



Article Information

Article Type: Research Article

This article was checked by iThenticate.

Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3736>

A RESEARCH ON THE ACADEMIC CAREER GOALS OF PRE-SERVICE TURKISH TEACHERS

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK KARIYER HEDEFLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA¹

Özlem Örnek²
Hulusi Geçgel³

Abstract

Education is one of the fundamental elements that distinguishes individuals from other living beings and ensures the sustainability of social welfare. Teachers, being at the center of the educational process, constitute the most critical component of this system. This study aims to determine how pre-service Turkish teachers guide their career plans in line with the challenges they experience. Furthermore, the study examines the anxieties of these pre-service teachers, the difficulties they encounter during their education process, their plans for the future, and the knowledge levels as well as literature competence regarding the process of those considering an academic career. Designed with a qualitative research method, the data in this study were collected through a semi-structured interview form. The study group consists of a total of 60 undergraduate students, 30 female and 30 male, studying in their 2nd and 3rd years, determined by typical case sampling, one of the purposeful sampling methods. As a result of the data analyzed using the descriptive analysis method, it was determined that the primary anxiety of the pre-service teachers is the appointment (assignment) process. Along with the candidates who do not give up their professional goals, it was found that there are also those who consider turning to different business sectors. It was observed that those planning an academic career remain in the minority; however, these candidates possess knowledge about academic processes and their mastery of the literature is at a sufficient level. Lastly, it was determined that the participants expressed opinions stating that improvements should be made in salaries and appointment quotas should be increased regarding professional expectations.

Keywords: Education, pre-service teacher, academic career, future anxiety.

¹ Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen SYL-2026-5524 numaralı BAP projesi kapsamında desteklenmiş olup, birinci yazarın Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde, Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Kariyer Farkındalıklarının Belirlenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID 0009-0005-2753-8358, ornekozlem20@gmail.com

³ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD. ORCID 0000-0002-9277-6417. hgecgel@comu.edu.tr

Özet

Bireyi diğer canlılardan ayıran ve toplumsal refahın sürdürülebilmesini sağlayan temel unsurlardan biri eğitimidir. Eğitim sürecinin merkezinde yer alan öğretmenler ise bu sistemin en kritik ögesini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye öğretmen adaylarının yaşadıkları zorluklar doğrultusunda kariyer planlarını nasıl yönlendirdiklerini tespit etmektir. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının kaygıları, eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükler, geleceğe dair planları ile akademik kariyer düşünenlerin süreç hakkındaki bilgi düzeyleri ve alan yazını hakimiyetleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesiyle belirlenen 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 30 kadın ve 30 erkek olmak üzere toplam 60 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Betimsel analiz yöntemiyle çözümlenen veriler sonucunda, öğretmen adaylarının başlıca kaygısının atanma süreci olduğu belirlenmiştir. Mesleki hedeflerinden vazgeçmeyen adayların yanı sıra farklı iş kollarına yönelmeyi düşünenlerin de olduğu tespit edilmiştir. Akademik kariyer planlayanların azınlıkta kaldığı, buna karşın bu adayların akademik süreçler hakkında bilgi sahibi oldukları ve alan yazını hakimiyetlerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Son olarak katılımcıların mesleki beklentilere yönelik olarak maaşlarda iyileştirme yapılması ve atama kontenjanlarının artırılması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretmen adayı, akademik kariyer, gelecek kaygısı.

GİRİŞ

Eğitimin bireysel ve toplumsal gelişimdeki rolü, göz ardı edilemeyecek bir öneme sahiptir. Yaşamın her aşamasında gereksinim duyulan eğitim, bireyi temel alan bütün sosyal bilimlerle sürekli bir etkileşim içerisinde ve istendik davranışların kazandırılmasında en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Tarih boyunca farklı biçimlerde tanımlanan bu olgu, insanoğlunun bilme arzusundan kaynaklı olarak çok sayıda araştırmaya konu olmuştur. Nitekim Dewey (1916), eğitimi bireylerin sosyal ve bireysel ihtiyaçlarına karşılık gelen deneyimlerin birleşimi olarak görmüş; toplumsal düzeyde demokratik değerlerin benimsenmesi ve sürdürülmesinde temel bir süreç olarak nitelendirmiştir. Bu bağlamda eğitim, bireylere yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp onları dünyayı anlamaya, sorgulamaya ve dönüştürmeye yönlendiren, bireyleri özgürleştiren bir toplumsal süreçtir (Freire, 1970). Diğer taraftan bu sürecin yapılandırılmasında bireyin gelişimsel özellikleri de kritik bir öneme sahiptir. Piaget (1970), eğitimin çocukların bilişsel gelişim basamaklarına uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini ve çevreyle etkileşim yoluyla bilginin nasıl anlamlı hale getirildiğini inceleyen dinamik bir süreç olduğunu savunmaktadır.

Eğitim; bireylerin kişisel, toplumsal ve kültürel gelişimlerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen; toplumda barış, eşitlik ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkıda bulunan bütünsel bir süreçtir (UNESCO, 2014). Nitekim Lev Vygotsky, eğitimde sosyal etkileşimin önemini vurgulayarak öğrenmenin bireysel bir eylemden çok toplumsal bir deneyim olduğunu savunmuştur. Bu yaklaşıma göre eğitim, öğrencinin çevresiyle etkileşime geçerek ve sosyal ortamda öğrenme deneyimlerini paylaşarak bilgi edinmesi sürecidir ve sosyal etkileşim öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Vygotsky, 1978). Ulusal yazında ise eğitim, insanın içindeki potansiyeli ortaya çıkararak onu toplumun kültürel ve ahlaki değerleriyle uyumlu şekilde geliştiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Baltacıoğlu, 1980). Benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan tanımlamalarda da eğitimin bireyin bütünsel gelişimini kapsadığı; zihinsel, duygusal, ahlaki ve

toplumsal yönlerini destekleyerek onları toplumda etkin birer özne olarak yetiştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Eğitimin önemsendiği ve önceliklendirildiği toplumlarda, bu süreci sırtlayan öğretmenlerin konumu da stratejik bir öneme sahiptir. Günümüz eğitim paradigmasında eğitimi salt bir bilgi aktarımı, eğitimciyi ise yalnızca bu aktarımı gerçekleştiren mekanik birer araç olarak görmemek gerekir. Çağdaş eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşümler de bu geleneksel anlayışın geride bırakıldığını göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme, birey merkezli eğitim ve yaparak-yaşayarak öğrenme gibi modeller, eğitim sistemlerindeki olumlu gelişimsel dönüşümlerin temel örnekleridir. Türkiye bağlamındaki eğitim anlayışı ve benimsenen yaklaşımlar incelendiğinde, özellikle 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımın ve öğrenci merkezli eğitim modelinin esas alındığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkesi, öğrencinin bilgiyi pasif bir şekilde ezberlemesinden çok, ön bilgileri ile yeni deneyimlerini ilişkilendirerek bilgiye aktif olarak ulaşmasını sağlamaktır. Bireylerin eleştirel ve analitik düşünebilme, doğru karar verebilme ve problem çözebilme gibi üst düzey bilişsel becerileri kazanabilmesi için bilgiyi bizzat kendisinin sentezlemesi ve mevcut bilgilerini yeni durumlara nasıl uyarlayacağını bilmesi gerekmektedir (Cebeci Senger, 2007).

Eğitim anlayışının yapılandırılması ve bunun sistemsel olarak bir toplumun geleceğine entegre edilmesi oldukça stratejik ve hayati bir süreçtir. Eleştirel yaklaşım açısından öğretmenlerden eğitim sürecinde rollerini gerçekleştirirken öğrencilerine eleştirel bir bakış açısı kazandırmaları, sosyal adaleti incelemeleri; kültürel açıdan duyarlı, toplum odaklı ve sorumluluk bilincini geliştiren öğrenci merkezli bir öğretim ortamı sunma konusunda etkin olmaları beklenmektedir. Bu eğitim anlayışının gelişim serüveninin her aşamasında öğretmen temel bir rehber ve uzman olarak konumlanmaktadır. Eğitim sistemlerinin sağlam temeller üzerine kurulması esas olmakla birlikte, bilimsel gelişmeler ışığında yapılan sorgulamalar neticesinde sistemde dinamik değişikliklerin ve ileriye dönük adımların atılması da zorunludur. Bu noktada öğretmenin üstlendiği rol ve önem daha da belirginleşmektedir. Çünkü öğretmen; bireyi çocukluk döneminden itibaren hayata hazırlayan, toplumsal kimlik edinimine rehberlik eden, bireysel potansiyelin keşfedilmesi için çabalayan ve sonunda bir ulusun geleceğine yön verecek kuşakları yetiştiren kişidir. Eğitim sisteminde ve pedagojik yaklaşımlarda dönemsel dönüşümler yaşansa da değişen görev tanımlarına rağmen öğretmenin sistemdeki merkezi konumu değişmezliğini korumaktadır. Bir örgüt olarak okulun başarısı ve etkililiği, temelde bu sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin niteliklerine doğrudan bağlıdır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin ve okulların nasıl geliştirilebileceğine ilişkin stratejik kararlar alırken öğretmenlerin niteliğini ve donanımını göz ardı etmek mümkün değildir (Blanton vd., 2003, akt. Şahin, 2011).

