

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ALAN DIŞINDAN SINIF ÖĞRETMENİ OLARAK ATANAN
ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE UYUMU, VERİMLİLİĞİ VE
KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR
(Malatya İli Örneği)

Tezi Hazırlayan
Erhan SAYGILI

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Kemal DURUHAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Ocak 2009
Malatya

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,
Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Erhan SAYGILI tarafından Yrd. Doç. Dr. Kemal DURUHAN danışmanlığında hazırlanan ALAN DIŞINDAN SINIF ÖĞRETMENİ OLARAK ATANAN ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE UYUMU, VERİMLİLİĞİ VE KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR (Malatya İli Örneği) başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....
(Akademik Ünvanı, Adı Soyadı) (İmza)

Üye.....
(Akademik Ünvanı, Adı Soyadı) (İmza)

Üye.....
(Akademik Ünvanı, Adı Soyadı) (İmza)

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

....../....../....

İmza
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Verdiği önerilerle tezimin oluşmasında önemli bir paya sahip olan, danışmanım Sayın Kemal DURUHAN' a;

Çalışmanın genelinde, özellikle de bulgular kısmında çok değerli katkıları bulunan Sayın Doç. Dr. Feridun MERTER' e;

Ölçme aracının meydana getirilme aşamasında çok değerli görüşleriyle katkıda bulunan Sayın Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK' e ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ' a;

Tez çalışması öncesinde bilgi ve birikimlerini bizlerle paylaşan Sayın Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ' a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Uğur BAŞBOĞAOĞLU' na;

Çalışmanın özellikle de değerlendirme boyutunda yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Abdullah BARS' a;

Tüm çalışma boyunca, motivasyon konusundaki desteğiyle yanımda olan arkadaşım Serhat Onur ERK' e;

Ve bugünlere gelmemde büyük emekleri olan sevgili aileme...

Sonsuz teşekkürlerimle...

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin verimliliğini, uyumlarını ve karşılaştıkları sorunları inceleyerek; çıkan sonuçlar neticesinde önerilerde bulunmaktır.

Bu araştırmanın evrenini Malatya ili merkez ilçede bulunan 67 resmi ilköğretim okulunda çalışan alan dışından atanmış sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Söz konusu ilçede alan dışından sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin sayısının az olması dolayısıyla, araştırma evreninde bulunan bütün öğretmenlere ulaşılmıştır.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada kaynak taraması yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca uzman görüşü alınmak suretiyle araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla veriler toplanmıştır. Söz konusu anket farklı branşlardan mezun olmuş 118 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Uygulanan anket sonucu her üç konuda (verimlilik, uyum, sorunlar) da alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin görüşleri; cinsiyete, mezuniyet bölümüne, sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmamasına, kıdeme, pedagojik formasyon alınıp alınmamasına ve yaşa göre ayrı ayrı değerlendirilmiş olup yapılan analizler ışığında özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Ankete katılan öğretmenler görüş puanlarının aritmetik ortalaması genellikle yüksek çıkmıştır. Örneğin verimlilikle ilgili bay/bayan görüş puanlarının aritmetik ortalaması $\mu = 92,55$ olarak hesaplanmıştır. Burada olabilecek en yüksek puanın 105 olduğu düşünüldüğünde bu, kayda değer bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anketin diğer bölümleriyle ilgili yapılan analizlerde de yine buna benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Buradan da genel olarak; alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin kendilerini bu meslekte verimli gördükleri, bu mesleğe yeterince uyum sağladıkları ve küçük çaplı sorunlar olsa bile genel anlamda çok ciddi sorunlarla karşılaşmadıkları sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmenliği, uyum, verimlilik, sorun

ABSTRACT

Aim of this research searches problems, performance and adaptation of teachers who were appointed from out of department (branch), and to make suggestions in conclusions.

The research population consisted of 67 formal primary schools in Malatya province, central town. Number of teachers who were appointed from out of department (branch) is less in the town, so the sample of this study comprises all population.

In this descriptive study, scanning source method was used. In addition to this a questionnaire which was developed by an expert, was used in collecting of the data by researcher. Questionnaires were applied to 118 class teachers who graduated from different subjects.

The results from the questionnaire are estimated respectively at three subjects (performance, adaptation, problems) with teachers' opinions about gender, age, graduated university program and taking primary school teacher branch lessons. According to analyses performed, summarize we reached these results :

Arithmetic mean of teacher's points is high generally. For instance, arithmetic mean about performance is calculated as $\mu = 92,55$. When it is considered that the highest point is 105, the results become more remarkable.

The same results were taken in the other analyses about the questionnaire. So it is understood that teachers who were appointed from out of department (branch) think themselves efficient in this profession and accommodate to this profession and they don't face severe disruption except some little problems.

Key words: Primary school teacher, adaptation, performance (efficient) and problem.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

1. BÖLÜM

Onay Sayfası.....	I
Önsöz.....	II
Özet.....	III
Abstract.....	IV
İçindekiler.....	V
Tablo lar Listesi.....	VIII

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Amacı.....	8
1.5. Araştırmanın Önemi.....	8
1.6. Araştırmadaki Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	9

2. BÖLÜM

KURAMSAL TEMEL.....	10
2.1. Konuyla İlgili Genel Bilgiler.....	10
2.2. Türkiye’ de İlköğretime Genel Bakış.....	14
2.3. İdeal öğretmen yetiştirme süreci.....	15
2.4. Sınıf öğretmenliği nedir?.....	31
2.5. İdeal bir sınıf öğretmeni nasıl olmalıdır?.....	34
2.6. Türkiye’ de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Süreci.....	37
2.7. Alan Dışından Sınıf Öğretmeni Alınma Sebepleri.....	41

2.8. Alan Dışından Mezun Olan Öğretmenlerin, Sınıf Öğretmenliğini Tercih Etme Sebepleri	42
2.9. Uyum.....	44
2.10. Uyumla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	45
2.11. Verimlilik.....	46
2.12. Eğitimde Verimlilik.....	47

3. BÖLÜM

YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Modeli.....	49
3.2. Evren.....	50
3.3. Örneklem.....	51
3.4. Veri Toplama Aracı.....	52
3.5. Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	52
3.6. Verilerin Toplanması.....	53
3.7. Verilerin Analizi.....	53

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....	54
4.1. Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme	55
4.2. Başarıyı Sağlama	63
4.3. Alan Bilgisi Öğretimi	69
4.4. Meslektaşlarla Uyum	75
4.5. Öğrencilerle Uyum.....	81
4.6. Öğretmenlik Rolüne Uyum.....	87
4.7. Eğitim Ortamına Uyum.....	93
4.8. Meslektaşlarla İlgili Sorunlar.....	99
4.9. Öğrencilerle İlgili Sorunlar.....	105

4.10. Velilerle İlgili Sorunlar.....	111
--------------------------------------	-----

5.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	118
5.1. Sonuçlar.....	118
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	118
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	119
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	120
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	121
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	122
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	122
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	123
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	124
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	125
5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	126
5.2. Öneriler.....	127
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	127
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	129
KAYNAKÇA.....	130

EKLER

Ek – 1: Anket Formu.....	136
Ek – 2: İzin Belgesi	138

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Malatya Merkez İlçedeki Resmi İlköğretim Okulları.....	50
Tablo 2: Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	55
Tablo 3: Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	56
Tablo 4: Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 5: Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	59
Tablo 6: Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	60
Tablo 7: Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	62
Tablo 8: Başarıyı Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo 9: Başarıyı Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	64
Tablo 10: Başarıyı Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	65
Tablo 11: Başarıyı Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	66
Tablo 12: Başarıyı Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	67
Tablo 13: Başarıyı Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	68
Tablo 14: Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	69

Tablo 15: Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	70
Tablo 16: Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	71
Tablo 17: Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	72
Tablo 18: Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	73
Tablo 19: Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	74
Tablo 20: Meslektaşlarla Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	75
Tablo 21: Meslektaşlarla Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	76
Tablo 22: Meslektaşlarla Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	78
Tablo 23: Meslektaşlarla Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	79
Tablo 24: Meslektaşlarla Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	80
Tablo 25: Meslektaşlarla Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	80
Tablo 26: Öğrencilerle Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	81
Tablo 27: Öğrencilerle Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	82
Tablo 28: Öğrencilerle Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	83

Tablo 29: Öğrencilerle Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	84
Tablo 30: Öğrencilerle Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	85
Tablo 31: Öğrencilerle Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	86
Tablo 32: Öğretmenlik Rolüne Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	87
Tablo 33: Öğretmenlik Rolüne Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	88
Tablo 34: Öğretmenlik Rolüne Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	89
Tablo 35: Öğretmenlik Rolüne Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	90
Tablo 36: Öğretmenlik Rolüne Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	91
Tablo 37: Öğretmenlik Rolüne Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	92
Tablo 38: Eğitim Ortamına Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	93
Tablo 39: Eğitim Ortamına Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	94
Tablo 40: Eğitim Ortamına Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	95
Tablo 41: Eğitim Ortamına Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	96
Tablo 42: Eğitim Ortamına Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	97

Tablo 43: Eğitim Ortamına Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	98
Tablo 44: Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	99
Tablo 45: Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	100
Tablo 46: Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	101
Tablo 47: Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	102
Tablo 48: Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	103
Tablo 49: Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	104
Tablo 50: Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	105
Tablo 51: Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	106
Tablo 52: Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	107
Tablo 53: Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	108
Tablo 54: Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	109
Tablo 55: Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	110

Tablo 56: Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	111
Tablo 57: Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Göre Karşılaştırılması.....	112
Tablo 58: Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması.....	113
Tablo 59: Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	114
Tablo 60: Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	115
Tablo 61: Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması.....	116

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmadaki sınırlılıklar, tanımlar ve bu alanda yapılmış olan araştırmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

“Gerçek eğitimcilik kişilerde veya diplomalarda değil, eğitimcilik işgörüsüne uygun düşen davranışlarda aranmalıdır” demektedir Ertürk (1998:VI). Bu tarif bir eğitimcinin nasıl olması gerektiğini çok güzel bir şekilde gözler önüne sermektedir. Evet, üniversite sınavında yeterli puanı alan, bölümünde alması gereken dersleri başarıyla tamamlayan (günümüzde bunlara ilaveten Kamu Personeli Seçme Sınavından (KPSS) gerekli puanı alan) herkes öğretmen olarak bir eğitim kurumunda göreve başlayabilmektedir. Ancak belirtilen bu şartlar kişinin, kelimenin tam anlamıyla bir öğretmen olması için yeterli midir? Bu, cevap arayan çok önemli bir sorudur.

Bir kişi eğitimci olabilmek için elbette belirli aşamalardan geçmeli, belli kazanımları edinmelidir. Meselenin bu kısmına ihtimal ki kimse itiraz etmeyecektir. Fakat buradan sonra gerçek durumlar ortaya çıkmaktadır. Bir öğretmen düşünün ki eğitim fakültesi sınıf öğretmenliğinden mezun olsun ancak çocuklara karşı olan sevgisi, ilgisi çok az olsun. Böyle bir öğretmenin verimliliği ciddi anlamda tartışma konusu olabilecektir. Keza eğitim camiası içinde, sınıf öğretmenliği mezunu olup, henüz 7–8 yaşlarında olan bir öğrencinin başını okşamaktan hoşlanmayan ya da başka bir deyişle böyle bir davranıştan çok rahatsız olan öğretmenler bulunmaktadır. Bunun aksine, farklı bir bölümden ya da fakülteden mezun olup, zamanının imkân verdiği durumu değerlendirerek sınıf öğretmeni olmuş bir öğretmen de öğrencilerine karşı ilgili, sevecen tavırlar sergileyebilmektedir.

Yukarıda verilen örnekler elbette ki genellenemez. Bunlar sadece müşahhas durumlardan yola çıkarak verilmiş örneklerdir. Ancak, bu iki örnek konuya daha geniş bir açıyla bakmayı kolaylaştırma adına yardımcı olacaktır. Zira öğretmen olmak için gerekli ilgiye, belli yeteneklere ve de gerekli olan eğitimden geçilmesine ihtiyaç vardır (Arslan 2006). Zikredilen bu üç gereklilik eğer bir öğretmende bütünleşmezse, burada verimli bir eğitimin olmasından bahsetmek fazlasıyla zor olacaktır. Çünkü yetenekli ama ilgisiz, ilgili fakat gerekli eğitimi almamış, ya da eğitimini aldığı halde bu konuda fazla yeteneği olmayan bir öğretmen maalesef öğrencilerine istenen düzeyde verimli olamayacaktır. Bu üç özelliği yeterli derecede kendinde barındıran ve mesleki etiğe de sahip olan bir öğretmen ülkemizin geleceği adına büyük işler başarmaya aday bir birey olarak karşımıza çıkacaktır.

“Öğretmenler, meslek etiğine riayet ettiğinde ve ilmen, fikren, vicdanen, ahlaken yüksek seviyeli nesiller yetiştirdiğinde şikayet ettiğimiz bir çok toplumsal problem çözüme kavuşacaktır” demektedir İldeş (2005:34). Zaten bizim istediğimiz de bundan başkası değildir. Muasır medeniyet seviyesine ulaşmış, birbirleriyle barışık, sürekli ileriye bakan bir toplum hepimizin ortak dileğidir. Eğer toplum olarak işbirliği içinde, ciddi azim ve gayretle bir şeyler yapmak istersek bunu başaracağımızdan kimsenin kuşkusu olmayacaktır. Daha önce (Kurtuluş Savaşı, Çanakkale Savaşı vb.) milletimiz elindeki bu potansiyeli verimli bir şekilde değerlendirmiş ve istediği sonuca da ulaşabilmiştir.

Yaşayan hiçbir toplumda faaliyetler gelişigüzel ve kuralsız bir biçimde yapılmaz. Bütün toplulukların eylem düzenleri ve kavramsal düzenler vardır (Ada ve Çetin, 2002:3). Fındıkoğlu' na göre milli eğitim fertlerde milli mefkûre oluşturmalıdır. Bu doğrultuda milli eğitimin amacı fertte devlet fikrini uyandırarak milli bir disiplin oluşturmaktır (Duruhan, 2005:205). Buradan hareketle daha gelişmiş bir toplum ve daha güzel nesiller yetiştirme adına Türk Milli Eğitimi bazı amaçlar geliştirmiştir. Buna göre 1739 sayılı Türk Milli Eğitimi Temel Kanunu' nda Türk milli eğitiminin genel amaçları şu şekilde belirtilmiştir. Bunlar:

I. Genel Amaçlar:

Madde 2. Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifâdesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâki, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

II. Özel Amaçlar:

Madde 3. Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçları ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.

Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri ise şunlardır:

I. Genellik ve Eşitlik:

II. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları:

III. Yöntem:

IV. Eğitim Hakkı:

V. Fırsat ve İmkân Eşitliği:

VI. Süreklilik:

VII. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği:

VIII. Demokrasi Eğitimi:

IX. Laiklik:

XI. Planlılık:

XII. Karma Eğitim:

XIII. Okul ile Ailenin İş Birliği:

XIV. Her Yerde Eğitim:

Resmî, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî eğitimin amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tâbidir.

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bütün okullar yukarıda bahsedilen amaçların hayata geçirilmesi adına faaliyet göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde çeşitli genel müdürlükler bulunmaktadır (İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü vb.). Genel anlamda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bu okullar, daha dar dairede çeşitli genel müdürlüklerin idaresi altındadır. Yapılacak olan bu çalışma ilköğretim okullarıyla ilgili olduğundan dolayı İlköğretimin amaçlarını belirtmekte de fayda görülmektedir.

İlköğretimin Amaçları

Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ve 1997 yılında yürürlüğe giren "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"ne göre İlköğretim kurumlarının amaçları;

- Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerini geliştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
- Öğrenciye, Atatürk ilkelerine ve inkılâplarına, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ile uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, görevlerini yapma ve sorumluluk yüklenbilme bilinci kazandırmak,
- Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini ve geliştirmelerini sağlamak,
- Öğrencileri toplum içindeki rollerini yapan, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışan, hoşgörü sahibi ve paylaşmayı bilen, çevresine uyum sağlayan, iyi ve mutlu bir vatandaş olarak yetiştirmek,

- Öğrencilerin, gerçekleştirecekleri sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle millî kültürün benimsenmesine ve yayılmasına yardımcı olmak,
- Öğrencilere, bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm arama alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilere, kendisi, ailesi ve toplumun sağlığı ile çevreyi koruma bilinci ve alışkanlıkları kazandırmak,
- Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin araç - gereç kullanımlarını, sistemli düşünebilmelerini, özgüvenlerini geliştirmelerini, çalışma alışkanlığı kazanmalarını, estetik duygular ve yaratıcılık güçlerinin geliştirilmesini sağlamak,
- Öğrencinin ilgi alanlarını ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönlendirmek,
- Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyan, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirmek,
- Öğrencilerin zamanlarını faydalı etkinliklerde, kişisel ve toplumsal araç - gereçler ile kaynakları verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak

Bu amaçlar doğrultusunda kurulan İlköğretim Genel Müdürlüğü' nün görevleri ise şu şekildedir:

Zorunlu eğitim çağındaki çocukların öğrenim gördüğü ilköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve yönetimi ile ilgili görev ve hizmetleri yürüteceği, okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını ders kitapları ile eğitim araç - gereçlerini hazırlayacağı ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunacağı yer almaktadır.

İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu "sınıf öğretmenleri" oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni olmak için, bireylerin belli aşamalardan geçmeleri gerekmektedir. İlerde bu konu uzun bir şekilde irdelenecektir ancak şuan burada sınıf öğretmenliğiyle ilgili önemli bir duruma kısaca değinilecektir.

Ülkemizde uzun yıllardan beri alan dışından sınıf öğretmeni alınmaktadır (son alım 2002 yılında yapılmıştır). Bu şekilde çalışan (alan dışından atanmış) öğretmenlerle ilgili olumlu ya da olumsuz pek çok görüş bildirilmiştir. Konuyla ilgili çeşitli araştırmalar elbette yapılmıştır ancak bu öğretmenlerin sorunları çok da fazla irdelenmemiştir.

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları belki de en önemli sorun, kabullenilmedir. Bunu her öğretmen yaşamasa da, bu durumla karşı karşıya kalanların sayısı hiç de az değildir. Özellikle bazı sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenler, söz konusu meslektaşlarını kabullenme konusunda güçlük çekebilmektedirler.

Bunun dışında alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin; eğitim ortamına uyum sağlama (özellikle eğitim fakültesi dışından atanan öğretmenler için), derslerin kazanımlarını edindirme, öğrencilerin seviyesine inme vb. sorunlar yaşayabilmektedirler.

1.2. Problem Cümlesi

“Alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleğe uyumu ve verimliliği nasıldır, karşılaştığı sorunlar nelerdir?”

1.3. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmaması, pedagojik formasyonun alınıp alınmaması, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölümlere göre, kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmaması, pedagojik formasyonun alınıp alınmaması, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölümlere göre, başarıyı sağlamaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmaması, pedagojik formasyonun alınıp alınmaması, mesleki kıdem ve

mezun oldukları bölümlere göre, alan bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmaması, pedagojik formasyonun alınıp alınmaması, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölümlere göre, meslektaşlarıyla uyum sağlamaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmaması, pedagojik formasyonun alınıp alınmaması, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölümlere göre, öğrencilerle uyum sağlamaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmaması, pedagojik formasyonun alınıp alınmaması, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölümlere göre, öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmaması, pedagojik formasyonun alınıp alınmaması, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölümlere göre, eğitim ortamına uyum sağlamaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmaması, pedagojik formasyonun alınıp alınmaması, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölümlere göre, meslektaşlarla ilgili sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmaması, pedagojik formasyonun alınıp alınmaması, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölümlere göre, öğrencilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmaması, pedagojik formasyonun alınıp alınmaması, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölümlere göre, velilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, farklı fakülte ve branşlardan mezun olmasına rağmen, ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin; bu meslekteki uyumları ve verimlilikleri ile varsa karşılaştıkları sorunlar tespit edilip, bunların çözüme kavuşması adına değerlendirmeler yapılacaktır.

Ayrıca söz konusu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında uyum, verimlilik ve sorunlarla ilgili ayrı ayrı çalışmalar yapılmasına rağmen her üç başlığın bir arada ele alınmamış olduğu görülmektedir. Bu çalışma neticesinde, konuyla ilgili daha geniş bir değerlendirme yapabilmek için, bu konuda çalışma araştırma yapmak isteyenler için sunulmuş olacaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanmış öğretmenlere destek olacaktır. Zira bu şekilde çalışan öğretmenler uyum sorunu çekebilmede, verimliliklerinde eksiklikler olabilmekte ve bunların dışında çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Yapılacak olan bu araştırmayla beraber, söz konusu olan olumsuz durumlar tespit edilip, bunlar için çözüm önerileri getirilecektir. Getirilecek olan bu çözüm önerileri sayesinde de alan dışından sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenler, işlerinde çok daha başarılı olabileceklerdir. Bu başarı doğal olarak Türk eğitim sistemini olumlu yönde etkileyecek, daha başarılı öğrenciler yetiştirecektir.

1.6. Araştırmadaki Sınırlılıklar

1. Araştırma, Malatya ili Merkez ilçede, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarıyla sınırlanmıştır.
2. Araştırma, anketteki sorulara verilen cevaplarla sınırlanmıştır.
3. Araştırmada elde edilen veriler, 2007-2008 öğretim yılıyla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğretmen: Bir bilim dalını, bir sanatı ya da teknik bilgileri öğretmeyi meslek edinmiş, okulda öğrencilere ders veren kimse (Püsküllüoğlu, 2004:1346).

Sınıf öğretmenliği: ilköğretimin ilk beş yılında görev yapacak öğretmenleri yetiştiren programdır (www.ankara.edu.tr). Derslerde görülen teorik bilgilerin ilköğretim okul yapısı içinde yaparak-yaşayarak öğrenilmesini sağlayıcı laboratuvar ortamları, bilgisayar donanımları, gözlem ve uygulama dersleri ile genel anlamda sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamaya dönük olarak mezunlar verilmektedir (www.ef.ibu.edu.tr).

Sertifika: Kişinin bilgi gerektiren herhangi bir konuda niteliğini gösteren belge. Öğrenim belgesi. (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005:1737).

Alan: Belli bir konu ve ihtisas sahası, dal (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1995:86).

Meslek: Geçim temin etmek maksadıyla yapılan iş (Doğan, 1996:762).

Verimlilik: Elde edilen ürün ve hizmetin kalitesini yükseltme, çevreyi ve doğal yapıyı koruma, çalışanlara en iyi yaşam ve çalışma koşullarını sağlama ve bu arada birim girdi başına üretim miktarını artırma çabalarıdır (www.mpm.org.tr).

Sınıf öğretmeni: Öğrencilerine rehberlik yapmak, her sınıfın (1–5 arası) derslerini okutmak, öğrencileri bir üst öğrenime hazırlamakla yükümlü olan öğretmendir (www.egitim.aku.edu.tr).

2. BÖLÜM

KURAMSAL TEMEL

2.1. Konuyla İlgili Genel Bilgiler

İnsanoğlunun doğumuyla beraber başlayan ve bütün hayatı boyunca devam eden en önemli olgulardan bir tanesi eğitimidir. Dodurgalı (1995:9) yaptığı tanımlamada eğitimden şu şekilde bahseder: “Eğitim, insanın gerek yetenekleri, gerekse sosyal uyumu itibarıyla elde edebileceği son noktalara kadar, belli bir süreç içinde, her gün bir önceki günden daha ileri noktaya ulaşması ve böylece belirli aşamalar kaydetmesi suretiyle bir halden diğer bir hale geçme çabasıdır”. Fidan (1996:4) eğitim için, “insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci” demektedir. Küçükahmet ise (1997:23) eğitimi; bireyi, yaşadığı toplum için faydalı hale getirmek olarak tanımlamaktadır. Bu faydalı hale getirme kavramı sadece okul için değil, hayatın her alanı için geçerli olan bir durumu göz önüne sermektedir. Zira küçük bir çocuğun yemek yerken kaşık – çatal kullanmayı öğrenmesi, bir ilkokul öğrencisinin iki tekerlekli bisiklet sürmeyi öğrenmesi, genç bir bireyin araba kullanmaya başlaması, yeni işe başlayan bir memurun hizmet içi kurslar görmesi, bir ev hanımının boş vakitlerini değerlendirmek adına bilgisayar, halı vb. kurslara gitmesi, köyde yaşayan bir çiftçinin yeni tarım yöntemlerini öğrenip uygulaması, emekli olmuş bir kişinin tenis oynamayı öğrenmesi vb, bunların hepsi öğrenmenin hayatın her alanında olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan bütün eğitim faaliyetlerindeki başlıca amaç daha güzel bir hayatın tesisi ile insanların daha mutlu ve huzurlu bir şekilde yaşamalarının temin edilmesidir. Çünkü herkesin sorumluluğunu bildiği ve üzerine düşen görevleri yaptığı bir dünyada sorunlar da en aza indirgenebilecektir.

Okullar da bu doğrultuda hayata geçirilmiş, yaşamın vazgeçilmez bir organı konumundadırlar. Çok eski zamanlardan beri okulların varlığı bilinmektedir. (Dünyadaki ilk okul M.Ö. 1580 yılında Mısır’da açılmıştır (www.gazi.edu.tr)). Uzun

zaman geçmesine rağmen hala geçerliliğini sürdüren bir kurum olması, okulların hayatımızdaki çok büyük olan gerekliliğine önemli bir işarettir. Bu öyle bir gerekliliktir ki, dünyanın hemen hemen bütün ülkelerinde devletler bu önemli görevi kendi üstlerine almışlardır. Zira bir ülkede devlet elbette ki her şeye yetişemeyecektir. Birçok önemli konu arasından bazılarını seçmek durumundadır (Devletler için öncelikli olan konuların; eğitimin yanı sıra sağlık ve savunma olduğu söylenebilir.). Günümüz dünya devletlerine bakıldığında, neredeyse hepsinin, yukarıda da belirtildiği gibi bu seçimi eğitimden yana kullandıkları görülecektir ki doğru olan da zaten budur.

Her yaş grubunun, her seviyenin devam edebileceği okullar vardır. Genellikle öğrenciler okul hayatlarına ilkokul (ilköğretim) ile başlar, ardından ortaokul, lise (orta öğrenim), üniversite gibi safhalar gelir. Burada söz edilen okulların her birinin ayrı ayrı, kendine göre bir önemi vardır. Örneğin ilköğretimde çocuğa, kendisine hayat boyu gerekli olabilecek bazı temel bilgiler verilmek suretiyle bir nevi hayata hazırlama amaç edinilir. Lisede ise öğrencilerin bazı mesleki bilgileri kazanmalarının yanı sıra, yüksek öğrenime hazırlıklar da bu safhada olur. Yüksek öğrenimde öğrenciler hayatların bundan sonraki kısmında ne yapmak istediklerini belirlerler ve bu doğrultuda seçim yaparak kendi geleceklerini şekillendirirler.

Yukarıda bahsedilen okulların her birinin kendince çok büyük önemi vardır. Her biri farklı ve gerekli bir alana hizmet etmektedir. Fakat bunların içerisinde ilköğretimin yeri biraz daha farklıdır. İlköğretimin farklı olmasının en büyük göstergelerinden biri, dünyanın hemen hemen bütün ülkelerinde bu düzeydeki okulların mecburi olmasıdır.

Öğrenciler ilköğretimin birinci kademesinde okuma-yazma, okuduğunu anlama, anadilini doğru kullanma, temel matematiksel işlemler, önemli toplumsal ve doğal olaylar hakkında temel bilgiler edinmektedirler (Erden, 2005:163).

Yukarıda da değinildiği gibi bu okullarda, hayatı devam ettirirken kolaylık sağlayacak bazı temel beceriler kazandırılmaktadır. Bunlardan ilk akla gelen öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleridir. Okuma yazmayı öğrenmek, hayatın her alanında karşılaşılabileceğinden dolayı birey için çok büyük bir gerekliliktir. Bir birey öğrenim hayatına devam etsin ya da etmesin ilköğretim yıllarında edindiği okuma-

yazma becerisi sayesinde çeşitli avantajlar yaşayacak ve bu durumun kendisine kazandırdığı faydaları tüm yaşantısı boyunca görecektir.

Aslında günümüzde artık, okur-yazar tabirinin içeriği de değişikliğe uğramıştır. Zira bu tabir artık bilgisayar kullanımı için söylenmektedir. Yani günümüzde bilgisayar kullanmayı bilmeyen insanların neredeyse, okur- yazar sayılmayacakları öngörülmektedir.

