multi-level classroom also created significant differences. In this context, it is critically beneficial to assign a mentor teacher to each novice teacher so that they could receive necessary guidance and support from an experienced body in the profession. As teaching in multi-level classrooms has been a long-lasting reality of Turkish educational system, necessary measures should be taken to help new teachers who are supposed to teach in such settings through a special induction program, which addresses the needs of this specific group and provides a context-based mentoring. All things considered, new teachers should not be left alone in their classrooms or schools to survive; instead, necessary support and guidance should be provided so that they can overcome all the difficulties of the early years. Pre-service teacher educators could integrate teacher induction issue into their curricula and teaching practice courses, and the administrators in the Ministry of Education, when planning in-service trainings, could design specific induction programs addressing the needs and concerns of new teachers.

---

## GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, hizmet-öncesi eğitimin tamamlanması ile başlayan, ancak zamanla ve deneyimle olgunlaşan bir edinim sürecidir. Bu edinim sürecinin ilk yılları, şüphesiz meslek hayatının ileriki dönemlerini etkileyecek önemli bir olgudur. Özellikle, 'meslekle gerçek tanışma' diye adlandırılabilen aday öğretmenlik dönemi, araştırmacılara, hizmet-öncesi öğretmen

yetiştirmeye ilişkin birçok ipucu sunmanın yanı sıra, göreve yeni başlamış öğretmenlerin gereksinimlerini ortaya koyma ve hizmet-içi eğitim planlamalarını yönlendirme açısından da büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın ortaya koyduğu bulgular, öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları için oldukça önemlidir.

Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarına ilişkin yürütülen uluslararası eğitim araştırmalarına bakıldığında, son otuz yılda yapılmış çalışmaların genellikle yeni öğretmenlerin kaygılarına ve gereksinimlerine odaklandığı görülmüştür. Bu bağlamdaki en eski bulgular, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sıkça beyan ettiği problemleri, sınıf-içi disiplin, öğrencileri güdüleme, bireysel farklılıklar, ölçme ve değerlendirme, velilerle etkileşim, sınıf-içi etkinliklerinin planlanması, yetersiz kaynak ve materyaller gibi konularla ilişkilendirmiştir (Veenman, 1984). Son yılların derleme çalışmalarında ise, mesleğe uyum sürecinde yaşanan güçlükler üç tema altında toplanmıştır: (1) iş yükü, öğretim güçlükleri ve sınıf yönetimi gibi doğrudan öğretmenlik mesleği ile ilgili olan güçlükler; (2) sosyal statü, kimlik karmaşası, dışlanmışlık ve profesyonel destek ihtiyacı gibi yeni öğretmen olma psikolojisinden kaynaklanan problemler; (3) öğrenciler, veliler, meslektaşlar, amirler ve idari personel ile ilişkileri kapsayan okul ortamına ve okul kültürüne ilişkin sıkıntılar (Öztürk, 2014).

Öğretmenlik mesleğinin doğasından kaynaklanan güçlükler, boş zaman eksikliği, sahip olunan tüm sorumlulukları yürütememe, bunaltıcı iş yükü (Britt, 1997; Dunkin, 1990; Gilbert, 2005; Holmes, 2003; McCann *ve ark.*, 2005; Meister ve Melnick, 2003; Öztürk, 2008; Smith ve Sela, 2005; Thompson, 2007; Uhlenbeck *ve ark.*, 2002; Walsdorf ve Lynn, 2002), öğretim güçlükleri (Taneri, 2004; Toker-Gökçe, 2013), öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, etkili öğrenme için gerekli fırsatları yaratma veya bu fırsatları en üst düzeye çıkarma (Athanasos ve Achinstein, 2003; Rogers ve Babinski, 2002), kaynakların ve öğretim materyallerinin doğru kullanımı, teknoloji kullanımı (Lundeen, 2004), ders planlama, uygulama ve değerlendirme (Öztürk ve Yıldırım, 2012; Toker-Gökçe, 2013), sınıf yönetimi (Avalos ve Aylwin, 2007; Brinton ve Holten, 1989; Britt, 1997; Brock ve Grady, 2006; Greenlee ve Ogletree, 1993; Meister ve Melnick, 2003; Özer, 2013; Öztürk, 2008; Ulvik *ve ark.*, 2009; Veenman, 1984) ve zaman yönetimi (Britt, 1997; Fantilli ve McDougall, 2009; Howard, 2006) gibi konuları kapsamaktadır.

Yeni ya da 'acemi' olma psikolojisinden kaynaklanan güçlükler, öğretmen kimliği geliştirmede yaşanan sosyal ve etik kaygılar (Agee, 2004), bir öğretmen olarak 'benlik' geliştirme (Brinton ve Holten, 1989; McCann *ve ark.*, 2005; Rogers ve Babinski, 2002), sosyal ilişkiler inşa etme, destek ve aidiyet ihtiyacı (Stanulis *ve ark.*, 2002; Watkins, 2005), dışlanmışlık ve ideallerini feda etme duygusu (Öztürk, 2014) gibi psikolojik kaygıları işaret etmektedir.

Okul ortamından kaynaklanan güçlükler ise çoğunlukla okul kültürü ve toplumu (Brock ve Grady, 2006; Grinberg, 2002) ile yetişkin ilişkilerini (Foote *ve ark.*, 2011; Lundeen, 2004) içermektedir; zira öğretmenlik bir ilişki kurma mesleğidir (Howard, 2006). Bu bağlamda, kültürel farklılıklar (Achinstein ve Barret, 2004), sosyal kaygılar ve çatışma (McBee, 1998), ailelerin ilgisizliği (Boyras, 2007), amirlerle ilişkiler (Öztürk, 2008; Toker-Gökçe, 2013), öğretmenler ve öğretim yöntemleri üzerinde çevrenin yarattığı etki (Jarvis ve Algozzine, 2006) vurgulanmıştır.

