T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GÖREVE YENİ BAŞLAYAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKTE YAŞADIKLARI İLK DENEYİMLER, KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Hazırlayan
MUSTAFA KORUCU

Yüksek Lisans Tezi

Temmuz 2025
KAYSERİ

T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GÖREVE YENİ BAŞLAYAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKTE YAŞADIKLARI İLK DENEYİMLER, KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Hazırlayan
MUSTAFA KORUCU

Danışman
Doç. Dr. EBRU EZBERCİ ÇEVİK

Temmuz 2025
KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Mustafa Korucu

İmza

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Göreve Yeni Başlayan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Meslekte Yaşadıkları İlk Deneyimler, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan	**Danışman**
Mustafa KORUCU	Doç. Dr. Ebru EZBERCİ ÇEVİK

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Mustafa KORUCU' nun hazırladığı **Göreve Yeni Başlayan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Meslekte Yaşadıkları İlk Deneyimler, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Matematik ve Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Unvan Ad SOYADI	……..
Jüri Üyesi (Danışman)	Unvan Ad SOYADI	……..
Jüri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	……..

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından …/ … / …… tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca … / … / …… tarihinde ve …… sayılı karar ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Onur Alp İLHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimi hazırlarken bilgi ve deneyimiyle bana rehberlik eden, akademik birikimi ve desteğiyle çalışmama değer katan, üzerimde emeği yüksek olan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Ebru Ezberci Çevik'e en içten şükranlarımı sunuyorum.

Akademik gelişim sürecimde katkılarını esirgemeyen ve değerli fikirleriyle yolumu aydınlatan Doç. Dr. Alpaslan Gözler' e teşekkür ederim.

Tez sürecimde düşünsel katkı ve moral desteği sağlayan, birlikte yol yürümekten büyük mutluluk duyduğum dostlarım Onur, Kürşat ve Ayşegül'e teşekkür ederim.

Bu sürecin en kıymetli destekçileri olan aileme, her zaman yanımda olan, sabrı ve anlayışıyla güç veren eşime ve hayatıma neşe, anlam ve umut katan sevgili kızıma yürekten teşekkür ediyorum. Onların varlığı, bu yolculuğun en büyük motivasyon kaynağı olmuştur.

Emek veren, katkı sunan ve bu süreci benimle paylaşan herkese gönülden teşekkür ederim.

Mustafa KORUCU

Temmuz 2025, KAYSERİ

ÖZ

GÖREVE YENİ BAŞLAYAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKTE YAŞADIKLARI İLK DENEYİMLER, KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Mustafa KORUCU

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz, 2025
Danışman: Doç. Dr. Ebru EZBERCİ ÇEVİK

Bu araştırma, 2021 yılı ve sonrasında atanan fen bilimleri öğretmenlerinin göreve başlama süreçlerinde karşılaştıkları deneyimleri, karşılaştıkları başlıca sorunları ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini incelemektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde görev yapan 10 Fen Bilimleri öğretmeni ile Şanlıurfa ilinde görev yapan 10 Fen Bilimleri öğretmeni olmak üzere 2021 sonrası görevine başlamış toplam 20 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla çevrim içi olarak toplanmış; içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin idari işlemler, mesleki gelişim, okul ortamı, sosyal çevre, öğrenci ve veli ilişkileri gibi farklı alanlarda çeşitli zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Özellikle resmi evrak işleri, hizmet içi eğitim yetersizliği ve yeni okul ortamına adaptasyon sorunları dikkat çekmektedir. Katılımcıların önerileri arasında mesleki destek mekanizmalarının

güçlendirilmesi, hizmet içi eğitimlerin artırılması ve deneyimli öğretmenlerle mentorluk uygulamalarının yaygınlaştırılması yer almaktadır. Sonuç olarak, yeni atanan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki uyum sürecinde çok boyutlu desteğe ihtiyaç duyduğu ve bu alanda yapılacak iyileştirmelerin öğretmenlerin motivasyonu ile mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: fen bilimleri öğretmenleri, mesleğe uyum, sorunlar, çözüm önerileri

ABSTRACT

FIRST EXPERIENCES, PROBLEMS FACED AND SOLUTION PROPOSALS OF NOVICE SCIENCE TEACHERS

Mustafa KORUCU

Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master's Thesis, July, 2025
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ebru EZBERCİ ÇEVİK

This study investigates the experiences, main challenges, and solution proposals of science teachers appointed in 2021 and afterwards during their initial years in the profession. In the study, phenomenological design was preferred within the scope of qualitative research method. The study group consists of 20 science teachers, with 10 working in Gaziantep and 10 in Şanlıurfa, all of whom began their duties after 2021. Data was collected online through structured interviews and analyzed using content analysis. The findings reveal that teachers face various challenges in administrative procedures, professional development, school environment, social adaptation, and relationships with students and parents. Notably, difficulties related to bureaucratic paperwork, insufficient in-service training, and adaptation to new school settings were frequently highlighted. Participants suggested strengthening professional support mechanisms, increasing in-service training opportunities, and expanding mentorship practices with experienced teachers as potential solutions. In conclusion, the study emphasizes that newly appointed science teachers require multidimensional support during their adaptation process, and improvements in this area would significantly contribute to their motivation and professional development.

Keywords: science teachers, adaptation to the profession, problems, solution suggestions

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ii
KABUL VE ONAY iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER viiii
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 4
1.2. Araştırmanın Önemi 6
1.3. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları 8
1.4. Sayıltılar 9
1.5. Sınırlılıklar 9
1.6. Tanımlar 10
BÖLÜM II 12
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 12
2.1. Öğretmenlik Mesleği 12
2.1.1. Öğretmenlik mesleğinin tanımı 14
2.1.2. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri 16
2.1.3. Öğretmenlik mesleğinin önemi 18
2.1.4. Öğretmenlik mesleğinde genel yeterlilikler 19
2.2. Öğretmen Yetiştirme Süreci 19
2.2.1. Adaylık süreci 22
2.2.2. Hizmet içi eğitim 24
2.3. Fen Bilimleri Öğretmenliği 19
2.4. İlgili Araştırmalar 19
2.4.1 Yeni atanan kelimesi ile ilgili araştırmalar 28
2.4.2 Göreve yeni başlayan kelimesi ile ilgili araştırmalar 30
BÖLÜM III 33

YÖNTEM 33
3.1. Araştırmanın Modeli 33
3.2. Araştırma Grubu 34
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 38
3.4. Verilerin Analizi 38
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik 39
BÖLÜM IV 40
BULGULAR 40
4.1. Mesleğe Uyum ve Başlangıç Zorlukları Temasına Ait Bulgular 42
4.2. Çevresel ve Sosyal Uyum Temasına Ait Bulgular 43
4.3. Okulun Fiziki ve Eğitim Ortamı Temasına Ait Bulgular 44
4.4. Sınıf İçi Deneyimler ve Eğitim Uygulamaları Temasına Ait Bulgular 46
4.5. Hizmet Öncesi Eğitim ve Mesleki Yeterlik Temasına Ait Bulgular 47
4.6. Mesleki Dayanışma ve Destek Mekanizmaları Temasına Ait Bulgular 48
4.7. Karşılaşılan Sorunlar, Zorluklar ve Çözüm Önerileri Temasına Ait Bulgular 49
BÖLÜM V 51
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 51
5.1 Öneriler 59
KAYNAKÇA 62
EKLER 77
EK 1: Yapılandırılmış Görüşme Soruları 77
EK 2: Uzman Görüşü 79
EK 3: Etik Komisyonu Onay Bildirimi 80
EK 4: MEB İzinleri 81
ÖZGEÇMİŞ 83

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 2021-2024 Yıllarında Fen Bilimleri Öğretmenliği Branşına Ayrılan Kontenjanlar …….....34

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 2021 Mart Ataması Fen Bilimleri İllere Göre Kontenjan Dağılım. 35
Şekil 2 2021 Eylül Ataması Fen Bilimleri İllere Göre Kontenjan Dağılımı. 35
Şekil 3 2022 Temmuz Ataması Fen Bilimleri İllere Göre Kontenjan Dağılımı. 36
Şekil 4 2023 Mart Ataması Fen Bilimleri İllere Göre Kontenjan Dağılımı. 36
Şekil 5 2024 Mayıs Ataması Fen Bilimleri İllere Göre Kontenjan Dağılımı. 36
Şekil 6 Katılımcıların yanıtlarında en sık tekrar eden kavramlar. 41
Şekil 7 Temalar. 41
Şekil 8 Mesleğe Uyum ve Başlangıç Zorlukları Temasına Ait Kategori ve Kodlar. 42
Şekil 9 Çevresel ve Sosyal Uyum Temasına Ait Kategori ve Kodlar..... 43
Şekil 10 Okulun Fiziki ve Eğitim Ortamı Temasına Ait Kategori ve Kodlar. 45
Şekil 11 Sınıf İçi Deneyimler ve Eğitim Uygulamaları Temasına Ait Kategori ve Kodlar 46
Şekil 12 Hizmet Öncesi Eğitim ve Mesleki Yeterlik Temasına Ait Kategori ve Kodlar. 47
Şekil 13 Mesleki Dayanışma ve Destek Mekanizmaları Temasına Ait Kategori ve Kodlar. 48
Şekil 14 Karşılaşılan Sorunlar, Zorluklar ve Çözüm Önerileri Temasına Ait Kategori ve Kodlar..... 49

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanarak topluma uyum sağlamalarını ve toplumsal gelişime katkıda bulunmalarını amaçlayan sistemli bir süreçtir (Giddens, 2009). Toplumların kalkınmasında ve bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerinde eğitimin rolü büyüktür. Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerler kazanarak toplumların sosyoekonomik, kültürel ve teknolojik alanlardaki ilerlemesine katkı sağlayan temel bir süreçtir (Dewey, 1916). Bireyin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminde belirleyici bir rol oynayan eğitim, toplumsal değişim ve kalkınmanın lokomotifi olarak kabul edilmektedir (Day, 2004). Eğitim sadece akademik bilgi aktarımı değil, bireyin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve yaratıcılık gibi yaşam becerilerini geliştirmesini de kapsayan kapsamlı bir süreçtir (Sönmez, 2000). Toplumların gelişmişlik düzeyi, büyük oranda sahip oldukları eğitimli insan gücü ile doğrudan ilişkilidir (Aypay, 2017). Eğitim, sadece bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal refahı ve sürdürülebilir kalkınmayı da destekler (Demirel, 2019).

Türkiye'de eğitim, tarih boyunca toplumun şekillendirilmesinde ve modernleşme sürecinde temel bir unsur olarak kabul edilmiştir. Osmanlı döneminde eğitim, büyük ölçüde dini kurumlar üzerinden yürütülmüş; medreseler, mektepler ve sübyan okulları, bireylerin dini bilgiler edinmeleri ve temel okuryazarlık kazanmaları amacıyla hizmet vermiştir. Ancak Tanzimat ve Islahat Fermanları ile başlayan modernleşme hareketleri, eğitim alanında da reform ihtiyacını doğurmuş ve batılı tarzda okulların kurulmasıyla laik eğitim sistemine geçişin temelleri atılmıştır (Akyüz, 2021). Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile eğitim, toplumsal dönüşümün en önemli araçlarından biri olarak görülmüş ve 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu

ile eğitim sisteminde birlik sağlanarak tüm okullar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır (Arı, 2002). Bu dönemde okuryazarlık oranının son derece düşük olması nedeniyle okuma yazma seferberlikleri başlatılmış, Millet Mektepleri ve daha sonra Halkevleri gibi kurumlar aracılığıyla halk eğitimi desteklenmiştir. Ayrıca kırsal kesimin eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla 1940'larda Kırsal Kalkınma Politikası çerçevesinde Köy Enstitüleri kurulmuş, bu kurumlar sayesinde hem teorik hem pratik bilgilerin harmanlandığı özgün bir öğretmen modeli geliştirilmiştir (Ezer, 2020). Ancak siyasal atmosferdeki değişimle birlikte Köy Enstitüleri kapatılmış, eğitim sisteminin merkezileşmesi hızlanmıştır. 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türkiye'de eğitimin genel ilkeleri, amaçları ve organizasyonel yapısı yeniden belirlenmiş, eğitimin bireylerin çok yönlü gelişimini desteklemesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2023). Zamanla eğitim sisteminde niceliksel bir büyüme yaşanmış; öğrenci sayıları artmış, yeni okul binaları yapılmış, öğretmen yetiştirme faaliyetleri genişletilmiştir. Ancak bu büyüme süreci, kaliteyi artıracak yapısal reformlarla desteklenememiştir (Erçetin ve Arifoğlu, 2016).

Eğitimci olmak, yalnızca bilgiyi aktaran bir figür olmanın ötesinde, bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine rehberlik eden, onların potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olan çok yönlü bir sorumluluğu üstlenmektir. Eğitimciler, bireylerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda karakter gelişimlerini, etik değer anlayışlarını ve toplumsal sorumluluk bilincini de şekillendirirler (Saban, 2009). Eğitimci, toplumların dönüşümünde ve kalkınmasında kilit bir aktördür; bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim kurma ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmalarını sağlar (Day, 2004). Bu nedenle, eğitimci olmak sadece mesleki bir kimlik değil, aynı zamanda sürekli öğrenmeyi, gelişimi ve değişimi benimseyen bir yaşam biçimidir (Darling Hammond, 2010).

Modern eğitim anlayışı, eğitimcinin rolünü daha da karmaşık ve dinamik hale getirmiştir. Geleneksel "bilgi veren" öğretmen profili yerini, öğrencilere öğrenmeyi öğreten, onları öğrenme süreçlerinde aktif kılan, rehberlik eden bir eğitimci modeline bırakmıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Bu bağlamda eğitimcinin, pedagojik formasyon bilgisine, alan uzmanlığına, psikolojik danışmanlık becerilerine ve kültürel farkındalığa sahip olması beklenmektedir (Shulman, 1987). Ayrıca, günümüzün hızla değişen bilgi toplumu koşullarında eğitimcinin teknoloji okuryazarı olması, dijital araçları etkin şekilde

kullanarak öğrenme süreçlerini desteklemesi de büyük önem taşımaktadır. Eğitimci olmanın temelinde sevgi, sabır ve özveri yer alır.

Eğitimciler, bireylerin hatalarına hoşgörüyle yaklaşmalı, farklı öğrenme hız ve stillerine saygı duymalı ve öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözeterek öğretim stratejileri geliştirmelidir (Brophy, 1988). Eğitimcinin öğrenciye verdiği güven duygusu, bireyin özgüvenini inşa etmekte ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, etkili bir eğitimci olmak, empati kurabilme, esnek olabilme ve sürekli kendini yenileyebilme becerilerini de beraberinde getirir. Eğitimci olmak yalnızca bir meslek değil, bireylerin hayatlarına anlam katmayı, onları geleceğe hazırlamayı ve toplumun refahına katkı sağlamayı amaçlayan kutsal bir misyona sahip olmaktır. Eğitimciler, bireylerin yaşam boyu öğrenme yolculuklarında onlara ilham veren ve yön gösteren ışık kaynaklarıdır. Bu nedenle eğitimcilerin, mesleki gelişimlerini sürekli olarak sürdürmeleri, yeniliklere açık olmaları ve öğrenmeyi yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline getirmeleri kaçınılmazdır (Guskey, 2002).

Türkiye'de eğitimci olmak, yalnızca bireylere bilgi aktarmak değil, aynı zamanda toplumsal değişimi ve ilerlemeyi yönlendiren bir misyona sahip olmak anlamına gelir. Eğitimciler, Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana Türkiye'nin modernleşme ve kalkınma hedeflerinin temel taşı olarak görülmüş, bireylerin yalnızca akademik bilgiyle değil aynı zamanda ulusal değerlerle donatılması sürecinde aktif rol üstlenmişlerdir (Akyüz, 2021). Mustafa Kemal Atatürk'ün "Öğretmenler! Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır" sözü, eğitimciliğin Türk toplumundaki kutsal yerini ve sorumluluğunu açık bir şekilde ortaya koymuştur. Türkiye'de eğitimciler, sadece bir meslek grubunun üyeleri değil, aynı zamanda kültürel kimliğin taşıyıcıları, demokratik bilinç ve toplumsal sorumluluk anlayışının aktarıcılarıdır (Saban, 2009). Eğitimcinin rolü, bireylerin zihinsel gelişimlerini desteklemenin ötesine geçerek onların sosyal, kültürel ve etik değerler sistemini içselleştirmelerine yardımcı olmayı da kapsar. Bu bağlamda Türkiye'de eğitimci olmak, öğrencilerin bireysel potansiyellerini keşfetmelerini sağlarken, onları ülkenin sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunabilecek donanıma sahip bireyler olarak yetiştirme sorumluluğunu da beraberinde getirir (Özoğlu, 2010).

Öğretmenlik mesleği, 21. yüzyılda bireylerin sadece bilgi edinmesini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iş birliği gibi üst düzey

becerileri geliştirmesini hedefleyen çok boyutlu bir profesyonel alana dönüşmüştür (OECD, 2020). Türkiye'de öğretmenlik, Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana toplumsal kalkınmanın temel dinamiği olarak kabul edilmiş ve öğretmenler, modernleşme sürecinin taşıyıcıları olarak görülmüştür (Gökçek ve Sezer, 2019). Günümüzde öğretmenlerden beklenen sadece ders anlatmak değil; aynı zamanda öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmek, onları yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmek ve dijital çağın gerektirdiği becerilere hazırlamaktır (Ural, 2024). Türkiye'de öğretmen olmak, eğitim sisteminde sık sık yaşanan değişimlere uyum sağlamak, pedagojik ve teknolojik yenilikleri takip etmek ve aynı zamanda toplumsal değerleri yaşatarak bireyler yetiştirmek sorumluluğunu da içermektedir (Balcı, 2022). Eğitim politikalarının değişen beklentileri, öğretmenlerin mesleki rollerini çeşitlendirmiş; onların sadece bir bilgi kaynağı değil, aynı zamanda rehber, danışman ve lider olmalarını da zorunlu kılmıştır (Eryaman ve Riedler, 2017). Bu bağlamda, Türkiye'de eğitimci kimliği, sürekli değişen sosyal, ekonomik ve kültürel dinamiklere duyarlı, çok boyutlu bir mesleki kimlik olarak yeniden tanımlanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerler kazanarak topluma aktif bireyler olarak katılmalarını sağlayan, toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimini yönlendiren temel bir süreçtir (Biesta, 2015). Eğitim sistemleri, bireyin çok yönlü gelişimini desteklemek ve toplumsal yapının çağdaşlaşmasını sağlamak amacıyla sürekli bir değişim ve gelişim içerisindedir (Fullan, 2016). Ancak eğitim süreci, birey, toplum ve kurumlar arasındaki dinamik ilişki nedeniyle birçok zorluğu da beraberinde getirmektedir (Sahlberg, 2011). Küreselleşme, bilgi toplumuna geçiş, teknolojik gelişmeler ve toplumsal beklentilerdeki değişim gibi faktörler, eğitim sistemlerinin sürekli olarak kendilerini yenilemelerini zorunlu kılmaktadır. Eğitimciler, bu değişim sürecinin merkezinde yer almakta ve eğitimin başarısını doğrudan etkileyen en önemli unsurlar arasında bulunmaktadır (Darling-Hammond, 2017). Eğitimcinin rolü yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı değildir; bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemek, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek gibi çok boyutlu görevleri de kapsamaktadır (Hattie, 2015). Ancak eğitimciler, artan iş yükü, değişen öğrenci profili, toplumsal beklentiler, teknolojik değişimler ve müfredat reformları gibi çok çeşitli faktörler nedeniyle mesleklerini icra ederken çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar (OECD, 2020).

Öğretmenler, eğitim sisteminde öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerinde anahtar bir role sahiptir (Kennedy, 2016). Öğrencilerin bilgiye ulaşmaları, bilgi üretmeleri ve bu bilgiyi günlük yaşamda kullanabilmeleri için öğretmenlerin rehberliği büyük önem taşımaktadır. 21. yüzyılda öğretmenlerden yalnızca ders anlatmaları değil; aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılık, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirmeleri de beklenmektedir (Schleicher, 2018). Bu durum, öğretmenlik mesleğini çok daha karmaşık ve çok yönlü bir yapıya büründürmüştür. Öğretmenler, yalnızca akademik bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine de yön veren, toplumun geleceğini şekillendiren bireylerdir (Kelchtermans, 2017). Ancak öğretmenlik mesleği, özellikle yeni başlayan öğretmenler için önemli zorluklar barındırmaktadır. Mesleğe yeni adım atan öğretmenler; teorik bilgiler ile pratik uygulamalar arasındaki fark, sınıf yönetimi, öğrenci çeşitliliği, veli iletişimi ve mesleki destek eksikliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Fantilli ve McDougall, 2009). Bu durum, öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve meslekte kalma sürelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Ingersoll ve Strong, 2011).

Yeni göreve başlayan öğretmenler, mesleki deneyim eksikliği, okuldaki sosyal çevreye uyum sağlama güçlüğü, meslektaş desteği yetersizliği, hizmet içi eğitimlerin eksikliği ve özellikle ilk yıl yaşanan yoğun stres gibi pek çok sorunla mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar (Feiman-Nemser, 2012). Bu zorluklar, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının azalmasına ve bazı durumlarda mesleği erken terk etmelerine yol açabilmektedir. Dolayısıyla, yeni başlayan öğretmenlerin deneyimlerinin ve karşılaştıkları sorunların anlaşılması, eğitim sisteminin başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir.

Eğitim dünyasında birçok farklı öğretmenlik branşı bulunurken, Fen Bilimleri öğretmenliği bunlardan biri olarak özel bir yere sahiptir. Fen Bilimleri öğretmenliği, eğitim alanında özel bir yere sahiptir. Fen Bilimleri eğitimi, bireylerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeyi, doğayı anlama ve bilimsel yöntemleri kullanarak problem çözme yetilerini kazandırmayı hedefler (Lederman, 2007). Fen Bilimleri öğretmenleri, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmek, deneysel yöntemlerle bilimsel bilgi üretmelerini sağlamak ve teknoloji ile bilimi bütünleştirerek öğrenmeyi desteklemek gibi önemli sorumluluklar taşımaktadır (Bybee, 2010). Ancak Fen Bilimleri öğretmenleri de diğer branş öğretmenleri gibi çeşitli zorluklarla

karşılaşmaktadır. Özellikle laboratuvar olanaklarının yetersizliği, deneysel çalışmalar için gerekli materyal eksiklikleri, öğrencilerin bilim derslerine karşı olumsuz tutumları ve ölçme-değerlendirme süreçlerindeki sıkıntılar Fen Bilimleri öğretmenlerinin karşılaştığı temel sorunlar arasında yer almaktadır (Çimer, 2012).

