

Alandan ve Alan Dışından Öğretmenlik Sertifikası ile Atanan Yeni Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları

Pervin Oya TANERİ¹
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Ahmet OK²
Orta Doęu Teknik Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin, mesleklerinin ilk üç yılında karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlar açısından alandan ve alan dışından atanan öğretmenler arasında fark olup olmadığını araştırmaktır. Bu çalışmanın örneklemi Karadeniz bölgesi Ordu, Samsun ve Sinop illeri devlet ilköğretim okullarında görev yapan 275 sınıf öğretmenidir. Anketle toplanan veriler betimleyici ve yordayıcı istatistik teknikler kullanılarak çözümlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, alandan ya da alan dışından atanan, mezun oldukları alan, yaş, mezuniyet dönemine göre öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında anlamlı fark olduğu, diğer yandan, cinsiyet, çalıştıkları il ve sınıf türü gibi değişkenler açısından aralarında fark olmadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik eğitimi, yeni öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin mesleki sorunları, pedagojik formasyon

Giriş

Bir meslek olarak ilkokul öğretmenliğinin en önemli rolleri; çocukların bilgi edinmelerine, yeni bilgiler ve önceki öğrenmeler arasında bağlantı kurmalarına, sosyalleşmenin yollarını öğrenmelerine, sonraki eğitim düzeylerine hazır olmalarına, çevrelerini anlamalarına ve yaşadıkları topluma uyum sağlamalarına yardım eden değerleri öğrenmelerine sağlamaktır. Sınıf öğretmenliği eğitiminde çoğunlukla genel bir model izlenir; öğretmen adayları bütün ilkokul öğretim programının (müfredatının) içeriğini ve yöntemlerini öğrenirler; okuma,-yazma, matematik, fen, sosyal bilgiler, sağlık, güzel sanatlar ve beden eğitimi (Ardzejewska, McMaugh & Coutts, 2010).

Türkiye’de İlköğretim okulları kesintisiz 8 yıl zorunlu eğitim vermektedir. Bazı eğitimciler 8 yıllık eğitimi iki kademeye ayırmaktadır; birinci kademe (1-5) ve ikinci kademe (6-8). Sekiz yıllık Kesintisiz zorunlu eğitim 2012 yılında sonlandırılmıştır. İlkokul ya da ilköğretim terimleri üzerinde anlaşmaya varılmadığı halde, bu ayrıntılı çalışmada ilk beş yıl ilkokul olarak adlandırılmıştır. Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar bütün temel konularda eğitim veren öğretmenler genellikle ilkokul öğretmeni, sınıf öğretmeni ya da genel kültür öğretmeni (generalist) olarak adlandırılırlar (Ardzejewska, McMaugh & Coutts, 2010). Ancak, İlköğretim Kurumları Yasası’ndaki (Madde 64) yeni yasa değişikliğiyle, ilkokulun 4. ve 5. sınıflarında özel bilgi ve beceri gerektiren yabancı dil, görsel sanatlar, bilgisayar, din ve beden eğitimi gibi dersler sınıf öğretmenleri tarafından değil branş öğretmenleri tarafından öğretilmektedir (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmelięi, 2007).

Öğrencilerin başarısı, büyük ölçüde öğretmenin bilgi ve becerilerine bağlıdır (Goldhaber 2002). Bu kritik meslek, okul ve sınıf ortamında karşılaşılan sorunlarla baş edebilen ve ilkokul eğitiminin evrensel amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunan yetenekli ve güdülenmiş öğretmenleri

¹ Yrd. Doç. Dr. Pervin Oya Taneri. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, oyataneri@karatekin.edu.tr

² Doç. Dr. Ahmet Ok. Orta Doęu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, as@metu.edu.tr

gerektirir. Bu nedenle, eğitimin kalitesini arttırmak amaçlanıyorsa, öğretmen eğitiminin sağlam bir odağının ve yüksek hedeflerinin olması gerekir (Brouwer 2007).

Daha çok ve nitelikli öğretmenlere duyulan ihtiyaç gittikçe arttığından, eğitim politikacıları, özellikle hızlı çözümlere ihtiyaç duyulduğu zamanlarda, var olan öğretmen eğitim programlarında alternatif yöntemler izleyerek değişiklik yapmaktadır. Bu alternatif sertifika programları bireylerin çabucak sertifikalı öğretmenlere dönüşmelerini sağlamaktadır (Malow-Iroff, O'Connor & Bisland, 2007; Shaw, 2008). Ancak, bu durumda çoğunlukla göz ardı edilen özellik öğretmen niteliğidir.

Alternatif sertifika Türkiye’de ve diğer gelişmekte olan ülkelerde öğretmen açığı sorununu çözmek için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Ok 2001; Seferoğlu, 2004) genellikle bir değişim, reform ya da yeniden yapılanma sonrasında ortaya çıkar. Türkiye’de farklı öğretmen eğitimi denemeleri vardır. 1982’de öğretmen eğitimi sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) üniversitelere devredildi (Akyüz, 2004). Daha sonra, bütün orta öğretim öğretmen eğitim programlarının süresi dört yıla çıkarıldı. Bu girişim öğretmen talebinde ciddi bir artışa neden oldu. Benzer biçimde, 1992’de bütün öğretmen eğitim programlarının süresi dört yıla çıkarıldı. Bu dönemde mezunların sayısı azaldığından, var olan öğretmen açığı ikiye katlandı. Bunun sonucunda, 1996’de farklı alanların mezunları, öğretmenlik sertifikaları olup olmamasına bakılmaksızın sınıf öğretmeni olarak görevlendirildiler ve istihdam edildiler (Arslan 2000).

