

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGELERİNDE
GÖREV YAPAN ADAY SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Kübra Ceren ANALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2020



©2020-Kübra Ceren ANALI

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGELERİNDE
GÖREV YAPAN ADAY SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

PROBLEMS ENCOUNTERED BY CANDİDATE
PRIMARY SCHOOLS TEACHERS IN EASTERN AND
SOUTHEASTERN ANATOLIAN REGIONS

Hazırlayan

Kübra Ceren ANALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

KIRŞEHİR-2020

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Kübra Ceren ANALI tarafından hazırlanan “Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar”adlı tez çalışması 18/08/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman..... (İmza)

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Sami KONCA

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

18/08/2020

Kübra Ceren ANALI

İmza

ÖZET

**DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGELERİNDE
GÖREV YAPAN ADAY SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Kübra Ceren ANALI

Danışman: Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

2020–121

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Doç. Dr. Yurdal Dikmenli

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Sami KONCA

ÖZET

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların ortaya konmaya çalışıldığı araştırma karma desende gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler bir ölçek aracılığıyla, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın evrenini Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Van, Şanlıurfa, Ağrı ve Bitlis'te görev yapan; amaçsal örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş öğretmenlerden oluşturulmuştur. Ölçek yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama istatistikleri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel veriler ise betimsel içerik analizi ile yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre; Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin, sosyal kulüp çalışmalarında yöneticiler arasında işbirliğinin olmamasından dolayı ve tören, kutlama ve toplantılardaki sorumlulukları yerine getirirken okul idaresi tarafından gereken desteği görememe konularında okul yöneticilerinden kaynaklanan sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. İl-ilçe yöneticileri konusunda, yöneticiler ve eğitim müfettişleri tarafından teftiş edilme korkusu ve yapılan işlerin yöneticiler tarafından beğenilmeme kaygısı taşıdıkları saptanmıştır. Aday sınıf öğretmenlerinin meslektaşları ile ilgili yaşadıkları en önemli sorunun göreve yeni başladıkları için okula uyum sağlama konusunda destek bulamadıkları yönündedir ve meslektaşlarının tutum ve davranışlarından memnuniyet düzeyleri düşüktür. Eğitim öğretim ortamına ilişkin laboratuvar, teknoloji sınıfı, spor odası gibi tesisler olmadığından dolayı eğitim-öğretim faaliyetinin aksadığı, internet bağlantısının olmaması veya düzenli bağlantının olmamasından dolayı araştırma yapılamadığı, okulda yardımcı personel eksikliği veya hiç olmaması nedeniyle temizlik sorunu yaşandığı belirtilmiştir. Görev yapılan yere ilişkin sosyal tesislerin yetersiz olduğu, karşılaşılan bir problemin çözümü için yardım edecek bir kişi ya da kurum bulunamadığı belirtilmiştir. Lisansta (hizmet öncesinde) alınan eğitimin öğrenci başarısını değerlendirmede ve yöntem-teknikleri kullanma konusunda yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Veli desteğinin olmaması, dil-kültür farklılıklarının olması, öğretmen-öğrenci-veli iletişimde aksaklık yaşanması, ısınma, elektrik ve su sorunu karşılaşılan diğer sorunlardır.

Göreve yeni başlayan ve kırsal kesimde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların tespitiyle ilgili yapılan araştırma ile elde edilen bulguların, aday öğretmenlik sürecinin yeniden değerlendirilmesine, aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenip çözümlenmesine, kırsal kesimlerde görev yapan aday öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesine ve aday öğretmenlerin sosyal, kültürel, mesleki sorunlarının literatürdeki araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Karşılaşılan ve karşılaşılabilecek sorunların önlenmesi için de kırsalda görev yapan aday öğretmenlerin buldukları ortama uygun bir eğitim sürecinden geçirilip oryantasyon çalışmaları yapılmalıdır. Kırsalda (köyde) yaşamaya teşvik edici önlemler alınarak yaptıkları çalışmalarla başarı gösteren öğretmenlere ödüllendirme (maddi-manevi) yapılmalıdır. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları ile aday öğretmenlere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından destekleyici eğitimler verilmelidir.

Anahtar kelimeler: Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi, aday öğretmen, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

PROBLEMS OF PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS WORKING IN EAST AND SOUTHEAST ANATOLIAN REGION

M.Sc.Thesis

Preparer: Kübra Ceren ANALI

Advisor : Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

2020 -121

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Basic Education Department

Primary Education Science

Jury

Prof. Dr. Ayfer Şahin

Assoc. Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Dr. Lecturer. Ahmet Sami KONCA

ABSTRACT

This study that attempts to present prospective classroom teachers' problems working in the East and Southeast Anatolian in teaching and education process has mixed pattern. Quantitative data is collected with a scale and qualitative data is collected with a semi-structured interview form. The study universe is teachers working in East and Southeast Anatolian Region. The sample is selected from teachers working in Van, Şanlıurfa, Ağrı and Bitlis with convenience sampling method among purposeful sampling method. Percentages, frequency, arithmetic average statistics are used in the analysis of the obtained data. Qualitative data obtained with a semi-structured interview form is interpreted with descriptive content analysis.

Based on the findings of this study, it is determined that prospective classroom teachers working in East and Southeast Anatolian Region experienced school administrator-caused problems in completing their responsibilities in the ceremony, celebration and meeting due to lack of support from school administration and lack of collaboration between administrators in social club works. It is determined that teachers had the fear to be inspected by administrators and education inspectors and dislike of the work by administrators in terms of city-district administrators. The most important problem experienced by prospective teachers with their colleagues is the lack of support to get used to the school since they recently started the job and the satisfaction level with colleague attitude and behaviour is at a low level. It is stated that due to lack of

facilities such as laboratory, technology classroom, sports room in the teaching and education environment, teaching-education activities are disrupted; due to lack of internet connection or stable connection, there is lack of research; due to lack or absence of school staff, there are cleaning problems. It is expressed that social facilities related to workplace are insufficient and there are no individuals or institutions to help to solve the experienced problem. It is stated that education in the undergraduate (pre-service) level is insufficient to measure the students' success and using methods-techniques. Lack of parent support, language-culture differences, teacher-student-parent communication problems, heating, electricity and water problems are among the other problems.

It is believed that the findings obtained with this study to identify the new prospective teachers' problems working in the rural area will contribute to re-evaluating prospective teacher process, identify and solve prospective teachers' problems, improving prospective teachers' employee personal rights working in the rural area and prospective teachers' social, cultural, occupational problems research in the literature. Prospective teachers' working in the rural area should have a suitable education process and orientation to prevent existing and future problems. Precautions to encourage living in the rural (village) area should be taken and successful teachers should be rewarded (material-immaterial). Supportive education by the Ministry of National Education should be provided to prospective teachers with pre-service and in-service curriculums.

Keywords: East and Southeast Anatolian Region, prospective teacher, classroom teacher

ÖNSÖZ

Öğretmenler, okul öncesi döneminden itibaren tüm bireylerin temel eğitim aşamasında bedensel, bilişsel, sosyal, psikomotor ve dil gelişimi yönünden bireylerin topluma hazırlanmasında etkin olan kişilerdir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların nedenlerinin başında kişisel ve çevresel faktörler gelir. Ortama uyum süreci, iletişim, sınıf yönetimi, fiziksel şartlar değiştikçe karşılaşılan sorunlar da farklılaşır. Yapılan çalışma, eğitimde niteliğin artırılması düşüncesiyle aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların ortaya konulmasına ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılmıştır.

Çalışmada, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday sınıföğretmenlerinin okul yöneticileri, il- ilçe yöneticileri, diğer öğretmenler, eğitim-öğretim ortamıyla ilgili karşılaştıkları sorunların, yaşadıkları yere ilişkin karşılaştıkları sorunların, resmî yazışmalar ve idarî işlerde yaşadıkları sorunların, öğrenciler ile iletişimde karşılaştıkları sorunların, okulun fizikî ve sosyal yapılarıyla ilgili karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tez çalışmasının her aşamasında değerli zamanını, bilgilerini benimle paylaşan, sonsuz sabır gösteren değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bana eğitim-öğretim hayatım boyunca maddi-manevi desteğini esirgemeyen, her an yanımda olan annem, babam ve kardeşlerime teşekkürlerimi sunuyorum.

Attığım her adımda yanımda olan, tezimin her aşamasında yardımını esirgemeyen, sabrını, ilgisini ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili eşime de sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ve canım kızım; varlığınla en zor, en stresli zamanlarda yüzümü güldürdün. Sana ayırmam gereken zamanları çalışmalara ayırdığımda bile senin varlığın bana destek oldu. İyi ki varsın.

Uygulamalarda, yaptığım çalışmalarda bana yardımcı olan öğretmen arkadaşlara ve herkese teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1 ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	5
1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	7
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	10
1.4. VARSAYIMLAR	10
1.5. TANIMLAR	10
BÖLÜM II	11
2. KAVRAMSAL/KURAMSALLAŞTIRMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR....	11
2.1.EĞİTİMİN TEMEL ÖGELERİ.....	11
2.1.1. Amaç	11
2.1.2. Öğretme ve Öğrenme Etkinlikleri.....	12
2.1.3. Öğrenme.....	13
2.1.4. Öğretme	13
2.1.5. Değerlendirme	14
2.2. ÖĞRETMEN ve ADAY ÖĞRETMEN TANIMI	14
2.2.1. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği.....	16
2.2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri ve Öğretmenlerin Sahip Olması Gerekten Temel Özellikler.....	20
2.2.2.1. Kişisel Özellikler	25

2.2.2.2. Mesleki Özellikler.....	26
2.3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN TERCİH EDİLME SEBEPLERİ.....	27
2.4. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ	29
2.4.1. Sınıf Öğretmenliğinin Toplumsal Açıdan Önemi.....	30
2.5.ÖĞRETMENLERİN ve ÖĞRETMEN ADAYLARININ KARŞILAŞTIKLARI TEMEL SORUNLAR.....	30
2.5.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitimleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar	31
2.5.2. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Temel Gereksinimlere İlişkin Sorunları	32
2.5.3. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Araç-Gereç ve Donanım Sorunları ...	33
2.5.4. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Sosyo-Kültürel Sorunları	34
2.5.5. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Öğrenciler ile İlgili Sorunları.....	35
2.5.6. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Sorunları.....	36
2.5.7. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Okul – Çevre ve Aile İlişkilerine İlişkin Sorunları	38
2.5.8. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Sınıf Yönetimi ile İlgili Sorunları.....	39
2.5.9. Sınıf Öğretmeni ve Adaylarının Sınıf Mevcudunun Kalabalık Olmasına İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar.....	39
2.6. ÖĞRETMENLİK ÖNCESİ UYGULAMALARIN YETERSİZLİĞİ.....	40
2.7. DOĞU ve GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ ve BU BÖLGEYE İLİŞKİN SORUNLAR.....	42
2.7.1. Zorunlu Hizmet ve Deneyimli Öğretmen Sorunu.....	43
2.7.2. Fiziki Şartlar ve Kültür Farklılıklar	44
2.7.3. Dil ve İletişime İlişkin Sorunlar.....	45
2.7.4. Taşınmalı Eğitim Sistemine ve Yatılı/Pansiyonlu İlköğretim Uygulamalarına İlişkin Sorunlar	47
2.8. KONUSU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50

2.8.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	50
2.8.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	54
BÖLÜM III.....	57
3. YÖNTEM	57
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ.....	57
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	57
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	58
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	58
3.3.2. Aday Öğretmen Anket Formu	59
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	60
BÖLÜM IV.....	62
4. BULGULAR.....	62
BÖLÜM V.....	81
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	81
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	81
5.2. ÖNERİLER.....	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	97
EK1. ADAY ÖĞRETMEN ANKET FORMU.....	97
EK2- YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	104
ÖZGEÇMİŞ.....	105

TABLolar LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 1.1. Sınıf Öğretmenliği Eğitim Programı	17
Tablo 1.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.....	20
Tablo4.1. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı.....	57
Tablo4.2. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinden Kaynaklanan Sorunlarının Dağılımı.....	61
Tablo 4.3. İl-İlçe Yöneticileri ile İlgili Sorunların Dağılımı.....	62
Tablo 4.4. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenler ile İlgili Sorunlarının Dağılımı...	63
Tablo 4.5. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Ortamına İlişkin Sorunların Dağılımı.....	65
Tablo 4.6. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenciler ile İlgili Karşılaştıkları Sorunlar.....	66
Tablo 4.7. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yapılan Yere İlişkin Karşılaştıkları Sorunların Dağılımı.....	67
Tablo 4.8. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Lisans(Hizmet Öncesinde) Alınan Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Sorunların Dağılımı.....	69
Tablo 4.9. Aday Öğretmenlerin Kırsal Alanda Sınıf Öğretmeni Olma İle İlgili Görüşleri.....	71
Tablo 4.10. Aday Öğretmenlerin Resmi Yazışmalar ve İdari İşlerde Yaşadıkları Sorunlar.....	73
Tablo 4.11. Doğu ve Güneydoğu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Öğrencilerle Etkili İletişim Kurmada Yaşadıkları Sorunlar.....	74
Tablo 4.12. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Aralarındaki Anlaşma Dili Farklı Olan Öğrencilerin Okula Başladıklarında Karşılaştıkları Sorunları.....	76
Tablo 4.13. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyal ve Fiziki Yönden Eksiklikleriyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı.....	78

Tablo 4.14. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara Kendi İmkanları ve İdareden Yardım Alarak Çözüm Bulmaları.....	80
Tablo 4.15. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İletişim Yoluyla Çözüm Bulmaları.....	81
Tablo 4.16. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlgili Makamdan Yardım İsteyerek Çözüm Bulmaları.....	82
Tablo 4.17. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Sorunların Üzerine Giderek ve Sorunları Kabullenerek Çözüm Yolu Bulmaları.....	82

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
Akt.	Aktaran
f	Frekans
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Eğitim, gündelik yaşamda sık sık duyulan bir kelimedir. Köken olarak Latince'den gelen eğitim, öğretme işinin sonucunda edinilen bilgi anlamına gelmektedir. Yetenek ve bilgi ışığında, zihinsel gelişimi de ifade eden eğitim kavramını açıklamak oldukça güçtür. Bunun nedeni eğitimin çok yönlü olması, insanlık tarihi kadar eski ve yaşam boyu süren süreçler bütünü olmasıdır (Kumar ve Ahmad, 2013: 2). Eğitimin sözlük anlamına bakıldığında bireyin fiziksel ve zihinsel yetilerini geliştirme eylemi, toplum kurallarını öğrenme ve uygulama faaliyetleri olduğu görülecektir. Başka bir deyişle eğitim, bireyin yetişmesini ve gelişmesini sağlamaya özgü araçların kullanılmasıdır (Gül, 2004: 228).

Eğitim, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçler olmasının yanında ayrıca kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan yetenek, tutum ve davranışlarını geliştirebildiği bir süreçtir. Eğitim kavramı incelenmeye devam edildiğinde eğitimin toplumsal bir olgu ve olay olduğu kavramına ulaşılmaktadır. Bireylere toplumun söz konusu değerlerini kazandırma sürecidir. Eğitimin olması için toplumun olma şartı vardır. Toplumun olmadığı bir ortamda eğitiminden söz edilemeyecektir (Gül, 2004: 226).

Tüm açıklamalardan yola çıkarak, eğitimin insana ve topluma özgü, süreklilik arz eden, bilgi ve deneyimlerin paylaşılması ve aktarılması ile zenginleşen, kişinin yeteneklerinin ve kişisel bilgisinin artırılmasına, bireyin kişisel gelişiminin sağlanmasına etki eden bir süreç olduğu ortaya çıkacaktır. Bireyin gelişiminin yanı sıra, eğitim, topluma fayda sağlayacak şekilde tasarlanmakta ve planlı olarak gerçekleştirilmektedir (Badruzzaman ve Mian, 2015: 2).

Eğitim-öğretim; hedef(amaç), içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme dikkate alınarak yapılan plan çerçevesinde devam eder. Bu ögeler birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Ögelerden birindeki aksaklık diğerlerini etkileyeceğinden süreci başa almak gerekebilir. Bu da eğitim-öğretimde zaman kaybına veya istenilen hedefe ulaşmamaya neden olabilir. Hedef, öğrencide bulunması istenen özelliklerdir. "Niçin?" sorusuyla belirlenir. Hedefler belirlenirken açık olmalı, konu alanı ile ilgili olmalı, öğrenci

davranışına dönük olmalı, güvenilir ve tutarlı olmalıdır. İçerik, hedef doğrultusunda konu, ünite, temalardan oluşan bütündür. İçerik “Ne” sorusuyla belirlenip süreçte ne öğretileceğine karar verilir. İçerik, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan, ilgi çekici, güvenilir ve tutarlı olmalıdır. Eğitim durumları, öğrenme-öğretme sürecidir. Eğitim durumları “Nasıl” sorusu ile belirlenir. Yani nasıl öğretilmeli, nasıl yol izlenmeli gibi sorular üzerinde hareket edilir. Strateji, yöntem ve teknik, düzeltme, dönüt, pekiştireci kapsar. Nasıl öğretileceğinde en önemli etmen öğrencinin bireysel farklılığına göre belirlenir. Çünkü her öğrenci aynı yöntem ve teknikle, stratejiyle anlamayabilir. Yani eğitim durumları öğrenciye göre olmalıdır. Ölçme ve değerlendirme ise öğrencide istenen davranışların ne kadar kazandırıldığı sonuca ulaşmaktır. Ölçme değerlendirme süreç sonunda bireyde öğrenilenin “Ne kadar?” olduğunu belirlemek için yapılır.

Çalışkan'a (2007) göre “Öğretmenlik eğitim-öğretim ortamını düzenleyen, öğrencilerle etkili iletişim kuran öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayıp buna göre bir beceri oluşturan uzmanlık alanıdır. “Aday öğretmen ise göreve yeni atanmış olup, rehber öğretmen yardımı ve gözetimi altında eğitim çalışmalarına katılarak kendini yetiştirmekte olan, henüz asil memurluğu onaylanmamış yani stajyer öğretmen olan kişidir”(MEB, 1995).

Adaylık dönemi, öğretmen adayının mesleki sürecinin en kritik dönemlerinden biridir. Okul müdürünün aday öğretmene sunacağı sosyal, öğretimsel ve gelişimsel destek bu kritik dönem için önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler göreve başladıklarında mesleki desteği çevreden görmek isterler. Aday öğretmenin okuluna, öğrencilerine, meslektaşlarına, çalışma ortamına uyumu kendini mesleğinde başarılı ve güvenli hissetmesinde etkili olmaktadır. Okulların özellikleri, bölgenin coğrafi konumu, okul yöneticilerinin eğitime, öğretmene, öğrenciye yönelik yaklaşımları farklılık gösterdiğinden aday öğretmenin bu durumlara hazırlıklı olmaları tam anlamıyla beklenemez (Gökçe, 2013). Aday öğretmenlik süreci, öğretmenlerin hizmete başlamadan önce hazır olma durumlarını artırmayı hedefleyen, öğretmenin okul ve sınıf içi süreçlere uyumunu destekleyen bir rol üstlenir. Öğretmen göreve başlarken meslekte karşılaşacağı durumlar hakkında ne kadar fikir sahibi olursa karşılaştığı zorlukları aşması ve eğitime olumsuzluk yansıtması da o kadar mümkün olur (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017). Balcı'ya (2000) göre adaylık süreci meslekteki en kritik süreçtir. Bu

dönemde öğretmenler mesleğine ait bakış açısı, beceri ve alışkanlıklarını oluşturmaya başlar.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri teorik bilgiler ağırlıklıdır. Meslek deneyimlerini yaşama imkânı uygulama dersleri dışında yeterli değildir. Bu nedenle mesleğine yeni başlayan aday öğretmenlerin tanımadıkları ve alışkın olmadıkları bir sosyal, fiziki ve kültürel çevre içerisinde oldukları düşünüldüğünde birçok sorunla karşı karşıya kalabilmektedirler. Özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde çalışan öğretmenler göz önünde bulundurulduğunda sorunların boyutu ve farklılıkları bulunmaktadır. Uygun (2012) öğretmen sorunlarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin genelde ekonomik ve çalışma şartlarıyla ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Sorunlarla karşılaşan öğretmen kimi zaman kendisi mücadele ederken kimi zaman da deneyimlerinden faydalanacağı ya da başvurabileceği kişilere ihtiyaç duyar. Araştırmalarında eğitimsel sorunlara ilişkin görüşleri inceleyen Erdem, Aydın, Taşdan ve Akın (2011), kırsalda görev yapan öğretmenlerin barınma sorunu, öğretmenlerin sık yer değişimi ve öğretmen sayısı yetersizliğini en önemli görülen ve karşılaşılan sorunlar içerisinde tespit etmişlerdir.

Mesleğe başlayan aday öğretmenlerin adaylık dönemleri bilgi, beceri ve deneyim kazandırmaya yönelik olmalıdır. Mesleğinin ilk yıllarında sorun yaşayan aday öğretmenler karşılaştıkları sorunları nasıl çözeceklerini bilemediklerinden çevreye uyum ve eğitim- öğretim süreçlerinin zorluklarıyla mücadele etmektedirler. Öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgileri eğitim-öğretimde kullanabilmeleri için hizmet öncesi eğitimde yeterli düzeyde eğitim çalışmalarına katılmaları gerekmektedir (Kocabaş, Durukafa ve Gürses, 2000). Çünkü öğretmenler, sınıfta ihtiyaç duydukları bilgi becerileri deneyimleriyle öğrencilere aktarabilir. Öğretmen adaylarına gerekli ve yeterli uygulama ortamları sağlanmadığında sınıf yönetimi, ders araç-gereçleri hazırlama ve kullanma, bireysel farklılıkları algılama, zamanı etkili kullanma gibi konularda sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Sarıtaş, 2007). Ayrıca "yüksek nüfus artış hızı ve kırsal kesimden kentlere doğru göç eğitim sistemimizi ciddi bir biçimde zorlamaktadır ve sistemin altyapısındaki bölgesel farklılıklar eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini ortadan kaldırdığı gibi, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerimizdeki feodal yapı kız çocuklarının eğitimini geniş ölçüde engellemektedir" (Gedikoğlu, 2005:75). Yine Gedikoğlu (2005:73) "İlköğretimlerde de eğitimin her kademesinde olduğu gibi,

finansman yetersizliklerinin yanı sıra, bina ve tesis eksiklikleri ve çok ciddi araç-gereç, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphane yetersizlikleri" olduğunu belirtmiştir. Seferoğlu (2001) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili olarak materyal eksikliği, ailelerin tutumları, okulların yeterli donanıma sahip olmaması gibi durumlar belirtilmiştir.

Eğitimde kullanılabilen teknolojik araç gereçler her okul ve bölgede farklılık oluşturur. Okulun ve bölgenin sosyal imkânlarının yetersizliği özellikle kırsal bölgelerde daha fazla kendini gösterir. Okullardaki materyal ve donanım eksikliği eğitimde olumsuz durumlar yaşatırken eğitim ve öğretim teknolojisi bu süreçte öğretmen ve öğrenci açısından birçok yarar sağlar. Öğretim programlarını hazırlamak, geliştirmek ve değerlendirmek konusunda öğretmene katkı sunar. Öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması öğrencilerin yaparak yaşayarak daha aktif şekilde üst düzey öğrenme becerileri oluşturmalarına imkân sağlar.

Bilgi çağı olarak günümüzde bilgilerin hızla artması ve okul dönemi boyunca bu bilgilerin öğrencilere kaynak olarak sunulması öğretmenin en temel görevlerindedir. Böylece öğretmen de yeterlilikleri açısından kendini daima geliştirmeye açık olmalıdır. Bilgi ve donanımlarının güncel olduğu kadar geleceğe yönelik olması da önemlidir. Yaşanılan bütün zorluklara karşın öğretmenlik kutsal bir meslektir. Bunun bilince olan öğretmenler mesleğinin gereğini yaparken öğrencilerden ilham alır ve sorumlulukla, bilinçle, sevgiyle görevini yapar.

Eğitim sisteminde amaca uygun öğrenciler yetiştirmek, mesleğinde iyi ve söz sahibi olan öğretmenlerle gerçekleştirilir. Öğretmenlerin yeterli bilgi donanımına sahip olması ve mezun olmadan önce alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında bilgi birikimlerinin olması gerekir. Bu da eğitim-öğretimdeki başarıyı her öğrenciye göre yapılandırıp rehberlik etmesiyle gerçekleşir (Özden, 2003:16-17). Öğrencilere başardıklarını hissettirmek, kendilerinin başarılarını desteklemek ve öğrenmeye güdülemek eğitim-öğretim aşamasında etkili olacaktır. Tam tersi olduğunda akademik başarısızlık, öğrencilerde kendini değersiz hissetme ve benlik duygusunun zedelenmesine neden olur. Öğrencilerin okula karşı olumlu tutum içinde olmaları, okula devamını sağlamak ve eğitim-öğretimden istenen sonucu almak için önemlidir.

Eğitim sistemimizde, eğitim-öğretimin niteliğini önemli ölçüde etkileyen faktörlerden birinin de çocuğun hayata hazırlanmasında önemli derecede role sahip iki unsur olan okul ile aile arasında iş birliğinin yeterince kurulamadığı söylenebilir. Bu işbirliği sürecinin aksamasında veli ve öğretmenler arasında yaşanan sorunların ve işbirliği sürecine ilişkin şikâyetlerin olması tek taraflı değil karşılıklı gayretlerle gerçekeşebilecek bir durum olduğunu göstermektedir (Balkar, 2009). Sorumluluktan kaçan değil sorumluluk duygusuyla hareket eden taraf olmaları gerekir. Okul ve eğitim açasından aileler yani veliler önemli bir paydaştır. Ailelerin öğretmen ve okul yöneticileri ile ilişkilerinde açık, yapıcı ve ilgili olmaları önem taşır. İletişimin etkili olduğu eğitim-öğretim ortamında karşılaşılan sorunların çözümünde nasıl bir yol izleneceği de belirlenmiş olur.

Sınıf öğretmenlerin hedef kitlesi ilkokul dönemindeki çocuklardır. Bu nedenle ister kentsel bölge olsun, ister kırsal bölge olsun her kesimdeki öğrenciler eğitim hakkına sahiptir. Fakat kırsal bölgelerde özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki öğrenciler eğitim haklarından dil ve iletişim problemleri, öğrencilerin ikametlerinin okullara olan uzaklıkları, ders araç-gereç yetersizlikleri, veli desteğinin yetersiz olması, okulların ısınma, elektrik ve su sorunu olması gibi sebeplerle istedik seviyede yararlanamamaktadırlar. Bu bölgelerin dezavantajlı yapılarının olması sınıf öğretmenlerini bilhassa aday sınıf öğretmenlerini çeşitli sorunlarla karşı karşıya getirmektedir. Tüm bu sorunların nedeni ve çözümü için de araştırmamız doğrultusunda problem belirlenip ulaşılan sonuçlar saptanmıştır.

1.1 ARAşTIRMANIN PROBLEMİ

Eğitim okullardan önce ailede, evde ve çevrede başlar. Fakat ailede olan eğitim formal yapıda değildir. Bu nedenle eğitim, okullarda formal yapıda önceden belirlenen programlar dâhilinde amaçlı ve planlı gerçekeştirilir. Planlanan eğitim ve öğretim programları her zaman istenen düzeyde olmayıp birtakım sorunlarla karşılaşmaya neden olabilmektedir. Eğitim sürecinin etkili olabilmesi için öncelikle öğretmenin bir takım mesleki yeterliklere sahip olması gerekir. Sorumluluğunu bilen, kendini yenileyen, güncel, ihtiyaçlara göre süreci esnek hale getiren öğretmenler, öğrencilerin üzerinde olumlu etki bırakır. Karşılaşılan zorluklarla mücadele etmek de bu sürecin parçasıdır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin birtakım sorunlarla karşılaşmaları muhtemeldir. Yapılan araştırmalar da bunu desteklemektedir. Çam Aktaş'ın (2016: 20) yaptığı

araştırmada köylerde ve kırsal bölgede, öğretmenin bilgilere ulaşmasını sınırlayan iletişim, bilgisayar ve telefon bulunmaması gibi sorunların olduğu saptanmıştır. Başka bir araştırmada da dilin, bölgeler arasında kullanım farkının olması ve kültürel değişiklikler ğretmen ve ğrenci arasında yanlış anlaşılmanın da sebebi olabilmektedir (Gözüküçük ve Kıran, 2018: 226; Yılmaz ve şekerci, 2016: 48). Turan ve Garan (2008) alışmalarında, karşılaşılan sorunların nedenini kırsalın göz ardı edilmesi ve kırsala uygun program ve anlayışın olmadığını belirtmişlerdir. Demir ve Arı'nın (2013) yaptıkları çalışmada da öğretmenler nöbetler, tören ve kutlamalar, resmî yazışmalar konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Literatürde bu ve benzer birçok araştırmada bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin diğer yerlere kıyasla daha fazla sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu sorunların neler olduğunun yerinde tespit edilmesi için böyle bir çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Özelikle bu bölgelerde sosyal, fiziksel, dilsel, ekonomik etkenler dikkate alındığında eğitim öğretimde pek çok sorunla karşılaşılabileceği n görülmüştür. Bu sorunların belirlenip çözüme kavuşturulmasına öncülük edilmesi önemli görülmektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde, bilhassa kırsalda çalışan aday sınıf ğretmenlerinin sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulması amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Sorunların çok çeşitli sebeplerden kaynaklanmış olabileceği ve bu nedenle giderilmesinin de kolektif bir çalışma gerektirdiği söylenebilir. Örneğin, hizmet öncesinde alınan eğitimin yeterli olmaması, aday öğretmenlerin iş ve işlemlerinde rehber olacak kişilerin olmaması ya da yeterli desteği görmemeleri, farklı kültür içerisinde dil ve iletişim sorunları yaşanması, teknolojik imkân yetersizliği, sosyal imkân yetersizliği ya da olmaması, aday öğretmenlerin resmi iş ve işlemlerde eksikliklerinin olması, ulaşımda, ısınmada sorunlar olması, sosyal etkinliklerin olmaması gibi çok farklı sorunlarla karşılaşılabilmektedir. Karşılaşılan sorunların muhakkak pek çok nedeni vardır. Özellikle bölgesel farklılıklardan kaynaklı sorunlar ğretmen ve öğrenciyi süreç boyunca etkilemektedir. Aday ğretmenler ortam şartlarına göre karşılaştıkları sorunlarda gerekli işbirliğini yaparak sorunların üstesinden gelebilirler.