Öğretmen, sınıf yönetiminin en belirleyici ögesidir. Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden sınıfın eğitim-öğretim sürecine hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenip benimsetilmesi, öğretimin düzenlenerek sürdürülmesi ve öğrencilerin istedik davranışları sergilemelerinin sağlanması beklenmektedir (Ağaoğlu, 2002). Nitelikli ve bilinçli bireylerden oluşan bir toplumda sağlıklı bir eğitim sisteminin inşa edilmesi, öğretmenlere sağlanan olanaklar ve verilen değer ölçüsünde mümkün olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının korunması esas olmakla birlikte, günümüz koşullarında öğretmen adayları ciddi sorunlarla karşılaşmakta ve gelecek kaygısı taşımaktadır.

Eğitim, "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972). Bu süreçte öğretmenler, eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olarak bireyin akademik ve sosyal gelişiminde kritik görevler üstlenmektedir. Özellikle Türkçe öğretmenleri; bireylerin ana dillerini doğru ve etkili kullanabilmesi, düşüncelerini nitelikli şekilde ifade edebilmesi ve kültürel değerleri aktarabilmesi açısından stratejik bir konuma sahiptir. Ancak günümüzde öğretmen adayları, mesleki gelişim süreçlerinin yanı sıra yoğun bir gelecek kaygısı ile de karşı karşıya kalmaktadır. Artan mezun sayısı, öğretmen atamalarındaki kısıtlılıklar ve istihdam sorunları, adayların kariyer planlarını doğrudan etkileyen temel öğeler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte ailevi beklentiler ve toplumsal baskılar da öğretmen adaylarının mesleki geleceklerine yönelik kaygı düzeylerini artırabilmektedir. Bu gerekçeler doğrultusunda, Türkçe öğretmeni adaylarının gelecek kaygıları ekseninde kariyer planlarının ve akademik hedeflerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Önemi

Alan yazını incelendiğinde kariyer planlaması ve öğretmen algılarına yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Acarbaş ve Gözler, 2023; Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Yurtseven Yılmaz, 2023). Söz konusu çalışmaların önemli bir kısmında aktif olarak görev yapan öğretmenlerin örneklem olarak seçildiği ve deneyimlerin genellikle mezuniyet ya da lisansüstü eğitim süreçleri sonrasında odaklandığı dikkat çekmektedir. Kariyer planlama dersi kapsamında yürütülen bir diğer araştırma ise lisans birinci sınıf düzeyi ile sınırlı kalmış ve 14 haftalık bir eğitim süreci sonunda katılımcıların ürettiği dokümanların analiziyle gerçekleştirilmiştir. Ancak literatürdeki mevcut çalışmaların öğretmenlik mesleğinin Türkiye'deki güncel sosyo-ekonomik konumu ve istihdam dinamikleriyle doğrudan bağ kurmaktan çok, genel anlamda lisans eğitimi sonrası çalışma hayatı odağında sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir.

Bu araştırma, herkes tarafından bilinen öğretmen atamaları sorunu ve atanma sonrasındaki mesleki yaşamda karşılaşılan güçlükleri merkeze alması yönüyle alan yazınındaki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Çalışmanın temel özgünlüğü, eğitim fakültesi öğrencilerinin henüz mezun olmadan ve kariyer yollarını değiştirme olanakları varken bu doğrultuda gerçekçi bir farkındalık kazanmalarına ve planlamalarını biçimlendirmelerine olanak tanınmasıdır.

Lisans ve lisansüstü eğitim, salt kuramsal bilgi paylaşımının ötesinde bir anlama sahiptir. Bu doğrultuda çalışma, merkezi bir sınavla öğretmenlik programlarına yerleşen geleceğin öğretmen adaylarının lisans süreçlerini daha verimli geçirmelerini sağlamak ve mesleklerini icra edebilecekleri alternatif/akademik ortamları erkenden fark etmelerine kapı aralamak açısından önem arz etmektedir. Mevcut durum tespiti mezuniyet öncesi süreçte yapılması, "sonuç odaklı" bir değerlendirmeden çok "süreç odaklı" ve önlem alınabilir bir yaklaşımın benimsenmesini sağlamıştır. Araştırma; öğretmen adaylarının mevcut istihdam koşullarına dikkat çekmesinin yanı sıra bu koşulların iyileştirilebilir olduğunu ve öğrencilerin akademik serüvenlerini stratejik olarak planlamaları gerektiğini göstermesi bakımından kritiktir. Dolayısıyla bu çalışma, hem lisans öğrencilerine geleceğe yönelik yol gösterici bir bakış açısı sunması hem de eğitim politikaları ve kamuoyu için niteliksel bir farkındalık oluşturması yönüyle alana katkı sağlayan özgün bir nitelik taşımaktadır.

Araştırma Problemi

- Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin mesleki ve gelecek kaygıları doğrultusunda kariyer planları nelerdir?

Alt Problemler

1. Eğitim fakültesi öğrencilerini mezuniyet sonrasında farklı meslek gruplarına yönelten bireysel ve toplumsal etmenler nelerdir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının geleceğe yönelik mesleki kaygıları ve bu kaygıların temel nedenleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmeni adayları lisans eğitim süreçlerinde ne gibi zorluklarla karşılaşmaktadır?
4. Akademik kariyer planı yapan Türkçe öğretmeni adaylarının lisansüstü akademik süreçlere yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri nedir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının alan yazın hakimiyetleri ve bilimsel araştırma süreçlerine yönelik düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlik yapmak dışındaki gelecek planlarını ve akademik kariyere yönelik bilgi düzeyleri ile algılarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Genel anlamda nitel araştırma; teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999). Bu doğrultuda araştırmada, öğretmen adaylarının kariyer hedeflerine ve akademik sürece yükledikleri anlamlar yapılandırılmış ve derinlemesine çözümlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının kariyer hedefleri doğrultusunda yaptıkları gelecek planlarının ve lisans eğitimi sonrasında izleyecekleri yolların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda, adayların kariyer tercihlerini biçimlendiren toplumsal ve bireysel etmenler ile bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve gelecek kaygıları derinlemesine incelenmiştir. Ayrıca çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının akademik kariyer basamaklarına yönelik bilgi düzeylerini, yeterlilik algılarını ve alan yazını takip etme durumlarını belirlemeyi hedeflemesi yönüyle, lisansüstü eğitime yönelmeyi düşünen adaylar için de niteliksel bir durum tespiti sunmaktadır.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalardan farklı olarak evrene genelleme yapma kaygısı taşınmaz; bunun yerine incelenen olgu veya durumun kendi bağlamı içerisinde derinlemesine ve çok boyutlu olarak anlaşılması hedeflenir. Bu doğrultuda, araştırmanın amaçlarına en uygun verilerin elde edilebilmesi amacıyla olasılıksız örnekleme yaklaşımlarından amaçlı örnekleme (purposive sampling) tekniği benimsenmiştir. Bu kapsamda, araştırma konusunun genel eğilimlerini ve ortalama durumu yansıtabilmek adına amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım, 1999). Tipik durum örnekleme, araştırma problemiyle ilgili olarak sıra dışı olmayan, o evrendeki yaygın ve genel durumu temsil edebilecek nitelikteki bir grubun seçilmesini öngörür.

Araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu; mesleki algıların ve gelecek planlarının lisans eğitiminin orta aşamalarında netleşmeye başlaması gerekçesiyle 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören, 30'u kadın ve 30'u erkek olmak üzere toplam 60 lisans öğrencisinden oluşturulmuştur. Çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin seçiminde araştırmacılar açısından ulaşılabilirlik, veri toplama sürecinin güvenilirliği ve lojistik kolaylıklar da göz önünde bulundurulmuştur.

Öğretmen yetiştiren lisans programlarının genelinde istihdam ve atama kısıtlılıkları yaşanmakla birlikte, bu durumun özellikle Türkçe branşı özelinde incelenmesinin temel gerekçesi, ana dili eğitiminin disiplinler arası stratejik öneminden kaynaklanmaktadır. Türkçe eğitimi; bireylerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve kendilerini ifade edebilme becerilerinin gelişimini üstlenmesi yönüyle diğer tüm akademik disiplinlerin ve öğrenme alanlarının temelini oluşturmaktadır. Toplumsal kimliğin inşası, kültürel değerlerin sonraki kuşaklara aktarılması ve bireylerin toplumsal aidiyet duygularının geliştirilmesi doğrudan ana dilinin nitelikli bir biçimde edinilmesine bağlıdır. Dolayısıyla, bu hayati süreci sırtlayacak olan Türkçe öğretmeni adaylarının geleceğe yönelik kaygılarının, istihdam algılarının ve kariyer planlamalarının incelenmesi eğitim sisteminin niteliği açısından kritik bir öneme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle kapsamlı bir alan yazını taraması yapılmış ve ulaşılan açık uçlu sorulardan hareketle araştırmanın alt amaçlarını karşılayacak 6 taslak görüşme sorusu oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların kapsam geçerliliğini ve dil uygunluğunu sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda revize edilen form, soruların anlaşılabilirliğini ve amaca hizmet etme düzeyini test etmek amacıyla bir pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulamadan elde edilen yanıtlar ışığında, soruların öğretmen adayları tarafından net bir biçimde anlaşıldığı ve verilen yanıtların araştırmanın amacına yönelik zengin veriler sunduğu tespit edilerek forma son şekli verilmiştir.