Ayrıca, 1997’de zorunlu eğitim süresi beş yıldan kesintisiz sekiz yıla çıkarıldı (4306 sayılı kanun). Bu reform, eğitim talebinin artması ve hızlı nüfus artışı ile birleşince sınıf öğretmenlerine duyulan ihtiyacın artmasına sebep oldu. Bu reformla birlikte öğretmen açığı MEB için yeniden yeni bir soru haline geldi. Artan bu talebi karşılamak için MEB farklı alanlardan mezun olanları (Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu olup öğretme yeterliği olmayanları) süreleri 45 gün ile birkaç ay arasında değişen, kısa süreli hizmet-içi öğretmen eğitim sertifikaları ile sınıf öğretmeni ve ilkökul öğretmeni olarak atadı. Diğerleri ise öğretmenliğe başladıktan sonra eğitim ya da sertifika aldılar (Arslan 2000). On yıllar boyunca her ne zaman bir öğretmen açığı ortaya çıksa bazı politik kaygılarla birlikte bu durum bir eğilim haline geldi. Bakanlık var olan talebi karşılamak için sertifikalı olan ve olmayan kişileri istihdam etti (Arı 2001). Bu kısa vadeli çözümler, sınıf öğretmenliği düzeyinde öğretmenin niteliği sorusunu tekrar gündeme getirdi.

İlkokul eğitiminin kısa ve uzun vadeli hedeflerini karşılamak için eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimi süreci Milli Eğitim Geliştirme Projesi (MEGP)’nin bir parçası olarak, MEB ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)’nin işbirliği ile yeniden yapılandırılmıştır. 1997-98 eğitim-öğretim yılında, öğretmenlik mesleğinin nitelikleri değiştirilmiş ve tüm eğitim fakültelerinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları değiştirilmiştir. Son zamanlarda, ülke genelinde okullaşma oranlarının önündeki engeller MEGP ile göz önünde alındı. 15. Milli Eğitim Şurası’nda alternatif sertifikası olan mezunların artık sınıf öğretmeni olarak atanamayacağı ilan edilmiştir, 1996-2002 eğitim-öğretim yılları arasında bu durum bir eğilim olmasına rağmen (Erçelebi 1999). Günümüzde milli eğitimin istihdam ihtiyacını karşılayacak kadar sınıf öğretmeni adayları olduğu halde, 1996-2002 akademik yılları arasında alan dışından atanan binlerce öğretmen, mezuniyet alanları ve öğretim seviyesine uygun olup olmamalarına bakılmaksızın, halen ilkökul sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Deneyim ve bilgi eksikliği, yeni öğretmenlerin yetersizlik korkusu yaşamalarına ve olumsuz kararlar vermelerine sebep olmaktadır. Yeni öğretmenler kendilerini rahatsız hissetmekte ve etkileşimli öğretim stratejilerini uygulamaktan kaçınmaktadır (Zinicola & Cevlin-Sherer 2003) ve okulun tamamlamalarını beklediği sorumluluklarının miktarı ve çeşitliliği altında ezilmiş hissetmektedirler (Flores 2006). Öğretmenlerin sorunları, özellikle deneyimsiz öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, oldukça stresli olabilmektedir (Babad 2009). Bu nedenle, bu çalışmanın birinci amacı mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, mesleklerinin ilk üç yılında karşılaştıkları sorunları (sorunlar ile öğretmenlerin öğretim

