



T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**1996 YILI VE SONRASINDA ALAN DIŞINDAN SINIF ÖĞRETMENİ OLARAK  
ATANAN ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE UYUMU, VERİMLİLİĞİ VE  
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR  
(İstanbul İli - Sancaktepe Örneği)**

Yüksek Lisans Tezi

Özgür Barış POLAT

İstanbul, 2013

T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**1996 YILI VE SONRASINDA ALAN DIŞINDAN SINIF ÖĞRETMENİ OLARAK  
ATANAN ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE UYUMU, VERİMLİLİĞİ VE  
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR  
(İstanbul İli - Sancaktepe Örneği)**

Yüksek Lisans Tezi

Özgür Barış POLAT

Danışman: Prof. Dr. Sefer ADA

İstanbul, 2013



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS  
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

13.09.2013

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden  
Özgür Barış POÇAT, 13 / 09 / 2013 tarihinde yapılan  
"1996 Yılı ve Sonrasında Alan Dışından Sınıf Öğretmeni  
olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleğe Uyumu,  
Verimliliği ve Karşılaştıkları Sorunlar"

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından ~~oybirliği~~ / oybirliği ile

Başarılı bulunmuştur.

Başarısız bulunmuştur.

Düzeltmeler için adaya ..... ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: PROF-DR. SEPER ADA

İmzası

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İmzası

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: DOÇ. DR. Z. HURDAN BAYSAL

İmzası

## ÖNSÖZ

Öğretmenlik insanlık tarihi kadar eski bir meslek olarak varlığını sürdürmüştür. Nüfusun sürekli artıyor olması ve toplumun eğitime, okula olan bakışlarının olumlu olarak değişiyor olmasıyla beraber ülkemizde öğretmen ihtiyacı hemen her dönemde olmuş ve devlet bu açığı kapatabilmek amacıyla farklı dönemlerde öğretmen atamaları gerçekleştirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı özellikle sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamak için 2002 yılına kadar farklı fakülte mezunlarını pedagojik formasyonlarının olup olmamasına bakmaksızın ilköğretim birinci kademeye sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Bu atamalar, atanalar ve sınıf öğretmenliği mezunu olarak mezun olup atanamayanlar açısından çeşitli sebeplerle sorun olarak görülmüştür. Şüphesiz ki herkes lisans eğitimine uygun bir işte çalışmak ister ama farklı ekonomik nedenler, ortaokul ve lisede etkin mesleki yöneltmenin olmayışı nedeniyle birçok üniversite mezunumuz hayallerini kurdukları meslekleri icra etmek yerine, başkalarının kendilerine layık gördükleri meslekleri icra ederek yaşamlarını sürdürmektedirler. Fakat öğretmenlik öyle bir meslektir ki öğretmenin mesleğini ifa ederken yapacağı herhangi bir olumsuzluktan ve yanlış bilgiden, etkilenen sadece bir kişi değil bir nesil olabilir. 1996 yılı ve sonrasında Alan Dışından sınıf öğretmeni olarak atanmış öğretmenlerin mesleğe uyumu, verimliliği ve karşılaştıkları sorunlar başlıklı araştırmamızda alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanmış öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, mesleğe bakışları, sağladıkları uyum ve öğretmenlikteki verimlilikleri incelenmiştir.

Bu araştırmanın planlaması ve yürütülmesi aşamasında, değerli görüş ve deneyimlerini, yardımlarını ve en önemlisi sıcaklığını asla esirgemeyen değerli hocam, tez danışmanım Prof.Dr.Sefer Ada'ya, çalışmam esnasında bana her türlü kolaylığı gösteren okul müdürüm Sayın Göksal Erdağı'ya, veri girişleri hususunda yardımını esirgemeyen arkadaşım Semra Arda'ya, araştırmamın her safhasında desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım, Sancaktepe Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü Ahmet Eş'e, bulgular kısmında yardımını çokça gördüğüm Murat Demircan'a, özellikle veri toplama aracının cevaplanmasında soru sayısının fazlalığına rağmen değerli zamanlarını ayırarak, sabırla cevap veren öğretmenlerimize, tercüme kısmında yardımcı olan eşim Bilge Polat'a, oğlum Ediz Yusuf Polat, kızım Serra Rengin Polat'a ve bugünlere gelmemde büyük emekleri olan sevgili anne ve babama, Sonsuz Teşekkürlerimle....

Özgür Barış POLAT

## ÖZET

### 1996 YILI VE SONRASINDA ALAN DIŞINDAN SINIF ÖĞRETMENİ OLARAK ATANAN ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE UYUMU, VERİMLİLİĞİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Sınıf öğretmeni atama konusu Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyetin ilanıyla devam eden ve 2002 yılına kadar devam eden bir sorun olarak günümüze kadar gelmiştir. Veterinerlikten su ürünlerine, İktisattan mühendisliğe kadar değişik fakültelerden mezun olan kişiler, sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Alan dışından gelen kişilerin sınıf öğretmeni olarak atanmasıyla öğretmen açığının kapatılması amaçlanmıştır. Atanan öğretmenlerin bir kısmı lisans eğitimleri sırasında Pedagojik Formasyon Dersleri alırken; bir kısmı ise okul yönetimi, sınıf yönetimi, sınıf öğretmenliği hakkında herhangi bir hizmet içi eğitim kursundan geçirilmeden - ki bu atanmaların pedagojik formasyonu olmadan- köylere sınıf öğretmeni ve çoğunlukla tek öğretmen olmaları nedeniyle birleştirilmiş sınıflarda öğretmen aynı zamanda müdür yetkili öğretmen olarak çalışmışlardır.

Bu çalışmada 1996 yılı ve sonrasında alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleğe uyumu, verimliliği ve karşılaştıkları sorunları inceleyerek; çıkan sonuçlar neticesinde önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla İstanbul İli Sancaktepe İlçesinde alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanan 109 öğretmene ulaşılmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada kaynak taraması yöntemi kullanılmıştır. Uzman görüşü alınmak suretiyle Erhan Saygılı tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla veriler toplanmıştır. Uygulanan anket sonucu her üç konuda (verimlilik, uyum, sorunlar) da alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin görüşleri; cinsiyete, mezuniyet bölümüne, kıdeme, pedagojik formasyon alınıp alınmamasına ve yaşa göre ayrı ayrı değerlendirilmiş olup yapılan analizler ışığında özetle Şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonucunda alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin kaliteli ve kalıcı öğrenme konusunda, başarıyı sağlama konusunda, eğitim ortamına uyum konusunda kendilerini yetersiz olarak görmedikleri, meslektaşlarıyla, öğrencileriyle, velileriyle herhangi bir sorun yaşamadıkları ve genel olarak atanmış oldukları sınıf öğretmenliğini benimsedikleri, mesleğe uyum sağladıkları ve eksikliklerini zaman içerisinde giderdikleri ve bu konuda kendilerini yenileme çabası içerisinde oldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Alan dışı, sınıf öğretmenliği, verimlilik, uyum

## ABSTRACT

Efficiency , adaptation and the problems of the teachers who are appointed in 1996 and later from out of departments as a primary school teachers .

Primary school teachers appointment is a matter that started pre republic and has been continued until 2002. The people who were graduated from veterinary medicine ,aquaculture ,engineering ,economics were appointed as class teachers.The purpose of appointing people from different branches was to eliminate the shortage of class teachers. Some of the appointed class teachers had their pedagogical formation during their undergraduate studies but some of them were appointed as principal to a primary school in villages without having any pedagogical formation even without any job training.

The aim of this study is to give some suggestions according to the results of examining compliance with the profession,efficiency and the problems that the primary school teachers have who are appointed from outer departments, in 1996 and then..It has been reached 109 class teachers who were appointed from out department in the district of İstanbul Sancaktepe. Resource Scan method is used in this descriptive research.Taking expert's opinion datas are collected with questionnaire that is developed by Erhan SAYGILI.The result of the implemented survey in each of three issues(Efficiency Compliance Problems ) teachers' opinions are separately assessed according to gender ,graduation department,seniority, age ,having pedogogical formation or not having pedagogical formation and it has been reached these results.

As a result of research it is determined that these primary school teachers who are appointed from out departments do not see themselves insufficient while getting used to educational environment , providing high quality and permanent learning.It is seen that class teachers do not face certain problems with their students ,colleagues and parents of students, they have adapted their business ,they resolve shortcomings in time and they strive to renovate temselves.

Key Words : Efficiency ,adaptation ,Primary school teachers ,out of department

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa No</b>
ÖNSÖZ .....	IV
ÖZET .....	V
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER .....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	X

### BÖLÜM I

1.1.Problem.....	1
1.2.Amaç .....	11
1.3.Önem.....	12
1.4.Sayıtlar.....	13
1.5.Sınırlılıklar .....	13
1.6.Tanımlar.....	13

### BÖLÜM II

<b>2. LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>14</b>
2.1 Meslek Olarak Öğretmenlik.....	17
2.1.1 Farklı Ülkelerde Öğretmenlik Mesleği .....	21
2.2 Türkiye Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi.....	27
2.3 Türkiye’de İlköğretimin yapısı .....	33
2.3.1 Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme .....	42
2.4 Sınıf Öğretmenliğinin önemi ve etkililiği .....	51
2.5. Farklı Alanlardan Sınıf Öğretmeni Alınma Sebepleri ve Sınıf Öğretmenliği Tercihi..	76
2.6.Farklı Alanlardan Atanan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar.....	83
2.7.Alan ve Alan Dışından Atananların Lisans Ders Programı .....	89
2.8. Uyum .....	93

2.9. Verimlilik.....	94
2.9.1.Eğitimde Verimlilik .....	96
2.10 Konu ile ilgili araştırmalar .....	100

### **BÖLÜM III**

3. YÖNTEM .....	108
3.1 Araştırma Modeli.....	108
3.2 Evren ve Örneklem .....	108
3.3.Verilerin Toplanması .....	109
3.3.1 Veri Toplama Araçları .....	109
3.4 Geçerlilik Güvenirlilik.....	109
3.5 Verilerin Analizi .....	110

### **BÖLÜM IV**

BULGULAR VE YORUMLAR .....	111
4.1 Demografik Özellikler Açısından Frekans Yüzde Dağılımları.....	111
4.2. Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme .....	114
4.3. Başarıyı Sağlama .....	116
4.4. Alan Bilgisi Öğretimi .....	119
4.5. Meslektaşlarla Uyum .....	121
4.6. Öğrencilerle Uyum .....	124
4.7. Öğretmenlik Rolüne Uyum.....	126
4.8. Eğitim Ortamına Uyum.....	129
4.9. Meslektaşlarla İlgili sorunlar .....	131
4.10. Öğrencilerle İlgili Sorunlar.....	134
4.11. Velilerle İlgili Sorunlar.....	136



## BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	139
5.1. Sonuçlar.....	139
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	139
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	140
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	141
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	142
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	142
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	143
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	144
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	145
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	146
5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	147
5.2. Öneriler.....	148
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	148
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	149
KAYNAKÇA.....	150
EKLER	
Ek - 1: Anket Formu.....	161
Ek - 2: Anket İzin Belgesi.....	165
Ek - 3: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı .....	166

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Kanun Hükümünde Kararname Sonrası Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün Yapısı .....	36
Tablo 2. 4+4+4 Sonrası Değişen Ders Programı .....	37
Tablo 3. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.....	58
Tablo 4. Farklı Alanlardan Sınıf Öğretmeni Olarak Atananların Almış Oldukları Pedagojik Formasyon Dersleri .....	91
Tablo 5 Göreve Başladıktan Sonra Farklı Alanlardan Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlere Verilen Pedagojik Formasyon Kurs Programı .....	92
Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	111
Tablo 7. Öğretmenlerin Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	111
Tablo 8. Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliği Pedagojik Formasyonunu Alıp Almaması Değişkeni İçin Gruplandırılmış Frekans ve Yüzde Değerleri .....	112
Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	112
Tablo 10. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeni İçin Gruplandırılmış Frekans ve Yüzde Değerleri .....	112
Tablo 11. Araştırmada Kullanılan Alt Testlere Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri .....	113
Tablo 12. Öğretmenlerin Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeyi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları.....	114
Tablo 13. Öğretmenlerin Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeyi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	114
Tablo 14. Öğretmenlerin Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeyi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	115

Tablo 15. Öğretmenlerin Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeyi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	115
Tablo 16. Öğretmenlerin Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeyi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	116
Tablo 17.Öğretmenlerin Başarıyı Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları .....	116
Tablo 18. Öğretmenlerin Başarıyı Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	117
Tablo 19. Öğretmenlerin Başarıyı Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	117
Tablo 20.Öğretmenlerin Başarıyı Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	118
Tablo 21.Öğretmenlerin Başarıyı Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	118
Tablo 22.Öğretmenlerin Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları .....	119
Tablo 23.Öğretmenlerin Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	119
Tablo 24.Öğretmenlerin Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	120

Tablo 25.Öğretmenlerin Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	120
Tablo 26.Öğretmenlerin Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	121
Tablo 27.Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları .....	121
Tablo 28.Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	122
Tablo 29.Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	122
Tablo 30.Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	123
Tablo 31.Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	123
Tablo 32.Öğretmenlerin Öğrencilerle Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları .....	124
Tablo 33.Öğretmenlerin Öğrencilerle Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	124
Tablo 34.Öğretmenlerin Öğrencilerle Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	125
Tablo 35.Öğretmenlerin Öğrencilerle Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp	

Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	125
Tablo 36.Öğretmenlerin Öğrencilerle Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	126
Tablo 37.Öğretmenlerin Öğretmenlik Rolüne Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları .....	126
Tablo 38.Öğretmenlerin Öğretmenlik Rolüne Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	127
Tablo 39.Öğretmenlerin Öğretmenlik Rolüne Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	127
Tablo 40.Öğretmenlerin Öğretmenlik Rolüne Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	128
Tablo 41.Öğretmenlerin Öğretmenlik Rolüne Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	128
Tablo 42.Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları .....	129
Tablo 43.Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	129
Tablo 44.Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	130

Tablo 45.Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	130
Tablo 46.Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	131
Tablo 47.Öğretmenlerin Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları .....	131
Tablo 48.Öğretmenlerin Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	132
Tablo 49.Öğretmenlerin Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	132
Tablo 50.Öğretmenlerin Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	133
Tablo 51.Öğretmenlerin Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	133
Tablo 52.Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları .....	134
Tablo 53.Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	134
Tablo 54.Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre	

Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	135
Tablo 55.Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	135
Tablo 56.Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	136
Tablo 57.Öğretmenlerin Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları .....	136
Tablo 58.Öğretmenlerin Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	137
Tablo 59.Öğretmenlerin Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	137
Tablo 60.Öğretmenlerin Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	138
Tablo 61.Öğretmenlerin Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	138

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1.Problem

Klasik tanımıyla öğretmeni Püsküllüoğlu (2004) bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bilgileri öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimse olarak tanımlamıştır.

Birçok kaynak öğretmenlik mesleğini ve bunu icra eden kişiyi bu şekilde tanımlasa da maalesef ülkemizde siyasetin tahakkümünden bir türlü sıyrılamamış olan öğretmenlik mesleği, bir dönem âdeta herkes tarafından yapılabilir bir meslek olarak görülmekten kendisini kurtaramamıştır.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı 2012 Ocak ayında başlattığı projede, inşaat sektöründe çalışacak inşaat işçilerinin açılacak sertifika programlarına katılıp sertifikalarını almaları kaydıyla çalışabileceklerini ifade ederken, bir geleceği şekillendirecek öğretmenlerin seçiminde bu kaygı ve hassasiyet maalesef gösterilmemiştir.

İlköğretimin temel taşı olan ilk okuma yazma öğretimi konu alanı olarak özel bir öneme sahiptir. Çünkü çocuklar ilköğretimde temelini alacağı okuma, yazma, anlama ve anlatım becerilerini ileriki öğrenme yaşantılarında da kullanacaktır. Çocuklar yanlış öğrenim yaşantılarına sahip olursa bu durum onların ileriki öğrenim yaşantılarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Bu sebeple ilk okuma yazma öğretimi, konu alanında gerçekten hizmet öncesinde ve hizmet içinde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerce gerçekleştirilmelidir ki bunlar mutlak suretle sınıf öğretmenliği bölümünden mezun kişilerce verilmelidir. Bu açıdan bakıldığında, ilk kademe öğrencilerinin okuma yazma öğretiminde öncelikle önemli olan, öğretmen davranışlarıdır. Çünkü öğrenme yaşantılarını oluşturmak, kılavuzlamak öğrencide anadil öğretiminin hedefleri doğrultusunda kalıcı izli, istendik davranış değişikliğini oluşturmak nitelikli öğretmen davranışları ile mümkündür.

Milli eğitim Bakanlığı 1996 yılından 2002 yılına kadar eğitim sistemimize öğretmen yetiştiren diğer fakülte mezunlarından sınıf öğretmeni ataması gerçekleştirmiştir. Açık öğretim fakültesi hariç, sadece dört yıllık bir yükseköğretim kurumundan mezun olma şartı aranan bu kişilerin eğitim sistemine uyumlarında önemli sorunlar yaşanmıştır. Bu kişilerden biri olarak bu sorunları birinci derecede yaşamış bulunmaktayım. Veterinerlikten su ürünlerine kadar değişik fakültelerden mezun olan kişiler, sınıf öğretmeni olarak



atanmıştır. Bu durum, ilköğretime öğretmen yetiştirme politikasındaki tutarsızlıktan kaynaklanmaktadır. Alan dışından gelen kişilerin sınıf öğretmeni olarak atanmasıyla öğretmen açığının kapatılması amaçlanmıştır. Her mesleğin belli değerleri ve ölçütleri vardır. Bir mesleğin gerektirdiği yeterlikler ve eğitim biçimi, diğer mesleklerden farklıdır ve bu farklılık diğer mesleklerde olamayacak türde davranış ve uygulamaları beraberinde getirmektedir. Altı-On bir yaş arasındaki çocukların eğitiminde görev alacak öğretmenlerin, mutlak suretle lisans eğitimini bu doğrultuda bitirmiş olmaları ve bu kişilerin sınıf öğretmeni olarak atanmaları, Türkiye eğitim sisteminde sadece bir hayal olarak kalmış görülmektedir.

Eğitim her şeyin ötesindedir ve diğer disiplinlerin aksine tam bir sistem kurulumudur. Bu sistem büyük oranda öğretmenin yeterlilikleri doğrultusunda ilerlemektedir. “Doğumla birlikte başlayan eğitim süreci, ilköğretimden itibaren sistemli ve planlı bir şekilde devam eder. İlköğretim, diğer eğitim sistemlerinin temeli olduğundan, bu dönemde öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumların alanında iyi yetişmiş öğretmenler tarafından verilmesi gerekmektedir.”(Sadioğlu,2008 ; Oksal,2008).

Çalışanlar açısından yeterli sayı ve kalitede desteklenmeyen eğitim sistemi, Atatürk’ün belirttiği çağdaş uygarlık düzeyine ülkemizi ve cumhuriyetin 100.yılına hedefleyen, yarınlarımızı belirleyecek olan nitelikli nesillerin yetişmesine engel olacaktır. Bu bağlamda yarınlarımızı yetiştirecek öğretmenleri en iyi şekilde yetiştirmek dünden bugüne çözülemeyen bir sorun olarak karşımızda durmaktadır.

Geçmişte öğretmen yetiştirme ve atamalarında gerek siyasi gerekse sosyal nedenlerden dolayı yeterli sayı ve nitelikte öğretmen yetiştirilememiştir. Genç nüfus açısından bir çok Avrupa devletinin nüfusundan fazla sayıda olan ve bu sayı içerisinde binlerle ifade edilen öğretmen niteliği kazanmış gençler, farklı nedenlerden dolayı ki bu genelde ülkenin ekonomik durumu,siyasi yelpazenin eğitime verdiği önem çerçevesinde ve genelde de öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ile öğretmen istihdamı misyonunu yüklenen Milli Eğitim Bakanlığı arasında koordineli bir çalışma olmadığına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla okullarımızda hangi branşta kaç öğretmen ihtiyacı var? Bunun tespiti yapılmadan; her yıl çeşitli branşlarda binlerce öğretmen yetiştirilmektedir. İstihdam politikasının yokluğu nedeniyle bazı branşlarda öğretmen yığılmalarına neden olunurken; diğer taraftan da bazı branşlarda öğretmen açığına neden olunmaktadır. Bu da verilmeye çalışılan nitelikli eğitimi olumsuz yönde etkileyen etkenlerin başında gelmektedir.

Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, Kütahya Milletvekili Alim Işık'ın soru önermesine verdiği cevapta Ortaokullarda, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe branşı dışında ihtiyaç bulunmadığının tespit edildiğini belirtmiştir.(memurlar.net)

Öğretmen açığının kapatılabilmesi için başka branşlardan mezun kişilerin sınıf öğretmeni olarak atanmış olmaları nedeniyle, bu kişilerin sınıf öğretmenliği eğitimi almış olan meslektaşlarına oranla çeşitli güçlüklerle karşılaşacakları düşünülmektedir

Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü mezunu bir öğretmene göre, farklı alanlardan sınıf öğretmeni olarak atananların öğrencilere ulaşmada sorun yaşadıkları ve yaşayacakları belirlenmiştir. Birçok araştırmacının konuyla alakalı yapmış oldukları araştırmalarda bu duruma rastlanılmaktadır. Bununla ilgili olarak Öztürk tarafından yapılan “Üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinden Mezun Olmayan İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sorunları” konulu araştırmasında da alan dışından atanmış öğretmenlerin en çok, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan sorunları çözümede ve bu farklılıkları dikkate almada zorlandıkları sonucuna varmıştır”(Öztürk,1999, akt.Ünivar,2002)

Özellikle sınıf okuma yazma etkinliklerinde sınıf öğretmenin mezun olduğu bölüm önem kazanmaktadır. Yeni mezun olmuş farklı alandan atanmış sınıf öğretmenleri için bu bir kâbus olarak ifade edilirken; sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenler içinse bu -tabiri caizse- çocuk oyuncuğu olarak görülmektedir. Farklı alandan atanmış olan öğretmen konuya hâkim olamadığından verimli olamamaktadır ve bu farklı sorunların yaşamasına neden olmaktadır. Öğretmenin başarısı öğrencinin başarısı olarak sınıfa yansiyacaktır.

Öğrencilerin ilk okuma döneminde sorunsuz bir şekilde öğretimde başarılı olmalarında şüphesiz öğretmenin rolü oldukça büyüktür. “İlk okuma ve yazma öğretiminde başarılı olmasında en önemli etkenlerden bir tanesi şüphesiz öğretmendir. Ayrıca öğretmenin kendini göreve hazır hissetmesinin ve ne yapacağını biliyor olmasının da başarıyı artıracığı şüphesizdir.” (Kavcar vd.1998,akt.Ünivar 2002,s.10).

İlk okumada öğretmenin rolü tartışılmaz bir şekilde karşımızda dururken diğer faktör olarak da öğretmenin hazır bulunuşluk düzeyinin maksimum seviyede olması gerektiği su götürmez bir gerçektir. “Öğretmenin öğrencilerine karşı örnek öğretmen davranışları sergilemesi gerekir, alanında araştırma yapması, gelişmeye açık ve istekli olması, öğrencilerini ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmesi gerekmektedir.” (Cemaloğlu 2000. S:5, akt.Ünivar 2002,s.10)

Öğretmenin sınıf içi başarısı ve programın verdiği kazanımları öğrenciye aktarması, büyük oranda öğretmenin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanınması ve görebilmesinden geçmektedir. “Öğretmenin İlk okuma ve yazma öğretiminde en önemli rolü eğitim programında yer alan davranışların öğrencilere kazandırılması ve bu davranışlara öğrencilere kazandırılırken öğretmenin her öğrenciyi büyük oranda tanınması gerekmektedir” (Köksal,1999. akt.Ünivar 2002,s.10)

Bütün bu uzman görüşlerini göz önünde bulundurduğumuzda Milli Eğitim Bakanlığının 1996-2002 yılları arasında gerçekleştirdiği alan dışı atamalar büyük oranda bir neslin laboratuvara dönüştürülen okullarda kobay olarak kullanılmasını sağlamıştır.

Öğretmenlik her şeyin ötesinde bir uzmanlık alanıdır. “Öğretmenlik de diğer meslek grupları gibi profesyonelce icra edilebilmesi için uzmanlık ve üstün yetiler isteyen bir meslektir. Aynı zamanda bir bilim ve sanattır. Tıp ve hukuk alanlarında olduğu gibi konusu insandır. Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, çağdaş toplumlar içinde de büyük önem taşımaktadır” (Alicıgüzel 1999).

Devlet olarak yarınlarımızı emanet edecek gençlerin yetişmesi öğretmen ve öğrencinin bir uyum içinde var olmalarıyla mümkündür. “Okul, öğrencisi ve öğretmeni ile bir bütündür. Bunlardan birinin eksikliği ile öğretim sürecinin sağlıklı olarak gerçekleşmesi mümkün değildir. Okuldaki öğretimin girdisi olan öğrenciyi öğretimin amaçlarına uygun ve toplumun istediği gelişen ve değişen teknolojik yapıya uyum sağlayacak vatandaş yetiştirmek için önce mükemmel öğretmenler yetiştirmek gerekmektedir. Eğer öğretmenler öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlara yeterince sahip değilse, onun yetiştireceği insanda eksik olacaktır. Çünkü eğitimdeki kalite ve başarı, öğretmenin kalite ve başarısının bir yansımasıdır”(Çiftçi,2008).

Batı Avrupa ülkelerinde öğretmen yetiştirme siyaset üstü ve sözde değil özde milli eğitim programı olarak görülmekte ve bu düsturla ele alınmaktadır. Bu durum eğitim politikasını doğrudan ve büyük bir önemle etkilemektedir. Bu önemlilik, öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan programlarının; çağın gereklerine, toplumsal ve bireysel ihtiyaçları karşılayabilmesine ve çağdaş öğretmen görüntüsü yaratmadaki performansı ile doğru orantılıdır. Bu açıdan bakıldığında Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci tarihi geçmişiyle birçok model ve programlar deneyen ülke sıralamasında üst sıralarda yer almaktadır. Bu modeller ve programların bir kısmı ise özellikle siyasi popülizm doğrultusunda

yapılandırılmıştır. Bu durum elbette öğretmen yetiştirme sürecinde bir geleneğin oluşumunu engellemiştir. Bu durum eğitimin kalitesini de olumsuz yönde etkilemiştir. Tabi tüm bunlar ifade edilirken sınıf öğretmenliğinden mezun tüm öğretmenlerin de işlerinde başarılı, öğrencileriyle iletişimde problem yaşamayan, sınıf hâkimiyetini başarmış, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmuş kişiler olmadıkları gerçeğini de bilmekteyiz. “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” (Saygılı,2009).

Bunun içindir ki öğretmenlik diğer mesleklerin dışında ve verilen teknik tanımların ötesinde bir meslektir. Öğretmen nereden ve hangi fakülteden mezun olursa olsun temelinde insan ve özünde çocuk sevgisini kalbine ilmek ilmek işlemiş olması gerekir. Öğretmen olabilmenin bir takım teknik ayrıntıları olduğu gibi birde bunun duygusal tarafı da vardır ki bu da hiç yadsınamayacak kadar önemlidir. Öğretmen olmak için gerekli ilgiye, belli yeteneklere ve de gerekli olan eğitimden geçilmesine ihtiyaç vardır (Arslan,2006). Bir öğretmende bulunması gereken bu üç özellik öğretmende bütünleşip öğretmende içselleştirilerek verimli eğitim olgusu ortaya çıkar. Bu özelliklerden bir tanesi eksik olursa öğretmenin öğrencilerine istenen düzeyde yardımcı olması mümkün görülmemektedir. Öğretmen duygusal olarak öğrencilerine bağlı, empati duygusu gelişmiş, kendisini çağın gerektirdiği bilgi ve teknikle donatmış olması gerekmektedir. Kişi ilgili bir öğretmen olarak bu üç özelliği kendisinde barındırdığında Atatürk’ün “Öğretmenler yeni nesil sizlerin eseri olacaktır” ifadesinin gerçekleşmesi, daha gerçekçi, ayakları yere sağlam basan Çanakkale Savaşında, Kurtuluş Savaşında bir kahramanlık öyküsü yazan neslin yaptıkları gibi ülkemizin geleceği adına daha büyük işler başaracakları şüphesizdir.

İldeş (2005). “Öğretmenler, meslek etiğine riayet ettiğinde ve ilmen, fikren, vicdanen, ahlaken yüksek seviyeli nesiller yetiştirdiğinde şikayet ettiğimiz bir çok toplumsal problem çözüme kavuşacaktır” demektedir. ‘Öğretmenler, Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister’ Atatürk’ün bu veciziyle İldeş’in ifade ettiği özlemle hayal ettiğimiz 2023 Türkiye’nin temelleri ancak kaliteli, işini seven, kendini yetiştiren ve en önemlisi insana değer veren öğretmenlerle mümkün olacaktır.

Eğitimde hedeflenen yarınların gerçekleşmesinde öğretmenin payı yadsınamayacak kadar çoktur. John Dewey’in de belirttiği gibi “Olgun, ahlaklı, dirayetli ve liyakatli muallimleri bulunmayan eğitim kurumlarının yararlı olması düşünülemez. Muallimler nasıl olursa, mektepler de öyle olur.” Olgusundan hareketle; kaliteli yarınlar yetiştirmek isteyen ve bunu kendisine hedef koymuş Türkiye’nin bu amaca ulaşmasının ancak ve ancak nitelikli öğretmenlerle mümkün olacağı gerçeğini görmesi gerekmektedir (Çetin,2006).

Öğretmenlik mesleğini gerçekten bu mesleği seven, özverili, çalışmayı kendisine şiar edinmiş kişilerin icra etmeleri doğru olacaktır “Öğretmenlik, insani duyarlılıklar açısından son derece önemli bir meslektir. Bu mesleği seçenlerin, hizmet getirecekleri kişilere karşı, yeterli bir duyarlılığa sahip olmaları beklenir. Bu duyarlılık kişisel özelliklerle ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin duyarlılık düzeyleri kendi ruh sağlıklarını da önemli ölçüde etkiler. Çünkü meslek, sadece ekonomik gereksinimlerin karşılanması için değil, aynı zamanda psiko-sosyal gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraştır. Mesleki doyum sağlayamayan bireylerde tükenmişlik sendromu” (Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. 2007.akt. Yazıcı, 2009) ve stres tepkileri gözlenir”( Zoraloğlu, Y. M. 1998.akt. Yazıcı,2009).

Geçmişten günümüze toplumların sosyo-ekonomik gelişmesinde eğitimin önemi ve rolü sıklıkla vurgulanmış, günün koşullarına ve toplumun ihtiyacına göre eğitim sistemi yeniden düzenlenmiş, kaliteli ve çağın gereklerine uygun bir eğitim için reformlar yapılmış, ekonomik anlamda ciddi yatırımlarda bulunulmuştur. Bununla birlikte eğitim sisteminin uygulayıcısı olan öğretmenin de rolleri değişmiş, yapılan eğitim reformları ile öğretmene yeni roller verilmiş ve bu roller öğretmenin statüsünde maalesef herhangi bir değişikliğe neden olmamıştır. “Öğretmenin rolleri sınıftaki disiplincilik rolünden toplumda önder olma rolüne kadar uzanan geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Buna karşılık, öğretmenin statüsünün yüksek olduğunu söylemek güçtür. Eğitimdeki gelişmeler, öğretmenin statüsünün yükseltilmesine, sosyo-ekonomik yaşam koşullarının iyileştirilmesine

yansımamış, her geçen gün bu koşullar daha da kötüleşmiş, öğretmenin toplumdaki saygınlığı düşmüştür” (Bek,2007).

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısı ve toplum nezdindeki duruşu yalnızca meslek kavramının içinde değil aynı zamanda meslek öncesiyle, yani üniversite eğitimiyle beraber değerlendirilmelidir. “Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, saygınlığı diğer mesleklere göre konumu öğretmen yetiştirme işlevinden bağımsız düşünülmemelidir. Bazı meslek guruplarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü toplumdan topluma değişmekte, hatta belirli bir toplumun farklı kesimleri arasında da çeşitlilik gösterebilmektedir. Örneğin, sosyo-ekonomik açıdan yetersiz olan yerlerde öğretmenin mesleki saygınlığı sosyo-ekonomik açıdan gelişimini tamamlamış bölgelere nazaran daha yüksektir. Yine, öğretmenlik, ülkemizde alt gelir gurubu insanlar için yüksek statülü, üst gelir grubu insanlar içinse düşük statülü bir meslek olarak algılanmaktadır. Aslında bir mesleğin toplumsal saygınlığını belirleyen bazı ölçütler vardır. Toplumumuzda bu hususta akla gelen ilk şey mesleğin ekonomik getirisidir. Ekonomik getiri bakımından doktorluk, avukatlık, mühendislik vb. gibi gelir düzeyi yüksek meslek kategorileri ile kıyaslandığı zaman öğretmenliğin statüsünün düşük bir meslek olduğu söylenebilir”(Özoğlu,2010). Ekonomik kazanç dışında bakıldığında özellikle Anadolu’da öğretmenlik mesleğinin halen saygınlık gören bir meslek olduğunu görürüz. “Statü ve saygınlığının toplumlara ve kültürlerle göre değişmesine rağmen, öğretmenlik mesleği ülkemizde eskiden beri kutsal bir meslek olarak görülmektedir. Özellikle Türk toplumunda bir takım kültürel faktörler de öğretmenliği olumlu olarak desteklemektedir. “Bana bir harf öğretmenin kırk yıl kölesi olurum” sözü, tüm ülkede geçerliliği olan bir sözdür. Öğretmenler toplumda saygınlığını korumakla birlikte ücret düşüklüğü, öğretmen açığından dolayı her yüksek okul mezununa öğretmenlik yolunun açılması, özellikle sınıf öğretmenliğinin bayan mesleği olma eğilimi, toplumdaki kadın statüsüne paralel olarak öğretmenlik mesleğinin de statüsünü olumsuz olarak etkilemektedir” (Özdemir, Yalın, 2004.akt. Bek,2007).

Maalesef öğretmenliğin toplum nazarında bir statü mesleği olarak görülmemesinin ve saygınlığının diğer mesleklere nazaran düşük olması sadece maddi gelirlerle ifade edilemez. Öğretmenleri temsil eden çeşitli sendikal kuruluşlarının yaptıkları açıklamalar öğretmenin onur ve statüsünü olumsuz manada etkilemiştir. (Özoğlu.2010).

Bilgi çağı diye nitelendirebileceğimiz bu çağda meslekler profesyonelleşip ve konusunda uzman kişileri bünyesinde bulundururken, siyasi partilerin yanlış ve popülist

kararları Türk Eğitim Sistemindeki yanlış uygulamalar, mesleğin profesyonelleşmesini engellemiştir. Profesyonelleşmeye engellerden beklili de en önemlisi öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu düşük statünün öğretmenler üzerinde yarattığı karamsar bakış açıdır. Öğretmenlerin emeklerinin karşılığını alamaması, yaptıkları işin diğer devlet memurlarının yaptıklarıyla eş değer tutulması, mesleki gelişim imkânlarının sınırlı olması, kendilerini geliştirme konusundaki motivasyonlarını düşürmektedir.

Mesleğin Profesyonelleşmesi ve statü sahibi olabilmesi meslek elamanlarının kendilerini geliştirmeleriyle de alakalı olduğu muhakkaktır. “Öğretmenlerin eğitim kurumlarında çok fazla yönetmelik ve kuralcılığın etkisi altında olmaları, onların yenilikçi ve yaratıcı olmalarını engellemekte, bürokratik kontrol ve “tepeden inme” eğitim programları öğretme işini öğretmenler için mekanik bir süreç haline getirirken, onların bağımsız hareket edebilmelerini de engellemektedir. Oysa bir mesleğin profesyonelliğinin en güçlü göstergesi bürokratik kontrolün azalması, yerine meslek içinde oto kontrol mekanizmasının çalışmasıdır”(Özden,1998 akt.Bek,2007). Mühendislerin, avukatların, doktorların kendi bağlı oldukları bir kurum vardır ki bu kurum aynı zamanda profesyonel davranışın dışında çalışan kendi üyelerini meslekten ihraç edebilmektedirler.

Her mesleğin her toplumda farklı bir yeri vardır. “Bilindiği gibi toplum içinde her mesleğin bir değeri ve statüsü vardır. Toplumda mesleklerin statüsünü düşüren ya da yükselten üç önemli faktör vardır. Bunlar toplumda o mesleğe duyulan ihtiyaç, o mesleğin sahibine sağladığı yaşama standartlarının yüksekliği ve mesleğe duyulan saygınlıktır. Meslekî saygınlığın toplumsal değerlendirme çeşidi olduğu bilinmektedir, meslek özellikleri, bu özellikler hakkında bilgi ve değer yargıları meslek saygınlığı değerlendirilmesini etkileyen faktörlerdir”(Gökçe, 1984: 86,akt.Bek,2007).

Toplumsal statümüz artık yaptığımız işle alakalı şekillenmektedir “Sosyal statü deyimini ile bir kişinin toplumdaki yeri ve mevkiinin ne olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir söyleyişle, bir kişinin toplumdaki statüsü, onun başkaları tarafından nasıl görüldüğü ve değerlendirildiğidir. Gerçekte bir mesleğin toplumdaki statüsü ile gelir seviyesi arasında bir ilişki olmakla beraber, gelir düzeyi statüyü tayin eden tek faktör değildir. Eğer böyle olsaydı, bir ilde oto tamir atölyesi sahibi bir tamirci ustası, validen yüksek bir gelir seviyesinde olduğu için toplum içindeki statüsü de ondan yüksek olması gerekirdi. Kaldı ki, vali ile aynı tahsil seviyesine sahip olan ve fakat yerine göre ondan daha fazla gelir sağlayabilen bir eczacının sosyal statüsü validen aşağıdadır”(Bek,2007).

Bunların dışında öğretmenlik mesleğinin Türk toplumundaki yerini, Başaran(1987:12 akt. Özoglu,2010) üç ölçüte göre değerlendirmiştir: Bunlar devletin öğretmenliğe verdiği değer, toplumun öğretmenliğe verdiği değer ve öğretmenin kendi mesleğine verdiği değerdir. Öğretmenlik statüsünün belirlenmesinde bu üç faktörde önemli rol üstlenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsü böyle belirlenince gençlerin üniversiteye giriş sınavlarında en son tercih ettikleri bir meslek haline gelmesi çok doğaldır.

Bir mesleğin toplum gözündeki algısı toplumsal, siyasal, ekonomik yaşamın değişkenliğine bağlı olarak değişmektedir. “Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı 1970’li yıllara kadar korunmuş, ancak daha sonra ülkemizde hızlı toplumsal değişme ve sanayileşme ile birlikte giderek gerilemeye başlamıştır. 1980’li yıllarda liberal ekonominin güçlenmesiyle, yeni meslek gruplarının ortaya çıkması, memurların gelir düzeylerinin giderek düşmesi ile birlikte öğretmenlik mesleği de eski saygınlığını yitirmiş ve toplumsal statüdeki yeri aşağıya doğru düşmeye başlamıştır”(Erdem,1999,akt.Çelikten,Şanal,2005).

Yine yanlış eğitim planlamaları, öğretmenlik mesleğiyle uzaktan yakından ilgisi olmayanların üç beş ayda veya mektup yoluyla yetiştirilip öğretmen olarak atanmaları, öğretmenlik mesleğini herkesin yapabileceği sıradan bir meslek haline getirmiştir. Eğitim ve öğretim boyutu ile ele alındığında bunun son derece endişe verici olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Başka mesleklerde görülmesi imkânsız olan bu duruma şöyle bir örnek vermemiz durumun vahametini ortaya koyacaktır. Türkiye’de çok fazla doktor açığı olmasına rağmen, kırık çıkıkçılar ya da veterinerler doktor olarak atanmamaktadır. Pekâlâ, doktoru olmayan bir kırsal bölgede bir kırık çıkıkçıya doktor unvanı verilse ne olurdu? Kuşkusuz, orada yaşayanlar bu kırık-çıkıkçıya olan olağan ziyaretlerine devam edebilir ve doktor ihtiyacımız giderildi diyebilirlerdi. Ancak, diğer taraftan çok kısa zamanda yanlış tedavi yüzünden hastanede ölüm vakaları artabilir ya da sakat kalanların sayısı yükselebilirdi. Yani, böylesine yanlış bir uygulamanın olumsuz sonuçları çok kısa bir sürede kendini gösterirdi ve bu uygulama toplumsal bir tepki ile karşı karşıya kalabilirdi. Maalesef, aynı şey öğretmenlik ya da genel manada eğitim için geçerli değildir. Eğitimde gerçekleştirilen çoğu uygulamanın -olumlu ya da olumsuz- sonuçları çok uzun vadede gün yüzüne çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim uluslararası düzeyde çok önem atfedilen bir husus olsa bile, genelde istismara özelde ise geçiştirme



politikalarına en açık alanlardan birisidir. Ülkemizde ise eğitimdeki geçişirme politikalarından en fazla etkilenen unsur öğretmenlik mesleği olmuştur.

Bu durum toplum nezdinde eğitime ve dolayısıyla öğretmene verilen değeri de düşürmektedir. “Öğretmenliğin toplumsal statüsü hem devletin hem de halkın eğitime verdiği önemle de doğrudan orantılıdır. Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda olduğu gibi Türkiye’de insanlar eğitimi refah düzeylerini artırabilmenin yegâne aracı olarak algılamakta ve eğitime son derece önem vermekteler. Ne var ki, toplumumuzdaki eğitim algısı oldukça pragmatik bir yapıya sahiptir ve üniversite diploması, üniversite giriş sınavı ve bu sınavlara hazırlık niteliğindeki dersane eğitimi cenderesinde sıkışıp kalmıştır. Maalesef, ebeveynler ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde devlet okullarında verilen eğitime karşı güven hissini giderek yitirmekteler. Dolayısıyla öğretmenlerimizi içinde barındıran milli eğitim bir sistem olarak ele alındığında toplumumuzun bütüncül olarak bu sisteme verdiği önem düşüktür. İster istemez sistemin temel taşları olan öğretmenler de toplumun sisteme karşı olumsuz tutumundan nasiplerini almaktadırlar”(Özoğlu,2010).

Bu tezi yazmaya başladığım 2012 Ağustos ayında, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini irdelerken karşılaştığım aşağıdaki yazıyı sunmak isterim. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Talim ve Terbiye Kurulunun 07/07/2009 tarihli ve 80 sayılı Kararı ile 12/09/2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda 2012 yılına mahsus olmak üzere:

“1- Sınıf öğretmenleri aşağıdaki öncelik sırasına göre;

a) Yüksek öğrenimleri diğer alanlara atanmaya kaynak teşkil edenler öğrenimlerine göre atanabilecekleri alana veya diplomalarında yazılı olan yan alana ya da öğretmen yetiştiren iki yıllık yükseköğretim kurumu mezunları lisans tamamladıkları alana,

b) Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği alanına, bu alanda boş norm kadro bulunmaması halinde Teknoloji ve Tasarım alanına alan değişikliği başvurusunda bulunabileceklerdir.”

(<http://ikgm.meb.gov.tr>) ve dolayısıyla Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş biri üniversitede yan alan olarak almış olduğu dersler veya diplomasının arkasına yazılan ek alan doğrultusunda branşlara atamaları yapılacak ki bu tezi yazmaya devam ettiğim 2013 Ocak ayında bir çok okulda sınıf öğretmenliğinden mezun Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Beden Eğitimi alanlarına öğretmen atamaları gerçekleştirilmiştir. Alan değişikliği atamaları ve medyada 4+4+4 diye tabir edilen 6287 nolu kanun ve 09/05/2012 tarih ve 401 sayılı genelge ile sınıf öğretmenleri dördüncü sınıfa

kadar sınıflarını okutacaklar ve beşinci sınıftan sonra branş öğretmenleri derse girecekler. Bu atamalarla branş öğretmeni açığı kapatılırken sınıf öğretmenliği normu artmıştır. Bu son atamalar dahi Türkiye’de Milli Eğitimin öğretmen alımı ve politikasına olan bakışını net olarak göstermiştir.

Ülkemizde uzun yıllardan beri farklı alanlardan mezun kişiler sınıf öğretmeni olarak alınmaktadır (son alım 2002 yılında yapılmıştır). Bu şekilde çalışan (farklı alanlardan atanmış) öğretmenlerle ilgili olumlu ya da olumsuz pek çok görüş bildirilmiştir. Konuyla ilgili çeşitli araştırmalar elbette yapılmış bu şekilde atanan öğretmenlere; idarecilerin, meslektaşlarının, müfettişlerin bakışı irdelenmiş ancak bu öğretmenlerin sorunları çok da fazla irdelenmemiştir. Bu çalışmamızda farklı alanlardan atanan öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri, mesleki sorunları, öğrencileriyle ilgili yaşadıkları sorunlar, öğretmen arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlar, okul idaresi ile yaşadıkları sorunlar, mesleki verimlilikleri, mesleğe uyumları, sınıfa uyumları araştırılmıştır, sınıf öğretmenliği mezunlarıyla mukayese edilmiştir.

## **1.2.Amaç**

Bu araştırmayla,1996 yılı ve sonrasında farklı alan ve bölümlerden mezun olmasına rağmen, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğine uyumları ve mesleki verimlilikleri ,diğer öğretmenler, veliler, öğrenci ve çalıştıkları okul idaresi ile karşılaştıkları sorunlar tespit edilip; bunların çözüme kavuşması adına değerlendirmeler yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliği 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 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 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 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 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 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 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 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 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 pedagojik formasyonun alınıp alınmaması, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölümlere göre, velilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **1.3.Önem**

Doğumla beraber başlayan eğitim süreci çocukların birinci sınıfa başlamalarıyla beraber planlı ve uzman ellerin yönlendirmeleriyle beraber bir bütünlük arz ederek devam eder. Öğretmenlerin çocukların yarınlarını şekillendiren mimarlar olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Yarınları şekillendiren bu grubun içinde bazıları var ki alan dışından atanmış, lisans eğitimlerini sınıf öğretmenliği dışında yapmış olmaları, başka hayalleri olmasına rağmen değişik nedenlerle sınıf öğretmeni olmuşlar ve cansiperane almış oldukları görevi ifa etmektedirler.

Farklı alanlardan sınıf öğretmeni olarak atananlar, atanmış oldukları farklı bir alan veya iş kolu nedeniyle bir takım sorunlar yaşayabiliyorlar, mesleğe uyum sorunu çekebiliyorlar

veya verimlilikleri kendileri ve çevreleri tarafından eleştirilebiliyor olması kuvvetle muhtemeldir. Yapılacak olan bu araştırmayla beraber, söz konusu olan olumsuz durumlar tespit edilip, bunlar için çözüm önerileri getirilecektir.

#### **1.4.Sayıtlar**

-Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketlere verecekleri yanıtların gerçek algılarını yansıttığı düşünülmektedir.

-Araştırmanın örneklem grubu evreni temsil etme niteliğindedir.

#### **1.5.Sınırlılıklar**

1.Araştırma, İstanbul Sancaktepe ilçesine, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarıyla sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma, anketteki sorulara verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

3. Araştırmada elde edilen veriler, 2011-2012 öğretim yılıyla sınırlıdır.

#### **1.6.Tanımlar**

**Sınıf Öğretmenliği** :İlköğretim okullarının ilk beş sınıfını okutan, üniversitelerin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü, eğitim enstitüsü, eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenleridir.

**Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenleri**: Üniversitelerin, Açık Öğretim dışında, Fen Edebiyat, İletişim, Ziraat Fakültesi vb. fakültelerinden mezun olup atananlardır.

**Pedagojik Formasyon**: Öğretmenlik meslek bilgisi.

**Meslek**: Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş (www.tdk.gov.tr)

**Verimlilik**: Üretim sürecine sokulan çeşitli faktörlerle (girdiler) bu sürecin sonunda elde edilen ürünler (Yükçü,Atağan,2009).

**Uyum**: Bir bütünün parçaları arasında bulunan uygunluk, ahenk(www.tdk.gov.tr)

## BÖLÜM II

### 2. LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### ÖĞRETMENLİK MESLEĞİYLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesine göre, "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir"(MEB,1973). Birçok kaynak öğretmenlik mesleğini ve bunu icra eden kişiyi ihtisas mesleği olarak tanımlamış olsa da maalesef ülkemizde siyasetin tahakkümünden bir türlü sıyrılamamış olan öğretmenlik mesleği, âdeta herkes tarafından yapılabilir bir meslek olarak görülmekten kendisini kurtaramamıştır.

