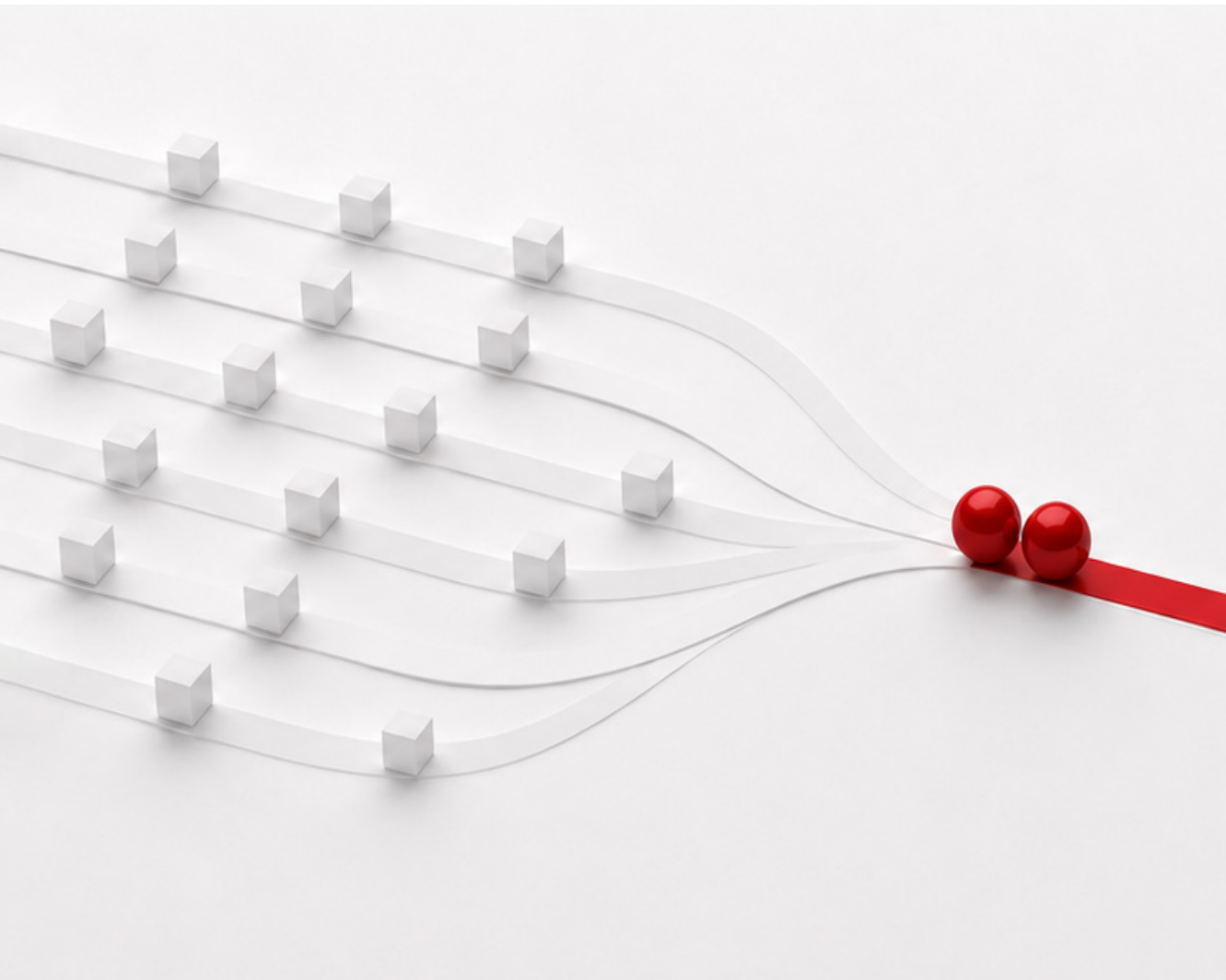


Okul İkliminde İş Birliği:

Okul Yönetimi ve Genç
Öğretmenlerin Etkileşimi



Okul Yöneticileri için Genç Öğretmenlerle Çalışma Kılavuzu

Münire Handan Kaya

Yazar

Münire Handan Kaya

Editör

Semra Gülen

Grafik Tasarım

Betül Berra Işık

Enstitü Sosyal | Okul İkliminde İş Birliği: Okul Yönetimi ve Genç Öğretmenlerin Etkileşimi

NUN Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları

Sertifika No: 79696

Birinci Baskı: Eylül 2026

Baskı ve Cilt: Turkuvaz Haberleşme ve Yayıncılık A.Ş.

Güzeltepe Mah. Mareşal Fevzi Çakmak Cad. B Blok No. 29/1/1 Eyüpsultan / İstanbul TÜRKİYE

Tel: 0212 354 30 00

Sertifika No. 46403

© 2026 Enstitü Sosyal

Bu yayının tüm hakları Enstitü Sosyale aittir. Enstitü Sosyalın izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama vd.) yollarla basımı, yayımı, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

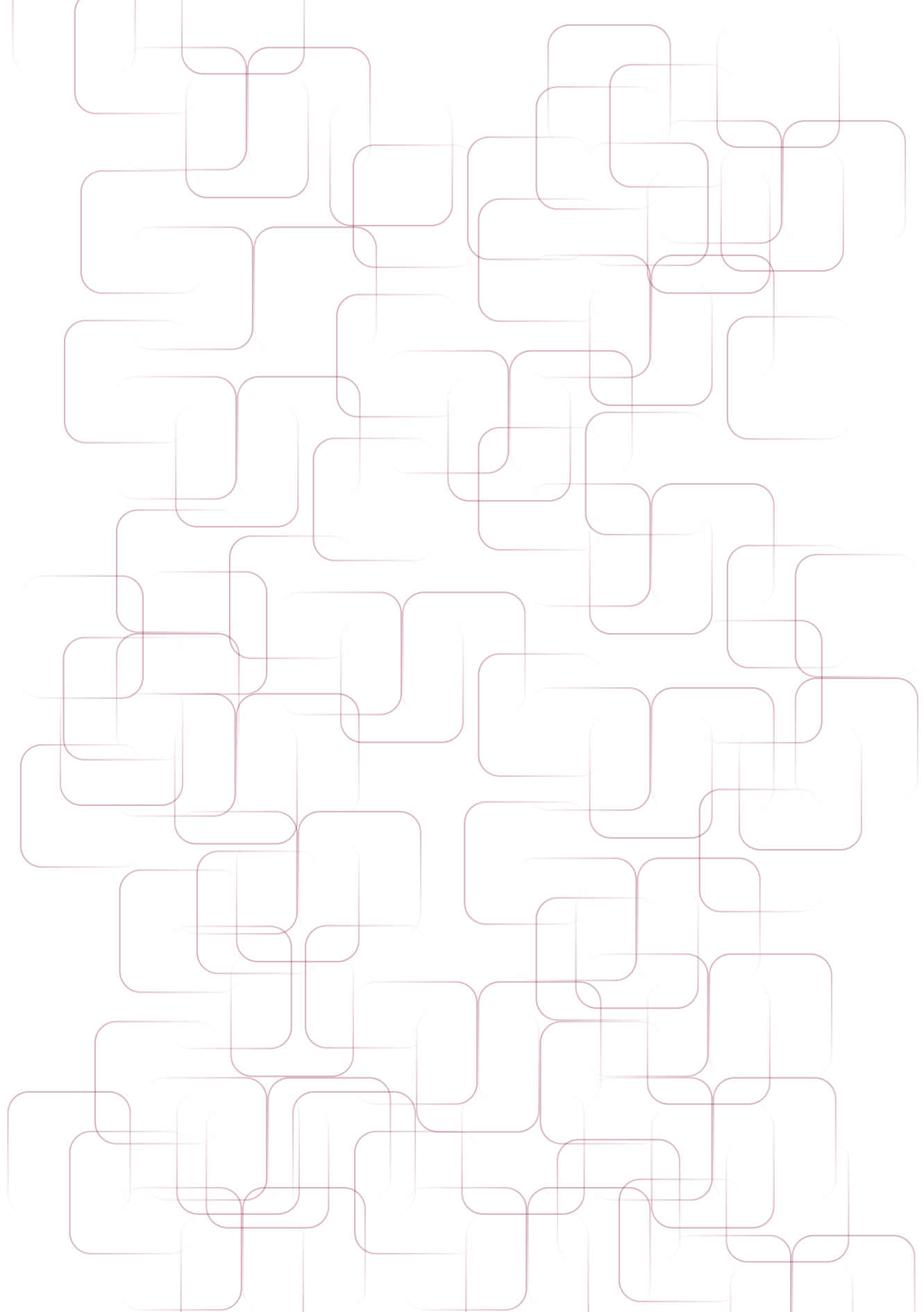
Enstitü Sosyal

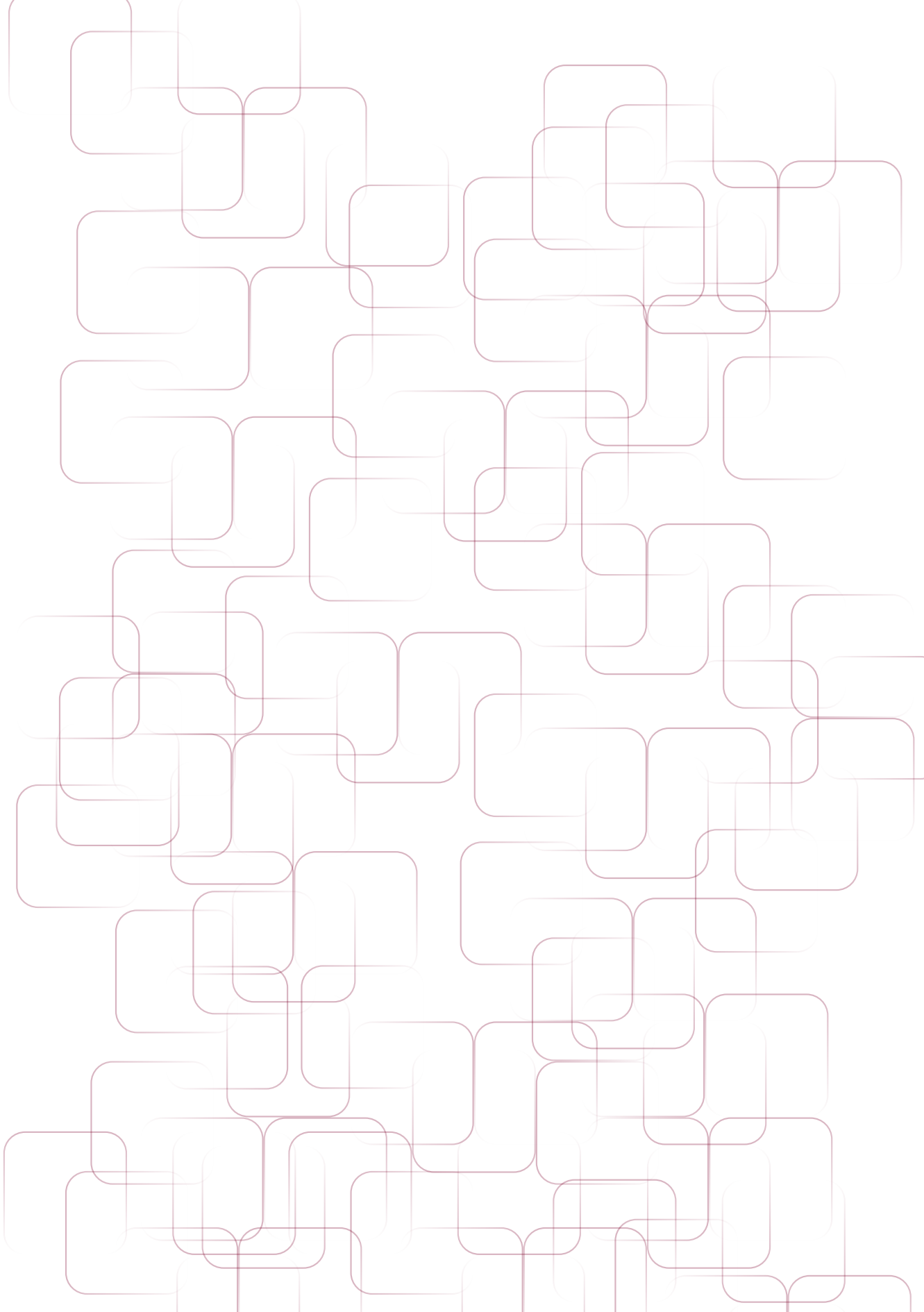
Burhaniye Mah. Hacı Reşit Paşa Sok. No. 18 Üsküdar / İstanbul TÜRKİYE