1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışma, eğitimde niteliğin artırılması için kırsal kesimlerde görev yapan aday sınıf öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların ortaya konulması ve bu sorunlara çözüm önerileri getirilmesi amacıyla yapılmıştır. Literatürde Gülay ve Altun (2017), göreve yeni başlayan öğretmenlerle yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin en fazla karşılaştıkları sorunun program içeriğinin yoğun olması sebebiyle ders süresi, öğrenci profili, zamanı etkili kullanmama olduğunu belirtmişlerdir. Gedikoğlu (2005:75), “İlköğretimde, eğitimin her kademesinde olduğu gibi, finansman yetersizliklerinin yanı sıra, bina ve tesis eksiklikleri ve çok ciddi araç-gereç, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphane yetersizlikleri” olduğunu belirtmiştir. Toker (2013), mesleğinde yeni olan aday öğretmenlerin, çoğunlukla kırsal bölgelerde görev aldıklarını ve uyum ihtiyacında olduklarını belirtmiştir.

Literatürde karşılaşılan bir sorunun da görevi başındaki öğretmenlerin karşılaştıkları anadili sorundur. Anadili Türkçe olan insanların bile yaşadığı, kendini anlatamamaktan ve karşısındakileri tam olarak anlayamamaktan kaynaklanan bu iletişim sorunlarının, çocukların eğitim yaşamlarını da olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Çünkü bir iletişim etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini gerektirir (Tulu, 2009: 2). Eğitim-öğretimde iletişim temel unsurlardan biridir. Bu durumda özellikle anadili farklı öğrenciler okula başladıklarında öğretmen ile iletişimi sağlayamazsa amaçlanan hedef ve kazanımlar gerçekleştirilemez ve özellikle birinci sınıfta okuma-yazma çalışmalarında başarı sağlayamaz. Öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil özellikleri okul yaşamı boyunca önemli bir paya sahip olduğundan dil konusuna dikkat edilmelidir. Özpınar (2008) ve Atmaca (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da göreve yeni başlayan öğretmenin, öğrenci ve velilerle konuşulan dilin farklı olmasından dolayı iletişimde sorunlar yaşandığını bulgusuna varılmıştır. Farklı kültürel değerlere sahip yerlerde görev yapan öğretmenler, farklı bakış açılarıyla karşılaşmakta ve eğitim-öğretimi bireysel farklılıklara göre düzenlemektedir. Farklı kültürel özelliklere sahip bölgelerde de eğitimin temel amacı, bireyin kendini doğru ifade etme ve kendini gerçekleştirme imkânı vermesidir. Öğretmen öğretme sürecine çok yönlü yaklaşımla çocuğun konuşma, yazma, okuma

becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmalıdır. Konuşma, yazma ve okuma becerilerini yeterince kazanan öğrencide dil bilinci gelişir.

Alan yazında Bümen ve Özaydın'ın (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenin kendine olan yeterlilik inancı görev öncesinde ve göreve başladıktan sonra arttığı belirlenmiştir. Kendine güvenen ve öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmen karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilme gücünü kendinde bulur. Duran, Sezgin ve Çoban (2011) tarafından yapılan çalışmada aday sınıf öğretmenlerinin sınıf içi süreç yönetiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenin sınıf içindeki eğitim-öğretim uygulaması ve öğrencilerle iletişimi çok yönlü olarak öğrenciyi etkilemektedir. Olumlu bir süreçten geçen öğretmen çıkacak olan ve çıkan sorunlarla mücadele ederken en az mücadeleyle süreci sağlıklı şekilde atlatır.

Literatürde Okur'un (2003) belirttiğine göre, anaokuluna giden bir çocukla gitmeyen bir çocuğun, ailesi şehir merkezinde yaşayan çocukla köyde yaşayan bir çocuğun dil gelişiminin aynı olamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okul dönemindeki çocukların dil düzeyleri farklıdır. Bu farklılık sonucunda hem görevine yeni başlayan öğretmen hem de öğrenci eğitim-öğretim dönemleri boyunca çeşitli sorunlarla karşı karşıya gelebilmektedirler. Türkçenin iyi konuşulmadığı bölge ve yörelerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmalarına önem ve ağırlık verilmelidir. Dil gelişimi bir süreç gerektiği için yapılacak çalışmalar zaman alsa da süreç-sonuç ilişkisi içinde çalışmak gerekir. Akyol'a (2012) göre; öğretmen hızlı konuşuyorsa, sesini vurgu ve tonlamada uygun kullanmıyorsa öğrenci dinlemede sorun yaşayabilir. Yine Akyol'a (2012) göre drama, tiyatro gibi çalışmalarla düşünceleri ifade ederken yaratıcı düşünme ve konuşma desteklenip geliştirilebilir.

Eğitimin kaliteli, nitelikli ve istendik yönde olması için sorunların ortadan kalkması gerekir. Bu nedenle özellikle kırsal bölgede çalışan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar tespit edilip bu sorunlara karşı neler yapılabileceği araştırma açısından önem taşımaktadır. Çünkü kırsal bölge imkânıyla kentteki imkânlar eşit değildir. Kentte ya da şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin her türlü ders araç gerecine sahip olması, maddi imkân açısından veli sosyoekonomik düzeyinin kırsal bölgeye göre daha iyi olması kent merkezinde fazla sorun yaşanmamaktadır. Bu sayılan sebeplerin tam tersi durumu kente oranla kırsal bölgelerde daha fazla sorunlar yaşanmaktadır. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin farklı kültürel, sosyal, fiziki yapısından kaynaklanan

sorunların incelendiği araştırmada eğitimde karşılaşılan sorunlara çözüm yolu açısından olumlu katkılara hizmet etmesi amaçlanmıştır.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara geliştirdikleri çözüm önerilerinin ortaya konulması amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranmıştır.

1. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin *okul yöneticileri, il-ilçe yöneticileri ile ilgili* karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin *diğer öğretmenler ile ilgili* karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Aday sınıf öğretmenlerinin *eğitim-öğretim ortamıyla ilgili* karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin *yaşadıkları yerle ilgili* karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin *resmî yazışmalar ve idarî işlerle ilgili* yaşadıkları sorunlar nelerdir?
6. Aday sınıf öğretmenlerinin *öğrencileriyle iletişim kurma ile ilgili* karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
7. Aday sınıf öğretmenlerinin *okulun fizikî ve sosyal yapılarıyla ilgili* karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
8. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin *karşılaştıkları sorunlarla ilgili geliştirdikleri çözüm yolları* nelerdir?

Araştırma ile elde edilecek bulguların aday öğretmenlik sürecinin yeniden değerlendirilmesine, aday öğretmenlerin sosyal, kültürel ve mesleki sorunlarının belirlenip çözümlenmesine ilişkin literatüre ve gelecekte yapılacak araştırmaların planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

- 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Şanlıurfa, Ağrı, Van ve Bitlis'te görev yapan aday sınıf öğretmenleriyle,
- Ölçekten elde edilen veriler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

- Öğretmenlerin yapılan ölçekte ve görüşmelerde gönüllülük esasına bağlı kalarak içtenlikle yanıt verdikleri,
- Seçilen örneklemin evreni temsil edeceği varsayılmıştır.

1.5. TANIMLAR

Öğretmen: Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevleri üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır (MEB,1973).

Aday öğretmen: Temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimlere tabi tutulmak üzere Bakanlık merkez ve taşra teşkilatındaki görevlere ilk defa memur olarak atananlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB,1995).

Sınıf öğretmeni: İlkokullarda görev yapan “öğrenme ortamını en etkili biçimde oluşturarak eğitsel amaçları gerçekleştirmede öğrencilere ve ana babalara kılavuzluk edecek nitelikte olup, genel kültürde, uygulamada ve öğretmenlikte uzmanlaşmış” kişidir (Başaran, 1996).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSALAKIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. EĞİTİMİN TEMEL ÖGELERİ

Eğitim, genel olarak bireyin yaşantılarını ve yaşantılarının temelini kapsar. Davranış, düşünce, tutum dikkate alınarak bireylerin bilgi ve beceri kazanmaları yönelik yardımcı olma etkinliği olarak ifade edilir (Karşı, 2003: 319). Türkoğlu'na (2005) göre eğitim "insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişimler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşimdir". Bireye olumlu davranışlar kazandırmak, bir mesleğin bilgi, beceri ve tekniklerini öğretmek bireyi üretken kılmaktır.

Eğitim süreci okullardan önce aile ortamında başlar ve süregelir. Sosyal varlık olan insan sosyal çevresinde etkileşim, iletişim halindedir. Böylelikle bireylerin davranışlarında değişiklikler meydana gelir. Eğitim süreci de davranışların dinamik olduğu bir süreçtir. Eğitim sürecine sistem olarak bakıldığında girdi, süreç, çıktı ve geribildirimlerden oluşur (Yalçınkaya, 2002). Eğitim sürecini birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olayları oluşturmaktadır. Eğitim amaçla başlar, öğretme - öğrenme etkinlikleri ile devam eder ve öğrenilenlerin değerlendirilmesi ile son bulur (Koç, 2014: 23).

2.1.1. Amaç

Eğitim süreci birbirini izleyen olay veya durumların birikimi ile devam eder. Nitelikli bir eğitim için sorun teşkil edecek olumsuzlukların giderilmesi gerekir. Bu nedenle eğitimde amaç öncelikli olarak belirlenirken sorun odaklı değil de önlemsel ve gelişimsel olarak belirlenmelidir. Eğitim ve öğretimin oluşmasını sağlayan bütün etmenler eğitim sürecinin bir parçasıdır. Amaçlar insanların temel ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalıdır. Amaçların gerçekleşebilecek düzeyde olması eğitimde istenen davranış değişikliğinin oluşmasına zemin hazırlar. Bu nedenle birbirini destekler nitelikte olmalıdır.

Eğitimle ilgili faaliyetler belirli amaçlara ulaşmak için yapılmaktadır. Eğitim sistemindeki felsefe, teorik olarak yetiştirilmesi tasarlanan insan tipi ve oluşturulmak istenen toplum modeli içindir. Farklı eğitim felsefeleri amaç, içerik, süreç, yöntem gibi konularda farklı noktalara vurgu yapmaktadır. Amaçlar eğitimdeki kişinin

davranışlarında ve dolaylı olarak kişiliğinde meydana gelmesi istenen değişiklikleri belirler. Amaçlar formal eğitimin yapı taşıdır. Eğitim amaçları, eğitimcilerle eğitim sürecinde ne öğretileceği ve nasıl öğretileceği hususunda yol göstermektedir. Eğitimin etkinliği ise amaçların gerçekleşme derecesi ile ölçülmektedir.

Amaçların saptanması toplum şartlarına göre değişmektedir. Bu yüzden amaçların belirlenmesinde toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmaktadır. Amaç, toplumun bireyden beklediği tüm önemli davranışları kapsamaktadır. Ayrıca bireyin toplumsal yaşama uyum sağlaması için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlarda amaç olarak ifade edilmektedir. Eğitim programlarındaki amaçlar öğretme ve öğrenme faaliyetleri ile ulaşılabilir, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun, eğitim kurumlarının rolünü ve fonksiyonunu belirleyen, açık, sade ve anlaşılır olmalıdır.

2.1.2. Öğretme ve Öğrenme Etkinlikleri

Bireylerin eğitilmeleri sırasında öğretim stratejilerinden yararlanır. Öğretim olmadan eğitimin gerçekleşmesi beklenemez. Ülkemizde öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Ders programı, eğitim ve öğretim programları dikkate alınarak hazırlanmakta ve ülke genelinde uygulanan programlarının etkinliğinin değerlendirilmesinde, revizyonunda veya yeniden yapılandırılmasında rol oynamaktadır. Öğrenmenin içeriğini amaçlar belirlemektedir ve içerik kültür farklılıkları gösterebilir. Öğretme ve öğrenme birbiriyle iç içe geçmiş iki farklı etkinliktir. Öğretmede öğrencinin, öğrenmede ise öğrenenin ağırlığı daha fazladır.

Öğrenme ve öğretme etkinlikleri düzenlenirken kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa ilkelerine dikkat etmek gerekir. Etkinlikler öğrenci beklentilerine uygun olmalıdır. Yani hazırbulunuşluk ve bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri içerikleri belirlenirken uzman görüşlerinden, ihtiyaç analizlerinden faydalanılabilir. Etkinlikler uygulama öncesinde gerekli motivasyon, güdülenme sağlanarak oluşturulmalıdır. Bu şekilde daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Öğrenme etkinliklerinin öğrenciyi güdülemesi için:

- Etkinliklerin öğrenci için anlamlı olması,
- Etkinliğe odaklanmasının sağlanması,

- Öğrenci için zor ya da kolay olacak şekilde uçlarda değil orta düzeyde olması gerekir.

Öğretmen, öğrenme etkinliklerini ortamın fiziksel koşullarına göre (ısı, ses, ışık gibi) uygun şekilde belirlemelidir. Öğrenme ortamı öğrenci motivasyonu üzerinde önemlidir. Bu nedenle öğrenme ortamının düzenlenmesi, kaynak ve materyallerin kullanımında da öğretmene görev düşmektedir. Yeni elde edecekleri bilgi ve deneyimler belirlenerek özgürce ifade etme imkânı verilen öğretmenler etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler.

2.1.3. Öğrenme

İnsanı toplumsal varlık yapan ve diğer varlıklardan ayıran en önemli değerlerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Öğrenmenin farklı tanımları mevcut olmasına rağmen psikologların çoğu öğrenmenin, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedir. Öğrenme sürecinin sonunda davranış değişikliği meydana gelmesi beklenir. Öğrenme bireyin yaşantılarının ürünüdür.

Öğrenme genelde kendiliğinden ve yönlendirilmiş olarak iki türlü meydana gelmektedir. Kendiliğinden öğrenme duyu organlarını kullanarak (algısal öğrenme), deneme-yanılma ve model alma gibi değişik biçimlerde gerçekleşebilir. Yönlendirilmiş öğrenmede ise öğrenmeyi sağlayacak ortamı yaratan bir başka kişi ya da aracın varlığı söz konusudur. Yönlendirilmiş öğrenme, öğretme etkinliklerinin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğrenme, öğreten kişi ya da aracının yardımıyla gerçekleşir. Öğrenme, edinilen ve keşfedilen bilgilerin yorumlanması ile gerçekleşmektedir.

2.1.4. Öğretme

Öğretme öğrenmeyi sağlayan bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir. Öğretme faaliyetleri bireyde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından düzenleneceği gibi, bilgisayar, televizyon, kitap gibi çeşitli materyallerle gerçekleştirilebilir. Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri ise öğretim olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme, seçilmiş ve kontrollü bir ortam içinde öğretme yoluyla öğrenenin kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle eğitim süreci öğrenen ile öğreten arasında bir etkileşimi gerektirir. Eğitim sürecinin

birdiğer özelliği de mekân ve zamanla ilgili oluşudur. Öğretmen, eğitim çevresinin düzenleyicilerinden birisidir. Öğretmen ve yöneticiler eğitim ortamının etkisini en iyi şekilde düzenlenmesini sağlamakla yükümlüdür.

Öğretme süreci ders planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, zaman yönetimi gibi etmenler ile gerçekleştirilir. Öğrenci merkezli bir yaklaşımla bu süreç devam eder. Öğretme ortamı düzenlenirken ortamın fiziksel ve sosyal boyutları dikkate alınarak yapılır. Öğrencilerin motivasyon ve duyarlılıklarına bağlı olarak geliştirilen öğrenme ve öğretme ortamlarında istenen düzeyde performans gerçekleştirilir.

2.1.5. Değerlendirme

Bütün bu süreçlerin sonunda değerlendirme işlemi yer almaktadır. Sürecin sonucunda alınan ürünün amaçlara uygun olması gerekir. Bu nedenle değerlendirme sürecin ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısıdır. Değerlendirme eğitim sürecinin kontrol altına alınmasına yardımcı olur. Değerlendirme sonucuna göre hem sürecin çalışması hem de ürün kalitesi kontrol edilir. Süreçte değişme ve yenileşmeler değerlendirme sonucuna göre yapılır. Değerlendirme, büyük bir zihinsel süreç içermektedir. Öğrenci bu aşamada, bir sentezin değerini düşünür. Ortaya konmuş bir ürünün kriterleri sağlama açısından yeterli veya yetersiz olduğunu gerekçeler göstererek değerlendirir.

Değerlendirme aşamasında öğrencileri farklı öğrenme yaşantılarına yönlendirmeli, farklı yöntem ve teknik kullanmalarına rehberlik edilmelidir. Geri bildirimler yapılırken açıklayıcı ve geliştirici dönütler kullanılmalıdır. Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortamlar oluşturarak öz denetim becerilerini geliştirmeleri beklenir. Değerlendirme aşamasında öğrencide istenen hedefin ne kadar kazandırıldığına bakılır.

2.2. ÖĞRETMEN ve ADAY ÖĞRETMEN TANIMI

Öğretmenler eğitim sisteminin en temel ögesidir. Öğretmenler gelecek nesillerin yetişmesinde, bir ülkenin kalkınması için gereken nitelikli insan gücünde, toplumdaki huzur ve barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin yeni nesillere aktarılmasında

öğretmenlerin çok önemli görevleri bulunmaktadır. Öğretmenler insanın kişiliğinin şekillenmesinde başrol oynadığından insan mimarı ve bir sanatkâr olarak nitelendirilebilir (Bektaş, Aydın ve Ayvaz, 2015: 175). Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevleri üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1973). Aday öğretmen ise Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik'te “Belirlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimlere tabi tutulmak üzere Bakanlık merkez ve taşra teşkilatındaki görevlere ilk defa memur olarak atananlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1995).

Öğretmenler dünyanın her bir bölgesinde, gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeler fark etmeksizin ülkeleri için önemli görevlere sahiptir. Bu görevler arasında toplumun, bireylerin geleceğini şekillendirme, bilgi, beceri, tutum ve toplum değerlerinin gelecek kuşaklara aktarımı, bireylerin entelektüel gelişimini sağlama, her yeni nesli karşılaştığı zorluklara hazırlama, bireylerin ilgi yetenek ve kişiliklerinin gelişimine yardımcı olma, öğrencinin başarısını artırma, öğrenme ve öğretme ortamı sunma bulunmaktadır (Ünsal, 2018: 112).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) ve Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) öğretmenlik mesleğinin koşullarını ayrıntılı olarak değerlendirmiştir. Bu koşullar arasında öğretmenlerin işe alınması, öğretmenlerin haklarının korunması ve benlik saygılarının artırılması, morallerinin yüksek tutulup eğitim alanlarının daha nitelikli hale getirilmesi bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin statüsü incelendiğinde statüsünün; öğretmenin sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları, öğretmenin iş güvenliği, maaş ve çalışma koşulları, öğretmenlerin mesleki gelişim olanakları, mesleki özerklikleri ve daha özelden ise kaliteli eğitimi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir (Ünsal, 2018: 112).

Günümüz sosyal, kültürel, ekonomik ve teknoloji alanlarındaki değişimler öğretmenlik mesleğini de etkilemektedir. Bunun sonucunda öğretmenlik mesleğinin sorunlarının güncel tespiti ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm arayışları önemli bir olgu olmaya devam etmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleğine giriş koşullarından, öğretmen yetiştiren üniversitedeki bölümlere giriş koşulları, ekonomik durumlar, değer yargıları, elde edilen haklar sürekli değişmekte ve güncellenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin koşulları ile ilgili birçok araştırma yapılmış olsa da değişen

şartların etkisini görebilmek için bu konu her zaman araştırılması gereken güncel konular arasında yer almaktadır (Ünsal, 2018: 112).

2.2.1. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik toplum için en önemli meslekler arasındadır ve Anadolu topraklarında, özellikle Cumhuriyet’in ilanından sonra bu mesleğe ciddi anlamda ihtiyaç duyulmuştur. Uzun yıllar öğretmenlik alanında açıklar ile savaştan Türkiye’de, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin kontenjanlarının, 2009 yılında yüzde elliye aşan oranlarda artırılması ve fen – edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon verilerek öğretmen olma hakkının tanınması öğretmen adaylarının sayısının artmasına neden olmuştur. Bu durumda öğretmen olma hakkı kazanan kişilerin tamamına istihdam sağamaması sorununu beraberinde getirmiştir.

Ülkemizde genç nüfusun çokluğu çok fazla öğretmen ihtiyacını doğurmaktadır. Böylece pastadan düşen pay eksildiği için öğretmenler ekonomik açıdan zor durumda kalabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yetiştiği kurumların yani eğitim fakültelerinin nitelik ve nicelik bakımından sıkıntıları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, öğretim elemanının nicel ve nitel yetersizliği veya öğretim elemanlarının ders yükü fazlalığı, öğretim programlarının yetersizliği olarak belirtilebilir. Bir başka boyut ise ülkemizdeki öğretmen atamalarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 1990’larda öğretmen açığını kapamak için mezuniyet alanlarına bakmaksızın birçok kişiyi sınıf öğretmeni olarak atanmış ve bunun neticesinde sadece 1998 yılında eğitim fakültesi mezunları harici 41 bin öğretmen atanmıştır. Bu tür atamalar hem öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azaltmakta hem de toplumsal statüsünün zayıflamasına neden olmaktadır (Baskan, 2001: 16).

Türkiye’de, üniversitelerin pek çok dalı gibi, sınıf öğretmenliği programına başlamak için gençlerin lise ve dengi okulları bitirmiş olması ve öğrencilerin seçilmesine yönelik gerçekleşen sınavdan yeterli puanı alması gerekmektedir. Konuya ilişkin yasal düzenleme 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile gerçekleştirilmiştir. Sınav neticesinde elde edilen puan ile öğretmen adayları üniversite ve bölüm tercihi yapmaktadır. Bölümlerinde almaları gereken dersleri başarı ile bitirerek, stajlarını tamamlayan öğrenciler, öğretmen olmaya hak kazanmaktadır (Atmış, 2013: 50).

Öğretmen yetiştirme konusu ülkemizde hemen her zaman önemli bir konu olmuştur. Özellikle genç Cumhuriyetin kurulması sonrasında hızla okuryazarlık oranının yükseltilmesi hedeflenmiştir. 1923-81 döneminde, İlk Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri Türkiye’de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı olmuştur. 1982 yılına gelindiğinde ise üniversitelerde eğitim fakülteleri öğrencilere kapılarını açmıştır. Sınıf öğretmenliği için ilk yıllarda iki yıllık bir eğitim yeterli görülmüştür. 1990 yılında eğitim süresi dört yıla çıkarılmıştır. Ancak gerçekleştirilen bu süre uzatması, üniversitelerin iki yıl süresince mezun verememesine neden olmuş; bu durum öğretmen açığını arttırmıştır. 1992 yılına gelindiğinde, eğitim yüksekokulları fakülte statüsüne getirilmiştir. Buralarda sınıf öğretmenliği bölümü açılmış ve eğitim hayatına başlamıştır. Sınıf öğretmenliği, Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin yürütülmesi ile birlikte 1998-99 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin bir bölümü olmaktan çıkıp ilköğretim bölümünün bir programı [Ana Bilim Dalı (ABD)] haline dönüşmüştür. Günümüzde, sınıf öğretmenliği bölümlerinin ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapılabilmektedir.

Tablo 1.1. Sınıf Öğretmenliği Eğitim Programı

1. Yarıyıl					2. Yarıyıl				
Ders Adı	T	U	K	AKTS	Ders Adı	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	2		2	3	Eğitim Psikolojisi	2		2	3
Eğitim Sosyolojisi	2		2	3	Eğitim Felsefesi	2		2	3
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2		2	3	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2		2	3
Yabancı Dil 1	3		2	3	Çevre Eğitimi	2		2	4
Bilişim Teknolojileri	3		3	5	İlkokulda Temel Fen Bilimleri	2		2	5
İlkokulda Temel Matematik	3		3	5	Türk Tarihi ve Kültürü	2		2	4
Türkiye Coğrafyası ve	2		2	3	Türk Dili 2	3		3	5

Jeopolitiği									
Türk Dili 1	2		3	5	Yabancı Dil 2	2		2	3
3. Yarıyıl					4. Yarıyıl				
Ders Adı	T	U	K	AKTS	Ders Adı	T	U	K	AKTS
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4	Seçmeli 2	2	0	2	4
Seçmeli 1	2	0	2	3	Seçmeli 2	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4	Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	3	0	3	5
İlkokulda Drama	2	0	2	4	Türkçe Öğretimi	3	0	3	5
Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları	0	2	1	3	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
İlkokuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3	6	Seçmeli 2	2	0	2	4
5. Yarıyıl					6. Yarıyıl				
Ders Adı	T	U	K	AKTS	Ders Adı	T	U	K	AKTS
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4	Seçmeli 4	2	0	2	4
Seçmeli 3	2	0	2	3	Seçmeli 4	2	0	2	3

Seçmeli 3	2	0	2	4	Seçmeli 4	2	0	2	4
Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3	5	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3	5
Matematik Öğretimi 1	3	0	3	4	Matematik Öğretimi 2	3	0	3	4
Fen Öğretimi	3	0	3	4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	3	0	3	4
7. Yarıyıl					8. Yarıyıl				
Ders Adı	T	U	K	AKTS	Ders Adı	T	U	K	AKTS
Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	12
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3	Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
Seçmeli 5	2	0	2	4	Seçmeli 6	2	0	2	6
Seçmeli 5	2	0	2	4	Seçmeli 6	2	0	2	6
Müzik Öğretimi	3	0	3	4	Karakter ve Değer Eğitimi	2	0	2	3
İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi	3	0	3	5	Görsel Sanatlar Öğretimi	3	0	3	4

Kaynak:

YÖK,(2019).https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-LisansProgramlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

2.2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri ve Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Temel Özellikler

Millî Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından belirlenen öğretmen genel yeterlilikleri: “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu yeterlilikler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo1.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

A-MESLEKİ BİLGİ	B-MESLEKİ BECERİ	C-TUTUM ve DEĞERLER
A1-Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısı kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1- Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin şekilde planlar.	C1-Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2- Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B2- Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2-Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler. C3-İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
A3- Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3-Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür. B4-Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4-Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: (MEB,2017)

Öğretmenler için yapılan yeterlilik sınavlarında da öğretmenlik yeterlik alanları genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon yeterliliği şeklinde gruplanmıştır. Aşağıda bu alanlarla ilgili daha detaylı açıklamalar sunulmaktadır.

Genel Kültür: Öğretmenin süreçteki genel kazanımlarının oluşturduğu bütünlüktür. Genel kültür öğretmenin bir sorunla karşılaştığında diğer yeterliklere ilave olarak bu sorunun çözümüne katkıda bulunan disiplinler arası bilgi ve becerilerdir. Genel kültür öğretim ilkelerinin hayata geçirilmesinde eğitim öğretim yeterliklerinin ayrılmaz boyutudur (Yetim ve Göktaş,2004).

Alan Bilgisi: Öğretmen alana özgü bilgileri bilmesinin yanında bu bilgilerini daha üst seviyeye çıkarma becerisini bulundurmalıdır (Vural, 2004). Öğretmen alana ait bilgilerin sabit değil dinamik, değişken olduğunun bilincinde olup bilginin gelişimini, günlük hayatla ilişkisini aktif olarak öğrencilere aktarmalıdır (Yetim ve Göktaş, 2004). Şahin'in (2011) öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışlarının belirlenmeye çalışıldığı çalışmada daetkili bir öğretmende bulunması gereken alan bilgisi özelliklerinin sıralamasında, alanında yeterli bilgiye sahip olup bildiklerini aktarabilmek en önemli değerler olarak belirlenmiştir.

Pedagojik Formasyon: Pedagojik formasyon (eğitme ve öğretme) yeterlikleri; öğrenciyi tanıma, dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman ve davranış yönetimi, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık olarak belirtilebilir (MEB 2003). Yine Şahin'in (2011) çalışmasında mesleki yeterlik özellikleri açısından öğretmenlerin tercih sıralamalarının ilk üçünde “dersleri planlama ve derse hazırlıklı gelme, sınıf yönetimi ve disiplini sağlayabilme, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını bilip bu farklılıklara göre öğrenme imkânı sağlamak” olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen öğrenme ve öğretme sürecinde deneyimlerini oluştururken aşağıdaki yeterlikleri gösterir (MEB, 2003):

- Öğrencilerin gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarının özelliklerini bilir ve uygulamalarına yansıtır.
- Öğrencinin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını gözlem, görüşme, bireysel ve grup projeleri, ölçekler gibi teknikler kullanarak belirler.
- Öğrencinin gelişim düzeyi, öğrenme biçimi, ilgi ve gereksinimlerine uygun ödev ve sorumluluklar verir.
- Öğrenciye ait bilgileri sınıf içi ve dışı çalışmaları çeşitlendirmekte kullanır.
- Öğrenciye ait bilgileri öğrenme ve öğretme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmede kullanır.
- Öğrenciye ait kişisel gelişim dosyalarını inceler.
- Öğrencinin kişisel gelişim dosyasına gerekli bilgileri ekler.
- Öğretme-öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre planlar.
- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapar.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlar.
- Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirir.
- Öğrenciye ismiyle hitap eder.
- Öğrencilerle ilgili kayıtlarda gizlilik ilkesine uyar.
- Öğrencilere uygun tartışma ortamı yaratır.
- Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunar.
- Öğrencinin fikirlerine ve ürettiklerine değer verir.