Tekişik öğretmenli mesleğini şu şekilde ifade etmiştir. "Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlerin yetiştirdiği bu insanlar, ailesini ve milletini mutlu kılar, yurdunu kalkındırır, devletini güçlendirir. Bu bakımdan milletimizin, yurdumuzun ve devletimizin geleceği, ekonomik yönden kalkınması her şeyden önce öğretmenlerin mesleklerinde göstereceği. başarıya bağlıdır"(Tekişik,2001)

Öğretmenlik bir yönüyle bakıldığında ve insanları etkileme topluma verilecek mesajların öğretmenler aracılığıyla ulaştırılması yönüyle toplum mühendisi olarak görülebilir. "Öğretmenlik mesleği kuşkusuz temel ve kapsayıcı özelliği olan bir meslektir. Öğretmenler, her meslek grubundan insanın yetiştirilmesinde rol aldığı gibi bir ülkenin kalkınması, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanması, bireylerin sosyalleşmesi, toplumsal hayata hazırlanması, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara kazandırılması ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağlamada da etkindir" (Çermik, Doğan ve Şahin,2010).

"Öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir." (Balcı,1991,akt. Çelikten, Şanal ve Yeni,2005). Bütün bu özellikleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir öğretmen ve öğretmenlik mesleği. "Öğretmenin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçütler de kullanılmaktadır.( Çelikten, Şanal ve Yeni,2003,akt. Çelikten, Şanal ve Yeni,2005).

Ülkelerin ve kültürlerin gelişmeleri gelecek kuşakları aktarılmalari nitelikli kuşaklar yetiştirilmesi öğretmen marifetiyle mümkün olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleği her dönem ve her kültürde önemini korumuştur. “Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Mühendisini, doktorunu, avukatını, öğretmeni, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir. Ülkelerin kaderlerinde öğretmenler çok önemli roller oynamaktadır. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir” (Özden,1999.akt. Çelikten, Şanal ve Yeni,2005).

“Yeni nesillerin niteliği de hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır. Zaten “ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir” özdeyişi de bu gerçeği oldukça güzel bir biçimde ortaya koymaktadır. Kısaca öğretmen, insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr olmaktadır” (Çelikten, Şanal ve Yeni,2005).

Öğretmenin ifa etmiş olduğu görev varlığını kurumuş olsa da görevinde niteliksel olarak bir takım değişiklikler olmuştur. Sınıfta etkin olan öğretmen zamanla bilgiyi direk aktaran değil yol gösteren kılavuz görevini almıştır. “Öğretmenlerden olmaları istenilen pek çok rol ve görev beklenmektedir. Bu roller geçmişte önemli olduğu gibi günümüzde de önemlidir ve gelecekte de önemini yitirmeyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları temelde aynı olmakla ve öğretim işinin temelini oluşturmakla birlikte, bazı ayrıntılar ve zamanla ortaya çıkan gelişmelerden dolayı birtakım sorumluluklarında değişiklikler oluşabilmektedir. Örneğin geçmişte bilgiyi aktaran, bir başka deyişle öğrencilere ders veren kişiler olarak anlaşılmışsa da, günümüzde artık öğretmek yeterli görülmemekte, bunun yerine rehberlik etme, kararlar ile ilgili gelecekteki sonuçların tahmin edilmesi, toplumsal süreçlerle meşgul olunması ve doğanın korunması ile ilgili çabalara katılması gereklidir” (McNeil, J.D. 1997: 41,akt.Gelen, Özer, 2008).

Gelişmiş ülkeler ne kadar zengin olursalar olsunlar öncelikle bu gelişmişliklerini ve zenginliklerinin devamı konusunda insana vermiş oldukları yatırımlardan asla vaz geçmemişleridir. “Gelişmiş ülkelere bakıldığında en önemli avantajlarının eğitilmiş İnsan gücü olduğu görülmektedir. Halkı iyi bir şekilde eğitim almış olan çoğu ülke maddi anlamda yeterli zengin kaynaklara sahip olmasa da, diğer ülke kaynaklarını kullanarak

zengin olabilmektedir. Bunun tersine çok zengin yer altı ve yerüstü doğal kaynaklara sahip olan ülkeler, eğitilmiş ve donanımlı insan gücü kaynağına sahip olmadıklarından dolayı yoksul kalmakta ve çeşitli yollarla diğer ülkelere hizmet etmektedirler. Bu açıdan eğitimin diğer faydalarının yanında gelişim ve ekonomik ilerleme için de vazgeçilmez bir koşul olduğu bilinmektedir. Bu noktada öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin önemi ortaya çıkmaktadır”(Gelen, Özer, 2008).

Meslekler buldukları coğrafyanın kültürüyle şekillenirler. Her ne kadar öğretmenlik meslek olarak evrensel bir değere sahip olsa da kültürden kültüre değişiklik gösterebilmektedir. “Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerde olduğu gibi kesin çizgilerle sınırları ve kuralları belirlenebilecek bir meslek değildir. Evrensel bazı kuralları olmakla birlikte, bütün toplumlar ve farklı bütün ülkeler için kullanılacak belirli standartları bulunmamaktadır. Bunun yerine toplumlar kendi kültürel ve sosyal özelliklerine göre öğretmenlik mesleği ile ilgili standartları belirler ve uygularlar. Yalnız birçok ülkede yetkili kurul ve kişilerin yaptığı tanımlamalar çoğu zaman birbirine benzer” (Bellm, 2008, akt. Gelen, Özer, 2008).

Bazı meslekler kendilerine ait bir uygulama değerleri olsa da bazen devlet tarafından uygulanan politikalarla kendi profesyonel sınırlarını uygulayamamaktadır. “Öğretmenlik mesleğinin tarihine bakıldığı zaman, özellikle geleneksel anlayışa sahip ve demokrasi dışı toplumlarda mesleğin geleneksel bir şekilde icra edildiği ve sınırlarının tamamen devlet tarafından belirlendiği bir yapı görülmektedir”(Spring, 1997, akt. Gelen, Özer, 2008). Buna karşılık, günümüzde öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul görüyor olması veya bu yöndeki çabalar, önemli bir gelişme olarak görülebilir. Ancak buna rağmen, devletin öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri konusunda tasarruf hakkını kullanarak, profesyonel bir meslek erbabı olarak öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri belirlemesi, çok profesyonel olmayan bir davranış gibi görülmektedir. Çünkü herhangi bir alandaki profesyonel gibi öğretmen de kendinden beklenen işi yapmayı bilmekle kalmayıp, aynı zamanda en iyi olduğuna inandığı tarzda yapma fırsatına sahip olmalıdır. Dolayısıyla bir profesyonelin işini nasıl gerçekleştireceği kendisine bağlı olmalı ve bu durum, mesleğin icrasında önerilere, yeni ve daha etkin yollar öğrenmeye kapalılık olmayıp, başkasının yolunu izlememek olarak değerlendirilmelidir (Glasser, 2000: 9,akt. Gelen, Özer, 2008).

Öğretmenlik mesleğini icra edenlerin sahip olmaları gereken üç alanda yeterliliklerinin olması gerekmektedir. “Öğretmenler mesleki anlamda genel kültür ve genel yetenek bilgisi, mesleki bilgi ve alan bilgisi olmak üzere üç ana alanda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır”(Demirel, 1999: 192).

Bu yeterlilikler öğretmenin mesleğini ve mesleğin gerekliliklerini en iyi şekilde uygulamasının genel şartları olarak görülmektedir. “Alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olan bir öğretmenin bu bilgileri öğrencilere en iyi şekilde aktarmak için öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleğini daha iyi icra etmesine yardımcı olabilecek her türlü genel kültür bilgisine sahip olmak, bir öğretmen için gereklidir. Temel yeterliklerin yanında genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrencilere karşı açık görüşlü ve nesnel olma, öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, bireysel farklılıkları dikkate alma, yenilik ve gelişmelere açık olma, toplumsal gelişmeleri anlayıp yorumlayabilme ve eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri yakından takip edebilme gibi birçok niteliğe de sahip olması gerekir” (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 207-237).

Öğretmende bulunması gereken nitelikler kişiden kişiye toplumdan topluma değişiklik gösterir fakat ne olursa olsun şunu unutmamız gerekir ki öğretmeni değerlendirirken bunun bir profesyonel meslek olarak götürülmesi ve bu şekilde yorumlamamız gerekir. Yoksa öğretmenlerden olamayacak beceriler ve davranışlar beklenmeye başlanır ki bu durumda var olan gerçekler görünmezden gelir.

## **2.1 MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK**

Öğretmenlik mesleğinin meslek olarak tanımını vermeden önce meslek ile ilgili tanımlara bakmak, mesleğin terminolojideki tanımlarını irdeleyerek öğretmenlik mesleğini anlamaya çalışmalıyız.

Türk Dil Kurumu Mesleği “Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” olarak tanımlamıştır. ( www.tdk.gov.tr)

Bir başka tanımda da meslek “Bir kimsenin yaşamını sürdürmek, geçimini sağlamak için yaptığı sürekli İş; zihinsel sanatsal vb. çalışmaya dayalı iş” olarak verilmiştir.(www.meslek.nedir.com).



Milli Eğitim Bakanlığı Meslek Seçimi kitapçığı mesleği: “kişinin hayatını kazanmak için yaptığı, kuralları toplum veya kurumlar tarafından belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan bilgi ve becerilere dayalı faaliyetler bütünüdür. Mesleğin her insanın yaşamındaki yeri farklıdır, ancak bireyin yaşamının önemli bir bölümünü kapsar ve yaşam tarzını etkiler” (mebk12.meb.gov.tr) olarak tanımlamıştır

“Meslek, insanın yaşamını sürdürebilmek için yaptığı ve genellikle yoğun bir eğitim, çalışmayı gerektiren sürecin sonunda kişilerin kazandığı unvanın adıdır” (wikipedia.org).

“Meslek Sosyal, ekonomik ve teknolojik boyutları olan; bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmış bir uğraş olgusudur. “ Bu uğraş aynı zamanda alanla ilgili özel bir formasyon gerektirmektedir. Örneğin doktorluk mesleği yapılabilmesi için alan bilgi ve becerisi, öğretmenlik mesleği için de alan bilgisi ve becerisi gerekmektedir “(Ada ve Ünal, 2004,akt.Korkmaz,2008).

Erden’e göre (1998) meslek: “Toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir işbölümü sonucu ortaya çıkan, bireyin ilgi ve kabiliyeti ile sosyal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklenmesi sonucu ortaya çıkmış olan bir yaşamsal etkinlik olgusudur”

Meslek, “bireylerin geçimini sağlayan, genel sosyal statülerini belirleyen, yaşam tarzlarını oluşturan ve kendine özgü kanun ve etik kuralları olan görece sürekli bir etkinlik tarzı” olarak da tanımlanmıştır. (Savcı,1999).

Mesleğin farklı disiplinlerdeki tanımlaması ise “Meslek, belirli düzeyde beceri, teorik bilgi, eğitim ve diploma gerektiren, niteliği toplumdan topluma değişmekle beraber yüksek statü, prestij ve gelir kazandıran iş olarak ta tanımlanmaktadır. Sosyoloji sözlüğünde meslek; emek piyasalarının büyümesinin bir sonucu olarak ev eksenli işlerden ayrılan iktisadi bir rol olarak yer almaktadır. Meslek bireyin yaşamını sürdürebilmesi için yaptığı işlerdir. Ekonomik anlamda ele alındığı zaman meslek, insanoğlunun varlığını sürdürmek için gerekli araçları elde ettiği, ekonomik bir malı üretmen amacıyla harcadığı bir güçtür. Ekonomik açıdan meslek, bir kişinin hayatını kazanmak ve geçimin sağlamak için sürekli olarak üzerinde çalıştığı iş ve fikir alanı olarak tanımlanmaktadır. Sosyolojik anlamda meslek her şeyden önce sosyal bir davranıştır” (Demir,Acar,2002).

Meslek dönem içerisinde bulunulan konjoktüre göre anlam kazanmaktadır. “Meslek birey açısından önemlidir, çünkü bireyin gelirinin, statüsünün, yaşam tarzının belirleyicisi olmasından kaynaklanır. Meslek genel olarak bireye gelir sağlamaktadır. Mesleğin

getireceği gelir de ailenin yaşam tarzını belirlemektedir. Oturulacak ev, eşyalar, yeme, içme, eğlence biçimleri vb. gibi konular gelir düzeyi ile yakından ilgilidir. Bu gereksinmelerin karşılanış biçimi yaşam tarzının ifadesidir. Yaşam standardı ne olursa olsun, gereksinmelerin karşılanması gelire bağlıdır ve meslek, gelir, yaşam tarzı birbiri ile ilişkilidir. Weber yaşam tarzının sosyal prestij üzerinde etkisi olduğunu ilk kez kullanmıştır. Bazı meslekler yüksek statüye sahipken bazıları da bunu altında olabilmektedir. Bu sıralanış, mesleğin toplum içinde faydası yanında, toplumların kendi sosyo-kültürel yapılarına da bağlıdır. Dolayısıyla meslek sahiplerinin statüsünü de etkilemektedir”(Savcı,1999).

Aynı işi yapan bir çok kişinin bulunması, meslekle alakalı hizmet koşulları, uzmanlık bilgisi, beklentiler meslekleşmenin doğmasına neden olmuştur. “Meslekleşme yüksek eğitim gerektiren birçok mesleğin ortaya çıkması ve sayılarının artışı sonucu olmuştur” (Tezcan,1996).

Meslekleşme bazı şartların yerine getirilmesi ile mümkündür.“Meslekleşmenin gerçekleşebilmesi için, uzmanlık bilgisi ve örgün eğitimden geçme, giriş denetimin, meslek etiği, çalışma özgürlüğü, meslek kuruluşları, hizmet koşulları, toplumca meslek olarak tanınması gerekmektedir” (Torun,2010).

Değişen üretim ve tüketim anlayışı, hızlı nüfus artışı ve buna bağlı olarak üretim-tüketim dengesinin değişmesi nedeniyle meslekleşme profesyonel bir durum kurum haline gelmiştir. “Toplumsal değişim ve meslekleşmenin geniş ölçüde bir kazanç olarak global bir ifade bulmasıyla meslek öğrenme aile sorumluluğundan daha profesyonel kurumlara doğru geçiş olmuştur. Bununla beraber kişiler bir kurumda veya bir ustanın yanında çırak olarak mesleği öğrenmeyi amaçlamışlar, fakat toplum nüfusunun artması verilen bu eğitimin talebi karşılayamaması, teknolojiyle yarışamama durumu bireylerin meslek sahibi olmaları için programlı etkilerle örgütlenmiş eğitim kurumlarının açılmasını ve buralarda meslek eğitimleri verilmeye başlamıştır” (Ada ve Ünal, 1999). Böylece meslekler dolayısıyla da öğretmenlik mesleği profesyonelleşmiş ve bu durum bu mesleği icra edecek kişilerin alanında çağımız ileri bilgi çağına göre yetişmeleri esas alınmıştır.

Mesleğe insan yetiştirme her şeyden önce çağın gerektirdiği şekilde imkânların sağlanmasıyla mümkün olmaktadır. “İki binli yıllarda meslek adamı yetiştirmede temel boyutların; bilimsel eğitim, profesyonel meslek, geniş tabanlı eğitim formasyonu, ilgili

tarafların işbirliği, sürekli eğitim süreci ve eğitimin kuram ve uygulama boyutlarının bütünleştirilmesi esas alınmalıdır”(Alkan, 2000).

Mesleklerin gelişimi ve uygulama değişikliği bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişmektedir. “Çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmeler tüm meslek alanlarını etkilediği gibi, başta öğretmenlik mesleğini de etkilemektedir. Ayrıca, bu gelişim mesleğin ulusal ve evrensel boyutta ve bilgi toplumu esasına göre yapılandırılmasını gündeme getirmektedir”(Alkan, 2000). “Bu nedenle bu gün meslek alanında çağdaş oluşum eğilimleri doğrultusunda, amatör yaklaşımın bırakılması, bilimsel ve profesyonel yaklaşım yönündeki yeni yapılanmanın esas alınması gerekmektedir. Bu yapılanmada meslek alanında yetenekli, örgütlü, kişilikli, sosyal, ekonomik, kültürel ve sağlıklı meslek adamı yetiştirme esas alınmalıdır”(Alkan, 2000).

Öğretmenlik mesleğinin meslekleşmesi bazı şartların yerine getirilmesiyle mümkün olmuştur. “Öğretmenliğin meslekleşmesi belirli koşulların sağlanması belirli ölçütlerin oluşması ve koşulların ölçütlere uygun hale gelmesiyle olanaklı olmuştur” (Celep,2005).

“Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin tarihçesi 14. yüzyıla (1331) kadar dayanmaktadır” (Şişman,2005).

Öğretmenliğin Türkiye’de meslekleşmesi oldukça uzun bir mücadeleden geçmek zorunda kalmıştır. “Türkiye’de öğretmenlik 150 yıldan beri meslek olma mücadelesi vermektedir. Sonunda öğretmenliğin kendine özgü bir meslek olduğunu, bir meslekte bulunması gereken her türlü özelliklere sahip olduğu konusunda anlayış birliğine varılmıştır” (Ada ve Ünal, 2004,akt.Korkmaz,2008).

Öğretmenlik mesleği zaman içerisinde çağın eğitim anlayışına bağlı olarak profesyonelleşmiştir. “Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan, kültürel, sosyal, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlara özel uzmanlık bilgi ve becerisinin temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır şeklinde tanımlanmıştır”(Alkan ve Hacıoğlu, 1997).

Öğretmenlik mesleğinin herkes tarafından yapılamayacağı ile alakalı olarak da Büyükkaragöz ve Çivi (1996) “Öğretmen okul ve dersane ortamını canlandıran, öğretim için zevkli hale getiren, öğrencileriyle, öğrencileriyle sağlıklı ilişkiler kurarak en etkili yöntem teknikleri başarıyla kullanarak öğrencilerini öğrenmeye teşvik eden bir sanatkârdır. Öğretmenliğin bir meslek, öğretmenin bir sanatkâr olması bu niteliklerinden

kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik herkes tarafından yapılabilecek basit ve kolay bir meslek değildir”, diye ifade de bulunmuşlardır.

Öğretmenin sınıf içindeki etkinliği bakımından bir tanımını da Oktay yapmıştır. Oktay, öğretmeni “Sınıf içinde bir lider, disiplini sağlayan, sınıfı canlı tutan, öğrencilerin öğrenmesini artıran ve önlem alan, plan, program değerlendirme yapan kimse” olarak ifade etmiştir (Oktay, 1991).

Alan bilgisi yapılan işin meslek olarak adlandırılmasını sağlamaktadır. “Herhangi bir meslekte söz edebilmek için o mesleğe ilişkin alan bilgisinin var olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinden söz ederken alan ve genel kültür bilgisine bir üçüncüsünün, yani “kim, niçin, nerede, nasıl öğretilmelidir?” sorularını cevaplayacak öğretmenlik meslek bilgisinin eklenmesi gerekmektedir”(Oral,Şentürk,1998 )

Öğretmenlik mesleğinin yasal tanımı, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununun 43. maddesinde yapılmıştır. “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmıştır. Böylece ilgili yasa ile öğretmenlik profesyonel bir meslek olduğu ortaya konmuştur (Ada ve Ünal, 2004,akt.Korkmaz,2008).

Yaşadığımız dönemde bilgi teknolojisinin hızını her an arttırdığı bu dönemde, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, bilgi toplumu oluşumunun, diğer alanlarda olduğu gibi meslek alanında ve öğretmenlik mesleği açısından da etkilediği apaçıktır. Dolayısıyla bilimsel ve teknolojik gelişmeler öğretmenlik mesleğini ve genelde mesleğin tüm boyutlarını etkilemektedir. Bunun içindir ki devletler öğretmen yetiştirirken aynı zamanda o mesleğin yarınlarmı da yetiştirerek başarılı ve mesleki anlamda olumlu adımlar atmış olur.

“Eğitim–öğretim etkinlikleri, bireysel sosyal ve ekonomik boyutlu meslek mensuplarını üretici ve başarılı insan olarak yetiştirmeyi esas almaktadır”(Korkmaz,2008 ). Günümüzde öğretmenlik mesleği ,üniversiteler tarafından bilimsel veriler ışığında ,uzmanlık ,mesleki formasyon ve akademik çalışmayı esas alan bir anlayışla verilmektedir. Dolayısıyla üniversitelerden mezun olmuş bir kimse işinin tüm inceliklerini öğrenmiş olmak durumundadır. Bütün bu gereklilikler neticesinde öğretmenlik mesleği meslek olarak ifade edilmiştir.

### **2.1.1.Farklı Ülkelerde Öğretmenlik Mesleği**

Öğretmen olacak kişinin bilgi ve teknik olarak kendini donatmış olarak öğrencilerin karşısına çıkmalıdır. “Öğretmenlik, ciddi manada bilgi birikimi, planlama, alanına

hâkimiyet, konuştuğu dile mutlak hakimiyet, teknolojik yenilikleri takip etme ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı seviye ve kişilikteki öğrencileri tanıma ve onları yönlendirme ve her şeyden önemlisi etkili iletişim gibi bir takım yetenekleri ve becerileri gerektirir. Dolayısıyla eğitim alacak öğrencilerin bu yeterliliklere sahip öğretmenlerin önderliğinde olmaları, istenilen eğitim kalitesine ulaşmada önemli bir katkı sağlayacaktır”(Gürten, Demirel, 2010).

“Öğretmenler eğitimde iyi yönde gelişmenin baş mimarlarıdır”(Sullivan ve McDonough, 2002,akt.Ubuz,Sarı,2009). “Günümüze dek öğretmenlikle ilgili birçok yorum yapılmıştır. Öğretmenlik duygu ve değerler içerdiği için sanatla eş tutulmakta ve bu mesleğin formüllerle yapılamayacağı vurgulanmaktadır”(Hidget,1957, akt.Ubuz,Sarı,2009).

Öğretmenlik mesleği sadece bizde değil pek çok ülkede sıkça gündemde olan bir konudur. Sürekli gündemde olan bir mesleğin elamanlarını yetiştirme sistemleri ve üniversitelerde uygulanan programlar nitelikli öğretmenler yetiştirmede oldukça önemlidir. Öğretmen yetiştirme politikaları ve programları ülkeden ülkeye hatta iktidarlar arasında bile değişiklik göstermektedir. Sefer Ada(1990) tarihinde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi dergisinde belirttiği üzere 1978-1980 yılları arasında iki yıllık eğitim enstitülerinde uygulanan kısa dönemli eğitim programlarında kısa sürede öğretmen yetiştirilmiş ki bu durum siyasi partilerin kendi parti tabanının devlet kadrolarına yetiştirilmesinden başka bir şey olarak görülemeyeceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin yetişmesi üniversitelerde farklılık göstermektedir. “Öğretmenlerin yetiştirilmesi kapsamında üniversitelerin kabul koşulları, alınan eğitimin niteliği, değerlendirilme sistemleri her ülkede farklılıklar göstermektedir”(Aras,Sözen,2012)

Günümüzde öğretmen yetiştiren kurumlar sadece meslek dersleri ile yeterli kalmayıp farklı entelektüel bilgi birikimi için farklı eğitim anlayışı modeli oluşturmuştur. “Bilgideki aşırı yoğunlaşma, yeni bilgi teknolojileri, evrenselleşme ve çok kültürlülüğten kaynaklanan birçok yeni görev ve sorumluluklar öğretmenlerin yetiştirilmesini daha da önemli hale getirmiştir. Bu nedenle öğretmenin yetiştirilmesi ve belli bir kaliteye ulaştırılması devletler için büyük önem arz etmektedir. Oluşturdukları yetiştirme ve mesleki geliştirme politikalarıyla, geleceği emanet edecekleri öğrencileri yetiştirerek öğretmenlerin bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap vermesi için çaba sarf ederler”(Torun,2010).

Geleceğimizi şekillendiren nesillerin yetiştirilmesinde şüphesiz ki öğretmenler en önemli paya sahiptir. Ticari ve siyasi olarak yakın olduğumuz bazı Avrupa birliği ülkeleri ve

Amerika’da öğretmen yetiştirme sistemlerinin bilinmesi ve kendi öğretmen yetiştirme sistemimizle karşılaştırılması, ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemine olumlu bir katkı sağlayacağı düşüncesiyle bazı Avrupa Birliği ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri’nde ki öğretmen yetiştirmesine kısaca değineceğiz.

“ABD eğitim sisteminde belli bir merkeziyetçi yapı yoktur. Tüm eğitim sistemi eyalet ve eyalet içindeki okul bölgelerine göre çok değişiklik ve çeşitlilik göstermektedir”(Balcı, 2009).

“ABD eğitim sisteminin merkeziyetçi yapıdan çok uzak olması, öğretmenliğe başlamak için aranan şartların da her üniversitede farklılık göstermesine neden olmaktadır”(Külekçi, Bulut,2011).

“ABD’de öğretmenlik yapabilmek için gerekli koşullar eyaletten eyalete değişmektedir. Öğretmen yetiştirmede ortak standartlar olmasına rağmen istihdamda standartların eyaletlere göre değiştiği görülür. Her düzeyde öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık lisans yapma zorunluluğu vardır. Birçok eyalette de öğretmenlikten emekli olmak için yüksek lisans derecesi istenmektedir. Öğretmenin ücret durumu eyaletten eyalete değişir. Öğretmenler genellikle bir yıllığına değişir. Denetlemesi yılda bir kez yapılan öğretmen yeterliliği halinde her yıl kademesi yükselir ve aldığı ücret artar. Her eyalet, öğretmenlerin öğretmenlik izinlerini yenilemek için gerekli standartları kendisi belirler. Hizmet içi eğitim bir öğretmenin öğretmenlik izninin yenilenmesinde ön şarttır. Bunu için öğretmenler, iki aylık yaz tatillerinde çoğunlukla üniversitelerin açtığı eğitim programlarına veya seminerlere katılarak mesleki gelişmelerini sağlarlar. Emeklilik hakkını kazanabilmek için 5 yıl çalışma koşulu vardır. Öğretmen eğitimi, değişik gruplar ve organizasyonlar tarafından etkilenmektedir. Çok sayıda öğretmen kilise kontrolünde okullarda yetişmektedir”(Erdoğan,2003.akt. Torun,2010).

“Almanya’da her eyalette eğitim sisteminin yönetim ve denetiminden sorumlu üç makam vardır. Eğitim Bakanlığı, valilik, kent ya da küçük yerleşim birimindeki eğitim müdürlüğüdür”(Gülcan,2005)

“Almanya’da öğretmenlik eğitimi eyaletlerin sorumluluğundadır, öğretmen olmak isteyen adayların seçtikleri düzeye ve alana göre müfredat programının farklılaşmakta ve stajyer öğretmen olarak atananların hizmet içi eğitim programlarına katılmak zorunlulukları vardır. Stajyer eğitimi 18 ile 24 ay arasında değişme göstermektedir”(Sağlam,1999,akt. Şahin,2006).

Almanya’da öğretmen olabilmek Türkiye’den ve diğer Batı Avrupa ülkelerinden zor olsa gerek. “Stajlarını tamamlayan öğretmenler devlet tarafından düzenlenen yeni bir sınava daha girerler başarılı oldukları takdirde öğretmenlik yapmaya hak kazanırlar. Öğretmenliğe hak kazanırlar çalışacakları okulları kendileri üç yıl içerisinde bulmak zorundadırlar. Üç yıl içerisinde kendisine okul bulamayanlar sınavlarını yenilemek zorundadır. Öğretmenliğe başlamak için okul yönetiminin yanında eyalet eğitim müdürlükleri de onay vermek zorundadır. Bu süreçte yetki tamamen yönetimlerde. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerle mesleki gelişimlerini sürdürürler. Bu süreçte elde edilen kazanımların maaşa etkisi yoktur. Meslekte süreklilik vardır”(Torun,2010)

“Fransa’da öğretmen eğitimi uzun zamandan beri yapılmaktadır. 1832’de Charleville öğretmen okulu kurulmuştur. Öğretmenlerin eğitimi uzun süre eğitim bilimlerinden bağımsız olarak sürdürülmüştür. Eğitim bilimleri, öğretmen eğitiminde ancak IUFM’lerin (Institut Universitaire de Formation des Maitres: Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü) kuruluşları (1990) ile birlikte etkili olmaya başlamıştır”(Hess,1997:12.akt. Topbaş,2004).

“10 Temmuz 1989 tarihli Eğitimi Yönlendirme Kanunu ile öğretmen yetiştirme sistemi yeniden ele alınmıştır. Üniversite yapısı içinde yer alan Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri temeline dayalı bu yeni sistem, Eylül 1991’den itibaren de yaygınlaştırılmıştır. Bu enstitüler, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve hazırlık okulları için öğretmen yetiştirmektedir. Mayıs 2002 itibarıyla Fransa’da 5’i sömürgelerde (Réunion,Pacifique, Guadeloup, Martinique ve Guyane) olmak üzere toplam 31 Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü bulunmaktadır. Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde, öğretim yöntemi konusunda formasyon kazandırılır. Öğretim yönteminin hem model oluşturucu bir etkisi ve hem de öğretim yönteminin kendisinin geliştirilmesi üzerinde bir etkisi vardır. Öğretmen Yetiştirme Enstitülerine göre, öğretim yöntemi konu alanı öğretiminden farklı olarak ya da konu alanı öğretimi olarak ortaya çıkmaktadır”(Charlot,1995:161.akt. Topbaş,2004).

“Birleşik Krallık, Büyük Britanya (İngiltere, Galler ve İskoçya ) ve Kuzey İrlanda’dan oluşur. Birleşik Krallıkta eğitim; merkezi hükümetler, kiliseler, gönüllü kurullar, eğitim kurumları yönetim kurulları tarafından paylaşılmıştır. İngiltere’ de Eğitim Bölümü (DFE), Galler’ de Galler Ofisi (WO), İskoçya’da Eğitim Bölümü (SOED), Kuzey İrlanda’ da Eğitim Bölümü (DENİ) eğitimden sorumlu yerel hükümetlere ait bölümlerdir” (Kasapçopur,2007).

“İngiltere’de eğitim hem ulusal düzeyde hem de yerel düzeyde yönetilir. İngiltere de eğitim hizmetinden sorumlu devlet kuruluşu Eğitim ve Yetenekler Bakanlığıdır (Department for Education and Skills). İngiltere ve Galler’de 172 Yerel Eğitim Otoritesi (Local Education Authorities, LEAs) kendi bölgelerindeki devlet okullarının eğitim organizasyonundan sorumludur”(Eurydice, 2003. Akt. Delibaş, 2007).

İngiltere’de öğretmenler asil olarak atanmadan önce uzun bir süre uygulamalı olarak derslere girerek hizmet öncesi eğitimlerini biçimlendiriyorlar. “İngiltere’de öğretmen eğitiminde hem üniversitelerin hem de okulların (ilköğretim ve ortaöğretim) önemli bir rolü vardır. Üniversiteler ve okullar öğretmen eğitiminde işbirliği yaparak öğretmen yetiştirmede sorumluluğu paylaşmaktadırlar. Öğretmen eğitiminde 3-4 yıllık lisans programları ve lisans sonrası 36 haftalık sertifika programlarının önemli işlevleri vardır. Genelde branş öğretmenleri alan eğitimi üzerine 36 haftalık sertifika programlarından, sınıf öğretmenleri ise dört yıllık lisans programlarından yetişmektedirler. Gerek lisans gerekse sertifika programlarının önemli bir bölümü okullarda uygulama çalışmalarına ayrılmakta ve öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf ortamında öğretmenlik bilgi ve becerilerini kazanmaları öngörülmektedir. Örneğin, 36 haftalık branş öğretmenliği sertifika programının en az 24 haftasının okul uygulamalarına ayrılması zorunludur” (Kasapçopur, 2007).

“İngiltere ve Galler’de devlet okullarında görevlendirilecek öğretmenlerden-Yeterli Öğretmen Statüsü (Qualified Teacher Status, QTS)- istenmektedir. Bu statü, öğretmen eğitimi (Initial Teacher Training, ITT) programının tamamlanması ve Öğretmen Eğitimi Kurumu ( Training and Development Agency, TDA) tarafından akredite edilmesi ile verilir” (Kasapçopur, 2007).

“İsveç, dünyanın eğitim konusunda en gelişmiş ülkelerinden biridir. 1-5 yaş arası çocuklar bir halk anaokuluna giderler”(tr.wikipedia.org).

Ada ve Üstün (2008). İsveç eğitim sistemi ile ilgili yazmış oldukları makalede “İlkokul öğretmenleri belli başlı iki kaynaktan gelir.

a) Hazırlayıcı okulların (smaskola) ilk iki sınıfına öğretmen yetiştirmek üzere iki yıllık bir program vardır ve bu programa yalnız kız öğrenciler kabul edilir. Giriş için iyi bir realskola sertifikası şarttır.

b) Memleketin ilkokul sisteminde görev alacak öğretmenler kurulmuş olan yirmi kadar öğretmen kolejlerinden yetişirler. Bu kolejler kız ve erkek öğrenci kabul ederler. Orta



dereceli okul öğretmenlerinin çoğu, öğretmen adaylarına verilen özel ilk dereceyi almış bulunmaktadırlar. Bu dereceyi aldıktan sonra 4-5 sürekli ve psikoloji pedagoji, öğretim uygulaması ihtiva eden bir programdan geçirirler. Akademik derecelere sahip orta dereceli okul öğretmenlerini mesleğe hazırlama görevini, son birkaç yıl içinde Stockholm ve Malmö de kurulan eğitim fakülteleri üzerine alınmıştır. Bu kurumlar eğitim araştırmaları yapmakta ve gerek lisans, gerekse lisans-üstü seviyede öğretim vermektedirler. 1940'larda başlayan eğitim araştırmaları ve sürekli reformlarında yenilenen İsveç eğitim sisteminde amaçların gerçekleşmesinin, öğretmenlerin yetişmesine bağlı olduğu tüm partiler, hükümet ve kuruluşlarca kabul edilmiştir.1970 yılına değin büyük bir öğretmen açığı olan İsveç' te uzmanlarına göre İsveç, iyi yetişmiş bir öğretmen kadrosuna sahiptir. Reformların başarılı olmasının nedeni kadronun yenilikleri benimsemesidir”(Ada ve Üstün,2008) diye açıklamışlardır İsveç eğitim sistemini ve öğretmen seçimini.

“İspanya'da da öğretmenlik eğitimi alanında yeni düzenlemeler yapılmıştır. Okul öncesi ve ilköğretim öğretmeni olabilmek 1990 yılında çıkarılan Eğitim Sisteminin Genel Yapısı ve 2002 yılında Eğitimin Kalitesi Yasalarıyla yeniden düzenlenmiştir. Bu yasalar, okulöncesi ve ilköğretim öğretmenliği yapabilmek için lisans eğitimini takiben ilgili alanda yüksek lisans yapılmasını şart olarak getirmiştir. Bu yasayla, uzmanlarla birlikte diğer sanat dallarındaki kişilerde okulöncesi eğitime katılabilirler. Ancak, 2002 yılında çıkarılan yeni yasa ile okulöncesi eğitim iki ayrı örgüte bölünmüştür”(Eurydice, org, 2002/2003b,akt.Şahin,2006).

“Komşumuz Yunanistan'da ise öğretmenlik eğitimiyle ilgili birçok yeni düzenleme yapılmıştır. 1922 yılında hükümet, Anaokulu Öğretmenleri Akademisini çıkarılan resmi kararname ile kamu eğitim kurumu olarak tanımlamıştır. 1924 yılında çıkarılan kanunlarla 6 kamu ve 1 özel anaokulu öğretmenleri akademisi kurulmuştur. 1929 yılındaki eğitim reformunda da bu konuya yönelik tatmin edici ilgi gösterilmiştir. 1956 yılında Thessaloniki ve Florina'da bir yıllık anaokulu öğretmenliği kursları düzenlenmiş ve bu 4 yıl sürmüştür. İlk ilkokul öğretmeni yetiştirme kurumu Argos'da 1824 yılında kurulmuştur. Ülkenin bir kısmının bağımsızlığa kavuşmasıyla da 1830 yılında ilk öğretmenler akademisi Aegina'da Hellas'ın ilk valisi Capodistrias tarafından kurulmuştur. Teknik ve mesleki ortaöğretim öğretmenliği için ilk defa 1959 yılında Teknik Eğitim Öğretmenliği Okulları kurulmuştur”(Eurydice, org, 2001/2002d, akt.Şahin,2006).

## 2.2. Türkiye Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi

Günümüz Türkiye'sine gelinceye kadar öğretmenlik tarihte farklı şekillerde görülmüştür ve zaman içerisinde yetiştirmelerinde bir takım düzenlemeler yapılmıştır. “Türkiye’de “çağdaş anlamda” öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği 1848’den itibaren, yani Tanzimat döneminde ortaya çıkıp şekillenmeye başlamıştır. Çağdaş anlamda öğretmen kavramını burada şu anlamda kullanıyoruz: Sadece öğreteceği konuları bilen değil, onları nasıl etkili biçimde öğreteceğinin bilimsel yöntemleri ve bazı meslek dersleri de kendisine öğretilmeye çalışılmış öğretmen. İşte böyle bir öğretmene ihtiyaç olduğu bizde ilk kez Tanzimat döneminde anlaşılmaya başlanmıştır”(Akyüz,2006).

Gerekli olan öğretmen ihtiyacı bugün olduğu gibi geçmişte iyi hesaplanmadığından her daim sıkıntı olmuştur. “Öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusu tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde, ülkemizde ihtiyaç duyulan öğretmen kadrolarının planlı ve nitelikli bir şekilde karşılandığını söylemek güçtür. Bu tespiti sınamak için öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusundaki geçmiş uygulamalara bakmak yeterlidir. Bugünkü manada öğretmen yetiştiren ilk kurum olan Darülmüallimîn-i Rüşdi'nin kurulduğu 1848 yılından bugüne kadar ülkemizde yüzlerce öğretmen yetiştirme ve istihdamı modeli uygulanmıştır. Bu modellerin bir kısmı öğretmenlerin kalitesini artırmak adına atılan başarılı adımlar olsa da, çoğunluğu sürekli var olan ancak bazı zamanlarda oldukça artan öğretmen açığını derhâl kapatmak üzere kullanılan, mesleğin esaslarıyla uyuşmayan, çelişkili, ayaküstü ve kimi zaman ideolojik yöntemler olmuştur. Özellikle öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredildiği yıllara kadar ortaya konulan uygulamaların büyük çoğunluğunda nitelik geri planda kalmış, daha çok ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısını sağlama yolları aranmıştır. Hem genel manada eğitime hem de öğretmenlik mesleğinin statüsüne olumsuz etkileri olan günü kurtarmaya yönelik bu tür uygulamalar her ne kadar geçici sıfatıyla ortaya konulsa da süreklilik kazanarak varlığını devam ettirmiştir.(Özoğlu,2010)

Kurtuluş Savaşından çıkmış yorgun Türkiye'nin genç nüfusunu eğitecek öğretmenlere ihtiyacı vardı “Cumhuriyet Dönemine geçilirken, öğretmen yetiştirme konusu başlıca eğitim sorunlarından biri idi ve tez elden çözümler bekliyordu. Çok sayıda ve nitelikte öğretmenler yetiştirilmesi gerekli idi” (MEB, 2003).

Fakat öğretmen ihtiyacı belli bir sistem anlayışından uzak farklı alanlardan mezun kişiler öğretmen olarak atanarak sorun çözülmeye çalışılıyordu. “Yanlış uygulamaların başında

öğretmenlik mesleğine alan dışından gerçekleştirilen atamalar gelmektedir. Öğretmenlik mesleğine alan dışı girdiler 19. yüzyılın ortalarından itibaren başlamıştır. O dönemde sayıları giderek artan Rüştüyelere öğretmen yetiştirmek için 1848 yılında kurulan Darümuallimîn-i Rüşdi öğretmen yetiştiren tek okul olduğundan ve yeterli planlama yapılamadığından zamanla artan öğretmen ihtiyacını karşılayamaz hale gelmiştir”(Öztürk, 1996,akt.Özoğlu,2010).

Öğretmen ihtiyacının farklı mezunlardan faydalanılarak giderilmesi Cumhuriyet öncesinde başlamış.“1860’dan itibaren bu kurum dışından öğretmen atanması yolu açılarak Nizamname’nin en önemli ana ilkesi uygulamadan kaldırılmıştır. Bu olumsuz gelişme Türk öğretmenin meslek tarihinde bir dönüm noktasıdır”(Akyüz,2006).

1860’lardan sonra kurum dışı atamalar öğretmenli mesleğinin kurumsallaşması açısından sıkıntı doğurmuştur. “Kurum dışından geçici olarak yapılmış ancak yine de bu durum Darümuallimîn mezunlarınca şikâyet konusu olmuştur. Dolayısıyla 1969 yılında yürürlüğü giren Maarif-i Umumi Nizamnamesi’nde öğretmen atamalarına ilişkin olarak, umumi mekteplere öğretmen olmada öncelik hakkının Darümuallimin mezunlarına ait olduğu hükmü getirilmiştir. Bu ifadeyle öğretmenlik mesleğinin meslekleşme yolundaki ilk ciddi adımı atılmış oldu. Ancak geçici olarak nitelendirilen meslek dışından atamalar systemsiz bir şekilde günümüze kadar devam etmiştir. Cumhuriyet öncesinde medreseliler ve Mülkiye Mektebinden mezun olanlar başta olmak üzere Darülfünun (yüksekokul) mezunları, idadi mezunları, subaylar, memurlar ve din görevlileri öğretmen olarak istihdam edilmiştir” (Öztürk 1996. akt.Özoğlu,2010).

Yetişmiş insanların Kurtuluş Savaşında bir takım sebeplerle iş görememiş olması nedeniyle öğretmen açığı had safhaya çıkmıştır. “Cumhuriyet kurulduktan sonra da farklı kurumlarda öğretmen atamaları yapılmış. Hatta Cumhuriyet öncesinde 30’un üzerinde Öğretmen Okulu (Darümuallimîn) varken, çeşitli imkânsızlıklar nedeniyle 1930’lu yıllarda sayıları giderek azalmış ve 11’e kadar gerilemiştir (Akyüz, 1997,akt.Özoğlu ,2010).Öğretmen yetiştiren okulların çeşitli nedenlerle ve imkânsızlıklarla kapanması nedeniyle olarak öğretmen açığı da giderek artmıştır. Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda özellikle ilkokul düzeyinde ve köylerde varlığını hissettiren öğretmen açığı, ilkokulların giderek yaygınlaştırılmasıyla, ortaokul ve lisede de varlığını hissettirmiştir. Normal yöntemlerle kapatılamayan öğretmen açığını gidermek için bir takım kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamalarına gidilmiştir”(Özoğlu,2010).

Eleştiri alan bu uygulamalardan önemli olanları şunlardır:

Eğitmen Kursları: “Türkiye’de köye uygun öğretmen yetiştirme fikri, Meşrutiyet yıllarına kadar gider. İkinci Meşrutiyet yıllarında İlk Öğretmen okullarının (Darulmuallimin) yoğun cabaları sonucu Üsküp’te, Edirne’de, Manastır’da ve İstanbul’da çıkan eğitim dergilerinde, hatta Osmanlı Meclis-i Mebusanı’nda köye uygun öğretmen yetiştirme fikri çeşitli şekillerde ileri sürülmüştür. İsmail Mahir Efendi, köylerden alınacak kız ve erkek çocukların koy öğretmeni olarak yetiştirilmelerini önermiş ve bu kısmen İzmir civarındaki Akmeşe Öksüzler Yurdu’nda uygulanmıştır. Ayrıca Yeni Mektep dergisinde (Üsküp) “Öğretmen çiftçiler, çiftçi öğretmenler” adlı bir makale ile Koy Enstitüsü öğretmenlerini o zamandan önermiştir. O dönemin düşünürlerinden Edhem Nejat koy öğretmenlerinin doğrudan is hayatı içinde köye hizmet etmek amacıyla yetiştirilmesini istiyordu” (Ergün,2008) .

“Mustafa Kemal Atatürk, köy eğitimi meselesini çözmek için Kültür Bakanı Saffet Arıkan’a Köy Eğitmeni yetiştirilmesi için teklifte bulunur. Köy Eğitmeni yetiştirmek için Türk Silahlı Kuvvetlerinden yararlanma yoluna gidilerek askerliğini çavuş olarak yapanların eğitmen kurslarına katılmaları sağlanır. İlk eğitmen kursu 1936 yılında Eskişehir’in Çifteler Çiftliğinde açılır. Köy Eğitmeni yetiştirme kurslarında eğitmen adaylarına genel bilgi derslerinin yanında köy yaşamına uygun dersler verilir. Eğitmeni okullarda eğitim süresi 3 yıl olarak belirlenmiştir. Askerliklerini er, onbaşı ve çavuş olarak yapmış olan ve okuma yazma bilen gençler kısa süreli kurslara tabi tutularak köylerde “geçici öğretmen” olarak görevlendirilmiştir”(Arslan,2006).

Yedek Subay Öğretmenler: “1960’lı yıllarda her düzey ve tür eğitimde, eğitim isteminin hızla artması sonucu, öğretmen darboğazı yaşandı”(M.E.B.XI.Şura Kararı)

“1960 yılında uygulamaya konulan bu yöntem lise veya dengi okullardan mezun olanları öğretmenlik kursuna tabi tutmuş ve bunların askerliklerini köylerde öğretmen olarak yapmalarına olanak sağlamıştır. 26 Temmuz 1963 yılında kabul edilen bir yasa ile bu mesleği sürdürmek isteyenler, daimi öğretmenlik kadrolarına alınmıştır”(Akyüz, 1997; Koçer, 1973,akt. Özoğlu,2010).

Mektupla Öğretmen Yetiştirme: “Türkiye’de öğretmen eğitimi alanında genellikle dikkati çeken uygulamalar, kısa zamanda az maliyetle çok sayıda öğretmen yetiştirmek olduğu belirtilerek, eğitim kursları, köy enstitüleri (1943-1947) dönemi, 1970’li yıllarda mektupla

öğretim ve 1978’li yıllarda hızlandırılmış eğitimle öğretmen yetiştirme gibi, uygulamalar bu anlayışın bir devamı olarak görünmektedir”(Akyüz 1998: 35 akt. Doğan,2005)

1974–1975 öğretim yılında üniversiteye girişte yaşanan yığılmaları engellemek için “Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi” kurulmuştur. İlk yılında bu kuruma ayrılan 60.500 kontenjandan 45.000 civarında öğrenci öğretmenlik programına alınmıştır. Bu programda daha çok yaz aylarında kısa süreli (5 haftalık) derslerle 3 yılda öğretmen yetiştirilmiştir. (Akyüz, 1997; Öztürk, 1996 akt. Özoğlu,2010).

Köy Öğretmen Okulları: “Bilindiği gibi, Saffet Arıkan ve İsmail Hakkı Tonguç’un 1936’da köy öğretmeni yetiştirmek amacıyla giriştikleri Eskişehir Çiftelerdeki eğitim kursu denemesinin başarıyla sonuçlanması üzerine 1937 de bu kursların sayısı on bire çıkarılmıştır. Diğer yandan Maarif Vekâletinin emri ile Eskişehir Çifteler Mahmudiye’ de iki köy öğretmen okulu açılmış, fakat herhangi bir yönetmelik ve program gönderilmemişti. 1938 -1939 öğretim yılında Edirne Karaağaç’ta açılan okulla bu sayı üçe çıkmıştır”(MEB, 2003).

“Köy öğretmen okulları 3 kısımdan oluşuyordu”(M.E.B.2003,s.181.akt.Korkmaz,2008)

“1. İlkokul Kısmı: unların açılış amacı; üç sınıflı köy okullarından mezun olan çocuklara tam devre bir ilkokulu bitirme ve böylece köy öğretmen okullarında okuma imkanı vermektir.

2.Orta Kısmı: Ortaokul sınıfları, öğretmen okullarına hazırlık vazifesi görmekteydi. Bu sınıflara, tam devreli köy okulunu bitirmiş çocuklarla köy öğretmen okullarının ilkokul kısmını bitirmiş öğrenciler alınıyordu.