sırasında karşılaştıkları bilgi ve beceri eksiklikleri kast edilmektedir), alandan ve alan dışından olmaları açısından araştırmaktır. Çalışmanın ikinci amacı ise, yeni öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları; cinsiyet, çalıştıkları il, yaş, mezuniyet yılı, okuttukları sınıf türü gibi değişkenler açısından incelemek ve alandan ya da alan dışından olmaları ile karşılaşılan sorunlar arasında bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Atıf yapılan çalışmaların çoğunda birçok öğretmenin mesleki kariyerleri boyunca çeşitli sorunlarla karşılaştığı ileri sürülmesi dikkate değerdir. İlgili çalışmalar yeni öğretmenler tarafından deneyimlenen sorunların miktarını ortaya çıkarmak için faydalı olmakla birlikte, bu çalışmaların bulguları Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerle sınıf öğretmenliği dışından mezun olan ve öğretmenlik sertifikasına sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk üç yıllarında yaşadıkları sorunların karşılaştırılması için uygun değildi. Yukarıda belirtilen amaçları gerçekleştirmek için bu çalışmada şu sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır: (1) Yeni öğretmenlerin mesleklerinin ilk üç yılı içinde en sık karşılaştıkları sorunlar nelerdir? (2) Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerle sınıf öğretmenliği dışından mezun olan ve öğretmenlik sertifikasına sahip olan sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk üç yıllarında yaşadıkları sorunlar açısından bir fark var mıdır? (3) Meslekte karşılaşılan sorunlar açısından mesleğe yeni başlayan erkek ve kadın öğretmenler arasında bir fark var mıdır? (4) Yeni öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları sorunlar görev yaptıkları şehre göre farklılık göstermekte midir? (5) Yeni öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları sorunlar mezun oldukları alanlara göre farklılık göstermekte midir? (6) Yeni öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları sorunlar yaş, mezuniyet yılı ve okuttukları sınıf türüne (müstakil ya da birleştirilmiş) göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma araştırmacıların, anket, gözlem ve görüşme aracılığıyla bireylerin görüş, tutum, tercih ve algıları gibi farklı konularda bilgi toplamalarını sağlayan tarama modelindedir. (Borg 2003; Özkalp 2008). Tarama modeli evrendeki konular hakkında nicel veri toplanması için de kullanılmaktadır. Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmasının üç nedeni vardır: Birincisi, bu çalışma katılımcıların görüşlerine odaklanmıştır. İkincisi, aynı sorular bütün katılımcılar sorulmuştur ve üçüncüsü, toplanan verilerin analizinde ve özetlenmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın evreni Karadeniz Bölgesindeki Ordu, Samsun ve Sinop illerinde devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir. Bu üç şehrin seçilmesinin üç sebebi vardır: Birincisi, bu üç şehrin ortak özelliği üçünün de kalkınmada öncelikli şehirlere olmasıdır. Öğretmenlik mesleğine ilk kez atanmalar genellikle kalkınmada öncelikli şehirlere atanmaktadır. Bu nedenle, belirtilen şehirlerdeki öğretmenlerin mesleklerindeki ilk, ikinci ya da üçüncü yıllarında oldukları umulmaktadır. İkincisi, bu çalışmanın katılımcıları 15. Milli Eğitim Şurası'nda, alternatif sertifikası olan mezunların artık sınıf öğretmeni olarak atanmamasına karar vermeden önce göreve başlamışlardır. Üçüncüsü, araştırmacılarından biri araştırmanın verileri toplandığı dönemde Samsun'da ilkökul sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktaydı. Sonuç olarak, Sinop ve Ordu kasıtlı olarak seçilmiştir. Toplam 275 katılımcının yaşları 22 ile 31 arasında değişmektedir, yaş ortalamaları 26'dır. Çalışmanın katılımcılarını 128 kadın (%46.5) ve 147 erkek (%53.5) oluşturmaktadır. Bütün katılımcılar ilkökul düzeyinde (1-5. sınıf) eğitim vermektedir. Öğretmenler mezuniyet alanlarına göre fen bilimleri, sosyal bilimler ve sınıf öğretmeni olarak gruplandırılmıştır. Fen bilimleri; fizik, kimya ve biyoloji mezunlarını içermektedir. Sosyal bilimler; coğrafya, felsefe, sosyoloji, ilahiyat, tarih ve eğitim bilimleri (Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim) alanından mezunları içermektedir. Üçüncü grup ise sınıf öğretmenliği mezunlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları alan, çalıştıkları şehir ve cinsiyetleri açısından dağılımları Tablo 1'de özetlenmiştir. Tüm katılımcıların %30.5'i (n=84) sınıf öğretmenliği, %30.9'u (n=85) fen bilimleri ve %38.5'i (n=106) sosyal bilimler alanındadır.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Cinsiyeti, Çalıştıkları Şehir ve Mezun Oldukları Alan

		Mezuniyet Alanı							
		Sınıf öğretmeni		Fen bilimleri		Sosyal Bilimler		Toplam	
Şehir	Cinsiyet	f	%	f	%	f	%	f	%
	Kadın	5	1.8	5	1.8	0	0.0	10	3.6
Ordu	Erkek	6	2.2	8	2.9	12	4.4	26	9.5
	Toplam	11	4.0	13	4.7	12	4.4	36	13.1
Samsun	Kadın	33	12.0	40	14.6	37	13.5	110	35.7
	Erkek	30	10.9	23	8.4	45	16.4	98	35.7
	Toplam	63	22.9	63	22.9	82	29.8	208	75.6
Sinop	Kadın	3	1.1	2	0.7	3	1.1	8	2.9
	Erkek	7	2.5	7	2.5	9	3.3	23	8.4
	Toplam	10	3.6	9	3.3	12	4.4	31	11.3
Genel Toplam		84	30.5	85	30.9	106	38.5	275	100

Sınıf öğretmenleri en az dört yıllık lisans derecesine sahiptir ve yarısından çoğu 2000 yılında ya da 2000 yılından sonra mezun olmuştur; yani 1997'de değiştirilen öğretmen eğitim programlarından mezun olmuşlardır (% 58,5). Katılımcıların geri kalanı (%41.,5), 1999 ya da daha önceki yıllarda, eski öğretmen eğitim programından mezun olmuştur. Tüm katılımcılar öğretmenlikteki ilk üç yıllarındadır.

Alan dışından atanan öğretmenlerin yarısından fazlası öğretmenlik sertifikalarını lisans eğitimleri sırasında kendi üniversitelerinden (%59.7), %11'i mezun olduktan sonra, %29.3'ü ise diğer üniversitelerden almıştır. Formasyon eğitiminin süresi öğretmenlik uygulamaları dahil 3 ile 24 ay arasında değişmektedir.

Bu çalışmaya katılan tüm öğretmenler köy okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı okulda tek başına (% 48), % 26.9 'u iki öğretmen olan okullarda ve geri kalan % 25.2'ü ise üç veya daha fazla öğretmen olan okullarda çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir anket geliştirilmiştir. İlk bölüm katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili 19 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm kesinlikle katılmıyorum (1) ve kesinlikle katılıyorum(5) olmak üzere 1'den 5'e puanlanan beşli Likert tipi 24 adet madde oluşmaktadır

Kapsam geçerliği, görünüm geçerliliği ve iç tutarlılık güvenilirliğin kanıtlanması veri toplama aracının kontrol edilen başlıca nitelikleridir. Anket geliştirilme süreci aşağıdaki işlemler izlenerek tamamlanmıştır. İlk olarak, bir madde havuzu oluşturmak amacıyla geniş bir alan yazın taraması yapılmıştır ve 51 madde elde edilmiştir. İkincisi, bu 51 maddelik anket içeriğe uygunluk, anlaşılabilirlik ve okunabilirlik ölçeleri açısından gözden geçirilmek üzere 16 uzmana (altı sınıf öğretmeni, bir eğitim yönetimi uzmanı, iki ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 7 program geliştirme ve öğretim uzmanı) gönderildi. Uzmanlar gözden geçirdikten sonra anketin ikinci bölümü 24 maddeye düşürülmüştür. Üçüncü aşamada aracın, güvenilirliğini test etmek amacıyla 57 sınıf öğretmenine uygulanmıştır, bu öğretmenler katılımcılara dahil edilmemiştir. Cronbach alfa yüksek sayılabilecek bir iç tutarlık değeri olarak hesaplanmıştır; 0,84.