- Öğrencilere, diğerlerinin fikirlerine ve ürettiklerine değer vermeleri için model olur.
- Öğrencilerin sahip olduğu değerlere saygı gösterir.
- Öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır.
- Öğrencinin gelişim özellikleri ile ilgili elde ettiği bulguları onlarla paylaşır.
- Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturur.
- Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlarla işbirliği yapar.
- Öğrenciyi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgili uzmanlara yönlendirir.
- Öğrencinin kişisel gelişimini ailesi ile paylaşır.

Öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için bulunması gereken özellikler pek çok ölçekte değerlendirilmiştir. Bu ölçeklerden biri de Barr ölçeğidir. Barr ölçeğinde başarılı bir öğretmende bulunması gereken özellikler şu şekilde sıralanmıştır (Oktay, 1991: 191; Barr ve Tagg, 1995):

İyi Huylu, Uyumlu ve Ahlaklı Olmak: Öğretmenin, öğrencilerine ve çevresine örnek olması, huyu ile liderliği başarabilmesi gerekmektedir. Öğretmenin kötü alışkanlıklarının olması ya da sosyal açıdan sağlıksız olması, öğretme esnasında da olumsuzluklar yaratacaktır.

Başkalarını Düşünmek: Öğretmenlik mesleğinin yapılması esnasında yoğun bir empati yeteneği kullanımı vardır. Öğrencinin yeteneklerinin ve isteklerinin doğru okunması, kendini onun yerine koymak, öğretimin istenen düzeyde gerçekleşmesi açısından hayati öneme sahiptir.

İş Birliğine Açık Olmak: Öğrenme süreci çok yönlü ve uzun soluklu bir süreçtir. Bu süreç içinde öğretmenin diğer meslektaşları ile öğrenci ile veliler ve yöneticiler ile iş birliği içinde olması gerekmektedir.

Duygusal yönden dengeli olmak: Öğrenciler, öğretmenlerin duygusal durumundan kolaylıkla etkilenebilmektedirler. Öğretmenin duygu durumundaki

değişiklikler doğrudan öğrencilere yansımakta, onların derse, konuya ve eğitim sürecine bakış açılarını değiştirebilmektedir.

Kendini idare etmede başarılı olmak ve bağımsız ve kendi kendine yetebilir olmak: Öğretmenin kendi planlarına sadık olması, kendisini kontrol edebilme yeteneğine sahip olması beklenmektedir. Kendi kendisine yetebilen bir öğretmen, öğrencilerine de örnek olacak ve onların da birer birey olarak kendilerini gerçekleştirmelerine olanak tanıyacaktır.

Zeki olmak ve soyut düşünebilmek: Öğrenme sürecinde kimi zaman kavramların anlaşılması ve anlatılması oldukça zordur. Öğrencilerin gözlerinde ve zihinlerinde konuların canlandırılabilmesi lazımdır. Öğretmenin bu yeteneğinin olması, öğrencilerin zekâ düzeylerini anlayabilecek ve onların hayal gücünü güçlendirebilecektir.

Peşin hükümsüz, adil ve objektif olmak: Öğretmenin öğrencileri ile ilişkisinde hem bir samimiyet hem de bir sınır olması gerekmektedir. Ancak öğrencilere karşı tutum ve davranışlarda eşitlik ve adalet onların öğrenme hevesinin sağlanması, kişiliklerinin doğru gelişimine olanak tanınması açısından çok önemlidir.

Fiziksel enerji sahibi olmak (başarılı olmak için istekli olmak): Öğretmenin hırsı ve istekli olması, öğrencilerin de hırsı ve istekli olmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte, öğrenciler ile zaman geçirmek, onlara ilgi göstermek, ihtiyaçlarını doğru anlamak ve sürekli olarak bilgi paylaşmak ciddi anlamda enerji sarf edilmesi anlamına gelmektedir.

Mesleki yönden yeterli bilgi sahibi olmak: Her meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de belli bir bilgi birikimine ve deneyime ihtiyaç vardır. Yasalar çerçevesinde belirlenmiş öğretmenlik eğitiminin tamamlanmış olması, bu mesleğin yapılabilmesi için gerekli koşullardan biridir.

Öğretmenlerin sahip olduğu özellikler, onların yetiştirdikleri nesillerin de özellikleri olacaktır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini icra eden kimselerin yalnızca bu mesleğin eğitimini almaları yeterli değildir. Kişilerin sahip oldukları kişisel özelliklerin de meslek için uygun olması toplumsal açıdan oldukça önemlidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 209). Öğretmenlik mesleği, bireyin kendisini keşfetmesi ve

gerçekleştirmesi yönünde sunulacak yardım içeriğiyle gelişimin aynası olmayı, diğer taraftan mesleğin doğasında barınan model olma ve yönlendirme gerekliliği ile toplumun geleceğini oluşturma sorumluluğu arasında beslenen dengeli bir buluşmayı temsil etmektedir (Karataş, Ardıç ve Oral, 2017: 294).

2.2.2.1 Kişisel Özellikler

Bireyin doğasında var olan özellikler onun kişisel özellikleridir. Bunlar, yetiştirilme biçimi, içinde bulunulan toplum, kültür ve hatta din ile kuşkusuz yakından ilişkilidir. Kişisel özelliklerin uygun olmadığı bir durumda, öğretmenlik mesleğinin amaçlarına ulaşılması da oldukça güçtür. Özabacı ve Acat'ın aktardığına göre bir öğretmende, diğer meslek gruplarına nazaran daha fazla özellik olması şarttır. Ryan, Good ve Grouws ile Rosenshine ve Stevens'in bu meslek grubunun toplumun diğer tüm meslekleri yetiştirdiğine ilişkin açıklamalarına yer veren yazarlar, bir öğretmende üstün bilişsel özelliklerin, yaratıcılık, duygusal uyum, fikirlerini paylaşma, öğrencilere yönelik olumlu tutumların, sürekli öğrenmek istemenin, öğrencilerle iletişim kurmaktan hoşlanmanın ve onlarla dostluk kurabilmenin, yargılayıcı ve önyargılı olmaktan kaçınmanın, toplumsal olaylara karşı ilgili olmanın ve bunları takip etmenin, sanatı takip ederek öğrencileri yönlendirebilmenin, yetenekleri gözlemleyebilme becerisinin, kişisel gelişime önem vermenin, özgüvenin, öz farkındalığın, demokratik yaklaşım becerilerinin, duyarlılığın ve yardımseverliğin önemine dikkat çekmektedirler (Özabacı ve Acat, 2005: 214).

İdeal ya da etkili bir öğretmen çevrede ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumlu olduğunu unutmamalıdır. Yaşanan toplumsal olaylar ya da değişiklikler, öğretmenlerin takip etmesi gereken konulardır. Bu sayede öğrenciler, meslektaşlar ve veliler ile iletişim sürecini de daha sağlıklı biçimde yönetebilecektir. Öğretmenlerin toplumu yaratan kimseler olduklarını unutmamaları gerekmektedir. Toplumun ihtiyaçlarını analiz eden bir öğretmen, ona faydalı olacak nesillerin de gelişmesine yardımcı olacaktır (Çelikten ve vd., 2005: 215). Buradan hareketle, öğretmenlerin çevredeki değişimleri izleyen ve bunlara karşı kendi sorumluluğunu da farkında olan bireyler olması gerektiğini söylemek mümkündür.

Öğretme süreci kimi zaman sancılı bir süreç olabilmektedir. Bu süreçte öğretmenin sabırlı olması ve karşısındaki ile empati kurabilmesi beklenmektedir.

Öğrencilerin yeteneklerini, ilgi alanlarını anlamak, onların yaş gruplarına göre bilgi aktarım kanalını seçmek gerekmektedir. Bu sayede kişiler arasında adalet de sağlanmış olacaktır. Öğrencilerin her birinin aynı anda aynı konuyu öğrenebilmesi beklenemeyecektir. Empati kurabilen ve adil olan bir öğretmen, bu tür durumlarda hoşgörülü olabilecektir (Taşkaya, 2012: 295).

Öğretmenlerin öğrencilerini doğru ve sürekli olarak gözlemlemesi öğrencilerin beklentilerinin anlaşılması açısından da önemlidir ki bir öğretmende bulunması gereken temel özelliklerden biri de budur. Kuşkusuz öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde bağlı olmaları gereken bir müfredat vardır. Ancak öğretmenin nasıl öğreteceği çoğunlukla kendisine bağlıdır (Çelikten vd., 2005: 214). Kimi zaman oyunlarla, kimi zaman şarkılarla, kimi zaman soru cevap ve beyin fırtınası yöntemleri ile öğrencilerin de beklentilerine göre programı şekillendirmek önemlidir. Yine bu süreçte öğrencilerin ihtiyaçlarının da öğretmen tarafından algılanabilmesi önemlidir. Yardımcı kitaplar ya da ders materyalleri önerileri ile öğrencilerin öğrenme süreci desteklenebilecektir. Özetle, bir öğretmenin gözlemci olma özelliğine sahip olması lazımdır.

Öğretmenlerin tek işlevi öğretmek değildir. Aynı zamanda insanlara kültürel değerleri vermek, çocukların korktukları konularda onlara yardımcı olmak, ailenin sosyal yapısını incelemek ve gerekli hallerde devlet ile iletişime geçmek, uzlaşmazlıkları çözmek gibi görevleri de vardır. Öğretmenin, öğrenci davranışlarını incelemesi, değişimleri gözlemlemesi, çocuk gelişiminin sağlıklı olup olmadığının kontrol edilmesi açısından önemlidir. Çocukların evdeki durumları ve ebeveynlerin ona davranışlarını da gözlemleyen öğretmenler, kimi zaman veliler ile iş birliği yaparak çocuğun evde de eğitimine katkıda bulunmaktadır. Yine, istismar gibi durumlar söz konusu olduğunda bunu genellikle ilk anlayan kişiler öğretmenler olmaktadır. Bu nedenle bir öğretmenin çocuk psikolojisine uzak olmaması, çocuklar arasında uzlaşmacı olabilmesi ve çevresinde yaşanan değişimleri iyi biçimde gözlemleyebilmesi gerekmektedir (Koçtürk, 2018: 39-40).

2.2.2.2. Mesleki Özellikler

Kuşkusuz öğretmenlerin de bilmediği konular olacaktır. Ancak bir öğretmenin bunu tespit ettiğinde araştırmak istemesi, öğrencilerin gelişimi ve bilgi üretimi açısından önemlidir. Bir öğretmen, sürekli olarak kendisini eğitmeye önem vermelidir.

Öğretmenin entelektüel kapasitesinin, onun yetiştireceği nesillerin de kapasitesini doğrudan etkileyeceği unutulmamalıdır. Öğrenmeye açık olmayan bir kişinin, öğretme konusunda da başarılı ve istekli olması beklenemeyecektir. Öğrenmeye istekli olma, kişisel özelliklerin yanı sıra sonradan da edinilebilecek bir özellik olabilmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğinin eğitimi esnasında, öğretmen adaylarında merak uyandırılması, öğrenmenin heyecanının tattırılması ve onlara araştırma yöntemlerinin öğretilmesi oldukça değerlidir (Malm, 2009: 81). Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, her geçen gün yeni bilgilerin üretilmesine vesile olmaktadır. Öğretmenlerin bu bilgileri güncel tutabilmesi, öğrencilerine de en güncel hali ile sunması gerekmektedir. Kişinin aldığı eğitimin yanı sıra kendisini de sürekli olarak eğitmesi şarttır (Taşkaya, 2012: 295).

Bir öğretmenin yüksek başarı beklentisi olması, hem kişisel gelişimine hız kazandırması hem de öğrencilere doğru hedefler koyarak onları istiklendirmek açısından önemlidir. Bir öğretmenin başarı hedefi ile öğrencilerin başarı oranları arasında oldukça yakın bir ilişki söz konusudur. Başarı isteği, öğrencilere inanmayı ve onları desteklemeyi de beraberinde getirmektedir (Çelikten vd., 2005: 215). Buradan hareketle, öğretmenin başarıya ulaşmak için çeşitli yollar deneyeceği ve farklı eğitim metotları konusunda kendisini de geliştireceği söylenebilecektir.

Öğretmenlerin, çeşitli ortamlarda eğitim verebilecekleri göz önünde bulundurularak onlara mesleki özellikler kazandırılmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerde uzun soluklu stajların yaptırılması ve bunların farklı yaş gruplarında, farklı kültürel özelliklerdeki sınıfları deneyimlemesi lazımdır. Öğretmenin, etrafındaki değişimlere karşı esnek ve anlayışlı olabilmesi, sonradan kazandırılacak bir özelliktir (Çakır, 2013: 5).

2.3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN TERCİH EDİLME SEBEPLERİ

Öğretmenliğin meslek olarak tercih edilmesi söz konusu olduğunda akla pek çok neden gelebilecektir. Elbette ilk akla gelen kişilerin öğretmenlik mesleğini sevmeleridir. Birey, kendisini bu mesleğe uygun gördüğünde, bu mesleğin eğitimini alarak öğretmenlik yapmaya istekli olacaktır. Özellikle kendi eğitim hayatında, öğretmenlerini seven ve bunlar ile iyi iletişim kurabilen gençler, mesleğe karşı önyargılı olmayacaklardır. Kimi gençlerin bu mesleği seçmelerinde aile etkisi vardır. Aile üyelerinin öğretmen olması ya da öğretmenlik konusunda çocuklarını yönlendirmesi

neticesinde kişiler öğretmenlik yapmayı tercih edebilmektedirler. Şayet, öğretmenlik mesleği isteyerek ve severek tercih edilirse, öğretmen adayı bu alanda kendisini geliştirmek için de oldukça istekli olacaktır. Mesleğine bağlılık, mesleği isteyerek sevme ile kuşkusuz yakından ilgilidir (Nalçacı ve Sökmen, 2016: 718).

Öğretmenlik her toplumda ve her zaman ihtiyaç duyulan bir meslektir. Bu durum insanların öğretmenlik mesleğini de tercih etmelerinde büyük rol oynamaktadır. İşsiz kalma endişesinin olmaması, gençlerin mesleğe yönelmelerine neden olabilmektedir. Yine bu mesleğin eğitimini veren kurumların ve kontenjanların yüksek olması gençlerin mesleğe yönelmelerini sağlayabilmektedir. Üniversite eğitimi alma endişesi ile öğretmen yetiştiren kurumlara yerleşme oranı artabilmektedir (Karataş vd., 2017: 295). Kuşkusuz bu durum aslında mesleğe karşı sempatisi olmayan kişilerin de öğretmen olarak mezun olmalarına sebebiyet verebilmektedir.

Öğretmenlik mesleği çoğu toplumda saygı gösterilen ve olumlu olarak algılanan bir meslektir. Şişman ve Acat tarafından 2003 yılında yapılan bir araştırmada, mesleğe ilişkin toplumsal önyargıların da olduğu tespit edilmiştir (Aktaran: Özabacı ve Acat, 2005: 215). Mesleğe ilişkin olumlu algı, mesleğin tercih edilmesinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkabilecektir (Özabacı ve Acat, 2005: 215). Sosyal statüsünün yüksek olacağını düşünen kimselerin mesleğe yönelmeleri ihtimalinin olduğu unutulmamalıdır.

Aslında öğretmenliğin neden tercih edilen bir meslek olduğunu anlamaya yönelik alan yazınında geçen çalışmaların da incelenmesinde fayda vardır. Türkiye’de öğretmenlik tercih nedenleri hakkında yapılan birçok çalışmada özgeci ve dışsal faktörlerin mesleki seçimlerde etken olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Beşoluk ve Horzum tarafından 2011 yılında gerçekleştirilen çalışmada, kadınların içsel sebeplerle, erkeklere oranla daha fazla mesleki tercihlerini yönlendirdikleri görülmektedir. Öyle ki aynı çalışmada, kadınların pedagojik gelişim gibi konuları erkeklere göre daha gerekli gördüğü ortaya çıkmıştır (Beşoluk ve Horzum, 2011: 20). Özsoy ve arkadaşları tarafından 2010 yılında hazırlanan çalışmaya bakıldığında ise farklı ana dallarda görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin mesleki tercih sebepleri incelenmiştir. Çalışma neticesinde elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin yüzde 68’lik kesiminin mesleği bilinçli olarak tercih ettikleri görülmektedir. Kadınlar, güvence ve ideal olması sebebi ile erkeklere oranla meslek seçiminde daha bilinçli olarak görülmüştür (Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010: 910). Bu çalışmaya benzer şekilde, Özbek tarafından yapılan

araştırmada, öğretmenlik mesleğinin tercih edilme nedenleri arasında, kişisel ve sosyal sebeplerin var olduğu görölmüştür. Çalışmaya göre öğretmenlik mesleğinin gelir durumu diğer memurluk çeşitlerine göre daha fazladır. Tatillerinin sıklığı, maaş dışı yan haklar (sınav ve nöbet ücretleri, öğretmen evleri gibi)da mesleği gençler için cazip hale getirmektedir (Özbek, 2007: 145).

Öğretmenlik mesleğinin günümüzde çoğunlukla kadın mesleği olarak nitelendirildiğini de unutmamak lazımdır. Çocuklarla ilgilenmek denildiğinde genellikle akla kadınların toplumsal rolleri gelmektedir. Bu durum, ailenin kız çocuklarını öğretmen olması için teşvik etmesine de etki edebilmektedir. Yine genç kızlar kendilerini öğretmen olarak düşleyebilmektedir (Yılmaz, 2015: 48).

2.4. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ

Sınıf öğretmenliği, okul öncesi eğitim sonrasında ilkokula başlayan öğrencileri, bu süreç boyunca eğiten ve eğitim programlarını uygulayan kimsedir. Çocuklarla oldukça uzun zaman geçiren bu öğretmenler, onların yaş gruplarına, yeteneklerine, isteklerine, algılama biçimlerine göre öğretim yapmak durumundadırlar. Çocukluk çağında, oyunlar ile çocukların dikkatini çekmesi gereken bu öğretmenler, okuma-yazma, temel matematik bilgileri gibi derslerin yanı sıra, çocuğa hayatı boyunca gerekli olan gündelik bilgilerin ve alışkanlıkların kazandırılmasında da etkilidir. İlkokul süresi boyunca, çocuklar ile bir arada olan sınıf öğretmenlerinin tutumu, çocukların okulu sevmesinde, derslere karşı ilgili olmasında etkili bir faktördür. Bir çocuğun hayatındaki ilk öğretmen olan sınıf öğretmenlerinin mesleğe karşı olumsuz düşüncelerinin olması, çocuklar ile iletişimine yansıtacak ve o çocuğun eğitim hayatı boyunca okula karşı ön yargılı olmasına neden olabilecektir.

Eğitimin ilk kademesinde görev alan sınıf öğretmenleri öğrenciler üzerinde ailesinden daha fazla etkiye sahip olabilmektedir. Eğitim süreci boyunca öğrenciler sınıf öğretmenini örnek alır ve benimser. Mesleğinin özellikleri ve yeterlilikleri açısından sınıf öğretmenleri önemli bir konumdadır. Toplumsal açıdan öğretmen, temel becerileri öğretmeyle birlikte kendini geliştiren, öğretmen rolünü üstlenen kişiler olarak görülür (Başaran, 2005).

Sınıf öğretmenliğinde diğer kademe ve branş öğretmenlerine göre görev ve sorumlulukların daha çok ve daha zor olduğunu söylemek gerekir. Öğrencilerin eğitim

hayatlarının başlayıp ve devam etmesinde sınıf öğretmenlerinin etkisi göz ardı edilemez. Toplum içinde özellikle kırsaldaki bireylerin eğitiminde öğretmene duyulan ihtiyaçtan dolayı sınıf öğretmenlerine fazlasıyla sorumluluk yükler (Tatar,2004).

2.4.1. Sınıf Öğretmenliğinin Toplumsal Açıdan Önemi

Sınıf öğretmenleri, çocukların en uzun süre karşı karşıya kaldıkları ve çocukluk çağına denk gelen dönemde okulda gördükleri öğretmenlerdir ve bu öğretmenlerin uyguladıkları eğitim öğretim programları, temel eğitimi oluşturmaktadır. Bu nedenle gelecek nesillerin eğitim öğretim alanındaki başarıları ve toplumsal gelişimin desteklenmesi açısından sınıf öğretmenlerinin hayati bir önemi vardır (Atmış, 2013: 44).

Sınıf öğretmenlerin temel görevi, her bireyin gereksinimlerini dikkate alarak öğretimsel süreci yönetmektir. Bunun gerçekleştirebilmesi için sınıf öğretmenin, sınıf içi süreçlerin ve öğretim-öğrenme sürecinin temel aktörü olmayı başarması lazımdır. Bu esnada öğretmen, ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, programlarda belirlenen amaçları davranışlarında sergileyen, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmelidir. Görüldüğü üzere sınıf öğretmenliği hem bireysel (insani), hem toplumsal ve hatta hem de küresel bir öneme sahiptir. Bir öğretmen yalnızca okulda hizmet etmemekte, aynı zamanda küresel ölçekte uzun yıllar boyunca etki ve güç sahibi olacak nesilleri şekillendirmektedir (Yıldırım ve Öner, 2016: 136).

2.5. ÖĞRETMENLERİN ve ÖĞRETMEN ADAYLARININ KARŞILAŞTIKLARI TEMEL SORUNLAR

Öğretmenlerin sınıfı yönetebilmeleri ve eğitim öğretim süreci için planlanan hedeflere ulaşabilmesi için kişilik özellikleri ile mesleki özelliklerinin buna uygun olması lazımdır. Digic, bireyin sahip olduğu özelliklerin yanı sıra, çevrenin de sahip olduğu özelliklerin de sınıf yönetimi için önemli olduğunu vurgulamaktadır (Digic, 2018: 2). Bireyin kişisel özelliklerinin ve meslek hakkında kaliteli eğitim almış olmasının yanı sıra, öğretim sürecini engelleyecek olan etmenlerin de tespit edilmesi ve ortaya çıkan problemlerin çözümlenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların temelinde hem çevresel faktörler hem de kişisel ve sürece ilişkin faktörler yer almaktadır. Mesleki eğitim sürecinde yaşanan ya

da yaşanması hayal edilen olaylar ve durumların dışında yeni durumlar ile karşı karşıya kalan öğretmenler ve öğretmen adayları, işlerini yapmakta zorluklar yaşayabilmektedirler.

2.5.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitimleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Sınıf öğretmenlerinin günümüzün hızla gelişen ve yenileşen özelliklerine uygun olarak yetiştirilmesi, geleceğe yön verecek olan yeni kuşakların nitelikli olarak yetişmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim, kalkınma için itici bir rol üstlenmekte ve eğitim ile ekonomik kalkınma arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü kalkınmanın gerçekleşebilmesi, doğal kaynaklar ve sermaye gibi öğelerin kullanılması nitelikli insan gücünün varlığına dayanmaktadır (Yılmaz, 2015: 50). Öğretmen yetiştiren kurumların hem insan gücü, entelektüel sermaye ve mesleki olarak gelişime açık ve yeterli kurumlar olması hem de bilginin üretilmesinde, anlaşılmasında ve tasnif edilmesinde gereken tüm donanımlara sahip olması gerekmektedir. Ancak, kurumlar arasındaki farklılıkların olduğu da açıktır. Üniversitelerde, eğitim düzenine ilişkin kalite standartlarının oluşturulması ve denetlenmesi hususunda eksikliklerin olabildiğini, bu kurumların sahip oldukları sermayelerin eşit olmadığını söylemek mümkündür. Kurumlar arası eşitsizlikler, öğretmen adaylarının karşısına çıkan eğitim sürecine ilişkin en önemli problemler arasında sayılabilecektir.

Öğretmenlik becerilerinin kazandırılmasında uygulamanın öneminin farkına varılarak Okul Deneyimi derslerinin tam bir öğretmenlik uygulamasından ziyade öğretmen adaylarının okul ortamını tanımaları, öğrencilerle iletişim becerilerini geliştirmeleri, görev yapan öğretmenleri gözlemlemelerini amaçlamaktadır. Bir anlamda öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulaması derslerine hazırlamayı amaçlamaktadır (Yiğit ve Alev, 2007).

Kuşkusuz, öğretmen yetiştirilmesi esnasında da sürecin en önemli unsuru öğretmenlerdir. Bir çocuğun, öğretmen olmayı hayal etmesi ve bu mesleği edinmek için attığı adımlar esnasında karşısına çıkan öğretmenler, onların çeşitli becerileri kazanmalarında, mesleği sevmelerinde, etkin birer öğretmen olarak yetişmelerinde ya da bunların tam terslerinin gerçekleşmesinde etkilidir. Her mesleğin eğitim sürecinde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin eğitim sürecinde de öğretmen adaylarının karşısına

onlarda olumlu etkiler bırakmayan öğretmenler çıkabilmektedir. Özellikle, sınıf öğretmenleri gibi, bir çocuğun okul ile ilk temasında onunla etkileşime geçen öğretmenlerin yetiştirilmesi esnasında sorumlu olan öğretmenlerin, doğru seçilmesi hayati öneme sahiptir. Nitekim gerek ülkemizde gerekse diğer pek çok ülkede, öğretmen adaylarına öğretmenlik edecek olan kimselerin belirlenmesi, bu öncelik göz önüne alınarak yapılmamaktadır (Çelik, 2019: 31; Akdoğdu, 2016: 20).

Öğretmenlik eğitimi sürecinde, derslerin yeterliliği, konunun anlatımı, öğrencinin bunu anlama süreci, okulların materyal bakımından yeterliliği gibi değişken sorunların yanı sıra, hemen her öğretmen adayının karşılaştığı, uygulama süreci sorunları mevcuttur. Uygulama sürecinde, aday öğretmene rehberlik/koçluk eden sınıf öğretmenlerinin tutumları, adaya ve kendi öğrencilerine yaklaşımları, onları yönlendirme biçimleri gibi pek çok etmen, uygulama esnasında çeşitli problemlerin yaşanmasına ya da çözüme kavuşturulmasına vesile olmaktadır (Atmış, 2013: 56).

2.5.2. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Temel Gereksinimlere İlişkin Sorunları

Bir öğretmenin verimli olabilmesi, öğrencilere eşit mesafede kalabilmesi ve onlarla ilgili aldığı kararlarda adil davranabilmesi, ders sürecinde sınıf düzenini sağlayabilmesi ile yakından ilişkilidir. Sınıfta, yönetici konumunda olan kişiler, öğretmenlerdir. Nitekim özellikle aday öğretmenler uygulama derslerinde ya da göreve yeni başlayan öğretmenler, mesleklerinin ilk yıllarında yönetici olma konusunda endişeler ve problemler yaşamaktadırlar. Özer tarafından 2013 yılında Elazığ ilinde görev yapan aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının tespit edilmesi için bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının, 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 (Akt. Öztürk, 2016: 381). Buradan hareketle, aday öğretmenlerin eğitim sürecinde derslik yönetimine ilişkin endişelerinin giderilemediğini söylemek mümkündür. Yine, öğretmenlerin sınıfı yönetmek için dikkat etmeleri gereken unsurların neler olduğu hakkında bilgi sahibi olmadıkları yönünde yorum

yapılabilecektir. Ancak mesleğin verimli biçimde yapılabilmesi için, meslek eğitiminin yanı sıra, sınıf düzenini sağlama, öğrencilerle iletişim kurma gibi konularda da bilginin var olması bir temel gereksinimdir.

Mesleki açıdan temel gereksinimlerin karşılanamamasının yanı sıra, gerek ekonomik koşullar gerekse görev yapılan yerin özellikleri, kimi durumlarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamayı da güç hale getirmektedir. Ulaşım, beslenme ve barınma, ekonomik sorunlar, telefon iletişiminin olmaması, kişisel gelişimi destekleyememe ve hayal kırıklığına uğrama gibi problemler ülkemizde özellikle doğu ve güneydoğu illerinde ya da köylerde görev yapan öğretmenlerin ortak temel gereksinim problemleri arasında sayılabilecektir. Örneğin pek çok köyde, kent merkezine ulaşımın güç olması söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin sosyalleşmesini de engelleyebilmektedir. Ulaşım problemi çözülsede dahi uzaklık, ulaşım maliyetini ve harcanan zamanı arttırmaktadır. Bununla birlikte, yaşanan ekonomik sorunlar, öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarını karşılayamamaları anlamına gelmektedir. Yine öğretmenlerin tanımadıkları bir bölgeye atanmaları, onların kendilerine uygun barınma yerleri bulamamaları gibi problemleri beraberinde getirebilmektedir (Çam Aktaş, 2016: 20).

2.5.3. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Araç-Gereç ve Donanım Sorunları

Bir öğrenme sürecinde öğretmen, öğrenci, veli gibi insan faktörlerinin yanı sıra, ders materyalleri, öğrenme ortamının fiziki koşullarının uygunluğu gibi etkenlerin de var olması gerekliliği mevcuttur. Öğretmenlerin, ders esnasında kullanacakları materyallerin eksik olması, anlatılan konunun öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılamayacağı, dolayısıyla verimliliğin de düşeceği anlamına gelmektedir. Özellikle köylerde ve kırsal bölge okullarında, öğretmenin yeni bilgilere erişimini kısıtlayan iletişim, bilgisayar ve telefon bulunmaması (ya da çok eski olması) gibi sorunların olduğu şüphesizdir (Çam Aktaş, 2016: 20).

Derslerde teknolojik ürünlerin kullanılmaması, öğretmenler kadar öğrencilerin de bilgiye erişimini kısıtlamaktadır. Çağın gereksinimleri sürekli olarak değişmektedir ve okulların öğrenciler için deneyim sunamaması, bu öğrencilerin yaşlılarından daha az bilgi ile mezun olması riskini taşır. Bugün, bilgisayar teknolojileri ile öğrencilerin hemen her duyu organına hitap ederek ve onları heyecanlandırarak ders anlatımı

mümkündür (Gürol, Donmuş ve Arslan, 2012: 2) . Ancak özellikle kırsal bölgelerdeki okullarda bilgisayar teknolojilerinin kullanımı mümkün olamamaktadır. Geleneksel yöntemler ile çağın çocuklarının ilgisinin derse çekilmesi, öğretmenler için de zorlayıcı bir süreç olacaktır.