Okur-yazarlık dışında ilköğretimin önemini gösteren başka konular da vardır. Bu okullarda öğrencilere, hayatta karşılarna çıkacak çok değişik bilgiler verilmeye ve bu durumlarda yapmaları gereken davranışlar da kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Okuma-yazmayı öğrenen küçük bireyden bundan sonraki aşamada okuduğunu anlaması, bunu yorumlayabilmesi beklenmektedir. İstenen bu davranışın gerçekleşebilmesi için ise bol miktarda kitap okumak en önemli etkenlerden biridir. Buradan da ortaya çıkıyor ki ilköğretimde öğrenciye edindirilmesi gereken en önemli kazanımlardan biri de düzenli kitap okuma alışkanlığıdır. Düzenli kitap okuyan bir kişinin okuduğunu anlaması çok da zor olmayacaktır. Fakat istatistiklere bakıldığında ülkemiz insanlarında kitap okuma alışkanlığının pek de yerleşmediği açıkça görülebilmektedir.

Anadilin doğru bir biçimde kullanıldığı bir toplum meydana getirmek bütün ülkelerin ortak hedeflerinden biridir. Bu doğrultuda da ilköğretim okullarının sorumluluğu oldukça büyüktür. Özellikle de bizim ülkemizde Türkçe' nin doğru ve güzel bir şekilde kullanabilmesi için gayretlerin daha da fazla olması gerekmektedir. Zira ülkemizin neredeyse bütün illerinde farklı konuşma ağızları bulunmaktadır. Bu durum da "İstanbul Türkçesi" diye tabir edilen konuşma dilinin tüm ülkeye yayılması konusunda ciddi zorluklar meydana getirmektedir.

Temel matematiksel işlemler de günlük hayatımızın hemen her safhasında karşımıza çıkması olası durumların en önde gelenlerindedir. Bırakın şehir hayatını, köyde yaşayan bir insan bile mutlaka bir şekilde alışveriş yapmaktadır. Yapılan bu alışveriş sırasında da kişinin temel matematiksel işlemlere olan ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu konuda eksiği olan bireylerin kandırılma olasılıkları çok fazla olmaktadır.

Bunun yanı sıra harcama seviyesi bakımından asgari geçim düzeyine sahip bir aile reisinin bile temel matematiksel işlemlerde az çok bilgisinin olması gerekmektedir. Aile reisi bu sayede ailesinin geçimini temin noktasında daha bilinçli bir şekilde hareket edebilecektir. Bu konu ilk bakışta basit gibi görünse de sadece ailelerin huzuru düşünüldüğünde bile ne kadar önemli olduğu ortaya çıkacaktır. Zira toplumun çekirdeği olarak varsayılan ailenin huzurlu olması, bütün bir ülkenin huzurlu olmasının önünü açmakla kalmayıp bunu sağlamada çok önemli bir rol oynayacaktır.

İlköğretime yeni başlayan küçük bireyin bildikleri ailesinden öğrendikleriyle sınırlı olmaktadır. Elbette ki bazı aileler çocuklarına gerekli hayat bilgilerini verebilmektedir fakat bu su götürmez bir gerçektir ki ülkemizdeki birçok aile maalesef evlatları için gerekli olan temel birçok bilgiyi verememektedirler. İlköğretimde verilen eğitimden bu durumun da önüne geçmesi beklenmektedir.

İlköğretimde okuyan öğrenciler toplumu ilgilendiren konular hakkında genel olarak da olsa bilgilendirilirler. Doğa ile ilgili konularda da çeşitli bilgiler edinirler. Toplumu ilgilendiren konular ihmal edilemeyecek derece önemli meselelerdir. Toplumun birliği ve bütünlüğünün sağlanması adına çocuklarımızın eğitimlerinde bu noktalara çok dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu sayede beraber yaşama kültürünü öğrenen küçük bireylerin ileride oluşturacağı toplumun günümüz toplumuna oranla çok daha yaşanabilir olacağı muhakkaktır.

Doğa ile ilgili meselelerin önemi ise değil sadece Türkiye'miz, bütün dünya için çok büyüktür. 21. yy.'ın ilk yıllarını yaşadığımız şu günlerde doğa ile ilgili birçok sorun hayatımızın en önemli gündemlerinden olagelmektedir. Dünyanın çeşitli yerlerinde çevre felaketleri yaşanmakta fakat insanların da bu konudaki duyarsızlıkları gün geçtikçe artmaktadır. Sözgelimi ozon tabakasının delinmesi yıllardır dünya gündemini meşgul etmektedir ancak insanların kişisel hayatlarındaki bazı alışkanlıklarından vazgeçmemeleri neticesinde bu sorun büyüyerek devam etmektedir. Ya da son birkaç yıldır oldukça ön planda olan "küresel ısınma" konusunda insanların alabilecekleri küçük önlemler olmasına rağmen, bu konuda sergiledikleri ilgisiz tutum söz konusu sorunun daha da büyümesine olanak tanımaktadır. Bunun neticesinde de tüm dünya ülkeleri çok ciddi anlamda su sıkıntısıyla karşı karşıya kalmak üzeredir (Çetinkaya, www.heryerdenhaber.com).

Bu anlatılanlar çerçevesinde ilköğretimde öğrenciye verilmesi gereken doğa bilincinin önemi de çok daha ön plana çıkmaktadır. Doğayı seven, onu koruması gerekliliğini iyi bir biçimde kavrayan genç bireyler, ileriki yaşamlarında bu konunun gönüllü savunucuları olacaklardır. Aksi durumda ise içinde yaşadığımız doğa, şu anki halinden çok daha kötü durumlarla karşı karşıya kalacaktır.

2.2. Türkiye’ de İlköğretime Genel Bakış

Ülkemizde ilköğretimlerin ilk beş yılında her sınıfın bir öğretmeni vardır. Bu öğretmenler haftadaki otuz saatlik dersin tamamına girerler (okulların imkanları ölçüsünde bazı branş öğretmenleri (beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, resim, müzik, İngilizce, bilgisayar) sınıf öğretmenlerinin yerine bu derslere girmektedirler.). henüz 6–7 yaşlarında, belki de ailesinden başka bir yerde ilk defa farklı ortama giren bir öğrenci için sınıf öğretmenin tutumu çok önemlidir. Öğretmenin tavır ve davranışları büyük ölçüde, küçük bireylerin okula alışmalarında etkili olacaktır. Eğer öğrenci, öğretmenden olumlu yaklaşım görüp, bu doğrultuda olumlu dönütler de alabilirse, bu durum o öğrencinin eğitim hayatına olumlu bir şekilde yansiyacaktır. Aksi bir durumda ise öğrenci için ilerideki gelişmelerin daha sıkıntılı olabileceği söylenebilir.

Ülkemizde 1975 yılına kadar ilkokul öğretmeni yetiştirmede ilkokul üzerine 6 (1970 yılından sonra 7) ve ortaokul üzerine 3 (1970 yılından sonra 4) yıl eğitim veren İlköğretmen Okullarının önemli bir yeri vardır (YÖK,1998). 1981 yılında yapılan yüksek öğretim reformuyla birlikte ilkokul öğretmenleri 4 yıllık eğitim fakültelerinde yetiştirilmeye başlanmıştır (Türk, 1999:39).

Günümüz Türkiye’sinde birçok konuda olduğu gibi eğitimde de altyapı eksikliği vardır. Zamanında iyi düşünülmeden yapılan uygulamalarla ülkemizde büyük bir “sınıf öğretmeni” açığı yaşanmıştır. Bu açığın kapatılması için bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri de sınıf öğretmeni mezunu olmayan farklı fakülte ve bölüm mezunlarının sınıf öğretmeni olarak atanmasıdır. Bu şekilde sınıf öğretmenliği yapan bu farklı alan mezunlarından kimileri sınıf öğretmenliği sertifikası almış, kimileri ise böyle bir sertifika almamıştır.

2.3. İdeal öğretmen yetiştirme süreci

Güven' e göre (2004:3) eğitim etkinliklerinde amaç, bireylere yeni ve olumlu davranışlar kazandırmaktır. İstenilen davranış değişikliğini sağlamada hangi etkinlikler yoluyla ve bu etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği konusu doğrudan doğruya öğrenme – öğretme süreci ile ilgilidir. Yani eğitimin amaçlarına ancak öğrencide istenilen öğrenmelerin sağlanmasıyla ulaşılmış olur. Bir başka deyişle eğitimin hedefleri öğrenme yoluyla gerçekleştirilir.

Öğrenme yeteneği, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. Bu özellik insanın toplumsal bir varlık olmasındaki en önemli etkidir. Öğrenme genel anlamda, bireyin yaşamındaki etkileşimleri sonucunda davranışlarında meydana gelen kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir (Güven, 2004:3). Davranış, eğer bir yaşantı ürünü olursa ve kalıcı bir özellik gösterirse öğrenme olarak kabul edilebilir.

Öğrenme, insanda bir ömür boyu devam eden bir süreçtir. İnsan, davranışlarının büyük bir kısmını öğrenme ile kazanır. Bu süreç doğumdan önce anne karnında başlar; çocukluk, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de devam eder. Özçelik (1998:1) öğrenmeyi; davranışta nispeten kalıcı bir değişimin olması olarak değerlendirmiştir. Bu doğrultuda “bireyin davranışında böyle bir değişiklik olduğu zaman onun yeni davranışını öğrendiği kabul edilir” demektedir.

Öğrenme, ancak birey buna gerek ve istek duyduğu zaman kalıcı bir şekilde gerçekleşebilir. Çocuğa ve yetişkine öğrenmek istemediği ve öğrenmek için hazır olmadığı bir konuyu öğretmek hemen hemen olanaksızdır.

Bir olgunun öğrenilmesi, öğretim yoluyla olacaktır. İyi bir öğretim yapılabilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Örneğin, öğretim yapılan ortam; öğreten ve öğrenen kişinin isteklilikleri, yapılan öğretim sırasında kullanılan yöntem ve stratejiler vb. gibi.

İnsan beş duyu organı vasıtasıyla öğrenmektedir. Bu duyu organlarının öğrenmeye etkisi aşağıda verildiği şekildedir (Küçükahmet, 2003:45):

- Tat alma duyusu : %3
- Koklama duyusu : %3

- Dokunma duyusu : %6
- İşitme duyusu : %13
- Görme duyusu : %75

Yukarıda da görüldüğü gibi görmenin öğrenme üzerindeki etkisi, diğer duyularla kıyaslanamayacak kadar fazladır. Diğer duyuların toplam etkileri %25' te kalırken, sadece görmenin öğrenmeye olan etkisi %75' tir.

Öğrenmede görmenin etkisi yukarıda bahsedildiği gibidir. Fakat görmeden daha etkili başka bir durum daha vardır. Bu ise öğretilmek istenen şeyin bizzat bireyin kendisi tarafından yapılmasıdır. Bir Çin atasözünde de denildiği gibi: “işitirim ve unuturum, görürüm ve hatırlarım, yaparım ve anlarım.” Yani günümüzde çok kullanıldığı üzere; yaparak ve yaşayarak öğrenme...

Öğrenme eyleminin gerçekleşmesi için gerekli olan en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Öğretmen kelimesi sözlükte; “mesleği bilgi öğretmek olan kimse, muallim, muallime (www.tdk.org.tr) şeklinde tanımlanmaktadır. Günümüzde her ne kadar eski saygınlığını arıyor olsa da öğretmenlik, dünyanın birçok yerinde hala kutsal bir meslek olarak anılmaktadır.

Uçan' a göre (www.memocal.com) öğretmen, mesleği öğretmek olan kimsedir. Günümüzde öğretmen, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazandıran yüksek öğrenimi bitirerek aldığı diplomayla (Eğitim Fakültelerinden) öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kişidir. Öğretmenin temel görevi; “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmektir” (MEB, 2004 Akt. İlhan).

Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerini şu şekilde sıralamıştır (MEB, 2004):

A - KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

A1.Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazandırabilmelidir.

A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Ulusal ve evrensel değerleri benimsemeli, uluslararasıdaki anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, öğrencilerinin de bu değerleri kazanması için çaba gösterebilmelidir.

A4.Öz Değerlendirme Yapma

Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir.

A5.Kişisel Gelişimi Sağlama

Öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir.

A6. Meslekî Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama

Öğretmen, meslekî gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme- öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabası içinde olabilmelidir.

A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama

Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve geliştirmek için okulu çalışanları ile bir bütün olarak düşünmeli ve okulun bir toplum merkezi haline gelebilmesi için onlarla iş birliği yapabilmeli, okul gelişim çalışmalarında öğrencileri ile birlikte etkin rol alabilmeli ve kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağını bilincinde olabilmelidir.

A8. Meslekî Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

Öğretmen görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilmeli, izlemeli ve bunlara uygun davranabilmelidir.

B - ÖĞRENCİYİ TANIMA

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma

Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir.

B2.İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma

Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir.

B3. Öğrenciye Değer Verme

Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.

B4. Öğrenciye Rehberlik Etmek

Öğretmen, öğrencinin kendini ve değerlerini tanımaya ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir.

C - ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen, öğretim ve öğrenme süreçlerini plânlara, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

C1. Dersi Plânlama

Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme tekniklerini özel alan öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir.

C2. Materyal Hazırlama

Öğretmen sahip olduğu olanakları verimli kullanarak öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmelidir. Materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmeli ve içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmelidir.

C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

Öğretmen, öğretim-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir.

C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme

Öğretmen, eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler (tiyatro, müze, fabrika, park ve benzeri geziler) planlayıp yürütebilmelidir.

C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir. Öğretmen, özel gereksinimi olanlara karşı kendi sorumluluklarının, kanunî yükümlülüklerinin, müdahale şekillerinin, değerlendirme yollarının bilincinde olmalı ve bireysel öğretim planları yapabilmelidir.

C6. Zaman Yönetimi

Öğretmen, kendisine ayrılan öğretme ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmelidir.

C7. Davranış Yönetimi

Öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri; kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir.

D - ÖĞRENMEYİ, GELİŞİMİ İZLEME ve DEĞERLENDİRME

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

Öğretmen, öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme plânını hazırlayabilmelidir.

D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

Öğretmen, öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmeli; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilmelidir.

D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama

Öğretmen, ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlayabilmeli, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlamalı ve gerekli önlemleri alabilmelidir.

D4.Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmeli ve gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilmelidir.

E - OKUL, AİLE ve TOPLUM İLİŞKİLERİ

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

E1. Çevreyi Tanıma

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtılabilmelidir.

Öğretmen, öğrencilerin ve okulun gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanaklarını etkin bir şekilde kullanabilmeli ve okul yönetimi ile işbirliği yapabilmelidir.

E3.Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme

Öğretmen, okulu çevrenin bir kültür merkezi haline getirebilmek için çeşitli etkinlikler planlanmasına, uygulanmasına yönelik çalışmalı ve katkı sağlayabilmelidir.

E4.Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

Öğretmen, ailelerin sosyo- ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle

ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencinin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir.

E5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alış verişi yaparak işbirliği zemini oluşturabilmelidir.

F - PROGRAM ve İÇERİK BİLGİSİ

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

F1. Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

Öğretmen, Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli ve bunları eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtabilmelidir.

F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

Öğretmen, özel alan öğretim programının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir. Ayrıca, özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecini düzenleyebilmelidir.

F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme

Öğretmen, özel alan öğretim programında yapılan değişiklikleri izleyebilmeli, programların geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli, özel alan öğretim programı kapsamında ele alınan konuları önem, öğrenci gelişimine katkı, öğrenci ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirebilmeli ve bu konularda kendini sorumlu hissedebilmelidir. Özel alan öğretim programının uygulanmasını kolaylaştıracak uygun öğretim materyallerini seçebilmeli ve kullanabilmelidir.

Yukarıda bahsedilenler, bütün öğretmenlerde olması öngörülen yeterliliklerdir. Etkili öğretimin olması için bu yeterliliklerin mümkün olan en fazla seviyede, öğretmenler tarafından edinilmesi beklenmektedir. Zira kişisel ve mesleki gelişim; öğrenciyi tanıma; öğretme ve öğrenme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; okul, aile ve toplum ilişkileri; program ve içerik bilgisi; bir eğitimcide olması gereken başlıca özelliklerdendir.

Geleceğimizi şekillendirecek yeni nesillere eğitim-öğretim verme görevini üzerine almış öğretmenlerin en ideal şekilde yetiştirilebilmeleri için elbette daha farklı gereklilikler de vardır. Yukarıda sıralanan maddelerin yanı sıra, belki de onlardan çok daha önce ele alınması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir (MEB 1993:45-46 (Akt. Oral, 2000)):

I. Öğretmen olma isteği: İnsanoğlunun yaptığı bütün işlerde istenen verimin alınabilmesi için öncelikli etmenlerden biri yapılan o işi sevmektir. Kişinin sevmediği bir işte başarılı olması elbette mümkündür. Ancak başta da denildiği gibi en doğru olan sevilen işin yapılmasıdır. Hele söz konusu olan eğitim olduğunda bu mesleği sevmeyen bir bireyin öğretmenlik yapması çok büyük sıkıntılara yol açabilmektedir. Çünkü burada ürün elde edilecek malzeme insandır ve yanlış ya da eksik ürün alınması durumunda bunun telafisi oldukça zor olacaktır. Örneğin sadece üniversiteye giriş sınavındaki puanı öğretmelik mesleğine uygun olduğu için (öğretmenlik mesleğini sevmediği halde) bu mesleği tercih eden ve ileriki yıllarda da

sevme adına çok fazla gayret göstermeyen bir öğretmenin benzerlerine rastlandığı üzere öğrencilerine çok da faydalı olamayacağı su götürmez bir gerçektir. Özellikle de ilköğretimin birinci kademesinde sevgiye pek muhtaç olan küçük bireylerin bu sevgiden okul ortamında mahrum kalmaları sonucunda çocukların okuldan soğuması vb. istenmeyen birçok durumun ortaya çıkması kuvvetle muhtemeldir. Bunun tam tersi olarak yani öğretmenliği severek yapan bir kişinin öğrencilere olumlu manada vereceği sayısız faydalar söz konusudur.

II. Öğretmenliğe yatkınlık: Bu da iyi öğretmen olunabilmesi için gerekli olan özelliklerdendir. Evet, kimi insanlar öğretmenliği sevebilir ama sadece sevmek bir işi en iyi biçimde yapabilmek için yeterli değildir. Zira her işte olduğu gibi öğretmenlikte de bazı kişisel özelliklerin o işi yapmak isteyen insanda bulunması gerekir. Örneğin bir öğretmen mutlaka hoşgörülü, sevecen ve anlayışlı olmalıdır (Sönmez, 2001: 137). Öğretmen olmak için bunun dışında elbette birçok özellik daha gerekmektedir ancak sadece yukarıda adı geçen dört özelliğe sahip olmayan bir kişinin yapacağı öğretmenlik bile pek de verimli olmayacaktır.

III. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmeye uygun kişilik özelliklerine sahip olmak: Öğretmen olmak isteyen kişiler bu alt başlıkta sayılan beş özelliğe mutlaka sahip olmalıdırlar. Bu maddeleri teker teker değerlendirilecek olursak şunları söyleyebiliriz:

Bedensel yeterlilik, öğretmenliği verimli bir biçimde yapabilmek için çok önemlidir. Vücudunda herhangi bir özür bulunan bir öğretmen, mesleğinin icrası sırasında çeşitli sıkıntılarla karşı karşıya kalacaktır. Tabii bu, bütün bedensel özürler için geçerli değildir. Örneğin ayağında aksama olan bir öğretmen elbette çeşitli zorluklar yaşayacaktır fakat bu durum onun verimliliği konusunda çok da büyük bir engel olmayacaktır. Burada bahsedilen eğitim-öğretimle daha fazla ilintili olan bedensel durumlardır. Mesela kulağın iyi duymaması, görmede ciddi sorunların yaşanması, ciddi anlamda kekemeliğin bulunması vb. durumlar.

Bir öğretmenin sağlıklı bir zihin yapısına sahip olması verilen eğitimin kalitesine olumlu bir şekilde etki edecektir. Bunun aksine, zihni okul dışında birçok konuyla (geçim derdi, ailevi sorunlar vb.) meşgul olan bir öğretmen sınıfa girdiğinde eğer bunları kafasından atamamışsa o dersten istenilen verim alınamayacaktır. Konuyla ilgili olması münasebetiyle burada şu hususa da değinmek gerekmektedir.

Günümüz Türkiye’ sinde öğretmen maaşları maalesef ki yeterli düzeyde değildir. Ülkenin mali durumu ortadadır fakat gelecek nesillerin mimarı olan öğretmenlerin en azından geçim konusunda kafalarında bir sıkıntı olmadan derslere girmelerinin sağlanması, görev başındaki yöneticilerin öncelikli vazifelerinden biridir. Eğer ülkenin ilerlemesi, gelişmesi gerçekten isteniyorsa eğitime ve savunmaya harcanan paralara bir daha bakmak gerekmektedir. Ülkemizin savunulması da ihmal edilmemesi gereken hususlardan biridir. Ancak aradaki dengenin eğitim tarafına ağır basması ülkemizin geleceği adına daha faydalı olacaktır. Evet, son yıllarda eğitime ayrılan bütçede bir artış söz konusudur ancak bu artışlarla ortaya çıkan meblağ bile eğitim için gerekli olan miktar adına yeterli olamamaktadır. Sonuç olarak denilebilir ki, eğitim adına bilinçli bir şekilde yapılan harcamalar asla zayi olmayacak, boşa gitmeyecektir. Devletimizin yöneticileri bu konuları elbette düşünmektedirler fakat içinde bulunduğumuz durum eğitim adına daha fazla gayretin, özverinin ve harcama yapmanın gerekli olduğunu açık bir şekilde gözler önüne sermektedir.

Ahlak, bir toplumun ayakta kalması için en önde gelen gerekliliklerden biridir. Bu konuda örnek olarak başı çeken zümrelerden biri de öğretmenler olmaktadır doğal olarak. Öğretmenler sadece öğretim değil, eğitim de yapmaktadır aynı zamanda. Verilen bu eğitim sonucunda öğrencinin, yaşadığı toplum içinde ideal bir birey olması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda gayret gösteren öğretmenlerin, ahlaki konularda şahsi olarak eksikliklerinin olması, onların yetiştireceği öğrencilere de olumsuz bir şekilde yansımaktır. Bu nedenle öğretmenler ahlaki olarak en üst seviyede olmalıdırlar.

Ruh ve duyu sağlığının yerinde olması kişinin öğretmenlik yapabilmesi için olmazsa olmazlardandır. Aslında sadece öğretmenlik, değil hangi mesleği yaparsa yapsın insanoğlunun ruhi yapısının iyi ve dengeli olması gerekmektedir. Tekrar öğretmenliğe dönülecek olunursa, sınıf ortamında öğrencilerle baş başa kalan bir öğretmenin ruh sağlığı açısından sıkıntılar yaşaması durumunda, öğretmenin bu hali çocuklara olumsuz bir şekilde yansımaktır. Öğretmenin yapması muhtemel dengesiz hareketler, öğrencinin gelişimini kötü yönde etkileyecektir. Bu sebeple ruh sağlığı konusu, üzerinde titizlikle durulması gereken bir meseledir. Aynı şekilde duygusal açıdan yıpranmış bir öğretmen, derste ki verim açısından istenilen seviyeyi tutturmak oldukça zor olacaktır.

IV. Öğretmenliğe, öğrenciye, çevreye, sosyal değerlere yönelik olumlu tutuma sahip olmak: Bir öğretmen düşünün ki öğretmenliğe, öğrenciye, çevreye, sosyal değerlere karşı son derece olumsuz tavırlar sergilesin. Elbette böyle bir durumun varlığını hiç kimse kabul etmeyecek, edemeyecektir. Zira öğretmenler en başta temsil ettikleri mesleğe yani öğretmenliğe gereken değeri vermeli, saygıyı göstermelidirler. Bunun sebebini yıllar önce Atatürk şu veciz ifadesinde dile getirmiştir: “Öğretmenler! Yeni nesli, cumhuriyetin fedakâr öğretmen ve eğitimcileri, sizler yetiştireceksiniz. Ve yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle orantılı bulunacaktır. Cumhuriyet fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister! Yeni nesli, bu özellik ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir.”. Atatürk’ ün söylediği bu sözlerin bilincinde olan bir öğretmen, kendi mesleğini en üst seviyede icra etmekten geri durmayacaktır.

V. Hür ve bilimsel düşünce gücüne, araştırma fikrine sahip olmak: Yine Atatürk’ ün deyimiyle “irfan ordusu” diye tabir edilen eğitim ordusu mensupları mutlaka hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip olmalıdırlar. Herhangi bir fikri ideolojinin etkisi ya da baskısı altında kalan öğretmenlerin bağımsız düşünce gücüne sahip olmaları düşünülemeyecektir. Diğer taraftan bir öğretmen sürekli araştırma içerisinde olmalıdır. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da gelişmeler durmadan devam etmektedir. Eğitim alanının en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin bu gelişmeler karşısında kayıtsız kalmaları düşünülemeyecektir elbette. Bu sebeple öğretmenlerimiz her konuda olması gerektiği gibi kendi asıl alanlarında da yeniliklere açık olmalı ve bu yenilikleri kullanma adına da yeterince gayreti göstermelidir. Tabii sürekli araştırma içinde olan bir öğretmenin yeni gelişmelerden haberdar olması çok daha kolay olacaktır.

Sınıfta öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiler, öğrenmenin ve eğitimin temelini teşkil eder. Söz ve eyleme dayalı bu ilişkiler iyi ise, sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşur; ilişkiler kötü ise, sınıfın öğrenme atmosferi giderek bozulur ve eğitim amacına ulaşmaz. O hâlde sınıftaki eğitici ortamın büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir (Ergün ve Duman 1998:45). Özellikle de ilköğretimin birinci kademesinde, yaşları yaklaşık olarak 7–12 arasında değişen küçük bireylerin tavırları çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin kişiliğine göre

şekillenmektedir. Öğretmen sürekli sevgi saygı çerçevesinde davranışlar sergiliyorsa başlangıçta biraz sıkıntı çekse bile bir süre sonra görmek istediği davranışları öğrencilerinde görebilecektir. Bunu gerçekleştirmek elbette burada söylendiği gibi kolay değildir. Öğrencinin kendi ailesi içindeki yaşamı da bu sürecin olumlu ya da olumsuz gelişmesine ciddi oranda etki edecektir. Zira ailesinde demokratik tavırlar gören, sevgi ve şefkat altında büyüyen bir öğrenci öğretmeninden de aynı tavrı gördüğünde kendisi farkında olmasa da çok olumlu gelişmelere sahip olacaktır. Bunun aksine, ailesinde sürekli ceza, baskı vb. durumlara maruz kalan öğrenciler ise öğretmenin sınıfta gösterdiği olumlu tavırları kötüye kullanma olasılığına sahip olmakla birlikte, öğretmeni anlayacak olgunluğa erişip, kendisi adına güzel açılımlara sahip de olabilir. Ama başta da denildiği gibi öğretmen, bir yetişkin olarak, sınıftaki olumlu ya da olumsuz durumun en baş müsebbibi olacaktır.

Öğrenciler, öğretmenlerinin gönderdikleri sözsüz iletilere çok duyarlıdır. Adale gerilmelerini, dudak kenarlarındaki gergin çizgileri, tümüyle beden dilini okumasını hemen öğrenirler. Bu sözsüz iletiler sözlü iletilerle çelişiyorsa, öğrencilerin aklı karışır ya da sözsüz iletilere inanır ve bununla ters düşen sözlü iletileri yapmacık kabul ederler (Gordon, 1999:33). Yani öğretmenlerin söyledikleriyle yaptıkları birbirini tutmalıdır. Olası bir tutarsızlığın öğrencinin gelişimi adına olumsuz sonuçlar doğuracağı kaçınılmazdır. Gerçi bu durum hayatın her anında geçerlidir. İnsanın söyledikleriyle yaptıkları birbirini tutmuyorsa, bu kişinin söyledikleri muhabatından pek de kabul görmeyecektir. İlk başta bir olumlu durum söz konusu olsa bile ileride o kişinin tutarsızlığı mutlaka gün yüzüne çıkacaktır.