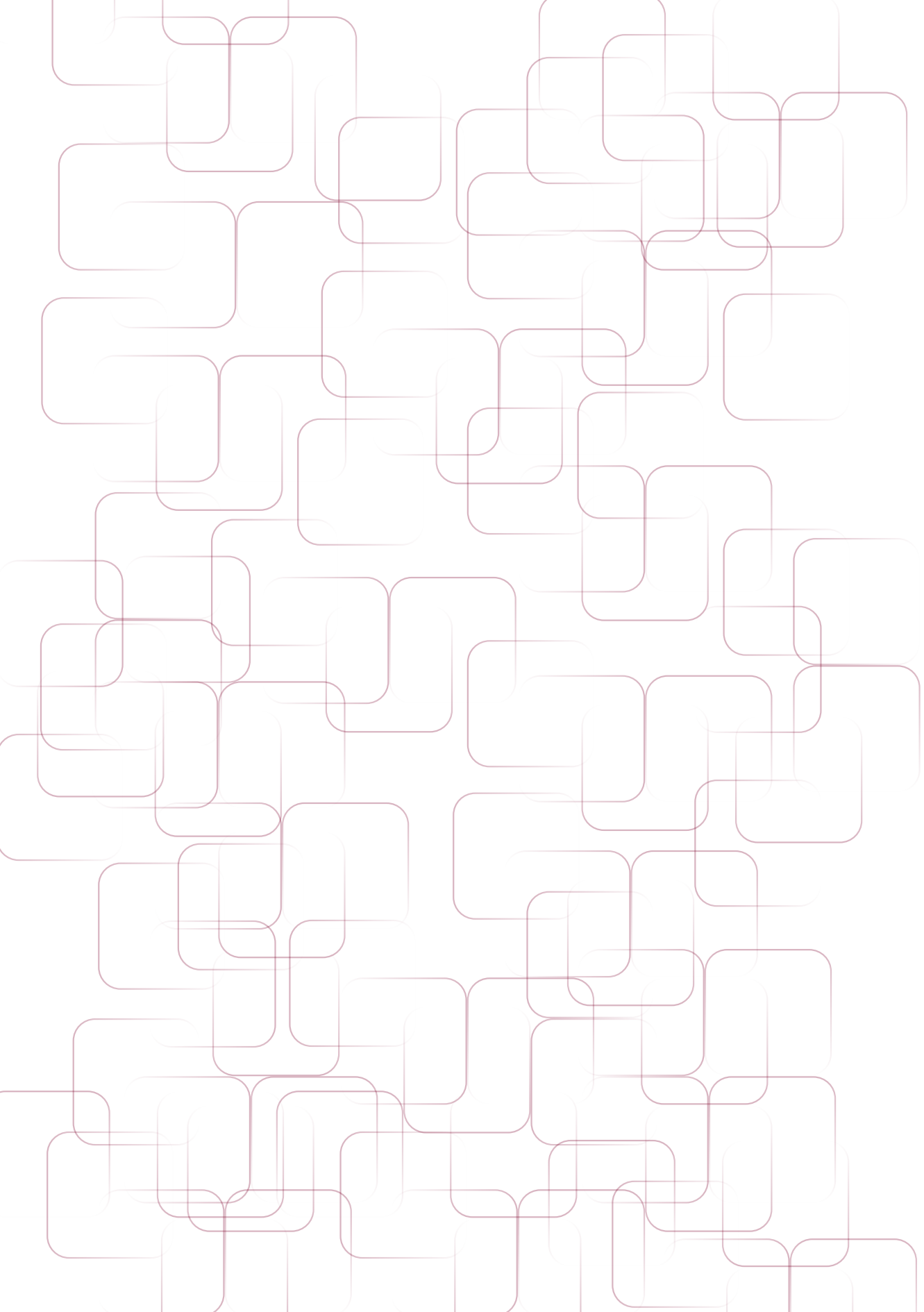
Tel: 0216 422 00 22 | <https://www.enstitusosyal.org> | info@enstitusosyal.org

İÇİNDEKİLER

Giriş	4
1. Öğretmenliğe Uyum Süreci	6
2. Uyum Sürecinde Zorluklar ve Fırsatlar	8
3. Genç Öğretmen Perspektifi	11
3.1. Okul Kültüründe Genç Öğretmen Algısı	11
3.2. Okul Kültürüyle İlk Karşılaşma	13
4. Okul Yöneticisinin Rolü: Destekleyici ve Müzakereci Liderlik ..	16
4.1. Danışman Öğretmen Aracılığıyla Destek	17
4.1.1. Danışman Öğretmenin Seçim Kriterleri	17
4.1.2. Danışman Öğretmenin Görevleri	18
4.1.3. Okula Uyum Sürecinin Yönetimi	19
4.2. Bireysel Takip ve Kurumsal Entegrasyon	21
5. Güçlü Başlangıçtan Güçlü Okula	24
5.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	24
5.1.1. Danışmanlık Modeli	24
5.1.2. Yönetsel Destek Modeli	26
Kaynakça	29







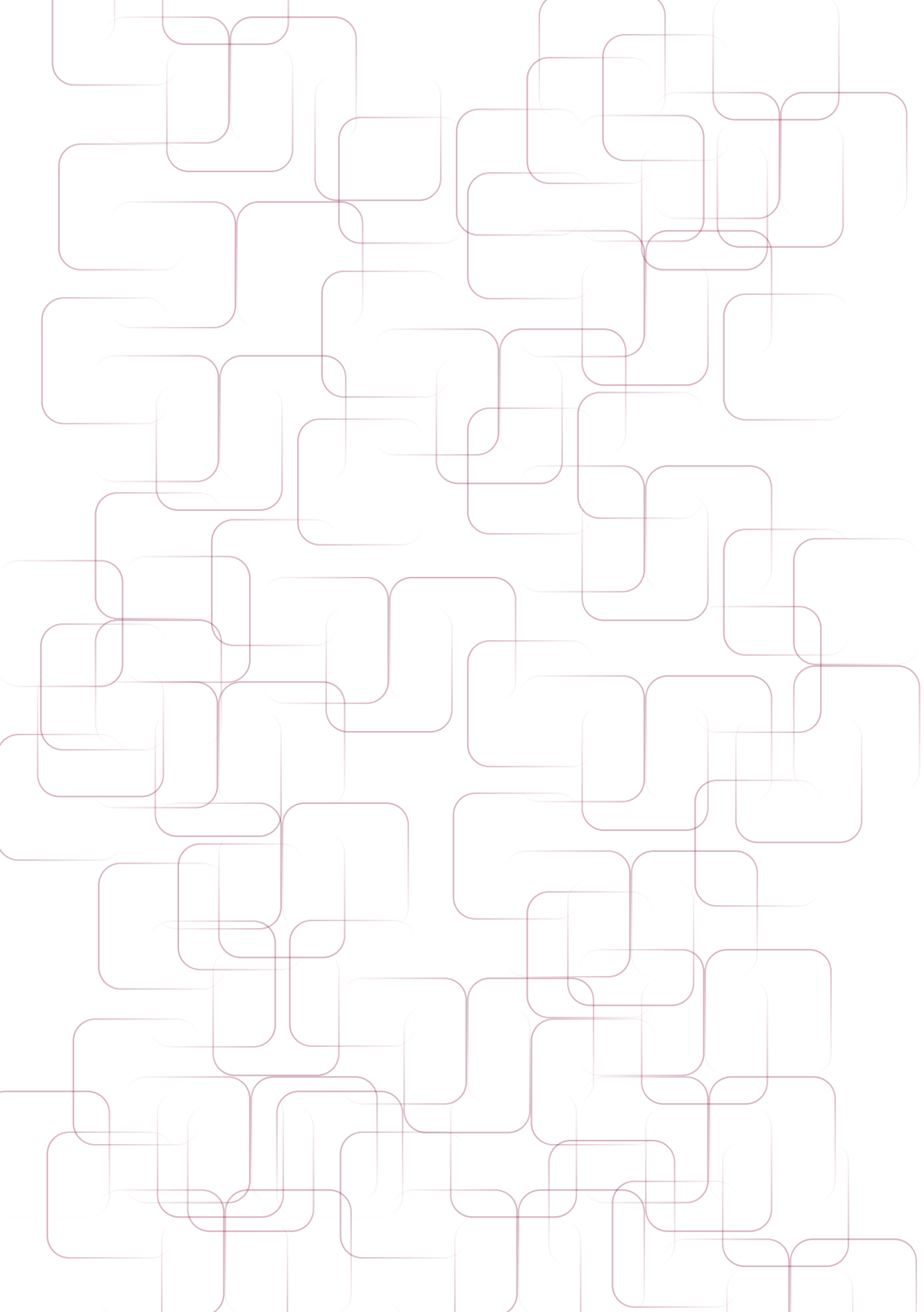
GİRİŞ

Okul yöneticileri, genç öğretmenlerin mesleğe ilk adımlarında çoğu zaman kritik fakat görünmez bir rol üstlenir. Günlük etkileşimlerde ortaya çıkan tutumlar, ilk temaslar ve yönetsel kararlar öğretmenin kendini güvende hissetmesini, okul kültürüne dâhil olma biçimini ve mesleki kimliğini inşa etme sürecini doğrudan etkiler. Bu süreçte atılan adımlar, hem öğretmenin okula uyumunu destekler hem de okulun ortak dili ile iş birliği kültürünün gelişimi için belirleyici bir zemin oluşturur.

Son dönemde öğretmen yetiştirme ve mesleğe hazırlık süreçlerinde önemli yapısal değişiklikler yaşanmıştır. Millî Eğitim Akademisi modeliyle akademi eğitimi tamamlayan öğretmenlerin doğrudan sözleşmeli öğretmen olarak göreve başlaması öngörülmüş; bu durum, okul temelli klasik aday öğretmenlik uygulamalarının kapsam ve işlevinin yeniden değerlendirilmesini

gerekli kılmıştır. Öte yandan, adaylık statüsü dışında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okula uyum ve rehberlik süreçlerini bütüncül biçimde ele alan uygulamaların sahada farklı şekillerde yürütüldüğü görülmektedir. Bu noktada okul yöneticisi, mevcut düzenlemeler ile öğretmenin sahadaki ihtiyaçları arasında denge kuran, öğretmenin mesleğe tutunmasını, okula uyumunu ve mesleki gelişimini destekleyen temel aktör hâline gelmektedir.

Bu kılavuz, okulunda göreve başlayacak genç öğretmenlerle yürütülen uyum sürecini daha bilinçli, planlı ve bütüncül biçimde ele almak isteyen yöneticiler için hazırlanmıştır. Genç öğretmenlerin karşılaştığı görünür zorlukların ötesine geçerek okul içindeki yerleşik algı, beklenti ve etkileşimleri yönetici bakışıyla yeniden düşünmeye davet etmeyi amaçlamaktadır.