Okulların bazılarının ekonomik yetersizlikler ile karşı karşıya kaldıkları bilinmelidir. Bu durum okul yönetiminin de ders araç gereçlerini zamanında temin etmesini önler niteliktedir. Benzer şekilde, okul binasına yapılan yatırımların yetersiz olması söz konusudur. Binaların bakımlarının yapılmaması, eğitim ortamının sağlıklı olması anlamına gelmektedir. Okullar özellikle kış aylarında nem, soğuk, izolasyon sorunları, havalandırma eksiklikleri ile karşı karşıya kalabilmektedir. Kuşkusuz ortamın bu sorunlarla dolu olması öğrenci ve öğretmenlerin fiziksel sağlıklarını da olumsuz etkilemektedir. Yine okulların büyüklük açısından yetersiz olduğu durumların varlığını da kabul etmek gerekir (Özdemir, Civelek, Çetin, Karapınar ve Özel, 2015: 171-172)..

2.5.4. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Sosyo-Kültürel Sorunları

Öğretmenler gerek aday oldukları dönemde gerekse mesleklerinin ilk yıllarında kendi büyüdükleri toplumdaki uzaklaşmakta ve bilmedikleri bir toplumun ve coğrafyanın koşullarında çalışmaya başlamaktadırlar. Bu durum onların kültürel ve sosyal açıdan çeşitli problemleri çözmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. İçine girdikleri yeni sosyal ve kültürel yapı içinde sağlıklı iletişimin yollarını aramak ve bulmak durumunda kalmaktadırlar. Bu süreçte yalnızlık hissi, hayal kırıklıkları yaşanması mümkündür. Pek çok öğretmen ve öğretmen adayı, mesleğin ilk yıllarında görev yaptıkları okulların çevrelerinde kendilerine uygun bir kültürün ve sosyal etkinliğin olmamasından şikâyetçilerdir. Hatta bu durum, öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini kişisel ve mesleki anlamda geliştirmelerinin de önüne geçebilmektedir. Çam Aktaş tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin kaliteli zaman geçirmek ve kendilerini geliştirmek için kitap okumak dışında bir başka seçenek bulamadıkları ortaya çıkmıştır (Çam Aktaş, 2016: 20).

Sosyokültürel uyumsuzluklar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının toplumsal sorunlara bakış açısını ve bu sorunların çözümüne yönelik katılımını da düşürmektedir. Toplum ile iletişim kuramayan öğretmen, onun sorunlarını algılamada zorluk çekecek, algılasa dahi bunlara sırtını dönebilecektir. Bu iletişim problemleri, öğretmen ve

öğretmen adayının içinde görev yaptığı toplumun da ona yardım etmemesi anlamına gelebilecektir. Toplumun öğretmene yeterince saygı duymaması, ona karşı tutum ve davranışlarında dengesiz olması, onu sosyal açıdan desteklememesi (Erdem, 2010: 151-152) gibi durumların ortaya çıkma olasılığı oldukça yükselmektedir. Toplum ve öğretmen arasındaki çatışmanın, eğitim ve öğretim sürecine de yansması mümkündür. Velisi tarafından yeterli düzeyde saygı duyulmayan bir öğretmene karşı öğrencinin de saygı ve sevgi beslemesi imkânı yoktur. Bununla birlikte, içinde bulunduğu toplumdan uzaklaşmak isteyen bir öğretmenin, o toplumun geleceğini oluşturacak olan öğrencilere de yeterli ilgiyi göstermesi beklenemeyecektir.

2.5.5. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Öğrenciler ile İlgili Sorunları

Öğretmenler, öğrenciler ile doğrudan iletişim kuran ve onların kişisel özelliklerinin gelişmesi üzerinde büyük etkiye sahip olan kimselerdir. Bu iletişim sağlıklı olduğu sürece, derse katılım, öğrencinin ilgisinin konuya çekilmesi, öğrenciyi kazandırılmak istenen özelliklerin kazandırılması da mümkün olacaktır. Fakat özellikle kırsal kesimde, öğretmen ve öğrenci iletişiminin karşısına anadil sorunu çıkmaktadır. İçinde yaşadığı ortama göre dil bilgisi gelişen çocuğun öğretmeni, öğretmenin ise öğrenciyi anlaması neredeyse imkânsız hale gelebilmektedir. Dilin, bölgeler arasında kullanım farkının olması ve kültürel değişiklikler öğretmen ve öğrenci arasında yanlış anlaşılmanın da sebebi olabilmektedir (Gözüküçük ve Kıran, 2018: 226; Yılmaz ve Şekerci, 2016: 48).

Derslerin etkin biçimde işlenebilmesi için hem öğretmenin hem de öğrencinin, ders ortamında hazır bulunması lazımdır. Öğretmenlerin öğrencilerin okula devamsızlıkla ilgili sorunları olabileceği unutulmamalıdır. Bir öğrencinin, okuldan kısa süreli dahi uzaklaşması, arkadaşlarına ders başarısı konusunda yetişememesi, dolayısıyla ortalama başarıyı düşürmesi anlamına gelmektedir. Devamsızlık sonrasında öğretmenlerin sürekli tekrarlar yapmaları gerekebilmektedir. Bu durum öğretmen için hem yorucu hem de verimlilik düşürücüdür. Yine öğrencilerin sınıfa eksik materyallerle gelmesi de öğretmenler için zorlayıcı bir durumdur. Öğrenciyi diğer öğrencilere yetiştirmek zorunluluğu ve sorumluluğu öğretmene aittir (Şanlı, Altun ve Tan, 2015: 161).

Öğrenim sürecinde yaşanan bir başka öğrenci sorunu da disiplindir. Öğretmenin, etkin bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmesi ve öğrencilerin hem kendilerini hem de birbirlerini başarı konusunda engellememeleri için çeşitli kuralların sınıfa getirilmesi ve buna uyulması zorunludur. Ancak gerek öğrencinin kişilik yapısı, gerek ailenin verdiği eğitim, gerekse öğretmenin tutumu, disiplin sürecini zorlaştırmakta ve öğretmen-öğrenci arasında çatışmalara yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin disiplinsizliğine müdahale etmek için kendi yöntemlerini seçme imkânı yoktur. Bu durum hem öğrenciyi hem de öğretmeni korumak için gereklidir (Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015: 385). Disipline yönelik standartların öğretmen tarafından denenmesi ve öğrenilmesi kimi zaman sancılı bir süreç olabilmektedir.

Doğu ve Güneydoğu bölgelerinin kırsal kesimlerinde görev yapan aday öğretmenlerin karşılaştıkları bir sorun da öğrencilerin okul devamsızlığıdır. O bölgelerde genelde hayvancılık ve tarım faaliyetleri ile geçimini sağlayan aileler, çocukları işçi potansiyelinde gördükleri için tarlada çalıştırırlar. Bu durumda da çocuklar okula devam edemezler. Yine ailelerin ilgisizliği ve ekonomik durumlarının iyi olmaması çocukların öz bakım becerilerinin yeterli olmamasına neden olmaktadır. Turan ve Garan (2008) çalışmalarında, karşılaşılan sorunların nedenini kırsalın göz ardı edilmesi ve kırsalı içine dâhil eden program ve anlayışın olmadığını belirtmişlerdir. Demir ve Arı'nın (2013) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin yaşadıkları sorunların nöbetler, tören ve kutlamalar, resmî yazışmalar gibi sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yürütebilmeleri için karşılaştıkları sorunların belirlenip ona göre çözüm yollarının uygulanması gerekir.

2.5.6. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Sorunları

Bir öğretmenin, öğretmenlik mesleğini gerçekleştirebilmek için sahip olması gereken tek şey diploma değildir. Kişisel özelliklerin, genel kültür düzeyinin, kişisel olarak gelişme imkânlarının da bu mesleğin başarı ile yapılabilmesi hususunda etkileri oldukça fazladır. Bir şekilde, öğretmenlik yapmak için gereken diplomanın alınmış olması, bu mesleğin yapılabilmesi için yeterli görülmemelidir. Ancak ülkemizde, meslek mensuplarının atamaları için işletilen süreç, bir öğretmende olması gereken tüm özelliklerin var olup olmadığının ölçülmesi için yeterli değildir. Bugün öğretmen atamaları Kamu Personeli Seçme Sınavı sonuçlarına göre yapılmaktadır fakat bu sınav,

kontenjana veya eldeki kadroya bağılı olarak puanlamanın yapıldığı bir sınav olmaktan öte başka bir anlam taşımamakta olup, adayların sadece bir veya birkaç yönünü ölçebilmektedir. Öğretmenlik mesleğinde çok önemli olan “uygun mizaç” özelliğine yönelik ise bir seçme yapamamaktadır (Yılmaz, 2015: 51). Meslekte atanmanın doğru kriterlere göre yapılamamasının, mesleği sevmeyen öğretmenlerin istihdam edilmesine neden olduğu açıktır. Bu durum hem ilgili öğretmenin yaşam kalitesini düşürmekte, hem de öğrencilere olumsuz şekilde yansımaktadır. Yaptığı meslekten memnun olmayan bir öğretmenin, çalıştığı kurumda da meslektaşları ve veliler ile uzlaşma yolları bulmakta zorlanabileceği unutulmamalıdır.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlardan bahsederken, ücretli öğretmenlik konusuna da değinmek gerekmektedir. Bu öğretmenler çoğunlukla yüksek Kamu Personeli Seçme Sınavı sonuçlarına sahip olmakla birlikte atanamamış kişilerdir. Atanamamış olma sebebi ile hem iş garantileri olmamakta hem de maaş dışı yan haklardan faydalanamamaktadırlar. Girdikleri ders sayısı kadar ücret alan ücretli öğretmenlerin, ciddi geçim sıkıntısı kaygılarının olması, onların mesleğe kendilerini vermelerini ve meslekten memnun olmalarını engellemektedir (Çinkır ve Kurum, 2017: 15).

Öğretmenlerin, meslekleriyle ilgili sorunları bunlarla sınırlı değildir. 2011 yılında Yılmaz ve Altinkurt tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, çalışan öğretmenler ile görüşmeler yapılmış ve onların yaşadıkları sorunlar derlenmiştir. Buna göre, merkezi sınavlar ve bu sınavların yapılma biçimi, zamanı gibi değişiklikler, sınıf mevcutlarının çok yüksek olması, eğitim sistemindeki aksaklıklar ve öğrencileri ezberle zorlayan bir sistemin benimsenmesi, meslek dışı kişilerin derse girmesi, meslek mensuplarının en fazla şikâyet ettikleri konular arasındadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2011: 942).

2.5.7. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Okul – Çevre ve Aile İlişkilerine İlişkin Sorunları

Tüm iş yerlerinde olduğu gibi, okullarda da huzurlu bir çalışma ortamının varlığı, performansın, verimliliğin ve başarının yükseltilmesi için önemlidir. Öğretmenler, okullarda yöneticiler ve diğer meslektaşları ile ya da veliler ile doğrudan ya da dolaylı problemler yaşayabilmektedirler ve bu durum mesleğin yapılmasını güçleştirmektedir. Öğretmen okul ortamında üstleriyle, meslektaşlarıyla, okul personeliyle, velilerle ve öğrencilerle yoğun iletişim ve etkileşim içindedir. Öğretmen, örgütsel bir ortam içinde görevini yaparken zaman zaman iletişimde olduğu insanlarla çatışmalar yaşayabilmektedir Fakat çatışmaların kasıtlı ve sürekli hale gelmesi de söz konusu olabilmektedir. Özellikle psikolojik şiddet anlamına gelen mobbing, öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları sorunlar arasındadır. İdarecilerin öğretmene fazla iş yükü yüklemeleri, diğer öğretmenler tarafından dışlanma, kendisini ilgilendiren kararların alınması esnasında fikirlerinin sorulmaması mobbinge örnek olarak gösterilebilecektir. Mobbingin pek çok sebebi olabilmektedir. Cinsiyet farklılıkları, yaş, öğretmenlik yapma süresi ya da öğretmenin yabancı olup olmaması, mobbingin çıkış noktası haline gelebilmektedir (Çelebi ve Taşçı Kaya, 2014: 48).

Öğretmenlerin okulda yaşadıkları bir diğer problem de disiplin sorunlarıdır. Okullarda öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranış ve tutumları birbirlerinden farklı olabilmektedir. Ya da bir öğrenci kendi evinde, okulda öğretmenin verdiği davranış bilgisinden çok daha farklı davranışlar ile karşılaşabilmektedir. Bu durum öğrencilerin kafasını karıştırmakta, öğretmen ve veli arasında da çatışmalara sebep olabilmektedir. Bunun yanı sıra kimi zaman öğretmenler velilere karşı, kimi zaman da veliler öğretmenlere karşı yıldırma davranışları sergileyebilmektedirler. Öğretmen ve anne-babalar arasında güvene dayalı etkili bir işbirliğinin ve düzenli ve etkili bir iletişimin kurulması aradaki bağları güçlendirmek açısından önemlidir. Tarafların birbirine karşı baskın çıkma çabası, öğrencilerin kişilik özelliklerini, okul başarısını, psikolojik ve sosyal sağlık durumunu olumsuz etkilemektedir. Bu durum, öğretmenin de mesleğinde çeşitli başarısızlıkları beraberinde getirmektedir (Sabancı ve Yücel, 2013: 349-350).

2.5.8. Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Sınıf Yönetimi ile İlgili Sorunları

Eğitimde verimliliğin sağlanabilmesi, eğitim-öğretim ortamında gerçekleştirilen sınıf yönetimiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle sınıf yönetimi de göreve yeni başlayan aday sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlardan biridir. Etkili bir sınıf yönetimini deneyim önemli ölçüde etkilemektedir. Sınıf yönetimini; fiziksel ortam, öğretmenin disiplin anlayışı ve davranışları, sınıf yönetiminde zaman etkileyen faktörler arasındadır. Etkili bir sınıf yönetiminde öğretmen, öğrencileri dersin giriş ve bitişine kadar aktif tutabilmelidir. Aktifliği sağlarken istenmeyen davranışların ortadan kalkması için harcanan zaman ile aktif haldeki geçen zaman iyi ayarlanmalıdır. Çünkü ders başlama ve bitirme öğretime ayrılan zamanın kapsayıcısı durumundadır. Sınıftaki öğrenme ortamının düzenlenmesi, ders araç-gereçlerinin belirlenip etkinlik hazırlanması, süreç boyu alternatif değerlendirme araçlarının belirlenmesi gibi birçok durum öğretmen sorumluluğundadır (Aslan, 2013).

2.5.9. Sınıf Öğretmeni ve Adaylarının Sınıf Mevcudunun Kalabalık Olmasına İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar

Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da sınıf mevcudunun fazla olması önemli bir sorundur. Bu durum öğretmenleri hem de öğrencileri etkilemektedir. Kalabalık olan sınıflarda sınıf disiplinini sağlayamama, derse ayrılan zamanın yetmemesi, her öğrenciyle yeteri kadar ilgilenilememesi, sınıfta oluşan gürültü eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Sınıf mevcudunun az olan sınıflarda, derse ayrılan zamanın yeterli olması, sınıf disiplini sağlamada kolaylık, her öğrenciyle yeteri kadar ilgilenilmesi, öğrenci gelişiminin kolay izlenebilmesi imkânını verir (Celep, 2002). Büyük veya kalabalık sınıflarda öğretmenin sınıfta öğretim için harcayacağı zamanı etkiler. Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için bu durum istenmeyen şekilde sonuçlanabilir. Kalabalık sınıflarda bireysel farklılıklara yeterince dikkat edemeyen öğretmen hedef kazanımlara ulaşmada sorun yaşar. Bu durumun tam tersi olan küçük sınıflarda da; öğrenciye zaman kazandırma, bireysel farklılıklara yeterince dikkat edebilme, hedef kazanımlara istenilen düzeyde, zamanda ulaşma ve sınıfı daha etkili yönetebilme olanağı sağlanır. Okullardaki sınıfların kalabalık olması veya sınıf mevcudunun az olması hem eğitim-öğretimi hem de öğretmenin sınıf içindeki davranışını etkiler. Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda birçok öğretim yöntem ve tekniği kullanılabilir. Öğretmen her öğrencisine daha fazla zaman ayırabilir. Sınıfı daha

kolay yönetip etkin öğrenmeyi sağlayabilir (Celep, 2002). Bir dersliğe düşen öğrenci sayısının çok olması halinde, küçük sınıflarda, çok kalabalık şekilde ders işlenmektedir. Bu durumda öğretmenler öğrencileri ile yeterince ilgilenememekte, sınıf disiplinini sağlamak zorlanmaktadır. Kalabalık sınıflar, öğrencilerin dikkatlerinin daha çabuk dağılmasına sebep olabileceği gibi öğrencilerin akademik başarıları arasında da farkların artması sonucunu doğurabilmektedir.

2.6. ÖĞRETMENLİK ÖNCESİ UYGULAMALARIN YETERSİZLİĞİ

Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları üniversite eğitimi, ağırlıklı olarak kuramsal bilgilerin öğrenimi şeklinde gerçekleştirilirken sınıf atmosferini teneffüs etme ve mesleki deneyim yaşama olanağı, uygulama dersleri dışında yeterli olamamaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ailelerinden uzak bir bölgede, tanımadıkları fiziki çevre, toplumsal yapı ve kültürel faktörlerin içerisinde çalışma durumu göz önüne alındığında, doğrudan sınıf ortamına girmeleri eğitimin başarısını olumsuz yönde etkileyen birçok öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunun da su yüzüne çıkabileceği tahmin edilebilmektedir.

Mesleğe yeni başlayan ya da henüz tam olarak başlamamış, yalnızca uygulama eğitimi gören öğretmenler ve öğretmen adayları, karşılaştıkları pek çok sorun ile tek başlarına mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Ayrıca, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin üniversitede öğrendikleri kuramsal bilgilerini uygulama, sınıf yönetimi ve resmi işlerin yapılması gibi konularda deneyimsiz olmaları, öğretmenlerin kendilerini yetersiz ve çaresiz hissetmelerine neden olabilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği, öğrenci ve veli ile doğru ve etkin iletişim kurma, öğrencilerin dersleri sevmesini sağlama, onların saygı ve sevgisini kazanma, onların anlayabileceği biçimde konuları aktarma gibi konulardaki deneyimsizlik, öğretmen adayı ya da yeni öğretmenin, meslekten korkmasına ve uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Eğitim sürecinde yeterince uygulama yapmamış olan öğretmen ve öğretmen adayları, mesleğin ilk yıllarındaki bu zorlu süreçte daha fazla zorlanmaktadır. Bunun önüne geçilmesinin en önemli koşulu, öğretmenliğe başlamadan önce onların staj yapmaları için uygun süreyi ve koşulları oluşturabilmekten geçmektedir (Kozikoğlu ve Çökük, 2017: 172).

Öğretmen adayları ve genç öğretmenlerin, mesleklerine başladıkları ilk yıllarda yaşadıkları sorunların bir başka sebebi de, uygulama eğitimleri gerçekleştirsele dahi

bunların verimli yapılamamasıdır. Özellikle, staj dönemlerinde, öğretmen adayları şu zorluklar ile karşılaşabilmektedirler (Sılay ve Gök, 2004: 5):

Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına karşı ilgisiz tavrı nedeniyle adayların olumsuz yönde etkilenmesi: Üniversitede öğretmenlik eğitimi alan gençlerin, ilk defa uygulama yapmaları esnasında, onlara yön gösterecek olan deneyimli meslektaşlarının olumsuz tavırları ile karşılaşmaları, mesleğe karşı korku ve endişe duymalarına sebep olabilmektedir. Uygulama, bir mesleğin yapılırken neler ile karşılaşılacağına en önemli göstergelerine sahip olan eğitim sürecidir. Bu dönemde, mesleğe karşı ilgisi kırılan öğretmen adayları, okulu bırakmaya kadar varan sorunlar yaşayabilmektedirler.

Uygulama öğretmenlerinde gözlemlenen pedagojik formasyon eksikliği: Öğretmen adaylarının deneyim kazanmak için gittikleri sınıflarda, hali hazırda görev yapan öğretmenle öğrencilerin iletişim sorunlarının var olması halinde, bu durum aday öğretmene karşı öğrencinin ilgisiz ya da önyargılı davranmasına sebep olabilecektir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin istenen düzeyde olmadığını gören aday öğretmenler, çeşitli endişeler duyabilmektedirler. Öğrencilerin dersi öğretmenden dolayı sevmemesi, yetersiz olmaları ya da derse karşı ilgisiz davranmaları, aday öğretmenin de ders anlatma sürecinde öğrenci ile çatışmalar yaşamasını beraberinde getirebilen durumlardır.

Uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarına karşı duyarsız davranması: Kimi durumlarda, uygulama öğretmenleri, aday öğretmenlere yol gösterme konusunda ilgisiz ya da sorumsuz olabilmektedirler. Bu tür durumlarda, aday öğretmenler, danışacakları deneyimli meslektaş bulmakta zorlanabilmektedirler.

Öğretmen adaylarının isteklerine karşı duyarsız olunması: Öğretmen adayının mesleğe başlamadan önce, mesleği deneyimlediği süreçte, çeşitli farklı deneyimler elde etmek üzere istekleri bulunabilecektir. Bunun yanı sıra, aday öğretmenin sürekli olarak bilgi elde etme isteği ve ihtiyacının olacağı da unutulmamalıdır. Aday öğretmene rehberlik eden deneyimli uygulama öğretmeni ile aday öğretmen arasında etkin bir iletişim kurulmaması ya da uygulama öğretmenin, aday öğretmen ihtiyaçlarına karşı ilgisiz davranması, uygulama döneminde istenen verimliliğin elde edilmesini de engellemektedir.

Mesleğini sevmeyen öğretmenlerin, adayları olumsuz yönde etkilemesi: Kimi öğretmenler, yanlış meslek seçimi yaptıklarını düşünmektedir. Ancak bu durumda dahi öğretmenlik mesleğine devam edebilmektedirler. Mesleğini sevmeyen ve bunu yapmaktan memnun olmayan birinin, aday öğretmenlere de olumlu etkisinin olması beklenemeyecektir.

Adaylara öğretmenlik becerilerini öğretmemeleri: Öğretmenlerin eğitimlerinin yanı sıra, çeşitli becerilere de sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlik becerileri kişisel özelliklere bağlı olduğu gibi deneyime de bağlı olarak gelişmektedir. Nitekim ilk deneyimin kazandığı uygulama çalışmalarında, uygulama öğretmenlerinin adaylara bu becerileri kazandıramaması, kendilerinin de bu özellikleri taşınamaması ya da aday ve öğretmen arasında etkin iletişimin kurulamaması ihtimali de mevcuttur.

Adayların, okulda yürütülen çalışmalar hakkında bilgilendirilmemesi ve okul yönetiminin adaylara öğretmen gibi davranmaması: Kimi aday öğretmenlere, öğrenci gözüyle bakılmakta ve okullarda, personeli ilgilendiren konularda karar alırken ya da kararların uygulanması esnasında doğru bilgilendirme yapılmamaktadır. Bu durum, aday öğretmenlerin kuralları ve işleyişi öğrenmesini zorlaştırmaktadır.

2.7. DOĞU ve GÜNEYDOĞU ANADOLUBÖLGESİ ve BU BÖLGEYE İLİŞKİN SORUNLAR

Doğu ve Güneydoğu bölgeleri, 1941 yılında gerçekleştirilen Coğrafya Kongresi'ne göre (Yiğit, 2015: 36), Ardahan, Kars, Iğdır, Ağrı, Van, Hakkâri, Erzurum, Muş, Bitlis, Erzincan, Bingöl, Tunceli, Elazığ, Malatya (Doğu Anadolu), Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Mardin, Şanlıurfa, Siirt ve Kilis (güney Doğu Anadolu) kentlerini içine alan coğrafi alana verilen isimdir. Oldukça geniş bir coğrafi alana yayılan bu bölgeler, Kuzeyde Kuzey Anadolu Dağlarının iç sıraları ile çevrelenen bölge, güneyde Güneydoğu Torosların kuzey eteklerine kadar uzanmaktadır. Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesi ayrıca İran, Irak, Azerbaycan gibi ülkelere de komşudur ve uluslararası ticaret konusunda oldukça önem teşkil eden sınır kapılarına ev sahipliği yapmaktadırlar (Koç, 2014: 24). Bu bölgeler, Marmara ve Ege dışındaki diğer bölgelere de komşudur. Sanayinin özellikle Marmara bölgesinde toplanması, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde cumhuriyet öncesi ve sonrasında yaşanan toplumsal ve siyasi tabanlı olaylar, coğrafi koşulların güçlükleri nedeni ile kentleşmede yaşanan gecikmeler, istihdam ve yatırım azlığına ilişkin sorunlar, bölge halkının kültürel ve

etnik köken farklılıkları, yaşam biçimlerini diğer bölgelere göre daha farklı hale getirmekte; buraları ciddi göç veren bölgelere dönüştürmektedir (Zeyrek, 2010: 2; Koç, 1995: 16). Bölgeler arasındaki sosyo-kültürel ve ekonomik farklılıklar, iş yaşantısında da etkilerini hissettirmektedir. Durum, öğretmenlik mesleği için de geçerlidir.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin coğrafi konumu, geçim kaynaklarının çoğunlukla hayvancılık ve tarıma dayalı olması, yaşanan terör olayları, sanayiye ve turizme ilişkin yatırımların azalması anlamına gelmektedir. Sanayinin ve turizmin olmadığı kırsal bölgelerde, altyapı ve ulaşım sorunlarının varlığı da şüphesizdir. Bu durum, bölgeye atanan öğretmenlerin de adaptasyon sorunları yaşaması anlamına geldiğinden, çoğunlukla zorunlu hizmet dönemini dolduran öğretmenler, diğer bölgelere geçiş yapmayı tercih etmektedirler. Hal böyle olduğunda, bölgede eğitime ilişkin ilk sorun, öğretmen açığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin sayıca az olmasının yanı sıra nitelik eksikliklerinden de bahsetmek gerekmektedir. Deneyim sahibi olan öğretmenlerin, şehir değiştirme talepleri, Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde sürekli bir öğretmen değişimi anlamına gelmekte, genellikle ücretli öğretmenler ya da yeni mezun öğretmenler ile eğitim öğretime devam edilmektedir. Kuşkusuz bu durum, öğretmenlerin sorumluluklarının tamamını yerine getirmesini güçleştirmekte, iş yüklerini arttırmakta ve onların mesleki doyum düzeylerini olumsuz etkilemektedir (Öztürk, 2016: 381; Koç, 2014: 24).

Kırsal bölgelerde öğretmenlik yapmanın tek zorluğu bunlarla sınırlı değildir. Dil ve iletişim konusunda da öğretmenler sık sık sorunlar yaşamaktadırlar. Doğu ve Güneydoğu bölge halkının Türkçe bilmemesi, bilse de bunu konuşmak istememesi gibi problemler sebebi ile öğretmen, öğrenci, idareci ve veli arasında iletişim kopuklukları ortaya çıkmaktadır (Bulut ve Coşkun, 2018: 161). Ailelerin çocuklarının eğitimine yeterli düzeyde önem vermemesi de iletişimi güçleştiren ve veli-okul işbirliğini zorlaştıran etmenler arasındadır. Bölgenin genelinde özellikle zorunlu temel eğitimden sonra kız çocuklarının büyük bir kısmı, karma eğitim ve maddi imkânsızlıklar gerekçe gösterilerek, ortaöğretime gönderilmemektedirler (Çolak, 2009: 84).

2.7.1. Zorunlu Hizmet ve Deneyimli Öğretmen Sorunu

Kuşkusuz, hali hazırda doğu illerinde yaşayan öğretmen adayları dahi, çoğunlukla batı illerinde öğretmenlik yapmak istemektedirler. Bunun en önemli nedeni, bölgenin altyapı sorunları, köy okullarının kent merkezlerine olan uzaklığı, ulaşım

problemleri, kalabalık ve bakımsız okullardır. Yapılan araştırmalar, köy okullarında öğretmenlik yapanların kent merkezlerinde yaşadıklarını ve köye gidiş geliş yaptıklarını göstermektedir (Sarı ve Altun, 2015: 214; Karataş ve Kınalıoğlu, 2018: 211).

Kentten köye günlük yolculuk, yaşanan zaman kaybı, iklim koşulları, köylerde eğitime bakış açısı gibi sorunlar, öğretmenlerin kent merkezlerindeki okullarda çalışmak istemelerine neden olabilmektedir. Zorunlu görevini tamamlayan ve tayine hak kazanan öğretmenler, kısa sürede köylerdeki okullardan kentlerdeki okullara geçiş yapmaktadırlar. Öyle ki, kimi yörelerde, köylerde okulun olmaması ya da sürekli öğretmen değişimi yaşanması nedeniyle, köy çocuklarının kalacakları yerlere sahip, daha merkezi okullar oluşturulmaya başlanmıştır (Demirtaş, 2008: 67).

Öğretmenlerin sıklıkla değiştiği kırsal kesim okullarında, öğretmen, öğrenci ve veli ilişkisi de sürekli olarak değişmekte; bu durum okul ve aile iş birliğini zorlaştırmakta, yeni gelen öğretmenler öğrencilerin eğitim düzeyini tahlil edene dek zaman kaybı yaşamaktadırlar. Bu durum, kırsal kesim okullarının, ülke genelindeki okullara nazaran başarısını düşürmekte; öğretmenlik mesleğini daha yorucu hale getirmektedir. Ayrıca bazı illerde, özellikle doğal ve beşeri yapının insan hayatını zorlaştırdığı yerleşmelerde, Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı yoğun atamalara rağmen öğretmen açığı bir türlü kapanmamaktadır. Yeterli öğretmenin olmaması, hali hazırda o okullarda görev yapan öğretmenlerin iş yükünü arttırmakta ve mesleğin icra edilmesini daha da zorlaştırmaktadır. Hal böyle olunca, genç ve deneyimsiz olan öğretmenler, bir an önce zorunlu hizmetlerini bitirmek ve okul değiştirmek hayalini kurmaya başlamaktadırlar. Okulda, öğrenci ile iletişimi sağlıklı biçimde kurmaya başladıktan sonra, öğretmenin tayin zamanı gelmekte ve süreç yeniden başlamaktadır (Koç, 2014: 34-35; Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe 2016: 132).