Veri Toplama Süreci

Anket 2003-2004 eğitim-öğretim yılında katılımcılara uygulanmıştır. Veri toplama süreci birbirini izleyen birkaç adımda tamamlanmıştır. İlk olarak, anketi uygulamak için izin almak amacıyla araştırmacılardan biri üç şehrin İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine ve valiliklerine giderek, çalışmanın amacını ve sürecini tüm ayrıntılarını açıklamıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmacılardan biri anketleri uygulamak için bu üç şehre gitmiştir. Öğretmenler anketi yaklaşık otuz dakika içinde tamamlamıştır. 300 katılımcıdan elde edilen anketlerden, 15'i kullanımı uygun olmadığından analizlerin dışında tutulmuştur. Anketlerin cevaplanma oranı oldukça yüksektir (%91.7). Tüm veri toplama süreci iki ayda tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Veriler, SPSS programı kullanılarak, betimleyici ve yordayıcı istatistiklerle analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunları belirlemek için betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Cinsiyet, mezuniyet yılı, okuttukları sınıf türü, alandan ya da alan dışından olmalarına göre öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar arasında fark olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Buna ek olarak, çalışılan şehir, mezun oldukları alan ve yaşa göre öğretmenlerin yaşadıkları sorunları arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada, araştırmacılar altı sorunun yanıtlarını incelemeyi amaçlamışlardır. İlk soru, "yeni öğretmenler meslekteki ilk üç yılı içinde en sık hangi sorunlarla karşılaşmaktadır? " biçiminde ifade edilmiştir. Bulgular, yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin en çok birleştirilmiş sınıflarda öğretim (% 97), ilköğretim I. kademe ile ilgili yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgesi uygulama ve anlama (% 90), öğretim etkinliklerini destekleyen araç-gereçleri hazırlama (% 66), ilköğretim I. Kademe programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmama (66%) ve sınıf öğretmenliği konusunda sınırlı bilgiye sahip olma (65%) konularında sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Ayrıca, öğretmenler ilkokul öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde (% 64), öğrenci başarısını değerlendirmek için gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada (% 64) ve destekleyici öğretim materyallerinin seçiminde (%63) sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Buna ilaveten, dersin amacına ve konusuna uygun öğretim yöntemlerini seçerken (% 60), öğrencilerin özelliklerine uygun öğrenme ortamlarını düzenlerken (% 59), konular arasında geçiş yaparken (% 58) ve matematik öğretirken (% 58) de sorun yaşadıklarını rapor etmişlerdir.

Öte yandan, sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası sınıfta disiplini sağlamakta (59%), diğer öğretmenlerle iletişim kurmakta (% 59), öğrencilerin derse katılımını sağlamakta (% 59), okulda çalışma ortamına uyum sağlamakta (% 56) ve öğrencilerle iletişim kurmakta (% 54) zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumları problem olarak gören öğretmenlerin yüzdeleri ise sırasıyla % 41, % 41, % 41, % 44 ve % 46'dır. Tablo 2 öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ve sorun olarak görmedikleri durumları özetlemektedir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Ortak Mesleki Sorunları

ITEMS	f	%*
Birleştirilmiş sınıflarda ders işlerken zorluk çekiyorum.	266	96.8
İlköğretim I. kademe ile ilgili yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgeleri uygularken zorlanıyorum.	248	90.2
İlköğretim I. kademe ile ilgili yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgeleri anlamakta zorlanıyorum.	246	89.5
Planladığım öğretim etkinlikleriyle ilgili araç-gereçleri hazırlarken zorluk çekiyorum.	182	66.2
İlköğretim I. Kademe (1-5 sınıflar) programı hakkındaki bilgi düzeyim yeterli olmadığı için zorlanıyorum.	180	65.5
Sınıf öğretmenliği mesleği ile ilgili bilgim yeterli olmadığı için zorlanıyorum.	178	64.7
İlk okuma ve yazma öğretiminde zorlanıyorum.	176	64.0
Öğrenci başarısını değerlendirmek için gerekli ölçme ve değerlendirme araçları hazırlamakta zorluk çekiyorum.	173	63.7
Planladığım öğretim etkinlikleriyle ilgili araç-gereçleri seçerken zorluk çekiyorum.	172	62.5
Dersin amacına ve konusuna uygun öğretim yöntem(lerini) seçerken zorlanıyorum.	164	59.6
Öğretim ortamını düzenlerken öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde tutmakta zorlanmıyorum.	161	58.6
Konular arasında geçişler yaparken zorlanıyorum.	159	58.0
Matematik öğretiminde zorlanıyorum.	159	58.0
Sınıf içinde disiplini sağlamakta zorlanmıyorum.	162	59.0
Diğer öğretmenlerle iletişim kurmakta zorluk çekmiyorum.	162	59.0
Öğrencilerin derse katılımını sağlamakta zorlanmıyorum.	162	59.0
Okulda çalışma ortamına uyum sağlamakta zorluk çekmiyorum.	153	55.6
Öğrencilerle iletişim kurmakta zorluk çekmiyorum.	149	54.2