ÖĞRETMENLİĞE UYUM SÜRECİ

Mesleğe yeni adım atan öğretmenler için ilk yıl, kariyer yolculuğunun en kritik dönemlerinden biri sayılır. Türkiye’de genç öğretmenler¹, uzun ve yorucu bir sınav maratonunun ardından mesleğe adım atarlar. Akademi Giriş Sınavı (AGS) gibi zorlu süreçleri geride bırakan birçok öğretmen adayı, artık en önemli engeli aştığını düşünerek mesleğe yüksek motivasyon, mesleki idealizm ve role uyum isteğiyle başlar. Oysa bu geçiş, görüldüğü kadar sorunsuz değildir. Öğretmenler çok geçmeden ideallerinin okulun günlük rutinleri, idari prosedürler, öğrenci ve veli beklentileriyle sınındığını deneyimler. Araştırmalarda, öğretmenlerin bu deneyimi “gerçeklik şoku” olarak tanımlanmıştır (Becker, 1951; Veenman, 1984). Yeni başlayan öğretmen, kendisini bir anda ders planlamadan veli toplantısına, öğrenci ihtiyaçlarını gözetmekten bürokratik sorumluluklara kadar pek çok farklı görevin içinde bulur ve böylece tecrübeli meslektaşlarının yıllardır üstlendiği tüm görevlerden sorumlu tutulduğu meslek hayatına hızlı ve etkili bir şekilde başlar (Feiman-Nemser, 2003).

Bu dönemin kritik olmasının bir diğer nedeni öğretmenin okul içindeki ilişkileridir. Yeni başlayan öğretmen öğrenci grubunun yanı sıra veliler, meslektaşlar ve yöneticilerle de güçlü

bir sosyal ağ kurmak zorundadır. Ancak öğretmenler çoğu zaman yalnız çalışır, birbirlerini gözlemleme veya deneyim paylaşma imkânı oldukça sınırlıdır (Öntaş, 2019). Bu izole konum, birçok öğretmenin sahaya neredeyse kendi başına yüzleştiği, yardım ve rehberlikten yoksun bir başlangıç yapmasına neden olur. Okul yöneticilerinin ve deneyimli öğretmenlerin sürece nadiren sistematik biçimde dâhil olması, yeni öğretmenin sorunları tek başına deneyimlemesini olağan bir durum hâline getirir (Deal & Chatman, 1989).

Söz konusu mesleki izolasyon, öğretmenler odasında daha görünür hâle gelir. Çünkü öğretmenler odası okulun görünmez kurallarının, yazılı olmayan kültürünün öğrenildiği bir tür “sahne arkası”dır (Goffman, 2020). Deneyimli öğretmenler arasındaki ilişkilere dâhil olamayan veya paylaşılan sembolik ya da kültürel kodları henüz çözemeyen yeni öğretmen, bu ortamda daha da dışarıda kalabilir. Böyle bir durumda, öğretmen okul topluluğuna zayıf bağlarla tutunur ve mesleğe kırılğan bir aidiyetle adım atar.

Tam da bu aşamada, okul yöneticisinin tutumu kritik bir rol oynar. Okul kültürü ve öğretmen uyumu üzerine yapılan araştırmalar, okul idaresinin destekleyici ve iş birliği dayalı yaklaşımının

1 Literatürde “genç öğretmen” ifadesi, mesleki kıdemi altı yıla kadar olan öğretmenleri kapsayacak biçimde, deneyim süresine dayalı bir çerçevede ele alınmaktadır (Bakıoğlu, 1996; Öntaş, 2016). Bu kılavuzda ise genç öğretmenlik, mesleki sosyalleşmenin en yoğun ve belirleyici başlangıç evresini temsil etmesi nedeniyle öğretmenliğin ilk yılı ile sınırlandırılmıştır.

öğretmenin motivasyonunu, mesleğe bağlılığını ve okul kültürüne uyumunu olumlu etkilediğini göstermektedir. Buna karşın, kontrolcü ve mesafeli bir yönetim tarzı, hem öğretmenin performansını zayıflatabilmekte hem de uzun vadede meslekte kalma isteğini olumsuz etkileyebilmektedir

(Argon & Dilekçi, 2014; Fırat, 2007; Peterson & Deal, 1998; Vural & Özdemir, 2024). Bu nedenle genç öğretmenlerin mesleğe uyum süreci, kendiliğinden gelişen bir süreç olmaktan ziyade bilinçli ve planlı yönetsel müdahalelerle desteklenmesi gereken bir evre olarak ele alınmalıdır.

UYUM SÜRECİNDE ZORLUKLAR VE FIRSATLAR

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, ilk yıllarda hem çeşitli zorluklarla karşılaşır hem de önemli fırsatlar elde edebilir. Bir yandan yoğun iş yükü, otorite kurma güçlüğü ve tükenmişlik tehlikesi söz konusuysen, diğer yandan yüksek motivasyon, yenilikçi fikirler ve teknolojiye yatkınlık gibi güçlü avantajlar öne çıkar.

Zorluklar

Mesleki Otorite ve Saygınlık

Genç öğretmenler için sınıfta otorite sağlamak, velilere güven vermek ve meslektaşlar tarafından kabul görmek, oldukça zaman alıcı ve zorlayıcı olabilir (Friedman, 2000; Öntaş, 2016; Vítěčková vd., 2017).

İş Yükü ve Beklenti Baskısı

Müfredat, sınav süreçleri, veli toplantıları, raporlamalar ve bunları kuşatan okul bürokrasisi, mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin gündelik pratiğini karmaşık hâle getirir (Feiman-Nemser, 2003). İdare ve velilerden gelen “hemen veya iyi sonuç” beklentisi, özellikle deneyimsiz öğretmenler için ciddi baskı oluşturur. Yeterli rehberlik sağlanmadığında hızla motivasyon kaybı yaşanabilir.

Yalnızlık ve Uyum Güçlükleri

Genç öğretmenler, mesleğe başladıklarında rollerin ve beklentilerin belirsizliği veya okul kültürüne yabancılık nedeniyle sorun yaşayabilir. Araştırmalar, yeni öğretmenlerin ilk “gerçek” işlerine atandıklarında yoğun duygusal dalgalanmalar yaşadığını göstermektedir (Flores & Day, 2006). Karar alma süreçlerinden dışlanmak ve kendini “dışarıdan biri gibi” hissetmek, bu dönemde sık karşılaşılan zorluklardır.

**Aşırı
Öz Güven ve
Deneyime
Kapalılık**

Mesleğe yeni başlayan bazı öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında edindikleri kuramsal bilgi ve pedagojik formasyona yüksek düzeyde güven duymaları, motivasyon ve idealizm açısından olumlu görünse de deneyimli meslektaşların pratik bilgisini küçümseme ya da okul kültürünün yerleşik uygulamalarına karşı direnç geliştirme riskini barındırabilir (Dickerson vd., 2022; Krause, 2021). Araştırmalar, öğretmenlerin deneyim kazandıkça aşırı öz güvenlerinin azaldığını ve teorik bilgiyi pratikle daha dengeli biçimde harmanladıklarını göstermektedir (Berliner, 2004). Özellikle uzman öğretmenlik ile acemi öğretmenlik arasındaki farkların büyük ölçüde durumsal yargı, sınıf içi sezgi ve deneyimle oluştuğunu vurgulayan çalışmalar, yalnızca formasyon bilgisine dayanmanın mesleki gelişimi sınırlayabileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle yeni öğretmenin mesleki öğrenmeye açık olması ve kıdemli öğretmenlerin mesleki deneyimini dikkate alması kritik önemdedir.

**Tükenmişlik
ve Meslekten
Soğuma**

Yoğun iş yükü ve uyum sorunları birleştiğinde tükenmişlik ortaya çıkabilir. Türkiye’de mesleği tamamen bırakma oranı düşük olsa da, “sessiz istifa” (örtük kopuş) olarak adlandırılabilir bir mesleki uzaklaşma yaşanabilir (Kepenekçi vd., 2024). Bu durumda öğretmen sınıf içine çekilir; okul kültürünü görünürde kabul eder ama okulun kurumsal kimliğini içselleştirmiş sayılmaz. Uzun vadede hem öğretmenin sınıf içindeki etkinliğini hem de okulun bütünsel işleyişini zayıflatabilir.

Fırsatlar

Motivasyon ve Dinamizm

Genç öğretmenler genellikle yüksek bir idealizm ve enerjiyle mesleğe başlar. Bu enerji, okulun rutin işleyişine -yani aynı şeylerin sürekli tekrarlanmasıyla oluşan durağanlığa- taze bir canlılık katabilir (Lacey, 2012).

Yenilikçi Katkıları

Üniversiteden güncel bilgi ve yöntemlerle gelirler. Pedagojik yeniliklerin yanı sıra branşlarında geliştirdikleri özgün öğretim yöntemleri, disiplinler arası bakış açıları ve proje temelli çalışmalarla da okulun öğretim kültürünü zenginleştirebilirler (Correa vd., 2015).

Teknoloji ve İletişim Avantajı

Dijital araçları derslere entegre etmede daha istekli olabilirler (Ulvik & Langørgen, 2012). Ayrıca kuşak farkının az olması, öğrencilerle duyarlı ve güçlü bağlar kurmalarını kolaylaştırabilir. Bu, hem akademik başarı hem de öğrenci motivasyonu açısından önemli bir avantaj sayılabilir.

Gelişime ve Kurumsal Yenilenmeye Açıklık

Henüz kalıplaşmış rutinleri olmadığından seminer, danışmanlık ve mesleki gelişim programlarından en yüksek verim alınabilecek gruptur. Okula getirdikleri güncel bakış açılarıyla kurum kültürünü sorgulayabilir; yaratıcı fikir ve uygulamalarıyla yenilikçi bir ivme kazandırabilirler. Bu sesin bastırılmayıp dikkate alınması, kurumsal gelişim için önemli bir imkân sunabilir.

Bu süreçte okul yöneticisinin görevi, söz konusu dengeyi yönetmek ve zorlukları azaltırken fırsatları kazanıma dönüştürmektir. Bu nedenle uyum sürecini yalnızca bir “alışma dönemi” olarak görmek yerine, okulun geleceği için stratejik bir yatırım alanı olarak değerlendirmek gerekir. Bu hususta, genç öğretmene dair okul içi algıları ve genç öğretmenin okulu nasıl algıladığını anlamak yönetici açısından kritik bir adımdır.

GENÇ ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİ

Okula adım atan genç öğretmen, ilk andan itibaren gözlem altında olur. Sınıftan içeri adım attığında öğrenciler onun yeterliliğini tartar: “Ders anlatabilecek mi, sınıfa hâkim olabilecek mi?” Öğretmenler odasına girdiğinde meslektaşları onun tavırlarını sorgular: “Bizimle uyum sağlayabilecek mi, mesleğin iş yükünü paylaşabilecek mi?” Okul yöneticisi ise, yeni gelenin beklentileri karşılayıp karşılamayacağını merak eder: “Sorumluluklarını kaldırabilir mi, okulun düzenine ayak uydurabilir mi?”

Genç öğretmen de aynı anda okuldaki farklı grupların kendisine nasıl baktığını anlamaya çalışır. İlk toplantıda söz alıp almamayı düşünür: Konuşursa fazla iddialı mı görünecektir, susarsa çekingen mi sayılacaktır? İlk dersinde sert mi olmalı, yoksa öğrencilere gülümseyerek mi başlamalıdır? Velilerle karşılaştığında meslekteki kıdemini gizlemeli midir, yoksa meslektaşlarıyla kıyaslanmayı doğal bir sonuç olarak mı kabullenmelidir?

Öğretmen bir yandan bu ikilemleri aşmaya çalışırken, diğer yandan da derslerini planlamak ve sınıf yönetimini sürdürmek durumunda kalır. Öğrencilerin güvenini kazanmaya, meslektaşlarına yeterliliğini gösterebilmeye ve yöneticisi nezdinde bürokratik süreçlere hâkim olduğu izlenimini oluşturmaya çalışır. Tüm bunların yanı sıra koridorlarda,

öğretmenler odasında ve teneffüs aralarında okulun yazılı olmayan kurallarını ve gündelik işleyişini anlamaya, farklı aktör grupları arasındaki ilişkilere göre kendi rolünü ve mesleki duruşunu şekillendirmeye çabalar.