3.Öğretmen Okulu: Okulun bu kısmına geçen öğrenci; orta kısımda iken öğrendikleri köy mesleklerinden birinin uygulama ve stajını yaparak öğretmenlik mesleğine hazırlanmaya başlıyordu. Köy hayatı ile sıkı teması koruyarak bu kısmı bitirince, köy ilkokulu öğretmeni olarak hayata atılıyordu”

Köy Enstitüleri: “28 Aralık 1938 tarihinden sonra Milli Eğitim Bakanı olan Hasan Ali Yücel ile beraber Köy Öğretmenler Okulu projesi daha da genişletildi. Programın mimarı ise ilköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç idi. Bu gelişmeler sonucunda, 17 Nisan 1940 tarihinde, 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasası çıktı. Bu yasa Köy Öğretmen Okullarının enstitüye dönüştürülmesini ve 17 yeni Köy Enstitüsünün açılmasını öngörüyordu. Mecliste Köy Enstitüleri’nin yasalaşması çok tartışmalı geçti. Birçok tutucu, dinci, toprak ağaları; başı çekmek üzere Kazım Karabekir, Celal Bayar, Adnan Menderes,

Fuat Köprülü, Emin Sazak gibi halkın aydınlanmasını istemeyen milletvekilleri bu yasaya karşı çıktılar. Yasa mecliste oylanırken red oyu çıkmadı ama 278 kabul oyuna karşılık, 148 milletvekilinin oylamaya katılmaması, yasaya olan tepkinin belirtisiydi (Karaman,2003)

Köy enstitüleri, dünya eğitim tarihine en özgün ve en verimli eğitim projelerinden biri olarak geçen bir denemedir”(Kirby,1962,akt.Kongar,1999).

“Cumhuriyet aydınlanmasının eğitim alanındaki en özgün ve en çok ses getiren bir uygulamasıdır. Hazırlıkları 1935’te başlatılıp 1937’de denemesine girişilen enstitülerin, 1940’da yasal bir zemine oturtulduğu görülmektedir.17 Nisan 1940’da kabul edilen 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu’na göre, enstitülerin görevi sadece köy öğretmeni yetiştirmekle sınırlı kalmayıp, öğretmenle birlikte sağlık görevlileri, teknisyenler gibi meslek elemanları yetiştirmektir. Köy Enstitüleri, kuruluş amaçlarının çok üstünde bir başarı göstermişlerdir. Köyün, kırsal alanlarda yaşayanların sorunlarını ortaya koyan ilerici bir kuşağın yetişmesini sağlamışlardır”(Aysal,2005).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1941 yılında yayımlanan “Köy Enstitüleri” adlı kitapta, bu kurumların açılmasına yol açan ülkenin mevcut nüfus yapısı ve ilköğretim gerçeği hakkında şu bilgiler verilmiştir.

“İlk tahsili yayma çareleri ararken köylerimizin nüfusça ne durumda olduklarını göz önüne getirmek lazımdır. 40000 köyümüzden 32000’inde nüfus 400’den az, geri kalan 8000 köyde nüfus 400’den yukarıdır. Hatta birçok köyün nüfusu 150’den de azdır.40000 köyden ancak 4499’unda öğretmenli ve 3815’inde eğitimli okul bulunmaktadır. Bu hesaba göre 31000 köyümüz okulsuzdur. Nüfusları 150’den az 16000 köyümüzde eğitimci kullanmak şartı ile okuma çağındaki bütün köy çocuklarını okula alabilmek ve ilk tahsil sorununu bütün memlekette çözmüş olmak için bugünkü köy öğretmenleri kadrosuna daha 20000 öğretmen ilavesi yapmak lazımdır”(MEB, 2003).

“Köy Enstitülerine alınacak öğrenciler sağlıklı köy çocukları arasından 3 sınıflı eğitimli veya 5 sınıflı köy okullarını bitirmiş olanlardan seçilmekteydi. Öğrenciler ilköğretim müdürleri, gezici başöğretmenler, ilköğretim müfettişleri ve ulusal eğitim müdürleri tarafından bölgelerindeki çocuklardan seçilmekteydi”(Kaplan, 2002).

“Bu okullarda yetişen kaliteli ve ideal sahibi öğretmenler, öncelikle okulları sadece ders veren birer kurum olmaktan kurtararak, esaslı bir zihniyet değişmesini meydana getirmede önemli bir rol olacaktır”(Kafadar,1997,akt. Torun,2010,s.44)

“Cumhuriyetin aydınlanma hedefleri, ülke gerçekleri ve çağdaş eğitimbilimin verileri arasında yapılmış başarılı bir sentezin ürünü olan Köy Enstitüleri, köy insanının bilimin aydınlığında, bilinçli bir liderlikle kendi yazgısını değiştirmeye yönelik bir hareket olmuştur. Bu hareket, kendi ülkemizin beyin gücü, yaratıcılığı ve yurtseverliğinin örgütlenerek, toplumun en yoksul çocuklarının kendi emekleriyle ücretsiz öğrenim görebileceklerini, kıt olanaklarla da çağdaş eğitimin olabileceğini ve demokrasinin sözle değil, yaşanarak öğrenilebileceğini kanıtlamıştır”(Gediklioğlu,1947,akt. Aysal,2005)

“Köy Enstitülerinde yetişen öğretmenler, yalnızca ilköğretim çağına gelmiş çocukları eğitme göreviyle değil, aynı zamanda nüfusun % 85’ini oluşturan köylüleri de çeşitli konularda dolaylı dolaysız (özellikle tarım, sağlık alanlarında) yetiştirerek Ortaçağ boş inançlarından kurtarma göreviyle de yükümlü tutulmuştur. Her öğretmen, köylülerin tarım, hayvancılık ve sağlık konusunda bilgisine başvurulacak kişi konumundadır. Köylüler, bilgiye ulaşacak başkaca iletişim aracı bulunmadığından dünyadaki gelişmeleri çoğu zaman öğretmenlerden öğrenmektedir. Köy Enstitülü öğretmen, Cumhuriyetin değerlerine, dolayısıyla aydınlanmanın önemine inanmıştır. Bu nedenle, her türlü engele karşı savaşım vermeyi göze alabilmektedir”(Özdemir,2008)

“1946’da, çok partili ilk genel seçim süreci başlayınca Demokrat Parti, Köy Enstitüleri’ni baş hedef seçti. Demokratlar, bu kurumlar için, “öğretmenler için gerekli bilgileri vermemek, gelenek ve görenekleri hiçe sayıp halkın töresini tahrip etmek, halkın çocuğunu zorla çalıştırmak, halka angarya yükleyip eziyet etmek, milliyetçiliği öldürmek” suçlarını yönelttiler”(Kaya, 2001).

“1947 yılında baştan beri Köy Enstitüleri’ne karşı olan Sivas Milletvekili Reşat Şemsettin Sıralı ‘in Milli Eğitim Bakanlığı sırasında, eğitim programları köklü değişikliklere uğratıldı ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kapatıldı. Köy Enstitüleri’nin yönetici ve öğretmenleri değiştirildi, İsmail Hakkı Tonguç görevden alındı. Enstitülerde öğrenciyi merkez alan eğitimden, kültür ve sanat etkinliklerinden vazgeçildi, iş eğitimi, tarım ve teknik eğitimi programdan çıkarıldı. Enstitülerde, kızlarla erkekler ayrı ve birbirinden uzak yapılara taşınarak, bir arada yaşamalarına yasaklar getirildi. 1950 yılından sonra kız öğrencilerin hepsi bir enstitüye toplandı. Cumhuriyet Halk Partisi hükümeti, Köy Enstitülerine yaptığı yanlışlıklardan sonra, 1948 yılından itibaren, ilahiyat fakülteleri ve imam hatip kurslarının açılmasına izin verdi. Ancak gericiliğe karşı verilen bütün bu ödünlere karşılık yine de 1950 seçimlerini kaybetti. İktidara gelen Demokrat Parti önce

enstitülerin sağlık bölümlerini kapattı, sonra da 1951 yılında Köy Enstitüleri'nin programını klasik ilk öğretmen okullarının programıyla birleştirdi. 1954 yılında çıkarılan 6234 sayılı yasayla da Köy Enstitüleri 1954'teki kapanış da basın ve kamuoyunun tepkisinden uzak, sessizlik içinde tamamen kapatıldı. Köy Enstitüleri'nin adı İlk öğretmen Okulu olarak değiştirildi. Böylece solculuk bahanesiyle ve büyük toprak sahiplerinin baskısıyla, köyün aydınlanmasının önü kesildi”(Karaman,2003)

“Köy Enstitüleri'nin amacı, “Yüzyıllardır karanlıkta bırakılmış Türk köylüsünü, kendi gücüyle aydınlatmak, çağdaş bilince kavuşturmak çabası, köy çocuklarını kendi yaşamlarına yabancılaştırmadan yetiştirmek, çeşitli meslek grupları halinde gene köylere göndermek, onların eliyle köyleri yeniden canlandırmak...” olarak tanımlanmaktaydı 1951'de Bakan Tefik İleri, Köy Enstitüleri'ndeki karma eğitime son verdi ve kız öğrenciler ayrıldılar. 1954'te 6234 Sayılı Kanun'la Köy Enstitüsü adı da kaldırılarak bu kurumlar İlköğretim Okulu yapıldı. 1940'daki kuruluş gibi”(Kaya, 2001).

### **2.3.Türkiye’de İlköğretimin Yapısı**

Ülkeler gelişmişlik düzeyleriyle paralel olarak eğitime yatırım yapmaktadırlar ve bu yatırım ulusal kalkınmanın lokomotifi olmaktadır. “ Nitelikli bir erken çocukluk eğitimi ve zorunlu eğitim, sürdürülebilir bir ulusal kalkınmanın ve uluslararası alanda sürdürülebilir bir rekabet gücü oluşturmanın ön koşulu olarak görülmektedir. Bugünün yöneticileri ve karar vericileri, Türkiye'nin geleceğini güvence altına almak için eğitime yatırım yapmak; okul öncesi eğitim ve ilköğretimden başlayarak, bir sistem bütünlüğü içinde eğitim sorunlarını çözmek için harekete geçmek zorundadır. Bu bir seçenek değil, bir zorunluluktur”(Pehlivanoğlu,2007).

“İlköğretim ilk olarak II.Mahmut zamanında yaşı uygun olanlar için zorunlu hale getirilmiş ve uymayanlar hakkında cezai işlem yapılacağı belirtilmiştir. Bu dönemden sonra Tanzimat döneminde de yenilikler devam etmiş,1897 yılında Sıbyan Mekteplerinin süresi 4 yıl olmuş ve 4 yıl sonunda çocuklar 2 yıl süreli ortaokullara gönderilmesi esası kabul edilmiştir. Dolayısıyla ilköğretim 6 yıl zorunlu eğitim halini almıştır.1869 yılına gelindiğinde bugünkü Milli Eğitim Temel Kanunu'na benzer ilk düzenlemeyle Maarif-i Umumiye Nizamnamesi(Genel Eğitim Tüzüğü) hazırlamış ve bu tüzük ile ilköğretim 4 yıl zorunlu kılınmıştır”(Ada,Baysal,2010).



Cumhuriyet öncesinde eğitimde birden çok eğitim kurumunun olması ve bunların birbirleriyle uzaktan yakından benzeşmeyen fikri uzaklıkları nitelikli bir eğitimin yapılmasını engellemekteydi. “29 Ekim 1923’ te Cumhuriyet kurulduğunda, Osmanlı Devletinden kalan medreseler ve sıbyan mektepleri gibi geleneksel okulların yanında Batılı tarzda açılmış Rüşdiye, İdadi, Sultani gibi orta öğretim ve İptidaî ilköğretim kurumları ile azınlık ve yabancılara ait okullar da varlıklarını sürdürmektedir. Bu kurumlar milli bir amaç gütmekten çok, birbirine zıt görüşlü insanlar yetiştiriyordu. Ülkedeki öğretim dağınıklığı gidermek ve birliği sağlamak amacıyla 3 Mart 1924’ te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır. Bu Kanunla, ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları Maarif Vekaletine bağlanmış, Şer’iye ve Evkaf Vekaleti ya da özel vakıflarca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekaletine bağlanmıştır. Böylece bütün eğitim ve öğretim kurumları Eğitim Bakanlığına bağlanarak öğretimin tek elde yürütülmesi sağlanmış, Türk eğitim tarihinde en uzun süre yaşamış olan medreseler ve sıbyan mektepleri kapatılmış ve eğitimde laiklik ilkesine doğru önemli bir adım atılmıştır”(Demirtaş,2007).

Cumhuriyet sonrasında eğitim öğretimde yapılan değişiklik ve yeniliklerde hedeflenen eğitim anlayışının ülke politikası olması düsturu benimsenmiştir. “1928’de “Latin Türk Harfleri” kabul edilerek Türk diline uygun alfabe ve okuma-yazmayı kolaylaştırma sağlanmıştır.1929’da “ilk mektep talimatnamesi” yayımlanmıştır. Bu dönemde genel ilkokullara “ilkokul” denmiş ve süresi 5 yıl olarak belirlenmiştir.789 sayılı kanunla da ilkokullar 4 çeşit olarak belirlenmiştir. Halk mektepleri açılarak halka kısa zamanda yeni harflerle okuma -yazma öğretilerek okur-yazar seviyesi yükseltilmeye çalışılmıştır. Bu okuma -yazma seferberlikleri daha sonra da devam etmiştir. Yeni kabul edilen 1961 anayasasında da ilköğretim zorunlu ve parasız olarak yer almıştır.5 Ocak 1961’de çıkarılan 222 sayılı “ilköğretim ve eğitim kanunu” yla ilköğretim okulları zorunlu ve zorunlu olmayanlar diye ikiye ayrılmıştır. İlkokul zorunlu, okul öncesi ve ortaokul zorunlu yapılmamıştır. Zorunlu öğrenim süresi 7-14 yaşları olup 8 yıla çıkarılmıştır (5 yıl ilkokulda, 3 yıl tamamlayıcı kurs ve sınıflarda). İlköğretime de “temel eğitim” denmiştir. Ama uygulamada bölge okulları dışında kanun tam uygulanamamıştır. 1968 yılında da çerçeve bir “ilkokul programı” hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur. Buna göre amaçlar kişisel, insanlık ilişkileri, ekonomik hayat ve toplum hayatı bakımından olmak üzere çok geniş bir açıdan ele alınmıştır. Ayrıca öğretim ilkeleri ve planlar ayrıntılarıyla açıklanmış,

uygulamada öğretmene yörelere göre konu çıkarma veya konu ekleme gibi bir esneklik payı bırakmıştır. Bu uygulamada “görelilik “açısından ilköğretimde büyük bir adımdır” (Erdem,2005).

“1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretim süreci 8 yıl olarak düzenlenmiş fakat uygulanması 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı yasayla sağlanmıştır.4306 sayılı yasayla iki kademeli olan ilköğretim sekiz yıllık bir bütün olarak görülmüştür”(MEB,2008,akt. Ada, Baysal,2010).

Günümüzde de ilköğretim ile ilgili değişiklikler devam etmiş fakat sorunun temel noktasına baktığımızda yeni tartışma son yirmi yıldır eğitimin kesintili mi kesintisiz mi olacağı ve buna bağlı olarak 5+3 mü,1+5+3 mü veya 4+4+4 mü olacağı şeklinde ki tartışmalardır.

“Hükümet programlarında “ilköğretim” tabiri ilk defa VIII. İnönü Hükümeti (20.11.1961-25.06.1962) programında kullanılmıştır. 12 Mart Muhtırası sonucu kurulan ve kendini bir reform hükümeti olarak tanıtan Erim Hükümeti programında zorunlu öğretim süresinin ileride bütün yurda yayılmasına hazırlık olarak çok yönlü öğretim yapan ve öğrenciyi hem üst okullara hem de çalışma hayatına hazırlayacak 8 yıllık okulların deneme olarak kurulmaları için gerekli hazırlıklara hemen başlanacaktır denilmiştir. Bu ifadeler bize, ülkemizde ciddi manada 8 yıllık temel eğitim (ilköğretim) okulları ile ilgili planlamanın ilk defa I. Erim Hükümeti tarafından yapıldığını göstermektedir. 22.5.1972 tarihinde Ferit Melen tarafından kurulan hükümet programında da “ilkokulların 8 yıla çıkarılması çalışmalarına devam edileceği” ifade edilmiştir”(Kırmızı,2005).

Günümüzde eğitim politikalarının gelen iktidara göre şekilleniyor olması gerçeğiyle Milli eğitim Bakanlığının Merkez Teşkilatında bir takım değişikliklere gidilmiş “14.09.2011 tarihinde yayımlanan Kanun Hükmünde Kararname ile 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevlerinde bir takım değişikliğe gidilmiş İlköğretim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi ile birleştirilerek Temel Eğitim Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir. Bakanlık içinde aynı işleve sahip olduğu düşünülen birimler bir araya getirildi. Birim sayısı 31’den 18’e, yönetici sayısı ise 320’den 80’e düşürüldü. Birimler içinde yerine getirilmesi gereken işlevlere dayalı bir yapılanma kurgulanmaya çalışıldı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü gibi eğitim hizmetlerinin sunumundan ve uygulanmasından sorumlu birimler içinde işleve dayalı ve eş grup başkanlıkları (Öğrenme Süreçlerini ve Eğitim Ortamlarını Geliştirme

Grup Başkanlığı, Öğrenci İşleri ve Sosyal Etkinlikler Grup Başkanlığı vb.) oluşturuldu. Bu grup başkanlıklarının birbirleriyle eşgüdümü için birer müsteşar yardımcısı görevlendirildi. Böylelikle Bakanlık içinde dinamizm ve eşgüdümün artırılması hedeflendi. KHK'nın getirdiği en önemli değişikliklerden biri, Bakanlık merkez teşkilatında, Milli Eğitim Uzmanlarının çalışmasının önünün açılması oldu. Kararnameyle 50 uzman ve 400 uzman yardımcısı kadrosu oluşturuldu ve eğitim fakültelerine ek olarak hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler gibi fakültelerden mezun kişilerin uzman yardımcısı olarak atanabilmesi sağlandı. Ancak bu durumda, KHK öncesinde Bakanlık merkez teşkilatında görevlendirme ile şube müdürü, proje/program yöneticisi olarak çalışan öğretmenlerin durumu belirsiz hale geldi. Eğitim yönetişiminde yeniden yapılanma sürecinin en önemli amaçlarından biri olarak ,uluslararası gelişmeleri takip ederek doğru politikaları belirleyen ve bu politikalara uygun olarak kaynak dağılımı yapan ve strateji uygulama kapasitesine sahip bir yapı oluşturmak gösterildi. KHK ile, iç ve dış çevreyi izleyerek politika oluşturma görevi, Bakanlık içinde TTKB'ye ek olarak Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne ve her uygulamacı genel müdürlük altında bulunan Eğitim Politikaları Grup Başkanlıklarına verildi”(erg. sabanciuniv. edu). Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı açıklamada bu kararname ile mevcut hantal yapıdan kurtulacağını işlerin daha da hızlanacağını, taşra teşkilatının bu değişiklikle beraber aktör olarak bu yapının içinde olacaklarını belirtmiştir

**Tablo 1. Kanun Hükmünde Kararname Sonrası Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün Yapısı**

TEMEL EĞİTİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ					
Eğitim Politikaları Grup Başkanlığı	Öğrenci İşleri ve Sosyal Etkinlikler Grup Başkanlığı	Programlar ve Öğretim Materyalleri Grup Başkanlığı	Öğrenim süreçlerini ve Eğitim Ortamlarını Geliştirme Grup Başkanlığı	Projeler Grup Başkanlığı	İzleme-değerlendirme Grup Başkanlığı

Tablo 2. 4+4+4 Sonrası Değişen Ders Programı

İLKOKULLAR VE ORTAOKULLAR HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ									
DERSLER		SINIFLAR							
		İlkokul				Ortaokul			
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5
	Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi	4	4	3					
	Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2
	Yabancı Dil		2	2	2	4	4	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	5	5	5	2				
	Beden Eğitimi ve Spor					2	2	2	2
	Teknoloji ve Tasarım							2	2
	Trafik Güvenliği				1				
	Rehberlik ve Kariyer Planlama								1
	İnsan Hakkarı, Yurttaşlık ve Demokrasi				2				
	<b>ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI</b>		<b>26</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>29</b>
SEÇİMLİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)				2	2	2	2
		Hz. Muhammed'in Hayatı (4)				2	2	2	2
		Temel Dini Bilgiler (2)				2	2	2	2
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)				2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)				2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)				2	2	2	2
	Yabancı Dil	İletişim ve Sunum Becerileri (1)						2	2
		Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)				2	2	2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)				2	2	2	2
		Matematik Uygulamaları (4)				2	2	2	2
		Çevre ve Bilim (1)						2	2
		Bilgi Teknolojileri ve Yazılım (4)				2	2	2	2
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)				2(4)	2(4)	2(4)	2(4)
		Müzik (4)				2(4)	2(4)	2(4)	2(4)
		Spor ve Fiziki Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Olupurulacaktır) (4)				2(4)	2(4)	2(4)	2(4)
		Drama (2)				2	2		
		Zeka Oyunları (4)				2	2	2	2
Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (1)					2	2		
	Medya Okuryazarlığı (1)						2	2	
	Hukuk ve Adalet (1)					2	2		
	Düğünme Eğitimi (2)						2	2	
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı						8	8	8	8
<b>SERBEST ETKİNLİKLER</b>		<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>					
<b>TOPLAM DERS SAATİ</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>37</b>

Daha sonrasında ise 11.04.2012 tarihinde 222 sayılı Temel eğitim Kanunu ve 1739 sayılı Milli eğitim Temel Kanunu'nun da bazı maddelerde değişikliğe gidilmiş ve bu değişiklikle kamuoyunda 4+4+4 diye ifade edilen kesintisiz 12 yıllık yeni bir eğitim dönemi başlamıştır. Değiştirilen bazı maddelere bakacak olursak;

“**MADDE 1** – 5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 3 üncü maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 3 – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

**MADDE 2** – 222 sayılı Kanunun 7 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 7 – İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur.

**MADDE 3** – 222 sayılı Kanunun 9 uncu maddesinin birinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir.”

**MADDE 4** – 222 sayılı Kanunun 14 üncü maddesinin birinci fıkrasında yer alan “büyüklüğüne” ibaresi “İlkokullar ve ortaokullar birlikte veya ayrı oluşlarına, büyüklüğüne” şeklinde değiştirilmiştir.

**MADDE 5** – 222 sayılı Kanuna aşağıdaki ek madde eklenmiştir.

“EK MADDE 4 – Bu Kanunun 76’ncı maddesinin birinci fıkrasının (b) bendine göre elde edilen gelirler, il özel idarelerince, ortaöğretim kurumlarının arsa temini, binalarının yapım, bakım ve onarımı ile diğer ihtiyaçlarının karşılanması için de kullanılır.”

**MADDE 6** – 222 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

“GEÇİCİ MADDE 11 – Bu maddenin yayımı tarihinde ilköğretim kurumlarının 5, 6, 7 ve 8 ‘nci sınıflarında eğitim görenler eğitimlerini bu kurumlarda tamamlar.

Bu maddenin uygulanmasıyla ilgili usul ve esaslar Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenir; Bakanlık bu maddenin uygulanmasıyla ilgili düzenlemeleri il, ilçe ve okul bazında yapmaya yetkilidir.”

**MADDE 7** – 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 22 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 22 – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.”

**MADDE 8** – 1739 sayılı Kanunun 24 üncü maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 24 – İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir.”

**MADDE 9** – 1739 sayılı Kanunun 25 inci maddesinin mülga birinci fıkrası aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmiştir.

“İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur’an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.”

**MADDE 10** – 1739 sayılı Kanunun 26 ncı maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“MADDE 26 – Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir.”

**MADDE 11** – 1739 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

**MADDE 13** – 16.8.1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanunun geçici 1 inci maddesinin (A) fıkrasının (2) numaralı bendinin (c) alt bendinde yer alan “sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim” ibaresi “ilköğretim ve ortaöğretim” şeklinde değiştirilmiş ve maddede yer alan “sekiz yıllık kesintisiz” ibareleri madde metninden çıkarılmıştır.”

“Milli Eğitim Bakanlığının 09.05.2012 tarih ve 401 sayılı 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar konulu genelgesinde 11.4.2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30.3.2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunlarda yapılan yeniliklerle alakalı bilgiler vermiş.” Bu genelgede;

“-Zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirileceği,

-İlkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, liselere ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları denilmeye devam edileceği.

-2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden merkezî olarak yapılacağı,

-60-66 ay arasındaki çocukların ise velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanların ilkokula devamları sağlanacağı, diğer öğrenciler okul öncesi eğitime yönlendirileceği,

-2011-2012 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim 4. sınıfta okuyan ve bir üst sınıfa geçen öğrencilerin 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında ortaokul 5. sınıfa kayıtları e-okul sistemi üzerinden yapılacağı, ancak 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında eğitim öğretime başlamış olan imam hatip ortaokullarına devam etmek isteyen 5. sınıf öğrencilerinin kayıtları bu okullara yapılacağı,

-İlköğretimi tamamlayan öğrencilere diploma verilmeyip, 12 yıllık zorunlu eğitim sonunda ortaöğretim diploması verileceği,

İlgi Kanununun 3. maddesinde; “İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar halinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir.” hükmü yer almaktadır. Bu bağlamda 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında özellikle ilkokul birinci sınıfa kaydolacak öğrenci sayıları da dikkate alınarak okullarla ilgili gerekli planlamaların acilen yapılması ve uygulamada herhangi bir aksaklığa meydan verilmemesi için aşağıdaki tedbirlerin alınması gerekmektedir;

-Fiziki şartların uygun olduğu durumlarda ilkokul, ortaokul ve lisenin bağımsız olarak düzenlenmesine öncelik verilecektir

-Okulların fiziki ortamları, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenecektir.

-Aynı bina içerisinde ilkokul ile ortaokulun veya ortaokul ile lisenin birlikte bulunması durumunda, okul giriş çıkış kapıları ile bahçe gibi ortak kullanım alanlarının öğrencilerin yaş seviyeleri dikkate alınarak imkânlar dâhilinde düzenlenmesi sağlanacaktır

-İmam-hatip ortaokullarının bağımsız ortaokul olarak kurulmasına öncelik verilecek, bunun mümkün olmadığı durumlarda imam-hatip liseleri ile birlikte kurulabileceklerdir. Ancak bu durumda imam hatip ortaokulu öğrencileri ile imam hatip

lisesi öğrencilerinin okul giriş çıkış kapıları ile bahçe gibi ortak kullanım alanlarının öğrencilerin yaş seviyeleri dikkate alınarak imkânlar dâhilinde düzenlenmesi sağlanacaktır.

-Şartların uygun olmaması durumunda aynı binada bulunan ilkokul ve ortaokul için ikili öğretim uygulaması yapılabilecektir. İkili öğretim yapan okullarda ortaokullar sabahçı, ilkokullar ise öğlenci olarak eğitim öğretim faaliyetlerini yürüteceklerdir.

-Ortaokulların ilkokul veya liselerle birlikte aynı binada kurulması halinde okulun bir müdürü bulunacaktır. Bunun için binada daha önce görev yapan okul müdürü yeni uygulamaya göre iş ve işlemleri yürütecektir. Örneğin ilkokul ve ortaokulun aynı binada bulunması durumunda mevcut okul müdürü ilkokul ve ortaokulun yönetiminden sorumlu olacaktır. Ortaokulun lise ile birlikte kurulması durumunda ise lise müdürü ortaokulun iş ve işlemlerini de yürütecektir.

-İlgi Kanunla ilkokul 4 yıllık eğitim öğretim veren kurum olarak tanımlandığından birleştirilmiş sınıf uygulamaları 1, 2, 3 ve 4. sınıfları kapsayacak şekilde uygulanacaktır.”(memurlar.net)

Zamanın Milli eğitim Bakanı Ömer Dinçer, zamanın diyorum zira 07.07.2011 tarihinde bakanlık makamına getirilen Ömer Dinçer 25.01.2013 tarihinde bakanlıktan alınarak yerine Milli Eğitim Komisyon başkanı olan Eskişehir milletvekili Nabi Avcı bakan olarak atanmıştır.

“Eğitim kurumları ve eğitime ilişkin düzenlemeler toplumun bütün kesimlerini yakından ilgilendirir. Özellikle Türkiye gibi geri kalmış ülkelerde eğitim ve eğitilmiş insan sorununun kronikleştiği de birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Eğitim sorunlarının kronikleşmesinin en önemli nedeni ise eğitim politikalarının, çoğunlukla toplumda alan uzmanları ya da eğitim bilimciler yerine politikacıların, günü kurtarmak için almış olduğu kararlardır”(Güven,2012).

İlköğretimin ne kadar zorunlu olacağı bugün olduğu gibi geçmişte de tartışma konusu olmuştur. “Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte önemi artan ilköğretimin ne kadar süre zorunlu olacağı ve hangi kurumlarda gerçekleştirileceği hep tartışma konusu olmuştur. Özellikle iç göç vb. sosyo-ekonomik nedenlerle okullaşmada istenen hedeflere ulaşılamamıştır” (Güven,2010,akt Güven,2012).Bu durum 21.yy.da bile değişmeyen bir Türkiye gerçeği olarak varlığını özellikle geleceğimiz olan öğrencilerimizin hayatında kendini hissettirmektedir.



12 yıllık kesintili eğitim her ne kadar Milli Eğitim Şurası'nda tartışılmış ve kabul edilmiş olsa da kamuoyunda yeteri kadar tartışılmadığı meclisten kavga gürültü içinde geçtiği ve ana muhalefet partisi tarafından şekil ve esastan iptali için Anayasa Mahkemesi'ne başvurmuştur.1997 de uygulamaya konulan 8 yıllık zorunlu eğitim başlamadan önce pilot uygulamasının yapıldığı MEB. Dergisinde şu şekilde ifade edilmiştir.

“Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim 10.Milli Eğitim Şurası'ndan başlayıp 15. Milli Eğitim Şurası'na uzanan bir süreçte akademik olarak tartışılmış ve 1971-1972 öğretim yılında pilot uygulaması başlatılarak 1973 yılında çıkan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim ilkesi konulmuştur.1971-1972 öğretim yılında 16 ilde, 18 okulda deneme amacıyla başlatılan bu ilköğretim uygulaması, daha sonra terk edildi. Ancak,1981-1982 öğretim yılında 6 ilde, 10 okulda tekrar ilköğretim uygulamasına geçilebildi”(Aşıcı, 2001,akt. MEB,2002).

Milli Eğitim Bakanlığının 2010-2014 stratejik planında Bir dersliğe düşen öğrenci sayısını 30 olarak gerçekleştirmek, kendisine ait binası olmayan veya teknik olarak kullanılması sakıncalı olan okulların eğitim ortamını iyileştirmek, ikili öğretim yapan okulların normal eğitime geçmeleri için gereken yatırımlar yapılacaktır (MEB.2009). Hedefinden sonra son değişiklikle okulların birçoğu ikili eğitime geçmek zorunda kalmıştır. Bu durum bile Eğitim öğretimle ilgili değişikliklerde planlama programlama yapılmadan hareket edildiğini açıkça göstermektedir.

### **2.3.1.Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme**

İlköğretim kurumları yönetmeliğinde sınıf öğretmeni alanı sınıf öğretmeni olan öğretmen olarak ifade edilmiş eğitim fakülteleri bu düsturla sınıf öğretmeni alanında Türkiye'nin ihtiyacı olan öğretmenleri yetiştirmektedir. Sınıf öğretmenliği tarihi boyunca çeşitli şekillerde yetiştirilmiştir.

Osmanlıdan günümüze sınıf öğretmeni yetiştirme tarihimizde bir çok farklılığın olduğunu görmekteyiz. “Türk eğitim tarihinde örgün eğitimde çalışan ilk öğretmen tipleri sübyan mekteplerinde öğretim yapan muallimler ve medreselerde öğretim yapan müderrislerdir. Sübyan mektebi öğretmenleri için ilk defa Fatih döneminde medrese programından ayrı olarak ders programı düzenlenmiş, ancak Fatihten sonra bu program bozulmuştur. Bugünkü anlamda ilk defa 16 Mart 1848’de İstanbul’da sübyan mekteplerine öğretmen yetiştiren Darül-Muallimin kurulmuştur. Cumhuriyetin başında 20 öğretmen okulu vardı. 1924 senesinde bu okulların eğitim süresi ilkokuldan sonra dört yıldan beş yıla çıkarılarak,

ders programları yeniden düzenlendi. 1926'da İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri adı altında iki tip sınıf öğretmeni yetiştirildi. 1932-1933 öğretim yılında öğretmen okullarının öğretim süresi ilkokuldan sonra altı yıla çıkarıldı. 1940 da Köy Enstitüleri kuruldu. Bu okullar 1952-1953 ten sonra tek tip öğretmen okuluna dönüştürüldü. İlk öğretmen okullarının öğretim süresi 1970-1971 öğretim yılına kadar ortaokul üzerine üç yıl iken, 18 Mart 1970 tarihinden itibaren ilkokul üzerine yedi yıl, orta okul üzerine dört yıl öğretim vermeleri kararlaştırılmıştır. 1973 ten sonra bu okulların bazıları iki yıllık yüksekokula dönüştürüldü. Öğretmen okulları 1989-1990 öğretim yılından itibaren dört yıllık eğitim süresine kavuşturulmuştur”(Doğan,2005).

Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Başkanı Prof.Dr.Sefer Ada'nın bölümün resmi internet sitesinden yaptığı açıklamada: Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, ilköğretim I. kademeye sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla Türkçe-Matematik puanıyla alınan öğrencilerin 8 yarıylda, 156 kredi ve 65 ders almasını öngören bir lisans programı olduğunu, öğrencilerin 8 yarıyıl içerisinde alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyona ilişkin dersleri almaları gerektiğini ifade etmiştir. İnsana ve özellikle yeni okula başlayacak öğrencilere bakışın değişmesi ve günümüz teknolojik değişme ve gelişmeler bağlı olarak insan algısının değişmesi sınıf öğretmeni yetiştirmeyi akademik anlamda daha donanımlı olarak yetiştirmeyi zorunlu kılmıştır.

İnsanların okul başarısı farklı yaş dönemlerinde ayrı olarak değerlendirilebilir fakat yerli ve yabancı bilim insanlarının üzerinde ortak oldukları bir konu var ki İlköğretimin insan yaşamındaki önemi. “Bloom'un analizine göre okul başarısında çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri başarının %33'ü okul öncesindeki, %42'si ilköğretim devresindeki, %25'i ise ortaöğretim devresindeki başarıları ile açıklanabilmektedir”(Dam,2008).

“Glasser'a göre, öğrenim hayatının herhangi bir aşamasında ilköğretim, ortaöğretim, üniversite başarısız olduğunda yaşamdaki başarı şansı oldukça azalmaktadır (Glasser,1999,akt. Dam,2008).

“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,akt. Saygılı,2009). İlk öğretmenlerimiz olan anne babalarımızdan sonra hayatımıza bilimsel olarak yaklaşan ve yön veren öğretmenlerimiz bu yaş grubu çocukların beden ve ruhsal gelişimini de iyi bilmeleri gerekmektedir.2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren okula başlama yaşı 60 aya kadar düşürülmüş ve öğretmenlerin bu yaş grubunda ki

öğrencilerin kişiliklerini oluşturmalarında önemli paya sahip olmuşlardır. Çocuklar açısından okula be öğretmene ilk bakış oldukça önemlidir. Bu yaş grubunun özellikleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB,2011) “çocuk gelişimi ve eğitimi erken çocukluk eğitiminde plan hazırlama” kitapçığında çeşitli yönleriyle şu şekilde belirtilmiştir.

#### **“-60 -72 aylık çocuklar için psikomotor gelişim**

- Denge tahtasında ileri geri ve yan yana yürür.
- Başlama ve durma komutlarına uyarak tempolu yürür.
- Yardımla sekerek yürür.
- Topuk ve ayakucunda geri geri yürür.
- Parmak ucunda koşar.
- Yaklaşık 30 cm yükseklikten atlar.
- Ritmik olarak seker.
- Tek ayak üzerinde 8 -10 sn. durur.
- Düşmeden 10 kez öne doğru çift ayak sıçrar.
- Koşarken yerden bir şey alır.
- Kendi başına ip atlar.
- Yardımsız bisiklete biner.
- Kendi bedeni etrafında döner.
- Ayak değiştirerek merdiven iner ve çıkar.
- Ritmik hareketleri yapar.
- Topu yakalayabilmek için ellerinden çok kollarını kullanır.
- Orta büyüklükteki topu yerde birden fazla sıçratır.
- 1 m yukarı atılan topu yakalar.
- Kendine doğru zıplatılan topu yakalar.
- Topu 3 m uzaktaki hedefe doğru atar.
- Kâğıt üzerine çizilmiş basit şekilleri keser.
- Atma ve tutma davranışlarını gerektiren etkinliklere katılır.
- Hamur gibi yumuşak malzemeleri kullanarak 2-3 parçadan oluşan şekiller yapar ve bunlardan bir kompozisyon oluşturur.
- Baskı ve yapıştırma işlerini yapar.
- Yetişkin gibi kalem tutar
- Model gösterildiğinde kâğıdı çapraz şekilde katlar.

- Modele bakarak daire, üçgen, kare ve dikdörtgen çizer.
- Yatay, dikey, eğri ve eğik çizgiler çizer ve bunların kombinasyonlarını oluşturur.
- İşaret parmağı ile diğer elinin parmaklarını sayar.
- İsmi kopya eder.
- 1-5 arası rakamları kopya eder.
- Eksik insan resmini tamamlar

### **60–72 aylık çocuklar için sosyal ve duygusal gelişim**

- Duygularını belli eder.
- Başkalarının duygularını anlar.
- Araç kullanarak yapı inşa oyunu oynar.
- Kurallı oyunların kuralına uyar.
- Bir oyunun kuralını başkasına açıklar.
- Aldığı sorumluluğu yerine getirir.
- Kendine güven duyar.
- Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.
- Kendine bir amaç belirleyip davranışlarını ona göre yönlendirir.
- Arkadaş seçiminde kararlılık gösterir.
- Belli bir olayı, durumu canlandırır.
- Kendini ifade etmede özgün yollar kullanır.
- Kendi cinsiyetine uygun davranır.
- Haklarını korur

### **60-72 aylık çocuklar için bilişsel gelişim**

- Bedeninin tüm parçalarının isimlerini söyler.
- 10–25 parçalı yapbozu tamamlar.
- İki üçgeni birleştirerek kare yapar.
- Aynı dokudaki 6 – 10 nesneyi eşleştirir.
- Aynı dokudaki 6 – 10 nesneyi gruplandırır.
- Nesneleri bir özelliğine göre gruplandırır.
- 1’den 10’a kadar olan nesne grupları ile rakamlar arasında ilişki kurar.
- 1’den 10’a kadar olan nesnelere kullanarak toplama ve çıkartma yapar.
- Yarım ve bütün olan nesnelere gösterir.
- 1’den 10’a kadar olan rakamları sıralar.

- Eşleştirme, ilişki kurma, gruplandırma ve sıralamayı nasıl yaptığını açıklar.
- Basit neden sonuç ilişkilerini açıklar.
- Kısa bir süre gösterilen bir resimdeki ayrıntıları hatırlar.
- Bir olaydan sonra ne olabileceğini tahmin eder.
- Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder ve söyler.
- Nesnelerin kendi içindeki konumunu birinci, ikinci şekilde isimlendirir.
- ”En az, en çok, birkaç” gibi miktar bildiren ifadeleri kullanır.
- Haftanın günlerini sırasıyla söyler.
- 20’ye kadar ritmik sayar.
- ”Dün, bugün, yarın” ile ilgili konuşur.
- Beş harfi isimlendirir.
- Daha önce dinlediği öyküleri anlatır.
- Sorulan sorulara kendine özgü cevaplar verir.
- Yaşadığı yerin adresini söyler.

#### **60–72 aylık çocuklar için dil gelişimi**

- Günlük deneyimlerini anlatır.
- Birbirini izleyen üç emir tümcesinde, istenileni sırası ile yerine getirir.
- Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürerek kullanır.
- Cümlelerinde özneye uygun fiil kullanır.
- Yeni ve bilmediği kelimelerin anlamını sorar.
- Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarını bilir.
- ”Ne zaman, neden, nasıl?” gibi soru sözcüklerini içeren soruları yanıtlar.
- ”Bana tersini söyle” yönergesine doğru yanıt verir.
- Yer bildiren sözcükleri doğru ve yerinde kullanır.
- Cümlelerinde “çünkü daha sonra” gibi bağlaçlar kullanır.
- Birleşik cümleler kullanır.
- Basit şakalar yapar.
- Bazı soyut ifadeleri anlar.
- Evinin ve / veya anne-babasının telefon numarasını söyler.

#### **60–72 aylık çocuklar için öz bakım becerileri**

- Günlük işlerde sorumluluk alır ve yerine getirir.
- Yolda yardımsız yürür.

- Kendi kendine giyinir, soyunur.
- Giysilerinin düğmelerini çözer ilikler.
- Ayakkabılarını bağlar.
- Saçlarını tarar.
- Yemeğini kendi kendine yer
- Yemek araç gereçlerini yetişkin gibi kullanır.
- Bıçak kullanır.
- Yemek tabaklarını ya da servis tepsisini taşır.
- Dişlerini fırçalar.
- Elini yüzünü yıkar, kurular.
- Tuvalet gereksinimini kendi başına karşılar.
- Hava şartlarına uygun giysiler seçer.”

Bütün bu özellikleri dikkate aldığımız da sınıf öğretmenliği yapacak kişinin çocuklardaki bu özellikleri bilmesi ve bu doğrultuda çocuklara yaklaşması gerekmektedir. Çocukların motivasyon ve okulu sevmeleri başarılarını görmeleri aile okul öğretmen üçgeninde özellikle ilkokul diye ifade ettiğimiz 1-4.sınıflarda oldukça önemlidir. İlköğretim birinci kademe çocuklarının yetişkinlerin dünyasına olan merakları eskiye oranla fazlasıyla artmaktadır. Çocuklar bu yaşlarda takdir edilmeye ve beğenilmeye oldukça ihtiyaç duyarlar.

Öğretmenlik mesleği öğrencinin hayatına nokta atışı yapabilecek bir meslek olarak görüldüğünde anasınıfı ve ilkokul öğretmenliği çok daha öneme sahip olmaktadır.“Bireyin yaşamında can alıcı öneme sahip iki öğretmen grubu; okulöncesi eğitim ve ilkokul öğretmenleridir. Tıp doktoru hastasıyla ilgili en büyük hatayı yaptığı zaman kişi bir kez acı çeker ve yaşamı sonlanır. Doğaldır ki bu durum da küçümsenecek bir olay değildir. Ancak okulöncesi ya da ilkokul öğretmenleri öğrencileri ile ilgili bir hata yaptıkları zaman, onlar yaşamları boyunca acı çekebilirler. Bu hatadan yaşamları boyunca etkilenebilirler. O halde bireylerin ve dolayısıyla toplumun sağlığı için en nitelikli insanların sınıf öğretmenliği bölümlerine yönlendirilmeleri gerekmektedir”(Senemoğlu,2013).

İlkokul çağındaki öğrencinin okuldan ve öğretmenden beklentisi ve ihtiyacı iki şekildedir. Birincisi sevgi ikincisi takdir edilmek. “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”(Saygılı,2009).

“Öğretmenler, bu yaşlardaki çocuklar için çeşitli işler planlayıp, yürütme çabalarını da destekleyerek onlara bir işi başarabilme sevincini yaşatmalıdırlar”(Şeker, 2002:51–52,akt. Saygılı,2009).Sınıf öğretmenliği o kadar önemli bir branştır ki ilköğretim kurumları yönetmeliği her değiştiğinde birçok madde değişmiş olsa bile ilköğretimde değişmeyen maddelerin başında kız ve erkek çocuklar için bunun bir zorunluluk olmasıdır yani ilköğretimi bitiren öğrenci isterse yaygın eğitime yönelebilir dolayısıyla o öğrencinin alacağı ilk eğitim onun tüm hayatında mihenk taşı olarak yerini alacaktır ki burada etkili sınıf öğretmenin varlığı kendisini gösterecektir.

Günümüzde zorunlu eğitim artık birçok ülkede ilkokul seviyesinden lise seviyesine çıkarılmıştır, bundan hedeflenen kişilerin hayata daha hazır hale gelebilmeleri, iş ve sosyal yaşamlarından hayatlarını kolaylaştırabilmeleri hedeflenmiştir “İlköğretim sadece ortaöğretime öğrenci hazırlayan bir öğrenim basamağı değildir. Aynı zamanda bireyi yaşama hazırlar. Birey ilköğretimden sonra eğitimine devam etmeyebilir. Öyleyse, ilköğretim bir yurttaşın tek başına yaşamını sürdürebilmesi, mutlu olabilmesi, hatta toplumsal kalkınmaya katkıda bulunabilmesi için bilmesi gerekenlerin öğrenildiği/öğretildiği bir öğrenim basamağıdır. Başarılı bir ilköğretim, nitelikli bireyler yetiştirerek ülkeyi kalkındırabileceği gibi, başarısız bir eğitim de geleceği karartabilir. İlköğretimde çocuğa kazandırılacak kötü alışkanlık, davranış ve tutumlar, bireyde öylesine kalıcı etkiler bırakır ki, bu yanlış öğrenmeleri ne ortaöğretim ne de yükseköğretim düzeltebilir. Yanlış öğrenmeleri düzeltmek, yeni davranışlar kazandırmak kadar kolay değildir. Einstein’ın dediği gibi “önyargıları parçalamak atomu parçalamaktan daha zordur” (Çınar,2008).

Nitelikli öğretmen nitelikli öğrenciler yetiştirir. “İlkokul öğretmenliği büyük sorumluluk gerektiren bir meslektir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerine rehberlik yapmak, her sınıfın derslerini okutmak, öğrencileri bir üst öğrenime hazırlamakla yükümlüdür. Sınıf öğretmenlerinin bu işlemleri yerine getirmeleri onların birtakım niteliklerle donanmış olmalarını gerektirir. Bu nitelikler. Milli Eğitim Bakanlığı’nca şu şekilde sıralanmaktadır”(MEB.1992.s.54,akt. Çetin,2000).

“1. Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda, Türk Milletinin millî, ahlaki, insanî ve kültürel değerlerini özümsemiş olmak,

2. Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilmek ve davranış hâline getirmek,
3. Türkçeyi, millî birlik ve bütünlüğü sağlayıcı yönde, özelliklerini bozmadan kullanabilmek,
4. Hür bilimsel düşünme ile sanat yaratıcılık gücüne değer vererek, insan haklarına saygılı olmak,
5. Okul, aile ve eğitim sektörleri arasında işbirliği ve eşgüdümü sağlayabilecek yeterliliğe sahip olmak,
6. Beden, zihin, ahlâk ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı, gelişmeye uygun kişilik ve karakter özelliğine sahip olmak,
7. Öğretmenliğe, öğrenciye, çevreye ve sosyal değerlere yönelik olumlu tutuma sahip olmak,
8. Öğretmenliğin gerektirdiği, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgilerini alarak;
  - a) Öğrencilere neyi, nasıl öğreteceğini bilen,
  - b) Öğrencinin öğretim sürecine aktif katılımını sağlama yollarını bilen ve uygulayan,
  - c) Öğrencilerin, öğrenmelerini yeterince ve zamanında pekiştirebilen,
  - d) Öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve güçlüklerini dönemlerle belirleyip, öğrenciye gelişimlerini sağlayan, eksikliklerini tamamlaması için olanaklar sunan, ihtisas sahibi kişi olmak”(Çetin, 2000).

Bu kadar hassas olan bir kitleye atanacak öğretmenlerin mutlaka bu konuda hassasiyet duymaları gerekir. “Sınıf öğretmenlerinin hitap ettiği kitlenin özel durumu nedeniyle daha hassas yaklaşımlar içinde bulunma zorunluluğunda olduğu düşünülürse, yukarıda sayılan niteliklere sahip olmayan kimselerin sınıf öğretmeni olarak atanması doğal olarak beraberinde birtakım sorunları getirecektir. Nitekim ülkemizde işin nicelik boyutu düşünülerek, değişik zamanlarda değişik uygulamalarla, sınıf öğretmenliğinin gerektirdiği niteliğe sahip olmayan öğretmen adayları, eğitim sistemine sınıf öğretmeni olarak katılmıştır”(Çetin, 2000).