Türkiye'de bu konuda yapılacak araştırmalar, yeni göreve başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimleri ve karşılaştıkları zorlukları derinlemesine anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Literatürde bu alana yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunması, konunun özgünlüğünü artırmaktadır (Erdemir,2007). Bu bağlamda yapılacak araştırmalar, öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesine, hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesine ve yeni başlayan öğretmenlere yönelik destek mekanizmalarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Böylece, Fen Bilimleri öğretmenlerinin mesleki doyumları artırılabilecek, meslekte kalma süreleri uzatılabilecek ve genel olarak eğitim sisteminin kalitesi iyileştirilebilecektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarında son yıllarda yaşanan değişimler, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının etkinliğini daha da kritik hale getirmiştir (Gülmez ve Aslanargun, 2022). Araştırmalar, hizmet öncesi eğitimin teorik bilgi ağırlıklı olması sebebiyle öğretmenlerin okul ortamına uyum sürecinde zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Darling-Hammond, 2010). Bu nedenle, mesleğe yeni adım atan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanan çalışmalar hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi için bilimsel temel oluşturmaktadır. Eğitim sistemlerinin başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğine bağlıdır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, çoğu zaman profesyonel kimlik gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Feiman Nemser, 2012). Sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, veli iş birliği ve okul yönetimi ile ilişkiler gibi alanlarda yaşanan zorluklar, öğretmenlerin mesleki tatminlerini azaltmakta ve bazen mesleği terk etmelerine kadar giden bir sürece yol açmaktadır (Fantilli ve McDougall, 2009). Bu nedenle, yeni başlayan öğretmenlerin deneyimlerinin sistematik bir şekilde incelenmesi ve destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimleri ve

karşılaştıkları zorluklar hem bireysel başarılarını hem de öğrenci çıktılarını etkilemektedir (Ingersoll ve Strong, 2011).

Fen Bilimleri eğitimi, bireylerin bilimsel düşünme becerilerinin gelişmesi, doğaya ve teknolojik gelişmelere dair farkındalıklarının artması için temel bir alan olarak kabul edilmektedir (Osborne ve Dillon, 2008). 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirisel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve bilimsel okuryazarlık gibi yetkinliklerin kazandırılmasında Fen Bilimleri derslerinin rolü büyüktür (Bybee, 2010). Dolayısıyla, Fen Bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyimleri, bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, göreve yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerini anlamak, eğitim sisteminin gelişimine katkı sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Özellikle Fen Bilimleri öğretmenleri, alanlarının doğası gereği uygulamalı ve deneysel öğretim yöntemlerine dayalı bir pedagojik yaklaşım benimsemektedirler (Lederman, 2007). Ancak laboratuvar imkanlarının yetersizliği, malzeme eksiklikleri ve okul yönetimlerinin bu alana yeterli desteği verememesi gibi yapısal sorunlar, yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin mesleki motivasyonunu olumsuz etkilemektedir (Tosun, 2000). Bu noktada, bu alanda yapılacak nitelikli araştırmalar, sorunların kaynağını anlamak ve çözüm odaklı politikalar geliştirmek açısından önemlidir.

Bu araştırma, göreve yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerini anlamaya ve karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri geliştirmeye yöneliktir. Elde edilecek bulgular, öğretmen yetiştirme politikalarının iyileştirilmesine, hizmet içi eğitim programlarının etkinliğinin artırılmasına ve okul yönetimlerinin yeni öğretmenlere sunduğu destek mekanizmalarının güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, Fen Bilimleri öğretmenliği alanındaki literatüre yeni bilgiler kazandırarak akademik açıdan da önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla bu araştırma hem teorik hem de uygulamalı açıdan eğitim sistemine katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Özellikle sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, öğretim stratejileri ve meslektaş ilişkileri gibi alanlarda yaşanan güçlükler analiz edilecektir. Literatürde, yeni öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadığı kültürel uyumsuzlukların mesleki motivasyon kaybına yol açabileceği vurgulanmaktadır (Smith ve Ingersoll, 2021). Deneysel çalışmaların Fen Bilimleri öğretiminde hayati bir öneme sahip olduğu, ancak Türkiye'de birçok okulda laboratuvar altyapısının yetersiz olduğu çeşitli araştırmalarca ortaya konmuştur

(Gürsoy ve Kaya, 2022). Bu bağlamda, yeni öğretmenlerin laboratuvar kullanımında karşılaştıkları zorluklar incelenecektir. Eğitim politikalarında sıkça vurgulanan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmada ne ölçüde etkili olduğu araştırılacaktır (OECD, 2022). Yeni göreve başlayan öğretmenlerin meslektaşlarından ve yöneticilerden aldığı destek, meslekte kalıcılıkları açısından kritik bir rol oynamaktadır (Kelchtermans, 2021). Bu destek mekanizmalarının etkinliği değerlendirilecektir. Öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak geliştirdikleri stratejiler ve çözüm yolları literatürde yeterince incelenmemiştir (Karbeyaz ve Bayar, 2020). Çalışma bu nedenle literatürde önemli bir eksikliği dolduracağı öngörülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Türkiye'de göreve yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine özgü kapsamlı ve güncel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Var olan çalışmalar çoğunlukla genel öğretmen deneyimlerine odaklanmakta, Fen Bilimleri öğretmenlerinin karşılaştığı özgün zorluklar (örneğin laboratuvar altyapısı eksikliği, deneysel uygulama güçlükleri gibi) yeterince derinlemesine analiz edilmemektedir (Genç vd., 2023). Bu araştırma, bu literatür boşluğunu doldurmayı ve yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini hem bireysel hem de yapısal boyutlarda detaylı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı; göreve yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin ilk yıllarındaki deneyimlerini, karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini kapsamlı bir şekilde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın ana problem cümlesi "Göreve yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin ilk yıllarındaki deneyimlerine, karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik görüşleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada şu sorulara da yanıt aranacaktır.

1- Göreve yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukları aşmak için geliştirdikleri çözüm önerilerine yönelik görüşleri nasıldır?

2- Göreve yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin, öğretim sürecindeki olumlu ve olumsuz deneyimlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

3- Göreve yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin, sınıf yönetimi, veli iletişimi ve okul çevresi gibi alanlarda spesifik sorunlara ilişkin görüşleri nasıldır?

4- Göreve yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin, karşılaştıkları sorunlarına yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nasıldır?

5- Göreve yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin, mesleki gelişimlerinde desteğe ihtiyacına yönelik görüşleri nasıldır?

1.4. Sayıltılar

Bu araştırma, Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin güvenilir veriler elde edildiği çeşitli varsayımlarla desteklenmektedir.

1- Çalışmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin, araştırma sorularına içtenlikle ve doğrulukla yanıt verdikleri kabul edilmiştir.

2- Araştırma örneklemi olarak Şanlıurfa ve Gaziantep illerinden seçilen Fen Bilimleri öğretmenlerinin, Türkiye genelindeki yeni başlayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerini temsil edebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

3- Öğretmenlerin İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenen okullarda görev alması nedeniyle çalışmaya gönüllü olarak katkı sağladıkları kabul edilmiştir.

4- Aaştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okul türü ve il koşullarından bağımsız olarak, mesleki yaşantılarına ilişkin deneyimlerini doğru bir şekilde yansıttıkları kabul edilmektedir.

5- Veri toplama sürecinde, dışsal hiçbir etkinin katılımcıların cevapları üzerinde baskı veya yönlendirici bir etki oluşturmadığı varsayılmıştır.

6- Araştırmacının veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde bilimsel tarafsızlık ilkesine bağlı kalarak önyargısız bir yaklaşım sergilediği kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları ve ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilen sınırlılıklar doğrultusunda değerlendirilmelidir. Sınırlılıklar aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

1- Araştırmanın coğrafi sınırlılığı Şanlıurfa ve Gaziantep illeri ile sınırlıdır. Bu sınırlama, öğretmen atamalarında bu illere verilen yüksek kontenjanların dikkate alınmasıyla oluşturulmuştur ve elde edilen bulgular yalnızca bu illerdeki yeni başlayan öğretmenlerin deneyimlerini yansıtmakta olup, tüm Türkiye'ye doğrudan genellenemez.

2- Araştırmanın zaman boyutunda bir sınırlılığı söz konusudur. Veri toplama süreci 2024 yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmada ortaya çıkan bulgular, o dönemin eğitim politikaları, okul ortamları ve toplumsal koşulları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Değişen eğitim politikaları, teknolojik gelişmeler veya toplumsal faktörler zaman içerisinde farklı sonuçlar doğurabilecektir.

3- Araştırma veri toplama aracının sınırlılığı ile ilişkilidir. Araştırmada öğretmenlerden görüşme yoluyla veri toplanmıştır.

1.6. Tanımlar

Aday Öğretmen: Öğretmenlik mesleğine ilk kez atanan ve belirli bir süre boyunca mesleki gelişim ve uyum sürecini tamamlaması beklenen öğretmenlere aday öğretmen denir. Türkiye'de 2016 yılından itibaren uygulanmakta olan Aday Öğretmenlik Uygulama Süreci ile öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması hedeflenmektedir (MEB, 2016). Aday öğretmenler, rehber öğretmenler eşliğinde gelişimlerini sürdürerek asli öğretmenliğe geçmektedir.

Eğitim: Eğitim, bireylerin topluma uyum sağlamalarına ve toplumsal yapının korunup geliştirilmesine katkı sunar (Demirel, 2017).

Fen Bilimleri Dersi: Fen bilimleri dersi, öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerini artırarak bilim ve teknolojiye yönelik farkındalıklarını güçlendirmeyi hedeflemektedir (Bybee, 2010).

Fen Bilimleri Öğretmeni: Fen Bilimleri öğretmenleri, laboratuvar çalışmaları ve deneysel uygulamalar yoluyla öğrencilerin bilimsel yöntemleri uygulamalarını destekler (National Research Council, 2019).

Göreve Yeni Başlayan Öğretmen: Öğretmenlik mesleğine henüz başlayan, genellikle mesleki deneyimi bir ile üç yıl arasında olan öğretmenlere göreve yeni başlayan öğretmen denir. Bu öğretmenler, mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetimi,

müfredat uygulamaları ve öğrenci iletişimi gibi alanlarda çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedirler (Ingersoll ve Strong, 2011).

Hizmet İçi Eğitim: Göreve başladıktan sonra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla düzenlenen kurs, seminer, atölye gibi eğitim faaliyetlerine hizmet içi eğitim denir. Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin değişen eğitim programlarına ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamalarını amaçlamaktadır (OECD, 2022).

Laboratuvar Uygulamaları: Bu uygulamalar, öğrencilerin gözlem yapma, veri toplama ve hipotez geliştirme becerilerini geliştirir (Hofstein ve Lunetta, 2004).

Mesleki Uyum Süreci: Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, okuldaki kültüre, öğrenci yapısına, meslektaş ilişkilerine ve öğretim süreçlerine adaptasyonlarını ifade eden süreçtir. Mesleki uyum süreci, öğretmenin mesleki doyumu, motivasyonu ve meslekte kalıcılığı açısından kritik bir öneme sahiptir (Kelchtermans, 2021).

Mesleki Yeterlilik: Öğretmenin mesleğini etkili bir şekilde icra edebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünüdür. Mesleki yeterlilik hem pedagojik bilgiyi hem de alan bilgisini içerir (Shulman, 1987).

Öğretmen: Eğitim kurumlarında bilgi, beceri ve tutum kazandırmakla yükümlü olan profesyonel kişidir. Öğretmenler, yalnızca akademik bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda birer rehber, model ve toplum lideridir (Darling-Hammond, 2017).

Öğretmenlik Mesleği: Öğretmenlik mesleği, yüksek sorumluluk bilinci, etik ilkelere bağlılık ve yaşam boyu öğrenme anlayışı gerektirir (Goodlad, 1990).

Sosyal Destek Mekanizmaları: Öğretmenlerin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştıran, okul yönetimi, meslektaşlar, aileler ve toplumdan sağlanan destek sistemleridir. Sosyal destek mekanizmaları, özellikle yeni başlayan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve bağlılıklarını artırmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değer kazanımını sağlayan, toplumların sosyo-kültürel ve ekonomik gelişiminde temel rol üstlenen bir meslek grubudur. UNESCO'nun (2021) belirttiği gibi öğretmenler, sadece akademik bilgi aktarıcıları değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün ve bireysel gelişimin anahtarıdır. Dünya genelinde öğretmenlik mesleği, ülkelerin eğitim politikalarına, toplumsal değerlerine ve ekonomik yapılarına göre farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar, öğretmen yetiştirme süreçlerinde, mesleki gelişim politikalarında ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki itibarında kendini göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğinin küresel düzeyde ele alınması, mesleğin farklı sosyo-politik sistemlerde nasıl konumlandığını anlamak açısından önem taşımaktadır. Birçok gelişmiş ülkede öğretmenlik, yüksek standartlara sahip profesyonel bir meslek olarak görülmektedir. Örneğin Finlandiya'da öğretmenlik, en seçkin meslek gruplarından biri olarak kabul edilmekte ve öğretmenler, yükseköğretimde master düzeyinde bir eğitimden geçtikten sonra mesleğe başlamaktadırlar (Sahlberg, 2015). Finlandiya eğitim sisteminde öğretmenler, güçlü bir akademik formasyonun yanı sıra, pedagojik araştırmalarda aktif rol alarak mesleki gelişimlerini sürdürmektedirler. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise öğretmenlik, eyalet bazlı sertifikasyon süreçleri ile düzenlenmektedir. ABD'de öğretmenlerden, yalnızca kendi alan bilgilerine değil, aynı zamanda pedagojik yeterliklere ve sınıf yönetimi becerilerine de sahip olmaları

beklenmektedir (Darling-Hammond, 2017). Ancak ABD'de öğretmenlik mesleğinin itibarı, farklı eyaletlerde değişiklik gösterebilmekte ve bazı bölgelerde öğretmen eksikliği ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Ingersoll, 2020).

Avrupa ülkelerinde öğretmenlik, genellikle yüksek statülü bir meslek olarak algılanmaktadır. Almanya'da öğretmen adayları, uzun ve zorlu bir akademik eğitim sürecinden geçmekte ve öğretmenlik pozisyonları oldukça prestijli olarak değerlendirilmektedir (European Commission, 2022). Almanya'da öğretmenlik, yalnızca bilgi aktaran bir meslek değil, aynı zamanda kültürel değerlerin koruyucusu ve toplumsal bütünleşmenin destekleyicisi bir meslek olarak konumlandırılmıştır.

Asya ülkelerinde ise öğretmenlik mesleğinin itibarı oldukça yüksektir. Özellikle Japonya, Güney Kore ve Singapur gibi ülkelerde öğretmenler, toplumsal saygınlık açısından en üst sıralarda yer almaktadırlar. Bu ülkelerde öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı teşvik edilmekte ve öğretmenlik, bir ömür boyu süren öğrenme ve gelişim süreci olarak görülmektedir (OECD, 2021). Singapur'da öğretmenlik, devlet politikaları tarafından desteklenen, güçlü bir hizmet içi eğitim ve kariyer geliştirme sistemine sahiptir (Ng, 2017). Bu farklı örnekler, dünya genelinde öğretmenlik mesleğinin yalnızca bir eğitim işi olmadığını; aynı zamanda toplumsal değerler, ekonomik yapılar ve kültürel beklentilerle şekillenen bir profesyonel alan olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de öğretmenlik mesleği, Cumhuriyetin ilanından bu yana toplumun modernleşme ve kalkınma sürecinde kilit bir rol oynamıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün "Yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır" sözü, öğretmenliğin toplumun geleceğini inşa eden bir meslek olduğu vurgusunu açıkça ortaya koymaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirme süreci, köy enstitüleri gibi yenilikçi modellerle desteklenmiş, özellikle kırsal alanlarda eğitim seferberliği hedeflenmiştir (Akyüz, 2021).

Günümüzde ise Türkiye'de öğretmenlik mesleği, birçok farklı dinamiğin etkisi altında şekillenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen politikalar çerçevesinde öğretmen yetiştirme süreçleri belirlenmekte ve üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilen pedagojik formasyon programları ile öğretmen adayları mesleğe hazırlanmaktadır (MEB, 2023). 2023 Eğitim Vizyonu ve ardından açıklanan 2024 Eğitim Strateji Planı ile öğretmenlerin mesleki gelişimi, sürekli eğitim, dijital

okuryazarlık ve yenilikçi öğretim yöntemleri gibi alanlarda desteklenmektedir. Bununla birlikte, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin toplumdaki algısında çeşitli sorunlar da bulunmaktadır. Öğretmenlik, geçmiş yıllara kıyasla itibar kaybı yaşamış, düşük maaşlar, artan iş yükü ve mesleki tükenmişlik gibi faktörler öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemiştir (Özoğlu, 2010; Yıldırım ve Demir, 2020). Özellikle yeni atanan öğretmenlerin mesleki uyum süreçlerinde ciddi zorluklar yaşadıkları, sınıf yönetimi, veli iletişimi ve okul ortamına adaptasyon gibi konularda destek mekanizmalarının yetersiz olduğu literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Ergünay ve Adıgüzel, 2019). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin geleceği açısından en önemli ihtiyaçlardan biri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sistematik destek sağlanmasıdır. Hizmet içi eğitim programlarının niteliğinin artırılması, kariyer basamaklarının şeffaf ve adil bir şekilde düzenlenmesi ve öğretmenlik mesleğinin ekonomik ve sosyal itibarının güçlendirilmesi kritik öneme sahiptir (TEDMEM, 2022).

Öğretmenlik mesleği, dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de bireylerin ve toplumların geleceğini inşa eden stratejik bir role sahiptir. Ancak mesleğin saygınlığı, iş tatmini ve mesleki motivasyon, ülkeden ülkeye değişmekte ve eğitim politikalarının kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Finlandiya, Singapur gibi ülkelerde öğretmenlik, prestijli ve desteklenen bir meslek iken; bazı ülkelerde öğretmenler, düşük statü ve sınırlı kariyer fırsatları nedeniyle mesleki tükenmişlik yaşayabilmektedir. Türkiye'de de öğretmenlik mesleğinin güçlendirilmesi, yalnızca bireysel öğretmen performansını değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel başarısını da doğrudan etkileyen bir faktördür. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin hem yapısal hem de kültürel boyutlarının dikkate alındığı, bilimsel temellere dayalı politikaların oluşturulması büyük bir gerekliliktir. Eğitimde kaliteyi artırmanın ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamanın yolu, öğretmenlik mesleğinin itibarını yükseltmekten ve öğretmenleri sürekli mesleki gelişime teşvik eden destekleyici sistemler kurmaktan geçmektedir.

2.1.1. Öğretmenlik mesleğinin tanımı

Öğretmenlik mesleği, dünya genelinde bireylerin bilgi, beceri ve değer kazanımını sağlayan, toplumların kültürel ve ekonomik gelişimine doğrudan katkı sunan bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmaktadır (Darling-Hammond, 2017; UNESCO, 2023). Çağdaş öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme

ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerinde etkin bir rol üstlenmektedir (World Bank, 2023). 21. yüzyılın dinamik ve değişken ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerinin yanı sıra dijital okuryazarlık, kültürel farkındalık ve sosyal sorumluluk bilinci gibi alanlarda da kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir (European Commission, 2022). Bu nedenle öğretmenlik, sadece bireysel öğrenme süreçlerine yön vermekle kalmayıp, aynı zamanda küresel vatandaşlık bilinci kazandırarak toplumsal dönüşümü destekleyen stratejik bir meslek haline gelmiştir.

Shulman (1987), öğretmenliği pedagojik içerik bilgisi ile alan bilgisini bütünleştiren ve etkili öğretimi mümkün kılan bir uzmanlık alanı olarak tanımlamıştır. Goodlad (1990), öğretmenleri toplumun kültürel devamlılığını sağlayan temel aktörler olarak nitelendirmiştir. Day (1999), öğretmenliğin bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde rehberlik eden bir meslek olduğunu vurgulamıştır. Korthagen (2004), öğretmenliği sürekli kişisel gelişim ve yansıtıcı düşünmeye dayalı etik bir meslek olarak ele almıştır. Hattie (2009), öğretmenleri öğrenci başarısını en fazla etkileyen bireysel değişken olarak tanımlamıştır. Avalos (2011), öğretmenliği pedagojik bilgi ve uygulamanın sistemli bir şekilde öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına adapte edilmesi olarak ifade etmiştir. Creswell (2012), öğretmenliği bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimini sağlayacak eğitim etkinliklerini planlayan profesyoneller olarak tanımlamıştır. Sahlberg (2015), öğretmenliği araştırma temelli öğrenmeyi destekleyen, akademik yeterliliğe sahip bir meslek olarak değerlendirmiştir. Darling Hammond (2017), öğretmenliği bilgiyi yapılandırarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğretimi uyarlayan yaratıcı bir süreç olarak tanımlamıştır. OECD (2021), öğretmenliği eğitimde kaliteyi belirleyen temel faktörlerden biri olarak göstermektedir. Yine OECD (2022), öğretmenlik mesleğini dijital dönüşüm çağında öğrenmeyi yönlendiren, yenilikçi pedagojik yaklaşımlar geliştiren bir uzmanlık alanı olarak tanımlamıştır. UNESCO (2023), öğretmenleri sosyal adalet, kapsayıcılık ve bireysel gelişimi teşvik eden küresel eğitim liderleri olarak tanımlamıştır.

Akyüz (2021), öğretmenliği bireylerin hem bireysel hem de toplumsal gelişimini sağlayacak bilgi ve değer aktarımı süreci olarak tanımlamıştır. Baş ve Nural (2023), öğretmenliği öğrencinin bireysel potansiyelini geliştiren bir rehber ve yönlendirici olarak görmektedir. Sönmez (2000), öğretmenliği bireylerin bilişsel,

duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimini destekleyen sistematik bir mesleki süreç olarak tanımlamıştır. Demirel (2006), öğretmenleri öğrenme süreçlerini planlayan, uygulayan ve değerlendiren uzman profesyoneller olarak tanımlamıştır. Çelikten (2009), öğretmenleri bilgi ve değer aktarımının yanı sıra bireysel ve toplumsal değişime öncülük eden kişiler olarak değerlendirmiştir. Şişman (2011), öğretmenliği eleştirel düşünmeyi teşvik eden, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen ve toplumsal sorumluluk taşıyan bir meslek olarak ele almıştır. Üstüner (2006), öğretmenliği pedagojik bilgi ve uygulamalarla bireysel farklılıkları dikkate alan bir sanatsal etkinlik ve bilimsel faaliyet olarak görmektedir. Yılmaz (2015), öğretmenliği öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir rehberlik mesleği olarak tanımlamaktadır. Mustafa Çelikten (2005), öğretmenliği bilimsel bilgiye dayalı, topluma hizmet eden, etik ilkelere bağlı bir profesyonel meslek olarak tanımlamıştır. TEDMEM (2019), öğretmenliği 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı amaçlayan, sürekli mesleki gelişimi zorunlu kılan bir uzmanlık alanı olarak değerlendirmiştir. Alpaslan Gözler (2019), öğretmenlik mesleğini etik değerlerle şekillenmiş, toplumun geleceğini inşa eden bir meslek olarak açıklamıştır. MEB (2023), öğretmenliği yalnızca bilgi aktaran değil, rehberlik eden ve değer kazandıran toplumsal liderlik mesleği olarak konumlandırmıştır.

2.1.2. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri

Öğretmenlik mesleği, çağın ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen, bireysel gelişimi destekleyen ve toplumsal dönüşüme katkı sunan temel bir profesyonel alandır (Darling-Hammond, 2017; European Commission, 2022). Öğretmenlik öncelikle bir profesyonellik gerektirir; çünkü öğretmenler, belirli bir akademik formasyonla donatılmış, pedagojik yeterliliklere sahip bireylerdir. Bu profesyonellik, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde bilimsel bilgiye dayalı hareket etmelerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirmelerini zorunlu kılar (OECD, 2021).