*Kesinlikle Katılıyorum ve Katılıyorum yüzdesi

İkinci araştırma sorusunda yaşanan sorunlar bakımından alandan ve alan dışından atanan öğretmenler arasında fark olup olmadığının cevabı aranmıştır. Alandan ve alan dışından atanan öğretmenlerin ilk üç yıl içinde karşılaştıkları sorunlar arasındaki fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. T-testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır; $t(273) = 19,7$, $p < .001$. Yani, sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler ($X = 63.30$, $S = 10$), alan dışından atanan öğretmenlerden ($X = 85.23$, $S = 7.77$) daha az sorun yaşamaktadır. Alan dışından atanan öğretmenlerin İlköğretim I. Kademe (1-5 sınıflar) programı ($X = 4.27$, $S = .74$) ve sınıf öğretmenliği ($X = 4.26$, $S = .77$) hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını belirttikleri gözlenmiştir. Diğer yandan, alandan atanan sınıf öğretmenleri İlköğretim I. Kademe (1-5 sınıflar) programı ($X = 1.85$, $S = .86$) ve sınıf öğretmenliği ($X = 1.62$, $SD = .97$) konusundaki bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu belirtmektedir. Alandan ($X = 4.40$, $SD = .64$) ve alan dışından atanan ($X = 4.59$, $S = 0.55$) iki öğretmen grubu da bileştirilmiş sınıflarda öğretim konusunda benzer derecede sorun yaşamaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin planlanması ve uygulanması, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve sınıf yönetiminin normal sınıflara göre çok daha karmaşık ve zor olduğu söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusuna gelince, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleklerinin ilk üç yıl içinde yaşadıkları sorunlar arasındaki farkı test etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Test istatistiksel olarak manidar; $t(273) = .58, p = 0.57$. Yani kadın öğretmenlerin ortalamaları ($X = 78.04, S = 13.2$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($M = 78.96, SD = 13.2$) birbirine çok yakındı; mesleklerinin ilk üç yılında a kadın ve erkek öğretmenler benzer sorunları yaşamaktadır.

Dördüncü soru, öğretmenlerin yaşadıkları sorunların görev yaptıkları illere göre (farklılık gösterip göstermediğini incelemektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar açısından çalıştıkları üç il (Ordu, Samsun ve Sinop) arasında fark olup olmadığı test edilmiştir. ANOVA testi istatistiksel olarak anlamlı değildir; $F(2, 272) = 0.056, p = .95$. Öğretmenlerin sorunları çalışılan şehre göre karşılaştırıldığında bir farklılık göstermediği görülmüştür. Katılımcıların puanları 24 ile 120 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar öğretmenlerin sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Üç şehrin ortalama puanları birbirine çok yakındır: Ordu ($M = 79.19, SD = 16.19$), Samsun ($X = 78.46, S = 11.98$) ve Sinop ($X = 78.22, S = 17.17$). Yani, bu üç ildeki öğretmenler benzer derecede sorunlar yaşamaktadır. Bu bulgunun arkasındaki olası neden şudur; bu üç il yaşam koşulları, ekonomik durum, öğrenci profilleri ve okulların altyapısı gibi bazı ortak özellikler. Bir diğer konu, bu şehirlerin Devlet Planlama Teşkilatı (DPT, 2000) tarafından "kalkınma öncelikli iller" olarak belirlenmesidir. Bunlar, gelişimlerinin sağlanması için birinci derecede kalkınmasına dikkat edilmesi gereken illerdir.

Beşinci soru, öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla mezun oldukları program / alan arasında bir fark olup olmadığını incelemektedir. Öğretmenlerin alanları ve deneyimledikleri sorunlar arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bağımsız değişken; öğretmenlerin mezuniyet alanı üç gruba ayrılmıştır: Sınıf öğretmenliği mezunları, fen bilimleri mezunları ve sosyal bilimler mezunları. ANOVA testi manidardır; $.001 < p$, önemli $F(2, 272) = 193.2$. ANOVA testi anlamlı olduğundan çoklu karşılaştırma testi (Dunnett's C) hesaplanmıştır.

Çoklu Karşılaştırma testi sonuçları, sınıf öğretmenliği mezunları ile fen bilimleri mezunları, sınıf öğretmenliği mezunları ile sosyal bilimler mezunlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Fen bilimleri mezunları ile sosyal bilimler mezunları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. . Fen ve sosyal bilimlerden mezun olanlar sınıf öğretmenliğinden mezun olanlara kıyasla daha fazla sorun yaşamaktadır. Yani, alandan mezun olan yeni öğretmenler öğretim konusunda tam niteliklidir ve alan dışından atanan öğretmenlerden daha az sorunla karşılaşmaktadır.

Alandan ve alan dışından öğretmenler arasındaki bu farkın olası nedeni şudur, kısa dönemli alternatif sertifika eğitimleri ile karşılaştırıldığında, sınıf öğretmenliği eğitiminin, öğretmenlerin konu alanı yetkinliğini geliştirmekte ve adaylara öğretmenlik mesleği hakkında gerekli bilgiler sağlamakta ve alan mezunlarına göre bu bilgileri daha iyi sindirmektedirler. . Sınıf öğretmenliği mezunlarının öğrendiklerini özümsemek ve uygulamak için daha fazla şansları ve zamanları vardır. Testlerin sonuçları, aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Bölüm ve Sorunlar

<i>Öğretmenlerin mezun oldukları program</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>n</i>	<i>Fen Bilimleri</i>	<i>Sosyal Bilimler</i>
Sınıf Öğretmenliği	63.31	10.0	84	*	*
Fen Bilimleri	84.76	8.85	85		NS
Sosyal Bilimler	85.59	6.80	106	NS	

$F = 193.2, p < .001$

Not: NS = Çiftler arasındaki istatistiksel olarak manidar olmayan farklılıkları, yıldız (*) = istatistiksel olarak manidar bir fark olduğunu gösterir. Dunnett's C sürecine dayalıdır.