Sınıf öğretmeni her şeyin ötesinde bir orkestra şefi gibi tüm enstrümanların sesine hükmedecek onları yönlendirecek bir etkiye sahip olması gerekir. “Sınıf öğretmenleri ilkökul eğitim programında yer alan konu alanlarının temel ilkeleri ve süreçleri konusunda kendilerine güven duyacak düzeyde bilgiye sahip olmalı ve bu alanda çocuklara en etkili



şekilde nasıl öğretecekleri konusunda yeterlik kazanmalıdır. Kısacası çocukların öğrenme yollarına uygun bir şekilde öğretimi planlayabilme, düzenleyebilme, uygulayabilme ve değerlendirebilmelidirler. Özellikle sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma ve öğrenme yollarını öğreten kişi olmalıdır. Çocukların kendi öğrenme yollarının farkına varmalarını sağlayabilmeli, öğretmen gerek öğrencilerini tanıma, gerekse öğrencilerinin öğrenmelerini izleme, öğrenme düzeylerini belirleme amacıyla yeterli ölçme ve değerlendirme becerilerine de sahip olması gerekir. Sınıf öğretmenlerinin çok yeterli olması gereken diğer bir alan da meslektaşlarıyla, okuldaki diğer personelle, ana-babalarla ve toplumla etkili iletişim kurma ve işbirliği yapabilme becerileridir. Buna ek olarak eğitimle ilgili değerleri ve sorunları anlayabilme ve çözümü için girişimlerde bulunabilme yeterlikleri de öğretmenlerin sahip olmaları beklenen nitelikler olarak düşünülebilir”(Senemoğlu,2013).

Sınıf öğretmenlerinin her konuda yeterli olması gerekir fakat üç alanda mutlak surette herhangi bir eksikliğin olmaması oldukça önemlidir. Bunlar; Alan bilgisi, mesleki yeterlilik ve genel kültür. “Sınıf öğretmeni olarak yetiştirilen kişilerin öğretmenliğin üç boyutu olan alan bilgisi, eğitimsel yeterlilik ve genel kültür konusunda yeterli eğitimi almış ve kendilerini bu düsturla yetiştirmeleri gerekmektedir. Herhangi bir meslekte söz edilebilmesi için o mesleğin alan bilgisinin olması gerekir. Örneğin bir doktorun tıp bilgisi o mesleğin alan bilgisidir. Bu bilgiler olmaksızın kişinin o mesleği yerine getirmesinden bahsedilemez. Eğer öğretmenlik mesleğinden bahsediliyorsa genel kültür ve alan bilgisi boyutuna bir de öğretmenlik meslek bilgisi boyutunu eklemek gerekir. Çünkü öğretmen olacak kişinin kime, niçin, nerede ve nasıl öğreteceği gibi soruların cevabını vermesi gerekir. Bu da öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisiyle ilgili dersleri almasıyla mümkündür” (Küçükahmet ve diğerleri,2002:5-9,akt. Yılmaz,2007).

Alan bilgisi ve diğer yeterlilikler öğretmenin sınıf başarısını da artırır. “Öğretmenin öğreteceği konuları, branşını iyi bilmesidir. Öğretmenin alanını iyi bilmesi sınıftaki başarısını etkiler. İnsan, bilmediğini öğretmez. Ayrıca konunun öğrencinin anlayacağı düzeyde açıklanması, özetlenmesi ve sonuç çıkarılması için de çok iyi öğrenilmiş alan bilgisine gereksinim vardır. Konu alanını iyi bilen öğretmenin kendine güveni artar ve öğretmen sınıfta bilgiye dayalı bir otorite kurar, dönütleri değerlendirerek öğrenmelerin hangi öğrenme basamağında gerçekleştiğini anlayabilir. Bir konuyu iyi bilmek, öğretebilmek için bir önkoşuldur; ancak konunun iyi bilinmesi onun iyi biçimde

öğretileceği anlamına gelmez. Bildiklerini olması gereken biçimde öğretebilmek için eğitim bilimsel yeterlik (pedagojik formasyon) gerekir. Bu ise, öğrenci düzeyleri ve farklılıklarını da dikkate alarak, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran, kılavuzlayan, bilgi ve davranışlarla donanmış olmasını ya da “nasıl öğreteceğini” bilmesi anlamına gelir. Öğretmenin yöntem, teknik, araç gereç kullanma becerisi bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu yeterliliğin hizmet öncesi eğitim sürecinde “uygulamalı” olarak kazandırılması ve bunun denetimi de gerekir. Alan bilgisi ve eğitim bilimsel yeterlilik yanında ve buna koşut olarak, bu alanlarda edinilen bilgileri pekiştirici, geliştirici ve öğretmen adaylarına dünya görüşü kazandırıcı bir genel kültür eğitimine de gereksinim vardır. Bunlar; yabancı dil, bilgisayar, felsefe ve ülkedeki sistemin işleyişinin anlatıldığı zorunlu ve seçmeli derslerdir. Bu boyutlardaki nitelikler, öğretmen adayına hizmet öncesi eğitimleri sırasında eğitim fakültelerinde kazandırılmaktadır”(Çınar,2008).

Yılmaz(2007) Öğretmenliği “özel bir hizmet öncesi eğitimi gerektiren ve sürekliliği olan bir meslek olarak ifade ederken zaman içinde öğrenci sayısındaki patlamalar, öğretmen açığının değişik kaynaklardan sağlanmasının zorunlu kılınması, öğretmenin toplumdaki statü ve niteliğini gerilettiğini; bunun ise eğitim seviyesinin düşmesine neden olduğunu” ifade etmiş ve nitelikli bir öğretmen yetiştirmek için şu tedbirlerin alınması gerektiğini belirtmiştir:

“-Türk toplumunu her türlü değişme, gelişme ve yenileşmeden haberdar edecek, yetişmekte olan nesilleri hayata ve üst öğrenime hazırlayacak, ülkemizin her türlü şartlarına uyum sağlayabilecek bir öğretmen modelinin ortaya konması için Bakanlık ve üniversiteler sıkı bir işbirliği içinde çalışmalıdırlar.

-Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik ruhunun verilmesi sağlanmalıdır.

-Öğretmen adayları, öğretmenlik sürelerinin en az %25’ni, sosyo-ekonomik ve kültürel durumu farklı şehir ve köy okullarında uygulama yaparak kullanmalıdırlar.

-Öğretmen yetiştirme ülkenin gerçek taleplerine dayalı olmalı, nitelik boyutundan asla tavizde bulunulmamalıdır.

-Öğretmen yetiştiren kurumların programlarını geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır” (Yılmaz,2007).

#### **2.4. . Sınıf Öğretmenliğinin önemi ve Etkililiği**

Sınıf öğretmenliği inşaatın temeline atılan beton ve diğer malzemelerle oluşturulan ana temeli oluşturan en önemli unsurlardandır “Öğretmen yetiştirme sistemleri içinde önemli

bir yer tutan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi özel bir öneme sahiptir. Çünkü ilköğretimin ilk yılları, çocuğun yetişkin yaşamına hazırlanmasına temel oluşturmakta, bu dönemde kazanılan bilgi ve beceriler üst kademe öğretimde kazandırılacak bilgi ve beceriler için alt yapı niteliği taşımaktadır” (Gürkan,1993:3,akt. Aydın ve diğerleri,2008). Yarınları şekillendirecek insanların yetişmesinde sınıf öğretmeni oldukça önemlidir ve dolayısıyla bu işi sınıf öğretmenliği mezunlarına vermeliyiz. “İlköğretimin ilk beş yılında, yani ilkokul döneminde görev yapan Öğretmenlere sınıf öğretmeni diyoruz. Kimlerin sınıf öğretmeni olabildiğine gelince, bu sorunun cevabını vermek oldukça güç. Çünkü şu anda Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen atamalarına baktığımızda hangi branştan mezun olursa olsun bütün üniversite mezunlarının sınıf öğretmeni olarak atanabildiğini görmekteyiz. Oysa sınıf öğretmenliği özel bir eğitimi gerektirir. Bugün bu öğretmenleri yetiştirmek üzere bazı eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği bölümleri vardır. Sınıf öğretmeni olarak sadece adı geçen bölümlerden mezun olanlar atanmalıdır, hatta seçilerek atanmalıdır. Çünkü ilkokul dönemindeki öğretmen, çocuğun yaşamında, (okulöncesi eğitim dönemindeki öğretmen dışında) diğer bütün eğitim kademelerindeki öğretmenlerden çok daha önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle sınıf öğretmeni olarak atanacak öğretmenlerin ilkokul öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikleri kazandıracak bir programla yetiştirilmesi gerekmektedir”(Senemoğlu,1994).

İlköğretim adından da anlaşılacağı üzere ilk olan öğretim basamağı ve bu ilk olması nedeniyle oldukça önemlidir. “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,akt. Saygılı,2009).

Dolayısıyla öğretmenin öğrencilere vereceği bilgilerde öğrencinin hazır bulunuşluğu ve öğrencinin öğretmenle, öğretmeninde öğrenciyle sıcak ilişkiler kurması gerekir. “Öğretme evrensel bir uğraştır. Yaşadığımız çevrede her an ana baba çocuklarına, usta çıracağına, öğretmenler öğrencilerine sürekli bir şeyler öğretirler. Yani sürekli bir öğretim ve öğrenme durumu söz konusudur. Ancak öğretim ve öğrenmenin iki değişik işlev olduğu her zaman

göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü öğretme bir kişi tarafından gerçekleştirilirken öğrenme başka bir kişide oluşur. Çok açık ve basit gibi görülse de aslında üzerinde ciddi bir şekilde durulması gereken bir durumdur. Öğretme öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için o iki kişi arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir. Başka bir deyişle öğretmen ve öğrenci arasında özel bir bağ kurulmalıdır”(Çetin,2001)

“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,akt. Saygılı,2009).

Öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenin eğitimin var olan amacının gerçekleştirilmesi öğrenme-öğretme sürecine direkt etki yaptığından bu ifadeyle bu süreçlerin tamamlanması ancak etkili işini bilen sınıf öğretmeniyle mümkün olacaktır.“Öğretmenin öğretim sürecinde rol ve sorumlulukları vardır. Çeşitli sınıflamalar yapılmakla beraber bu rol ve sorumluluklar: Öğrenmeyi sağlama, sınıf, yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleki ustalık, toplum liderliği başlıklarında sıralanabilir, Bir öğretmen olarak öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlığının çoğu onun rollerini, sorumluluklarını ve gücünü nasıl kullandığıyla ilgilidir. Öğretmen işi birinci derecede öğretmene ait bir kavramdır”(Sümbül,1996).

Öğretmen ve öğrenci öğretimin niteliğini belirleyen iki aktördür. “Okulda etkili öğretimi sağlayan temel etkenler öğretmen ve öğrencidir. Sanılanın aksine sınıf büyüklüğü ve benzeri diğer fiziksel imkânlar öğretimin niteliğinin gerçekleştirilmesinde ikinci derecede öneme sahiptir” (Balcı,1991 ,akt.Sümbül,1996). Dolayısıyla eğitim ve öğretimin nitel ifadesi öğretmen niteliği, öğretmenin rolü ile doğrudan alakalıdır. Sınıf öğretmeni söz konusu olduğunda bu rolünü veya diğer tüm rollerini iyi çalışmış ve benimsemiş olarak öğrencilerin karşısına çıkmalıdır.

Diğer disiplinlerde olduğu gibi eğitim ve öğretim alanıyla alakalı eğitim felsefesinde de zamanla farklılıklar ortaya çıkmış bu durum öğretmenin sınıf içindeki rolünde bir takım değişikliklere neden olmuştur. “Günümüzde öğretmenin rollerinde farklılıklar olmuştur. Öğrenen birey açısından öğrenmenin, öğreten birey açısından ise öğretme işleminin temel alındığı öğretim anlayışı değişmiştir. Geleneksel öğretim anlayışında, öğretmen sözlü

olarak öğrenciye bilgi aktaran kişidir. Çağdaş öğretim anlayışında ise, bütün öğrencilerin öğrenme çabası içinde olmaları, öğretimde etkin görev almaları, öğretim ürünleri açısından davranışsal amaçların önceden belirlenen düzeylerine erişmeleri benimsenmektedir. Çağdaş öğretim anlayışında öğretmen merkezli öğretim ya da buna tepki olarak oluşan öğrenci merkezli öğretim, yerini öğretim etkinliği sonunda öğrencide oluşması istenen niteliklerin belirlenen standartlara ulaştırılmasını merkeze alan ve standart öğrenci niteliği merkezli olarak adlandırabileceğimiz bir öğretim yaklaşımına bırakmıştır. Bu yaklaşımda her öğrencinin sözel bilgi, bilişsel beceri, bilişsel strateji, devimsel beceri ya da tutumlar gibi öğrenme ürünlerinin önceden belirlenen standartlarına erişmesi amaçlanmaktadır. Bu durum, öğretmenin geleneksel öğretim anlayışındaki bilgi aktaran ve öğrencinin sorduğu her soruya yanıt veren kişi rolünde değişiklik yaratmıştır. Yeni yaklaşımda öğretmene, öğrencilere öğrenme ile ilgili sorunlarının çözümünde ve bilginin elde edilmesinde kılavuzluk rolü verilmiştir”(Tandoğan,1998,s.15).

Öğretmen bu yeni rolü ile öğrencilere bilgiyi öğreten değil bilgiye nasıl ulaşacağını, ulaştığı bilgiyi nasıl yorumlayacağını bilmeli ve bu niteliklerde yetişmiş olması gerekir. Tandoğan(1998) öğretmen niteliklerini kişisel ve bireysel nitelik olarak ikiye ayırmıştır.

**“Kişisel Nitelikler:**

- Genel yetenek ve özel yetenek
- Güdülenmişlik ve kendine güven
- Olumlu tutum
- Bilişsel beceri
- Bilişsel strateji
- Anlama-kavrama gücü
- Dili etkili kullanma becerisi
- Yaklaşılabilir olma
- Yansız olma

**Mesleki Nitelikler:**

- Genel kültür
- Alan bilgisi
- Öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi”

“Bu niteliklerden öğretmenlik meslek bilgi ve becerileri tezimize de konu olan farklı alanlardan sınıf öğretmeni olarak atanan kişilerde (lisans eğitiminde) bulunmayan bir

özellik olması dolayısıyla öğretmenlik hevesinde olmayan kişilerin sonradan kazanamayacağı bir özellik olarak duracaktır. “Öğretmenlik meslek bilgisi, öğretimde denetimin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla edindiği bilgiler onu diğer mezunlardan farklı kılacaktır. Örneğin, bir edebiyatçıyı edebiyat öğretmeninden ayıran, edebiyat öğretmenin sahip olduğu öğretmenlik meslek bilgi ve becerileridir. Çünkü öğretmen, bu bilgi ve becerileri öğretim ortamında öğrencileri önceden belirlenen davranışsal amaçların standartlarına erdirmek üzere işe koşmaktadır”(Tandoğan,1998).

Tandoğan(1998) öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi kapsamında öğretimin verimini artırmayı ve her öğrenci için üst düzeyde öğrenmeyi amaçlayan öğretimde denetimi sağlamak için öğretmenin öğretim etkinliği öncesinde ve sırasında kullanması gereken nitelikleri şu şekilde sıralamıştır.

“-Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma

-Öğrencilerin öğretim etkinliğine katılımını sağlama

-Öğrencilerin algılama sınırlarının farkında olma

-Birden çok uyarıcı kullanmanın gerekliliğini bilme

-Yeterli süre ve uygun öğrenme deneyiminin gerekliliğini bilme

-Öğrencilerin giriş düzey ve niteliklerini saptama

-İpuçları, pekiştirme ve dönütün önemini kavrama

-Objektif ölçme ve değerlendirme yapma

-Fiziksel ortamın özelliklerinin öğretim etkinliği üzerindeki etkilerinin farkında olma”

Okulda verilen çocuk eğitimin ilk yıllarında öğretmen öğrencileri başarılı ve başarısız yapma konusunda anahtarı elinde bulundurmaktadır. “Çocuklara ilk yıllarda yapılacak eğitimin niteliği, gelecekteki başarıları, okula karşı, derslere karşı ve kendilerine karşı tutumları üstünde önemli bir etkiye sahiptir. Bu durumda, okulöncesi ve ilkökul döneminde çocukla etkileşimde bulunan kişilerin, özellikle de öğretmenlerin çocukların geleceğini biçimlendirmede, sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen, düzenleyeceği zengin, uyarıcı bir çevre ile çocukların gelişimlerini hızlandırabileceği gibi uygun olmayan ortamlar hazırlayarak da onları sınırlandırabilir, gelişimlerini engelleyebilir” (Senemoğlu,1994).

Bütün çocuklarda öğretmenine karşı bir hayranlık vardır. Dolayısıyla çocuklara öğretmen farklı gözle bakmaktadırlar. “Ayrıca çocuk için ilkökul öğretmeni ana-babasından bile önde gelen Tanrı-sallaştırılmış” bir kişidir. O ne derse doğrudur: ne yaparsa iyidir,

güzelidir. Çocuğun gözünde böylesine yüceleşen ilkokul öğretmeni, çocuğun en çok model aldığı kişilerden biridir. Dolayısıyla eğitim ortamındaki örnek davranışlarıyla çocuğun sağlıklı kişilik gelişimine yardım etmede ya da olumsuz bir kişiliğe sahip olmasında da büyük rolü olan kişidir. İlkokul öğretmeni, ilkokul eğitim programında yer alan konu alanlarına ait bilgileri çocuklara aktaran onları araştırmaya, yaratıcılığa, girişkenliğe yönelten, kendilerine ve dış dünyaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım eden, başkalarıyla etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimini sağlayan kişidir. Bu durumda: yarının büyüklerinin nitelikleri, büyük ölçüde o günün sınıf öğretmenlerinin niteliklerinden etkilenmektedir. Toplumdaki iyi vatandaşın, nitelikli ana-babanın, nitelikli meslek adamının, nitelikli politikacının temelleri ilkokul öğretmenleri tarafından oluşturulmaktadır. O halde sınıf öğretmenliği, çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkmayı amaçlayan toplumumuz-da, her önüne gelen kişinin atandığı bir meslek alanı değil, hizmet öncesinde ve hizmet içinde özel bir eğitimi gerektiren bir meslek alanı olarak düşünülmelidir”(Senemoğlu,1994).

Alanından mezun olmak öğretmen olmak için yetmemekte çağın gerektirdiği bilgi ve tekniklerle öğretmenin kendisini donatması her daim kendini çağa uydurması gerekmektedir. “Sınıf öğretmenlerinin günümüzün hızla gelişen ve yenileşen özelliklerine uygun olarak yetiştirilmesi, geleceğe yön verecek olan yeni kuşakların nitelikli olarak yetişmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim, kalkınma için itici bir rol üstlenmekte ve eğitim ile ekonomik kalkınma arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü kalkınmanın gerçekleşebilmesi, doğal kaynaklar ve sermaye gibi öğelerin kullanılması nitelikli insan gücünün varlığına dayanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin çağ koşullarına uygun niteliklerde yetiştirilmelerinde kurum programlarının çağdaş literatür ve bilimsel çalışmalar ışığında ülke gereksinimlerine yanıt verebilecek kapsamda düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır”(Aydın ve diğerleri,2008).

Sınıf öğretmeni geleneksel öğretme tekniklerinin dışına çıkmalıdır. “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. Saygılı,2009).

Sınıf öğretmeni iyi psikolog olmak zorundadır, farklı öğrenme yeteneği olanları keşfederek onların programlara göre en üst seviyede yetişmelerini sağlamalıdır “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. Saygılı,2009).

Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim Fakültelerinin ders programları öğretmenin mesleğe başlamadan önce meslek ile ayrıntılı bilgilenmesini ve her şeyden önce öğretmenlik mesleğinin inceliklerini öğrendiğini görmekteyiz. Lisans eğitimi boyunca almış oldukları dersler öğrencilerin birçok alanda ve farklı branşlara ait içerikleri öğrenmelerine ve dolayısıyla sınıfta öğrencilerine daha faydalı olmaları hedeflenmektedir. Sinop Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümü internet sitesinde bu bölümde okutulan ders programını sitesinde aşağıdaki şekilde duyurmuştur. ([www.sinop.edu.tr/akademikbirimler/fakulteler/egitim/dosyalar/sinif.ogretmenligi.doc](http://www.sinop.edu.tr/akademikbirimler/fakulteler/egitim/dosyalar/sinif.ogretmenligi.doc))



**Tablo 3. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI**

I. YARIYIL					II. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik I	2	0	2	A	Temel Matematik II	2	0	2
A	Genel Biyoloji	2	0	2	A	Genel Kimya	2	0	2
A	Uygarlık Tarihi	2	0	2	A	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2	A	Genel Coğrafya	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Yabancı Dil I	3	0	3	GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	GK	Yabancı Dil II	3	0	3
					MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>18</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>20</b>	<b>2</b>	<b>21</b>
III. YARIYIL					IV. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi	2	0	2	A	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	2
A	Genel Fizik	2	0	2	A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
A	Müzik	1	2	2	A	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
A	Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	1	2	2	A	Sanat Eğitimi	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları I	0	2	1	A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II	0	2	1
A	Çevre Eğitimi*	2	0	2	A	Müzik Öğretimi	1	2	2
GK	Felsefe*	2	0	2	A	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	1	2	2
GK	Sosyoloji*	2	0	2	A	Güzel Yazı Teknikleri*	1	2	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
					MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
<b>TOPLAM</b>		<b>15</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>15</b>	<b>12</b>	<b>21</b>
V. YARIYIL					VI. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi I	3	0	3	A	Fen ve Teknoloji Öğretimi II	3	0	3
A	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3	A	Türkçe Öğretimi	3	0	3
A	Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3	A	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi I	3	0	3	A	Matematik Öğretimi II	3	0	3
A	Drama	2	2	3	A	Erken Çocukluk Eğitimi	2	0	2
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	GK	Toplum Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	MB	Okul Deneyimi	1	4	3
<b>TOPLAM</b>		<b>19</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>16</b>	<b>6</b>	<b>19</b>
VII. YARIYIL					VIII. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Görsel Sanatlar Öğretimi	1	2	2	A	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2
A	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	2	0	2	A	Seçmeli	2	0	2
A	Trafik ve İlkyardım	2	0	2	GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
A	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*	2	0	2	GK	İlköğretimde Kaynaştırma	2	0	2
GK	Etkili İletişim	3	0	3	MB	Seçmeli	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5	MB	Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5
MB	Rehberlik	3	0	3	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Özel Eğitim*	2	0	2					
<b>TOPLAM</b>		<b>17</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>14</b>	<b>6</b>	<b>17</b>

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	134	44	156	178

**A:** Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri

## “Sınıf Öğretmenliği Bölümü Ders İçerikleri

### I.YARIYIL

#### **Temel Matematik I**

“Matematiğin tanımı, diğer bilimlerle ilişkisi, kümeler ve kümelerle işlemler, sayı sistemi kurma, doğal sayılar, değişik tabanlı sayılar, tam sayılar, bölünebilme kuralları, “EKOK” ve “EBOB” kavramları ve uygulamaları; oran, orantı, bileşik orantı kavramları ve uygulamaları, reel sayılar, üslü ve köklü çokluklar, kartezyen çarpım, bağıntı, fonksiyon, işlem kavramları ve bunların grafikte gösterimi, denklik ve sıralama bağıntıları, ayrık örtüler ve zincirler. Veri toplama, verilerin özetlenmesi, grafikte gösterme, merkezi eğilim ölçüleri (ortalama, tepe değer, ortanca), dağılım ölçüleri (ranj, mutlak sapma, standart sapma).

#### **Genel Biyoloji**

Canlı ve cansız farkı, canlıların çeşitliliği, hayvanlar, bitkiler, mikroorganizmalar, tek hücreliler, mantarlar, canlıların yapısı, hücreler, kalıtımla ilgili genel bilgiler, dokular, organlar ve organ sistemleri, insan vücudu.

#### **Uygarlık Tarihi**

Uygarlık kavramı ve bu kavramla ilgili olan temel kavramların tanıtımı, insanın tarih öncesi devirlerde ve tarihi devirlerde hem fiziksel hem de kültürel açıdan geçirdiği değişim ve bu değişim sürecinin günümüze etkileri. Geçmişten günümüze insanlığın ortaya koyduğu uygarlıkların incelenmesi, Akdeniz, Mezopotamya, Mısır, Uzakdoğu, Hint, Orta Amerika (Astek-İnka Medeniyetleri), Orta Asya Bozkır Uygarlıkları ve Batı Uygarlığı(Avrupa, Amerika).

#### **Türkçe I: Yazılı Anlatım**

Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar. Anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları). Metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlılık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişkiler). Yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); planlı yazma aşamaları (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar,

ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

### **Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I**

Kavramlar, tanımlar, ders yöntemleri ve kaynakların tanımı, Sanayi Devrimi ve Fransız Devrimi, Osmanlı Devleti'nin Dağılışı (XIX. Yüzyıl), Tanzimat ve Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet, Trablusgarp ve Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Mondros Ateşkes Antlaşması, Wilson İlkeleri, Paris Konferansı, M. Kemal'in Samsun'a Çıkışı ve Anadolu'daki Durum, Amasya Genelgesi, Ulusal Kongreler, Mebusan Meclisinin Açılışı, TBMM'nin Kuruluşu ve İç İsyanlar, Teşkilat-ı Esasi Kanunu, Düzenli Ordunun Kuruluşu, I. İnönü, II. İnönü, Kütahya-Eskişehir, Sakarya Meydan Muharebesi ve Büyük Taarruz, Kurtuluş Savaşı sırasındaki antlaşmalar, Lozan Antlaşması, Saltanatın Kaldırılması.

### **Yabancı Dil I**

Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste ilgi çekici bağlamlar yaratılarak, dilin işlevliğini artırıcı alıştırmalar verilerek, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanımı gösterilerek öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri geliştirilecek ve yabancı dil yeterlikleri artırılabacaktır.

### **Bilgisayar I**

Bilişim teknolojileri, yazılım ve donanım ile ilgili temel kavramlar, genel olarak işletim sistemleri, kelime işlemci programları, elektronik tablolarlama programları, veri sunumu, eğitimde İnternet kullanımı, bilişim teknolojilerinin sosyal yapı üzerindeki etkileri ve eğitimdeki yeri, bilişim sistemleri güvenliği ve ilgili etik kavramları.

### **Eğitim Bilimine Giriş**

Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim biliminde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.

## **II. YARIYIL**

### **Temel Matematik II.**

Cebirsel ifadeler, denklem ve özdeşlik kavramları, cebirsel ifadelerin çarpanlarına ayrılması, cebirsel ifadelerde işlemler, denklem ve eşitsizlikler, denklem ve eşitsizlik sistemleri, iki değişkenli fonksiyonlar, sürekli ve kesikli fonksiyonların grafikleri. Geometrinin kuruluşu, düzlemsel şekiller, bunların alan ve çevreleri, cisimler, bunların alan ve hacimleri, eşlik ve benzerlik kavramları, dik üçgen, Pisagor Bağıntısı, dik üçgende metrik bağıntılar, temel geometrik çizimler, geometrik yer çizimleri, trigonometrinin temel kavramları, doğru ve çemberin analitik incelenmesi.

### **Genel Kimya**

Maddenin özellikleri; etkileşimler, elementler ve bileşikler, çözeltiler ve karışımlar; maddenin halleri, asitler ve bazlar, karbon bileşikleri, zehirli karbon bileşikleri, fiziksel ve kimyasal değişiklikler, çözünürlük ve çöktürme, oksitlenme ve redüklenme, yaşamın kimyası, kimyasal tepkimeler, kara maddeleri: kayalar, mineral biçimleri, yeryüzü değişimleri; kara şekilleri ve hareketleri, kimyasal kirlilikler ve insan etkisi.

### **Türk Tarihi ve Kültürü**

Türk Kültür Tarihinin gelişim evreleri, geçmişten günümüze Türk Devletleri ve toplumlarının siyasi ve toplumsal tarihleri; Türkler'in İslamiyeti kabulü, kültürde ve uygarlık alanındaki gelişim evreleri ile felsefe, bilim, edebiyat, güzel sanatlar ve imar faaliyetleri arasındaki ilişkiler.

### **Genel Coğrafya**

Coğrafyanın konusu ve ilkeleri, coğrafya biliminin temel kavramları, coğrafyanın diğer bilimlerle arasındaki yeri, tarihi gelişimi, coğrafya öğretiminin amaçları, doğal sistemler (iklim, yer şekilleri, bitki örtüsü, sular vb.) hakkında genel bilgi, bu sistemler ve gelişim özellikleri, evren ve güneş sistemleri, dünyanın şekli, fiziksel özellikleri, hareketleri ve bu hareketlerin sonuçları, harita kullanma uygulamaları.

### **Bilgisayar II**

Bilgisayar destekli eğitim ile ilgili temel kavramlar, öğeleri, kuramsal temelleri, yararları ve sınırlılıkları, uygulama yöntemleri, bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yaygın formatlar, ders yazılımlarının değerlendirilmesi ve seçimi, uzaktan eğitim uygulamaları,

veri tabanı uygulamaları, bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki olumsuz etkileri ve önlenmesi.

### **Türkçe II: Sözlü Anlatım**

Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri. Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma); iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon vb.). Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları(konunun seçimi ve sınırlandırılması; amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama, metni yazma; konuşmanın sunuluşu). Konuşma türleri:(karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtmaya, soruları yanıtlama, yılbaşı, doğum, bayram v.b. önemli bir olayı kutlama, yol tarif etme, telefonla konuşma, iş isteme, biriyle görüşme/röportaj yapma, radyo ve televizyon konuşmaları, değişik kültür, sanat programlarına konuşmacı olarak katılma v.b.). Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma, konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar ve sözlü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme

### **Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II**

Siyasi alanda yapılan devrimler, siyasi partiler ve çok partili siyasi hayata geçiş denemeleri, hukuk alanında yapılan devrimler, toplumsal yaşayışın düzenlenmesi, ekonomik alanda yapılan yenilikler. 1923-1938 Döneminde Türk dış politikası, Atatürk sonrası Türk dış politikası, Türk Devriminin İlkeleri: (Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Laiklik, Devrimcilik, Devletçilik, Milliyetçilik). Bütünleyici ilkeler.

### **Yabancı Dil II**

Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste öğrencilerin “Yabancı Dil I” dersinde kazandıkları bilgi ve becerilerin bir üst seviyeye çıkartılması hedeflenmelidir. Bu yapılırken ilgi çekici bağlamlar yaratılmasına, dilin işlevliğini artırıcı alıştırmalar yapılmasına, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanılmasına ve bu yolla öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri ile yabancı dil yeterliklerinin artırılmasına özen gösterilmelidir.

## **Eğitim Psikolojisi**

Eğitim-Psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri, öğrenme ve gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim), öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi).

## **III. YARIYIL**

### **Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi**

Dilin tanımı ve önemi; dil kültür ilişkisi; dilbilim; Türk dilinin gelişim evreleri; ses bilgisi, ünlüler, ünsüzler, ses olayları, Türkçenin ses özellikleri; yabancı sözcüklerin Türkçeleştirilmesi; yapı bilgisi, kök, morfem, basit, türemiş ve birleşik sözcükler; sözcük öbekleri, sözcük türleri, eylem, ad, belirtgeç, önad, adıl, bağlaç, takı, ünlem. Türkçede kök sözcükler, addan ad ve eylem yapma ekleri, eylemden ad ve eylem yapma ekleri, çekim eklerinin türleri, kalıplaştırma.

### **Genel Fizik**

Mekanik: Hareket, hız ve ivme, kütle ve kuvvet; denge; iş ve enerji korunumu; basit makineler; momentum; yer küre ve uzay sistemleri; yer kürenin hareketleri; gezegenler ve evren; kütle çekimi. Basınç ve sıvılar. Isı ve Sıcaklık: ısının kaynakları, yayılması, yalıtımı, etkileri, genleşme; hal değişimi ve çevreye etkisi. Dalgalar ve Yayılması: ışık kaynakları, maddelerden geçişi, yayılması, yansıma, aynalar, kırılma, mercekler, göz ve görme, göz kusurları, optik araçlar. Ses: meydana gelişi, yayılması, özellikleri, yalıtımı, kaydı. Elektrik: elektriksel kuvvetler, elektriksel alan, elektrik potansiyeli; elektrik akımı, direnç ve değişken direnç, ohm kanunu, elektrik santralleri, elektrik enerjisinin nakli ve kullanımı.

### **Müzik**

Müziğin temel bileşenleri, temel müzik bilgileri; nota bilgisi, müzikte aralık kavramı, müzikte ritm kavramı, şarkı dağarcığı oluşturulması; Türkiye’de ve dünyada müzik tür ve biçimleri; geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş, çalgı öğretimi, toplu çalma ve söyleme, eğitimde müziğin rolü, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme.

### **Beden Eğitimi ve Spor Kültürü**

İnsan gelişiminde beden eğitiminin rolü, ilköğretim birinci kademe çocuklarının motor gelişim özellikleri, sağlıklı yaşam için egzersizler hakkında genel bilgi, beden eğitimi derslerinde düzenler, yürüyüşler, dönüşler, sıralanmalar, beden eğitimi ders araç-gereç ve

malzemeleri, özellikleri, serbest jimnastik alıştırmaları, bireysel ve eşli jimnastik egzersizleri, araçta ve araçla yapılan alıştırmalar, beden eğitimi derslerinde ve günlük yaşantıda egzersiz esnasında sakatlıklar, yaralanmalar, zorlamalar, ilk yardım, atletizm temel teknikleri ve kuralları, spor ve sağlık, spor ve sosyal hayat, spor ve yaşam, ülkemiz ve spor, olimpiyatlar hakkında genel bilgi.

### **Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I**

Fen ve Teknoloji öğretiminde Laboratuvarın önemi ve amacı, Yapılandırmacı yaklaşım ve laboratuvar çalışmaları, Laboratuvarda güvenlik. Bilimsel yöntem, bilimsel süreç becerileri ve nasıl kazandırıldıkları, deney çeşitleri. İlköğretim I. kademeye yönelik laboratuvar deneyleri (deneylerin planlanması, yürütülmesi ve deneylerin sonuçlarının değerlendirilmesi).

### **Çevre Eğitimi**

Temel ekolojik kavram ve ilkeler, ekosistemler, besin zincirleri, besin ağı, habitat, rekabet; ortak yaşam ve karşılıklı yaşama, yaşamın devamı, toprak “biome”ları, enerji akışı, maddenin dolaşımı, nüfus artışı, ekolojik etki, erozyon, ormanların yok olması, kentsel çevreler, davranış kirliliği, çevre kirlenmesi, bataklıklar ve atık su, duyarlı insanların tepkisi, çevreyle ilgili karar verme, toprak ve su kaynakları ve bunların yönetimi, koruma, kültür ve ilkel yaşam, global bakış, ekolojik konu ve sorunlar, çevre duyarlılığı, dünyada çevre duyarlılığıyla ilgili yapılan çalışmalar, kurum ve kuruluşlar.

### **Felsefe**

Felsefe ile ilgili temel kavramlar, felsefe ve bilim, felsefenin çalışma alanları ve sosyal bilimler içindeki rolü, başlıca felsefi akımlar; Türkiye’de ve dünyadaki düşünürlerin görüşlerinin incelenmesi, felsefi perspektifin geliştirilmesi, felsefe eğitim ilişkisi, eğitimin felsefi temelleri ve eğitim programlarına etkisi, çağdaş felsefe akımları.

### **Sosyoloji**

Sosyolojinin tanımı, konusu, kapsamı, sosyolojide temel kavramlar, çalışma alanları, Dünyada ve Türkiye’de sosyolojinin tarihsel gelişimi, Türkiyede ve dünyada önemli sosyologlar, sosyolojinin diğer bilimler ile ilişkisi; sosyal gruplar ve özellikleri, sosyolojide yöntem, birey toplum ilişkisi ve toplumun bireye etkisi, sosyolojik açıdan eğitim, eğitim toplum birey ilişkisi, toplumsal bir kurum olarak okul, öğretmen ve öğrencinin sosyolojik

açından rol ve sorumlulukları, eğitimde fırsat eşitliği, sosyal hareketlilik, statü, sınıf ve tabakalaşma, kültür toplum ve medeniyet ilişkisi, güncel sosyolojik çalışmalara örnekleri.

### **Öğretim İlke ve Yöntemleri**

Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri.

## **IV. YARIYIL**

### **Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi**

Türkçede eylem çatıları ve bunların anlam bakımından incelenmesi; sözcük öbekleri; Türkçe’de cümle türleri; basit cümle, birleşik cümle, koşullu birleşik cümle, içiçe birleşik cümle; değişik metinler üzerinde sözcük ve cümle incelemeleri, Türkçede belirlilik, ad ve eylem cümlelerinde belirlilik; ad tamlamalarının özellikleri; metin çalışmaları (metnin seçimi, metnin yaş grubuna göre güçlük derecesinin belirlenmesi, metnin iç ve dış yapısının incelenmesi).

### **Çocuk Edebiyatı**

Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi. Çocukluk evresinde, nitelikli çocuk kitaplarıyla tanışmanın önemi ve okuma kültürü edinmiş düşünen, duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde çocuk edebiyatı yapıtlarını işlevi. Çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özelliklerin(tasarım, içerik ve eğitsel) örneklerle incelenmesi. Nitelsiz çocuk kitaplarının örneklerle gösterilmesi ve bunların çocukların gelişim özellikleri üzerindeki olumsuz etkilerinin tartışılması. Öğretmen adaylarının, okuduğu-incelediği kitapların yaş gruplarına göre çocuklara uygunluğunun ve bunların çocukların hangi gelişimlerine katkı sağlayacağını belirlenmesine yönelik çalışmalar. Çocuklara seslenen çeşitli yazınsal türlerin(destan, masal, şiir, öykü, roman, v.b.) ve dilsel gereçlerin(sayısmaca, tekerleme, bilmece v.b.) çocukların gelişimlerine olan katkılarının belirlenmesi.

### **Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği**

Türkiye’nin yeri ve konumu, Türkiye’nin jeopolitik ve jeostratejik durumu ve özellikleri, matematiksel konum özellikleri, özel konum özellikleri (komşular), ülke grupları özellikleri (siyasi, askeri, ekonomik, kültürel organizasyonlar). Türkiye’nin fiziki



özellikleri(iklimi, hidrografik özellikler, toprak yapısı, bitki örtüsü), sosyo-ekonomik özellikleri (nüfus, yerleşimi, tarım, ormancılık, hayvancılık, enerji, sanayi, ulaşım, turizm).

### **Sanat Eğitimi**

Düşünce tarihi ve felsefede sanat kuramlarına bakış, sanat alanında bilgi ve deneyimlerin kuramsal ve uygulamalı yönünü kavrama, sanat tarihi ve felsefe konusunda eleştirel düşünme, değerlendirme, bilim ve teknolojiye yararlanarak sanat kuramlarını yorumlama, sanatın eğitsel işlevleri, sanat objesiyle sanayi objesini ayırabilme, sanatsal olay ve olgular üzerinden farklı disiplinlere ait yapıtları okuma becerisi kazandırma, sanat eserlerinin sergilendiği ortamlar hakkında bilgi ve yaşantılar edinme, yaratıcılık kavramı, yaratıcı birey ve özellikleri, yaratıcı düşünme, sanatsal yaratma süreçleri.

### **Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Uygulamaları II**

İlköğretim I. kademeye yönelik laboratuvar deneyleri (deneylerin planlanması, yürütülmesi ve deney sonuçlarının değerlendirilmesi). Deney çalışma yaprakları ve deney raporu hazırlama. Basit ve ucuz malzemelerle yapılabilecek deney örnekleri, grup çalışmaları.

### **Müzik Öğretimi**

Müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota öğretimi teknikleri, ritm ve melodiden yararlanarak orf çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi, çalgının şarkı öğretiminde etkili kullanımı, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi, müzik-estetik ilişkisi ile müziksel beğenin geliştirilmesi, müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, İlköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları.

### **Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**

İlköğretim Beden Eğitimi dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programıyla ilgili kuramsal yapı (programın yapısı, temel beceriler, programın temel unsurları, sınıflara göre kazanımlar, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme), ilköğretim birinci kademe Beden Eğitimi Dersi kazanımlarına ilişkin uygulamalar (ders planı, çalışma planları, ölçme araçları hazırlama ve uygulama), eğitsel ve müzikli oyunlar, modern halk dansları ile ilgili örnekler, oyunun tanımı ve genel özellikleri, oyun öğretimi.

### **Güzel Yazı Teknikleri**

Yazı kavramı, şeklen güzel yazma yöntem ve teknikleri, büyük temel harfler, küçük temel harfler; eğik büyük yazı harfleri ve yazılış yönleri, bitişik eğik yazı küçük harfleri ve yazılış yönleri, rakam ve işaretlerin yazılışı, büyük ve küçük temel harflerle bitişik, dik ve

eğik el yazısı, dik ve eğik el yazısıyla metinler oluşturma, çeşitli dekoratif, antik vb. yazılar, uygulama çalışmaları, düzgün ve okunaklı yazı uygulamaları.

### **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**

Bilim ve temel kavramlar (olgu, bilgi, mutlak, doğru, yanlış, evrensel bilgi v.b.), bilim tarihine ilişkin temel bilgiler, bilimsel araştırmanın yapısı, bilimsel yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin farklı görüşler, problem, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri toplama yöntemleri (nicel ve nitel veri toplama teknikleri), verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması.

### **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**

Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli ğretim teknolojilerinin özellikleri, ğretim teknolojilerinin ğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, ğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi ğretim gereçlerinin geliştirilmesi (alışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki ğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, ğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada ğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

## **V.YARIYIL**

### **Fen ve Teknoloji ğretimi I**

Fen bilimleri ve fen eğitimine ilişkin temel kavramlar. Fen, teknoloji, bilimsel bilgi ve bilimsel yöntemin özellikleri, fen ve teknoloji okuryazarlığı, fen-teknoloji-toplum-evre ilişkileri, fen alanına yönelik tutumlar, fen öğretiminin amaçları, Fen ğretiminin Türkiye ve Dünya’daki tarihsel gelişimi, yapılandırmacı yaklaşım ve fen öğrenme, bilişsel gelişim ve fen eğitimi, İlköğretim Fen programının özellikleri ve diğer derslerle ilişkisi, bilimsel süreç becerilerini geliştirme ve örnek uygulamalar.

### **İlk Okuma ve Yazma ğretimi**

Dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma-yazma öğrenme alanları tanım ve süreçleri ile öğrenme alanları arasındaki ilişki, Türkçenin zellikleri, bu özelliklerin ilkokuma ve yazma öğretimine etkisi; ilkokuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri,

birinci sınıf öğretmeninin ve öğrencilerinin temel özellikleri; ilkokuma ve yazma öğretiminde verimsizlik-başarısızlık nedenleri, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler(özellik ve etkileri, bu araçların seçimi, oluşturulması ve kullanımı); ilkokuma ve yazma öğretiminde uygulanan yöntemler (tanımları, özellikleri, sınıflandırılması, uygulamaları, yöntemlerin üstünlük ve sınırlılıkları); ses temelli cümle yöntemi( tanımı, ilkeleri, özellikleri, aşamaları ve uygulaması), ses temelli cümle yönteminin aşamaları doğrultusunda okuma ve yazma öğretimi uygulamaları.

### **Hayat Bilgisi Öğretimi**

Hayat Bilgisi dersinin amaç, kavram ve içeriği, Türkiyede Hayat Bilgisi dersinin tarihsel gelişimi ve diğer ülkelerdeki Hayat Bilgisi dersi yaklaşımları. Hayat Bilgisi öğretim programının kazanım, beceri, kavram v.b. özellikler yönünden incelenmesi, programda yer alan temalar ve temaların içerdiği kazanımların sınıflara göre dağılımı. Hayat Bilgisi öğretiminde temel öğretim becerileri, öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve tekniklerinin Hayat Bilgisi dersinde kullanımına ilişkin çalışmalar-örnekler, Hayat Bilgisi öğretiminde kaynak ve materyal kullanımı, Hayat Bilgisi dersinde değerler ve demokrasi eğitimi, Hayat Bilgisi Programı'na ilişkin örnek uygulamalar ve sınıf içi etkinliklerin değerlendirilmesi.

### **Matematik Öğretimi I**

Matematik öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; matematik öğretiminin tarihçesi (Dünya'da ve Türkiye'de); matematik öğretiminde yararlanılacak öğretme ve öğrenme stratejileri; ilköğretim matematik programının kapsamı, amacı ve özellikleri; belli başlı öğrenme kuramları ve matematik öğrenimi ile ilişkileri; Matematik eğitiminde önemli beceriler, ilişkilendirme, temsiller, iletişim, akıl yürütme, problem çözme (stratejiler, aşamalar, problem türleri, vb.); bilgi teknolojilerini kullanma, çocukta sayı kavramının gelişimi (sayma öncesi gelişmeler, birebir eşleme, kardinal değer, birleştirme, ayırma, karşılaştırma, denklik, azlık, çokluk, vb.); basamak değeri, doğal sayıların oluşumu ve yapısal özellikleri; Aritmetik işlemler, İlköğretim matematik dersi 1. 2. ve 3. sınıf öğretim programındaki ilgili konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri.

### **Drama**

Eğitsel drama teriminin tanımı ve anlamı, benzer terimlerden (Psiko drama, Yaratıcı drama, Drama-Oyun, Drama) farkı, çocuklarla drama uygulamalarının tarihçesi, eğitsel dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları, eğitici dramanın yaş gruplarına ve uygulama alanlarına göre sınıflandırılması, eğitsel drama ortamı ve öğretmen nitelikleri, eğitsel

drama da özel teknikler, eğitsel dramanın değerlendirilmesi, uygulandığı alanın eğitim amaçlarına uygun eğitici drama örnekleri ve yeni örneklerin geliştirilmesi.

### **Ölçme ve Değerlendirme**

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, özdeğerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktıları değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.

### **Sınıf Yönetimi**

Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler).

## **VI. YARIYIL**

### **Fen ve Teknoloji Öğretimi II**

Kavram geliştirme süreçleri ve teknikleri, kavram yanlışlıkları ve kavramsal değişim, öğretim modelleri (probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, öğrenme döngüsü yaklaşımı, çoklu zeka kuramının fen öğretiminde kullanımı vb.), fen öğretiminde ölçme ve değerlendirme: geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları (gözlem, görüşme, proje, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası vb.), Fen ve teknoloji öğretim programına ilişkin örnek etkinlik geliştirme ve sunma.

### **Türkçe Öğretimi**

Türkçe öğretiminde kullanılacak çağdaş yöntem ve teknikler; okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu, anlama becerilerinin geliştirilmesi; okuma güçlüklerinin

tanılanması ve giderilmesi; okuma metinlerinin yapısı; bilgilendirici ve hikaye edici metinlerin öğretimi, metinler arası okuma ve yazma; metinlerden anlam kurma, metinlerle ilgili sorular ve türleri; okuma ve yazma yoluyla eleştirel düşüncenin geliştirilmesi; hızlı okuma ve teknikleri; ana fikir öğretimi ve yöntemleri; okumanın amaçları, türleri ve kuralları; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve anlamanın değerlendirilmesi; İlköğretim Türkçe programının incelenmesi, diğer derslerle ilişkisi, programa ilişkin örnek etkinlik uygulamaları.

### **Sosyal Bilgiler Öğretimi**

Sosyal bilgiler alanı ve özellikleri, Sosyal Bilgiler alanının temel amaçları ve temel beceriler, Sosyal Bilgilerde okuryazarlık, Sosyal Bilgiler alanında temel temalar ve alanlar, Sosyal Bilgiler alanının ilköğretimdeki yeri ve tarihçesi, Sosyal Bilgiler Öğretim programının incelenmesi (kazanım, beceri, tema, v.b.), Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan strateji, yöntem, teknik ve materyaller, bunlarla ilgili örnek uygulamalar, Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi, insan hakları ve değerler eğitimi, Türkiye ve diğer ülkelerdeki Sosyal Bilgiler ders kitaplarından örnekler ve kıyaslamalar.

### **Matematik Öğretimi II**

Kesirler, kesirleri öğrenmede öğrenci güçlükleri, kesirlerin farklı anlamları, kesir modelleri, denklik, karşılaştırma, sıralama, kesirlerle işlemler, ondalık kesirler, ondalık kesirlerle işlemler, program kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Geometri, çocukta geometrik düşüncenin gelişimi, 2 ve 3 boyutlu geometri konuları ve bunların öğretimi, programda bulunan geometri kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Ölçme ve ölçüler, çocukta ölçme fikrinin gelişimi, boyut, alan, hacim, zaman ölçümleri, tartma, paralarımız, programda bulunan ölçme kazanımlarına uygun örnek etkinlikler veri yönetimi, tablo ve grafikler, programda bulunan veri kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Matematik eğitiminde ölçme ve değerlendirme, çoklu ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri.

