

GÖREVE YENİ BAŞLAYAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Emre GÜVENDİR*

Öz

Bu araştırmanın amacı mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ortaya koyup bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler sunmaktır. Çalışmaya 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Ağrı, Hakkâri, Şanlıurfa, Gaziantep, Elazığ, Mardin, Siirt, Bitlis, Şırnak, Diyarbakır, Muş ve Van illerinde üniversite eğitimleri sonrası bir eğitim yılı boyunca ilk atama yeri olarak görev yapmış, toplam 30 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı ile desenlenen çalışmanın verileri öğretmenlere gönderilen yazılı metinler aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin atandıkları bölgedeki sosyokültürel yapıya ve fiziksel koşullara uyum konusunda sorunlar yaşadıklarını, çalıştıkları kurumda eğitim etkinliklerini olumsuz etkileyen durumlarla karşılaştıklarını ve üniversitede sahip oldukları öğretmenlik mesleği beklentileriyle görev yaptıkları süre içerisinde tecrübe ettiklerinin örtüşmediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğretmen sorunları, İngilizce öğretmenleri

BEGINNING ENGLISH TEACHERS AND THEIR PROBLEMS

Abstract

The purpose of the study was to identify the problems that beginning English teachers experienced and present solutions for these problems. The participants of the study included 30 beginning English teachers who were on duty during the 2015-2016 year in Ağrı, Hakkari, Şanlıurfa, Gaziantep, Elazığ, Mardin, Siirt, Bitlis, Şırnak, Diyarbakır, Muş, and Van cities. The study used case study which is one of the qualitative research models. Data were collected via written texts and examined by using content analysis. The study results show that beginning English teachers experienced adaptation problems triggered by sociocultural factors and physical conditions. They witnessed situations that negatively influenced educational practices and experienced reality shock as their teaching expectations during the university years did not overlap with real circumstances.

Keywords: Beginning teachers, teacher problems, English teachers.

Jel Classification: I20

* Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
emreguvendir@gmail.com

Giriş

Okullarda verilen eğitimin temel amaçlarından birisi eğitim sürecinin sonucunda öğrencilerin kazanımlarının yüksek olmasını sağlamaktır. Bireysel ve ailevi özelliklerin yanında öğrencilerin bir eğitim kurumunda aldıkları eğitimin kalitesinin, elde edilen eğitimsel kazanımların yüksek olmasında önemli bir rolü vardır (Hanushek, Kain, Leigh, 2010; O'Brien ve Rivkin, 2005). Okullarda ulaşılmak istenen eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde görev yükü büyük ölçüde öğretmenlerin üzerinde toplanmıştır (Lumpkin, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin ve okullarda verecekleri eğitimin kalitesini yükseltmek eğitim politikalarının hedeflediği en önemli konuların başında gelmektedir (Leigh, 2010). Kıroğlun'a (2008) göre öğretmen, eğitim sisteminin kapsadığı tüm unsurları etkileme gücüne sahip olan en önemli öğedir. Öğretmenin eğitimdeki önemini göz önünde bulunduran öğretmen yetiştirme programları da öğretmen adaylarını en güncel bilgilerle donatma eğilimindedir. Ancak yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleklerinin başlangıç döneminde karşılaştıkları tecrübelerin öğretmenlik kariyerlerinin geri kalan bölümündeki tutumları ve öğretmenlik uygulamaları üzerinde büyük etkileri olduğunu göstermektedir (Gratch, 1998; Oğuz, 2004; Sarı ve Altun, 2015; Smith ve Ingersoll, 2004; Yeşil ve Karakuş, 2011; Veeman, 1984).

Mesleğe yeni başlayan çoğu öğretmen için mesleki geçiş sadece öğrencilikten öğretmenliğe doğru giden bir statü değişimi değil, aynı zamanda mesleğe başlanılan bölgede ve okulda bir sosyalleşme sürecini ifade etmektedir. Öğrencilik döneminde ait olduğu sosyal ağları ve kültürel normları geride bırakıp yeni bir çevreye ayak basan öğretmeni yeni sorumluluklar beklemektedir. Bu süreçte okulların bina özellikleri, yerleşilen bölgenin coğrafi konumu ve özellikleri, okul yöneticilerinin eğitime, öğretmene, aileye ve öğrenciye yönelik tutumu ve yaklaşımları farklılık göstermektedir (Toker Gökçe, 2013). Öğretmenin öğrencilik dönemindeki mesleki beklentileriyle mesleğe başladığı dönemdeki tecrübelerinin örtüşmediği durumlar ortaya çıkabilmektedir. Böyle durumlar öğretmenin mesleğe olan bakış açısını etkilemekte ve kendine olan güvenini zedelemektedir. 'Gerçeklik şoku' olarak nitelendirilen bu durum üniversite eğitimi süresince sınıf içinde oluşmuş beklentilerin karşılaşılan gerçek olaylar tarafından çürütülmesini ifade etmektedir (Veeman, 1984).

Sarı ve Altun'a (2015) göre göreve yeni başlayan bir öğretmenin üniversite yıllarında aldığı eğitim daha çok kuramsal bilgiye dayalı olduğu için öğretmenlik mesleğinin ilk yılları uygulama düzeyinde bir deneyimsizlik sürecidir. Kuramsal bilgiler çoğu zaman öğretmenlik mesleğini tanıtmakta ve öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunları detaylandırmada yetersiz kalmaktadır (Oğuz, 2004). Yeşilyurt ve Karakuş'un (2011) da belirttiği gibi öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce almış oldukları eğitim kuramsal açıdan yeterli olsa bile hizmet öncesi eğitim süresince edinilmiş olan bilgiler, yeni çalışma ortamında kısa sürede işlevsiz hale

gelebilmektedir. Böyle durumlarda öğretmenlerin karşılaştıkları uygulama sorunlarının belirlenip bu sorunların ve çözüm önerilerinin öğretmen yetiştirme programlarının içine dâhil edilmesi, somut örneklerin çoğaltılıp üniversite öğrencilerinin bu koşullara hazırlanmasına katkı sağlayacaktır.

Türkiye’de gerçekleştirilen bazı çalışmalarda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk öğretmenlik tecrübelerinin üniversite yıllarındaki beklentilerinden farklı olduğunu ve bu öğretmenlerin birçok değişkenden kaynaklanan sorunlarla mücadele ettiklerini ortaya koymuştur. Alanyazındaki bu çalışmalar incelendiğinde, Öztürk (2015), öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında iş yükü, sosyal statü ve öğretmen kimliği, amirlerle ilişkiler ve sınıf yönetimine ilişkin güçlükler yaşadıklarını tespit etmiştir. Toker-Gökçe (2013), Bilecik, Bolu, Edirne, İstanbul ve Sakarya illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ders hedefleri yazma, uygun öğretim materyallerini elde edebilme, kalabalık sınıflarda sınıf yönetimini sağlama ve dersi başarıyla tamamlayabilme, öğrenme gücü çeken öğrenciler için uygun yöntemler kullanabilme, öğrencilerle ilgili bilgileri kayıt altına alabilme, denetçilerle ilişkiler oluşturabilme ve yöneticilerden destek alma konularında sorunlar yaşadıklarını bulmuştur. Diğer bir çalışmada Anılan, Kılıç ve Demir (2015) Türkiye’nin kırsal kesimlerinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarını araştırmış ve bu öğretmenlerin sınıfların kalabalık olması, materyal ve teknoloji yoksunluğu, öğretim programlarının kırsal alanın özelliklerini dikkate almaması, velilerin ilgisizliği ve eğitim seviyelerinin düşük olması, öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemiştir. Duran, Sezgin ve Çoban (2011) göreve yeni başlayan öğretmenlerin göreve başladıkları çevreye uyum ve sosyalleşme gibi sorunların yanı sıra, sınıf içi öğretim uygulamalarında da sorun yaşadıklarını tespit etmiştir.