Bu karşılıklı gözlem süreci, onun meslek yolculuğunda belirleyici bir eşiktir. Çünkü genç öğretmenin nasıl görüldüğü ve ne gördüğü; okulda kalma isteğini, mesleki motivasyonunu ve kendini geliştirme hızını doğrudan etkiler. Bu nedenle bu bölümde, genç öğretmenlerin okulda nasıl algılandıklarına ve onların okul kültürünü nasıl algıladıklarına değinilmektedir.

■ ■ OKUL KÜLTÜRÜNDE GENÇ ÖĞRETMEN ALGISI

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler çoğunlukla benzer güçlüklerle karşılaşmaktadır. Araştırmalar genç öğretmenlerin en çok sınıf disipliniyi sağlamakta, öğrencileri motive etmekte, bireysel farklılıklara yanıt vermekte, velilerle iletişim kurmakta ve ders planlamada güçlük çektiğini göstermektedir (Çelik & Kahraman, 2021; Fantilli & McDougall, 2009; Liu vd., 2024; Xu, 2022). Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında karşılaşılan bu güçlükler, büyük ölçüde deneyim eksikliğinin doğal bir sonucudur (Jin & Shi, 2022; McLaren vd., 2018).

Bununla birlikte, bu bulgular genç öğretmenlerin karşılaştığı nesnel sorunlara ışık tutsa da onların okul ortamında nasıl algılandığını bütünüyle açıklamaz. Çünkü okulun içinde çoğu zaman ilk bakışta fark edilmeyen bir sosyal süreç işler. Okula yeni gelen genç öğretmen, yaptığı işler kadar “yeni” olmasının beraberinde getirdiği çeşitli etiketlerle de değerlendirilir. Öğretmenler odasında meslektaşlarıyla, sınıfta öğrencileriyle veya toplantıda velilerle ilişkilerinde belirli sıfatlarla tanımlanması olasıdır:

■ **“Tecrübesiz/acemi”:** Kıdemli öğretmenler, yeni meslektaşlarını çoğu zaman yeterince deneyim kazanmamış olarak görebilir. Bu algının temelinde, sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar, ders anlatımındaki eksiklikler veya öğrencilerin ilgisini sürdürmedeki güçlükler yer alır (Veenman, 1984). Genç öğretmenler, ders kazanımı ve sınıf seviyesini gözетerek uygun öğretim materyali seçme ya da anlamlı ödevler tasarlama konusunda zorlanabilir. Sınıf bağlamını ya da bireysel farklılıkları tam olarak değerlendiremediklerinde, hazırladıkları materyaller öğrenciler için ilgisiz, aşırı yoğun veya gereğinden zorlayıcı olabilir. Bunun yanı sıra öğrenciler de bazen ders esnasında öğretmenin otoritesini yoklayabilir. Veliler ise deneyim eksikliğini gerekçe göstererek öğretmenin mesleki sınırına müdahil olma eğilimi gösterebilir (Correa vd., 2015).

■ **“Fazla idealist”:** Genç öğretmenlerin yenilikçi ya

da idealist yaklaşımları, bazı kıdemli öğretmenler tarafından “hayalperest” ya da uygulamada karşılık bulmayacağı düşünülen yaklaşımlar olarak değerlendirilebilir (Zeichner & Tabachnick, 1981). Öğrenciler alışılmadık yöntemleri şaşkınlıkla karşılayabilir, veliler ise bu yöntemlerin sonuçlarını sorgulayabilir.

■ **“Henüz oturmamış”:** Başlangıçta genç öğretmenin mesleki kimliği ile okulun kültürü, normları ve rutinlerine uyumu tam olarak şekillenmemiştir (Flores & Day, 2006). Deneyimli öğretmenler ve yöneticiler yeni gelenin kararlarını, tutumlarını ve iletişim biçimini “henüz oturmamış” olarak değerlendirebilir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenin davranışlarını yorumlama ve buna göre tepki verme süreçlerini dolaylı olarak şekillendirebilir.

Genç öğretmenlerden okula girdikleri andan itibaren deneyimli bir profesyonel gibi davranmaları beklenir; buna karşın en küçük hata bile “acemilik” göstergesi sayılır. Oysa genç bir öğretmenin kıdemli meslektaşıyla benzer sorumlulukları üstlenmesi, onun mesleğe uyum sürecini zorlaştıran bir unsurdur. Nitekim araştırmalar yeni öğretmenlerin üniversitede edindikleri bilgileri değerli bulduklarını gösterse de, okulun gündelik rutininde kendi deneyimleri üzerinde düşünmeye fırsat bulamadıklarını ve çoğunlukla “hayatta kalmaya” odaklandıklarını göstermektedir (Ulvik & Langørgen, 2012). Bu nedenle, birçok genç öğretmen kendi teori-pratik dengesini kurmak yerine kıdemli öğretmenlerin

pratiklerini taklit etmeyi tercih eder (Correa vd., 2015). Bu tercih, mesleğe adım attığı ilk yıllarda kendi pedagojik çizgisini inşa etmekten çok, var olan düzenin içinde tutunmaya yöneliktir.

Genç öğretmenlere atfedilen bu etiketler, mesleki uyum süreçlerini anlamada bazı ipuçları sunsa da, aynı zamanda haklarında tek yönlü ve indirgemeci bir bakış açısının varlığına işaret eder. Yeni başlayanları yalnızca problem alanlarıyla tanımlamak, onların katkı ve potansiyellerini gözlemlemektedir. Nitekim üniversiteden yeni mezun bir öğretmen, güncel pedagojik bilgi, farklı öğretim yöntemleri ve teknolojiye hâkimiyet gibi güçlü yönleri de sahip olabilir. Mesleğe dair hevesi, esnek tutumu, öğrencileri anlama ve onlarla iletişim kurma gibi özellikleriyle deneyimli öğretmenlere katkı sağlayabilir (Ulvik & Langørgen, 2012), okul ortamına farklı bir perspektif kazandırabilir.

Dolayısıyla sorun genç öğretmenin potansiyelinden çok, okulda öğretmene atfedilen anlam ve beklentilerde yoğunlaşmaktadır. Okul kültürünü oluşturan paydaşların yerleşik algısı yeni gelenin “katkı sunamayacağı” varsayımına dayandığında, bu yalnızca genç öğretmenin mesleki gelişimini sınırlamakla kalmaz; aynı zamanda okulun farklı bakış açıları ve güncel pedagojik yaklaşımlardan yararlanma imkânını da daraltır.

■ ■ OKUL KÜLTÜRÜYLE İLK KARŞILAŞMA

Genç öğretmenler okul hayatına neredeyse sıfırdan adım atar; çünkü üniversite eğitimi ve adaylık süreçleri,

sınıfın gerçek gündelik işleyişini ve yönetim dinamiklerini tam olarak yansıtmaz. Okul geçmiş öğrencilik deneyimlerinden tanıdık gelse de, yeni roller ve sorumluluklar öğretmeni alışık olmadığı ders içerikleri, materyaller ve sınıf seviyeleriyle karşı karşıya bırakır. Öğretmenler üniversite eğitimi boyunca kazandıkları bilgi ve becerilere rağmen, okulun gündelik işleyişine uyum sağlamak, ders planlama, sınıf yönetimi ve sosyal etkileşimleri sürdürmek gibi çok yönlü sorumluluklar nedeniyle hem fiziksel hem de zihinsel olarak yorucu bir süreç girer.

■ **Beklentileri Karşılama Baskısı:**

Ders anlatmanın ötesinde kayıt tutma, rapor yazma, veli görüşmeleri gibi alanlarda birden karşılaşılan görevler, genç öğretmenin yaşadığı baskıyı artırma potansiyeli taşır (Flores & Day, 2006). Bunun yanı sıra öğretmenin görev yaptığı okulun fiziksel imkânları, kurumsal kapasitesi ve bulunduğu yerel bağlam da uyum sürecini doğrudan etkileyebilir. Daha önce deneyimlemediği bir kırsal bölgede ya da büyük bir şehirde göreve başlamak; barınma, ulaşım, sosyal çevre ve kültürel uyum gibi zorlukları beraberinde getirebilir. Bu koşullar, öğretmenin mesleki ve kişisel yaşamını yeniden düzenlemesini gerektirerek mesleki yeterlik algısı üzerinde ek bir baskı oluşturabilir.

■ **Örtük Normları Anlama:**

Öğretmenler odasında hangi sandalyeye oturulacağı, hangi öğretmenlerin görüşlerine öncelik tanınacağı, kiminle nasıl

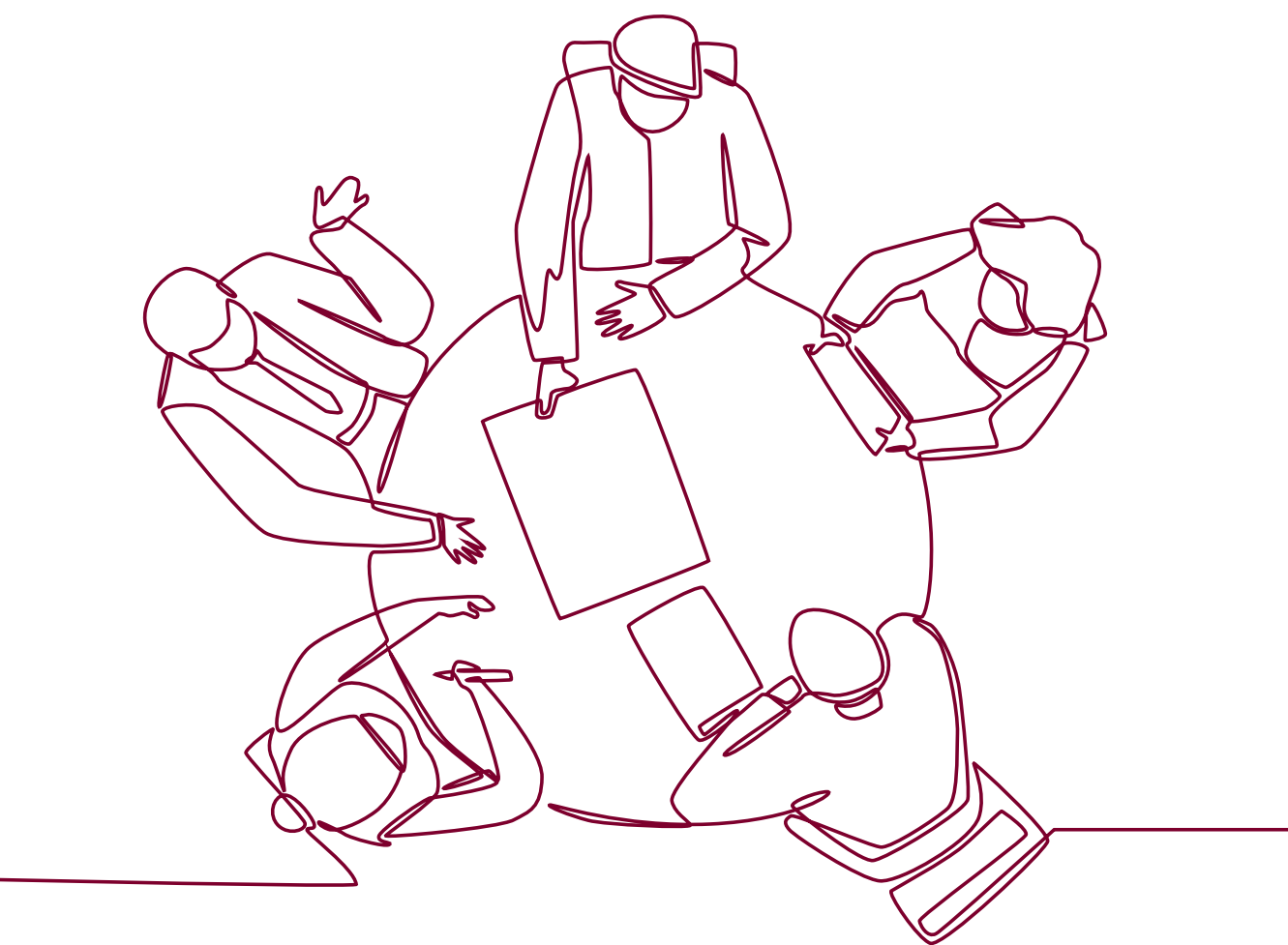
konusulacağı çoğu zaman yazılı değildir. Bazı genç öğretmenler için asıl sınav sınıfta değil, öğretmenler odasında başlar. Örneğin, bir toplantıda görüş belirttiğinde deneyimli meslektaşlarının sessiz kalması, genç öğretmende “Fazla mı öne çıktım?” kaygısı uyandırabilir. İlk izlenimler, okulun kucaklayıcı mı yoksa mesafeli mi olduğuna dair güçlü sinyaller taşır ve bu algı öğretmenin uzun vadeli uyumunu doğrudan etkiler.