Araştırmanın son sorusu olan “yeni öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları sorunlar yaş, mezuniyet yılı ve okuttukları sınıf türüne (müstakil ya da birleştirilmiş) göre farklılık göstermekte midir” sorusuna yanıt vermek için tek yönlü varyans analizi ve t-testleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin yaşları ve karşılaştıkları sorunlar arasındaki farkları değerlendirmek için ANOVA yapılmıştır. Bağımsız değişken olan yaş 22-24 yaş, 25-27 yaş ve 28 yaş ve üstü öğretmenler olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Bağımlı değişken ise öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardır. ANOVA sonuçları yaşa göre yaşanan sorunlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir; $F(2, 272) = 22.51, p.001 <$. ANOVA testi anlamlı olduğundan çoklu karşılaştırma testi (Dunnett's C) uygulanmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçları, çiftler arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Yaşı 22-24 öğretmenler ($X = 69.6, S = 14.4$), yaşı 25-27 olan öğretmenlere ($X = 81.7, S = 11.4$) ile 28 ve üzeri yaşta öğretmenlere ($X = 79.1, S = 12.2$) göre daha az sorun yaşamaktadır.

Açıkça görülüyor ki 24 ve daha küçük yaşta öğretmenler daha büyük yaşta olanlara kıyasla daha az sorunla karşılaşmaktadır. Bu sonuç hizmet öncesi öğretmen eğitimin etkinliğinin bir yansıması olabilir. Yani, sınıf öğretmenliği mezunları öğretim becerileri konusunda kendilerinden daha emindir. Ayrıca, çalışmanın sonuçları alan dışı öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerden daha büyük yaşta olduğunu da ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenliğinden mezun olan genç öğretmenler daha fazla yetkinlik ve güven düzeyine sahiptir. Bu sonuç Manuel ve Hughes'ın (2006) araştırması ile de uyumludur. Onlar da yaş ortalaması 21 olan öğretmenlerin idealist ve iyimser olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca, yeni öğretmen eğitimi programları 1998-1999 öğretim yılından başlayarak uygulamaya konulmuştur (Seferoğlu 2004, YÖK 1998), bu nedenle sınıf öğretmenliğinden mezun olanlara bu "yeni " programla eğitim verilmiştir. Alan mezunlarının zihinsel ve duygusal olarak, öğretmek için özel bir eğitim almayanlara göre daha iyi hazırlanmış olabileceği sonucuna varılabilir.

Tablo 4.
Sertifikalandırma ve Yaş

	Yaş						Total	
	22-24		25-27		28+		n	%
<i>Sertifika Türü</i>	n	%	n	%	n	%	n	%
Sınıf öğretmenliği	40	47.6	36	42.9	8	9.5	84	100
Alan dışı (Alternatif sertifika)	23	12.0	134	70.2	34	17.8	191	100

Mezun olunan yıla göre öğretmenlerin sorunları arasındaki fark incelendiğinde 2000-2002 yılları arasında mezun olan öğretmenlerin ($X = 75.1, S = 13.7$), 1999 ve öncesinde ($X = 83.4, S = 10.8$) mezun olanlara göre daha az sorun yaşadığı görülmektedir. 2000-2002 mezunlarının çoğu sınıf öğretmenliği programından mezun olduklarından, karşılaştıkları bazı sorunlarla yüzleşmek için motivasyonlarının ve adanmışlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Çalışmanın sonuçları aynı zamanda öğretmenliğin ilk üç yılında birleştirilmiş sınıflarda ve normal sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin sorunları arasında da fark olmadığını ortaya koymuştur. T-testi istatistiksel olarak anlamlı değildir, $t(273) = 1.74, p = 0.083$. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenler ($X = 79.26, S = 12.75$) ile normal sınıflarda öğretim yapan öğretmenler ($X = 75.91, S = 14.56$) benzer sorunlar yaşamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleklerindeki ilk üç yıllarında karşılaştıkları sorunlar incelenmiş ve bu sorunların öğretmenlerin alandan ve alan dışından olmalarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Yeni öğretmenler çok az deneyimle ya da hiç sınıf deneyimleri olmadan sınıfa girmektedirler ve onlardan sınıf yaşamının ve okul yönetiminin tüm yönleri ile başa çıkmaları beklenmektedir. Ortaya çıkan veriler, deneyimsiz öğretmenlerin meslekteki ilk üç yıl boyunca birçok açıdan zorluklar yaşadıklarına dair kanıtlar sunmaktadır. Hızlı nüfus artışı, kötü tasarlanmış reformlar, istihdam sürecinde tutarsız politikaların izlenmesi ve eğitim için talebin artması gibi durumlarında öğretmen açığının artmasıyla nedeniyle bu tür sorunlar artmaktadır. Alternatif öğretmenlik sertifika uygulaması, öğretim alanındaki arz ve talep endişelerine verilen politik bir cevaptır. Türkiye'de öğretmen açığını azaltmak için MEB eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden (Fen-Edebiyat, mühendislik gibi) mezun olanları ve öğretmenlik sertifikası olan olmayan pek çoğunu (Doğan 2005) sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Sınıf öğretmenleri sorununu azaltmak amacıyla, MEB kıs-dönemli hizmet-içi öğretmen eğitimi ya da kısa süreli alternatif sertifika kursları açmaktadır. Ancak bu strateji özellikle sınıf öğretmenliği sorununun, üstesinden gelinmesi sorununa cevap verememiştir (Gürsoy 2003). Sınıf öğretmeni olarak atanan bu alternatif sertifika sahibi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği alan mezunlarından daha fazla sorunla karşı karşıya olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunlar hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğiyle yakında ilgilidir. Sokal, Smith ve Mowat (2003), sınıf öğretmenliği alan eğitimi ve alternatif sertifika programları arasında önemli farklılıklar olduğunu bulmuştur. Kaygas (1999) da bu iddiayı desteklemektedir; alternatif sertifika programları sınıf öğretmenliği alan eğitiminden farklıdır, alternatif sertifikası olan öğretmenlerin ilkökul müfredatı ve sınıf içi öğretim konularındaki bilgi düzeyi ve yetkinlikleri sınıf öğretmenliği alan eğitimi mezunu öğretmenlerden daha düşüktür. Alan yazında hizmet-öncesi öğretmen eğitimi programlarına odaklanan birkaç araştırma vardır (Arı 2001, Gökçe 2003). Öğretmenlerin dersleri nasıl planlayacaklarını, planlarını nasıl uygulayacaklarını ve öğrenci başarısını nasıl değerlendireceklerini bilip bilmemeleri onların hizmet-öncesi öğretmen eğitimlerine bağlıdır. Bu nedenle, alan dışından atanan öğretmenlerin, öğrencilere konuları anlatma ve öğrenci başarısını değerlendirme gibi konularda sorunlar yaşamaları muhtemeldir.

Benzer şekilde, Wiesman, Coover ve Knight (1999) öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki başarı düzeylerinin doğrudan öğretmen eğitimine bağlı olduğunu iddia etmektedir. Eğer öğretmen eğitimi, öğrencilerine öğretmek için öğretmenleri yeterince iyi donatıyor ise, o öğretmenlerin başarıları yıllar içinde artacaktır. Sonuç olarak, yeni öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar azalabilir. Normal öğretmen eğitimi programları ile karşılaştırıldığında, alternatif sertifika programlarının ders sayıları ve kredi/saatleri daha azdır (Yıldırım & Ok 2002). Bu nedenle, alternatif sertifika ile atanan öğretmenler sınıf öğretmenliği alanından atanan öğretmenlere göre program geliştirme, pedagojik bilgi, sınıf yönetimi ve öğrencileri motive etme gibi konularda daha fazla sorunla karşılaşmaktadır.

Çalışmanın ilk olası etkisi şudur; yeni öğretmenler tarafından karşılaşılan mesleki sorunlar konusunda bir farkındalık olması öğretmen yetiştiren kurumlarına, öğretmen eğitimi programlarını değerlendirirken uygulanabilir bilgiler sağlayabilir. Yeni öğretmenlerin mesleki sorunları ile ilgili bu çalışma, alandan ve alan dışından öğretmenler üzerinde durulmuştur. Aşağıdaki öneriler bu çalışma ile ortaya çıkarılan sorunları azaltmak için faydalı olabilir.

Alternatif öğretmen sertifika programları, eğitim alanında bir kariyer arayan bireyler için sınıfa hızlı bir giriş sağlamak ve öğretmen açığı olan alanlara önemli sayıda öğretmen atayarak öğretmen sıkıntısını azaltmaktadır (Shaw 2008). Bu nedenle, mevcut öğretmen sıkıntısı aşmak için alternatif sertifika ile öğretmen alımı kaçınılmaz ise çocukların alternatif eğitimin ve / veya istihdamın kurbanı olmamalarını

garanti etmek amacıyla bu programlar dikkatlice planlanmalı, hak eden bireylerin öğretmek için seçimine dikkat edilmesi gerekir (Lederman, Lederman, & Abd-B-Khalick 2006).

Yüksek nitelikli alternatif sertifika programları öğretmen açığı konusunda olumlu etkiye sahip olmalarına rağmen (Darling-Hammond & Sykes 2003; Rosenberg Sindelar & Connelly 2004). Bu programlar öğretmen açığı sorunu tek başlarına çözemezler. Alternatif sertifika öğretmenlerinin istihdam edilmesi, insanların bu mesleğin herkese açık olduğunu düşünmelerine sebep olmaktadır. Ancak, öğretmenlik sadece gelir elde etme fırsatı değil, aynı zamanda büyük bir sorumluluktur. İyi eğitilmiş ve motive olmuş öğretmenler, öğrencilerinin hayatlarında kayda değer bir fark yaratabilirler. Ayrıca, araştırmacılar öğretmen yetiştirme programlarının süresinin, öğretmenlerin becerileri ve etkililikleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu iddia etmektedir (Ashton & Crocker 1987, Darling-Hammond 2000). Bu nedenle, öğretmenliğin mesleki saygınlığını güçlendirmek amacıyla, eğitim camiasına girmek isteyenlerin dikkatlice belirlenmesi gereklidir (Doğan 2005).

Okuma-yazma öğretimi ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim hem alandan ve hem de alan dışından öğretmenlerin ilk üç yıllarında en yaygın sorunudur (Görür, Altındağ ve Özkaya 2007). Bu konuda ders almış olsalar bile, özellikle alternatif sertifika uygulamalarında bu konuya ayrılan zaman ve deneyimler oldukça sınırlıdır. Bu çalışmanın en açık önerisi şudur öğretmen eğitimi programları birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve okuma ve yazma öğretimiyle ilgili öğretmen adaylarına daha fazla bilgi ve deneyimi sağlamalıdır.

Bu çalışmanın üçüncü önerisi şudur; öğretmen eğitimi kurumları göreve yeni başlayan öğretmenlere etkili bir destek sistemi sağlamalıdır. Stajyerlik, öğretmenlerin kariyerinde çok önemli bir dönemdir, bu nedenle okulun çalışma koşullarını tanıtmak ve yeni öğretmenlerin okul ortamının karmaşıklığını anlamalarına yardım etmek için esaslı bir çaba harcanmalıdır. Öğretmenler meslekteki ilk yıl ne kadar çok sorunla karşılaşsalar, kendilerini o kadar yetersiz hissederler (Veenman 1984). Yeni öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerini sağlamak için (Darling - Hammond 1998, Feiman - Nemser 2001, Luft & Patterson 2002), kendine güvenlerini ve mesleki olgunluklarını geliştirdikleri sırada öğretmenler denetleme ve desteğe gereksinim duymaktadırlar. Bu nedenle, rehberlik ve mesleğe giriş (stajyerlik) programları özellikle öğretimin ilk yıllarında yeni öğretmenler için çok önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin stajyerlik dönemi iyi organize edilmeli ve yeni öğretmenler zayıf donanımlı köy okulları yerine iyi donanımlı merkezi okullara rehber öğretmen eşliğinde tayin edilmelidir.

Çalışmadan elde edilen sonuçların sunulması bu konudaki mevcut alan yazına katkıda bulunacaktır. Bu çalışmada belirlenen mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunlara alan yazında da rastlanmış olabilir, ancak alandan ve alan dışından atanan yeni öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar arasındaki farkların belirlenmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, sınıf öğretmenliği eğitim programının, önemi hakkında bir anlayış sağlayacaktır.

Öğretmen eğitimi ile ilgili kapsamlı bir araştırma yapmak için, yeni başlayan öğretmenlerin sorunları hakkındaki gelecekteki araştırmalar, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, danışmanlığın (rehber öğretmen uygulamasının) ve stajyer öğretmenlik programlarının özelliklerini ve etkinliğini ele almalıdır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2004.) Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 2004'e. 9. Basım.. Ankara, Anı Yayınları.
- Ardzejevska, K., McMaugh, A. & Coutts, P. (2010). Delivering the primary curriculum: The use of subject specialist and generalist teachers in NSW. *Issues in Educational Research*, 20(3), 203-219. Alıntılanma, <http://www.iier.org.au/iier20/ardzejevska.html>, 22-Mart-2010.
- Arı, C. (2001). *Alandan ve alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin öğretilerde bulunması gereken özellikler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Arslan, D. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimi ve sorunlarının çözümüne yönelik bir model. (Kütahya Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Ashton, P. & Crocker, L. (1987). Systematic study of planned variations: The essential focus of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 38(May-June), 2-8.
- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Routledge.
- Borg, W. R. (2003). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brouwer, N. (2007) Alternative teacher education in the Netherlands 2000-2005. A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 21-40.
- Darling-Hammond, L. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: Debating the evidence. *Teachers College Record*, 102(1), 28-56.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33), 1-12.
- Doğan, C. (2005). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilig*, 35, 133-149. management. *High School Journal*, 86(3), 8-16.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2000) 8. Bölgesel kalkınma planı. Ankara: DPT.
- Erçelebi, H. (1999). 2000'li Yıllarda Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Planı. *Milli Eğitim*. 141, 27-28.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.
- Goldhaber, D. (2002). "The mystery of good teaching: surveying the evidence on student achievement and teachers' characteristics." *Education Next*, 2(1), 50-55.
- Gökçe, E. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Çağdaş Eğitim*. 299, 36-48.
- Görür, Z., Altındağ, G. & Özkaya, M. S. (2007). Birleştirilmiş sınıf öğretiminin yarar ve sakıncaları. *Eğitim Dergisi. E-Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi*, 16. [Çevrim içi]: Alıntılanma, <http://www.egitirim.gen.tr/sayi16.htm>, 22-Mart-2010.
- Gürsoy, H. (2003). Öğretmen yetiştirmede sorunlar ve öneriler. *Çağdaş Eğitim*, 299, 28-35.
- Kaygas, Y. (1999). *Sınıf öğretmenliğine yeni atanan branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenliğine uyum sağlama sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Lederman, N. G., Lederman, J. S. & Abd-B-Khalick, F. (2006). Teaching science in the 21st century. Alternative certification: Aspirations and realities. J. Rhoton & P. Shane (Editör), *Teaching science in the 21st Century'* da (s. 257-274).
- Luft, J. & Patterson, N. (2002). Bridging the gap: Supporting beginning science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 13(4), 267-282.

- Malow-Iroff, M. S., O'Connor, E. A. & Bisland, B. M. (2007). Intention to return: Alternatively certified teachers' support, ideology and efficacy beliefs. *Teacher Development*, 11(3), 263 -275.
- Manuel, J. & Hughes, J. (2006). It has always been my dream: exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.
- Özkalp, E. (2008). Davranış bilimlerine giriş. Anadolu Üniversitesi, (8- Basım). Açık Öğretim Kitapları. Eskişehir
- Rosenberg, M. S., Sindelar, P. T., & Connelly, V. (2004). CLD position statement: Alternative routes to certification in special education. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 122-132.
- Seferoğlu, G. (2004). A study of alternative English teacher certification practices in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 30 (2), 151 – 159.
- Shaw, M. (2008). The impact of alternative teacher certification programs on teacher shortages. *The International Journal of Learning*, 15(3), 89-97.
- Sokal, L., Smith, D. G., & Mowat, H. (2003). Alternative certification teachers' attitudes toward classroom
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Wiesman, L. D., Coover, D. D., & Knight, L.S. (1999). Becoming a teacher in a field-based setting: An introduction to education and classrooms. USA, Wadsworth Publishing Company.
- Yıldırım, A. & Ok, A. (2002). Alternative teacher certification in Turkey: Problems and issues. Sultana R. G. (2002). (Editör.). *Teacher Education in the Euro- Mediterranean Region*. (s.259-276).
- YOK, (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. Ankara, Türkiye: Yüksek Öğretim Kurulu (YOK).
- Zinicola, D. & Cevlin-Sherer, R. (2003). Learning to teach elementary science. *Teaching and Learning*, 18 (1), 16-23.