Rivkin, Hanushek ve Kain’a (2005) göre, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıflarının başarı düzeyleri aynı öğretmenlerin ikinci ve üçüncü yıllarına göre daha düşüktür. Ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenlerin %15’inin mesleklerinin birinci yılının sonunda görevlerini bıraktığı ve %14’ünün çalıştıkları okulları değiştirmek istedikleri tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin mesleklerini bırakma ve okul değiştirme eğilimlerinin temel sebepleri arasında mesleğe başlamadan önceki beklentileriyle mesleğe başladıktan sonra karşılaştıkları durumların örtüşmemesi, kendilerini öğretmenlik mesleğinde etkin hissetmemeleri ve sorunlarını çözmede yeterli profesyonel destek bulamamaları yer almaktadır (Smith ve Ingersoll, 2004). Araştırmalar göreve yeni başlayan öğretmenlerin büyük kısmının sınıf yönetiminde sorun yaşadıklarını (Melnick ve Meister, 2008), müfredatın öğretmenlerin üniversite eğitimi aldıkları süreçte oluşturdukları ve öğretmen olduklarında kullanmayı hedefledikleri öğretim metotlarıyla örtüşmediğini (Mathews, 2011) ve yeni öğretmenlerin sorunlarını çözmek konusunda meslektaşlarından yeterli desteği alamadıklarını göstermektedir (Hover ve Yaeger, 2004). Ayrıca göreve yeni başlamanın verdiği acemilik psikolojisinin sosyal ve etik kaygılara yol açtığı (Agee,

2004), öğretmenlerin sosyal ilişkiler oluşturmada kaygı duydukları (Watkins, 2005) tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerine ait oluşturmaya başladıkları ilk izlenimleri ortaya koymak, sorunlarını tespit edip bu sorunlara çözümler üretmek, bu öğretmenlerin meslekte uzun vadede daha verimli olabilmelerini sağlamak adına atılması gereken adımları oluşturmaktadır. Arslan'ın (2007) da vurguladığı gibi, karşılaştıkları sorunların çözümlerini bulamayan öğretmenler, eğitim sisteminin yapı ve işleyişine istenilen katkıyı yeterince sağlayamayacaktır. Eğitimin diğer alanlarında araştırılmış olmasına rağmen, Türkiye'de göreve yeni başlayan yabancı dil öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve aldıkları üniversite eğitiminin gerçek ortamlarda uygulanabilirliği araştırma konusu olarak ilgi görmemiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu araştırmanın göreve yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarını belirlemek ve öneriler sunmak odaklı oluşturulmuş üç amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar aşağıda sıralanmaktadır:

- a) Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları şehir/ilçe/köyde karşılaştıkları sorunları ortaya koymak,
- b) Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kurumda karşılaştıkları sorunları belirlemek,
- c) Katılımcıların yabancı dil öğretimi ile ilgili üniversite eğitimleri sırasında sahip oldukları düşünceler ile göreve başladıktan sonra edindikleri tecrübeler sonucunda ortaya çıkan düşüncelerini belirlemektir.

1. YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması niteliğindedir. Merriam'a (1998) göre durum çalışması bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin yoğun, bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analizidir. Bu çalışmada bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmış ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine bir araştırma yapılmıştır.

1.1. Çalışma Grubu

Çalışmaya, 2015-2016 öğretim yılında Ağrı, Hakkâri, Şanlıurfa, Gaziantep, Elazığ, Mardin, Siirt, Bitlis, Şırnak, Diyarbakır, Muş ve Van illerinde üniversite eğitimleri sonrası bir eğitim yılı boyunca ilk atama yeri olarak görev yapmış, 21'i kadın (%70) ve 9'u erkek (%30) olmak üzere toplam 30 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda katılımcıları oluşturan öğretmenler belirlenirken, öğretmenlerin tamamının meslek yaşantılarının ilk yılını tamamlamış olması ölçütü olarak alınmıştır. Katılımcıların 27'si (%90) ilköğretim düzeyinde görev yaparken, geriye kalan 3 (%10) kişi lise düzeyinde İngilizce öğretmenliği yapmıştır. Katılımcıların 23'ü (%77) köy, 5'i (%17) ilçe ve 2'si (%6) il merkezinde görev

yapmaktadır. Katılımcıların çalışmaya katılımı gönüllülük çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada katılımcılar “K+numara” kodlamaları aracılığıyla gösterilmiştir. Bu kodlamalara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de aktarılmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin kodlamalar ve detayları

Katılımcı No	Görev Yeri	Cinsiyet
1	Diyarbakır	K
2	Şanlıurfa	E
3	Ağrı	K
4	Siirt	K
5	Mardin	E
6	Ağrı	K
7	Bitlis	K
8	Şanlıurfa	K
9	Siirt	E
10	Elazığ	K
11	Ağrı	K
12	Şırnak	K
13	Şanlıurfa	E
14	Şırnak	K
15	Gaziantep	K
16	Muş	K
17	Ağrı	K
18	Hakkari	K
19	Ağrı	K
20	Van	K
21	Muş	K
22	Şırnak	K
23	Van	E

24	Bitlis	E
25	Siirt	K
26	Elazığ	E
27	Şanlıurfa	E
28	Hakkari	E
29	Gaziantep	K
30	Van	K

1.2. Veri Toplama

Çalışmaya ait veriler, katılımcılara gönderilen yazılı formların katılımcılar tarafından doldurulması sonucunda toplanmıştır. İlgili alanyazında belirtilmiş olan, eğitimin diğer alanlarında görev yapan öğretmenlerin aktardıkları sorunlardan yola çıkılarak, göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin de benzer sorunlar yaşayıp yaşamadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara üç soru yöneltilmiştir. Toplanan verilerden ortaya çıkan metin toplam 33.630 sözcük içermektedir. Bu sayıya göre ortalama sözcük sayısı 1121'dir.

Çalışmanın birinci amacı doğrultusunda, göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları şehir/ilçe/köyde karşılaştıkları sorunları ortaya koymak için öğretmenlere “Öğretmenlik görevinizi yaptığınız şehirde/ilçede/köyde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Çalışmanın ikinci amacı kapsamında, göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kurumda karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla öğretmenlere “Öğretmenlik görevinizi yaptığınız kurumda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda, katılımcıların yabancı dil öğretimi ile ilgili üniversitede sahip oldukları düşünceler ile göreve başladıktan sonra edindikleri tecrübeler sonucunda ortaya çıkan düşüncelerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Yabancı dil öğretimi ile ilgili üniversitede kazandığınız düşünceler ile bir yıllık görevinizin sonunda edindiğiniz düşünceleri karşılaştırmalı olarak aktarır mısınız?” sorusu yöneltilmiştir.