2.7.2. Fiziki Şartlar ve Kültür Farklılıklar

Doğuda yer alan illerin kırsal alanlarına ataması yapılan öğretmenlerin bir kısmı da buradaki hayat şartlarından habersiz olarak gitmekte, yöre halkının hayat tarzına uyum sağlama konusunda zorluk çekmekte, toplumdan uzak yaşamakta, hizmetini tamamlar tamamlamaz da tayin istemektedir. Bunun tam tersi biçimde çok fazla önyargı ile giden ve burada zaten toplumsal yaşama uyum sağlayamayacağını düşünen ve dışlanacağı endişesini taşıyarak burayı sevemeyen genç öğretmenler de mevcuttur. Dışarıdaki illerden gelen öğretmenlerin, zorunlu hizmetlerinin sonrasında bölgeden

ayrılmaları, zaman içinde, bölge okullarında kalmayı tercih etmiş yerli öğretmenlerin ve yöneticilerin sayısını arttırmaktadır. Uzun süre birlikte çalışmış, birbirlerini çocukluk ve gençlik yıllarından itibaren tanıyan yerli öğretmen ve idareciler, yeni gelen öğretmenler ile uyum sağlayamamakta, yeni öğretmenler kimi zaman kendilerini yabancı ve dışlanmış hissedebilmektedirler. Çalışma ortamındaki bu durum, öğretmenler arasındaki iş bölümünü ve iş birliğini zorlaştırmaktadır. Kendisini yalnız hisseden taraf, imkânı olduğunda buradan ayrılmayı istemeye başlamaktadır. Yerel personel arasında da bazı konularda objektif davranmayarak genel amaçlar dışında hareket edenlerin bulunabileceğini de burada belirtmek gerekmektedir (Çolak, 2009: 85; Koç, 2014: 35).

2.7.3. Dil ve İletişime İlişkin Sorunlar

Köylerde, küçük yaşlardaki çocukların Türkçeyi bilmemelerine sıklıkla rastlanabilmektedir. İlkokula başlayan pek çok çocuk, dilimizi ya hiç bilmemekte, ya da yeterli oranda anlayamamakta ve konuşamamaktadır. Okulda Türkçe konuşulması ya da Türkçenin evdeki şiveli dilde, oldukça farklı biçimde konuşulması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini de olumsuz etkilemektedir. Çünkü öğrenme süreci okulda, evde ve dış çevrede sürekli olarak desteklenmesi gereken bir süreçtir. Dil sorununun yaşanmadığı diğer bölgelerdeki yaşlılarına göre geriden başlayan bu çocukların aradaki farkı kapatması, diğer olumsuzluklar da göz önüne alınırsa, oldukça uzun bir zaman almaktadır. Bu problemin aşılabilmesi için kısa vadede bölgede okul öncesi eğitimin yaygınlaşması gerekmektedir. Böylece dil sorunu öğrenciler okula başlamadan önce çözüme kavuşturulacaktır. Uzun vadede ise derslik ihtiyacı giderilerek okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gerekmektedir (Özpınar, 2008: 11 ve 54).

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların başında dil sorunu gelmektedir. Ana dili Türkçe olan kişilerin de yaşadığı iletişim sorunu öğretmen ve öğrenci arasında olumsuz etki yaratmaktadır (Tulu, 2009:2). Demirel'e (2010) göre dil, birey ve toplumun iletişimde kullandığı sözlü ve yazılı simgelerden oluşan iletişim aracıdır. Dil toplumun kültür, sanat ve başka kültürlerle etkileşiminden etkilenen aktif bir olgudur. Ana dil ile ana dili genellikle birbirleri yerine kullanılan kavramlardır fakat farklı anlamlar içerir. Ana dil "Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2018). Ana dili ise "Bireye ailesi veya çevresi tarafından öğretilen ve bireylerin

nesneleri anlamlandırarak düşüncelerini ifade etmek için kullandığı ilk dil” olarak tanımlanmıştır (Seçen, 2011).

Anadili bireyin yaşadığı çevrenin ürünüdür. Birey çevreyi, toplumu ve kültür birikimini anadil ile kavrar (Sever, 2011). Ana dili, bağlı olduğu toplumun millet olma bilincini ve kültürünün değerlerini kuşatan bir kavramdır. Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde genellikle öğrenciler çevresiyle o yörede kullanılan dille iletişim kurarlar. Ancak eğitim dili Türkçe olduğundan okula yeni başlayan öğrenciler arasında Türkçe bilerek ve bilmeyerek okula gelen öğrenci arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu öğrencilerin eğitim öğretimin belli süreçlerinde geri kaldıkları ve dil problemlerinden dolayı kendilerini ifade edemedikleri için eğitimlerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Ayrıca Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde yaşayan velilerin çoğunun da Türkçe bilmemesi ve evde Türkçe konuşmaması verilen Türkçe öğretimini kesintiye uğratmaktadır. Türkiye'nin kültürel çeşitliliği nedeniyle mesleğe yeni başlayan öğretmen adayının büyük bir bölümü ana dili farklı olan öğrencilerle karşılaşmaktadır. Bu durumda göreve yeni başlayan sınıf öğretmeni iletişim kurmada zorlanmaktadır.

Yiğit (2009) konuyla ilgili yapmış olduğu çalışmada, bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin, “öğrencilerinin kendilerini anlamadıklarını, kendilerini ifade edemediklerini, birkaç heceden fazla kelime okurken zorlandıklarını, okunan metinlerin tam anlaşılmadığını, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almalarına rağmen büyük çoğunluğun ilkokulda Türkçe konuşmayı öğrendiklerini” ifade ettiklerini belirlemiştir. Türkçe bilmediğinden dolayı derse katılmayan, iletişim sorunu yaşayan öğrenciler derslerinde aktif olmayan ve başarısız öğrenciler olarak karşımıza çıkar. İlköğretimde Türkçe derslerinin daha çok anlatmaya dayalı becerileri içermesiyle öğretmenin öğretme sürecinde farklı yöntem ve teknikleri kullanması, dil ve iletişim becerilerindeki monotonluğu engellemek için gereklidir. Öğretmen ile öğrenci arasında iletişimin tam ve anlaşılır olması için ortak bir kanal yani ortak bir dilin olması gerekir.

Anadili öğrenme ailede başlayıp çevrede devam eder. Türkçeyi doğru ve bilinçli kullanmayı alışkanlık hâline getirmek için derslerde öğrencilere düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatma imkânı sağlamak gerekir (Demirel, 2002). Kaya ve Aydın'a (2013) göre, Türkçeyi az bilen öğrenciler kendi kültüründeki bireylerle iletişim sağlayabilmektedir. Öğretmen ile iletişim sorunu yaşayan öğrenciler yeterli başarıya

ulaşamamaktadırlar. Toplumun yaşayışı, gelenekleri, inançları, bilim ve sanata katkıları diline yansır. Sever (2003:158) anadilin sözvarlığının yapıtlardaki Türkçenin anlatım imkânlarını ve kurallarını sezdirenen araç olarak görmüş, anadili öğretim sürecinin de geleneksel anlayıştan kurtulup çeşitli kaynaklarla gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Türkçe öğretimi ilköğretimde temel ders niteliğindedir. Bu nedenle Türkçe öğreniminde başarılı olan öğrenci dinleme, okuma, anlama ve konuşma alanlarında becerilerini geliştirmiş olur. İlköğretim dönemindeki dil kazanımı bireyin bilinçli olarak psikolojik ve zihinsel yönde gelişimini sağlar (Tosunoğlu, 2002).

Türkiye’de dil birliği sağlamak amacıyla resmi dil olarak Türkçe kullanılmaktadır. Özellikle eğitim ve öğretimde öğretmen, öğrenci ve veli ilişkisinin sağlıklı olmaması zorluklarla karşılaşmaya neden olmaktadır (Sarı, 2001: 17). İlkokula yeni başlayan öğrenciler hem okula yeni başlamanın baskı ve zorluğu hem de hiç anlamadığı veya çok az anladığı bir dille öğretime başlamaktadır. Bu öğrenciler Türkçeyi yeterince bilmediklerinden öğrenme ortamı istenen düzeyde olmamaktadır (Yiğit, 2009).

MEB 17 Kasım 2010’da, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde çalışmaya başlayan aday öğretmenlere önerilerde bulunduğu bir kitapçık yayımlamıştır. Buna göre; dil sorunu olan bölgede okuma-yazma beraber yürütülmeli, sınıftaki eşyaların Türkçe isimlerinin yazılarak üzerlerine yapıştırılmalı, küçük hikâyelerle kelime dağarcıkları geliştirilmeli, kelime oyunları ile Türkçenin kavratılması gibi çalışmalarda bulunulması önerileri sunulmuştur. Bu durumda yapılan iyi bir planlama bu süreci iyi yönetilmesini sağlayabilir.

2.7.4. Taşınabilir Eğitim Sistemine ve Yatılı/Pansiyonlu İlköğretim Uygulamalarına İlişkin Sorunlar

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen açıklamaya göre, taşınabilir eğitim, dil sorununun yaşanmadığı diğer bölgelerdeki yaşlılarına göre geriden başlayan bu çocukların aradaki farkı kapatması, diğer olumsuzluklar da göz önüne alınırsa, oldukça uzun bir zaman almaktadır. Bu problemin aşılabilmesi için kısa vadede bölgede okul öncesi eğitimin yaygınlaşması gerekmektedir. Böylece dil sorunu öğrenciler okula başlamadan önce çözüme kavuşturulacaktır.

Uzun vadede ise derslik ihtiyacı giderilerek okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gerekmektedir (Koç, 2014: 36). Taşımalı eğitim sürecinde, evlerinden ya da evlerine yakın bir noktadan alınan öğrenciler okula götürülmekte ve okul sonrasında evlerine götürülmektedir. Ancak bu durum, farklı bölgelerden gelen öğrenciler arasında uyumsuzluklara ve anlaşmazlıklara neden olabilmekte, iklim ve coğrafi koşullar nedeni ile ulaşım süreci zorlaşabilmektedir. Kimi durumlarda, öğrencileri taşıyan servislerde, öğrenci yanı sıra başka yolcular bulunmakta, öğrencilere oturacak yer kalmamakta, güvenlik sorunları oluşabilmektedir. Taşıma merkezi okullarında, iş yükü diğer okullara oranla çok daha fazla olabilmekte; bu durum idareci ve öğretmenler açısından durumu zorlaştırabilmektedir. Öğrenciler, uzaktaki evlerine dönmek durumunda kaldıklarından, ders dışı etkinlikler ile eğitim süreci desteklenememektedir. Bununla birlikte, evden uzak olan okul veli ve öğretmenin iletişimini de neredeyse imkânsız hale getirmektedir (Koç, 2014: 36; Uraslu: 5).

Öğretmenlik mesleği, hizmet öncesi alınan eğitimin tamamlanması ile başlayıp deneyim ve zamanla gelişen bir süreci kapsar. Öğretmenler özellikle ilkökul aşamasında bireylerin topluma hazırlanması ve her yönden gelişmelerinde önemli bir role sahiptir. Çocukların eğitim ortamında önemli bir unsur olarak görülebilmesi için öğretmenlerin, idarecilerin ve ailelerin eğitim sürecinde birlikte yer almaları gerekmektedir. Kendisini geliştiren, öğrencilerle etkili iletişim kurabilen, klasik ve alternatif yöntem, teknik ile ölçme değerlendirmeyi bilip uygulayabilen öğretmenler uygulanan eğitim-öğretimin kalitesini artırır. Öğretmen, öğrenme ortamını kazanımlara uygun yöntem ve tekniklerle öğrencilerin akademik düzeylerine yönelik hazırlar (Aslan, 2013). Bu durumda öğretmenin görevini yaptığı yerdeki olanaklar da önemli paya sahiptir. Kapusuzoğlu'na (2004) göre "Başarılı sınıf yönetimi yalnızca problemlere etkili çözümler bulmak değil, problemlerin ortaya çıkmasını önlemektir".

Eğitim sürecinin temel öğelerinden olan öğretmenler, karşılaştıkları sorunlardan etkilenen ve sorunların çözümünün bir parçası olmaya devam edenler olarak görevlerini yerine getirmeye çalışırlar. Özellikle sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlik alanları arasında geniş bir grupta yer aldığı için karşılaşılan sorunlar bu branşta daha fazladır. Mesleğinde yeni olan bir öğretmenin sorunlarla en az karşılaşma ihtimalleri ve bu karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulabilmek için görev süreleri boyunca idari kadrodan ve rehber öğretmenlerden destek almaları gerekir. Karşılaşılan sorunların

çözümünde, yönetici ve rehber öğretmen ile işbirliği sorunların kısa sürede çözümlenmesine olanak sağlar.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde aday olan öğretmenlerin büyük bölümü kırsalda görev yaptıkları için kırsalın barındırdığı sosyal, kültürel ve coğrafi şartlar eğitim- öğretimi kesintiye uğratabilmektedir. Bu nedenle mesleğin ilk yılları uyum ve karşılaşılan sorunlarla mücadele süreci olarak adlandırılabilir. Kırsal alanda yaşayan bireylerin kentlerde yaşayan bireyler gibi sosyal ve mesleki beceriler kazanmaları, kırsal alanlarda da eğitimin devamlılığı ve işlevselliği öğretmenlere bağlıdır (Anılan, Kılıç ve Demir, 2015). Göreve yeni başlayacak öğretmenin kendilerini her koşula hazırlamaları, sabırlı olmaları, büyük beklentiler içinde olmamaları karşılaştıkları veya karşılaştıkları sorunları önleme ve çözmede yardımcı olacaktır.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde coğrafi, ekonomik, sosyal, kültürel dezavantajların bulunması eğitimi olumsuz olarak etkilemektedir (Turan ve Garan, 2008: 117). Bu olumsuzluklar en çok aday sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu grubu etkilemektedir (Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015).“Kırsal alanlarda yaşayan bireylerin de tıpkı kentlerde yaşayan bireyler gibi temel sosyal ve meslekî yaşam becerileri kazanabilmeleri, kentsel alan ve kırsal alandaki gelişmenin dengeli bir biçimde olabilmesi için kırsal alanlarda da eğitim sisteminin işlevsel ve başarılı olmasına ve eğitim sisteminin parçası olan öğretmenlere bağlıdır” (Anılan, Kılıç ve Demir, 2015, s.154). Literatürde Çapuk ve Ünsal’ın (2017) yaptıkları araştırma sonucuna göre köy öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlardan başlıcaları; kırsalda imkânların yetersiz olması, zümre olmaması, köye ulaşımında sıkıntı olması, rehberliğin yetersizliği, çevrenin koşulları, okulların fiziki ve sosyal durumları, ailelerin öğrenciye karşı ilgisizliğidir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada ailelerin eğitim sürecindeki pasifliği ve bilinçsiz, ilgisiz davranışları olduğunu belirten sonuçlara ulaşmışlardır. Seferoğlu (2001), yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin materyal eksikliği, ailelerin olumsuz yaklaşımı, ekonomik sıkıntı ve zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015) öğretmenlerin barınma, ısınma, dil ve iletişim konusunda, derslik eksikliği ya da yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Sınıfın genel görüntüsü, fizikî ortamı, yeterli düzeyde ısı ve ışık alabilme durumu, sınıf içinde eşyaların düzeni de öğretmenlerin eğitim-öğretimde sorunlarla karşılaşabilmesine neden olmaktadır. Özellikle görevine yeni başlayan aday

öğretmenler sıralanan durumların da etkisiyle sorunlarla karşılaşma ve mücadele etmede zorluklar yaşamaktadırlar. Yılmaz (2014), bazı bölgelerde etnik farklılıklarla birlikte göçler nedeniyle Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilerin eğitim-öğretime dâhil olduğunu ve yapılan araştırmaların anadilleriyle eğitime dâhil olan öğrencilerin eğitim hayatlarında daha başarılı olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Anadil, aileden topluma doğru gelişip devam eden bir ortamdaki süreçtir. Fakat aileden sonra okul, öğrencinin toplumsallaşıp kendini gerçekleştirmesine imkân sağlayan ortamdır. Bu nedenle okul ortamında kendini yeterli düzeyde ifade edemeyen öğrenci günlük yaşamında da ilgi ve isteklerini uygun şekilde gerçekleştiremez.

Göreve yeni başlayan aday öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlardan biri de birinci sınıfı okutmak ve okuma-yazma öğretiminde nasıl davranacağını bilememektir (Okur, 2013: 95). İlk okuma-yazma öğretimi ilkökul ve sonraki öğrenim hayatı boyunca, Türkçe ve diğer derslerde başarıya katkı sağlayacak etkinliktir. Okuduğunu anlayan, yazılı ve sözlü anlatımı yeterli düzeyde yapan öğrenciler okul yaşamı boyunca başarılı olurlar (Şahin, 2009). Birleştirilmiş sınıflarda derslik sayısı ve öğretmen yetersizliği, sınıf mevcudunun fazla olması gibi nedenlerle karşılaşıldığından da okuma-yazma öğretiminde kimi zaman sınırlılıklar meydana gelmektedir. Türkçeyi yeterince konuşamayan sınıflarda birleştirilmiş sınıfın olumlu etkisi de olabilir. Türkçe bilen üst sınıf öğrencisi Türkçeyi az konuşan ya da bilmeyen öğrencilere yardım etmesi sağlanabilir.

2.8 KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.8.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Literatürler incelendiğinde öğretmenlerin eğitimsel, sosyal ve çevresel sorunları etrafında birleştiği ve bu sorunların sonuçlarından bahsedilmiştir.

Şekerci (2000)“Türk Eğitim Sisteminin Kırsal Bölgedeki Sorunları ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmasında kırsal bölgelerdeki okullara tecrübeli öğretmenlerin gitmesi gerektiğini, hizmet içi eğitimlerin bu bölgelerde artırılması ve bölgenin şartlarına uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yerlikaya (2000), 76 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada, köyde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunların başında çalışma ortamı ve koşullarının kötü oluşu, çalışma kurumlarının merkeze uzaklığı, birleştirilmiş sınıflarda tek öğretmen olmanın

zorlukları, sosyal etkinliklerin azlığı gibi sorunların yer aldığını belirlemiştir. Araç-gereç yetersizliği, öğrenci-öğretmen-veli ilişkisinin tam sağlanamaması, düşüksosyoekonomik yapı gibi sorunlar sadece köyde görev yapan öğretmenlerin değil şehirde çalışan öğretmenlerin de sorunları arasında yer aldığını belirtmiştir.

Sarı (2001) “İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler” çalışmasında Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan 57 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. İki dilli çocukların karşılaştığı sorunlardan birinin de kendini ifade edememe ve iletişimde yetersizlik olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi dönemde iletişimde Türkçeyi kullanmamaları ve okul döneminde de iletişim dili olarak Türkçeyi kullansalar da istenen düzeyde olmadıkları görülmüştür.

Atmaca (2004) “Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Durumlarının İncelenmesi (Ağrı ili örneği)” adlı tez çalışmasında da göreve yeni başlayan öğretmenin, öğrenci ve velilerle konuşulan dilin farklı olmasından dolayı iletişimde sorunlar yaşandığını bulgusuna ulaşmıştır.

Gedikoğlu (2005) “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri.” başlıklı çalışmada, yüksek nüfus artış hızı ve kırsal kesimden kentlere doğru göçün eğitim sistemimizi ciddi bir biçimde zorladığını ve sistemin altyapısındaki bölgesel farklılıkların eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini ortadan kaldırdığını vurgulamaktadır. Bu durumun meydana getirdiği olumsuzluklar ülkenin doğusunda daha fazla hissedilmektedir. Yine okullarda fiziki yetersizliklerin, laboratuvar ve kütüphane eksikliklerinin daha çok kırsal kesimlerde olduğu ve öğretmenlerin bu durumlardan kaynaklanan sorunlarla mücadele etmek zorunda kaldıkları da araştırmanın sonuçları arasındadır.

Parlak (2005) “Stajyer Öğretmenlerin Formal ve İnfomal Sosyalleşme Süreçleri (Iğdır ili örneği)” adlı tez çalışmasında 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. Öğretmenlerin öncelikle mesleklerini sevmesi, hoşgörülü, sabırlı olması onlardan beklenen nitelikler arasında yer almaktadır.

Babacan'ın (2006) “Mesudiye ve Ayrancı Köylerinde Eğitim ve Çevre İlişkileri.” adlı tez çalışmasında çevre koşullarının sosyal, ekonomik ve kültürel yapıyı etkilediği ve bu durumun eğitim faaliyetlerine yansıdığı tespit edilmiştir. Araştırmacı kırsal yerleşmelerin kent merkezlerine uzaklığının, coğrafi konumun ve yeryüzü şekillerinin eğitim üzerinde direkt bir etki oluşturduğunu ifade etmektedir.

Kavak ve Ergen (2007) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de İlköğretime Katılım ve Okula Gidemeyen Çocuklar” adlı çalışmada temel olarak, sekiz yıllık zorunlu eğitimin başlangıç yılı olan 1997-2005 yılları arasındaki dönem, cinsiyet ve ilköğretim yaş grubu olarak 6-13 yaş grubu dikkate alınmıştır. Araştırma sonucuna göre kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin birçoğunun okula devamının sağlanamadığı ve bu durumun öğretmenler için sorun oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy'un (2008) “Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma” isimli çalışmasında ise üst yöneticilerin her konuda aday öğretmenlere gerekli bilgilendirme yapmayıp yardım sağlamadığı, bundan dolayı aday öğretmenlerin kendilerini çaresiz ve yetersiz hissettiklerini tespit etmiştir. Ayrıca köyde görev yapan aday öğretmenler, okullarına gelen maarif müfettişlerinden gerekli olan rehberliği alamadıklarını belirtmişlerdir.

Turan ve Garan (2008), yapmış oldukları “ Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler” başlıklı çalışmanın örneklemini Eskişehir il ve ilçe merkezleri dışında kalan kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada özellikle kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunlarının temelinde kırsallığın getirdiği olumsuzlukların önemsizlenmesiyle bölgeye uygun eğitim plan ve programı geliştirilmesinin gerektiği saptanmıştır. Çalışmanın sonucunda ulaşılan bulgular ise şunlardır: Müfredat geliştirme çalışmalarında kırsal kesim koşullarının dikkate alınmadığı ve kırsal kesimdeki mevcut durumun kapsamlı irdelenmediği görülmüştür. Yine velilerin eğitimsel yükümlülükleri yerine getirmemeleri ve sonucunda öğrencilerin olumsuz tavır sergilemeleri, okul paydaşları arasında iş birliğini olmamasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özpinar (2008) “Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları (Aydın İli Örneği)” adlı tez çalışmasında örneklemini 482 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma sonucuna göre kültürel ve sosyal faaliyetlerden yoksun kalındığı, deney ve uygulama aşamasında malzeme yetersizliği gibi yaşanan sorunlara ulaşılmıştır. Köylerdeki eğitim hizmetlerinin kalitesinin yanında köy halkı-öğretmen ve köy halkı-okul ilişkileri eğitimin etkililiği ve karşılaşılabilecek sorunlar açısından önemli görüldüğü belirlenmiştir. Yine araştırmada öğrencilerin okula devamını sağlamanın öğretmenler için önemli bir sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2008) “Köy ve Kasabalarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yılında Yaşadıkları Güçlükler” adlı çalışmanın örneklemini kartopu örnekleme yöntemiyle Türkiye’nin çeşitli köy ve kasabalarında görev yapan, toplam 210 aday öğretmen oluşturmaktadır. Ankara, Batman, Erzurum, Konya, Kütahya, Muğla, Niğde ve Ordu illerine atanan aday öğretmenlerin karşılaştığı uyum güçlüklerini ve değişkenleri incelediğinde, en çok rastlanan sorunların iş yükü, sosyal statü, kimlik karmaşası, müdür ya da müfettişlerle ilişkiler, sınıf yönetimi ile ilgili zorluklar olduğunu belirtmiştir. Aday öğretmenlerin uyum güçlükleri, hizmet öncesindeki okul deneyimi, görev yapılan okul türü, derse girilen sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılıklar göstermiştir.

Şahin’in (2010) yapmış olduğu “ Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Problemler” adlı çalışmasında örnekleme kırsal kesimdeki yerleşim yerlerinde görev yapan 122 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda özellikle ilkokulda okuma yazma sürecinde öğretmenlerin müfredattan, okul ortamından hoşnut olmadıklarını belirtmiştir. Kırsal kesimdeki okulların fiziki ve çevresel etmenler açısından yeterli olmadığı bu durumun da okuma yazma sürecini olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Berkant ve Gençoğlu’nun (2015) yaptıkları “Farklı Lise Türlerinde Çalışan Matematik Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine Yönelik Görüşleri” adlı araştırmada çalışmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında yedi farklı lisede çalışan 15 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre velilerin okula gelmemeleri ve çocuklarının derslerine karşı ilgisiz kalmalarından ötürü öğretmenlerin bu durumdan rahatsızlık hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda veli ilgisizliği hem öğrencinin hem de öğretmenin okul içi ve dışındaki performanslarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Çam Aktaş'ın (2016)“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yaşamlarında Karşılaşılabileceklerini Düşündükleri Sorunlar” adlı araştırmada 36 öğretmenden veri elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adayları temel gereksinimlere ilişkin sorunlar teması altında ulaşım, beslenme ve barınma, ekonomik sorunlar, telefon iletişiminin olmaması, kişisel gelişimi destekleyememe gibi sorunlar belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerle ilgili olarak anadil sorunu, okula devam sorunu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri gibi sorunlardan söz etmişlerdir. Aday öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim, sınıf yönetimi, meslektaşlarla yaşanabilecek sorunlar, tecrübesizlik, rehberlikten yoksunluk, tek öğretmen olma gibi sorunlar yaşayabileceklerini belirtmişlerdir.

Közioğlu ve Çökük'ün (2017) “Aday Öğretmenlerin Adaylık Eğitimini Atandıkları İlden Farklı Bir İilde Tamamlamaları: Aday Öğretmenlerin Görüş ve Deneyimleri” adlı durum çalışması olarak desenlenen çalışma Van ilinde göreve başlamış 25 aday öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Buna göre aday öğretmenler, görev yaptıkları okuldaki öğrencilerinin okula geldiklerinde deneyimlerinin çok yetersiz olduğundan dolayı hazırbulunuşluk seviyelerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Yine, öğretmenlerin büyük çoğunluğu adaylık eğitimi aldıkları okul ile görev yaptıkları okul arasındaki farklılıklardan dolayı psikolojilerinin olumsuz etkilendiğini ve bu farklılıklara alışmakta zorlandıklarını, bu farklılıkların da performanslarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir.

2.8.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Boyer ve Bandy (1997) “Rural Teachers Perceptions of The Current State of Inclusion: Knowledge, Training, Teaching Practices and Adequacy of Support Systems (Kırsal Alan Öğretmenlerinin Mevcut Kaynaştırma Durumun İlişkin Algılamaları: Bilgi, Eğitim, Öğretim Uygulamaları Destek Sistemlerinin Yeterliliği)” adlı çalışmada köyokullarında kazanılan deneyimlerin, köy öğretmenlerinin bilgi ve ihtiyaçlarını nasıl etkilediğini saptamayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada öğretmenlerin kendi yeteneklerini ve mesleki memnuniyetlerine ilişkin algılarının kırsaldaki okullarda ne kadar ulaşılabilir oldukları ile bağlantısı açıklanmıştır. Öğretmenlerin görev öncesi okullarda uygulama eğitimlerine katılıp öğrencilerle vakit geçirmeleri sınıf ortamına uyum sağlama konusunda önemli bir etmen olarak görülmektedir. Başarıya ulaşmak

için deneyimli öğretmenlerle bilgi alışverişi içerisinde olunması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Beeson ve Strange (2000) “Why Rural Matters: The Need for Every State to Take Action on rural Education (Kırsal Neden Önemlidir: Her Eyaletin Alması Gereken İhtiyaç Kırsal Eğitim Eylemi)” adlı çalışmalarında kırsal kesim sorunlarının nedenlerini ortaya koyan bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada köy çocukları, okulları ve toplumunun çözüme kavuşturulması gereken problemleri olduğu önemle belirtilmiştir. Köy okullarında okula gitme oranlarının düşük olduğu bu nedenle kırsal kesim sorunlarının ele alınarak öğrencilerin eğitimi için alternatifler üretmeleri vurgulanmıştır. Köy okullarında diğer okullarda yaşanan sorunların yanı sıra farklı problemlerle karşılaşıldığı dile getirilmiştir. Özellikle köyde mesleki uyum süreci, akademik sıkıntılar köy okullarında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar arasında sıralanmıştır.

Arnold, Newman, Goddy ve Dean (2005) “A Look at the Condition of Rural Education Research: Setting A Direction for Future Research (Kırsal Eğitim Araştırmalarının Durumuna Bir Bakış: Gelecekteki Araştırmalar İçin Yön Belirleme)” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre kırsal bölgede çalışan öğretmenler öğrencilerle ilgili öğrenme ihtiyaçları, okulların coğrafi konumundan kaynaklı imkansızlıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin deneyimleri, eğitim-öğretim ortamını hazırlama, yönetim ve disiplin konularında tecrübeye sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Howley A. Ve Howley C. B. (2005) “How to Make Rural Education Research Rural: An Essay at Pratical Advice (Kırsal Eğitim Araştırması Nasıl Yapılır: Pratik Tavsiyede Bir Deneme)” adlı çalışmalarından edilen sonuçlar doğrultusunda kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sınıf içi eğitim kalitesini artırmanın deneyimle olacağını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi, eğitimde bilgi dinamiği ve geri dönüşlere ağırlık verilmesini önemli gördüklerini belirtmişlerdir.