Geliştirilen bu veri toplama aracının ve dolayısıyla araştırma sürecinin temelini biçimlendiren ana araştırma problemi ile bu probleme bağlı alt problemler doğrultusunda hazırlanan ve katılımcılara yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorular yer almaktadır:

1. Türkçe öğretmenliği dışında alternatif kariyer yollarına dair düşünceleriniz nelerdir, sizin öğretmenlik dışında bu tarz farklı planlarınız var mı?
2. Eğitim fakültesi mezunu birini kariyerinde farklı yollar aramaya iten toplumsal ve bireysel etmenler nelerdir?
3. Geleceğin Türkçe öğretmeni olarak kaygılarınız nelerdir, karşılaştığınız zorluklardan bahsedermisiniz?
4. Mesleğinizi yapabilmek adına beklentileriniz nelerdir, çalışma şartları nasıl düzenlenmeli, hangi konularda iyileştirmeler yapılmalıdır?
5. Bir Türkçe öğretmenin lisans eğitimi sonrasında akademik kariyer basamaklarını çıkabilmek adına sahip olması gereken özellikler ve ondan beklenen yeterlilikler hakkında bildikleriniz nelerdir? (Bilim sınavı, Yabancı dil yeterliliği, yüksek lisans/doktora tezi vb.)

6. Gelecekte akademi evreninin bir parçası olacaksınız, peki siz alanınız ile ilgili araştırmaları takip ediyor musunuz? Siz de bir araştırma yapıp makale yayımlayacak olsanız nasıl bir çalışma yapardınız?

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz (tümdengelimci) tekniği kullanılmıştır. Nitel veri analizi; gözlem ve görüşme gibi yöntemlerle elde edilen ham verilerin düzenlendiği, kategorilere ayrıldığı, temaların keşfedildiği ve nihayetinde tüm bu sürecin rapora aktarıldığı bütüncül bir etkinlikler toplamıdır. Buradaki temel amaç, sosyal gerçekliğin içerisinde gizil bir biçimde bekleyen bilginin gün yüzüne çıkartılmasıdır (Özdemir, 2010). Tümdengelimci yaklaşımla yürütülen betimsel analizde, elde edilen veriler önceden belirlenmiş araştırma soruları veya ilgili kavramsal çerçeve doğrultusunda tanımlanan temalar ve kodlar ekseninde özetlenir ve değerlendirilir (Yıldırım, 1999).

Bu araştırma kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılardan elde edilen ses kayıtları ve yazılı dökümler öncelikle metin hâline getirilmiştir. Ardından, formda yer alan 6 soruya verilen yanıtlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda satır satır incelenerek tümdengelimci bir yaklaşımla kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar sonucunda veriler frekans (f) değerleriyle birlikte tablolar hâlinde düzenlenmiştir. Bulgular bölümünde yer alan her bir tabloya ilişkin niceliksel dağılımlar, doğrudan alıntılarla desteklenerek betimsel bir dille çözümlenmiş, yorumlanmış ve açıklanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda verilerin bilimsel niteliğini, doğruluğunu ve kalitesini ortaya koyabilmek amacıyla nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri esas alınmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; akt. Yıldırım, 1999). Bu araştırma kapsamında söz konusu ölçütleri sağlamak amacıyla şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

- **İnandırıcılık (İç Geçerlik):** Araştırmada veri toplama aracının kapsam geçerliliğini ve amaca hizmet etme düzeyini sağlamak amacıyla, hazırlanan taslak sorular alanında uzman öğretim üyelerinin incelemesine sunulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından bir pilot uygulama gerçekleştirilerek soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Ayrıca bulguların raporlanması aşamasında katılımcıların görüşleri değiştirilmeden, nesnel bir biçimde doğrudan alıntılarla (K1, K2, E1, E2... kodları kullanılarak) desteklenmiş ve derinlemesine betimlemeye özen gösterilmiştir.
- **Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik):** Araştırma sonuçlarının benzer bağlamlardaki aktarılabilirliğini artırmak amacıyla, çalışmanın yürütüldüğü kurumsal bağlam, katılımcıların özellikleri (sınıf düzeyi, cinsiyet dağılımı vb.), veri toplama süreçleri ve verilerin nasıl analiz edildiği ayrıntılı, şeffaf ve betimsel bir biçimde açıklanmıştır.
- **Tutarlılık (İç Güvenirlik):** Araştırmanın tutarlılığını sağlamak adına veri toplama sürecinden raporlaştırma aşamasına kadar olan tüm süreçler araştırmacılar tarafından eş zamanlı ve eş güdümlü olarak yürütülmüştür. Elde edilen nitel verilerin kodlanması ve tematik analizi sürecinde araştırmacılar arası uyum gözetilmiş, veriler bağımsız olarak incelenerek tutarlılık düzeyi yüksek tutulmuştur.

- **Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik):** Araştırmanın nesnellliğini ve teyit edilebilirliğini garanti altına almak için elde edilen ham veriler (görüşme formları ve ses kayıt dökümleri), kodlama listeleri, ortaya çıkan temalar ve ulaşılan sonuçlar kontrol edilebilir biçimde arşivlenmiştir. Araştırmacıların kişisel önyargılarının ya da yönlendirmelerinin analize karışmaması adına, tüm bulgular doğrudan ham verilerden elde edilen kanıtlarla ilişkilendirilerek raporlaştırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Türkçe öğretmeni adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları çerçevesinde tablolar ve doğrudan alıntılar eşliğinde sunulmuştur.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alternatif Kariyer Planlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, katılımcılara Türkçe öğretmenliği dışındaki alternatif kariyer yollarına dair düşünceleri ve varsa farklı planları sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen kodların sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kariyer Planlarındaki Alternatif Alanlara İlişkin Görüşleri

Kodlar	f(2. Sınıf)	f(3. Sınıf)	f (Toplam)
Farklı bir meslek grubuna yönelme	9	10	19
Alternatif bir planının olmaması (Yalnızca öğretmenlik)	5	5	10
Lisansüstü eğitim (Yüksek lisans)	3	6	9
Askerlik / Polislik mesleğine yönelme	6	1	7
TÖMER bünyesinde çalışma	2	3	5
Farklı bir lisans programında öğrenim görme	2	1	3
Girişimcilik (Özel eğitim kurumu açma)	0	2	2
Kamu personeli olma (Düz memurluk)	1	1	2
Özel ders verme	1	0	1
Özel sektörde (Derhane/Etüt merkezi) öğretmenlik	1	0	1
Sahne sanatlarına yönelme	1	0	1
Yayıncılık / Editörlük yapma	0	1	1

Tablo 1 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının geleceğe yönelik alternatif planlarında alan dışı ve farklı bir meslek grubuna yönelme (f=19) eğiliminin en yüksek frekansa sahip kod olduğu görülmektedir. Buna karşın, öğretmenlik mesleği dışında herhangi bir alternatif plan yapmayan ve yalnızca bu mesleği icra etmek istediğini belirten katılımcıların sayısı (f=10) da dikkat çekici bir düzeydedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik bu idealist ve kararlı tutum, bir katılımcı tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir:

“Öğretmenlik mesleğinde iş imkanları her ne kadar zor olsa da öğretmen olmak benim en büyük hayalimdi. Bundan dolayı öğretmenlik dışında herhangi bir kariyer hedefim yok.” (K1)

Bulgular sınıf düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının kıdemi arttıkça alternatif planların mahiyetinde yapısal değişimler olduğu müşahade edilmiştir. Örneğin, lisans eğitiminin daha erken safhasında olan 2. sınıf öğrencilerinde güvenceli bir istihdam kapısı olarak görülen "Askerlik / Polislik

mesleğine yönelme" (f=6) kodu ön plana çıkarken, mezuniyete bir adım daha yaklaşan 3. sınıf öğrencilerinde bu eğilim keskin bir düşüş göstererek (f=1) yerini "Lisansüstü eğitim / Yüksek lisans" (f=6) koduna bırakmıştır. Geleceğe yönelik planlamalarda MEB kadrolarına atanma öncelikli görünse de istihdam kaygısının adayları polislik gibi alternatif alanlara yönlendirdiği görülmektedir. Bu durumu yansıtan bir öğrenci görüşü şu şekildedir:

"MEB odaklı gidiyorum. Bölümü okumaya başlarken de hep atanacağım diyerek başladım. Eğer atanamazsam ikinci bir plan olarak polis olmayı düşünebilirim." (K5)

Benzer şekilde, "TÖMER bünyesinde çalışma" (f=5), "Girişimcilik" (f=2) ve "Yayıncılık/Editörlük" (f=1) gibi doğrudan ya da dolaylı olarak Türkçenin eğitimiyle ilişkili entelektüel veya akademik alternatiflerin 3. sınıflarda daha görünür olduğu tespit edilmiştir. Sistemdeki istihdam daralması ve atanamama riski, adayları alanla ilişkili mikro uzmanlık alanlarına ve yan rollere sevk etmektedir (UNESCO, 2014). Bir katılımcı bu zorunlu arayışı şu ifadelerle dile getirmiştir:

"Evet, var. Atanamama durumunda mecburen farklı alternatifler düşünmek zorunda kalıyorum. Eğitim koçluğu, TÖMER öğretim elemanı, editör gibi..." (K4)

Adayların bir kısmının ise öğretmenlik ve akademi çizgisini korumakla birlikte, entelektüel sermayelerini kütüphanecilik veya arşivcilik gibi kültürel alanlara tahvil etmeyi düşündükleri görülmüştür. Nitekim K3 rumuzlu katılımcı, *"Öğretmenlik haricinde akademisyenlik düşünüyorum. Araştırma ve incelemeyi sevdiğimden dolayı kütüphaneci, arşivci olarak da çalışabilirim."* diyerek bu eğilimi desteklemiştir.