Türkiye'de aday öğretmenlik dönemini incelemeye yönelik yapılan araştırmalar dikkate alındığında, çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerin sorunları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalardaki örneklemelerin genellikle tek bir ille sınırlı olduğu (Boyras, 2007; Erkoç, 2010; Korkmaz, 1999; Özer, 2013; Parlak, 2005) ve çalışma grubu olarak daha çok sınıf öğretmenlerinin tercih edildiği (Korkmaz, 1999; Taneri, 2004; Toker-Gökçe, 2013) söylenebilir. Bunlardan ilkinde, Korkmaz (1999), Afyon ilindeki sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları uyum sorunlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiş, katılımcılarca yaşanan güçlüklerin cinsiyete ve görev yerine (köy, kasaba, ilçe, il merkezi) göre anlamlı farklılıklar göstermediğini, fakat mezun olunan fakülte türüne ve görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ileri sürmüştür. Ayrıca, uyum sorunlarını daha yoğun olarak yaşayanların, Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan ve öğretmen sayısının 3 ile 5 arasında olduğu okullarda görev yapan aday öğretmenler olduğu vurgulanmıştır.

Başka bir çalışmada (Taneri, 2004), Ordu, Samsun ve Sinop illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, mesleklerinin ilk üç yılında karşılaştıkları sorunlar araştırılmış, en çok rastlanan sorunlar, birleştirilmiş sınıflarda eğitim; yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgeleri anlama ve uygulama; ilk okuma yazma öğretimi ve öğretim etkinlikleriyle ilgili araç-gereçleri hazırlama olarak

belirtilmiştir. Alan dışından öğretmenlik sertifikası olarak atanan aday öğretmenlerin bu sorunlarla daha sık karşılaştığı vurgulanmıştır. Öte yandan, cinsiyet, deneyim, okuldaki öğretmen sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı ve okutulan sınıf türünün bu sorunlar üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı ileri sürülmüştür.

Parlak (2005), Iğdır ilinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin sosyalleşme süreçlerini bazı alt boyutlar (görev hükümlerini yerine getirme, rehberlik, yeterlilik, adaylık, gerçeklik, meslektaşlarla etkileşim ve ailelerle etkileşim) açısından incelemiş, belirtilen alt boyutlardan bazılarının cinsiyete, mezun olunan fakülte türüne, öğretmenlik yapılan eğitim kademesine, meslekte geçen süreye ve görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Boyras (2007), Kırıkkale ilinin ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarını ve nedenlerini araştırdığı çalışmada, ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliğini en önemli neden olarak belirtmiştir. Çalışmada, karşılaşılan disiplin sorunlarının cinsiyet ve öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği, fakat sınıf seviyesine göre değiştiği görülmüştür.

Öztürk (2008), Ankara, Batman, Erzurum, Konya, Kütahya, Muğla, Niğde ve Ordu illerine atanan aday öğretmenlerin karşılaştığı uyum güçlüklerini ve bu güçlükleri etkileyen değişkenleri incelediği çalışmada, en sık rastlanan sorunların iş yükü, sosyal statü ve kimlik karmaşası, müdür ya da müfettişlerle ilişkiler ve sınıf yönetimi ile ilgili güçlükler olduğunu belirtmiştir. Aday öğretmenlerin uyum güçlükleri, yaş, branş, mezun olunan üniversite ve fakülte, hizmet öncesindeki okul deneyimi, görev yapılan okul türü, derse girilen sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılıklar göstermiştir.

Kahramanmaraş ilinde yapılan bir araştırmada (Erkoç, 2010) aday öğretmenlerin göreve başladıklarında sorunlarla karşılaşma durumları, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile ilişkilendirilmiş, fakat bu durumların, cinsiyete, ebeveynin öğretmen olup olmamasına, mezun olunan fakülteye, branşa, görev yapılan yerleşim birimine ve okul türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Özer (2013), Elazığ ilinde görev yapan aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının incelemiş, sınıfın oturma düzenini, öğrencilerin isteklerini de göz önüne alarak sağlama; öğrencilerin aileleriyle etkin biçimde iletişim kurarak öğrencileri her yönüyle tanıyıp rehberlik yapma; çevrenin okuldan ve öğretmenden ne beklediğini araştırma; öğretim sürecinde sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için uygun olan sınıf yönetim modellerini kullanma gibi maddelere ilişkin algıların daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, cinsiyet, mezun olunan fakülte, görev yeri ve okul türü gibi değişkenler ile aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Son olarak, Toker-Gökçe (2013), Bilecik, Bolu, Edirne, İstanbul ve Sakarya illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin adaylık döneminde yaşadıkları sorunları araştırmış, katılımcıların, hedef yazma; kalabalık sınıflarda öğretim yapma; öğretim materyallerini elde etme; yavaş öğrenen öğrenciler için uygun yöntemler kullanma; öğrencilerle ilgili kayıt tutma; müfettişlerle iyi ilişkiler kurma ve yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek alma konularında güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Karşılaşılan bu güçlüklerde cinsiyet faktörünün bir etkisinin olmadığı, ancak öğretmenlerinin öğrenim durumunun etkisi olduğu belirtilmiştir.

İncelenen çalışmalardan bazıları, aday öğretmenlerin mesleğe uyum sürecindeki belirli boyutların, özellikle öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine (Boyras, 2007; Öztürk, 2008; Parlak, 2005), görevli oldukları okuldaki öğretmen sayısına (Korkmaz, 1999; Parlak, 2005) ve görev yaptıkları yerleşim birimine (Öztürk, 2008) göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgulardan hareketle, bu çalışma Türkiye'nin çeşitli köy ve kasabalarında mesleğinin ilk yılını icra etmekte olan aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve sosyal çevrelerine ilişkin yaşadıkları güçlükleri incelemek ve bu güçlükleri etkileyen değişkenleri saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada, araştırma deseni olarak betimsel ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Belirtilen amaçlar doğrultusunda, çalışmada şu sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır: (1) Yeni öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında en sık ve en az sıklıkta karşılaştıkları güçlükler nelerdir? (2) Bu güçlükler, cinsiyet, yaş, görev yeri (köy ya da kasaba), görev yapılan coğrafi bölge, görev yapılan eğitim kademesi (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise), öğretmenlik alanı ve katılımcıların öğretmenlik mesleğini ne derece severek seçtikleri gibi demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

### Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'nin köy ve kasabalarında mesleğinin ilk yılını icra eden aday öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise kartopu örnekleme yöntemiyle saptanan Türkiye'nin çeşitli köy ve kasabalarında görev yapan toplam 210 aday öğretmenden oluşmaktadır. Aday öğretmen, "Milli Eğitimi Bakanlığı tarafından yapılan öğretmen atamalarıyla veya Özel Öğretim Kurumlarının sözleşmeye dayalı olarak yaptığı atamalar ile göreve başlamış, henüz stajyerlikleri kalkmamış, mesleğinin ilk yılını icra etmekte olan öğretmen" şeklinde tanımlanmıştır (Öztürk ve Yıldırım, 2013, s. 306). Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin 4 coğrafi bölgesini ve toplam 34 ilini temsil etmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları coğrafi bölgelere ve diğer demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	125	40.5
	Erkek	85	50.5
Görev Yeri 1 (Coğrafi Bölge)	İç Anadolu	66	31.4
	Güneydoğu Anadolu	50	23.8
	Karadeniz	49	23.3
	Doğu Anadolu	45	21.4
Görev Yeri 2 (Yerleşim Birimi)	Köy	108	51.4
	Kasaba	102	48.6
Görev Yeri 3 (Okul Türü)	Devlet Okulu	210	100
	Özel Öğretim Kurumu	-	-
Görev Yeri 4 (Eğitim Kademesi)	Anaokulu	19	9.1
	İlkokul	80	38.1
	Ortaokul	97	46.2
	Lise	14	6.7
Öğretmenlik Alanı	Sınıf	68	32.4
	Türkçe	31	14.8
	İngilizce	25	11.9
	Matematik-Fen Bilgisi	34	16.2
	Sosyal Bilgiler	18	8.6
	Okul Öncesi	19	9.1
	Diğer	15	7.1

Tablo 1'e göre, mevcut çalışmaya yaşları 21 ile 30 arasında değişen 125 kadın (%50,5) ve 85 (%40) erkek öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 23,7 olarak kaydedilmiştir. Katılımcıların görev yeri 4 alt kategoride değerlendirilmiş; buna göre en çok sırasıyla İç Anadolu (%31,4), Güneydoğu Anadolu (%23,8), Karadeniz (%23,3) ve Doğu Anadolu (21,4%) bölgelerinden katılım sağlanmıştır. Katılımcıların çoğunluğu köyde (%51,4), geri kalanı ise kasabada (%48,6) görev yapmaktadır. Katılımcıların tamamı devlet okuluna atanmış öğretmenlerdir. Bunların yarısına yakını Ortaokullarda (%46,2) görevli alan öğretmenleridir. Bu grubu sırasıyla İlkokullarda (%38,1), Liselerde (%6,7) ve Anaokullarında (%9,1) görev yapan öğretmenler izlemektedir. Katılımcılar toplamda 18 farklı öğretmenlik alanını temsil ederken, çalışma grubuna en fazla, Sınıf (%32,4),

Matematik ve Fen Bilgisi (%16,2), Türkçe (14,8) ve İngilizce (%11,9) alanlarından katılım sağlanmıştır.

Tablo 2’de çalışmaya katılan öğretmenlerin akademik ve mesleki özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Buna göre, katılımcıların yaklaşık %95’inin Eğitim Fakültelerinden mezun olduğu; %57’sinin öğretmenlik mesleğini çok severek, %35’inin orta düzeyde severek seçtiği; %15’inin lisans eğitimi sırasında yürütülen öğretmenlik uygulamalarından çok, %41’inin ise orta düzeyde yarar gördüğü; %33’ünün lisans eğitimi sırasında yürütülen öğretmenlik uygulamalarında fiilen bir kılavuz öğretmen ile çalışmadığı; %47’sinin ise mesleğe atandıktan sonra görevli olduğu okulda veya bölgede fiilen bir kılavuz öğretmen ile çalışmadığı görülmektedir. Son olarak, ilkokullarda görev yapan katılımcılara, eğitim-öğretim faaliyetlerini birleştirilmiş sınıflarda yürütüp yürütmedikleri sorulmuş ve çalışmaya katılan 80 ilkokul öğretmeninden %40’ının (n=32) birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim yürütüyor oldukları saptanmıştır.

**Tablo 2. Katılımcıların Akademik ve Mesleki Özellikleri**

Akademik ve Mesleki Değişkenler	Gruplar	N	%
Mezun olduğunuz fakülte türü nedir?	Eğitim Fak.	198	94,3
	Diğer Fak.	12	5,7
Öğretmenlik mesleğini ne derece severek seçtiniz?	Çok	120	57,1
	Orta	73	34,8
	Az	12	5,7
	Hiç	5	2,4
Lisans eğitiminiz sırasında öğretmenlik uygulaması için gittiğiniz okullarda yürüttüğünüz çalışmalardan ne düzeyde yarar gördünüz?	Çok	32	15,2
	Orta	86	41
	Az	77	36,7
	Hiç	15	7,1
Lisans eğitiminiz sırasında yürüttüğünüz öğretmenlik uygulamalarında fiilen bir kılavuz öğretmen ile çalıştınız mı?	Evet	142	67,6
	Hayır	68	32,4
Şuan atandığınız okulda veya bölgede fiilen bir kılavuz öğretmen ile çalışıyor musunuz?	Evet	112	53,3
	Hayır	98	46,7
İlkokulda görev yapıyor iseniz eğitim-öğretimi birleştirilmiş bir sınıfta mı yürütüyorsunuz?	Evet	32	40
	Hayır	48	60

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Öztürk’ün (2008) *Aday Öğretmen Anket Formu* çevirim içi ortama aktarılmış, veriler kartopu örnekleme yöntemi ile saptanan 210 katılımcıya gönderilen e-posta yoluyla toplanmıştır. Likert tipindeki ölçek, (1) hiç, (2) nadiren, (3) bazen, (4) genellikle ve (5) sürekli olmak üzere 5 aralıklı olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçekteki 9 alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise .72 ile .96 arasında değişmektedir (bkz. Tablo 3).