Öğretmenlik mesleği aynı zamanda güçlü bir etik sorumluluk içerir. Eğitim ortamında adalet, eşitlik ve saygı gibi temel değerleri gözetmek, her öğrencinin öğrenme hakkını korumak öğretmenin asli görevlerinden biridir (Sockett, 2021). Öğretmenlerin mesleklerini yürütürken karşılaştıkları çeşitli zorluklara rağmen, etik ilkelerden taviz vermeden hareket etmeleri beklenir. Öğretmenler ayrıca sürekli öğrenen bireyler olmak zorundadır. Bilgi hızla değişmekte ve eğitim teknolojileri

sürekli evrim geçirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hem kendi alan bilgilerini hem de pedagojik becerilerini düzenli olarak güncellemeleri, mesleki gelişimlerini yaşam boyu sürdürmeleri önemlidir (UNESCO, 2023). Sürekli öğrenme öğretmenin bireysel mesleki tatminini artırmakla kalmaz, öğrencilere de yaşam boyu öğrenme bilinci aşılar.

Öğretmenlik, toplumsal liderlik rolünü de içerir. Öğretmenler yalnızca sınıf içinde değil, toplum genelinde de değişimin öncüsüdür. Sosyal adalet, kültürel hoşgörü ve demokratik değerlerin yaygınlaştırılmasında öğretmenlerin taşıdığı misyon, toplumların gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmeleri, kariyer hedefleri belirlemeleri ve kişisel gelişimlerini desteklemeleri sürecinde öğretmenler onlara yol gösterici olur (Darling-Hammond, 2017). Bu süreç, yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencinin öz güven kazanmasını ve sağlıklı bir birey olmasını da hedefler. Bilimsel bilgiye dayalı uygulama, öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerinden biridir. Öğretmenlerin kararlarını bilimsel verilere dayandırması hem öğretim süreçlerinin niteliğini artırır hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir (Hattie, 2009).

Öğretmenler, bireysel farklılıklara duyarlı olmalıdır. Her öğrencinin öğrenme tarzı, ilgi alanı ve ihtiyaçları farklıdır. Bu nedenle öğretmenler, öğretim yöntemlerini çeşitlendirerek her öğrencinin kendi potansiyelini gerçekleştirmesine fırsat tanımalıdır (Tomlinson, 2017). Farklılıklara duyarlılık, eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği destekleyen önemli bir ilkedir. Öğretmenlik mesleği aynı zamanda kültürel ve sosyal sorumluluk taşır. Öğretmenler, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştırmalı ve çok kültürlü eğitim yaklaşımlarını benimsemelidir (Banks, 2020). Bu tutum, toplumsal barışın ve kültürel çeşitliliğin güçlendirilmesine katkı sağlar.

Problem çözme ve eleştirel düşünmeyi destekleme de öğretmenlik mesleğinin önemli bir özelliğidir. Öğrencilerin sorunlar karşısında çözüm yolları üretebilmeleri ve olaylara farklı bakış açıları geliştirebilmeleri için öğretmenlerin eleştirel düşünme ortamları yaratmaları gerekmektedir (Brookfield, 2012). Öğretmenlik mesleği yaşam boyu öğrenme sürecine aktif katkı sağlamayı hedefler. Öğretmenler, kendi öğrenme süreçlerini sürdürdükçe öğrencilerine de öğrenmenin dinamik ve sürekli bir süreç olduğunu model olarak gösterirler (Illeris, 2018).

2.1.3. Öğretmenlik mesleğinin önemi

Eğitim, bir toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan gelişiminin en temel dinamiklerinden biridir. Bu sürecin en kritik aktörleri ise öğretmenlerdir. Öğretmenlik, bireylerin bilgi, beceri ve değer kazanımında rehberlik eden, yalnızca akademik öğrenmeyi değil aynı zamanda kişisel ve sosyal gelişimi de destekleyen bir meslek olarak değerlendirilmektedir (Akan ve Başar, 2022). Toplumların kalkınma ve refah seviyesinin artırılmasında eğitimin gücünden yararlanmak, öğretmenlerin niteliği ve eğitim sistemleri içinde üstlendikleri rolle doğrudan ilişkilidir (Bozbayındır, 2019). Bu bağlamda öğretmenlik mesleği, yalnızca bireysel hayatları dönüştürmekle kalmayıp, aynı zamanda toplumun kolektif ilerleyişini destekleyen stratejik bir öneme sahiptir.

Öğretmenler, bireylerin akademik başarılarının ötesinde karakter gelişimlerine, sosyal beceri kazanmalarına ve yaşam boyu öğrenme motivasyonlarına da katkı sunmaktadır. Kaplan, Kalman ve Akcan (2021) yaptıkları çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bile sınıf yönetimi, öğrenci ilişkileri ve motivasyon sağlama gibi temel alanlarda kritik bir role sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin rehberlik ettiği öğrencilerin yalnızca bilgi ile donatılmadığı, aynı zamanda sosyal ve duygusal yeterliliklerinin de geliştiği görülmektedir (Akan ve Başar, 2022). Bu noktada, öğretmenin bireysel farklılıklara duyarlı yaklaşımı ve pedagojik yeterliliği, öğrencilerin eğitim yaşamlarında kritik belirleyiciler arasında yer almaktadır.

Toplumların kültürel sürekliliğinin sağlanmasında öğretmenlerin üstlendiği rol hayati önem taşımaktadır. Bozbayındır (2019) öğretmenlerin, değerler eğitimi yoluyla toplumsal normların kuşaktan kuşağa aktarımında merkezi bir işlev gördüğünü belirtmektedir. Benzer şekilde, Bozkurt ve Kutlu (2021) öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısı ve meslek statüsünün, eğitim sisteminin genel başarısını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin itibarı hem bireylerin mesleğe olan ilgisini hem de toplumun eğitime verdiği önemi artırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin toplumsal prestijlerinin korunması ve artırılması, yalnızca bireysel bir hak değil, aynı zamanda ulusal kalkınmanın da bir gereğidir.

Bununla birlikte öğretmenlik mesleği, çeşitli yapısal ve psikososyal zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. İş ve Atış (2024), günümüz öğretmenlerinin karşılaştığı en önemli sorunlar arasında bürokratik yükler, öğrenci motivasyonundaki düşüş ve veli

iş birliği eksikliğini sıralamıştır. Ayrıca İş ve Güçlü (2024) öğretmenlerin artan tükenmişlik düzeylerine dikkat çekerek, öğretmen destek sistemlerinin önemine vurgu yapmıştır. Bu bulgular, öğretmenlik mesleğinin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı bir iş olmadığını, aynı zamanda yüksek düzeyde duygusal emek gerektiren bir profesyonel alan olduğunu göstermektedir.

Özellikle Fen Bilimleri öğretmenleri açısından mesleğin önemi, çağımızın bilim ve teknoloji odaklı yapısıyla daha da artmaktadır. Delican ve Sönmez (2020) göreve yeni başlayan öğretmenlerin, uygulamalı derslerde karşılaştıkları güçlükleri ve bunlara yönelik çözüm arayışlarını incelemişlerdir. Çalışmada, özellikle deney ve laboratuvar uygulamalarındaki materyal eksiklikleri ve yönetimsel destek yetersizlikleri Fen Bilimleri öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyen unsurlar olarak tanımlanmıştır. Öner (2019) ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin yeni öğretim programlarındaki uygulamalı bilim ünitelerine adaptasyon sürecinde yaşadıkları zorluklara dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Konakcı (2021) tarafından yapılan araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin çevre eğitimi konusundaki öz-yeterlik algılarının geliştirilmesinin, öğrencilerde çevresel duyarlılığın artırılmasında kritik bir rol oynadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda Fen Bilimleri öğretmenleri, yalnızca akademik bilgi sağlayıcıları değil, aynı zamanda doğaya, çevreye ve bilime duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde temel aktörlerdir.

21.yüzyılda öğretmenlik mesleğinin önemi, bilgi toplumlarının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme sorumluluğu ile daha da katlanmıştır. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin çözümüne yönelik sistematik destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eğitimde sürekli reform çabalarının başarılı olabilmesi için, öğretmenlerin yalnızca teknik bilgiyle değil, değişen toplumsal ihtiyaçlara duyarlı, esnek ve yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmesi zorunludur. Bu bağlamda öğretmenlik, bireyin potansiyelini ortaya çıkarmanın ötesinde, toplumun bütünsel gelişimini şekillendiren ve sürdüren bir anahtar aktör olarak değerlendirilmektedir.

2.1.4. Öğretmenlik mesleğinde genel yeterlilikler

Öğretmenlik mesleği, bireylerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyerek toplumların sürdürülebilir kalkınmasına katkı sağlayan temel bir meslek alanıdır. Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler, yalnızca alan bilgisi ve

pedagojik becerilerle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda iletişim, etik değerler, yaşam boyu öğrenme anlayışı ve toplumsal sorumluluk bilinci gibi çok boyutlu yetkinlikleri de kapsamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından yayımlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesinde, öğretmen yeterlikleri üç ana başlık altında toplanmıştır: Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum ve Değerler. Mesleki bilgi, öğretmenin kendi alanında derinlemesine bilgi sahibi olmasını ve bu bilgiyi pedagojik yöntemlerle etkili bir şekilde aktarma yetkinliğini ifade etmektedir. Mesleki beceri, öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, iletişim kurma, rehberlik yapma ve sınıf yönetimi gibi pratik öğretmenlik uygulamalarını kapsamaktadır. Tutum ve değerler ise, öğretmenin meslek etiğine bağlılığı, sürekli mesleki gelişime açıklığı, öğrencilere ve topluma karşı sorumluluk bilinci taşıması gibi mesleğin etik ve sosyal boyutlarını içermektedir. Bu yapı, öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik formasyon, iletişim becerileri ve etik sorumluluk gibi alanlardaki yeterliklerini sistematik bir şekilde tanımlayarak öğretmen yetiştirme süreçlerine standart kazandırmayı hedeflemektedir.

Öğretmenlik mesleğinde genel yeterlikler, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkileyen stratejik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterlik düzeylerinin öğrenci başarısı ve okul iklimi üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Tosuntaş, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra, meslek etiğine ve sürekli mesleki gelişim anlayışına sahip olmaları, eğitimde kaliteyi artıran temel faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmen yeterliklerinin sistematik olarak geliştirilmesi hem bireysel öğretmen performansını hem de toplumsal eğitim çıktılarının niteliğini yükseltmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin genel yeterlikler doğrultusunda sürekli olarak desteklenmesi ve geliştirilmesi, çağdaş eğitim sistemlerinin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır.

2.2. Öğretmen Yetiştirme Süreci

Öğretmenlik mesleği, bireylerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyerek toplumların sürdürülebilir kalkınmasına katkı sağlayan temel bir meslek alanıdır. Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler, yalnızca alan bilgisi ve pedagojik becerilerle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda iletişim, etik değerler, yaşam boyu öğrenme anlayışı ve toplumsal sorumluluk bilinci gibi çok boyutlu yetkinlikleri

de kapsamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından yayımlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesinde, öğretmen yeterlikleri üç ana başlık altında toplanmıştır: Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum-Değerler. Mesleki bilgi, öğretmenin kendi alanında derinlemesine bilgi sahibi olmasını ve bu bilgiyi pedagojik yöntemlerle etkili bir şekilde aktarma yetkinliğini ifade etmektedir. Mesleki beceri, öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, iletişim kurma, rehberlik yapma ve sınıf yönetimi gibi pratik öğretmenlik uygulamalarını kapsamaktadır. Tutum ve değerler ise, öğretmenin meslek etiğine bağlılığı, sürekli mesleki gelişime açıklığı, öğrencilere ve topluma karşı sorumluluk bilinci taşıması gibi mesleğin etik ve sosyal boyutlarını içermektedir. Bu yapı, öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik formasyon, iletişim becerileri ve etik sorumluluk gibi alanlardaki yeterliklerini sistematik bir şekilde tanımlayarak öğretmen yetiştirme süreçlerine standart kazandırmayı hedeflemektedir (Abazaoğlu vd., 2016; Çoban ve Yolcu, 2023).

Öğretmenlik mesleğinde genel yeterlikler, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkileyen stratejik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterlik düzeylerinin öğrenci başarısı ve okul iklimi üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Çetin vd., 2021; Tosuntaş, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra, meslek etiğine ve sürekli mesleki gelişim anlayışına sahip olmaları, eğitimde kaliteyi artıran temel faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmen yeterliklerinin sistematik olarak geliştirilmesi hem bireysel öğretmen performansını hem de toplumsal eğitim çıktılarının niteliğini yükseltmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin genel yeterlikler doğrultusunda sürekli olarak desteklenmesi ve geliştirilmesi, çağdaş eğitim sistemlerinin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır (Korucuk, 2019; MEB, 2017).

Günümüzde Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci, büyük ölçüde üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde yürütülen lisans programları aracılığıyla devam etmektedir. Özellikle son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarının içerik ve yapısında önemli güncellemeler yapılmıştır. 2018 yılında YÖK ve MEB iş birliğinde eğitim fakültelerinin müfredatı yeniden düzenlenmiş ve uygulamaya yönelik derslerin oranı artırılmıştır. Bu adımlar, öğretmen adaylarının daha donanımlı bireyler olarak yetiştirilmesini hedeflemektedir (Çetin vd., 2021; Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Ayrıca, öğretmen adaylarının mezun olmadan önce sınıf içi uygulama yapmalarını sağlayan "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin ağırlığının artırılması da güncel

müfredat değişikliklerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin nitelik odaklı dönüşümünde, öğretmen yetiştirme sürecinin sürekli iyileştirilmesi, Türkiye'nin eğitimde kalite hedeflerine ulaşmasında kilit bir role sahiptir (Abazaoğlu vd., 2016; Korucuk, 2019).

2.2.1. Adaylık süreci

Öğretmenlik mesleği, bireylerin bilgi, beceri ve değer kazanımını sağlayan ve toplumların kültürel, ekonomik gelişiminde doğrudan rol oynayan kritik bir alandır (Akyüz, 2021). Türkiye'de öğretmenliğe yeni başlayan bireyler, mesleklerine tam anlamıyla uyum sağlayabilmek ve görevlerini etkin biçimde yerine getirebilmek için belirli bir adaylık sürecinden geçmektedir. Adaylık süreci, öğretmenlerin sınıf yönetimi, pedagojik formasyonun uygulamaya yansıtılması ve kurumsal işleyişe uyum sağlamalarını hedeflemektedir (MEB, 2016a). Bu bölümde, Türkiye'de öğretmenlikte adaylık sisteminin tarihsel gelişimi, adaylık sürecinin işleyişi ve güncel uygulamalar akademik bir perspektifle ele alınacaktır.

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinde adaylık uygulaması, genel kamu personel rejimi çerçevesinde uzun süredir var olmuştur. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda (1965) tüm memurlar için öngörülen adaylık süreci, öğretmenlik mesleği için de geçerlidir (MEB, 2005). Bu düzenleme, öğretmenlerin atanmasını takiben bir yıl süresince performanslarının izlenmesini ve ardından asil memurluğa geçirilip geçirilmemesinin değerlendirilmesini öngörmektedir. 2005 yılında çıkarılan 5204 sayılı Kanun ve ardından yayımlanan yönetmeliklerle birlikte öğretmenlik mesleği üç kariyer basamağına ayrılmış (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) ve adaylık süreci kariyer gelişiminde kritik bir aşama haline gelmiştir (MEB, 2005). Ancak, uygulamada uzun süre ciddi farklılıklar ve standardizasyon eksiklikleri yaşanmıştır (Akyüz, 2021). 2015 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan "Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" ile adaylık süreci köklü biçimde yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2015). Bu düzenlemeyle aday öğretmenlere danışman öğretmenler atanmış, performans değerlendirme sistemi geliştirilmiş ve merkezi yazılı sınav zorunluluğu getirilmiştir. Böylece aday öğretmenlerin mesleğe daha donanımlı bir şekilde hazırlanmaları hedeflenmiştir (MEB, 2016a). 2016 yılında uygulamaya konulan "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge" ile adaylık süreci somut uygulamalarla desteklenmiş; adayların ders izlemeleri, ders anlatmaları, çeşitli

okul dışı etkinliklere katılmaları gibi uygulamalar zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2016b). Bu süreç 2016'dan itibaren ülke genelinde standart bir yapıya kavuşmuştur (Erçetin ve Şayir, 2017).

Aday öğretmen olarak atanan bireyler, öncelikle hizmet içi eğitimlere tabi tutulmakta, ardından sınıf içi gözlem, uygulama ve mesleki gelişim süreçlerinden geçmektedir. Bu süreç boyunca aday öğretmenlere bir danışman öğretmen rehberlik etmektedir (MEB, 2016a). Aday öğretmenlerin performansları, okul müdürü, danışman öğretmen ve il/ilçe milli eğitim yöneticileri tarafından değerlendirilmekte; bu değerlendirmelerin ortalaması alınarak adayın başarı durumu belirlenmektedir (MEB, 2015). Başarılı olan aday öğretmenler, merkezi yazılı ve sözlü sınavlara katılmakta ve başarılı oldukları takdirde asaleten öğretmenliğe atanmaktadırlar (MEB, 2015; Erçetin ve Şayir, 2017). Ancak, 2018 yılı sonrasında yapılan değişikliklerle adaylık kaldırma sınavı uygulamasından büyük ölçüde vazgeçilmiş ve performans değerlendirmesi esas alınmaya başlanmıştır. Böylece adaylık süreci daha esnek ve sürece yayılmış bir izleme ve değerlendirme sistemine dönüştürülmüştür.

2022 yılında yürürlüğe giren 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile adaylık süreci yasal bir zemine kavuşmuştur (ÖMK, 2022). Kanun, aday öğretmenlik süresinin en az bir, en fazla iki yıl olabileceğini belirtmekte ve bu süreci bir eğitim ve uygulama dönemi olarak tanımlamaktadır (ÖMK, 2022). Aday öğretmenlerin performansları artık sadece bir sınavla değil; görev süreleri boyunca katıldıkları eğitimler, uygulamalar ve mesleki gelişim faaliyetleri üzerinden değerlendirilmektedir (MEB, 2022). 2022 tarihli Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, bu süreçleri detaylı bir şekilde tanımlamış ve performans değerlendirmesi esaslarını belirlemiştir (MEB, 2022).

Aday öğretmenler, danışman öğretmenleri eşliğinde gelişimlerini sürdürmekte ve hizmet içi eğitim programlarına katılmaktadırlar. Adaylık sürecinin sonunda başarı gösteren öğretmenlerin adaylıkları kaldırılmakta ve asli öğretmen olarak görevlerine devam etmektedirler (MEB, 2022). 2024 yılında yapılan düzenlemelerle ise, performans değerlendirme süreçlerinde daha fazla niteliksel ölçütlerin esas alınması ve öğretmenlerin bireysel gelişim dosyalarının oluşturulması uygulamaya geçirilmiştir (MEB, 2024). Ayrıca, adaylık süreci sonunda başarısız olan öğretmenlerin görevlerine son verileceği ve üç yıl boyunca yeniden öğretmenliğe başvuramayacakları hüküm altına alınmıştır (ÖMK, 2022).

Türkiye’de öğretmenlikte adaylık süreci, eğitim sisteminin kalite güvence mekanizmalarından biri haline gelmiştir. 2015 sonrası getirilen düzenlemeler ve özellikle 2022 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu ile adaylık süreci daha sistematik, nesnel ve destekleyici bir yapıya kavuşturulmuştur. Bugün gelinen noktada aday öğretmenlerin mesleğe hazırlanmaları, mentorluk desteğiyle gelişmeleri ve performanslarının çok yönlü değerlendirilmesi esas alınmaktadır. Türkiye'nin eğitim sisteminin gelişimi açısından, aday öğretmenlik sürecinin niteliği son derece önemlidir. Bu sürecin şeffaf, adil ve destekleyici bir yapıda yürütülmesi, öğretmen niteliğinin artmasına ve dolayısıyla eğitim çıktılarının iyileşmesine katkı sağlayacaktır.

2.2.2. Hizmet içi eğitim

Öğretmenlik mesleği, sürekli gelişim ve yenilenmeyi zorunlu kılan dinamik bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitim uygulamaları öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek, yeni eğitim yaklaşımlarına uyumlarını sağlamak ve eğitim sisteminin kalite standartlarını yükseltmek amacıyla yürütülen önemli bir süreçtir (Özoğlu, 2010). Türkiye’de hizmet içi eğitim uygulamaları, özellikle 1950'li yıllardan itibaren Millî Eğitim Bakanlığı’nın öncülüğünde sistematik bir yapıya kavuşmuştur. Başlangıçta öğretmenlerin mesleki bilgilerini güncellemek amacıyla düzenlenen bu eğitimler, zamanla çağın gerekliliklerine uyum sağlamak üzere çeşitlenmiş ve kapsamı genişletilmiştir (Özcan, 2024). 1970'li yıllarda hizmet içi eğitim faaliyetleri, bakanlık bünyesinde oluşturulan özel birimler aracılığıyla planlı hale getirilmiş ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik seminer, kurs ve atölye çalışmaları düzenlenmiştir. 1990'lı yıllarda ise özellikle teknolojik gelişmelerin etkisiyle hizmet içi eğitim programları içerik ve yöntem açısından daha zengin bir yapıya kavuşmuş, uzaktan eğitim uygulamaları da bu süreçte hizmet içi eğitim sistemine entegre edilmiştir (Özdemir, 2021).

Son yıllarda Türkiye’de hizmet içi eğitim uygulamalarında köklü değişimler yaşanmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla daha bireyselleştirilmiş, ihtiyaç temelli ve çevrim içi destekli hizmet içi eğitim modelleri benimsenmiştir (MEB, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, hizmet içi eğitim programlarını hem içerik hem de yöntem açısından modernize ederek öğretmenlerin mesleki gelişim

dosyalarını dijital ortamda takip edilebilir hale getirmiştir (MEB, 2023). COVID-19 pandemisi sonrası süreçte çevrim içi hizmet içi eğitimlerin yaygınlaşması, öğretmenlerin mekândan bağımsız sürekli gelişimlerine olanak tanımıştır (Çam ve Koç, 2021). Bu değişim, öğretmenlerin teknolojiyi daha etkin kullanabilmelerine ve pedagojik yaklaşımlarını güncelleyebilmelerine önemli katkılar sağlamıştır. Ayrıca son düzenlemelerle öğretmenlerin bireysel gelişim dosyalarının performans değerlendirmelerine yansıması, hizmet içi eğitimlerin öğretmen kariyer basamaklarında belirleyici rol oynamasına neden olmuştur (Yıldırım ve Çelik, 2022).

Özellikle Fen Bilimleri öğretmenleri için geliştirilen hizmet içi eğitim programları, disiplinler arası öğretim yaklaşımlarına (STEM, çevre eğitimi, robotik ve kodlama gibi) ağırlık vererek öğretmenlerin hem alan bilgilerini hem de pedagojik becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir (Bakırcı, Doğdu ve Artun, 2021). STEM tabanlı projeler, deneysel öğretim yöntemleri ve laboratuvar uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitimler, Fen Bilimleri öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerinde etkili olmuştur (Tanık Önal, Büyük ve Saraçoğlu, 2018). Ayrıca, güncellenen 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı ile öğretmenlere yönelik yapılan hizmet içi eğitimlerde, programın felsefesi, öğrenme alanları ve öğretim yaklaşımları hakkında derinlemesine bilgilendirmeler sağlanmıştır (Koca, Karabulut ve Türkoğlu, 2021). Bu süreçler, Fen Bilimleri öğretmenlerinin çağdaş öğretim yöntemleriyle donatılarak öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dayalı sınıf ortamları oluşturmalarına destek olmuştur.