Öte yandan, öğretmenlik dışı güvence arayışlarının sadece polislik/askerlik gibi alanlarla sınırlı kalmadığı, genel idari hizmetler sınıfına (düz memurluk) yönelik somut adımlara da dönüştüğü müşahade edilmiştir. Bu eğilim, mezuniyet öncesi sınav deneyimi kazanan bir aday tarafından şu şekilde aktarılmıştır: *"KPSS'ye girip atanmak istiyorum. Ortaöğretim KPSS'ye girdim, umarım memur olabilirim."* (K2)

Buna karşın, 2. sınıf düzeyindeki bazı adayların "özel ders verme", "özel sektörde öğretmenlik" veya "sahne sanatları" gibi daha mikro ya da bireysel alanlara değindiği, ancak bu kodların 3. sınıf düzeyinde hiç zikredilmediği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin lisans eğitiminde ilerledikçe kariyer alternatiflerini daha kurumsal, akademik veya statüsel düzlemlere kaydardıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen Adaylarını Farklı Kariyer Yolları Aramaya İten Toplumsal ve Bireysel Etmenlere Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini mezuniyet sonrasında farklı kariyer arayışlarına yönelten makro (toplumsal/sistemsel) ve mikro (bireysel) etmenlere ilişkin görüşleri çözümlenmiştir. Elde edilen kodların sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarını Farklı Kariyer Planları Yapmaya İten Toplumsal ve Bireysel Etmenler

Kodlar	f (2. Sınıf)	f (3. Sınıf)	f (Toplam)
Atanma kontenjanlarının yetersizliği / Atanma zorluğu	14	16	30
Ekonomik yetersizlikler (Düşük maaş)	7	4	11
Toplumsal çevre baskısı	8	2	10
Mesleki saygınlığın yitirilmesi / Değersizleştirilme	3	4	7

Kodlar	f (2. Sınıf)	f (3. Sınıf)	f (Toplam)
Atanamayan adayın "öğretmen" kabul edilmemesi / İtibarsızlaştırma	3	2	5
Sınav kaygısı (KPSS stresi)	2	2	4
Eğitim sistemindeki fırsat eşitsizlikleri	1	2	3
İstihdam süreçlerindeki belirsizlikler	2	0	2
Mülakat sistemine yönelik kaygılar (Elenme korkusu)	0	2	2
Eğitim fakültelerinin kurumsal işlevini/gücünü kaybetmesi	0	1	1
Pedagojik formasyon politikasının yarattığı rekabet	0	1	1
Özel sektörün (Kolej/Kurs merkezi) olumsuz çalışma şartları	1	0	1
Zorunlu doğu görevi kaygısı	1	0	1
Liyakat ilkelerine yönelik inançsızlık	1	0	1

Tablo 2 verileri genel olarak değerlendirildiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının statüsel ve mesleki geleceklerini tehdit eden en baskın unsurun sistemdeki istihdam daralması, yani "atanma kontenjanlarının yetersizliği ve atanma zorluğu" (f=30) olduğu görülmektedir. Adayların neredeyse tamamı tarafından zikredilen bu kronik sorun, mesleki güvencesizliğin en birincil nedeni olarak kristalize olmaktadır. Bu yapısal tikanıklığı takip eden diğer önemli motivasyonlar ise mesleğin ekonomik getirisinin düşüklüğünü sembolize eden "ekonomik yetersizlikler/yetersiz maaş" (f=11) ve adayın omzuna yüklenen sosyo-psikolojik yükü gösteren "toplumsal çevre baskısı" (f=10) kodlarıdır.

Bulgular sınıf düzeyleri bağlamında diyakronik (zaman içindeki değişim) bir okumaya tabi tutulduğunda, sistemsel gerçeklerle karşılaşma düzeyinin kaygının niteliğini değiştirdiği müşahade edilmiştir. Örneğin, mesleğe daha dışsal bir halkadan bakan 2. sınıf öğrencilerinde "toplumsal çevre baskısı" (f=8) ve "yetersiz maaş" (f=7) gibi dışsal/çevresel etkenler oldukça yüksek frekanstadır. Lisans eğitiminin ortasındaki bu adaylar, henüz KPSS ve mülakat gibi somut bariyerlerle doğrudan yüzleşmedikleri için, çevrelerinin ürettiği söylemsel baskılara ve ekonomik kaygılara daha açık pozisyondadırlar. Nitekim toplumun atanamama üzerinden kurduğu baskı, K4 ve K29 rumuzlu katılımcılar tarafından şu çarpıcı sözlerle betimlenmiştir:

"Toplumsal bir ön yargı mevcut olduğu için ne kadar çalışıp özverili olsak da atanamayıp işsiz kalacağımıza dair söylemler duyuyoruz. Bunlar da bireyi karamsarlığa ve ümitsizliğe sürükleyerek bunalıma sokmakta." (K4)

"KPSS'ye çalışma ve atanma süreci zorlu bir süreç. Bu süreç içerisinde toplum tarafından iş bulma baskısı, evlilik baskısı toplumsal olarak bireyi farklı kariyer yolları aramaya iter. Bireysel olarak da stres bir etmendir." (K29)

Buna karşın, mezuniyete ve istihdam sınırına yaklaşan 3. sınıf öğrencilerinde "toplum baskısı" kodunun (f=2) keskin bir şekilde gerilediği; buna mukabil "mülakat korkusu" (f=2), "eğitim fakültesinin gücünü kaybetmesi" (f=1) ve "formasyon politikaları" (f=1) gibi doğrudan kurumsal ve sistemsel mekanizmalara odaklanan yeni kodların literatüre dahil olduğu tespit edilmiştir. Kıdem arttıkça soyut toplum baskısı yerini, nesnel eleme süreçlerine dair haklı bir güvensizliğe bırakmaktadır. Sınav adaleti, mülakat riski ve kurumsal değersizleşme sarmalını K27 rumuzlu katılımcı şu şekilde somutlaştırmaktadır:

"Farklı yollar aranmasındaki en önemli etken KPSS atamalarındaki problemler, sınavda alınan yüksek notlara rağmen mülakatta elenme riski, torpil gibi etkenler"

olabiliyor. Ayrıca yeni alınan kararlarla beraber eğitim fakültesinin değersizleştirildiğini düşünüyorum.” (K27)

Katılımcıların değindiği bir diğer can alıcı nokta ise "atanamayan adayın toplum nezdinde öğretmen olarak meşruiyet kazanamaması" (f=5) durumudur. Sistem, adaya diplomasını vermesine rağmen onu resmi olarak istihdam etmediğinde, toplum da bireyin mesleki kimliğini askıya almakta ve onu "diplomalı işsiz" parantezine sıkıştırmaktadır. K3 rumuzlu katılımcının aktardığı mikro sosyoekonomik deneyim bu sembolik şiddeti net bir biçimde örneklemektedir:

“Atanma kaygısı ve toplumda beklentilerin karşılık bulamaması. Örneğin 'daha öğretmen olamadın mı?' sorusuna maruz kalmak.” (K3)

Son olarak, eğitim fakültelerinin niteliksel erozyonuna ve bu erozyonun adaylarda yarattığı "ne yapacağını kestirememe" durumuna yönelik eleştiriler de dikkat çekicidir. Kurumsal nitelik kaybı ve bunun aday kimliği üzerindeki bulanıklaştırıcı etkisi bir katılımcı tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

“Günümüzde öğretmenlik mesleğinin göz ardı edildiğini düşünüyorum. Eğitim fakültelerinde gerçekten kaliteli bir eğitim verilmediğini ve bunun üzerine öğretmen adaylarının ne yapacaklarını kestiremediklerini düşünüyorum.” (K12)

Özetle; Türkçe öğretmeni adaylarını alternatif kariyer patikaları aramaya zorlayan dinamikler, yalnızca bireysel birer tercih veya motivasyon eksikliği değil; makro düzeydeki istihdam politikaları, mesleki itibar erimesi ve yapısal belirsizliklerin adayın öznelliği üzerinde kurduğu çok boyutlu bir baskının ürünüdür.