- **Destek İhtiyacı:** Mesleğe yeni başlayanlar zamanlarını verimli kullanma, doğru materyali seçme, sınıf içi krizleri yönetme, veliyle iletişim kurma gibi konularda desteğe ihtiyaç duyar. Araştırmaların çoğu öğretmenin bu dönemde yalnız bırakıldığını, meslektaşlarından sınırlı destek gördüğünü göstermektedir (Brouwer & Korthagen, 2005; Fantilli & McDougall, 2009). Bu durum genç öğretmende tek başına kalma ve dışlanmışlık hissinin artırır. Örneğin, ilk veli toplantısına tek başına çıkan bir öğretmen, yoğun sorular karşısında ne söyleyeceğini bilemeyip kendini başarısız hissedebilir. Oysa yanında deneyimli bir meslektaşın bulunması, hem bilgi desteği sağlar hem de güven duygusunu pekiştirir. Desteklendiğini hisseden genç öğretmen okulda daha hızlı kök salar; yalnız hissettiğinde ise varlığını sürdürme çabasıyla potansiyelini geri planda tutar.

- **Yakınlaşma Çabası:** Genç öğretmen, öğretmenler

odasında ilk günlerden itibaren okul topluluğuna kabul görme arayışındadır. Sessiz kalsa çekingen sayılmaktan, konuşsa fazla iddialı görünmekten kaçınır. Bu ikilem içinde bazıları toplantılarda söz almamayı, teneffüslerde öğretmenler odasının bir köşesinde oturmayı tercih eder. Bazıları fikirlerini dile getirdiğinde beklediği ilgiyi göremeyince hayal kırıklığı yaşar. Teneffüs aralarında çay sohbetlerine katılmayan bir öğretmen, aylar sonra bile “bizden değil” algısıyla karşılaşabilir. Yakınlaşma çabası, öğretmenin samimi bir ortam bulma ve kendine ait bir ses oluşturma isteğini yansıtır. Mesleki kimliğini inşa etme sürecinde, kendi sesini henüz bulamayan genç öğretmen, okul topluluğuna aktif olarak katılmakta zorlanabilir. Böylece yalnızca görevlerini yerine getirmeye odaklanır, ancak bu durum okulun gündelik rutinlerinden ve pratiklerinden uzaklaşma riski taşıyabilir.

Oysa okula yeni gelen öğretmenin biraz desteğe ihtiyaç duyması, onun bütünüyle yetersiz olduğu anlamına gelmez (Correa vd., 2015). Bu nedenle mesleki sosyalizasyon süreci, her öğretmenin bireysel ihtiyaçlarını gözetken, sistematik ve destekleyici bir biçimde ele alınmalıdır. Bu süreçte sunulan rehberlik, öğretmenin motivasyonunu ve mesleki gelişimini güçlendirirken, okul kültürüne sağlıklı bir uyum geliştirmesini de mümkün kılar.



OKUL YÖNETİCİSİNİN ROLÜ: DESTEKLEYİCİ VE MÜZAKERECİ LİDERLİK

Genç öğretmenlerin okula başlama süreci Millî Eğitim Akademisi modeliyle birlikte önemli bir dönüşüm geçirmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025b). Mesleğe hazırlık süreci büyük ölçüde okul öncesinde yapılandırılmış; akademi eğitimi tamamlayan öğretmenlerin doğrudan sözleşmeli öğretmen olarak göreve başlaması planlanmıştır. Akademi eğitimi önemli bir zemin sunmakla birlikte öğretmenlik mesleği, temelini okulun gündelik yaşamındaki deneyim ve etkileşimlerden alan sürekli bir gelişim sürecini içerir. Bu nedenle göreve yeni başlayan öğretmenler, akademik hazırlıklarına rağmen mesleğin ilk yıllarında öğrenmenin ve uyumun devam ettiği bir evrede yer alırlar.

Yeni öğretmenin okul içinde güvene dayalı ilişkiler kurması ve kurumsal aidiyet geliştirmesi, mesleki güçlüklerle başa çıkabilmesi açısından belirleyici önemdedir. Bireyin doyurucu ilişkiler geliştirmesi ve motivasyonunu sürdürebilmesi, temel bir ihtiyaç olarak kabul edilmektedir (Glasser, 1999). Bu ilişkisel zeminin oluşmasında okul yöneticisinin yaklaşımı kritik rol oynar. Yönetici; öğretmenin yalnızca görevlerini organize eden bir otorite olmanın ötesinde, onun okulun sosyal yapısına katılımını kolaylaştıran ve mesleki gelişimini destekleyen bir rehber rolü üstlenir.

Göreve yeni başlayan öğretmenler sınıf yönetimi, okul kültürüne eklenme, veli iletişimi ve mesleki dayanıklılık gibi alanlarda çoğu zaman eşlik ve yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Yöneticinin bu ihtiyaçları erken fark etmesi ve öğretmeni doğru kişilerle, doğru zamanda ve uygun kaynaklarla buluşturabilmesi ilk yıllardaki mesleki tutunma sürecini önemli ölçüde etkiler.

Bu noktada destekleyici liderlik yaklaşımı öne çıkmaktadır. Destekleyici liderlik; öğretmenin ihtiyaçlarını fark eden, geri bildirimi teşvik eden, güven iklimi oluşturan ve mesleki gelişimi kolaylaştıran bir yönetsel yaklaşımı ifade eder (Çankaya & Aküzüm, 2010; Çelik, 2012). Bu yaklaşım, yeni öğretmenin soru sorabilmesine, deneyim paylaşabilmesine ve öğrenme sürecine aktif katılım gösterebilmesine olanak tanır.

Destekleyici liderlik aynı zamanda müzakereye açık bir ilişki biçimini içerir. Okul ortamında ortaya çıkan rol belirsizlikleri, beklentiler ve ihtiyaçlar çoğu zaman tek yönlü talimatlarla değil, karşılıklı anlayış ve ortak çözüm üretme yoluyla yönetilebilir. Müzakere burada çatışma çözme aracı olmanın yanı sıra, öğretmenin deneyimini görünür kılma ve kurumsal beklentilerle uyumlu bir denge kurma sürecine işaret eder. Israrıcı ve talep odaklı bir yönetim anlayışı savunma ve geri çekilme

davranışlarını tetikleyebilirken dinleyen, ikna eden ve birlikte çözüm üreten bir liderlik yaklaşımı, öğretmenin sürece katılımını ve aidiyetini güçlendirir (Soydar, 2026).

Bu nedenle yöneticinin rolü yalnızca idari işleyişi sürdürmekle sınırlı değildir. Asıl sorumluluk, okul içinde öğrenmeye açık bir topluluk ortamı oluşturmak ve yeni öğretmenin bu topluluğun etkin bir üyesi hâline gelmesini desteklemektir. Okul içi danışmanlık mekanizmaları ve yöneticinin bire bir destek uygulamaları, bu yaklaşımın somut araçları olarak önem kazanmaktadır.

■ ■ DANIŞMAN ÖĞRETMEN ARACILIĞIYLA DESTEK

Millî Eğitim Bakanlığında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin desteklenmesine yönelik süreçler, *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği* (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024) ile *Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Kılavuz* (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025a) çerçevesinde yürütülmektedir. İlgili normlar, aday öğretmenin mesleğe uyum sürecinin okul temelli desteklerle güçlendirilmesini hedeflerken, danışman öğretmen görevlendirilmesini temel destek mekanizmalarından biri olarak tanımlar. İlgili mevzuata göre danışman öğretmenlerin belirlenmesi okul müdürlüğünün sorumluluğundadır; okulda uygun niteliklere sahip öğretmen bulunmaması hâlinde ise il/ilçe millî eğitim müdürlükleri aracılığıyla farklı okullardan görevlendirme yapılabilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025a).

Bu kılavuzda söz konusu yasal çerçeve temel alınarak yapılandırılan öneriler, Bakanlığın destek, izleme ve rehberlik anlayışıyla uyumludur. Mevcut mevzuatta sınırları çizilmiş olan bu sürecin ötesine geçerek yöneticilere mesleğe uyum sürecine dair daha somut, uygulanabilir bir yol haritası sunmayı amaçlamaktadır. Her ne kadar aday öğretmenlik uygulamaları yeniden yapılandırılmış olsa da, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okula uyum, mesleki dayanıklılık ve okul kültürünü anlama süreçlerinde destek ihtiyacı devam etmektedir. Bu bağlamda danışman öğretmen uygulaması, yalnızca adaylık sürecine özgü bir mekanizma olarak düşünülmemeli; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sosyalleşmesini destekleyen işlevsel bir araç olarak da ele alınmalıdır.

Danışman Öğretmenin Seçim Kriterleri

Danışman öğretmenin mesleğe yeni başlayan öğretmen üzerindeki etkisi, bu görevin kime ve hangi kriterlerle verildiğine bağlıdır. Doğru seçilmiş bir danışman öğretmen, yeni öğretmenin mesleki uyumunu kolaylaştırırken, yanlış eşleştirmeler öğretmenin yalnızlaşmasına ve mesleki güveninin zedelenmesine yol açabilmektedir (Öntaş vd., 2017). Bu nedenle danışman öğretmenin belirlenmesi, idari bir görevlendirme olmanın yanı sıra, öğretmenin mesleki yolculuğunu şekillendiren kritik bir karar olarak ele alınmalıdır.

Mevcut mevzuata göre danışman öğretmenler için belirlenen kriterler, en az on yıl kıdemli olmak, branş

uygunluğu, aynı kademede görev yapmak, disiplin cezası almamış olmak ve Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden hizmet içi eğitimlerden geçmiş olmak gibi temel çerçeveler etrafında belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016, 2024). Bu noktada okul yöneticilerinin resmî kriterlerle yetinmeyip okulun kültürünü, yeni öğretmenin ihtiyaçlarını ve öğretmenler arası ilişkileri dikkate alan daha bütüncül bir değerlendirme yapmaları önem kazanmaktadır. Aşağıda yer alan kriterler, danışman öğretmenin mesleki sosyalizasyon sürecindeki rolünü daha işlevsel hâle getirmeyi amaçlayan, uygulamaya dönük öneriler olarak ele alınmıştır.

- **İletişim ve Rehberlik Becerileri:** Genç öğretmenin kaygılarını anlayıp yol gösterici bir dil kullanabilen öğretmenler, danışmanlık sürecine etkili destek sağlar.
- **Saygınlık ve Güven:** Okul içinde güvenilirliği ile tanınan, meslektaşlar arasında sözü muteber olan öğretmenler, yeni gelenin kabulünü ve okul içi etkileşimini kolaylaştırır.
- **Mesleki Gelişime Açıklık:** Mesleki deneyimi aktarmanın yanı sıra branşındaki yenilikleri takip eden ve paylaşılan öğretmenler, genç öğretmenin öğrenme sürecini zenginleştirir.
- **İnisiyatif Alma ve Esneklik:** Katı bir tutum yerine, gerektiğinde inisiyatif alabilen ve esnek davranabilen danışman öğretmenler, genç öğretmenin okul içi süreçlere uyumunu kolaylaştırır; sorun

çözmede ve sosyalizasyon sürecinde yol gösterici olur.