Costa, Hernández ve Sebastián-Gallés (2008) “On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't (Çatışma İşlemedeki İki Dilli Avantajda: Şimdi Görüyorsunuz, Şimdi Görmüyorsunuz)” çalışmasında katılımcı grup olarak iki dilli ve tek dilli gruplar üzerinde araştırma yapılmıştır. Üniversitede toplam 244 lisans psikolojisi (122 iki dilli, 122 tek dilli) deneylere dâhil edilmiştir.

Araştırmada iki dillilerin konuşurken iki dili birden devamlı kontrol etme ihtiyaçları, dikkatleri üzerinde etkiler ortaya çıkarabilir sonucuna ulaşmışlardır. Yani anadili Türkçe olmayan öğrencilere göre kendilerini yeterince ifade edebilenler eğitim hayatlarında daha başarılı olabilirler.

Gordana Digic, (2018) “The Relationship between Personal and Professional Characteristics of Teachers, Philosophy, Sociology, Psychology and History (Öğretmenlerin Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji ve Tarihin Kişisel ve Mesleki Özellikleri Arasındaki İlişki)” adlı çalışmasında bireyin sahip olduğu özellikler yanında çevrenin de sınıf yönetiminde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Eğitimdeki modern eğilimlerin öğretmenler açısından daha çok sorumluluk ve talep isteği ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin başarısına katkıda bulunan etmenleri anlamasını ve bilmesinin önemini söylemiştir.

Yuen-Fun'nun (1991) yaptığı “Toward an Agenda for Helping the Beginning Teacher: Perceptions of Concerns and Best Help Strategies (Aday Öğretmenlere Yardım Etmek İçin Bir Gündeme Doğru: Sorunları Algıları ve En İyi Yardım Stratejileri)” adlı çalışmasında öğretmenler eğitim-öğretimi planlama, rehber olabilecek bir öğretmen bulamama, okul ve çevre ortamına uyum sürecinde destek bulamama, diğer meslektaşlar tarafından gerekli desteği görememe gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ

Araştırma, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma deseninde planlanmıştır. Karma yöntem araştırması ise araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek,2016).Nitel araştırma çalışmasında bir ya da birkaç durum derinlemesine araştırılarak duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli birlikte kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir olay, olgu, durum, birey ve gruplar üzerinde odaklanıp derinlemesine incelemektir (Ekiz,2009).Nicel araştırma modelinden tarama modeli ise, “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerini ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017: 184).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde çalışan aday sınıf öğretmenleri, örneklemini ise Van, Şanlıurfa, Ağrı ve Bitlis’te görev yapan aday sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.Örnekleme yöntemlerinden uygun(kazara) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.Uygun (kazara) örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaçlayan yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017).

Örneklem grubundaki öğretmenler belirlenirken genel olarak merkeze uzak köylerde ve ilçelerde görev yapan aday sınıf öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda 200 aday öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerden tarama araştırmasına katılan 200 kişiyle nicel verilere, yarı

yapılandırılmış görüşmeye katılan 20 öğretmenden de nitel verilere ulaşılmıştır. Aşağıdaki tabloda örneklem grubundaki öğretmenlerin kişisel bilgileri yer almaktadır:

Tablo 4.1. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Erkek	71	35,5
	Kadın	129	64,5
Görev Yeri	İl Merkezine Bağlı Köy ve Mezralar	94	47,0
	İlçe Merkezine Bağlı Köy ve Mezralar	106	53,0
Okutulan Sınıf Düzeyi	1.sınıf	52	26,0
	2.sınıf	47	23,5
	3.sınıf	44	22,0
	4.sınıf	36	18,0
	Birleştirilmiş Sınıf	21	10,5
Toplam		200	100,0

Tablo 4.1.'e göre araştırmaya katılan 200 aday sınıf öğretmeninden % 35,5'i erkek, % 64,5'unun da kadın olduğu görülmektedir. Görev yerlerine göre dağılımları, aday sınıf öğretmenlerinin %47'si il merkezine bağlı köye ve mezralarda, %53'ü ilçe merkezine bağlı köy ve mezralardagörev yapmaktadır. Okutulan sınıf düzeyi ise 1. sınıf % 26, 2. sınıf % 23,5, 3. sınıf % 22, 4. sınıf %18 ve birleştirilmiş sınıfın %10,5 oranındadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmaya katılan aday öğretmenlere mesleklerinde yaşadıkları sorunları ve sorunlara uyguladıkları çözüm yollarını belirlemek için açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Sorular literatür taramasına dayalı olarak kavramsal çerçevede hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, sabit seçenekli cevaplama ve ilgili alanda

derinlemesine gidebilmeyi birleştiren araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Yarı yapılandırılmış görüşme ise aday öğretmenlere sorulan açık uçlu 6 sorudan oluşmaktadır. Çalışmanın yapıldığı yörelerde ikinci dil olarak sadece Kürtçe konuşulduğu için görüşme sorusuna bu dil dâhil edilmiştir. Görüşme soruları uzmanların görüşleri, sınıf öğretmenleri ve literatür taramalarından faydalanılarak oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme soruları alanında uzman 2 öğretim görevlisi, köyde görev yapan 2 sınıf öğretmeninden oluşan 4 kişilik uzman görüşüne sunulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar içerik analizine tabi tutulmuş ve bu verilere bağlı kalarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali verilmiştir. Görüşmede hedeflenen 20 öğretmenden gönüllülük esaslı uygulama gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ise aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Kırsal alanda sınıf öğretmeni olma ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Aday öğretmenin resmî yazışmalar ve idari işlerde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday öğretmenin öğrencilerle etkili iletişim kurmada yaşadıkları sorunlar nelerdir?
4. Kendi aralarındaki anlaşma dili farklı olan öğrenciler okula başladıklarında ne tür sorunlarla karşılaşıyorlar?
5. Görev yaptığınız okulun sosyal ve fizikî yönden eksikleri var mıdır? Varsa nelerdir?
6. Karşılaştığınız sorunları nasıl çözdünüz?

3.3.2. Aday Öğretmen Anket Formu

Aday Öğretmen Anket Formu, beşli likert ölçeğine göre hazırlanmıştır. Sarı (2011) tarafından geliştirilen anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümü “Okul Yöneticileri ile İlgili Sorunlar”, “İl-İlçe Yöneticileri ile İlgili Sorunlar”, “Öğretmenler ile İlgili Sorunlar”, “Eğitim-Öğretim Ortamına İlişkin Sorunlar”, “Öğrenciler ile İlgili Sorunlar”, “Görev Yapılan Yere İlişkin Sorunlar”, “Lisansta (hizmet öncesi) Alınan Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Sorunlar”

olup 7 boyut ve toplam 73 maddeden oluşmaktadır. Sarı (2011) tarafından anketin faktör yükleri şu şekilde bulunmuştur: Okul yöneticileri ile ilişkilerde yaşanan sorunlar boyutuna ilişkin 10 maddenin faktör yükleri 0,46-0,82 arasında değişmektedir ve KMO değeri, 0,90 olarak çıkmıştır. İl-İlçe Yöneticileri ile ilişkilerde yaşanan sorunlar boyutuna ilişkin 6 maddenin faktör yükleri 0,41-0,90 arasında değişmektedir ve KMO değeri, 0,65 olarak çıkmıştır. Öğretmenler ile ilişkilerde yaşanan sorunlar boyutuna ilişkin 8 maddenin faktör yükleri 0,67-0,92 arasında değişmektedir ve KMO değeri, 0,73 olarak çıkmıştır. Öğrenciler ile ilişkilerde yaşanan sorunlar boyutuna ilişkin 5 maddenin faktör yükleri 0,46-0,64 arasında değişmektedir ve KMO değeri, 0,76 olarak çıkmıştır. Düşük KMO değerleri örneklemin yeterli olmadığını gösterir. KMO değeri 1'e yaklaştıkça yapılan faktör analizi daha anlamlı hale gelmektedir. KMO değeri 0,60 düzeyinde orta, 0,70 düzeyinde ise iyi, 0,80 ise çok iyi ve 0,90 ise mükemmel bir değerdir (Eroğlu, 2008, s. 322; Tavşancıl, 2010, s. 50). Bu uygulamada Bartlett test değeri ise birinci boyut için 1730,161; ikinci boyut için 621,154; üçüncü boyut için 1197,691 ve son boyut için 378,063 olarak bulunmuştur. Boyutlara ilişkin açıklanan varyans oranı sırasıyla; %67, %70, %78 ve %63 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan 2001, Akt. Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012).

Veriler aşamalı olarak analiz edilmiştir. Bunlar:

1. Verilerin kodlanması,
2. Kodlanan verilerin gruplandırılması,
3. Bulguların tanımlanıp yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği, düşüncelerini açık ve samimiyetle cevaplayacakları bir ortam oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Veri analizinde ifadelerin benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri alınmamış analizlerde öğretmenlere kod isimler verilmiştir. Görüşme ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

Anket yoluyla elde edilen nicel verilerin analizinde de frekans, yüzde, aritmetik ortalama teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde özetlenip yorumlanmıştır. Ayrıca alan yazında benzer uygulamaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Her bir madde 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Aday öğretmen anket formunda maddelere ilişkin sıklık dereceleri “Hiç”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle”, “Her Zaman” olmak üzere beşli likert tipi dereceleme ölçeği ile belirlenmiştir. Verilerin analizinde seçenekler 1’den 5’e kadar puanlandırılmıştır. Olumsuz maddeler tersten kodlanmıştır. Aritmetik ortalama değer aralıkları şu şekildedir: 1.00-1.79 puan aralığı “Hiç”, 1.80-2.59 puan aralığı “Nadiren”, 2.60-3.39 puan aralığı “Bazen” , 3.40-4.19 puan aralığı “Genellikle” , 4.20-5.00 puan aralığı “Her Zaman” olarak kodlanmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmada anket yoluyla elde edilen verilere ilişkin yapılan istatistikî analizlerin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.2. *Aday Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinden Kaynaklanan Sorunların Dağılımı*

Okul Yöneticileri İle İlgili Sorunlar	Cevaplar										\bar{X}
	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiç		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1-Okul yöneticileri yaşadığım sorunlarla yakından ilgileniyor.	3	1,5	8	4,0	31	15,5	92	46,0	66	33,0	1,9
2-Okul yöneticileri göreve yeni başladığım için sorumlulukları yavaş yavaş veriyor.	16	8,0	13	6,5	36	18,0	84	42,0	51	25,5	2,2
3-Göreve yeni başladığım için en zor ve en yorucu işler bana verilmektedir.	56	28,0	39	19,5	43	21,5	31	15,5	31	15,5	3,2
4-Okul yöneticileri eğitim-öğretim konusunda ihtiyaç duyduğumda rehberlik yapıyor veya sorunun çözümü için beni yönlendiriyor.	6	3,0	94,5		46	23,0	83	41,5	56	28,0	2,1
5-Yöneticilerimiz motivasyonumuzu arttırmak için çalışıyor.	8	4,0	10	5,0	52	26,0	89	44,5	41	20,5	2,2
6-Okul yöneticileri öğrenci ve velilerle olan ilişkilerimde bana yol gösteriyor.	6	3,0	11	5,5	49	24,5	89	44,5	45	22,5	2,3
7-Okul yöneticileri aday öğretmen olduğum için öğretmenler ile birlikte çalışmaya ve işbirliği yapmaya yönlendiriyor.	7	3,5	8	4,0	43	21,5	93	46,5	49	24,5	2,1
8-Okul yöneticileri ders içi ve ders dışı etkinliklerimi izleyerek bana dönüt veriyor.	9	4,5	21	10,5	65	32,5	72	36,0	33	16,5	2,5
9-Nöbet günlerimde çıkacak sorunlar karşısında yöneticilerin beni sorumlu tutması kaygısını yaşıyorum.	34	17,0	39	19,5	61	30,5	44	22,0	22	11,0	3,0
10-Tören, kutlama ve toplantılardaki sorumlulukları nasıl yerine getireceğim konusunda okul idaresi tarafından gereken desteği göremiyorum.	48	24,0	37	18,5	47	23,5	31	15,5	37	18,5	3,1
11-Sosyal kulüp çalışmalarında yöneticiler arasında işbirliğinin olmamasından dolayı zorluklar yaşıyorum.	54	27,0	43	21,5	43	21,5	32	16,0	28	14,0	3,5

Tablo 4.2. ‘ye göre Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin “Sosyal kulüp çalışmalarında yöneticiler arasında işbirliğinin olmamasından dolayı zorluklar yaşıyorum.” [$\bar{X}=3,5$ (genellikle)] ve “Tören, kutlama ve toplantılardaki sorumlulukları nasıl yerine getireceğim konusunda okul idaresi tarafından gereken desteği göremiyorum.” [$\bar{X}=3,1$ (bazen)] konusunda okul yöneticilerinden kaynaklanan sorunları yaşadıkları görülmektedir. Üçüncü olarak en çok rastlanan sorunun “Nöbet günlerimde çıkacak sorunlar karşısında yöneticilerin beni sorumlu tutması kaygısını yaşıyorum.” [$\bar{X}=3,0$ (bazen)] düzeyinde ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo4.3. İl-ilçe Yöneticileri ile İlgili Sorunların Dağılımları

İl-ilçe Yöneticileri İle İlgili Sorunlar	Cevaplar										\bar{X}
	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiç		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1-İl-ilçe yöneticileri yeni öğretmenler ile olumlu ilişkiler içindedirler.	36	18,0	89	44,5	37	18,5	27	13,5	115,5		2,4
2-İl-ilçe yöneticileri öğretmenlerin tanışması, kaynaşması için gerekli faaliyetleri düzenliyor.	18	9,0	61	30,5	65	32,5	28	14,0	28	14,0	3,0
3-İl-ilçe yöneticileri çevreye uyum konusunda gerekli rehberliği yapıyor.	14	7,0	60	30,0	66	33,0	39	19,5	21	10,5	3,0
4-Göreve başlama ile ilgili işlemlerimi yaparken il-ilçe yöneticileri tarafından sıcak karşılandım.	12	6,0	26	13,0	40	20,0	86	43,0	36	18,0	3,4
5-İl-ilçe ve okul yöneticileri yaratıcı görüş ve önerilerim için bana destek veriyor.	24	12,0	77	38,5	57	28,5	31	15,5	115,5		3,3
6-Maarif müfettişleri bana iyi rehberlik etmektedir.	15	7,5	41	20,5	54	27,0	76	38,0	14	7,0	2,8
7-Maarif müfettişlerinin yapacağı rehberlik, yardım ve desteğe ihtiyaç duyuyorum.	73,5		38	19,0	68	34,0	66	33,0	21	10,5	2,7
8-Maarif müfettişleri tarafından teftiş edilme korkusu yaşıyorum.	41	20,5	69	34,5	46	23,0	36	18,0	8	4,0	3,5
9-Yaptığım işlerin maarif müfettişleri tarafından beğenilmeme kaygısı taşımağtayım.	40	20,0	69	34,5	42	21,5	42	21,5	7	3,5	3,4

Tablo 4.3. incelendiğinde aday sınıf öğretmenlerinin “*Maarif müfettişleri tarafından teftiş edilme korkusu yaşıyorum.*” [$\bar{X}=3,5$ (genellikle)] ve “*Yaptığım işlerin maarif müfettişleri tarafından beğenilmeme kaygısı taşımaktayım.*” [$\bar{X}=3,4$ (genellikle)] konularında il-ilçe yöneticilerinden kaynaklanan sorunları yaşadıkları görülmektedir. Yine aday sınıf öğretmenlerin “*Yaptığım işlerin maarif müfettişleri tarafından beğenilmeme kaygısı taşımaktayım.*” [$\bar{X}=3,4$ (genellikle)] ve “*İl-ilçe ve okul yöneticileri yaratıcı görüş ve önerilerim için bana destek veriyor.*” [$\bar{X}=3,3$ (genellikle)] konularında sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır.

Tablo 4.4. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenler ile İlgili Sorunlarının Dağılımı

Öğretmenler İle İlgili Sorunlar	Cevaplar										\bar{X}
	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiç		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1-Çevremdeki öğretmenler göreve yeni başladığım için okula uyum sağlamam konusunda bana destek oluyor.	8	4,0	6	3,5	13	6,5	97	48,5	76	38,0	2,1
2-Meslektaşlarımdan bana karşı tutum ve davranışlarından memnunum.	3	1,5	6	3,0	18	9,0	90	45,0	83	41,5	1,7
3-Deneyimli(kıdemli) öğretmenlerin aday öğretmenlerle yeterli düzeyde ilgilendiklerini düşünüyorum.	63	31,5	85	42,5	33	16,5	13	6,5	6	3,0	3,9
4-Rehber(danışman) öğretmenimizle aramızda olumlu bir ilişki var.	64	32,0	92	46,0	18	9,0	2	1,0	24	12,0	3,8
5-Rehber öğretmen sorunlarımla ilgileniyor.	58	29,0	81	40,5	32	16,0	6	3,0	23	11,5	3,7
6-Okulumuzdaki öğretmenler arasında sosyal etkileşim yoktur.	65	32,5	68	34,0	41	20,5	18	9,0	84	42,0	3,8
7-Okulumuzdaki rehber öğretmen, mesleki yeterlilik alanımın (rehberlik dersinin işlenmesi, öğrenciyi tanıma vs.) gelişmesi konusunda benimle yeterince ilgileniyor.	44	22,0	77	38,5	35	18,5	6	3,0	38	19,0	3,4
8-Zümre toplantılarında öğretmenler arasında gerekli işbirliğinin yapılmamasından dolayı sıkıntılar yaşıyorum.	78	39,0	46	23,0	46	23,0	25	12,5	5	2,5	3,8
9-Okulumdaki ve çevremdeki diğer öğretmenlerin sosyal baskısı beni	109	54,5	49	24,5	17	8,5	21	10,5	4	2,0	4,1

rahatsız ediyor.

Tablo 4.4.'e aday sınıf öğretmenlerinin öğretmenler ile ilgili yaşadıkları en önemli sorunun “Çevremdeki öğretmenler göreve yeni başladığım için okula uyum sağlamam konusunda bana destek oluyor.” ifadesidir. İfadeye ilişkin ortalamanın da [\bar{X} =2,1 (nadiren)] düzeyinde olduğu görülmektedir. Karşılaşılan diğer önemli sorunun da “Meslektaşlarımın bana karşı tutum ve davranışlarından memnunum.” ifadesi olup genel ortalama [\bar{X} =1,7 (hiç)] düzeyindedir.

Tablo 4.5. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Ortamına İlişkin Sorunların Dağılımı

Eğitim-öğretim Ortamına İlişkin Sorunlar	Cevaplar										\bar{X}
	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiç		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1-Okulda ihtiyaç duyduğum eğitsel materyallere kolay bir şekilde ulaşamıyorum.	20	10,0	61	30,5	63	31,5	40	20,0	16	8,0	3,1
2-Sınıfların kalabalık olmasından dolayı eğitim-öğretim faaliyetini etkin bir şekilde yerine getiremiyorum.	12	6,0	34	17,0	66	33,0	45	22,5	43	21,5	2,6
3-Okul bahçesi eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getirebilmem için yeterli değildir.	26	13,0	50	25,0	53	26,5	36	18,0	35	17,5	2,9
4-Laboratuar, teknoloji sınıfı, spor odası gibi tesislerin olmadığından dolayı eğitim-öğretim faaliyeti aksıyor.	58	29,0	49	24,5	41	20,5	38	19,0	14	7,0	3,4
5-İnternet bağlantısının olamaması veya düzenli bağlantının olamamasından dolayı etkili araştırmalar yapamıyorum.	62	31,0	34	17,0	45	22,5	30	15,0	29	14,5	3,3
6-Yardımcı personel eksikliği veya olmamasından dolayı okulda temizlik sorunu yaşıyorum.	56	28,0	45	22,5	38	19,0	30	15,0	31	15,5	3,3
7-Okulda ve sınıflarda yetersiz ısınma veya ısı yalıtımının olamamasından dolayı öğrencileri derse adapte etmede zorluklar yaşıyorum.	29	14,5	34	17,0	55	27,5	39	19,5	43	21,5	2,8

8-Okulda yeterli derslik olmamasından dolayı sıkıntılar yaşıyorum.	34	17,0	32	16,0	27	13,5	26	13,0	81	40,5	2,5
--	----	------	----	------	----	------	----	------	----	------	-----

Tablo 4.5.'e göre aday sınıf öğretmenlerinin “Laboratuvar, teknoloji sınıfı, spor odası gibi tesislerin olmadığından dolayı eğitim-öğretim faaliyeti aksıyor.” [$\bar{X}=3,4$ (genellikle)] konusunda en çok yaşadıkları sorun olarak görülmektedir. Bunu “İnternet bağlantısının olmaması veya düzenli bağlantının olmamasından dolayı etkili araştırmalar yapamıyorum.” [$\bar{X}=3,3$ (bazen)] ile “Yardımcı personel eksikliği veya olmamasından dolayı okulda temizlik sorunu yaşıyorum.” [$\bar{X}=3,3$ (bazen)] takip etmektedir.

Tablo 4.6. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenciler ile İlgili Karşılaştıkları Sorunların Dağılımı

Öğrenciler İle İlgili Sorunlar	Cevaplar										\bar{X}
	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiç		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1-Öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun hareket etmede zorlanıyorum.	26	13,0	56	28,0	44	22,0	51	25,5	23	11,5	3,0
2-Öğrencilerin motivasyonlarını arttırıcı çalışmalarını nasıl gerçekleştireceğimi bilmiyorum.	31	15,5	62	31,0	34	17,0	42	21,0	31	15,5	3,1
3-Öğrencilerin sorunlarını dinlemede ve sorunlara çözüm bulmada zorlanıyorum.	40	20,0	52	26,0	31	15,5	40	20,0	37	18,5	3,0
4-Öğrencilere verilecek ceza ve ödüllerde bir standart yakalayamıyorum..	39	19,5	52	26,0	33	16,5	40	20,0	36	18,0	3,0
5-Öğrencilere yönelik rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinde zorlanıyorum.	34	17,0	53	26,5	31	15,5	48	24,0	34	17,0	3,0

Tablo 4.6. incelendiğinde aday sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ile ilgili karşılaştıkları sorunun başında “Öğrencilerin motivasyonlarını arttırıcı çalışmalarını nasıl gerçekleştireceğimi bilmiyorum.” ifadesi gelmektedir. Bu ifadeye ilişkin genel ortalama ise [$\bar{X}=3,1$ (bazen)] olarak belirtilmiştir. “Öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun hareket etmede zorlanıyorum.” , “Öğrencilerin sorunlarını dinlemede ve sorunlara çözüm bulmada zorlanıyorum.” , “Öğrencilere verilecek ceza ve ödüllerde

bir standart yakalayamıyorum.” , “Öğrencilere yönelik rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinde zorlanıyorum.” ifadeleri de [$\bar{X}=3,0$ (bazen)] düzeyinde karşılaştıkları diğer sorunlar olarak belirtilmiştir.

Tablo 4.7. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yapılan Yere İlişkin Karşılaştıkları Sorunların Dağılımı

Görev Yapılan Yere İlişkin Sorunlar	Cevaplar										\bar{X}
	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiç		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1-Görev yaptığım yerde yöresel dil problemlerinden dolayı sorun yaşıyorum.	16	8,0	34	17,0	58	29,0	34	17,0	58	29,0	2,5
2-Okula geliş gidişlerde servis aracı kullandığım için yöre halkıyla iletişim kuramıyorum.	50	25,0	41	20,5	39	19,5	37	18,5	33	16,5	3,1
3-Eğitim ve öğretime ilişkin karşılaştığım bir problemin çözümü için yardım edecek bir kişi ya da kurum bulamıyorum.	40	20,0	43	22,5	62	31,0	32	16,0	23	11,5	3,2
4-Farklı yörenin kültüründe büyüüp öğrenim gördüğüm için görev yaptığım yerde yaşamakta zorlanıyorum.	13	6,5	27	13,5	46	23,0	55	27,5	59	29,5	2,4
5-Kendi mesleğimle ilgili yayınlara ulaşmakta zorluk çekiyorum.	12	6,0	30	15,0	58	29,0	47	23,5	53	26,5	2,5
6-Okula geliş gidişlerde zorluk yaşıyorum.	15	7,5	25	12,5	42	21,0	43	21,5	75	37,5	2,3
7-Eğitim-öğretim faaliyeti sırasında kullanabileceğim materyalleri bulmada sıkıntı yaşıyorum.	22	11,0	42	21,0	51	25,5	48	24,0	37	18,5	2,8
8-Çevre şartlarından dolayı beslenme sorunu yaşıyorum.	15	7,5	14	7,0	44	22,0	53	26,5	74	37,0	2,2
9-Görev yaptığım yerde daha önce yaşamadığım hastalıkları geçiriyorum.	46	23,0	36	18,0	29	14,5	29	14,5	60	30,0	2,8
10-Görev yaptığım yerde ikamet etme olanağım var.	61	30,5	38	19,0	20	10,0	17	8,5	64	32,0	3,0
11-Görev yaptığım yere uyum sağlamakta zorlanıyorum.	29	14,5	35	17,5	60	30,0	31	15,5	45	22,5	2,8
12-Görev yaptığım yer ile ilgili beklentilerimin olmamasından dolayı zorluklar yaşıyorum.	15	7,5	15	7,5	53	26,5	67	33,5	50	25,0	2,3

13-Görev yaptığım yerde dinlenme ve eğlenme tesisleri yetersizdir.	70	35,0	47	23,5	34	17,0	27	13,5	22	11,0	3,5
14-Görev yaptığım yerde mesleki ve kültürel etkinliklerin hep düzenlemesi beni mutlu ediyor.	54	27,0	49	24,5	37	18,5	31	15,5	29	14,5	3,2
15-Çevredeki nüfuzlu kişilerin eğitim-öğretim işlerine karışmaları beni rahatsız ediyor.	35	17,5	41	20,5	47	23,5	38	19,0	39	19,5	2,9
16-Görev yaptığım yerin iklim şartları beni olumsuz etkiliyor.	32	16,0	45	22,5	48	24,0	44	22,0	31	15,5	3,0
17-Bulduğum yörede geçici bir süre kalacağım inancından dolayı burayı sahiplenemiyorum.	31	15,5	37	18,5	43	21,5	37	18,5	52	26,0	2,7

Tablo 4.7.'de aday sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerde karşılaştıkları sorunu“ *Görev yaptığım yerde dinlenme ve eğlenme tesisleri yetersizdir.*” olarak belirtilmiştir. Genel ortalamanın [$\bar{X}=3,5$ (genellikle)] olduğu görülmüştür. Karşılaşılan diğer sorun da “*Eğitim ve öğretime ilişkin karşılaştığım bir problemin çözümü için yardım edecek bir kişi ya da kurum bulamıyorum.*” ifadesi olup genel ortalamasının [$\bar{X}=3,2$ (bazen)] olduğu belirtilmiştir. Aday sınıf öğretmenlerinin “*Çevre şartlarından dolayı beslenme sorunu yaşıyorum.*” [$\bar{X}=2,2$ (nadiren)] ifadesiyle en az yaşadıkları sorun olarak belirttikleri saptanmıştır.