### **Erken Çocukluk Eğitimi**

Erken çocukluk kavramı, Türkiye’de ve dünyada erken çocukluk ve okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin tanımı, ilkeleri, önemi ve yararları, okul öncesi eğitime temel olan görüşler ve okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, dünyada ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin bugünkü durumu, okul öncesi çocuğunun temel özellikleri ve gereksinimleri, okul öncesi öğretmenin özellikleri, okul öncesi eğitim kurumlarının çeşitleri (anaokulu, kreş

vb.), okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel, sosyal ve eğitsel ortam özellikleri, okul öncesi eğitim döneminde ailenin rolü ve önemi.

### **Topluma Hizmet Uygulamaları**

Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı yada düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması.

### **Okul Deneyimi**

Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

## **VII. YARIYIL**

### **Görsel Sanatlar Öğretimi**

Zihinsel ve duygusal açılarından görsel sanatlar eğitiminin işlevlerini tanıma, grafiksel gelişim basamaklarına göre öğrencilerin gelişim düzeyini saptama, çocuk resmini okuma, programa uygun resim, grafik tasarımı, tekstil tasarımı, mimari tasarım ve geleneksel tasarımları uygulama, resim çizme ve çizim yoluyla görsel, işitsel ve dokunsal algıda farklılaşma, sanat alanıyla öğrenme ve yaratıcılığın gelişimi.

### **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi**

Temel kavramlar (din-kültür-ahlak), müslümanlığın temel ilkeleri, islamiyet ve diğer dinler, ahlak-birey ve toplum ilişkisi, ilköğretim I. kademe 4-5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programının incelenmesi(kazanım, içerik yöntem, v.b.).

### **Trafik ve İlk Yardım**

Ulaştırma politikaları ve Türkiye gerçeği, uzun mesafeli kent içi ulaşımda çağdaş ulaşım yaklaşımları, trafik sorunu ve çözümleri, trafikle ilgili temel kurallar ve kavramlar, trafik eğitimi, ilköğretimde trafik eğitimi ve etkinlikler, kazalar ve ilkyardım, ilkyardımın temel

uygulamaları, hasta ve yaralı taşıma teknikleri, pansuman ve sargılar, doku ve organ bağıışı, kanamalar, yaralanmalar, yanık ve donma, zehirlenmeler, hayvan ısırma ve sokmaları, şok, boğulmalarda ilkyardım.

### **Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı**

Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın gelişimi, Cumhuriyet dönemine ait Türk Edebiyatı eserlerinin incelenmesi, başlıca yazınsal türler; bu türlere ilişkin öğretici örnekler üzerinde incelemeler; Türkiye ve diğer Türk Cumhuriyetlerinden yazınsal türlere ait örnekler, metin çözümlemesi.

### **Etkili İletişim**

Kişilerarası iletişimin tanımı; iletişim modeli, iletişim unsurları ve özellikleri, etkili dinleme ve geri bildirim, kişilerarası iletişimi engelleyen etkenler (kaynak, kanal, alıcı, vb.), iletişimi kolaylaştıran etkenler, duyguların iletişimde rolü ve kullanılması, iletişimde çatışma ve önlenmesi, öğrenci, öğretmen, veli iletişiminde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar, iletişim uygulamaları.

### **Öğretmenlik Uygulaması I**

Uygulama okulunda bir gün içinde yapılacak işleri belirleme, bir günlük plan hazırlama(planın gerektirdiği ortam, materyal ve ölçme araçlarını hazırlama), hazırladığı planı ya da plandaki bazı etkinlikleri uygulama, bir öğrenci için istenmeyen davranışları yönetme planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme, bu dersteki uygulamalar ile ilgili özdeğerlendirme raporu doldurma, portfolyo hazırlama.

### **Rehberlik**

Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri.

### **Özel Eğitim**

Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun

yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar.

## **VIII. YARIYIL**

### **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim**

Birleştirilmiş sınıf kavramı, birleştirilmiş sınıflarda eğitimin önemi; birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenler, birleştirilmiş sınıflarda öğretim programının yapısı, birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi, birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve değerlendirilmesi.

### **Türk Eğitim Tarihi\***

Türk eğitim tarihinin, eğitim olgusu açısından önemi. Cumhuriyetten önceki eğitim durumu ve öğretmen yetiştiren kurumlar. Türk Eğitim Devrimi 1: Devrimin tarihsel arka planı, felsefi, düşünsel ve politik temelleri. Türk Eğitim Devrimi 2: Tevhid-i Tedrisat Kanunu: tarihsel temelleri, kapsamı, uygulanışı ve önemi; Türk eğitim sisteminde laikleşme. Türk Eğitim Devrimi 3: Karma eğitim ve kızların eğitimi, Yazı Devrimi, millet mektepleri, halk evleri. Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin dayandığı temel ilkeler. Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları. Üniversiteler ve öğretmen yetiştirme. Yakın dönem Türk eğitim alanındaki gelişmeler.

### **İlköğretimde Kaynaştırma**

Kaynaştırmanın tanımı ve temel ilkeleri; kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri; kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki durumları, diğer öğrencilerle olan sosyal ilişkileri ve öğretim durumları; kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları ve uygulanması; kaynaştırma programının bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenmesi; kaynaştırma eğitime ilişkin yöntem ve teknikler; yarı zamanlı ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları ve değerlendirme.

### **Öğretmenlik Uygulaması II**

Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama.



## **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**

Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım.”

Milli eğitimimizin belirlenmiş amaçları vardır ve bu amaçları yakalayabildiği ölçüde başarılıdır, diğer kurumlardaki gibi.“Her kurumun belirli kuruluş amaçları vardır. Bu amaçlar basitten karmaşığa doğru bir seyir takip eder. Basit ve yakın hedefler gerçekleştirildikçe karmaşık ve uzak hedeflerin gerçekleştirilmesi daha kolay olur. Etkililik bir kurumun bireyin kendisi için belirlediği hedeflere ulaşma derecesine işaret eder. Kurumlar bireyler hedeflerini gerçekleştirebildikleri ölçüde etkili; hedeflerinden uzaklaştıkları ölçüde etkisiz kabul edilirler” (Tatar, 2003)

Doğal olarak kurumların ki kurum olarak baktığımızda okullar ve bunların bağlı olduğu Milli Eğitim Bakanlığının hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için öğretmenin etkililiği ve verimliliği önemli ölçüde paya sahiptir. “Eğitim sisteminin amacına uygun öğrenciler yetiştirebilmesi, iyi yetişmiş ve mesleğinde söz sahibi öğretmenlere bağlıdır” (Özden 2003:16,akt.Bozkurt,Turan,2010). Bu nedenle eğitim ve öğretimde istenilen başarı ve verimi almak için alanında iyi yetişmiş ve etkili öğretmenlere ihtiyaç vardır. Etkili öğretmen, öğrencinin uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğrenmesine yardımcı olan öğretmendir (Özyurt,1999).

Öğretmenin etkililiği farklı şekillerde yorumlanmıştır.Bazı uzmanlar etkililikten akademik yeterliliği anlarken bazıları ise öğretmenlerin sosyal yönlerini öğrenci üzerindeki hakimeyetini anlamıştır.“Geçmişten günümüze iyi öğretmende bulunması gereken özelliklerle ilgili araştırmalar ve sonuçlar birbirinden farklıdır. Örneğin Arthea araştırmacıların etkili öğretmenin özelliklerini ölçülebilir ve ölçülemez olmak üzere ikiye ayırdıklarını belirtmektedir. Ölçülebilir olanlar şunlardır: Etkili öğretmen bilgilidir, iyi eğitimlidir, konuları üst düzeyde anlar, çocuk ve gençlerin nasıl öğrendiğini ve nasıl teşvik edileceğini bilir. Etnik ayrımcılık hakkında bilgi sahibidir, ırkçılığı, sınıfçılığı, cinsiyet ayrımcılığını ve bunlarla nasıl baş edileceğini bilir. Bilgiyi aktarırken uygun öğretim yöntemleri kullanır. Öğretim kararlarını verirken esnekler. Birkaç başat amaca yoğunlaşır, neyi niçin öğrettiğini bilir, isteklerini öğrencilere açıkça belirtir, öğrencilere gerekli durumlarda uygulama fırsatı verir ve geribildirimde bulunur. Nasıl soru soracağını,

öğrenciyi nasıl motive edeceğini bilir. İçinde çeşitli etkinliklerin yer aldığı ayrıntılı bir ders planı hazırlar, öğrencilerin başarı düzeylerinden hareketle sürekli değerlendirmeler yapar”(Tatar, 2003).

Mustafa Tatar’ın etkili öğretmenlikle alakalı J.S.Artea’nın In the Classroom adlı kitabından şu şekilde alıntı yapmış “Artea’ya göre etkili öğretmenin ölçülemez özellikleri ise şunlardır: Sağlam bir ahlaki karaktere sahiptir, çocuklardan hoşlanır, öğretmeyi ister, duyarlılık ve sebat gösterir, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ile sınıfın ihtiyaçlarını dengeler, kendine güveni tamdır, sabırlı, enerjik, empatik ve sıcaktır, isteklidir, kendisi ve öğrencileri için yüksek hedefler belirler, metne mutlak anlamda bağlı kalmaksızın konuşur, sezgisi güçlüdür, verimli çalışır, yaptıklarıyla gurur duyar, öğretime mümkün olduğunca çok zaman ayırır”(Tatar, 2003).

Çağlayan(2002) etkili öğretilende bulunması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

“-Değerleri keşfeden, kişilik gelişimini önemseyen evrensel rehberdir.Başkası değil kendisidir.

-Karanlıkla mücadele eden hakikat lambasıdır. Gecenin karanlığında sıkıntı çekmemek için gündüzden kandilini hazırlayan kisidir.

-Bilgiğin ve aklın gerçek bekçisidir. Bilgisizliğin düşmanıdır.

-Yanında oturulacak, sohbetinden zevk alınacak bilgin kişidir.

-Görevini sabırla yapar, önyargılı değildir. Söylenmez, söyler.

-Uyuşuklara hareket, ürkeklere cesaret, sasıranlara yön verir.

-Birikimini çevresindekiler ile paylaşır. Vericidir, veren elin, alan elden üstün olduğunu söyler.

-Çalışkan ve arşivcidir. Her öğrenci için zihninde bir dosya açar. Mezun olanları zihin arşivine kaldırır. Meraklı ve ilgilidir. Tembelliği sevmez.

-Olgun mesajları ile taklitçi değil, öz değerlerine bağlı ve saygılıdır.

-Karnenin sol tarafı kadar sağ tarafı ile de ilgilenir.

-Kimi zaman toprak gibi ağır, kimi zaman su gibi hafiftir.

-Küçük, büyük tüm bilgilere önem verir düşünmeyi öğretir. Aklın bir faaliyeti olan düşünce ile varlığını tanır. Mevlana: “İnsanın varlığı düşüncedir, gerisi et ve kemiktir.”

-İz bırakan, unutulmayan, yol gösterici eğitimciler dünü tanıyan, bugünü yaşayan, yarına hazırlanan kisidir.”

Bütün bu ifadelerden yola çıkıldığından öğretmenin etkililiği ve etkinliği oldukça önemlidir ve bütün bu özelliklerin tamamının bir kişide bulunması mümkün görülmez ama mutlaka öğretmen etkili olabilmek için çabalamalıdır. “Kuşkusuz, ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her aşaması önemlidir. Tüm aşamalarda eğitim faaliyetini yürüten eğitimcilerin etkili olmak gibi bir zorunlulukları vardır. Fakat temel bilgi ve becerilerin öğrenildiği, daha karmaşık öğrenmelerin alt yapısının olduğu ve her şeyden önce öğrenmeye karşı bir tutumun olduğu ilkokul yılları daha bir önem kazanmaktadır. Pek çok araştırmacı bu yıllardaki yaşantının önemine; öğretmenin etkili veya etkisiz olmasının ne kadar ciddi sonuçlar doğurabileceğine dikkat çekmektedir. Bu yıllarda öğrencinin tek bir öğretmenin olması ve eğitiminin neredeyse tamamen ona emanet edilmesi durumu daha da hassaslaştırmaktadır. Aile çevresi eğitimlerine yeterince katkı sağlayamadığı için özellikle toplumun alt katmanlarına mensup öğrenciler açısından öğretmenin önemi daha da belirgindir”(Tatar,2003).

Çalışanların etkililiğinin kurum etkililiğine dönüşeceği gerçeği herkes tarafından kabul edilecek bir ifade olsa gerek.“Kurumlar etkili sonuçlar alabildikleri ölçüde bir anlam ifade ederler. Etkisizlik bir kurum açısından karşılaşılabilecek en olumsuz özelliklerden birisidir. Dolayısıyla eğitim programları öğretmen adaylarına etkililik araştırmalarında ortaya çıkan özellikler kazandırılmak üzere planlanmalıdır. Bu durum, hem toplumun eğitim kurumlarından hoşnut olması hem de bu kurumların varlığını devam ettirebilmesi açısından gereklidir”(Tatar,2003).

## **2.5. Farklı Alanlardan Sınıf Öğretmeni Alınma Sebepleri ve Sınıf Öğretmenliği Tercihi**

Uygun işlerde uygun kişiler çalıştırıldığında verim alınacağı bir gerçektir “Örgütlerde işler, personel eliyle yürütülür ve örgüt başarısındaki temel faktör de iş görenlerdir. Nasıl ki “tüccar malını satarken değil, alırken kazanmakta” ise, örgütler de ellerindeki kadrolara uygun nitelikteki iş görenleri alırken başarılarını sağlam temellere dayamak zorundadırlar. Uygun nitelikleri taşımayan iş görenlerin işe alınması başarıyı olumsuz yönde etkiler ve örgüt beklenen hedeflere ulaşmakta güçlük çeker (Kalkandelen, 1979,akt. Demirtaş,2005,s.2). Hiçbir sistemden, sistemi işletecek personelin niteliğinin üzerinde bir hizmet üretmesi beklenemediğinden”(Ağaoğlu,1997, akt.Demirtaş,2005) eğitim sistemleri de ancak işe alınan öğretmenlerin nitelikli olması yoluyla etkili olabilirler” (Demirtaş,2005).

Devletler oluşturmak istedikleri toplum sistemi için eğitim politikasında yapacakları değişikliklerle isteklerine kavuşma konusunda sıkıntı çekmeyeceklerdir. “Öğretmen, eğitim örgütlerinin temel taşı niteliğinde olup, araştırmalar sonucu geliştirilen devletin eğitim politikasını uygulamaya koyar, uygulama sonuçları ile bu politikaları etkiler, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan faydalanır fakat aynı zamanda bu çalışmalarla iç içe olup politika ve uygulamalara problem oluşturur. Eğitim sistemini yenilemek isteyen ülkeler reform çalışmalarına, öğretmen yetiştirme programlarından başladıkları ölçüde başarılı olurlar”(Varış, 1973, akt.Demirtaş,2005). “Bundan dolayı, eğitim ve öğretimde, iyi yetişmiş öğretmenlere sahip olunmadıkça, hedefler çok iyi belirlenmiş, ders konuları fonksiyonel olarak seçilip organize edilmiş olsa bile, beklenen sonucun gerçekleşmesi mümkün değildir”(Demirtaş,2005).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesi öğretmenliği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımladıktan sonra bu mesleğe hazırlığın genel kültür, alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanacağını belirtir. Aynı kanunun 145. maddesi, öğretmenlerin öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarından veya bunlara denkliği kabul edilen yurtdışı yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar arasından Milli Eğitim Bakanlığı'na seçileceğini belirtir(Ada,Baysal,2010) Yasal çerçeve böyle olmasına rağmen, Türkiye’ de öteden beri sınıf öğretmeni ihtiyacının önemli bir ölçüde öğretmen yetiştiren kurumlar dışından karşılandığı görülmektedir. Bu eğitim sorunu hiçbir dönemde çözülemeyen ve her zaman güncelliğini bir konu olmuştur.

Eğitim bir sistem işleyişidir ve bu sistemde bütün öğeler sistemin sağlıklı çalışması konusunda aynı öneme sahiptirler. “Sosyal bir sistem olarak eğitim; öğrenci, öğretmen ve eğitim programları öğelerinden oluşmaktadır. Kuşkusuz bu temel öğelerin tümü oldukça önemlidir. Yetiştirilebilmesi, bu öğeler arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu olmasına bağlıdır Ancak öğretmenin, öğrenciyi ve eğitim programlarını etkileme gücü oldukça fazladır. Çünkü devamlı kalkınma sürecinde rol alacak hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, bağımsız, araştırmacı, yapıcı, kısaca çağdaş insanı öğretmen yaratacaktır(Aydın, Şahin, Topal,2008)

Farklı kurumlardan öğretmen atamasının yapılması öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilen bir meslek olduğu düşüncesini çağrıştırmaktadır. “Cumhuriyetten önce, öğretmen yetiştiren kurumların dışında öğretmen ataması çok yaygın bir şekilde

görülmektedir. Bu durumun; öğretmen yetiştiren kurumların yetersizliği ya da herkesin öğretmenlik yapabileceği düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir. Cumhuriyetin ilanından sonra, öğretmen yetiştirme sorununu gidermek için birçok çalışmalar yapılmış ve öğretmen niteliğinin yükseltilmesi için çabalar harcanmıştır. Fakat yine de öğretmen atamasında hem nitelik, hem de nicelik bakımından yaşanan sorunlar giderilmemiştir”(Çetin,2006)

“Alan dışından öğretmen atanmasına ilk kez, 1860’ larda başlanmıştır. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi,”Darümualliminde tahsil etmiş olan muallimlerin mekatib-i umumiyeye muallim olmak için sairlerine hakk-ı rüçhanı (öncelik hakkı) olacaktır” der. Bu ifade, başka kaynaklardan da öğretmenliğe geçiş yolunu açık bırakmış ve bu durum Osmanlının son dönemlerine kadar süreklilik göstermiştir” (Akyüz,1994,akt.Demirtaş,2005).

Bazı dönemlerde sınıf öğretmeni olabilmek için lise mezunu olma şartı alım için yeterli görülmekteydi.“11 Ekim 1960 tarihli bir kanunla, lise ve dengi okul mezunları ile Üniversite ve Yüksek Okullardan mezun olamadan ayrılanlar bir kurstan geçirilerek, askerliklerini köylerde ilköğretim öğretmeni olarak yapmışlardır. Bunlardan isteyenler, 26 Temmuz 1963 tarihli bir kanunla, sürekli olarak öğretmenliğe geçmişlerdir. 5 Ocak 1961 tarihli ve 222 sayılı İköğretim ve Eğitim kanunu ile, orta okul ve dengi okullardan mezun olanlardan 18 yaşını tamamlamış olanlar, bir kurstan geçirilerek muvakkat öğretmen olarak ilköğretilere atanmış, lise ve üstü okul mezunları da yine bir kurstan sonra orta dereceli okullara öğretmen olarak atanmışlardır”(Akyüz,1993,akt.Çetin,2006).

1960’larda lise ve dengi okullardan mezun olanların öğretmen olarak atanmasından sonra 1970’ler ise diğer fakültelerden mezun olanlar formasyon alarak öğretmen olarak atanmışlardır.“1970’lerden itibaren, çeşitli fakültelerden mezun olan, fakat öğretmenlik yapmak isteyenler bir “pedagojik formasyon”dan geçmek zorunda idiler. Bu formasyon,Eğitim Fakültelerine göre, yeterli ya da yetersiz biçimde veriliyordu. En son 1997 ve 1998 yaz tatillerinde MEB, çeşitli Fakülte mezunlarından atadığı binlerce öğretmene (Eğitim Fakülteleri ile işbirliği yaparak ya da yapmadan) 40 iş günü içinde tamamlanan öğretmenlik formasyonu kursları açmıştır. Tüm formasyon programları 1998–1999 öğretim yılında YÖK tarafından kaldırılmıştır. 2001’de bazı programlar yeniden açılmıştır”(Çetin,2006).

Sınıf öğretmeni yetiştirmede bakanlık ile yök çalışmasının aktif olmaya başlamasıyla sınıf öğretmeni yetiştirme daha akademik bir çalışma halini almıştır. Buna bağlı olarak “1988-1989 öğretim yılına kadar sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksekokullarının eğitim süreleri YÖK’ün 23 Mayıs 1989 tarihinde aldığı 89.22.876 sayılı kararla dört yıla çıkarılmış ve Eğitim Fakülteleri ile eşit düzeyde eğitim vermeye başlamıştır. 1992 yılında Eğitim Yüksekokullarının bir kısmı Eğitim Fakültesine dönüştürülmüş bir kısmı ise Sınıf Öğretmenliği bölümü olarak mevcut Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. Sınıf öğretmenliğinin statüsünü olumlu yönde etkileyecek bu düzenlemenin ardından bir takım olumsuz gelişmelerle karşılaşmıştır. Bu düzenleme planlı bir şekilde yapılmadığından sınıf öğretmenliği bölümleri birkaç yıl boyunca mezun verememiş ve ciddi boyutlarda sınıf öğretmeni açığı doğmuştur. Bu açığı kapatmak için MEB’in talebi üzerine üniversitelerde en az 26 hafta süreli ve 21 kredilik pedagojik formasyon kursları açılmış ve çeşitli fakülte mezunları bu kursları tamamlayarak sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır. O dönemde pedagojik formasyon kurslarının üniversitelerde belirli bir standart doğrultusunda yürütülmediği, bazı eğitim fakültelerinde 26 haftadan çok daha az süreli, yoğunlaştırılmış formasyon kurslarının uygulandığı ve ihtiyaçtan fazlası kursiyer mezun edildiği dikkat çekmektedir (YÖK, 2007, akt. Özoğlu, 2010).

Bakanlık öğretmen ihtiyacını kapatabilmek birazda oy kaygısıyla her lisans mezununu sınıf öğretmeni olarak atamıştır. “MEB 1996’da, her fakülte mezunlarından başvuranları sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Bu şekilde, onbinlerce kişi, hiçbir öğretmenlik formasyonu almadan ve sınavsız mesleğe girmiştir. Bu tür atamaların öğretmenliğin meslekleşmesini ve saygınlığını olumsuz etkileyeceği açıktır. 1996 yılında, yapılan bu atamalar günümüzde bile hala tartışmalara neden olmaktadır” (Çetin, 2006). Alan dışından sınıf öğretmenliğine yapılan atamalara atamayı yapan kişiler haricinde her kesimden haklı olarak tepki almışlardır. Fakat ortada da bir gerçek vardır ve binlerce kişi yıllardır bu şekilde öğretmenlik yapmaktadır.

Özellikle 2000 yılının birinci çeyreğine kadar eğitim fakülteleri dışındaki farklı fakültelerden mezun olan kişiler gerekli sınıf öğretmenliği formasyonu aldıktan sonra DMS’de de başarılı oldukları takdirde sınıf öğretmenliği yapmaya hak kazanmışlardır.

2002/2 Öğretmen Atama Kılavuzununun 2. maddesinde, toplam 5750 kadroya sınıf öğretmeni atamasının yapılacağı belirtilmiş, anılan maddenin (a) fıkrasında, bu kadroların 5000’inin eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olanlar ile eğitim

fakültelerinin sınıf öğretmenliği dışındaki programlardan mezun olup, sınıf öğretmenliği sertifikası bulunanlar için kullanılacağı, (b) fıkrasında da, bu kadroların 5000'inin ise fen ve edebiyat fakültelerinin, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1.6.2000 günlü ve 340 sayılı kararında, herhangi bir alan öğretmenliğine kaynak gösterilen programlardan mezun olup sınıf öğretmenliği sertifikası bulunanlar için kullanılacağı öngörülmüştür. Anılan Kılavuzun Atanacaklarda Aranacak Koşullar başlığı altında düzenlenen 3.1. maddesinin j bendinde ise; DMS, DMS-Öğretmenlik 2000 KMS veya KPSS sınavlardan en az birisine girmiş ve en az 70 puan almış olmak koşuluna yer verilmiştir" (MEB,2002).

Son alan dışından atanan sınıf öğretmenleri 2002 yılında göreve başlamışlar, "2002 yılında M.E.B tarafından, sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin, mezun oldukları branşlara ve atanma sayılarına bakıldığında; sınıf öğretmeni olarak atanması yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni mezunu değil, Fen-Edebiyat Fakültesi ya da Eğitim Fakültesi mezunu olduğu görülür. Örneğin; İstanbul'a sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin 78'i sınıf öğretmenliği mezunu, 42'si eğitim fakültesi, 800'ü ise fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Ağrı'ya sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin 2'si sınıf öğretmenliği mezunu, 20'si eğitim fakültesi, 145'i ise fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Van'a atanan sınıf öğretmenlerinin 1'i sınıf öğretmenliği, 64'ü eğitim fakültesi, 435'i ise fen-edebiyat fakültesi mezunudur. İstatistiklere bakıldığında bu örnekler çoğaltılabilir"(www.meb.gov.tr, 2003,akt.Sadioğlu,Oksal,2008).

Dışardan bakıldığında özellikle sınıf öğretmenliğinin yaptıkları toplum nezdinde küçümsenir ve unun herkes tarafından yapılacağı düşünülür.Fakat özellikle okuma yazma öğretiminde alan mezunu ile olmayan arasındaki fark inanılmaz derecede ortaya çıkmaktadır. "Sınıf öğretmenliği alanındaki açığı kapatmak amacıyla alan dışından atanmaların ilköğretim okullarında görevlendirilmesi uygulamaları tam anlamıyla sınıf öğretmenliğinin gerektirdiği niteliklere sahip olmayan kişilerin eğitim sistemine öğretmenlik göreviyle atanmalarına neden olmuştur. Başlangıcıyla birlikte öğretmenlik mesleğiyle ilgili birtakım olumsuzlukları beraberinde getiren bu uygulamaların doğrudan etkisi altında olan alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin 1.sınıfta ve daha çok ilkokuma yazma öğretiminde sorun yaşadıkları ve buna bağlı olarak farklı sorunların yaşandığı farklı araştırmalarda ortaya konulmuştur"(Nargül,2006).

Farklı alanlardan mezun olmuş kişilerin sınıf öğretmeni olarak atanmalarının sebeplerini Saygılı(2006) benzer araştırmasında şu şekilde maddelendirmiştir.

- “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
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”(Saygılı,2006).

Cemal Arı ise yaptığı çalışmada şu sonuca varmıştır: “Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin bu mesleği seçmelerindeki sebep ise; bu mesleği iş kapısı olarak görmeleri ve çalıştıkları iş yerinden ve mesleklerinden memnun olmadıkları için sınıf öğretmenliğini seçmiş olmalarıdır”(Arı, 2001).

“Milli eğitim Bakanlığı, Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programı dışındaki programlardan mezun olup da sınıf öğretmenliği sertifikasına sahip olanların sınıf öğretmenliğine atanma uygulamasına son vermiştir. Kimlerin öğretmen olabileceği daha önce 340 no’lu Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile belirlenmekteydi ancak bu karar, 12.7.2004 tarih ve 119 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile kaldırılmış ve öğretmenliğe atanma şartları yeniden düzenlenmiştir”(MEB, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığının almış olduğu bu kararla sınıf öğretmeni olarak sadece Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği mezunları atanmıştır. Bu durum siyasilerin oldu bittileriyle bir ülkenin kaderiyle nasıl oynandığının açık bir kanıtı olarak arşivde yerini her zaman alacaktır. Sınıf öğretmenliğine atanmış kişiler sınıf öğretmenliği mezunu olmadıkları için özellikle birinci sınıf okuma yazma öğretiminde sorunlar yaşamışlardır. Sınıf öğretmenliği seçimi büyük oranda ülkenin işsizlik problemiyle doğrudan alakalıdır. Çeşitli fakültelerden, farklı bölümlerden mezun olan kişiler öncelikle kendi alanlarında iş bulmak isteyecekler ki aile ve toplumun onlardan beklentileri doğrultusunda toplum tarafından



kutsal ve eski saygınlığı olmasa da öğretmenlik konusunda çok fazla düşünmedikleri(sınıf öğretmeni alanın dışında lisans eğitimi almış birisi olarak bende de ) apaçık ortadadır. Sadece öğretmenlik mesleğinin seçiminde değil aynı zaman diğer mesleklerin seçiminde de sınava dayalı seçimlerin yapılması tercih edenler açısından sıkıntı yaratacaktır. “Tercih nedenlerinden diğer bir tanesi de şüphesiz insanların geleceklerini üç saat civarındaki sınavlarla belirleyecek olmaları ve ortaöğretimde etkin bir yöneltmenin olmamış olmasıdır. 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”(Saygılı,2009)

Konuyla alakalı Behçet Oral’ın 1997-1998 eğitim öğretim yılında yapmış olduğu çalışmada farklı alanlardan sınıf öğretmeni olarak atanmış kişilerin öğretmenlerin ancak çok az bir kısmının(% 16,8)” bundan sonra sınıf öğretmeni olarak göreve devam etmek istiyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Yine bu konuda öğretmenlerin% 39.6’sının”ileride mutlaka branş öğretmenliğine ya da branşıyla ilgili bir mesleğe geçmek istiyorum” seçeneğini ve % 44.2’sinin ise “branş öğretmenliğine ya da branşıyla ilgili bir mesleğe geçmek istiyorum ancak sınıf öğretmeni olarak da çalışmaya devam edebilirim” seçeneğini işaretledikleri gözlenmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre, sınıf öğretmenliğinde kalma ya da ileride kendi branşlarına geçme konusundaki tercihlerine ilişkin görüşleri mezun oldukları alanlara göre incelendiğinde şunlar görülmektedir:

Eğitim Fakültesi mezunlarının beşte üçünden fazlası (% 61.8) ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ise yarısından fazlası (% 54) ileride mutlaka branş öğretmenliğine ya da branşıyla ilgili bir mesleğe geçmek istediklerini belirtmektedirler. Fen Bilimleri Alanı’ndan mezun olanların % 52.9’u ve Sosyal Bilimler Alanı’ndan mezun olanların ise

% 47.4'ü branş öğretmenliğine ya da branşıyla ilgili bir mesleğe geçmek istediklerini ancak sınıf öğretmeni olarak da çalışabileceklerini belirtmektedir. Bundan sonra göreve devam etmek isteyenlerden; Sosyal Bilimler Alanı mezunlarının % 19,2, Fen Bilimler Alanı mezunlarının % 18,1 ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ise % 16 olduğu görülmektedir. Bundan sonra sınıf öğretmeni olarak görev yapmak isteyen Eğitim Fakültesi mezunlarının oranı ise diğer gruplara göre çok düşük (%7,3) olduğu görülmektedir.

Her ne sebeple olursa olsun hangi alandan mezun olursa olsun hiç kimse iddia edemez ki sınıf öğretmenliğine atanmış alan dışından atanan öğretmenler işlerini ellerinden gelenin en fazlasıyla yerine getirmek için cansiperane çalıştıklarını hiç kimse görmezden gelemez. 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.

Sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler kendi işlerini iyi bilecekler ve diğer atanan öğretmenlerin birkaç adım ötesinde olacaklardır. Ancak yapılan işin sevilmesi, çalışma koşullarına uyum vb. birçok durum, bu öğretmenler için bir ilerleme, işlerini en iyi yapma duygusunu edinmelerini sağlayacaktır.

## **2.6.Farklı Alanlardan Atanan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar**

Hiçbir bilgi sahibi olmadığın bir konuda sana yetki verildiğinde nasıl şaşkınlık ve acemilik yaşayacaksın sınıf öğretmeni olarak atanmış farklı alanlardan mezun öğretmenlerin bu türde sıkıntı yaşamaları oldukça sık rastlanılan bir durum olsa gerek. “Farklı bölümlerden mezun olmuş ve sınıf öğretmeni olarak atanmış öğretmenlerde mesleklerinin ilk yıllarında meslekleriyle alakalı eğitim almamış olmalarına bağlı olarak bir takım sorunlar yaşamış olabilirler. Alan dışından atananların okullarda karşılaştıkları problemler her zaman önemli bir yer oluşturmaktadır. Bu sadece ilkokuma yazma öğretimi ve diğer derslerin öğretiminde karşılaştıkları sorunlarla sınırlı kalmayıp, değişik açılardan çocukların gelişimine olumlu katkı bulunamamaları ile de ilgilidir”(Eroğul, 1999,akt.Nargül,2006).

Akyüz (1998)'e göre “Dışarıdan atananların okullarda karşılaştıkları problemlerin başında, öğretim ilke ve yöntemlerini bilmemeleri gelmektedir. Bunu, eğitim öğretim planlarını hazırlama güçlüğü, Pedagoji ve Psikoloji bilmemeleri yüzünden çocukların gelişme ve öğrenme süreçlerini algılayıp değerlendirememesi, onlara rehberlik yapamama ve eğitim teknolojilerini kullanamama vs. gibi sorunlar izlemektedir” (Efe, 1998:25, akt.Nargül,2006).

Oksal ve Sadioğlu'(2008) yaptıkları Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olan Öğretmenlerle Başka Alanlardan Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerinin İlk okuma Yazma Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Karşılaştırılması araştırmasında ilk okuma yazma öğretimine yönelik eğitim aldığını ifade eden öğretmenlerin % 47,7'si sınıf öğretmenliğinden, %26,2'si başka alanlardan mezun öğretmenlerdir. İlk okuma yazma öğretimine yönelik eğitim almadığını ifade eden öğretmenlerin %19,5'inin başka alanlardan, % 6,7'sinin ise sınıf öğretmenliğinden mezun öğretmenlerden oluştuğu görölmektedir. Bu eğitimi almayan öğretmenlerin oranının, bu eğitimi alan öğretmenlerin oranından oldukça düşük olsa bile, yine de azımsanamayacak çoğunlukta (%26,2) olması, ilk okuma yazma öğretiminin, çocuğun yaşamındaki önemi düşünöldüğünde, “ İlk okuma Yazma Öğretimi” ne yönelik eğitim almadan yapılan ilk okuma yazma eğitiminin ne kadar sağlıklı olabileceği, konusunda endişeleri de beraberinde getirmektedir. Çünkü alan dışından atanan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliğine yönelik bir eğitim almamaları özellikle mesleklerinin ilk yıllarında alan bilgisi eksikliği, meslek bilgisi eksikliği ve öğrencilere rehberlik konusunda çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına yol açmaktadır.

Çelik(1998). Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalizasyonu çalışmasında alan dışından gelen aday sınıf öğretmenlerinin en önemli sosyalleşme sorunu olarak, ön sosyalleşmenin hiç olmaması olarak ifade etmektedir. Çelik, Örgütsel sosyalleşme sürecinin üç temel evresinden biri olan örgüte girmeden önceki dönemde, alan dışından gelen aday öğretmenler, öğretmenliğin dışında tamamen farklı bir eğitim görmüştür. Örneğin veteriner fakölte mezunu bir aday sınıf öğretmeni, beş yıllık yükseköğrenimi süresince sadece veterinerlik mesleğine yönelik olarak yetiştirilir. Oysa sınıf öğretmenliği özel bir ihtisas mesleğidir. Sınıf öğretmenliği, branş öğretmenliğinden ve anaokulu öğretmenliğinden oldukça farklı bir yetişme biçimini gerektirir. Dolayısıyla branş ve anaokulu öğretmenlerinin de özel bir eğitimden geçmeden, sınıf öğretmenliğinde başarılı olmaları mümkün değildir. Özellikle alan dışından gelen aday sınıf öğretmenlerinin aldığı eğitim, sınıf öğretmenliğine atanmaları açısından bir sıfır ön sosyalleşmedir. Bu bakımdan alan dışından gelen aday sınıf öğretmenlerinin güçlü bir örgütsel sosyalleşme sürecinden geçirilmesi, eğitim sistemimizin geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Örgütsel sosyalizasyon, örgüte ilişkin mesleki rol performansını yükseltmek için gerekli bilgi değer ve davranışların öğrenilmesi sürecidir.

Tekışık'a göre (2000), "1974'ten itibaren öğretmen yetiştirmeye gereken önem verilmemiş, 1989 yılına kadar üniversite sınavlarında en düşük puanları alan öğrenciler öğretmen yetiştiren okul ve fakültelere alınmışlardır. 1970'li yıllarda Eğitim Enstitüleri'nde anarşik olayların da etkisiyle 70 bin kadar öğrenciye 40-50 günde öğretmenlik diploması verilmiştir. Bu sırada öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için mektupla da öğretmen yetiştirilmiştir. Bakanlık, elinde üniversite diploması olan, başka yerde iş bulamayan 200 binden fazla üniversite mezununu öğretmen olarak atamak zorunda kalmıştır. Bu uygulama 1999 yılına kadar zaman zaman devam etmiştir. Özel alan eğitimi görmeyen ve pedagojik formasyonu bulunmayan bu öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri de sağlanamamıştır. Böylece Milli Eğitim Temel Kanunu'nda özel ihtisas mesleği olarak tanımlanan öğretmenlik, başka yerde iş bulamayan üniversite mezunu herkesin yapabileceği basit bir iş durumuna düşürülmüştür"(Tekışık,2000).

Elbette sınıf öğretmenliğinden mezun olanlarda bu mesleği yapma konusunda sıkıntı yaşayabilir fakat alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin adı üstünde alana iat bilgilerinin olmaması sıkıntı yaratacaktır. "Bu şekilde atanarak öğretmen olanlarda genel kültür ve pedagojik formasyon tam olsa da özel alan bilgileri eksik olacaktır. Öğretmenlik formasyonu, alan bilgisinin yerini alamaz. Önce alan bilgisi sonra formasyon gelmelidir"(Büyükkaragöz ve diğerleri 1998, s.6,akt. Çiftçi,2008).

Yılman (1992) a göre, "yeterli mesleki formasyonu bulunmayan ve benlik tasarımı öğretmenliğe uygun düşmeyen bir kimsenin öğretmenlikte verimli olması beklenemez. Öğretmen adayı öncelikle kendini öğretmenlikle özdeşleştirmeli, verilecek mesleki değerleri yeterince özümseyebilmelidir"(Çiftçi,2008).

Milli Eğitim Bakanlığı alan dışından öğretmen atamalarına sebep olarak yeterli sayıda istenilen alan mezununun olmamasını göstermektedir. "Bakanlığa göre, 1996 yılı itibariyle, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının bazı programları, bakanlığı ihtiyacından az, bazıları ise fazla mezun vermektedir. Örneğin, Almanca, Biyoloji, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Kimya ve Matematik gibi branşlarda öğretmen fazlalığı bulunurken sınıf öğretmenliği branşında 22. 075 yeni öğretmene ihtiyaç vardır. Oysa, YÖK'ün verdiği rakamlara göre, aynı yıl, tüm eğitim fakültelerinden mezun olan sınıf öğretmeni sayısı sadece 3. 910'dur. Başka bir deyimle eğitim fakülteleri, Bakanlığın mevcut sınıf öğretmenliği ihtiyacının ancak % 17. 7'sini karşılayabilmektedir. İzlenen kontenjan politikası sürdürüldükçe bu açık devam edecektir. Bu yanlış kontenjan politikası, MEB' ı

ciddi sorunlarla karşı karşıya bırakmakta, sayıları yüz binleri bulunan ihtiyaç fazlası öğretmen adayı ise kendi branşlarında öğretmen olamadıkları için mağdur ve mutsuz olmaktadır”(Öztürk, 2001).

Planlı bir çalışmayla öğretmen ihtiyacı daha verimli şekilde giderilebilirdi. “Kısa vadede öğretmen açığını branş dışı atamalarla kapatmak yerine, eldeki mevcut öğretmenlerin daha sistemli ve daha planlı ve belirli standartlara göre yapılması ve bu yolla öğretmen açığının kapatılmaya çalışılması eğitimin verimliliği açısından daha yararlı gözükmetedir”(Korkmaz,2008).

Battal ve arkadaşlarının (1998)’ın Farklı branşlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar adlı çalışmalarında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin değerlendirmelerinde önem sırasına göre; % 18,2’sinin “Fiziki Şartlar”, % 17,7’sinin Meslek Bilgisi Yetersizliği’,% 14,3’ünün Yöre halkının Tutumu, %10,4’ünün Araç-Gereç Yetersizliği ”, % 9,4’ünün “Yönetici ve Öğretmenlerin Tutumlarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Fiziki şartlardan sonra, meslek bilgisindeki yetersizliklerin en önemli sorun olarak algılanması dikkat çekicidir. Pedagojik formasyon kurslarının sınıf öğretmelerinin meslek bilgilerindeki yetersizlikleri gidermelerinde katkı sağlamaları umulmaktadır (Battal ve diğerleri,1998).

Şahin ve Sabancı’nın(2008) de konu ile ilgili yaptıkları Farklı Branşlardan Atanan İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeyleri yaptıkları araştırmada alan dışından atanan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla alakalı görüşleri:

“İlköğretimin temel kavramlarına ilişkin bilgi ve becerileri ile bu kavramların öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal özelliklerini ilişkilendirebilme becerileri açısından öğrenme ortamını öğrencilerin gereksinimlerine ve özelliklerine yönelik olarak hazırlamada güçlük çektiklerini ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde görev alanlarına giren yaş gurubunun psikolojik, zihinsel ve fiziksel özelliklerini anlamada ve yönlendirmede; öğrencilere öğretilmesi öngörülen bilgiyi tanımlamada, yapılandırmada ve örgütlemeye; öğretilmesi öngörülen bilgi ve kavramların nasıl öğretilbileceğine ilişkin yöntem belirleme ve uygulamada göz ardı edilmemesi gereken güçlüklerle sahip oldukları görülmektedir.”

Genel olarak branşında görev yapan öğretmenlerin farklı branşlardan görevlendirilen öğretmenlerin yeterliklerini düşük düzeyde algıladıkları belirlenmiştir ki burada farklı alanlardan sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin meslektaşları ve dolayısıyla görev

yaptıkları kurumda aidiyet duygusunun gelişip gelişmemesini, mesleğe olan bakışının değişip değişmeyeceği konusunu da düşünmekte fayda var.

Müfettişler, yöneticiler ve mezun oldukları branşta görev yapan sınıf öğretmenleri, farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin, pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik, mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlik, program geliştirme ve içerik bilgisi, okul, aile ve çevre ilişkileri ile ilgili zaman zaman öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikte davranışlar sergileme başarısı gösterebilseler bile genel olarak yetersiz olduklarını düşünmektedirler.

Şahin (1995) konu ile alakalı İlkokullarda Sınıf Okutan Branş Öğretmenlerinin Alan Ve Meslek Bilgilerinin Yeterlik Düzeyi adlı çalışmasında farklı alanlardan sınıf öğretmeni olarak atananların aşağıdaki konularda yetersiz oldukları görüşünü ifade etmiştir.

“1-Sınıf öğretmenliği alanı ile ilgili yönetsel metinleri yeterince bilmemektedirler.

2-Sınıf öğretmenliği görevinin gerektirdiği eğitsel etkinlikleri; planlama, uygulama ve değerlendirmede zorluk çekmektedirler.

3-Sınıf öğretmenliği alan bilgisi düzeyleri yetersizdir.

4-Sınıf öğretmenliği görevinin gereklerini yeterince yerine getirememektedirler.

5-Eğitsel etkinliklerle ilgili basit araç ve gereçleri hazırlamada zorluk çekmektedirler.

6-Grup çalışmasını yönetecek temel bilgiye yeterince sahip değillerdir.

7-Sınıf öğretmenliği görevini benimseyememişlerdir.

8-Çalıştıkları ortama uyum sağlayamamaktadırlar.

9- Birlikte çalıştıkları öğretmen ve yöneticiler ile sağlıklı iletişim kuramamaktadırlar.

10-Öğrenci seviyesine inmede zorluk çekmektedirler” (Şahin,1995).

Esra Nargül’ün 2006 yılında yaptığı Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlk okuma Yazma Öğretimindeki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları sorunlar adlı çalışmasında ilköğretim müfettişleri ve alan dışından atanan sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, belirlenen sorunlar şunlardır:

“-İlk okuma ve yazma öğretiminin planlama safhasında birtakım sıkıntılar yaşamaktadırlar.

-Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili eğitsel etkinlikleri ve basit araç ve gereçleri hazırlamada sıkıntı çektiklerini ifade etmektedirler.

-Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili değişiklikleri ve yönetsel metinleri, bilimsel çalışmaları, yazılı kaynakları yeterince takip edemediği tespit edilmiştir.

-Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemi hakkında bilinçli uygulama becerisine sahip olamadıklarından, kendilerine özgü farklı uygulama yöntemlerine başvurmaktadır.

-Sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretiminde çözümlene yöntemini gereklerine uygun bir şekilde planlamamalarından ve diğer sınıf öğretmenleriyle erken okuma yazmaya geçirme yarışına girmelerinden kaynaklı, okuma yazma süresini zamanından önce veya geç tutma şeklinde yanlış uygulamalara gitmektedirler.

-İlk okuma yazma öğretiminde çözümlene yönteminde uygulanan devrelerin olması gereken süreden önce geçilmeye çalışılması sıklıkça karşılaşılan sorunlardandır.

-İlk okuma yazma öğretiminde çözümlene yönteminin ses ve hece devresinde, öğretim faaliyetlerini düzenlemede, öğrenci düzeyine inememede, öğrenciyi derse güdülemede, müfettişlerle sorunlarını rahatlıkla paylaşamama gibi konularda sıklıkla sorun yaşamakta ve bilinçli ya da bilinçsizce bu davranışları yapmakta olduklarını ifade etmektedirler.

-Okul yöneticileri ve diğer sınıf öğretmenleri ile yeterli iletişim kuramamaktadırlar.

-Velilerle iletişimde sorunlar yaşadıklarından bahsetmekte sürekli olarak okuma yazma öğretiminde bilinçsiz veli müdahalesi ile karşı karşıya geldiklerini belirtmekte ve öğrenci devamsızlığı konularını olumluya kanalize edebilecek etkiyi gösteremediklerinden yakınmaktadırlar.

-İlk okuma ve yazma öğretiminde yaşadıkları sıkıntıyı okul yöneticileri, diğer sınıf öğretmenleri ve ilköğretim müfettişleri ile rahatça paylaşamadıklarını ifade etmektedirler.

-Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin çoğu kendi branşlarına geçmek için bekleyiş içindedir.

-Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine hizmet içinde verilen ilk okuma yazma öğretimi öğretmenler için nitelikli ve yeterli olamamaktadır.

-Ses temelli cümle yöntemine geçiş konusunda ciddi rehberliğe gereksinim duymakta ve bu konuda aşırı kaygı duyduklarını ifade etmektedirler”(Nargül,2006).

Öğrencinin her şeyden önce öğretmeni model aldığı gerçeğini göz önünde bulundurduğumuz da özellikle ilk okuma yazma döneminde öğretmenin alan bilgisi oldukça önem kazanmaktadır. “İlköğretimin temel taşı olan ilk okuma yazma öğretimi konu alanı olarak özel bir öneme sahiptir. Çünkü çocuklar ilköğretimde temelini alacağı okuma, yazma, anlama ve anlatım becerilerini ileriki öğrenme yaşantılarında da kullanacaktır. Çocuklar yanlış öğrenim yaşantılarına sahip olursa bu durum onların ileriki

öğrenim yaşantılarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Bu sebeple ilk okuma yazma öğretimi, konu alanında gerçekten hizmet öncesinde ve hizmet içinde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerce gerçekleştirilmelidir. Bu açıdan bakıldığında ilk okuma yazma öğretiminde öncelikle önemli olan öğretmen davranışlarıdır. Çünkü öğrenme yaşantılarını oluşturmak, kılavuzlamak öğrencide anadil öğretiminin hedefleri doğrultusunda kalıcı izli, istendik davranış değişikliğini oluşturmak nitelikli öğretmen davranışları ile mümkündür. Öğretimde, öğrenci öncelikle öğretmen davranışlarını model alır”(Nargül,2006).