1.3. Verilerin Analizi

Toplanan verilerden oluşturulan metin, çalışmayı yürüten araştırmacı ve ölçme ve değerlendirme alanında öğretim üyesi olarak görev yapan başka bir araştırmacı tarafından içerik analizi (frekans ve kategorisel analiz) çerçevesinde çözümlenmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde ele alınıp incelenmesini sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

İçerik analizi toplanan verileri kavramsallaştırarak, bu kavramları içerisinde barındıran temaların oluşturulmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizinin temel amacı yazılı veya yazılı metne dökülmüş sözel bilgilerin içeriklerinin ve iletmek istedikleri mesajların özetlenmesidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İçerik analizinin gerçekleştirilme aşamasında metnin içerisinde yer alan ve ortak bir tema oluşturabilecek sözcüklerin ve kavramların varlığı belirlenir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Yapılan bu çalışmada metne dökülen verilerin ilettiği mesajları sistematik bir şekilde özetleyerek aktarabilmek amacıyla içerik analizi kullanılarak temalar oluşturulması yoluna gidilmiştir. Metindeki yazılı ifadeler ortaya çıkan söylem ve sözcüklerin sıklık seviyelerine göre kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirlik için Cohen'in Kappası (Cohen's Kappa) hesaplanmıştır. Elde edilen değer 0.91 olarak bulunmuştur. Buna göre kodlayıcılar arasında elde edilen bu yüksek değer yapılan kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

2. BULGULAR

2.1. Görev yapılan şehirde/ilçede/köyde karşılaşılan sorunlar

Birinci soruda katılımcılardan öğretmenlik görevlerini yaptıkları şehirde/ilçede/köyde karşılaştıkları sorunları belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar üzerinde gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda toplam altı temel kategori ortaya çıkmıştır (bkz. Tablo 2)

Tablo 2. Öğretmenlik görevi yapılan şehirde/ilçede/köyde karşılaşılan sorunlar

Kategoriler	f	%
Farklı Kültür	24	80.0
Sosyal Ortam	22	73.3
Fiziki koşullar ve iklim/ulaşım	17	57.0
İletişim sorunları	15	50.0
Güvenlik	13	43.3
Maddiyat	05	17.0

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların %80.0'nın görev yerlerindeki *farklı kültüre* alışmakta sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar özellikle kendi davranışlarına toplumsal normlar tarafından getirilen sınırlamaların yarattığı sorunlar üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu konuda bazı öğretmen söylemleri şöyledir:

“Aslında benim için gelişen en büyük problem kültür çatışmasıydı. Kendim de İstanbul’da doğup büyümeme rağmen, ailemin de bu coğrafyanın bir parçası olmasından dolayı böyle bir sorunun içine gireceğimi tahmin etmemiştim, buraya gelirken. Bu benim için büyük bir yıkım oldu diyebilirim. Çünkü giyinmeden, konuşmana, oturup kalkmana kadar her şeye aslında bir sınır koymak zorundasın. Yani “onlar gibi” yaşamak zorundasın. Bu da büyük bir problem çünkü bu zamana kadar kendin olman gereken her şeyi arkanda bırakmak zorunda kalıyorsun. En büyük sebebi de insanların beklentisi. Neticede onların gözünde bir profil var ve eğer o çizgiler dışına çıkarsan onlarca o mesleği yeterince yerine getiremiyorsun demek oluyor bu.” [K1]

“Yaşadığım bu şehirde insanlar çok tutucu ve yeniliklere çok açık olmayan insanlar. Sürekli birbirlerinin ve şehre yeni gelenlerin davranışlarını izliyorlar. Bu duruma alışmakta baya zorlandım diyebilirim. Hatta hala alışamadım.” [K9]

“İlk başlarda psikolojik olarak çok yıprandım diğer arkadaşlarım gibi. Kültürel açıdan çok farklı bir yere gelmiştim. Kadınların sokağa çıkamadığı sadece memur kesimin sokakta sözde dolaşabildiği, ağılık sisteminin hâkim olduğu kısıtlı bir ortama düşmüştüm ki bu benim için savaş demekti çünkü evde kapalı kalmaya pek de alışık değildim.” [K18]

“Hayat belli bir döngüden ibaret ve üniversitede rahat bir yaşama alıştığımız için psikolojik olarak insanı zorluyor. Belli saatlerden sonra dışarı çıkmak zorlaşıyor hatta gece 10’dan sonrası hayal diyebilirim. [K03]

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %73.3’ünün görev yerlerinde karşılaştıkları diğer bir sorun ise sosyal ortamların kısıtlılığıdır. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde sosyal ortam ve aktivite sınırlılıklarının öğretmenleri çalıştıkları coğrafyada uzun vadede kalıcı olmamaya sürüklediği görülmektedir.

“İlk olarak sosyal ortamdan bahsedeyim; hiçbir sosyal hayatımız yoktu ilçe merkezindeydim ama buranın köylerden tek farkı bir bankası ve postanesi olmasıydı bence. Kendimizi iyi hissetmek için 100 kilometrelik yolu kat ederek şehir merkezine gidiyorduk. Kar yağdıysa eğer hayat bizim için felç demekti. Amaç eğlenmek değil artık zaman geçsin de nasıl geçerse geçsin düşüncesindeydik.” [K23]

“Yaşadığım ilçede karşılaştığım en büyük sorun sosyal aktivite adına hiçbir şey olmaması. Meslektaşlarımızla birlikte zaman geçireceğimiz, bilgi alışverişi yapıp kafa dağıtacağımız hiçbir yer yok. Okul hariç hayatım burada çok sıkıcı. Bu yüzden mecburi hizmetim bitsin diye şimdiden beklemeye başladım diyebilirim.” [K28]

Katılımcıların %57.0’ının üzerinde durduğu diğer bir nokta zorlu fiziki koşullar ve olumsuz iklim koşullarının yarattığı ulaşım sorunudur. Bu sorun üzerine görüş bildiren öğretmenlerin şikâyetçi oldukları temel nokta eğitim verdikleri okula ulaşmada yaşadıkları zorlukların eğitim hayatlarını aksatmasıdır.