- **Meslek Etiği ve Saygınlık Bilinci:** Öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerine bağlılık ve mesleğin toplumsal saygınlığını içselleştirme, genç öğretmenin mesleki kimliğini şekillendirmede güçlü bir rol oynar.
- **İş Yükü Dengesi:** Danışmanlık görevlerini mevcut ders ve idari sorumluluklarını aksatmadan yürütebilen öğretmenler, sürecin düzenli ve istikrarlı olmasını sağlar.

Yöneticinin danışman öğretmen belirleme sürecinde öğretmenler arası ilişkileri gözlemlemesi, okul içi dengeleri dikkate alması ve mümkün olduğunca müzakereye dayalı bir yaklaşım benimsemesi önerilmektedir. Burada müzakere, yöneticinin danışmanlık sürecini emir komuta zinciri içinde bir görevlendirme olarak görmeyip yeni öğretmen ve danışman öğretmen ile sürecin beklentilerine dair diyalog kurmasını ifade eder. Bu yaklaşım, görevlendirmenin taraflarca gönüllü kabulünü sağlar; olası dirençleri azaltır ve danışmanlık ilişkisinin daha sağlıklı bir zeminde başlamasına olanak tanır.

Danışman Öğretmenin Görevleri

- **Gözlem ve Rehberlik:** Danışman öğretmen, yeni öğretmenin sınıf ve okul içi çalışmalarını düzenli olarak gözlemler ve profesyonel meslek hayatına geçişinde ona rehberlik eder. Ders planlaması, materyal hazırlığı ve değerlendirme süreçlerinde yardımcı olur. Kendi bilgi, beceri,

tutum ve davranışlarıyla örnek olur; mesleki deneyimlerini paylaşır, yeni öğretim teknikleri önerir. Gerekğinde diğer sınıfları birlikte ziyaret ederek farklı eğitim yöntemlerini gözlemleme imkânı sunar. Etkili iletişim ve problem çözme becerilerini kullanarak yeni öğretmenin kaygılarını anlamaya ve yol göstermeye odaklanır.

- **Karşılıklı Öğrenim:** Danışman-yeni öğretmen etkileşimi; tek yönlü bir bilgi aktarımı olmanın ötesinde, karşılıklı öğrenme ve paylaşıma dayalı bir süreç olarak yapılandırılmalıdır. Danışman öğretmen, genç öğretmenden de öğrenebileceği birçok yeni yaklaşım, teknoloji kullanımı veya farklı öğretim stratejilerini gözlemleyebilir. Bu perspektif, süreci iki yönlü bir öğrenme deneyimi hâline getirir; hem danışman öğretmenin hem de yeni öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimini destekler. Bu sayede mentörlük tek taraflı bir görev olmaktan çıkar; yerini ortak bir gelişim ve yenilik ortamı sunan karşılıklı bir etkileşime bırakır.

- **İnsan Odaklı Destek:** Danışman öğretmen, genç öğretmenin yalnızca akademik veya sınıf içi başarısına odaklanmaz; onun motivasyonunu, kendine güvenini ve mesleki aidiyet duygusunu da göz önünde bulundurur. Teknik becerilere veya anlık sorunlara odaklanmak yerine, öğretmenin hem mesleki yetkinliğini hem de psikolojik iyi oluşunu eş zamanlı gözetken bütüncül bir yaklaşım benimser. Bu yaklaşım,

öğretmenin motivasyonunu artırır ve danışmanla kurduğu iletişimi güven temeli üzerine oturtur; hem olası hatalardan ders çıkarmasını kolaylaştırır hem de başarılarını sağlıklı biçimde pekiştirir.

- **Düzenli Geri Bildirim:** Bu süreç, danışman öğretmenin gözlemleri ve değerlendirmeleri üzerine kuruludur. Danışman öğretmen, genç meslektaşının ihtiyaçlarını ve gelişim alanlarını tespit eder; bunları yöneticiye raporlar ve aynı zamanda öğretmene rehberlik edecek şekilde aktarır. Ancak danışman öğretmen, geri bildirimini güvenli ve yargılayıcı olmayan bir ortamda özel olarak sunmalı; öğrencilerin, velilerin veya diğer meslektaşların tanıklık edebileceği ortamlardan kaçınmalıdır.

- **Yetki ve Sorumluluk Bilincini Geliştirmek:** Danışman öğretmen, genç öğretmenin hangi durumları kendi başına yönetebileceğini ve hangi konularda yöneticiye veya başka bir uzmana danışması gerektiğini anlamasına rehberlik eder. Bu süreç, öğretmenin sorumluluk bilincini geliştirmesini ve mesleki özerkliğe adım atmasını destekler.

Okula Uyum Sürecinin Yönetimi

Yönetici, danışman öğretmenin seçimi ve göreviyle uyum sürecini başlatır; fakat genç öğretmenin mesleki sosyalizasyonu, onun sürece düzenli biçimde eşlik etmesini de gerektirir. Danışman öğretmenle iletişim süreçlerinde yöneticinin rolü şu şekilde açıklanabilir:

■ **Danışman Öğretmeni**

Desteklemek: Danışman öğretmenin görevlerini etkili biçimde yürütebilmesi için yöneticiler, onun mevcut iş yükünü ve sorumluluklarını göz önünde bulundurmalıdır. Aksi hâlde, iş yoğunluğu nedeniyle danışman öğretmen yeterince ilgi gösteremez ve bu durum, yeni öğretmenlerin tutarsız veya eksik destek almasına yol açabilir. Okul koşulları elverdiği takdirde, yöneticiler danışman öğretmenlerin iş yükünü azaltacak veya serbest zamanlarını artıracak uygulamalar getirebilir. Örneğin, danışman öğretmenlerin belirli saatlerde yalnızca mentörlük faaliyetlerine odaklanabilecekleri zaman dilimleri tanımlanabilir. Böylece hem yeni öğretmenlere düzenli ve tutarlı destek sağlanmış olur hem de danışmanlık görevinin okul yönetimi nezdindeki önemi ve profesyonel karşılığı somutluk kazanır.

■ **Farklı Destek Düzeylerini**

Belirlemek: Yeni öğretmenlerin ihtiyaçları; sınıf yönetimi, ödev ve etkinlik planlama, veli iletişimi veya okul rutinlerini öğrenme gibi alanlarda farklılık gösterebilir. Yönetici ve danışman öğretmenin görevi, hangi durumlarda ne tür bir destek sağlanacağını belirlemektir. Örneğin, bir öğretmen fotokopi makinesini kullanmayı veya nöbet görevinde nasıl davranacağını bilmeyebilir. Bu durumda basit bir “bilgi sağlama müdahalesi” yeterlidir. Ancak sınıf düzeni, ödevlerin toplanması veya veli toplantılarına hazırlanma gibi konular, genellikle genç

öğretmenlerin en çok zorlandığı ama en az destek aldığı alanlardır. Bu tür durumlarda danışman öğretmen desteği ve yöneticinin güveni, öğretmenin kararlarını daha sağlıklı ve öz güvenli şekilde almasına yardımcı olur. Daha ileri bir düzeyde, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun ödevlerin tasarlanması veya sınav sorularının eleştirel düşünmeye imkân verecek şekilde hazırlanması gibi uygulamalar devreye girebilir. Bu konular, genç öğretmenler için öncelikli olmasa da, danışman öğretmen ve yönetici zaman tanıyarak ve alan açarak öğretmenin mesleki gelişimini destekleyebilir ve yenilikçi fikirler üretmesine olanak tanıyabilir.

■ **Yetki ve Sorumluluk Yönetimi:** Genç öğretmen hangi ihtiyacını kendi çabasıyla çözebileceğini, hangi konularda rehberliğe başvurması gerektiğini zamanla öğrenir. Yönetici ve danışman öğretmen, genç öğretmenin bu ayrımı keşfetmesine, sorumluluk ve yetki bilincini geliştirmesine yardımcı olur.

■ **Kriz Anlarında Danışma ve Destek Mekanizmaları:** Yeni öğretmenlerin karşılaşabilecekleri zorlayıcı durumlarda yalnız kalmamalarını sağlamak ve hangi durumlarda kime başvuracaklarını belirlemek önemlidir. Bu tür durumlarda öğretmenden krizleri tek başına çözmesi beklenmemeli; erken başvuru ya da destek talebi, mesleki yetersizlik olarak algılanmamalı ve sorumluluk ve mesleki farkındalık göstergesi olarak değerlendirilmelidir.

Tablo 1. Kurumsal Çözüm Mekanizmaları

Sorun Alanı	İlk Başvuru	İleri Düzey Destek
Disiplin sorunları, sınıf içi davranış problemleri	Danışman öğretmen	Rehberlik servisi, okul yönetimi
Veli ile yaşanan gerilimler, iletişim sorunları	Danışman öğretmen	Yönetici eşliğinde müzakere
Hukuki/idari risk taşıyan durumlar (şikâyet, tutanak vb.)	Okul yönetimi	Mevzuat ve resmî süreçler
Mesleki tükenmişlik, yoğun stres, duygusal zorlanma	Danışman öğretmen	Rehberlik servisi, yönetici
Öğretmenler arası dışlanma, yıldırma	Danışman öğretmen, okul yönetimi	Rehberlik servisi, resmî başvuru mekanizmaları

Amaç, sorunların bireysel çabayla aşılmasını beklemekten ziyade, gerekli durumlarda ortak değerlendirme, müzakere ve yönetsel destek süreçlerini hayata geçirmektir. Aşağıda yeni öğretmenlerin sık karşılaşılabileceği bazı kriz alanları ve başvurabilecekleri destek kanalları örneklenmiştir:

Bu tablo okulların sosyokültürel bağlamı, öğrenci profili ve mevcut destek birimlerine göre esnek biçimde uyarlanabilir; başvuru sıralaması ve destek kanalları okulun kendi koşulları doğrultusunda yeniden düzenlenebilir. Nitekim yerel koşullara bağlı olarak şiddet içeren öğrenci davranışları, sosyal medya kaynaklı sorunlar, etik ikilemler veya acil güvenlik durumları gibi farklı kriz alanları da ortaya çıkabilir.

- **Süreci İzlemek ve Denetlemek:** Yeni öğretmenin gelişimi, danışmanın gözlemleri ve raporları ile birlikte düzenli olarak takip edilmelidir. Danışmanlık sürecinde paylaşılan

kişisel ve mesleki bilgiler, öğretmenin onuru ve mesleki güvenliği gözetilerek ele alınmalı; gereksiz paylaşım ve etiketlemeden kaçınılmalıdır. Yönetici, genç öğretmenin ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını, danışman öğretmenin rehberlik yaklaşımının gözetici ve yapıcı olup olmadığını gözlemlemeli ve gerektiğinde geri bildirim sağlamalıdır. Öte yandan süreç, danışman öğretmenin desteklenmesini de kapsamalıdır. Yönetici, danışmanın mentörlük deneyimiyle ilgili olarak düzenli görüşmeler yapmalı; ek kaynak ya da rehberlik sağlamalıdır. Bu yaklaşım, denetim işlevinin gelişimi destekleyen bir gözetim süreci olarak işlemlerini sağlar.