Tablo 4.8. Aday Sınıf Öğretmenlerinin Lisansta (Hizmet öncesinde) Alınan Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Sorunların Dağılımı

Lisans (hizmet öncesi)ta Alınan Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Sorunlar	Cevaplar										\bar{X}
	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiç		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1-Lisansta aldığım eğitim mesleği tanımam konusunda yeterince bilgi sağladı.	17	8,5	16	8,0	36	18,0	93	46,5	38	19,0	2,4
2-Lisans dersleri eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında ders kitaplarını kullanmam konusunda yeterli beceriyi sağladı.	19	9,5	19	9,5	41	20,5	92	46,0	29	14,5	2,5
3-Lisansta aldığım eğitim mesleki ve özlük haklarım ile	34	17,0	32	16,0	49	24,5	61	30,5	24	12,0	2,9

ilgili mevzuatı bilmem konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.											
4-Lisansta aldığım eğitim sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve beceriyi kazandırdı.	21	10,5	22	11,5	27	13,5	96	48,0	34	17,0	2,5
5-Lisansta aldığım eğitim öğrenci başarısını değerlendirebilmem konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.	14	7,0	13	6,5	30	15,0	102	51,0	41	20,5	2,2
6-Lisansta aldığım eğitim resmi yazışmalar konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.	43	22,5	32	16,0	50	25,0	60	30,0	15	7,5	3,1
7-Lisansta aldığım eğitim öğrencilere rehberlik yapmam konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.	16	8,0	11	5,5	36	18,0	112	56,0	25	12,5	2,4
8-Lisansta aldığım eğitim öğretmenlik mesleğiyle ilgili karşılaştığım sorunları nasıl aşmam gerektiği konusunda yeterli bilgi ve beceriyi kazandırdı.	16	8,0	16	8,0	59	29,5	82	41,0	27	13,5	2,5
9-Lisansta aldığım eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri kullanmam konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.	12	6,0	9	4,5	41	20,5	96	48,0	42	21,0	2,2
10-Lisansta aldığım eğitim eğitsel araç ve gereçleri kullanmam konusunda yeterli bilgi ve beceriyi kazandırdı.	12	6,0	13	6,5	34	17,0	108	54,0	33	16,5	2,3
11-Lisansta aldığım eğitim çevreyle etkili iletişim kurmam konusunda yeterli bilgi ve beceriyi kazandırdı.	19	9,5	15	7,5	43	21,5	92	46,0	31	15,5	2,7
12-Lisansta aldığım eğitim bireysel farklılıklara göre dersleri yönetebilme becerisi kazandırdı.	126,0		15	7,5	35	17,5	105	52,5	33	16,5	2,3
13-Lisansta aldığım eğitim öğrencilerin kişisel problemlerini anlamada gerekli bilgi ve beceriyi kazandırdı.	13	6,5	16	8,0	33	16,5	105	52,5	33	16,5	2,3
14-Lisansta aldığım eğitim, yaşadığım sorunları çözmede yeterli oluyor.	15	7,5	17	8,5	51	25,5	97	48,5	20	10,0	2,5

Tablo 4.8. incelendiğinde aday sınıf öğretmenlerinin lisansta (hizmet öncesinde) alınan eğitimin uygulanmasına ilişkin sorunlarda “Lisansta aldığım eğitim öğrenci

başarısını değerlendirebilmem konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.” ifadesiyle genel ortalamanın [$\bar{X}=2,2$ (nadiren)] düzeyinde olduğu görülmüştür. Yine “Lisansta aldığım eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri kullanmam konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.” ifadesi [$\bar{X}=2,2$ (nadiren)] genel ortalamasıyla karşılaşılan diğer sorun olarak görülmüştür. Aday öğretmenler “Lisansta aldığım eğitim eğitsel araç ve gereçleri kullanmam konusunda yeterli bilgi ve beceriyi kazandırdı.” ve “Lisansta aldığım eğitim öğrencilerin kişisel problemlerini anlamada gerekli bilgi ve beceriyi kazandırdı.” İfadelerinde [$\bar{X}=2,3$ (nadiren)] düzeyinde karşılaşılan diğer sorunlar olarak belirttikleri saptanmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun analiz sonuçları 6 ana tema çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

Kırsal alanda sınıf öğretmeni olma ile ilgili aday öğretmenlerin düşünceleri

Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin kırsal alanlarda sınıf öğretmeni olma ile ilgili görüşleri Tablo 4.9.’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Aday Öğretmenlerin Kırsal Alanda Sınıf Öğretmeni Olma ile İlgili Görüşleri

Kategoriler	Öğretmen Görüşleri	f	%
Eğitim materyallerinin temininde sorun yaşanması	Ö1: “...daha çok öğretim materyallerinde sorun yaşıyor. Çoğu zaman düz anlatım yapmak zorunda kalıyoruz”	2	10
	Ö6: “Kırsal kesimlerdeki okulların fiziki yapısı, araç-gereç ve personel yetersizliği nedeniyle öğretmen yetersiz bir eğitim-öğretim ortamında çalışmak zorunda kalıyor”		
Dil, kültür farkı olması	Ö4: “ Dil, kültür, örf ve adetlerin farklı olması noktasında bazı uyumsuzluklar yaşanmaktadır”.	2	10
	Ö10: “Daha önce hiç Doğuya gitmemiş, köy görmemiş,Kürtçe bilmeyen insanlar olarak kültürel, sosyal her anlamda zorluk çekiyoruz”.		
Ulaşımın sıkıntılı, zor olması (fiziki şartlar)	Ö5: “ Ulaşım sıkıntısı. Arazi şartlarından kaynaklı öğretmenin veriminin düşmesi”	4	20
	Ö6: “... Öğretmenin yaşam koşulları ağır oluyor. Barınma,ulaşım,sağlık,beslenme, sosyal yaşam açısından sıkıntılar çekiyor”		

	Ö10: “....Köye ulaşımın olmadığı, dağın başında, tek öğretmenli bir yerde görev yapıyorum”		
	Ö20: “Kırsal alanda sınıf öğretmeni olmak gerçekten zor bir durum. Okulun fiziki şartlarının zorluğu, velilerin eğitime bakış açısı.....”		
Veli(aile) desteğinin olmaması	Ö8: “...ailelerin maddi durumlarının yetersizliği, eğitim seviyesinin düşük olması, yaşam kalitesinin yetersiz olması çocuğu ve doğal olarak eğitimin durumunu etkilemektedir”	5	25
	Ö13: “.... Veli desteği merkezi yerlere göre az oluyor. Bu da öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkiliyor”		
	Ö18: “Eğitim öğretim sürecinin üçayağından biri olan velilerin desteğinin sınırlı olması süreci olumsuz etkilemesi”		
	Ö20: “ ...velilerin eğitime bakış açısı, velilerin öğrencileri yetiştirme tarzı...”		
Sosyal etkinliklerin sınırlı olması ya da olmaması	Ö10: “...kültürel, sosyal her anlamda zorluk çekiyoruz”	3	15
	Ö11: “ Sosyal açıdan yapılan etkinliklerin sınırlı olması”		

Tablo 4.9’deki veriler incelendiğinde kırsal alanda görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin en çok veli(aile) desteğinin olmaması (%25) ile ulaşımın sıkıntılı, zor olmasını (fiziki şartlar) (%20) konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim materyallerinin temininde sorun yaşanması (%10), dil, kültür farkı olması (%10), sosyal etkinliklerin sınırlı olması (%15) diğer yaşanan sorunlar arasındadır. Buna rağmen kırsal alanda görev yapmanın şehir merkezinde görev yapmaktan daha keyif verici ve manevi doyum hissettirmesi de(%20) olumlu yanlarındandır.

Tablo 4.10. Aday Öğretmenlerin Resmi Yazışmalar ve İdari İşlerde Yaşadıkları Sorunlar

Kategoriler	Öğretmen Görüşleri	f	%
Adaylık sürecinde yeterli bilgi verilmemesi	Ö1: Aday öğretmenlere adaylık sürecinde bu konuda yeterli bilgi verilmediğini düşünüyorum. Çoğu şeyi yaparak yaşayarak öğrendim...”	4	20
	Ö6: “ Aday öğretmen göreve başladığında idari işler ve resmi yazışmalar konusunda yeterli bilgiye sahip değildir...”		
	Ö7: “Yeni mezun olduğumuz ve		

	üniversitelerde bunun yeterli eğitimini almadığımız için formatta resmi yazışmalar anlamında zorluklar çekiyoruz...”		
İdarecilerin öğretmenleri önemsememesi	Ö2: “ İdarecilerin aday öğretmenleri pek ciddiye almadığını gördüm. Her şey onların elindeymiş, istediği her şeyi aday öğretmene yaptırırım ben düşüncesindeler”	2	10
	Ö19. “ ...Bağlı olduğum okul müdüründen yardım istiyordum ama telefonda ne kadar anlaşılabilirse”		
İdarenin gereksiz işler yüklemesi(fazla iş yükü)	Ö5: “ Aday olmalarından kaynaklı idarenin gereksiz işler yüklemesi”	3	15
	Ö8: “Çok fazla evrak işlerinin olması en büyük sıkıntı”		
İdarenin aday öğretmenlere baskılayıcı tavır sergilemesi	Ö13: “Aday öğretmen evrak işlerine tamamen yabancı başlıyor. Bu da zorlanmalara ve karamsarlığa gitmesine sebep oluyor. Bu konuda çoğu idareciler yol gösterici niteliğinden çok baskılayıcı niteliğini kullanıyor”	2	10
	Ö10: “...Aday öğretmen olduğunuz için her zaman topun ağzında olduğunuz hatırlatılıyor”		
Yardım alınacak kişinin yetersiz kalması(tek öğretmenli okul)	Ö14: “Birleştirilmiş sınıflı bir okulda çalıştığım için bu konuda fazlasıyla zorlandım. Mesleğe yeni başlamış olmamın verdiği acemilik ve okulda benden daha deneyimli bir öğretmenin bulunmayışı zorlanmama neden oldu”	2	10
	Ö16. “...Özellikle kırsal alanda tek öğretmenli okullarda bilgi paylaşımı olmadığı için bu alanda sorunlar yaşanmaktadır”		

Belirtilen tabloya göre aday öğretmenlerin resmi yazışmalar ve idari işlerde yaşadıkları sorunların başında adaylık sürecinde yeterli bilgi verilmemesi (%20) ifade edilmiştir. Bunu takiben idarenin gereksiz işler yüklemesi (fazla iş yükü) (%15), idarecilerin öğretmenleri önemsememesi (%10), idarenin öğretmenlere baskılayıcı tavır sergilemesi (%10) ve yardım alacak kişinin yetersiz kalması (%10) bu konuda karşılaşılan diğer sorunlar olarak belirtilmiştir.

Tablo 4.11. Doğu ve Güneydoğu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Öğrencilerle Etkili İletişim Kurmada Yaşadıkları Sorunlar

Kategoriler	Öğretmen Görüşleri	f	%
Konuşulan dilin farklı olması(Türkçe-Kürtçe)	Ö1: "... Türkçe bilen ve konuşan da çok, bilmeyen ve konuşamayan, anlamayan da var. Haliyle iletişim kopukluğu oluyor. Bu da eğitimi etkiliyor..."	7	35
	Ö6: "Doğu ve Güneydoğu'nun il, ilçe merkezlerinde problem yaşadığımı düşünmüyorum. Ancak kırsal kesimlerde öğretmen dil problemi ile karşılaşılıyor"		
	Ö7: "Öğrencilerin bir kısmının evde, günlük hayatta Türkçe dışında farklı dilde konuşmaları bazen onları anlamamızda güçlükler yaratıyor. Bu güçlükler sadece iletişimde değil ders başarısında da etki gösteriyor..."		
	Ö13: "Başta bilindiği üzere dil problemi oluyor. Ardından bazı farklı kültürler ve yaşanmışlıklar iletişimi zorlaştırıyor"		
Velilerle iletişim sorunu	Ö5: "Aile desteğinin yetersiz olması, ailelerin okuryazarlık oranının az olması..."	5	25
	Ö9: "Aday öğretmenler bu bölgelerde dil sorunu yaşayabilir. Ama bunu da velilerle yaşarlar. Öğrencilerin çoğu Türkçe bilmektedir"		
	Ö12: "Eğer öğrenci Türkçe bilmiyorsa sorun yaşanıyor. Fakat çoğu öğrenci Türkçe bilmektedir. Daha çok velilerle iletişim sorunu yaşanmaktadır"		
Bölgesel kültür farkından kaynaklı iletişim sorunu	Ö16: "...Ailenin ilgisizliği, yardım konusunda yetersizliği, bazı bölgelerde dilden kaynaklanan problemler dolayısıyla iletişim kurmakta sorun yaşamaktayız"	2	10
	Ö11: "Öğrencilerin Türkçeyi bilmemeleri özellikle Güneydoğu bölgesindeki sınıfların kalabalık olmasından dolayı etkili iletişimde sorun oluşturmaktadır"		
Ders konusunu anlama ve anlatma sorunu	Ö15: "Yaşadığım en büyük sorun ilk gün pek çok öğrencimin şivesini çözememişim. Dilsel kaynaklı sıkıntıyı çok yaşadığım. Bulunulan bölgenin getirdiği kültürden kaynaklı sıkıntılarım da oldu..."	5	25
	Ö1: "Özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu'da dilsel sorunlar yaşanıyor. Türkçe bilen ve konuşan da çok bilmeyen ve konuşamayan, anlamayan da var. Haliyle iletişim kopukluğu oluyor. Bu da eğitimi etkiliyor..."		
	Ö2: "Daha çok dille ilgili sorun yaşadım. Çocuklar farklı dilden Türkçeye geçip konuyu anlamada zorlanıyorlar"		
	Ö7: "Bu güçlükler sadece iletişimde değil ders başarısında da etki gösteriyor. Türkçede cümle kurma veya okuduğunu"		

anlama metinleri zorlu geçiyor”

Ö19: “ Daha çok dille ilgili sorun yaşadım. Çocuklar farklı dilden Türkçeye geçip konuyu anlamada zorlanıyorlar”

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişimde karşılaştıkları sorunlara bakıldığında, konuşulan dilin farklı olması (Türkçe-Kürtçe) %35 oranında ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca velilerle iletişim sorunu %25, ders konusu anlama ve anlatma sorunu %25 ve bölgesel kültür farkından kaynaklı sorunlar %10 olarak belirtilmiştir.

Tablo 4.12. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Aralarındaki Anlaşma Dili Farklı Olan Öğrencilerin Okula Başladıklarında Karşılaştıkları Sorunları

Kategoriler	Öğretmen Görüşleri	f	%
Sosyalleşmenin olmaması	Ö3: “... Anadili farklı çocuklar okula başladıklarında iletişim kuramamalarından ötürü okuldan uzaklaşmaya, kendilerini soyutlamaya başlıyorlar...”		
	Ö6: “Dil farklı olduğunda doğal olarak çocukların arasında iletişimin en önemli unsuru ortadan kalkmış oluyor ve çocukların arasında oluşması gereken diyalog oluşmuyor. Çocukların istediği arkadaşlık ortamı kurulamıyor”		
	Ö13: “...Sınıftaki ve okuldaki diğer arkadaşlarıyla iletişimsizliğe yol açıyor ve asosyalleşmeye doğru bir yol alıyor”	6	30
Öğretmenle iletişim kuramama	Ö7:“Okula başladıklarında öğretmenin verdiği yönergeyi anlamakta bu bağlamda derse katılmalarda sorun yaşanıyor”	7	35
	Ö8: “ Öğretmen ile çekimsel bir iletişim kurarlar. Hatta çoğu zaman konuşmaktan uzak olurlar. Öğretmeni ya da diğer bireyleri anlayamadıkları için sosyalleşemezler”		
	Ö13: “ Öğretmenle iletişimi zorlaştırıyor ve bu		

	derslerdeki başarısına yansıyor...”		
	Ö15: “Öğretmenle diyalogları yok denecek kadar az oluyor. El işaretleri, jest ve mimikler ile anlaşma daha zor oluyor. Ancak iletişimsizlikten kaynaklı sıkıntılar büyük”		
	Ö16: “ Zaten ilk başlarda yeni bir ortama girdikleri için uyum sorunu oluyor. Bir de buna dil farkı girince öğretmen bu dili anlamadığı zaman öğrenci ve öğretmen arasında kopukluk olabiliyor...”		
	Ö19: “ Kendi dilinden olanlarla konuşup diğerleriyle iletişime geçmiyorlar genelde. Dolayısıyla da öğretmenle de pek iletişime geçmiyorlar. Bu durum onları biraz yalnızlaştırıyor”		
Sınıf içi çatışma, akran zorbalığı	Ö4: “ Sosyal gelişimleri olumsuz ve sınıf içi çatışmalar yaşanabilir”	2	10
	Ö5. “Sosyal çevresinde akran zorbalığı yaşıyor. Dışlama, kabul görmeme”		
	Ö7: “Okula başladıklarında öğretmenin verdiği yönergeyi anlamakta ve bu bağlamda derse katılmakta sorunlar yaşıyor”		
Eğitim öğretimde aksamaların olması	Ö16: “Öğrenci okuma yazmada özellikle de anlamlandırmada arkadaşlarına göre çok geç öğreniyor”	3	15
	Ö20: “ ...Dil problemi olduğu için eğitim ve öğretimde de aksamalar oluyor. Özellikle okuma ve yazmada problem yaşamaktayım”		

Tablo 4.12’de aday sınıf öğretmenlerinin kendi aralarındaki anlaşma dili farklı olan öğrencilerin okula başladıklarında karşılaştıkları sorunlardan konuşulan dilin farklı olması (Türkçe-Kürtçe) %35 oranında ifade edilmiştir. Ayrıca velilerle iletişim sorunu %25, ders konusu anlama ve anlatma sorunu %25 ve bölgesel kültür farkından kaynaklı sorunlar %10 olarak ifade edilmiştir.

4.13. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyal ve Fiziki Yönden Eksiklikleriyle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Kategoriler	Öğretmen Görüşleri	f	%
Teknolojik alet ve materyal eksikliğinin olması	Ö2: “...Konteyner tarzında okulum ve sınıfım. Akıllı tahta, projeksiyon cihazı gibi teknolojik aletlerimiz mevcut değil. Tabi dersle ilgili materyaller de yok. Elimizden geldiğince anlatıp materyalleri kendi imkânlarım dâhilinde elde etmeye çalışıyorum”	9	45

	Ö3: "... Teknolojik anlamda daha iyi olabilirdi veya materyal eksikliği yaşamıyor olabilirdik"		
	Ö6: "Yürüme engelliler için asansör yok. Akıllı tahta yok"		
	Ö13: "Tabii ki var. Bunlar öğretim materyalleri, etkileşimli eğitimi destekleyici unsurlar, beden eğitimi dersinde kullanılacak alan ve materyal..."		
	Ö17: "Görev yaptığım okulda spor salonu ve atölye yok, sosyal alan sınırlı"		
	Ö18: " İnternet bağlantısı, akıllı tahta, teknolojik donanım yok. Öğrencilerin ve öğretmenlerin vakit geçirebileceği sosyal alanlar yok"		
	Ö1: "...Okul bahçesi özellikle kışın kullanılmıyor. Her yer karla kaplı oluyor. Kar uzun süre yerden kalkmadığı için bahçe teneffüslerde kullanılmıyor"		
	Ö7:"Okulumuzda öğrencilerimiz için yeterli büyüklükte bir oyun bahçesi bulunmuyor..."		
Oyun bahçesinin olmaması	Ö8: "Fiziki açıdan daha sağlıklı bir bahçe ve oyun alanı olabilirdi. Var olan yeterli görünmüyor"	5	25
	Ö12: "Öğrencilerin sosyal anlamda yapabilecekleri çok fazla imkân yoktur. Köy ortamında dışarıda oynamak dışında fiziki olarak da eksiklikler mevcuttur"		
	Ö14: " ...Okulun fiziki yapısı beni zorluyor. Örneğin okulumun bir bahçesi yok. Çocuklar teneffüse çıktığında sokakta oynuyorlar..."		
	Ö1: "...Kaloriferli ama havanın çok soğuk olması ısınma sorununu da ortaya çıkarıyor..."		
	Ö10:"...Sobalı,karanlık,elektrikler yok..."		
Isınma, elektrik, su sorunu olması	Ö11: "Kış şartlarının sert geçmesi ve kalorifer olmasına rağmen sınıfların soğuk olması eğitimi olumsuz yönde etkiliyor"	5	25
	Ö14: "Sobalı bir okul. Maalesef ilk dersim soba yakmakla geçiyor. Öğrencilerim odun getiriyor"		
	Ö20: "Isınma, elektrik, su konusunda problemler var. Çok sık elektrik kesintisi var bu yüzden kaloriferler yanmıyor. Sular da elektriğe bağlı olduğu için kesiliyor"		
Ulaşım sorunu olması	Ö10: "...Her yere uzak bir başına bir bina. Sobalı, karanlık, elektrikler yok, teknoloji yok, yolu yok"	2	10
	Ö15: "Tek eksiği ulaşım. İlçeye giden minibüsler"		

	yok. Maalesef belli bir bölgeye kadar özel taşıtlar ile gitmek gerekiyor”		
Kantin olmaması	Ö7: “...Kantinimiz de yok. Bu nedenle ihtiyaç halinde anında bir şeylere ulaşmak güç oluyor”	1	5
Sınıfların kalabalık olması, birleştirilmiş sınıf olması	Ö14: “Birleştirilmiş sınıflı bir okulu az çok tahmin edersiniz. 1-2-3-4. Sınıfların bir arada olduğu normal sınıf boyutunda ne kadar yararlı olunabilirse elimden geleni yapmaya çalışıyorum...”	2	10
	Ö16: “Derslik sayımız az. Bu da sınıfların kalabalık olmasına ve eğitimin zorlaşmasına neden olmaktadır”		

Tablo 4.13. incelendiğinde aday sınıf öğretmenlerinin görev yapılan yerin sosyal ve fiziki yönden eksikliklerinde en fazla karşılaşılan sorunun teknolojik alet ve materyallerin eksik olduğu (%45) belirtilmiştir. Ardından oyun bahçesinin olmaması (%25), ısınma, elektrik, su sorunun olması(%25), ulaşım sorunu ve sınıfların kalabalık olması (%10) ve kantin olmaması (%5) olarak belirtilmiştir.

Tablo.4.14. . Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara Geliştirdikleri Çözümler

Kategori	Öğretmen Görüşleri	f	%
Kendi imkânları ve idareden yardım alınarak çözüme kavuşturma	Ö1: “Öncelikle kendi imkânlarımla çözmeye çalıştım. Mesela eğitim materyallerini kendim yapmaya çalıştım...”		
	Ö2:“Kendi çabamla ve idare yardımıyla çözmeye çalışıyorum”		
	Ö13:” Başta kendi imkânlarımla bir kısmını karşıladım. Karşılayamayacağım olanları okul idaresine önce sözlü sonra yazılı olarak bildirdim...”	6	30
	Ö14: “Çalıştığım ortamı güzelleştirmek adına birçok sorumluluk alıyorum. Gerektiğinde velilerle ya da milli eğitim çalışanlarından yardım isteyerek sorunlarımı çözmeye çalıştım”		
	Ö18:” Yaşadığım çevrenin kültürüne uyum sağlayarak öğrencilerimle ortak bir okul kültürü oluşturarak okul personelleriyle işbirliği içinde sorunları çözmeye çalıştım”		

Ö19: “ Kendi çabalarımla ve idare yardımıyla çözmeye çalışıyorum. İdari açıdan müdürümüz yardımcı oluyor eksikleri gidermeye çalışıyoruz”

Tablo 4.14’te belirtildiği gibia day öğretmenler karşılaştıkları sorunları kendi imkânları ve idareden yardım alarak çözüme kavuşturduklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin yüzdelik (% 30) olarak tespit edilmiştir.

Tablo.4.15. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İletişim Yoluyla Buldukları Çözümler

Kategori	Öğretmen Görüşleri	f	%
İletişim yolu ile çözüm bulma	Ö4: “Sağlıklı bir iletişim, araştırma ve sorunların üzerine giderek çözdüm”	7	35
	Ö8: “En başta aileler ile iletişim kurmaya çalıştım. Onlarla olan iletişimi ayarladıktan sonra öğrencilere daha rahat ulaşabildiğimi fark ettim. Daha sonra bireysel ya a üçlü gruplar halinde öğrencilerle vakit geçirmeye çalıştım”		
	Ö9: “Veli ile iletişime geçerek büyük sorunlar çözülmektedir”		
	Ö12: “Öğrencilerle iletişim kurmaya çalışıp çözebildiğimiz kadarıyla çözdüm. Çözemediklerimi velilerle çözdüm”		
	Ö16: “En önemli şeyin iletişim olduğuna inanıyorum. Veliler ile orada yaşayan insanlar ile aranızda ne kadar güçlü bağ olursa o kadar eksiklikler kapanıyor...”		
Ö20: “ Bazı sorunları çözmek benim elimde olmuyor. Dil konusunda akran eğitimi uyguladım. Okuma yazma ve devamsızlık konusunda yaşadığım problemlere ise veli ile işbirliğini sağlamaya çalışarak çözüm buluyorum”			

Tablo 4.15 incelendiğinde aday sınıf öğretmenleri karşılaştıkları sorunlara iletişim yoluyla çözüm bulduklarını belirtmişlerdir. İletişim yoluyla çözüme kavuşturmanın yüzdelik (%35) olarak tespit edilmiştir.

Tablo.4.16. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlgili Makamdan Yardım İsteyerek Buldukları Çözümler

Kategori	Öğretmen Görüşleri	f	%
İlgili makamdan yardım isteyerek çözüme ulaşma	Ö10: “İlgili makamlara yazdım, aradım, konuştum, söyledim, yapabildiğimi yaptım yapamadığımı bıraktım...”		
	Ö13: “...İdarenin olmadığı okulda Milli Eğitim Müdürlüğünden dilekçe ile istedim”	3	15
	Ö14: “Gerektiğinde veliler ya da Milli Eğitim çalışanlarından yardım isteyerek sorunlarımı çözmeye çalıştım...”		

Tablo.4.16 incelendiğinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilgili makamdan yardım isteyerek çözüme kavuşturma oranı (%15) olarak tespit edilmiştir.

Tablo.4.17. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Sorunların Üzerine Giderek ve Sorunları Kabullenerek Buldukları Çözümler

Kategori	Öğretmen Görüşleri	f	%
Sorunların üzerine giderek ve sorunları kabullenerek çözüme	Ö4: “...Araştırma ve sorunların üzerine giderek çözdüm”		
	Ö7: “...Hep daha iyisini yapabilirim ve bulunduğumuz yeri kendimizin güzelleştirebileceğine dair düşüncelerim sayesinde tüm problemler ortadan kalkıyor”	3	15
	Ö15: “Alışmak ve kabullenmek pek çok sorunu çözüyor. Önemli olan her ne şartta olursa olsun ay yıldızlı bayrağın dalgalandığı her yerde görev yapacak gücümüzün olması. Sabır ve uyum ile kabullenip eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek”		

Tablo 4.17.'ye göre Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların üzerine gitmesi ve sorunları kabullenmesine ilişkin yüzdeler (%15) olarak tespit edilmiştir.



BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarla ilgili sonuçlara yer verilmiş ve ulaşılan bu sonuçlar literatürdeki benzer veya farklı bulguların ışığında tartışılmıştır.

Araştırmada aday sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinden kaynaklanan sorunlara dair en çok “*Sosyal kulüp çalışmalarında yöneticiler arasında işbirliğinin olmaması*” ve “*Tören, kutlama ve toplantılardaki sorumlulukları nasıl yerine getirecekleri konusunda okul idaresi tarafından gereken desteği göremediklerine*” dair sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Özgan da (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinden resmi işlemler konusunda ve okulun işleyişi ile ilgili bilgi edinmede zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aday öğretmenlerin il-ilçe yöneticileri ile ilgili “*Maarif müfettişleri tarafından teftiş edilme korkusu yaşadıkları.*” ve “*Yaptıkları işlerin maarif müfettişleri tarafından beğenilmeme kaygısı taşıdıkları.*” konularında sorunları yaşadıkları görülmektedir. Bu durum aday öğretmenler üzerinde motivasyon açısından da olumsuzluk yaratmaktadır. Aksoy’un (2008) çalışmasında da üst yöneticilerin aday öğretmenlere bilgilendirme yapmadığı, yardım ve destek sağlamadığı, bu sebepten dolayı aday öğretmenlerin kendilerini yalnız ve yetersiz hissettiklerini, köyde görev yapan aday öğretmenlerin okullarına gelen müfettişlerden gerekli rehberliği alamadıklarını belirtmişlerdir.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin birlikte çalıştıkları öğretmenler ile ilgili yaşadıkları en önemli sorunun “*Okula uyum sağlama konusunda kendilerine destek olunmaması ve meslektaşlarının tutum ve davranışlarından memnun olmadıklarını*” belirtilmişlerdir. İfadelerinin aritmetik ortalamalarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Eğitim-öğretim ortamına ilişkin “*Laboratuvar, teknoloji sınıfı, spor odası gibi tesislerin olmadığından dolayı eğitim-öğretim faaliyeti aksıyor.*” , “*İnternet*

bağlantısının olamaması veya düzenli bağlantının olamamasından dolayı etkili araştırmalar yapamadıkları” ile “Yardımcı personel eksikliği veya olmamasından dolayı okulda temizlik sorunu yaşandığı.” sorunları tespit edilmiştir. Özpinar’ın (2008) çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar içerisinde en fazla karşılaşılanların tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlerden yararlanamama, ders araç-gereçlerine (deney, araştırma gibi) ulaşma sıkıntısı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmamızı destekler niteliktedir. Çünkü araştırmada aday sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar da benzer niteliktedir.

Gedikoğlu (2005:73) "İlköğretimlerde de eğitimin her kademesinde olduğu gibi, finansman yetersizliklerinin yanı sıra, bina ve tesis eksiklikleri ve çok ciddi araç-gereç, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphane yetersizlikleri" olduğunu belirtmiştir. Şahin’in (2010) araştırması sonucunda da fiziki şartlardan kaynaklanan problemler başlığı altında ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak araç-gereçlerin okullarda eksik olduğu, sınıflarda yeterli teknolojik araç-gereç bulunmadığından ders konularının yeteri kadar somutlaştırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aday sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ile ilgili karşılaştıkları sorunun başında “*Öğrencilerin motivasyonlarını arttırıcı çalışmaları nasıl gerçekleştireceğimi bilmedikleri*” ifadesi belirtilmiştir. Literatürde Sarı’nın (2011) çalışmasında da öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonlarını nasıl arttıracaklarını bilemedikleri sorunu tespit edilmiştir.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin görev yapılan yere ilişkin karşılaştıkları sorunların “*Görev yaptığım yerde dinlenme ve eğlenme tesislerinin yetersiz olduğu.*” ve “*Eğitim ve öğretime ilişkin karşılaştığım bir problemin çözüümü için yardım edecek bir kişi ya da kurum bulamadıkları*” belirlenmiştir. Yalın’ın (2001) araştırma sonucuna göre de sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere, sınıf ortamına, okul yönetimine, eğitim sistemine ve hizmet içi eğitimlerine ilişkin sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Turan ve Garan’ın (2008), yapmış oldukları çalışmada özellikle kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunlarının kırsallığın getirdiği olumsuzlukların önemsenmeyip bölgeye uygun eğitim plan ve programı geliştirilmesinin gerektiği saptanmıştır.

Aday sınıf öğretmenlerinin lisansta (hizmet öncesinde) alınan eğitimin uygulanmasına ilişkin “*Lisansta aldığım eğitim öğrenci başarısını değerlendirebilmem konusunda yeterli bilgiyi kazandırdığı.*” ve “*Lisansta aldığım eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri kullanmam konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.*” ifadelerinde belirtildiği gibi karşılaşılan sorunlarda eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Öztürk’ün (2008) “*Köy ve Kasabalarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yılında Yaşadıkları Güçlükler*” adlı çalışmasında da en çok rastlanan sorunların iş yükü, müdür ya da müfettişlerle ilişkiler, sınıf yönetimi ile ilgili zorluklar olduğunu belirtmiştir. Aday öğretmenlerin uyum güçlükleri, hizmet öncesindeki okul deneyimi, görev yapılan okul türü, derse girilen sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen sonuçlara göre ise:

Kırsal alanda sınıf öğretmeni olma ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda aday sınıf öğretmenlerinin en çok veli(aile) desteğinin olmaması, ulaşımın sıkıntılı, zor olması (fiziki şartlar) konularında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca eğitim materyallerinin temininde sorun yaşanması, dil, kültür farkı olması, sosyal etkinliklerin sınırlı olması diğer yaşanan sorunlar arasındadır. Özellikle velilerin desteğinin olmamasından kaynaklı yaşanan sorunlarda Sabancı’nın (2009) yaptığı araştırma sonucuna göre genel olarak velilerin okula etkin katılımlarının sağlanabileceğine ilişkin hem öğretmenlerin hem de velilerin düşük düzeyde olumlu bir algıya ve inanca sahip olduklarını belirtmiştir.