Smith, iyi ve kötü öğretmeni şu şekilde tanımlamaktadır (Moon&Shelton, 1994:113-116, Aktaran: Çetin,2001):

İyi bir öğretmen;

- Daima üzüntü ve gerginlikleri hisseder ve bu durumu en asgari düzeye indirger,
- Öğrencilerin ayrı ayrı bireyler olduklarını ve her birinin bireysel ilgiye ihtiyaçları olduğunu bilir ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlar,

- Çalışma hayatına ve görev anlayışına kuvvetle inanır fakat bunu menfi bir baskı ile yapmaz,
- Öğrenciler ve ailelerini olumlu bir şekilde yönlendirir ve ortak çalışma gereğini kabul eder,
- Sert davranmaktan kaçınır,
- Eleştirmekten ziyade ödüllendirmeye önem verir,
- Öğrencilerin, isteklerini, yeteneklerini ve kişiliklerini bilir,
- Sonuçları, değişken ve ilginç olarak görür,
- Geniş kapsamlı müfredatı temel becerileri geliştirmek için en iyi yol olarak görür,
- Öğrenim deneyimleri için merak ve yaratıcılığı anahtar kavram olarak görür,
- İçerik ve öğrencilere uyum sağlamak için öğretim faaliyetlerini çeşitlendirir.

Öğretmen eğer yukarıda bahsedilen maddelerde olduğu gibi davranmaya çalışırsa, bu sınıfta çok sayıda başarılı öğrencinin olması kuvvetle muhtemeldir. Ayrıca öğrencilerin kişisel gelişimlerinin de üst düzeyde olması, böyle bir sınıf ortamında çok da zor olmayacaktır.

Kötü bir öğretmen;

- Genellikle öğrencileri korkutur ve sert bir yetişkin gibi davranır,
- Gerçek dışı amaçlar üzerine dayalı baskı ile stres oluşturur,
- Öğrencileri ve ailelerini olumsuz yönden ele alır,
- Ödülün çok cezaya önem verir, sükûnetten ziyade stresi benimser ve çok az gülümser,
- Her zaman cezalandıracak şeyler bulur ve bir olayda bunu yapılandırır,
- İstekleri dondurur, canlı ve meraklı öğrencileri tehdit olarak görür,
- Geniş kapsamlı müfredatı sevmez eğitimde temel becerileri dar şartlar içinde düşünür,
- Sonuçları standart görür ve kısıtlayıcı bir zaman cetveli geliştirerek her şeyde bunu hâkim kılar,
- Kendi tariflerini geliştirir,

- Değişikliklere şüphe ile yaklaşır,
- Pasif öğretimi tercih eder,
- Çoğu kez öğrencileri taciz eder, ancak onlardan iyi bir davranış ve tolerans bekler.

Böyle bir öğretmenin olduğu sınıftan başarı beklemek pek de gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Belki ailesinde de aynı davranışları gördüğünden dolayı bu tür hareketleri kanıksamış bazı istisnai öğrencilerin başarılı olması söz konusu olabilir, ancak başta da denildiği gibi bu sınıftaki öğrenciler maalesef istenilen başarı seviyesini kolay kolay yakalayamayacaklardır.

Öğretmenlik, bu işi yapacak kişilerin yetiştirilmesi sırasında en küçük bir ihmali bile kaldıramayacak kadar hassas bir meslektir. Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerimizin eğitim sırasında en ideal olan uygulamalar neyse bunlar yapılmalı ve ülkemizin aydınlık yarınları adına atılacak olan temeller sağlama alınmalıdır.

2.4. Sınıf öğretmenliği nedir?

Bireyler, 0–6/7 yaş arasında temel kişilik özelliklerini kazanırlar. Bu durum göz önüne alındığında anne-baba her insan için ilk öğretmenlerdir denilebilmektedir (Yapıcı&Yapıcı, 2005:2). Bu ilk öğretmenlerden sonra çocuğun hayatına önemli oranda yön verecek; yukarıdaki söylenen anlamda ikinci, ama başka bir manada da çocuğun ilk öğretmeni olan sınıf öğretmenleri küçük bireylerin hayatına girmektedir.

Küçük bireylerin ailelerinden uzun süreli ayrıldıkları ilk yerdir ilköğretim okulları. Bu okullara gelen küçük bireylerle ilgili bazı ön bilgiler vermede yarar vardır.

6–12 yaşlar arasındaki çocukların fiziksel gelişimi 0–6 yaşlardaki gelişime göre daha yavaş bir ilerleme göstermektedir (Senemoğlu, 2004:26). 0–6 yaşlarında hızlı bir fiziksel gelişim gösteren bireyler, bu yaşlarda fiziksel olarak büyümeye devam etmektedirler fakat bu büyüme önceki döneme göre daha az oranda gerçekleşmektedir. Bu dönemin sonlarına doğru (11–12 yaş civarlarında), ergenliğe biraz daha erken girmenin de etkisiyle kızlar erkeklerden biraz daha uzun olurlar.

Kızlar ortalama 144–148 cm, erkekler ise 140–144 cm civarlarında boy uzunluğuna sahiptirler (Arı, 2005:80).

Örtülü dönem olarak adlandırılan bu dönemde çocuklar, hemcinslerine yakınlık göstermeye başlar ve oyuna fazlaca önem verirler. Bu yaş çocuklarında, aynı cins ebeveyn ve aynı cinsten olan diğer yetişkinlerle özdeşleşme de önem kazanır (Selçuk, 2004:51). Bu dönem çocuğun cinsel gelişimi adına önemlidir ve mutlaka sağlıklı bir şekilde geçirilmesi sağlanmalıdır.

İlköğretim birinci kademe çocuklarının yetişkinlerin dünyasına olan merakları eskiye oranla fazlasıyla artmaktadır. Çocuklar bu yaşlarda takdir edilmeye ve beğenilmeye oldukça ihtiyaç duyarlar. Çocukların bu ihtiyaçları gerekli ölçülerde ve doğru biçimlerde karşılanırsa bu, öğrencilerin psikososyal gelişimleri adına olumlu sonuçlar doğuracaktır. Zira bu dönemde çocuk, ya çalışkan olma duygusunu kazanacak, ya da yaptığı çalışmalar yeterince ödüllendirilmediği için bu duyguyu kazanamayacaktır.

Öğretmenler, bu yaşlardaki çocuklar için çeşitli işler planlayıp, yürütme çabalarını da destekleyerek onlara bir işi başarabilme sevincini yaşatmalıdırlar (Şeker, 2002:51–52). Bu tür çalışmalar, öğrencinin gelişimine olumlu yönde etki edecektir.

Bilişsel olarak Piaget' e göre somut işlem döneminde olan bu yaş çocukları adından da anlaşılacağı üzere somut işlemleri yapabilmekte, soyut olan yani elle tutulup gözle görülemeyen işlemleri ise henüz gerçekleştirememektedir. Bu dönemde çocuk sınıflandırma becerisini de edinir. Hatta birkaç boyutu dikkate alarak çeşitli sınıflandırmalar yapabilir (Bacanlı, 1999:54).

Bu dönemim başlıca nitelikleri şunlardır (Selçuk, 2004:93):

1. Nesnelerin yüzeysel özelliklerine bakmak yerine, mantıksal çıkarımlar yapmak söz konusudur.
2. Sayısal ilişkiler hızla gelişir.
3. Odaklaşma, tersine dönebilirlik ve korunumla ilgili sınırlılıklar giderilir.
4. Sıralama ve sınıflama yeteneği gelişir. Sınıf içermesi yapılabilir.
5. Benmerkezciliğin yerini sosyal davranış almaya başlar.

Çocukların dil gelişimi ilköğretim okullarına başlanılmasından itibaren hızlı bir gelişim göstermektedir. Zira birinci sınıfta okuma-yazmayı öğrenen bireyler, bunun yanına okulda öğrendikleri yeni kavram ve terimleri de ekleyince yukarıda bahsettiğimiz durum kendiliğinden ortaya çıkar. Ayrıca okuldaki Türkçe dersleri öğrencilerin dil gelişimleri adına çok önemli bir etkidir. Çünkü bu derste yapılan okuma, yazma, konuşma ve buna benzer etkinlikler, öğrencilerin bildikleri sözcüklerin anlamlarını pekiştirirken, duygu ve düşüncelerini açıklama ve kendilerini ifade etme konularında da gittikçe daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Küçükkaragöz, 2003:103).

Kohlberg' e göre bu yaş çocuklarının ahlak gelişimleri gelenek öncesi düzey ile geleneksel düzeyleri kapsamaktadır. Zira gelenek öncesi düzey 3–9 yaşları, geleneksel düzey de 9–14 yaşlarını içermektedir.

Buna göre ilköğretim birinci kademedeki çocuklar başkalarının duygu ve isteklerinin farkına varabilir, çıkarına uygun olduğunda başkalarının isteklerini dikkate alabilir, içinde bulunduğu gruptaki kişilerin duygu ve isteklerinin farkına vararak o gruba uygun bir bakış açısıyla olayları irdeleyebilir (Erden&Akman, 2004:122–123).

Yukarıda genel olarak gelişim özelliklerinden bahsedilen çocuklar, 6–7 yaşlarında ilköğrenim hayatlarına başlamaktadırlar. Bu öğrencileri hayata hazırlama adına aile bireylerinden sonra (hatta bazen onlardan da etkili) en etkin kişi, onların bu ilköğrenimlerinde sürekli beraber oldukları sınıf öğretmenleridir.

Sınıf öğretmenleri, ilköğretimin birinci kademesinde 1–5. sınıfları okutan öğretmenlerdir. Bu öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin derslerini okutmanın yanı sıra, onlara rehberlik yapma ve öğrencilerini bir üst kademeye hazırlamakla da yükümlüdürler.

Ülkemizde yakın zamana kadar 1' den 5. sınıfa kadar bütün derslere giren sınıf öğretmenleri, günümüzde çalıştıkları okulların imkânları çerçevesinde beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik, İngilizce, bilgisayar, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine girmemektedirler. Tabii bu durum yukarıda da söylendiği gibi okuldaki yeterli branş öğretmenin olması durumunda, sadece 4. ve 5. sınıflarda geçerlidir.

Daha önce birçok kişi farklı safhalardan geçerek sınıf öğretmeni olmuştur ancak günümüzde sınıf öğretmeni olmak için tek yol üniversitelerin eğitim

fakültelerindeki sınıf öğretmenliği bölümünü bitirmektir. Fakat artık sadece sınıf öğretmenliği bölümünü bitirmek de öğretmenliğe başlamak için yeterli olmamaktadır (Resmi okullarda çalışacaklar için). Zira Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), öğretmenliğe başlama hayaliyle günlerini geçiren on binlerce sınıf öğretmenliği mezununun önünde büyük bir engel olarak durmaktadır.

2.5. İdeal bir sınıf öğretmeni nasıl olmalıdır?

İlköğretim, küçük bireyleri hayata hazırlayan en önemli basamaklardan biridir. 6–7 yaşına kadar ailesi dışındaki çevreyle fazla muhatap olamayan çocuklar için - ki bu durum ülkemizin genelinde böyledir – ilköğretimin önemi çok büyüktür. İlköğretimin önemini artıran diğer bir etken de son yıllarda eskiye oranla daha fazla önem verilmesine rağmen okul öncesi eğitimin ülkemizde istenen ya da olması gereken seviyede olmamasıdır. Bütün bu sebeplerden dolayı sınıf öğretmenleri, bu küçük bireylerin gelişmelerinde önemli görev ve sorumlulukların altındadır (Taşdemir, 1996:56–60).

Genel anlamda bir öğretmenden beklenen en önemli görev, mevcut eğitim programında yer alan istendik davranışları öğrencilere kazandırmaktır. Öğretmenlerin başarı ya da başarısızlıkları bu alandaki yeterlilikleriyle ölçülür. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilmelerinin ön şartı, davranış kazandıracakları öğrencileri; bedensel, zihinsel, toplumsal ve duygusal boyutlarıyla tanımaktır (Özdemir ve Sönmez 2000:5–6). Çünkü insanın bilmediği ya da tanımadığı durumlarda verimli olması söz konusu değildir.

Sınıfta verilen eğitimin verimli bir şekilde gerçekleşmesi öğrenme-öğretme sürecinin ilkelerini uygulamayla da doğru orantılıdır. Bu ilkeler şunlardır (Yılmaz&Sünbül, 2003:27–37):

1. Öğrencilerimizi öğrenmeye nasıl hazır hale getirelim? “Hazırbulunuşluk”: Öğretime başlamadan önce, öğrencilerin öğrenecekleri konuya hazır hale getirilmeleri gerekmektedir. Damdan düşercesine, alakasız bir biçimde anlatılan bir konu öğrenciler için pek de verimli olmayacaktır.

2. Öğrencilerimizin öğrenmeye istekli kılınması nasıl sağlanabilir? “Motivasyon”: Neyi, neden öğreneceğini bilen bir öğrenci, öğrenme adına çok daha istekli olacaktır. Yapılacak olan öğretim öncesinde, bu durumu sağlamak ihmal edilemeyecek kadar önemli bir gerekliliktir. Belli bir güdülemeyle öğrenime başlayan öğrenci, edinmesi gereken kazanımları kolaylıkla edinecektir.
3. Öğrencilerimizi öğrenme sürecinde daha aktif hale nasıl getirebiliriz? “Katılma”: Öğretmenler işlenen ders sırasında birçok kez yanılığa düşmekte ve sadece belli öğrencilerle ders işlemektedirler. Bu davranışın çeşitli sebepleri vardır (öğrencilerin isteksiz oluşları, öğrencilerin gürültü yapmaları öğretmenin dikkatsizliği, öğretmenlerin sadece akademik başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerle ders işlemek istemeleri vb.). Bu durumun sebebi ne olursa olsun böyle bir davranış kesinlikle sergilenmemelidir. Ortam nasıl olursa olsun öğretmen bütün öğrencilerini derse katmalı ve her birinin olabildiğince fazla kazanım edinmesini sağlamalıdır.
4. Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması konusunda neler yapabiliriz? “Tekrar”: Tekrarın önemi eğitimde çok büyüktür. Her gün okulda öğrendiği bilgileri evde tekrar eden bir öğrencinin, sınavlardan önce o sınavın dersine kısaca bir göz gezdirmesi yeterli olacaktır. Öğrencinin düzenli tekrar yapması sağlandığı takdirde, öğrendiklerinin kalıcılığı da artacaktır. Ancak burada önemli bir nokta vardır. Ülkemiz şartları baz alındığında öğrenci, tekrarlarını kendi evinde yapmaktadır. Tabii evde yapılacak bu tekrarları öğretmenin birebir takip etmesi pek mümkün değildir. Bu olumsuz durumun önüne geçebilmek için sınıf öğretmenin, öğrenci velileriyle çok sağlam ilişkiler kurması gerekmektedir. Öğretmen gerekli zamanlarda velilerini ziyaret etmeli ve onların da belirli aralıklarla okula gelmelerini temin etmelidir. Öğretmen – veli arasında kurulacak bu samimi ilişki sonrasında öğrencilerin evlerindeki takipleri daha da kolaylaşacak ve “tekrar” başta olmak

üzere öğrencinin yapması gerekenler de çok daha kolay bir şekilde kontrol edilebilecektir.

5. Kazanılan olumlu davranışların yerleşmesini sağlamak için neler yapılabilir? “Pekiştirme”: Pekiştireçlerin eğitimdeki yeri çok büyüktür. Birçok öğrencinin uygulanan doğru pekiştireçler sayesinde kazanıldığı görülmüştür. Pekiştireçlerde belki de en çok dikkat edilmesi gereken nokta, pekiştirecin doğru yer ve zamanda verilmesidir.
6. Öğrenciye doğru ya da yanlış yaptığının duyurulmasını nasıl sağlarız? “Geribildirim”: Sınıf öğretmeninin sorumluluğu altındaki çocuklar yaklaşık olarak 7–12 yaş aralığındadırlar. Bu küçük bireyler, doğru ya da yanlış yaptıkları konusunda çoğu zaman sağlıklı kararlar veremeyebilmektedirler. İşte burada öğretmen devreye girmeli ve öğrenci doğru işler yaptığında pekiştireçle; yanlış yaptığında da uygun uyarılarla geribildirimlerde bulunarak sürece olumlu katkılar yapmalıdır.
7. Öğrencinin öğrendiklerini başka alanlarda kullanabilmesi için neler yapabiliriz? “Transfer”: Öğrencilerin öğrendikleri bazı bilgiler, farklı durumlara da etki edebilmektedir. Örneğin dört işlemi öğrenen bir birey herhangi bir alışveriş sırasında bunu kullanabilmelidir. Yoksa öğrencinin öğrendiği dört işlem sadece matematik sınavından geçer not almaya yarıyorsa ortada ciddi bir aksaklıktan söz edilebilir. Bisiklet kullanmayı bilen bir çocuğun, ileride motosiklet kullanırken bu önceki bilgilerinden yararlanması olumlu bir transferdir.

İyi bir sınıf öğretmeni sınıfında ilgi ve yetenek alanlarına uygun öğretme ve öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Bu amaçla var olan programlar öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla zenginleştirilebilir ya da farklılaştırılabilir. Bunun için öğretmenler özellikle de aktif öğrenme etkinlikleri gibi farklı etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine katkı getirebilirler (George, 1996 Akt. Demir 2004:3). Kendi ilgi ve yeteneklerini bu tür

etkinliklerle geliştiren bireyler, ileride bu çalışmalar sayesinde hem özgüven sahibi olacak, hem de topluma daha faydalı bireyler haline geleceklerdir.

Bir sınıf öğretmenin, öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini, hangi öğrenme yolunu ya da öğrenme yollarını severek kullandıklarını bilmesi gerekmektedir. Böylece sınıfın içinde ya da dışında çeşitli etkinlikler düzenleyebilir ve düzenlediği bu etkinlikler yardımıyla da öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirebilir. Zira her bir birey farklı şekilde öğrenebilmektedir. Kimi öğrenciler okuyarak öğrendiği gibi, kimileri de konuşarak, rol yaparak, yazarak ya da daha farklı bir şekilde öğrenebilmektedir (Gubbins, 2002, Akt. Demir 2004:3).

2.6. Türkiye’ de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Süreci

Geleceğimizi emanet ettiğimiz öğretmenlerin yetiştirilmesi, bir devlet için en önce düşünülmesi gereken konulardan biridir. Devletlerin bu konudaki tutumları, ülkenin geleceğini doğrudan etkileyecektir. Bu konuyu çok ciddiye alıp gereken önemi veren devletler, bu davranışın karşılığını er ya da geç mutlaka alacaklardır. Bu konunun ihmali durumunda ise devletler, yaptıkları ihmalin kötü sonuçlarını mutlaka göreceklerdir. Zira öğretmen, bir milletin ruh ve karakter hamuruna şekil veren üretici bir insandır. Öylesine üreticidir ki, bütün bir toplum öğretmenin eseridir denilse mübalağa yapılmış sayılmaz (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz&Pilten, 1998:1).

Ülkemizde, Tanzimat öncesi dönemlerde medreseler kendi öğretmenlerini kendileri yetiştiriyorlardı. Sıbyan mekteplerinin öğretmenleri de yine medreselerin ilk basamaklarında az çok okuma – yazma, Arapça, gramer ve sentaks ile din bilgileri edinmiş, kişilerden olurdu (Küçükahmet ve diğerleri, 2000:30).

Türkiye’de öğretmenliğin ayrı ve kendine özgü bir meslek olarak düşünülmesi ve bu meslekten olanların ayrı bir programla yetiştirilmesinin gerekli görülmesine ilişkin ilk somut göstergelere 15. yüzyılın ikinci yarısında rastlanmaktadır. Bu dönemde Fatih Sultan Mehmet’ in kurduğu Eyüp ve Ayasofya medreselerinde o dönemin ilkokulları olan Sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirilmek için ayrı bir program öngörülmüş ve uygulanmıştır. Programda Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris (Tartışma kuralları ve öğretim yöntemi) adlı bir derse

yer verilmesi Türk ve Dünya eğitim tarihinde çok önemli bir buluş ve yeniliktir. Ancak Fatih' in bu öncü girişiminin kendisinden sonra süreklilik kazanmamış olması Türk ve Dünya eğitimi için çok önemli bir kayıp ve çok önemli bir talihsizlik olmuştur (Uçan, tarihsiz).

Sıbyan mekteplerinin sayısı 19. yy.' ın ikinci yarısında çoğaltılmaya başlanmıştır. Bu durum da bu okullarda görev yapacak öğretmenlere olan ihtiyacı artırmıştır. Bunun üzerine "Darümuallimîn-i Sıbyân" (ilk öğretmen okulu) açılmış ve gerekli öğretmen ihtiyacı buradan karşılanmıştır (Küçüköğlü, 2004:3).

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve bu mesleği öğrenip yürütenlerin atanma görevlendirilme ve yükselme biçimleri 01 Eylül 1869'da yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde (Genel Eğitim Tüzüğünde) başlıca konulardan biri olarak yer almıştır. Öğretmen alımında ve atamalarında öğretmen okulu çıkışlılara "hakk-ı rüçhan" (öncelik hakkı) tanınmıştır. Bu bakımdan tüzük ülkemizde öğretmenlik mesleğinin gelişiminde yeni bir dönüm noktası oluşturur (Uçan, tarihsiz).

1892 yılında ilkokullar için bir Talimat çıkarılmıştır. Çıkarılmış olan bu talimatla ilkokullar ve ilkokul öğretmenleri hakkında yeni ve önemli düzenlemeler getirilmiştir. Bu Talimatın 4. maddesine göre ilkokul öğretmenliğine atanacak kişilerde Darümuallimin-i İptidai'den diploma almış olma ya da bir sınav sonunda yeterliliklerini kanıtlamış olma" ile "iyi ahlaklı olma" koşullarını taşımaları öngörülmüştür.(Akyüz, 2006:226). Böylece ilkokul öğretmeni olmak isteyen kişiler için daha geniş kapsamlı bir düzenleme yapılmış olmaktadır.

1892 yılında çıkarılan Talimat' ın ardından 1900 – 1901 yıllarında öğretmenliğin meslekleşmesi adına çok önemli bir talimat daha çıkarılmıştır. Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine dair Talimat başlığını taşıyan bu belgede, öğretmenlik mesleğine giriş için konulan şartlar şunlardır:

1. İyi ahlak ve davranışlı olmak
2. Öğretim görevinden başka bir görev ya da memuriyetle uğraşmamak
3. Kendine verilecek derse bağlılık ve ihtisasa uymak (Akyüz, 2006:251).

Günümüzden yaklaşık yüz yıl önce yürürlüğe konan yukarıdaki maddeler, ülkemizde öğretmenliğin meslekleşmesi adına çok büyük öneme sahiptir.

Osmanlı' nın ardından Cumhuriyet Türkiye'si' ne bakıldığında eğitim – öğretim adına önemli çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Cumhuriyet kurulduktan sonra öğretimin birliği yasasıyla tüm okullar devlete bağlanmıştır. Bu dönemde öğretmen yetiştirmeye çok önem verilmiştir çünkü yeni cumhuriyeti savunacak kuşakları bu öğretmenlerin yetiştireceği düşünülmüştür (Sönmez, 2000:18).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte ülkedeki bütün çocuklara, ilköğretimden faydalanmaları adına fırsat eşitliği sağlanmıştır. 1924 Anayasasının 87. maddesi uyarınca, 7–14 yaş arasındaki çocuklar için eğitim her seviyede parasız hale getirilmiş ve bu çocuklara ilköğretim mecburi kılınmıştır (Arıbaş, 2002:186). Çıkarılan bu kanunun gereği olarak yeterli sayıda ve kalitede öğretmen yetiştirme işine önem ve öncelik verilmiştir. Bu doğrultuda aynı yıl toplanan İkinci Heyeti İlmiye, ilk öğretmen okullarının beş yıla çıkarılmasını, programların geliştirilmesini ve İctimaiyat dersinin konulmasını karara bağlamıştır (Küçükahmet ve diğerleri, 2000:31).

Cumhuriyet' in kurulduğu yıllarda halkın büyük bir kısmı köylerde yaşamaktaydı. Köylerde yaşayan halkın öğretmen ihtiyacını giderme adına 1940 yılında Köy Enstitüleri kurulmuştur. Bu enstitülere zeki köy çocukları alınıyor, onlara tarım, hayvancılık, giyim, sağlık, beslenme bina yapma gibi dersler de uygulamalı olarak öğretiliyordu. Buradan mezun olan öğrenciler köylerde öğretmen olarak göreve başlıyorlardı (Sönmez, 2000:18–19). Köy Enstitüleri 16 yıl boyunca öğretmen yetiştirdi ve 1954 yılında İlköğretim okullarıyla birleştirilmiştir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren hızlı bir şekilde okullar yapılmaya başlanmıştır. Yalnız bu okulların büyük bir çoğunluğu şehir merkezlerinde yapılmıştır. Kırsal kesimlerdeki ilkokul sayısının artırılması için ise 1942 yılında Köy Enstitüsü ve Köy Okulları Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun uyarınca her köy kendi okulunu kendisi yapmakla mükellef kılınmıştır. Bu kanun sayesinde 1942 – 1947 yılları arasında 10000 köy okulu yapılmıştır. Bu okulları yapımı için devlet inşaat malzemesi yardımıyla bulunmuş ve okulun yapımını bitiren köylere de öğretmen ataması yapmıştır (Fidan&Erden, tarihsiz:216–217).

1954 – 1957 yılları arasında İlköğretmen okullarının süresi altı yıldır. 1970' e kadar altı yıl olan bu süre, daha nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi amacıyla arttırılmıştır (Öztürk, 1999: 290–291 Akt. Balcı, 2004:75).

Ülkemizde alan dışından ilk kez sınıf öğretmeni alımı 1960 yılında gerçekleşmiştir. Bu yıldan itibaren, öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla normal yetiştirme yolu dışında çeşitli uygulamalara başvurulmuştur. 1960 yılının Ekim ayında çıkarılan bir kanunla, lise ve dengi okul mezunları ile üniversite ve yüksekokullardan mezun olamadan ayrılanlar bir kurstan geçirilmişlerdir. Bu kursu bitirenler de askerliklerini köy okullarında ilköğretmeni olarak yapmışlardır (Öztürk,2002:40). Böylece birçok tartışmayı da beraberinde getiren bir süreç başlamış olmaktadır.

1973 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu' nun 43. maddesi çok büyük bir önem taşımaktadır. Bu madde uyarınca bütün öğretmen adaylarına yüksek öğrenim yapma şartı getirilmiş, bunun sonucunda da 1974' ten itibaren hâlihazırdaki öğretmen okullarının bir kısmı iki yıllık Eğitim Enstitülerine, diğer bir kısmı da öğretmen liselerine dönüştürülmüştür.

İki yıl eğitim veren Eğitim Enstitülerinin ömrü de çok fazla olmamıştır. 1982 yılına kadar faaliyetlerini sürdüren Eğitim Enstitüleri, bu yıl içerisinde Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülmüş ve bir yıl önce kurulmuş olan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)' na bağlanmıştır.

YÖK, 1989 yılında bütün öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmeleri gerektiği doğrultusunda bir karar almıştır. Alınan bu karar sonucunda iki yıllık Eğitim Yüksekokullarının öğrenim süresi dört yıla çıkarılmıştır. 1992 yılında da bu okullar, Eğitim Fakültesine bağlı Sınıf Öğretmenliği Bölümü olarak yapılandırılmıştır (YÖK, 1998:5).

Yapılan bu çalışmalar sonucunda dört yıllık Eğitim Fakültelerinden mezun olunması süreci uzamıştır. Bu çerçevede nüfusun hızla artmasının da etkisiyle ülkemizde ciddi anlamda sınıf öğretmeni açığı meydana gelmiştir. 1996 yılında ve daha sonraki yıllarda (2002' ye kadar) farklı fakültelerden ve Eğitim Fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olan kişilere, bazı formasyon ve sertifika kursları neticesinde, sınıf öğretmeni olma yolu açılmıştır. Bu doğrultuda da söz konusu belgeleri edinen kişiler arasından on binlerce sınıf öğretmeni alınmıştır.

Günümüzde de ilköğretim okullarının birinci kademesinde öğretmenlik yapmak için, Eğitim Fakülteleri' nin Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olan adaylar başvurabilmektedirler. Bu adayların önlerindeki en büyük engel ise son yıllarda uygulanmaya başlanan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)' dir.