■ ■ BİREYSEL TAKİP VE KURUMSAL ENTEGRASYON

Okul yöneticisi tarafından yürütülen bire bir destek süreçleri; adil görev dağılımı, düzenli geri bildirim, mesleki

gelişim odaklı rehberlik çalışmalarıyla öğretmenin kurumsal aidiyetini ve mesleki kimliğini güçlendirir. Bu sistematik destek, öğretmenin öz güvenini pekiştirerek okul kültürüne uyum sürecini hızlandırır. Süreç boyunca atılan somut adımlar, öğretmenin mesleki yeterlilik kazanmasını sağlarken, yıl sonu değerlendirmeleri ise bu gelişimin bütüncül bir yaklaşımla gözden geçirilmesine ve sürecin verimliliğinin ölçülmesine olanak tanır.

Uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- **Görev ve Sınıf Dağılımı:** Yeni öğretmenlere en zorlu sınıf görevlerini vermekten kaçınmak, onların becerilerini güvenle geliştirmeleri için gerekli zamanı tanımak anlamına gelir. Zorunlu durumlarda, okul yöneticisi danışman öğretmen ile birlikte öğretmeni destekler; sınıf yönetimi ve öğretim tekniklerini yapılandıracak rehberlik sağlar.
- **Kişisel ve Sosyal Farkındalık:** Yeni öğretmenleri desteklemek, tek başına mesleki bilgi ve beceri aktarımı anlamına gelmemeli; aynı zamanda onların kişisel ve sosyal bağlamlarını gözetmeyi de içermelidir. Yöneticiler, öğretmenin yaşam koşullarını, şehir değişikliğini veya aile durumunu fark ederek uygun desteği sunmalıdır. Öğretmenin mesleki performansı ve motivasyonu, bu arka plan dinamiklerinden doğrudan etkilenebilir; dolayısıyla empati ve bireysel farkındalık, öğretmenin yalnız olmadığını hissetmesini,

mesleki görevlerini güvenle yerine getirmesini sağlar. Bu yaklaşım, kişisel ve mesleki refahın birbirine bağlı olduğunu gözeterek mesleki gelişim sürecini daha etkili ve istikrarlı hâle getirir.

- **Köprü Kurma:** Yönetici, deneyimli öğretmenlerle genç öğretmenler arasında etkili bir köprü kurarak bilgi ve deneyim aktarımını teşvik etmelidir. Bu sayede okul kültürü canlı, etkileşimli ve yeniliğe açık bir hâle gelir. Kıdemli öğretmenler kendi deneyimlerinden edindikleri yöntemleri paylaşabilir, genç öğretmenler ise başarılı uygulamalarını tartışabilir ve mesleki pratiklerini geliştirebilirler. Aksi hâlde, kıdemli ve genç öğretmenler arasındaki algı ve uygulama farklılıkları derinleşir; bu ayrışma okul içinde normalleşir ve iş birliği potansiyelini sınırlar.
- **Düzenli, Destekleyici Bire Bir Geri Bildirim:** Yeni öğretmenler için hata yapmanın öğrenme sürecine dâhil edildiği, psikolojik açıdan güvenli bir gelişim ortamı kurulmalıdır. Mesleki zorlukların doğal karşılanması, öğretmenin kaygı düzeyini düşürerek kurumsal uyumunu hızlandırır. Yöneticiler, samimi ve yapıcı bir diyalog zemini oluşturarak öğretmenlerin tereddüt ve görüşlerini rahatça ifade etmelerine imkân tanımalıdır. Bu süreçte danışman raporları ve sınıf gözlemleri, odaklanmış geri bildirimler için somut veriler sağlar. Görüşmelerde tek bir gelişim alanına yoğunlaşmak, öğretmenin bilişsel yükünü azaltır; güçlü yönlerin vurgulanması ise yapıcı

eleştirilerin kabulünü kolaylaştırır. Böylece öğretmen, yargılanma kaygısı taşımadan deneyimlerini paylaşabilir ve mesleki öz güvenini sistematik bir şekilde geliştirebilir.

- **Yıl Sonu Değerlendirmesi:** Mesleğe giriş yılının sonunda, öğretmenin deneyimlerini bütüncül olarak ele almak önemlidir. Bu görüşmelerde öğretmen hem yaşadığı güçlükleri hem de kazandığı deneyimleri paylaşabilir. Aynı okulda devam etmeyi planlayan öğretmen için sürecin güçlü yönleri, ihtiyaç duyduğu yeni destekler ve gelecek hedefleri konuşulur. Öte yandan, her türlü desteğe rağmen iyi bir başlangıç yapamadığını düşünen ve başka bir okula gitmeyi tercih eden öğretmenler de bulunabilir. Söz konusu öğretmenlerle kapsamlı bir çıkış görüşmesi yapılmalı; öğretmenlerin deneyimleri, endişeleri ve beklentileri kapsayıcı bir dille ele alınmalıdır. Çıkış görüşmeleri yargılayıcı olmamalı,

aksine öğretmenin deneyimlerini anlamaya ve gelecek için dersler çıkarmaya odaklanmalıdır. Örneğin:

- “Okulda sizi en çok destekleyen uygulamalar nelerdi?”
- “Okulumuzdaki uyum sürecinizi daha verimli kılmak için size sunulan desteklerden hangilerinin farklılaştırılmasını istersiniz?”
- “Kararınızı değiştirmek için şu anda yapılabilecek bir şey var mı?”

Bu tür değerlendirmeler, öğretmenin kişisel özelliklerini, olası hatalarını ya da ayrılma sebeplerini sorgulamak yerine, görevde kalan öğretmenin gelişimini destekleme ve okuldan ayrılmayı talep eden öğretmen için süreci yapıcı bir şekilde sonlandırma imkânı sunabilir.

GÜÇLÜ BAŞLANGIÇTAN GÜÇLÜ OKULA

Öğretmenliğin ilk yılında sergilenen kuşatıcı, duyarlı ve destekleyici yöneticilik anlayışı, mesleğe yeni başlayanlar için kolaylaştırıcı bir zemin ve güven inşa eden bir dayanak noktasıdır. Yöneticinin sunduğu destekler, genç öğretmenlerin bireysel gelişimini hızlandırırken uzun vadede okulun ortak kültürünü besler. Bu yaklaşım, yeni öğretmenlere de birçok açıdan kazanım sağlar:

- Kendi beklenti ve hedeflerini gerçekçi biçimde değerlendirmeyi öğrenir. Gerçekçilik, ideallerden vazgeçmek anlamına gelmez. Onları sağlıklı bir okul kültürü içinde doğru bir yerde yeniden konumlandırmaya işaret eder.
- Sorumluluklarını yönetme, görevleri öncelik sırasına koyma ve gerektiğinde sınır çizme becerisi gelişir.
- Okul kültürünün nasıl işlediğini kavrar; hangi uygulamaların sahiplenilmesi, hangilerinin geliştirilmesi gerektiğine dair bir bilinç geliştirir.
- En önemlisi, okul topluluğunun bir parçası olduğunu hisseder; ortak bir topluluk kimliği geliştirmeye dair motivasyon, bağlılığı güçlendirir.

Rehberlik ve danışmanlık süreçlerinin etkin yönetimi, kısa vadede genç

öğretmenin okula hızlı uyum sağlamasını kolaylaştırır. Uzun vadede ise mutlu, motivasyonu yüksek bir öğretmen kadrosu ve sağlıklı bir okul kültürü, kurumsal kapasitenin artmasına ve okul ortamının canlılığını korumasına katkı sağlar. Yöneticinin attığı küçük ama bilinçli adımlar, zamanla okulun bütününe dönüştürür; genç öğretmenden güçlü okula giden yolun temelini bu yaklaşım oluşturur.

■ ■ UYGULAMAYA DÖNÜK ÖNERİLER

Aşağıda sunulan modeller, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sosyalizasyon sürecini desteklemek amacıyla geliştirilmiş uygulama önerileridir. Performans değerlendirmesi amacı taşımaz, gelişim ve uyum odaklıdır. Okulların sosyokültürel bağlamına göre uyarlanabilir.

Danışmanlık Modeli

Danışmanlık süreci, yeni başlayan öğretmenin performans denetimi olarak algılanmamalı; mesleki gelişim ve sosyalizasyon sürecini kapsayan bir “mesleki refakat” olarak konumlandırılmalıdır. Bu kapsamda öğretmenin gelişimine ve uyum sürecine odaklanılırken aşağıdaki hususlar dikkate alınabilir:

A. Görüşme Sıklığı ve İçerik Yapılandırma Önerisi

İlk 2 Ay (Uyum Odaklı):

- **Haftalık Kısa Temaslar:** “Bu hafta sizi en çok şaşırtan olay neydi?” veya “Sınıf yönetiminde hangi anlarda kontrolün zayıfladığını hissettiniz?” gibi yansıtıcı sorularla buzlar eritilmelidir.
- **Ayda 1 Yapılandırılmış Görüşme:** Okulun yazılı olmayan kuralları, veli profili ve kurum içi iletişim ağları üzerine odaklanılmalıdır.

3-6 Ay (Uygulama Odaklı):

- **Ders Gözlemi ve Yapılandırılmış Geri Bildirim:** Gözlem sonrası “Hataların şunlar.” gibi değerlendirmeler yerine, “O anda bu yöntemi seçmendeki temel düşüncen neydi?” gibi sorularla öğretmenin pedagojik muhakemesini geliştirmesi sağlanmalıdır.

6. Aydan Sonra (Katılım ve Gelecek Odaklı):

- **Ayda 1 Değerlendirme Görüşmesi:** Bu görüşmeler “sorun çözme”nin yanı sıra “gelecek planlama” odaklıdır. Öğretmenin okulun genel kurullarında, projelerinde veya zümre çalışmalarında nasıl daha aktif rol alabileceği müzakere edilir.
- **İhtiyaç Temelli Temas:** Danışman öğretmen ve okul yöneticisi bu aşamada “ihtiyaç duyulduğunda orada olan” bir destek figürüne dönüşür. Genç öğretmene “Artık sürece hâkimsiniz, ancak zorlandığınız herhangi bir durumda kapımız her zaman açık.” mesajı verilir.

B. Mesleki Uyum İzleme Notu

Danışmanlık görüşmesinin çerçevesinin çizildiği notların içeriği bir sayfayı geçmeyecek şekilde düzenlenebilir. Belge, öğretmenin öz değerlendirmesini içerebilir ve gizlilik ilkesine uygun biçimde saklanabilir. Böylece öğretmene deneyim üzerine düşünme, neyi neden yaptığını sorgulama, alternatifleri değerlendirme ve çıkarım yapma imkânı sağlanır.

Tablo 2. Öz Değerlendirme Çerçevesi

Odak Alanı	Derinleştirici Soru/İçerik Önerisi
Kritik Olay Analizi	Bu ay sınıfta yaşadığınız ve çözümünde zorlandığınız en belirgin olay neydi? Tekrar olsa neyi farklı yapardınız?
Aidiyet ve İklim	Öğretmenler odasındaki profesyonel tartışmalara katılım düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
Gelecek Odaklı	Bir sonraki ay, sınıfınızda hangi yeni yöntemi denemek sizi heyecanlandırır?

C. Düzenli Öz Değerlendirme ve Okul Kültürü Analizi

Aşağıdaki sorular öğretmenin bireysel farkındalık kazanmasını sağlayan bir öz değerlendirme aracı olmanın yanı sıra okul yönetim stratejisinin güncellenmesini, kurumsal aksaklıkların tespit edilmesini ve okul kültürünün iyileştirilmesini hedefleyen bir veri kaynağı olarak düşünülebilir. Bu soru seti bir taslak niteliğindedir. Okul yönetimi, kurumun sosyokültürel yapısına, mevcut öğretmen profilinin ihtiyaçlarına ve okulun o dönemki öncelikli gelişim hedeflerine göre soruları çeşitlendirebilir, artırabilir veya okulun özgün bağlamına göre yeniden formüle edebilir.