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, PASW SPSS 18.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yaş, cinsiyet, görev yeri ve öğretmenlik alanlarına göre dağılımları betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzdellik hesaplar yoluyla değerlendirilmiştir. Katılımcıların karşılaştıkları güçlüklerin analizi için merkezi eğilim ölçüsü olarak aritmetik ortalama ve değişkenlik ölçüsü olarak standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Bu güçlüklerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için t-testi, Pearson korelasyon katsayısı ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi çıkarımsal istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır.

**Tablo 3. Alt Boyutlara Göre Cronbach Alpha Değerleri**

Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
İş Yüğü	.792	6
Öğretim	.870	11
Sınıf Yönetimi	.720	6
Sosyal Statü ve Öğretmen Kimliği	.754	15
Öğrencilerle İlişkiler	.790	10
Velilerle İlişkiler	.801	4
Meslektaşlarla İlişkiler	.892	8
Amirlerle İlişkiler	.804	10
Kılavuz Öğretmenle İlişkiler	.963	8
Toplam	.933	78

### BULGULAR

Çalışmanın sonuçları araştırma sorularına dayalı olarak iki temel başlık altında ele alınmıştır: (1) en çok ve en az sıklıkla karşılaşılan güçlükler; (2) karşılaşılan güçlüklerin demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi.

#### Aday Öğretmenlerin En Çok ve En Az Sıklıkla Karşılaştığı Güçlükler

Araştırmanın genel sonuçlarına göre, köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenler, mesleğin ilk yılında en çok sırasıyla iş yükü ( $M=3.42$ ), sosyal statü ve öğretmen kimliği ( $M=3.08$ ), amirlerle (müdür/müfettiş) ilişkiler ( $M=2.85$ ) ve sınıf yönetimine ( $M=2.81$ ) ilişkin güçlükler yaşamaktadırlar. Nispeten daha az sıklıkta karşılaşılan güçlükler, öğretim (planlama, uygulama, değerlendirme) ( $M=2.45$ ), kılavuz öğretmenle ( $M=2.42$ ), diğer öğretmenlerle ( $M=2.33$ ) ve velilerle ( $M=2.26$ ) ilişkileri kapsamaktadır. En az yaşanan güçlük ise öğrencilerle ilişkiler ( $M=1.99$ ) boyutu olmuştur.

Aday öğretmenlerin en sık karşılaştığı güçlükler madde bazında incelendiğinde, çalışan haklarından memnun olmama; resmi dokümanları, raporları ve yazışmaları hazırlamakta zorlanma; maaşından memnun olmama; öğretim dışındaki sorumluluklardan yorulma; iş yoğunluğu nedeniyle sorumlulukları yetiştirmekte güçlük çekme gibi maddeler en yüksek oranda beyan edilen maddeler olmuştur. Bunların yanı sıra, müdür ya da müfettişlerin beklentilerini karşılama kaygısı; sınıf yönetimini öğretmenlik mesleğinin en zor yönlerinden biri olarak görme; meslekle ilgili moral ve desteğe ihtiyacı olduğunu düşünme; akşamlarını ve hafta sonlarını sınav okuyarak ya da öğrenci ödevlerine bakarak geçirme; üzerinde öğretmenlik mesleğinin önemli bir baskısını hissetme; ders dışı etkinliklere çok fazla zaman ayırmak zorunda kalma gibi durumlar da sıkça karşılaşılan güçlükler arasında belirtilmiştir (bkz. Tablo 4).

En az sıklıkla karşılaşılan güçlüklerle ilişkin olarak, öğrencilere isimleriyle hitap etmekte güçlük çekmeme; öğrenciler tarafından sevildiğini, sayıldığını ve iyi bir öğretmen olarak görüldüğünü düşünme; meslektaşlarla ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilme; sınıfta lider rolü üstlenme konusunda kendini yeterli hissetme; amirlere soru sormaya çekinmeme; öğretmenlik mesleğinin kişiliğine uygun olduğunu düşünme; görev yaptığı okulun kültürüne uyum sağlayabilme; öğrencilerin kendileriyle ilgili ne düşündükleri konusunda kaygı duymama gibi durumlar, bulgular arasında yer almıştır (bkz. Tablo 5).

**Tablo 4. Aday Öğretmenlerin En Sık Karşılaştığı Güçlükler**

En sık yaşanan güçlükler	%					M	SD	N
	Sürekli	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç			
1. Çalışan haklarımdan memnun değilim.	29,5	28,6	21,4	14,3	6,2	3,61	1,22	210
2. Resmi dokümanları, raporları, yazışmaları hazırlamakta zorlanıyorum.	18,1	34,8	26,7	13,3	7,1	3,43	1,14	210
3. Maaşımdan memnun değilim.	31	16,2	21	24,3	7,6	3,39	1,34	210
4. Öğretim dışındaki (sınıf dışı) sorumluluklar beni yoruyor.	17,6	29	30	17,1	6,2	3,35	1,14	210
5. İş yoğunluğu nedeniyle, işlerimi yetiştirmekte güçlük çekiyorum.	12,4	30,5	40	12,9	4,3	3,34	,99	210
6. Müdür ya da müfettişlerin beklentilerini karşılama kaygısını taşıyorum.	14,8	24,4	38,3	16,7	5,7	3,26	1,08	209
7. Sınıf yönetimini, öğretmenlik mesleğinin en zor yönlerinden biri olarak görüyorum.	14,8	31,3	26,4	19,2	8,2	3,25	1,17	208
8. Mesleğimle ilgili moral ve desteğe ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.	17,6	26,7	23,3	22,9	9,5	3,20	1,24	210
9. Akşamlarımı ve hafta sonlarımı sınav okuyarak ya da öğrenci ödevlerine bakarak geçiriyorum.	11,4	34,8	25,2	16,2	12,4	3,17	1,20	210
10. Üzerinde öğretmenlik mesleğinin önemli bir baskısını hissediyorum.	11	27,6	30	22,4	9	3,09	1,13	210
11. Ders dışı etkinlikler çok fazla zamanımı alıyor.	11,4	23,8	32,4	25,7	6,7	3,08	1,10	210