Türkiye özelinde hizmet içi eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmaya yönelik çalışmalar devam etmektedir. Son yıllarda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım motivasyonlarının artırılması, eğitimlerin öğretmen ihtiyaçlarına göre esnek biçimde tasarlanması ve mesleki gelişimin sürdürülebilir kılınması amacıyla çeşitli stratejiler geliştirilmektedir (Demir ve Çetin, 2022). Bu kapsamda, öğretmenlerin kendi gelişim alanlarını belirlemelerine ve bireysel eğitim planlarını oluşturmalarına fırsat tanıyan yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Böylelikle hizmet içi eğitimler, sadece bilgi aktaran bir etkinlik olmaktan çıkarak öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

2.3. Fen Bilimleri Öğretmenliği

Fen Bilimleri öğretmenliği, öğrencilerin doğayı anlama, bilimsel süreçleri kavrama ve problem çözme becerilerini geliştirme sürecinde kilit bir role sahip olan bir meslek grubudur. Türkiye'de fen bilimleri öğretmenleri, ilköğretim ikinci kademesinde ve ortaöğretim düzeyinde öğrencilere fen, fizik, kimya ve biyoloji alanlarında temel bilimsel bilgileri kazandırmakla yükümlüdür. Fen Bilimleri öğretmeni, sadece ders anlatan bir figür değil; aynı zamanda öğrencilerin merak duygularını harekete geçiren, bilimsel düşünme alışkanlıkları kazanmalarını sağlayan bir rehberdir (Yıldırım ve Altun, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yayımladığı "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı"na göre, öğretmenlerin amacı yalnızca bilgi aktarmak değil, aynı zamanda öğrencilerin bilimsel yöntemleri kullanarak sorgulayıcı bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2018). Bu kapsamda, öğretmenlerin fen okuryazarlığını destekleyen öğrenme ortamları tasarlamaları ve öğrencilerin bilimsel araştırma yapabilme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Ayrıca Tanık Önal vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin gelişiminin fen bilimleri öğretiminin niteliğini doğrudan etkilediği vurgulanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) ile fen bilimleri öğretiminde disiplinler arası düşünme, eleştirel sorgulama ve proje temelli öğrenme becerilerine daha fazla ağırlık verilmesi hedeflenmiş, öğretmenlerden bu doğrultuda yeni öğretim stratejileri geliştirmeleri beklenmiştir.

Fen Bilimleri öğretmenleri, yalnızca ders içi süreçlerde değil, okulun genel eğitim kültürünü oluşturmada da önemli görevler üstlenmektedir. Sınıf içinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak deneyler, projeler ve araştırmalar organize etmek, fen laboratuvarlarını etkin kullanmak ve teknolojik araçları öğretim sürecine entegre etmek başlıca sorumluluklar arasındadır (Demir ve Çetin, 2022). Bunun yanı sıra, fen bilimleri öğretmenleri okul dışı etkinliklerde — bilim fuarları, doğa gözlemleri, bilim şenlikleri gibi — öğrencilerin bilimle ilişki kurmalarını kolaylaştıran önemli organizasyonlar düzenlerler (Bakırcı vd., 2021). Öğretmenler ayrıca öğrencilerin çevre bilinci, sürdürülebilir yaşam becerileri ve toplumsal sorumluluk alanlarında da gelişmelerini destekler. Türkiye'de özellikle 2000'li yıllardan itibaren STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) yaklaşımının müfredata entegrasyonu ile fen bilimleri öğretmenlerinden disiplinler arası düşünebilme ve yenilikçi öğretim stratejileri uygulama becerileri beklenmektedir (Koca vd., 2021).

Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim sistemindeki önemi, çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik donanımlı bireyler yetiştirme hedefi doğrultusunda giderek daha da artmaktadır. Türkiye'nin uluslararası ölçekte rekabet edebilir bir bilim ve teknoloji toplumu oluşturabilmesi, doğrudan fen eğitiminin kalitesi ve fen bilimleri öğretmenlerinin yeterlik düzeyiyle ilişkilidir (Akçay ve Yager, 2010). Fen Bilimleri öğretmenleri, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirme sürecinde merkezi bir role sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin sadece alan bilgisi değil, aynı zamanda pedagojik alan bilgisi, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık ve güncel öğretim teknolojilerini kullanabilme yetkinliği gibi birçok farklı yeterliği bir arada taşıması beklenmektedir (Taflı, 2021). Son yıllarda yapılan çalışmalar, fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının sürekli güncellenmesi gerektiğini ve bu öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde aktif desteklenmelerinin önem arz ettiğini ortaya koymaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Oğuztekin, Bektaş ve Karaca (2022), atanmış ve atanamamış fen bilimleri öğretmenlerinin alan sınavına yönelik görüşlerini incelemiş ve her iki grubun da sınavın gerekliliği konusunda benzer düşüncelere sahip olduğunu belirlemiştir. Akıncı, Uzun ve Kışoğlu (2015), Türkiye genelinde 545 fen bilimleri öğretmeniyle gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları problemleri ve fen öğretiminde yaşadıkları zorlukları ortaya koymuşlardır. Altun ve Gülay (2017), göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarını ve karşılaştıkları sorunları belirlemiş, öğretmenlerin mezuniyet sonrası kendilerini mesleğe hazır hissetmediklerini, ancak görev süresince yeterlik algılarının arttığını tespit etmişlerdir. Bakıoğlu ve Çevik (2022), COVID-19 sonrası yüz yüze eğitime geçen fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarındaki değişimleri ve karşılaştıkları problemleri incelemişlerdir. Kartal ve Taşdemir (2011), fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini değerlendirerek, adayların mesleğe yükledikleri anlamları betimlemişlerdir. Yıldırım ve arkadaşları (2007), fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerini incelemiş ve adayların ders işleyiş tarzları ile sınıf içi durumlarını analiz etmişlerdir. Erdemir (2007), mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve

şikayetleri belirlemiş, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yaşadıkları zorlukları ortaya koymuştur. Yüksel (2018), atanan ve atanamayan öğretmenlerin empatik eğilimlerini karşılaştırmış ve atanma durumunun empatik eğilim üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Anılan (2015), fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini araştırmış ve adayların meslek seçiminde etkili olan faktörleri belirlemiştir. Yıldırım ve arkadaşları (2007), fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerini değerlendirerek, adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını analiz etmişlerdir. Erdemir (2007) tarafından yapılan çalışmada, mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin şikayetleri incelenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk yıllarında karşılaştıkları güçlükleri daha sistemli şekilde analiz edebilmek amacıyla yürütülmüş; veriler nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yeni başlayan öğretmenler en çok materyal eksikliği, sınıf yönetimi zorlukları, öğrencilerin derse ilgisizliği, okul yönetimi ile yaşanan iletişim sorunları ve müfredatın uygulanabilirliğinde yaşanan problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmı, hizmet öncesi eğitimlerinin pratik sınıf uygulamaları açısından yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Çalışma, öğretmenlerin destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını ve bu ihtiyacın mesleki doyumu doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, yeni göreve başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki rollerini daha etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için hem hizmet öncesi eğitimin daha uygulamalı hâle getirilmesi hem de hizmet içi destek sistemlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. “Yeni atanan”, “göreve yeni başlayan” ve “öğretmenlik mesleği” kavramları ile ilgili yapılan araştırmalar yer verilmiş olup alan yazında sadece Erdemir’in (2007) yılında yaptığı çalışmaya rastlanılmıştır.

2.4.1. Yeni atanan kelimesi ile ilgili araştırmalar

Biçen (2014) tarafından gerçekleştirilen "Yeni Atanan Öğretmenlerde Tükenmişlik Sendromu" adlı çalışmada, yeni atanan öğretmenlerde tükenmişliğin düzeyi ve çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmanın amacı, yaş, cinsiyet, medeni durum, mezuniyet yılı, KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı)’ ye giriş sayısı, okul türü, öğrenci sayısı ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum gibi değişkenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisini

belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Batman iline yeni atanan 472 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmış; veriler SPSS 16.0 programı ile analiz edilmiştir. Bulgular, KPSS'ye giriş sayısı, medeni durum, mezuniyet sonrası atama süresi ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum gibi faktörlerin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca, cinsiyet, görev yapılan okul türü ve sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısının tükenmişlik üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı (2021) tarafından gerçekleştirilen "Yeni Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Çevrimiçi Öğretime Hazır bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılında yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi öğretime hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Covid-19 pandemisi sürecinde okulların kapanması ve çevrimiçi eğitime geçiş yapılmasıyla birlikte, özellikle deneyimsiz öğretmenlerin bu sürece uyum sağlama durumları araştırılmıştır. Araştırmada, yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik tutumları ve kazanmış oldukları beceriler, geliştirilen iki ayrı ölçek yardımıyla ölçülmüştür. Çalışma kapsamında ölçeklerde ders planlama, ders iletişimi, zaman yönetimi ve teknik beceriler olmak üzere dört temel alan yer almakta; toplamda 32 madde üzerinden veri toplanmıştır. Veriler, tablolarla sunulmuş ve ardından bulgular tartışılmıştır. Sonuçlar, yeni başlayan öğretmenlerin çevrimiçi İngilizce öğretime tam anlamıyla hazır olmadıklarını ve özellikle teknik beceri, zaman yönetimi ve iletişim alanlarında eksiklikler yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Güzel (2025) tarafından gerçekleştirilen "Yeni Atanan Öğretmenlerin Mesleki Uyum ve Oryantasyon Süreçlerinin İncelenmesi" adlı çalışmada, öğretmenlik mesleğinin kutsal bir görev olması dolayısıyla, yeni atanan öğretmenlerin mesleki görevlerini etkin şekilde yerine getirebilmeleri için hızlı bir şekilde mesleğe ve okul kültürüne uyum sağlamalarının önemi vurgulanmıştır. Araştırmanın amacı, yeni atanan öğretmenlerin oryantasyon sürecinde karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve uyum, sosyalleşme, bütünleşme gibi kavramların mesleki performans üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Çalışma grubu, farklı okullarda görev yapan 42 öğretmenden oluşmakta olup, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için etkili

bir oryantasyon sürecine ihtiyaç duyduklarını ve mevcut uygulamaların öğretmenlerin okula ve mesleğe uyumlarını desteklemede yetersiz kaldığını göstermiştir. Ayrıca, oryantasyon sürecinin yalnızca başlangıç aşamasıyla sınırlı kalmaması gerektiği, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına göre esnek ve sürdürülebilir destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın önerileri arasında, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin uyum süreçlerini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması ve okula yeni başlayan öğretmenlere yönelik bireyselleştirilmiş rehberlik programlarının geliştirilmesi yer almaktadır.

2.4.2. Göreve yeni başlayan kelimesi ile ilgili araştırmalar

Delican (2019) tarafından gerçekleştirilen "Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları İlk Deneyimler" adlı çalışmada, yeni göreve başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgi ve yeterlik düzeyleri, ilk sınıf deneyimleri ve yeni başlayan öğretmen adaylarına yönelik önerileri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninin kullanıldığı çalışmada, veriler yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Çalışma grubunu, sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olduktan sonra özel veya devlet okullarında en az bir, en fazla üç yıl görev yapmış olan ve gönüllü olarak katılan 24 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılarla telefon ve internet yoluyla iletişim kurulmuş, görüşmeler ses kaydı ve yazılı kayıtlarla desteklenmiş, ardından veriler Word programına aktarılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin meslek hayatlarına olumlu etkileri olduğu, ancak öğretmenlerin genel olarak kendilerini mesleki bilgi ve yeterlik açısından yetersiz ve deneyimsiz gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin görev yerlerine gittiklerinde heyecan, kaygı, korku, mutluluk ve yalnızlık gibi yoğun duygular yaşadıkları, ancak süreç sonunda genel olarak kendilerini mutlu hissettikleri belirlenmiştir. İlk ders deneyimlerinde öğretmenlerin en çok mutluluk, zorlanma ve umut duyguları yaşadıkları görülmüş; yaşanan sorunlar ise okula uyum süreci, veli ilgisizliği, birleştirilmiş sınıf uygulamaları, deneyimsizlik ve öğrencilerin farklı ana dillerden gelmesi gibi etmenlerle ilişkilendirilmiştir. Sorunlarla başa çıkmada ise öğretmenlerin en çok meslektaşlarından, okul yönetiminden ve kendi araştırmalarından destek aldıkları belirlenmiştir.

Kara (2019) tarafından gerçekleştirilen "Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Çevreye ve Mesleğe Uyum Sorunlarının İncelenmesi" adlı çalışmada, yeni göreve başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye ve mesleğe uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninin kullanıldığı çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen altı sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Çalışma grubunu, 2018 yılı temmuz ayında Şanlıurfa, Van, Ağrı, Şırnak ve Mardin illerine atanan 40 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve NVivo programı kullanılarak modellenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin çevreye uyum süreçlerinde en çok sosyal faaliyet eksikliği, iklim koşulları ve ulaşım sorunları yaşadıkları; mesleğe uyum süreçlerinde ise hizmet öncesi eğitimlerini teorik buldukları için yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Eğitim-öğretim ortamında ise materyal eksikliği, kalabalık sınıflar ve yetersiz ısınma koşulları gibi sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Ayrıca, yeni başlayan öğretmenlerin kıdemli meslektaşları ve okul yöneticilerinden aldıkları desteği olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin koşullarına hazırlanması, köy okullarında uygulama derslerinin artırılması ve öğretim elemanlarının derslerini daha uygulamalı hale getirmeleri gerektiği yönünde öneriler geliştirilmiştir.

Keman (2019) tarafından gerçekleştirilen "Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı çalışmada, İstanbul ili Başakşehir ilçesinde göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve çalışma grubunu 60 yeni atanmış okul yöneticisi oluşturmuştur. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve yöneticilerin yanıtları okul yönetimi, diğer yöneticiler, eğitim-öğretim süreci, öğretmen, öğrenci, bakanlık, il ve ilçe yöneticileri ve velilerle ilişkili boyutlar çerçevesinde temalandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yeni başlayan okul yöneticileri mesleki yeterlik eksikliği, bürokratik işlemlerde yavaşlık, okul yönetimine yönelik olumsuz tutumlar, ödüllendirme sistemindeki eksiklikler, iletişim sorunları, yasal düzenlemelerdeki yetersizlikler, özlük haklarında problemler, liyakat eksikliği, asılsız

şikayetlerle uğraşma, artan evrak işleri, diğer kurumlarla iş birliği eksikliği, fiziki ve maddi olanak yetersizlikleri gibi pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin görev almaktan kaçınması, aidiyet duygusunun eksikliği ve öğrencilerin uyum-disiplin problemleri de önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin yasal haklarının genişletilmesi, hizmet içi eğitimlerin artırılması, ödül ve performans sisteminde yenilik yapılması, asılsız şikayetlere yönelik yaptırımlar getirilmesi, ailelere yönelik eğitim programlarının artırılması ve liyakat esaslı atamaların yapılması yönünde beklentiler olduğu belirlenmiştir.

Turgut (2023) tarafından gerçekleştirilen "Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Öğretmen Adanmışlıkları ile Mesleki Gelişime Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmada, yeni göreve başlayan öğretmen grupları arasında öğretmen adanmışlık düzeylerindeki farklılıklar incelenmiş ve öğretmen adanmışlığının farklı boyutlarının profesyonel mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Nicel araştırma desenlerinden karşılaştırma ve ilişkisel araştırma desenlerinin kullanıldığı çalışmada, iki aşamalı küme rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen 218 öğretmenden Teacher Commitment Scale ve Professional Development Activities Scale aracılığıyla veri toplanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi bulguları, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak lisansüstü deneyime sahip öğretmenler ile eğitim fakülteleri mezunları lehine anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Tek yönlü varyans analizi sonuçları, öğretim yapılan okul düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Basit lineer regresyon analizi ise, öğretmenlerin iş ile ilgili faaliyetlere ve öğrencilere adanmışlık düzeylerinin mesleki gelişime katılım düzeyleriyle anlamlı ve olumlu bir ilişki içerisinde olduğunu, ancak mesleğe adanmışlık ile mesleki gelişime katılım arasında anlamlı bir negatif ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi, sosyal bilimlerde insan davranışlarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik ihtiyaçların artmasıyla birlikte 20. yüzyılın ortalarından itibaren önem kazanmıştır. Özellikle 1980'li yıllardan itibaren pozitivist paradigmanın sınırlılıklarına karşı bir alternatif olarak bu yöntem gelişmiştir. Yorumlayıcı paradigmaya dayalı olarak bireylerin yaşantılarını kendi bağlamı içinde incelemeyi hedeflemiştir (Denzin ve Lincoln, 2011).

Nitel araştırma, katılımcıların yaşantılarına ilişkin anlamları ve olguları doğal ortamlarında derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemde temel amaç, sayısal verilerle açıklanamayacak sosyal olgu ve süreçleri, bireylerin bakış açıları doğrultusunda anlamlandırmaktır (Creswell, 2013). Yorumlayıcı doğası gereği, araştırmacı ile araştırma nesnesi arasında etkileşim vardır. Veriler genellikle görüşme, gözlem ve doküman analizi yoluyla toplanır; tümevarımsal bir analiz süreciyle kavram ve temalara ulaşılır (Sutton ve Austin, 2014). Nicel verilerin sınırlarını aşarak bireysel deneyimlerin derinlikli ve bağlamsal analizine olanak tanıması, nitel araştırmanın temel gücünü oluşturur. Bu araştırmada da, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini anlamak ve karşılaştıkları zorlukları ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, katılımcıların belirli bir olguyla ilgili yaşantılarını derinlemesine inceleyerek bu yaşantıların ortak anlamlarını ve özünü ortaya çıkarmayı amaçlar (Creswell ve Poth, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca,

bu desen katılımcıların deneyimlerini ve algılarını ayrıntılı biçimde analiz ederek incelenen olguya ilişkin derin bir anlayış geliştirmeyi sağlar (Neubauer vd., 2019; Patton, 2018). Bu nedenle, incelenen olgunun katılımcı perspektifinden anlaşılmasını sağladığı için fenomenolojik yaklaşım bu çalışmada önemli bir yere sahiptir (Neubauer vd., 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Mevcut araştırmanın temelinde de bir olgu bulunmaktadır. Araştırmanın doğası gereği, öğretmenlerin bireysel yaşantılarından elde edilen anlamların yorumlanması hedeflenmiştir. Bu nedenle nitel yöntem kapsamında olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir.

3.2. Araştırma Grubu

Türkiye'de öğretmen atamaları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan ihtiyaçlara göre yıllık olarak planlanmakta ve illere kontenjanlar dağıtılmaktadır. Bu bağlamda, 2021-2024 yılları arasında yapılan öğretmen atamaları incelenmiştir. İlgili atamalar tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.

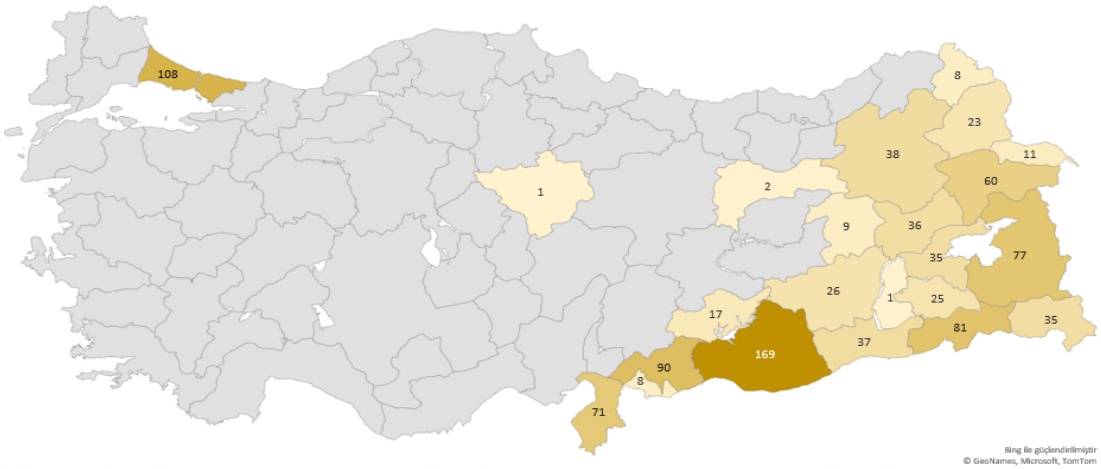
Tablo 1

2021-2024 Yıllarında Fen Bilimleri Öğretmenliği Branşına Ayrılan Kontenjanlar (URL-1)

Atama Yılı	Atama Sayısı
2021 Mart	996
2021 Eylül	702
2022 Temmuz	480
2023 Mart	2.064
2024 Mayıs	305
2025 Nisan	267

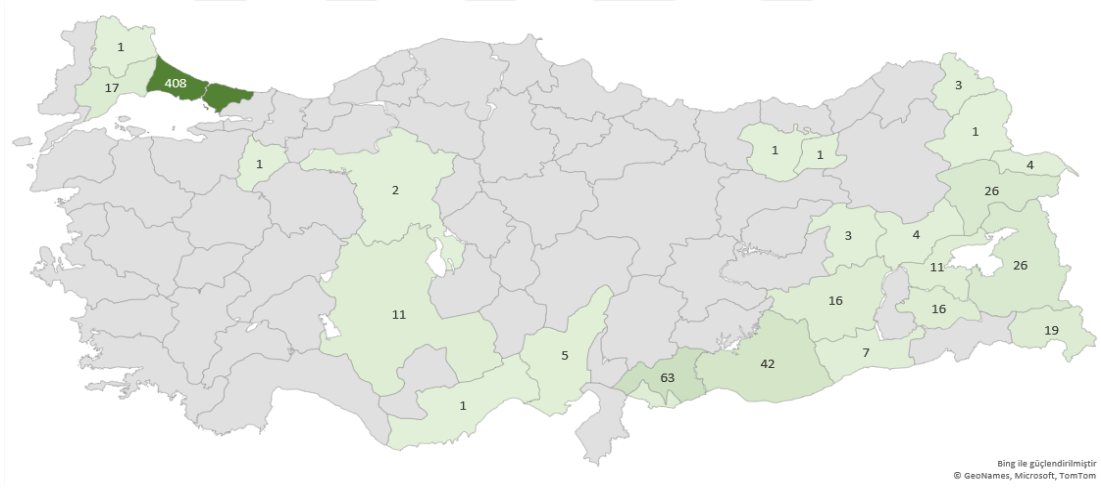
Şekil 1

2021 Mart Ataması Fen Bilimleri İllere Göre Kontenjan Dağılımı (URL-2)



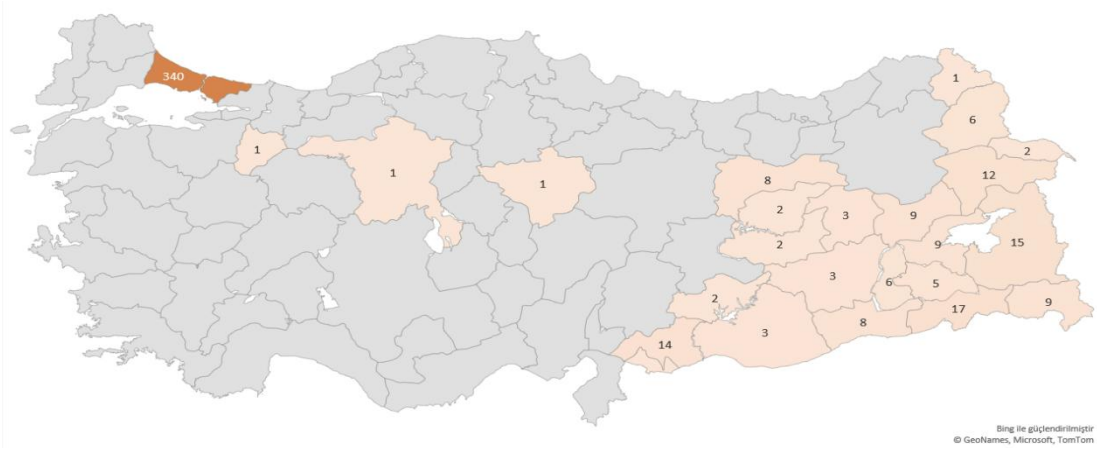
Şekil 2

2021 Eylül Ataması Fen Bilimleri İllere Göre Kontenjan Dağılımı (URL-3)



Şekil 3

2022 Temmuz Ataması Fen Bilimleri İllere Göre Kontenjan Dağılımı (URL-4)



Şekil 4

2023 Mart Ataması Fen Bilimleri İllere Göre Kontenjan Dağılımı (URL-5)



Şekil 5

2024 Mayıs Ataması Fen Bilimleri İllere Göre Kontenjan Dağılımı (URL-6)



Tabloda ve şekillerde de görüldüğü üzere, 2021-2024 yılları arasında Fen Bilimleri Öğretmenliği atamalarında en yüksek kontenjanların verildiği iller arasında Şanlıurfa ve Gaziantep sürekli öne çıkmaktadır. Şanlıurfa ve Gaziantep illerinin Fen Bilimleri branşında düzenli ve yüksek kontenjanlarla öne çıktığı görülmektedir. Örneğin, 2023 yılında Şanlıurfa'ya 330, Gaziantep'e ise 192 Fen Bilimleri öğretmeni atanmıştır. Bu rakamlar, aynı yıl için ülke genelinde branş bazında en yüksek kontenjanlar arasında yer almaktadır. 2024 yılında da bu eğilim devam etmiş, Şanlıurfa'ya 107 ve Gaziantep'e 12 öğretmen kontenjanı tahsis edilmiştir. Bu iki ilin 2021-2024 yılları arasındaki toplam kontenjanları sırasıyla 651 ve 371 olarak hesaplanmıştır. Bu istatistiksel yoğunluk, araştırma grubu seçiminde bu iki ilin örneklem olarak belirlenmesinin temelini oluşturmuştur.

Diğer taraftan, Şanlıurfa ve Gaziantep'in Türkiye'nin sosyoekonomik olarak gelişmekte olan bölgeleri arasında yer alması, eğitimde fırsat eşitliği, öğretmen adaptasyonu ve bölgesel farklılıkların öğretmen deneyimlerine etkisini araştırmak açısından zengin bir veri ortamı sunmaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunların, bölgenin eğitim altyapısı, öğrenci profili, okul donanımı ve yerel koşullarla doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Bakırcı vd., 2021). Ayrıca araştırmacının coğrafi olarak hem Şanlıurfa'ya hem de Gaziantep'e fiziksel erişiminin kolay olması, veri toplama sürecinde daha etkin, yerinde ve güvenilir yöntemlerin kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu da yüz yüze görüşme gibi nitel araştırma tekniklerinin daha etkili kullanılmasını mümkün kılmaktadır.

Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2021 yılı ve sonrasında atanmış olan toplam 20 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 10'u Şanlıurfa ilinde, 10'u ise Gaziantep ilinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı meslek hayatlarının ilk üç yılında yer almakta olup, en az bir yılını tamamlamış bireylerden oluşmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ilk yıllarına dair karşılaştıkları güçlüklerin ve deneyimlerin daha somut olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir; çünkü araştırma, belirli bir mesleki deneyim süresine sahip öğretmenlerin görüşlerine ulaşmayı hedeflemektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Süreç

Bu araştırmada veri toplama süreci, nitel araştırma yöntemi ve olgubilim desenine uygun şekilde yapılandırılmıştır. Çalışma kapsamında veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşmeler yüksek derecede güvenirlik ve geçerlik sağlamaktadır. Campion vd. (1997), bu tür görüşmelerin değerlendirme sürecinde tutarlılığı artırdığını ve adaylar arası kıyaslamayı kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Bu kapsamda görüşme formu, alan yazın taraması ve iki uzman görüşünün değerlendirmesi sonucunda oluşturulmuş; formda yer alan sorular öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları ilk yıllarda yaşadıkları deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerilerini kapsamlı bir biçimde ortaya koymaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

Veri toplama süreci, 2021 yılı ve sonrasında atanmış 20 fen bilimleri öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin 10'u Şanlıurfa, 10'u ise Gaziantep illerinde görev yapmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular öğretmenlerin detaylı cevap vermelerine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmış olup, ulaşılabilirlik açısından katılımcılarla çevrim içi platformlar (Google Forms ve e-mail) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasına başlanmadan önce ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli etik izinler alınmış ve öğretmenlerin gönüllü katılımı sağlanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik esasları ve gönüllülük esasına dayalı katılım ilkeleri açık bir şekilde anlatılmıştır. Görüşme formu, öğretmenlerin kişisel bilgilerinin gizli tutulmasına olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmıştır. Yazılı dokümanları hazırlanan görüşmeler içerik analizi sürecine dâhil edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılarak verilerin sistematik biçimde çözümlenmesi sağlanmıştır. İçerik analizi, elde edilen nitel verilerin belirli temalar çerçevesinde anlamlandırılmasını ve yorumlanmasını mümkün kılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu yöntem aracılığıyla, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ilişkin algılarının, karşılaştıkları sorunların ve çözüm önerilerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

Veriler, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, görüşme sonrasında yazıya

dökülmüş; ardından ham veriler araştırma amaçları doğrultusunda kodlanarak analiz edilmiştir. Bu süreçte MAXQDA 2020 nitel veri analiz yazılımı kullanılmıştır. Yazılım, kodların sistematik olarak oluşturulması, temaların belirlenmesi, frekans analizlerinin yapılması ve veriler arasında anlamlı örüntülerin ortaya konması açısından önemli bir katkı sağlamıştır. MAXQDA yazılımının sağladığı teknik olanaklar sayesinde verilerin kategorik düzenlenmesi, tematik örüntülerin belirlenmesi ve karşılaştırmalı analizler daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Analiz süreci dört aşamadan oluşmuştur: (1) Verilerin kodlanması, (2) kodlar arasında benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi yoluyla temaların oluşturulması, (3) elde edilen temaların yorumlanması ve (4) sonuçların raporlaştırılması (Creswell ve Poth, 2018). Kodlama işlemi öncelikle tümevarımcı bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş, daha sonra temalar kavramsal bütünlük açısından gözden geçirilerek gerekli revizyonlar yapılmıştır. Elde edilen veriler, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve Gaziantep'te görev yapan öğretmenlere G1, G2… Şanlıurfa'da görev yapan öğretmenlere Ş1, Ş2… olacak şekilde kodlar verilerek katılımcı gizliliği sağlanmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik kapsamında, yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla iki uzman görüşüne başvurulmuş; bunlardan biri çalışmanın ekinde sunulmuştur. Görüşme soruları açık uçlu olarak hazırlanmış, katılımcıların deneyimlerini serbestçe aktarmalarına imkân tanınmış ve analizde yalnızca doğrudan belirtilen tekrar eden ifadelere dayalı kodlamalara yer verilmiştir. Araştırma bağlamı, katılımcı özellikleri ve veri toplama süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Kodlama süreci, önyargılardan uzak şekilde danışman desteğiyle yürütülmüş; MAXQDA yazılımı kullanılarak analiz şeffaflığı ve denetlenebilirliği sağlanmıştır. Böylece çalışmada geçerlik ve güvenirlik ölçütlerine uygun bilimsel bir yaklaşım benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2022).

Araştırmacı, bulgularını ayrıntılı ve bağlamı içinde sunmuştur. Böylece okuyucunun bulguların geçerliliğini değerlendirmesi kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın her aşamasında bir fen bilimleri eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu sayede araştırmanın tutarlılığı artırılmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcı yanıtlarında öne çıkan kavramsal çerçeveler belirlenmiştir. Bu analizde, yirmi bir adet yapılandırılmış görüşme sorusuna verilen cevaplarda en sık tekrar eden kelimeler temel alınarak yedi ana tema ortaya konulmuştur. Bu temalar şu şekildedir:

1- Mesleğe Uyum ve Başlangıç Zorlukları,

2- Çevresel ve Sosyal Uyum,

3- Okulun Fiziki ve Eğitim Ortamı,

4- Sınıf İçi Deneyimler ve Eğitim Uygulamaları,

5- Hizmet Öncesi Eğitim ve Mesleki Yeterlik,

6- Mesleki Dayanışma ve Destek Mekanizmaları ve

7- Karşılaşılan Sorunlar, Zorluklar ve Çözüm Önerileri.

Her bir tema, araştırma verilerinin zenginliğini yansıtacak şekilde toplamda on dokuz alt kategoriye ayrılmış olup, veri kodlama sürecinde yüz yirmi altı kod oluşturulmuştur. Veri analizi ve tematik yapının görselleştirilmesi amacıyla MAXQDA 2022 yazılımı kullanılmış; bulguların geçerliliğini ve güvenirliğini artırmak için, oluşturulan kodları destekleyici nitelikte katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu metodolojik yaklaşım, sunulan bulguların bağlamsal zenginliğini ve araştırmanın nitel derinliğini pekiştirmektedir. Çalışmanın nitel veri analizinde, katılımcıların yanıtlarında en sık tekrar eden kavramlar Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

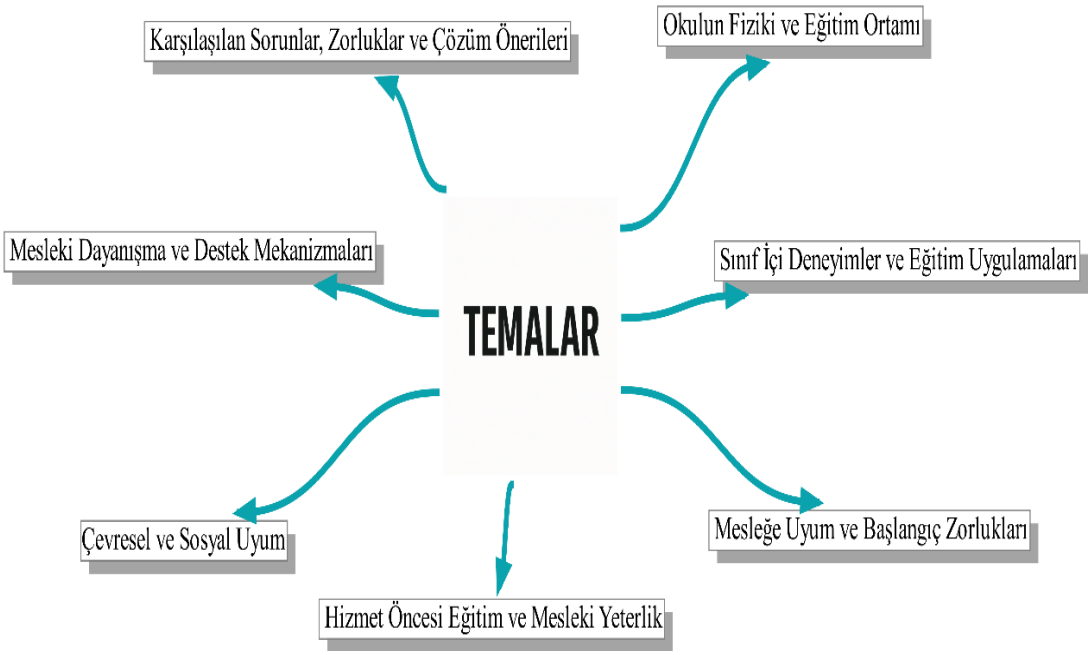
Katılımcıların yanıtlarında en sık tekrar eden kavramlar



Şekil 6'da çalışmanın nitel veri analizinde, katılımcıların yanıtlarında en sık tekrar eden kavramlar kelime bulutu görseliyle belirlenmiştir. "Açıklama", "eksikliği", "sınıf", "iletişim", "destek", "uyum", "mesleki", "birliği", "sorunlar", "öğrenciler", "eğitim", "çözüm", "temel", "iş birliği", "kalabalık", "kültürel" ve "deneyim" gibi kodların öne çıktığı görülmektedir. Şekil 7'de çalışmada elde edilen temalar sunulmuştur.

Şekil 7

Temalar

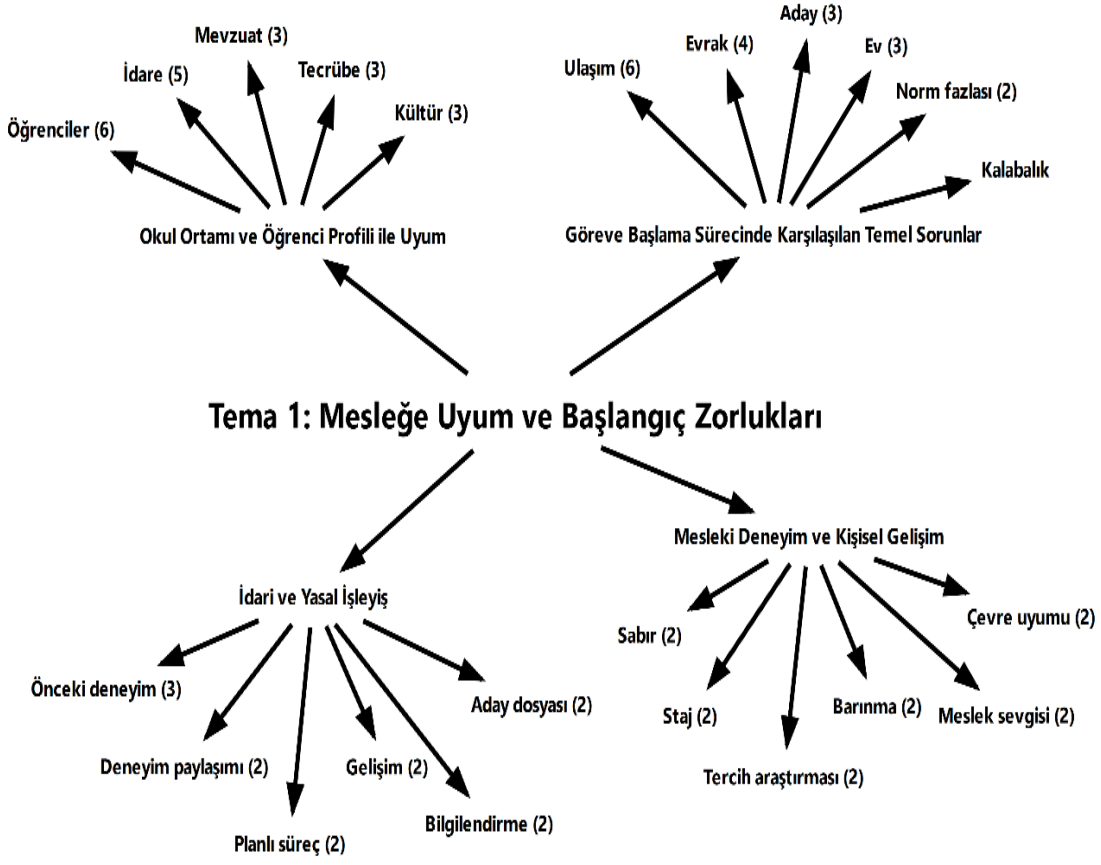


4.1. Mesleğe Uyum ve Başlangıç Zorlukları Temasına Ait Bulgular

Bu temada, mesleğe yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler dört ana kategori altında incelenmiştir. Göreve başlama sürecinde karşılaşılan temel sorunlar kapsamında ulaşım (f:6), evrak (f:4), ev (f:3), aday (f:3), kalabalık (f:3) ve norm fazlası (f:2) kodları öne çıkmaktadır. Okul ortamı ve öğrenci profili ile uyum kategorisinde öğrenciler (f:6), idare (f:5), mevzuat (f:3), tecrübe (f:3) ve kültür (f:3) kodları dikkat çekmektedir. İdari ve yasal işleyiş açısından önceki deneyim (f:3), gelişim (f:2), aday dosyası (f:2), planlı süreç (f:2), deneyim paylaşımı (f:2) ve bilgilendirme (f:2) kodları öne çıkarken; mesleki deneyim ve kişisel gelişim kategorisinde barınma (f:2), tercih araştırması (f:2), meslek sevgisi (f:2), sabır (f:2), çevre uyumu (f:2) ve staj (f:2) kodları belirlenmiştir. Mesleğe uyum ve başlangıç zorlukları temasına ait kod ve kategoriler Şekil 8'de yer almaktadır.

Şekil 8

Mesleğe Uyum ve Başlangıç Zorlukları Temasına Ait Kategori ve Kodlar



Bu dağılım, yeni atanmış öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde karşılaştıkları temel sorunları ve bireysel deneyimlerini göstermektedir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Okuluma ulaşım sorunu yaşamıştım... ulaşmakta güçlük yaşamıştım." (G1)

"İlk günlerde evrak işleriyle uğraşmak beklediğimden daha fazla zaman aldı." (Ş1)

"Öğrencilerle ilk iletişimde onları anlamakta güçlük çektim..." (G2)

"İdareyle süreçleri yürütmek bazen kolay olmadı, her sorunda destek alamadım." (Ş7)

"Daha önceki deneyimim olmadığı için birçok konuda hazırlıksızdım..." (G4)

"Okula geldiğimde oryantasyon ya da bilgilendirme yapılmadı..." (Ş5)

"Atandığım yerde ev bulmak çok zor oldu, uygun bir konut bulmak haftalar sürdü..." (G10)

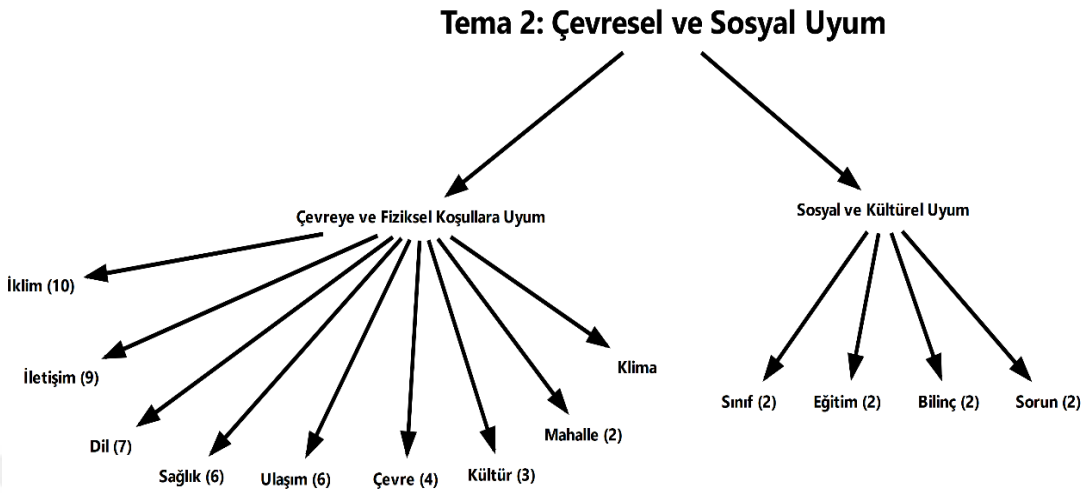
"Yeni çevreme uyum sağlamak başta oldukça zorlayıcıydı..." (Ş9)

4.2. Çevresel ve Sosyal Uyum Temasına Ait Bulgular

Bu temada, çevresel ve sosyal uyum iki ana kategori altında ele alınmıştır. Çevreye ve fiziksel koşullara uyum kategorisinde iklim (f:10), iletişim (f:9), dil (f:7), sağlık (f:6), ulaşım (f:6), çevre (f:4), kültür (f:3) ve mahalle (f:2) kodları yer almaktadır. Sosyal ve kültürel uyum kategorisinde sınıf (f:2), eğitim (f:2), bilinç (f:2) ve sorun (f:2) kodları belirlenmiştir. Çevresel ve sosyal uyum temasına ait kod ve kategoriler Şekil 9' da sunulmuştur.

Şekil 9

Çevresel ve Sosyal Uyum Temasına Ait Kategori ve Kodlar



Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Burası çok soğuk, iklim koşullarına alışmak uzun sürdü." (G6)

"Kış aylarında yollar kapanınca okula ulaşmak oldukça zor oldu." (Ş10)

"İlk başta yöre halkının konuşma tarzını anlamakta zorluk çektim." (G9)

"İletişim konusunda köydeki insanlarla ortak bir dil bulmam zaman aldı." (Ş1)

"Çevrede sağlık hizmetlerine erişim oldukça sınırlıydı..." (G7)

"Mahallede kendimi ilk zamanlar yabancı gibi hissettim." (Ş4)

"Sınıf ortamında kültürel farklılıklar öğrencilerin derse katılımını etkiledi." (G5)

"Bazen sosyal uyum sağlayamadığım için derslerde sorun yaşadım." (Ş8)

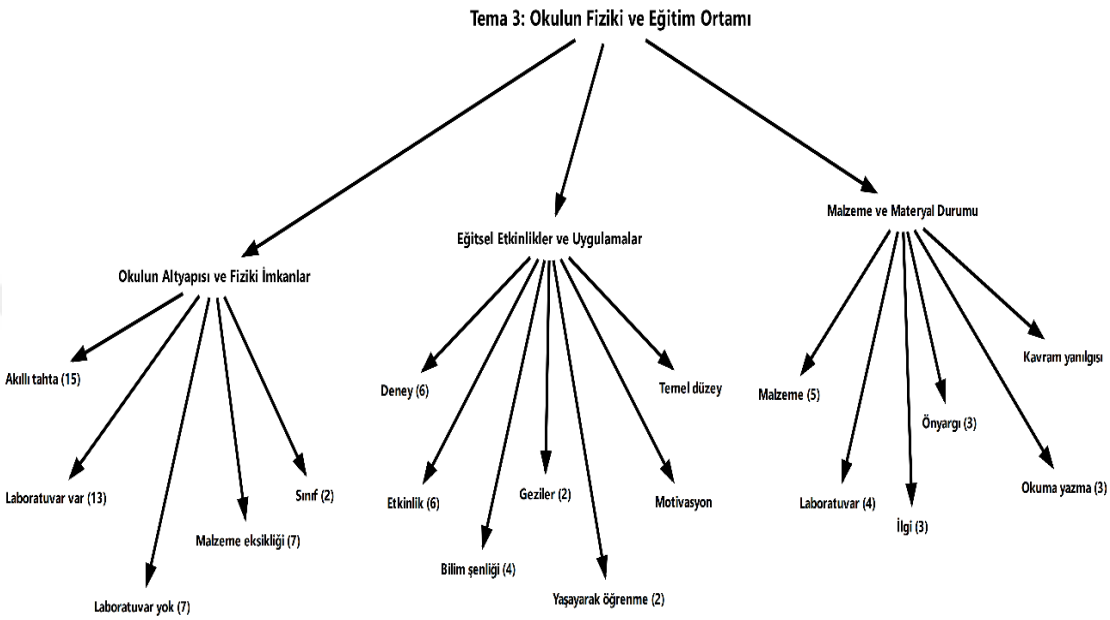
4.3. Okulun Fiziki ve Eğitim Ortamı Temasına Ait Bulgular

Bu temada, okulun fiziki ve eğitim ortamı üç ana kategori altında incelenmiştir. Okulun altyapısı ve fiziki imkânlar kategorisinde akıllı tahta var (f:15), laboratuvar var (f:13), laboratuvar yok (f:7), malzeme eksikliği (f:7) ve sınıf (f:2) kodları belirlenmiştir. Eğitsel etkinlikler ve uygulamalar kategorisinde deney (f:6), etkinlik (f:6), bilim şenliği (f:4), geziler (f:2), proje (f:1), yaşanarak öğrenme (f:2), temel düzey (f:1) ve motivasyon (f:1) kodları yer almaktadır. Malzeme ve materyal durumu

kategorisinde malzeme (f:5), laboratuvar (f:4), ilgi (f:3), önyargı (f:3), okuma yazma (f:3) ve kavram yanılgısı (f:1) kodları bulunmaktadır. Okulun fiziki ve eğitim ortamı temasına ait kod ve kategoriler Şekil 10' da sunulmuştur.

Şekil 10

Okulun Fiziki ve Eğitim Ortamı Temasına Ait Kategori ve Kodlar



Kodların oluşturulmasında dikkate alınan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

"Okulda akıllı tahta olması ders anlatımını kolaylaştırdı." (G5)

"Laboratuvar yoktu, deney yapmakta çok zorlandım." (Ş5)

"Bilim şenliği düzenlemek öğrencilere fen bilimlerini sevdirdi." (G8)

"Okulda yapılan etkinlikler fen dersine olan ilgiyi artırdı." (Ş3)

"Malzeme eksikliği yüzünden bazı deneyleri sadece anlatmakla yetindim." (G6)

"Laboratuvar olmadığı için uygulamalı ders yapamadık." (Ş1)

"Bazı öğrencilerin derse ilgisi beklediğimden düşüktü." (G10)

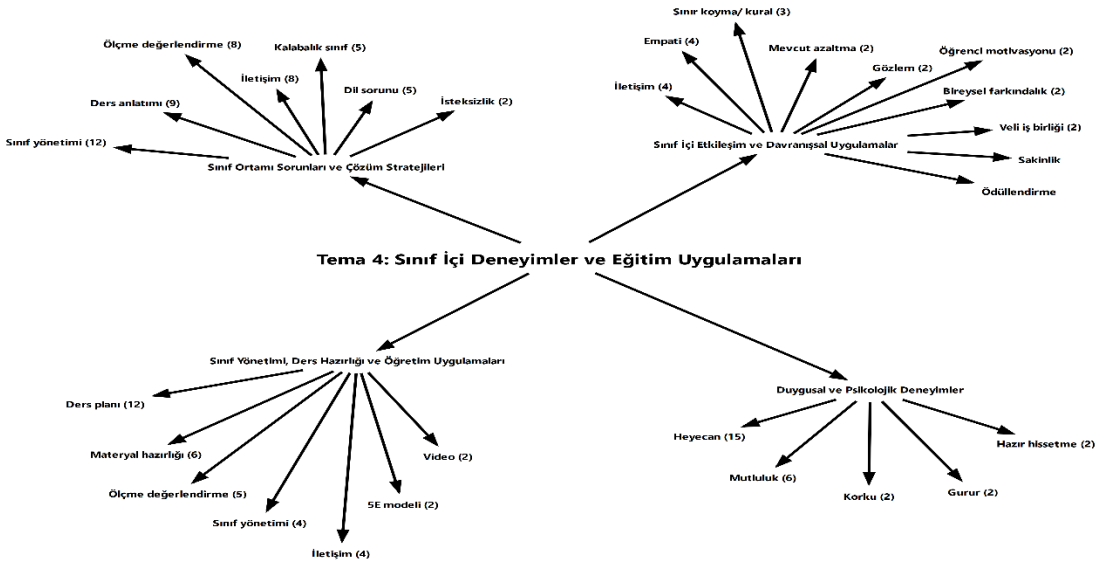
"Önyargılı yaklaşan öğrencilerle iletişim kurmak zaman aldı." (Ş6)

4.4. Sınıf İçi Deneyimler ve Eğitim Uygulamaları Temasına Ait Bulgular

Bu temada, sınıf içi deneyimler ve eğitim uygulamaları dört ana kategori altında değerlendirilmiştir. Sınıf ortamı sorunları ve çözüm stratejileri kategorisinde sınıf yönetimi (f:12), ders anlatımı (f:9), iletişim (f:8), ölçme değerlendirme (f:8), dil sorunu (f:5), kalabalık sınıf (f:5) ve isteksizlik (f:2) kodları öne çıkmaktadır. Sınıf içi etkileşim ve davranışsal uygulamalar kategorisinde empati (f:4), iletişim (f:4), mevcut azaltma (f:2), sınır koyma/kural (f:3), veli iş birliği (f:2), gözlem (f:2), öğrenci motivasyonu (f:2), bireysel farkındalık (f:2), ödüllendirme (f:1), öğrenci dosyası (f:1), telafi/zamanla çözüm (f:1) ve sakinlik (f:1) kodları yer almaktadır. Sınıf yönetimi, ders hazırlığı ve öğretim uygulamaları kategorisinde ders planı (f:12), materyal hazırlığı (f:6), ölçme değerlendirme (f:5), sınıf yönetimi (f:4), iletişim (f:4), 5E modeli (f:2), motivasyon etkinliği (f:2) ve video (f:2) kodları bulunmaktadır. Duygusal ve psikolojik deneyimler kategorisinde heyecan (f:15), mutluluk (f:6), korku (f:2), gurur (f:2), hazır hissetme (f:2), karmaşa (f:1), bağ kurma (f:1) ve disiplin sorunu (f:1) kodları belirlenmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir. Sınıf içi deneyimler ve eğitim uygulamaları temasına ait kod ve kategoriler Şekil 11' de sunulmuştur.

Şekil 11

Sınıf İçi Deneyimler ve Eğitim Uygulamaları Temasına Ait Kategori ve Kodlar



Bu temada yer alan kodların belirlenmesinde etkili olan bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Sınıf yönetiminde ilk zamanlarda çok zorlandım.” (G8)

“Ders anlatımı sırasında öğrencilerin ilgisini toplamak kolay olmadı.” (Ş6)

“Empati kurarak öğrencilerle daha iyi iletişim sağladım.” (G7)

“Sınıfta sınır koymak gerektiğinde bazen zorlandım.” (Ş4)

“Ders planı hazırlamak zamanımı büyük ölçüde aldı.” (G4)

“Materyal hazırlığı için ekstra emek harcamam gerekti.” (Ş10)

“İlk dersimde çok heyecanlıydım.” (G1)

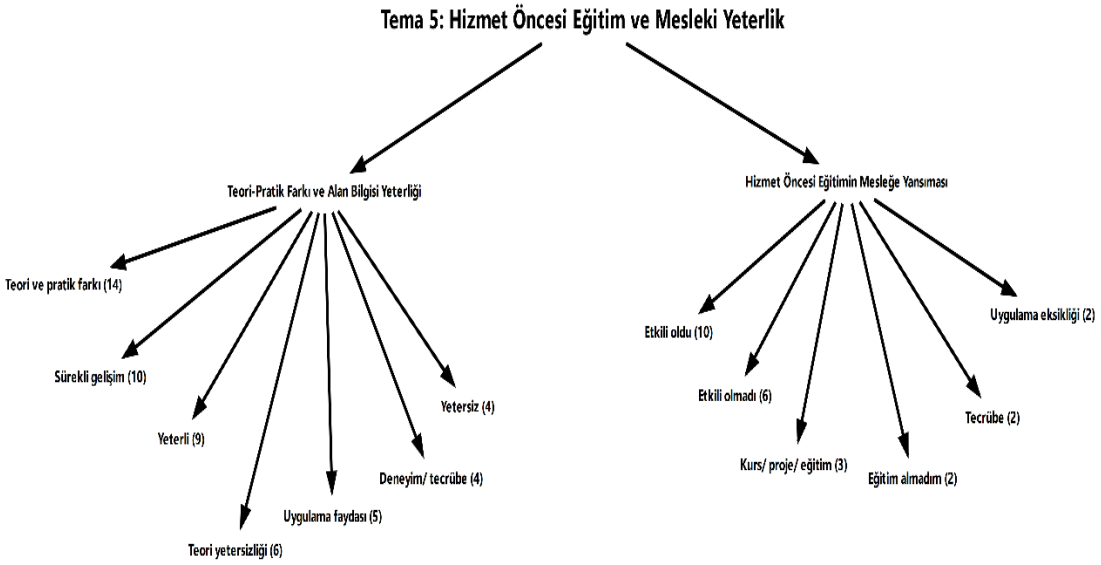
“İlk gün korku hissettim.” (Ş3)

4.5. Hizmet Öncesi Eğitim ve Mesleki Yeterlik Temasına Ait Bulgular

Bu temada, hizmet öncesi eğitim ve mesleki yeterlik iki ana kategori altında ele alınmıştır. Hizmet öncesi eğitimin mesleğe yansıması kategorisinde teorik ve pratik farkı (f:14), etkili oldu (f:10), sürekli gelişim (f:10), etkili olmadı (f:6), teori yetersizliği (f:6), tecrübe (f:4), uygulama faydası (f:6), eğitim almadım (f:2) ve uygulama eksikliği (f:2) kodları yer almaktadır. Alan bilgisi yeterliği ve kişisel gelişim kategorisinde ise yeterli (f:9), yetersiz (f:4), kurs/proje/eğitim (f:3) kodları belirlenmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir. Hizmet öncesi eğitim ve mesleki yeterlik temasına ait kod ve kategoriler Şekil 12’ de sunulmuştur.

Şekil 12

Hizmet Öncesi Eğitim ve Mesleki Yeterlik Temasına Ait Kategori ve Kodlar



Kodlara temel oluşturan bazı katılımcı görüşleri aşağıda paylaşılmaktadır.

"Üniversitede aldığım eğitimin pratikle birebir örtüşmediğini mesleğe başlayınca fark ettim." (G3)

"Aldığım eğitim bazı konularda yetersiz kaldı, özellikle uygulama kısmında zorlandım." (Ş10)

"Sürekli kendimi geliştirmeye çalıştım, kurslara ve projelere katıldım." (G1)

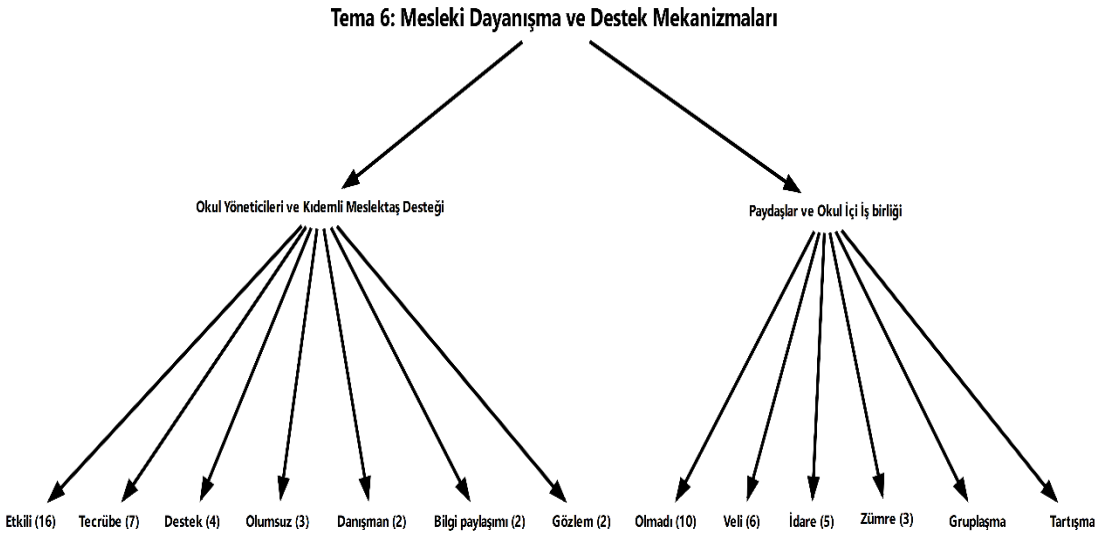
"Alan bilgilerimde eksiklik hissettiğim alanlar oldu, zamanla tamamladım." (Ş8)

4.6. Mesleki Dayanışma ve Destek Mekanizmaları Temasına Ait Bulgular

Bu temada, mesleki dayanışma ve destek mekanizmaları iki ana kategori altında ele alınmıştır. Okul yöneticileri ve kıdemli meslektaş desteği kategorisinde etkili (f:16), tecrübe (f:7), destek (f:4), olumsuz (f:3), danışman (f:2), bilgi paylaşımı (f:2) ve gözlem (f:2) kodları yer almaktadır. Paydaşlar ve okul içi iş birliği kategorisinde olmadı (f:10), veli (f:6), idare (f:5), zümre (f:3), gruplaşma (f:1) ve tartışma (f:1) kodları belirlenmiştir. Mesleki dayanışma ve destek mekanizmaları temasına ait kod ve kategoriler Şekil 13' de sunulmuştur.

Şekil 13

Mesleki Dayanışma ve Destek Mekanizmaları Temasına Ait Kategori ve Kodlar



Katılımcıların görüşleri doğrultusunda belirlenen bazı kodlara ilişkin ifadeler aşağıda sunulacaktır.

"Okul yöneticilerinin desteği mesleğe uyum sürecimde çok etkili oldu." (G2)

"Kıdemli öğretmenlerin tecrübe paylaşımı sayesinde meslekte daha hızlı yol aldım." (Ş5)

"İlk başladığımda okulda ciddi bir destek görmedim." (G4)

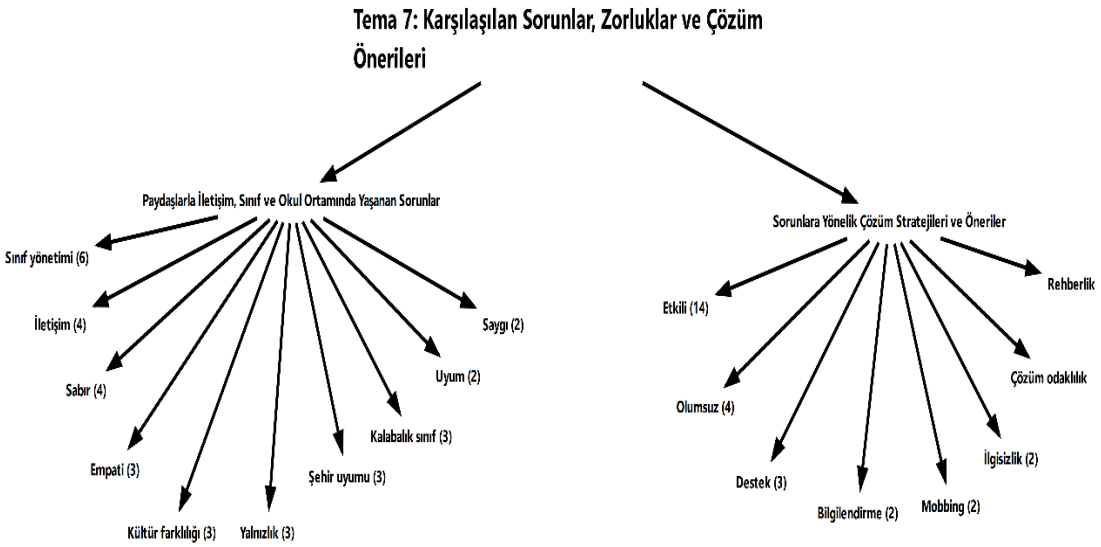
"Veli iş birliği, öğrencilerin başarısını doğrudan etkiledi." (Ş1)

4.7. Karşılaşılan Sorunlar, Zorluklar ve Çözüm Önerileri Temasına Ait Bulgular

Bu temada, karşılaşılan sorunlar, zorluklar ve çözüm önerileri iki ana kategori altında incelenmiştir. Paydaşlarla iletişim, sınıf ve okul ortamında yaşanan sorunlar kategorisinde sınıf yönetimi (f:6), sabır (f:4), empati (f:3), kültür farklılığı (f:3), yalnızlık (f:3), şehir uyumu (f:3), kalabalık sınıf (f:3), öğrenciyi tanıma (f:2), öğrenci sevgisi (f:2), kıdemli destek (f:2), teori-pratik farkı (f:2), aile ilgisizliği (f:2) ve çözüm odaklılık (f:2) kodları öne çıkmaktadır. Sorunlara yönelik çözüm stratejileri ve öneriler kategorisinde etkili (f:14), olumsuz (f:4), destek (f:3), bilgilendirme (f:2), mobbing (f:2), ilgisizlik (f:2), çözüm odaklılık (f:1) ve rehberlik (f:1) kodları belirlenmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir. Karşılaşılan sorunlar, zorluklar ve çözüm önerileri temasına ait kod ve kategoriler Şekil 14' de sunulmuştur.

Şekil 14

Karşılaşılan Sorunlar, Zorluklar ve Çözüm Önerileri Temasına Ait Kategori ve Kodlar



Bu tema kapsamında, analizde yer alan kodlara temel oluşturan bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Sınıf yönetimi konusunda zaman zaman zorlandım.” (G7)

“Yeni başladığımda sabırlı olmak en büyük avantajımdı.” (Ş2)

“Empati kurduğumda öğrencilerle aramdaki mesafenin azaldığını gördüm.” (G6)

“Farklı kültürlerle çalışmak başta alışkanlıklarımı değiştirmemi gerektirdi.” (Ş3)

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyimleri, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Olgubilim desenine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada, nitel verilerden elde edilen bulgular güncel alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılmış; ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bulguların değerlendirilmesinde, mesleğe uyum ve başlangıç zorlukları, çevresel ve sosyal uyum, okulun fiziki ve eğitim ortamı, sınıf içi deneyimler ve eğitim uygulamaları, hizmet öncesi eğitim ve mesleki yeterlik, mesleki dayanışma ve destek mekanizmaları ile karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri başlıklarında toplanan temalar ayrı ayrı ele alınmıştır. Her tema, ilgili literatürle bütünleştirilerek tartışılmış ve çalışmanın özgün bulguları alan yazındaki benzer araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Böylece, fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerinin çok boyutlu dinamikleri kapsamlı bir şekilde ortaya konmuştur. Bulguların ve oluşan sonuçların analizine göre öneriler sunulmuştur.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları zorluklar, literatürde sıkça vurgulanan bir konudur. Bu araştırmanın bulguları da öğretmenlerin başta idari işlemler, barınma, ulaşım ve okul ortamına uyum gibi alanlarda belirgin sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Altun ve Gülay'ın (2017) çalışmasında, yeni atanan öğretmenlerin özellikle hizmet öncesi eğitimlerinin uygulama açısından yetersiz kaldığını ve mesleğe hazır hissetmediklerini belirtmeleri dikkat çekicidir. Aynı araştırmada, öğretmenlerin bu süreçte mesleki özgüvenlerini

geliştirmekte güçlük çektikleri ve sınıf içi uygulamalarda desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Kara ve Demir (2021) tarafından yapılan araştırmada, göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreçlerinde en çok sosyal çevreye uyum, iklim, ulaşım, materyal eksikliği ve sınıf kalabalığı gibi sorunlarla karşılaştıkları, bunların öğretmenlerin mesleki doyumunu ve motivasyonunu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Ergünay ve Adıgüzel'in (2019) aday öğretmenlerle yaptığı çalışmada ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi, kurumsal işleyiş ve kişisel gelişim başlıklarında güçlükler yaşadığı; bu problemlerin çoğunun hizmet öncesi eğitim eksikliğinden ve okul ortamında yeterli rehberlik sağlanmamasından kaynaklandığı ortaya konmuştur. Karbeyaz ve Bayar'ın (2020) araştırmasında ise, yeni atanan öğretmenlerin okulun genel işleyişine ve sosyal çevresine uyum sağlamada yalnızlık, yetersizlik hissi ve rehberlik eksikliği gibi sorunlar yaşadıkları, bu sürecin sağlıklı yönetilebilmesi için destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Uluslararası bağlamda ise Fantilli ve McDougall (2009), Kanada'daki yeni öğretmenlerin benzer şekilde bürokratik işlemler, sosyal destek eksikliği ve sınıf içi uygulamalardaki deneyimsizlik nedeniyle mesleki motivasyonlarında düşüş yaşadıklarını rapor etmiştir. Sonuç olarak, mevcut bulgular, göreve yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları mesleki ve sosyal sorunların literatürle büyük ölçüde uyumlu olduğunu ve bu zorlukların aşılabilmesi için çok yönlü destek mekanizmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Yeni başlayan fen bilimleri öğretmenleri, özellikle ilk atandıkları dönemde oryantasyon eksikliği, mevzuat ve evrak işlemleri hakkında bilgi yetersizliği gibi zorluklarla karşılaşmıştır. Bu durum, görevlerine uyum sağlama süreçlerini yavaşlatmakta ve mesleki doyumlarını olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeni kurulan öğretmen akademilerinin evrak işleri, mevzuat bilgisi ve oryantasyon sürecinde bulunan bilgi eksikliklerini gidermeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çevresel ve sosyal uyum temasından elde edilen bulgular, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki uyum süreçlerinde hem okul içi pedagojik uygulamalara hem de çevresel ve sosyal faktörlere bağlı olarak çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ifade ettikleri sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, veli iletişimi ve meslektaş ilişkileri gibi etmenler, mesleki uyum sürecinin çok boyutlu doğasını ortaya koymakta ve bireysel beceriler kadar çevresel

koşulların da bu süreçte etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları güçlükler, özellikle disiplin sağlama, dikkat toplama ve öğretim stratejilerini etkili biçimde uygulama gibi alanlarda kendini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde sınıf yönetimi becerileri açısından yeterince desteklenmediği izlenimini doğurmaktadır. Bu durum üniversitelerde verilen sınıf yönetimi dersinin önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenci motivasyonunu artırma ve veliyle etkili iletişim kurma konularında yaşanan zorluklar ise öğretmenlerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ve hizmet öncesi eğitim programlarının bu gerekliliklere cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Bunların yanında, öğretmenlerin meslektaş ilişkileri konusunda yaşadıkları deneyimler de dikkat çekicidir. Katılımcıların deneyimli öğretmenlerle iş birliği yapma ve mesleki bilgi paylaşımı konularında yetersiz destek gördüklerini belirtmeleri, okul ortamında mentorluk sistemlerinin ve destekleyici bir iş birliği kültürünün eksik olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin yalnızlaştığını ve mesleki gelişim süreçlerinde yeterli rehberlik alamadıklarını düşündürmektedir. Bu içsel okul dinamiklerine ek olarak, çalışmada elde edilen bulgular çevresel ve sosyal faktörlerin de öğretmenlerin mesleki uyumunda belirleyici olduğunu göstermektedir. Kara ve Demir'in (2021) çalışmasında da belirtildiği gibi, sosyal faaliyetlerin yetersizliği, iklim koşulları ve ulaşım problemleri, öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeye uyum sağlamalarını güçleştirmekte ve bu durum mesleki doyumlarını olumsuz etkilemektedir. Güvendir'in (2017) araştırması da benzer şekilde, sosyokültürel yapıya uyum sağlamadaki zorlukların öğretmen motivasyonunu düşürdüğünü ortaya koymaktadır. Duran, Sezgin ve Çoban'ın (2011) çalışması ise, aday öğretmenlerin farklı sosyal yaşantılara ve kurumsal kültürlere uyum sağlamakta zorlandığını ve örgütsel sosyalleşme süreçlerinin bu nedenle sekteye uğradığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin hem mesleki hem de çevresel-sosyal bağlamlarda desteklenmesi gerektiği açıktır. Sınıf yönetimi, iletişim ve motivasyon gibi pedagojik alanlarda güçlendirilmiş hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yanı sıra, görev yapılan bölgeye yönelik oryantasyon programlarının ve sosyal destek mekanizmalarının oluşturulması öğretmenlerin mesleki uyumunu kolaylaştıracaktır. Aynı şekilde, atama yapılan bölgelerde yaşam koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin topluma katılımını artıracak uygulamaların teşvik edilmesi ve mentorluk sistemlerinin kurumsallaştırılması da bu süreci olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretmenler, görev yaptıkları çevreye alışmakta çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Ulaşım sorunları, kültürel farklılıklar, sosyal izolasyon ve konaklama gibi çevresel ve sosyal faktörler, mesleki motivasyonu düşürmektedir.

Okulun Fiziki ve Eğitim Ortamı Temasından elde edilen bulgular, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinde okulun fiziki ve eğitim ortamına ilişkin ciddi yapısal sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinde sıklıkla "laboratuvar var/yok", "akıllı tahta", "malzeme eksikliği", "etkinlik", "deney" gibi kodlar ön plana çıkmıştır. En yüksek frekansa sahip kodlardan biri olan "akıllı tahta" (f=15) teknolojik donanımın yaygınlığını gösterirken, "laboratuvar yok" (f=7) ve "malzeme eksikliği" (f=7) kodları birçok okulda altyapı sorunlarının halen devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, Yurttaş Kumlu'nun (2022) çalışmasıyla örtüşmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının laboratuvar ortamının fiziksel düzenine ve araç gereç donanımına ilişkin önemli eksiklikler fark ettikleri; deneysel öğretimin uygulanabilirliği açısından bu eksikliklerin pedagojik süreci doğrudan etkilediği bildirilmiştir. Benzer şekilde, Böyük, Demir ve Erol'un (2010) araştırmasında fen öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterliklerinin, fiziksel eksiklikler nedeniyle sınırlı kaldığı ve bu durumun öğretim uygulamalarını zorlaştırdığı vurgulanmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin "etkinlik" (f=6) ve "deney" (f=6) uygulamalarını çeşitli eksikliklere rağmen gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin materyal eksikliği olsa dahi öğrencilere deneyim kazandırmak için çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Soğukpınar ve Gündoğdu'nun (2020) çalışmasında da öğretmenlerin laboratuvar uygulamaları sırasında karşılaştıkları en büyük engelin fiziki yetersizlikler olduğu, bu durumun öğrencilerin derse ilgisini azalttığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf içi fen öğretimini uygulamalı hale getirme çabaları; ancak uygun donanım ve malzeme desteğiyle sürdürülebilir olabilir. Ayrıca çalışmanın bulguları, bazı öğretmenlerin okullarında laboratuvar bulunduğunu ifade etmesine rağmen, bu laboratuvarlardan yeterince faydalanılamadığına işaret etmektedir. Bu da sadece fiziksel altyapının varlığı değil, bu altyapının işlerliği ve öğretmenlerin kullanımı açısından erişilebilirliğinin de önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenler materyal desteği olmadan deneysel fen öğretiminin mümkün olmadığını ve bu durumun öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirme açısından dezavantaj yarattığını ifade etmişlerdir. Tüm bu veriler ışığında, okulun fiziki ve eğitim ortamı,

öğretmenlerin etkili ve nitelikli fen öğretimi sunmalarını doğrudan etkileyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim ortamlarının fiziksel niteliği iyileştirilmeden öğretmenlerin pedagoji uygulamalarını tam olarak gerçekleştirmesi mümkün görünmemektedir. Bu nedenle, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda laboratuvar donanımı, materyal çeşitliliği ve öğretim teknolojileri açısından destekleyici politikaların geliştirilmesi, fen bilimleri eğitiminin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Okulların fiziki altyapısının yetersiz olması (laboratuvar, materyal, sınıf düzeni), öğretmenlerin derslerini etkili biçimde yürütmelerini engellemekte ve öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgisini azaltmaktadır.

Sınıf içi deneyimler ve eğitim uygulamaları temasına ait bulgular incelendiğinde, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında çeşitli zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenler; sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, ölçme-değerlendirme ve öğretim materyallerinin etkin kullanımı gibi alanlarda yetersizlik hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin hem pedagojik yeterliklerinin hem de sınıf içi uygulama deneyimlerinin desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle sınıf yönetimi konusunda yaşanan güçlükler, öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini toplamakta, sınıf disiplinini sağlamakta ve etkili öğretim stratejileri geliştirmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde sınıf yönetimi becerileri açısından yeterli uygulama fırsatına sahip olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Tanşu ve Bektaş (2020), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sonrası geri bildirimlerinde sınıf yönetimi ve öğrenciyle etkileşim gibi alanlarda eksiklik yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenci motivasyonu ve veli iletişimi de öğretmenlerin sıklıkla zorlandığı alanlardır. Katılımcılar, öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutmakta zorlandıklarını, velilerle etkili ve sürekli bir iletişim kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Tekin vd. (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin özellikle bilimsel kavramları sınıfa aktarırken öğrencinin ilgisini çekme ve öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanma konusunda daha fazla desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ölçme-değerlendirme uygulamalarında da öğretmenlerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenler, öğrenci başarısını izleme, ölçme araçlarını etkili kullanma ve değerlendirme sonuçlarına dayalı geri bildirim sağlama süreçlerinde yetersizlik hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız'ın (2014) hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin

çalışmasında da desteklenmektedir. Söz konusu araştırmada, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ve materyal hazırlama konularında daha fazla uygulamaya dayalı eğitim taleplerinin olduğu belirtilmiştir. Öğretim materyallerinin etkin kullanımı da bir başka önemli alan olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, materyal temini ve kullanımında zorluk yaşadıklarını, özellikle deney, etkinlik ve görsel destekli anlatım gibi uygulamalarda kaynak eksikliği nedeniyle potansiyellerini tam yansıtamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, sadece bireysel yeterliklerle değil, okulun sağladığı fiziksel ve teknolojik altyapıyla da yakından ilişkilidir. Sonuç olarak, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları bu sorunların, hizmet öncesi eğitim programlarında daha fazla uygulamalı eğitime yer verilerek ve okul temelli mentorluk destekleri sağlanarak azaltılabileceği düşünülmektedir. Sınıf içi uygulamalarda yaşanan bu güçlüklerin üstesinden gelinmesi, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artıracağı gibi, öğrenci başarısını da doğrudan olumlu etkileyecektir. Katılımcılar, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve dersin uygulamalı olarak işlenmesi konusunda güçlük yaşamaktadır. Bu zorlukların, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini uygulamada zorlanmalarına neden olduğu belirlenmiştir.

Hizmet öncesi eğitim ve mesleki yeterlik temasına ait bulgular neticesinde, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde çeşitli eksiklikler yaşadıkları ve bu durumun mesleki yeterliklerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, özellikle öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve materyal geliştirme konularında yetersizlik hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarının, mesleki yeterliklerini geliştirme konusunda yeterli olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin, alan bilgisi açısından yeterli donanıma sahip olmalarına rağmen, pedagojik alan bilgisi ve uygulama becerileri konusunda eksiklikler yaşadıkları anlaşılmaktadır. Literatürde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Yenen (2022), öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler arasında hizmet öncesi eğitimin önemli bir yer tuttuğunu ve öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi, staj uygulamaları ve mesleki deneyim konularında desteklenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, Koçyiğit ve Eğmir (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde edindikleri deneyimlerin, mesleki yeterliklerini geliştirme konusunda yetersiz olduğu ve

öğretmenlerin mesleğe başladıklarında çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirme konusunda yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde daha fazla uygulama yapma fırsatı bulmaları ve mesleki deneyim kazanmaları önemlidir. Sonuç olarak, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini geliştirmek için, hizmet öncesi eğitim programlarının uygulama ağırlıklı hale getirilmesi ve öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanmaları için çeşitli fırsatlar sunulması gerekmektedir. Bu sayede, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri artacak ve öğrencilerin akademik başarıları olumlu yönde etkilenecektir. Öğretmenler, üniversite eğitimlerinde edindikleri teorik bilgilerin sınıf içi uygulamalar açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik uygulaması ve staj süreçlerinin yetersizliği de bu durumu desteklemektedir.

Mesleki dayanışma ve destek mekanizmaları temasına ait bulgular neticesinde, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki dayanışma ve destek mekanizmalarına olan ihtiyaçlarının belirgin olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, özellikle meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımı, mentorluk desteği ve iş birliği içinde çalışma konularında eksiklikler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Meslektaş dayanışması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen önemli bir unsurdur. Öğretmenler, deneyimli meslektaşlarından alacakları rehberlik ve destekle mesleki yeterliklerini artırabilirler. Bu bağlamda, meslektaşlar arası iş birliği ve bilgi paylaşımı, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir. Literatürde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Sağlam (2024), öğretmenlerin meslektaş dayanışması ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, meslektaş dayanışmasının öğretmenlerin iş doyumunu artırdığını ve bu durumun öğretmenlerin mesleki tatminlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, Özşahin ve Atmaca (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin mesleki rekabeti ortaya çıkaran faktörler arasında meslektaş ilişkilerinin önemli bir yer tuttuğu ve bu ilişkilerin öğretmenlerin mesleki pratiklerine yansımalarının olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler arasındaki meslektaş dayanışması, sadece bilgi ve deneyim paylaşımıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda duygusal destek sağlamaktadır. Öğretmenler, meslektaşlarıyla kurdukları olumlu ilişkiler sayesinde mesleki tükenmişliklerini azaltabilir ve iş doyumlarını artırabilirler. Bu durum, öğretmenlerin

mesleki yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki dayanışma ve destek mekanizmalarına olan ihtiyaçlarının karşılanması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek ve mesleki tatminlerini artıracaktır. Bu nedenle, okullarda meslektaşlar arası iş birliğini teşvik eden ortamların oluşturulması ve öğretmenlerin mesleki dayanışma içinde çalışmalarını destekleyecek politikaların geliştirilmesi önemlidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, deneyimli meslektaşlarından yeterli destek alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu da kurum içi dayanışmanın artırılması ve mentorluk sistemlerinin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Karşılaşılan sorunlar, zorluklar ve çözüm önerileri temasına ait bulgular neticesinde, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında çeşitli sorunlar ve zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu sorunlar, öğretim programının karmaşıklığı, fiziki altyapı eksiklikleri, öğrenci motivasyonundaki düşüklük ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin endişeler gibi farklı alanlarda yoğunlaşmaktadır. Öğretim programına ilişkin sorunlar, öğretmenlerin en çok dile getirdiği konular arasında yer almaktadır. Programın sık sık değişmesi, içeriğin yoğunluğu ve öğrenci seviyesine uygun olmaması gibi faktörler, öğretmenlerin derslerini etkili bir şekilde planlamalarını ve uygulamalarını zorlaştırmaktadır. Akıncı, Uzun ve Kışoğlu (2015), fen bilimleri öğretmenlerinin programın sürekli değişmesinden ve içeriğin yoğunluğundan dolayı derslerini planlamada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Fiziki altyapı eksiklikleri de öğretmenlerin karşılaştığı önemli sorunlardan biridir. Laboratuvarların yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı ve teknolojik donanım eksiklikleri, öğretmenlerin fen derslerini uygulamalı ve etkili bir şekilde işlemelerini engellemektedir. Geçer ve Özel (2012), öğretmenlerin sınıf mevcudunun fazlalığı ve laboratuvar eksikliklerinin öğretim sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrenci motivasyonundaki düşüklük ve disiplin sorunları da öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar arasında yer almaktadır. Öğrencilerin derse olan ilgisinin az olması ve sınıf içi disiplin problemleri, öğretmenlerin derslerini verimli bir şekilde yürütmelerini zorlaştırmaktadır. Erdemir (2007), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu artırmakta ve sınıf yönetiminde zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin endişeleri de dikkat çekicidir. Hizmet öncesi eğitimde uygulama eksiklikleri ve mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği, öğretmenlerin kendilerini yeterli

hissetmemelerine neden olmaktadır. Yadigaroğlu (2021), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde yeterli deneyim kazanamadıklarını ve bu durumun mesleki yeterliliklerini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında, öğretim programının sadeleştirilmesi ve öğretmen görüşlerinin dikkate alınarak güncellenmesi, fiziki altyapının iyileştirilmesi, öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sürekli eğitim programlarının düzenlenmesi yer almaktadır. Bu öneriler, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların azaltılmasına ve mesleki yeterliliklerinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Katılımcılar, program yoğunluğu, fiziki yetersizlikler, öğrenci disiplini, veli iş birliği eksikliği gibi çok boyutlu sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiş; çözüm önerileri arasında ise program sadeleştirilmesi, destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve öğretmen eğitimlerinin yapılandırılması gibi öneriler sunulmuştur.

5.1. Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler, iki ana başlık altında sunulmuştur. İlk bölümde katılımcı öğretmenlerin doğrudan ifade ettikleri çözüm önerileri yer almakta, ikinci bölümde ise araştırmacı tarafından elde edilen bulgular ve literatür ışığında geliştirilen akademik önerilere yer verilmektedir.

Katılımcıların Görüşlerine Dayalı Olarak Geliştirilen Öneriler

1- Göreve yeni başlayan öğretmenlere, atandıkları okullarda görev öncesinde ya da görevin ilk haftalarında okul yönetimi tarafından oryantasyon eğitimi verilmesi önerilmektedir.

2- Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler için sosyal uyum sürecini kolaylaştıracak rehberlik, psikolojik danışmanlık ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

3- Okulun fiziki eksikliklerinin giderilmesi, fen laboratuvarlarının aktif hale getirilmesi ve materyal desteğinin sağlanması önerilmektedir.

4- Yeni öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerle düzenli olarak bir araya gelmesini sağlayacak rehberlik ve dayanışma programlarının hayata geçirilmesi önerilmektedir.

5- Hizmet içi eğitimlerin öğretmen ihtiyaçlarına göre yapılandırılması, teorik içerik yerine sınıf içi uygulamalara dönük eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Öneriler

1- Göreve yeni başlayan öğretmenlerin sahadaki uygulamalara uyum sağlayabilmeleri için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ulusal düzeyde standartlaştırılmış ve yapılandırılmış oryantasyon programları uygulanmalıdır. Bu programlar hem mesleki hem de kurumsal uyumu hedeflemelidir.

2- Atama sürecinde öğretmenlerin görev yapacakları bölge hakkında bilgilendirilmeleri sağlanmalı, özellikle sosyokültürel farklılıklar ve iklim koşulları hakkında ön eğitim verilmelidir. Bu durum, çevresel ve sosyal uyum sorunlarını azaltacaktır.

3- Fen bilimleri öğretiminde uygulama temelli yaklaşımın gerekliliği göz önünde bulundurularak, okulların fen laboratuvar altyapısı güçlendirilmeli ve öğretmenlere deneysel uygulamalar için gerekli olanaklar sunulmalıdır.

4- Öğretmen yetiştiren kurumlar (eğitim fakülteleri) ile uygulama okulları arasındaki iş birliği artırılmalı; öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında daha fazla zaman geçirmesi sağlanarak mesleğe hazırlık süreçleri iyileştirilmelidir.

5- Deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde yeni atanan öğretmenlere yönelik mentorluk sistemleri kurumsallaştırılmalıdır. Bu sistemler aracılığıyla mesleki tecrübe paylaşımı ve dayanışma ortamı güçlendirilmelidir.

6- Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmalı; sınıf yönetimi, öğrenci-veli iletişimi, ölçme-değerlendirme gibi konularda pratik uygulamalara dayalı oturumlar içermelidir.

7- Okul yönetimleri, yeni öğretmenleri karar alma süreçlerine daha fazla dâhil etmeli; bu sayede öğretmenlerin kurumsal aidiyet duyguları artırılmalı ve kararların sahaya uyarlanabilirliği güçlendirilmelidir.

8- Yeni öğretmenlerin performans ve gelişim süreçlerinin izlenebilmesi amacıyla izleme ve geri bildirim sistemleri kurulmalı; bu sistemler öğretmen gelişimini destekleyici nitelikte olmalıdır.

9- Millî Eğitim Bakanlığı, göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerine yönelik zorunlu ve yapılandırılmış bir "uyum süreci destek programı" geliştirebilir. Bu program; mesleki rehberlik, sınıf yönetimi, okul içi etkileşim ve bölgeye uyum gibi başlıklarda, özellikle ilk görev yılı boyunca mentorluk desteği içerebilir. Programın uygulanması sürecinde deneyimli öğretmenlerle eşleştirme yapılmalı ve uygulama sonuçları düzenli biçimde izlenerek raporlanabilir.

10- Millî Eğitim Bakanlığı, göreve yeni başlayan öğretmenlerin atandıkları okul ve bölgeye özgü koşullara daha etkili uyum sağlamalarını desteklemek amacıyla, "bölgesel hizmet içi eğitim programları" düzenleyebilir. Bu programlar; okul iklimi, öğrenci profili, bölgesel sosyo-kültürel yapı, velilerle iletişim gibi başlıklarda yerel ihtiyaçlara özel içerikler kapsayabilir ve öğretmenlerin sahaya hazırlığını güçlendirebilir.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(6), 143–160.

Akan, D., ve Başar, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadıkları gerçeklik şokunun incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 51*(235), 2249-2274. https://doi.org/10.37669/milliegitim.894792

Akçay, H., ve Yager, R. E. (2010). The impact of a science/technology/society teaching approach on student learning in science. *Research in Science ve Technological Education, 28*(3), 261–276. https://doi.org/10.1007/s10956-010-9226-7

Akıncı, B., Uzun, N., ve Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences, 12*(1), 1189–1215. https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3188

Aksoy, M., ve Karagözoğlu, A. A. (2021). Comparison of teacher and school managers assignment policies between South Korea, Singapore, Japan, Finland and Turkey. *Propósitos y Representaciones, 9*(SPE1), 851. https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nspe1.851

Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi* (34. Baskı). Pegem Akademi.

Altun, T., ve Gülay, A. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (31), 738-749.

Arı, A. (2002). Tevhid-i Tedrisat ve laik eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 181–192.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Aydın, İ. (2018). Teacher career cycles and teacher professional development. *Journal of Human Sciences, 15*(4), 2047-2065. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5450

Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., ve Yıldız, M. (2014). Fen Bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 357–383.

Bakırcı, H., Doğdu, N., ve Artun, H. (2021). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 640-658.

Balcı, A. (2022). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (9. baskı). Pegem Akademi.

Banks, J. A. (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives.* Wiley.

Baş, H., ve Nural, E. (2023). Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 4*(1), 16–46. https://doi.org/10.54637/ebad.1222046

Başarır, F. (2021). *Öğretmenlik mesleği ve profesyonelleşme.* Pegem Akademi.

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education, 50*(1), 75-87.

Biesta, G. (2020). *Educational Research: An Unorthodox Introduction*. Bloomsbury Publishing.

Blomberg, S., ve Knight, B. A. (2015). Investigating novice teacher experiences of the teaching dynamics operating in selected school communities in Finland. *Improving Schools, 18*(2), 157–170.

Boakye, C., ve Ampiah, J. G. (2017). Challenges and solutions: The experiences of newly qualified science teachers. *SAGE Open, 7*(2), 1-10.

Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(72), 2076-2104. https://doi.org/10.17755/esosder.583274

Bozkurt, A., ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1-6.

Bozkurt, E., ve Kutlu, H. (2021). Öğretmenlik mesleğinin imajı: Toplumsal algı, mesleğin doğası, saygınlık ve gelecekteki durumuna ilişkin deneyimler. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 114-142.

Böyük, U., Demir, S., ve Erol, M. (2010). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Laboratuvar Çalışmalarına Yönelik Yeterlik Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 3*(4), 342-349.

Brookfield, S. D. (2012). Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions. Jossey-Bass.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 1-18.

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher, 70*(1), 30-35.

Caspersen, J., ve Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. Teachers and Teaching, 20(2), 189-211. https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570

Campion, M. A., Palmer, D. K., ve Campion, J. E. (1997). A review of structure in the selection interview. *Personnel Psychology, 50*(3), 655-702.

Cochran-Smith, M. (2021). Teacher Education for Justice and Equity. *Harvard Education Press.*

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Çam, E., ve Koç, M. (2021). Pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 191-212.

Çelik, M., ve Aydın, S. (2017). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 42*(189), 123-136.

Çelik, O. T., ve Kahraman, Ü. (2021). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 179-205.

Çelik, V. (2023). *Eğitimde toplumsal değişim ve öğretmenin rolü.* Anı Yayıncılık.

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(19), 207-237.

Çelikten, M. (2009). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 85–96.

Çetin, A., Ünsal, S., ve Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 52, 337–358.

Çimer, A. (2012). What makes science difficult for students to learn? Teachers' views. Energy Education Science and Technology Part B: *Social and Educational Studies, 4*(1), 1-14.

Çoban, S., ve Yolcu, H. (2023). *Cumhuriyet'ten günümüze öğretmen yetiştirme politikaları.* In Ö. Baltacı (Ed.), Eğitimde Güncel Araştırmalar V (pp. 333–354). Özgür Yayınları.

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future.* Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in teacher education. *Action in Teacher Education, 42*(1), 1-14.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.

Day, C. (2004). *A passion for teaching.* RoutledgeFalmer.

Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work: Understanding complexity*, building quality. Routledge.

Delican, E. (2019). *Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları ilk deneyimler* (Tez No. 579917) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Delican, E., ve Sönmez, Ö. F. (2020). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları ilk deneyimler. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 125-151.

Demir, E., ve Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(2), 1443–1461.

Demir, S. B., ve Almalı, H. (2020). Öğretmenler ne yapıyor ki!: öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin itibarı üzerinde etkili olan faktörler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 1-17. https://doi.org/10.17556/erziefd.448632

Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitim sözlüğü.* Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya.* Pegem Akademi.

Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. (2011). The SAGE handbook of qualitative research (4th ed.). Sage.

Dias-Lacy, S. L., ve Guirguis, R. V. (2017). Challenges for new teachers and ways of coping with them. *Journal of Education and Learning, 6*(3), 265-272.

Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., ve Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education, 2014*(1), Article 4. https://doi.org/10.5339/nmejre.2014.4

Erbudak, K. C., ve Yeşilbursa, C. C. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığa ilişkin görüşleri [Social studies teacher candidates' views on scientific literacy]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 20*(2), 568-586. https://doi.org/10.37217/tebd.1051934

Erçetin, Ş. Ş., ve Arifoğlu, A. (2016). Herkes İçin Eğitim 2015 Hedefleri ve Türkiye. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 5*(2), 223-246.

Erçetin, Ş. Ş., ve Şayir, G. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesine yönelik aday öğretmenlerin görüşleri. *Kapadokya Sosyal Bilimler Dergisi,* (8), 296-306.

Erdemir, N. (2007). Mesleğine Yeni Başlayan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Şikayetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(22), 135-149.

Ergünay, O., ve Adıgüzel, O. C. (2019). Aday Öğretmenlerin İlk Yıl Mesleki Deneyimleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorun ve Kaynakları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(3), 1080-1099.

Eryaman, M. Y., ve Riedler, M. (2017). *Teacher professionalism and professional development*. Cambridge Scholars Publishing.

European Commission. (2022). *Supporting teachers for quality education: Policies and practices.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/620274

Ezer, F. (2020). Köy Enstitülerinin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Belgi Dergisi, 2*(19), 1786–1804. https://doi.org/10.33431/belgi.640644

Fantilli, R. D., ve McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 814-825. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021

Feiman-Nemser, S. (2012). Beyond survival: Novice teachers' experiences. In Cochran-Smith, M., ve Feiman-Nemser, S. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 881–906). Routledge.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2019). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Fullan, M. (2020). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.

Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., ve Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 46-61.

Geçer, A., ve Özel, R. (2012). İlköğretim fen bilimleri dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 2237–2261.

Genç, M., Söğüt, S., Gün Şahin, E., ve Zeynoğlu, E. (2023). Fen eğitiminde yaşam temelli öğrenme üzerine bir sistematik derleme çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 551–564. https://doi.org/10.17556/erziefd.938861

Giddens, A. (2009). *Sociology*. Polity Press.

Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. Jossey-Bass Publishers.

Gökçek, T., ve Sezer, S. (2019). Türkiye'de öğretmenlik mesleği: Dönüşüm ve değişim. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(223), 45–66.

Gözler, A. (2019). Eğitimde meslek etiği ve öğretmenlik. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 45–60.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching, 8*(3), 381-391.

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.

Gülmez, F. M., ve Arslanargun, E. (2022). *2000'den Sonra Türkiye'de Öğretmen Politikaları ve Öğretim Programları Geliştirme Çalışmaları*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.7493603

Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R., ve Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi [Content analysis of articles written on teacher competencies]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 30-43.

Gürsoy, G., ve Kaya, H. (2022). *Türkiye'de Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimleri: Sistematik bir derleme*. Eğitim ve Bilim, 47(211), 83–102

Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 52*, 74–94.

Güzel, S. (2025). *Yeni atanan öğretmenlerin oryantasyon etkinliklerine yönelik görüşleri* (Tez No. 923393) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Hargreaves, A. (2021). *Moving: A Memoir of Education and Social Mobility*. Solution Tree Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2015). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Hayes, D., ve Chang, K. (2017). South Korean novice English language teachers' experience of induction into teaching. *English Teaching, 72*(1), 49-71.

Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., ve Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(2), 178-204.

Hofstein, A., ve Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education, 88*(1), 28–54.

Illeris, K. (2018*). Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words.* Routledge.

Ingersoll, R. M. (2020). Misdiagnosing America's teacher quality problem. *Phi Delta Kappan, 101*(7), 8–14. https://doi.org/10.1177/0031721720916853

Ingersoll, R. M., ve Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233.

İş, E., ve Atış, M. (2024). Öğretmenlerin karşılaştığı güncel sorunlar ve bu sorunların mesleki performansları üzerindeki etkileri: Bir nitel araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 72,* 489-522. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1470413

Kaplan, S., Kalman, M., ve Akcan, E. (2021). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmedik davranışlara ve bu davranışlar karşısında uyguladıkları yaklaşımlara ilişkin görüşleri. *Journal of Innovative Research in Teacher Education, 2*(2), 132-146. https://doi.org/10.29329/jirte.2021.372.3

Kara, N. (2019). *Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları çevreye ve mesleğe uyum sorunlarının incelenmesi* (Tez No. 598798) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kara, N., ve Demir, M. K. (2021). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum sorunlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(229), 587–606.

Karbeyaz, A., ve Bayar, A. (2020). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal), 6(3), 45–58*. https://doi.org/10.26449/sssj.2648

Kelchtermans, G. (2021). Early career teachers and their professional socialization. *Teachers and Teaching, 27*(1-2), 77-92.

Kelly, A. M., Gningue, S. M., ve Qian, G. (2015). First-year urban mathematics and science teachers: Classroom challenges and reflective solutions. *Education and Urban Society, 47*(2), 132-159.

Keman, F. Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 541383) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kennedy, M. M. (2016). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education, 67*(1), 6-17.

Koca, M., Karabulut, B., ve Türkoğlu, İ. (2021). Güncellenen 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri: Malatya ve Diyarbakır örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*(2), 717–730.

Koçyiğit, M., ve Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: Öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(30), 320–346. https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.19

Konakcı, A. A. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre bilgi ve çevre eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 569822) [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77–97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

Korucuk, M. (2019). "Öğretmen Strateji Belgesi (2017–2023)" ve "2023 Eğitim Vizyonu"nun öğretmen odaklı değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* 19, 75–91. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uebd/issue/48468/617321

Kozikoğlu, İ., ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. Eğitimde *Nitel Araştırmalar Dergisi (Journal of Qualitative Research in Education), 6*(3), 341-371. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m

Kozikoğlu, İ., ve Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of teachers' professional engagement scale: A study on validity and reliability]. *Journal of Human Sciences, 15*(4), 2614-2625.

Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 924-944.

Kurnaz, A., ve Sünbül, A. M. (2021). Eğitimde Öğretmen Yeterlikleri. *Journal of Education and Future, 19*(1), 1-16.

Kuyumcu, E., ve Kaya, H. İ. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*, 333–366. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.766974

Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S. K. Abell ve N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831–879).

Levstik, L. S., ve Barton, K. C. (2020). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2005). *İlköğretim programları*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). 2023 *Eğitim Vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2023). *1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. Resmî Gazete.

MEB (2016). *Aday öğretmen yetiştirme süreci kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2023). *2023 Eğitim Vizyonu.* Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2024). *Türkiye Eğitim Strateji Planı 2024-2028*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Meristo, M., ve Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research, 67*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003

Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Milli Eğitim Temel Kanunu'nda değişiklik yapılmasına dair 5204 sayılı Kanun.*

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği.*

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016a). *Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge.*

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016b). *Aday Öğretmen Yetiştirme Programı.*

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği.*

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Öğretmenlerin bireysel gelişim dosyası uygulamaları.* Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği*.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genelyeterlikleri/icerik/39

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları. https://mufredat.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları.

National Research Council. (2019). *Science and Engineering for Grades 6–12: Investigation and Design at the Center*. The National Academies Press.

Neubauer, B. E., Witkop, C. T., ve Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education, 8*(2), 90–97. https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2

Ng, P. T. (2017). *Learning from Singapore: The Power of Paradoxes*. Routledge.

OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.

OECD. (2020). *Teachers and leaders in vocational education and training*. OECD Publishing.

OECD. (2021). *Teachers and Leaders in Schools.* OECD Publishing.

OECD. (2021). *Teachers and Leaders in Schools: Findings from TALIS 2018.* OECD Publishing.

OECD. (2022). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*. OECD Publishing.

OECD. (2022). *The State of Global Education: A 2022 Perspective*. OECD Publishing.

Oğuztekin, E., Bektaş, O., ve Karaca, M. (2022). Atanan ve atanamayan fen bilimleri öğretmenlerinin alan sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi. International *Journal of Turkish Education Sciences, 2022*(18), 56–80. https://doi.org/10.46778/goputeb.979602

Osborne, J., ve Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*. The Nuffield Foundation.

Öğretmenlik Meslek Kanunu [ÖMK]. (2022). *7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu.*

Önder, E. (2018). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programı [Prospective teacher training program according to prospective teachers' opinions]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*(1), 143-189.

Öner, G. (2019). *Fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programına yeni eklenen uygulamalı bilim ünitesi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 511106) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özcan, M. (2024). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri. Nevşehir *Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(4), 2303–2313.

Özdemir, L. (2021). Türkiye'de hizmet içi eğitim süreci ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nedenleri ile uygulamada karşılaşılan sorunlar hakkında literatür taraması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 8*(2), 495–522. https://doi.org/10.46868/atdd.104

Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. SETA Yayınları.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki sorunları. *Eğitim ve Bilim, 35*(157), 61-75.

Özşahin, M. T., ve Atmaca, T. (2024). Öğretmenlerde mesleki rekabeti ortaya çıkartan faktörler ve mesleki rekabetin yansımaları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(3), 888–910. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/85203/1329431

Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online, 15*(2), 378-390.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research ve evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Pierson, R. F. (2021). *Every Kid Needs a Champion: Motivational Insights for Educators.* Corwin Press.

Saban, A. (2009). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Nobel Yayıncılık.

Sağlam, A. G. (2024). Öğretmenlerin meslektaş dayanışması ile iş doyumu arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(2), 123–140.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Saidin, K., Shafii, S., ve Veloo, A. (2023). Novice teachers' strategies to overcome the challenges in teaching and learning. *Elementary Education Online, 19*(2), 69-78.

Sarı, Ö. (2021). *Yeni atanan öğretmenlerin çevrimiçi İngilizce öğretimine hazırbulunuşluğu* (Tez No. 693199) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing.

Sezer, Ş. (2022). Öğretmen eğitiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(1), 44-58.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Smith, T. M., ve Ingersoll, R. M. (2021). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal, 58*(3), 612-646.

Sockett, H. (2021). *The moral base for teacher professionalism*. Teachers College Press.

Soğukpınar, R., ve Gündoğdu, K. (2020). Fen Bilimleri Dersi ve Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 8*, 275-294. https://dergipark.org.tr/en/pub/ibad/issue/52998/696804

Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (Ed.). (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Anı Yayıncılık.

Sutton, J., ve Austin, Z. (2014). Qualitative research: Getting started. The Canadian *Journal of Hospital Pharmacy, 67*(6), 436–440. https://doi.org/10.4212/cjhp.v67i6.1406

Şahin, İ. (2022). 21. yüzyılda öğretmen rollerinin değişimi: Yeni eğitim paradigmasında öğretmenlik. *Journal of Educational Sciences Research, 12*(1), 45–58.

Şişman, M. (2011). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem Akademi.

Taflı, T. (2021). Türkiye'deki Fen Bilimleri Öğretmenliği Programlarının Genel Durumlarının ve Atama Sayılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (46), 262–280.

Tanık Önal, N., Büyük, U., ve Saraçoğlu, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 47*(47), 69–84. https://doi.org/10.15285/maruaebd.292043

Tanşu, A., ve Bektaş, O. (2020). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sonrası kazanmış oldukları tecrübelerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 39,* 1–15. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1152071

TEDMEM. (2019). *Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi*. TEDMEM Yayınları.

TEDMEM. (2022). *2022 Eğitim Değerlendirme Raporu*.

Tekin, G., Doğan, N., İrez, S., Yalaki, Y., ve Çakmakçı, G. (2019). Mesleki gelişim programının Fen Bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi performansına etkisi: Bilimin doğası öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46,* 307–327. https://doi.org/10.9779/pauefd.455694

Temiz, Z. (2017). Yeni okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar ve öğretmen adaylarının kaygıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 871-885.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms.* ASCD.

Tosun, T. (2000). The beliefs of preservice elementary teachers toward science and science teaching. *School Science and Mathematics, 100*(7), 374–379.

Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin İncelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences, 4*(1), 53-61 https://doi.org/10.31805/acjes.746234

Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944-956.

Turgut, Z. (2023). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretmen adanmışlıkları ile mesleki gelişime katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 830577) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ulubey, Ö. (2018). Evaluation of novice teacher training program. *Hacettepe University Journal of Education, 33*(2), 480-502.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* UNESCO Publishing.

UNESCO. (2023). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* UNESCO Publishing.

Ural, A. (2024). Öğretmen Rollerinin Özellikleri Üzerine Bir Çözümleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*(1), 687-711. https://doi.org/10.37217/tebd.1396521

URL-1 Fen bilimleri/fen ve teknoloji öğretmenliği atama taban puanları. Basari siralamalari. https://www.basarisiralamalari.com/fen-bilimleri-fen-ve-teknoloji-ogretmenligi-atama-taban-puanlari-son-4-yil/ 11/06/2025 tarihinde erişildi.

URL-2 Fen bilimleri öğretmenliği KPSS atama taban puanları Mart 2021. Tpuan. https://tpuan.com/kpss-ogretmenlik-taban-puan/158/fen-bilimleri-ogretmenligi-kpss-atama-taban-puanlar-mart-2021 11/06/2025 tarihinde erişildi.

URL-3 Fen bilimleri öğretmenliği KPSS atama taban puanları Eylül 2021. Tpuan. https://tpuan.com/kpss-ogretmenlik-taban-puan/245/fen-bilimleri-ogretmenligi-kpss-atama-taban-puanlar-eylul-2021 11/06/2025 tarihinde erişildi.

URL-4 Fen bilimleri öğretmenliği atama taban puanları Temmuz 2022. Tpuan. https://tpuan.com/kpss-ogretmenlik-taban-puan/351/fen-bilimleri-ogretmenligi-atama-taban-puanlar-temmuz-2022-meb 11/06/2025 tarihinde erişildi.

URL-5 Fen bilimleri öğretmenliği KPSS atama taban puanları 2023. Tpuan. https://tpuan.com/kpss-ogretmenlik-taban-puan/449/fen-bilimleri-ogretmenligi-kpss-atama-taban-puanlar-2023 11/06/2025 tarihinde erişildi.

URL-6 Fen bilimleri öğretmenliği 2024 atamalarında kontenjana göre açılan iller ve okullar [Fotoğraf]. Instagram. https://www.instagram.com/p/DCZiSToto3f/ 11/06/2025 tarihinde erişildi.

Üstüner, Y. D. D. M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45*(45), 109-127.

Valeeva, R., Baklashova, T., ve Latypova, L. (2018). Management of novice teachers' induction to the profession: Modernization of the Russian school methodological system. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 14*(2), 39-50.

World Bank. (2023). World Bank Education Strategy 2023: Learning for All. World Bank Group. https://www.worldbank.org/en/topic/education (Erişim tarihi: 18 Nisan 2025).

Yadigaroğlu, M. (2021). Fen bilimleri öğretmen adaylarının gözüyle öğretmenlik uygulaması dersi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4205–4224. https://doi.org/10.26466/opus.903044

Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(1), 27–45. https://doi.org/10.33206/mjss.767720

Yıldırım, A., ve Altun, S. (2019). *Fen bilimleri öğretiminde çağdaş yaklaşımlar*. Pegem Akademi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., ve Çelik, Ö. (2022). Öğretmenlerin bireysel gelişim dosyasına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(40), 168-191.

Yıldırım, N., Kurtdede Fidan, N., ve Ergün, S. S. (2017). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science Research, 6*(2), 1–18.

Yılmaz, H., ve Demirtaş, H. (2018). Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 26*(1), 89-110.

Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin motivasyon kaynakları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 182-195.

Yılmaz, M. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 6*(16), 135–156.

Yurttaş Kumlu, G. D. (2022). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Ortamına Yönelik Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(1), 481-501. https://doi.org/10.51460/baebd.894084

Zeichner, K. M. (2016). *Teacher Education and the Struggle for Social Justice*. Routledge.

Zhao, Y. (2020). *An Education Crisis Is a Terrible Thing to Waste: How Radical Changes Can Spark Student Excitement and Success*. Teachers College Press.

EKLER

EK 1: Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1- Göreve başlama süreciniz hakkında kısaca bahseder misiniz?

   a. KPSS'ye hazırlanma süreci

   b. Mülakat süreci

2- Bulunduğunuz ili tercih etme sebebiniz nedir? Açıklar mısınız?

3- Mesleğe başlarken herhangi bir sorunla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bu sorunlardan bahsedebilir misiniz?

4- Mesleğe başlarken karşılaşılabilecek sorunlara yönelik olarak çözüm önerileriniz neler olurdu?

5- Yaşadığınız çevreyle ilgili ilk deneyimleriniz neler olmuştur?

   a) Yöre halkıyla iletişim açısından

   b) Yöresel dil açısından

   c) Ulaşım açısından

   d) İklim açısından

   e) Sağlık hizmetleri açısından

6- Yaşadığınız çevreyle ilgili sorunlara yönelik olarak çözüm önerileriniz neler olurdu?

7- Fen eğitimi açısından görev yaptığınız okulunuzun fiziki şartları hakkında bilgi verebilir misiniz? (Etkileşimli tahta, fen laboratuvarı vb.)

   a) Okulunuzda fen laboratuvarı var mı? Varsa nasıl faydalanıyorsunuz?

   b) Okulunuzda etkileşimli tahta var mı? Varsa nasıl faydalanıyorsunuz?

   c) (Varsa) diğer materyallerden nasıl faydalanıyorsunuz?

8- Fen eğitimi açısından okulda yaşadığınız sorunlar oldu mu? Açıklayınız.

      a) (Olduysa) Bu sorunlara yönelik olarak çözüm önerileriniz neler olurdu?

9- Okulunuzda fen eğitimi için nelerin yapılmasını isterdiniz?

10- Sınıfa ilk girdiğiniz an neler hissettiniz?

11- İlk ders anlatımı için hazırlandığınız gün neler yaptınız? (Ders planı, sınıf yönetimi, etkili iletişim, ölçme-değerlendirme vb.)

12- Hizmet öncesi aldığınız eğitim mesleğe uyum sürecinizde etkili oldu mu? Neden? Lütfen belirtiniz.

13- Lisans programında aldığınız teorik ve uygulama dersleriyle mesleğinizde ilk ders anlatımınızı karşılaştırdığınızda deneyimleriniz neler oldu?

14- Meslek alan bilgisi olarak kendinizi yeterli görüyor musunuz? Neden?

15- Sınıf ortamında yaşadığınız sorunlar neler oldu?

a) Ders anlatımı açısından

b) Sınıf yönetimi açısından

c) Öğrencilerle iletişim açısından

d) Ölçme-değerlendirme açısından

16- Sınıf ortamında yaşanılan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz neler olurdu?

17- Okul yöneticilerinizin mesleğe uyum sağlama sürecinizde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

18- Kıdemli meslektaşlarınızın mesleğe uyum sağlama sürecinizde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

19- Paydaşlarınızla (diğer öğretmenler, okul yöneticileri, veliler, vb.) yaşadığınız ilk deneyimlerinizde karşılaştığınız sorunlar oldu mu? Varsa açıklayınız.

20- Paydaşlarla yaşanılabilecek sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz neler olurdu?

21- Mesleğinizin başlangıcında karşılaştığınız en büyük zorluk(lar) neydi?

a) Bu zorluklarla nasıl başa çıkıyorsunuz?

b) Bu zorlukların üstesinden gelmek için çözüm önerileriniz nelerdir?

EK 2: Uzman Görüşü

Mustafa Korucu < > 25 Ocak 2024 11:33
Alıcı:

Sayın Hocam,

"Göreve Yeni Başlayan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Meslekte Yaşadıkları İlk Deneyimler, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" konulu yüksek lisans tez çalışmam için geliştirdiğim görüşme formuna yönelik sizlerin görüşlerine ihtiyacım vardır. Uzman görüş formu ekte yer almaktadır. Katkılarınız için teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim. Mustafa Korucu

uzman görüşü_ Mustafa KORUCU.docx
25K

---

15 Şubat 2024 22:37
Alıcı: Mustafa Korucu

Mustafa Hocam,
Ekte görüşme formunuza ilişkin önerilerim yer almaktadır. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Mustafa Korucu < >, 25 Oca 2024 Per, 12:34 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

--

Üniversitesi

EK 3: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

BAŞVURU NO: 338

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY FORMU

Projenin Adı	"Göreve Yeni Başlayan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Meslekte Yaşadıkları İlk Deneyimler, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri"	
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi	
Proje Araştırmacıları	Mustafa KORUCU Ebru EZBERCİ ÇEVİK	(Sorumlu Araştırmacı) (Danışman)
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	[redacted]	

KARAR:
Etik Kurulumuza başvuran ***Mustafa KORUCU' nun, "Göreve Yeni Başlayan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Meslekte Yaşadıkları İlk Deneyimler, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri"*** adlı çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur. ☑
Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. ☐
Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır. ☐

29/08/2023

	ADI SOYADI	İMZA
Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. [redacted]	[redacted]
Etik Kurul Başkan Yrd.	Prof. Dr.	
Üye	Prof. Dr.	
Üye	Prof. Dr.	
Üye	Prof. Dr.	
Üye	Prof. Dr.	
Üye	Prof. Dr.	
Üye	Prof. Dr.	
Üye	Prof. Dr.	
Üye	Prof. Dr.	
Üye	Doç. Dr.	
Üye	Doç. Dr.	
Üye	Doç. Dr.	
Üye	Doç. Dr.	
Üye	Doç. Dr.	

EK 4: MEB İzinleri

[redacted] Ortaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.002737

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [redacted]

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: MUSTAFA KORUCU

Araştırmanın Adı: GÖREVE YENİ BAŞLAYAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKTE YAŞADIKLARI İLK DENEYİMLER, KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [redacted] Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ŞANLIURFA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni GAZİANTEP İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ŞANLIURFA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

[redacted]r Ortaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.002737

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [redacted]

T.C. Kimlik No: [redacted]

Adı Soyadı: MUSTAFA KORUCU

Araştırmanın Adı: GÖREVE YENİ BAŞLAYAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKTE YAŞADIKLARI İLK DENEYİMLER, KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: [redacted] Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: GAZİANTEP

Veri Toplama Aracının Başlığı: Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni GAZİANTEP İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ŞANLIURFA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Mustafa KORUCU
Uyruğu:	Türkiye Cumhuriyeti

EĞİTİM

Derece	**Kurum**	**Mezuniyet Tarihi**
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Fen Bilgisi Eğitimi	
Lisans	Erciyes Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Fen Bilgisi Öğretmenliği	22/06/2020
Lise	Hidayet Aydoğan Anadolu Öğretmen Lisesi	17/06/2016

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	**Kurum**	**Görev**
2023-Halen	Milli Eğitim Bakanlığı	Öğretmen

YAYINLAR

Korucu, M. ve Ezberci Çevik, E. (2025). *Göreve yeni başlayan fen bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin görüşleri.* Sözlü Sunum. 2. Uluslararası Saraybosna Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresi. Bosna-Hersek.

Demirgil, M.K., Korucu, M., ve Ezberci Çevik, E. (2025). Investigation of students' perceptions of traditional game and digital game concepts through metaphors. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 9(1), 142-158. https://doi.org/10.46328/ijtes.601

Ezberci Çevik, E. ve Korucu, M. (2023). *Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Üniversite Program İçerikleri ve KPSS İlişkisi*. H. H. Saf (Ed.), İletişim, Eğitim ve Karar Verme Üzerine Multidisipliner Küresel Eğilimler (s. 69-88). Klaipeda: SRA Academic Publishing.

Ezberci Çevik, E., Öner Armağan, F., ve Korucu, M. (2023). 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılmış olan bazı çalışmaların incelenmesi (2019–2022). *ASES VII. International Conference on Social Sciences: Conference Proceedings* (pp. 74-88). İstanbul, Türkiye.

Gözler, A., Aki, A., Özdemir, F. N., Demirgil, M. K., Korucu, M., ve Polat, S. (2023). *Fen bilimleri öğretmeni içeriği ile ilgili yapılan tez çalışmalarının tematik analizi.* Eğitim ve Bilim 2023-II (s. 317–332). Efe Akademi Yayınları.