3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Karşılaştıkları Zorluklar ve Gelecek Kaygılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları/karşılaşmayı bekledikleri zorluklar ile geleceğe yönelik taahhüt ettikleri kaygılar çözümlenmiştir. Katılımcıların ifadelerinden hareketle üretilen kodların sınıf düzeylerine göre frekans dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Karşılaştıkları Zorluklar ve Gelecek Kaygılarına İlişkin Görüşleri

Kodlar	f (2. Sınıf)	f (3. Sınıf)	f (Toplam)
Atanamamak / Kontenjan yetersizliği	16	19	35
İşsiz kalma korkusu	5	2	7
Mesleki/Alan yönünden yetersizlik hissi	5	2	7
Ekonomik kaygılar (Düşük maaş alanları)	2	2	4
Mülakat sisteminde elenme riski	1	3	4
Öğretmen Akademisi sürecinin yarattığı belirsizlik	3	1	4
Yabancı dillerin ve dijital dilin Türkçeye olumsuz etkisi	2	2	4
Öğretmene yönelik şiddet olayları	2	1	3
Sığınmacı/Yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim zorluğu	1	2	3
Zorunlu doğu görevi kaygısı	2	0	2
Liyakatsiz uygulamalarla karşılaşma endişesi	1	1	2
Lisansüstü eğitime (Yüksek lisans) kabul edilmeme korkusu	1	0	1
Kariyer süreçlerinde geç kalmışlık/Yaş kaygısı	1	0	1
Eğitim politikalarındaki genel belirsizlikler	0	1	1

Kodlar	f (2. Sınıf)	f (3. Sınıf)	f (Toplam)
Sınavda (KPSS) başarısız olma korkusu	0	1	1
Geleceğe yönelik herhangi bir kaygı taşımama	0	3	3

Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının gelecek projeksiyonlarını gölgeleyen ve en yüksek frekansla kristalize olan baskın kaygı ögesinin "atanamamak" (f=35) olduğu görülmektedir. Katılımcı sayısının çok üzerinde bir yoğunlukla dile getirilen bu kod, adayların zihinsel evreninde adeta aşılması gereken en büyük ontolojik bariyer olarak konumlanmaktadır. Atanamama korkusunu doğrudan "işsizlik" (f=7) ve adayın kendi pedagojik donanımını sorgulamasından kaynaklanan "mesleki yetersizlik hissi" (f=7) kodları takip etmektedir. Bu bağlamda, harcanan emeğin sistemsel bir karşılık bulamaması ihtimali adaylarda derin bir hayal kırıklığı riski yaratmaktadır. Nitekim K20 rumuzlu katılımcı bu durumu, "En büyük kaygım çabalarımın boşuna olması. Bunca yıl hazırlandıktan sonra ya atanamazsam?" sorusuyla özetleyerek emeğin boşa gitme kaygısını somutlaştırmıştır.

Veriler sınıf düzeyleri açısından deşifre edildiğinde, kıdemler arasındaki kaygı motivasyonlarının somut gerçekliklere göre farklılaştığı müşahede edilmektedir. 2. sınıf düzeyindeki adaylarda "işsizlik" (f=5), "mesleki yetersizlik" (f=), "Öğretmen Akademisi" (f=3) ve "doğu görevi" (f=2) gibi kodlar daha yoğundur. Henüz yolun başında olan bu adayların, hem mesleğin icrasına (alanı öğretebilme becerisine) hem de yeni yasal düzenlemelerle (Milli Eğitim Akademisi vb.) uzayan ve belirsizleşen istihdam süreçlerine karşı çok yönlü bir endişe sarmalında oldukları görülmektedir. Yeni yasal prosedürlerin yarattığı kronolojik uzama ve ekonomik sıkışmışlık hissi K18, K26 ve K27 rumuzlu katılımcıların alıntılarında net bir şekilde izlenebilmektedir:

"Öncelikle kesin bir şekilde atanamayacağımın kaygısı var. Ondan önce ise akademiye girebilme kaygısı. Mesleği elimize aldığımızda ise o günün şartlarına göre doygun bir maaş alamamak." (K18)

"Kaygım doğu görevi yapmak zorunda olmam. Maaşımın bana ileride yetip yetmeyeceği ve atanabilecek miyim gibi kaygılar." (K26)

"Hak ettiğim değeri görememek, atanamamak ve öğretmen olabilmek için alınması gereken eğitim süresinin uzaması ve bu sebeple yaşın çok ilerlemesi." (K27)

Buna karşın 3. sınıf düzeyine gelindiğinde, "mesleki yetersizlik" ve "işsizlik" gibi genel korkuların azaldığı, buna mukabil nesnel eleme mekanizmalarını temsil eden "mülakatta elenmek" (f=3) kodunun yükselişe geçtiği görülmektedir. Dikkat çekici bir diğer bulgu ise, sadece 3. sınıfta ortaya çıkan "kaygım yok" (f=3) yanıtıdır. Bu durum, mezuniyete yaklaşan bazı adayların mesleki kanıksama yaşadıklarını veya alternatif planlar geliştirerek (akademisyenlik, TÖMER vb.) sistem baskısını absorbe ettiklerini göstermektedir.

Son olarak, Türkçe öğretmenliği branşına özgü mikro zorlukların da verilere yansımaları çalışmanın özgün yönlerinden biridir. Adaylar, günümüz sınıf ekolojilerindeki demografik dönüşümün bir sonucu olan "yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim zorluğu" (f=3) ile dijitalleşmenin getirdiği dilsel deformasyonu içeren "yabancı dillerin ve dijital dilin Türkçeye olumsuz etkisi" (f=4) kodlarını geleceğe yönelik pedagojik birer zorluk alanı olarak tanımlamışlardır. K5 rumuzlu katılımcı, Türkçe öğretmenlerinin gelecekte karşı karşıya kalacağı bu kültürel ve dilsel dönüşümü şu sözlerle deşifre etmektedir:

“Gelişen günümüz dünyasında öğrencilerin çok fazla sosyal medya kullanması ve bu platformlardaki dilleri benimsemesi, kısaltmalar kullanarak konuşmaları ya da yabancı dillere olan özentileri.” (K5)

Özetle; Türkçe öğretmeni adaylarının gelecek kaygıları makro-politik istihdam krizlerinden (atama, mülakat), mikro-pedagojik alan zorluklarına (sınıf içi dil deformasyonu, sığınmacı öğrencilerle iletişim) kadar uzanan geniş ve girift bir yelpazede şekillenmektedir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Beklenti ve Taleplerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi doğrultusunda, Türkçe öğretmeni adaylarının gelecekte icra edecekleri mesleğin yapısal, ekonomik ve pedagojik şartlarını iyileştirmeye yönelik makro ve mikro düzeydeki beklenti, talep ve politika önerileri çözümlenmiştir. Elde edilen kodların sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Beklenti ve Taleplerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	f (2. Sınıf)	f (3. Sınıf)	f (Toplam)
Ekonomik şartların iyileştirilmesi (Maaş artışı)	4	8	12
Atama kontenjanlarının artırılması	5	6	11
Sınıf mevcutlarının pedagojik düzeye çekilmesi	4	4	8
Mesleki saygınlığın ve kurumsal değer artırılması	3	4	7
Hizmet süresini tamamlayanların emekliliğe teşvik edilmesi	4	3	7
Güvencesiz istihdamın (Ücretli öğretmenlik) sonlandırılması	2	1	3
Köy okullarının fiziki ve altyapı şartlarının iyileştirilmesi	2	1	3
Özel sektördeki sömürü ve çalışma saatlerinin düzenlenmesi	2	1	3
Günlük okul/ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi	1	2	3
Okulların teknolojik altyapı ve araç-gereç (Akıllı tahta vb.) imkanlarının artırılması	0	3	3
Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Akademi süreçlerinin revize edilmesi	1	1	2
Bürokrasi ve öğretmen üzerindeki idari iş yükünün azaltılması	0	2	2
Seçme sınavlarındaki mülakat uygulamasının kaldırılması	1	0	1
Mevcut şartlardan memnuniyet / Herhangi bir beklentinin olmaması	1	1	2

Tablo 4 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki gelecekte en baskın beklentisinin "ekonomik şartların iyileştirilmesi/maaş artışı" (f=12) yönünde olduğu görülmektedir. Mesleğe adım atmadan önce maruz kalınan makro-ekonomik dalgalanmalar, adayların öncelikli olarak "insani yaşam standartları" talep etmesine yol açmaktadır. Bu durumu takip eden en yoğun talep ise istihdam krizine doğrudan bir çözüm olarak sunulan "atama kontenjanlarının artırılması" (f=11) kodudur. Katılımcılar, sistemin tıkanıklığını aşmak için sadece kontenjan artışı istememekte; aynı zamanda "hizmet süresini tamamlayan kıdemli öğretmenlerin emekliliğe teşvik edilmesi" (f=7) ve güvencesiz bir emek sömürüsü olarak görülen "ücretli öğretmenlik uygulamasının sonlandırılması" (f=3) gibi

yapısal/radikal reformlar önermektedirler. Ekonomik güvence arayışı ve enflasyonist ortamın yarattığı kaygı, K4 ve K5 rumuzlu katılımcılar tarafından şu sözlerle formüle edilmiştir:

“Eşit koşullar altında çalışmak ve emeğimin karşılığını alabilmek. Enflasyona oranla yaşam mücadelesi vermemek için insani bir ücret almak.” (K4)

“Maaş konusunda iyileştirmeler yapılabilir. Çalışma şartları devlet açısından rahat ama özel kurumlarda çalışma saatleri düzenlenebilir.” (K5)