2.7. Alan Dışından Sınıf Öğretmeni Alınma Sebepleri

Ülkemizde çeşitli zamanlarda, yaptığı öğrenim ilköğretim ilköğretim (sınıf) öğretmenliği yapmaya elverişli olmayan okul, fakülte ya da bölümlerden mezun olan (bazen de olamayan -1960 yılındaki alımda üniversite ve yüksekokullarda mezun olmayan kişiler alınmıştır-) kişiler, sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır. Yapılan bu atamalar çok büyük tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu atamayı yapanların kendilerince haklı sebepleri vardır. Ancak kimilerine göre de sebep ne olursa olsun böyle bir atamanın gerçekleştirilmesi eğitim adına yapılmış çok büyük bir yanlıştır. Fakat ortada da bir gerçek vardır ve binlerce kişi yıllardır bu şekilde öğretmenlik yapmaktadır.

Bütün bu düşünceler ışığında alan dışından sınıf öğretmeni alınmasının sebeplerine bakmakta fayda vardır. Bu sebeplerin ilk akla gelenleri şunlardır:

1. Hâlihazırdaki sınıf öğretmenliği yapabilecek yeterlilikteki kişilerin sayılarının yetersiz olması
2. Özellikle ilköğretim birinci kademedeki öğretmen açığından dolayı lise mezunlarının ek ders ücreti karşılığında derslere girmesi (Söz konusu atamaların yapıldığı zamanın Milli Eğitim Bakanı' nin bizzat kendisinin belirttiği husus)
3. Mevcut sınıf öğretmenliği mezunlarının, atandıkları her yere gitmek istememeleri (Alan dışından sınıf öğretmenlerinin atandığı yıllarda özellikle terör sebebiyle birçok öğretmen, terör olaylarının yoğun olduğu yerlere gitmek istemiyorlardı)
4. Yukarıdaki maddeyle de ilintili olarak, özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri' nde çok fazla sınıf öğretmeni açığının bulunması

5. Çok fazla yığılmış olan farklı alan mezunlarına devletin iş gücü oluşturma düşüncesi
6. Giderek artan işsizliğin önüne geçme adına o zamanın hükümetlerinin çözüm arayışları
7. Farklı alandan mezun olan öğrencilerin sınıf öğretmenliği yapma adına görüşlerde bulunmaları

Bu ve benzeri sebepler neticesinde en son olarak 2002 yılının Kasım ayında 5750 (5000 kişi Fen – Edebiyat Fakültesi mezunu, 750 kişi de Eğitim Fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olmuş öğretmen adayları) adet alan dışından mezun olan sınıf öğretmeni alınmıştır. Bu, Cumhuriyet tarihinde alan dışından yapılan son sınıf öğretmeni atanmasıdır. Görünen o ki ülkemizde bir daha başka alanlardan mezun olan kişiler sınıf öğretmeni olamayacaklardır. Zira şuan sınıf öğretmenliği bölümünü bitirip de atanmayı bekleyen binlerce öğretmen adayı bulunmaktadır.

Ancak ülkemizde bu durumun da, küçük de olsa delindiği noktalar hala vardır. Çünkü kadrolu sınıf öğretmenin bulunmadığı ilköğretim okullarında, farklı bölümlerden üniversiteyi bitirmiş olan bireyler - geçici de olsa - ek ders karşılığında sınıf öğretmenliği yapmaktadırlar.

2.8. Alan Dışından Mezun Olan Öğretmenlerin, Sınıf Öğretmenliğini Tercih Etme Sebepleri

İşsizlik, ülkemizin en önde gelen sorunlarından bir tanesidir. Milyonlarca işsiz genç, iş bulma hayaliyle günlerini geçirmektedir. Hal böyle olunca, sadece bir elin parmakları sayısınca eleman alınacak işlere bile binlerce kişi başvuru yapabilmektedir. İşsizliğin getirdiği sıkıntılarla binlerce genç psikolojik, sorunlar yaşamakta ve toplumsal hayatı olumsuz yönde etkileyen birçok olayla karşılaşmaktadır.

İş bulmanın çok da kolay olmadığı ülkemizde ele geçen fırsatların en iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Zira kaçırılan fırsatların tekrar ele geçebilmesi çok da kolay olmamaktadır.

Üniversiteyi bitirmiş bir birey – doğal olarak – geçimini temin etmek ve daha başka sebeplerle bir işe girmek isteyecektir. Yıllarca çeşitli okullarda eğitim

gördükten sonra hiç kimse işsiz kalmayı istemeyecektir. Ancak birçok alanda istihdamın yeterli olmadığı ülkemizde bu mezunlar, kendi alanlarının dışında farklı iş sahalarına da iş bulma amacıyla yönelmektedirler. Gazetelerde; üniversite mezunu bakkal, şoför, boyacı vb. haberlere pek de az rastlanmamaktadır.

Son zamanlarda eski saygınlığını yitirdiği söylene de öğretmenlik, toplum nezdinde hala kabul gören bir meslektir. Kimileri tarafından iddia edilen aksine, birçok insan için öğretmenlik saygınlığını korumaya devam etmektedir.

Diğer taraftan az bile olsa düzenli bir gelir, ülkemizdeki birçok kişi tarafından tercih edilmektedir. Hele de bu gelir kapısı devlet eliyle açılmışsa, bu durum çok daha cazip bir hal almaktadır. Çünkü ülkemizdeki yaygın kanaat, halkın deyimiyle sırtını devlete dayayan (sigortalı olan) bir kişinin, bir şekilde geçimini sağlayabileceği yönündedir. Bu görüş doğrultusunda da birçok vatandaşımız her yıl, devletin bir istihdam kapısı açmasını dört gözle beklemektedir.

Meselenin bir başka boyutu da üniversiteyi bitirdikten sonra çalışma imkânı bulamayan gençlerin, ailesi ve yakın çevresinden gelen olumsuz dönütlerdir. Elbette ki herkes eğitimini bitirir bitirmez bir iş sahibi olmak isteyecektir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi ülkenin imkânları da herkesin malumudur. Okulunu bitirdikten sonra bazı gençler – iş bulamamaları durumunda – aile ve bazı akrabalarından olumsuz tepkiler almakta ve aslında çok da anormal olmayan bu durumu kendilerine çok büyük sorun yapmaktadırlar. Bunun neticesinde de istenmeyen durumlarla karşı karşıya kalınabilmektedir.

Ülkemizde üniversiteye giriş için sürekli değişen sınav sistemleri bulunmaktadır. Çok farklı safhalardan geçtikten sonra günümüzde en son “Öğrenci Seçme Sınavı” (ÖSS) ile üniversitelere öğrenci alınmaktadır. Bu sınav liseyi henüz bitirmiş olan gençlerimiz için hayatlarında çok önemli bir dönüm noktasını teşkil etmektedir. Öğrencileri bu sınava hazırlamak amacıyla ülkemizde birçok da dersane açılmıştır. Bu sınav yukarıda da belirtildiği gibi gençlerin geleceklerinin şekillenmesi adına çok önemlidir ancak, bu önemli dönüm noktasının en verimli şekilde geçirilebilmesi için yapılması gereken rehberlik çalışmaları ülkemizde henüz yeterli seviyelere ulaşmamıştır. Bunun neticesinde de birçok genç, sadece puanı az ya da çok olduğu için pek de sevmediği, fazla ilgisinin olmadığı bölümleri tercih

edebilmektedir. Bunun sonucunda da pek çok mutsuz üniversite mezunu topluma karışmaktadır.

Sınıf öğretmenliğini çok sevdiği halde, yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı sınıf öğretmeni olamamış üniversite mezunu gençler için devletin yaptığı bu alımlar çok büyük bir mutluluk vesilesi olmuştur. Alan dışından sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırma (Oral, 2000) sonucunda, söz konusu sınıf öğretmenlerinden % 60,4' ünün sınıf öğretmenliğinde kalmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Kişi, sevmek istemediği bir işte kalmayacağına ve hiç kimse de bu kişileri, bu işte kalmaya zorlamadığına göre, alan dışından atana her 10 öğretmenden 6' sı bu mesleği sevmekte ve devam etmekte istekli oldukları anlaşılmaktadır.

İşte bu ve benzeri sebepler neticesinde sınıf öğretmenliği dışındaki farklı bölüm ya da fakültelerden mezun olan gençler, birçok işe göre nispeten daha cazip olan sınıf öğretmenliğini tercih etmişlerdir. Bu durum beraberinde elbette çeşitli sorunları da getirmektedir. Ancak insanın olduğu her yerde sorunların da olmasından daha doğal bir durum yoktur.

Tek başına yeterli olmasa bile iş ahlakı, insanların herhangi bir işte başarılı olmaları adına çok önemlidir. Alan dışından mezun olduktan sonra sınıf öğretmeni olarak atanan bireylerin elbette eksikleri olacaktır. Ancak gerekli bilinç ve gayret sayesinde bu eksiklerin kapatılması çok da zor değildir. Yeter ki insanda yeterli çaba ve istek bulunsun.

Bir de madalyonun öteki yüzü vardır. Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olarak bu alanda öğretmenlik yapan bireylerin de işlerini dört dörtlük yaptıklarını hiç kimse iddia edemeyecektir. Tabii ki bu alan mezunu öğretmenler kendi işlerini iyi bileceklerdir ve diğer alan mezunlarına göre birkaç adım önde olacaklardır. Ancak yapılan işin sevilmesi, çalışma koşullarına uyum vb. birçok durum, bu öğretmenler için bazen olumsuz tavırlar sergileme adına vesile olabilmektedir.

2.9. Uyum

Uyum, insanların daha mutlu, daha verimli, daha pozitif olmaları adına hayatın her anında mutlaka olması gereken olgulardan biridir. Bir ailedeki huzur,

kişilerin çalışma ortamındaki verimlilik, herhangi bir sportif müsabakadaki başarı bahsedilen bu yerlerdeki uyumla doğru orantılıdır.

Son yıllarda uyum yerine kişisel gelişim (personal growth) kavramı da kullanılmaktadır. Bu doğrultuda kullanılan kişisel gelişim ise kendini gerçekleştirme, benliğin doyumunu gibi istenilen yöndeki kişisel değişiklikler ve gelişmelerdir. Aslına bakıldığında uyum ve kişisel gelişim birbirlerini tamamlayan süreçlerdir. Uyumda daha ön planda çevre ile olan ilişkiler bulunurken, kişisel gelişimin odak noktasında ise birey bulunmaktadır (Ceyhan, 2000:15).

Okullarda başarılı, verimli bir eğitim-öğretimin sağlanabilmesi için uyumun sağlanması neredeyse bir zorunluluktur. Personelin (öğretmen, idareci, hizmetli ve diğer çalışanlar) birbirleriyle iyi anlaşığı, öğretmen – öğrenci ilişkilerinin samimi ama seviyeli olduğu bir okulla, bunun tam aksi durumların yaşandığı bir okuldaki eğitimin kalitesi kesinlikle bir olmayacaktır. Böyle bir okul (ilk söylenen) elbette ki herkesin tercihidir. Ancak bir okulun bu duruma getirilmesi çok da kolay değildir. İdareciliği iyi becerebilen bir müdür böyle bir okulun oluşması adına ilk önceliktir. Bunun yanı sıra okuldaki öğretmenlere de bu doğrultuda önemli görevler düşmektedir. Zira öğrencilerle her an birebir ilişki içerisinde olanlar öğretmenlerdir.

2.10. Uyumla İlgili Yapılan Araştırmalar

Yetişkinler üzerinde uyumla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalara genel olarak bakıldığında bayanların uyum düzeylerinin erkeklerden daha düşük olduğu görülmüştür.

Piltch ve ark. (1994, Akt. Ceyhan,2000:23) kadınların genelde depresyon, kaygı gibi uyumsuzluk belirtilerini erkeklerden daha fazla gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yine bu çalışmada kadınlarda özellikle sosyal destek eksikliği olduğunda, erkeklerde ise iş kontrol düzeylerinde düşüklük olduğunda bu tür belirtilerin düzeylerinin arttığı belirtilmektedir.

Bu konuyla ilgili ilkokul öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada ise cinsiyetler arası uyum düzeyleri açısından bu öğretmenler arasında farklılık bulunmamıştır (Yıldırım, 1998, Akt. Ceyhan, 2000:23). Yine ilkokul öğretmenleri üzerinde yapılan başka bir çalışmada da Durmazkul (1994 Akt. Ceyhan, 2000:23),

söz konusu öğretmenlerin kendini gerçekleştirme düzeyleri açısından da cinsiyet grupları arasında farklılıklara rastlamamıştır.

Cinsiyete ilişkin olarak uyum düzeyinin tespit edilmesine yönelik olarak yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında, araştırmaların bir bölümünde cinsiyetler arasında farklılaşmanın olmadığı, diğer bir bölümünde de erkeklerin uyum düzeylerinin bayanlara oranla daha yüksek derece olduğu belirlenmiştir.

2.11. Verimlilik

Verimlilik tabirine geçmeden önce verim kelimesini incelemekte fayda vardır. Verim kelimesi güncel Türkçe sözlükte; çalıştırılan, işletilen, bakılan bir şeyin verdiği sonuç veya bu sonucun niceliği, mahsul, randıman anlamlarına gelmektedir. Aynı kelime eğitim terimleri sözlüğünde ise; bir öğretim etkinliği sonunda öğrencilerin başarı durumlarına göre elde edilen sonuç anlamını taşımaktadır (www.tdk.org.tr).

Verimliliğin çeşitli tanımları vardır. Bu tabir Türk Dil Kurumu' nun güncel sözlüğünde şu şekilde ifade edilmektedir: Verimli olma durumu, bir kuruluşun veya bir yatırımın gelir sağlayabilme olanağı, rantabilite.

Kuramsal bir kavram olarak ise verimliliği, üretimin işlevi bakımından; ürünü birim üretim etmeni olarak kabul etmek ya da birim çıktının birim girdiye oranı şeklinde tanımlamak da mümkündür (Yükseler, 1997:10).

Çağdaş dünyanın ekonomik sorunlarını çözümlenecek anahtar kavramlarından biri de "verimlilik"tir. Verimlilik, günümüzde kalkınmanın, kalkınmış ülke ya da toplum olmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda verimlilik, kalkınmanın da itici gücüdür. Ulusal ekonominin bir sektöründeki verimlilik artışları, başka kesimleri de harekete geçirici bir rol oynayabilmektedir. Artan verimlilik, akılcı ve çağdaş bir yönetim altında kalkınmayı hızlandırmakta, gittikçe daha ileri boyutlara ulaştırmaktadır. Yüksek

verimlilik, geçici güçlüklerle sarsılmayan üretme gücü demektir (Milli Prodüktivite Merkezi [MPM] www.mpm.org.tr).

Herhangi bir işyerinde verimlilik deyince akla gelen olgular şunlardır (www.kadikoy.bel.tr):

- İşimizi daha az maliyetle yapmak,
- İşimizi daha hızlı yapmak,
- İşimizi daha kolay yapmak,
- İşimizi daha iyi yönetmek,
- İşimizde doğru kararlar almak

Yukarıda bahsedilen verimlilik ölçütlerini yerine getirme ve daha da artırma adına bazı faktörlerin uygulanması da çok önemlidir. Bu faktörlerden bazıları şunlardır (www.kadikoy.bel.tr):

- İyi bir iletişim sağlanması
- Çalışanlar arasında güvenin sağlanması
- Yetki devri
- Eğitim
- Olumlu disiplin yöntemleri kullanılması

2.12. Eğitimde Verimlilik

Türk Dil Kurumu' nun eğitim terimleri sözlüğünde verimlilik kelimesi, belli bir sürede bir öğrencinin, bir öğrenci kümesinin ya da bir eğitim kurumunun yaptığı çalışma ya da gösterdiği başarı olarak belirtilmektedir.

Verimlilikte çıktı çok önemlidir. Eğitimin çıktısı da genel anlamda öğrenci olarak değerlendirilir. Eğer verimliliği okul bazında değerlendirecek olursak, herhangi bir okuldan bir üst eğitim kurumuna giden öğrenciler, o okulun verimliliğinin bir bakıma göstergesini oluşturmaktadır.

Örneğin bir ilköğretim okulundan fen lisesi, Anadolu lisesi vb. orta öğretim kurumlarını kazanan öğrencilerin sayısı, o okulun verimliliğini değerlendirme adına

bir ölçüt olarak kullanılabilir. Yine bir lise için de üniversiteye gönderilen öğrenciler bu kapsamda değerlendirilebilmektedir.

Eğitimde verimliliği sağlamak milli bir meseledir. Verimli eğitime sahip bir ülkenin geleceği bu doğrultuda daha aydınlık olacaktır. Çünkü günümüzde de çok sık tekrarlandığı gibi her işin başı eğitimidir. Okulda verimliliği artırabilme adına çeşitli çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların başlangıcı da aşağıdaki sorulara cevap aramakla gerçekleşebilir (Bilgin,1993:141-143, Akt. Yükseler,1997:17-18):

- Okulda amaçlara ilişkin bir görüş birliği var mı?
- Okul, uyumlu yönetsel politikalara sahip mi?
- Okulda açık bir iletişim var mı?
- Çalışanların yönetime katılması özendiriliyor mu?
- Yöneticiler olumlu denetsel davranışlar gösteriyor mu?
- Eğitim – öğretim etkinlikleri öğrenci merkezli olarak planlanıyor mu?
- Okul, çalışanları sürekli değerlendirmek için yapıcı bir sisteme sahip mi?
- Okul mesleki gelişme programları uyguluyor mu?
- Okulda her öğretmene saygı duyuluyor mu?
- Okul her yönüyle bir işbirliği kültürüne sahip mi?

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; Araştırmanın Modeli, Evren, Örneklem, Veri Toplama Aracı, Geçerlilik, Güvenirlik, Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi kısımları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılacak olan araştırma betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada kaynak tarama yöntemi kullanılacaktır. Mevcut bulunan durumun tespiti yapılacaktır. Araştırma aşağıda belirtildiği şekilde gerçekleştirilmiştir:

Bu araştırmada konu ile ilgili kitaplar, dergiler (yazılı ve elektronik), sempozyum bildirimleri ve tezler taranacak; ayrıca kitapların, dergilerin ve tezlerin kaynakçaları da incelenecektir.

Öncelikle problem cümlesi ve alt problem cümleleri irdelenecek; ardından sınıf öğretmeninin taşıması gereken özellikler çerçevesinde, alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleğe uyumu, verimliliği ve karşılaştığı sorunlar değerlendirilecek ardından da hâlihazırda bu şekilde görev yapan öğretmenlerin nasıl daha iyi bir performans göstereceklerine cevap aranacaktır.

Bunların dışında konu ile ilgili bir anket hazırlanıp, bu anket yardımıyla, alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin meslekteki uyumları ve verimlilikleriyle birlikte karşılaştıkları sorunların da neler olduğu belirlenmeye çalışılacaktır.

3.2. Evren

Bu araştırmanın evreni, Malatya ili merkez ilçede bulunan 67 resmi ilköğretim okulunda çalışan alan dışından atanmış sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Tablo 1. Malatya Merkez İlçedeki Resmi İlköğretim Okulları

1	<u>Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu</u>
2	<u>100.Yıl İlköğretim Okulu</u>
3	<u>13 Şubat İlköğretim Okulu</u>
4	<u>23 Nisan İlköğretim Okulu</u>
5	<u>30 Ağustos İlköğretim Okulu</u>
6	<u>Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu</u>
7	<u>Alpaslan İlköğretim Okulu</u>
8	<u>Atatürk İlköğretim Okulu</u>
9	<u>Barbaros İlköğretim Okulu</u>
10	<u>Cahide Nebioğlu İlköğretim Okulu</u>
11	<u>Cengiz Topel İlköğretim Okulu</u>
12	<u>Cumhuriyet İlköğretim Okulu</u>
13	<u>Derme İlköğretim Okulu</u>
14	<u>Fatih İlköğretim Okulu</u>
15	<u>Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu</u>
16	<u>Fırat İlköğretim Okulu</u>
17	<u>Gazi İlköğretim Okulu</u>
18	<u>Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu</u>
19	<u>Hasan Varol İlköğretim Okulu</u>
20	<u>Hasan Varol 2. İlköğretim Okulu</u>
21	<u>Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu</u>
22	<u>Hidayet İlköğretim Okulu</u>
23	<u>İbni Sina İlköğretim Okulu</u>
24	<u>İnönü İlköğretim Okulu</u>
25	<u>İstiklal İlköğretim Okulu</u>
26	<u>Kadıızade İlköğretim Okulu</u>
27	<u>Kanuni İlköğretim Okulu</u>
28	<u>Karakavak İlköğretim Okulu</u>
29	<u>Kaynarca İlköğretim Okulu</u>
30	<u>Kazım Karabekir İlköğretim Okulu</u>
31	<u>Kemal Özalper İlköğretim Okulu</u>
32	<u>Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu</u>
33	<u>Mehmet Akif İlköğretim Okulu</u>
34	<u>Mehmet Emin Bitlis İlköğretim Okulu</u>
35	<u>Mehmet Topsakal İlköğretim Okulu</u>

36	<u>Melekbaba İlköğretim Okulu</u>
37	<u>Milli Egemenlik İlköğretim Okulu</u>
38	<u>Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu</u>
39	<u>Mimar Sinan İlköğretim Okulu</u>
40	<u>Muhittin Özmumcu İlköğretim Okulu</u>
41	<u>Mustafa Avni Cüre İlköğretim Okulu</u>
42	<u>Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu</u>
43	<u>Mustafa Necati İlköğretim Okulu</u>
44	<u>Necatibey İlköğretim Okulu</u>
45	<u>Özel İdare İlköğretim Okulu</u>
46	<u>Petrol Ofisi İlköğretim Okulu</u>
47	<u>Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu</u>
48	<u>Sadiye Ünsalan İlköğretim Okulu</u>
49	<u>Sakarya İlköğretim Okulu</u>
50	<u>Şeker İlköğretim Okulu</u>
51	<u>Şentepe İlköğretim Okulu</u>
52	<u>Sümer İlköğretim Okulu</u>
53	<u>Şehit Atgm. Feyzullah Taşkınsoy İlköğ. Ok.</u>
54	<u>Şehit Konuk İlköğretim Okulu</u>
55	<u>Şehit Yzb. Hakkı Akyüz İlköğretim Okulu</u>
56	<u>Tevfik Memnune Gültekin İlköğretim Okulu</u>
57	<u>TOKİ İlköğretim Okulu</u>
58	<u>Türkiyem İlköğretim Okulu</u>
59	<u>Vakıfbank İlköğretim Okulu</u>
60	<u>Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu</u>
61	<u>Yalçın Kores İlköğretim Okulu</u>
62	<u>Yaşar Öncan İlköğretim Okulu</u>
63	<u>Yavuz Selim İlköğretim Okulu</u>
64	<u>Ziya Gökalp İlköğretim Okulu</u>
65	<u>91000 Dev Öğrenci İlköğretim Okulu</u>
66	<u>Öğretmenler İlköğretim Okulu</u>
67	<u>Polis Amca İlköğretim Okulu</u>

3.3. Örneklem

Araştırmaya başlamadan önce, araştırma evrenindeki okulların bazılarında random yöntemiyle örneklemin oluşturulması düşünülüyordu. Ancak anket düzenlemek için gidilen okullarda yeterli sayıda alan dışından sınıf öğretmenliği yapan kişi bulunmadığından dolayı Malatya merkez ilçedeki bütün resmi ilköğretim okullarına (67 okul) gidilmiştir. Yani araştırma evreninde bulunan bütün alan

dışından atanmış sınıf öğretmenlerine ulaşıldığı için ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket kullanılmıştır. Bu anket, araştırmacının kendisi tarafından; konu ile ilgili kaynaklar, yayınlar ve daha önce yapılmış olan tezler incelenerek geliştirilmiştir.

Anket son halini almadan önce uzman görüşlerine başvurulmuş, bu görüşler neticesinde anket yeniden gözden geçirilip son şeklini almıştır.

Anket iki ana kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda kişisel bilgiler, ikinci kısımda ise araştırmacının konusu ile ilgili sorular yer almaktadır.

Kişisel bilgilerin yer aldığı ilk bölümde anket yapılan kişilere; cinsiyet, yaş mezuniyet bölümü, meslekteki kıdem (yıl) ile sınıf öğretmenliği alan dersleri ve pedagojik formasyon alıp almadıkları sorulmuştur.

Araştırmanın konusu ile ilgili kısım ise toplam 52 soru ve üç ana bölümden oluşmaktadır. Bu üç ana kısım; Verimlilik, Uyum ve Sorunlar ana başlıkları altında toplanmıştır.

Verimlilik kısmında; Kaliteli ve Kalıcı (Etkili) Öğrenme, Başarıyı Sağlama ve Alan Bilgisi Öğretimi alt başlıkları bulunmaktadır.

Uyum kısmında ise; Meslektaşlarla Uyum, Öğrencilerle Uyum, Öğretmenlik Rolüne Uyum, Eğitim Ortamına Uyum alt başlıkları vardır.

Son bölüm olan Sorunlar kısmında ise; Meslektaşlarla ilgili Sorunlar, Öğrencilerle İlgili Sorunlar ve Velilerle İlgili Sorunlar yer almaktadır.

3.5. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Anketin kapsam geçerliliğinin sağlanması adına İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına başvurulmuştur. Bu doğrultuda söz konusu kişiler tarafından anket incelenmiştir. Bunun sonucunda yapılan çalışmalarla anketin kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Ölçme aracının güvenilirlik testi için Malatya Merkez ilçede görev yapan, farklı alanlardan mezun olmuş 119 adet sınıf öğretmenine, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan anket uygulanmıştır. Yapılan bu uygulama sonucunda ölçme aracının güvenilirlik katsayısı 0,87 bulunmuştur.

3.6. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan anketin uygulanması için gerekli olan izinler, Malatya Valiliği' nden alınmıştır. Söz konusu belge ek 1' de gösterilmiştir.

Hazırlanmış olan anket çoğaltılarak, Malatya Merkez ilçede görev yapan 118 adet farklı alandan mezun olan fakat sınıf öğretmenliği yapan kişilere uygulanmıştır.

Bu uygulama, araştırma sahibi tarafından, Malatya merkez ilçedeki bütün ilköğretim okulları bizzat dolaşarak yapılmıştır. Sadece birkaç okulda görev yapan öğretmenlerden, kendi okullarında (eğer varsa) söz konusu öğretmenler (alan dışından sınıf öğretmenliği yapan) üzerinde anketi uygulamaları istenmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Anketlerden elde edilen verilerin analizi için, SPSS 10 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Anket ile toplanan bilgilerin analizleri, araştırmacı tarafından yapılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde yapılan araştırma doğrultusunda elde edilen veriler toplanıp, bu veriler SPSS 10.00 paket programında değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularının analizi ve bulguların yorumlanmasında “Bağımsız örneklem için t testi” ve “Oneway anova testi” kullanılmıştır. Bu bulgular hipotezlere uygun olarak ayrı ayrı sunulmuştur.

“Bağımsız örneklem t testi (ilişkisiz t testi) birbirinden bağımsız iki grubun veya örneklemin bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak, ortalamalar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde (%95, %99 gibi) anlamlı (önemli) olup olmadığını test etmek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda bu test ile bağımsız iki gruba tek test uygulandıktan sonra iki grubun teste ilişkin ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığı belirlenir” (Ural ve Kılıç, 2005:172).

Tek faktörlü (yönlü) varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2002:44).

Anovanın uygulamaya ilişkin başlıca varsayımları:

1. Bağımlı değişkene ait puanlar (ölçümler) en az aralık ölçeğindedir.
2. Puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım gösterir.
3. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir.
4. Bağımlı değişkene ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşittir. (bu varsayımın geçerliği, SPSS analiz uygulamasında Levene F testi ile incelenmektedir.)

Aşağıda, ankete katılan öğretmenlerin; cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf öğretmenliği derslerini alıp almamalarına, mezuniyet bölümlerine, kıdemlerine ve

pedagojik formasyon alıp almamalarına göre, verdikleri cevaplar doğrultusunda değerlendirmeler yapılmıştır:

4.1. Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme

Tablo 2: Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	p
Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme	Bayan Öğretmenler	62	27,01	1,88	116	1,15	,25
	Erkek Öğretmenler	56	26,58	2,13			

Tablo 2’deki test sonuçlarına göre, karar verebilmek için “p” ya da “t” değerlerine bakılır.