### **2.7.Alan ve Alan Dışından Atananların Lisans Ders Programı**

Günümüz dünyasında artık bir saat sonra olabilecekler hakkında kimsenin bir malumatı olamamaktadır. Teknolojik yaşam, siyasi yaşam ve buna bağlı olarak sosyal yaşamdaki hızlı değişmelere bu değişimleri takip edebilenler uyum sağlayabilmektedirler, dolayısıyla öğretmenlerimizin de bu gelişmelere direkt uyum sağlamaları hitap ettikleri grup açısından oldukça önemlidir. “Günümüzde teknolojideki hızlı değişme ve gelişmelerin bir sonucu olarak toplumun yapısı hızla değişmekte, buna bağlı olarak da eğitimin amaçlarında, yöntemlerinde ve öğretmenlerin rollerinde farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Toplumu oluşturan fertlerin bu hızlı gelişme ve değişmelere kolay uyum sağlayabilmesi nitelikli bir eğitim ve çok iyi yetişmiş öğretmenlerle mümkün olabilir. Öğrencinin niteliklerinin öğretmenin nitelikleri ile doğru orantılı olduğu düşünülürse sistemin başarıya ulaşmasında öğretmenin rolü daha iyi anlaşılabilir”(Nargül,2006).

Oğuzkan (1982)’a göre “Öğretmen yetiştirme, çok boyutlu ve geniş kapsamlı bir konudur. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, bir dereceye kadar stajyerlik dönemi ve bu dönemdeki izleme ve değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi alt konular ve bunlarla ilgili özellikler tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girmektedir” (Sahin, 1995:21,akt. Nargül,2006).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atamasında özellikle en büyük alımın gerçekleştiği 1996 yılında mezuniyet alanına bakmaksızın alan dışından atama gerçekleştirmiştir.“1996 yılı ikinci atama döneminde 10000 sınıf öğretmeni kontenjanına karşın çoğu ziraat, su ürünleri, işletme ve diğer fakültelerden mezun 47000 başvuru olmuştur. Bu başvuruda bulunanlardan pedagojik formasyon sertifikası olup olmadığına bakılmaksızın sınıf öğretmeni olarak atmaları yapılmış ve ileriki dönemlerde hizmet içi eğitimden geçirilmişlerdir”(Demirtaş,2005).



Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler lisans eğitimleri boyunca meslek derslerini görerek mesleğe atıldıklarında en azından alan bilgisi ile alakalı sıkıntı çekmemektedirler. “ilköğretimin Kademesini içeren ilkokul öğretmenliğini; üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği bölümleri sağlamaktadır. Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan bireyler 4 yıllık bir eğitimin sonunda ilkokul öğretmeni olarak mezun olmakta ve MEB tarafından ilköğretimin Kademesine öğretmen olarak atanmaktadır. Bu dört yıllık eğitim süresince bireylere Matematik öğretimi, Türkçe öğretimi, Sosyal Bilgiler öğretimi, İlk okuma ve Yazma öğretimi vb. derslerin öğretimlerinin nasıl yapılacağı ve bu derslerle ilgili bilgiler verilmektedir. Sınıf öğretmenliğinden mezun olan bir kişi ilköğretimin I. Kademesinde gerekli olan bilgilerle birlikte bir öğretmenin göstermesi gereken davranışları en iyi şekilde öğrenmekte ve göstermektedir”(Eroğul, 1999:28,akt.Nargül,2006).

Araştırmamıza konu olan farklı alanlardan mezun olmuş kişilerin sınıf öğretmeni olarak atanması, atanmış bu öğretmenlerin lisans eğitimi esnasında gördükleri dersler veya lisans eğitimlerini sürdürdükleri esnada kendi fakültelerinde almış oldukları pedagojik formasyon sertifikalarını incelediğimiz de alan dışından atanmış sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni yeterliliklerini en azından kağıt üzerinde alamamış olduklarını görmekteyiz.

Diğer ülkelerde öğretmen yetiştirme başlığında batı Avrupa ülkelerinden Almanya’da öğretmen adaylarının okudukları dönemde uzun süren bir uygulama eğitiminden geçirildiklerini ifade etmiştik. Bu uygulamanın da en sağlıklı şekilde bizde uygulanması gerekir. “Öğretmen yetiştirme ve atama sürecinin oldukça iyi değerlendirilmesi gerekir. En ideali öğretmenin göreve başlamadan önce yetiştirilmesidir. Sınıf öğretmeni yetiştirme eğitim sürecinde yaşanan sorunları ve değişik kaynaklardan gelen sınıf öğretmenlerini meslek içinde yetiştirme sorunları en gerçekçi ve kalıcı şekilde çözümlenmeden istenen hedeflere ulaşamayız”(Nargül,2006).

“Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler okul hayatları boyunca kendi meslek yaşamlarında ve mesleğini geliştirme çabası doğrultusunda girecekleri sınavlarda yardımcı olacak dersleri görmektedir. Bu dersleri alırken üniversitede bölümlerde uzmanlaşmış, akademik çaba göstermiş öğretmenlerden eğitimlerini almaktadır”(Korkmaz,2008,s.).

Eğitim fakültesinin herhangi bir öğretmenlik programıyla sınıf öğretmenliği bölümü dersleri arasında formasyon dersleri hariç hiçbir benzerlik bulunmamaktadır. Dolayısıyla hiçbir eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği teknik olarak da olsa yapamayacağını ifade

etmekte fayda vardır. Eğitim Fakültesi öğretmenlik bölümü ile sınıf öğretmenliği bölüm derslerini karşılaştırsak. “Genel kültür dersleri ve pedagojik formasyon derslerinin benzer olduğu görülmektedir. Ancak alan derslerinde farklılaşma olduğu yansımaktadır. Verilen formasyon dersleri de bunu göstermektedir. Formasyon derslerinde ilk okuma yazma öğretimi, fen bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi gibi derslere yönelik öğretim verilmiştir. Tek dönemlik olan bu kurslar genelde üniversitelerin bünyesinde verilmiştir”(Korkmaz,2008).

Eğitim fakülteleri haricinde diğer fakültelerden mezun olan ve sınıf öğretmeni olarak atanmaların lisanslarında almış oldukları derslere bakıldığında özellikle sınıf öğretmenliğini direkt ilgilendirecek derslerin olmadığını ya lisans eğitimi esnasında yada sonradan pedagojik formasyon dersleri aldıkları görülmektedir.

**Tablo 4. Farklı Alanlardan Sınıf Öğretmeni Olarak Atananların Almış Oldukları Pedagojik Formasyon Dersleri**

<b>Dersin Adı</b>	<b>Kredi sayısı</b>
<b>I.Dönem</b>	
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3 -0 -3
Gelişim ve Öğrenme	3 -0 -3
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3 -2 -4
Türkçe Okuma Yazma Öğretimi	2 -2 -3
Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	2-2 -3
<b>1.Dönem Toplamı</b>	<b>13 -6 -16</b>
<b>2. Dönem</b>	
Fen Bilgisi Öğretimi	2 -2 -3
Matematik Öğretimi	2 -2 -3
Türkçe Öğretimi	2 -2 -3
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	3 -0 -3
Okullarda Uygulama	2 -6 -5
<b>2. Dönem Toplam</b>	<b>11-12-17</b>

Tablo 4,Korkmaz(2008)

Tablo incelendiğinde verilen formasyon dersleri diğer fakülte mezunlarına 33 kredi olarak 2 döneme yayılmıştır. Branş öğretmenliği mezunlarına bir dönem sıkıştırılmıştır.

Sertifika programı, 1997 - 1998 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuş ve 1998-1999 öğretim yılında ise, 34 eğitim fakültesinde sertifika programı açılmıştır. 2000 yılı Mayıs ayında yapılan değerlendirmeler sonucu, 01.06.2000 tarihinden itibaren 25 kredilik sınıf öğretmenliği sertifika programının kapsamı daraltılarak eğitim fakültelerinin 16 bölümü ile sınırlandırılmıştır. İlköğretim (Sınıf) Öğretmenliği Sertifika Programı 33 kredi / saattir (MEB, 2004).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 26.11.2004 tarihli, 155 sayılı kararında, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün 30.09.2004 tarih ve 4663 sayılı teklif yazıları üzerine "Pedagojik Formasyonu Olmayan Öğretmenler için Pedagojik Formasyon Kursu Programı'nın ekli örneğine göre kabulü kararlaştırılmıştır.(MEB, 2004,c:88).

Atandıktan sonra öğretmenlere aşağıdaki tablo dahilinde pedagojik formasyon dersi verilmiştir.

**Tablo 5. Göreve Başladıktan Sonra Farklı Alanlardan Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlere Verilen Pedagojik Formasyon Kurs Programı**

Sıra No:	DERSİN ADI	KREDİSİ	TOPLAM DERS SAATİ SAYISI
1	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	2	28
2	Gelişim ve Öğrenme	3	42
3	Öğretimde Plânlama	3	42
4	Ölçme ve Değerlendirme	2	28
5	Özel Öğretim Yöntemleri	3	42
6	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2	28
7	Sınıf Yönetimi	2	28
8	Rehberlik	3	42
TOPLAM		20	280

## AÇIKLAMALAR:

1.Belirtilen Dersler; Eğitim Fakülteleri Öğretmenlik Programlarında okutulan Pedagojik Formasyon dersleri olup, aynı zamanda YÖK tarafından Öğretmen Yetiştirme Programlarında uygulanan derslerdir.

Bu program okullara ataması yapılan aday öğretmenlere uygulanacağından, Okul Deneyimi-I, Okul Deneyimi-II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile belirtilen derslerin uygulama saatlerine yer verilmemiştir.

2.Program yaz (tatil) aylarında belirli merkezlerde toplanacak aday öğretmenlere en az iki aylık bir süreyle uygulanabilir. Ancak bu program öğretmenlerin branşları esas alınarak adaylık dönemi içerisinde sonuçlandırılır.

3.Kurslarda görev yapacak öğretim elemanları; üniversiteler ile Bakanlığımıza bağlı kurumlarda görev yapan ve bu alanda yeterliliğe sahip yönetici, müfettiş ve öğretmenlerden temin edilebilir (Tebliğler Dergisi Sayı:2567, cilt:67,Aralık 2004).

### **2.8. Uyum**

Bir bütünün parçaları arasında bulunan uygunluk, ahenk(T.D.K.) olarak tanımlanmış Türk Dil Kurumunca uyum. Dolayısıyla eğitim öğütlerinde eğitim işiyle uğraşan tüm personelin tanımda verildiği üzere bir bütün olarak ahenk içerisinde bulunmaları, çalışmaları gerekir.

“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”(Saygılı,2009).

Uyum kişilerin buldukları çevreyle olan ilişkisini ve en önemlisi kendi mutluluğunun anahtarınıdır. “Her mesleğin belli değer ve ölçütleri vardır. Bir mesleğin gerektirdiği yeterlikler ve eğitim biçimi, diğer mesleklerden farklıdır. Adaylık evresini başarıyla tamamlayan kişiler, o mesleğin bir üyesi olma hakkını kazanabilir. Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin yoğun bir hizmet içi eğitim sürecinden geçirilmesi ve verimliliklerinin artırılması bir zorunluluk olarak görülmektedir”(Çelik,1998).

“Kişi- örgüt uyumu örgütün değer kalıpları ile bireyin değer kalıpları arasındaki uygunluğu kapsar. Bu uygunluk birey-durum etkileşimini değerlendirmede bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Çünkü değerler ilişkilere dayanır. Örgütler, iş gören ile işi arasında “iyi bir uyum” kurma ve sürdürmek için önemli sayılabilecek kaynaklar seferber ederler.

Çünkü bireyin davranış ve tutumları örgütün sosyal çevresinden ve değerlerinden etkilenir. Aynı şekilde örgüte uyumda bireyin de aktif rol alması beklenir”(Kartal,2009).

Okulda sosyal ağları en fazla yaygın ve sıkı olan örgüttür. Etkili ve verimli okulların oluşması okulda ki uyumla paralel olarak gerçekleşecektir. “Bir okulda kalite ve yenilikte önde gitmek, okulda herkesin haklarına saygılı olmak, takım halinde çalışmak ve en iyi eğitim hizmetini sunmak paylaşılan örgütsel değerlerdir. Saphier ve King(1985), etkili okulların temel değerlerini; kolektiflik, uygulamaya önem verme, yüksek başarı beklentisi, dürüstlük ve güven, yönetsel destek, sorun çözmeye yönelik karar verme, açık iletişim, saygılı ve onurlu olma şeklinde sıralamaktadır. Okulun örgütsel değerleri, öğretmen ve öğrencilerin temel beklentilerini bütünleştirmelidir. Öğretmenler arasında eğitsel değerler açısından oluşturulan uzlaşma, eğitim ve öğretim çalışmalarında ortak ölçütlerin oluşumuna yardımcı olur”(Çelik, 2000: 103–105,akt.Kartal,2009).

Kısaca uyum sağlanmadan hiçbir kurumda başarı sağlanamayacağı gibi okullarda da uyum sağlanmadan başarı kolaylıkla sağlanamayacaktır. “Okullarda başarılı, verimli bir eğitim-öğretimin sağlanabilmesi için uyumun sağlanması neredeyse bir zorunluluktur. Personelin (öğretmen, idareci, hizmetli ve diğer çalışanlar) birbirleriyle iyi anlaştığı, öğretmen – öğrenci ilişkilerinin samimi ama seviyeli olduğu bir okulla, bunun tam aksi durumların yaşandığı bir okuldaki eğitimin kalitesi kesinlikle bir olmayacaktır. Böyle bir okul 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”(Saygılı,2009,s.45).

## **2.9. Verimlilik**

“Genel olarak verimlilik, bir üretim ya da hizmet sisteminin ürettiği çıktı ile , bu çıktıyı yaratmak için kullanılan girdi arasındaki ilişkidir (Prokopenko,1992,akt.Özdemir,1995). “Verimlilik, çeşitli mal veya hizmetlerin üretimdeki kaynakların emek, sermaye, arazi, malzeme, enerji, bilgi-etken kullanımını diye tanımlanabilir. Yüksek verimlilik, aynı miktar kaynakla daha çok üretmek ya da aynı girdiyle daha çok çıktı elde etmektir. Verimlilik aynı zamanda sonuçlarla, bu sonucu elde etmek için harcanan zaman arasındaki ilişki olarak da tanımlanabilir”(Prokopenko, 1992,akt.Özdemir,1995).

Verimliliğin diğer bir tanımı ise; “Belirli bir işin, istenen özellikler çerçevesinde en az masrafla, en az enerji ve kaynak harcayarak en kısa zamanda yapılmasına denir. Başka bir

ifadeyle, verimlilik belirli bir amacın en düşük maliyetle, gerçekleştirilmesidir” (Kaya, 1993, s.63,akt. Dinçer,2002). Bu tanımlarda yola çıkarak verimliliğin aslında üretim sürecinde kaynak israfının olmaması ve kaynakları en etkin şekilde kullanabilme olduğunu görmekteyiz

Verimlilik örgütlerin var olma mücadelesinde ve bir adım öteye geçme arzularında en önemli sırayı almaktadır. “Çağdaş dünyanın ekonomik sorunlarını çözümlenecek anahtar kavramlarından biri de “verimliliktir. 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”(Alpkent,1992,akt.Nizam,2006).

“Verimlilik, yalnızca işleri daha iyi yapmak değil, daha önemlisi, doğru işleri daha iyi yapmaktır. Bu bölümün amacı, verimlilik programı yöneticilerinin ilgilenmeleri gereken temel etmenleri yada “doğru işleri” belirlemeye çalışmaktır. Bir verimlilik artırma programında nelerin ele alınması gerektiğine değinmeden önce, verimliliği etkileyen faktörleri gözden geçirmek gerekir. Verimlilik faktörleri iki temel gruba ayrılır:

-Dış (denetlenemeyen) faktörler,

-İç (Denetlenebilen) faktörler

Dış faktörler, bir işletmenin denetimi dışında, iç faktörler ise işletmenin denetiminde olan faktörlerdir” (www.ikademi.com)

“Verimliliğin artırılması sadece yöneticilere ve onların politikalarına ait bir sorumluluk değildir, herkesin katkısını gerektirir. Verimlilik bilincinin toplumun her kesiminde yaygınlaştırılması ve verimliliğin bir yaşam biçimi haline dönüştürülmesi toplumsal bir ihtiyaçtır.

Verimlilik kurumda herkesi ilgilendiren bir kavramdır çünkü

-Çalışanlar daha iyi çalışma koşullarında ve daha kısa çalışma süresinde daha çok ücret alır

-İşveren yeni yatırım imkânları yaratacak kaynaklar sağlar

-Üretici daha ucuz maliyetle yüksek kazanç elde eder

-Ülke sağlıklı bir büyüme ile hızla kalkınır

-Verimlilik düzeyi ülkenin rekabet gücünü belirler

- Verimlilik artışı istihdamı artırır
- Verimlilik artışı milli gelir düzeyinde artışa yol açar” (www.butso.org.tr)
- “Kurumlar aşağıdaki yöntemleri ve dikkat edilecek yöntemleri göz önünde bulup uygulayarak kurumlarında verimliliği arttırabilirler -İş gereklerine uygun personelin işe alınması
- Eşit işe eşit ücret ilkesi ile ücret dengesini sağlama
- Personelin yerleştirilmesi, yükselme ve terfilerine ilişkin sistematik bir yapının kurulması
- Başarı düzeyini değerlendirecek ve teşvik edecek sistemin oluşturulması
- Personelin işin gereksinimleri doğrultusunda eğitiminin sağlanması” (www.butso.org.tr)

### **2.9.1.Eğitimde Verimlilik**

“Eğitim ve verimlilik kavramları bilinen insanlık tarihi kadar eskidir. Çünkü bu kavramlar insanlık yaşamının en önemli boyutlarını oluşturmaktadır. Tek kaygısı beslenme ve barınma olan ilkel insan, süreç içerisinde doğayı denetlemeye çabalamış ve zamanla doğadaki diğer canlılara karşı aklını kullanmayı öğrenmiştir. İnsanların bir arada yaşamaları, bildiklerini başkalarına öğretmeleri ve kısıtlı kaynakları akılcı kullanmaları eğitimin ve verimliliğin ilk uygulamaları olarak kabul edilmektedir”(Demirci,2011).

“Eğitimde verimlilik, önceden kararlaştırılan ya da saptanan amaçlara, öğrencilerin ne ölçüde ulaştıkları veya istenilen niteliklerin ne kadarının kazanıldığıнын bir ifadesidir” (Demirtaş, 1991, s.29,akt. Dinçer,2002).

“Eğitimde verimlilik kuramı, sekiz öğrenme, modelini esas alan (Caroll 1963, Cooley-Leinhardt 1975, Bloom 1976, Harnischfeger- Wiley 1976, Benett 1978, Gagne 1977). binlerce araştırmanın meta analizi sonucunda Walberg1 tarafından ileri sürülmüştür. Bu sekiz okulda öğrenme modeli birbiriyle karşılaştırılarak, farklılıkları ortaya konmuştur. Walberg, eğitimde verimlilik kuramını geliştirirken mevcut modellerdeki öğrenci davranışları ve öğretimi içine alan “öğretimin kalitesi, öğretime ayrılan zaman, güdüleme ve öğrenci yeteneği” gibi temel dört faktöre ek olarak ev, sınıfın sosyal ortamı, okul dışındaki akran grupları ve okul dışındaki boş zamanların değerlendirilmesi gibi çevreden gelen faktörlere de yer vermiştir. Bu temel faktörlerin her biri sınıftaki öğrenme için gerekli, fakat tek tek yeterli değildir. Sınıfta öğrenmenin oluşması için yukardaki faktörlerin her birinin minimum düzeyde olması gerekli görülmektedir. Walberg buna

azalan kazanç kanunu demektedir. Bu temel faktörler birbiri ile değiştirilebilir, birbirinin yerini alabilir”(Akkoyunlu, Gücüm,1988).

Ülkeler, şirketler en büyük yatırımın insana olduğu gerçeğiyle verimliliğin sağlanması konusunda ve eğitim noktasında ciddi yatırımlar yapmaktadırlar. “Eğitim aynı zamanda pahalı ve maliyeti yüksek olan bir süreçtir. Yani eğitim meyvesini geç verir, ancak bir kez vermeye başladıktan sonra da devam eder. Çünkü eğitilmiş insan her alanda verimlidir. Son derece uzun ve pahalı olan eğitim yatırımının da bu nedenle verimli olması büyük önem taşımaktadır. Ülkeler her alanda olduğu gibi eğitimde de verimliliğe önem vermek zorundadırlar. Eğitimde verimlilik kavramıyla bu süreç içerisinde yetiştirilen öğrencinin nitelikli olması anlaşılmalıdır. Bu nedenle nitelikli eğitim bütün ülkelerin gündeminde ön sıralarda yer almaktadır. Eğitim süreci sonucunda elde edilen çıktının veya nihai ürünün kalitesi verimlilikte daha ön planda yer almaktadır” (Demirci,2011).

Eğitimde verimlilik ve ürün mantığında çıktının insan olduğu düşünüldüğünde eğitime yatırılan her sermayenin yüksek verimlilikte ürünler elde edeceği gerçeğini bir kez daha hatırlamak zorundayız. “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”(Saygılı,2009).

Eğitimde verimlilik iki etkenin kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir. “Birinci etken, devletin bireylerin verimini arttıracacağı ve dolayısıyla GSMH’nın artacağı, buna ek olarak kişiler arasında fırsat eşitliği ve sosyal adaletin gerçekleşeceği için eğitim arzını arttırmasıdır. Diğeri, eğitim finansmanının belli bir kısmını karşılayan bireylerin daha yüksek hayat standartlarına erişmek için eğitim taleplerini arttırmalarıdır (Bican,1987,akt. Duyar,1989). Eğitim arz ve talebinin giderek artması son çeyrek yüzyıldan beri eğitim kesiminin gelişmesini sağlarken, bu durum gereksinmelere karşı her ülke ekonomisinde kısıt olan ‘mali’ ve vazgeçme maliyetleri şeklinde meydana gelen ‘insan kaynaklarının harcanmasına neden olmaktadır”(Duyar,1989).

Milli eğitim politikasının oluşmadığı ülkelerde buna bağlı olarak eğitimde verimlilikten bahsedilmesi oldukça güçtür. Verimlilik doğru işlerde doğru kişilerin istihdam edilmesi



sürecidir aynı zamanda. İktisat mezunu, veterinerlik mezunu, su ürünleri mezunu vb. farklı alanlardan atanan kişilerin sınıf öğretmeni olarak atanmasıyla eğitimde istenilen verimlilik sağlanması mümkün görülmemektedir. “Eğitimde verimliliğin sağlanamadığının kanıtı olarak, kişiler yetiştirildikleri branşların ya altında ya da dışında çalışmak zorunda kalmaktadır. Bu arada en fazla mağdur edilen alan ise maalesef öğretmenlik mesleği olmaktadır. Örneğin, branş öğretmenlerinden hiçbiri veteriner ya da tornacı olamazken, yükseköğretimin herhangi bir bölümünden mezun olan birisi, mesleki formasyon almamış olsa bile kolaylıkla öğretmen olabilmektedir. Bu durum, hem bireylerin yaptıkları işe yabancılaşarak verimli olamamalarına, hem de zaten kıt olan kaynakların amaç dışı ve boşa harcanmasına neden olmaktadır”(Dinçer,2002).

Bir ülkenin kalkınmışlığı ülkenin eğitime yaptığı yatırımla orantılıdır. “Bir ülkenin geleceği eğitimle şekillenmektedir. Eğitime verilen önem ülkeye verilen önemdir aynı zamanda. Yıllarca çözülemeyen meseleler önümüzde durdukça eğitimden de istenen verimi alamamaktayız. Eğitimin en çok tartışılan yönü öğretmen yetersizliği, müfredat zayıflığı, sürekli değişen programlar, sınıfların kalabalığı ve alt yapı eksikliğidir” (Türk,2011).

Eğitim sisteminin verimliliği eğitim sistemine müdahalede bulunan iç ve dış etmenlerin kendileriyle, birbirleriyle olan etkileşimlerinde ve var olan işlevlerini yerine getirip getiremedikleriyle alakalıdır. “Eğitim sisteminin verimliliği, sistemi oluşturan alt sistemlerin ve sisteme etki eden dış sistemlerin kendilerine düşen işlevlerini gerektiği gibi yapmalarıyla sağlanabilir. Konuya bu açıdan bakıldığında, eğitim sisteminin başarılı olmasında rol oynayan onlarca iç ve dış etkenlerden söz edilebilir. Örneğin, eğitimde verimliliği etkileyen okul, yönetim, öğretmen, program, araç, gereç, öğrencinin hazır olduğu, arkadaşları, öğrenci sayısı, bina ve sınıfların düzenlenişi, eğitici olmayan iş görenler, ders ve kaynak kitapları vb. iç öğeler olarak; ana, baba, iş çevresi, eğitim müdürlükleri, teftiş organı, merkez örgütü, başta devlet ve siyasal kurumlar olmak üzere öteki kurumlar, ülkenin demografik yapısı, ülke coğrafyası ve yerleşim birimlerinin genel yapısı, toplumun etnik özellikleri, genel geçer toplumsal değerler ve inanç örüntüsü vb.de dış öğeler olarak sayılabilir. Doğaldır ki, verimliliği etkileyen bu öğelerin her biri ayrı bir makale konusu olacak kadar önemli ve irdelenmesi gereken konulardır”(Dinçer,2002).

Verimlilik bugünden yarına oluşacak bir gerçek değildir. Dolayısıyla eğitimde de verimliliğin sonuçlarını kuşaklar sonra görebiliriz. “Eğitim pahalı ve maliyeti yüksek olan

bir süreçtir. Yani eğitim meyvesini geç verir, ancak bir kez vermeye başladıktan sonra da devam eder. Çünkü eğitilmiş insan her alanda verimlidir. Son derece uzun ve pahalı olan eğitim yatırımının da bu nedenle verimli olması büyük önem taşımaktadır. Ülkeler her alanda olduğu gibi eğitimde de verimliliğe önem vermek zorundadırlar. Eğitimde verimlilik kavramıyla bu süreç içerisinde yetiştirilen öğrencinin nitelikli olması anlaşılmalıdır. Bu nedenle nitelikli eğitim bütün ülkelerin gündeminde ön sıralarda yer almaktadır. Eğitim süreci sonucunda elde edilen çıktının veya nihai ürünün kalitesi verimlilikte daha ön planda yer almaktadır”(Demirci,2011).

Eğitimde verimlilikten toplumun beklediği daha özel bir ifadedir. Okul başarısı eğitimin başarısını ifade eder. “Toplumun gözünde eğitim kavramı ile okulun özdeşleştiği, eğitimle ilgili sorunların, yakınmaların, aslında okulla ilgili sıkıntılar olduğu söylenebilir. Gerçekten de eğitim sisteminin yetiştirmeyi düşündüğü insanlar, saptanan ilke ve amaçlar doğrultusunda okulda yetiştirilir. Planlanmış eğitim etkinliklerinin uygulanma, izlenme ve sınanma durumlarının tamamına yakın bir bölümü okul ortamında olanaklıdır. Bu duruma göre sistemin verimi okuldan gelmektedir. Bu nedenle de “eğitimin verimliliği” yerine “okulun verimliliği” kavramının kullanılması, pek de yanlış olmaz. Bir okulun verimliliğinin temel göstergesi ise başarılı öğrenci yetiştirmektir”(Dinçer,2002).

Okullarımızın başarılı olabilmelerini Dinçer (2002) şu şekilde ifade etmiştir. “Sonuç olarak, artık okullarımız klişeleşmiş işlerden kurtarılmalıdır. Okullar çevrelerindeki baş döndürücü gelişme ve değişmelere uyum sağlamak zorundadır. Okullarımız, “bilgi toplumuna” dönüşmeye başlamış toplumlara yetişebilmek için tez elden yapısal, yönetsel ve fiziksel anlamda değişikliğe gitmek zorundadır. Bunun yolu ise, öğrencilerin niteliğinin yükseltilmesinde etkili olan, okul içi ve okul dışı olanakları en iyi tanıyan ya da değerlendirebilecek konumda bulunan, yönetim formasyonuna sahip, mesleğini seven, insan hakları, özgürlük, demokrasi, laiklik vb. değerleri özümsemiş, bilimsel ve teknolojik yenilik ve değişmelere açık okul yöneticilerinin yetkilerini arttırmaktır. Ancak “iltifat” edilmeyen yönetici ve öğretmenlerden “marifet” beklenemeyeceğinin de unutulmaması gerekir”(Dinçer,2002).

### 2.3. Konu ile ilgili araştırmalar

İlgili literatür taranmış ve ilgili araştırmalar araştırma problemindeki kronolojik sıraya uyularak aşağıda belirtilmiştir.

şahin (1995), Ankara İlkokullarında yapmış olduğu “İlkokullarda Sınıf Okutan Branş Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Alan ve Meslek Bilgilerinin Yeterlik Düzeyi”adlı araştırmasında; ilkokullarda sınıf okutan branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği alan bilgilerinin, sınıf öğretmenliği programlarından mezun, ilkokul öğretmenlerinden daha az olduğu; branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği görevini yerine getirirken karşılaştıkları mesleki sorunların, çözümlenemeyecek boyutta köklü sorunlar olmadığı fakat bu durumun sınıf öğretmenliğinin bir öğretmenlik dalı olarak gelişimini engelleyebileceği; sınıf ve branş öğretmenlerinin yetiştirilme programlarının bu iki grubu uzmanlaştırmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Küçükahmet (1996)’in “Öğretmen Yetiştirme” üzerine yapmış olduğu bir araştırmada; öğretmen ihtiyacını gidermek için açılan pedagojik formasyon programlarının uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar tartişılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda MEB’lığının öğretmen ihtiyacını eğitim fakültesi mezunlarınca karşılayamadığı alanlarda öğretmenlik meslek bilgisi programlarıyla 4 yıllık lisans mezunlarına belge verme yolunun kapatılması mümkün olmadığı, bu durumda önemli olanın bu tür programlarda ortaya çıkacak problemleri çözerek programların niteliğini arttırmak ve özellikle de suni programlar yaratarak programları karmaşalı hale getirmemek olduğu önerilerinde bulunulmuştur (Eroğul, 1999).

Çetin ( 1997), “Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlkokullara ve İlköğretim Okulları Birinci Kademesine Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Branş Öğretmenlerinin Meslekle İlgili Sorunları ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentileri” adlı araştırmasında; sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin “öğretim faaliyetleriyle” ,”öğrencilerle”, “okul yöneticileriyle” ve “müfettişlerle” genel olarak sorunlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sorun gruplarındaki sorulara ilişkin görüşleri genel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken, cinsiyetlerine göre “öğrencilerle” ve “müfettişlerle” ilgili sorunlarına ilişkin görüşlerinde bayanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Meslekteki kıdemi fazla olan öğretmenlerin az olanlara oranla daha az sorun yaşadıkları veya meslekteki kıdem arttıkça öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların azaldığı şeklinde yorumlanmıştır.

Efe (1998), “Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini araştırmış ve su sonuçları elde etmiştir: Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler “eğitim etkinliklerinin planlamasına ait davranışları müfettiş, yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre “ara sıra” gerçekleştirmektedirler. Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler, kendilerini “eğitim etkinliklerinin planlanması” yönünden “çoğunlukla” başarılı bulmaktadırlar. Bu öğretmenlerin “eğitim etkinliklerinin planlamasına ilişkin yeterlikleri hakkında müfettiş, yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu üç grup aynı görüşlere sahiptir; eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler ile müfettiş, yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kaygas (1998), Sınıf Öğretmenliğine Atanan Branş Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliğine Uyum Sağlama Sorunları isimli araştırmada, hizmet içi eğitim almış öğretmenler ile almamış öğretmenlerin, alan ve meslek bilgilerinin düzeyleri arasında pek bir farkın olmadığı görülmüştür. Hizmet içi eğitim kurslarında bu öğretmenlere, sınıf öğretmenliğinin gerektirdiği alan ve meslek bilgilerini arttırıcı derslerin yeterince verilmediği sonucu çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça, öğretmen ve velilerle iletişim ve işbirliği düzeylerinin de genel olarak arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre doyum sağlama düzeyleri incelendiğinde; öğretmenlerin meslekteki kıdemleri artsa bile sınıf öğretmenliğinden doyum sağlama düzeylerinin değişmediği görülmüştür. Sınıf öğretmenliğinden beklentilerini gerçekleştirme düzeyi konusunda, hizmet içi eğitim almış öğretmenler beklentilerini biraz olsun gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenliği yapan branş öğretmenlerine uyum sağlamaları konusunda en fazla kendi meslektaşları olan öğretmenlerin yardımcı olduğu görülmüştür. En az yardımcı olanların ise müfettişler olduğu belirtilmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin orta düzeyde yardımcı oldukları, müfettişlerin ise en az düzeyde yardımcı oldukları belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenliği yapan branş öğretmenlerinin, okul idarecilerinden, kendilerine birinci sınıfların verilmemesini birinci derecede istemektedirler. İkinci olarak hizmet içi eğitim kurslarına katılmalarını sağlamak için gerekli çalışmaları yapmalarını istemektedirler. Üçüncü olarak da idarecilerin sınıfa gelip örnek ders anlatmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenliği yapan branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliğine uyum sağlamada karşılaştıkları diğer sorunların başında, dersin anlatılmasında öğrencilerin

seviyesine inememek gelmektedir. Öğretmenler en yoğun yaşadıkları sorunun bu olduklarını belirtmişlerdir. İkinci olarak, ilköğretim 1.kademe çocukları ile iletişim kurmadaki sorunlar gelmektedir. Üçüncü olarak da bu öğretmenler, okuma yazma öğretimi konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Eroğlu (1999), Formasyon almadan öğretmenlik yapanların eksikliklerini belirlemek ve öğretmen yetiştirme programına yön vermek amacıyla yaptığı araştırmada, formasyon almadan öğretmenlik yapanların kıdemli öğretmenlere göre alan bilgileri, öğrenciyi tanıma ve öğretme-öğrenme yöntem teknikleri konusunda yetersiz olduğu, kıdemli öğretmenlere göre; formasyon almadan öğretmenlik yapan kişilerin, öğretmenlik davranışlarını ara sıra göstermekte olduğu, formasyon almadan öğretmenlik yapan kişilerin alan bilgilerinin sınıf öğretmenliği yapmak için yeterli olmadığı, bu öğretmenlerin öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri konusunda bilgilerinin yeterli olmadığı bulgularına ulaşmıştır.

Kara (1999)' nın, "İlköğretim Denetçileri ile Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenleri Arasında Yaşanan İletişim" konulu çalışmasında vardığı sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1.Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri bu mesleği seçmelerindeki nedenlerin öncelik sıralamasını şöyle yapmaktadırlar:

Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için,  
Öğretmenlik mesleği rahat olduğu için,  
Esimin tercihi olduğu için,  
Alanımda iş bulamadığım için,

2.Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin eğitim aldıkları kaynaklar sırası ile, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (% 25), Ziraat Fakültesi (% 22,1), Mühendislik Fakültesi (% 10,6) ve diğer fakültelerdir.11 kişi yüksek lisans öğrenimi görmüştür.

3.İlköğretim denetçileri ile rahat iletişim kurabilmeleri için, ilköğretim denetçilerinin göstermeleri gerekli davranışların öğretmen görüşlerine göre öncelik sıralaması şöyle yapılmıştır:

Mesleki yönden yeterli olan, rehberliğe önem veren, bilgi taşıyan,  
Sabırlı, güler yüzlü, güven ve moral verici olan,  
Sorunların çözümünde yardımcı olabilen,  
Değerlendirmelerinde objektif ve açık olabilen,  
Bilimsel araştırma yapıp, bunları alana aktarabilen,  
Yönetimle öğretmenler arasında köprü olabilen,

İletişim dilini iyi kullanabilen,

4.İlköğretim denetçilerinin rehberliğe ayırdıkları zaman yeterli bulunmamıştır.

Demirtaş (2000), “Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü” nü araştırmasında, alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin % 60’ı bayan ve % 40’ı erkek; % 50,5’i 26-30 yaşları arasında, % 26,7’si 31-35 yaşları arasında, % 21,9’u 25 ve daha aşağı yaşlarda, % 1’i de 36 yaşın üstünde; % 57,2’si 1 yıl ve daha az, % 31,4’ü 2-4 yıl arasında ve % 11,4’ü de 5 yıl ve daha fazla hizmete sahip; % 26,7’si mühendislik, % 24,8’i Fen-Edebiyat, % 15,2’si Veteriner, % 10,5’ Su Ürünleri, % 7.6’sı İktisat ve İşletme ve % 15,2’si de başka fakültelerden mezun; % 50,5’i il merkezinde, % 49,5’i de merkeze bağlı köylerde çalışmaktadır.

Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin meslek içinde yetiştirilmesine yönelik olarak alan dışından gelen sınıf öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Her iki gruba yöneltilen on soruda da alan dışından gelen sınıf öğretmenleri yeterli yardımı görmediklerini, ilköğretim müfettişleri de yeterli yardımı yaptıklarını düşünmektedirler.

Anketlerdeki 36 sorudan iki grubun iki grubun görüşleri arasındaki en büyük fark, ilköğretim müfettişleri tarafından ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda alan dışından gelen sınıf öğretmenlerine yapılan yardım ile ilgilidir. İlköğretim müfettişlerinin, alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisindeki gelişmeleri izlemeleri ve demokratik bir sınıf anlayışına sahip olmaları konularında yaptıkları yardımlar konusunda da iki grubun görüşleri arasında büyük farklılıklar bulunmuştur.

Arı (2001) Balıkesir ili ilköğretim okullarında öğretmenlerin ders gözlemleri, yönetici, müfettiş görüşleri doğrultusunda yapmış olduğu “Alandan ve Alandan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimde Bulunması Gereken Özellikler Açısından Karşılaştırılması” isimli araştırmasında; “Mesleği ile ilgili mevzuatı izleme” yönünden alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin % 26 ’ü yeterli görülürken, alandan gelen sınıf öğretmenlerinin % 68,4’ü yeterli görülmüşlerdir. Aralarında alandan gelen öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. “Öğrenci velisi ile ilişki kurma” yönünden alandan gelen sınıf öğretmenlerinin % 63,2’si, alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin %15,8’i yeterli görülmüşlerdir. Aralarında alandan gelen öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. “Planları hazırlarken öğrencinin hazır bulunurluk düzeylerini dikkate alma” yönünden, alandan gelen sınıf öğretmenlerinin % 47,4’ü yeterli görülürken, alan

dışından gelen sınıf öğretmenlerinin % 73,4'ü yetersiz görülmüşlerdir. Alandan gelen öğretmenler lehine aralarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinden düşük düzeyde tatmin oldukları belirtilirken, alandan gelen sınıf öğretmenlerinin üst düzeyde tatmin oldukları belirlenmiştir.

Kartal (2006), Alan Ve Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi (Nevşehir İli Örneği) isimli araştırması sonucunda; Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel olarak iş tatmini düzeylerinin “ne tatmin edici ne de değil” şeklinde olduğu bulunmuştur. Alan ve alan dışından mezun olan sınıf öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri arasında iş tatminini etkileyen bazı faktörler bakımından anlamlı farklılıklar olmakla birlikte genel iş tatmini düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Alan ve alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri arasında medeni durum, kıdem, çocuk sahibi olma durumu ve bakmakla yükümlü olunan aile bireyleri olup olmama durumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Çetin (2006), Sınıf Öğretmenliği Bölümünden Mezun Olmayan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri: (Bursa İlköğretim Okulları Örneği), araştırmasında;

-Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu olmayan öğretmenlerin ilköğretim I.Kademe Öğrencilerinin Fiziksel, Sosyal, Duyuşsal Ve Bilişsel Gelişimi ile ilgili Bilgi Düzeyleri “ne ilişkin soruya; araştırmaya katılan öğretmenlerin %49.1 ile Katılıyorum görüşleri ile müfettişlerin % 24.2 katılıyorum görüşleri arasında fark olduğu görülmüştür

-Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu olmayan öğretmenlerin ifade ve beceri derslerinden Türkçe Dersi Öğretimi ile ilgili Görüşlerine ilişkin soruya; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48,1 Katılıyorum” görüşleri ile müfettişlerin % 25,7 Katılıyorum görüşleri arasında fark olduğu saptanmıştır.

- Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu olmayan öğretmenlerin ifade ve beceri derslerinden “Müzik Dersi Öğretimi ile ilgili Görüşlerine ilişkin soruya; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 35,2 “Katılıyorum” görüşleri ile müfettişlerin % 27,1 Katılıyorum görüşleri arasında fark olduğu saptanmıştır.

Çiftçi (2008), Farklı Branşlardan Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri Hakkında, Diğer Öğretmenler Ve İdarecilerin Görüşleri, adlı araştırmasında kısaca şu verilere ulaşmıştır; Branş dışından atanan sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesi

noktasında, okul yöneticilerinin ve diğer öğretmenlerin genel olarak konuyla ilgili olarak kararsız kaldıkları görülmüştür. Başka bir ifadeyle, branş dışından atanan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini çok da yeterli bulmadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bağımlı değişkenlere verdikleri cevapların okuldaki görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” sonucunda 25 ifadeden hiçbirinin okuldaki görev değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Branş dışından atanan sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenler ve idareciler tarafından değerlendirilmesi noktasında çok da duyarlı olmadıkları söylenebilir. Başka bir bakış açısıyla elde edilen ortalama, branş dışından atanan öğretmenlerin mesleklerinde beklenenin altında yeterliliğe sahip olduklarını düşündürmektedir.

Korkmaz (2008) “Alan Dışından Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Durumu Ve Sınıf Öğretmenliği Mezunlarıyla Karşılaştırılması” adlı araştırmasında; Öğretmenlerin bu mesleği seçmede en önde gelen neden çocukları çok sevmeleridir (%83). Bu durum alan dışından atanan öğretmenlerde %82,7, sınıf öğretmenliği mezunlarında ise %88’dir. Boş zaman kazandırması ise mesleği seçmede en az etkiyi yapan değişkendir

Öğretmenlerin mezun oldukları alan fark etmeden kurumlar arası geçiş yapmaya çok istekli olmadıkları görülmektedir. Geçiş yapmak isteyen öğretmenler % 6,8’dir.

Alan dışından atanan öğretmenler iletişim konusunda en çok sorunu öğrenme düzeyi düşük öğrencilerle yaşamaktadırlar(% 57,6).

Alan dışından atanan öğretmenlerin yarısından fazlası bu sorunla karşılaşmaktadır. En az iletişim sorununu ise diğer öğretmenlere uyumda yaşamaktadırlar.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çok sınıfların kalabalık olmasından dolayı şikâyetçiler (% 77,6). En azda yıllık ve günlük plan hazırlamada sorun yaşamaktadırlar (% 28,4) Bu durum mezun olunan bölüme göre değişmemektedir.

Alan dışından mezun olan öğretmenlerin % 40,4’ü üniversite eğitimini iş yaşamında hiç faydası olmadığını düşünürken, % 34,4’ü ise ara sıra faydasını gördüğünü düşünmektedir. Sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin sadece % 14’ü üniversite eğitimini iş yaşamında hiç faydası olmadığını düşünmektedir.

Saygılı (2009) Alan Dışından Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleğe Uyumu, Verimliliği Ve Karşılaştığı Sorunlar (Malatya İli Örneği) adlı araştırmasında; Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, cinsiyete göre kaliteli ve kalıcı (etkili) öğrenmeyi



sağlama konusunda verimliliklerinin üst seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. 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.

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.

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

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.

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.

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. 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.

Torun (2010),Farklı Statülerde Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları(Isparta Örneği),adlı araştırmasında; Öğretmenlik mesleğinin hem okul içinde ve hem de öğretmenler arasında belirleyici etkenlerini ortaya koymak ve öğretmenlerin kendi mesleklerine değer verirken öne çıkan değişkenleri görmek bakımından konunun önemini ortaya çıkarmaktadır. Farklı statüde çalışmak öğretmenlerin sadece okul içi süreç ve eğitimde değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerinde, mesleğin örgütlenme kapasitesinin belirlenmesinde de önemli etkiye sahip olduğu bu çalışmanın verileriyle de desteklenmiştir. Sonuç olarak farklı statülerde çalışmak öğretmenlik mesleğinin çalışma koşullarını ve ilişkilerini olumsuz etkilemekte ve bu durum öğretmenin çalışma statüsüyle doğrusal bir ilişki sergilediği ortaya konulmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

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

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

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

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

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

Bunların dışında konu ile ilgili Saygılı'nın (2009) geliştirmiş olduğu anket kullanılmış, bu anket yardımıyla, alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin meslekteki uyumları ve verimlilikleriyle birlikte karşılaştıkları sorunların da neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın evreni, İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde bulunan 32 resmi ilköğretim okullarında çalışan alan dışından atanmış sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

#### 3.2. Evren ve 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 bulunamadığından İstanbul-Sancaktepe ilçesindeki bütün resmi ilköğretim okullarına (32 okul) gidilmiştir. Araştırma evreninde bulunan bütün alan dışından atanmış sınıf

öğretmenlerine ulaşıldığı için ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir. 2011-2012 Eğitim öğretim yılında alan dışından atanan toplam 111 öğretmene ulaşılmıştır.

### **3.3.Verilerin Toplanması**

Veri toplama aracı olan anket çoğaltılarak, İstanbul İli Sancaktepe İlçesinde görev yapan 127 öğretmenden 109'una ulaşılarak farklı alandan mezun olan fakat sınıf öğretmenliği yapan kişilere uygulanmıştır.

Bu uygulama, araştırmacı tarafından, İstanbul İli Sancaktepe İlçesindeki bütün ilköğretim okulları bizzat dolaşarak yapılmıştır.

#### **3.3.1.Veriler Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Saygılı'nın (2009) geliştirmiş olduğu anket kullanılmıştır. Bu anket, kendisi tarafından; konu ile ilgili kaynaklar, yayınlar ve daha önce yapılmış olan tezler incelenerek geliştirilmiştir. Saygılı ankete son halini vermeden önce uzman görüşlerine başvurmuş, bu görüşler neticesinde anketini yeniden gözden geçirip son şeklini vermiştir.

Anket iki ana kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda kişisel bilgiler, ikinci kısımda ise araştırmamanın 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 ilgili Sorunlar ve Velilerle ilgili Sorunlar yer almaktadır.

### **3.4.Geçerlilik ve Güvenirlilik**

Anketin kapsam geçerliliğinin sağlanması adına Saygılı (2009) 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.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Anketlerden elde edilen verilerin analizi için, SPSS 17 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Anket ile toplanan bilgilerin analizleri, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ankete ilişkin veriler frekansları ve yüzdelik değerleri hesaplanarak verilmiştir. Anket formundaki sorular doğrultusunda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mezun olunan alan, mesleki kıdemi, pedagojik formasyon alıp almaması ile ilgili bilgiler tablolar halinde verilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan anket formunun toplam ve alt ölçekler puanlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t testi*,
2. Araştırmada kullanılan anket formunun toplam ve alt ölçekler puanlarının öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan alan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *Kruskal Wallis-H testi*,
3. Araştırmada kullanılan anket formunun toplam ve alt ölçekler puanlarının öğretmenlerin pedagojik formasyon alınıp alınmaması değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla *Mann-Whitney U testi*, kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:17.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum  $p < ,05$  düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Özellikler Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliği pedagojik formasyonunu alıp almaması, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölümlere göre ait dağılımlar tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Kadın	60	55,0	55,0	55,0
Erkek	49	45,0	45,0	100,0
Toplam	109	100,0	100,0	

Tablo 4. 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 60'ını (%55) kadınlar, 49'unu (%45) erkekler oluşturmaktadır.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Yaşı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
30-35 yaş	19	17,4	17,4	17,4
36-40 yaş	60	55,0	55,0	72,5
41 Yaş ve Üstü	30	27,5	27,5	100,0
Toplam	109	100,0	100,0	

Tablo 4. 2'de görüldüğü gibi yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin 19'unu (%17,4) 30-35 yaş arası öğretmenler, 60'ını (%55) 36-40 yaş arası öğretmenler, 30'unu (%27,5) 41 yaş ve üstü öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 8. Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliği Pedagojik Formasyonunu Alıp Almaması Değişkeni İçin Gruplandırılmış Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Evet	101	92,7	92,7	92,7
Hayır	8	7,3	7,3	100,0
Toplam	109	100,0	100,0	

Tablo 4. 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 101'i (%92,7) sınıf öğretmenliği pedagojik formasyonunu almıştır, 8'i (%7,3) sınıf öğretmenliği pedagojik formasyonunu almamıştır.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
5-10 yıl	14	12,8	12,8	12,8
11-15 yıl	76	69,7	69,7	82,6
16 Yıl ve Üstü	19	17,4	17,4	100,0
Toplam	109	100,0	100,0	

Tablo 4. 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ü (%12,8) 5-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip, 76'sı (%69,7) 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip, 19'u (%17,4) 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

**Tablo 10. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkeni İçin Gruplandırılmış Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	<i>f</i>	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Eğitim	27	24,8	24,8	24,8
Dil Tarih	4	3,7	3,7	28,4
Fen Edebiyat	50	45,9	45,9	74,3
İktisat	8	7,3	7,3	81,7
İletişim	6	5,5	5,5	87,2
Mühendislik+Ziraat	9	8,3	8,3	95,4
Teknik Eğitim	5	4,6	4,6	100,0
Toplam	109	100,0	100,0	

Tablo 4. 5’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 27’si (%24,8) eğitim bölümünden mezun, 4’ü (%3,7) Dil Tarih bölümünden mezun, 50’si (%45,9) Fen Edebiyat bölümünden mezun, 8’i (%7,3) İktisat bölümünden mezun, 6’sı (%5,5) İletişim bölümünden mezun, 9’u (%8,3) Mühendislik+Ziraat bölümünden mezun, 5’i (%4,6) Teknik Eğitim bölümünden mezun olmuştur.