“Yaşadığım bölgede kış mevsimi çok çetin geçtiği için karlı ve buzlu yollarda yürüyüp okula ulaşmamız hem çok zordu hem de okula geç kalmamıza sebep oluyordu” [K30]

“Okul ikili öğretim olduğundan ortaokul dersleri sabah 6.20 de başlıyor ve öğlen 12.00’de bitiyor. 12.00-17.00 arası da ilkokullar derse giriyor. Biz sabahçı olarak geliyoruz ve lojman tüm öğretmenlerin kalması için çok küçük. Bu yüzden kendi aracım ile her gün yaşadığım yerden köye 50 km gidiş 50 km dönüş yapıyorum. Benimle beraber 3 öğretmen daha geliyor ve 6.20’de başlayan ders için 1 saat erkenden yola çıkmamız gerekiyor. Şu ana kadar sansımız yaver gitti de derslere geç kalmadık ancak sabah erken kalkmak çok yorucu oluyor.” [K13]

Çalışmada iletişim sorunları göreve yeni başlayan öğretmenlerin %50.0’nın vurguladığı bir sorundur. Bu bağlamda katılımcılar öğrencilerle, velilerle ve bölge halkıyla dil farklılıklarından dolayı iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin söylemleri şu şekildedir:

“İlk başta geldiğimde öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandım aslında. Çünkü oldukça hızlı konuşuyorlardı ve şiveleri alıştığım bir şive değildi. Acaba sürekli böyle mi gidecek şeklinde tedirgin oldum. Sonrasında biraz alıştım ama hala anlamakta güçlük çektiğim durumlarla karşılaşabiliyorum.” [K12]

“Halkın büyük çoğunluğu Kürtçe ve Arapça konuşuyor. Söylenenlerin büyük çoğunluğunu anlayamamak genel olarak şehirde karşılaştığım sorun diye söyleyebilirim.” [K05]

Tablo 2 incelendiğinde “güvenlik” konusu katılımcıların %43.3’ü tarafından dile getirilen bir sorundur. Güvenlik konusu çerçevesinde katılımcılar çalıştıkları bölgede artan terör olaylarının hem iş motivasyonlarını aksattığını hem de eğitimin istenilen seviyede gerçekleştirilmesine engel olduğunu belirtmişlerdir.

“Okulumun içinde olduğu mahalle terör bölgesiydi, dolayısıyla okul yolu hendek ve barikatlarla doluydu. Bu yüzden ulaşım açısından büyük sıkıntı çektik.” [K28]

“Bölgede yaşanan terör olayları sürekli günlük hayatın içinde olduğundan dolayı güvenlik açısından tedirgindim.” [K16]

Katılımcıların %17.0’nın öğretmenlik görevlerini yaptıkları şehirde/ilçede/köyde karşılaştıkları diğer bir sorun ise maddiyattır. Bu konuda bazı öğretmenlerin söylemleri şöyledir:

“Yaşadığım yerde öğretmenlerin fazla maaş aldığı düşünülerek bazı şeyler normalinden pahalı olarak satılıyor. Okul için ulaşımında kullanılan taksi, servisler artık işi ranta çevirmiş durumdadır.” [K23]

“Ev kiralari oldukça yüksek ve evler çok değil. Maddi açıdan buradaki öğretmenler bilinenin aksine daha fazla sıkıntı çekiyorlar.” [K26]

2.2. Görev Yapılan Kurumda Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmanın ikinci görüşme sorusunda katılımcılardan öğretmenlik görevlerini yaptıkları okullarda karşılaştıkları sorunları belirtmeleri istenmiştir. Gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda toplam altı temel kategori ortaya çıkmıştır (bknz. Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmenlik Görevi Yapılan Kurumda Karşılaşılan Sorunlar

Kategoriler	f	%
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri	28	93.3
Fiziki koşullar ve materyal eksikliği	23	77.0
Öğrenci Disiplini	20	67.0
Öğrencilerin önyargıları	16	53.3
Öğrenci devamsızlığı	10	33.3
Öğretmenlerin ve idarecilerin tepkisizlikleri	06	20.0

Tablo 3’deki sonuçlar incelendiğinde en çok öne çıkan sorun *öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz* oluşudur. Bu konuda katılımcılar sınıflarında okuma yazma bilmeyen birçok öğrencinin bulunduğunu ve ayrıca sınıf içerisinde öğrencilerin yaşlara göre dağılımının dengesiz olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda bazı katılımcıların söylemleri aşağıdaki şekildedir:

“Girdiğim sınıflarda okuma yazma bilmeyen öğrenci sayısı fazlaydı. Hatta 8. sınıfta olup da okuma yazma bilmeyen öğrenci vardı. Hala 5, 6 ve 7. sınıflarda okuma yazma bilmeyen öğrenciler var. Onlarla İngilizce ile alakalı hiçbir şey yapamadım açıkçası çünkü hazır bulunuşluk seviyeleri çok gerideydi.” [K02]

“Okumayı ve yazmayı bilen oranı çok düşük ve sınıflarda aralarında yaş farkı bulunan öğrenciler mevcut. Yaşa ve hazır bulunuşluk düzeyine göre aktivite hazırlamaya kalktığımda bu durum beni çaresiz bırakıyor ve bu da haliyle İngilizce öğretimine yansıyor.” [K07]

“Derse girmeye başladığım ilk hafta çocukların seviyelerini ölçmeye çalışırken, okuma yazma bilmeyen çocukların olduğunu görünce ilk problemimle karşılaştığımı hissettim aslında. Bu büyük bir sorundu çünkü okuma yazma bilmeyen birine hiç bilmediği bir kültürün dilini öğretmek imkânsız geldi. Neticede sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonunda ufak da olsa iyileştirmeler yaptık.” [K14]

“Müthiş bir enerjiyle başladım işime ama bu enerjim çok geçmeden yerle bir oldu. Öğrencilerimin seviyesi hiç tahmin edemeyeceğim bir durumdaydı. Orta son

öğrencilerinin bazılarının hala sayıları bilmiyor olması açıkçası hazır olduğum bir durum değildi. Ben birçok şey öğretmek isterken aslında zeminde hiçbir şeyin olmadığını fark ettim.” [K20].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %77.0’ı okullarının fiziki koşullarının yetersizliğinden ve materyal eksikliğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler bu sorunları kabullenmek yerine çalışma ortamlarını daha uygun hale getirmek için çaba sarf ettiklerini vurgulamışlardır.

“Okula geldiğim zaman yaz tatilinden sonra ilk defa okula gelindiğini fark ettim. Okulun bazı camları kırılmış ve okul çok kirlenmişti. Materyal sayısı hem çok azdı hem de mevcut materyallere zarar verilmişti. Eğitim ve öğretim araçları yok denecek kadar azdı. El birliği ile okulu temizledik hatta bu süreç bir hafta sürdüğü için eğitim öğretime bir hafta geç başladık. Camlar için ve boyalar için ilçedeki birkaç camcı ve nalburlarla görüşüp boya fırça ve cam sorunumuza çözüm getirdik. Duvarları boyayıp birçok şeyi yeniledik. Mümkün olduğunca çocukların İngilizce ile iç içe olması için okul duvarlarına İngilizce resimler ve yazılar yazdım boya ile. Panolar hazırladım.”[K02]

“İlk görev günümüze paçaları sıvayıp okulu yıkamakla başladık. Köy okulu olduğundan okulumuz maalesef oldukça bakımsızdı ve kirli bırakılmıştı. El birliğiyle okulu temiz hale getirdik. Okulda derslik sistemi kullanılıyor. Her dersin kendine ait dersliği var. Benim yabancı dil dersliğimin camları kırık kapısı çukuk haldeydi. Sınıfta yabancı dille ilgili herhangi bir materyal yoktu.” [K11]

“Okulun fiziksel şartları çok kötüydü, kapıları kapanmayan sınıflar, laboratuvarın olmadığı hatta çoğu zaman elektriğin olmadığı bir okuldaydım.” [K13]

Öğrenci disiplini katılımcıların %67.0’ı tarafından görev yaptıkları okulda karşılaştıkları bir sorun olarak aktarılmıştır. Öğrencilerin şiddete yönelik eğilimleri ve sınıf içi disiplin sorunları aday öğretmenlerin öğrenci disiplini konusunda karşılaştıkları temel sorunlardır.