Bulgular sınıf düzeyleri açısından deşifre edildiğinde, mezuniyete daha yakın olan 3. sınıf öğrencilerinin taleplerinin "sınıf içi ekolojiye ve profesyonel meslek haklarına" doğru evrildiği görülmektedir. Örneğin, okulların teknolojik donanım yetersizliklerini içeren "altyapı ve araç-gereç imkanlarının artırılması" (f=3) ile okullardaki kırtasiyeciliği eleştiren "idari iş yükünün azaltılması" (f=2) kodları yalnızca 3. sınıf düzeyinde zikredilmiştir. Kıdem arttıkça adaylar, sadece istihdam edilmeyi değil, istihdam edilecekleri mekanların niteliğini de sorgulamaya başlamaktadırlar. Okul ortamının fiziksel ve teknolojik olarak düzenlenmesi talebi K9 rumuzlu katılımcı tarafından şöyle aktarılmıştır:

“Okullarda genel olarak iyileştirmeler yapılmalı. Okul ortamı hem öğrenci hem de öğretmene yönelik uygun hale getirilmeli. Okullarda alt yapı sistemleri düzenlenmeli. Akıllı tahta, internet erişimi iyileştirilmeli.” (K9)

Adayların sisteme yönelik en özgün önerilerinden biri de Türkçe öğretmenlerinin istihdam alanını genişletmeye yönelik stratejik hamlelerdir. K3 rumuzlu katılımcı, *“Türkçe öğretmenlerinin atama kontenjanının artırılması. Bir de liselerde de derse girebilmeleri sağlanabilir. Bu sayede ihtiyaçta artış olacaktır.”* diyerek branşın kurumsal sınırlarının genişletilmesini önermiştir.

Öte yandan adaylar, "yeni nesil" öğretmenler olarak sahip oldukları dijital sermayenin ve güncel pedagojik formasyonun eğitim sistemine entegre edilmesi noktasında öncelik talep etmektedirler. K12 rumuzlu katılımcı, bu kuşaksal önceliği ve teknolojik sermayeyi şu şekilde savunmaktadır:

“Atamaların önü açılmalı ve biz yeni nesil öğretmenlere öncelik verilmeli diye düşünüyorum. Bizler yeni teknolojilerden haberdar olarak eğitime ve öğretime verimli katkılar sunabilecek düzeydeyiz.” (K12)

Son olarak, son dönem eğitim politikalarının merkezinde yer alan Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) ve kurumsal yansımalarına yönelik yapısal revizyon talepleri de öne çıkmaktadır. Adaylar mesleğin sadece ekonomik değil, sosyopsikolojik haysiyetinin de korunmasını talep etmektedirler. Nitekim K8 rumuzlu katılımcı, *“Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı artırılmalı diye düşünüyorum. Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda da iyileştirmeler yapılmalıdır. Ayrıca öğretmenlere psikolojik destek de verilmeli diye düşünüyorum.”* diyerek, yeni yasal düzenlemelerin adayı destekleyen psikososyal mekanizmalar içermesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Eğitim ve Alandaki Yeterliliklere Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda, Türkçe öğretmeni adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlik yapmak dışındaki en güçlü alternatif kariyer rotası olan "akademik kariyer" süreçlerine ve bu alanda kendilerinden beklenen kurumsal/entelektüel yeterliliklere ilişkin algıları analiz edilmiştir. Katılımcıların ifadelerinden hareketle üretilen kodların sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Kariyer ve Alandaki Yeterliliklere İlişkin Görüşleri*

Kodlar	f (2. Sınıf)	f (3. Sınıf)	f (Toplam)
Yabancı dil (İngilizce) yeterliliği	15	14	29
Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES)	6	11	17
Akademik yazım ve tez yazabilme becerisine sahip olmak	7	9	16
Üst düzey alan bilgisine/literatür hakimiyetine sahip olmak	7	4	11
Akademik başarı (Lisans mezuniyet ortalaması)	3	6	9
Üniversitelerin uyguladığı yazılı/sözlü bilim sınavları	3	5	8
Bilimsel merak ve araştırmacı ruha sahip olmak	1	3	4
Etkili iletişim ve kendini iyi ifade edebilme becerisi	1	0	1
Akademik kariyer süreçleri hakkında bilgi sahibi olmama	4	4	8

Tablo 5 verileri genel hatlarıyla incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim ve akademik kariyer kapısını aralamada en kritik bariyer ve gereklilik olarak "yabancı dil (İngilizce) yeterliliği" (f=29) kodunu gördükleri tespit edilmiştir. Ana dili eğitimi alanında lisans öğrenimi gören adayların, küresel akademik ekosisteme entegre olabilmek veya kurumsal barajları aşabilmek adına yabancı dil becerisini ilk sıraya koymaları dikkat çekicidir. Bu baskın kodu sırasıyla, ulusal düzeydeki standart seçme sınavını temsil eden "ALES" (f=17) ve bilimsel üretim süreçlerinin temelini oluşturan "akademik yazım ve tez yazabilme becerisi" (f=16) takip etmektedir. Adayların hem bürokratik-resmi prosedürlerin (sınavlar) hem de metodolojik yeterliliklerin (tez yazma) farkında oldukları müşahade edilmektedir. Nitekim K34 rumuzlu katılımcı, küresel dil sermayesi ile yerel alan hakimiyeti arasındaki bu dengeyi, *"En az bir dil bilmesi gerekli. Aynı zamanda alanında yapılan araştırmalardan haberdar olmalı, yetkin de olmalı."* (K34) sözleriyle ifade etmiştir.

Bulgular sınıf düzeyleri açısından diyakronik bir analize tabi tutulduğunda, adayların kıdemi arttıkça akademik kariyerin resmi ve metodolojik süreçlerine dair algılarının daha gerçekçi ve kurumsal bir zemine oturduğu görülmektedir. Örneğin, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerde "ALES" (f=6) ve "lisans ortalaması" (f=3) gibi kodlar daha düşük frekanstayken; 3. sınıf düzeyinde ALES kodu yaklaşık iki katına (f=11) çıkmış, lisans ortalaması (f=6) ve "bilim sınavı" (f=5) kodlarında da belirgin artışlar kaydedilmiştir. Benzer şekilde, entelektüel birer sermaye olan "tez yazabilme becerisi" (f=9) ve "araştırmacı ruha sahip olmak" (f=3) kodları da 3. sınıflarda zirveye ulaşmıştır. Bu durum, mezuniyete yaklaşan öğrencilerin akademik kariyer süreçlerini sadece soyut bir istek olarak görmediklerini, sürecin nesnel aşamalarını (YDS, ALES, transkript, jüri) zihinlerinde somutlaştırmaya başladıklarını göstermektedir. Kurumsal prosedürlere yönelik bu net farkındalık K3 ve K38 rumuzlu katılımcıların ifadelerinde açıkça görülmektedir:

"Bilim sınavını biliyorum, üniversiteler kendi bünyesinde hazırlıyor. YDS'yi ÖSYM'nin yaptığını biliyorum. Bir de yüksek lisans tez savunma jürisi olduğunu biliyorum." (K3)

"Bildiğim kadarıyla Türkçe Eğitimi'nde yüksek lisansta ortalamanın 2,50 ve üzeri olması yeterli. ALES ve bilim sınavına girmek gerekiyor." (K38)

Buna karşın, her iki sınıf düzeyinde de dörder katılımcının (f=8) akademik kariyer süreçlerine dair "pek bilgim yok" şeklinde görüş bildirmesi analizin bir diğer yönüdür. Bu durum, lisans eğitimi süresince adayların bir kısmının odağını tamamen MEB istihdam süreçlerine (KPSS) çevirdiğini ve akademi alternatifine yönelik kurumsal bir rehberlik eksikliği yaşadıklarını düşündürmektedir. Ayrıca, 2. sınıfta nispeten daha yüksek olan "üst düzey alan bilgisine sahip olma" (f=7) kodunun 3. sınıfta (f=4) gerilemesi, öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe akademik başarıyı sadece soyut bir "çok şey bilme" durumu olarak değil; yabancı dil, ALES ve metodoloji gibi nesnel/ölçülebilir kriterler üzerinden tanımlamaya başlamalarıyla açıklanabilir.

Özetle; Türkçe öğretmeni adaylarının akademik kariyer algıları, ulusal seçme mekanizmaları ile küresel dil ve metodoloji standartlarının bir bileşiminden oluşmaktadır. Adaylar, öğretmenlik dışındaki en prestijli çıkış yolu olan akademisyenliği, aşılması gereken nesnel barajlar ve kazanılması gereken entelektüel becerilerle örülü kurumsal bir süreç olarak kodlamaktadırlar.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alan Yazını Hakimiyetleri ve Akademik Araştırma Eğilimlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi çerçevesinde, Türkçe öğretmeni adaylarının kendi alanlarındaki bilimsel gelişmeleri, makaleleri ve projeleri takip etme düzeyleri ile gelecekte alana yönelik gerçekleştirmeyi planladıkları akademik araştırmaların tematik eğilimleri çözümlenmiştir. Elde edilen kodların sınıf düzeylerine göre frekans dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alan Yazını Takip Durumları ve Potansiyel Araştırma Konularına İlişkin Görüşleri*

Kodlar	f (2. Sınıf)	f (3. Sınıf)	f (Toplam)
Alan yazını Takip Durumu			
Bilimsel araştırmaları takip ediyorum	11	14	25
Bilimsel araştırmaları takip etmiyorum / Düzenli izlemiyorum	11	5	16
Tasarlanan Akademik Araştırma Temaları			
Türk dilindeki değişimler ve yabancı kelimelerin etkisi	10	1	11
Geleceğin öğretmen adaylarının kaygıları ve sorunları	2	2	4
Türkçe eğitimi ve dijital teknoloji entegrasyonu	2	1	3
Dilbilgisi öğretimi ve sorunları	1	2	3
Yabancılarla Türkçe öğretimi ve TÖMER süreçleri	1	1	2
Eğitim fakültelerinin tarihçesi ve kurumsal gelişimi	2	0	2
Türk devletleri/toplulukları kültürü ve dil ilişkisi	1	1	2
Türkçenin ağız, şive ve diyalekt özellikleri	0	2	2
Lisans derslerinin yeterliliği ve müfredat analizleri	0	2	2
Toplumsal dönüşüm ve sosyal çürüme olgusu	1	0	1
Toplumdaki/Okullardaki kitap okuma oranlarının yetersizliği	1	0	1
Günlük konuşma dilindeki üslup ve kullanım sorunları	0	1	1
Türkçe öğretmenlerinin kendi dillerine olan hakimiyetleri	0	1	1
Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi uygulamaları	0	1	1
Milli Eğitim Akademisinin öğretmenler üzerindeki etkisi	0	1	1

Kodlar	f (2. Sınıf)	f (3. Sınıf)	f (Toplam)
Türkçenin güncel kullanım problemleri ve kirlenme	0	1	1
Osmanlı Türkçesi öğretimi ve karşılaşılan güçlükler	0	1	1
Eski Türk Edebiyatı öğretimine yönelik yaklaşımlar	0	1	1
Okul ekolojisinde akran zorbalığı olgusu	0	1	1
Ulusal eğitim ve sınav sisteminin branşa etkileri	0	1	1
Tarihsel süreçte Türklerin kullandığı alfabeler	0	1	1

Tablo 6 verileri bütüncül bir yaklaşımla incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun (f=25) alandaki bilimsel araştırmaları takip ettiklerini beyan ettikleri görülmektedir. Bu bulgu, adayların lisans eğitimi sürecinde sadece pasif birer öğrenici olarak kalmadıklarını, branşın akademik literatürüne karşı da entelektüel bir merak beslediklerini göstermektedir. Adayların potansiyel olarak tasarladıkları akademik araştırma konuları analiz edildiğinde ise, en yüksek farkındalıkla öne çıkan tematik odağın "Türk dilindeki değişimler ve yabancı kelimelerin etkisi" (f=11) olduğu tespit edilmiştir. Ana dili eğitimi veren bir branşın uygulayıcıları olarak adayların, dildeki küreselleşme/dijitalleşme kaynaklı dönüşümleri ve kelime kadrosundaki kirlenmeyi birincil araştırma problemi olarak kodlamaları mesleki kimlikleriyle doğrudan ilişkilidir. Nitekim K7 ve K33 rumuzlu katılımcılar dildeki bu morfolojik ve semantik dönüşümleri şu şekilde akademik birer araştırma nesnesi haline getirmişlerdir:

"Takip ediyorum. Makale yayınlayacak olsaydım Türkçeye yerleşmiş yabancı kelimeler üzerine bir çalışma yapardım." (K7)

"Alanım ile ilgili dil çalışmalarını takip ediyorum. Türkçeye giren yeni kelimeleri, çıkan kelimelerin sebebini, yeni eklenen dil kurallarını takip ediyorum. Türkçenin kullanımını üzerine bir çalışma yapabilirdim." (K33)

Veriler sınıf düzeyleri açısından deşifre edildiğinde, kıdemler arasında hem literatür takip alışkanlıklarında hem de araştırma temalarında son derece keskin ve anlamlı bir farklılaşma dikkati çekmektedir. 2. sınıf düzeyinde literatürü takip edenler ile etmeyenlerin oranı eşitken (f=11), 3. sınıf düzeyinde takip etmeyenlerin sayısı bariz bir düşüşle 5'e gerilemiş, takip edenlerin frekansı ise 14'e yükselmiştir. Bu durum, üst sınıflara geçildikçe artan akademik ödev yükü, seminer dersleri ve kişisel olgunlaşmanın bir sonucu olarak öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bazı adayların bu takibi sadece pasif bir okuma olarak değil, fonlanan projeler üzerinden aktif birer uygulamaya dönüştürdükleri görülmektedir. K18 rumuzlu katılımcının şu ifadeleri, lisans düzeyindeki araştırma ekosisteminin somut birer çıktısı niteliğindedir:

"Zaman zaman, dersler gerektirdiğinde belirli çalışmaları araştırıyorum. Bununla birlikte Tübitak -2209 projesi için bir çalışma sürecim de var. Yapacağım çalışmanın alana yüksek katkısı olmasını ve meslektaşlarıma ilham olmasını temenni ediyorum." (K18)

Sınıf kademine göre şekillenen ikinci önemli fark ise tasarlanan araştırma konularının çeşitliliğinde ve mikro-pedagojik odaklarında kendini göstermektedir. 2. sınıfların araştırma vizyonu büyük oranda "Türk dilindeki değişimler" (f=10) gibi makro ve genel bir alana sıkışmışken, 3. sınıflarda bu odak parçalanarak inanılmaz bir tematik zenginliğe ulaşmıştır. 3. sınıf adayları; "Türkçenin ağız/şive özellikleri" (f=2), "lisans derslerinin yeterliliği" (f=2), "akran zorbalığı" (f=1), "Milli Eğitim Akademisi" (f=1), "konuşma eğitimi" (f=1), "Osmanlı Türkçesi" (f=1) ve "akademik sınav sistemleri" (f=1) gibi çok daha spesifik, uygulama temelli ve

eleştirel konulara yönelmişlerdir. Üst sınıfa geçen adayın pedagojik alan bilgisi geliştikçe, okul ortamındaki gerçek sorunları ve müfredat açıklarını daha net görebildiği anlaşılmaktadır. Örneğin, toplumsal duyarlılıklar ile eğitim süreçlerini harmanlayan K39 ve K53 rumuzlu katılımcılar, alan yazınındaki eksiklikleri şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Zaman zaman takip etmeye çalışıyorum. Türkçe öğretiminin öğrenciler için önemi adlı bir makale yayınlamak isterdim. Çünkü Türkçe öğretimi bilincinin az olduğunu düşünüyorum.” (K39)

“Tübitak projelerini takip ediyorum. Müfredattaki kitap okuma etkinliklerine rağmen okuma oranının neden düşük olduğuyla ilgili bir çalışma yapabildim.” (K53)

Son olarak, 2. sınıf düzeyinde ortaya çıkan "sosyal çürüme" (f=1) ve "eğitim fakülteleri tarihçesi" (f=2) gibi kodlar ile 3. sınıfta somutlaşan "teknoloji entegrasyonu" (f=1) kodları, adayların sosyolojik, tarihsel ve fütüristik bakış açlarına sahip olduklarını kanıtlamaktadır. K59 rumuzlu katılımcı, çağın gereksinimi olan bu teknolojik yönelimi, *“Araştırmaları şu an çok sık takip edemiyorum. Eğer bir araştırma yayınlayacak olsam bu Türkçe eğitimi ve teknoloji konularını içeren bir makale olurdu.”* diyerek teyit etmiştir.

Özetle; Türkçe öğretmeni adaylarının alan yazını algısı, akademik kıdem arttıkça pasif takipçilikten aktif ve spesifik proje üreticiliğine doğru evrilmektedir. Adaylar, Türkçenin güncel kullanım sorunlarından sınıf içi mikro-politik krizlere kadar geniş bir vizyonla, geleceğin "araştırmacı öğretmen" rol modeline uygun bir akademik refleks sergilemektedirler.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, göreve başlamanın ve mesleki istihdam süreçlerinin giderek yapısal bir krize dönüştüğü günümüz eğitim ekosisteminde, Türkçe öğretmeni adaylarının gelecek projeksiyonları, mesleki beklentileri, maruz kaldıkları gelecek kaygıları ve alternatif kariyer rotaları Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı 2. ve 3. sınıf öğrencileri bağlamında art zamanlı bir yaklaşımla incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen dinamik veriler, öğretmen adaylarının zihinsel dünyasının makro-politik istihdam bariyerleri ile mikro-pedagojik sınıf gerçeklikleri arasında girift bir sıkışmışlık yaşadığını göstermektedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın en baskın ve kronik sonucu, Türkçe öğretmeni adaylarının gelecek algılarını ve mesleki kimlik ve gelişimlerini olumsuz etkileyen en temel unsurun "atanamamak ve kontenjan yetersizliği" olduğudur. Elde edilen bulgular, atanamama korkusunun adaylarda sadece ekonomik bir gelecek kaygısı yaratmadığını, aynı zamanda harcanan emeğin değersizleşmesi duygusuyla birlikte "olumsuz benlik algısına" ve henüz mesleğe başlamadan "mesleki yetersizlik hissine" yol açtığını kanıtlamaktadır. Bu durum, eğitim sosyolojisi bağlamında, adayların yoğun bir "istihdam dışı kalma" ve "atıl özneye dönüşme" tehdidi altında olduklarını göstermektedir. Sistemin sunduğu bu nesnel bariyer, adayları öğretmenlik dışındaki alternatif kariyer yollarını (özel sektör, farklı iş kolları) aramaya zorlayan temel motivasyon kaynağıdır.