Tablo 3. Stratejik Değerlendirme Çerçevesi

Soru	Yönetici için Arka Plan (Neyi Ölçüyoruz?)	Yönetsel Müdahale
1. Aidiyet: “Okulun bir parçası olduğumu en çok hangi anlarda hissediyorum?”	Okul Kültürüne Uyum: Öğretmenin mesleki varlığı yalnızca sınıf içi öğretim faaliyetleriyle sınırlı mı kalıyor, yoksa okul kültürünün aktif bir bileşeni hâline mi geliyor?	Eğer cevap sadece “derste” ise, öğretmen sosyal projelere veya zümre dışı kurullara dâhil edilebilir.
2. Gerçekçilik: “Mesleki ideallerim ile okul gerçekliği arasındaki dengeyi nasıl kuruyorum?”	Mesleki Deformasyon/ Hayal Kırıklığı: Idealler ile bürokrasi arasındaki çatışmanın şiddetini ölçer.	Eğer “hayal kırıklığı” baskınsa, öğretmene okulun imkânları ölçüsünde “küçük ama özgür” alanlar tanınabilir.
3. Güven: “Bu ay hangi konuda aldığım destek, kendime olan güvenimi artırdı?”	Destek Mekanizmasının Verimi: Danışman öğretmenin veya yönetimin gerçek etkisini test eder.	Başarılı olan destek türünü (teknik, psikolojik) tespit edilip bu yöntemin sürekliliği sağlanabilir.
4. Özerklik: “Karar verme ve sorumluluk almada kendimi ne kadar özgür hissediyorum?”	Liderlik Alanı: Öğretmen kendini “pasif bir kural uygulayıcı” olarak mı, yoksa “aktif bir lider” olarak mı görüyor?	Sınıf içi uygulamalarda öğretmene daha fazla deneme yanılma hakkı verilebilir.
5. Başarı deneyimi: “Bu ay öğrencilerimle kurduğum iletişimde keşfettiğim en güçlü yönüm nedir?”	Öz Yeterlilik: Öğretmenin kendi potansiyeline olan inancını pekiştirir.	Bu güçlü yönü “Öğretmenler Kurulu” gibi ortamlarda isim vermeden veya vererek takdir edilebilir.

Yönetsel Destek Modeli

Okul yöneticisinin desteği, mesleki rehberliğin ötesinde şeffaf bir müzakere ortamı kurmayı, kriz anlarında koruyucu mekanizmaları işletmeyi ve okulun sosyal dokusundaki klikleşme/dışlanma risklerini yönetmeyi kapsar.

A. Görüşme Sıklığı ve İçerik Yapılandırma Önerisi

Yöneticinin temasları, öğretmene “Burada yalnız değilsin” mesajını vermelidir.

İlk 30 Gün (Güven İnşası):

- **İlk Hafta (Tanışma):** Okulun vizyonu kadar, yazılı olmayan kuralları da (öğretmenler odası kültürü, veli hassasiyetleri vb.) paylaşılmalıdır.
- Bir kriz anında (veli tartışması, disiplin sorunu) öğretmenin kime, nasıl ulaşacağı ve idarenin hangi durumlarda “koşulsuz arkasında duracağı” netleştirilmelidir.

İlk Yıl (Süreklilik ve Müzakere):

- **İlk Dönem (Ayda 1):** Uyumun duygusal yükü ve karşılaşılan engeller, danışman öğretmenden gelen geri bildirimler eşliğinde izlenir. Yönetici, danışman aracılığıyla gelen “erken uyarı” sinyallerini dikkate alarak sürece yapıcı müdahalelerde bulunur.
- **İkinci Dönem (2 Ayda 1):** Danışman öğretmenin rehberliğinde olgunlaşan mesleki deneyim,

yöneticinin doğrudan temalarıyla desteklenir. Öğretmenin okulun ortak kararlarında “fikri sorulan” bir meslektaş konumuna geçişi, danışmanı eş güdümlü olarak teşvik edilir.

B. Derinleştirilmiş Müzakere Başlıkları (İçerik Geliştirme)

Aşağıdaki başlıklar, yöneticinin danışman öğretmenden gelen verileri doğrulaması ve kurumsal müdahaleleri planlaması için tasarlanmıştır.

Tablo 4. Aksiyon Planı

Odak Alanı	Uygulama Zamanı ve Yöntemi	Yönetsel Aksiyon Hedefi
Sosyal Klıkler ve Dışlanma	1. Dönem (Ayda 1): Bu konu çok hassas olduğu için yönetici doğrudan sormadan önce danışman aracılığıyla odadaki iklimi ölçmelidir. Bire bir görüşmede ise “güven telkin ederek” kapalı kapı ardında konuşulmalıdır.	Olası gruplaşmaların yeni öğretmeni baskılamasını önlemek için sosyal kabulü teşvik eden karma çalışma grupları kurulabilir. Gerekli durumlarda danışman, yeni öğretmenin hangi gruplara dâhil olmadığını veya kimler tarafından domine edildiğini yöneticiye “isim vermeden” raporlayabilmelidir.
Kriz ve Müdahale Kapasitesi	İlk 30 Gün ve Kriz Anında: Olası bir sorun anında izlenecek kurumsal prosedürler öğretmenle paylaşılır. Gerçek bir kriz yaşandığında ise bu mekanizmalarının işlevselliği ve öğretmene sağladığı güven düzeyi, danışman ve yönetici ile birlikte gözden geçirilir.	Danışman, kriz anlarında yeni öğretmene refakat eder; yöneticinin sunduğu kurumsal desteğin öğretmene ulaşmasını kolaylaştıran bir köprü görevi görür.
Rol Karmaşası ve İş Yükü	2 Ayda 1 (Düzenli Paylaşım): Öğretmenin görünmez sorumlulukları ve “hayır” demekte zorlandığı alanlar konuşulur. Amaç, öğretmenin enerjisini korumasını sağlamaktır.	Gizli iş yükünü tespit ederek adaletin sağlanması gerekebilir.
Erişilebilirlik ve Görünürlük	2. Dönem (Gelişim Odaklı): Öğretmenin elde ettiği başarıların ve geliştirdiği özgün fikirlerin okul toplumuyla paylaşılmasına zemin hazırlanır.	Öğretmenin başarısının görünür kılınması ve böylece kurumsal aidiyetinin ve motivasyonunun pekişmesi sağlanabilir.

Okul yöneticisinin bu süreçteki temel rolü, yeni meslektaşının okulun tüm bileşenleriyle (zümreler, veliler ve diğer kurumsal yapılar) sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurabileceği güvenli bir zemin hazırlamaktır. Bu yaklaşım kapsamında yönetici, yeni öğretmenin kendi özgün çalışma tarzını sergilemesine alan açarken, aynı zamanda okul kültürünün ortak değerleri ile bireysel yetkinliklerin bulunduğu bir köprü vazifesi görür. Beklentilerin ve ihtiyaçların karşılıklı

anlayışla ele alındığı açık bir müzakere ortamının sunulması, yeni öğretmenin kurumun doğal bir parçası hâline gelmesini kolaylaştırır. Stratejik bir adım olarak, öğretmenin güçlü olduğu alanlarda sorumluluk alması teşvik edilerek mesleki saygınlığının tüm paydaşlar nezdinde pekişmesi sağlanmalı; böylece okulun ortak karar alma süreçlerine etkin ve değerli bir katkı sunmasının önü açılmalıdır.

Kaynakça

- Argon, T., & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Studies*, (9). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6234>
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma). *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi*, (2), 18-20.
- Becker, H. S. (1951). *Role and career problems of the Chicago Public School teacher*. Arno Press.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Çankaya, İ. H., & Aküzüm, C. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 49-57. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787092>
- Çelik, O. T., & Kahraman, Ü. (2021). The challenges of beginning teachers experience in the early years of teaching. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51). <https://doi.org/10.9779/pauefd.684913>
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deal, T. E., & Chatman, R. M. (1989). Learning the ropes alone: Socializing new teachers. *Action in Teacher Education*, 11(1), 21-29. <https://doi.org/10.1080/01626620.1989.10462711>
- Dickerson, C., Levy, R., Jarvis, J., & Thomas, K. R. (2022). Using a teacher knowledge framework to connect teaching practice with theory. *PRACTICE*, 4(3), 191-211. <https://doi.org/10.1080/25783858.2022.2115942>
- Fantilli, R., & McDougall, D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>

- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60. https://www.researchgate.net/publication/252096804_What_New_Teachers_Need_to_Learn
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=iSKprxT-TEHOBjoAC6cDMgw&no=ED6WI_cqwWTx1zxktwEHpg
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Friedman, I. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5%3C595::AID-JCLP2%3E3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5%3C595::AID-JCLP2%3E3.0.CO;2-Q)
- Glasser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. Harper Perennial.
- Goffman, E. (2020). *Günlük yaşamda benliğin sunumu* (B. Cezar, Çev.). Metis Yayınları.
- Jin, X., & Shi, W. (2022). Novice teachers' teaching practices from the perspectives of expert teachers in the Chinese vocational education context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00689-8>
- Kepenekçi, Y., Katitaş, S., & Ökdem, M. (2024). Öğretmenlere ilişkin sessiz istifa ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sessiz istifaya ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2). <https://doi.org/10.24315/tred.1469047>
- Krause, R. (2021). The effect of experience on reducing the overconfidence effect in teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 220-228. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1295766>
- Lacey, C. (2012). *The socialization of teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126004> (Original work published 1977)
- Liu, W., Yuan, R., Liao, W., & Zhang, H. (2024). "I felt the whole world was against me!": A qualitative study of novice teachers' anger expression and regulation. *Educational Studies*, 50(1), 83-102. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2117541>
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş* (H. Arslan, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Aday Öğretmen Sürecine İlişkin Yönerge [Yönerge]*. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2016/2702_Mart_2016.pdf?utm
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, Aralık 21). *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği [Yönetmelik]*. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/12/20241221-2.htm>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). *Millî Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Kılavuz*. <https://adilcevaz.meb.gov.tr/www/2025-aday-ogretmenlik-sureci-genelgesi-ve-aday-ogretmen-yetistirme-kilavuzu/icerik/872>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b, Mart 19). *Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği* [Yönetmelik]. https://akademi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/21101840_milliegitimakademisibaskanligiyonetmeligi.pdf
- Öntaş, T. (2016). Employment and first year experience of beginner primary school teachers at private educational institutions. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education & Science*, 6(2). <https://pdfs.semanticscholar.org/ccc7/48b067a9272825b019086a-4fefbd129fc45f.pdf>
- Öntaş, T. (2019). Teacher socialization and teacher isolation. In *Examining the teacher induction process in contemporary education systems* (pp. 188-211). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5228-4.ch008>
- Öntaş, T., Atmaca, T., & Kaya, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama deneyimlerinin mesleki sosyalizasyon süreci olarak incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 550-577. <https://doi.org/10.24315/trkefd.308322>
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ570149>
- Soydar, S. (2026, Ocak 31). *Müzakere: Israr mı, ikna mı?* Enstitü Sosyal. <https://enstitusosyal.org/yayinlarimiz/iki-nokta/muzakere-israr-mi-ikna-mi>
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://www.jstor.org/stable/1170301>
- Vítečková, M., Procházka, M., Sulková, M., & Melková, B. (2017). Preparedness of a novice teacher to deal with disciplinary problems. In *Proceedings of the 14th International Conference Efficiency and Responsibility in Education* (pp. 506-511). Czech University of Life Sciences Prague.
- Vural, G., & Özdemir, M. (2024). Öğretmenlerin iş performansına yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1324256>

Xu, S. (2022). Beginning teachers training system in Shanghai: How to guarantee the teaching profession from the start? In *Proceedings of the 2022 Bulgarian Comparative Education Society Conference* (pp. 166–173). Bulgarian Comparative Education Society. <https://eric.ed.gov/?id=ED622673>

Zeichner, K. M., & Tabachnick, B.R. (1981). Are the effects of university teacher education “washed out” by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7–11. <https://doi.org/10.1177/002248718103200302>