Aday öğretmenin resmi yazışmalar ve idari işlerde yaşadıkları sorunlar nelerdir? sorusuna verilen cevaplar sonucunda adaylık sürecinde yeterli bilgi verilmemesi, idarenin gereksiz işler yüklemesi (fazla iş yükü), idarecilerin öğretmenleri önemsememesi, idarenin öğretmenlere baskılayıcı tavır sergilemesi ve yardım alacak kişinin yetersiz kalması konularında sorunlar olduğu saptanmıştır. Literatürde de Başar ve Doğan’ın (2015) çalışmaları ile paralellik göstermiştir. Bu doğrultuda aday sınıf öğretmenlerinin çoğunun göreve başladığında özlük hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu bilgi eksikliğinden dolayı özellikle resmi iş ve işlemlerde sorunu çözmek yetersiz kalmaktadır.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday öğretmenin öğrencilerle etkili iletişim kurmada yaşadıkları sorunlar nelerdir? sorusuna verilen

cevaplar neticesinde konuşulan dilin farklı olması (Türkçe-Kürtçe),velilerle iletişim sorunu, ders konusu anlama ve anlatma sorunu ve bölgesel kültür farklılığı gibi sorunların olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ceyhan ve Koçbaşı (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kendi dilleri ve kültürlerinin temsil edildiği eğitim-öğretim ortamlarını daha fazla kabullendiklerinin görüldüğü saptanmıştır.

Kendi aralarındaki anlaşma dili farklı olan öğrenciler okula başladıklarında ne tür sorunlarla karşılaşılıyorlar? sorusundan alınan cevaplar sonucunda konuşulan dilin farklı olması (Türkçe-Kürtçe), iletişim sorunundan dolayı sosyalleşmenin olmaması, sınıf içi çatışma ya da akran zorbalığı, eğitim-öğretimde aksamaların olması sonucuna ulaşılmıştır.

Aday sınıf öğretmenlerinin *görev yaptığınız okulun sosyal ve fiziki yönden eksikleri var mıdır?* Sorusuna alınan cevaplar sonucunda en fazla karşılaşılan sorunun teknolojik araç gereçlerin ve materyallerin eksik olması, oyun bahçesinin olmaması, ısınma, elektrik, su sorunun olması, ulaşım sorunu, sınıfların kalabalık olması, kantin olmaması saptanmıştır. Gedikoğlu (2005) ise imkânlar açısından finansman, bina, donanım, laboratuvar ve kütüphane yetersizliklerinin en çok kırsal kesimlerde görüldüğünü araştırması sonucunda ifade etmiştir. Atalay ve Anagün'ün (2014) çalışmasının sonuçlarına göre de öğretmenlerin çoğunun çalıştıkları okulun fizikî koşullarını, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma bakımından yetersiz olarak belirtmişlerdir.

Son olarak “*Siz karşılaştığınız sorunları nasıl çözdünüz?*” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda aday sınıf öğretmenlerinin en fazla tercih edilen yöntemin iletişim yoluyla çözüm bulma olduğu saptanmıştır. Bunu takiben kendi imkânları ve idareden yardım alınarak çözüme kavuşturma, ilgili makamdan yardım isteyerek çözüme ulaşma sorunların üzerine giderek ve sorunları kabullenerek çözüme yolları tercih edildiği saptanmıştır.

Bütün sonuçlar dikkate alındığında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde aday öğretmen olmanın birtakım zorlukları olduğu görülmüştür. Fakat bu sorunların nedeni incelendiğinde sorunlara çözüm bulmak daha çok yine öğretmenin elindedir. Eğitimin özellikle ilköğretimin mihenk taşı sınıf öğretmenleri her ne kadar zorluklarla karşılaşsın mücadele etseler de görevlerini severek ve istekle yerine getireceklerdir.

Öğretmen her ne kadar sorunlarla kendi mücadele içinde görünse de her zaman gerekli desteğe ihtiyaç duyar. Fiziki, sosyal ve kültürel açıdan karşılaşılan sorunların her biri en az öğretmen kadar öğrenciyi, veliyi, yöneticiyi de etkiler. Verilen destekler ve sorunlara çözümler ışığında öğretmen çalıştığı ortama daha iyi uyum sağlar. Öğretmenler karşılaştıkları ve karşılaşılabilecekleri sorunlar için farkındalığa sahiptirler. Bu farkındalık, karşılaşılan sorunların çözümü için de geçerli olursa eğitim-öğretim en az düzeyde kesintiye uğrar.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda:

- Kırsalda görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin buldukları ortama uygun bir eğitim sürecinden geçirilip uyum çalışması sağlanabilir.
- Kırsalda yaşamaya ve çalışmaya teşvik edici önlemler alınarak öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarla başarı sağlayanlara ödüllendirme (maddi-manevi) yapılabilir.
- Okul yöneticileri aday öğretmenlerle işbirliği içinde iletişim sağlayarak görevlerini yapabilirler.
- Kırsalda görev yapan öğretmenlerin gerekli teknolojik araç ve gereçlere ulaşmalarını sağlayarak eğitim-öğretim ortamının daha zengin hale getirilmesine fırsatlar oluşturulabilir.
- Rehberlik edebilecek deneyimli öğretmenlerden faydalanmalarını sağlayıcı ortamlar oluşturulabilir.
- Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları ile aday öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çalışmalar düzenlenebilir.
- Velilere eğitim ve öğretimin önem ve gerekliliği konularında farkındalık

yaratacak faaliyetler düzenlenebilir.

- Eğitim-öğretimde dil farklılığından kaynaklanan sorunlarla karşılaşma ihtimaline karşın hizmet öncesi (lisans eğitimi) ve hizmet içi eğitim faaliyetleri verilebilir.
- Öğretmen-öğrenci ve veli iletişimde karşılaşılan sorunlar karşısında disiplinler arası ilişki kurularak tek yönlü olmayan bir süreç gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerin resmi iş ve işlemler, sınıf yönetimi, ortama uyum, öğrenci ile iletişim, diğer öğretmenlerle iletişim gibi konularda karşılaştıkları sorunlar için kendilerini yetersiz gördükleri konular da dâhil olmak üzere talepleri doğrultusunda başvuracağı ya da ulaşabileceği bir deneyimli öğretmen, yönetici seçebilecekleri platform oluşturabilir.

Bu araştırmadan sonra yapılacak çalışmalar için de:

- Araştırma yapılacak yer, okul ve bölgeler daha geniş yelpazede tutulabilir.
- Araştırmada karşılaşılan sonuçlar sadece aday sınıf öğretmenleri üzerine incelenmiştir. Fakat bu sorunların çoğunu belki de hepsini diğer branşlar ve aday olmayan mesleğinde kıdem sahibi olan öğretmenler de yaşamış olabilir. Bu durum göz önünde bulundurulursa bundan sonraki araştırmalar bu doğrultuda yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma, *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 6(21), 82-108.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (5.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Anılan, H. Kılıç, Z. ve Demir, Z. M. (2015). Kırsal alanda öğretmen olmak: Sınıf öğretmenlerinin bakış açısı. *Turkish Studies International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish orTurkic*, 10(11), 149-172.
- Arnold, M. L., Newman, J. H., Gaddy, B. B., Dean, C. B. (2005) A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research, *Journal of Research in Rural Education*, 20(6), 1–25.
- Arslan, M. (2009). Öğretmenlik Mesleği ve Yeterlikleri. M Arslan (Ed), *Eğitim Bilimine Giriş* (211-247), Ankara: Gündüz Yayıncılık
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6),43-59.
- Atalay, N. ve Anagün, Ş. S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 9-27.
- Atmaca, F. (2004).*Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*, yüksek lisans tezi. T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Babacan, R. (2006). *Mesudiye ve Ayrancı köylerinde eğitim ve çevre ilişkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Badruzzaman, Mohammad ve Mian, Nannu, (2015). *Right to education in Bangladesh: an appraisal for constitutional guarantee*, *journal of studies in social sciences*,13(1), 1-34.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık
- Balkar, B. (2009). Okul-aile iş birliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 105–123.

- Başaran, İ. (1996). *Eğitime giriş*(4. Kez yeniden basım). Ankara, Yargıcı Matbaası
- Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, (3) ,163–177.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16–25.
- Beeson, E., Strange, M. (2000) “Why Rural Matters: The Need for Every State to Take Action on rural Education”, *Journal of Research in Rural Education*, 16(2), 63–140.
- Bektaş, M. , Ensar,A. ve Ayvaz,A. (2015). “Sınıf öğretmenliği adaylarının gelecekteki mesleki yeterliliklerine yönelik görüşleri” *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 174-192.
- Berkant, H. G. ve Gençoğlu, S. Ş. (2015). Farklı lise türlerinde çalışan matematik öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 194-217
- Beşoluk, Ş. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17–49.
- BirgitteMalm, (2009). Towards a new professionalism: Enhancing personal and professional development in teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-91.
- Boyer, W. A. R. ve Bandy, H. (1997) “Rural Teachers Perceptions of The Current State of Inclusion: Knowledge, Training, Teaching Practices and Adequacy of Support Systems”, *Research Articles, Exceptionality*, Lawrence Erlbaum Associates, 7(1), 1-18.
- Bulut, K. ve Coşkun, H. (2016). Kırsal kesime atanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Bümen, N. T. ve Özaydın, T.E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 109-125.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. , Akgün, Ö. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Ceyhan, A. , Koçbaş,M. (2009). Çift dillilik ve eğitim. Eğitim reformu grubu, erişim tarihi 15.12.2019, Erişim adresi: www.egitimdehaklar.org/pdf/6.pdf.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayıncılık
- Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J. ve Sebastián-Gallés, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *International Journal of Cognitive Science*, 113(2), 135-149. Doi:

10.1016/j.cognition.2009.08.001 .http://www.journals.elsevier.com/cognition
adresinden elde edilmiştir. 23. 07. 2020.

- Çam Aktaş, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 16-30.
- Çapuk, S. ve Ünsal M. (2017). Köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler. *Turkish Studies*,12(25), 193-212.
- Çakır, M. (2013). Öğretmenlerin kişilik özellikleri, davranışları, tutumları, ilgileri ve akademik yeterlilikleri üzerine, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi - yurt dışındaki iki dilli Türk öğrencilerin anadili eğitimi çalışmayı, 06.06.2013.
- Çalışkan, N. (2007). Öğretmenlerin özellikleri ve yeterlilikleri., K. Keskinliç. (Editör). Eğitim Bilimlerine Giriş (331-356). Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelebi, N. ve Taşçı Kaya, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (Yıldırma): Nitel bir araştırma, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve uygulama*, 5(9), 43-66.
- Çelikten, M. ,Şanal , M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri.*Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çınkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). To be appointed or not to be appointed: The problems of paid teachers. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*,5(3), 9-35.
- Çolak, N. (2009). *Eğitim coğrafyası bakımından Doğu Anadolu Bölgesi illerinde okullaşma oranları (1980-2000)*, yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demir, M.K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 107-126.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü* (4.bs.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Demirtaş, B. (2008). Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde eğitim ve öğretim (1923-1938), *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 41, 63-87.
- Duran, E., Sezgin, F., Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465 - 478.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Eren Ö. , Celile ve Acar, S. (2015).Yükseköğretim ve yaygın eğitim işbirliği: Annemin masalı. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 21-35.
- Erdem, A. R. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı toplumsal sorunlar ve toplumsal sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 147-163.
- Erdem, M. Aydın, İ., Taşdan, T. ve Akın, U. (2011). Educational problems and solutions in Turkey: The views of district governors, *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 242-256.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- GordanaDigić, (2018). The relationshipbetweenpersonaland professional characteristics of teachers, philosophy, sociology, psychologyandhistory, 17(1), 1 – 18.
- Gökçe, A. T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Gözüküçük M. ve Kıran H. (2018). İkinci dili Türkçe olan ilkokul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.*Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 225-236.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim öğretmen.*Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*,1,223-236.
- Gülay, A. ve Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 738-749.
- Gürol, M. , Donmuş, V. ve Arslan, M. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Fatih Projesi ile ilgili görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-17.
- Güven,Devrim (TARİH YOK) “Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik” <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43778> adresinden 01.12.19 tarihinde erişilmiştir.
- Howley, A., Howley, C. B. (2005) “High-Quality teaching: Providing for rural teachers’ professional development”, *The rural educator*, 26(2), 1– 5.
- İlyas, İ. E. , Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme*. İstanbul: Seta Yayıncılık

- Karataş, K. , Ardiç, T. ve Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlilikleri ve geleceği: Metamorfik bir analiz, *International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*,12(33), 291-312
- Karlı, M. D. (Ed.) (2003). *Öğretmenliğin temel kavramları, öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Kavak, Y. ve Ergen, H. (2007). Türkiye ilköğretime katılım ve okula gidemeyen çocuklar. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 8-26.
- Kaya, I. Ve Aydın, H. (2013). *Türkiye’de ana dilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri*. İstanbul, Ukam Yayıncılık
- Kapuzoğlu, Ş. (2004). İlköğretim düzeyinde sınıf yönetimi uygulamalarının öğrenci öğretmen görüşleri ve sınıf yönetimi profilleri açısından değerlendirilmesi. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Kocabaş, A. , Durukafa, G. ve Gürses, I. (2000). “1998-1999 öğretim yılı güz yarıyılı Buca Eğitim Fakültesi uygulama okulları işbirliği programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri” , *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12.
- Koç, M. (1995). *Türkiye’de bölgeler arası farklılıklar: Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri*, yüksek lisans tezi, T.C. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Politikası Anabilim Dalı, İstanbul.
- Koç, S. (2014). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi*, yüksek lisans tezi, T.C. Erciyes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Kayseri.
- Koçtürk, N. (2018). Çocuk ihmalini ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları, *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 38-47.
- Koyunkaya,M.Y.,(TARİH YOK) Eğitim bilimlerine giriş http://melikeyigit.weebly.com/uploads/1/2/4/7/12475408/1_haftaegitimin_temel_kavramlari.pdf adresinden 01.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kozikoğlu, İ. ve Çökük, K. (2017). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimini atandıkları ilden farklı bir ilde tamamlamaları: Aday öğretmenlerin görüş ve deneyimleri.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,50(2), 167-200.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmî Gazete, 1739.
- MEB (1995). Millî Eğitim Bakanlığı aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik.
- MEB (2003). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, 1 Haziran 2020. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/>

- MEB (2010). Hoş geldin öğretmenim kitapçığı. 1 Aralık 2017 tarihinde http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/hosgeldin_ogretmenim_2010.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Nalçacı, A ve Yavuz Sökmen, (2016). Öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 717-727.
- Oktay, A. (1993). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Derneği, 3, 187-193.
- Okur, A. (2003). *Hayvan masallarının anadili öğretiminde dil, üslup ve eğitim yönünden yeri ve önemi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Okur, A. (2013). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. C. Yıldız, (Ed.), *Türkçe öğretimi* (95). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Özabacı, N. ve M. Bahaddin, (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 211-236.
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145-159.
- Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, Y. E., Karapınar, N. ve Özel, D. (2015). Öğretmenlerin eğitimsel, çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 163-181.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Özgan, H. (2013). Stajyer öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde okul yöneticilerinden beklentileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Özpınar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın ili örneği)*, yüksek lisans tez. T.C. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Demiroğlu Memiş, A. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Mustafa. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.

- Parlak, C. (2005). *Stajyer öğretmenlerin formal ve informal sosyalizasyon süreçleri (İğdir ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Robert B. Barr ve John Tagg, (1995). A new paradigm for undergraduate Education, <https://www.colorado.edu/ftcp/sites/default/files/attached-files/barrandtaggfromteachingtolearning.pdf> adresinden 22.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Sabancı, A. ve Yücel, E. (2013). İlköğretim okullarında öğretmen veli ilişkilerinde veliye yönelik psikolojik yıldıрма davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 348-363.
- Sabancı, A. (2009) Views of primary school administrators, teachers and parents on parent involvement in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36: 245–262.
- Sarı, M. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1): 121-143.
- Seçen, S. (2011). *Anadilde eğitim ve Türkçe uygulaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Şekerci, C. (2000:64). Türk eğitim sisteminin kırsal bölgedeki sorunları ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 63-66.
- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şahin, A., (2009). İlk okuma ve yazma öğretimi programının bilimsel araştırma sonuçlarına göre değerlendirilmesi. İkinci Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildirileri, Nevşehir, 2–4 Temmuz.

- Şahin, A. (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *e-Journal of New World Sciences Academy* 2010, 5(4).
- Şanlı Ö. , Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 161-177.
- Şişman, M., Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Taşkaya, S. M. (2013). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(22), 283-298.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M. ve Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(6): 198-210.
- Tatar, M. (2004) . Etkili öğretmen, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran, 1(1).
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul:Epsilon Yayıncılık
- Tekışık, H. H., (1986), Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(116), 24-33 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88438> adresinden 01.12.19 tarihinde erişilmiştir.
- Toker Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili ve Edebiyat Dergisi*, 609, 547-563.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tunç, B. , Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: Bir durum analizi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 384-403.
- Turan, S. ve Garan, Ö. (2008). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Millî Eğitim Dergisi*, 177, 116-128.
- Türkoğlu, A. (2005). *109 soruda öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul:Kare Yayıncılık

- Uraslu, Tanju. (TARİH YOK). Taşımali ilkokullarda müdürlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/361960> adresinden 20.11.2018 tarihinde erişilmiştir
- Uşaklı, H. (2005). *İzmir İlinde Göç Alan Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 72-90.
- Ünsal, S. (2018) Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(2), 103-116.
- Yalın, M. (2001). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problemleri ve çözüm önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yanık, H.B, Bağdat, O., Gelici, Ö. ve Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.
- Yerlikaya, A. (2000). *Köy ve şehirlerde çalışan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yetim, A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9 (3), 1641-1651.
- Yılmaz, İ. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bd0878a675728.37890751 adresinden 24.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, N. ve Öner, S. (2016). Etkili/başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 135-155.

- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz F. ve Şekerci H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.
- Yiğit, N. ve Alev, N. (2005). Etkili öğretmen yetiştirme açısından okul deneyimi derslerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 91-103
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yiğit, A. (2015). Geçmişten günümüze Türkiye'yi bölgelere ayırma çalışmaları ve yapılması gerekenler, Ankara Üniversitesi, http://tucaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/280/2015/08/sem4_4.pdf adresinden 22.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK, (2019). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif-Ogretmenligi-Lisans-Programi09042019.pdf
- Yuen-Fun, I, W. (1991) Toward an agenda for helping the beginning teacher: Perceptions of Concerns and best help strategies, Paper presented at the Annual Conference of the Eastern Educational Research Association, Boston, MA, (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 336340).
- Zeyrek, Deniz. (2010). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan Batı'ya yönelen göçlerin toplumsal sonuçları (1984-2006)*. Yüksek lisans tezi, T.C. Bilecik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Bilecik.

EKLER

EK1. ADAY ÖĞRETMEN ANKET FORMU

ADAY ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Değerli meslektaşlarım;

Bu anket göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Değerli görüşlerinizi lütfen aşağıda verilen derecelendirmeyi kullanarak sizin için en uygun olan kutucuğun üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Kübra Ceren Analı

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()

2.Mezun Olduğunuz Üniversite:

3.Şu Anda Görev Yaptığınız Yer: İl Merkez () İlçe Merkez () Köy ()
Mezra ()

4.Medeni Durum: Evli () Bekâr ()

5.Rehber(danışman) Öğretmeniniz Var mı? Evet () Hayır ()

6.Okuttuğunuz Sınıf Düzeyi: 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

Birleştirilmiş Sınıf ()

7.Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı:

BÖLÜM II

<u>Okul Yöneticileri İle İlgili Sorunlar</u>	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
1-Okul yöneticileri yaşadığım sorunlarla yakından ilgileniyor.					
2-Okul yöneticileri göreve yeni başladığım için sorumlulukları yavaş yavaş veriyor.					
3-Göreve yeni başladığım için en zor ve en yorucu işler bana verilmektedir.					
4-Okul yöneticileri eğitim-öğretim konusunda ihtiyaç duyduğumda rehberlik yapıyor veya sorunun çözümü için beni yönlendiriyor.					
5-Yöneticilerimiz motivasyonumuzu arttırmak için çalışıyor.					
6-Okul yöneticileri öğrenci ve velilerle olan ilişkilerimde bana yol gösteriyor.					
7-Okul yöneticileri aday öğretmen olduğum için öğretmenler ile birlikte çalışmaya ve işbirliği yapmaya yönlendiriyor.					
8-Okul yöneticileri ders içi ve ders dışı etkinliklerimi izleyerek bana dönüt veriyor.					
9-Nöbet günlerimde çıkacak sorunlar karşısında yöneticilerin beni sorumlu tutması kaygısını yaşıyorum.					
10-Tören, kutlama ve toplantılardaki sorumlulukları nasıl yerine getireceğim konusunda okul idaresi tarafından gereken desteği göremiyorum.					
11-Sosyal kulüp çalışmalarında yöneticiler arasında işbirliğinin olmamasından dolayı zorluklar yaşıyorum.					

<u>İl-İlçe Yöneticileri İle İlgili Sorunlar</u>	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
1-İl-ilçe yöneticileri yeni öğretmenler ile olumlu ilişkiler içindedirler.					
2-İl-ilçe yöneticileri öğretmenlerin tanışması, kaynaşması için gerekli faaliyetleri düzenliyor.					
3-İl-ilçe yöneticileri çevreye uyum konusunda gerekli rehberliği yapıyor.					
4-Göreve başlama ile ilgili işlemlerimi yaparken il-ilçe yöneticileri tarafından sıcak karşılandım.					
5-İl-ilçe ve okul yöneticileri yaratıcı görüş ve önerilerim için bana destek veriyor.					
6-Eğitim müfettişleri bana iyi rehberlik etmektedir.					
7-Eğitim müfettişlerinin yapacağı rehberlik, yardım ve desteğe ihtiyaç duyuyorum.					
8-Eğitim müfettişleri tarafından teftiş edilme korkusu yaşıyorum.					
9-Yaptığım işlerin eğitim müfettişleri tarafından beğenilmeme kaygısı taşımaktayım.					

<u>Öğretmenler İle İlgili Sorunlar</u>	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
1-Çevremdeki öğretmenler göreve yeni başladığım için okula uyum sağlamam konusunda bana destek oluyor.					
2-Meslektaşlarımla bana karşı tutum ve davranışlarından memnunum..					
3-Deneyimli(kıdemli) öğretmenlerin aday öğretmenlerle yeterli düzeyde ilgilendiklerini düşünüyorum.					

4-Rehber(danışman) öğretmenimizle aramızda olumlu bir ilişki var.					
5-Rehber öğretmen sorunlarımla ilgileniyor.					
6-Okulumuzdaki öğretmenler arasında sosyal etkileşim yoktur.					
7-Okulumuzdaki rehber öğretmen, mesleki yeterlilik alanımın (rehberlik dersinin işlenmesi, öğrenciyi tanıma vs.) gelişmesi konusunda benimle yeterince ilgileniyor.					
8-Zümre toplantılarında öğretmenler arasında gerekli işbirliğinin yapılmamasından dolayı sıkıntılar yaşıyorum.					
9-Okulumdaki ve çevremdeki diğer öğretmenlerin sosyal baskısı beni rahatsız ediyor.					

<u>Eğitim-Öğretim Ortamına İlişkin Sorunlar</u>	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hic
1-Okulda ihtiyaç duyduğum eğitsel materyallere kolay bir şekilde ulaşamıyorum.					
2-Sınıfların kalabalık olmasından dolayı eğitim-öğretim faaliyetini etkin bir şekilde yerine getiremiyorum.					
3-Okul bahçesi eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getirebilmem için yeterli değildir.					
4-Labaratuar, teknoloji sınıfı, spor odası gibi tesislerin olmadığından dolayı eğitim-öğretim faaliyeti aksıyor.					
5-İnternet bağlantısının olamaması veya düzenli bağlantının olamamasından dolayı etkili araştırmalar yapamıyorum.					
6-Yardımcı personel eksikliği veya olmamasından dolayı okulda temizlik sorunu yaşıyorum.					
7-Okulda ve sınıflarda yetersiz ısıtma veya ısı yalıtımının olamamasından dolayı öğrencileri derse adapte etmede zorluklar yaşıyorum.					

8-Okulda yeterli derslik olmamasından dolayı sıkıntılar yaşıyorum.					
--	--	--	--	--	--

<u>Öğrenciler İle İlgili Sorunlar</u>	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
1-Öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun hareket etmede zorlanıyorum.					
2-Öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı çalışmaları nasıl gerçekleştireceğimi bilmiyorum.					
3-Öğrencilerin sorunlarını dinlemede ve sorunlara çözüm bulmada zorlanıyorum.					
4-Öğrencilere verilecek ceza ve ödüllerde bir standart yakalayamıyorum..					
5-Öğrencilere yönelik rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinde zorlanıyorum.					

<u>Görev Yaptığım Yere İlişin Sorunlar</u>	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
1-Görev yaptığım yerde yöresel dil probleminden dolayı sorun yaşıyorum.					
2-Okula geliş gidişlerde servis aracı kullandığım için yöre halkıyla iletişim kuramıyorum.					
3-Eğitim ve öğretime ilişkin karşılaştığım bir problemin çözümü için yardım edecek bir kişi ya da kurum bulamıyorum.					
4-Farklı yörenin kültüründe büyüüp öğrenim gördüğüm için görev yaptığım yerde yaşamakta zorlanıyorum.					
5-Kendi mesleğimle ilgili yayınlara ulaşmakta zorluk çekiyorum.					

6-Okula geliş gidişlerde zorluk yaşıyorum.					
7-Eğitim-öğretim faaliyeti sırasında kullanabileceğim materyalleri bulmada sıkıntı yaşıyorum.					
8-Çevre şartlarından dolayı beslenme sorunu yaşıyorum.					
9-Görev yaptığım yerde daha önce yaşamadığım hastalıkları geçiriyorum.					
10-Görev yaptığım yerde ikamet etme olanağım var.					
11-Görev yaptığım yere uyum sağlamakta zorlanıyorum.					
12-Görev yaptığım yer ile ilgili beklentilerimin olmamasından dolayı zorluklar yaşıyorum.					
13-Görev yaptığım yerde dinlenme ve eğlenme tesisleri yetersizdir.					
14-Görev yaptığım yerde mesleki ve kültürel etkinliklerin hep düzenlenmesi beni mutlu ediyor.					
15-Çevredeki nüfuzlu kişilerin eğitim-öğretim işlerine karışmaları beni rahatsız ediyor.					
16-Görev yaptığım yerin iklim şartları beni olumsuz etkiliyor.					
17-Bulduğum yörede geçici bir süre kalacağım inancından dolayı burayı sahiplenemiyorum.					

<u>Lisans(hizmet öncesi) Alınan</u> <u>Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Sorunlar</u>	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
1-Lisansta aldığım eğitim mesleği tanımam konusunda yeterince bilgi sağladı.					
2-Lisans dersleri eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında ders kitaplarını kullanmam konusunda yeterli beceriyi sağladı.					
3-Lisansta aldığım eğitim mesleki ve özlük haklarım ile ilgili mevzuatı					

bilmem konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.					
4-Lisansta aldığım eğitim sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve beceriyi kazandırdı.					
5-Lisansta aldığım eğitim öğrenci başarısını değerlendirebilmem konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.					
6-Lisanta aldığım eğitim resmi yazışmalar konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.					
7-Lisanta aldığım eğitim öğrencilere rehberlik yapmam konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.					
8-Lisansta aldığım eğitim öğretmenlik mesleğiyle ilgili karşılaştığım sorunları nasıl aşmam gerektiği konusunda yeterli bilgi ve beceriyi kazandırdı.					
9-Lisansta aldığım eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri kullanmam konusunda yeterli bilgiyi kazandırdı.					
10-Lisansta aldığım eğitim eğitsel araç ve gereçleri kullanmam konusunda yeterli bilgi ve beceriyi kazandırdı.					
11-Lisansta aldığım eğitim çevreyle etkili iletişim kurmam konusunda yeterli bilgi ve beceriyi kazandırdı.					
12-Lisansta aldığım eğitim bireysel farklılıklara göre dersleri yönetebilme becerisi kazandırdı.					
13-Lisansta aldığım eğitim öğrencilerin kişisel problemlerini anlamada gerekli bilgi ve beceriyi kazandırdı.					
14-Lisansta aldığım eğitim, yaşadığım sorunları çözmeye yeterli oluyor.					

EK2- YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Merhaba, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların neler olduğu konusunda bir araştırma yapmaktayım. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Öğretmen Görüşme Formu

- 1- Kırsal alanda sınıf öğretmeni olma ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 2- Aday öğretmenin resmî yazışmalar ve idari işlerde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 3- Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday öğretmenin öğrencilerle etkili iletişim kurmada yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 4- Kendi aralarındaki anlaşma dili farklı olan öğrenciler okula başladıklarında ne tür sorunlarla karşılaşıyorlar?
- 5- Görev yaptığımız okulun sosyal ve fizikî yönden eksikleri var mıdır? Varsa nelerdir?
- 6- Siz karşılaştığımız sorunları nasıl çözdünüz?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Kübra Ceren Analı

Doğum Yeri ve Yılı : Kırşehir- 18.07.1990

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : cerenncelikk40@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lisans : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir AEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi

Mesleki Deneyim

Bitlis/Mutki Kayabaşı Köyü İlkokulu (2018-2019)

Bitlis/Mutki İkizler Köyü Balkaya Mezrası İlkokulu (2019-)