Adayların sisteme yönelik eleştirilerinde ve gelecek kaygılarında, yakın dönemde yürürlüğe giren "Milli Eğitim Akademisi" ve sürekli dönüşen seçme/eleme mekanizmaları (mülakat vb.) merkezî bir yer tutmaktadır. Katılımcıların bir kısmı, öğretmen akademisi uygulamasının eğitim fakültelerinde verilen dört yıllık lisans eğitimini işlevsizleştirdiğini ve kurumsal bir "didaktik atalete" ya da kronolojik bir

uzamaya (yaş kaygısı, geç kalmışlık hissi) sebep olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, eğitim politikalarındaki ani ve radikal yapısal dönüşümlerin, adayın gözünde mesleki güvenceyi zedeleyen ve geleceği belirsizleştiren anksiyete kaynakları olarak kodlandığını göstermektedir.

Araştırmada göze çarpan bir diğer mikro-politik alan ise sınıf ekolojisine yönelik pedagojik kaygılardır. Katılımcılar, gelecekte adım atacakları sınıflarda kalabalık mevcutlarla karşılaşacak olmanın yanı sıra, günümüz Türkiye'sinin bir gerçeği olan "göçmen/yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kuramama" bariyerini ciddi bir zorluk alanı olarak tanımlamışlardır. Bu durum, lisans müfredatlarının güncel çok kültürlü sınıf ortamlarına ve demografik dönüşümlere yanıt vermede yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, kamusal istihdamın bu denli zorlaştığı bir iklimde MEB dışına yönelen adaylar için "özel sektör" (dershaneler, kurs merkezleri, özel okullar) bir kurtuluş yolu sunmamaktadır. Katılımcılar, özel sektörün denetimsiz iş yükünü ve sömürüye açık çalışma saatlerini yapısal birer engel olarak görmekte; bu alanın acilen devlet eliyle düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Adayların akademik kariyer ve alan yazını okuryazarlığına ilişkin algıları ise çalışmanın en iyimser ve özgün sonucunu oluşturmaktadır. Akademiye yönelme hedefi genel popülasyon içinde niceliksel olarak azınlıkta kalsa da adayların lisansüstü eğitim süreçlerinin kurumsal ve bürokratik şartlarına (ALES, YDS, bilim sınavı, transkript) yönelik bilgi seviyeleri oldukça yüksektir. Entelektüel sermaye açısından, adayların büyük çoğunluğunun alan yazınındaki güncel araştırmaları, TÜBİTAK projelerini yakından takip ettiği ve özellikle "Türk dilindeki dijital kirlenme, yabancı kelimelerin istilası ve kullanım sorunları" üzerine somut araştırma problemleri tasarladıkları görülmüştür. Sınıf kıdemi arttıkça (2. sınıftan 3. sınıfa geçildikçe) alan yazını takibinin pasif bir izlemeden, daha somut ve yöntem bilimsel (akran zorbalığı, teknoloji entegrasyonu, ağız özellikleri vb.) araştırma eğilimlerine evrilmesi, lisans eğitiminin adaya kazandırdığı bilimsel okuryazarlık ve "araştırmacı öğretmen" kimliğinin olumlu bir yansımasıdır.

Öneriler

Araştırmanın ampirik sonuçlarından hareketle, eğitim sisteminin makro-politik düzeyinden mikro-sınıf uygulamalarına ve gelecek araştırmalara yönelik şu somut politika önerileri geliştirilmiştir:

Makro-Politik ve İstihdam Düzeyindeki Öneriler

- **Arz-Talep Dengesi ve Kontenjan Düzenlemesi:** Eğitim fakültelerinin ve özellikle Türkçe öğretmenliği bölümlerinin öğrenci kontenjanları, MEB'in uzun vadeli projeksiyonları ve net öğretmen ihtiyacı doğrultusunda uyarlanmalıdır. Mezun enflasyonunu engellemek adına kontenjanlar kademeli olarak azaltılmalı, böylece adayların mezuniyet sonrasında maruz kaldıkları ontolojik atanamama kaygısı ve işsizlik baskısı hafifletilmelidir.
- **Sosyopolitik Güvence ve Mesleki Saygınlık:** Öğretmenlik mesleğinin toplumsal ve kurumsal haysiyetini korumak adına, adayları mezuniyet sonrasında uzun süre belirsizlik kulvarında bekleten çok aşamalı eleme mekanizmaları (mülakat, akademi vb.) adil, şeffaf ve akılcı bir zemine oturtulmalıdır. Adayların "hak ettiğim değeri göremeyeceğim" endişesini kırmak amacıyla, yeni göreve başlayan öğretmenlerin sosyo-ekonomik şartları, enflasyonist baskılardan arındırılarak insani ve tatminkâr bir düzeye çekilmelidir.

- **Özel Sektörün Denetimi ve Güvencesiz İstihdamın Tasfiyesi:** Kamusal istihdam alternatifi olarak görülen özel eğitim kurumlarındaki (kolejler, kurs merkezleri) çalışma saatleri, taban maaş uygulamaları ve iş yükleri, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile MEB koordinasyonunda sıkı bir hukuki denetime tabi tutulmalıdır.

Müfredat ve Kurumsal Gelişim Düzeyindeki Öneriler

- **Kariyer Planlama ve Alternatif Oryantasyon:** Eğitim fakültelerinin ilk yıllarından itibaren müfredata sadece MEB odaklı olmayan; akademik kariyer yollarını, TÖMER süreçlerini, uluslararası dil öğretim mekanizmalarını ve dijital yayıncılık gibi alternatif alanları tanıtan "Kariyer Planlama ve Akademik Yazım" dersleri entegre edilmeli, oryantasyon çalışmaları artırılmalıdır.
- **Çok Kültürlü Eğitim ve Göçmen Öğrenci Pedagojisi:** Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf içindeki en büyük pratik korkularından biri olan "yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim ve dil bariyeri" sorununu çözmek amacıyla, lisans programlarına "Yabancılara Türkçe Öğretimi" ve "Çok Kültürlü Sınıflarda Dil Yönetimi" gibi uygulamalı zorunlu dersler eklenmeli; okullarda göçmen öğrencilere ve velilerine yönelik çok boyutlu dil ve uyum oryantasyonları düzenlenmelidir.
- **Sınıf Mevcutlarının Yapılandırıcı Standartlara Çekilmesi:** Sınıf içindeki öğretim niteliğini artırmak ve adayın "kalabalık sınıflarda yetersiz kalma" anksiyetesini yönetmek adına, sınıf mevcutları yapılandırıcı eğitimin gerektirdiği azami pedagojik sınırlara (20-25 öğrenci) çekilmeli, derslik sayıları artırılarak yeni öğretmen istihdam alanları yaratılmalıdır.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneğinde yürütülmüştür. Gelecek çalışmalarda, farklı bölgelerdeki ve vakıf/devlet üniversitelerindeki Türkçe öğretmeni adaylarının gelecek algıları karşılaştırmalı ve boylamsal desenlerle incelenerek Türkiye geneli için daha kapsayıcı bir haritalandırma yapılabilir.
- Adayların TÜBİTAK projelerine ve alan yazını takibine yönelik gösterdikleri yüksek ilgi göz önünde bulundurularak, "Lisans Öğrencilerinin Akademik Girişimcilik Rollerini" üzerine nitel derinlemesi olan bağımsız çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acarbaş, M. ve Gözler, A. (2023). Eğitim Alanında Kariyer Basamakları, Kariyer Planlama ve Kariyer Gelişimi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 267-292.
- Ağaoğlu, E., (2002). Sınıf Yönetimi. (Ed. Z. Kaya) Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Ankara: Pegem-A Yayınları
- Alabaş, R., Kamer, T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 3/4- Sonbahar, s. 89-107.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1980). Eğitimde Yeni Yönler. Milli Eğitim Basımevi.
- Blanton, L. vd. (2003). Başlangıç düzeyindeki öğretmen niteliğine ilişkin yaklaşımlar: Araştırma yürütme modelleri (COPSSE Doküman No: RS-6).

- Gainesville, Florida: Florida Üniversitesi, Özel Eğitimde Personel Çalışmaları Merkezi.
- Cebeci Senger, H. (2007). Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri Kars İli Örneği (YL Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Free Press.
- Erkorkmaz, Ü. (2002). Örneklemeye yöntemleri ve bir uygulama (YL Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara, Türkiye: Yelken Tepe Yayınları.
- Freire, P. (1970). *Ezilenlerin pedagojisi*. New York: Herder and Herder.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivasyon ve kişilik*. New York: Harper and Row.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Müfredat ortak metni*. MEB Yayınları.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Viking Press.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen nitelikleri ve öğretmen yetiştirme programları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 345-367.
- UNESCO (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. EFA Global Monitoring Report.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Toplum içinde zihin: Yüksek düzey psikolojik süreçlerin gelişimi*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yurtseven Yılmaz, H. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının kariyer planları. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(Ö13), 658-676.