“0.05 anlamlılık düzeyinde $p < 0,05$ ise gruplar arasındaki fark önemlidir. $P > 0,05$ ise gruplar arasındaki fark önemli (anlamlı) değildir. Hesaplanan “t” değeri teorik “t” değerinden büyük ise gruplar arasındaki fark önemlidir, küçük ise önemli değildir.” (Ural ve Kılıç, 2005: 176).

Tablo 2’deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğe atanmış öğretmenlerin verimliliğe dair görüşlerinin cinsiyete göre $p = 0,05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bay ve bayan öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,25$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0,05$ olması nedeniyle bay ve bayan öğretmenlerin; kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlama hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Verimlilik bölümünün ilk kısmında öğretmenlere; öğrencilerin

gereksinimlerine göre etkinlikler hazırlayıp hazırlamadıkları, sınıftaki oturma düzeni, kaynak kullanımı, öğrencileri etkin dinleme gibi kaliteli ve kalıcı öğrenme yörengeli sorular sorulmuştur.

Ankete katılan öğretmenlerin birçoğu bu sorularda, her zaman ya da çoğu zaman seçeneklerini işaretlemişlerdir. Buradan hareketle söz konusu öğretmenlerin, kaliteli ve kalıcı (etkili) öğrenmeyi sağlama konusunda verimliliklerinin üst seviyede olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bay ve bayan öğretmenler arasında manidar bir farklılığın çıkmaması, cinsiyetin, alan dışından atanan sınıf öğretmenleri üzerinde, kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlama adına çok da önemli bir etken olmadığını göstermektedir.

Tablo 3: Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Oneway Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme	Gruplar Arası	37,504	4	9,376	2,428	,052
	Grup İçi	436,394	113	3,862		
	Toplam	473,898	117			

Tablo 3' teki sonuçlar incelendiğinde; alan dışından Sınıf Öğretmenliğe atanmış öğretmenlerin verimliliğe dair görüşlerinin, belirlenen yaş aralığına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Belirlenen gruplardaki (25-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası, 41-45 yaş arası ve 46+) öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,052$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0,05$ olması nedeniyle bu öğretmenlerin; kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlama hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar bize, verimlilik konusunda söz konusu yaş grupları arasında ciddi farklar olmadığını yanı sıra, genele bakıldığında bütün gruplardaki

öğretmenlerin de kaliteli ve kalıcı öğrenme konusunda iyi düzeyde olduklarını göstermektedir.

Oysa başlangıçta düşünülen durum yaş seviyesinin arttıkça, kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlama oranının da belirgin bir şekilde artacağı yönündeydi. Fakat elde edilen sonuçlar neticesinde, genç öğretmenlerle yaşlı öğretmenlerin kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlama noktasında aralarında ciddi bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Burada şu durum da göz önünde bulundurulmalıdır. Yaşı büyük olan öğretmenlerin - her zaman - uzun yıllar öğretmenlik yapmış oldukları anlamı da çıkarılmamalıdır. Zira 25 yaşında olup 5 yıldır öğretmenlik yapan kişiler olacağı gibi, 30 yaşında henüz öğretmenliğe başlamış olan kişiler de bulunabilir.

Tablo 4: Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması

Oneway Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme	Gruplar Arası	67,399	5	13,480	3,714	,004
	Grup İçi	406,499	112	3,629		
	Toplam	473,898	117			

Çoklu Karşılaştırma

(I) mezuniyet	(J) mezuniyet	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	Sig.
eğitim	Fen-edeb.	1,1359	,5288	,271
	iktisat	,8371	,6032	,734
	mühendislik	-,7024	,6322	,876
	ziraat	-,5678	,5590	,912
	hemşirelik	-,4524	1,4098	1,000
Fen-edeb.	eğitim	-1,1359	,5288	,271
	iktisat	-,2988	,5457	,994
	mühendislik	-1,8382*	,5776	,023
	ziraat	-1,7036*	,4963	,011
iktisat	hemşirelik	-1,5882	1,3862	,861
	eğitim	-,8371	,6032	,734
	Fen-edeb.	,2988	,5457	,994
	mühendislik	-1,5395	,6464	,172
	ziraat	-1,4049	,5750	,151
mühendislik	hemşirelik	-1,2895	1,4162	,943
	eğitim	,7024	,6322	,876
	Fen-edeb.	1,8382*	,5776	,023
	iktisat	1,5395	,6464	,172
	ziraat	,1346	,6053	1,000
ziraat	hemşirelik	,2500	1,4288	1,000
	eğitim	,5678	,5590	,912
	Fen-edeb.	1,7036*	,4963	,011
	iktisat	1,4049	,5750	,151
	mühendislik	-,1346	,6053	1,000
hemşirelik	hemşirelik	,1154	1,3980	1,000
	eğitim	,4524	1,4098	1,000
	Fen-edeb.	1,5882	1,3862	,861
	iktisat	1,2895	1,4162	,943
	mühendislik	-,2500	1,4288	1,000
	ziraat	-,1154	1,3980	1,000

* Ortalamalar farkı ,05 seviyesi için anlamlıdır.

Tablo 4 incelendiğinde, kaliteli ve kalıcı öğrenme konusunda, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin mezuniyet bölümlerine göre aralarında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Zira $p = ,004$ olarak bulunmuştur.

Çoklu karşılaştırma tablosuna bakıldığında, söz konusu farklılığın; fen-edebiyat ve mühendislik fakültelerinin mezunları ($p = ,023$) ile fen-edebiyat ve ziraat fakültesi mezunlarının ($p = ,011$) arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılığın oluşma sebebinin de adı geçen fakültelerin öğretim programları arasındaki değişiklikler sebebiyle meydana geldiği düşünülmektedir.

Kaliteli ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasının mezun olunan bölüme göre incelemesi yapılmadan önce, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer

fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında manidar sonuçlar çıkacağı, zira eğitim fakültesi mezunu olanların öğretmenliğe daha yatkın olacağı düşünülmekteydi. Ancak elde edilen veriler neticesinde bu durumun sanıldığı gibi olmadığı aksine bu fakülte mezunları ile diğer fakültelerin mezunları arasında anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür.

Tablo 5: Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Öğretmenliği Alan Dersleri	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme	S.Ö. Alan Derslerini Alanlar	39	26,79	1,88	116	,07	,94
	S.Ö. Alan Derslerini Almayanlar	79	26,82	2,08			

Farklı bölümlerden mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamalarında, sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp alınmamasının nasıl bir etkiye sahip olduğu yapılan t testi ile belirlenmiştir. Buna göre p değeri ,94 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla $p > ,05$ olduğu için her iki grup arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Yapılmış olan bu t testi öncesinde, sınıf öğretmenliği alan derslerinin verildiği kurslara katılan ve bu konu ile ilgili sertifikaya sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark oluşacağı düşünülse bile sonuç bu şekilde çıkmamıştır. Buradan da iki ayrı durum ortaya çıkmaktadır.

Bunlardan birincisi sınıf öğretmenliği alan dersleriyle ilgili verilen sertifikaların yeterliliğinin istenen düzeyde olmamasıdır. Tabii sertifikadan kastedilen söz konusu sertifikaya sahip olmak adına alınan derslerin verimli bir şekilde geçmediğidir. Zira bu kurslar genellikle kısa bir zaman aralığında yapılmaktadır. Normalde dört yılda verilmesi gereken derslerin sıkışık bir zaman diliminde verilmeye çalışılması istenen verimi de oldukça düşürmektedir.

Bu kursların istenen verimde olmamasının bir sebebi de verilen derslerin akşamları ve hafta sonları (cumartesi ve pazar her iki gün) gerçekleştirilmesidir. İnsanların daha çok dinlenme ve eğlenme için geçirecekleri zamanlarda kurslara katılmaları, bu kurslar sonunda iş garantisinin olmaması (boşa kürek çekmiş olma ihtimalinin bulunması) vb. sebepler bu kurslara katılanlarda motivasyon eksikliğine sebebiyet vermektedir. Ayrıca bu kurslarda ders veren öğretim görevlilerinin de yeterli tatil yapamamaları ve bu konudaki eksik motivasyonları (bu düşünceler bir kısım öğretim görevlileri için geçerlidir) kursa katılan öğrencilere olumsuz durum olarak yansımaktadır.

Yukarıda bahsedilen iki durumdan ikincisi ise sınıf öğretmenliği alan derslerini almayan öğretmenlerin çok farklı sebepler (mesleğini çok sevmeye, meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunma, kendini sürekli geliştirme eğiliminde olma vb.) neticesinde arada olması muhtemel açığı kapatmış olma ihtimalleridir. Bu durum da yine sınıf öğretmenliği alan derslerini alan ve almayan öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılaşma olmama nedeni olabilir.

Tablo 6: Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme	Gruplar Arası	33,096	2	16,548	4,317	,016
	Grup İçi	440,802	115	3,833		
	Toplam	473,898	117			

Çoklu Karşılaştırma

(I) kıdem	(J) kıdem	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
5-10	11-15	-1,1937*	,4338	,019
	16+	-,1620	,7881	,977
11-15	5-10	1,1937*	,4338	,019
	16+	1,0316	,7248	,332
16+	5-10	,1620	,7881	,977
	11-15	-1,0316	,7248	,332

* Ortalamalar farkı , 05 seviyesi için anlamlıdır.

Tablo 6' daki veriler incelendiğinde $p = ,016$ olduğu görülmektedir. Bu da bize ($p < ,05$ olduğu için) alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlama konusunda kıdemlerinin anlamlı bir farklılık düzeyi oluşturduğunu göstermektedir. Yani kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlama noktasında söz konusu öğretmenlerin arasında manidar farklılıklar bulunmaktadır.

Çoklu karşılaştırma tablosuna bakıldığında, alan dışından atanan öğretmenlerin kıdemleriyle ilgili anlamlı farklılığın belirlenen üç kıdem yılı aralığından (5-10, 11-15, 16+) ikisi arasında (5-10 ile 11-15) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan anlaşılan şudur. Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri mesleğin ilk on yılında kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlama adına bazı eksiklikler yaşamaktadırlar. Ancak on yılın ardından meslekleriyle ilgili gerekli bilgi ve tecrübeye yeterli düzeyde sahip olmaktadır.

Burada akla şu soru gelmektedir. Bahsedilen öğretmenlerin ilk on yıldaki verimlilikleri ne kadar yeterli olmaktadır. Zira bu on yılda bu öğretmenlerin her birinin kendi sınıfları bulunmaktadır. Eğer bu öğretmenler kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlama konusunda yeterli donanıma sahip değilse sınıflarındaki öğrencilerin öğrenimlerinde de önemli eksiklikler meydana gelecektir. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerindeki bu tür bir eksiklik belki bir iki yıl için önemsenmeyebilir ancak on yıl gibi uzun bir süre bu durumun devam etmesi, eğitimde çok ciddi aksaklıklara yol açabilecektir.

Tablo 7: Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Pedagojik Formasyon	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	p
Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme	Pedagojik Formasyon Alanlar	115	26,78	2,01	116	1,03	,30
	Pedagojik Formasyon Almayanlar	3	28,00	1,73			

Tablo 7’ de farklı alanlardan mezun olan, ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin pedagojik formasyon alıp almamalarının, kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada ne derece etkisinin olduğu gösterilmiştir. Buna göre yapılan analiz sonucunda p değeri ,30 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla çıkan sonuç $p = ,05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bu veriler bize, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin pedagojik formasyon alıp almamalarının kaliteli ve kalıcı öğrenme konusunda çok da önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Zira ortada anlamlı bir farklılık yoktur. Zaten öğretmenlerin kaliteli ve kalıcı öğrenme ile ilgili 6 soruya verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları da birbirine yakındır. Pedagojik formasyon alan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalaması 26,78 iken, pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalaması 28,00 olmuştur. Burada şöyle bir şaşırtıcı sonuç da ortaya çıkmıştır. Pedagojik formasyon alan öğretmenlerin, etkili öğrenmeyi sağlama konusunda daha yüksek bir ortalama sahip olacakları düşünülürken tersi bir durum meydana gelmiştir.

Yukarıdaki tabloda göz önünde bulundurulması gereken başka bir husus daha vardır. Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (115 kişi) pedagojik formasyon aldığını beyan etmiştir. Pedagojik formasyon almayan ise sadece 3

kişidir. Yani söz konusu öğretmenlerin neredeyse tamamı pedagojik formasyon almıştır. Dolayısıyla pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalamasının alanlara oranla daha yüksek çıkması, almayan kişi sayısının çok az olmasından da kaynaklanabilmektedir.

4.2. Başarıyı Sağlama

Tablo 8: Başarıyı Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Başarıyı Sağlama	Bayan Öğretmenler	62	45,32	3,13	116	,64	,52
	Erkek Öğretmenler	56	44,94	3,21			

Başarıyı sağlamaya yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesi sonucunda şu veriler elde edilmiştir. $p = ,52$ olarak bulunmuştur. Yapılan ilişkisiz grup t testi sonrasında çıkan bu sonuç $p = ,05$ düzeyinde bir anlamlılık ifade etmemektedir. Zira bu analizde $p > ,05$ ' tir.

Bu durum bize alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin bayan ya da erkek olmalarının öğrencilerde başarıyı sağlama adına kayda değer bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Ayrıca bu bölümdeki sorulara cevap veren bayan öğretmenlerin görüş puanlarının aritmetik ortalaması 45,32; erkek öğretmenlerin görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 44,94 olarak hesaplanmıştır. Görüldüğü gibi her iki grup arasındaki puan farkı neredeyse yok denecek kadar azdır. Yalnız bu hesaplardan ortaya çıkan bir başka durum da vardır ki bu da söz konusu öğretmenlerin kendilerini başarıyı sağlama konusunda oldukça yeterli görmüş olduklarıdır. Zira anketin

başarıyı sağlama kısmında 10 soru bulunduğu için elde edilebilecek en yüksek puan 50' dir. En yüksek puanın 50 olduğu bir durumda 45,32 ve 44,94 gibi ortalamalar oldukça yüksek olarak değerlendirilebilmektedir.

Tablo 9: Başarıyı Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Oneway Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Başarıyı Sağlama	Gruplar Arası	75,492	4	18,873	1,94	,10
	Grup İçi	1097,059	113	9,708		
	Toplam	1172,551	117			

Alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerle ilgili yapılan bu ankette öğretmenler yaşlarına göre; 25-30, 31-35, 36-40, 41-45 ve 46+ olmak üzere beş ayrı grupta incelenmişlerdir. Bu yaş grupları arasında yapılan oneway anova testi sonucunda $p = ,108$ bulunmuştur. Bulunan p değeri ,05' ten büyük olduğu için alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin başarıyı sağlama konusunda belirlenen yaş aralıkları için anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Buradan da anlıyoruz ki bütün yaş gruplarındaki öğretmenler genel anlamda birbirlerine yakın cevaplar vermişlerdir.

Tablo 10: Başarıyı Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması

Oneway Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Başarıyı Sağlama	Gruplar Arası	83,461	5	16,692	1,717	,137
	Grup İçi	1089,090	112	9,724		
	Toplam	1172,551	117			

Ankete katılan öğretmenlerin, başarıyı sağlamaya yönelik sorulara verdikleri cevaplar neticesinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir. Yapılan hesaplama sonucunda çıkan p değeri ,137' dir. Bulunan bu p değeri ,05' ten büyük olduğu için alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin başarıyı sağlama konusundaki görüşleri mezuniyet bölümlerine göre incelendiğinde, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Aslında bu çok da beklenen bir durum değildir. Zira başlıca görevi ülkemize öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin – her ne kadar farklı alanlardan mezun olmuş olsalar bile – başarıyı sağlama konusunda diğer öğretmenlere oranla birkaç adım daha ileride olmaları beklenirdi. Çünkü eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, okula başladıkları andan itibaren – bölümleri ne olursa olsun – öğrenciyi en iyi şekilde yetiştirmek üzere odaklanmış ve kendilerini bu doğrultuda yetiştirmiş olmaları gerekmektedir. Her öğretmenlik bölümünün hitap ettiği yaş grupları farklı farklıdır. Ancak, eğitim fakültesinin ilk yılından son yılına kadar sürekli öğretmenlik meslek bilgisi odaklı dersler alan bu öğretmenler, söz konusu formasyonu sıkışık bir zamanda değil de olması gerektiği gibi aldıkları için, dersin içeriğini daha iyi kavramış olmaları ve bu doğrultuda, öğretmenlikte başarıyı sağlama adına daha verimli olmaları beklenirdi.

Diğer taraftan, fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerden de diğer fakültelerden (mühendislik, ziraat, hemşirelik ve iktisat) mezun olan öğretmenlere oranla daha olumlu sonuçlar alınması beklenirdi. Zira bu fakülte

mezunları da sınıf öğretmenliği müfredatı içerisinde bulunan derslerin benzerlerini (matematik, fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji), sosyal bilgiler (tarih coğrafya) vb.) geniş bir şekilde kendi fakültelerinde ders olarak görmüşlerdir. Ancak bu durum da beklendiği şekilde olmamıştır. Yani fen-edebiyat fakültesi mezunları ile diğer fakültelerden (mühendislik, ziraat, hemşirelik ve iktisat) mezun olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Tablo 11: Başarıyı Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Öğretmenliği Alan Dersleri	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	P
Başarıyı Sağlama	S.Ö. Alan Derslerini Alanlar	39	45,89	2,58	116	1,83	,06
	S.Ö. Alan Derslerini Almayanlar	79	44,77	3,37			

Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri arasında yapılan ankete katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda başarıyı sağlama konusunda, sınıf öğretmenliği alan derslerini alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu konuda yapılan ölçümler neticesinde $p = ,06$ olarak bulunmuştur. Söz konusu ölçüm neticesinde bulunan p değeri teorik p değerinden ($,05$) büyük olduğu için bu iki grup arasında önemli bir farklılık olmadığı söylenebilmektedir.

Elde edilen bu veriler beklenenin dışında bir sonuç çıkmasına sebep olmuştur. Normal şartlar altında sınıf öğretmenliği alan derslerini (ilk okuma yazma öğretimi, matematik öğretimi, hayat bilgisi öğretimi, Türkçe öğretimi vb.) almış olan öğretmenlerin, öğrencilerinin başarılarını sağlama noktasında, sınıf öğretmenliği alan derslerini almamış olan meslektaşlarına oranla çok daha üst seviyede bir performans

göstermeleri beklenmektedir. Fakat başta da denildiği gibi çıkan sonuçlar bu düşüncenin geçerli olmadığını bize göstermektedir.

Tablo 12: Başarıyı Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Başarıyı Sağlama	Gruplar Arası	50,624	2	25,31	2,59	,07
	Grup İçi	1121,92	115	9,75		
	Toplam	1172,55	117			

Kişinin herhangi bir işte belli bir süre çalışması elbette ki çok önemli bir durumdur. Sürekli aynı işi yapan kişi o işte uzmanlaşır ve elde ettiği ürünün kalitesi de sürekli daha iyiye doğru gider. Normal şartlar altında beklenen durum budur. Ancak yapılan bu çalışma neticesinde, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, öğrencileri üzerinde başarıyı sağlama adına kıdemlerinin düşük ya da yüksek olmasının çok da önemli bir etken olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Yapılan ölçümlere göre bulunan değer, $p = ,07$ ' dir. Bu p değeri, teorik p değeri olması gereken $,05$ ' ten büyüktür. Dolayısıyla elde edilen veriler neticesinde alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin başarıyı sağlama noktasında kıdemleri baz alındığında, arada anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 13: Başarıyı Sağlamaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Pedagojik Formasyon	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Başarıyı Sağlama	Pedagojik Formasyon Alanlar	115	26,78	2,01	116	1,03	,30
	Pedagojik Formasyon Almayanlar	3	28,00	1,73			

Pedagojik formasyon, bir kişinin öğretmenlik yapabilmesi adına, sahip olması gereken özelliklerde biridir. Bu ad altında verilen sertifika kapsamında kursiyerlere eğitim bilimleri ile ilgili dersler verilir. Kısaca bahsetmek gerekirse bu dersler arasında insanın gelişimine dair (doğumdan itibaren) bilgiler, öğretimde planlama ve değerlendirme, sınıf yönetimi vb. bulunmaktadır.

Uygulanan anketin verimlilik üst başlığı altında bulunan başarıyı sağlama kısmındaki on soruya öğretmenlerin verdiği cevaplar neticesinde ortaya manidar bir sonuç çıkmamıştır. Yani öğretmenliğe atanmadan önce pedagojik formasyon alanlarla almayanlar arasında büyük farklar meydana gelmemiştir.

Elde edilen bu veriler beklenenin aksi yönünde sonuçlarla bizi karşı karşıya bırakmaktadır. Zira burada düşünülen, pedagojik formasyonu alan öğretmenlerin, almayanlara oranla başarıyı sağlama noktasında daha olumlu görüşler belirtmesidir. Ancak burada beklentilerin aksine her iki grup arasında anlamlı bir fark meydana gelmiştir.

Çıkan sonuçlara bakılacak olursa, bu ölçüm sonucunda $p = ,30$ bulunmuştur. Bu sonuç teorik p değerinden ($,05$) daha büyüktür. Bu da bize yukarıda da bahsedildiği gibi pedagojik formasyon alan öğretmenlerle, pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin başarıyı sağlama noktasında birbirleriyle çok yakın sonuçlara sahip olduklarını göstermektedir.

4.3. Alan Bilgisi Öğretimi

Tablo 14: Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	μ	Standart Sapma	İlişkiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Alan Bilgisi Öğretimi	Bayan Öğretmenler	62	20,35	2,23	116	,69	,48
	Erkek Öğretmenler	56	20,66	2,52			

Bir sınıf öğretmeni, alan bilgisi öğretimini en iyi şekilde yapmalıdır. Öğrencinin ilerideki yaşamında gideceği okullarda göreceği derslerin neredeyse tamamının temeli, ilköğretim birinci kademedede yer alan derslerde bulunmaktadır. Bu zaman diliminde söz konusu derslerdeki kazanımları genel anlamıyla edinen bir öğrencinin ileriki eğitim hayatında da bu başarısını sürdürmesi yüksek ihtimalli bir durumdur. Bunun tam aksinin gerçekleştiği düşünülürse öğrencinin büyük kayıplarla karşı karşıya kalabilme ihtimali kuvvetle muhtemeldir.

Beş sorudan oluşan bu bölümde öğretmenlere alan bilgisi öğretimiyle ilgili sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların cinsiyete göre olan ilişkisinin bulunması sonucunda, alan dışından atanan bay ve bayan sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi öğretimi konusunda yeterliliklerinin birbirlerine çok yakın olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yani bahsi geçen her iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Yapılan test neticesindeki ölçümün sonuçlarına bakıldığında da p değerinin ,48 olduğu görülmektedir. Bu p değeri de ,05' ten oldukça büyüktür. Dolayısıyla alan dışından atanan bay ve bayan öğretmenlerin alan bilgisi öğretimi konusunda aralarında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Tablo 15: Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Oneway Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Alan Bilgisi Öğretimi	Gruplar Arası	22,20	4	5,55	,98	,41
	Grup İçi	635,29	113	5,62		
	Toplam	657,50	117			

Farklı bölümlerden mezun olan ancak çeşitli sebeplerden dolayı sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, alan bilgisi öğretimiyle ilgili görüşlerinin yaşa göre değerlendirildiği ölçümler sonucunda, bu öğretmenler arasında manidar bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yani bütün yaş gruplarındaki öğretmenlerin alan bilgisi öğretimindeki yeterlilikleri neredeyse aynıdır.

Bu konuda yapılan ölçüm sonucunda p değeri ,41 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu p değeri teorik p değeri olan ,05' ten büyük olduğu için, alan bilgisi öğretimi konusunda, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin yaşa göre kayda değer bir farklılık göstermedikleri belirlenmiştir.

Alan bilgisi öğretimindeki verimliliğin belirli yaş aralıklarına göre incelendiğinde, arada önemli farklılıklar çıkmamasının çeşitli sebepleri olabilmektedir. Bu sebeplerin en önemlilerinden biri de şudur. Malumdur ki yaşı daha fazla olan öğretmenler, alan bilgisi öğretimi konusunda çok büyük tecrübelerle sahiptirler. Daha genç yaşta olan öğretmenler ise diğer öğretmenlere oranla biraz daha az tecrübeye sahiptirler.

Ancak genç öğretmenlerde daha yüksek oranda bulunan dinamizm ile mesleğe yeni başlamış olmanın beraberinde getirdiği heyecan ve gayret, genç öğretmenlerin tecrübe konusundaki eksik olan yönlerini telafi edebilmeleri adına önemli olgular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıda sözü edilen durumlar neticesinde de alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, çeşitli yaş grupları arasında, alan bilgisi öğretimi konusunda anlamlı farklılıklar meydana gelmemiştir.

Tablo 16: Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Alan Bilgisi Öğretimi	Gruplar Arası	49,81	5	9,96	1,83	,11
	Grup İçi	607,68	112	5,42		
	Toplam	657,50	117			

Yapılan anket öğretmenlerin, alan bilgisi öğretimini sağlamaya yönelik sorulara verdikleri cevaplar neticesinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde bulunmuştur. Yapılan hesaplama sonucunda elde edilen p değeri $p = ,11$ dir. Bulunan bu p değeri, teorik p değeri olan ,05' ten büyük olduğu için alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi öğretimi konusundaki görüşleri mezuniyet bölümlerine göre incelendiğinde, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu durum araştırma öncesindeki düşünceler göz önüne alındığında sürpriz sayılabilecek sonuçlar ortaya koymuştur. Çünkü temel görevi ülkemize öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin alan bilgisi öğretimi konusunda diğer fakülte mezunu öğretmenlere oranla birkaç adım daha ileride olmaları beklenirdi. Ayrıca eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler, okula başladıkları andan itibaren öğrenciyi en iyi şekilde yetiştirmek üzere kendilerini bu doğrultuda geliştirmiş olmaları gerekmektedir.

Ayrıca, fən-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerden de eğitim fakültesi dışındaki diğer fakültelerden (mühendislik, ziraat, hemşirelik ve iktisat)

mezun olan öğretmenlere oranla daha olumlu sonuçlar alınması beklenirdi. Bunun bir sebebi de bu fakülte mezunlarının, sınıf öğretmenliği müfredatı içerisinde bulunan derslerin benzerlerini (matematik, fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji), sosyal bilgiler (tarih coğrafya) vb.) geniş bir şekilde kendi fakültelerinde ders olarak görmüş olmalarıdır. Yukarıda adı geçen dersleri lisans öğrenimi sırasında derinlemesine öğrenme fırsatı bulan fen-edebiyat mezunu öğretmenlerin, özellikle alan bilgisi öğretimi konusunda diğer fakülte mezunu öğretmenlere oranla çok daha olumlu göstergeler ortaya koymaları beklenirdi. Ancak netice beklenen şekilde olmamıştır.

Tablo 17: Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Öğretmenliği Alan Dersleri	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	P
Alan Bilgisi Öğretimi	S.Ö. Alan Derslerini Alanlar	39	20,84	2,09	116	1,11	,26
	S.Ö. Alan Derslerini Almayanlar	79	20,32	2,48			

Alan bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmamasına göre karşılaştırılması sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir:

Yapılan t testi sonucunda $p = ,26$ olarak bulunmuştur. Bu ölçüm sonucunda her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olması için p değerinin $,05$ olması öngörülmüştür. Bu ölçüm neticesinde elde edilen p değeri $(,26) > ,05$ olduğu için, alan bilgisi öğretimi konusunda sınıf öğretmenliği alan derslerini alan ve almayan öğretmenler arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bu beklenen bir sonuç değildir. Çalışmanın bu kısmında alan bilgisi öğretimi irdelendiği için, özellikle de sınıf öğretmenliği alan derslerini almış olan öğretmenlerde diğer meslektaşlarına karşı önemli bir farklılık olması gerekirdi. Ancak yapılan uygulama sonucunda elde edilen veriler, bu düşüncenin dışında bir durum ortaya koymuştur ve sınıf öğretmenliği alan derslerini alan ve bu dersleri almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu durum akla iki seçenek getirmektedir. Birincisi bu öğretmenlere verilen sınıf öğretmenliği alan dersleri gerektiği işlenmemiştir, ikincisi ise sınıf öğretmenliği alan derslerini almayan öğretmenler kendilerini bu konuda yeterli seviyeye getirmişlerdir. Bu ikinci şıkkın daha doğru bir düşünce olabileceği noktasında şöyle bir durum tespiti akla gelmektedir:

Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri en son 2002 yılında göreve başlamışlardır. Bu da çok kısa bir zaman dilimi olmadığı için geçen bu süre içinde sınıf öğretmenliği alan derslerini almayan öğretmenler kendilerini bu konuda yetiştirmiş olabilirler.