**Tablo 5. Aday Öğretmenlerin En Az Sıklıkta Karşılaştığı Güçlükler**

En az sıklıkta yaşanan güçlükler	%					M	SD	N
	Sürekli	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç			
1. Öğrencilerin isimlerini öğrenip, onlara isimleriyle hitap etmekte güçlük çekiyorum.	0,5	1	3,3	16,7	78,6	1,28	,62	210
2. Öğrencilerimin beni bir insan olarak sevmediklerini düşünüyorum.	-	1	5,7	39	54,3	1,53	,64	210
3. Öğrencilerimin bana bir öğretmen olarak saygı duymadıklarını düşünüyorum.	-	1,4	7,1	40	51	1,59	,68	210
4. Öğrencilerimin beni iyi bir öğretmen olarak gördüklerini düşünmüyorum.	-	0,5	7,6	48,1	43,8	1,65	,64	210
5. Öğretmen arkadaşlarla olumlu ilişkiler kurmakta güçlük çekiyorum.	1,4	1	8,6	43,1	45,9	1,69	,78	209
6. Öğrencilerimle olumlu ilişkiler kurmakta güçlük çekiyorum.	-	2,4	12,9	42,4	42,4	1,75	,76	210
7. Sınıfta lider rolü üstlenme konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.	-	4,3	13,9	35,6	46,2	1,76	,84	208
8. Amirlerime soru sormaya çekiniyorum.	2,9	8,6	14,4	18,7	55,5	1,85	1,13	209
9. Öğretmenlik mesleğinin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.	2,4	5,2	13,8	34,3	44,3	1,87	,99	210
10. Okulun kültürüne uyum sağlayamıyorum.	1,4	5,7	15,2	44,8	32,9	1,98	,91	210
11. Öğrencilerimin benimle ilgili ne düşündükleri konusunda kaygı duyuyorum.	1,9	5,7	18,6	37,1	36,7	1,99	,97	210



## Mesleğe Uyum Güçlüklerinin Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Aday öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği çikarsamalı istatistik yöntemleriyle değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur. Bu bağlamda, aday öğretmenlik döneminde yaşanan güçlüklerin yaşa, cinsiyete ve görev yerine (yerleşim birimine veya coğrafi bölgeye) göre farklılık göstermediği; fakat katılımcıların öğretmenlik yaptığı eğitim-öğretim kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) ve öğretmenlik alanlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte, katılımcıların öğretmenlik mesleğini ne derece severek seçtikleri, lisans eğitimleri sırasında yürüttükleri öğretmenlik uygulamalarından ne derece faydalandıkları, atandıkları okul veya bölgede herhangi bir kılavuz öğretmen ile çalışıp çalışmadıkları ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim yürütüyor olup olmadıkları da söz konusu güçlükler üzerinde farklılık yaratan değişkenler olarak saptanmıştır.

İlk olarak, Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak aday öğretmenlik döneminde karşılaşılan güçlüklerin sıklığı ile yaş faktörü arasındaki ilişkiye bakılmış, ancak bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır,  $r(204)=-.04$ ,  $p=.474$ . Öte yandan, katılımcıların öğretmenlik mesleğini ne derece severek seçtikleri ile aday öğretmenlik döneminde karşılaştıkları güçlükler arasındaki korelasyon ise anlamlı negatif bir ilişki ortaya koymuştur,  $r(204)=-.28$ ,  $p<.01$ . Bu çerçevede, öğretmenlik mesleğini çok severek seçmiş olan katılımcıların, az severek seçmiş olanlara oranla söz konusu güçlükleri daha az sıklıkla yaşadığı söylenebilir (bkz. Tablo 6).

Benzer şekilde, katılımcıların lisans eğitimleri sırasında yürüttükleri öğretmenlik uygulamalarından ne derece faydalandıkları ile aday öğretmenlik döneminde karşılaştıkları güçlükler arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı negatif bir ilişki saptanmıştır,  $r(204)=-.21$ ,  $p<.01$ . Buna göre, katılımcıların lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamalarından faydalanma durumuna yönelik algıları arttıkça aday öğretmenlik döneminde karşılaştıkları güçlüklerin sıklığının azaldığı söylenebilir (bkz. Tablo 6).

**Tablo 6.** Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	Aday Öğretmenlik Dönemindeki Güçlükler		
	Pearson Korelasyon	Sig. (2-tailed)	N
Katılımcıların yaşları	-.041	.474	204
Katılımcıların öğretmenlik mesleğini ne derece severek seçtikleri	-.280	.001*	204
Katılımcıların lisans eğitimi sırasındaki öğretmenlik uygulamalarından ne derece yarar gördükleri	-.210	.003*	204

Aday öğretmenlik döneminde karşılaşılan güçlüklerin cinsiyet faktörüne bağlı olup olmadığının belirlenmesi için hesaplanan t-testinin anlamlı bir fark ortaya koymadığı görülmüştür,  $t(202)=.94$ ,  $p=.35$ . Görev yeri değişkenine yönelik olarak, güçlüklerin yerleşim birimine (köy ya da kasabada görev yapıyor olma) göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için t-testi, görev yapılan coğrafi bölgeye göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) hesaplanmıştır. Ancak yapılan hesaplamalarda, ne köyde ya da kasabada görev yapanlar arasında anlamlı bir fark,  $t(202)=.70$ ,  $p=.48$ , ne de örneklemin temsil ettiği 4 coğrafi bölgede görev yapanlar arasında anlamlı bir fark,  $F(3,199)=1.02$ ,  $p=.409$ , bulunmuştur (bkz. Tablo 7).