**Tablo 11. Araştırmada Kullanılan Alt Testlere Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

<b>Boyutlar</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Kaliteli Etkili Öğrenme	109	25,07	0,27	2,86
Başarıyı Sağlama	109	42,09	0,42	4,35
Alan Bilgisi Öğretimi	109	18,77	0,32	3,38
Meslektaşlarına Uyum	109	18,50	0,32	3,38
Öğrencilerle Uyum	109	15,24	0,22	2,28
Öğretmenlik Rolüne Uyum	109	17,72	0,18	1,86
Eğitim Ortamına Uyum	109	17,52	0,28	2,88
Meslektaşlarla İlgili Sorun	109	11,49	0,27	2,83
Öğrencilerle İlgili Sorun	109	9,96	0,32	3,30
Velilerle İlgili Sorun	109	10,17	0,29	3,02

Tablo 4. 6’da görüldüğü gibi araştırmada kullanılan alt testlere ait aritmetik ortalama değerleri ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (*ss*) ve aritmetik ortalamanın standart hatası değerleri, verilmiştir.



## 4.2.Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme

### 4.2.1 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Uygulanan Ölçeğin Alt Test Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklarına İlişkin Bulgular

**Tablo 12. Öğretmenlerin Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeyi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme	Kadın	60	25,35	2,96	1,120	107	,265
	Erkek	49	24,73	2,72			

Tablo 4. 1'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = 1,120$ ;  $p > ,05$ ).

**Tablo 13. Öğretmenlerin Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeyi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme	30-35 yaş	19	52,18	,312	2	,856
	36-40 yaş	60	54,79			
	41 yaş ve üstü	30	57,20			
	Toplam	109				

Tablo 4. 2'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = ,312$ ;  $sd = 2$ ;  $p > ,05$ ).

**Tablo 14. Öğretmenlerin Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeyi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme	Evet	101	56,32	5688,00	271,00	-1,579	,114
	Hayır	8	38,38	307,00			
	Toplam	109					

Tablo 4. 3'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin pedagojik formasyonu alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan nonparametrik Mann-Whitney U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z=-1,579$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 15. Öğretmenlerin Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeyi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme	5-10 yıl	14	42,96	3,11	2	,021
	11-15 yıl	76	55,47			
	16 yıl ve üstü	19	62,00			
	Toplam	109				

Tablo 4.4'ten anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin kalıcı ve kaliteli öğrenmeye ilişkin görüşlerindeki söz konusu farklılık 5-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. ( $x^2=3,11$ ;  $sd=2$ ;  $p<,05$ ).

**Tablo 16. Öğretmenlerin Kaliteli ve Kalıcı Öğrenmeyi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Kaliteli ve Kalıcı Öğrenme	Eğitim	27	63,13	7,730	6	,025
	Dil Tarih	4	71,88			
	Fen Edebiyat	50	51,25			
	İktisat	8	64,75			
	İletişim	6	35,58			
	Mühendislik + Ziraat	9	46,28			
	Teknik Eğitim	5	58,50			
	Toplam	109				

Tablo 4. 5'ten anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=7,730$ ;  $sd=6$ ;  $p<,05$ ).

#### 4.3. Başarıyı Sağlama

**Tablo 17. Öğretmenlerin Başarıyı Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Başarıyı Sağlama	Kadın	60	42,47	3,84	,997	107	,321
	Erkek	49	41,63	4,90			

Tablo 4. 6'dan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin **başarıyı sağlamaya** ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t =,997$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 18. Öğretmenlerin Başarıyı Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaş değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Başarıyı Sağlama	30-35 yaş	19	63,97	3,380	2	,185
	36-40 yaş	60	50,28			
	41 yaş ve üstü	30	58,75			
	Toplam	109				

Tablo 4. 7'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin **başarıyı sağlamaya** ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,380$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 19. Öğretmenlerin Başarıyı Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Başarıyı Sağlama	Evet	101	55,24	5579,50	379,500	-,289	,773
	Hayır	8	51,94	415,50			
	Toplam	109					

Tablo 4. 8'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin **başarıyı sağlamaya** ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin pedagojik formasyonu alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan nonparametrik Mann-Whitney U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z=-,289$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 20. Öğretmenlerin Başarıyı Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Başarıyı Sağlama	5-10 yıl	14	45,00	2,804	2	,246
	11-15 yıl	76	54,76			
	16 yıl ve üstü	19	63,34			
	Toplam	109				

Tablo 4.9'dan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin **başarıyı sağlamaya** ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,804$ ;  $sd =2$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 21. Öğretmenlerin Başarıyı Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Başarıyı Sağlama	Eğitim	27	53,39	1,926	6	,926
	Dil Tarih	4	71,75			
	Fen Edebiyat	50	55,00			
	İktisat	8	57,75			
	İletişim	6	51,50			
	Mühendislik+Ziraat	9	57,72			
	Teknik Eğitim	5	45,20			
	Toplam	109				

Tablo 4.10'dan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin **başarıyı sağlamaya** ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1,926$ ;  $sd =6$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.4.Alan Bilgisi Öğretimi

**Tablo 22. Öğretmenlerin Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Alan Bilgisi Öğretimi	Kadın	60	18,85	3,09	,270	107	,787
	Erkek	49	18,67	3,73			

Tablo 4.11’den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin alan bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = ,270; p > ,05$ ).

**Tablo 23. Öğretmenlerin Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
Alan Bilgisi Öğretimi	30-35 yaş	19	53,89	1,128	2	,569
	36-40 yaş	60	57,65			
	41 yaş ve üstü	30	50,40			
	Toplam	109				

Tablo 4.12’den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin alan bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = 1,128; sd = 2; p > ,05$ ).

**Tablo 24.Öğretmenlerin Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum sira$	U	z	p
Alan Bilgisi Öğretimi	Evet	101	54,93	5547,50	396,500	-,089	,929
	Hayır	8	55,94	447,50			
	Toplam	109					

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin alan bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin pedagojik formasyonu alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan nonparametrik Mann-Whitney U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z=-,089$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 25. Öğretmenlerin Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$x^2$	sd	p
Alan Bilgisi Öğretimi	5-10 yıl	14	67,00	2,960	2	,228
	11-15 yıl	76	54,40			
	16 yıl ve üstü	19	48,55			
	Toplam	109				

Tablo 4. 14'ten anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin alan bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,960$ ;  $sd =2$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 26. Öğretmenlerin Alan Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
Alan Bilgisi Öğretimi	Eğitim	27	53,31	4,740	6	,578
	Dil Tarih	4	73,00			
	Fen Edebiyat	50	53,84			
	İktisat	8	61,50			
	İletişim	6	49,83			
	Mühendislik+Ziraat	9	45,61			
	Teknik Eğitim	5	74,00			
	Toplam	109				

Tablo 4. 15'ten anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin alan bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=4,740$ ;  $sd=6$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.5.Meslektaşlarla Uyum

**Tablo 27.Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Meslektaşlarıyla Uyum	Kadın	60	18,75	3,48	,837	107	,404
	Erkek	49	18,20	3,27			

Tablo 4.16'dan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaşlarıyla uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,837$ ;  $p>,05$ ).



**Tablo 28. Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
Meslektaşlarıyla Uyum	30-35 yaş	19	45,63	2,212	2	,331
	36-40 yaş	60	56,14			
	41 yaş ve üstü	30	58,65			
	Toplam	109				

Tablo 4.17'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaşlarıyla uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,212$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 29. Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Meslektaşlarıyla Uyum	Evet	101	55,73	5629,00	330,000	-,873	,383
	Hayır	8	45,75	366,00			
	Toplam	109					

Tablo 4.18'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaşlarıyla uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin pedagojik formasyonu alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan nonparametrik Mann-Whitney U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z=-,873$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 30.Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Meslektaşlarıyla Uyum	5-10 yıl	14	41,36	6,789	2	,034
	11-15 yıl	76	53,93			
	16 yıl ve üstü	19	69,32			
	Toplam	109				

Tablo 4.19'dan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaşlarıyla uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $x^2=6,789$ ;  $sd =2$ ;  $p<,05$ ). Yani öğretmenlerin meslektaşlarıyla uyum sağlamalarına ilişkin görüşlerindeki söz konusu farklılık 5-10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 31.Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Meslektaşlarıyla Uyum	Eğitim	27	63,11	7,222	6	,301
	Dil Tarih	4	44,63			
	Fen Edebiyat	50	54,44			
	İktisat	8	57,25			
	İletişim	6	34,08			
	Mühendislik+Ziraat	9	43,11			
	Teknik Eğitim	5	68,00			
	Toplam	109				

Tablo 4. 20'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaşlarıyla uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=7,222$ ;  $sd=6$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.6.Öğrencilerle Uyum

**Tablo 32. Öğretmenlerin Öğrencilerle Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğrencilerle Uyum	Kadın	60	15,38	2,34	,733	107	,465
	Erkek	49	15,06	2,20			

Tablo 4.21'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t =,733$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 33. Öğretmenlerin Öğrencilerle Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
Öğrencilerle Uyum	30-35 yaş	19	49,03	,894	2	,640
	36-40 yaş	60	55,83			
	41 yaş ve üstü	30	57,12			
	Toplam	109				

Tablo 4.22'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 =,894$ ;  $sd =2$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 34.Öğretmenlerin Öğrencilerle Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Öğrencilerle Uyum	Evet	101	56,50	5707,00	252,000	-1,806	,071
	Hayır	8	36,00	288,00			
	Toplam	109					

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin pedagojik formasyonu alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan nonparametrik Mann-Whitney U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z=-1,806$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 35. Öğretmenlerin Öğrencilerle Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Öğrencilerle Uyum	5-10 yıl	14	36,79	5,584	2	,061
	11-15 yıl	76	57,57			
	16 yıl ve üstü	19	58,16			
	Toplam	109				

Tablo 4.24'ten anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=5,584$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 36. Öğretmenlerin Öğrencilerle Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
Öğrencilerle Uyum	Eğitim	27	60,28	3,158	6	,789
	Dil Tarih	4	50,75			
	Fen Edebiyat	50	54,84			
	İktisat	8	52,44			
	İletişim	6	41,92			
	Mühendislik+Ziraat	9	47,11			
	Teknik Eğitim	5	65,50			
	Toplam	109				

Tablo 4.25'ten anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrencilerle uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,158$ ;  $sd=6$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.7.Öğretmenlik Rolüne Uyum

**Tablo 37. Öğretmenlerin Öğretmenlik Rolüne Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Öğretmenlik Rolüne Uyum	Kadın	60	17,78	1,77	,420	107	,675
	Erkek	49	17,63	1,98			

Tablo 4.26'dan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,420$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 38. Öğretmenlerin Öğretmenlik Rolüne Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
Öğretmenlik Rolüne Uyum	30-35 yaş	19	51,34	,329	2	,848
	36-40 yaş	60	55,92			
	41 yaş ve üstü	30	55,48			
	Toplam	109				

Tablo 4.27'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = ,329$ ;  $sd = 2$ ;  $p > ,05$ ).

**Tablo 39. Öğretmenlerin Öğretmenlik Rolüne Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Öğretmenlik Rolüne Uyum	Evet	101	56,87	5743,50	215,500	-2,249	,025
	Hayır	8	31,44	251,50			
	Toplam	109					

Tablo 4. 28'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin pedagojik formasyonu alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan nonparametrik Mann-Whitney U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark pedagojik formasyon alanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $z = -2,249$ ;  $p < ,05$ ). Yani öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya ilişkin görüşlerde pedagojik formasyon alan öğretmenlerle pedagojik formasyon almayan öğretmenler arasında pedagojik formasyon alan grubun lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 40. Öğretmenlerin Öğretmenlik Rolüne Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Öğretmenlik Rolüne Uyum	5-10 yıl	14	49,46	,604	2	,739
	11-15 yıl	76	55,36			
	16 yıl ve üstü	19	57,66			
	Toplam	109				

Tablo 4.29'dan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,604$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 41. Öğretmenlerin Öğretmenlik Rolüne Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Öğretmenlik Rolüne Uyum	Eğitim	27	53,09	7,341	6	,290
	Dil Tarih	4	84,50			
	Fen Edebiyat	50	54,09			
	İktisat	8	47,31			
	İletişim	6	41,75			
	Mühendislik+Ziraat	9	58,00			
	Teknik Eğitim	5	73,60			
	Toplam	109				

Tablo 4. 30'dan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=7,341$ ;  $sd=6$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.8.Eğitim Ortamina Uyum

**Tablo 42. Öğretmenlerin Eğitim Ortamina Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Eğitim Ortamina Uyum	Kadın	60	17,45	2,71	-,291	107	,771
	Erkek	49	17,61	3,09			

Tablo 4.31'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -,291; p >,05$ ).

**Tablo 43. Öğretmenlerin Eğitim Ortamina Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
Eğitim Ortamina Uyum	30-35 yaş	19	46,79	1,604	2	,448
	36-40 yaş	60	56,77			
	41 yaş ve üstü	30	56,67			
	Toplam	109				

Tablo 4.32'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = 1,604; sd = 2; p >,05$ ).



**Tablo 44. Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Eğitim Ortamına Uyum	Evet	101	55,26	5581,00	378,000	-,307	,759
	Hayır	8	51,75	414,00			
	Toplam	109					

Tablo 4.33'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin pedagojik formasyonu alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan nonparametrik Mann-Whitney U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z=-,307$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 45. Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
Eğitim Ortamına Uyum	5-10 yıl	14	40,71	3,399	2	,183
	11-15 yıl	76	56,95			
	16 yıl ve üstü	19	57,71			
	Toplam	109				

Tablo 4.34'ten anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=3,399$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 46. Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Uyum Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
Eğitim Ortamına Uyum	Eğitim	27	58,80	3,956	6	,683
	Dil Tarih	4	71,75			
	Fen Edebiyat	50	52,65			
	İktisat	8	51,31			
	İletişim	6	42,08			
	Mühendislik+Ziraat	9	53,61			
	Teknik Eğitim	5	68,50			
	Toplam	109				

Tablo 4.35'ten anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitim ortamına uyum sağlamaya ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=3,956$ ;  $sd=6$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.9. Meslektaşlarla İlgili sorunlar

**Tablo 47. Öğretmenlerin Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
<b>Meslektaşlarla İlgili Sorunlar</b>	Kadın	60	11,53	2,97	,192	107	,848
	Erkek	49	11,43	2,67			

Tablo 4.36'dan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaşlarla ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t =,192$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 48. Öğretmenlerin Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
<b>Meslektaşlarla İlgili Sorunlar</b>	30-35 yaş	19	50,89	1,536	2	,464
	36-40 yaş	60	58,36			
	41 yaş ve üstü	30	50,88			
	Toplam	109				

Tablo 4. 37'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaşlarla ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1,536$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 49. Öğretmenlerin Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
<b>Meslektaşlarla İlgili Sorunlar</b>	Evet	101	54,85	5539,50	388,500	-,182	,856
	Hayır	8	56,94	455,50			
	Toplam	109					

Tablo 4.38'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaşlarla ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin pedagojik formasyonu alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan nonparametrik Mann-Whitney U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z=-,182$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 50. Öğretmenlerin Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Meslektaşlarla İlgili Sorunlar</b>	5-10 yıl	14	53,07	,982	2	,612
	11-15 yıl	76	53,74			
	16 yıl ve üstü	19	61,45			
	Toplam	109				

Tablo 4.39'dan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaşlarla ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,982$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 51. Öğretmenlerin Meslektaşlarla İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Meslektaşlarla İlgili Sorunlar</b>	Eğitim	27	60,81	2,887	6	,823
	Dil Tarih	4	58,50			
	Fen Edebiyat	50	53,24			
	İktisat	8	51,69			
	İletişim	6	44,92			
	Mühendislik+Ziraat	9	48,94			
	Teknik Eğitim	5	66,70			
	Toplam	109				

Tablo 4. 40'tan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin meslektaşlarla ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,887$ ;  $sd=6$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.10.Öğrencilerle İlgili sorunlar

**Tablo 52.Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
<b>Öğrencilerle İlgili Sorun</b>	Kadın	60	9,78	3,64	-,628	107	,531
	Erkek	49	10,18	2,86			

Tablo 4.41'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -,628; p >,05$ ).

**Tablo 53.Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
<b>Öğrencilerle İlgili Sorun</b>	30-35 yaş	19	64,58	2,196	2	,334
	36-40 yaş	60	53,18			
	41 yaş ve üstü	30	52,58			
	Toplam	109				

Tablo 4.42'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = 2,196; sd = 2; p >,05$ ).

**Tablo 54. Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Öğrencilerle İlgili Sorun	Evet	101	55,99	5655,00	304,000	-1,182	,237
	Hayır	8	42,50	340,00			
	Toplam	109					

Tablo 4.43'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin pedagojik formasyonu alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan nonparametrik Mann-Whitney U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z=-1,182$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 55. Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
Öğrencilerle İlgili Sorun	5-10 yıl	14	71,07	4,386	2	,112
	11-15 yıl	76	53,10			
	16 yıl ve üstü	19	50,76			
	Toplam	109				

Tablo 4.44'ten anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=4,386$ ;  $sd =2$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 56. Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
<b>Öğrencilerle İlgili Sorun</b>	Eğitim	27	48,28	2,899	6	,821
	Dil Tarih	4	44,88			
	Fen Edebiyat	50	59,04			
	İktisat	8	55,56			
	İletişim	6	58,83			
	Mühendislik+Ziraat	9	51,28			
	Teknik Eğitim	5	60,20			
Toplam	109					

Tablo 4.45'ten anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=2,899$ ;  $sd=6$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.11. Velilerle İlgili sorunlar

**Tablo 57. Öğretmenlerin Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T- Testi Sonuçları**

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
<b>Velilerle İlgili Sorun</b>	Kadın	60	9,93	2,83	-,887	107	,377
	Erkek	49	10,45	3,24			

Tablo 4.46'dan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin velilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=-,887$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 58. Öğretmenlerin Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	p
<b>Velilerle İlgili Sorun</b>	30-35 yaş	19	50,71	,482	2	,786
	36-40 yaş	60	55,38			
	41 yaş ve üstü	30	56,95			
	Toplam	109				

Tablo 4.47'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin velilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = ,482$ ;  $sd = 2$ ;  $p > ,05$ ).

**Tablo 59. Öğretmenlerin Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Pedagojik Formasyonu Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
<b>Velilerle İlgili Sorun</b>	Evet	101	54,17	5471,50	320,500	-,980	,327
	Hayır	8	65,44	523,50			
	Toplam	109					

Tablo 4. 48'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin velilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin pedagojik formasyonu alıp almaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan nonparametrik Mann-Whitney U testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z = -,980$ ;  $p > ,05$ ).



**Tablo 60. Öğretmenlerin Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Velilerle İlgili Sorun</b>	5-10 yıl	14	57,25	,109	2	,947
	11-15 yıl	76	54,41			
	16 yıl ve üstü	19	55,71			
	Toplam	109				

Tablo 4.49'dan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin velilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=,109$ ;  $sd=2$ ;  $p>,05$ ).

**Tablo 61. Öğretmenlerin Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	p
<b>Velilerle İlgili Sorun</b>	Eğitim	27	54,54	2,748	6	,840
	Dil Tarih	4	48,25			
	Fen Edebiyat	50	52,18			
	İktisat	8	63,31			
	İletişim	6	59,25			
	Mühendislik+Ziraat	9	55,39			
	Teknik Eğitim	5	72,00			
	Toplam	109				

Tablo 4.50'den anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin velilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerine ait puanların öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,748$ ;  $sd=6$ ;  $p>,05$ ).

## BOLUM V

### 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:

1. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, cinsiyete göre kaliteli ve kalıcı (etkili) öğrenmeyi sağlama konusunda herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır. 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 diyebiliriz. Saygılı'nın (2009) yılında yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Yaş ile ilgili elde edilen sonuçlar bize, kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi sağlama konusunda belirlenen yaş grupları (30-35 yaş, 36-40 yaş ve 41 yaş üstü) arasında ciddi farklar olmadığını yanı sıra, genele bakıldığında bütün gruptaki öğretmenlerin de kaliteli ve kalıcı öğrenme konusunda iyi düzeyde olduklarını göstermektedir.

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 oluşturduğu görülmektedir. Söz

konusu bu farklılık; 5-10 yıldır çalışan öğretmenler ile 16 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler lehine sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde yıl olarak tecrübeye sahip oldukça kaliteli ve kalıcı öğrenme konusunda başarılı olduklarını söyleyebiliriz.

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.

2. Yapılan araştırma 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 vardır ki bu da söz konusu öğretmenlerin kendilerini, başarıyı sağlama adına oldukça yeterli görmüş olduklarıdır.

Öğretmenlerin yaş grupları arasında, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin başarıyı sağlama konusunda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde elde edilen veriler bütün yaş gruplarındaki öğretmenlerin genel anlamda birbirlerine yakın cevaplar verdikleri söylenebilir.

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, pedagojik formasyon 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.

3. Araştırmada kullanılan ankette 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 alan bilgisi derslerinin alınıp alınmamasına göre karşılaştırılması sonucunda pedagojik formasyon alan ve almayan öğretmenler arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aslında alan bilgisi öğretimi konusunda, pedagojik formasyon alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşması beklentisi araştırma öncesinde mevcut olmasına rağmen elde edilen veriler bu doğrultuda gerçekleşmemiştir.

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.

4. 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 çıkmamıştır. Bu durum aralarında yaş farkı olan öğretmenler arasında uyum konusunda herhangi bir problem olmadığını göstermektedir.

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 ortaya çıkmıştır. Söz konusu anlamlılık 5-10 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine sonuçlanmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça meslektaşlarıyla uyumunun arttığını söyleyebiliriz.

5. 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. 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 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.

6. Yapılan anket sonucunda, erkek öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlama hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 17,63 bayan öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum gösterme hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 17,78 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  $p > ,05$  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, öğretmenlik mesleğini benimsediklerini göstermektedir.

Alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış öğretmenlerin öğretmenlik rolüne uyum sağlamaya dair görüşlerinin pedagojik formasyonu alıp almamalarına göre  $p < ,05$  güven düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Elde edilen farklılığın hangi grup lehine olduğu yönünde yapılan istatistiksel değerlendirmede pedagojik formasyon alan grup lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen bu farklılık, yapılan çalışma 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 sonucuna ulaşılmıştır.

7. 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.

8. Anket sonucunda bay öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 17,61, bayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 17,45 olarak bulunmuştur. Her iki gruptaki öğretmenlerin ortalamalarının anlamlılık farkı  $p > ,05$ ' ten daha büyük olması nedeniyle, bay ve bayan ğretmen 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  $p < ,05$  güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Yapılan alışma 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, pedagojik formasyon alan - almayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerinin istatistiksel değerlendirmesinde pedagojik formasyon alan yada almayan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buradan elde ettiğimiz sonuçlar ışığında pedagojik formasyon alınıp alınmaması meslektaşlarıyla herhangi bir sorun yaşanmasına neden olacağı anlamı taşımamaktadır. Öğretmenler alan dışından sınıf öğretmenliğini atanmış olsalar bile diğer öğretmenlerin alan dışından atanan öğretmenleri kabullendiklerini söyleyebiliriz. 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 atanan sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarıyla ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinin mezun oldukları alanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında  $p < ,05$  anlamlılık düzeyinde fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle mezun olunan bölüm ile meslektaşlarla ilgili herhangi bir sorun yaşanmadığını söyleyebiliriz.

9. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara bakıldığında, farklı alanlardan mezun olan ancak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak görüşlerinin cinsiyete göre  $p < ,05$  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  $p < ,05$  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. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin bu öğretmenlerin mesleklerindeki kıdemlerine göre  $p < ,05$  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. Pedagojik formasyon alan öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması 55,99, pedagojik formasyon almayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüş puanlarının aritmetik ortalaması ise 42,50 olarak bulunmuştur. Bu durum bize, pedagojik formasyon alan öğretmenlerin az da olsa diğer gruptaki öğretmenlere oranla daha olumlu cevaplar verdiklerini göstermektedir.

Yapılan çalışma sonucunda Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinin mezun olunan bölüme göre değerlendirilmesi sonucunda, farklı alanlardan mezun olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

10. Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüşlerinin cinsiyete göre yapılan değerlendirmesinde aralarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Cinsiyet gruplarının bay öğretmenler aritmetik ortalaması 9,93, bayan öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak görüş puanlarının aritmetik ortalaması 10,45 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 mezun olunan bölümlere göre  $p < ,05$  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.

Uygulanan anketin sonuçlarına bakıldığında, alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan öğretmenlerin, velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin pedagojik formasyon alıp - almamalarına göre  $p < ,05$  güven düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

## 5.2 Öneriler

### 5.2.1 Uygulayıcılar için;

1. Alan dışından atanan sınıf öğretmenleri içerisinde pedagojik formasyon sahibi olmayanlara başarıyı sağlama konusunda hizmet içi kurs ya da seminer gibi faaliyetler düzenlenerek başarıyı sağlama konusundaki eksiklikleri giderilebilir.
2. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine başarıyı sağlama konusunda daha verimli olabilmeleri için mesleki deneyimi fazla ve sınıf öğretmenliği alanından mezun olmuş öğretmenlerin derslerine katılımının sağlanarak uygulamaları görmeleri sağlanabilir.
3. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine kaliteli ve kalıcı öğrenme konusunda seminer yada kurs faaliyetleri düzenlenebilir.
4. Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerine daha nitelikli hizmet içi eğitim verilmeli ve öğretmenler katılıma özendirilmelidir.
5. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirme konusunda kısa vadeli değil uzun vadeli planlamalar yaparak ileride karşılaşılabilecek öğretmen ihtiyacına göre Yüksek Öğretim Kurumu ile işbirliğini devamlı hale getirmelidir.
6. Öğretim müfredatında yapılacak değişikliklerde mutlaka öğretmen görüşleri alınmak suretiyle pilot uygulaması yapılarak yürürlüğe konulmalıdır.
7. Alan dışından atanan öğretmenlere özellikle Müzik, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar dersiyle alakalı uygulamaya yönelik etkin katılımlı hizmet içi eğitim verilmelidir.
8. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine imkân sağlayacak Yüksek Lisans doktora programlarına katılımlarını sağlayacak özendirmeler yapılmalıdır.
9. Özelde öğretmenlik mesleği ve genelde eğitim öğretim her türlü siyasi manevra alanı olmaktan çıkarılmalı ve adı üstünde “Millileştirilmelidir.” Partilerin seçim zamanlarında cülus dağıttıkları bir hazine aracı olmamalıdır.
10. Öğretmelerin geleceğimizi şekillendiren mimarlar olduğu gerçeğiyle onlara yapılacak iyileştirmelerin bir gider gelir olacağı bilinmelidir.

### **5.2.2 Araştırmacılar için;**

1.Yapılan araştırma İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ile sınırlı olduğu için Türkiye genelini yansıtmayabilir. Bu nedenle daha farklı bölgelerde, İlçe ve illerde benzer çalışmalar yapılarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

2.2002 yılından itibaren alan dışından sınıf öğretmeni ataması yapılmamaktadır. Fakat 2012 yılında yürürlüğe konulan 4+4+4 yeni sistemle berabere sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş bazı öğretmenler yan alan olarak gördükleri bir disiplinle alakalı Milli eğitim Bakanlığı olarak branş öğretmeni olarak ortaokul ve liselere branş değişikliği yapılmak suretiyle atamaları yapılmıştır. Araştırmacılar bu atamalarda atanan öğretmenlerle ilgili çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, S. ve S. Ünal. (1999).Eğitim Sosyolojisi, Feryal Matbaa, Ankara, 1996
- Ada, S. Baysal, Z.(2010).Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi, Ankara, Pagem Yayıncılık
- Ada, S.(1990).Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Genel Durumu, Marmara Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,2.Sayı,15-19
- Ada, Ş.ve Üstün, A.(2008).İsveç Eğitim Sisteminin İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 17,Erzurum
- Akkoyunlu, B. Gücüm, B.(1998).Eğitimde Verimlilik Kuramı Üzerine, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 3,ss. 125-128
- Akyüz, Y (.2006).Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış, Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, Sayı 20,17-58
- Aliciğüzel, İ.(1999). Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim, İstanbul, sistem Yayıncılık
- Alkan, C. (2000).Genel Öğretim Metotları. Konya: Öz Eğitim Bas. Yay. Dağ.
- Aras, S, Sözen, S.(2012).Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, Ankara, Pegema Yayıncılık. 2. Baskı.
- Arı, C.(2001). Alandan ve Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler Açısından Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Arslaoğlu,İ.(1992).Öğretmenin Sosyal Statüsü ve Ekonomik Durumu,G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt 8,Sayı 4,Sayfa 21-33
- Arslan,B.(2006).Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Köy Eğitimleri Projesi, İstanbul Üniversitesi, A.İ.İ.E. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, İstanbul

- Atağan, S. Atağan, G.(2009).Etkinlik, Etkililik Ve Verimlilik Kavramlarının Yarattığı Karışıklık, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 4,
- Aydın, R. Şahin, H. Topal, T.(2008).Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları, [http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler\\_pdf/2008/2008-Agustos/8.pdf](http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2008/2008-Agustos/8.pdf) sitesinden 15.02.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Aysal, N.(2005)Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi,sayı 35,s.267-282
- Balcı, A. (2009). Türkiye Ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Sınıf Öğretmenlerinin yetiştirilme sistemlerininKarşılaştırılması,<http://www.academia.edu/1451873/>
- Battal,N. Yurdakul, B. Ve Şahan, H. H.(1998).Farklı Branşlardan Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 1.
- Bek,Y.(2007).Öğretmenin Toplumsal, Mesleki Roller ve Statüsü. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Projesi, Edirne
- Bozkurt,E.Turan,M.(2010). E-journal of New World sciences Academy,Volüme:5,Number:4,Article Number: 1C0219
- Büyükkaragöz, S.,C. Çivi. (1996).Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. M. Ü. Atatürk Eğitim Fak, Eğitim Bilimleri Dergisi (3), İstanbul.
- Celep, C.(2005). Meslek Olarak Öğretmenlik, Anı Yayıncılık, Ankara
- Cihangir, D.(2005).Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları, Türk Dünyası sosyal bilimler Dergisi,35.Sayı,133-149,Ankara
- Çağlayan,A.(2002).EtkiliÖğretmenlik,[www.ebsad.org/.../File/etkili\\_ogretmenlik\\_ahmet\\_caglayan.pdf](http://www.ebsad.org/.../File/etkili_ogretmenlik_ahmet_caglayan.pdf) sitesinden 10.02.2013 tarihinde edinilmiştir.

- Çelik, V.(1998) Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmesi, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/841-20120211163048-celik.pdf> sitesinden 15.02.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Çelikten, M ,Şanal, M. Yeni, Y.(2005).Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Marmara Üniversitesi Yayınları .İstanbul.
- Çetin,Ş.(2001).İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma,Milli Eğitim Dergisi,Sayı 149, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/149/cetin.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/cetin.htm) sitesinden edinilmiştir.
- Çetin, F.(1997).Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlkokullara ve İlköğretim Birinci Kademesine Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Branş Öğretmenlerinin Meslekle İlgili Sorunları ve Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentiler,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, F.(2006).Sınıf Öğretmenliği Bölümünden Mezun Olmayan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri: (Bursa İlköğretim Okulları Örneği),Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Çetin, F. Çetin,Ş.(2000).İlköğretim Okullarına Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Branş Öğretmenlerinin Meslekle İlgili Sorunları,MEB.dergisi,145.sayı
- Çınar, İ.(2008).İlköğretimim Önemi ve Öğretmen, Eğitimci Dergisi, 2.sayı, [www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/54-20/349-ilkogretim-onemi-ogretmen.html](http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/54-20/349-ilkogretim-onemi-ogretmen.html) sitesinde 10.02.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Çiftçi, A. R.(2008).Farklı Branşlardan Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri Hakkında, Diğer Öğretmenler Ve İdarecilerin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi ,Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ,İstanbul
- Çermik, Doğan ve Şahin (2010). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 28 (Temmuz 2010/II), ss. 201-212

- Dam, H.(2008).Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü,Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2008/2, c. 7, sayı: 14, ss.75-99. [www.ilafdergi.hitit.edu.tr](http://www.ilafdergi.hitit.edu.tr) sitesinden 06.02.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Delibaş, H.(2007).Türkiye, İngiltere, Almanya Ve Finlandiya Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Demir,Ö. Acar,M.(2002).Örgüt ve Birey, 72 Tasarım Dizgi Fotokopi, Ankara
- Demirci, F.S.(2011). Eğitim ve Verimlilik,Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, S. 141,ss.14-21.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Ankara:Pegem A., s.192.
- Demirtaş, Z. (2000) .Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü, (Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ, 2000.
- Demirtaş, Z. (2005).Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Yetişmesinde Müfettişlerin Rolü,[http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua\\_1571/1571\\_60805.pdf](http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_1571/1571_60805.pdf)sitesinden 15.02.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Demirtaş, Z. (2007).Osmanlı'da Sıbyan Mektepleri Ve İlköğretimin Örgütlenmesi,Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,Cilt: 17, Sayı: 1 Sayfa: 173-183, Elazığ
- Dinçer,M.(2002).Cumhuriyetin İlanından Bu Yana Eğitimde Verimlilik Konusuna Bir Bakış,Ege Eğitim Dergisi,(1),2: 34-46 <http://egitim.ege.edu.tr/efdergi/issues/2002-1-2/2002-1-2-4.pdf> sitesinden 26.02.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Doğan, C. (2005). Türkiyede Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi ,35.Sayı,133-149,Ankara
- Duyar, İ.(1989).Eğitimde İç Verimlilik, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt: 22 Sayı: 1,<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6364.pdf> sitesinden 25.02.2013 tarihinde edinilmiştir.



- Efe, F.(1998). Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Erdem, A.(2005)İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Geline Nokta,,Üniversite ve Toplum Dergisi, Cilt 5,Sayı 2
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul,
- Ergün, M.(2008).Öğretmen Yetiştirme Tarihimizde Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları, Öğretmen Okullarının 160. Yılı, Ankara,69-77
- Eroğul, G. (1999).İlköğretim Birinci Kademesinde Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olma Koşulunun Aranmaması,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gelen, İ. Özer, Ö.(2008).Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt,5, Sayı, 9
- Gülcan, M.(2005).AB ve Eğitim Süreci,AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları AB Yapısal Uyum Modeli Türkiye, Anı Yayınları
- Gürten, E., Demirel, Ö. (2010). Türkiye, Finlandiya Ve Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi,  
[http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf/2527-31\\_05\\_201211\\_40\\_01.pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_201211_40_01.pdf)
- Güven,İ.(20129.Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı = Reform mu?, İlköğretim Online, 11(3), 556-577
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997).Öğretmenlik uygulamaları, Ankara: Alkım Yayınları.
- Meslek. <http://meslek.nedir.com/> 01/02/2013 tarihinde edinilmiştir.
- Meslek. <http://tr.wikipedia.org/wiki/Meslek> 31.01.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Meslek. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=MESLEK](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=MESLEK)

Memurlar.net <http://www.memurlar.net/haber/287953/> 25.12.2012

İldeş, Ö. (2005) Nesillerin Mimarı Öğretmen. Gönüllü Eğitim Dergisi, 2, 34

İsveç Eğitim Sistemi, <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0sve%C3%A7>

Kaplan, M. (2002) . Aydınlanma Devrimi Ve Köy Enstitüleri, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları , Ankara.

Kara, S.(1999). İlköğretim Denetçileri ile Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenleri Arasındaki İletişim (Yayımlanmamış, Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Karaman, S.(2003).63. Kuruluş Yılında Köy Enstitüleri, Üniversite ve Toplum Dergisi, Cilt 3,Sayı 2,2

Kartal, S.(2009).Eğitim Fakülteleri Dışındaki Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Değerlere Uyumları, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Konya, Sayı 21,281-293

Kasapçopur, A.(2007).Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi, Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara

Kaya,Y.(2001).Köy Enstitüleri: Antigone'den Mızraklı İlmihal'e. İstanbul: Tıglat Matbaacılık

Kaygas, Y.(1998) .Sınıf Öğretmenliğine Atanan Branş Öğretmenlerinin, Sınıf Öğretmenliğine Uyum Sağlama Sorunları,(Yayımlanmamış, Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kırmızı, Y. (2005)Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Temel Eğitim, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Reform Ders Ödevi, Ankara

Kongar, E (1999). 21. Yüzyılda Türkiye”, 2000’li Yıllarda Türkiye’nin Toplumsal Yapısı, Remzi Kitabevi, 23. Basım, İstanbul

Korkmaz, J. (2008).Alan Dışından Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Durumu ve Sınıf Öğretmenliği Mezunlarıyla Karşılaştırılması ,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Köksal, K (1999).Okuma Yazmanın Öğretimi. Önder Matbaacılık Ankara

Külekçi, E. Bulut, L.(2011).Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilme Sistemlerinin Karşılaştırılması, Kilis Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt 1-Sayı 2 Aralık 2011,103-114

M. E. B. XI. Milli Eğitim Şûra Kararları Kitabı. Ankara: M. E. B. yay. 1982

MEB, (2004), Talim Terbiye Kurulu Kararı, 12 .07 .2004 /119 ,[http ://www .memurlar.net / haber/8707/](http://www.memurlar.net/haber/8707/) sitesinden 16.02.2013 tarihinde edinilmiştir

MEB, (2002). Milli eğitim Dergisi,153-154.sayı

MEB.(2009). 2010-2014 Stratejik Planı

MEB.(1973).Milli Eğitim Temel Kanunu

MEB (2011).Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Erken Çocukluk Eğitiminde Plan Hazırlama, [megep.meb.gov.tr](http://megep.meb.gov.tr) den 06.02.2013 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Dergisi, (1998). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi, Milli Eğitim Dergisi,Sayı:137

Milli Eğitim Dergisi, (2003). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi, Milli Eğitim Dergisi,Sayı:160

Nargül, E.(2006).Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Yayımlanmamış, Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Nizam,S.(2006).Aydın İlinde Pazara Yönelik Süt Sığırcılığı İşletmelerinin Verimliliklerinin Belirlenmesi, [http: //www. adsyb.o rg. tr/ webfolders /yayinlar /2006-1001.pdf](http://www.adsyb.org.tr/webfolders/yayinlar/2006-1001.pdf)

- Oksal, A. Sadioğlu, Ö.(2008).Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olan Öğretmenlerle Başka Alanlardan Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerinin İlk okuma Yazma Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Karşılaştırılması, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say1/v7s1m6.pdf> sitesinden 16.02.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Oktay, A. (1991).Çocuğum Okula Başlıyor. İstanbul: Hayat Yayınları
- Oral, B.(2000).Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi, Milli eğitim Dergisi,148, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/148/9.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/9.htm) sitesinden 14.12.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Oral, B. Şentürk ,H.(1998).Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Müfettiş ve Öğretmenlerin Algıları, Cumhuriyetin 75.Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu, Başkent Öğretmen Evi,Ankara:27-28 Kasım 1998 (95-108).
- Özdemir, S., Yalın ,H. (2004) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Nobel Yayın
- Özdemir, O. (2008).Köy Enstitüleri ve Yeni Ortaçağın Eğitim Sorunu, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1,s. 46-54.
- Özdemir, S.(1995).Eğitimde Verimlilik ve toplam Kalite Yönetimi, Eğitim Yönetimi,Yıl 1, Sayı3,Elazığ,<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/1049-20120207132410-s.ozdemir.pdf> sitesinden 24.02.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Özoğlu, M. (2010).Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları, Seta Siyaset ,Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı,Sayı,17
- Öztürk, C. (2001). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık
- Özyurt, S. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Püsküllüoğlu, A.(2004).Türkçe Sözlük, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Pehlivanoglu, S.(2007).Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, Türk eğitim Derneği, Ankara
- Sabancı, A. Şahin, A.(2008).Farklı Branşlardan Atanan İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeyleri ,Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi ,Güz 2006,Sayı 48,ss:531-556
- Sadioğlu, Ö.,Oksal, A.(2008).Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri İle Sınıf öğretmenliği Sertifika Grubu Öğrencilerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Karşılaştırılması-Y.L Tezi Bolu-2001
- Sahin, O.(1995).İlkokullarda Sınıf Okutan Branş Öğretmenlerinin, Sınıf Öğretmenliği Alan ve Meslek Bilgilerinin Yeterli Düzeyi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Savaş, B.(1998).Türkçe Öğretimi. Engin Yayınları Ankara
- Savcı, İ.(1996).Meslek Olarak Öğretmenlik, Anı Yayıncılık, Ankara
- Saygılı, E. (2009).Alan Dışından Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleğe Uyumu, Verimliliği ve Karşılattığı Sorunlar, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya,
- Senemoğlu, N.(1994).Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil, Bilgiye Ulaşma Yollarını Öğreten Kişidir, yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler /sinif\_ogr.htm,sitesinden 10.02.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Sümbül,A.(1996).Öğretmen Niteliği ve Öğretmedeki Rollerini, [http :// www. Pegem .net / dosyalar /dokuman/1240-20120208173433-sunbul.pdf](http://www.Pegem.net/dosyalar/dokuman/1240-20120208173433-sunbul.pdf) sitesinden 15.02.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, M.(2006).Avrupa Birliği Ülkelerinde Ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü AB ve Eğitim Süreci- AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları, Yapısal Uyum Modeli ,Anı Yayıncılık, Ankara

- Şahin, O.(1995). Sınıf Okutan Branş Öğretmenlerinin Alan Ve Meslek Bilgilerinin Yeterlik Düzeyi, Eğitim Yönetimi, Yıl 1 Sayı:3, [http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/1053\\_20120207133148-sahin.pdf](http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/1053_20120207133148-sahin.pdf) sitesinden 18.02.2013 tarihinde edilmiştir.
- Şişman,M.2005Avrupa Birliği ve Türkiye'deki öğretmen yeterliklerin karşılaştırmalı incelenmesi (in Turkish). Proceedings of International Conference on Teacher Training Policies and Problems II, 396-401.
- Tadoğan,M.1998,Öğretmen ve Teknoloji, Anadolu Üniversitesi. Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler,2.ünite,15-22
- Tatar, M.(2004). Etkili Öğretmen,Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Elektronik Eğitim Dergisi, [efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_I/mustafa\\_tatar.doc](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_I/mustafa_tatar.doc) sitesinden 16.02.2013 tarihinde edinilmiştir,
- Tekışık, H.H.(2000).21.Yüzyılın Eşiğinde Milli Eğitimden Birkaç Kesit. Çağdaş Eğitim, sayı:261, s:1-3.
- Temel eğitim Genel Müdürlüğü'nün Yapısı, [http://tegm.meb.gov.tr/www/teşkilat\\_semasi.php](http://tegm.meb.gov.tr/www/teşkilat_semasi.php)
- Tezcan. M. (1996).Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi. Ankara: Akın Yayınevi.
- Topbaş ,E.(2004).Fransa'da Öğretmen Eğitimi Ve Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, Sayfa 67-84
- Torun, F.(2010). Farklı Statülerde Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları (Isparta Örneği),Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Bölümü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta
- Tuzcu, S.(2005).Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 19 Yıl : 2005/2 (207-237 s.)
- Türk, Y.(2011). Eğitimde Verimlilik Üzerine Bir Bakış, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, S.141,ss.38-39.

Ubuz, B. Sarı, S.(2009).Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Öğretmen Olma İle İlgili Görüşleri, [http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/12460220110822114814-28-5\\_53-61\\_diger-108 . pdf](http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/12460220110822114814-28-5_53-61_diger-108.pdf), sitesinden 10.02.2013 tarihinde edinilmiştir

Uyum. [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr), 22.01.2013

Ünivar,P (2002). Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar, Yüksek Liasans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Verimlilik. <http://www.ikademi.com/stratejik-yonetim/294-verimlilik-nedir.html>

Yazıcı, H.(2009).Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kurumsal Bir Bakış, Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 33-46.

Yılmaz, M.(2007).Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27,Sayı1, [http://arastirmax.com/sistem/files/dergiler/5672/makaleler/27/1/arastirmax\\_10256\\_pp\\_155-167.pdf](http://arastirmax.com/sistem/files/dergiler/5672/makaleler/27/1/arastirmax_10256_pp_155-167.pdf) sitesinden 10.02.2013 tarihinde erişilmiştir.

YÖK. (2007a). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu, <https://www.yok.gov.tr/content/view/16/> sitesinden 11.01.2013 tarihinde erişilmiştir.

[www.erg.sabanciuniv.edu](http://www.erg.sabanciuniv.edu). “Erken Çocukluk Eğitimi ve “4+4+4” Düzenlemesi

[www.memurlar.net/haber/221630/](http://www.memurlar.net/haber/221630/).222 sayılı Temel eğitim Kanunu ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'n da yapılan bazı değişiklikler

[www.memurlar.net/haber/253464/](http://www.memurlar.net/haber/253464/). 12Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar konulu genelgesi

[www.sinop.edu.tr/akademikbirimler/fakulteler/egitim/dosyalar/sinif.ogretmenligi.doc](http://www.sinop.edu.tr/akademikbirimler/fakulteler/egitim/dosyalar/sinif.ogretmenligi.doc). sınıf öğretmenliği Lisans Programı

[www.belgeler.com/blg/2hbt/verimlilik](http://www.belgeler.com/blg/2hbt/verimlilik) sitesinden 24.02.2013 tarihinde edinilmiştir.

[www.butso.org.tr/belgeler/seminerler/Verimlilik%20Y%C3%B6netimi%20ve%20Verimlilik%20Art%C4%B1rma%20Teknikleri.pdf](http://www.butso.org.tr/belgeler/seminerler/Verimlilik%20Y%C3%B6netimi%20ve%20Verimlilik%20Art%C4%B1rma%20Teknikleri.pdf)

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 değerlendirmeler de 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.

Özgür Barış POLAT  
Yeditepe Üniversitesi  
E.Y.D.Yüksek Lisans Öğrencisi

**Cinsiyetiniz :** Bayan ( ) Erkek ( )

**Yaşınız :** .....

**Mezun Olduğunuz Bölüm:**

.....

**Meslekteki Kıdeminiz(Yıl):** .....

**Pedagojik formasyon aldınız mı? E (....) H (....)**

	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiç
<b>Verimlilik:</b>					
<b>Kaliteli ve Kalıcı(Etkili) Öğrenme</b>					
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?					
<b>Başarıyı Sağlama</b>					
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 ortamı oluşturur musunuz?					
15. Öğrenci başarısını değerlendirmede tarafsız davranabiliyor musunuz?					
16. Değerlendirme sonunda öğrenci eksikliklerini giderme adına çalışma yapıyor musunuz?					
<b>Alan Bilgisi Öğretimi</b>					
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?					
<b>Uyum:</b>					
<b>Meslektaşlarına Uyum</b>					
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?					

<b>Öğrencilerle Uyum</b>					
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?					
<b>Öğretmenlik Rolüne Uyum</b>					
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 öğretmenliği alan derslerini almamanız (sadece almayanlar için) bu derslerin öğretiminde sizi olumsuz etkiliyor mu?					
35. Sınıf öğretmenliği ile ilgili aldığınız dersleri (sadece alanlar için) yeterli buluyor musunuz?					
<b>Eğitim Ortamına Uyum</b>					
36. Kendinizi genel anlamda eğitim camiasının bir ferdi olarak görüyor musunuz?					
37. Çalıştığınız ildeki Milli Eğitim Müdürlüğü personelinden 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?					
<b>Sorunlar:</b>					
<b>Meslektaşlarla İlgili Sorunlar</b>					
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?					
<b>Öğrencilerle İlgili Sorunlar</b>					
45. Sınıf disiplinini 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?					
<b>Velilerle İlgili Sorunlar</b>					
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?					