Tablo 18: Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Alan Bilgisi Öğretimi	Gruplar Arası	17,53	2	8,76	1,57	,21
	Grup İçi	639,96	115	5,56		
	Toplam	657,50	117			

Yapılan ölçüm neticesinde p değeri , 21 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu p değeri teorik p değerinden (,05) daha büyük olduğu için, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin, alan bilgisi öğretimi konusunda kıdemleri baz alındığında, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Kıdemi daha yüksek olan öğretmenler lehine daha anlamlı bir farklılık bulunması beklentisi de çıkan bu sonuçlar neticesinde gerçekleşmemiştir. Bu durumun ortaya çıkma sebebi olarak da kıdemi az bile olsa (ki söz konusu öğretmenler en son 2002 yılında atandığı için en az altı yıldır öğretmenlik yapmaktadırlar) bu öğretmenlerin geçen en az altı yıllık sürede kendilerini belli oranda yetiştirmiş olmalarıdır.

Tablo 19: Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Pedagojik Formasyon	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Alan Bilgisi Öğretimi	Pedagojik Formasyon Alanlar	115	20,49	2,40	116	,12	,90
	Pedagojik Formasyon Almayanlar	3	20,66	0,57			

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin pedagojik formasyon alıp almamalarının, alan bilgisi öğretimini ne şekilde etkilediği gösterilmiştir. Tabloda da görüleceği üzere pedagojik formasyon alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yapılan ölçümde $p = ,90$ olarak bulunmuştur. $,90 > ,05$ olduğu için söz konusu öğretmenlerin bu konudaki sorulara verdikleri cevaplar arasında önemli farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

Oysa ki pedagojik formasyon alan öğretmenlerin alan bilgisi öğretimi konusunda, pedagojik formasyonu almayan öğretmenlere nazaran daha olumlu sonuçlar elde etmeleri beklenmekteydi.

4.4. Meslektaşlarla Uyum

Tablo 20: Meslektaşlarla Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Meslektaşlarla Uyum	Bayan Öğretmenler	62	20,82	3,55	116	,31	,75
	Erkek Öğretmenler	56	20,64	2,50			

Herhangi bir kişinin mesleğinde verimli olabilmesi için çalıştığı iş yerindeki kişilerle uyum içerisinde olması gerekmektedir. Bu uyumu sağlayan kişinin yaptığı işteki verimi de bu doğrultuda artacaktır. Aksi durumda ise, çalışan kişinin işinde başarılı olabileme ihtimali zayıflayacaktır.

Bu durum öğretmenler için de geçerlidir. Görev yaptığı okulda kendisiyle aynı işi yapan diğer öğretmenlerle uyum içinde olan bir öğretmen, çalıştığı yeri daha çok sevecek, benimseyecek ve bunların neticesinde de verimi artacaktır.

Yapılan bu çalışmada, alan dışından atanan bayan ve erkek sınıf öğretmenlerinin, meslektaşlarla uyum noktasında, birbirlerinden çok da farklı görüşlere sahip olmadıkları görülmektedir.

Elde edilen veriler, uygulanan anket sonucunda p değerinin ,05' ten daha büyük olduğunu göstermektedir (p = ,75). Dolayısıyla da kadın ve erkek öğretmenler, bir arada çalıştıkları meslektaşlarıyla uyumları konusunda birbirlerine yakın görüşler bildirmişlerdir.

Konu ile ilgili sorulara verilen cevaplara bakıldığında her iki öğretmen grubunun da meslektaşlarıyla uyum konusunda genel olarak olumlu cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu konuda sıkıntıları olan çok fazla öğretmen bulunmamaktadır.

Tablo 21: Meslektaşlarla Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Oneway Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Meslektaşlarla Uyum	Gruplar Arası	122,31	4	30,57	3,48	,01
	Grup İçi	992,54	113	8,78		
	Toplam	1114,85	117			

Çoklu Karşılaştırma

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
25-30	31-35	-4,9515*	1,4223	,006
	36-40	-4,8000*	1,3854	,007
	41-45	-4,6947*	1,4896	,017
	46+	-3,3714	1,7354	,301
31-35	25-30	4,9515*	1,4223	,006
	36-40	,1515	,6549	,999
	41-45	,2568	,8535	,998
	46+	1,5801	1,2333	,703
36-40	25-30	4,8000*	1,3854	,007
	31-35	-,1515	,6549	,999
	41-45	,1053	,7905	1,000
	46+	1,4286	1,1906	,751
41-45	25-30	4,6947*	1,4896	,017
	31-35	-,2568	,8535	,998
	36-40	-,1053	,7905	1,000
	46+	1,3233	1,3104	,850
46+	25-30	3,3714	1,7354	,301
	31-35	-1,5801	1,2333	,703
	36-40	-1,4286	1,1906	,751
	41-45	-1,3233	1,3104	,850

* Ortalamalar farkı , 05 seviyesi için anlamlıdır

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarıyla uyum konusundaki görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılması için yapılan ölçümler neticesinde ortaya manidar sonuçlar çıkmıştır.

Yapılan oneway anova testi sonrasında $p = ,01$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu p değeri yani ,01; teorik p değeri olan ,05'ten büyük olduğu için söz konusu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilmektedir. Bu farklılıklar; 25–30 ile 31–35, 25–30 ile 36–40 ve 25–30 ile 41–45 yaş grupları arasında görülmektedir.

Burada göze çarpan aradaki farklılaşmanın 25–30 yaş grubundaki öğretmenlerle diğer gruplardaki öğretmenler arasında görülmüş olmasıdır. Yani 31 yaş ve üstündeki öğretmenlerin meslektaşlarıyla uyum konusunda aralarında önemli farklılıklar bulunmamaktadır.

25–30 yaş grupları arasındaki öğretmenler ile diğer gruplardaki öğretmenler arasında meslektaşlarıyla uyum konusunda anlamlı farklılıklar oluşmasının çeşitli sebepleri vardır. Bu sebeplerden birkaçı şöyle sıralanabilir:

Diğer gruplardaki öğretmenler genel itibariyle daha uzun süredir görev yapmaktadırlar. Dolayısıyla bu öğretmenler çok daha uzun zamandan beri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışmaktadırlar. Bu sayede söz konusu ortama artık neredeyse tamamen adapte olmuş durumdadırlar. Bir nevi herkes kendinin ve beraber görev yaptıkları diğer meslektaşlarının konumlarını iyice kafalarında oturtmuşlardır. Bundan dolayı okuldaki işler bir bakıma rutin hale geldiği ve çok fazla değişiklikler de olmadığı için meslektaşlarla uyum noktasında fazla sıkıntı yaşanmamaktadır.

25–30 yaş grubundaki öğretmenler ise, genel olarak çalışma yılı bakımından diğer gruplardaki öğretmenlere oranla daha az yıla sahiptirler. Dolayısıyla okul ortamına uyum konusunda (bu öğretmenlerin neredeyse mesleğin başında olmaları sebebiyle) çeşitli sıkılar yaşamaktadırlar. Diğer öğretmenlere nazaran daha az tanıdıkları meslektaşlarıyla da uyum konusunda çeşitli farklılıklar yaşayabilmektedirler.

Tablo 22: Meslektaşlarla Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Meslektaşlarla Uyum	Gruplar Arası	35,43	5	7,08	,73	,59
	Grup İçi	1079,42	112	9,63		
	Toplam	1114,85	117			

Farklı bölümlerden mezun olan ancak kendilerine sunulan imkânlarla sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler arasında yapılan anketin sonuçları incelendiğinde, meslektaşlarla uyum konusunda mezuniyet bölümüne göre elde edilen sonuçlar şöyledir:

Yapılan analiz sonucunda $p = ,59$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer teorik olarak olması gereken p değerinden – ki bu değer $,05$ 'tir – oldukça büyüktür. Dolayısıyla alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum konusunda mezun oldukları bölümlere göre aralarında bir farklılaşma göstermedikleri tespit edilmiştir.

Burada, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere oranla, meslektaşlarıyla uyum konusunda olumlu yönde belirli farklılaşmalar görülebileceği beklentisi mevcuttu. Zira bu öğretmenler en az dört yıl boyunca öğretmenlik havası içinde eğitim görmüşler ve diğer fakülte mezunlarına oranla öğretmenliği daha fazla benimsemişlerdir.

Ayrıca bu öğretmenler, üniversite eğitimleri boyunca birkaç defa, staj yapmak için belirli sürelerde okullara gitmektedirler. Yani diğer fakülte mezunu öğretmenlere oranla bu öğretmenlerin okul ortamıyla daha yakından bir ilişkileri olması beklenmekteydi. Ancak bu beklentiler gerçekleşmemiş ve öğretmenler arasında bir farklılaşma oluşmamıştır.

Tablo 23: Meslektaşlarla Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Öğretmenliği Alan Dersleri	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	P
Meslektaşlarla Uyum	S.Ö. Alan Derslerini Alanlar	39	20,61	3,73	116	,30	,76
	S.Ö. Alan Derslerini Almayanlar	79	20,79	2,73			

İnsanın çalıştığı bireylerle uyum içinde olması biraz da kendi kişisel özellikleriyle ilgilidir. Bazı insanlar kişiliklerinden dolayı insanlarla çok güzel ikili ilişkiler kurabilirken bazıları da bu konuda değişik sıkıntılar yaşayabilmektedirler.

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarıyla uyum konusunda, sınıf öğretmenliği alan derslerini alan ve almayan öğretmenler arasındaki ilişkinin incelendiği bu bölümde her iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Çalışma öncesinde de sınıf öğretmenliği alan derslerini alan ya da almayan öğretmenler arasında meslektaşlarla uyum noktasında ciddi bir farklılık olmayacağı düşünülüyordu. Zira bu konu, söz konusu derslerin alınıp alınmamasından ziyade kişinin bireysel özellikleriyle ilgilidir.

Tablo 24: Meslektaşlarla Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Meslektaşlarla Uyum	Gruplar Arası	26,71	2	13,36	1,41	,24
	Grup İçi	1088,13	115	9,46		
	Toplam	1114,85	117			

Yapılan bu çalışmadaki ankete katılan öğretmenlerin meslektaşlarla uyum konusundaki görüşleri, bu öğretmenlerin kıdemlerine göre incelenmiştir.

Tablo 24' teki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin meslektaşlarla uyuma ilişkin olarak görüşlerinin kıdemlerine göre $p = 0,05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Çünkü $p = ,24$ bulunmuştur.

Tablo 25: Meslektaşlarla Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Pedagojik Formasyon	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Meslektaşlarla Uyum	Pedagojik Formasyon Alanlar	115	20,66	3,09	116	1,48	1,41
	Pedagojik Formasyon Almayanlar	3	23,33	1,52			

Bu konuda da, sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmadığının incelendiği bölümde olduğu gibi düşünülmektedir. Yani pedagojik formasyon alınıp alınmaması, kişinin meslektaşlarıyla uyumu konusunda çok da etkili değildir.

Zaten bu konu ile ilgili yapılan ölçüm sonucunda da her iki gruptaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

4.5. Öğrencilerle Uyum

Tablo 26: Öğrencilerle Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Öğrencilerle Uyum	Bayan Öğretmenler	62	16,75	1,97	116	,83	,40
	Erkek Öğretmenler	56	17,07	2,11			

Öğrencilerle uyum konusunda anket yapılan öğretmenlere; öğrencilerin seviyesine inebiliyor musunuz, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarını sağlayabiliyor musunuz, öğrencilerle birlikte sosyal içerikli etkinlikler düzenler misiniz ve öğrencilerin düzenlediği sosyal etkinliklere katılır mısınız soruları sorulmuştur. Bu sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda şu tespitler yapılmıştır:

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle uyum konusunda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Yapılan ölçüm neticesinde $p = ,40$ bulunmuştur. Bu değer de teorik p değeri olan ,05' ten büyüktür.

Tablo 27: Öğrencilerle Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Oneway Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Öğrencilerle Uyum	Gruplar Arası	5,26	4	1,31	,30	,87
	Grup İçi	480,71	113	4,25		
	Toplam	485,97	117			

Bir öğretmenin öğrencileriyle uyum içerisinde olması çok önemlidir. Aradaki uyumun düzeyi öğrencinin başarısına doğrudan etki yapmaktadır. Öğrencileriyle uyum içerisinde olan bir öğretmenin öğrencilerinin akademik başarısı o seviyede artacağı gibi; tam tersi bir durumda öğrencilerin akademik başarılarında düşüşler olabilecektir.

Araştırmanın bu kısmında alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle uyuma ilişkin görüşleri öğretmenlerin yaş gruplarına göre incelenmiş ve söz konusu öğretmenler arasında manidar bir farklılığa rastlanmamıştır. Yani hemen hemen bütün öğretmenler bu konuda birbirlerine yakın cevaplar vermişlerdir.

Ankete katılan öğretmenlerden yaşı biraz daha genç olanlardaki mesleğe yeni başlamanın verdiği heyecan ve istek, bu öğretmenlerin öğrencileriyle aralarındaki uyumu artırmaktadır.

Diğer taraftan yaşı daha büyük olan öğretmenler ise (bu öğretmenler genellikle anne-babadırlar) anne-baba olmanın kendilerine kazandırdığı çocuk sevgisi sayesinde öğrencileriyle aralarındaki uyumu artırmaktadırlar. Dolayısıyla da çeşitli yaş gruplarındaki öğretmenler arasında öğrencileriyle uyum noktasında arada önemli farklılıklar görülmemiştir.

Tablo 28: Öğrencilerle Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Öğrencilerle Uyum	Gruplar Arası	31,62	5	6,32	1,55	,17
	Grup İçi	454,39	112	4,05		
	Toplam	485,97	117			

Tablo 28’deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğe atanmış öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlamaya ilişkin görüşlerinin mezuniyet bölümlerine göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yapılan ölçümlerde p değeri ,17 olarak bulunmuştur.

Her kim ile olursa olsun uyum kişisel bir konudur. Yani söz konusu olan bireyin kişiliği, diğer insanlarla olan uyumunu doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle uyum noktasında mezun oldukları bölümlerin çok da fazla etkisinin olamayacağı düşünülmektedir. Ancak bu düşüncenin bir istisnası olabilir. O istisna da alan dışından atanan sınıf öğretmenleri arasından eğitim fakültesi çıkışlı olanlardır.

Neden bu öğretmenlerimizin istisnai bir durumu vardır? Bu sorunun cevabı aslında bu öğretmenlerin fakültelerinin isminde gizlidir. Eğitim fakültesi mezunu olan bir öğretmen, bölümü ne olursa olsun kendini öğrenci yetiştirmek üzere hazırlamaktadır ya da hazırlamalıdır. Yani zaten bu öğretmenlerimiz eğitimci olarak yetiştirilmektedirler. Dolayısıyla bu öğretmenlerimiz eğitimci kişiler olarak diğer fakülte mezunu öğretmenlerden ayrılmaktadırlar. Burada belki akla şu soru gelebilir. Bu araştırmada incelenen ilköğretim birinci kademe öğrencileridir. Ancak bahsedilen öğretmenler eğitim fakültesinden de olsa lise ya da ilköğretim ikinci kademeye yönelik öğretmen yetiştiren programlardan mezun olmuşlardır. Adı geçen yaş gruplarındaki öğrencilerin de birçok yönden özellikleri farklı farklıdır. Bu önemli bir

ayrıntıdır. Ancak başta da söylendiği gibi kendisini öğretmen olmak üzere hazırlayan bireylerin; kendisini bilim adamı, mühendis, ziraatçı ya da hemşire olarak hazırlayan kişilere oranla mutlaka küçük de olsa bir farkı olacaktır.

Tablo 29: Öğrencilerle Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Öğretmenliği Alan Dersleri	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	P
Öğrencilerle Uyum	S.Ö. Alan Derslerini Alanlar	39	17,23	2,16	116	1,21	,22
	S.Ö. Alan Derslerini Almayanlar	79	16,74	1,96			

Tablo 29’ daki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlamaya dair görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Farklı alanlardan mezun olup sınıf öğretmenliği yapan kişilerin, sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp almamaya ilgili uyumlarının karşılaştırmasına bakıldığında, bu alan derslerini alan öğretmenlerin uyum sağlamaya yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamasının 17,23, sınıf öğretmenliği alan derslerini almayan öğretmenlerin uyum sağlamaya yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamasının ise 16,74 olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması birbirine yakın olsa da, sınıf öğretmenliği alan derslerini alan

öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasının biraz daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

Diğer taraftan bu alan derslerini almış olan öğretmenlerin, öğrencileriyle de daha rahat iletişim kurabildikleri söylenebilir. Zira bir dersi iyi anlatan (öğreten) bir öğretmen genellikle öğrenciler tarafından sevilmiştir. Bu da aradaki uyumun artması adına önemli bir vesiledir.

Tablo 30: Öğrencilerle Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Öğrencilerle Uyum	Gruplar Arası	7,85	2	3,92	,94	,39
	Grup İçi	478,11	115	4,15		
	Toplam	485,97	117			

Tablo 30' daki sonuçlara bakıldığında, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle uyuma dair görüşlerinin belirlenen kıdem aralığına (5–10 yıl, 11–15 yıl ve 16+ yıl) göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yapılan ölçüm sonucunda p değeri ,39 olarak bulunmuştur.

Burada meslekteki kıdemi düşük olan öğretmenler mesleğe yeni başlamış olmanın verdiği heyecanla öğrencileriyle uyum noktasında artı değerler taşırlar. Meslekteki kıdemleri daha fazla olan öğretmenler ise sahip oldukları tecrübe ile öğrencileriyle uyum konusunda başarılı olabilirler.

Dolayısıyla bütün gruplardaki öğretmenlerin bu konu ile ilgili artı yönleri vardır. Bunun sonucu olarak da alan dışından atanan sınıf öğretmenleri arasında

öğrencilerle uyum sağlama konusunda anlamlı bir farklılık görülmediği söylenebilmektedir.

Tablo 31: Öğrencilerle Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Pedagojik Formasyon	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Öğrencilerle Uyum	Pedagojik Formasyon Alanlar	115	16,87	2,03	116	,94	,34
	Pedagojik Formasyon Almayanlar	3	18,00	2,00			

Tablo 31' deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlamaya dair görüşlerinin pedagojik formasyon alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Pedagojik formasyon alan öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlama hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 16,87, pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlama hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 18,00 olarak bulunmuştur.

Her iki gruptaki öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması birbirine yakın olsa da, pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasının biraz daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamasının alan öğretmenlere göre yüksek çıkmasındaki önemli bir sebebin bu gruptaki öğretmen sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.6. Öğretmenlik Rolüne Uyum

Tablo 32: Öğretmenlik Rolüne Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Öğretmenlik Rolüne Uyum	Bayan Öğretmenler	62	18,29	1,85	116	,62	,53
	Erkek Öğretmenler	56	18,53	2,41			

Tablo 32' deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, öğretmenlik rolüne uyum sağlama hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bay öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlama hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 18,53, bayan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum gösterme hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 18,29 bulunmuştur. Bay ve bayan öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı ise $p=,53$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0.05$ olması nedeniyle, bay ve bayan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlama hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar ışığında alan dışından atanmış erkek ve bayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini oldukça benimsemiş olduklarını söylemek çok da zor değildir.

Tablo 33: Öğretmenlik Rolüne Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Öğretmenlik Rolüne Uyum	Gruplar Arası	6,30	4	1,57	,33	,85
	Grup İçi	528,16	113	4,67		
	Toplam	534,47	117			

Farklı bölümlerden mezun olan fakat sınıf öğretmenliği yapan üniversite mezunlarına bir anket uygulanmıştır. Anketin öğretmenlik rolüne uyum kısmında beş soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar neticesinde şu sonuçlar elde edilmiştir:

Çıkan sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, öğretmenlik rolüne uyum sağlama hakkındaki görüşlerinin yaşa göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Zira burada p değeri ,85 olarak bulunmuştur.

Bu değerler bizi beklenmedik sonuçlarla karşı karşıya bırakmıştır. Çünkü cevaplar incelenmeden önce yaşı daha fazla olan öğretmenlerin, yaşı daha genç olan öğretmenlere oranla öğretmenlik mesleğine uyum konusunda çok daha olumlu cevaplar verecekleri düşünülüyordu. Ancak elde edilen veriler bu düşüncüyü boşa çıkarmıştır. Neredeyse bütün yaş gruplarındaki öğretmenler birbirlerine yakın cevaplar vermişlerdir.

Bu değerlerde bazı olumlu neticeler görülmektedir. Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları birbirine oldukça yakındır ve bütün yaş gruplarındaki öğretmenlerin cevaplarının aritmetik ortalamaları da oldukça yüksektir. Buna göre genç öğretmenlerin de öğretmenlik rolüne oldukça uyum sağladıkları görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini benimseyen öğretmenlerin verimi de bu doğrultuda artacaktır.

Tablo 34: Öğretmenlik Rolüne Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Öğretmenlik Rolüne Uyum	Gruplar Arası	8,62	5	1,72	,36	,87
	Grup İçi	525,85	112	4,69		
	Toplam	534,47	117			

Tablo 34’deki sonuçlar incelendiğinde, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin, öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya ilişkin görüşlerinin mezuniyet bölümlerine göre $p = 0,05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Yapılan ölçümler neticesinde p değeri ,87 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar bize ankete katılan öğretmenler hangi fakülte ya da bölümden mezun olurlarsa olsunlar, öğretmenlik mesleğine birbirlerine yakın oranda alıştıklarını göstermektedir.

Diğer fakülte (fen-edebiyat, ziraat, mühendislik, iktisat ve hemşirelik) mezunlarının öğretmenlik rolüne uyum konusunda birbirlerine yakın cevaplar vermeleri normal olarak karşılanabilir ancak eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin daha farklı, daha olumlu cevaplar vermeleri gerekirdi. Çünkü bu öğretmenler bölümleri farklı olsa bile öğretmenlik eğitimi görmüşlerdir. Kendilerini öğretmen olacak gibi hazırlamışlardır. Ayrıca eğitim fakültesi mezunları üniversite eğitimleri sırasında birkaç defa staj amacıyla okullara gidip uygulamalı çalışmalar yapmışlardır. Okul ortamına çok kere girip çıkmışlardır. Öğretmenler odasına girmişlerdir. Okulun idarecileriyle muhatap olmuşlardır. Yani bir öğretmenin başından geçebilecek hemen her durumla karşı karşıya kalmışlardır. Bütün bu sayılanların diğer fakülte mezunlarına oranla eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere büyük bir avantaj sağlamış olması gerekirdi. Ancak başta da denildiği gibi

öğretmenlik rolüne uyum konusunda söz konusu öğretmenlerin mezuniyet bölümlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 35: Öğretmenlik Rolüne Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Öğretmenliği Alan Dersleri	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	P
Öğretmenlik Rolüne Uyum	S.Ö. Alan Derslerini Alanlar	39	19,28	2,74	116	3,25	,002
	S.Ö. Alan Derslerini Almayanlar	79	17,97	1,61			

Tablo 35’ deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya dair görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Yapılan ölçüm neticesinde p değeri ,002 olarak bulunmuştur. Bulunan bu p değerine bakıldığında ,002 < ,05 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınp alınmaması, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, öğretmenliğe uyum sağlamaları adına önemli bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Elde edilen bu netice önemlidir. Çünkü farklı alanlardan mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği alan derslerini

almalarının, öğretmenliğe uyum sağlamaları adına önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmıştır. Zira arada kayda değer bir farklılık oluşmuştur.

Bu veriler ışığında alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği alan derslerini almaları sayesinde öğretmenlik mesleğine karşı daha bir yakınlık edindikleri görülmektedir. Sınıf öğretmeliği alan dersleri içerisinde ilk okuma yazma öğretimi, Türkçe öğretimi, hayat bilgisi öğretimi, matematik öğretimi gibi dersler bulunmaktadır. Anlaşılan o ki bu dersleri alan öğretmenler kendilerini mesleğe daha yakın hissetmiş ve kendilerini öğretmenlik rolüne daha uyumlu bir hale getirmişlerdir.

Tablo 36: Öğretmenlik Rolüne Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Öğretmenlik Rolüne Uyum	Gruplar Arası	2,87	2	1,43	,31	,73
	Grup İçi	531,59	115	4,62		
	Toplam	534,47	117			

Sınıf öğretmenliği dışındaki bölümlerden mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, öğretmenlik rolüne uyuma ilişkin görüşlerinin meslekteki kıdeme göre incelenmesi sonucunda $p = ,05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Burada p değeri , 73 olarak bulunmuştur. Bulunan bu p değeri de teorik p değerinden büyük olduğu için anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Aslında araştırmamızın bu bölümünde kıdemi daha fazla olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşması beklenmekteydi. Çünkü söz konusu öğretmenler, diğerlerine oranla daha uzun süre sınıf öğretmenliği yapmışlardır. Dolayısıyla da bu öğretmenlerden diğerlerine oranla anlamlı bir farklılığı meydana getirecek cevaplar

beklemek oldukça normaldir. Ancak düşünölen durum gerçekleşmemiştir. Fakat burada ihtimal dâhilinde olan bir durum daha vardır. Bu durum da kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin, öğretmenlik rolüne yeterli derecede uyum sağlamış olabilecekleri yönündedir. Bu elbette ki gerçekleşmesi daha fazla istenen bir sonuçtur. Çünkü bu duruma hem kıdemi az olan hem de kıdemi çok olan öğretmenler mesleğe yeterince uyum sağlamış ve buradaki benzerlikten dolayı da ortaya anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Tablo 37: Öğretmenlik Rolüne Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Pedagojik Formasyon	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	p
Öğretmenlik Rolüne Uyum	Pedagojik Formasyon Alanlar	115	18,40	2,15	116	,06	,95
	Pedagojik Formasyon Almayanlar	3	18,33	1,15			

Tablo 37’deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya ilişkin görüşlerinin pedagojik formasyon alıp almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görölmektedir.

Burada $p = ,95$ olarak bulunmuştur. Yani yapılan ölçüm sonucunda elde edilen p değeri, teorik p değerinden oldukça büyük çıkmıştır.

Pedagojik formasyon alan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlama hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 18,40, pedagojik formasyon

almayan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlama hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 18,33 olarak bulunmuştur. Görüldüğü gibi her iki grubun görüş puanlarının aritmetik ortalamaları neredeyse birbirleriyle aynıdır. Bu durum da bize alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, pedagojik formasyon alıp almamalarının öğretmenlik rolüne uyum sağlamayla ilgili pek de önemli bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

4.7. Eğitim Ortamına Uyum

Tablo 38: Eğitim Ortamına Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Eğitim Ortamına Uyum	Bayan Öğretmenler	62	19,90	2,97	116	,60	,54
	Erkek Öğretmenler	56	20,21	2,57			

Tablo 38' deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlama hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bay öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlama hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 20,21, bayan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum gösterme hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 19,90 olarak bulunmuştur. Bay ve bayan öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı ise $p=,54$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0.05$ olması nedeniyle, bay ve bayan öğretmenlerin

eğitim ortamına uyum sağlama hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenbilir.

Alan dışından sınıf ğretmenliği yapan öğretmenlere uygulanan anket sonucunda, bu öğretmenlerin (bay/bayan) görüş puanlarının aritmetik ortalamasına bakıldığında, genel anlamda eğitim ortamına uyumluluklarıyla ilgili ciddi bir sorunun olmadığı, hatta yeterli uyum seviyesinde buldukları söylenbilir.

Verilen cevaplara bakıldığında farklı alanlardan mezun olan sınıf ğretmenlerinin (bay/bayan) genel olarak kendilerini eğitim camiasının bir ferdi olarak gördükleri, ancak çalıştıkları ildeki Milli Eğitim Müdürlüğü personelinin memnuniyetlerini çok fazla olmadığı görülmüştür. Ayrıca bu öğretmenlerden kimileri eğitim materyallerini oldukça fazla kullanırken kimileri de bu materyalleri pek fazla kullanmamaktadır. Öğretmenlerin birçoğu eğitim alanındaki gelişmeleri yakından takip ederken, genel anlamda – bazı istisnalar olsa da – ğretmenlerin okullarındaki eğitim seviyesinden memnun oldukları görülmüştür.

Tablo 39: Eğitim Ortamına Uyuma İlişkin ğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Eğitim Ortamına Uyum	Gruplar Arası	37,82	4	9,45	1,22	,30
	Grup İçi	869,87	113	7,69		
	Toplam	907,69	117			

Tablo 39' daki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya dair görüşlerinin belirlenen yaş aralıklarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Belirlenen gruplardaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,30$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0.05$ olması nedeniyle bu gruplardaki öğretmenlerin, eğitim ortamına uyum sağlama hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 40: Eğitim Ortamına Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Eğitim Ortamına Uyum	Gruplar Arası	56,09	5	11,22	1,47	,20
	Grup İçi	851,59	112	7,60		
	Toplam	907,69	117			

Tablo 40' taki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya ilişkin görüşlerinin mezun oldukları bölümlere göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bu gruplardaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,20$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0.05$ olması nedeniyle, bu gruplardaki öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlama hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilecektir.

Eğitim fakültesi mezunlarının eğitim ortamına uyum sağlama noktasında diğer fakülte (fen-edebiyat, ziraat, mühendislik, iktisat ve hemşirelik) mezunlarına göre daha olumlu bir şekilde farklılık göstermesi beklenmekte idi. Ancak elde edilen sonuçlar bu beklentileri karşılamadı.

Çıkan bu sonuç oldukça düşündürücü bir tablo ile bizi karşı karşıya bırakmaktadır. Zira diğer fakülte (fen-edebiyat, ziraat, mühendislik, iktisat ve hemşirelik) mezunlarına oranla daha fazla eğitim ortamında bulunan, bu imkâna daha

fazla sahip olan eğitim fakültesi mezunlarının, anlamlı bir farklılık göstermemeleri ortada bir eksikliğin olduğunu gözler önüne sermektedir.

Tablo 41: Eğitim Ortamına Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Öğretmenliği Alan Dersleri	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	P
Eğitim Ortamına Uyum	S.Ö. Alan Derslerini Alanlar	39	20,23	2,78	116	,49	,62
	S.Ö. Alan Derslerini Almayanlar	79	19,96	2,79			

Tablo 41’deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya dair görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenliği alan derslerini alan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlama hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 20,23, sınıf öğretmenliği alan derslerini almayan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlama hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 19,96 olarak bulunmuştur.

Bu gruptaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,62$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0.05$ olması nedeniyle, sınıf öğretmenliği alan derslerini alan öğretmenlerle, sınıf öğretmenliği alan derslerini almayan öğretmenlerin eğitim

ortamına uyum sağlama hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Her iki gruptaki öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması birbirine yakın olsa da, sınıf öğretmenliği alan derslerini alan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasının biraz daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu, beklenen bir durumdur. Zira sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınması, bu dersleri alan öğretmenler için çok büyük bir avantajdır.

Tablo 42: Eğitim Ortamına Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Eğitim Ortamına Uyum	Gruplar Arası	36,17	2	18,08	2,38	,09
	Grup İçi	871,51	115	7,57		
	Toplam	907,69	117			

Tablo 42' deki sonuçlar bize, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya dair görüşlerinin meslekteki kıdeme göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir.

Bu gruplardaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,09$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0.05$ olması nedeniyle, bu gruplardaki öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlama hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilecektir.

Elde edilen bu veriler ışığında ulaşılan sonuçlar, anket öncesinde çok da beklenen sonuçlar değildir. Anket öncesi bu gruplardaki öğretmenlerden kıdemleri daha fazla olanların eğitim ortamına uyum konusunda diğer öğretmenlere oranla daha olumlu görüşler belirtecekleri beklentisi mevcuttu. Ancak bu beklenti

gerçekleşmedi ve bütün gruplardaki öğretmenlerin görüş ortalamaları birbirlerine yakın çıktı.

Bu sonuçların olumlu denilebilecek önemli bir tarafı vardır. Mesleki kıdem olarak daha düşük kıdeme sahip olan öğretmenlerin cevapları, mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerinki ile ciddi bir farklılık göstermemektedir. Bu da söz konusu öğretmenlerin eğitim ortamına uyumlarının yeterince sağlandığının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 43: Eğitim Ortamına Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Pedagojik Formasyon	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	p
Eğitim Ortamına Uyum	Pedagojik Formasyon Alanlar	115	20,01	2,81	116	,80	,42
	Pedagojik Formasyon Almayanlar	3	21,33	,57			

Tablo 43’ deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya ilişkin görüşlerinin pedagojik formasyon alıp almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Yapılan ölçüm neticesinde p değeri ,42 olarak bulunmuştur. Yani elde edilen p değeri, teorik p değerinden oldukça büyük çıkmıştır.

Farklı alanlardan mezun olup sınıf öğretmenliği yapan kişilerin, pedagojik formasyon alıp almamaya ilgili eğitim ortamına uyumlarının karşılaştırmasına bakıldığında, pedagojik formasyon alan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum

sağlamaya yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamasının 20,01, pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin uyum sağlamaya yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamasının ise 21,33 olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması birbirine yakın olsa da, pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamasının biraz daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

Bu, çok da beklenen bir sonuç değildir. Zira pedagojik formasyon alan öğretmenler, pedagojik formasyon almayan öğretmenlere oranla öğretmenlik bilgisi ile ilgili daha fazla bilgiye sahiptirler. Bu doğrultuda da eğitim ortamına daha fazla uyum içinde olmalıdırlar. Ancak elde edilen veriler bunun tersine bir durumla bizi karşı karşıya bırakmıştır.

4.8. Meslektaşlarla İlgili Sorunlar

Tablo 44: Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Meslektaşlarla İlgili Sorunlar	Bayan Öğretmenler	62	11,40	2,01	116	,41	,67
	Erkek Öğretmenler	56	11,23	2,41			

Tablo 44' deki sonuçlara bakıldığında, farklı alanlardan mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak görüşlerinin cinsiyete göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bay öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 11,23, bayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 11,40 olarak bulunmuştur. Bay ve bayan öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,67$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0.05$ olması nedeniyle, bay ve bayan öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Bu sonuçlar bize, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin zaman zaman meslektaşlarıyla çeşitli sorunlar yaşadıklarını ancak genel olarak bu öğretmenlerin meslektaşlarıyla aralarında ciddi sorunlar olmadığını göstermektedir.

Tablo 45: Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Meslektaşlarla İlgili Sorunlar	Gruplar Arası	21,61	4	5,40	1,11	,35
	Grup İçi	548,14	113	4,85		
	Toplam	569,76	117			

Tablo 45’deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, meslektaşlarla yaşadıkları sorunlara dair görüşlerinin belirlenen yaş aralıklarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Belirlenen gruplardaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,35$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0,05$ olması nedeniyle bu öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

İnsanların birbirleriyle sorun yaşayıp yaşamamaları, kendi kişisel durumlarıyla yakından ilgilidir. Kişinin ailevi durumu, maddi durumu, manevi

durumu ya da bunlar dışındaki herhangi bazı durumları, onun kişisel hayatını ciddi anlamda etkileyebilmektedir. Bu çerçevede okuldaki meslektaşlarla da zaman zaman sorunlar yaşanabilmesi olağandır. Yaşanan bu sorunların kişinin yaşı ile çok da ilgili olmadığı söylenebilir. Zira insan her yaşta hayatındaki farklı durumlar sebebiyle etrafındaki insanlarla sorunlar yaşabilmektedir.

Tablo 46: Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Meslektaşlarla İlgili Sorunlar	Gruplar Arası	16,79	5	3,36	,68	,63
	Grup İçi	552,96	112	4,93		
	Toplam	569,76	117			

Tablo 46' daki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak görüşlerinin mezun oldukları bölümlere göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bu gruplardaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,63$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0.05$ olması nedeniyle, bu gruplardaki öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Burada da yine yukarıda söylenildiği gibi düşünülmektedir. Yani insanlarla sorun yaşamak ya da yaşamamak kişisel bir durumdur. Dolayısıyla bireyin hangi bölümden mezun olduğu bu konuda çok da belirleyici bir kıstas olmamaktadır. Örneğin fen-edebiyat fakültesi mezunu bir öğretmen bireysel olumsuz durumları sebebiyle etrafındaki insanlarla sorunlar yaşayabilirken, mühendislik mezunu bir birey de hayatındaki işlerin olumlu gitmesi sebebiyle etrafındaki insanlarla daha

pozitif ilişkiler içerisinde olabilmektedir. Elbette ki bu durumun tam tersi de ihtimal dahilindedir.

Tablo 47: Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Öğretmenliği Alan Dersleri	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	P
Meslektaşlarla İlgili Sorunlar	S.Ö. Alan Derslerini Alanlar	39	11,05	2,42	116	,93	,35
	S.Ö. Alan Derslerini Almayanlar	79	11,45	2,09			

Tablo 47’deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, meslektaşlarla yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenliği alan derslerini alan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 11,05, sınıf öğretmenliği alan derslerini almayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 11,45 olarak bulunmuştur. Bu gruptaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,35$ düzeyindedir. Bu verilere göre; $p > 0.05$ olması nedeniyle, bu iki gruptaki öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 48: Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Meslektaşlarla İlgili Sorunlar	Gruplar Arası	13,16	2	6,58	1,36	,26
	Grup İçi	556,59	115	4,84		
	Toplam	569,76	117			

Tablo 48' deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, meslektaşlarla yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bu öğretmenlerin mesleklerindeki kıdeme göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bu gruptaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,26$ düzeyindedir. Bu verilere göre; $p > 0.05$ olması nedeniyle, bu iki gruptaki öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Burada kıdemleri daha fazla olan öğretmenlerin bir nebze de olsa kıdemleri daha düşük olan öğretmenlere oranla, meslektaşlarıyla daha az sorun yaşayabilecekleri düşüncesi vardı. Çünkü hemen hemen bütün mesleklerde çalışan insanlar, aradan belli bir zaman geçtikten sonra o meslekte kendilerini bir nevi ispatlamış sayılırlar. Bu durumun oluşmasında, geçen süre zarfında edinilen tecrübenin de önemli katkısı vardır. Bu doğrultuda meslekte daha uzun süre çalıştıkları için, kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin kendilerine güvenlerinin daha fazla olacağı ve bunun da beraberinde getireceği rahatlıkla, meslektaşlarıyla daha az sorun yaşayacakları düşünülmekteydi. Ancak edinilen bulgular bu doğrultuda çıkmamıştır ve öğretmenlerin kıdemlerinin, meslektaşlarla ilgili yaşanan sorunlarla ilgili olarak çok da önemli bir farklılık sağlamadığı görülmüştür.

Tablo 49: Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Pedagojik Formasyon	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	p
Meslektaşlarla İlgili Sorunlar	Pedagojik Formasyon Alanlar	115	11,32	2,23	116	,009	,99
	Pedagojik Formasyon Almayanlar	3	11,33	,57			

Tablo 49’ daki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, meslektaşlarla yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin pedagojik formasyon alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bu gruptaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,99$ düzeyindedir. Bu verilere göre; $p > 0.05$ olması nedeniyle, bu iki gruptaki öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Pedagojik formasyon alan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 11,32, pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 11,33 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan da görüldüğü üzere pedagojik formasyon alan ve almayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilgili sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalamaları neredeyse aynıdır. Arada sadece 0,01’ lik bir fark vardır. Zaten bu da çok göz önüne alınacak bir fark değildir.

4.9. Öğrencilerle İlgili Sorunlar

Tablo 50: Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Öğrencilerle İlgili Sorunlar	Bayan Öğretmenler	62	9,83	2,75	116	,41	,68
	Erkek Öğretmenler	56	10,05	2,90			

Tablo 50' deki sonuçlara bakıldığında, farklı alanlardan mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak görüşlerinin cinsiyete göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bay öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 10,05, bayan öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 9,83 olarak bulunmuştur. Bay ve bayan öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,68$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0.05$ olması nedeniyle, bay ve bayan öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Bu sonuçlar bize, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin zaman zaman öğrencileriyle çeşitli sorunlar yaşadıklarını ancak genel olarak bu öğretmenlerin öğrencileriyle ciddi sorunlarının olmadığını göstermektedir.

Gelen cevaplar incelendiğinde, erkek öğretmenlerin sınıf disiplini sağlamada bayanlara oranla daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç bir yerde toplumumuzun ataerkil yapısını da ortaya koymaktadır. Evde çoğunlukla baba

otoritesiyle büyüyen çocuklar, okula geldiklerinde erkek öğretmenlerden biraz daha fazla çekinmekte, bu durum da öğrencilerin öğretmenlere karşı olan tavırlarını etkilemektedir.

Öğrencilerle birebir iletişim kurma konusunda ise bayan öğretmenlerin üstünlükleri göze çarpmaktadır. Bu da bayan öğretmenlerin “kadın”lık içgüdülerinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira kadınlardaki şefkat erkeklerden daha fazladır ve bu da bayan öğretmenlerin öğrencilerine yaklaşımlarına, daha yumuşak tavırlar olarak yansımaktadır.

Tablo 51: Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Öğrencilerle İlgili Sorunlar	Gruplar Arası	32,42	4	8,10	1,02	,39
	Grup İçi	896,16	113	7,93		
	Toplam	928,58	117			

Tablo 51’deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, öğrencilerle yaşadıkları sorunlara dair görüşlerinin belirlenen yaş aralıklarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Belirlenen gruplardaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,39$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0,05$ olması nedeniyle bu öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında; alan dışından sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin (bay/bayan), öğrencilerin ilgilerini derse yoğunlaştırmada çok fazla sorun yaşamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin ilgilerini derse çekme biraz da tecrübeyle ilgili bir durumdur. Söz konusu

öğretmenler en az altı yıldır sınıf öğretmenliği yapmaktadırlar. Zira bu şekildeki en son atama 2002 yılında yapılmıştır. Dolayısıyla belli bir süredir sınıf öğretmenliği yapan bu öğretmenlerin yeterli tecrübeye sahip olduklarını söylemek pek de yanlış olmayacaktır.

Tablo 52: Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Öğrencilerle İlgili Sorunlar	Gruplar Arası	7,74	5	1,54	,18	,96
	Grup İçi	920,84	112	8,22		
	Toplam	928,58	117			

Tablo 52' deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin, öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak görüşlerinin mezun oldukları bölümlere göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bu gruplardaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,96$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0.05$ olması nedeniyle, bu gruplardaki öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Bir öğretmenin mezun olduğu bölüm elbette önemlidir. Özellikle de öğrencilerle ilgili bir durum incelendiğinde bu durum daha da büyük bir önem taşımaktadır.

Yukarıdaki tabloda görülen sonuçlar beklenenin aksi bir görüntüyü bize sunmaktadır. Diğer birçok konu başlığında olduğu gibi bu konuda da eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, diğer meslektaşlarıyla aralarında anlamlı

bir farklılığın oluşması bekleniyordu. Ancak elde edilen sonuçlar bu beklentileri karşılamadı.

Tablo 53: Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Öğretmenliği Alan Dersleri	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	P
Öğrencilerle İlgili Sorunlar	S.Ö. Alan Derslerini Alanlar	39	9,69	2,92	116	,67	,50
	S.Ö. Alan Derslerini Almayanlar	79	10,06	2,77			

Tablo 53’deki sonuçlar incelendiğinde, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin, öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bu gruptaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,50$ düzeyindedir. Bu verilere göre; $p > 0.05$ olması nedeniyle, bu iki gruptaki öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenliği alan derslerini alan öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 9,69, sınıf öğretmenliği alan derslerini almayan öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 10,06 olarak bulunmuştur.

Burada sınıf öğretmenliği alan derslerini almış olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere oranla, öğrencilerle ilgili sorunlar konusunda daha olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterebilecekleri düşünülüyordu ancak elde edilen veriler bu beklentinin aksine bir görüntüde çıkmıştır.

Tablo 54: Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Öğrencilerle İlgili Sorunlar	Gruplar Arası	2,46	2	1,23	,15	,85
	Grup İçi	926,11	115	8,05		
	Toplam	928,58	117			

Tablo 54' teki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bu öğretmenlerin mesleklerindeki kıdeme göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bu gruptaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,26$ düzeyindedir. Bu verilere göre; $p > 0.05$ olması nedeniyle, bu iki gruptaki öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Öğrencilerle ilgili sorunlar kısmında tüm öğretmen gruplarının çeşitli artıları vardır. Örneğin genç öğretmenler yaşlarının verdiği bu avantajlar sayesinde öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurup daha az sorun yaşayabilirler.

Daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenler ise elde ettikleri tecrübelerle öğrencileri daha iyi tanıma fırsatını elde etmişlerdir ve bu sayede öğrencilerle olabilecek sorunları en aza indirebilmektedirler.

Ayrıca öğrencileri derse yoğunlaştırmak gibi, öğrencilerin birbirleriyle olan sorunlarının çözümü de yine tecrübeyle doğru orantılıdır. Bu sebeple söz konusu

öğretmenlerin genel olarak bu sorunların çözümünde başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo 55: Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Pedagojik Formasyon	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	p
Öğrencilerle İlgili Sorunlar	Pedagojik Formasyon Alanlar	115	10,00	2,81	116	1,63	,10
	Pedagojik Formasyon Almayanlar	3	7,33	1,15			

Tablo 55’ teki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin pedagojik formasyon alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Her iki gruptaki öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,10$ düzeyindedir. Bu verilere göre; $p > 0.05$ olması nedeniyle, bu iki gruptaki öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Pedagojik formasyon alan öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 10,00, pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 7,33 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan da görüldüğü üzere pedagojik formasyon alan ve almayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilgili sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalamaları

arasında pedagojik formasyon alanlar lehine bir miktar fark bulunmaktadır. Eldeki bu veriler ışığında pedagojik formasyon alan öğretmenlerin, pedagojik formasyon almayan öğretmenlere oranla, öğrencileriyle daha az sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

4.10. Velilerle İlgili Sorunlar

Tablo 56: Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup "t" testi		
					Sd	t	p
Velilerle İlgili Sorunlar	Bayan Öğretmenler	62	10,11	2,43	116	,28	,77
	Erkek Öğretmenler	56	10,26	3,36			

Bu bölümde öğretmenlere; Öğrenci velileriyle görüşür müsünüz, öğrenci velileriyle öğrenci odaklı sorunlar yaşar mısınız, öğrenci velileriyle ders odaklı sorunlar yaşar mısınız ve öğrenci velileriyle idari sebepli sorunlar yaşar mısınız soruları sorulmuştur.

Tablo 56' daki sonuçlara bakıldığında, farklı alanlardan mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak görüşlerinin cinsiyete göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bay ve bayan öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,77$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0.05$ olması nedeniyle, bay ve bayan öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Bay öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 10,26, bayan öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 10,11 olarak bulunmuştur.

Tablo 57: Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Velilerle İlgili Sorunlar	Gruplar Arası	53,14	4	13,28	1,61	,17
	Grup İçi	930,75	113	8,23		
	Toplam	983,89	117			

Velilerle ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılması sonucunda, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, velilerle yaşadıkları sorunlara dair görüşlerinin belirlenen yaş aralıklarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Belirlenen gruplardaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,17$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0,05$ olması nedeniyle bu öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Burada elde edilen sonuçlar göstermektedir ki erkek ve bayan öğretmenler, velileriyle çok ciddi anlamda sorunlar yaşamamaktadırlar. Elde edilen bu sonuç çok

önemlidir. Zira velileriyle uyum içerisinde olan öğretmenlerin verimleri de bu doğrultuda artacaktır.

Öğretmenlerin velilerle olan ilişkisi birçok açıdan büyük önem taşımaktadır. Bir öğretmen mutlaka düzenli bir şekilde velileriyle görüşmelidir. Bu görüşmeler kimi zaman okulda olacağı gibi kimi zaman da velinin evinde ya da işyerinde olmalıdır. Öğretmen ile veli arasında kurulan uyumlu bir ilişki, bu durumu gören öğrenci için de gayretini artırması adına ciddi bir vesile olacaktır. Bu sayede öğrencinin çeşitli konularda yapabileceği bazı kaçamaklar en baştan engellenmiş olur.

Öğretmen-veli diyalogunun bir başka önemli faydası da özellikle kırsal kesimlerde görülmektedir. Ailelerle düzenli bir şekilde görüşen öğretmenler, öğrencileri yetiştirdiği gibi anne babalara da birçok yönden faydalı bilgiler verebilecektir. Bu da uzun vadede ülkemizin kalkınması adına küçük de olsa önemli faydalar sağlayacaktır.

Tablo 58: Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Bölümüne Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Velilerle İlgili Sorunlar	Gruplar Arası	23,83	5	4,76	,55	,73
	Grup İçi	960,06	112	8,57		
	Toplam	983,89	117			

Tablo 58' deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin, velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak görüşlerinin mezun oldukları bölümlere göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bu gruplardaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,73$ düzeyindedir. Buna göre $p > 0.05$ olması nedeniyle, bu gruplardaki öğretmenlerin velilerle ilgili yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Bir öğretmenin velilerle olan ilişkisi, o öğretmenin mezun olduğu bölümden ziyade kendi kişilik yapısıyla yakından alakalıdır. Çünkü öğretmen hangi bölümden mezun olursa olsun, eğer içine kapanık bir yapısı varsa, velileriyle gerekli ikili ilişkileri oluşturamayacaktır. Tabii bunun tam aksi de olabilmektedir. Yani bir öğretmen eğer girişken bir yapıya sahipse velileriyle çok verimli diyaloglar kurabilecektir ve burada öğretmenin hangi bölümden mezun olduğu da çok fazla önem arz etmemektedir.

Tablo 59: Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan Derslerinin Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Sınıf Öğretmenliği Alan Dersleri	N	μ	Standart Sapma	İlişkisiz grup “t” testi		
					Sd	t	P
Velilerle İlgili Sorunlar	S.Ö. Alan Derslerini Alanlar	39	10,28	3,28	116	,25	,80
	S.Ö. Alan Derslerini Almayanlar	79	10,13	2,71			

Tablo 59’ daki sonuçlar incelendiğinde, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin, velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bu gruptaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,80$ düzeyindedir. Bu verilere göre; $p > 0.05$ olması nedeniyle, bu iki gruptaki öğretmenlerin velilerle ilgili yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenliği alan derslerini alan öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 10,28, sınıf öğretmenliği alan derslerini almayan öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 10,13 olarak bulunmuştur. Yukarıda da denildiği gibi her iki gruptaki öğretmenlerin düşünceleri birbirine çok yakın çıkmıştır. Burada belki sınıf öğretmenliği alan derslerini alan öğretmenler daha olumlu görüşler bildirebilirlerdi. Çünkü söz konusu öğretmenler bu dersleri aldıkları için daha verimli ders anlatabilme imkânına sahiptirler (Yani sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınması bu öğretmenler için ciddi bir avantaj olabilirdi). Dolayısıyla çocuğunun akademik başarısı daha iyi olan bir velinin öğretmene bakışı da daha olumlu olacaktır.

Tablo 60: Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

One way Anova						
		Kareler Toplamı	df	Karelerin Aritmetik Ortalaması	F	Sig. (p)
Velilerle İlgili Sorunlar	Gruplar Arası	4,50	2	2,25	,26	,76
	Grup İçi	979,39	115	8,51		
	Toplam	983,89	117			

Tablo 60' taki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bu öğretmenlerin mesleklerindeki kıdeme göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bu gruptaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,76$ düzeyindedir. Bu verilere göre; $p>0.05$ olması nedeniyle, bu iki gruptaki öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 61: Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Pedagojik Formasyon Alınıp Alınmamasına Göre Karşılaştırılması

	Pedagojik Formasyon	N	μ	Standart Sapma	İlişkiziz grup “t” testi		
					Sd	t	p
Velilerle İlgili Sorunlar	Pedagojik Formasyon Alanlar	115	10,22	2,92	116	,91	,36
	Pedagojik Formasyon Almayanlar	3	8,66	1,15			

Tablo 61’deki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin pedagojik formasyon alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Her iki gruptaki öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamalarının anlamlılık farkı $p = ,36$ düzeyindedir. Bu verilere göre; $p>0.05$ olması nedeniyle, bu iki gruptaki öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Pedagojik formasyon alan öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 10,22, pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 8,66 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan da görüldüğü üzere

pedagojik formasyon alan ve almayan öğretmenlerin velilerle ilgili sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalamaları arasında pedagojik formasyon alanlar lehine bir miktar fark bulunmaktadır. Eldeki bu veriler ışığında pedagojik formasyon alan öğretmenlerin, pedagojik formasyon almayan öğretmenlere oranla, öğrencileriyle daha az sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

5.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan çalışma neticesinde ortaya çıkan sonuçlar ile bu alanla ilgisi olan ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada; alan dışından sınıf öğretmenliği yapanların; uyumu, verimliliği ve karşılaştıkları sorunlar irdelenmiştir.

Alan dışından sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar ışığında şu sonuçlara varılmıştır:

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, cinsiyete göre kaliteli ve kalıcı (etkili) öğrenmeyi sağlama konusunda verimliliklerinin üst seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bay ve bayan öğretmenler arasında manidar bir farklılığın çıkmaması, cinsiyetin, alan dışından atanan sınıf öğretmenleri üzerinde, kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlama adına çok da önemli bir etken olmadığını göstermektedir.

Yaş ile ilgili elde edilen sonuçlar bize, verimlilik konusunda belirlenen yaş grupları (25-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası, 41-45 yaş arası ve 46+) arasında ciddi farklar olmadığını yanı sıra, genele bakıldığında bütün gruplardaki öğretmenlerin de kaliteli ve kalıcı öğrenme konusunda iyi düzeyde olduklarını göstermektedir.

Kaliteli ve kalıcı öğrenme konusunda, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin mezuniyet bölümlerine göre aralarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buradaki farklılık fen-edebiyat fakültesi mezunları ile mühendislik fakültesi mezunları arasında ve fen-edebiyat fakültesi mezunları ile ziraat fakültesi mezunları arasında gerçekleşmiştir.

Farklı bölümlerden mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamalarında, sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Her ne kadar sınıf öğretmenliği alan derslerini edinmiş olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluşması düşünülmüş olsa bile elde edilen veriler bu doğrultuda gerçekleşmemiştir.

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlama konusunda, kıdemlerinin anlamlı bir farklılık düzeyi oluşturduğunu görülmektedir. Söz konusu bu farklılık; 5-10 yıldır çalışan öğretmenler ile 11-15 yıldır çalışan öğretmenler arasında gerçekleşmiştir. Diğer kıdem aralıklarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Çalışma sonrasında elde edilen veriler, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin pedagojik formasyon alıp almamalarının kaliteli ve kalıcı öğrenme konusunda çok da önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Çünkü bu konuda pedagojik formasyon alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yapılan anket sonucunda elde edilen veriler bize, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre öğrencilerde başarıyı sağlama adına kayda değer bir farklılık oluşturmadıklarını göstermektedir. Bu analizden ortaya çıkan bir başka durum da vardır ki bu da söz konusu öğretmenlerin kendilerini, başarıyı sağlama adına oldukça yeterli görmüş olduklarıdır.

Belirlenen yaş grupları arasında alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin başarıyı sağlama konusunda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buradan da anlıyoruz ki bütün yaş gruplarındaki öğretmenler genel anlamda birbirlerine yakın cevaplar vermişlerdir.

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin başarıyı sağlama konusundaki görüşleri mezuniyet bölümlerine göre incelendiğinde, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yani farklı bölümlerden mezun olan öğretmenler, başarıyı sağlama ile ilgili sorularda birbirlerine oldukça yakın cevaplar vermişlerdir.

Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri arasında yapılan ankete katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda başarıyı sağlama konusunda, sınıf

öğretmenliği alan derslerini alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Yapılan bu çalışma neticesinde, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, öğrencileri üzerinde başarıyı sağlama adına kıdemlerinin düşük ya da yüksek olmasının çok da önemli bir etken olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Uygulanan anketin verimlilik üst başlığı altında bulunan başarıyı sağlama kısmındaki on soruya öğretmenlerin verdiği cevaplar neticesinde ortaya manidar bir sonuç çıkmamıştır. Yani öğretmenliğe atanmadan önce pedagojik formasyon alanlarla almayanlar arasında büyük farklar meydana gelmemiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Problem İlişkin Sonuçlar

Beş sorudan oluşan bu bölümde öğretmenlere alan bilgisi öğretimiyle ilgili sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların cinsiyete göre olan ilişkisinin bulunması sonucunda, alan dışından atanan bay ve bayan sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi öğretimi konusunda yeterliliklerinin birbirlerine çok yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Yani bahsi geçen her iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Farklı bölümlerden mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, alan bilgisi öğretimiyle ilgili görüşlerinin yaşa göre değerlendirildiği ölçümler sonucunda, bu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yani bütün yaş gruplarındaki öğretmenlerin alan bilgisi öğretimindeki yeterlilikleri neredeyse aynıdır.

Yapılan bu çalışma neticesinde alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi öğretimi konusundaki görüşleri mezuniyet bölümlerine göre incelendiğinde, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yani farklı bölümlerden mezun olan öğretmenler, birbirlerine oldukça yakın cevaplar vermişlerdir.

Alan bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerinin alınıp alınmamasına göre karşılaştırılması sonucunda sınıf öğretmenliği alan derslerini alan ve almayan öğretmenler arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aslında alan bilgisi öğretimi konusunda, sınıf öğretmenliği alan derslerini alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşması beklentisi araştırma öncesinde mevcuttu ancak elde edilen veriler bu doğrultuda gerçekleşmedi.

Alan dışından sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin, alan bilgisi öğretimi konusunda kıdemleri baz alındığında, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler neticesinde alan bilgisi öğretimiyle ilgili, pedagojik formasyon alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada, alan dışından atanan bayan ve erkek sınıf öğretmenlerinin, meslektaşlarla uyum noktasında, birbirlerinden çok da farklı görüşlere sahip olmadıkları görülmektedir. Yani meslektaşlarla uyum cinsiyete göre ele alındığında ortaya anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarıyla uyum konusundaki görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılması için yapılan ölçümler neticesinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar; 25–30 ile 31–35, 25–30 ile 36–40 ve 25–30 ile 41–45 yaş grupları arasında görülmektedir. Görüldüğü gibi ortaya çıkan bütün farklılaşmalarda 25-30 yaş grubu öğretmenler vardır.

Farklı bölümlerden mezun olan ancak kendilerine sunulan imkânlarla sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler arasında yapılan anketin sonuçları incelendiğinde, meslektaşlarla uyum konusunda mezuniyet bölümüne göre elde edilen sonuçlar neticesinde bu öğretmenlerin aralarında bir farklılaşma göstermedikleri tespit edilmiştir.

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarıyla uyum konusunda, sınıf öğretmenliği alan derslerini alan ve almayan öğretmenler arasındaki ilişkinin incelendiği bu bölümde her iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin meslektaşlarla uyuma ilişkin olarak görüşlerinin kıdemlerine göre $p = 0,05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Bu konu ile ilgili yapılan ölçüm sonucunda da her iki gruptaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Yani her iki gruptaki öğretmenler birbirlerine yakın görüşlerde bulunmuşlardır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle uyum konusunda, söz konusu öğretmenlerin cinsiyetlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın bu kısmında alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle uyuma ilişkin görüşleri öğretmenlerin yaş gruplarına göre incelenmiş ve söz konusu öğretmenler arasında manidar bir farklılığa rastlanmamıştır. Yani hemen hemen bütün öğretmenler bu konuda birbirlerine yakın cevaplar vermişlerdir.

Alan dışından sınıf öğretmenliğe atanmış öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlamaya ilişkin görüşlerinin mezuniyet bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlamaya dair görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Üniversitelerin farklı alanlarından mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, öğrencilerle uyuma dair görüşlerinin belirlenen kıdem aralığına (5–10 yıl, 11–15 yıl ve 16+ yıl) göre anlamlı bir farklılık göstermediği yapılan bu araştırma ile belirlenmiştir.

Yapılan analizler neticesinde alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlamaya dair görüşlerinin pedagojik formasyon alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermedikleri görülmektedir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yapılan anket sonucunda, erkek öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlama hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 18,53, bayan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum gösterme hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 18,29 bulunmuştur. Yani her iki gruptaki öğretmenler birbirlerine çok yakın cevaplar vermişlerdir. Dolayısıyla her iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Çıkan sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, öğretmenlik rolüne uyum sağlama hakkındaki görüşlerinin yaşa göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya ilişkin görüşlerinin mezuniyet bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu sonuçlar bize ankete katılan öğretmenler hangi fakülte ya da bölümden mezun olurlarsa olsunlar, öğretmenlik mesleğine birbirlerine yakın oranda alıştıklarını göstermektedir.

Alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya dair görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Elde edilen bu farklılık, anket öncesinde öngörülen bir durumdur.

Sınıf öğretmenliği dışındaki bölümlerden mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, öğretmenlik rolüne uyuma ilişkin görüşlerinin meslekteki kıdeme göre incelenmesi sonucunda, daha kıdemli öğretmenlerin öğretmenlik rolüne daha uyumlu olacakları düşünülmesine rağmen, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlamada pedagojik formasyon alıp almamalarının çok da önemli bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

5.1.7. Yedinci Alt Problem İlişkin Sonuçlar

Anket sonuçlarına bakıldığında bay öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlama hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 20,21, bayan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum gösterme hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 19,90 olarak bulunmuştur. Görüldüğü üzere her iki grubun aritmetik ortalamaları birbirlerine çok yakındır. Dolayısıyla bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya dair görüşlerinin belirlenen yaş aralıklarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Yapılan çalışma neticesinde elde edilen sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya ilişkin görüşlerinin mezun oldukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Özellikle bu konuyla ilgili eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinden (Fransızca öğretmenliği, Almanca öğretmenliği, beden eğitimi öğretmenliği, fizik öğretmenliği, kimya öğretmenliği, biyoloji öğretmenliği mezun olan ancak halen sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere oranla daha olumlu bir farklılaşma göstereceği düşüncesi çalışmanın öngörülerinden biri idi. Ancak ortaya çıkan sonuçlar, diğer fakülte mezunlarının da eğitim fakültesi mezunları kadar eğitim ortamına uyum sağladıklarını ortaya koymuştur.

Çalışma sonuçlarına bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya dair görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Elde edilen sonuçlar bize, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya dair görüşlerinin meslekteki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir. Burada kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin diğerlerine oranla anlamlı bir farklılık göstermeleri düşünülmekteydi ancak bu beklentiler düşünüldüğü gibi gerçekleşmedi.

Sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya ilişkin görüşlerinin pedagojik formasyon alıp almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Anket sonucunda bay öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 11,23, bayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 11,40 olarak bulunmuştur. Her iki gruptaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı $p > 0.05$ ' ten daha büyük olması nedeniyle, bay ve bayan öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Anket sonunda elde edilen sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, meslektaşlarla yaşadıkları sorunlara dair

görüşlerinin belirlenen yaş aralıklarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Yapılan çalışma neticesinde elde edilen sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin mezun oldukları bölümlere göre önemli bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Elde edilen veriler neticesinde, sınıf öğretmenliği alan derslerini alan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 11,05, sınıf öğretmenliği alan derslerini almayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 11,45 olarak bulunmuştur. Her iki gruptaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı 0,05'ten büyük olması sebebiyle, bu iki gruptaki öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Çalışma neticesindeki sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, meslektaşlarla yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin, bu öğretmenlerin mesleklerindeki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, meslektaşlarla yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin pedagojik formasyon alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, farklı alanlardan mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak görüşlerinin cinsiyete göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Zira bay ve bayan öğretmenlerin görüş puanlarının aritmetik ortalamaları birbirlerine oldukça yakın çıkmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, öğrencilerle yaşadıkları sorunlara dair görüşlerinin belirlenen yaş aralıklarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerle yaşanan sorunlarla ilgili sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin, öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak görüşlerinin mezun oldukları bölümlere anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anket sonrası elde edilen veriler neticesinde ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin, öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp – almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bu öğretmenlerin mesleklerindeki kıdemlerine göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Sonuçlara incelendiğinde, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin pedagojik formasyon alıp – almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bu kısımda, pedagojik formasyon alan öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 10,00, pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 7,33 olarak bulunmuştur. Bu durum bize, pedagojik formasyon alan öğretmenlerin az da olsa diğer gruptaki öğretmenlere oranla daha olumlu cevaplar verdiklerini göstermektedir.

5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bay öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 10,26, bayan öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 10,11 olarak bulunmuştur. Görüldüğü gibi ortalamalar birbirine oldukça yakındır. Dolayısıyla bu öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Velilerle ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılması sonucunda, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, velilerle yaşadıkları sorunlara dair görüşlerinin belirlenen yaş

aralıklarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak görüşlerinin mezun oldukları bölümlere göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Anket sonrası sonuçlar incelendiğinde, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin, velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin sınıf öğretmenliği alan derslerini alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Yapılan anket neticesinde edinilen sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bu öğretmenlerin mesleklerindeki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Uygulana anketin sonuçlarına bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin pedagojik formasyon alıp – almamalarına göre $p = 0.05$ güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinden, sınıf öğretmenliği alan derslerini almayanlara, bu derslerin mutlaka, hizmet içi kurs ya da seminer gibi faaliyetlerle verilmesi sağlanmalıdır.

2. Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri içerisinde pedagojik formasyon sahibi olmayanlar tespit edilip, hizmet içi kurs ya da seminer gibi faaliyetlerle bu eksiğin giderilmesi sağlanmalıdır.

3. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine özellikle ilk yıl birleştirilmiş sınıf verilmemelidir.

4. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine, öğretmenliğe başladıkları ilk yılda sınıf verilmemelidir.

5. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine, göreve başladıkları ilk yıl tecrübeli öğretmenlerin yanında bir nevi staj çalışması yaptırılmalıdır.

6. Yeterli sayıda öğretmenin bulunduğu okullarda ilk yıl, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine birinci sınıf verilmemelidir.

7. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine, görevlerinin ilk yılında kendisine gerçekten yardımcı olacak bir rehber öğretmen verilmelidir.

8. Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri, ülkenin ya da görev yaptığı şehrin ihtiyaçları ve imkânları doğrultusunda istedikleri zaman (eğer mümkünse) kendi asıl branşlarına geçebilmelidirler.

9. Sadece alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine değil, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan bütün öğretmenlere, sürekli gelişen ve yenilenen konular hakkında kurs ve seminerler verilmelidir. Bu tip çalışmalar için Haziran ayı sonundaki ve Eylül ayı başındaki seminerler ideal zamanlardır. Söz konusu zamanlarda çeşitli seminer çalışmaları yapılmaktadır ancak bu çalışmaların istenen verimde geçmediği, eğitim camiası içinde bulunan herkesin malumudur.

10. 9. maddede bahsedilen seminer zamanları dışında öğretmenlerin iki ay tatilleri vardır. Bu iki aylık süre zarfında sadece alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine değil, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan bütün öğretmenlere farklı konularda kurs ve seminer tarzı etkinlikler yaptırılmalıdır. Gerekirse öğretmenlerin bu çalışmalara zorunlu olarak katılmaları sağlanmalıdır. Zira 2 ay süreli bir tatil çok uzun olduğu gibi, öğretmenlerin eğitim ortamından bu kadar uzun bir süre uzak kalmaları da uygun değildir. Bahsedilen çalışmalar aynı zamanda öğretmenleri dinlendirici bir etkinlik haline de getirilebilmelidir. Bu da söz konusu etkinliklerin, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan öğretmenevlerinden tatil beldelelerinde olanlarının tercih edilmesiyle sağlanabilecektir. Böylece öğretmenler hem tatil yapmış, hem de ihtiyacı olan kurs ya da seminere katılmış olacaktır.

11. Yetiştirilecek öğretmen sayısını belirleyen kurumlar, ülkenin ihtiyacına göre fakülte ve bölüm açmalıdırlar.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada ele alınan üç konudan her biri ayrı ayrı ele alınarak araştırma yapılabilir.

2. Bu araştırma Malatya il merkezinde yapılmıştır. Araştırmacılar bu konuyu ölkemizin herhangi bir coğrafi bölgesinde inceleyebilirler.

3. Bu araştırma Malatya il merkezinde yapılmıştır. Araştırmacılar bu konuyu Türkiye genelinde inceleyebilirler.

4. Bu araştırmada alan dışından mezun olan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyumu, verimliliği ve karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırmacılar, alan dışından atanan sınıf öğretmenleriyle, bu alan mezunu sınıf öğretmenlerini ayrı ayrı olarak uyum, verimlilik ve karşılaşılan sorunlar açısından karşılaştırmalı olarak inceleyebilirler.

5. Bu araştırmada alan dışından mezun olan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyumu, verimliliği ve karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırmacılar, alan dışından atanan sınıf öğretmenleriyle, bu alan mezunu sınıf öğretmenlerini, her üç durumu da (uyum, verimlilik, sorunlar) bir arada, her iki öğretmen grubunu karşılaştırmalı olarak inceleyerek araştırabilirler.

KAYNAKÇA

- Ada, S.&Çetin, M.Ö. (2002). *Eğitim Ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir*. Ankara:Nobel Yayınevi
- Akyüz, Y. (2000). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000 M.S 2000*. (10.Baskı). Ankara:Pegema Yayıncılık
- Arı, R.(2005). *Gelişim ve Öğrenme* (2.Baskı). Ankara:Nobel Yayınevi
- Arıbaş, S. (2002). *Türk Eğitim Sistemi. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ed.Adil Türkoğlu (2.Baskı)
- Arslan, C. (2006). *Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye*. [http://www.hayirsizlarboard.net/egitim-arastirmalari/31370 – ogretmen – yetistirmede -yeni-yaklasimlar-ve-turkiye.html](http://www.hayirsizlarboard.net/egitim-arastirmalari/31370-ogretmen-yetistirmede-yeni-yaklasimlar-ve-turkiye.html)’ den 15.03.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Atatürk, M.K. (1924). *Öğretmenin Değeri Yeri Ve Önemi*. http://www.ogretmen.info/ogretmenlik_degeri_yeri_.asp’ den 25.05.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Bacanlı, H. (1999). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim Ve Öğrenme)*. (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı “İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum”* (2.Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık
- Ceyhan, E. (2000). *Mesleki Sorun Düzeyleri Farklı Okul Rehber Öğretmenlerinin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Çetinkaya, M. (tarihsiz). *Dünyada Çevre Felaketi Gelişiyor*. <http://heryerdenhaber.com/V1/Pg/DetailCity/NewID/36820/CityName/Zonguldak/CityCode/67/TownID/0/CatID/Dunyada-Cevre-Felaketi-Gelişiyor>’ dan 05.06.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Dodurgalı, A. (1995). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: İFAV Yayınları
- Doğan, D.M. (1996). *Büyük Türkçe Sözlük* (11.Baskı) İstanbul: İz Yayıncılık

- Duruhan, K. (2205). Türk Düşünürleri Ve Eğitim Felsefeleri. A.Solak(Ed). *Felsefe Yolunda*. Ankara: Hegem&Bilim Adamı Yayınları
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Erden, M.&Kemer, Y. (2004). *Gelişim Ve Öğrenme* (13.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Ergün, M&Duman, T. (1998). Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 45
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme* (10.Baskı). Ankara: Meteksan Matbaacılık
- Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme Ve Öğretme. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık
- Fidan, N. Ve Erdan, M. (tarihsiz). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi
- George, D. (1996). *Gifted Education. Identification and Provision*. London: David Fulton Publishes. (Aktaran:Demir, K.) (2004) *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilerinin İlgi Ve Yeteneklerinin Geliştirmesi İle İlgili Düşünceleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı' nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye, 06-09 Temmuz.
- Gubbins, E.J (2002). *How do you like to learn? The National Research Center On The Gifted And talented* (Folk,2002) University Of Conecticut. (Aktaran:Demir, K.) (2004) *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilerinin İlgi Ve Yeteneklerinin Geliştirmesi İle İlgili Düşünceleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı' nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye, 06-09 Temmuz.
- Güven, S. Program Geliştirme. M.Gürol (Ed.). *Öğretimde Planlama Uygulama ve Değerlendirme* (2. Baskı). Elazığ: Üniversite Kitabevi
- Gordon, T. (1999). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Çeviren: E.Aksay. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- <http://www.ankara.edu.tr/yazi.php?yad=1241>' den 21.08.2006 tarihinde erişilmiştir.

- http://www.ef.ibu.edu.tr/iob/sinif/sinif_giris.htm’ den 18.08.2006 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.egitim.aku.edu.tr/fcetin.htm>’ den 20.08.2006 tarihinde erişilmiştir.
- http://engelsizis.kadikoy.bel.tr/txtContent.aspx?pageName=is_verimliliği.html’ den 05.01.2009 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.mpm.org.tr/verimlilik/>’ den 26.08.2006 tarihinde erişilmiştir.
- [http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn & kelimesec =3 291072](http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=3291072)’ den 05.01.2009 tarihinde erişilmiştir.
- İldeş, Ö. (2005). Nesillerin Mimarı Öğretmen. *Gönüllü Eğitim Dergisi*, 2, 34
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim* (8.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme* (14.Baskı). Ankara:Nobel Yayınevi
- Küçükahmet, L. Ve diğerleri (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*. (5.Baskı) Binnur Yeşilyaprak (Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Küçükoğlu, A. *Türkiye’ nin Öğretmen Yetiştirme Seriiveninde Eğitim Enstitüleri ve Bir Model Olarak Kâzım Karabekir Eğitim Enstitüsü*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’ nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye, 06–09 Temmuz.
- MEB. (2004). *Öğretmenin Temel Görevi*. Öğretmen Mesleğinin Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri Taslakları, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara. (Akt. İlhan, A.Ç. (2004). 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ilhan.htm>’ den 03.04.2008’ de erişilmiştir.

- MEB (2004). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. <http://www.oyegm.meb.gov.tr/yet/>’ den 08.07.2008 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (1993). *Öğretmen Yetiştirme Toplantısı*. İstanbul. (Akt. Oral, B.). Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/9.htm>’ den 01.04.2007 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (1995). *Örnekleriyle Türkçe Sözlük*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 1.Cilt
- Moon, B.& Mayes, A.S. (1994). *Teaching and Learning In the Secondary School*. The Open Universty. New York (Akt. Çetin, Ş.). (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/cetin.htm>’ den 17.09.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Oral, B. (2000) Alan dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 37-41 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/9.htm>’ den 01.04.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Özçelik, D.A. (1998). Eğitim Programları ve Öğretim (4. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları
- Özdemir, M. ve Sönmez, S. (2000). *Sınıf Öğretmeni Adaylarına Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Öztürk, C. (1999) *Cumhuriyet Döneminde Öğrt. Yetiştirme*. Bilanço 96-75 Yılda Eğitim. İstanbul:Tarih Vakfı Yayınları (Akt. Balcı, A.). (2004) Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikası. Cevat Celep (Ed.). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. Ankara: Arı Yayınevi
- Öztürk, S. (2002) Öğretmenliğin Mesleki Temelleri. Erdal Toprakçı (Ed.). *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi
- Püsküllüoğlu A. (2004). *Türkçe Sözlük* (5.Baskı). İstanbul: Doğan Kitap
- Selçuk Z. (2004). *Gelişim Ve Öğrenme*(11.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Senemoğlu, N. (2005), *Gelişim, Öğrenme Ve Öğretim* (10.baskı). Ankara:Gazi Kitabevi
- Sönmez, U. (2000). Eğitimin Tarihsel Temelleri. U.Sönmez (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Arı yayıncılık
- Sönmez, V. (2001). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (9.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Şeker, S. ve diğerleri (2002). Kişilik Gelişimi. *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Mikro Basım Yayım Dağıtım
- Taşdemir, M. (1996). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Formasyon Yeterlilikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 56-60
- Türk, E. (1999). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük* (10.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları Komisyon. 2.Cilt
- Uçan, A. (tarihsiz). *Öğretmenlik Mesleği Nedir?* <http://www.memocal.com/OgrenciKurulu/OgretmenlikMesleğiNedir.asp>' den 31.01.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Uçan, A. (tarihsiz). *Türkiye' de Öğretmenliğin Meslekleşmesi*. http://www.turkceciler.com/24_kasim/ogretmenligin_mesleklesmesi.html
- Uçan, A. (tarihsiz). *Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihçesi*. http://www.turkceciler.com/24_kasim/ogretmenlik_tarihcesi.html' den 17.04.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Ural, A.&Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. (1.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık
- Velilerimiz İçin Sayfalar (tarihsiz), <http://www.kolej.gazi.edu.tr/velilerimizicinsayfalar/veliogretmenhtm>' den 07.07.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Yapıcı, Ő. Ve Yapıcı M. (2005). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yılmaz, H. Ve Sünbül, A.M. (2003). *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme* (12.Baskı). Ankara: Mikro Basım Yayım Dağıtım

- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (1998). <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart98/bolum6.html>’ den 26.08.2006 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (1998) Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi Raporu (Akt. Balcı, A.). (2004) Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikası. Cevat Celep (Ed.). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayınevi
- Yükseler, M.A. (1997). Bilgi Toplumunda Eğitim. *Yönetici ve Öğretmen Gözüyle Eğitimde Verimlilik Nasıl Sağlanır?* Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları

Değerli meslektaşım;

Cevaplamanız için ilginize sunulan bu anket; alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyumunu, verimliliğini ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde değerlendirmelerde bulunmak üzere hazırlanmıştır.

Bu anket, bilimsel bir çalışma için düzenlenmiş olup, elde edilen veriler sadece bu amaç için kullanılacaktır.

Lütfen size en uygun gelen seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. İlginize teşekkür ederim.

Erhan SA YGILI

İ.Ü. SBE Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz : Mezun olduğunuz bölüm :

Yaşınız : Meslekteki kıdeminiz (yıl):

Sınıf öğretmenliği alan derslerini aldınız mı? :

Pedagojik formasyon aldınız mı? :

Verimlilik

Kaliteli ve Kalıcı (Etkili) Öğrenme

	24Her Z Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiç
1. Yaptığınız uygulamalarda öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek farklı etkinlikler hazırlar mısınız?	()	()	()	()	()
2.Sınıftaki oturma düzenini öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde mi düzenlersiniz?	()	()	()	()	()
3. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun kaynaklar kullanır mısınız?	()	()	()	()	()
4. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun etkinlikler yapar mısınız?	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerin derste farklı fikirler önermelerine olumlu bakar mısınız?	()	()	()	()	()
6. Öğrenciler konuşurken etkin bir biçimde dinler misiniz?	()	()	()	()	()

Başarıyı Sağlama

7. Öğrencilerin farklı etkinliklere katılmalarına olanak sağlar mısınız?	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin ürettiklerine gereken değeri verir misiniz?	()	()	()	()	()
9. Sözel tepkilerinizde ve davranışlarınızda saygı ve sevgi öğelerine yer verir misiniz?	()	()	()	()	()
10. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun çeşitliliğe yer verir misiniz?	()	()	()	()	()
11. Öğrencilere ödev verirken onların gereksinim ve olanaklarını dikkate alır mısınız?	()	()	()	()	()
12. Farklı özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğrenme amaçları belirleyerek uygun ortamlar hazırlar mısınız?	()	()	()	()	()
13. Öğrencinin sosyo-ekonomik durumuna göre ön yargısız davranır mısınız?	()	()	()	()	()
14. Öğrencilerin sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler geliştirmelerine ortam oluşturur musunuz?	()	()	()	()	()
15. Öğrenci başarısını değerlendirmede tarafsız davranabiliyor musunuz?	()	()	()	()	()
16. Değerlendirme sonunda öğrenci eksikliklerini giderme adına çalışma yapıyor musunuz?	()	()	()	()	()

Alan Bilgisi Öğretimi

17. İlköğretim 1. kademe programı hakkındaki bilginiz sizce yeterli mi?	()	()	()	()	()
18. Plan yapmadaki düzeyinizi yeterli buluyor musunuz?	()	()	()	()	()
19. Öğrenme amaçlarına uygun ölçme araçları hazırlar mısınız?	()	()	()	()	()
20. Dersi işlerken seçtiğiniz öğretim yöntemlerini uygulamada kendinizi yeterli buluyor musunuz?	()	()	()	()	()
21. Yenilenen ilköğretim müfredatı eskisine oranla sizce olumlu mu?	()	()	()	()	()

Uyum

Meslektaşlarına Uyum

22. Okuldaki diğer sınıf öğretmenleri ile bilgi alışverişinde bulunur musunuz?	()	()	()	()	()
--	-----	-----	-----	-----	-----

23. Okuldaki branş öğretmenleri ile bilgi alışverişinde bulunur musunuz? () () () () ()
24. Okuldaki idarecilerle ile bilgi alışverişinde bulunur musunuz? () () () () ()
25. Öğretmenlerle birlikte sosyal içerikli etkinlikler düzenler misiniz? () () () () ()
26. Diğer öğretmenlerin düzenlediği sosyal etkinliklere katılır mısınız? () () () () ()

Öğrencilerle Uyum

27. Öğrencilerin seviyesine inebiliyor musunuz? () () () () ()
28. Öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarını sağlayabiliyor musunuz? () () () () ()
29. Öğrencilerle birlikte sosyal içerikli etkinlikler düzenler misiniz? () () () () ()
30. Öğrencilerin düzenlediği sosyal etkinliklere katılır mısınız? () () () () ()

Öğretmenlik Rolüne Uyum

31. Öğrencilere bilişsel amaçları edindirmede kendinizi yeterli buluyor musunuz? () () () () ()
32. Öğrencilere duyuşsal amaçları edindirmede kendinizi yeterli buluyor musunuz? () () () () ()
33. Öğrencilere psikomotor amaçları edindirmede kendinizi yeterli buluyor musunuz? () () () () ()
34. Sınıf öğretmeniği alan derslerini almamanız (sadece almayanlar için) bu derslerin öğretiminde sizi olumsuz etkiliyor mu? () () () () ()
35. Sınıf öğretmeniği ile ilgili aldığınız dersleri (sadece alanlar için) yeterli buluyor musunuz? () () () () ()

Eğitim Ortamına Uyum

36. Kendinizi genel anlamda eğitim camiasının bir ferdi olarak görüyor musunuz? () () () () ()
37. Çalıştığınız ildeki Milli Eğitim Müdürlüğü personelinde memnun musunuz? () () () () ()
38. Okulunuzdaki eğitim materyallerini derslerinizde yeterince kullanıyor musunuz? () () () () ()
39. Eğitim alanındaki gelişmeleri yakından takip eder misiniz? () () () () ()
40. Okulunuzda verilen eğitimin seviyesini yeterli görüyor musunuz? () () () () ()

Sorunlar

Meslektaşlarla İlgili Sorunlar

41. Okuldaki öğretmenlerle kişisel sorunlar yaşıyor musunuz? () () () () ()
42. Okuldaki öğretmenlerle kullanılan öğretim yöntemleri ile ilgili uyuşmazlıklar yaşıyor musunuz? () () () () ()
43. Okuldaki zümre öğretmenlerinizle ortak çalışmalar yapar mısınız? () () () () ()
44. Öğretmenler arasındaki iletişimi yeterli buluyor musunuz? () () () () ()

Öğrencilerle İlgili Sorunlar

45. Sınıf disiplini sağlamada sorun yaşıyor musunuz? () () () () ()
46. Öğrencilerle birebir iletişim kurmada sıkıntılarınız oluyor mu? () () () () ()
47. Öğrencilerin ilgilerini derse yoğunlaştırmada sorun yaşıyor musunuz? () () () () ()
48. Öğrencilerin birbirleriyle olan sorunlarını rahatlıkla çözebiliyor musunuz? () () () () ()

Velilerle İlgili Sorunlar

49. Öğrenci velileriyle görüşür müsünüz? () () () () ()
(eğer görüşmeler yapıyorsanız);
50. Öğrenci velileriyle öğrenci odaklı sorunlar yaşar mısınız? () () () () ()
51. Öğrenci velileriyle ders odaklı sorunlar yaşar mısınız? () () () () ()
52. Öğrenci velileriyle idari sebepli sorunlar yaşar mısınız? () () () () ()

Ek-2

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/
Konu :Anket Uygulama İzin Onayı

16261

01 Mayıs 2008

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 30/04/2008 tarih ve 1379-1626 sayılı yazınız.

İlgi yazınızla Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Erhan SAYGILI'nın "Alan Dışında Sınıf Öğretmenliği Yapanların Mesleğe Uyumu, Verimliliği ve Karşılaştıkları Sorunlar" konulu bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlköğretim Okulu öğretmenlerine anket uygulaması için gerekli izinin verildiğine dair onay yazısı ve eki yazımız ektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Mehmet BULUT
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKİ:
EK-Onay Yazısı ve eki (2 Sayfa)