Bunların yanı sıra, yapılan tek yönlü varyans analizlerinde, aday öğretmenlikte karşılaşılan güçlüklerin, katılımcıların öğretmenlik yaptığı eğitim-öğretim kademesine (anaokulu, ilkököl, ortaokul, lise),  $F(3,197)=3.77$ ,  $p=.006$ ,  $\eta^2=.072$ , ve öğretmenlik alanlarına  $F(6,197)=3.25$ ,  $p=.003$ ,  $\eta^2=.106$ , göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda, ortaokulda görev yapan öğretmenler ( $M=2.55$ ) ile anaokulunda ( $M=2.13$ ) görev yapan aday öğretmenler arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Ancak etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde bu farklılaşmanın düşük düzeyde (%7) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Türkçe öğretmenleri ( $M=2.66$ ) ile Okulöncesi ( $M=2.13$ ) öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş, aynı zamanda Matematik-Fen ( $M=2.59$ ) alan öğretmenleri ile de Okulöncesi öğretmenleri ( $M=2.13$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde bu öğretmenlik alanına bağlı farklılaşmanın orta düzeyde (%11) olduğu söylenebilir. (bkz. Tablo 7).

Lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamaları sırasında veya şuan atandıkları okul veya bölgede herhangi bir kılavuz öğretmen ile işbirliği içinde çalışıp çalışmamanın aday öğretmenlik döneminde karşılaşılan güçlükler üzerindeki etkisini incelemek için t-testleri yapılmış, bulgular Tablo 7’de sunulmuştur. Buna göre, lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamaları sırasında bir kılavuz öğretmen ile işbirliği içinde çalışıp çalışmama durumu, aday öğretmenlik döneminde karşılaşılan güçlükler üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır,  $t(202)=-1.47$ ,  $p=.07$ . Ancak, katılımcıların atandıkları okul veya bölgede herhangi bir kılavuz öğretmen ile işbirliği içinde çalışıp çalışmama durumu, aday öğretmenlik döneminde karşılaşılan güçlükler üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır,  $t(202)=-2.56$ ,  $p=.011$ . Buna göre, herhangi bir kılavuz öğretmeni bulunmayan aday öğretmenlerin, belirtilen uyum güçlüklerini daha sık oranda yaşadıkları söylenebilir.

Son olarak, ilkokulda görevli olan aday öğretmenlerden birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim yürütüyor olma durumunun, söz konusu güçlükler üzerindeki etkisini belirlemek için t-testi hesaplanmış ve anlamlı bulgular elde edilmiştir,  $t(78)=-3.02$ ,  $p=.002$ . Bu bağlamda, birleştirilmiş sınıflarda ders yapan katılımcıların ( $M=2.56$ ) diğer katılımcılara ( $M=2.30$ ) oranla belirtilen güçlükleri daha sık oranda yaşadıkları söylenebilir (bkz. Tablo 7).

**Tablo 7. T-testi ve ANOVA Sonuçları**

Demografik Değişkenler	Gruplar	M	SD	N
Cinsiyet $t(202)=.94$ , $p=.355$	Kadın	2,47	.43	125
	Erkek	2,51	.33	85
Görev yapılan coğrafi bölge $F(3,199)=1.02$ , $p=.409$	İç Anadolu	2.48	.41	66
	Güneydoğu Anadolu	2.50	.32	50
	Karadeniz	2.42	.39	49
	Doğu Anadolu	2.54	.37	45
Görev yapılan yerleşim birimi $t(202)=.70$ , $p=.481$	Köy	2.46	.44	108
	Kasaba	2.50	.35	102
Öğretmenlik yapılan eğitim kademesi $F(3,197)=3.77$ , $p=.006$	Anaokulu	2.13	.40	19
	İlkokul	2.43	.36	80
	Ortaokul	2.55	.39	102
	Lise	2.52	.40	14
Öğretmenlik alanı $F(6,197)=3.25$ , $p=.003$	Sınıf	2.42	.35	68
	Türkçe	2.66	.38	31
	İngilizce	2.46	.28	25
	Matematik-Fen	2.59	.41	34
	Sosyal Bilgiler	2.43	.42	18
	Okul Öncesi	2.13	.40	19
	Diğer	2.51	.47	15
Lisans eğitimi sırasında kılavuz öğretmen ile çalışmış olma, $t(202)=-1.47$ , $p=.071$	Evet	2.45	.37	142
	Hayır	2.54	.44	68
Şuan bir kılavuz öğretmen ile çalışıyor olma $t(202)=-2.56$ , $p=.011$	Evet	2.43	.42	112
	Hayır	2.61	.38	98
Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim yürütüyor olma, $t(78)=-3.02$ , $p=.002$	Evet	2.56	.35	32
	Hayır	2.30	.39	48

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın genel sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların sosyal ilişkilerinde daha az olumsuzlukla karşılaştıkları saptanmıştır. Mesleğin ilk yılında köylerde ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin, özellikle öğrencileriyle, velilerle ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde pek fazla sorun yaşamadıkları görülmüştür. Bu, yeni öğretmenlerin mesleğe uyumu açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Sosyal ilişkiler boyutuna karşın, iş yükü konusunun mesleğe yeni başlamış öğretmenler arasında önemli bir kaygı kaynağı olduğu bulgularca desteklenmektedir. Bu bağlamda, aday öğretmenler, resmi dokümanları, raporları ve yazışmaları hazırlamakta zorlanmakta, öğretim dışındaki (sınıf dışı) sorumluluklardan yorulmakta ve iş yoğunluğu nedeniyle sorumluluklarını yetiştirmekte güçlük çekmektedirler. Bu bulgu, öğretmenliğe geçiş ve ilk yıllar konusunda yapılan

benzer birçok çalışmanın (Britt, 1997; Dunkin, 1990; Gilbert, 2005; Holmes, 2003; McCann ve ark., 2005; Meister ve Melnick, 2003; Öztürk, 2008; Smith ve Sela, 2005; Thompson, 2007; Uhlenbeck ve ark., 2002; Walsdorf ve Lynn, 2002) ortaya koyduğu sonuçları destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlik mesleğine alışma sürecinin başlı başına büyük bir çaba olduğu düşünülmeli, amirlerin ve meslektaşların desteği ile yeni öğretmenlerin mesleğin ilk yılını daha az iş yükü ile geçirmeleri sağlanmalıdır. Zira güçlüklerle dolu ilk deneyimlerin yaratacağı hayal kırıklığı veya meslekten soğuma durumu, yeni öğretmenlerin ileriki öğretmenlik evrelerinde olumsuz etkiler bırakacaktır.

Yine birçok çalışmada (Agee, 2004; Brinton ve Holten, 1989; McCann ve ark., 2005; Rogers ve Babinski, 2002) vurgulanmış bir boyut olan sosyal statü ve öğretmen kimliği konusu da mevcut çalışmadaki katılımcı öğretmenlerin kaygı düzeyini artıracak unsurlar arasında yer almıştır. Katılımcıların, özellikle çalışan haklarından ve maaşlarından memnun olmama durumu sıkça vurgulanmıştır. Yeni öğretmen olma durumundan bağımsız olarak, öğretmenlerin sosyal statüsü, çalışan hakları ve gelir düzeyleri toplumdaki tartışmalarda sıkça yer bulan bir konudur. Dünyanın önde gelen eğitim sistemlerinin incelenmesi ile yapılacak planlamalar ve geliştirilecek eğitim politikaları, bu konuda gereken hassasiyetin gösterilmesini sağlayabilir.

Elde edilen veriler, çeşitli değişkenlere göre değerlendirildiğinde, bazı araştırmalarda olduğu gibi yaşın, cinsiyetin (Korkmaz, 1999; Parlak, 2005; Özer, 2013; Toker-Gökçe, 2013) ve görev yerinin (Korkmaz, 1999; Özer, 2013) mesleğe uyum sürecinde karşılaşılan güçlükler üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bu durum, meslekte ilk yıl yaşanan güçlüklerin yaş ve cinsiyetten bağımsız olduğunu, aşağı yukarı bütün yeni öğretmenlerin benzer bir süreçten geçtiğini ve ortak kaygılar taşıdığını vurgular niteliktedir. Özellikle görev yeri değişkenine yönelik olarak, ne köyde ya da kasabada görev yapan katılımcılar arasında anlamlı bir fark, ne de örneklemin temsil ettiği coğrafi bölgelerde görev yapan katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öte yandan, katılımcıların öğretmenlik yaptığı eğitim-öğretim kademesi ve sınıf düzeyi (Boyraz, 2007; Öztürk, 2008; Parlak, 2005) ile öğretmenlik alanları (Öztürk, 2008), söz konusu uyum güçlükleri üzerinde anlamlı etkiler yaratmıştır. Ortaya konan bulgular, ortaokulda görev yapan öğretmenler ile alanı Türkçe veya Matematik-Fen olan öğretmenlerin daha fazla olumsuzlukla karşılaştıklarını vurgulamaktadır. Ortaokul ve bazı branş öğretmenlerinin, ilk yıllarda daha fazla uyum problemi yaşadığı düşünüldüğünde, aday öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim uygulamalarının alan bazında planlanması ve yürütülmesi önerilebilir. Yeni öğretmenleri mesleğe alıştırmak üzere planlanan aday öğretmen yetiştirme kurslarında, diğer branşlarla ortak yürütülecek programların yanı sıra, katılımcıların öğretmenlik alanlarına yönelik programlara da yer verilmelidir. Böylelikle, alana dayalı güçlüklerin üstesinden gelme kolaylaşabilir.

Bunların yanı sıra, katılımcıların öğretmenlik mesleğini ne derece severek seçtikleri ile aday öğretmenlik döneminde karşılaştıkları güçlükler arasındaki ilişkinin negatif olduğu, bu bağlamda, öğretmenlik mesleğini daha az severek seçmiş olan katılımcıların, daha çok severek seçmiş olanlara oranla daha sık olumsuzlukla karşılaştıkları saptanmıştır. Benzer şekilde, Erkoç (2010) aday öğretmenlerin göreve başladıklarında sorunlarla karşılaşma durumlarını, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile ilişkilendirmiştir. Bu tür bulgular, başka çalışmalara temel teşkil edecek nitelikte sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebinin veya mesleği sevme derecesinin, karşılaşılan güçlükler ile ilgili algılarda anlamlı bir etki yarattığı görülmektedir. Bu boyut, eğitim araştırmaları yürütenlerce derinlemesine incelenecek yeni bir araştırma konusu olarak önerilebilir.

Katılımcıların lisans eğitimleri sırasında yürüttükleri öğretmenlik uygulamalarından ne derece faydalandıklarına ilişkin algıları ile aday öğretmenlik döneminde karşılaştıkları güçlükler arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı negatif bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, katılımcıların lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamalarından faydalanma algıları olumlu yönde arttıkça mesleğe uyum sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin sıklığının azaldığı söylenebilir. Kısaca, lisans eğitimi sırasında yürütülen öğretmenlik uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğretmen eğitimi programlarının bünyesinde yürütülen staj programlarının (okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması) iyileştirilmesi ve daha verimli hale getirilmesi için gereken planlama ve uygulama süreçlerinin yürütülmesini önemli kılmaktadır.

Diğer bir değişken olarak katılımcıların atandıkları okul veya bölgede herhangi bir kılavuz öğretmen ile işbirliği içinde çalışıp çalışmadıkları saptanmış ve bu durumun aday öğretmenlik döneminde karşılaşılan güçlükler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buna göre, mesleğin ilk yılında herhangi bir kılavuz öğretmenle çalışmayan aday öğretmenler, diğer katılımcılara göre daha sık güçlükle karşılaştığını belirtmiştir. Yine bir önceki bulgu ile benzer şekilde, aday öğretmenlik dönemindeki kılavuz öğretmen faktörünün uyum süreci üzerindeki olumlu etkisi kaçınılmazdır. Kılavuz öğretmen ile birebir etkileşimin ve karşılıklı işbirliğinin sağlanması bu sürecin daha verimli geçmesini mümkün kılabilir.

Son olarak, ilkokulda görevli olan aday öğretmenlerden birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim yürütüyor olma durumunun, söz konusu güçlükler üzerindeki etkisi incelenmiş, birleştirilmiş sınıflarda ders yapan katılımcıların diğer katılımcılara oranla daha fazla olumsuzlukla karşılaştığı görülmüştür. Taneri'nin (2004) de ileri sürdüğü gibi birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim yürütme, bir Türkiye gerçeği olarak öğretmenlik mesleğine alışma sürecinde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sorunun kökten çözümü bir eğitim politikası konusu olarak geçerliliğini korurken, aday öğretmenlik sürecinin daha sancısız ve daha az güçlükle atlatılabilmesi için hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitim faaliyetlerinde bu konu üzerinde durulmalıdır. Özellikle ilk yıllarında birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim yürütmekte olan öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek ortama-özgü eğitim seminerleri planlanabilir.

Çalışmanın ortaya koyduğu genel sonuçlar dikkate alındığında, yeni öğretmenler meslekte tutunabilmek için sınıflarında ve okullarında yalnız bırakılmamalı, akranları ve deneyimli meslektaşları tarafından gereken destek ve yönlendirme sağlanmalı ki böylece ilk yılların yarattığı güçlükler daha kolay aşılabilsin. Bakanlık yetkilileri ise, hizmet-içi eğitimleri planlarken yeni öğretmenlerin gereksinimlerini dikkate alarak ilk yıllara özgü mesleğe geçiş programları tasarlamalıdır. Ayrıca, hizmet-öncesi öğretmen eğitimcileri, meslekte ilk yıllar boyutunu eğitim programlarına ve öğretmenlik uygulama derslerine dâhil etmelidir.

## KAYNAKÇA

- Achinstein, B., & Barret, A. (2004). (Re)Framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers College Record, 106* (4), 716-746.
- Agee, J. (2004). Negotiating a teaching identity: An African American teacher's struggle to teach in test-driven contexts. *Teachers College Record, 106* (4), 747-774.
- Athanasos, S. Z., & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record, 105*(8), 1486-1520.
- Avalos, B., & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education, 23*, 515-528.
- Boyraz, A. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brinton, D. & Holten, C. (1989). What novice teachers focus on: The practicum in TESL. *TESOL Quarterly, 23*(2), 343-350.
- Britt, P.M. (1997). *Perceptions of beginning teachers: Novice teachers reflect upon their beginning experiences*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN.
- Brock, B. B., & Grady, M. L. (2006). *Developing a teacher induction plan: A guide for school leaders*. California, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Dunkin, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: Processes and products. *Higher Education, 20*(1), 47-66.
- Erkoç, A. (2010). *Aday öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*, 814-825.
- Foote, M. Q., Brantlinger, A., Haydar, H. N., Smith, B., & Gonzalez, L. (2011). Are we supporting teacher success: Insights from an alternative route Mathematics Teacher Certification Program for urban public schools. *Education and Urban Society, 43*(3), 396- 425.
- Gilbert, L. (2005). What helps beginning teachers? *Educational Leadership, May 2005*, 36-39.

- Greenlee, A. R., & Ogletree, E. J. (1993). *Teachers' attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies*. Reports-Research Technical, Educational Research Information Centre (ERIC).
- Grinberg, J. G. A. (2002). "I had never been exposed to teaching like that": Progressive teacher education at Bank Street during 1930s. *Teachers College Record*, 104(7), 1422-1460.
- Holmes, E. (2003) *The newly qualified teacher's handbook*. London and New York, RoutledgeFalmer.
- Howard, L. F. (2006) *Ready for Anything: Supporting new teachers for success*. Englewood, CO, ALP: Advanced Learning Press.
- Jarvis, S., & Algozzine, B. (2006) *Everything I need to know about teaching: They forgot to tell me!* California, Corwin Press: Thousands Oaks.
- Kocadağ, Y. (2001). *Aday öğretmenleri hizmet içinde yetiştirme sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, S. (1999). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Lundeen, C.A. (2004) Teacher development: The struggle of beginning teachers in creating moral (caring) classroom environments. *Early Childhood Development and Care*, 174(6), 549-564.
- McBee, R. H. (1988). Readyng teachers for real classrooms. *Educational Leadership*, February, 56-58.
- McCann, T.M., Johannessen, L.R., & Ricca, B. (2005). Responding to new: An in-depth study of novice high school teachers suggests key strategies to address their most pressing challenges. *Educational Leadership*, May 2005, 30-34.
- Meister, D. G., & Melnick, S. (2003). National new teacher study: beginning teachers concerns. *Action in Teacher Education*, 24, 87-94.
- Özer, F. (2013). *Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. (2014). Generating teacher development models from context-specific predicaments of new teachers in induction period. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 206-211.
- Öztürk, M. & Yıldırım, A. (2012). EFL instructors' induction: Early practices of language teachers teaching at tertiary level. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 1-17.
- Öztürk, M., & Yıldırım, A. (2013). Adaptation challenges of novice teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(1), 294-307.
- Parlak, C. (2005). *Stajyer öğretmenlerin formal ve informal sosyalizasyon süreçleri (İğdır ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rogers, D. L., & Babinski, L. M. (2002). *From isolation to conversation: Supporting new teachers' development*. Albany, USA: State university of New York Press.
- Smith, K., & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293-310.
- Stanulis, R.N., Fallona, C.A., & Pearson, C.A. (2002). Am I doing what I am supposed to be doing?: Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 71-81.
- Taneri, P. O. (2004). *A study on novice classroom teacher's problems with regular alternative certificates*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, J. G. (2007). *The first-year teacher's survival guide: Ready-to-use strategies, tool, and activities for meeting the challenges of each school day*. (2nd ed.) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Toker-Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Uhlenbeck, A. M., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 242-272.
- Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school - the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25, 835-842.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2) 143-178.
- Walsdorf, K.L., & Lynn, S.K. (2002). The early years: Mediating the organizational environment. *The Clearing House*, 75(4), 190-194.
- Watkins, P. (2005). The principal's role in attracting, retaining, and developing new teachers. *The Clearing House*, 79(2), 83-87.