“Diğer bir sorun ise ilkokulda çocuklar arasında aşırı şiddet ve nefret bulunması. Pek çok çocuk ailesinden fazla dayak yemiş ve dayağa alışmış olduğundan dolayı bu davranışları sınıfta birbirlerine yansıtmaktalar. Durduk yere arkadaşlarının kafasına vuran, arkadaşının başını yere vuran veya demirle arkadaşının kafasına vuran, aşırı küfür eden, sinir hastası olan pek çok çocukla karşılaştım.” [K09]

“Beni okuldan bezdirebilmek için ellerinden geleni yapan öğrencilerle karşılaştım. Ayrıca öğrencilerim şiddete eğilimliydi (sözlü ve fiziksel). Kabadayılık yapan ve sürekli olay çıkaran öğrencilerim vardı.” [K29]

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %53.3’ü görev yaptıkları okullarda eğitim gören öğrencilerin İngilizce dersine karşı önyargılı olduğunu aktarmışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin söylemleri şöyledir:

“Öğrencilerin neredeyse tamamının İngilizce dersine karşı önyargısı vardı ve neden yabancı dil öğrenmeleri gerektiğine dair en ufak bir fikirleri yoktu. Bu önyargıları yıkmak amacıyla çalışmalar ve araştırmalar yaptım ve meyvelerini şu an almaktayım.” [K21]

“Amacım İngilizceyi öğretmek değil sevdirmek oldu öncelikle; çünkü müthiş bir önyargı vardı İngilizceye karşı. En sık duyduğum cümle şuydu ‘ Hocam İngilizce bizim ne işimize yarayacak ?’. İşte bu önyargıyı yıkmakla başladım. Onlara iki dilli olmanın avantajlarını anlattım. Zamanla baktım gerçekten işe yarıyor.” [K13]

“İngilizce dersine karşı okulunda öğrenciler açısından büyük bir önyargı vardı. Okulda İngilizce panosu hazırlayarak, öğrencilere yaptıkları materyalleri sınıf panolarına asmalarını ve her gelen öğretmene tanıtılmalarını söyledim. Böylelikle öğrenci emeğini sergilemekten gurur duydu ve gerçekten çok olumlu sonuçlar aldım.” [K02]

Katılımcıların %40.0’ı öğrenci devamsızlığına vurgu yaparak, bu durumun eğitimin devamlılığı, okula olan bağlılık ve öğrenci başarısı açısından olumsuz sonuçlar doğurduğunu bildirmişlerdir.

“Çocukların mevsimlik işçi olarak okulu Nisan ayı gibi terk etmeleri ve Aralık ayında gelmeleri en büyük sorunumuz. Bu süreçte öğrenci hem okuldan soğuyor hem de eğitimi eksik kalıyor. Buna bir çare bulunması gerekiyor.” [K27]

“Özellikle kış aylarının çok çetin geçtiği zamanlar öğrencilerin devamsızlıkları artıyor. Sınıftaki öğrenci mevcudu azalınca mecburen arada kopukluk olmasın diye konuları daha yavaş işliyorum. Bu da tabii hedeflerimden sapmama neden oluyor.” [K17]

Çalışmaya katılanların %20.0’ı okullarında tespit ettikleri eğitim odaklı sorunların çözümü konusunda diğer öğretmenlerin ve idarecilerin tepkisiz kaldığını belirtmiştir. Katılımcılar bu durumun çalışma motivasyonlarını etkilediğini ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmekte yalnız kaldıklarını vurgulamışlardır. Bu konuda bazı katılımcıların söylemleri aşağıdaki gibidir:

“Daha önce belirttiğim gibi öğrencilerin eğitim seviyesi her anlamda çok kötüydü. Hala okuma yazma bilmeyen öğrenciler mevcuttu. Beni asıl üzen ve yoran durum diğer öğretmenlerin ve idarenin bu durumu kabullenmesi oldu. Bu noktada da son derece şanssız olduğumu düşünüyorum. Nasılsa anlamıyorlar diye her şeyden elini ayağını çekmiş insanlarla çalışmak zorunda kaldım. Bu da benim enerjimi olumsuz yönde etkiledi tabii.” [K07]

“Çalıştığım kurumda birçok öğretmen karşılaştıkları problemlerin çözümsüz olduğunu düşünüyorlardı. Açıkçası okulda bir ekip çalışması yoktu ve idareciler de bu konuda her hangi bir adım atmadılar benim çalıştığım süre boyunca. Bu yüzden problemleri çözmek için çabalarken kendimi bazen çok yalnız hissettim.

Düşüncelerimi bazı tecrübeli öğretmenlerle paylaşınca, “kafana takma hocam anlat geç” yaklaşımıyla karşılaştım. Bu durum idealistliğimi sorgulamama sebep oldu. Kendime acaba ilerleyen yıllarda ben de mi böyle düşüneceğim diye sormadan edemedim.” [K09]

2.3. Üniversite öğrenimi boyunca sahip olunan düşünceler ve mevcut düşünceler

Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda katılımcılardan yabancı dil öğretimi ile ilgili üniversite öğrenimi boyunca sahip oldukları düşünceler ile göreve başladıktan sonra edindikleri tecrübeler sonucunda ortaya çıkan düşünceleri karşılaştırmaları istenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda toplam beş kategori belirlenmiştir (bkz. Tablo 04).

Tablo 4. Üniversitedeki düşünceler ve mevcut düşünceler

Kategoriler	f	%
Üniversite eğitiminin gerçek dünyayı yansıtmaması	28	93.3
Öğrenci direnci	15	50.0
Materyal eksikliği ve fiziki şartlar	14	47.0
Denetleme süreçlerinin ve müfredatın yarattığı sınırlılıklar	10	33.3
Sınav odaklı eğitim sistemi	08	27.0

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların %93.3'ünün üniversite eğitiminin gerçek dünyayı yansıtmadığını düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar üniversitede öğrendikleri yabancı dil öğretim uygulamalarını, görev yaptıkları okulda uygulayamadıklarını aktarmışlardır. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Dil öğretimi için üniversitede “olması gereken” uygulamaları öğrendik ama bunun bir de “aslında olan” kısmı var. Sekizinci sınıfa gelip de okuma yazma bilmeyen öğrencim var. Böyle kriz durumlarında üniversitede aldığım eğitim neler yapabileceğimi bana tam olarak öğretmedi.” [K07]

“Üniversitede bir hocamız aslında size soba yakmayı bile öğretmemiz lazım, ama biz uygulanabilir her türlü bilgiyi tam olarak size aktaran bir müfredata sahip değiliz

demmişti. O zaman ne demek istediğini tam olarak anlayamamıştım. Şimdi bulunduğum konumda tamamen dediği yerdeyim. Üniversitede okuduğumuz zaman harika bir öğretmenlik yapacağımı, bütün yöntemleri deneyeceğimi düşünürdüm ve geleneksel düşünen öğretmenlerin konuşmalarından pek hoşlanmazdım. Şimdi ise kendimi bazen mecburen geleneksel yöntemlere başvuran bir öğretmen olarak buluyorum.” [K11]

“Üniversitede teknik olarak her şeyi hocalarımız sayesinde eksiksiz aldığımızı biliyordum ama asıl mesele bunları gerçek hayatta uygulamaktı. Bu kadar zor olabileceğini düşünmemiştim. Çünkü çaresiz kaldığımız anlar oluyor. Üniversitede belki de gerçek ortamla çok fazla karşılaşmadığımızdan her şeyi halledebiliriz gibi geliyordu. İşin sadece eğitim boyutunu düşünüyorduk üniversitedeyken ama gerçekte okul, idare, veli gibi pek de karşılaşmadığımız daha farklı çevrelerin de işin içine girmesi öğretmen olmanın sadece bilgi boyutunda olmadığını, aynı anda birden fazla şeyi yapman ve düşünmen gerektiğini gösterdi diyebilirim.” [K16]

“Üniversitedeyken öğrendiklerini çok sınırlı uygulayabiliyorsun ve üniversitede öğrendiğin çoğu şey realiteden uzak olabiliyor. Yani bulunduğun ortamın koşulları, öğrencilerin seviyeleri, fiziki şartlar, okul yönetimi vs. bunların hepsinin üniversitede öğrendikleriyle bire bir örtüşmesinin imkânı yok.” [K 10]

“Dil öğretiminde üniversitede yaptığımız birçok şeyi burada yapmak mümkün değil. O yapılan sunumlar, dört dörtlük çıkardığımız, takdir edilen o sunumlar çok üzümlere söylüyorum oradaymış sadece. Üniversitedeyken o harika yöntemlerle harika bir düzende yaptığımız sunumlar müthiş tatmin ediciydi. Gerçek hayatta da benzer durumla karşılaşabileceğimi düşündüm. Üzgünüm ama hiç hayal ettiğim bir öğretmenlik yapmıyorum, daha doğrusu yapamıyorum.” [K29]

“Üniversitede anlatılan ile gerçekte uygulanan çok farklı oluyor. Her şey öğretilen gibi olsaydı ülke İngilizce öğretiminde deyim yerindeyse uçardı. Maalesef ki üniversite ortamında anlatılan şartlar ile karşılaştığın şartlar eşit olmuyor. Her şey standart değil. Üniversitede kurduğun hayaller ile eş olmuyor. Mesela üniversitede sınıfta hep İngilizce konuşacağım diyorsun fakat karşında seni anlamadan sadece bakan bir öğrenci grubu görünce bu hayal oluyor.” [K12]

Katılımcıların %50.0’lık bölümü üniversite eğitimi sırasında yabancı dile karşı öğrenci direnci ile karşılaşmayacaklarını düşündüklerini, ancak karşılaştıkları durumların bunun tam tersi olduğunu aktarmışlardır.

“İngilizce öğrenmek istemeyen çok öğrenciyle karşılaştım. Daha önce hiç yabancıyla karşılaşmadığı ya da yabancı dil gerektiren bir durumla karşılaşmadığı için çocuk sürekli şunu sorguluyor: niye biz onların dilini öğreniyoruz da, onlar bizim dilimizi öğrenmiyor? Üniversitedeki düşüncem herkesin yabancı dil öğrenmeyi gerekli gördüğü yönündeydi. Fakat buraya gelince görüyorsun ki çocukların temeli zayıf, yeterli kaynak yok, öğrencilerin hevesi yok. Bu da meslek aşkını baltalıyor.” [K12]

“Üniversitede dile karşı set çekecek öğrencilerle karşılaşacağımı pek tahmin etmezdim. Sürekli niye İngilizce öğreniyoruz ki diyorlar ve düşük motivasyonlarından dolayı dersi kavramakta zorluk çekiyorlar.” [K05]

“Üniversitedeyken her öğrenciye ulaşabileceğimi düşünüyordum. Hepsine bir şeyler öğretebilirim diyordum, fakat öğretmen olduktan sonra bunun pek mümkün olmadığını gördüm. Dil öğretiminde çocukların bir dil öğrenmeyi bu kadar reddedeceklerini düşünmezdim.” [K16]

Çalışmaya katılanların %47.0’lık bölümü çalıştıkları okullarda *materyal eksikliği* olduğunu ve bu okulların *fiziki koşullarının* beklentilerinin altında çıktığını belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcıların bazı söylemleri aşağıdaki şekildedir:

“Üniversitede aktarılan durumların tamamında öğretimi sağlayacak materyaller tam gibi düşünülüyor ve ona göre davranıyoruz fakat görev yaptığın yerde materyalleri sağlayamayınca, öğretim ortamı oluşturamayınca doğal olarak aksaklıklar oluşuyor. Ben materyal ve fiziki şartların bu kadar eksik olabileceğini tahmin etmezdim” [K12]

“Daha önce de belirttiğim gibi üniversitede sınıfı hep hayali bir yer olarak düşünürdüm, ama gerçeğin bambaşka olduğunu gördüm. Devlet okullarının koşullarını düşündüğümüzde uygulamak istediğim her yöntemi ve tekniği uygulayamadığımı görüyorum. Materyal eksikliği var ve bazı aktiviteler ne yazık ki gerekli materyaller olmadan yürümüyor. Ayrıca çalıştığım okulun diğer fiziki şartları da tam istenilen düzeyde değil. Üniversitede okurken tabii insan bu detayları çok düşünmüyor.” [K21]

“İstediğim yöntemleri deneme imkânı bulamadım, okuldaki donanım eksikliklerinden dolayı. Bir okulda kesinlikle dil laboratuvarı ya da dil sınıfı olmalı.” [K11]

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33.3’ünün üzerinde durdukları diğer bir konu denetleme süreçlerinin ve müfredatın yarattığı sınırlılıklardır. Bu doğrultuda, katılımcılar denetleme süreçlerinin ve müfredatın istedikleri sınıf içi uygulamaları gerçekleştirilmede sınırlar koyduğunu ve bu durumun üniversite eğitimleriyle gerçek uygulamalar arasında uyumsuzluklara yol açtığını aktarmışlardır.

“Üniversitede yabancı dil öğretimi ile ilgili sahip olduğum düşünceler şuan sahip olduğum düşüncelerden çok daha farklıydı çünkü üniversitede sahip olduğum daha doğrusu öğretilenler maalesef ki devlet okullarının müfredatıyla uyuşmamaktadır. Örneğin üniversitede bütün beceriler ayrı olarak ve kapsamlı bir şekilde öğretimi yapılmaktadır. Fakat devlet okullarında haftalık üçer saat yabancı dil dersiyle bütün becerilerin hızlı bir şekilde kazandırılması beklenmektedir. Ancak üç saat yabancı dil dersi ile temel becerilerin aynı anda öğretilmesi çok güç ve neredeyse imkânsızdır. Bu yüzden müfredata uygun olarak yapılan yabancı dil öğretimleri üniversitede sahip olduğum yabancı dil öğretimini biraz daha ütöpikleştirmiştir”. [K16]

“Üniversitede verilen dil öğretimi eğitimi ile okullarda yapmamızı istedikleri öğretmenlik bambaşka şeyler. Maalesef okullarda bizi denetleyen müfettişler ve yetkililer var ve onlar öğrencilere verilen dil eğitimi haricinde her şeyi değerlendiriyorlar. Bu sayede ben öğretmenliği unutmuş durumdayım. Elimden geldiği kadar dil öğretiminde iletişim becerilerini kullanıyorum ama bunu çok kısıtlı şartlarda sürdürebiliyorum çünkü yetiştirmek zorunda olduğum bir müfredat ve milyonlarca prosedür var sadece denetleme için gerekli olan. Çoğu belgeyi sadece denetleneceğiz diye dolduruyoruz.” [K25]

Katılımcıların %27.0’lık bir bölümü sınav odaklı eğitim sisteminin üniversitede aldıkları eğitim sonucu gerçekleştirmek istedikleri yabancı dil öğretimi uygulamalarına engel teşkil ettiğini aktarmışlardır. Bu doğrultuda bazı katılımcı söylemleri şöyledir:

“Etkili ve öğrenci odaklı eğitim kimsenin umurunda değil. Sınav odaklı bir eğitim sistemi var bu sınav test ile yapılıyor. Çok test çözen öğrenci başarılı sayılıyor ve tabii bu testi çözdüren öğretmen de. Ben 7 aylık MEB öğretmenliği tecrübem boyunca iyi öğretmenliğin iyi bir ezberletici olmakla mümkün olacağını fark ettim.....sınıfta TEOG denemesinde 20 soruda 20 doğru çıkaran 2-3 öğrencim var gerisi de çok kötü değil. Öğrenciler seviniyor haliyle doğru sayılarının arttığından ancak onlar sevindikçe ben üzülüyorum. Ortaokulu bitirip de öğrenmenin verdiği hazzı değil de sadece testte doğru yapmanın hazzını yaşamakla yetinecekler. Hala aralarında en basit şekilde kendini ifade edemeyen öğrenciler var. Maalesef bu sistemle gidilirse öğrencilerin uzun yıllar İngilizce konuşamayacağı kesin.” [K19]

“Üniversitedeyken dört temel dil becerisinin ve yan becerilerin (özellikle kelime bilgisi) dengeli bir biçimde geliştirilmesinden yanaydım. İnsanlar yıllardır İngilizce dersi görüyor. Çoğu İngilizce konuşamıyor ve yazamıyor. Şimdi ise bulunduğum sistemde bunun imkânsızlığını görüyorum. Öğrencilerimi derse güdülemekte bile güçlük çekiyorum. TEOG diye bir gerçek var. Hem öğrencilerin hem de idarenin tek derdi bu. TEOG skorları düşükse sen de otomatikman başarısız oluyorsun. Kimse bu çocuklar İngilizce konuşabiliyor mu konuşamıyor mu ilgilenmiyor. Başarmak demek sınavı geçmek demek, gerçek hayatta öğrendiğini uygulamak değil.” [K23]

“Ben aslında 4 beceriyi geliştirmeye yönelik bir eğitim vermek istiyordum. Ancak bu hem ders saatinin çok az olması hem de müfettişlerin TEOG odaklı değerlendirmeler yapması yüzünden pek mümkün değil. Üniversitede hep 4 becerinin önemini vurgulayan dersler almışken, gerçek hayatta buna engel olan durumlarla karşılaşmak beni yapmak istediklerimi gerçekleştirmek konusunda çok kısıtlıyor.” [K01]

3. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin atandıkları bölgedeki sosyokültürel yapıya ve bölgesel koşullara

adapte olmakta sorunlar yaşadıkları, çalıştıkları kurumda eğitime sekte vuran durumlarla karşılaştıkları ve üniversitede sahip oldukları öğretmenlik mesleği beklentileriyle görev yaptıkları süre içerisinde tecrübe ettiklerinin örtüşmediği görülmektedir. Görev yapılan bölgede ve kurumlardaki bu öğretmenlerin öğretmenlerin mesleki ideallerini ve hedeflerini olumsuz etkilediği ve ayrıca üniversite eğitiminin öğretmenleri bu koşullara kapsamlı olarak hazırlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin eğitim sürecindeki performansının ve memnuniyetinin yüksek olması eğitimdeki makro ve mikro hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Dolayısıyla öğretmenlerin bu sorunlarının çözümünde profesyonel destek almaları ve üniversite eğitimi gördükleri yıllarda her türlü çalışma koşullarına hazırlıklı olma konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Detaylı olarak incelendiğinde farklı kültür, sosyal ortam, fiziki koşullar ve iklim/ulaşım, iletişim, güvenlik ve maddiyat etmenlerinin öğretmenleri çalıştıkları coğrafyada uzun vadede kalıcı olmak konusunda tereddüte sürüklediği görülmektedir. Özellikle farklı kültür ve değer yargılarının ve sosyal ortam sınırlılıklarının öğretmenleri olumsuz etkilediği çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Bunlara fiziki koşulların yetersizliği, iklim/ulaşım sorunları, iletişim, güvenlik ve maddiyat problemleri de eklendiğinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin çalıştıkları bölgeye ve kuruma karşı aidiyet duygusu oluşturmaları zorlaşmaktadır. Benzer sonuçlar Babacan'ın (2006) çalışmasında da ortaya konmuştur. Babacan (2006) öğretmenlerin şehir merkezine uzak, sosyal imkânların sınırlı olduğu bölgelerde görev yapmak istememelerinden dolayı il merkezlerine ya da il merkezlerine yakın yerleşim birimlerine tayin olmak istediklerini tespit etmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının, henüz üniversite eğitimi aşamasında, atandıkları bölgelerde karşılaşılabilecekleri sorunlara karşı hazırlanmaları, bu problemleri aşmalarında onlara destek olacaktır. Duran, Sezgin ve Çoban'ın (2011) araştırmalarında belirttikleri gibi İlçe ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü yöneticilerinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda etkin olarak çalışmaları, karşılaşılan sorunların aşılmasında ve öğretmenin kendisini yalnız hissetmemesinde fayda sağlayacaktır. Ayrıca, Ekinci'nin (2010) de belirttiği gibi bu uyum ve geçiş sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamak için okul müdürlerinin, göreve yeni başlayan öğretmenlere destek olması gerekmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin görevlerini yaptıkları okullarda karşılaştıkları sorunlar öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, fiziki koşullar ve materyal eksikliği, öğrenci disiplini, öğrencilerin önyargıları, öğrenci devamsızlığı, öğretmenlerin ve idarecilerin tepkisizlikleri olarak belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar Anılan, Kılıç ve Demir (2015), Toker-Gökçe (2013) ve Öztürk'ün (2015) araştırmalarındaki sonuçlar ile benzerlikler göstermektedir. Bu araştırmaların benzer sonuçlar içermesi karşılaşılan sorunların daha geniş bir çerçevede değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Katılımcıların özellikle vurguladıkları en temel sorun öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin çok düşük olmasıdır. Ortaöğretimin son kademesinde olup hala okuma

yazma bilmeyen öğrencilerin sınıflardaki varlığı, katılımcıların bu konudaki iddialarının boyutlarını gözler önüne sermektedir. Araştırmalar, eğitimde hedeflenen kazanımların meydana gelebilmesini öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile ilişkilendirmektedir (Başar, 2001). Bu doğrultuda, hem Milli Eğitim denetçilerinin hem de okul idarecilerinin eğitimin sürekliliğini denetlemesi ve sağlaması önem taşımaktadır. Okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi, aile-okul işbirliği çerçevesinde öğrencilerdeki davranış bozukluklarının ele alınması ve öğrencinin okula devam etme zorunluluğu konusunda velilerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarının artırılması ve çalıştıkları kurumları gelip geçici yerler olarak görmemeleri konusunda motive edilmeleri kolektif bir başarı sağlanması açısından önem taşımaktadır.

Katılımcılardan yabancı dil öğretimi ile ilgili üniversitede sahip oldukları düşünceler ile göreve başladıktan sonra edindikleri tecrübeler sonucunda ortaya çıkan düşüncelerini karşılaştırmaları istenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar üniversite eğitiminin gerçek dünyayı yansıtmadığını, öğrencilerin yabancı dile karşı önyargılı olacaklarını beklemediklerini, materyal sayısı ve fiziki şartların beklentilerinin altında olduğunu, denetleme süreçleri, müfredat ve sınav odaklı eğitim sisteminin yapmak istedikleri uygulamaları belediklerinden daha fazla sınırladığını aktarmışlardır. Bu sonuçların bulunduğu ortak nokta üniversite eğitimi ile gerçek yabancı dil uygulamaları arasındaki kopukluktur. Veeman'ın (1984) "gerçeklik şoku" olarak nitelendirdiği üniversite eğitimi ve gerçek olaylar uyumsuzluğunun, katılımcıların büyük bir bölümü tarafından yaşandığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç, Oğuz (2004), Yeşilyurt ve Karakuş (2011), Sarı ve Altun'un (2015) üniversitede alınan eğitimin yeni çalışma ortamında kısa sürede işlevsiz hale gelebildiğini ileri süren görüşlerini destekler niteliktedir. Yüksek Öğretim Kurumu tarafından yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları için hazırlanmış olan dersler ve içerikleri incelendiğinde, öğretmen adaylarına bütün dil becerilerinin öğretilmesinin önemini aktarıldığı, birçok yöntem, metot ve tekniğin öğretildiği, öğrenci merkezli ve öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önüne alan bir eğitimin verilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aktardıkları bu hedefler bağlamında bir eğitim aldıklarını doğrulamaktadır. Ancak çalışmaya katılan öğretmenler, haftalık İngilizce ders saatinin azlığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar, sınıf içerisindeki öğrencilerin yaş farklılıkları, sınav odaklı eğitim sisteminin getirdiği zorlamalar, müfredatın ve denetlemenin getirdiği sınırlamaların üniversitede öğrendiklerini uygulamaya geçirmeyi mümkün kılmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, üniversitede aldıkları eğitimin onları standart olan mükemmel sayılabilecek koşullarda yabancı dil eğitimi aktarmaya hazırladığını, ancak bu eğitimin materyal eksikliğinin yaşandığı, öğrencinin yabancı dil öğrenmeye karşı direnç gösterdiği, veli, idareci ve denetçilerin dilsel başarı algılarının sınav odaklı olduğu bir ortamda uygulanabilir olmadığını vurgulamışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlere öğrenci merkezli bir

eğitim ortamı yaratmalarını ve öğrencilerine hedef dilde iletişimsel yetkinlik kazandırmayı hedeflemelerini söylemektedir (Kırkgöz, 2008). Ancak, uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) tarzı merkezi sınavlarda bu iletişimsel becerilen ölçülmemesi ve haftalık İngilizce ders saatinin iletişimsel becerilerin kazandırılması için yetersiz olması gibi durumlar hedeflenen ile uygulanan arasında bir çelişki doğurmakta ve üniversitede verilen eğitimin uygulama boyutuna geçmesini engellemektedir. Dolayısıyla MEB ve YÖK koordinasyonunda yabancı dil öğretimine ilişkin müfredatların ve uygulamaların gözden geçirilerek üniversite eğitiminde alınan bilgilerin okullarda uygulanabilirliği sağlanmalı ve ayrıca devlet tarafından yapılan yabancı dil başarısını ölçen sınavların hedeflenen eğitimi yansıtması amaçlanmalıdır.

Kaynakça

- Agee, J. (2004). Negotiating a teaching identity: An African American teacher's struggle to teach in test-driven contexts. *Teachers College Record*, 106 (4), 747-774.
- Anılan, H., Kılıç, Z., & Demir, Z. M. (2015). Kırsal alanda öğretmen olmak: Sınıf öğretmenlerinin bakış açısı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11, 249-172.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 40, 45-55.
- Babacan, R. (2006). *Mesudiye ve Ayrancı köylerinde eğitim ve çevre ilişkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri*. Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaa.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. A., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge/ Falmer.
- Duran, E., Sezgin, F., & Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Gratch, A. (1998). Beginning teachers and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*. 49 (3), 220-226.

- Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M., & Rivkin, S. G. (2005). *The market for teacher quality*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Hover, S. D., & Yeager, E. A. (2004). Challenges facing beginning history teachers: An exploratory study. *International Journal of Social Education*, 19 (1), 8–26.
- Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.
- Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (4), 309–322.
- Kıroğlu, K. (2008). *Yeni ilköğretim programları (1–5. Sınıflar)*. Ankara: Pegem Yay.
- Leigh, A. K. (2010). Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores. *Economics of Education Review*, 29 (3), 480-488.
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models: Teacher character and moral virtues. *JOPERD*, 79 (2), 45 – 49.
- Mathews, B. (2011). Teacher Education to Meet the Challenges Posed by Child Sexual Abuse. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (11), 13–32.
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31 (3), 39-56.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Oğuz, A. (2004). Okul deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141-162.
- Öztürk, M. (2015). Köy ve Kasabalarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yılında Yaşadıkları Güçlükler. *Elementary Education Online*, 1 5(2), 378-390.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417–458.
- Sarı, H. M., & Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 213-226.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-714.

- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Toker Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık döneminde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 137-156.
- Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Watkins, P. (2005). The principal's role in attracting, retaining, and developing new teachers. *The Clearing House*, 79 (2), 83-87.
- Yeşilyurt, E., & Karakuş, M. (2011). The problems teachers encountered during the candidacy process. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 261-293.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.