İlgili Makama,

Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyumunu, verimliliğini ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde değerlendirmelerde bulunmak üzere geliştirdiğim ölçme aracının, Özgür Barış POLAT tarafından Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde sürdürdüğü yüksek lisans öğreniminde kendisi tarafından kullanılmasına izin veriyorum.

02.04.2012



Erhan SAYGILI

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI****I. YARIYIL**

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik I	2	0	2
A	Genel Biyoloji	2	0	2
A	Uygurlık Tarihi	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>18</b>	<b>2</b>	<b>19</b>

**II. YARIYIL**

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik II	2	0	2
A	Genel Kimya	2	0	2
A	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
A	Genel Coğrafya	2	0	2
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>20</b>	<b>2</b>	<b>21</b>

**III. YARIYIL**

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi	2	0	2
A	Genel Fizik	2	0	2
A	Müzik	1	2	2
A	Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları I	0	2	1
A	Çevre Eğitimi*	2	0	2
GK	Felsefe*	2	0	2
GK	Sosyoloji*	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>15</b>	<b>6</b>	<b>18</b>

**IV. YARIYIL**

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	2
A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
A	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
A	Sanat Eğitimi	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II	0	2	1
A	Müzik Öğretimi	1	2	2
A	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	1	2	2
A	Güzel Yazı Teknikleri*	1	2	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
<b>TOPLAM</b>		<b>15</b>	<b>12</b>	<b>21</b>

**V. YARIYIL**

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi I	3	0	3
A	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3
A	Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi I	3	0	3
A	Drama	2	2	3
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
<b>TOPLAM</b>		<b>19</b>	<b>2</b>	<b>20</b>

**VI. YARIYIL**

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi II	3	0	3
A	Türkçe Öğretimi	3	0	3
A	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi II	3	0	3
A	Erken Çocukluk Eğitimi	2	0	2
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
<b>TOPLAM</b>		<b>16</b>	<b>6</b>	<b>19</b>

**VII. YARIYIL**

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Görsel Sanatlar Öğretimi	1	2	2
A	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	2	0	2
A	Trafik ve İlk Yardım	2	0	2
A	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*	2	0	2
GK	Etkili İletişim	3	0	3
MB	Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
<b>TOPLAM</b>		<b>17</b>	<b>8</b>	<b>21</b>

**VIII. YARIYIL**

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2
A	Seçmeli	2	0	2
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
GK	İlköğretimde Kaynaştırma	2	0	2
MB	Seçmeli	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
<b>TOPLAM</b>		<b>14</b>	<b>6</b>	<b>17</b>

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	134	44	156	178

**A:** Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri

## **SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI DERS İÇERİKLERİ**

### **I.YARIYIL**

#### **Temel Matematik I (2-0-2)**

Matematiğin tanımı, diğer bilimlerle ilişkisi, kümeler ve kümelerle işlemler, sayı sistemi kurma, doğal sayılar, değişik tabanlı sayılar, tam sayılar, bölünebilme kuralları, “EKOK” ve “EBOB” kavramları ve uygulamaları; oran, orantı, bileşik orantı kavramları ve uygulamaları, reel sayılar, üslü ve köklü çokluklar, kartezyen çarpım, bağıntı, fonksiyon, işlem kavramları ve bunların grafikte gösterimi, denklik ve sıralama bağıntıları, ayrık örtüler ve zincirler. Veri toplama, verilerin özetlenmesi, grafikte gösterme, merkezi eğilim ölçüleri (ortalama, tepe değer, ortanca), dağılım ölçüleri (ranj, mutlak sapma, standart sapma).

#### **Genel Biyoloji (2-0-2)**

Canlı ve cansız farkı, canlıların çeşitliliği, hayvanlar, bitkiler, mikroorganizmalar, tek hücreliler, mantarlar, canlıların yapısı, hücreler, kalıtımla ilgili genel bilgiler, dokular, organlar ve organ sistemleri, insan vücudu.

#### **Uygarlık Tarihi (2-0-2)**

Uygarlık kavramı ve bu kavramla ilgili olan temel kavramların tanıtımı, insanın tarih öncesi devirlerde ve tarihi devirlerde hem fiziksel hem de kültürel açıdan geçirdiği değişim ve bu değişim sürecinin günümüze etkileri. Geçmişten günümüze insanlığın ortaya koyduğu uygarlıkların incelenmesi, Akdeniz, Mezopotamya, Mısır, Uzakdoğu, Hint, Orta Amerika (Astek-İnka Medeniyetleri), Orta Asya Bozkır Uygarlıkları ve Batı Uygarlığı(Avrupa, Amerika).

#### **Türkçe I: Yazılı Anlatım (2-0-2)**

Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar. Anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları). Metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlılık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişkiler). Yazılı

anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); planlı yazma aşamaları (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

### **Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I (2-0-2)**

Kavramlar, tanımlar, ders yöntemleri ve kaynakların tanımı, Sanayi Devrimi ve Fransız Devrimi, Osmanlı Devleti'nin Dağılışı (XIX. Yüzyıl), Tanzimat ve Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet, Trablusgarp ve Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Mondros Ateşkes Antlaşması, Wilson İlkeleri, Paris Konferansı, M. Kemal'in Samsun'a Çıkışı ve Anadolu'daki Durum, Amasya Genelgesi, Ulusal Kongreler, Mebusan Meclisinin Açılışı, TBMM'nin Kuruluşu ve İç İsyanlar, Teşkilat-ı Esasi Kanunu, Düzenli Ordunun Kuruluşu, I. İnönü, II. İnönü, Kütahya-Eskişehir, Sakarya Meydan Muharebesi ve Büyük Taarruz, Kurtuluş Savaşı sırasındaki antlaşmalar, Lozan Antlaşması, Saltanatın Kaldırılması.

### **Yabancı Dil I (3-0-3)**

Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste ilgi çekici bağlamlar yaratılarak, dilin işlevliğini artırıcı alıştırmalar verilerek, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanımı gösterilerek öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri geliştirilecek ve yabancı dil yeterlikleri artırılabilecektir.

### **Bilgisayar I (2-2-3)**

Bilişim teknolojileri, yazılım ve donanım ile ilgili temel kavramlar, genel olarak işletim sistemleri, kelime işlemci programları, elektronik tablolama programları, veri sunumu, eğitimde İnternet kullanımı, bilişim teknolojilerinin sosyal yapı üzerindeki etkileri ve eğitimdeki yeri, bilişim sistemleri güvenliği ve ilgili etik kavramları.

### **Eğitim Bilimine Giriş (3-0-3)**

Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim biliminde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.

## **II. YARIYIL**

### **Temel Matematik II (2-0-2)**

Cebirsel ifadeler, denklem ve özdeşlik kavramları, cebirsel ifadelerin çarpanlarına ayrılması, cebirsel ifadelerde işlemler, denklem ve eşitsizlikler, denklem ve eşitsizlik sistemleri, iki değişkenli fonksiyonlar, sürekli ve kesikli fonksiyonların grafikleri. Geometrinin kuruluşu, düzlemsel şekiller, bunların alan ve çevreleri, cisimler, bunların alan ve hacimleri, eşlik ve benzerlik kavramları, dik üçgen, Pisagor Bağıntısı, dik üçgende metrik bağıntılar, temel geometrik çizimler, geometrik yer çizimleri, trigonometrinin temel kavramları, doğru ve çemberin analitik incelenmesi.

### **Genel Kimya (2-0-2)**

Maddenin özellikleri; etkileşimler, elementler ve bileşikler, çözeltiler ve karışımlar; maddenin halleri, asitler ve bazlar, karbon bileşikleri, zehirli karbon bileşikleri, fiziksel ve kimyasal değişiklikler, çözünürlük ve çökertme, oksitlenme ve redüklenme, yaşamın kimyası, kimyasal tepkimeler, kara maddeleri: kayalar, mineral biçimleri, yeryüzü değişimleri; kara şekilleri ve hareketleri, kimyasal kirlilikler ve insan etkisi.

### **Türk Tarihi ve Kültürü (2-0-2)**

Türk Kültür Tarihinin gelişim evreleri, geçmişten günümüze Türk Devletleri ve toplumlarının siyasi ve toplumsal tarihleri; Türkler'in İslamiyeti kabulü, kültürde ve uygarlık alanındaki gelişim evreleri ile felsefe, bilim, edebiyat, güzel sanatlar ve imar faaliyetleri arasındaki ilişkiler.

### **Genel Coğrafya (2-0-2)**

Coğrafyanın konusu ve ilkeleri, coğrafya biliminin temel kavramları, coğrafyanın diğer bilimler arasındaki yeri, tarihi gelişimi, coğrafya öğretiminin amaçları, doğal sistemler



(iklim, yer şekilleri, bitki örtüsü, sular vb.) hakkında genel bilgi, bu sistemler ve gelişim özellikleri, evren ve güneş sistemleri, dünyanın şekli, fiziksel özellikleri, hareketleri ve bu hareketlerin sonuçları, harita kullanma uygulamaları.

### **Bilgisayar II (2-2-3)**

Bilgisayar destekli eğitim ile ilgili temel kavramlar, öğeleri, kuramsal temelleri, yararları ve sınırlılıkları, uygulama yöntemleri, bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yaygın formatlar, ders yazılımlarının değerlendirilmesi ve seçimi, uzaktan eğitim uygulamaları, veri tabanı uygulamaları, bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki olumsuz etkileri ve önlenmesi.

### **Türkçe II:Sözlü Anlatım (2-0-2)**

Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri. Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma); iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon vb.). Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları(konunun seçimi ve sınırlandırılması; amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama, metni yazma; konuşmanın sunuluşu). Konuşma türleri:(karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtmaya, soruları yanıtlama, yılbaşı, doğum, bayram v.b. önemli bir olayı kutlama, yol tarif etme, telefonla konuşma, iş isteme, biriyle görüşme/röportaj yapma, radyo ve televizyon konuşmaları, değişik kültür, sanat programlarına konuşmacı olarak katılma v.b.). Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma, konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar ve sözlü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme

### **Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II (2-0-2)**

Siyasi alanda yapılan devrimler, siyasi partiler ve çok partili siyasi hayata geçiş denemeleri, hukuk alanında yapılan devrimler, toplumsal yaşayışın düzenlenmesi, ekonomik alanda yapılan yenilikler. 1923-1938 Döneminde Türk dış politikası, Atatürk sonrası Türk dış politikası, Türk Devriminin İlkeleri: (Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Laiklik, Devrimcilik, Devletçilik, Milliyetçilik). Bütünleyici ilkeler.

### **Yabancı Dil II (3-0-3)**

Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste öğrencilerin “Yabancı Dil I” dersinde kazandıkları bilgi ve becerilerin bir üst seviyeye çıkartılması hedeflenmelidir. Bu yapılırken ilgi çekici bağlamlar yaratılmasına, dilin işlevliğini artırıcı alıştırmalar yapılmasına, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanılmasına ve bu yolla öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri ile yabancı dil yeterliklerinin artırılmasına özen gösterilmelidir.

### **Eğitim Psikolojisi (3-0-3)**

Eğitim-Psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri, öğrenme ve gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim), öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi).

## **III. YARIYIL**

### **Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi (2-0-2)**

Dilin tanımı ve önemi; dil kültür ilişkisi; dilbilim; Türk dilinin gelişim evreleri; ses bilgisi, ünlüler, ünsüzler, ses olayları, Türkçenin ses özellikleri; yabancı sözcüklerin Türkçeleştirilmesi; yapı bilgisi, kök, morfem, basit, türemiş ve birleşik sözcükler; sözcük öbekleri, sözcük türleri, eylem, ad, belirtgeç, önad, adıl, bağlaç, takı, ünlem. Türkçede kök sözcükler, addan ad ve eylem yapma ekleri, eylemden ad ve eylem yapma ekleri, çekim eklerinin türleri, kalıplaştırma.

### **Genel Fizik (2-0-2)**

Mekanik: Hareket, hız ve ivme, kütle ve kuvvet; denge; iş ve enerji korunumu; basit makineler; momentum; yer küre ve uzay sistemleri; yer kürenin hareketleri; gezegenler ve evren; kütle çekimi. Basınç ve sıvılar. Isı ve Sıcaklık: ısının kaynakları, yayılması, yalıtımı, etkileri, genleşme; hal değişimi ve çevreye etkisi. Dalgalar ve Yayılması: ışık kaynakları, maddelerden geçişi, yayılması, yansıma, aynalar, kırılma, mercekler, göz ve

görme, göz kusurları, optik araçlar. Ses: meydana gelişi, yayılması, özellikleri, yalıtımı, kaydı. Elektrik: elektriksel kuvvetler, elektriksel alan, elektrik potansiyeli; elektrik akımı, direnç ve değişken direnç, ohm kanunu, elektrik santralleri, elektrik enerjisinin nakli ve kullanımı.

### **Müzik (1-2-2)**

Müziğin temel bileşenleri, temel müzik bilgileri; nota bilgisi, müzikte aralık kavramı, müzikte ritm kavramı, şarkı dağarcığı oluşturulması; Türkiye’de ve dünyada müzik tür ve biçimleri; geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş, çalgı öğretimi, toplu çalma ve söyleme, eğitimde müziğin rolü, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme.

### **Beden Eğitimi ve Spor Kültürü (1-2-2)**

İnsan gelişiminde beden eğitiminin rolü, ilköğretim birinci kademe çocuklarının motor gelişim özellikleri, sağlıklı yaşam için egzersizler hakkında genel bilgi, beden eğitimi derslerinde düzenler, yürüyüşler, dönüşler, sıralanmalar, beden eğitimi ders araç-gereç ve malzemeleri, özellikleri, serbest jimnastik alıştırmaları, bireysel ve eşli jimnastik egzersizleri, araçta ve araçla yapılan alıştırmalar, beden eğitimi derslerinde ve günlük yaşantıda egzersiz esnasında sakatlıklar, yaralanmalar, zorlamalar, ilk yardım, atletizm temel teknikleri ve kuralları, spor ve sağlık, spor ve sosyal hayat, spor ve yaşam, ülkemiz ve spor, olimpiyatlar hakkında genel bilgi.

### **Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I (0-2-1)**

Fen ve Teknoloji öğretiminde Laboratuvarın önemi ve amacı, Yapılandırmacı yaklaşım ve laboratuvar çalışmaları, Laboratuvarda güvenlik. Bilimsel yöntem, bilimsel süreç becerileri ve nasıl kazandırıldıkları, deney çeşitleri. İlköğretim I. kademeye yönelik laboratuvar deneyleri (deneylerin planlanması, yürütülmesi ve deneylerin sonuçlarının değerlendirilmesi).

### **Çevre Eğitimi\* (2-0-2)**

Temel ekolojik kavram ve ilkeler, ekosistemler, besin zincirleri, besin ağı, habitat, rekabet; ortak yaşam ve karşılıklı yaşama, yaşamın devamı, toprak "biome"ları, enerji akışı, maddenin dolaşımı, nüfus artışı, ekolojik etki, erozyon, ormanların yok olması, kentsel çevreler, davranış kirliliği, çevre kirlenmesi, bataklıklar ve atık su, duyarlı insanların tepkisi, çevreyle ilgili karar verme, toprak ve su kaynakları ve bunların

yönetimi, koruma, kültür ve ilkel yaşam, global bakış, ekolojik konu ve sorunlar, çevre duyarlılığı, dünyada çevre duyarlılığıyla ilgili yapılan çalışmalar, kurum ve kuruluşlar.

#### **Felsefe\* (2-0-2)**

Felsefe ile ilgili temel kavramlar, felsefe ve bilim, felsefenin çalışma alanları ve sosyal bilimlerdeki rolü, başlıca felsefi akımlar; Türkiye’de ve dünyadaki düşünürlerin görüşlerinin incelenmesi, felsefi perspektifin geliştirilmesi, felsefe eğitim ilişkisi, eğitimin felsefi temelleri ve eğitim programlarına etkisi, çağdaş felsefe akımları.

#### **Sosyoloji\* (2-0-2)**

Sosyolojinin tanımı, konusu, kapsamı, sosyolojide temel kavramlar, çalışma alanları, Dünyada ve Türkiye’de sosyolojinin tarihsel gelişimi, Türkiyede ve dünyada önemli sosyologlar, sosyolojinin diğer bilimlerle ilişkisi; sosyal gruplar ve özellikleri, sosyolojide yöntem, birey toplum ilişkisi ve toplumun bireye etkisi, sosyolojik açıdan eğitim, eğitim toplum birey ilişkisi, toplumsal bir kurum olarak okul, öğretmen ve öğrencinin sosyolojik açıdan rol ve sorumlulukları, eğitimde fırsat eşitliği, sosyal hareketlilik, statü, sınıf ve tabakalaşma, kültür toplum ve medeniyet ilişkisi, güncel sosyolojik çalışmalara örnekleri.

#### **Öğretim İlke ve Yöntemleri (3-0-3)**

Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri.

### **IV. YARIYIL**

#### **Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi (2-0-2)**

Türkçede eylem çatıları ve bunların anlam bakımından incelenmesi; sözcük öbekleri; Türkçe’de cümle türleri; basit cümle, birleşik cümle, koşullu birleşik cümle, içiçe birleşik cümle; değişik metinler üzerinde sözcük ve cümle incelemeleri, Türkçede belirlilik, ad ve eylem cümlelerinde belirlilik; ad tamlamalarının özellikleri; metin

çalışmaları (metnin seçimi, metnin yaş grubuna göre güçlük derecesinin belirlenmesi, metnin iç ve dış yapısının incelenmesi).

### **Çocuk Edebiyatı (2-0-2)**

Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi. Çocukluk evresinde, nitelikli çocuk kitaplarıyla tanışmanın önemi ve okuma kültürü edinmiş düşünen, duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde çocuk edebiyatı yapıtlarını işlevi. Çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özelliklerin(tasarım, içerik ve eğitsel) örneklerle incelenmesi. Niteliksiz çocuk kitaplarının örneklerle gösterilmesi ve bunların çocukların gelişim özellikleri üzerindeki olumsuz etkilerinin tartışılması. Öğretmen adaylarının, okuduğu-incelediği kitapların yaş gruplarına göre çocuklara uygunluğunun ve bunların çocukların hangi gelişimlerine katkı sağlayacağını belirlenmesine yönelik çalışmalar. Çocuklara seslenen çeşitli yazınsal türlerin(destan, masal, şiir, öykü, roman, v.b.) ve dilsel gereçlerin(sayısmaca, tekerleme, bilmece v.b.) çocukların gelişimlerine olan katkılarının belirlenmesi.

### **Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği (3-0-3)**

Türkiye'nin yeri ve konumu, Türkiye'nin jeopolitik ve jeostratejik durumu ve özellikleri, matematiksel konum özellikleri, özel konum özellikleri (komşular), ülke grupları özellikleri (siyasi, askeri, ekonomik, kültürel organizasyonlar). Türkiyenin fiziki özellikleri(iklimi, hidrografik özellikler, toprak yapısı, bitki örtüsü), sosyo-ekonomik özellikleri (nüfus, yerleşimi, tarım, ormancılık, hayvancılık, enerji, sanayi, ulaşım, turizm).

### **Sanat Eğitimi (1-2-2)**

Düşünce tarihi ve felsefede sanat kuramlarına bakış, sanat alanında bilgi ve deneyimlerin kuramsal ve uygulamalı yönünü kavrama, sanat tarihi ve felsefe konusunda eleştirel düşünme, değerlendirme, bilim ve teknolojiden yararlanarak sanat kuramlarını yorumlama, sanatın eğitsel işlevleri, sanat objesiyle sanayi objesini ayırabilme, sanatsal olay ve olgular üzerinden farklı disiplinlere ait yapıtları okuma becerisi kazandırma, sanat eserlerinin sergilendiği ortamlar hakkında bilgi ve yaşantılar edinme, yaratıcılık kavramı, yaratıcı birey ve özellikleri, yaratıcı düşünme, sanatsal yaratma süreçleri.

### **Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Uygulamaları II (0-2-1)**

İlköğretim I. kademeye yönelik laboratuvar deneyleri (deneylerin planlanması, yürütülmesi ve deney sonuçlarının değerlendirilmesi). Deney çalışma yaprakları ve deney raporu hazırlama. Basit ve ucuz malzemelerle yapılabilecek deney örnekleri, grup çalışmaları.

### **Müzik Öğretimi (1-2-2)**

Müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota öğretimi teknikleri, ritm ve melodiden yararlanarak orf çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi, çalgının şarkı öğretiminde etkili kullanımı, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi, müzik-estetik ilişkisi ile müziksel beğenin geliştirilmesi, müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, İlköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları.

### **Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi (1-2-2)**

İlköğretim Beden Eğitimi dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programıyla ilgili kuramsal yapı (programın yapısı, temel beceriler, programın temel unsurları, sınıflara göre kazanımlar, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme), ilköğretim birinci kademe Beden Eğitimi Dersi kazanımlarına ilişkin uygulamalar (ders planı, çalışma planları, ölçme araçları hazırlama ve uygulama), eğitsel ve müzikli oyunlar, modern halk dansları ile ilgili örnekler, oyunun tanımı ve genel özellikleri, oyun öğretimi.

### **Güzel Yazı Teknikleri\* (1-2-2)**

Yazı kavramı, şeklen güzel yazma yöntem ve teknikleri, büyük temel harfler, küçük temel harfler; eğik büyük yazı harfleri ve yazılış yönleri, bitişik eğik yazı küçük harfleri ve yazılış yönleri, rakam ve işaretlerin yazılışı, büyük ve küçük temel harflerle bitişik, dik ve eğik el yazısı, dik ve eğik el yazısıyla metinler oluşturma, çeşitli dekoratif, antik vb. yazılar, uygulama çalışmaları, düzgün ve okunaklı yazı uygulamaları.

### **Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2-0-2)**

Bilim ve temel kavramlar (olgu, bilgi, mutlak, doğru, yanlış, evrensel bilgi v.b.), bilim tarihine ilişkin temel bilgiler, bilimsel araştırmanın yapısı, bilimsel yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin farklı görüşler, problem, araştırma modeli, evren ve örneklem,

verilerin toplanması ve veri toplama yöntemleri (nicel ve nitel veri toplama teknikleri), verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması.

### **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (2-2-3)**

Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

## **V.YARIYIL**

### **Fen ve Teknoloji Öğretimi I (3-0-3)**

Fen bilimleri ve fen eğitimine ilişkin temel kavramlar. Fen, teknoloji, bilimsel bilgi ve bilimsel yöntemin özellikleri, fen ve teknoloji okuryazarlığı, fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri, fen alanına yönelik tutumlar, fen öğretiminin amaçları, Fen öğretiminin Türkiye ve Dünya’daki tarihsel gelişimi, yapılandırmacı yaklaşım ve fen öğrenme, bilişsel gelişim ve fen eğitimi, İlköğretim Fen programının özellikleri ve diğer derslerle ilişkisi, bilimsel süreç becerilerini geliştirme ve örnek uygulamalar.

### **İlk Okuma ve Yazma Öğretimi (3-0-3)**

Dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma-yazma öğrenme alanları tanım ve süreçleri ile öğrenme alanları arasındaki ilişki, Türkçenin özellikleri, bu özelliklerin ilkokuma ve yazma öğretimine etkisi; ilkokuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, birinci sınıf öğretmeninin ve öğrencilerinin temel özellikleri; ilkokuma ve yazma öğretiminde verimsizlik-başarısızlık nedenleri, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler(özellik ve etkileri, bu araçların seçimi, oluşturulması ve kullanımı); ilkokuma ve yazma öğretiminde uygulanan yöntemler (tanımları, özellikleri, sınıflandırılması, uygulamaları, yöntemlerin üstünlük ve sınırlılıkları); ses temelli cümle

yöntemi( tanımı, ilkeleri, özellikleri, aşamaları ve uygulaması), ses temelli cümle yönteminin aşamaları doğrultusunda okuma ve yazma öğretimi uygulamaları.

### **Hayat Bilgisi Öğretimi (3-0-3)**

Hayat Bilgisi dersinin amaç, kavram ve içeriği, Türkiyede Hayat Bilgisi dersinin tarihsel gelişimi ve diğer ülkelerdeki Hayat Bilgisi dersi yaklaşımları. Hayat Bilgisi öğretim programının kazanım, beceri, kavram v.b. özellikler yönünden incelenmesi, programda yer alan temalar ve temaların içerdiği kazanımların sınıflara göre dağılımı. Hayat Bilgisi öğretiminde temel öğretim becerileri, öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve tekniklerinin Hayat Bilgisi dersinde kullanımına ilişkin çalışmalar-örnekler, Hayat Bilgisi öğretiminde kaynak ve materyal kullanımı, Hayat Bilgisi dersinde değerler ve demokrasi eğitimi, Hayat Bilgisi Programı'na ilişkin örnek uygulamalar ve sınıf içi etkinliklerin değerlendirilmesi.

### **Matematik Öğretimi I (3-0-3)**

Matematik öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; matematik öğretiminin tarihçesi (Dünya'da ve Türkiye'de); matematik öğretiminde yararlanılacak öğretim ve öğrenme stratejileri; ilköğretim matematik programının kapsamı, amacı ve özellikleri; belli başlı öğrenme kuramları ve matematik öğrenimi ile ilişkileri; Matematik eğitiminde önemli beceriler, ilişkilendirme, temsiller, iletişim, akıl yürütme, problem çözme (stratejiler, aşamalar, problem türleri, vb.); bilgi teknolojilerini kullanma, çocukta sayı kavramının gelişimi (sayma öncesi gelişmeler, birebir eşleme, kardinal değer, birleştirme, ayırma, karşılaştırma, denklik, azlık, çokluk, vb.); basamak değeri, doğal sayıların oluşumu ve yapısal özellikleri; Aritmetik işlemler, İlköğretim matematik dersi 1. 2. ve 3. sınıf öğretim programındaki ilgili konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri.

### **Drama (2-2-3)**

Eğitsel drama teriminin tanımı ve anlamı, benzer terimlerden (Psiko drama, Yaratıcı drama, Drama-Oyun, Drama) farkı, çocuklarla drama uygulamalarının tarihçesi, eğitsel dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları, eğitici dramanın yaş gruplarına ve uygulama alanlarına göre sınıflandırılması, eğitsel drama ortamı ve öğretmen nitelikleri, eğitsel drama da özel teknikler, eğitsel dramanın değerlendirilmesi, uygulandığı alanın eğitim amaçlarına uygun eğitici drama örnekleri ve yeni örneklerin geliştirilmesi.



### **Ölçme ve Değerlendirme (3-0-3)**

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, özdeğerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktılarını değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.

### **Sınıf Yönetimi (2-0-2)**

Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler).

## **VI. YARIYIL**

### **Fen ve Teknoloji Öğretimi II (3-0-3)**

Kavram geliştirme süreçleri ve teknikleri, kavram yanılgıları ve kavramsal değişim, öğretim modelleri (probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, öğrenme döngüsü yaklaşımı, çoklu zeka kuramının fen öğretiminde kullanımı vb.), fen öğretiminde ölçme ve değerlendirme: geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları (gözlem, görüşme, proje, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası vb.), Fen ve teknoloji öğretim programına ilişkin örnek etkinlik geliştirme ve sunma.

### **Türkçe Öğretimi (3-0-3)**

Türkçe öğretiminde kullanılabilir çâğdaş yöntem ve teknikler; okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu, anlama becerilerinin geliştirilmesi; okuma güçlüklerinin tanılanması ve giderilmesi; okuma metinlerinin yapısı; bilgilendirici ve hikaye edici metinlerin öğretimi, metinler arası okuma ve yazma; metinlerden anlam kurma, metinlerle ilgili sorular ve türleri; okuma ve yazma yoluyla eleştirel düşüncenin geliştirilmesi; hızlı okuma ve teknikleri; ana fikir öğretimi ve yöntemleri; okumanın amaçları, türleri ve kuralları; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve anlamının değerlendirilmesi; İlköğretim Türkçe programının incelenmesi, diğçer derslerle ilişkisi, programa ilişkin örnek etkinlik uygulamaları.

### **Sosyal Bilgiler Öğretimi (3-0-3)**

Sosyal bilgiler alanı ve özellikleri, Sosyal Bilgiler alanının temel amaçları ve temel beceriler, Sosyal Bilgilerde okuryazarlık, Sosyal Bilgiler alanında temel temalar ve alanlar, Sosyal Bilgiler alanının ilköğretimdeki yeri ve tarihçesi, Sosyal Bilgiler Öğretim programının incelenmesi (kazanım, beceri, tema, v.b.), Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan strateji, yöntem, teknik ve materyaller, bunlarla ilgili örnek uygulamalar, Sosyal Bilgiler dersinde demokrasi, insan hakları ve değerler eğitimi, Türkiye ve diğçer ülkelerdeki Sosyal Bilgiler ders kitaplarından örnekler ve kıyaslamalar.

### **Matematik Öğretimi II (3-0-3)**

Kesirler, kesirleri öğrenmede öğrenci güçlükleri, kesirlerin farklı anlamları, kesir modelleri, denklik, karşılaştırma, sıralama, kesirlerle işlemler, ondalık kesirler, ondalık kesirlerle işlemler, program kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Geometri, çocukta geometrik düşüncenin gelişimi, 2 ve 3 boyutlu geometri konuları ve bunların öğretimi, programda bulunan geometri kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Ölçme ve ölçüler, çocukta ölçme fikrinin gelişimi, boyut, alan, hacim, zaman ölçümleri, tartma, paralarımız, programda bulunan ölçme kazanımlarına uygun örnek etkinlikler veri yönetimi, tablo ve grafikler, programda bulunan veri kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Matematik eğitiminde ölçme ve değerlendirme, çoklu ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri.

### **Erken Çocukluk Eğitimi (2-0-2)**

Erken çocukluk kavramı, Türkiye’de ve dünyada erken çocukluk ve okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin tanımı, ilkeleri, önemi ve yararları, okul öncesi eğitime temel olan görüşler ve okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, dünyada ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin bugünkü durumu, okul öncesi çocuğunun temel özellikleri ve gereksinimleri, okul öncesi öğretmenin özellikleri, okul öncesi eğitim kurumlarının çeşitleri (anaokulu, kreş vb.), okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel, sosyal ve eğitsel ortam özellikleri, okul öncesi eğitim döneminde ailenin rolü ve önemi.

### **Topluma Hizmet Uygulamaları (1-2-2)**

Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı yada düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması.

### **Okul Deneyimi (1-4-3)**

Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

## **VII. YARIYIL**

### **Görsel Sanatlar Öğretimi (1-2-2)**

Zihinsel ve duygusal açılardan görsel sanatlar eğitiminin işlevlerini tanıma, grafiksel gelişim basamaklarına göre öğrencilerin gelişim düzeyini saptama, çocuk resmini okuma, programa uygun resim, grafik tasarımı, tekstil tasarımı, mimari tasarım ve geleneksel tasarımları uygulama, resim çizme ve çizim yoluyla görsel, işitsel ve dokunsal algıda farklılaşma, sanat alanıyla öğrenme ve yaratıcılığın gelişimi.

### **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi (2-0-2)**

Temel kavramlar (din-kültür-ahlak), müslümanlığın temel ilkeleri, islamiyet ve diğer dinler, ahlak-birey ve toplum ilişkisi, ilköğretim I. kademe 4-5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim programının incelenmesi(kazanım, içerik yöntem, v.b.).

### **Trafik ve İlk Yardım (2-0-2)**

Ulaştırma politikaları ve Türkiye gerçeği, uzun mesafeli kent içi ulaştırmada çağdaş ulaşım yaklaşımları, trafik sorunu ve çözümleri, trafikle ilgili temel kurallar ve kavramlar, trafik eğitimi, ilköğretimde trafik eğitimi ve etkinlikler, kazalar ve ilkyardım, ilkyardımın temel uygulamaları, hasta ve yaralı taşıma teknikleri, pansuman ve sargılar, doku ve organ bağıışı, kanamalar, yaralanmalar, yanık ve donma, zehirlenmeler, hayvan ısırma ve sokmaları, şok, boğulmalarda ilkyardım.

### **Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı\* (2-0-2)**

Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın gelişimi, Cumhuriyet dönemine ait Türk Edebiyatı eserlerinin incelenmesi, başlıca yazınsal türler; bu türlere ilişkin öğretici örnekler üzerinde incelemeler; Türkiye ve diğer Türk Cumhuriyetlerinden yazınsal türlere ait örnekler, metin çözümlemesi.

### **Etkili İletişim (3-0-3)**

Kişilerarası iletişimin tanımı; iletişim modeli, iletişim unsurları ve özellikleri, etkili dinleme ve geri bildirim, kişilerarası iletişimi engelleyen etkenler (kaynak, kanal, alıcı, vb.), iletişimi kolaylaştıran etkenler, duyguların iletişimde rolü ve kullanılması, iletişimde çatışma ve önlenmesi, öğrenci, öğretmen, veli iletişiminde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar, iletişim uygulamaları.

### **Öğretmenlik Uygulaması I (2-6-5)**

Uygulama okulunda bir gün içinde yapılacak işleri belirleme, bir günlük plan hazırlama(planın gerektirdiği ortam, materyal ve ölçme araçlarını hazırlama), hazırladığı planı ya da plandaki bazı etkinlikleri uygulama, bir öğrenci için istenmeyen davranışları yönetme planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme, bu dersteki uygulamalar ile ilgili özdeğerlendirme raporu doldurma, portfolyo hazırlama.

### **Rehberlik (3-0-3)**

Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri.

### **Özel Eğitim\* (2-0-2)**

Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar.

## **VIII. YARIYIL**

### **Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim (2-0-2)**

Birleştirilmiş sınıf kavramı, birleştirilmiş sınıflarda eğitimin önemi; birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenler, birleştirilmiş sınıflarda öğretim programının yapısı, birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi, birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve değerlendirilmesi.

### **Türk Eğitim Tarihi\* (2-0-2)**

Türk eğitim tarihinin, eğitim olgusu açısından önemi. Cumhuriyetten önceki eğitim durumu ve öğretmen yetiştiren kurumlar. Türk Eğitim Devrimi 1: Devrimin tarihsel arka planı, felsefi, düşünsel ve politik temelleri. Türk Eğitim Devrimi 2: Tevhid-i Tedrisat Kanunu: tarihsel temelleri, kapsamı, uygulanışı ve önemi; Türk eğitim sisteminde laikleşme. Türk Eğitim Devrimi 3: Karma eğitim ve kızların eğitimi, Yazı Devrimi, millet mektepleri, halk evleri. Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin dayandığı temel ilkeler. Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen

Okulları. Üniversiteler ve öğretmen yetiştirme. Yakın dönem Türk eğitim alanındaki gelişmeler.

### **İlköğretimde Kaynaştırma (2-0-2)**

Kaynaştırmanın tanımı ve temel ilkeleri; kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri; kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki durumları, diğer öğrencilerle olan sosyal ilişkileri ve öğretim durumları; kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları ve uygulanması; kaynaştırma programının bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenmesi; kaynaştırma eğitimine ilişkin yöntem ve teknikler; yarı zamanlı ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları ve değerlendirme.

### **Öğretmenlik Uygulaması II(2-6-5)**

Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama.

### **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (2-0-2)**

Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım.

### **A Seçmeli I ( İlköğretimde Yabancı Dil Öğretimi) (2-0-2)**

Sınıf Öğretmenliği Bölümü seçmeli ders olan İlköğretimde İngilizce öğretimi dersinde öğrencilerin bu derste öğrencilere İngilizce öğretimini görsel araçlar, şarkılar, hikayeler ve slayt gösterileri kullanarak ders işleme yöntemleri öğretilmektedir. İngilizce öğretimine yönelik yöntem ve teknikler anlatılmakta daha sonra bu yöntem ve tekniklerin verilen konu başlıklarında uygulama ödev çalışması olarak kullanılması sağlanmaktadır.

Adı	<b>İlköğretimde Coğrafya Konularının Öğretimi</b>
Programı	Sınıf Öğretmenliği
Türü	<b>Alan Seçmeli I</b>
Kredisi	<b>(2-0-2)</b>
Amacı	Sınıf Öğretmeni adaylarına yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde meydana gelen temel coğrafi olayların sağlıklı bir çevre bilinci ile birlikte yapıcı bir coğrafi bakış açısı kazandırılarak ilköğretim seviyesinde öğretiminin nasıl yapılabileceğini kazandırmak.
<b>İçerik</b>	
Hafta	Konular
1.	Bir disiplin dalı olarak Coğrafya
2.	Bir okul dersi olarak Coğrafya
3.	İlköğretim müfredatında Coğrafya
4.	Coğrafya'nın ana teması 1: Konum
5.	Coğrafya'nın ana teması 2: Yer
6.	Coğrafya'nın ana teması 3: İnsan-çevre ilişkisi
7.	Coğrafya'nın ana teması 4: Dolaşım (Hareket)
8.	Coğrafya'nın ana teması 5: Bölge
9.	Coğrafya öğretiminde planlama
10.	Coğrafya'da öğretim yöntem ve teknikleri I
11.	Coğrafya'da öğretim yöntem ve teknikleri II
12.	Coğrafya öğretiminde araç ve gereçler
13.	Coğrafya öğretiminde ölçme ve değerlendirme
14.	İlköğretim Coğrafya'da özel konular

Adı	<b>İlköğretimde Tarih Konularının Öğretimi</b>
Programı	Sınıf Öğretmenliği
Türü	<b>Alan Seçmeli</b>
Kredisi	<b>(2-0-2)</b>
Amacı	Bu ders, tarih disiplinin doğası ve tarih yazımının içeriği, ilköğretim düzeyinde tarihsel düşünmenin gelişimi, tarihsel öğrenme süreçleri, yapılandırmacı tarih öğretimi yaklaşımı ile tarih konularının öğretimine yönelik mikro öğretim uygulamalarını kapsamaktadır. Bu ders, öğretmen adaylarının ilköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve müfredatın öngördüğü yapılandırmacı tarih öğrenimi yaklaşımına uygun ders içerikleri oluşturmalarını sağlamak üzere planlanmıştır.
<b>İçerik</b>	
Hafta	Konular
15.	<b>Akademik Tarih Yazımı</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarih Nedir?</li> <li>• Tarih Disiplinin Doğası ve Yöntemleri</li> <li>• Tarih Yazımı Kuramları ve Tarihçilik Yaklaşımları</li> </ul>
16.	<b>Tarih Öğretiminin Amaçları ve Yapılandırmacı Tarih Öğretimi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarih Öğretiminin Disiplin İçi Amaçları</li> <li>• Tarih Öğretiminin Disiplin Dışı (Sosyal ) Amaçları</li> </ul>
17.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geleneksel Tarih Öğretimi Yaklaşımı</li> <li>• Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Tarih Öğretimi</li> <li>• Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Müfredatlarında Tarih Konuları</li> </ul>
18.	<b>Tarihsel Düşünme ve Öğrenme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerde Tarihsel Düşünme ve Bilişsel Gelişim</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dil ve Kavram Gelişimi</li> </ul>
19.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zamanı Anlama</li> <li>• Tarihsel Anlama</li> </ul>
20.	<b>Tarihsel Becerilerin Öğrenimi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaynak Temelli Öğrenme</li> </ul>
21.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarihsel Sorgulama</li> <li>• Tarihsel Empati ve İmgelem</li> </ul>
22.	<b>Öğretim Yöntemleri</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaratıcı Drama</li> <li>• Tematik Öğrenme</li> </ul>
23.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Görsellerle Çalışma</li> <li>• Karikatürlerin Kullanımı</li> </ul>
24.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yerel ve Sözlü Tarih Çalışması</li> </ul>
25.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaratıcı Yazı ve Çizim Çalışması</li> <li>• Öykülerin Kullanımı</li> </ul>
26.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaynaklarla Çalışma</li> </ul>
27.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmler ve Belgesellerin Kullanımı</li> </ul>
28.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarihsel Mekânlar ve Müzelerin Kullanımı</li> </ul>

Adı	<b>Basit Fen Etkinlikleri</b>
Programı	Sınıf Öğretmenliği
Türü	<b>Meslek Bilgisi (A) Seçmeli I</b>
Kredisi	<b>(3-0-3)</b>
Amacı	İlköğretim 4 ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi kazanımlarına yönelik olarak güncel yaşamdan kolay ve ucuza bulunabilen basit malzemeler kullanarak yeni etkinlikler önerebilme ve uygulayabilme
<b>İçerik</b>	
Hafta	Konular
1.	Etkinlik Temelli Öğrenme
2.	Proje Tabanlı Öğrenme
3.	Kolay Bulunabilen Etkinlik Malzemeleri
4.	Balon Etkinlikleri

5.	Plastik Şişe ile Etkinlikler
6.	Mıknatıs Etkinlikleri
7.	Bitkilerle Etkinlikler
8.	Mercek Etkinlikleri
9.	Ayna Etkinlikleri
10.	Karışımların Ayrılması Etkinlikleri
11.	Devre Elemanlarının Bağlanması
12.	Çevre Korumasında Geri Dönüşüm
13.	Ev Ortamı Etkinlikleri
14.	Fen Etkinliklerinde Ölçme ve Değerlendirme

Adı	<b>Özsaygı Eğitimi</b>
Programı	Sınıf Öğretmenliği
Türü	<b>MB Seçmeli I</b>
Kredisi	<b>(2-0-2)</b>
Amacı	Bu ders kişilerin kendilerine ilişkin düşüncelerini olumlu yönde değiştirme ve geliştirmeyi amaçlar
<b>İçerik</b>	
Hafta	Konular
1.	Temel kavramlar (Benlik, Öz, Saygı, İnsan)
2.	İnsancıl psikoloji (Maslow, Rogers, )
3.	İnsancıl psikoloji (Mevlana, Yunus, Bektaş Veli)
4.	Düşük özsaygı (sebepleri ve sonuçları)
5.	Yüksek özsaygı (sebepleri ve sonuçları)

6.	Ara sınav
7.	Öz-saygı gelişimi
8.	Öz-saygıyı artırmaya yönelik kaynakların incelenmesi
9.	Ara sınav
10.	Bibliyoterapi ile özsaygıyı artırma
11.	İnanç ve özsaygı
12.	Mizah ve özsaygı
13.	Fiziksel aktiviteler ve özsaygı
14.	Sanat ve özsaygı

Adı	<b>Disiplinlerarası Fen ve Teknoloji Öğretimi</b>
Programı	Sınıf Öğretmenliği
Türü	<b>Meslek Bilgisi (MB) Seçmeli I</b>
Kredisi	<b>(2-0-2)</b>
Amacı	İlköğretim 4 ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi programındaki ilişkilendirmeleri, programın genel çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde kurabilme
<b>İçerik</b>	
Hafta	Konular
1.	Disiplinler arası Eğitim
2.	Günümüzde Eğitime Disiplinler arası Bakışın Gerekçesi
3.	Farklı Disiplinlerin i Fen ve Teknoloji Eğitimine Etkisi
4.	Fen ve Teknoloji Programının Disiplinler arası Yapısı
5.	Fen ve Teknoloji Öğretiminde Çoklu Zeka
6.	Fen, Toplum ve Kültür
7.	Fen ve Matematik Programlarının İlişkisi

8.	Fen ve Sosyal Bilgiler Programlarının İlişkisi
9.	Fen ve Beden Eğitimi Programlarının İlişkisi
10.	Çevre Eğitimin Disiplinler arası Yapısı
11.	Güncel Yaşam ve Fen Öğrenme
12.	Basit Fen Etkinlikleri ile Laboratuar Deneylerinin Birbirini Tamamlaması
13.	Fen ve Teknoloji Programının Disiplinler arası İlişkilendirme Boyutuna Eleştirel Bakış
14.	Disiplinler arası Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Adı	<b>Eğitim Ve Çağdaş Felsefi Akımlar</b>
Programı	Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Türü	<b>Meslek Bilgisi I</b>
Kredisi	<b>(2-0-2)</b>
Amacı	Öğretmen adayının mesleği ile ilgili düşünsel ve felsefi bir birikime sahip olması ve mesleğini bu birikim ve bilinçle icra etmesi.
<b>İçerik</b>	
Hafta	Konular
1.	Genel giriş: Eğitim ve felsefenin kavramsal tanımları ve eğitimin felsefi içeriği
2.	İdealizm ve eğitim: Felsefi bir akım olarak idealizm, idealist bilgikuramı, idealizmin eğitime etkileri ve idealist eğitim felsefesi
3.	Realizm ve eğitim: Felsefi bir akım olarak realizm, realist bilgikuramı,

	realizmin eğitime etkileri ve realist eğitim felsefesi
4.	Rasyonalizm ve eğitim: Felsefi bir akım olarak rasyonalizm, rasyoanlizmin eğitime yansımaları ve rasyonalist eğitim felsefesi
5.	Naturalizm ve eğitim: Felsefi bir akım olarak naturalizm, naturalist bilgi kuramı, naturalizmin eğitimdeki yansımaları ve naturalist eğitim felsefesi
6.	Pragmatizm ve eğitim: Felsefi bir akım olarak pragmatizm, pragmatist bilgikuramı, pragmatizmin eğitime etkileri ve pragmatist eğitim felsefesi
7.	Varoluşçuluk ve eğitim: Felsefi bir akım olarak varoluşçuluk, varoluşçuluğun kuramsal ve toplumsal temelleri ve eğitime yansımaları
8.	İdeoloji ve eğitim: İdeolojinin tanımı, içeriği; bir dünya görüşü olarak ideolojinin eğitime etkileri ve ideolojik eğitim anlayışı
9.	Arasınava
10.	Liberalizm ve eğitim: Felsefi bir akım olarak liberalizm, liberalizmin toplumsal ve tarihsel temelleri, eğitime yansımaları.
11.	Konservativizm ve eğitim: Felsefi bir akım olarak konservativizm ve eğitime etkileri, konserativist eğitim anlayışı
12.	Postmodernizm ve eğitim: Felsefi bir akım olarak postmodernizm, eğitime yansımaları, postmodern eğitim anlayışı.
13.	Toplumsal yeniden yapılanma ve eğitim: Yeniden yapılanma anlayışının kültürel ve felsefi temelleri ve yeniden yapılanmacı eğitim anlayışı
14.	Genel tekrar ve değerlendirme.

Adı	<b>Geleneksel Türk Sanatları</b>
Programı	Okul Öncesi Öğretmenliği
Türü	<b>Genel Kültür Seçmeli</b>
Kredisi	<b>(3-0-3)</b>

Amacı	Bu dersin amacı Geleneksel Türk Sanatlarımızı yeni nesile benimseterek, kavratarak, yaşatmak. Kaybolmakta olan ebru sanatını, bakır sanatını, bakır kazıma, ahşap boyama gibi tekniklerle yaratıcı yenilikçi kendini ve çevresini güzelleştirmek adına estetik kaygılarını bu saydığımız malzemelerde gösterip kültürümüzdeki sanatı yaşatmaktır.
<b>İÇERİK</b>	
Hafta	<b>Konular</b>
1	Haftalık ders içerikleri, derslerin işlenişi ve akademik takvim hakkında bilgilendirme
2	Kaybolmakta olan sanatlarımızdan olan Ebru sanatını kavratma
3	Ebru sanatını malzemelerini tanıma ve temin edilmesi
4	Ebru çeşitlerinin gösterilmesi (Battal, Gel-git ebru)
5	Ebru çeşitlerinin gösterilmesi (Gel-git, şal ebru)
6	Ebru çeşitlerinin gösterilmesi (Mermer, Hatip ebru)
7	Ebru çeşitlerinin gösterilmesi (Taraklı serbest ebru)
8	Ebruların pasparto yapılarak çerçelenmesi
9	Ahşap boyama teknikleri hakkında bilgi verme
10	Ahşap boyama tekniklerinin gösterilmesi
1	Bakır el sanatlarının gösterilmesi (Bakır kabartma, Bakır kazıma)
12	Seramik çalışmaları yaptırmak
13	Seramikle yapılan çalışmaların boyanması
14	Dönemin değerlendirilmesi

**ÖZGEÇMİŞ**  
**Özgür Barış POLAT**

**Kişisel Bilgiler :**

Doğum Tarihi : 12/04/1976

Doğum Yeri : Ardahan

Medeni Durumu: Evli

**Eğitim :**

Lise 1990-1993 Gebze Endüstri Meslek Lisesi

Lisans 1996-2000 Dumlupınar Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü

Yüksek Lisans 2011-2013 Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

**Çalıştığı Kurumlar:**

2008-2013 Sancaktepe Hüseyin Temizel İlköğretim Okulu. Müdür Yardımcısı

2002-2008 Sancaktepe Hüseyin Temizel İlköğretim Okulu. Sınıf Öğretmeni

2000-2002 Mardin Kayatepe Köyü İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni