

T.C

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA BİLİM DALI

86063

İLKÖĞRETİMDE, ÖĞRETMENLİK EĞİTİMİ

ALAN VE ALMAYAN ÖĞRETMENLERİN

MESLEKİ TUTUM VE DAVRANIŞLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Hasan BACANLI

HAZIRLAYAN


Cemalettin PARILTI


ANKARA - 1998

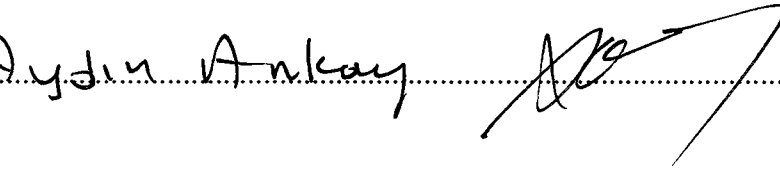
86063
T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Cemalettin parıltı'ya ait "İlköğretimde Öğretmenlik Eğitimi Alan ve Almayan Öğretmenlerin Mesleki Tutum ve Davranışları" adlı çalışma Jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan 
Doç. Dr. Hasan BACANLI

Üye 
İsmail

Üye 
Aydın Anıkar

ÖZET

Bu çalışmada, sınıf öğretmenliği bölümleri dışındaki bölümlerden mezun oldukları halde ilköğretimin birinci kademesine sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışlarının bazı özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bunun için 57 soru ve 4 alt boyuttan oluşan bir anket hazırlanmış ve Ankara'daki çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 100 sınıf öğretmenliği bölümü mezunu, 200 diğer bölümlerden mezun olmuş öğretmen ile sınıf öğretmenliği bölümü dışındaki bölümlerden mezun öğretmenleri değerlendiren 43 okul yöneticisine uygulanmıştır.

Verilerin analizinde, gruplar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlenebilmesi için t-testi kullanılmıştır. Değerlendirmede anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre: sınıf öğretmenliği bölümü mezunları, kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamada ve ders sürecindeki etkinliklerde kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Branş dışı atanan kadın ve erkek öğretmenler arasındaki değerlendirmede, kadınlar çoğunlukla kendilerini erkeklere göre daha yeterli hissetmektedirler. Bitirdikleri fakültelerin türlerine göre yapılan değerlendirmede ise, sadece kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamada, sosyal ağırlıklı bir bölümden mezun olanlar, fen ağırlıklı bir bölümden mezun olanlara göre kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Formasyonlarını aldıkları yerlere göre ise, üniversitelerde formasyon eğitimi alanlar ders dışı çalışmalarda kendilerini daha yeterli hissetmektedirler.

Branş dışı kadın sınıf öğretmenleri arasında yapılan değerlendirmede, ders dışı çalışmalarda fen ağırlıklı bölüm mezunları kendilerini daha yeterli hissederken, ders sürecindeki etkinlikleri ve kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamada sosyal bölüm mezunları kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Ayrıca, formasyonlarını üniversitelerde tamamlayan kadın öğretmenler; kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamada, öğrencilerle ilgilenmede ve ders dışı çalışmalarda kendilerini daha yeterli hissetmektedirler.

Branş dışı erkek sınıf öğretmenleri arasında yapılan değerlendirmede ise; sadece ders dışı çalışmalarda sosyal ağırlıklı bir bölümden mezun olanlar kendilerini daha yeterli görmektedirler. Formasyon aldıkları yere göre ise, üniversitelerden formasyon alanların, öğrencilerle ilgilenme ve ders dışı çalışmalarda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülürken, kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamada Milli Eğitimin kurslarından formasyon alanların kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.

Okul yöneticileri ise; kendilerini ve öğrencileri derse hazırlama, öğrencilerle ilgilenme, ders dışı etkinlikler ve ders sürecindeki etkinlikler boyutlarının tümünde okullarına atanmış olan branş dışı sınıf öğretmenlerini, öğretmenlerin kendilerini hissettiklerinden daha yetersiz olarak değerlendirdikleri görülmüştür.



ABSTRACT

In this research, professional attitudes and behaviours of primary school teachers who are graduated from educational faculties of primary school teaching department and graduates of other department were compared.

For this research a questionnaire were used which contain 57 question and 4 sub dimension. Questionnaire was to be applied in Ankara different primary schools. 100 primary school teachers who are graduated from this department and 200 primary school teacher who are graduated from other department and some school administrators were selected as sample.

Differences between group means were compared by using t-test. The level of significance .05.

The results of the study showed that educational faculties graduates feel themselves more efficient than other faculty graduates in preparing themselves and students to the lesson, and activities in the lesson.

In evaluation of male and female teacher who are graduated from other department were seen that, females feel themselves more efficient than males and social science graduates feel themselves more efficient in preparing themselves and students to the lesson. Teachers who were taken formation course from universities feel themselves more efficient in out of school activities.

Female social science graduates feel themselves more efficient in preparing themselves and students to the lesson, and activities in the lesson. Female science graduates feel themselves more efficient in out of school activities. Also females who were taken formation course from universities feel themselves more efficient in preparing themselves and students to the lesson, relation with students and out of school activities.

Male social science graduates feel themselves more efficient in out of school activities. Male teachers who are taken formation course from universities feel themselves more efficient in relation with students and out of school activities.

Others who were taken formation course from National Education feel themselves more efficient in preparing himself and students to the lesson.

All of the administrators of school see less efficient the teacher who are not graduate from educational faculties in all dimension.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolarIN LİSTESİ	vii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem	13
Alt Problemler	13
Sınırlılıklar	17
Araştırmanın Önemi	18

BÖLÜM II

UYGULAMALAR, KURAMSAL ÇALIŞMALAR VE ARAŞTIRMALAR	20
Ülkemizde Öğretmenlik Mesleğinin Eğitim ve İstihdam Şartları	20
İlköğretim ve İlkokul Öğretmenliğinin Önemi	33
Ülkemizde Zorunlu İlköğretimi Arttırma Çabaları	40
PDR Hizmetlerinde Öğretmenlerin Görevleri	43
Öğretmenin Tutum ve Davranışları	49
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	68
Öğretmenlerin Yetiştirilmeleri ile İlgili Araştırmalar	68
Öğretmenlerin Etkinliklerinin Değerlendirilmesi ile İlgili Araştırmalar	71

BÖLÜM III

YÖNTEM	80
Evren ve Örneklem	80
Veri Toplama Araçları	81
Verilerin Toplanması	82
Verilerin Analizi	83

BÖLÜM IV

BULGULAR	84
-----------------	-----------

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM	110
KAYNAKÇA	113
EKLER	128

TABLOLARIN LİSTESİ

Sayfa

Branş ve branş dışı sınıf öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi tabloları.

Tablo 1. Kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları	84
Tablo 2. Öğrencilerle ilgilenme	85
Tablo 3. Ders dışı çalışmalar	86
Tablo 4. Ders sürecindeki etkinlikleri	86

Branş dışı kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi tabloları.

Tablo 5. Kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları	87
Tablo 6. Öğrencilerle ilgilenme	87
Tablo 7. Ders dışı çalışmalar	88
Tablo 8. Ders sürecindeki etkinlikleri	89

Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi tabloları.

Tablo 9. Kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları	89
Tablo 10. Öğrencilerle ilgilenme	90
Tablo 11. Ders dışı çalışmalar	91
Tablo 12. Ders sürecindeki etkinlikleri	91

Formasyonlarını üniversiteler veya Milli Eğitimin kurslarında tamamlamış branş dışı sınıf öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından

Aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi tabloları.

Tablo 13. Kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları	92
Tablo 14. Öğrencilerle ilgilenme	93
Tablo 15. Ders dışı çalışmalar	94
Tablo 16. Ders sürecindeki etkinlikleri	94

Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi tabloları.

Tablo 17. Kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları	95
Tablo 18. Öğrencilerle ilgilenme	96
Tablo 19. Ders dışı çalışmalar	97
Tablo 20. Ders sürecindeki etkinlikleri	97

Formasyonlarını üniversiteler veya Milli Eğitimin kurslarında tamamlamış branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi tabloları.

Tablo 21. Kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları	98
Tablo 22. Öğrencilerle ilgilenme	99
Tablo 23. Ders dışı çalışmalar	100
Tablo 24. Ders sürecindeki etkinlikleri	100

Üniversite öğrenimini fen ve sosyal ağırlıklı bölümlerde tamamlamış branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi tabloları.

Tablo 25. Kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları	101
Tablo 26. Öğrencilerle ilgilenme	102
Tablo 27. Ders dışı çalışmalar	102

Tablo 28. Ders sürecindeki etkinlikleri	103
--	------------

Formasyonlarını üniversiteler veya Milli Eğitimin kurslarında amamlamış branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi tabloları.

Tablo 29. Kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları	104
Tablo 30. Öğrencilerle ilgilenme	104
Tablo 31. Ders dışı çalışmalar	105
Tablo 32. Ders sürecindeki etkinlikleri	106

Branş dışı sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi tabloları.

Tablo 33. Kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları	107
Tablo 34. Öğrencilerle ilgilenme	107
Tablo 35. Ders dışı çalışmalar	108
Tablo 36. Ders sürecindeki etkinlikleri	109

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğrenme-öğretme işlevi insanlık tarihi kadar eskidir. Çocuk dünyaya gelirken öğrenilmiş davranışları yoktur. Çocuğun yaşamını sürdürebilmesi için gerekli tüm bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını başkalarından yaşamı içinde öğrenir. Başka bir ifade ile çocuk, çevresindeki canlı, cansız, gerçek ve hayali tüm varlıklarla etkileşerek yaşam boyu öğrenir. Okul bu öğrenimin çok küçük bir parçasını oluşturur. Öğrenimin bu zorunlu parçasında eğitimin en önemli unsuru öğretmendir (Bilgen, 1998).

Carkhuff ve Berenson'a (1981) göre öğrenim gelişmedir. Hayatımızı tam olarak dolu yaşamamızı sağlar. Yaşama, öğrenme ve etkili bir şekilde çalışma için bilgi ve beceri elde etmemizin yolu eğitimidir. Eğitim, fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal büyüme ile hayatımıza verdiğimiz anlamdır. Öğretmen, eğitimin toplumsal görevini yerine getirmede önemli bir faktördür. Eğitimin toplumsal görevi, toplumun sürekliliğini ve gelişmesini sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Bu görev eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenin eğitimin toplumsal görevini yerine getirmesi için, öğrencilere kültürel mirası aktarmaları gereklidir. Kültürel miras, bireylerin toplum içinde birbirlerine benzer davranışlarda bulunmasını sağlayan ve toplumun bütünlüğünün korunmasına yardımcı olan değer ve normlardır.

21. yüzyılda diğer bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da büyük değişiklikler olacaktır. Yeni eğitim teknolojileri öğretim sürecine önemli katkılar getirmektedir. Bilimdeki hızlı değişme ve gelişme, eğitim programlarını da etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu

değişmeden öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarının da etkilenip değişmesi zorunludur.

Gelecek yüzyılda öğretmenin bilgi kaynağı olma rolünü büyük ölçüde bilgisayar ve diğer eğitim teknolojilerine bırakarak, bilimin ürünlerinden çok süreçlerini örnekleyebilen ve daha önemlisi, çağın gerektirdiği tutumları öğrencilere kazandıran öğrenim yaşantıları oluşturması, öğretmenin temel görevi olabilir (Bilgen,1998).

Gelecek nesillerin istendik özellikler doğrultusunda yetiştirilmesinde yetişmiş nitelikli öğretmenlerin yeri ve önemi tartışılmaz. Öğretmen, oluşturacağı öğrenme ortamı ile farklı ortamlarda daha yavaş kazandırılacak davranışların hızla kazandırılmasını sağlayabilir (Taşdemir, 1996). Öğretmen ve yöneticiler eğitim ortamının etkisini en iyi gösterecek şekilde düzenlenmesini sağlamakla yükümlüdür (Fidan,1996).

Bu durum gerçekleşmediği takdirde eğitimin etkinleştirilmesi için üst düzeyde yapılacak değişiklik ve yeniliklerin okullara hızlı ve etkin bir şekilde yansıtılması mümkün değildir. Nitelikli insan gücünü ancak nitelikli öğretmenler yetiştirebilir. Nitelsiz öğretmenlerin nitelikli insan gücünü yetiştirmeleri düşünülemez (Kavcar, 1992).

Kaliteli bir eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinde en önemli unsurlar öğretmenin alanı ile ilgili bilgisi, öğretmenlik mesleğini yapmaya uygun beden ve kişilik özelliklerinin yanı sıra, alanı ile ilgili bilgileri nasıl öğreteceği, pedagojik formasyonu ve bir de buna çağın gelişen şartlarını, her gün değişen yenilikleri öğrencilerine kazandırabilme eklenmiştir. Bunların güçlüğü ve gerekliliği herkesçe bilinen bir konudur (Alptekin, 1993).

Öğretmen toplumsallaşma sürecinde öğrenciye; ihtiyaçlarının toplumun beklentilerine uygun bir şekilde karşılanmasını, toplumsal rollerle onları destekleyen tutumları, hayatını sürdürmesi en önemlisi de yaşam kalitesini arttıracak bilgi ve becerileri öğretir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998). Öğretmen eğitim sektöründe eğitim

ve ğretim hizmetini yürüten uzman bir işğrendir. Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, özel uzmanlık bilgi ve becerisine dayanan akademik ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır. Bu nedenle meslek dışı herkesin öğretmenliğe atanması mesleğe yapılan büyük bir saygısızlıktır. Öğretmenler devletin eğitim politika ve stratejilerini felsefi, bilimsel ve mesleki boyutlar doğrultusunda uygulamaya koyan, bireyleri ve toplumu bu yönde oluşturan önemli bir mesleğin mensuplarıdır (Alkan, 1998).

Öğretmenlerden beklenen en önemli rollerden biri bilgi yayma rolüdür. Öğretmenin toplum içerisinde; kültürel, ekonomik, teknolojik ve eğitim politikasını gerçekleştirmede önemli rol oynar. İlköğretimin bütünlüğü içerisinde ayrı bir yere sahip olan sınıf ğretmenlerinin toplumun kalkınmasında önemli bir yeri vardır.

Eğitim düzeyinin yükseltilebilmesi için; öğretmenlerimizin alanında yeterli bilgi, beceri ve davranışlarla donatılmış olmasının yanı sıra, öğretmenin başarılı olabilmesinin en önemli noktaları; mesleğini sevmesi, severek seçmesi bu mesleğin öneminin bilincinde olması, bu ağır sorumluluğu almaya ve gereken özveriyi göstermeye hazır olması gerekir. Eğitim sistemini işletip uygulayacak olan başta öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin nitelikleri eğitim sistemini başarısını belirler (Ataklı, 1996; Taşdemir, 1996). İnsanlar yaşamlarının büyük bir kısmını çalıştıkları işte geçirirler ve bu iş kişinin sosyal hayatının temel unsuru ve belirleyicisidir. Her insan yaptığı içten aynı oranda doyum sağlayamaz, insanlar arasındaki bireysel farklılıklara bağlı olarak aynı işi yapmaktan bazıları çok mutlu olurken bazıları ise mutsuz olabilirler.(Coşkuner, 1994). Bu sebeple insanın ömrünün büyük bir bölümünü geçirdiği içinde mutlu olabilmesi ve dolayısıyla bu mutluluğunu işteki başarısı ile iş dışındaki hayatına da yansıtabilmesi için, kişinin kendisine en uygun

olarak gördüğü mesleği seçebilmesi , bu mesleği yerine getirmeye yönelik eğitim imkanına sahip olması gerekir.

Eğitimin kişide meydana getirdiği değişme ve okulda görülen ilerlemenin en önemli anahtarı öğretmendir. Okulları yeniden yapılandırma, ulusal ve bölgesel müfredat gibi uygulamalar, öğretmen göz önünde bulundurulmadığı takdirde bir değere sahip değildir (Louden, 1991). 15. Milli Eğitim Şurası'nda, üniversitelerin farklı branşlarından mezun olan öğrenciler için eğitim fakültelerinde düzenlenen pedagojik formasyon kurslarına son verilmesi ve ilke olarak, alanda yetişmemiş olan üniversite mezunlarının ilköğretim okullarına atanmamaları görüşünün öne sürülmesine rağmen şuradan bir yıl sonra formasyonu dahi olmayanlar sınıf öğretmenliğine atanmışlardır.

Bütün öğretim kademelerinde olduğu gibi ilköğretimde de niteliğin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Son yıllarda ülkemizdeki öğretmenlerin istenilen niteliklere sahip olmadıklarına ilişkin yaygın bir kanaat bulunmaktadır. Bu kanaat sınıf öğretmenlerinin formasyon yeterlilikleri konusunda da yoğun bir şekilde görülmektedir. Şöyle ki, öğretmenlerin sınıfta gerekli öğretmenlik rollerini yeterince yapamadıkları, öğrencilerle düzeylerine uygun ilişkiler kuramadıkları, öğretim yöntem ve tekniklerini yeterince kullanamadıkları, öğrenci değerlendirmesinde gerekli niteliklere sahip değerlendirmeler yapamadıkları, okul-öğrenci-çevre bağlantısını kuramadıkları, öğrencilere araştırmaya incelemeye yöneltmedikleri pek çok kişi tarafından dile getirilmektedir (Taşdemir, 1996).

İlkokul öğretmenlerinin yaptıkları hizmetin gerektirdiği yeterliğe sahip oluş dereceleri, kendilerinden beklenen fonksiyonları tam olarak gerçekleştirmelerini önemli ölçüde etkilemektedir. Çocuk okulda öğrendiklerinin pek çoğunu öğretmenin bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gözlemleyerek öğrenir. Bu sebeple öğretmen

davranışlarının, milli, insani ve mesleki açılardan doğru niteliklere sahip en iyi örnekler olmaları (Bilgen, 1998). Öğrencilerin öğretmenleri gibi olmak istediklerinden, öğretmen, konuşmasıyla, giyimiyle, davranışlarıyla öğrenciler için bir model olduğunun bilincinde olması gerekir (Taşdemir, 1996).

Çelenk'e (1994) göre Türkiye'de ilkokul öğretmenliği hep küçümsemiştir. İlkokul öğretmenliği herkesin yapabileceği bir meslek olarak görülmüştür. Bu küçümsemenin bir göstergesi olarak, uzun yıllar orta okul ve lise mezunlarından dahi vekil öğretmen yapılma suretiyle ilkokullarda faydalanılmıştır. Halbuki ilkokul eğitimi bireylerin geleceklerine yön vermede en önemli basamaktır. Bu çağdaki eğitim bireyin gelecekte kendisiyle ilgili kararları almasında ve uygulamasında son derece hayati bir aşamadır. Bu aşamadaki öğretmenlik de herkesin kolaylıkla yerine getirebileceği kadar basit bir etkinlik değildir.

İlkokul çağında çocukların ilgileri değişme gösterir. Özellikle bu çağda öğrenmeye karşı ilgi artar ve bu çağın başlarında çocukların masallara karşı ilgileri azalarak, gerçek, yarı gerçek olgu yada olaylara karşı ilgileri artar. İlkokul çağının son dönemlerinde önceleri dağınık olan ilgiler, yavaş yavaş belli alanlarda toplanmaya başlar (Binbaşıoğlu, 1983). İlkokul çağına gelen çocuklarda mantıksal düşünmenin başlaması görülür ve merak ettikleri çeşitli becerileri öğrenmeye başlarlar (Yavuzer, 1997). İlkokul çağına gelen çocuklarda, mantıksal düşüncenin başladığı görülür ve çocuklar daha önce düşündükleri ve merak ettikleri çeşitli becerileri öğrenmeye başlarlar (Yavuzer, 1988). Ayrıca ilkokul döneminin başları çocukların, toplumun da onayladığı başarı duygusunu yaşayabilmeleri için son şanstır. Bu deneyimin yetersizliği çocuğun, hem kendi gözünde hem de toplumun gözünde kendini başarısız kabul etmesine sebep olur (Furth, 1970).

Eğitim ve ğretim hizmetlerinin devlet adına yürütülmesinden sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı; ülkedeki tüm fertlerine fırsat ve imkan eğitliği ilkesine uygun olarak bilgi yayıcılık görevini sistemdeki en önemli insan kaynağı olan ğretmen ile gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

Milli eğitimin amacı toplumun ihtiyaçlarına ve ideallerine göre insan yetiştirmektir. İnsan yetiştirme iki yönlüdür, birincisi, toplumun inançları, rfleri, hedefleri, tutum ve değerlerinden, birikmiş bilgilerden oluşan kültürünü yeni nesillere ulaştırmaktır. İkincisi ise yetiştirilen bireylerin kişiliklerini dengeli bir şekilde geliştirmektir (zkarapınar, 1992).

2547 sayılı Yüksek ğretim Kanununa dayanılarak çıkartılan 20 Temmuz 1982 tarihli 41 sayılı kanun hükmündeki kararname ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ğretmen yetiştiren bütün yüksek ğretim kurumları, üniversitelere devredilerek, ğretmen yetiştirme sistemimiz yeni bir yapı, statü ve işleyişe kavuşmuştur. Fakat ğretmen yetiştirme ve istihdamı ile ilgili sorunlar hala tam olarak zme kavuşturulabildiği söylenememektedir.

Ülkemizdeki kamu personelinin neredeyse yarıya yakını Milli Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilmektedir. M.E.B.'nin istihdam ettiği kamu personelinin büyük bir çoğunluğunu da sınıf ğretmeni olarak istihdam edilenler oluşurmaktadır. Çok büyük miktarda personel istihdam edilmekte olan Milli Eğitimimiz, kendisine ayrılan bütçenin yüzde sekseninden fazlasını personel giderlerine harcamaktadır. Fakat artan ğrenci ve derslik sayısına paralel olarak atanan sınıf ğretmenlerinin sayılarında 1996 yılına kadar orantılı bir artış olmamıştır (Güneş, 1996). Bu yıldan sonra başka alanlardan da sınıf öğretmenliğine atamalar yapılmasıyla sınıf ğretmeni açığı kapatılmaya çalışılmıştır.

1992'de düzenlenen ğretmen Yetiştirmede Koordinasyon Toplantısı'nda da belirtildiği gibi bugüne kadar ğretmen

yetiştirmede, sayısal sorunlar ile nitelik sorunları ayrı ayrı ele alınmıştır. Genellikle sayısal sorunları gidermek için nitelikten fedakarlık yapılmıştır. Nitelik sorunlarını bir kenara iten bu çabalar da, öğretmen arz-talep projeksiyonlarına dayalı olarak yürütülmediğinden, sayısal sorunlara da çözüm getirememiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 1991 yılından itibaren, sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılayabilmek için özel alan eğitimi ve yeterli pedagojik formasyonu bulunmayan 100 binin üzerindeki üniversite mezununu sınıf öğretmenliğine atamıştır.

1997-1998 öğretim yılı itibariyle ülkemizde, 304 bin öğretmen görev yapmaktadır. bunların 229 bini sınıf öğretmeni ve 75 bini branş öğretmenidir. Fakat 304 bin öğretmenin 150 bin kadarı yeterli özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi görmeyen üniversite mezunlarıdır (Tekişik, 1998).

Sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin bazıları eğitim fakültelerinin değişik branşlarından mezun oldukları halde kendi branşlarında öğretmene ihtiyaç olmadığı için sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır. Bu öğretmenlerden bazıları sürekli kendi branşlarında görev yapabilmek için yollar aramakta ve bir çoğu sınıf öğretmenliğini geçici bir görev olarak gördükleri için gerekli dikkat ve özeni göstermemekteler. Öğretmenlik eğitimi alan kişiler bile sınıf öğretmenliğini yadırgarken, hiç öğretmenlik eğitimi almayan insanların bu görevi yerine getirirken daha fazla zorlanacakları açıktır.

Uzun yıllardır gösterilen çabalara rağmen öğretmen eğitimi konusunda sorunlarımız varlığını sürdürmektedir. Bunun en önemli nedeni Cumhuriyet öncesinde ve sonrasında öğretmen yetiştirmeyle ilgili sağlam ve tutarlı politikaların hala belirlenememiş olmasıdır. Osmanlı döneminde bir meslek haline gelemeyen öğretmenlik, Cumhuriyet döneminde müstakil bir meslek olarak tanınmış olsa da

meslekleşme şartları henüz sağlanamamıştır. Öğretmen yetiştirme tek elden yürütülemediği bu konudaki iki merci olan Milli Eğitim ve üniversiteler (YÖK) arasındaki kopukluk günümüze değin süregelmiştir (Çoban, 1998).

Öğretmen yetiştirmede hala öğretim elemanı, mekan ve oturmamış sistem gibi sorunlarımızın varolduğu görülmektedir. Bunların yanında ilköğretim ve okulöncesi eğitiminde sayısal olarak yetersizlik de vardır. Medeniyetin bu günkü düzeyine ulaşabilmemiz nitelikli ve yeterli öğretmen yetiştirilebilmesine bağlıdır (Günçer, 1998). İki bin yılının öğretmeni eskisinden daha çok entelektüel beceriler ile donatılmalıdır. Ancak, günümüzde bilgi, yetenek ve ilgi düzeyleri bir hayli düşük adaylar öğretmenlik alanına yönelmektedir. Bu durum da öğretmen yetiştirmede geleneksel yaklaşımların dışına çıkılmasını zorlamaktadır. Ayrıca, günümüzde benimsenen yaşam boyu öğrenme gereği öğretmen yetiştirme için de geçerlidir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri bir bütün olarak ele alınmalı üniversiteler ve Milli Eğitimin yakın işbirliği ile bir bütünlük içerisinde ve sağlam bir teori-pratik ilişkisi kurularak yürütülmelidir (Külahçı ve Külahçı, 1992).

Öğretmen yetiştirme endişesi Türkiye'nin geleceği hakkındaki düşüncenin bir bölümü olarak ele alınmalıdır. Eğitim politikasının devlet politikası haline getirilmesiyle ne olmak istediğimiz açıkça ortaya konmalıdır. İktidarlara, hatta bakanlara göre değişen Milli eğitim politikaları, sonuçların elde edilmesinin zaman aldığı eğitim sisteminin tamamen karmaşık hale gelmesine neden olmuştur (Aktaş, 1992). Çeşitli zamanlarda öğretmen yetiştirme konusunda yeniliklere gidilmiştir fakat bu değişiklikler gelişen ve değişen koşullara uygun olamamıştır (Erginer, 1996).

Ülkemizde gecikmeli de olsa zorunlu ilköğretim sekiz yıla ve bu okullara öğretmen yetiştirilmesi süresi de dört yıla çıkarılmıştır fakat bunlar tek başına niteliğin oluşmasında yeterli değildir

(Taşdemir, 1996). Haddad'ın (1998) Belirttiği gibi sekiz yıllık eğitim programına uygun nitelikte ve sayıda sınıf öğretmeni bölümünün açılması bu konudaki sorunların çözümüne önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

Ülkemizde başka alanlarda eğitim gördükleri halde formasyon kursuna tabi tutularak veya daha sonra formasyon eğitimi almak üzere ilkokullara atanan öğretmenlerden ne kadarının bu mesleği sevdikleri veya ne kadarının mesleğe başladıktan sonra bu işi sevmeye başladıkları ilköğretimimizin önemli sorularından biridir. Bu sorunun cevabını vermek oldukça güçtür. Sınıf öğretmeni bölümlerindeki öğrencilerin bile bir çoğunun bölümlerini isteyerek kazanmadıkları bir gerçek iken; farklı alanlarda öğrenim gördüğü halde açık nedeniyle sınıf öğretmeni yapılan insanların bu mesleği sevmelerini ve mesleğin gereklerini yerine getirebilmelerini beklemek yanlıştır.

Bilindiği gibi öğretmenlik, ülkenin geleceğini ilgilendiren kilit görevlerden birisidir ve gençliğin yetiştirilmesinde dünyadaki teknolojik gelişmenin temel ögesidir. Çeşitli fakültelerde öğretmenlik eğitimi gören insanların, bu mesleği seçtikleri için mesleğe karşı sevgi ve ilgilerinin olduğu görüşü hakimdir. Fakat bu durum her zaman düşünüldüğü gibi olmamaktadır. Türkiye'de Öğretmenlik mesleğini sadece iş bulma imkanlarının ülke şartlarına göre iyi olması sebebiyle seçenler oldukça fazladır.

Sınıf öğretmenliğine atanacak kimselerin, çocukların geleceğini etkileyen bu çok önemli görevi gereği gibi yapabilmeleri için iyi bir öğretmenlik mesleği formasyonu kazanmaları gerekir. Çocuk gelişimi ve psikolojisini, öğrenme psikolojisini, ilkokuldaki bütün derslerin alanlarını ve öğretim yöntemlerini iyi bilmesi zorunluluğu vardır. Sınıf öğretmeni veya herhangi bir branşta gerekli eğitimi görmeyen, başka yerde iş bulamayan üniversite mezunu herkesin sınıf öğretmenliğine atanması ve atanmaların da hizmet içi eğitimlerinin de

gereğince yapılmaması eğitimimizde büyük bir hatadır (Tekışık, 1997).

Öğretmenin başta gelen özelliklerinden biri öğrencisini sevmektir. Öğrenciyi sevmeyen, insanı sevmeyen, çocuğu sevmeyen insanın vasıflı bir öğretmen olması mümkün değildir. Öğrencisini zihni, ruhi ve bedensel özellikleriyle aile durumu bakımından çok iyi tanımak yine öğretmenin özelliklerinden biri olmalıdır. Öğrencisinin başarılarını ölçme, değerlendirme bilgisine sahip olmak ve modern anlamda bunu uygulamak öğretmenin niteliklerinden biri olmalıdır. Öğretmenin fonksiyonu, öğrencisine kendi kendine öğrenme, araştırmada rehberlik etmektir (Tekışık, 1993).

Öğretmenlerin seçiminde mesleki yeterliliklerinin yanında, davranışsal özellikleri ve ruhsal yapıları da dikkate alınmalıdır. Ülkemizde, bu gün için geçerli olmasa da öğretmen adaylarında aranması gereken bazı nitelikleri şöyle sıralayabiliriz:

a) Öğretmen olma isteği, b) öğretmenliğe yatkınlığı, c) beden, zihin, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmeye uygun kişilik ve karakter özelliğine sahip olması, d) öğretmenliğe, öğrenciye, çevreye, sosyal değerlere yönelik olumlu bir tutuma sahip olması, e) bilimsel yapısı ve yaratıcı düşünme gücü ile araştırma geliştirme fikrine sahip olmalıdır (Uzunçarşılı, 1998).

Zaman zaman öğretmen öğrencinin psikolojik danışmaya ihtiyacı olduğunu anlayacaktır. Öğrencinin ortaya koyduğu bazı işaretler bu ihtiyacın görülmesini sağlayabilir, mesela, bazı öğrenciler tartışmaya meyilli ve kavgacı olabilirler, bazıları karamsarlık, aşırı endişe, şüphelilik, çaresizlik, duygusal patlamalar, depresyon vb. duyguları yaşayabilirler. Bazen de batı ülkelerine kıyasla ülkemizde ilköğretim düzeyinde fazla olmamasına rağmen uyuşturucu ve alkol kullanımının etkilerini görebilir. Bu ve bunun gibi durumlarda öğretmenler, öğrencilere nasıl yardım edeceklerini bilmelidirler. İlköğretim çağında problemle karşılaşan öğrenci, bu problemini okul

içinde öncelikle öğretmeni ile paylaşabilecektir (McKeachie, 1986). Bu yüzden, öğretmenlere, öğrencileri daha iyi tanıyabilmeleri ve anlayabilmeleri ve sınıfta, öğrencilerle ilgili karşılaşabilecekleri sorunlarla daha iyi baş edebilmeleri için , psikolojik danışma ve rehberlik konusunda yardım sağlanmalıdır.

Öğretmene düşen en önemli görevlerinden biri de, çocukların başarılarını etkileyen dıştan gelen nedenleri iyi hale getirme, çocuklara “zor” yerine “zor değil” duygusunu benimsetme ve bireysel farklılıkları dikkate alarak endişenin azaltılması, başarının hedeflenmesi ve çocukların başarı durumlarının sağlanmasıdır (Stipek ve Mason, Akt: Şahin, 1998).

Okulların içinde bulunduğu bütün şartlar eşit olsa bile sınıftaki öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olacaktır. Her öğrencinin bireysel öğrenme gücü birbirinden farklıdır. Öğrencilerin her biri için ayrı ayrı programlar hazırlanamayacağına göre en azından öğretmene, bir programı, öğrencilerin özellikle zihin düzeyine göre işleme yetkisi verilmelidir(Binbaşıoğlu, 1983).

Öğretmen öğrenci arasında bir paylaşım süreci olan eğitim, öğretmenin yasaklayıcı ve otoriter tutumunu reddettiği, hoşgörünün ve insancıl yaklaşımın ele alındığı bir iletişim olgusudur. Öğretmenin öğrencileriyle kurduğu etkileşim öğrencinin kendini ispatlaması, ifade edebilmesi ve potansiyellerini ortaya çıkarmasına imkan vermelidir. Böyle bir etkileşimin gerçekleşmesinde öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına ve okul rehberlik servislerine görevler düşmektedir (Kalkan,1997).

Yapılan araştırmalar, öğrenci başarısı veya diğer öğrenme ürünleriyle öğretmenin yaşı, boyu, yetişme tarzı, kıdemi ve maaşı gibi nitelikleri arasındaki ilişkilerin genellikle çok düşük olduğu görülmüştür, öyle ki öğretmen nitelikleri öğrenci başarısındaki değişkenlerin çok ender olarak %5'ten daha fazlasını açıklayabilmekte, çoğu kez bu düzeyinde altında kalmaktadır. Aynı

şekilde, sınıftaki öğrenci sayısı, tesisler ve donanım, öğrenci başına harcanan para miktarı, örgüt ve yönetim gibi sınıf yada okul nitelikleri üzerinde yapılan araştırmalarda da bu değişkelerle öğrenci başarısı arasındaki korelasyon çok düşük düzeydedir (Bloom, 1995).

Eğitim sistemimiz ve bu sistemin içerisinde görev yapan öğretmenlerin başarı ve etkinlikleri zaman zaman bazı araştırmacılar tarafından değerlendirmeye tutulmuştur. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde en çok kullanılan, öğretmenlerin özellikleridir. Öğretmenlerin çeşitli özelliklerinin öğrencileri eğitim ve öğretimin amaçları doğrultusunda olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin fiziksel, zihinsel ve psikolojik özellikleri, öğretmen olmadan önce de var olan özelliklerdir yani aldıkları öğretmenlik eğitiminin bu özelliklerinin öğrenciler için olumlu veya olumsuz olmasında çok fazla bir etkisi yoktur. Bu yüzden öğretmenlerin özellikleri öğretmenlik eğitimi almalarına veya başka bir eğitim almalarına rağmen değişmeyecektir (Başar, 1995). Öğretmenin başarısı, onun öğrencilerinde istendik davranış değişikliklerini oluşturma derecesine bakılarak belirlenebilir. Bu nedenle öğretmenleri değerlendirmenin, başarılı olan öğretmenleri ödüllendirme, yeterince başarılı olamayanlara yetiştirici kurslar açmak ya da başka yardımlar sağlamak gibi amaçları da vardır (Öncü, 1995).

Branş veya branş dışı öğretmenlerin değerlendirilmelerinde ortak olarak kullanılacak en önemli özellik öğrencileri amaçlar yönünde yetiştirmek için gösterdikleri çabadır. Öğretmenin bu etkinliklerini dört grup altında toplanabilir. Bunlar:

1: Öğretmenin ders için yaptığı - yaptırdığı hazırlıklar. Bunlar iki bölüme ayrılır. A) Kendini hazırlaması: Ders hazırlıkları, plan yapma, araç gereç hazırlama, bilgi olarak hazırlanma. B) Öğrencileri hazırlaması: Araştırma ödevleri, grup çalışmaları, gezi-gözlem, okuma, deney gibi.

2: Öğrencilerle ilgilenme: Öğrencilerin temizlik, düzen, sağlık, öğrenme, devam gibi ders içi ve dışı durumları ile ilgilenme.

3: Ders dışı çalışmalar: eğitsel kollarla ilgili çalışmaları sınav ve ödev işleri, okul ve sınıfın çeşitli ders dışı etkinliklere katılma ve katkısı, çevrenin eğitim konusundaki okul çalışmalarına ilgisi .

4: Ders Sürecinde öğretmenin etkinlikleri: öğrencide ilgi istek uyandırma, uygun öğretim yöntemlerini seçip kullanma, amaçlara ulaşmayı kontrol etme (Başar, 1995).

Araştırma, öğretmenin etkinliklerinin toplandığı bu boyutlar çerçevesinde sürdürülmüştür. Öğretmenin değerlendirilmesinde en önemli öge öğrencilerin istedik davranışları kazanmalarına yönelik gösterdiği çabadır. Bu çabanın göstergesi olan öğretmen tutum ve davranışlarının öğretmenlik eğitimi alan ve almayanlar arasında farklılık gösterebileceği noktasından hareketle, araştırmanın deseni oluşturulmuştur.

Problem

İlköğretimde, öğretmenlik eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları arasında fark var mıdır?

Alt Problemler

Araştırmamızın problemine bağlı olarak, araştırmada cevaplanması istenen sorular alt problemler şeklinde aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamalarına göre branş ve branş dışı sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

2. Öğrencilerle ilgilenmelerine göre branş ve branş dışı sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

3. Ders dışı çalışmalarına göre branş ve branş dışı sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

4. Ders sürecindeki öğretmenin etkinliklerine göre branş ve branş dışı sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

5. Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamalarına göre kadın ve erkek branş dışı sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

6. Öğrencilerle ilgilenmelerine göre kadın ve erkek branş dışı sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

7. Ders dışı çalışmalarına göre kadın ve erkek branş dışı sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

8. Ders sürecindeki öğretmenin etkinliklerine branş dışı kadın ve erkek sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

9. Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamalarına göre fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

10. Öğrencilerle ilgilenmelerine göre fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

11. Ders dışı çalışmalarına göre fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

12. Ders sürecindeki öğretmenin etkinliklerine fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

13. Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamaları yönünden branş dışı öğretmenlerin üniversiteler veya Milli Eğitim kurslarından formasyon almaları arasında fark var mıdır?

14. Formasyonlarını üniversite veya Milli Eğitim kurslarında tamamlamış branş dışı sınıf öğretmenlerinin Öğrencilerle ilgilenmelerine göre aralarında fark var mıdır?

15. Üniversite ve Milli Eğitim kurslarından formasyon eğitimi almış branş dışı sınıf öğretmenlerinin, ders dışı çalışmaları arasında fark var mıdır?

16. Ders sürecindeki öğretmenin etkinliklerine göre üniversite ve Milli Eğitim formasyon kurslarını tamamlayan branş dışı sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

17. Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamaları yönünden branş dışı kadın öğretmenlerin fen veya sosyal bölümlerden mezun olmaları arasında fark var mıdır?

18. Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin Öğrencilerle ilgilenmelerine göre aralarında fark var mıdır?

19. Fen ve sosyal bir bölümden mezun olmuş branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin, ders dışı çalışmaları arasında fark var mıdır?

20. Ders sürecindeki öğretmenin etkinliklerine göre fen ve sosyal bölümlerden mezun olan branş dışı kadın sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

21. Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamaları yönünden branş dışı kadın öğretmenlerin üniversiteler veya Milli Eğitim kurslarından formasyon almaları arasında fark var mıdır?

22. Formasyonlarını üniversite veya Milli Eğitim kurslarında tamamlamış branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenmelerine göre aralarında fark var mıdır?

23. Üniversite ve Milli Eğitim kurslarından formasyon eğitimi almış branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin, ders dışı çalışmaları arasında fark var mıdır?

24. Ders sürecindeki öğretmenlerin etkinliklerine göre üniversite ve Milli Eğitim formasyon kurslarını tamamlayan branş dışı kadın sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

25. Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamaları yönünden branş dışı erkek öğretmenlerin fen ve sosyal bölümlerden mezun olmaları arasında fark var mıdır?

26. Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin Öğrencilerle ilgilenmelerine göre aralarında fark var mıdır?

27. Fen ve sosyal bir bölümden mezun olmuş branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin, ders dışı çalışmaları arasında fark var mıdır?

28. Ders sürecindeki öğretmenlerin etkinliklerine göre fen ve sosyal bölümlerden mezun olan branş dışı erkek sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

29. Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamaları yönünden branş dışı erkek öğretmenlerin üniversiteler veya Milli Eğitim kurslarından formasyon almaları arasında fark var mıdır?

30. Formasyonlarını üniversite veya Milli Eğitim kurslarında tamamlamış branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenmelerine göre aralarında fark var mıdır?

31. Üniversite ve Milli Eğitim kurslarından formasyon eğitimi almış branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin, ders dışı çalışmaları arasında fark var mıdır?

32. Ders sürecindeki öğretmenlerin etkinliklerine göre üniversite ve Milli Eğitim formasyon kurslarını tamamlayan branş dışı erkek sınıf öğretmenleri arasında fark var mıdır?

33. Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamaları, boyutunda kendilerini değerlendirmeleri ile aynı konuda okul yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri arasında fark var mıdır?

34. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme, boyutunda kendilerini değerlendirmeleri ile aynı konuda okul yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri arasında fark var mıdır?

35. Öğretmenlerin ders dışı etkinlikler, boyutunda kendilerini değerlendirmeleri ile aynı konuda okul yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri arasında fark var mıdır?

36. Öğretmenlerin ders sürecindeki etkinlikleri, boyutunda kendilerini değerlendirmeleri ile aynı konuda okul yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri arasında fark var mıdır?

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır.

1. Araştırma evreni Milli Eğitimimizdeki İlköğretim okullarının ilk kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluştuğu için sonuçları;
 - a) Özel okullardaki sınıf öğretmenleri,
 - b) ilköğretimin ikinci aşaması olan eski orta okul düzeyinde görev yapan öğretmenlere
 - c) ve lise öğretmenlerine genellenemez.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İlkokul dönemi bireyin gelecekteki yaşantısının temellerinin atıldığı ve bireyin geleceğe yönelik hedeflerinin belirginleştiği en önemli eğitim aşamasıdır. Çocuğun ilgilerinin yeteneklerinin belirginleştiği bu aşamada öğretmene daha fazla yük ve sorumluluk düşmektedir. Bu aşamada öğretmenin öğrenciye rehber olması, gelişme sürecindeki aksaklıkları ve olumsuzlukları mümkün olduğunca erken tespit etmesi ve bu aksaklık ve olumsuzlukların en kısa sürede daha yoğun ve kalıcı hale gelmeden ortadan kaldırılabilmesi için yoğun bir dikkat ve çaba içinde olması gerekir. Öğretmenlerin bunu başarabilmeleri için de gerekli bilgi ve becerilerin kendilerine kazandırılması zorunludur. Bu denli önemli nitelikleri bulundurması gereken insanların seçim ve eğitim aşamalarının daha doğru ve etkin yapılması eğitim sistemimizin geleceği için son derece önemlidir.

Yaptığımız araştırmanın bulguları ülkemizde ilköğretimin birinci kademesine öğretmen yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümlerinin eksiklik ve yetersizliklerinin görülerek, bunlarla ilgili acil tedbirler alınması için katkı sağlayacaktır. Ayrıca branş veya branş dışından ilkokul öğretmeni olarak atanan kişilerin bir uzman olarak okul rehberlik servisindekilere görüş alışverişinde bulunarak üstesinden gelinebilecek sorunların daha hızlı giderilmesini sağlayabilecektir.

Araştırmamızın sonuçları formasyon kurslarının etkinliği ve kurslardaki eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların yapılmasına dayanak olacağı öngörülmektedir.

İlköğretime ve burada görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesine gereken önemin verilmesi için çoğunlukla eleştirdiğimiz eğitim sistemimizin en alt fakat en önemli

kademesinden başlanarak düzeltilebilmesi için bu ve bunun gibi çalışmalara özellikle ihtiyaç vardır.



BÖLÜM II

UYGULAMALAR, KURAMSAL ÇALIŞMALAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretmen eğitiminin ülkemizdeki başlangıcı ve gönümüze kadar geçirdiği evreler içinde öğretmen eğitiminin sorunları dile getirilmeye çalışılmış ve bu alanda ülkemizde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

ÜLKEMİZDE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN EĞİTİM VE İSTİHDAM ŞARTLARI

Sosyal bir sistem olan eğitimde, gerçekleştirilmesi düşünülen her türlü ileriye dönük olumlu düzenleme ve değişme; çocuk, ergen ve yetişkin kişilik gelişiminde önemli rolü olan öğretmen faktörüne ve onun niteliklerine bağlıdır (Çoban,1998). Geleceğimizi garanti altına almamız için nitelikli insan gücüne ihtiyaç vardır. Bu yüzden bir ülkenin yetişmiş insan gücünün niteliği öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Nitelikli insanı öğretmen yetiştireceği için, öncelikle nitelikli temel eğitim öğretmeni yetiştirme işine ağırlık verilmelidir (Çoban, 1998; Serengil, 1992).

Bilgen'in (1994) Çağdaş ve Demokratik Eğitim Kuramı olarak isimlendirdiği görüşlerine göre:

1. Eğitim herkesin hakkıdır. Hiç kimse hiçbir sebeple eğitim hakkından yoksun bırakılamaz.

2. Eğitim, öğrenci merkezli bir süreçtir. Bu süreçte her öğrenci, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönden kendine özgü bir bütündür.
3. Herkes potansiyeli oranında başarılı olabilir. Her öğrencinin her programda aynı oranda başarılı olması beklenemez.
4. Her öğrenci kendi eğitiminden sorumlu ve kendi programını seçmeye yetkilidir. Öğrenci dersler için değil dersler öğrenci için vardır.
5. Ölçme değerlendirme, her öğrencinin potansiyeli oranında yetiştirme sürecinde kullanılan araçlardan biridir.
6. Öğrencilerin program hedeflerine uygun başarıları, sınıf dışı, okul dışı ve hatta ülke dışı nerede olursa olsun değerlendirilir.
7. Tehdit ve korku yaptırımını yerine, sevgi ve saygı yaptırımını kullanılır.
8. Eğitim tür ve kademeleri arasında yatay ve dikey geçiş yolları açıktır.
9. Eğitim insanın geleceğini hazırlar.
10. Eğitim kurumlarının yapı ve davranışları insan haklarına ve demokrasi ilkelerine uygun olmalıdır.

Çağımızda izlediğimiz bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmelerin daha da artan bir hızla devam edeceği bilinmektedir. Bilginin bir çığ gibi arttığı bu dönemde, bilgi ağırlığı ve disiplin alanlarına dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımları yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, bilginin kaynağını ve yeri geldikçe bu bilgiden yararlanma yollarını; öğrenen, kazandığı bilgi ve becerileri ile öğrencilerini günün ihtiyaçlarına göre yetiştirebilen öğretmen adaylarının yetişmesini sağlayacak yöntemlere ve uygulamalara yönelmesi gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğunu kabul etmeli ve eğitim uygulamalarını ve istihdamı buna göre yapmalıdır.

Öğretmenliğin bir meslek olduğu 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde şöyle yer almaktadır: "öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu

görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler". Milli Eğitim Temel Kanununda bu şekilde ifade edilmesine ve 150 yıldır çabaların sürmesine rağmen öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edildiğini söyleyememekteyiz. Bunun en önemli göstergesi üniversitede herhangi bir alanda öğrenim görmüş kişilerin öğretmen olabilmeleridir. Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmiş olması durumunda doktorluk yapamayacak olan bir ziraat fakültesi mezununun öğretmenlik de yapamaması gerekecekti.

Yeryüzünde insanlar ve diğer canlılar yaşamları boyunca sorunlarla karşılaşır, fakat insan sorunlarını kendi kendine aşabilme becerisine sahiptir. Yeni davranışlar kazandıkça insan, sorunlarını daha kolay çözebilir. Bunu için de "bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişiklikler meydana getirme süreci" olan eğitim gereklidir (Ertürk, 1975). Bütün toplumlar, varlıklarını sürdürebilmek ve geleceklerini güvence altına alabilmek için, vatandaşlarının davranışlarında eğitim aracılığıyla istedik değişiklikler yapmak zorundadır. Bu yüzden toplumlar insanların göstermelerini istediği istedik davranışları belirler ve eğitim sistemini ve önceliklerini de bunlara göre şekillendirir.

Toplumun ekonomik ve sosyal durumunu geliştirmek ve vatandaşlara mutlu ve başarılı bir yaşam ortamı sağlamak için eğitimi toplumsal yaşamda öncelikli olarak gündeme almak ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilimsel ve profesyonel ölçütlerin esas alınarak mesleği geliştirmek bir zorunluluktur (Alkan, 1998). Öğretmen açığının kapatılmasına yönelik acil bir önlem olarak başka alanlarda üniversite öğrenimi görmüş kişilerin öğretmen olarak atanarak iki aylık bir kurs sonucunda derslere girmelerinin sağlanması kısa vadeli ve geleceğe yönelik kalıcı önlemler olarak görülmektedirler (Ural, 1998).

Özdemir'e (1998) göre öğretmenliğin bir meslek haline gelebilmesi için;

- a) Yeterli sayıda eğitim fakültesi mezunu öğretmen yetiştirilmelidir.
- b) Öğretmen yetiştirmede ve istihdamda rekabetçi sisteme geçilmelidir.
- c) Öğretmen meslek odaları kurulmalıdır.
- d) Öğretmen meslek odaları ve M.E.B. tarafından öğretmen olgunluk sınavı oluşturularak uygulanmalı ve böylece bir öğretmenlik çalışma ruhsatı verilmelidir.
- e) M.E. Bakanlığı öğretmen atamalarından vazgeçmeli, bu işi mahalli idarelere bırakmalıdır.

Eğitimde en önemli unsur olan iyi öğretmen yetiştirmek için iki yol vardır. Birincisi, iyi ve nitelikli öğretmen adaylarını seçmek, ikincisi, seçilen bu adayları çok iyi yetiştirmektir. Üniversite sınavları sonucunda başka bir yere giremeyen ve öğretmen olmayı düşünmemiş olan düşük puanlı adayların nitelikli öğretmen olmaları beklenemez (Kavcar, 1992).

Öğretmenlik mesleğinin bugün ki durumunda bilimsel, profesyonel, hukuksal, demokratik yönlerden yetersizliği ve meslek dışından atamalar istihdamda dengesiz dağılım, maddi ve manevi tatminsizlik, uygulamalarda tutarsızlık ve istikrarsızlık, arz-talep dengesizliği ve ihtiyaç artışı gibi aksaklıklara neden olmaktadır (Alkan, 1998).

Bugün öğretmen istihdamında, çağdaş, bilimsel ve mesleki yönlerden gerekli yetenek, formasyon, başarı, görev, deneyim, yetki, sorumluluk ve mesleki özerklik gibi konular dikkate alınmamaktadır. İstihdam uygulamaları, geleneksel ve amatör bir çerçeve ile sınırlı, merkezi ve politik bir yaklaşımlı büyük bir yetersizlik ve tutarsızlık içindedir (Alkan, 1998).

Öğrencilerin yetişmesinde öğretmenin kişiliğinin büyük etkisi olduğundan, öğretmen yetiştiren kurumlara seçim yapılırken, bilgi sınavı dışında, kişilik özellikleri, çocuk ve gençlerle uğraşmaya içten ilgi duyma, ifade yeteneği, genel kültür düzeyi, gibi konularda kriterler geliştirilmelidir (Özakpınar, 1992).

Gelişen ülkelerin eğitim sistemlerinde yaptıkları değişikliklerdeki başarıları, bu değişiklik sürecinde öğretmen yetiştirmedeki başarıları ile yakından ilgilidir. Bir eğitim sisteminin başarısı o sistemi yürütecek öğretmenin nitelik ve niceliğine bağlıdır. Devletin eğitim politikasının uygulayıcıları olan öğretmenlerin görevleri zor ve sorumlulukları büyüktür. Öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirebilmeleri, toplumun sosyal, ekonomik, kültürel ve politik yapısı ile uyum içerisinde ve toplumda meydana gelen değişmelere devamlı uyum sağlayabilen, dinamik bir yapıdaki öğretmen yetiştirme sistemine bağlıdır (Çoban, 1998). Ülkemizde son 20 yıldaki öğretmen yetiştirme de Milli Eğitim Kanununun açık hükümlerine rağmen, hatalı bir politika izlenmiştir (Tekışık, 1995).

Diğer meslek alanlarının hemen hemen hiç birinde alan dışından olduğu halde görevlendirilme söz konusu değildir. Fakat öğretmenlikte bu uygulama görülmektedir. Bu yüzden günümüzde, öğretmenlerin toplumda eskiden gördüğü saygı, sevgi, değer ve ilgiye sahip olduğunu söylemek zordur (Alkan, 1998). İlk öğretmen okulunun açılışından günümüze tam 150 yıl geçtiği halde, Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Politikası belirlenememiş ve öğretmen yetiştirme sorunu bir çözüme kavuşturulamamıştır (Tekışık, 1995).

Çağlar'ın (1997) görüşüne göre, öğretmen yetiştirme görevini üstlenen fakülteler öncelikle öğretmeni yetiştirecek öğretmeni yetiştirmelidir. Öğretmen yetiştirmede 1975'ten sonra bu konu her gün artan bir şekilde ihmal edilmiş ve öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verildikten sonra öğretmenlerin öğretmenini

yetiştirmek gibi bir dūřünce ortadan kalkmıştır. Öğretmenlik özel bilgi ve beceri gerektiren bir meslek olmaktan çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen okullarının kuruluşundan öğretmen yetiştirme işini üniversitelere devrettiği tarihe kadar yaptığı çalışmalar ve geliştirdiği yöntemler rafa kaldırılmış, onlardan yararlanmak şöyle dursun tümü ile iře yaramayacak şekilde nitelendirilerek hor görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda öğretmen yetiştirme işleri yapılırken; okutulacak dersler, derslerin içerikleri, yapılacak uygulamaların yerleri ve süresi, bu kurumlarda görev alacak öğretmenlerin seçimi ve yetiştirilmesi Milli Eğitim Bakanlığının üst kurullarında belirlenen ve makam tarafından onaylanan esaslara göre yürütüldü. Öğretmen yetiştirme üniversiteye geçtikten sonra özerklik şemsiyesi altında bunlar kaybolmaya başlamıştır. Öğretmen yetiştirme iři çok hafife alınmış, okutulacak derslerin sayısı, türü ve içerikleri son derece kısırlaştırılmıştır. Birçok fakültede bu dersler, kendisi öğretmenlik formasyonuna sahip olmayan kişiler tarafından verilmektedir. Bu kişilerin belirlediği yanlışlar, uzun yıllar uygulanarak eğitim biliminin kuralları haline gelmiştir (Çaęlar, 1997).

1982 yılındaki yeniden yapılanma ile eğitim fakülteleri daha çok orta öğretime öğretmen yetiştirmeye yönelmiş ve ilköğretimin II. kademesine öğretmen yetiştirilmesi ihmal edilmiştir. Bunun sonucunda MEB lise öğretmenliği programlarından öğretmenleri ilkokul II. kademe öğretmeni olarak işe almak zorunda kalmış, bu durum da uygulamada çeşitli problemler doğurmuştur. Lise öğretmenleri çoğu zaman ilkokul düzeyinde öğretmenlik yapmak istememişler, ilkokul II. kademe yer alan Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi dersleri öğretmekte zorlanmışlardır (Günçer, 1998).

Alkan'ın (1998) belirttiği gibi öğretmenlik mesleğindeki ihtiyaç iyi planlanıp uygulanmalıdır. Bu mesleğin meslek dışı kişiler tarafından uygulanması mümkün değildir. Bu doğrultudaki uygulama

eğitim için büyük bir hata, meslek için büyük bir saygısızlıktır. Bu nedenle eğitim fakülteleri dışındaki fakültelere kesinlikle ğretmen yetiştirme görev ve yetkisi verilmemelidir

Ülkemizin ekonomik ve sosyal gelişmeyi ağdaş düzeyde geliştirememiş olmasının başlıca sebeplerinden biri, bu gelişmeyi sağlayacak olan öğretmenlere gerekli değerin verilmeyişidir. Toplumumuzda ğretmenlik mesleği kmsenmekte ve itibar görmemektedir. Okullardaki eğitimin bilimsellikten ve ağdaşlıktan uzak oluşunun sebeplerinden biri de budur. Öğretmen kalitesinin düşüşü, mesleğin sosyal değerinin azalması, öğretmenlik mesleğini saygınlıktan ve özerklikten uzaklaştırmaktadır.

Alkan'a (1998) göre öğretmenlik mesleğinin kaynak boyutunun geliştirilmesinde, aday gençlerin kişisel, eğitsel, mesleki, sosyal, kültürel yönleriyle, öğretmenliğin gerektirdiği yetenek potansiyeline sahip olanlar arasından en üstün yeteneklilerin seçilmesinin esas alınması, bu gençlerin insan yetiştirme mimarı olabilecek potansiyelde olması olanağının dikkate alınması ve bu doğrultudaki mesleki standartların oluşturulması gerekir.

Öğretmenlik meslek ise, bu meslek ihtisas işi ise doğal olarak bu mesleğin bir bilgi birikimine ihtiyacı vardır. Bunu da niversiteler sağlar. Milli Eğitim Bakanlığının uygulamak istediği programlara uygun bilgilerle donatılmış ğretmen adaylarını yalnız niversiteler yetiştirebilir. Pedagoji formasyonundan şüphe edilen insanlarla etkili bir ğretim gerçekleştirilemez (Aktaş, 1992).

Her insan bazı özellikleri ile dünyaya gelir ve bu özellikleri eğitimle şekillenir. Öğretmen olacak kişilerin de bu eğitime başlamadan önce sahip olmaları gereken vardır. Bir ğretmen adayında bulunması gereken fakat, ülkemizde eğitime başlama aşamasında veya daha sonrasında dikkate alınmayan özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

- a) ğretmen olma isteği,

- b) Öğretmenliğe yatkınlık,
- c) Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmeye uygun kişilik ve karakter özelliklerine sahip olabilmek,
- d) Öğretmenliğe, öğrenciye, çevreye sosyal değerlere yönelik olumlu tutuma sahip olmak,
- e) Hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip olmak (M.E.B. Öğretmen Yetiştirme Toplantısı, 1993).

Kyriacou'ya (1991) göre etkili bir öğretim için öğretmenin asgari bilmesi gereken şeyler şunlar olmalıdır:

- a) içerik hakkında bilgi
- b) sınıf yönetimi ve organizasyonu ilke ve stratejileri hakkında bilgi
- c) müfredat unsurları ve programlar hakkında bilgi
- d) belirli konuların öğretimi hakkında bilgi
- e) öğrenciler hakkında bilgi
- f) öğrenciye verilmesi gereken içinde yaşadıkları toplumun bazı yönleri ile ilgili eğitimin içinde olması gereken bilgiler
- g) eğitimin amaç ve değerleri hakkında bilgi.

Öğretmenlik mesleği için gerekli nitelikler, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olarak üç yönlü bir şekilde ele alınır. Öğretmenlik dinamik bir meslektir. Öğretmen yetiştiği kurumların kendine kazandırdıkları ile bir meslek hayatı boyunca yetinemez. Bir konuyu bilmek çoğu zaman o konuyu öğretebilmek için yeterli olmaz (Yılmaz, 1998). Yani öğretmenin kendinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için, öncelikle öğretmenlik yapacağı ders alanını iyi bilmesi gereklidir. Bunun yanında bulundurduğu bilgi ve becerileri iyi bir şekilde organize ederek nasıl öğreteceğini, sınıftaki dersleri canlı ve çekici bir hale nasıl getireceğini de bilmesi gereklidir. Yani öğretmen mesleğinin gerektirdiği bazı incelik ve ustalıklara da sahip olmalıdır.

Öğretmenin alanıyla ilgili fazla bilgiye sahip olması veya genel kültür bilgisinin fazla olması tek başlarına yeterli değildir. Bu meslek için önemli olan, kuvvetli bir biçimde yetiştiği alan bilgisini ve genel kültürünü, öğrencilere aktarabilecek pedagojik formasyon bilgisine sahip olmaktır. İyi bir eğitim için önemli olan, öğretmenin bu üç özelliği de taşımasıdır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Etkili bir öğretim için önemi daima vurgulanan öğrenci-öğretmen ilişkilerinde, öğretmenlerin tutumları önemli bir rol oynar ve öğrencilerin davranışlarını büyük ölçüde etkiler. Bunun için öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri için çalışılması, öğretmen yetiştirme programlarının temel amaçlarından biri olması ve bu programların öğretmen adaylarına ne ölçüde olumlu tutumlar kazandırabileceğinin belirlenmesi öğretmenin ve eğitimimizin başarısı için büyük önem taşır (Yıldız, 1995).

Kyriacou (1991) etkili bir öğretmenlik için gerekli öğretim becerilerini yedi ana alanda şu şekilde sıralamıştır:

Planlama ve Hazırlık

- Ders planı açık bir biçimde uygun amaç ve hedefleri içermelidir.
- Dersin içeriği, metotları ve yapısı öğrencilerin niteliklerine uygun olarak seçilmelidir.
- Ders, geçmiş ve gelecek dersleri uygun olarak birleştirecek şekilde planlanmalıdır.
- Materyaller, kaynaklar ve yardımcı kaynaklar, iyi hazırlanmalı ve kontrol edilmelidir.
- Bütün planlama kararlarında, öğrenciler ve içerik göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ders öğrencilerin dikkat, ilgi ve katılımlarını sağlama ve destek olmaya uygun olarak dizayn edilmelidir.

Ders Sunumu

- Öğretmenin tavrı inanmış, sakin, kendine güvenen, maksatlı ve derse ilgi uyandırıcı olmalıdır.
- Öğretmenin sunumu ve açıklamaları; açık ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- Öğretmenlerin soruları, çeşitli alan ve şekillerde olmalı ve geniş bir sahaya yayılmalıdır.

- Öğrencileri öğrenmeye özendirmek için çeşitli öğrenim etkinlikleri kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin derse aktif katılımları sağlanmalı ve kendi çalışmalarını organize etmeleri için öğrencilere fırsatlar verilmelidir.
- Öğretmen öğrencilerin fikir ve katkılarına saygı göstermeli cesaretlendirmeli ve gelişmelerini özendirmelidir.
- Öğrencilerin üstlendiği çalışmalar ihtiyaçları ile uyumlu olmalıdır.
- İyi bir etki sağlayabilmek için, materyaller, kaynaklar ve yardımcı kaynaklar kullanılmalıdır.

Ders Yönetimi

- Dersin başlangıcı düzgün ve harekete sevk edici olmalı ve derste neyin takip edileceği konusunda olumlu bir zihinsel yapı oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin derse dikkat, ilgi ve katılımları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin ders esnasındaki gelişimleri dikkatlice izlenmeli.
- Öğrencileri gelecekte meydana gelecek gelişmelere yönelik cesaretlendirmek için yapıcı ve yardımcı geri bildirim verilmeli.
- Aktiviteler arasında geçiş düzgün olmalı.
- Farklı aktivitelere harcanan zaman iyi yönetilmeli.
- Ders süreci boyunca dersin düzeni ve akışı, uygun bir düzeyde yapılandırılmalıdır.
- Gerekli görüldüğünde, ders planına uygun eklemeler yapılmalıdır.
- Dersin sonlandırılmasında iyi bir etki yaratılmalıdır.

Sınıf İklimi

- Sınıf iklimi; maksatlı, iş yönelimli, sakin ve bir düzen duygusuyla oluşturulmalı.
- Öğrenciler, öğretmenleri tarafından aktarılan yüksek pozitif beklentiler ile, öğrenme için desteklenmeli ve cesaretlendirilmeli.
- Öğrenci öğretmen ilişkisi büyük ölçüde karşılıklı saygı ve dostça ilişkiye dayanmalı.
- Öğretmenler tarafından verilen geri bildirimler, öğrencilerin kendine güven ve öz saygılarını beslemek için oluşturulur.
- Sınıfın görüş ve düzeni, öğrencilerin derse, etkinliklere ve gerçekleştirilen aktivitelere karşı olumlu bir tutum oluşturmalarına yardım edici olmalıdır.

Disiplin

- İyi bir düzen, büyük ölçüde, oluşturulacak olumlu sınıf iklimine ve iyi bir ders sunumuna ve sınıf yönetimine dayanır
- Öğretmenin otoritesi öğrenci tarafından kurulur ve kabul edilir.
- Öğrenci davranışları hakkındaki açık kurallar ve beklentiler, öğretmenler tarafından uygun zamanlarda ifade edilmelidir.
- Öğrenci davranışları dikkatli bir şekilde yansıtılmalı ve yanlış davranışlar öğretmen tarafından önceden belirtilmeli.
- Öğrencilerin yaramazlıkları, inceleme, psikolojik danışma, akademik yardım, azarlama ve cezalandırmaların uygun bir şekilde kullanılmalarıyla ilişkilidir.
- Yüzleştirmelerden sakınılmalı ve dikkatli bir şekilde zararsız hale getirilmelidir.

Öğrencilerin Gelişimlerini Değerlendirme

- Öğrencilerin çalışmalarını, ders esnasında veya sonrasında değerlendirerek kaydetmek yapıcı ve doğru bir uygulamadır.
- Değerlendirmelerdeki geri bildirim amacı sadece düzeltici ve teşhis edici olmamalı, bunların yanında öğrenciyi gelecekteki çabaları için cesaretlendirmek ve tamamlayıcı açıklamaların yer alması ile kendine güvenin oluşturulması amacını taşımalıdır. Eğer uygunsa belli bir öğrenciyle çalışılmalı ve ona yardım edilmelidir.
- Çeşitli değerlendirme etkinlikleri hem formatif hem de summatif amaçları kapsayacak şekilde kullanılmalıdır.
- Öğrencilerle ilgili çeşitli gelişim kayıtları tutulmalı.
- Öğrencilerin kendi çalışma ve ilerlemelerini değerlendirmeleri için bazı fırsatlar verilmeli.
- Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi; ortak zorlukların görüldüğü alanların belirlenmesi, öğretimin etkinliğinin ve gelecekteki gelişmeler için sağlam bir temelin kurulup kurulmadığını belirlenmesi için yapılır.
- Değerlendirme öğrencilerin ilerideki gelişmelerini desteklemek için kullandıkları öğrenme stratejileri ve çalışma becerilerine dayanılarak yapılır.

Yansıtma ve Değerlendirme

- Dersler, gelecekteki plan ve uygulamaları şekillendirmek için değerlendirilir.
- Yapılan uygulamalar, olumlu gelişmelerin görüldüğü alanları belirlemek amacıyla değerlendirilir.
- Öğretmen düzenli olarak zaman ve çabasını daha iyi bir sonuç için yeniden organize edip edemeyeceğini gözden geçirir.
- Öğretmen düzenli olarak stres kaynağıyla baş etmek için kullandığı teknik ve stratejileri gözden geçirir.

Turan (1998) Türkiye’de öğretmen yetiştirme de yaşanan sorunları iki genel başlık altında toplamıştır. Bunlar:

- a) Öğretmen yetiştirme politikasında görülen istikrarsızlık ile
- b) İlgili tarafların (devlet, toplum ve öğrenciler) öğretmen üzerinde uzlaştıkları kalite ölçütlerinin belirlenmemiş oluşudur.

Eğitim fakülteleri kurulmalarından günümüze değin geçen 15 yıl zarfında ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamaktan daha çok, sahip olduğu öğretim elemanlarının akademik yönetimleri ve tercihleri doğrultusunda yapılanmıştır. Eğitim fakültelerinde açılan programlar daha çok, orta öğretim düzeyine öğretmen yetiştiren lisans programları olmuştur. Bunun sonucunda da daha fazla öğretmen ihtiyacının bulunduğu okul öncesi ve ilköğretim alanlarında yetişen öğretmen sayısı ihtiyacın çok altında kalmıştır. Buna karşılık lise düzeyine çeşitli branşlarda ihtiyaçtan daha fazla öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Günçer, 1998).

Öğretmen yetiştirme çabalarının sürdürüldüğü 150 yılı aşkın bir zaman sürecinin Cumhuriyetten sonraki kısmını 1982 öncesi ve sonrası şeklinde ikiye ayırabiliriz. Bu yıldan itibaren öğretmen yetiştirme işinin M.E.B.’den üniversitelere devredilmesiyle, bu konudaki sorunlar da farklılaşmıştır. İlkokullarımıza öğretmen yetiştiren kurumlar 1982 yılına kadar üç tane olmuştur. Bunlar,

ilköğretmen okulları (1886 - 1974), köy enstitüleri (1940-1954) ve eğitim enstitüleri (1974-1982) dir (Berkol, 1990).

1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı yasa gereğince öğretmen yetiştirme işlevi tamamen üniversitelerin eğitim fakültelerine devredilmesinden sonra geçen yıllar içinde, bu fakülteler ülkemizin öğretmen ihtiyacını karşılayan en önemli kurumlar olmuştur (Günçer,1998; Berkol, 1990). Fakat bugün gelinen nokta dikkate alındığında, eğitim fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik bakımından yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu yetersizliğin sonucu olarak, özellikle okul öncesi eğitimde ve ilköğretim düzeyinde kısa sürede karşılanamayacak bir öğretmen açığı ortaya çıkmıştır. Bu açığın kapatılması için Milli Eğitim Bakanlığı, zorunlu olarak bu düzeydeki öğretmen ihtiyacını başka kaynaklardan yani diğer fakülte mezunlarından karşılama yoluna başvurmuştur (Günçer, 1998).

1982'den sonra kurulan eğitim yüksekokulları, hem ilköğretime hem de okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi maksadı ile kurulmuşlardır. İlkokul öğretmeni yetiştiren bu kurum eskisine göre deha düzgün ve işler bir yapıya kavuşmuş olmakla beraber, okullar kendilerini bir orta öğretim kurumu havasından çıkaramamışlardır (Berkol, 1990).

Ülkenin çağdaş düzeyde öncelikle siyasal, toplumsal, teknolojik, demokratik ve ekonomik gelişmesinin ilk ve tek dayanağı; sistemli, disiplinli ve ciddi bir eğitimidir.

1998-1999 ders yılından başlayarak uygulanacak olan öğretmen yetiştirme reformu ile bir değişimin başlayacağı umut edilmektedir. Bu reforma göre; ilköğretim öğretmenliğine önem verilmesi ve yeterli sayıya ulaşılması, lise öğretmenliğinin yüksek lisans düzeyine yükseltilmesi ve eğitim yönetiminin öğretmenlikten

ayrılması planlanmaktadır (Özdemir,1998; Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Eğitimimizin ve öğretmenlerimizin içinde buldukları sorunların çözümü, devletin ve toplumun sağlıklı gelişimi için son derece önemli bir konudur. Eğitim sistemimizde öğretmenlerini seçimi, yetiştirilmesi ve istihdamında karşılaşılan çok çeşitli ve önemli sorunlar vardır. Öğretmenlerin istihdamındaki problemlerin ortadan kaldırılabilmesi, eğitim sistemimizde çözümü öncelik arz eden problemlerden biridir (Alkan, 1998).

İLKÖĞRETİM VE İLKOKUL ÖĞRETMENLİĞİNİN ÖNEMİ

Eğitim sisteminin bütün basamakları önemli olmakla beraber öğrencilerin özelliklerinden dolayı ilkokul ve ilkokul öğretmenliği ayrı bir öneme sahiptir. İlkokul çağındaki çocuğun dikkati çok çabuk dağılır, uzun süre yerinde durması zordur, oyun oynama isteği fazladır, kişiliği henüz gelişme aşamasındadır, gördüğü her şeyi taklit etmeye çalışır ve şekillendirilmeye çok açıktır (Taşdemir, 1996).

İlkokul, insan ve toplum hayatında son derece önemlidir. Büyümenin temel safhası olan ilkokul eğitiminde hayatta gerekli olan temel bilgi, beceri, alışkanlık ve davranışların temeli atılır. İnsan kişiliğini oluşturan öğelerin büyük bir kısmının ilköğretim çağında şekillendiğini söylemek mümkündür. Bu yüzden ilköğretim zorunludur. Son derece önemli olan bu aşamadaki öğretim için bu yükü kaldırabilecek ve görevini başarıyla gerçekleştirebilecek öğretmene ihtiyaç vardır.

İnsanların her yaşta ve düzeyde ihtiyaçları, beklentileri ve sorunları birbirinden farklıdır. İlköğretim, insan eğitiminin ilk basamağı almasına karşın önemi itibariyle en önemli aşamalardan biridir. Çocuk ailesinden süre itibariyle daha fazla ayrı kalmakta ve

yaşantısı eskisine göre oldukça değişmektedir. Önceleri anne babası genellikle davranışlarını ve söylediklerinin ne anlama geldiğini ve çocuklarının hissettiği şeyleri zamanlarının çoğunu beraber geçirdikleri için daha kolay anlayabilirlerken, okulda yaşadıkları ve gördükleri yüzünden meydana gelen değişiklikler, çocuklarını anlamalarını ve ona yardım etmelerini zorlaştırabilmektedir. Böyle bir durumda öğrenciyi anlama ve gerek duyulduğunda ona yardım etmek için gerekli girişimlerde bulunma günün büyük bir bölümünü beraber geçirdiği öğretmenine düşmektedir. Artık bulunduğu ortam değişen ve bunun yanında ihtiyaçları da değişen çocuğun öncelikle bu ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir. İlkokul öğrencilerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunlara yönelik çalışmaların okul rehberlik servisi tarafından yerine getirilebilmesi için en önemli görev sınıf öğretmenine düşer. Öğretmenin sınıfta öğretim işlevini gerçekleştirdiği sırada öğrencilerini gözlemlemesi ve onların ihtiyaçlarını ve sorunlarını belirleyerek çözüm için gerekli kişilerle işbirliği yapması öncelikli görevlerindedir (Nelson, 1972).

İlkokul öğretmeni, küçük insanlarla ilgileniyor olmasına rağmen, yaptığı iş ilgilendiği insanlar gibi küçük değildir. Ayrıca ilkokul öğretmenliği diğer öğretmenliklere göre daha zor, yorucu ve yıpratıcıdır. Eğitim sisteminde iyi bir ilköğretimin ve iyi bir ilkokul öğretmenin yeri her zaman önemli olacaktır. Çünkü ilkokul öğretmeni; öğrencileri iyi tanımak, öğrencilere rehberlik yapmak, her sınıfın Türkçe, matematik, resim, fizik, beden eğitimi, sosyal ve fen derslerini okutmak, öğrencileri bir üst öğrenim kademesine veya iyi bir yurttaş olarak hayata hazırlamak zorundadır (Berkol, 1990).

Tan'a (1989) göre ilkokul döneminin kişilik gelişiminde ve topluma uyum sağlamada rolü çok büyüktür. Çünkü çocuğun ilk ya da erken toplumsallaşması sırasında öğrendikleri, daha sonraki öğrenmelerini biçimlendirir. İnsanların ilk öğrendikleri şeyler

değiştirmek için daha fazla zorlandıkları ve değiştirmemek için direndikleri ve uzun süre akılda kalan öğrenmelerdir.

İlköğretim, iyi insan iyi vatandaş yetiştirmede gerekli olan temel eğitimi veren birinci öğretim kurumudur.

İnsan ve toplum hayatında son derece önemli olan ilköğretimdeki eğitim, büyümenin temel safhasıdır. Hayatta gerekli olan temel bilgi, beceri, alışkanlık ve davranışların temeli ilköğretim sürecinde atılır. İnsan kişiliğini oluşturan öğelerin %70-80'inin ilköğretim çağında şekillendiğini söylemek mümkündür (Tekışık, 1998). Bu yüzden, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 42. Maddesine göre ilköğretim mecburidir ve devlet okullarında parasızdır.

İlköğretim dönemi, 6-14 yaş arasındaki uzun bir dönemi kapsayan ve insanı hayata hazırlayan en temel süreçlerden birisidir. Bu dönemde çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerine etki eden en önemli faktörlerden birisi öğretmendir. Sınıf içindeki öğretmen-öğrenci olumlu etkileşimi, her iki taraf için de önemlidir. Sınıf içinde etkili bir iletişim ortamınının sağlanabilmesinin en önemli şartı öğretmenin gerekli niteliklere sahip olmasıdır (Şahin, 1998).

Öğretmenin sahip olması gereken kişisel nitelikler, samimiyet, hoşgörü, sabır, demokratiklik ve sevecenliktir. Her insan, çocuklar çok daha fazla olmak üzere sevdikleri insanı taklit eder ve kendine örnek alırlar. Öğretmenin sınıftaki otoriter tutumu, öğretmenlik mesleğine ve çocuklara karşı ilgisizliği ilkokul öğrencisinin gelecekteki akademik ve sosyal hayatını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Taşdemir, 1996).

İlköğretim çocuğun sosyalleşmesi için çok önemli olduğu için öğretmen, sosyal etkileşimi dikkate almak zorundadır. Sosyal etkileşimi gereğince sağlayabilmek için de, sınıftaki her bir öğrenci ile olumlu bir iletişim sağlayabilmelidir. Bunu yaparken öğrenciler arasındaki eşitliğe de dikkat etmeli, herkese eşit söz hakkı vermeli, görevleri eşit dağıtmalı, ders sırasında sadece parmak kaldıran

öğrencilerle ilgilenip diğerlerini görmezlikten gelmemelidir. Bunu sağlayabilmek çok zor değildir, öncelikle öğretmenin istemesi ve uygulamaya koyması gereklidir. Sınıftaki öğrencileri tembel, gözde, yeteneksiz gibi tanımlamaktan kesinlikle kaçınmalıdır. Öğretmen öncelikle her öğrencinin başarılı olacağı bir alanın olduğuna inanması gerekir. İlkokul yıllarında, öğrenci-öğretmen arasında çok sık ve yoğun bir etkileşim imkanı olduğundan, bu kademedeki öğretmenin öğrencilerini tanıma imkanı diğer öğretim kademelerine göre daha fazladır. Denk bir etkileşim sağlanırsa, öğrencilerin daha ilkökullük yıllarında “üstün yetenekli veya düşük yetenekli” gibi katı ayrımlarla karşılaşmaları engellenmiş olur. Bulunduğu grup veya sınıf içinde bazı özelliklerinden dolayı ayrıma tabi tutulmayan öğrencinin böylelikle öz güveni arttırılabilir (Şahin, 1998).

Bu dönemde çocuklar özellikle sevdikleri öğretmenlerine olmak üzere, anne-babaları kadar hatta bazen onlardan daha çok güvenirlir. İlkokuldaki çocuğa sadece okuma-yazma öğretmekle kalmayan, onun kişiliğinin oluşmasında da önemli rolü olan öğretmenin nitelikleri kadar kişisel özellikleri de önemlidir. İlkokul öğretmeni olacak kişilerin öncelikle çocukları sevmeleri, onlara karşı duyarlı ve sabırlı olmaları gerekir. Hangi alanda olursa olsun bütün işlerin geleceği iyi ilkökullük öğretmeni yetiştirilmesine bağlıdır.

İlköğretim ve ilkökullük öğretmenliğinin önemini arttıran başlıca nedenler arasında (1) ilkökullük çağındaki öğrencilerin beden, zihin, duygu, töre ve toplumsal gelişimlerin hassas bir gelişim çağını kapsaması, (2) ilköğretimin zorunluluğu, (3) ilk öğretimin orta öğretime hazırlayıcı niteliği, (4) ilkökullük öğretmenliğinin bir branş öğretmenliği olmayıp hemen hemen bütün dersleri okutabilecek nitelikte olması ve (5) ilkökullüklerin vatandaşlık eğitiminin temellerinin atıldığı birer Milli Eğitim kurumları oldukları sayılabilir (Demirtaş, 1982).

Öğretmenlerin rolü, ilköğretimde niteliğin geliştirilmesinde daha da önem kazanmaktadır. Toplumumuzda öğretmenlerimizin yeterli niteliklere sahip olmadıkları konusunda yaygın bir kanı vardır. Bu sorun büyük ölçüde toplumsal değişme ve bilim alanındaki hızlı ilerlemelere öğretmen yetiştiren kurumların uyum sağlayamamasından kaynaklanmaktadır. Bilim ve teknolojiye meydana gelen bu hızlı gelişmeler, her geçen gün öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçlarını arttırmaktadır. Eğitim sistemimizde, öğretmen yetiştirme konusunda getirilen uygulamalar, bütün kademelerde olduğu gibi ilköğretim öğretmeni yetiştirme programlarında da gerçekleştirilmiştir (Taşdemir 1996).

İnsanlarımızın genel eğitim durumu ve ülkemizin gerçekleri ışığında ilköğretim, yaşamı daha akılcı biçimlendirmeyi, insanlar arası ilişkileri ve doğa-insan ilişkilerini sevgi ve üretkenlik temelinde geliştirmeyi amaçlamaktadır.

İlköğretimin temel hedeflerinin böyle kapsamlı oluşu, öğrenim, uygulama ve meslek içi eğitim aşamalarından geçmiş, öğretmenlik mesleğinde mesleki beceri ve yeteneği sayesinde kendini kanıtlayabilen öğretmenler gerektiriyor (Demirtaş, 1982).

Ülkemizde eğitim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ilköğretim öğrencileridir. Aynı şekilde ülkemizdeki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu da ilköğretim öğretmeni. İlköğretim ve burada görev yapan öğretmenler eğitimimizde çok önemli bir yer tutmaktadırlar (Berkol, 1990).

İlkokul öğretmeni, ilköğretim kurumlarının birinci kademesinde hizmet vermektedir. İlk kez formel bir kurum olarak 6-11 yaş grubundaki çocukların karşısına çıktığı için önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde çocuk karşısında gördüğü ilköğretim öğretmeni tüm yaşamı boyunca etkilenebilir (Erginer, 1996).

İlkokul öğretmeni gelecek kuşakların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi ve yaşama biçimini yönlendiren, onların

kendilerine ve topluma karşı tutumlarını şekillendiren, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini etkileyen bir kişidir (Taşdemir, 1996).

Kivinen ve Rinne'ye (1995) göre kitle eğitiminde ve gençliğin harekete geçirilmesinde öğretmenin rolü hayati derecede önemlidir. İskandinav ülkelerindeki refah seviyesinin yükselmesinde yurttaşlık anlayışının değişmesinde, diğer İskandinav ülkelerindeki ve özellikle Finlandiya'daki 130 yıldır sürdürülen ilkökul öğretmenliği mesleğindeki değişme ve gelişmeler büyük rol oynamıştır.

Kaliteli ilkökul öğretmeni yetiştirme sorunumuz hala eğitimimizin en önemli sorunudur. Yüksek öğretim kurumlarımızın ilkökul öğretmeni yetiştirme sorumluluğunu almaları memnuniyet verici olmakla birlikte, YÖK öncesi deneyimlerimizden de faydalanılarak öncelikle iki yıllık Eğitim Yüksek Okulları daha iyi hale getirilmeli ve daha sonra da dört yıllık üniversite mezunu ilkökul öğretmenliği eğitimi programlarını geliştirebilmeleri için eğitim fakülteleri teşvik edilmelidir (Demirtaş, 1982).

İlkökul öğretmenlerinin, mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip oluş dereceleri, kendilerinden beklenen fonksiyonları tam olarak gerçekleştirmelerini önemli ölçüde etkilemektedir (Taşdemir, 1996).

Cumhuriyetten sonra ilkökulların yaygınlaşması ve ilkökul öğretmenlerinin eğitime önem verilmesine rağmen, ilkökula öğretmen yetiştirilmesi konusunda sorunlarımızın giderilebildiğini söylemek hala mümkün değildir. Toplumumuzdaki ve dünyadaki gelişme ve ilerlemelere ayak uydurabilmemizi sağlayacak eğitim sistemine ve ilkökul öğretmeni yetiştirme becerisine sahip değiliz. Halbuki eğitim sistemimizde öncelikle ele alıp çözmemiz gereken konuların başında nitelikli ve yeterli sayıda ilkökul öğretmeni yetiştirme problemi de vardır (Berkol, 1990).

Ülkemizde dışarıdan ithal edilip eğitim sistemimize adapte edilmeye çalışılan uygulamalar varken; artık eğitimde başarılı olmuş ülkeler kültürle ilişkili pedagojinin başarısını görmekteler. Bu durum karşısında Amerika'da yetiştirilen öğretmenler Afrika ve Amerika kökenli öğrencilere uygulanacak kültürleri ile uyumlu pedagoji ilkelerine göre yetiştirilmekte ve buna bağlı olarak başarının da arttığı görülmektedir (Ladson Billings, 1995).

Eğitim kurumları içerisinde öğretmen yetiştiren kurumlar ve özellikle ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumlar son derece önemlidir. Çünkü, ilkokul öğretmenin öğrencilerine yalnızca bilgi, beceri kazandırması yeterli değildir. Okula göre dar ve küçük bir çevre olan aileden ayrılarak daha geniş bir toplumsal çevreye katılan 7-11 yaş çocuğunun gelişmesinde önemli görevler ve sorumluluklar yüklenerek onların bir bütün olarak gelişmesine çalışmaktadır. Bu yüzden de iyi yetişmiş, nitelikli öğretmenlere duyulan ihtiyaç her dönemde varlığını hissettirmiştir (Taşdemir, 1996; Berkol, 1990). Öğretmenlik mesleği öğretmenlerde, derin bir konu alanı uzmanlığı, yeterli bir genel kültür ve üst düzeyde bir öğretmenlik formasyonunu gerektirmektedir (Taşdemir, 1996).

İlkokul öğretmenlerinin aldıkları eğitimin süresi ve yoğunluğunun bu öğretmen kümesinin öğretme yetenek ve başarısını ne denli etkilendiğini araştıran kapsamlı görgül bir araştırma henüz gerçekleştirilmedi. İki yıllık eğitim yüksekokullarında ve benzeri öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin kısa süreli oluşu, uygulama imkanlarının azlığı ve okulun sosyal gerçeklerinden uzaklığı düşünüldüğünde ilköğretimin üst düzeyli hedeflerine tam ulaşabilen öğretmenin yetişebildiğini söylemek zordur.

Öğretmen devletin politikasını halka taşımak, halkın yurttaşlık bilincini pekiştirerek onun toplum hayatına etkin katılımını sağlamak durumundadır. Bu ödevi başarmak için öğretmen, günün gereklerini ve gelişmeleri anlamalı, velinin temsilcisi öğrencinin koruyucusu

olmalıdır. Öğretmen, mesleğinin gereklerini ve toplumun durum ve gelişme eğilimini günlük öğretmen etkinliği içinde dengeli bir şekilde gözetebilmelidir.

Bu güç fakat onurlu mesleği yerine getirecek öğretmeni yetiştirmek için ilkokul öğretmeni eğitiminin yeniden gözden geçirilip düzenlenmesi gereklidir. Yeniden düzenleme, öğretmen yetiştirme politikasında süreklilik sağlanması, başka ülkelerin deneyimlerinden faydalanılması, eğitim yüksekokullarının üniversiteler bünyesinde kalıcılık kazanması, çeşitli anabilim dalları arasında eşgüdüm gerçekleştirilmesi, öğretmen adaylarında ülkenin kalkınmasına katkı isteginin pekiştirilmesi, öğretmen eğitiminin kurumsallıktan, yaşama uzaklıktan kurtarılması, uygulama döneminin süresinin uzatılması ve öğrenimle iç içe geçirilmesi ile mümkün olacaktır (Kula, 1992).

Bütün dünyada genel eğitim öğretmen yetiştirme süresinin yukarıya doğru uzatılması doğrultusundadır. Bugün batı toplumlarında ilkokul öğretmenleri genellikle 3 veya 4 yıllık bir eğitimle öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yetiştirilmektedir. Bu öğrenimin son yıllarında staj ve uygulama çalışmalarına ağırlık verilmektedir (Ataünel, 1992).

ÜLKEMİZDE ZORUNLU İLKÖĞRETİM SÜRESİNİ ARTTIRMA ÇALIŞMALARI

Zorunlu eğitim süresini arttırma çabaları Osmanlı İmparatorluğu dönemine kadar gider. Avrupa ülkelerindeki uygulamaların görülmesinden sonra, her mahalle veya köye 4 sınıflı bir ilkokulun açılması kararlaştırılmış fakat bu okullar ancak büyük şehirlerde ve kasabaların bir kısmında açılabilmiştir. 1913 yılında uygulamaya konulan Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı 6 sınıflı ilkokullar açılmasını şart koşmuş fakat bu sistem de yeterince yaygınlaştırılamamıştır.

Zorunlu ilköğretimin, gelişmekte olan ülkelere yaptığı katkı gelişmiş ülkelerinkinden daha fazladır. Eğitilmiş insan gücünün yetiştirilmesinde ilköğretimin rolü büyüktür. İlköğretim insanlara okuma-yazma, hesap yapma gibi temel bilgi ve becerileri kazandırdığı gibi disiplinli iş alışkanlıkları ve daha ileri eğitim için de heves kazandırmaktadır (Kavak ve Burgaz; Akt: Erdem, 1998).

İçinde bulunduğumuz yıllarda dünyada ve ülkemizde ilköğretimin önemi daha iyi anlaşılmıştır. Toplumun ortak değer yargılarını ve normlarını benimsemiş, demokratik tutum ve davranışları kazanmış bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği, nitelikli ve 8-12 yıl süreli ilköğretimi zorunlu kılmaktadır (Erdem, 1998).

Toplumunu oluşturan bireylerin gittikçe karmaşıklaşan, değişin, gelişen toplum hayatında, asgari müşterek değer yargıları, normları, demokratik yaşamın gerektirdiği tutum ve davranışları kazanmaları, değişme ve gelişmeye karşı olumlu tutum ve davranış sergilemeleri, içinde bulunulan toplumun değişme ve gelişmelere ayak uydurabilmesi ve sağlıklı olabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir (Erdem, 1998).

O tarihlerden günümüze kadar zorunlu ilköğretimin süresini 8 yıla çıkartmak için çeşitli çalışmalar yapılmış, 1997-1998 öğretim yılından itibaren zorunlu ilköğretim kesintisiz sekiz yıla çıkarılmıştır.

Cumhuriyet döneminde ilköğretim konusu daha ciddi ele alınmış, herkese düşük düzeyde de olsa bir ilköğrenim verilmesi için caba gösterilmiştir. 1924 yılında ilkokulların süresinin 3+2 olmak üzere 5 yıl olmasına karar verilmiş fakat, 1927 yılında köy ilkokullarının süresi 3 yıla indirilmiş, 1939 yılında tekrar 5 yıla çıkarılmıştır.

12 Ocak 1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 8. Maddesi ile ilkokulun öğretim süresinin en az

5 yıl olacağı esası getirilmiş ve Anayasa hükmüne uygun olarak 7-14 yaşları arasındaki çocuklar için ilköğretim zorunlu kılınmıştır.

Bu tarihten sonra, özellikle en kısıtı 8 yıllık en uzununu 12 yıl zorunlu eğitim verilen Avrupa Birliği ülkelerine göre yetersiz olan zorunlu eğitim süresini arttırma çabaları devam etmiştir.

VIII. Milli Eğitim Şurası'nda ilköğretimin bir uzantısı olarak görülen ortaokulun ilköğretim kavramı içinde birleştirilerek bir bütünlüğe kavuşturulması gerektiği belirtilmiştir.

1971 yılında kabul edilen hükümet programında eğitim reformuyla ilgili olarak şu hususlara yer verilmiştir:

“Zorunlu öğrenim süresinin ileride bütün yurtda yayılmasına hazırlık olarak, çok yönlü öğrenim yapan ve öğrenciyi hem üst okullara hem de çalışma hayatına hazırlayacak sekiz yıllık okulların deneme olarak kurulmaları için gerekli hazırlıklara hemen başlanacaktır”.

Bu dönemde 8 yıllık ilköğretim konusunu incelemek üzere bakanlık mensupları ile üniversite temsilcilerinden oluşan 9 kişilik Birinci Çalışma Grubu oluşturulmuştur (Sağlam, 1996).

Nihayet; 15. Milli Eğitim Şurası'nda ilköğretim ve yönlendirme komisyonunca alınan tavsiye niteliğindeki kararların 2. Maddesi gereğince 16. 08. 1997 tarihinde 4306 Nolu kanun kabul edilmiş ve 1997-1998 öğretim yılı başından itibaren ilköğretimde 8 yıl zorunlu ve kesintisiz eğitim uygulamasına başlanmıştır. Fakat bu uygulama için yeterli hazırlığın yapılmamış olması acil çözüm gerektiren birçok sorunun doğmasına yol açmıştır.

Hazırlıksız olarak 8 yıllık zorunlu eğitime başlanması dolayısıyla ilköğretimde görev yapacak sınıf öğretmeni açığı oldukça fazladır. M.E.B.'nin ilk üç yıl içinde ilköğretime 190 bin yeni öğretmen atamayı düşünmektedir. Fakat bu öğretmenlerin içerisindeki sınıf öğretmenlerinin yüksek öğretim kurumlarındaki sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler tarafından karşılanması şu anki kapasiteleri itibariyle mümkün görülmemektedir. Bu sebeple

yine başka branşlardan sınıf öğretmeni atanması kaçınılmaz görülmektedir. Sekiz yıllık zorunlu eğitimin başarıya ulaşabilmesi için, sınıf öğretmenliği başta olmak üzere öğretmen yetiştirme seferberliği başlatılmalıdır (Tekışık, 1998).

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNDE ÖĞRETMENLERİN GÖREVLERİ

Çağdaş eğitim ve okul sistemlerinde eğitim - öğretimin amacı bireyler arasındaki farkları göz önüne alarak, öğretimi bireylerin ve toplumun gereksinimlerine uydurmaktır. Ancak eğitim ve öğretimden beklenen verimin alınabilmesi ve istenilen amaçlara ulaşılabilmesi için birbirinden farklı dersler arasında ilişki kurmak ve bu doğrultuda öğrenim yaşantılarının yaşam amaçları ile ilişkilerini görmeleri için her öğrencinin rehberliğe ihtiyacı vardır.

Günümüzde eğitim sistemimizde insanlarımızı yetiştirirken bazı değerlendirmelere öğrencilere işe yaramaz damgasının vurulması ilkokula başlayan her 100 öğrenciden ancak 9'unun bir yüksek okul bitirebilmesine kalan 91'inin ise çeşitli eğitim kademelerinde elenmesine yol açmaktadır.

Çağdaş eğitimin temel amacı olan öğrencide problem çözme gücünün geliştirilmesinde; öğretim etkinlikleri öğrencileri nesnel olgular üzerinde düşündürerek, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ise öznel yaşantıları üzerinde düşündürerek etkili olur. Klasik eğitim anlayışında ise, öğretmenler öğrencilerin zihin gelişimleriyle ilgili olup konu alanlarına ilişkin bilgi aktarımına önem vermektedirler. Bu tür bir yaklaşıma göre işleyen eğitim sistemleri kapalı yada yarı açık sistemler olduklarından öğretimde program yada öğretmen merkezlidir. Halbuki çağdaş bir eğitim sistemi hem açık

hem de öğrenci merkezli olmak durumundadır. Ancak böyle bir sistem içerisinde yerini alacak olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri amacına ulaşır ve böylece her öğrencinin derste öğrendiklerinin üzerinde düşünmesini sağlar (Kalkan,1997).

Bu anlamda, eğer bir öğretmen konusunu anlatırken onu öğrencileri üzerindeki etkisini inceleyebiliyor, öğretim yaşantılarını bütünleştirmelerinde ve belli amaçlar açısından önemini değerlendirmelerine yardımcı oluyorsa, zaten bir anlamda rehberlik yapıyor sayılabilir. Ancak tüm öğrenim yaşantılarının değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sınıf ve branş öğretmenlerinin yapması beklenmez zaten böyle bir işlev de öğretim işlerinin ağırlığı ile bağdaşmaz çünkü, çağımızda insan doğasıyla ilgili bilgiler giderek zenginleşmekte insan davranışını etkileyen yöntemler de giderek gelişmektedir. Bu sebeple rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bir teknikler bütünü ve ayrı bir uzmanlık alanı olarak öğretim ve yönetim etkinlikleri yanında üçüncü bir etkinlik alanı olarak eğitim içindeki yerini almıştır.

Bu doğrultuda, özellikle 1950'li yılların ortalarında yabancı eğitim uzmanlarının da önerileriyle eğitim sistemini yenileştirme ve geliştirme yönünde çalışmalar başlatılmıştır. Bu dönemde, eğitim sistemimizin bireysel farklılıklara yer vermeyen tek tip programlara dayalı yapısından kurtarılması ve bu doğrultuda hem bireyin hem de toplumun gereksinimlerini karşılayacak programlar yapılması yönünde çabalar olmuştur. Bu dönemde eğitim sistemi yeniden yapılandırılırken; programlarda öğrencilerin zihinsel gelişimini sağlamanın yanı sıra onları üst öğretime mesleğe ve yaşama hazırlığın psikolojik ve sosyal gelişme ve olgunlaşmalarına yardımcı olan okul etkinliklerinden oluşması gereği üzerinde durulmuştur.

Planlı ekonomiye geçtikten sonra da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kalkınma planlarının tamamında, eğitimsel, mesleki ve bireysel rehberlik boyutunda ele alınmış ve insan gücü

planlamasına yardım hizmetleri olarak yönlendirme boyutuyla yer almıştır.

En son yapılan 15. Milli Eğitim Şurası'nda alınan ilköğretim ve yönlendirme, ortaöğretimde yeniden yapılanma, yüksek öğretime geçişin yeniden yapılanması ve eğitim finansmanı ve toplumun eğitim ihtiyacının sürekli karşılanması ile ilgili alınan kararlardan daha çok rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yönlendirme boyutuyla ilgilidir (15. M. E. Şurası, 1996).

Bir toplumda bireyin en üst seviyede gelişmesi uygun eğitim ortamı ile gerekli eğitim sürecinin sağlanması ile mümkün olabilir. İlköğretim kurumlarında işler halde bulunan rehberlik servisi sayısı son derece yetersizdir. Çoğu ilköğretim okulunda rehberlik servisi ve rehber öğretmen bulunmamakta, yine birçok ilköğretim okulunda rehberlik servisi veya rehber öğretmen olduğu halde etkin olarak görevini yerine getirememektedir. Bu yüzden öğrenciler eğitimle ilgili veya herhangi bir konudaki sorunlarının çözümünde zorlanmakta ve yanlış yer ve yanlış kişilere başvurabildiklerinden sorunları büsbütün içinden çıkılmaz ve kalıcı hale gelmektedir (Erdem, 1998). Okulda rehberlik servisinin var olup olmamasına bağlı olmaksızın öğretmenin de bu hizmetin gerçekleşmesi için yapabilecekleri vardır. Etkili bir öğretimin gerçekleşmesini sağlayabilecek durumlardan biri de, öğrencinin öğretmenine gelerek, bir sorunu için yardım istemesidir. Bazen öğretmenler sınıftaki öğrencilerinde olağan olmayan bir durum sezmiş olsalar bile öğrencilere bu durumu öğrenmeye yönelik bir soru sorduklarında, öğrenciler gerçek sorunlarını sınıfta açıklamaktan çekinebilirler. Özellikle ilköğretimdeki öğrenciler için sınıf dışında öğretmenine sorununu açıklaması, daha formel olarak gördüğü rehberlik servisine başvurmasından daha kolay olabilir. Bu yüzden öğretmenler, belirledikleri bazı zaman dilimlerini öğrenci ile görüşmeye ayırmalı ve rehberlik hizmetleri konusunda bilgilendirilmelidirler (McKeachie, 1986).

Özellikle ilkokul çağındaki öğrenciler öğretmenlerini kendilerine yakın bir kişi olarak görebildiklerinden, bazı çok özel sorunlarını öğretmenlerine açabilmektedirler. Bu durumla karşılaşan öğretmenlerin birçoğu bu durumda neler yapabileceklerini bilememekte zaman zaman da çocuğa zarar verebilecek davranışlar göstermektedirler. Böyle bir durumda öğrencinin daha eğitim sürecinin ilk aşamasında öğretmen ve okuluna karşı olumsuz bir tutum içine girebilmektedir (Kyriacou, 1991).

Öğretmenler rehberlik ve psikolojik danışma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından bu alanla ilgili bazı etkinlikleri de önemsememektedirler. Mesela öğretmenlerin tutmakla görevli oldukları toplu dosyalar, çoğu öğretmen tarafından çok önemli görülmediği için özenli ve gerektiği gibi tutulmamaktadır. Amerika'da bir komisyon tarafından incelenen toplu dosyalarda, öğrencilerin herhangi bir durumunu anlatan çok az bilgilere rastlanmıştır. Bunların yerine pek çok genel ve özetleyici bilgiler ve çocuklar hakkında verilmiş kanaatların öğretmenler tarafından toplu dosyalara yazıldığı görülmüştür. En kötü olanı da belirtilen şeylerin ilmi olmaması ve sözü edilen çocuğun ihtiyaçlarını ve ona bu davranışı yaptıran gerçek motivasyonları veya ihtiyaçları dikkate alınmamıştır. Öğretmenin verdiği hükümler, öğrencilerin davranışlarıyla, öğretmenlerin kendi amaçları, istekleri ve değer hükümleri arasındaki ilişkiler üzerine kurulmuştur (American Council On Education, 1962).

Öğretmenlerin tuttuğu toplu dosyaların incelenmesinden elde edilen bilgiler sonucunda, öğretmen görüşlerinin dört faktörün etkisiyle ortaya çıktığı görülmüştür. Bu faktörlerin, öğretmenlerin çocuklar hakkında verdiği hükümlere, onları bir birey olarak kabul veya reddedilerindeki duygusal davranışlara önemli ölçüde bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Belirtilen bu dört faktör şunlardır: 1) Belirli bir sınıf düzeyi içinde öğrenme faaliyeti için belirlenmiş olan dersleri

veya becerileri öğrenmede başarı veya başarısızlık. 2) Okul kurallarına ve öğretmenin “iyi” ve “kötü” değerlendirmesine göre çocuğun davranışlarını kontrol etmede görülen problemler. 3) Çocuğun içinde bulunduğu ailenin toplum içindeki düzeyi ve bu düzeyin öğretmenin sosyal düzeyi ile olan ilişkisi. 4) Öğretmenin eski tecrübeleri, ihtiyaçları ve değer ölçüleri bakımından çocuğu sevimli, sempatik veya antipatik buluşu (American Council On Education, 1962).

Gelişmiş batı ülkelerinde bile varolduğu görülen bu tür sorunlar ülkemizde de yoğun olarak görülmektedir. Bu sorunların ortadan kaldırılması için Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü; 1997 yılında, sınıf ve branş öğretmenlerinin rehberlik konusunda eğitimleri için bir çalışma başlatmıştır. Mahalli eğitimin sağlanması için öncelikle 6 bölgede görev alacak formatör rehber öğretmenler yetiştirilmesi kararı alınmıştır. Formatör rehber öğretmenlerin ilde görev yapan diğer rehber öğretmenlere düzenlenecek hizmet içi eğitim semineri ile gerekli bilgileri aktarmaları ve bu rehber öğretmenlerin de kendileri için belirlenecek görev bölgelerindeki öğretmenlere hizmetiçi eğitim vermeleri sağlanacaktır.

Bu uygulamada önceliğin, diğerlerine göre daha az sayıda rehberlik servisi ve rehber öğretmenin bulunduğu ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri konusunda belirtilen hizmet içi eğitim kursuna tabi tutulmalarına karar verilmiştir.

Rehberlik hizmetlerine ilişkin olarak sınıf öğretmenlerine verilecek hizmetiçi eğitimin konularından bazıları şunlardır:

- Rehberlik hizmetleri eğitimde hangi ihtiyaç ve gelişimlere dayalı olarak ortaya çıkmıştır? Nasıl gelişmiştir?
- Günümüzde genel olarak çalışma ve hizmet konularıyla görevleri nelerdir?

- Temel ilkeleri nelerdir?
- Dayandığı yaklaşımlar nelerdir?
- Seminere katılan öğretmenlerin eğitim tür ve kademelerine göre rehberlik hizmetleri, okul müdürü, rehber öğretmen ve öğretmenin görevleri, rehberlik birimleri ile işbirliği.
- Öğrenci-öğretmen ilişkisi. Öğrenciyle etkili iletişim.
- Öğrencilerin gelişim özellikleri.
- Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerindeki rol ve görevleri açısından öğrenciyi tanıma.
- Öğretmenin eğitimsel ve mesleki rehberlikte yapabileceği uygulamalar. Bu konuda kimlerden, nerelerden yararlanabileceği.
- Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine ilişkin olarak il bünyesinde yararlanabilecekleri kurum, kuruluş ve kişiler.

Gerçekleştirilen bu çalışma ile öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerine daha gönüllü bir biçimde katılmalarını ve değer vermelerini sağlayabilmektir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın (1991) Özel Eğitimle ilgili mevzuatına göre öğretmenlerin, okuldaki rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesi konusunda görevleri vardır. Buna göre öğretmenler; her yönden okul rehberlik servisinin çalışmalarına yardımcı olmalı ve okul müdürünün rehberlikle ilgili verdiği görevleri yerine getirmelidirler.

Kantarcıoğlu'na (1974) göre rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görevleri:

1. Okuldaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde her türlü yardımda bulunmak.
2. Öğrenci, öğretmen ve velilerle mülakat yaparak, sonucu rehber öğretmene bildirmek.
3. Öğrencilerin eğitsel kol çalışmalarına istekli ve etkin bir şekilde katılmalarını sağlama.

4. Okul idare yönetmeliklerinin sınıf öğretmenlerine verdiği rehberlikle ilgili görevleri yerine getirme.

Okul rehberlik servisinde görevli öğretmenlerin de müşavirlik hizmetleri çerçevesinde okul yönetimi ve öğretmenlere yönelik görevleri vardır (Kepçeoğlu, 1995).

ÖĞRETMENİN TUTUM VE DAVRANIŞLARI

Çağın ilerlemesiyle bilim ve teknolojide meydana gelen ilerlemeler eğitime de yansımış, eğitim alanında da teknolojik gelişmelerden öğrenmeyi kolaylaştırmak için faydalanılmaktadır. Ancak çağımızın eğitim alanına da getirdiği tüm imkanlar öğretmenin niteliğine ve kişiliğine bağlı olarak beklenen etkiyi yapmaktadır. Bunun için öğretmenin kişiliği, mesleki yeterliliği ve öğrencilere yönelik tutumları her zaman önemini korumaktadır. (Yıldız, 1995). Öğretmenin yaptıklarını örnek ve güvenilir davranış biçimi olarak görürse bu davranışları benimsemeye çalışır. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de bu mesleği yapacak bir kişide bulunması gereken bazı özellikler vardır, bu yüzden öğretmenlerin seçimine özel bir önem verilmesi gerekir (Çoban, 1998).

Davranış; geniş anlamı ile tutumlar ile içsel ve dışsal tepkilerin tümünü kapsar. Davranışları değiştirmek, eskiden yapılamayan bir hareketin ya da tepkinin yapılabilir hale gelmesi ya da eskiden sahip olunmayan bir görüş ve düşünüşün bireyde oluşması demektir.

Tutum ise kişinin belirli kişi nesne ve olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmaya yol açan sonradan kazanılmış (öğrenilmiş) eğilim olarak kabul edilmektedir.

Eğitim bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretim ise bu davranış değişikliklerinin okulda planlı ve programlı

bir şekilde yapılması sürecidir. Eğitim süreci çok boyutludur, süreklidir, yaşam boyu devam eder, yaşantılarla kazanılır.

Öğrenme bireyin düzeyine göre yaşantıları aracılığıyla ya da çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması ve eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir. Davranışların değişmesinde öğrenciye etki eden pek çok çevre faktörü vardır. Bu faktörlerin en başında öğretmenlerin tutumları, davranışları, yöntemleri, yaklaşımları gelir (Yılmaz, 1995). Öğretmenler her konuda aldıkları tavır, davranış ve tutumları ile çocuklarımızın ve gençlerimizin örnek alacakları en etkili konumdadırlar(Çağlar, 1997).

İnsan ögesinin çok önemli olduğu bir toplumsal etkinlik olan eğitim, toplumun değişme ve gelişmesinde önemli rol oynar. Öğretmenlerin toplumu oluşturacak bireylere, çağdaş gelişme ve ilerlemeler doğrultusunda istedik davranışları kazandırabilmeleri için yeterli olmaları gereklidir (Taşdemir, 1996).

Bütün öğretim kademelerinde öğretmenin etkinliği ve rolü çok önemli olmakla birlikte; ilköğretim öğretmenin bu rolü daha hayatidir. Çünkü o, gelecek kuşakların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi ve yaşama biçimini yönlendiren, onların topluma karşı tutumlarını şekillendiren, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini etkileyen bir kişidir (Enginer, 1996). İlköğretimde öğretmenler genellikle öğrencilerini okuldaki başarıları ile değerlendirdikleri için bu durum öğrencilerin öğrenimlerine devam etmemelerine neden olabilmektedir. Bu aşamadaki öğretmenler genellikle öğrencilerinin; cinsiyetlerine, renklerine, davranış şekillerine, giyinişlerine, aile statülerine, etnik kökenlerine ve sosyo ekonomik düzeylerine baktıkları, ayrıca bilinçli veya bilinçsiz olarak, öğrencileri etiketlendirdikleri, sınıflandırdıkları ve eğitimlerinin geleceği konusunda karar verebilmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerine kendi değer yargıları, normları ve kültürel tutumları yönünde bakmakta ve

bunların ışığında neyin normal veya olumlu neyin anormal veya olumsuz olduğuna karar vermektedirler.

Öğretmenlerin bunları yapmak yerine, öğrencini evini ziyaret edip ailesiyle görüşmeli. Ayrıca öğrenci ile okuldaki durumu ve bu durumuna etki eden ihmal veya kötüye kullanma gibi durumlar hakkında konuşmalıdır. Öğretmenlerin önyargılarını ve peşin hükümlerini anlayabilmeleri ve farklı sosyo ekonomik düzeyden ve farklı etnik kökenden gelen insanlarla başarılı bir biçimde iletişim kurabilmeleri için eğitim görmeleri de gereklidir.

Öğrenme ve öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden olan öğretmenin, mezun olduğu okulu, meslekteki kademesi, bilişsel, duyuşsal, devinişsel hazırbuluşluk düzeyi, maaşı, fiziki görünüşü vb. özellikleri ile öğrenci başarısı ve erişisi arasında bir ilişkinin olup olmadığı pek çok kişi tarafından araştırılmıştır. Bu araştırmaların bazılarında elde edilen sonuçlara göre; öğretmenin yaşı, boyu, kıdemi, maaşı gibi özelliklerinin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin çok fazla olmadığı görülmüşken, sınıf içindeki davranışlarının öğrenme-öğretme ortamındaki başarı ve erişiyi etkilediği görülmüştür (Sönmez, 1994).

Cooper ve Diğerlerine (1977) göre etkili bir öğretmen olabilmek için bu alanda öğrenim görmüş olmak yeterli değildir. Biri için iyi olan diğeri için iyi olmayabileceği için iyi öğretmeni tanımlayabilmekte çok kolay değildir. Fakat etkili öğretmeni, istenilen öğrenim ürünlerini elde edebilen kişi olarak tanımlayabiliriz.

İyi öğretmen sınıfını birçok insanın bulunduğu geniş bir grup olarak değil, farklı bireylerden oluşan bir yer olarak görür. Öğretmenlerin genellikle yanlış anladıkları durum, sınıfta anlattıklarının herkes tarafından aynı düzeyde anlaşılabilceğini zannetmeleridir. Fakat özellikle ilköğretimde daha yoğun olmak üzere, sınıfa yönelik anlatılan bir konu sırasında, anlatılanlar sınıfın bir kısmına çok kolay gelirken, diğeri bir kısmına çok zor

gelebilmektedir. Bunun yanında sınıftaki öğrencilerin tümü sürekli başarısız veya sürekli başarılı olmayabilir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre başarılı oldukları ders ve konular farklılık gösterir. Öğretmenlerin bu durumda yapmaları gereken en önemli görev, dersi bütün öğrencilerin öğrenim becerilerine, öğrenim oranlarına ve öğrenim biçimlerine göre uygun bir şekilde düzenlemektir. Etkili bir öğretmen, sınıftaki öğrencileri özelliklerine uygun olarak gruplayıp, sınıfın öğrenim düzeyini yükseltebilir (Lance ve Diğerleri, 1991).

Öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesi, öğrencinin sınıfa katılmadaki gönüllülüğünü etkiler. Eğer öğrenci ile öğretmen arasında olumlu bir ilişki varsa, öğrenci, öğretmenin gerçekleştireceği çalışmalara katılmada daha fazla çaba sarf edecektir (Anderson, 1989).

Öğretmen tutumlarının öğretmen davranışları üzerinde etkisi vardır. Öğretmenin ilk olarak her öğrencinin farklı özellikleri, incelikleri ve yeteneklerinin olabileceğini kabul etmesi gerekir. Öğretmen otokratik olmamalıdır. Öğretmenin hiç bir öğrencisine karşı baskı kurmaya, onları korkutmaya ve en önemlisi öğrencilerin kendine karşı güvenlerini yıkmaya hakkı yoktur. Öğrencinin sorunlarını çözmek için değişik alternatifler getirebilmeli ve sevinçlerini birlikte paylaşmayı bilmelidir. Onlarla ders dışı ortamlarda da birlikte olmalıdır. Öğrencilere rehber olma faaliyeti sadece dersle sınırlı olmamalıdır. Öğretmenler, öğrencileri zorla kendi düşünce ve görüşlerini kabul ettirmek için zorlamamalıdır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Özellikle bizim kültürümüzde, öğretmenin sınıftaki katı otoriter davranışlarının disiplin sorununu çözeceği görüşü hakimdir. Fakat bu görüşün tam aksine sınıf içindeki disiplin problemlerinin birçoğu öğretmenin bu tür davranışlarından kaynaklanır. Sınıfta disiplin sorunlarının daha fazla ortaya çıktığı bazı kritik durumlar

vardır. Örneğin, dersin başlangıcı ve bitişi, geç kalanlara, ders dinlemeyenlere, çevresini rahatsız edenlere, sınav sırasında kurallara uymayanlara neler yapılacağı gibi durumlarda öğretmenler çoğu zaman neler yapacağını bilememekte ve bocalamaktadır (Ergün ve Duman, 1998).

Öğretmenin aynı zamanda çok iyi bir gözlemci olması gerekir. Öğretmen bir yandan sınıfta yapılması gereken eğitim ve öğretimi gerçekleştirirken bir yandan da öğrencileri gözlemlemelidir. Doğrudan gözlem yapılmadan birçok davranışın altında yatan duygu ve tutumları anlayabilmek imkansızdır. Gözlemin öğretmen tarafından yapılması gerektiği halde öğrenciler daha iyi gözlemcidirler. Gözlem, çocukların çevrelerinden fikri ve sosyal gelişimleri için bilgi edindikleri en önemli araçtır (Boehm ve Weinberg, 1987). Bu yüzden öğretmenler, öğrencileri ile bir arada buldukları sınıf, okul veya dışarıdaki davranışlarına dikkat etmelidirler.

Öğretmenin pedagojik bilgi ve davranışını mesleğini gerektirdiği bir biçimde düzenli bir biçimde birbirine bağlayabildiği durumda, erken çocukluk pedagojisi oluşturulabilir. Öğretmenin öğrenci üzerindeki yoğun bir kontrolü yerine uygun pedagojik yöntemleri uygulamasının öğrenciyi kontrol etmede daha fazla etkili olduğu görülmüştür (Corrie, 1995).

Bazen öğretmen, olumlu tutumlar göstermek yerine, kendi huzuru için bazı gereksiz kurallar ve sınırlılıklar koyabilir. Çocuklara karşı reddedici veya aşırı koruyucu davranışlar geliştirebilir. Çocuklara değer vermeyebilir onları horlayabilir, haksız yere eleştirebilir, başkalarıyla karşılaştırabilir ve alay edebilir, notu baskı aracı olarak kullanabilir, bütün ağırlığı öğretime verebilir, mesleğini sevmeyebilir ve davranış ve tutumlarıyla çocuklara uygun bir model olmayabilir.

Öğretmenin olumlu veya olumsuz tutumlara sahip olması öğrenci için şans veya şanssızlık olacaktır, çünkü öğrencinin öğretmenini seçme şansı yoktur.

Öğretmenin göstermesi gereken olumlu tutumların bazılarını şu şekilde listeleyebiliriz:

- Dersle ilgili öğrencilerin önceki bilgilerini gözden geçirerek alt yapı ile ilgili bilgilerin düzenini tespit etmek.
- Dersle ilgili hedefleri en ince ayrıntılarına kadar planlayıp bu hedeflerden öğrenciyi haberdar etmek.
- Konu ile ilgili detaylı bilgiler vermek.
- Konu ile ilgili çok sayıda soru sorup öğrencilerin anlama düzeylerini kontrol etmek.
- Öğrencilerin konuyu anlaması ve çalışmasında rehberlik etmek.
- Öğrenme ile ilgili geri bildirimde bulunmak.
- Öğretmenin kendini öğrencilere tanıtmaması.
- Öğretmenin kendi sorunlarını sınıfta tartışmaması.
- Öğrencilerle senli benli olmamaları, onlarla diyalog kurarak arada biraz mesafe bırakmaları.
- Öğrencilerin iyi tutum ve davranışlarının takdir edilmesi.
- Öğrencilerin yanlış davranışlarının anında düzeltilmesi.
- Öğretmenin öğrenci değerlendirmeleri ve öğretmenle ilgili ilişkilerinde tarafsız ve objektif olması.
- Öğretmen öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, fiziksel görünüm gibi özellikleri bakımından değerlendirilmeye tabi tutulmasının son derece yanlış bir tutum olduğunu unutmaması.
- Mesleki yenilikleri takip edip, kendini yenilemeli ve elde ettiği bilgileri öğrencilerine aktarabilmesi.
- Toplumun beklentilerine yer verilmesi.

- Düşünceleriyle davranışları arasında tutarlılık olması.
- Bayağı ve müstehcen dil kullanmaması, Türkçe'yi kurallarına uygun bir şekilde kullanabilmesi.
- İnisiyatif sahibi olması.
- Öğrencileri değerlendirirken, onları her şeyden önce bir insan olarak değerlendirebilmesi.
- öğrencilerin fikirlerine saygı duyması.
- Öğrencilere adları ile hitap edebilmesi.
- Konuyu ilginç hale getirip sınıfın katılımının sağlanması.
- Öğrencilere yapacağı uyarılarda duygusal olmayıp akılcı olması.
- Yeni gruplarla karşılaştığında daha titiz davranması.
- Öğretmenin bütün disiplin olaylarını öncelikle kendisinin çözmeye çalışması.
- Bir öğrencinin yaptığı bir hatadan dolayı bütün sınıfı cezalandırmaması.
- Neşeli, ağır başlı, samimi, nazik, alçak gönüllü ve yumuşak davranışlı olunması gibi özellikler olumlu öğretmen tutumları arasında yer alır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Öğretmenin davranışı, sakin bir sosyal ortamın oluşturulması için en önemli faktördür. Etkili bir sınıf yönetimi sakin ve kendine güvenen davranışların sergilenmesiyle oluşturulan bir liderlikle sağlanır. Öğretmen olarak kişinin kendine güveninin kaybolması, panik ve sınıf kontrolünün kaybedilmesi sonucunu doğurur. Bu durumda genellikle öğretmenler savunmacı olur ve mantıklı düşünemezler. Sakin ve kendine güvenli olmayan öğretmenler, sınıftaki üretken atmosferi yok etme yönünde davranış sergilerler (Bedwell ve Diğerleri, 1991).

Sınıfın kontrol altında tutulmasının en önemli sebeplerinden biri öğrenmenin gerçekleştirilmesidir. Öğretmen hedeflerin elde

edilmesini sağlamak için sınıftadır. Eğer öğretmen kontrolü sağlayamıyorsa eğitimin hedeflerinden büyük bir kısmını da gerçekleştiremiyor demektir (Gray, 1967).

Etkili bir lider olarak öğretmenler nadiren hiddetlenirler. Çünkü bu davranışlarının öğrenci ile tartışma ve çekişmeye neden olacağını bilirler. Kontrolsüz olan öğretmenler öğrencinin gözünde zayıf ve güvensiz görülürler. Öğrencilerin bir çoğu sakin ve kendine güvenli görülen öğretmenlere, duyguları çok ani değişen öğretmenlerden daha fazla saygı duyarlar (Bedwell ve Diğerleri, 1991).

Sınıfta öğretmenle öğrenciler arasındaki ilişkiler, öğrenmenin ve eğitimin temelini oluşturur. Sınıf içindeki söz ve eylemlere dayalı olan bu ilişkilerin iyi olması durumunda sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşur, eğer ilişkiler iyi değil ise sınıfın öğrenme atmosferi giderek bozulur ve eğitimden beklenen amaca ulaşamaz. Sınıftaki eğitici ortamın başarı veya başarısızlığı büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlıdır (Ergün ve Duman, 1998).

Eğitimde sözel olarak yapılan tavsiyeler etkileri en düşük düzeyde olanlardır. Öğrenciler öğretmenlerinin anlattıklarından çok davranış ve tutumlarına, konuya yaklaşımı ve olayları yorumlama biçimine bakar (Çoban, 1998). Bu sebeple öğretmen adaylarının seçim aşamasında öğrencilere karşı tutumlarının göz önünde tutulması, gerekli tutum ve davranışlara sahip olmadığı görülenlerin bu mesleğe alınmamaları gerekir. Ayrıca öğretmenler eğitimleri sırasında ve mesleğe başlamadan önce gerekli tutumları kazanmaları için eğitime tabi tutulmalıdır. Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları ve öğrencilere yaklaşım biçimleri yerine getirdiği görevin başarısı için önemlidir (Yıldız, 1995). Öğretmenler sınıfta yaptıkları ile kalıcı bir etki yaratabilen bir mesleğin üyeleridir. Öğretmenlerin görev yaptıkları yer ve burada bulunan ve her gün yüz

yüze oldukları öğrencilerin doğası sınıftaki davranışlarını belirgin bir şekilde etkiler (Cohn ve Diğerleri, 1987).

Öğretmen davranışlarının niteliklerini inceleyen araştırmalar, iyi bir öğretmenin niteliklerini sıralarken, öğrencilerle iyi ilişkiler kurma, sınıftaki eğitici ortamı hazırlayan ve sürdüren etkili kararlar almak, kararları kırıncı olmadan diğer insanlara iletebilmek, daima öğrencileri ve eğitimi düşünmek gibi nitelikleri ortaya koymaktadır (Ergün ve Duman, 1998).

Ataklı (1996), öğretmenden beklenen davranışlardan önemli gördüğü birkaçını şu şekilde sıralamıştır.

1. Tatlı Sert Tutum İçinde Olma: Otoriter öğretmen davranışı hiç kimse tarafından edilmemekte fakat, içinde bulunduğumuz toplumdaki ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarındaki farklılık nedeniyle çok yumuşak bir tutum da tavsiye edilemez. Öğretmenin çocuğu iyi tanıyıp, bulunulan ortama ve çocuğun özelliklerine göre davranması en doğru yaklaşımdır.
2. Eşit Davranma: öğretmen, daha çalışkan ve sempatik öğrencilere karşı daha olumlu duygular taşıyabilir fakat, bu düşüncelerini hissettirmemelidir. Çünkü diğer öğrenciler daha fazla ilgi gösterildiğini düşündükleri çocuğa karşı düşmanlık gösterebilirler. Veya kendilerini öğretmenlerinin gözünde değersiz hissedip olumsuz duygulara kapılabilirler.
3. Gözlem Yapma: Öğretmen, öğrencilerine ders dışında da zaman ayırmalı, sınıf dışındaki arkadaşlık ilişkilerini gözlemlemelidir. Arkadaş edinmede zorluk çeken, oyun gruplarına katılamayan öğrencilere yardım edilmelidir.
4. İletişime Açık Olma: Öğrenciyi konuşmaya cesaretlendirmeli, öğrenci konuşurken de onu dikkatle dinlemeli, sözünü kesmemeli ve söylediklerini değerlendirmelidir.

Şahin'e (1998) göre, öğretmen öğrencilerle akademik ve sosyal iletişimi etkili hale getirmek için yakın iletişim kurmalıdır. Öğretmenin akademik etkileşimi sağlayabilmesi için, derse girmeden önce iyi hazırlanması gerekir. Öğrencilerle etkileşimi sağlarken gerektiğinde ipuçları vermeli, bilgiyi öğrencinin anlayacağı şekilde onun düzeyine uygun olarak vermeli, öğrencilerinin kendi başlarına aktif öğrenmeyi oluşturabilmeleri için onlara fırsatlar sağlamalıdır.

Sönmez (1994) ise öğretmenlerin, öğrencilerin istedik davranışları göstermeleri için yapmaları gereken davranışları şu şekilde sıralamıştır:

1. Dönüt, düzeltme, ipucu ve pekiştireci ilkelere uygun olarak kullanma.
2. Öğrenci katılmasını sağlama.
3. Her dersin veya ünitenin sonunda, biçimlendirme veya yetiştirmeye dönük değerlendirme yapma. Sonuçları her öğrenciye bildirme, eksikleri tamamlama, yanlışları düzeltme, bunlar için her öğrenciye zaman ayırma ve öğrenciyle beraber bu işleri yapma.
4. Öğrenciyle göz iletişimi kurma (sadece bir veya birkaç öğrenciye değil sınıftaki bütün öğrencilere onları rahatsız etmeyecek bir süre için bakma).
5. Öğrencinin kendisine karşı duyduğu sevgi ve saygıyı azaltabilecek gereksiz ve sık sık el, kol, jest, mimik ve vücut hareketleri yapmama, bu hareketleri zamanında ve yerinde kullanma.
6. Soruları tüm sınıfa sorma. Soru soran öğrenciyi azarlamama, öğrencinin sorduğu sorunun cevabını bilmiyorsa bilmediğini söyleyebilme.
7. Anadilini düzgün ve kurallarına uygun bir şekilde kullanma.

8. Ses tonunu sınıfın veya konuyu özelliklerine göre ayarlama, çok kısık veya çok yüksek sesle konuşmama.
 9. Sınıfın herhangi bir yerinde, kürsüde veya tahtada uzun süre çakılıp kalmama. Periyodik bir şekilde sınıfın bir yerinden bir yerine gitmeme ve öğrencilere uzun süre sırtını dönmeme, arka sıradaki öğrencileri de kontrol altında tutma.
 10. Öğrencilerin sınav kağıtlarını veya ödevlerini değerlendirdikten sonra sınıfa dağıtarak itiraz ve eleştirileri kızmadan dinleme.
 11. Sınav ve ödev gün ve saatlerini öğrencilerle beraber belirleme.
 12. Düzeyi ve deneyimi ne olursa olsun, her derse değişik ve yeni kaynaklardan faydalanarak hazırlıklı gelme.
 13. Sınıfta demokratik bir ortam yaratma. Bunun için hedef davranışlarla ilgili öğrencinin görüşleri alınmalı, tartışma ortamı açılmalı, öğrencilerin düşüncelerini savunmalarına kızmamalı, onları aşağılamamalı, korkutmamalı, tehdit etmemeli, yani öğrencilere ceza vermemeli.
 14. Mutlaka günlük bir ders programıyla derse girme.
 15. Öğretme ilke, yöntem ve stratejilerini ilkelere uygun olarak kullanmalı, sınıfı buna göre düzenleme.
 16. Hedef davranışları kazandırmaya yardımcı olacağını düşündüğü eğitim teknolojisini kullanma.
 17. Konuları, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu oluş özelliklerine, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru işleme.
 18. Özellikle okul öncesi eğitim ve ilköğretimde eğitsel oyunlara yer verme.
 19. Yeri geldiğinde öğrencilere onları sevdiğini belirtme.
-

20. Gördüğü olumsuz bir davranış için öğrenciyi değil yapılan davranışı eleştirme.
21. Notu bir silah olarak kullanmama.
22. Derse zamanında girip çıkma, geç kaldığında öğrencilerden özür dileme.
23. Velilerle her ay toplantı yapma, bu toplantılarda öğrencilerin gelişimlerini rehberlik servisindeki verilere dayanarak açıklama.
24. Öğrencilere isimleriyle hitap etme.
25. Öğrencilerden kendisini eleştirmelerini isteme, gerektiğinde bu eleştirilere göre değişiklikler yapma.
26. Öğrencide görmek istediği davranışları önce kendi yapma, sonra öğrencilerden isteme.
27. Bir konu veya üniteni bütün öğrenciler tarafından öğrenildiğinden emin olduktan sonra diğerine geçme.
28. bireysel farklılıkları dikkate alma.

Büyükkaragöz ve Kesici'ye (1998) göre öğretmenlerin mesleklerini icra ederken yerine getirmeleri gereken görevler şu şekilde sıralanmıştır:

1. öğrenci için gerekli hazırlığı yapmak. Bu amaçla öğrencilerin yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre konuların nasıl ele alınacağını, araç-gereç ve kaynaklarla, deney, gezi, gözlem vb. etkinliklerin neler olacağını tespit etmek. Ders kitaplarını ve yardımcı kitapları gözden geçirmek.
2. öğrencilerde çalışma istek ve heyecanını uyandırmak için onları teşvik etmek ve güdülemek (motive etmek).
3. öğretim konularını hayati problemler haline getirmek.
4. öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak öğrenme ortamını hazırlamak.

5. öğrencilere çalışma yöntemlerini önermek, neyi, nereden ve nasıl öğrenebileceklerini, ders araç-gereçleriyle, kaynaklardan nasıl yararlanabileceklerini açıklamak.
6. öğrencilerin öğrenmeye katılmalarını sağlamak, öğrencilere yol göstermek, ipuçları vermek.
7. öğrencilere sorular sormak ve onları soru sormaya cesaretlendirmek ve isteklendirmek.
8. Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini ve uygulamalarını sağlamak, onlara pekiştireçler vermek.
9. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek.
10. Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek, yanlışlarını düzeltmek ve öğrenemediklerini yeniden öğretmek.
11. Öğrencilere öğrendiklerini kullanabilmelerine ilişkin öğüt ve önerilerde bulunmak, mümkünse uygulamalarını sağlamak

(Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Sönmez'e (1994) göre bir öğretmenden öğretme-öğrenme ortamında beklenen davranışlar şunlardır: Pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme kullanması, öğrencinin katılmasını sağlaması, geç ev güç öğrenenlere yardım etmesi, cezaya başvurmaması, her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme sonuçlarına göre bir öğrencinin varsa eksiklerini tamamlaması, yanlışlarını düzeltmesi, alanında yeterli bilgi ve becerilerle donanık olması, hoşgörülü, sevecen, anlayışlı olması, fakat öğretme-öğrenme ilkelerinden taviz vermemesi vb.

Kişilik duygu düşünce ve davranış biçimlerinin birbiriyle etkileşiminden oluşan bir bütündür.

Ryans yaptığı bir araştırma sonucunda iyi bir öğretmende bulunması gereken kişilik özelliklerinden önemli gördüğü üçünü şu şekilde sıralamıştır.

- a) Cana yakın, anlayışlı ve arkadaş canlısı. Karşıtı öğretmen: Soğuk, bencil, içine kapanık.
- b) Güvenilir, görev duygulu, dakik, düzenli ve planlı çalışır. Karşıtı öğretmen: Sorumluluk yüklenmekten kaçır, plansız, düzensiz ve dikkatsizdir.

Harekete geçici, yaratıcı. Karşıtı öğretmen: Donuk, monoton şeklinde sınıflandırılabilir.

Büyükkaragöz ve Kesici (1998) öğretmenlerin toplum tarafından kabul veya reddedilmelerini sağlayan olumlu ve olumsuz değerlerini şu şekilde sıralamışlardır:

Olumlu değerlere sahip olan öğretmen:

- 1) Samimi, 2) sabırlı, 3) değişebilen, 4) iyi disipline olabilen, 5)himaye edici ve yardımsever, 6) öğrencinin akademik benlik seviyesini yükselten, 7) öğrenciye karşı arkadaşça tutumu olan, 8) dürüst, açık ve güvenilir olan, 9) düşünceleri ile hareketleri uyumlu olan, 10) öğrencileri bağımsız birer kişilik olarak görebilen, 11) öğrenmeye çok istekli olan, öğrenciyi çok seven, 12) anlayışlı olan, 13) daima iyi bir plan ve organizasyon yapabilen, 14) şakadan anlayan, 15) konusunda çok yeterli olan, 16) ahlaki yönden olgun olan.

Olumsuz değerlere sahip olan öğretmen:

- 1) Her zaman dürüst ve haklı olmayan, 2) olumsuz, 3) katı, 4)huysuz çabuk kızan ve sinirli, 5) daima herkesi eleştiren, 6) soğuk ve kişiliksiz, 7) öğrencilere karşı arkadaşça olmayan, 8) öğrenmeyi sevmeyen, 9) disiplini çok zayıf olan, 10) sınıfta; suçluluk, korku, kıskançlık, dargınlık, kızgınlık gibi kötü duyguları ortaya koyan, 11) donuk ve can sıkıcı, 12) zihni dağıtan bir ders işleme tarzına sahip olan, 13) öğrenciler arasında saygınlık kazanamayan, 14) anlayışsız olan, 15)konusunda bilgili olmayan, 16) ahlaki yönden olgunlaşmamış olan vb. niteliklere sahiptirler.

Etkili öğretmenliğin özelliklerinden biri de, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkatli bir şekilde teşhis edebilme ve bunlara uygun olarak farklı sınıflarda uygun hedefler belirleyebilmektir (Cohn ve Diğerleri, 1987).

Alan bilgisi, genel kültür ve iyi bir pedagojik formasyon bilgisine sahip olan öğretmene eğitim ortamında bazı görevler düşmektedir. Bunlar; öğrenciyi tanıma, eğitim-öğretim ortamını daha etkin bir hale getirme, öğrenciye sunulan bilgileri günlük hayatta kullanılabilir hale getirme olarak sıralanabilir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Etkili öğretmen, dürüst, demokratik, uyumlu, anlayışlı, şefkatli, teşvik edici, orjinal, uyanık, cazibeli, sorumlu, düzenli, dengeli ve kendine inanmış olan öğretmendir.

Etkili olmayan öğretmen ise taraflı, otokratik, soğuk, kısıtlanmış, sert, ağır, kalıp yargıları olan, duygusuz, etkisiz, baştan savan, kararsız ve kolay heyecanlanan kişilerdir (Cooper ve Diğerleri, 1977).

Ruh sağlığı uzmanları, öğretmenlik mesleğine uygun olmayan tipleri şu şekilde sıralamaktadırlar.

1. Bedeni veya psikolojik bir eksikliği nedeni ile aşağılık kompleksi geliştirmiş, bu yüzden aşırı tenkitçi ve alaycı tipler.

2. Çeşitli ahlaki ve ideolojik sapıklıklarını öğrencilerde uygulamaya kalkan tipler.

3. Değerlendirmeyi ve notu hükmetme, disiplin temin etme, aracı olarak gören ve uygulayan tipler.

4. Disiplin anlayışları bakımından aşırı derecede sert tipler.

5. Eğitim anlayışları, aşırı koruyucu baba tipler.

6. Görevlerinde ihmalci, disiplin anlayışları gevşek tipler.

Şeklinde sıralanabilir (Büyükkaragöz, 1986).

Öğretmenin öğrenciyle ilgili, öğrencinin daha önce devam ettiği okullar, arkadaş ilişkilerinin düzeyi, ilgi, yetenek ve değer yargıları, ailesi gibi bilgileri öğrenmesi öğrenciyi tanımasını sağlar. Öğrenciyi iyi tanıyan öğretmen de başarıyı engelleyen unsurları ortadan kaldıracaktır ve öğrencinin tutumlarını daha rahat anlayabilir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Öğretmenin öğrencisiyle etkili bir iletişim kurabilmesi için, öğrencinin tutumlarını analiz edebilmelidir. Klausmeier, etkili bir iletişim için öğretmenin dikkate alması gereken öğrenci tutumlarını şu şekilde sıralanmaktadır.

1. Öğretmene yönelik tutumlar,
2. okulun sosyal yapısına, atmosferine yönelik tutumlar,
3. okuldaki derslere yönelik tutumlar,
4. öğrenmeye yönelik tutumlar,
5. akranlarına yönelik tutumlar,
6. okula yönelik tutumlar.

Demirel, (1994) sınıf içi iletişimi geliştirmek için şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

1. Öğretmen konuşma yeteneğini geliştirmeli,
2. Dersi iyi bir şekilde planlamalı,
3. öğrenci ihtiyaçları, yetenek ve ilgileri değerlendirilmeli,
4. öğrencinin ilgisini dağıtan durumlar ortadan kaldırılmalı,
5. öğrencinin dikkatle dinlemesi için birden fazla duyu organına hitap eden araç ve gereçler kullanılmalı, düz anlatımdan veya laf salatasından kaçınılmalıdır.
6. Zor ve teknik olan öğretim araçları kullanılmamalıdır.

Öğrencilerle etkili bir iletişim kurulabilmesi için öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır. Bu noktaları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Çocukların duyguları kabul edilmelidir. Etkili iletişim için ilk ve en önemli adım onların iç dünyalarını dinleyerek atılmalıdır. Bunun için öğretmen öğrenci ile konuşurken onu dinlemeye, onun söylediklerini ve duygularını anlamaya hazır olmalıdır. Öğrencinin duygularını anlayabilmek için öğrencinin konuşması ön yargı ile kesilmemeli, anlattıklarına onun bakış açısından bakılmalıdır (Büyükkaragöz ve Kesici,1998). Yani öğretmen öğrencisiyle empati kurabilmelidir. Empatide söz konusu olan iki önemli yön vardır. Bunlardan ilki mesajı verenin mesajının anlaşılması ve ikincisi de duyguların anlaşılmasıdır. Öğrencinin söylediklerini ve duygularını anlayabilen öğretmen bu duyguları ona iletir.

Empatide önemli olan söylenenlerin altında yatan asıl duygular olduğu için, öğrencinin sadece söyledikleriyle değil bütün hareketleriyle değerlendirmek gerekir. Yani öğrencinin konuşması esnasında onun oturuşunu jest ve mimiklerini, ses tonunu ve konuşma temposunu dikkate almakla söylediklerinin temelindeki duygularını anlayabilmek daha kolay olabilecektir (Acar,1994). Öğretmenin öğrencisiyle empati kurabilmesi, sorunları çözebilmelerinde çok büyük bir fayda sağlayacaktır.

2. Yargılamayan bir ses tonuyla, sorun sözlere dökülerek açıklanmalıdır. Herhangi bir sorunla karşılaşıldığında öğrenciyi suçlayıcı ve emir veren bir ifade yerine, sorunun ifade edilmesi ve açıklanması, öğrencinin bu sorunun çözümünü üretebilmesine ve uygulamasına daha fazla yardım edecektir.

3. Öğrenci olumsuz bir davranışta bulunduğu anda, kısa, öz ve aşağılamayan bir tepki gösterilmesi öğrencini bu davranışı değiştirmesinde daha etkili olacaktır.

4. Öğrencilere farklı öğrenme yöntemleri sunulmalıdır. Konuyu parça parça mı, yoksa bütün olarak mı öğrenmek istediklerinin sorulması gibi. Böylelikle öğrenciler hem daha iyi anlarlar, hem de kendi öğrenme süreçlerini denetlerler.

5. Uyarılar, kullanılabilir en az kelime kullanılarak yapılmalıdır. Böylece öğrenci kendi düşünecek ve kendi kararıyla doğru davranışta bulunacaktır.

6. öğrencilerin doğru davranışları takdir edilmelidir. Doğru davranışın nasıl olsa varolduğunu gören ve takdir etmeyen öğretmen, karşısında öğrenci, doğru davranışlarıyla öğretmenin ilgisini çekemediğini düşünebilir ve yanlış davranışlarla bu ilgiyi kazanmaya çalışabilir. Olumlu davranışın öğretmen tarafından görülmesi ve pekiştirilmesi, hem öğrencinin bu davranışı yapma sıklığını arttırır hem de diğer öğrencilerin aynı davranışta bulunmaları konusunda isteklendirir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

İlköğretimde öğretmenlerin, öğrenciyi tanımaları ve onlarla daha etkili bir iletişim kurabilmeleri için, okul rehberlik servislerinden bilgi alış verişinde bulunmaları faydalı olabilir.

Öğretmenin kişiliği, tutumu ve davranışları sınıf ortamını etkileyen faktörlerin başında gelse de öğrencilerin öğretmenlerine karşı olan davranış ve tutumları da sınıf ortamının etkinliğini belirlemede önemlidir. Öğrencilerin öğretmenlerine karşı gösterdikleri önyargılı tutumları ve yetiştikleri farklı çevrelerden getirdikleri davranış özellikleri öğretmeni büyük ölçüde etkileyebilmektedir (Yörükoğlu, 1985; Akt Alacapınar, 1994). Öğrenci motivasyonunun düzeyi de sınıf ortamını etkiler. Öğretmen, öğrenci motivasyonunu doğrudan etkileyemeyebilir fakat çeşitli yöntemlerle, öğrencinin hislerini ve algılarını olumlu veya olumsuz etkileyebilen sınıf şartlarını oluşturabilir (Kindsvatter ve Diğerleri, 1988).

Ayrıca öğrencinin özelliklerinin öğretmenin tutum ve davranışlarını etkilemesinin yanında, öğretmenlerin gelişimi, kariyerleri, meslektaşlarıyla ilişkileri, statü durumları ve buldukları

okulun yönetimi de öğretmenin tutum ve davranışlarını, dolayısıyla sınıftaki etkinliklerinin kalitesini de etkiler (Louden, 1991).

Öğretmeden bazı davranışları göstermesini beklerken, bazı araştırmalar doğrulama da; mesleki veya kişisel problemlerinin bu davranışları göstermesini engelleyebileceği de düşünülmelidir. Öğretmen gününün büyük bir kısmını okulda geçirdiği için davranışları ve başarısı okul ikliminden de etkilenebilmektedir. Öğretmenin motive edilmesi ve uygun bir okul ikliminin sağlanmasında okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir (Ataklı, 1996).

Öğretmen yetiştiren bir kurumda görev alan bir öğretmen de davranışlarını seçmede, istediğini yapmada özgür değildir. Öğretmen, çalışma yöntemlerini, davranışlarını; mesleğinin gerektirdiği töreleşmiş meslek ahlak kurallarına, toplumsal gerek, gerçek ve beklentilere, mesleki çalışmaları düzenleyen yasalara, yönetmeliklere isteyerek ve severek uydurmak zorundadır. En önemli görevlerinden biri de geleceğin öğretmenlerini yetiştiren öğretmenin mesleğini içtenlikle sevdiğini her zaman, her hali ve tavrı ile göstererek öğrencilerini yönlendirmek ve onlara öğretmenliği sevdirmektir (Çağlar, 1997).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

ÖĞRETMENLERİN YETİŞTİRİLMELERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Gözütok (1988) araştırmasında, öğretmen yetiştiren kurumlardaki derslerin içeriği ile, öğretim elemanlarının davranışları arasındaki tutarlılık belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmaya göre, sınıftaki öğrenci sayısı ile, öğretim üyelerinin derslerde anlattıkları ile mesleki davranışlarının tutarlılığı arasında ters orantının varlığı tespit edilmiştir. Yine öğretim üyelerinin ders yükleri ile, derslerde anlattıkları ve sınıftaki mesleki davranışları arasındaki tutarlılık arasında ters orantı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının akademik dereceleri ile, kendi ihtisas alanlarında ders verdikleri takdirde derste öğrettikleri ile mesleki davranışları arasında tutarlılık tespit edilmiş, ihtisas alanının dışında ders verenlerde ise aynı tutarlılık görülememiştir.

Battal (1988) öğretim elemanlarının öğretim hizmeti davranışlarını ne düzeyde gösterdikleri ve bu hizmetin mezun oldukları okul, ünvan, öğretmenlik formasyonu, göreve başlama biçimi ve cinsiyetleri bakımından farklılıklarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde, somut yaşantıları oluşturacak davranışları göstermekten çok, sözel iletişim davranışlarına yer verdikleri belirlenmiştir.

Kavak (1986) yaptığı araştırmada, bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerini ve öğrencilerin görüşlerini alarak, öğretim elemanlarının yeterliliklerini

belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmaya göre, öğretim elemanlarının kendilerini, birçok alanda yeterli veya çok yeterli görmelerine rağmen, öğrenciler tarafından kısmen yeterli veya yetersiz olarak değerlendirilmişlerdir. Öğretim elemanlarının yeterlikleri konusunda öğrencilerle aralarında görüş farklılığı olmasının yanında, bu fark insan ilişkileri boyutunda daha da belirgindir.

Hacıoğlu (1990) oluşturduğu bir uygulama modeli ile Türkiye'deki eğitim fakültelerinde, öğretmenlerin kazandıkları davranışları gerçek ortamda ortaya koymaları için yürütülen öğretmenlik uygulamaları etkinliklerinde birbirlerinden farklı yaklaşımların izlendiği bu durumun da bazı sorunlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Araştırmada, uygulamalarını yapı, yönetim, eğitim ortamları ve insan ilişkileri yönünden ele alan bir öğretmenlik uygulaması modeli geliştirilmiş , bu modelle öğretmen yetiştiren kurum ili öğretmen istihdam eden kurumun öğretmen yetiştirmeye ilişkin işlevlerini bütünleştirme düşüncesi esas alınmıştır.

Shapley ve Luttrell (1992) metropol kentlerde ilkökul öğretmenlerinin fen bilimleri dalında eğitim vermekten çekinmeleri ve zorlanmalarının bir hizmet içi eğitim çalışmasından sonra gösterdiği değişiklikleri belirlemeye çalışmışlardır. Hizmet içi eğitim çalışmasından önce uygulanan bir öntest ve bitiminde uygulanan sontest ile öğretmenlerde yapılan eğitim çalışmasının bir değişiklik meydana getirip getirmediği test edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda; öğretmenlerin fan bilimleri dersine karşı olan fikirlerin de anlamlı değişiklikler görülmüş ve bu derse karşı gösterdikleri endişede anlamlı düzeyde bir azalma gözlenmiştir.

Lobosco ve Newman (1992) öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerle ilgilenmeleri ile iş doyumları arasındaki ilişki

incelenmiştir. New York'taki ilk ve ortaokullardan seçilen 573 öğretmen üzerine uygulanan çalışmada, üstün yetenekli ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilerle ilgilenen öğretmenlerin iş doyumları değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; özellikle bu öğrencilere yönelik herhangi bir özel eğitim almamış öğretmenlerden üstün yetenekli öğrencilerle ilgilenen öğretmenlerin iş doyumları yüksek iken, öğrenme zorluğu çeken öğrencilerle ilgilenen öğretmenlerin iş doyumlarının düştüğü görülmüştür.

Özer, (1993) araştırmasında, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesince Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki ilkokullarda geçici statü ile çalışan öğretmenlere yönelik olarak hazırlanıp uygulanmış bir uzaktan eğitim programını ele almıştır. Bu programla, değişik alanlarda yüksek öğrenim görmüş fakat kadrolu ilkokul öğretmeni olarak çalışmayı planlayan kişilere öğretmenlik yetiştirmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Öğretmenlik Sertifikası Programının, öğretmenlerin amaçlanan bilişsel nitelikli öğretmen davranışlarını kazanmalarında ne ölçüde etkili olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, uzaktan eğitim yaklaşımıyla uygulanan Öğretmenlik Sertifikası Programının, öğretim ortamları olan basılı gereçler, televizyon programları ve yüz yüze öğretim etkinlikleriyle, öğretmenlik yetiştirmesi olmayan öğretmenlerin bilişsel nitelikli öğretmen davranışlarını kazanmalarında önemli sayılabilecek ölçüde etkili olduğu söylenebilmiştir.

Taşdemir (1996) araştırmasında, dört yıllık sınıf öğretmeni yetiştirme programının, öğretim elemanı, öğretmen ve son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmeni adaylarının formasyon yeterliliklerini oluşturan 32 yeterlik maddesinden 26'sının sınıf öğretmeni adaylarına "kısmen yeterli" düzeyde kazandırıldığı belirlenmiştir. Buna karşılık sınıf öğretmeni adaylarının öğrencileri,

“yaratıcılığa yöneltecek ve onların problem çözme becerilerini geliştirecek öğretme-öğrenme ortamı hazırlama, belirli alanlarda yetersiz ve gelişme geriliği olan öğrencilere etkili öğrenme ortamları sağlama, sosyo-kültürel bakımdan dezavantajlarını giderecek öğretme-öğrenme ortamlarını sağlama, birleştirilmiş sınıflı köy okullarında etkili bir öğretime rehberlik etme” yeterliliklerini oluşturan 6 yeterlik alanının sınıf öğretmeni adaylarına “yetersiz” düzeyde kazandırıldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, dört yıllık sınıf öğretmeni yetiştirme uygulaması ile de yeterli niteliklere sahip öğretmen adaylarının yetiştirilemediği sonucuna varılmıştır.

ÖĞRETMENLERİN ETKİNLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ertürk (1970) yaptığı araştırmada 1960-1970 yılları arasında orta öğretimde görevli öğretmenlerin istenilen ve istenmeyen öğretmen davranışlarını, belirlediği 103 ölçüt davranışa göre karşılaştırmıştır. 1970 yılında yaptığı araştırma sonuçlarıyla 1960 yılında yaptığı araştırma sonuçlarını karşılaştıran Ertürk, öğretmen davranışlarının birçok konuda yeterli olmadığını ve bu yetersizliğin de 1970 yılında, 1960’a göre belirgin bir şekilde arttığını tespit etmiştir. Yine bu araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrenci üzerinde otorite kurmaya yönelik davranışlarının anlamlı derecede arttığı ve öğrenciyi merkez alma davranışının azaldığı ortaya çıkmıştır.

Paykoç (1981) sınıf içi sözel öğretmen davranışlarının erişiyeye etkisi başlıklı çalışmasında, öğretmenlerin, sınıf içinde yaptıkları davranışlar olan açıklayıcı, harekete geçirici ve dönüt sağlayıcı davranışlarının erişiyeye olan etkisi incelenmiştir. Otuz kişilik gruplara ayrılan öğrencilere belirlenen sözel öğretmen davranışları

gösterilmiştir. Bazı gruplara sözel öğretmen davranışlarından bir tanesi gösterilirken bir gruba ise davranışların tümü birlikte gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda da açıklayıcı, harekete geçirici ve dönüt sağlayıcı sözel öğretmen davranışlarının birlikte gösterilmesinin, tek tek gösterilmesinden daha fazla olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Tezcan'ın (1981) okuyan ve çalışan gençlere yönelik yaptığı "Kuşaklar Çatışması" isimli çalışmasında; öğrencilerin, öğretmenlerinin davranışlarını genellikle otoriter ve umursamaz olarak değerlendirdiklere görülmüştür. Yapılan araştırmaya göre öğrencilerin sevilen öğretmenin özellikleri şu şekilde belirlenmiştir; iyi ders anlatan, bilgili, nota önem vermeyen, hoşgörülü, dürüst, öğrenciyle iyi ilişkiler kuran, açık yürekli, olgun ve güven verici, arkadaş gibi davranan, güler yüzlü, şakacı, alaycı olmayan, cezalandırmayan, tarafsız ve eşit davranan. Yine öğrencilere göre sevilmeyen öğretmenin özellikleri ise; konu alanında yetersiz, dersini ciddiye almayan, öğrenciyi notla tehdit eden, yaptığı sınavlarda anlatmadığı konuları soran, öğrencinin sorunlarına karşı kayıtsız, otoriter, hoşgörüsüz, anlayışsız, öğrenciye karşı sevgisiz, asık suratlı, onur kırıcı, alay eden, cezalandıran, bencil, öğrenciler arasında ayrımcılık yapan, herkese adil davranmayan, kötümser ve önyargılı.

Balcı (1983) Türkiye'deki ilköğretim okullarının "etkili okul özellikleri"ne göre değerlendirmesinin yapılması amacıyla yönelik yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin algılamalarına göre okulun etkinliğine öğretmenin katkısı orta ve ortanın altı düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenlerin okulun etkinliğine katkıları, öğrencilerin öğrenmelerine katkı getirici özellikler olarak algılanmakta olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen eğitimi programlarının bir boyutunu oluşturan öğretmenlik uygulamalarının

tüm öğretmen yetiştiren kurumlarda sistem bütünlüğü içinde ele alınarak ortak esaslara göre düzenlenmesinin daha işlevsel bir niteliğe kavuşturulmasında katkıda bulunacağı umudu dile getirilmiştir.

Yeşilmen (1983) sınıf içi sözlü iletişimin değerlendirilmesine yönelik araştırmasında; öğretmen davranışlarında ortaya çıkan değişmelerin, öğrencinin davranışında da değişmeye yol açtığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin sınıf ortamında yaptıkları olumlu veya olumsuz davranışlardaki değişikliklerin aynı şekilde öğrencilerin de yansıttığı görülmüştür.

Kısakürek (1985) sınıf atmosferinin öğrenci başarısındaki etkisini belirlemeye yönelik araştırmasında, öğrenci başarısında rol oynayan faktörlerin neler olduğunu araştırmıştır. Bu araştırmaya göre; öğretmenin öğrenci sorunlarını dinlemesi ve anlayışla karşılaması, öğrencilere yakın davranması, açık ve anlaşılır bir şekilde konuşması, öğrencilerine güvenmesi, öğrencilerin görüşlerine değer vermesi, dersine önem vermesi ve ciddiye alması, dersle ilgili çeşitli faaliyetleri önceden belirlemesi ve uygulaması, öğrencilerin sınıf içi çalışmalara ve ödevlere etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaya çalışması, dersle ilgili faaliyetlerin planlanmasında öğrencilerin görüşlerini de alması, hoşgörülü olması ve derste uyulması için çok katı kurallar koymamasının öğrenci başarısında olumlu yönde etki yaptığı belirlenmiştir.

Gömlüksiz (1988) öğretim elemanları ve öğrencilerin davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla yaptığı araştırma; H.Ü. Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve aynı fakültenin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretim elemanları ve öğrencilerin 2/3 gibi oldukça yüksek bir düzeyde demokrasi ilkelerine katılım göstermektedirler. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının sınıf içindeki davranışlarının

demokrasi ilkelerine kısmen uygun olduğunu belirtmelerine karşın, öğretim elemanlarının büyük bir kısmı demokratik ilkelere uygun davranışları sınıf içinde gösterdiklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğrencilerin, demokrasi ilkelerine katılımları ile sınıf içinde bu ilkelere uygun davranışlarının değerlendirilmesi arasında anlamlı farklar belirlenmiştir.

Pektaş, (1989) Yaptığı araştırmada 4 ortaöğretim kurumunda belirlenen 30 öğretmenin sözel olmayan davranışları gözlemleyerek, bu davranışların öğretime olumlu veya olumsuz yöndeki etkileri değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonucunda kıdemli öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarının öğretimi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşlarının yükselmesine bağlı olarak, mesleklerinde kazandıkları deneyimle, öğretim açısından öğrencileri olumlu yönde daha çok güdüleyebildikleri ve öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarının öğretim üzerindeki etkilerinin, öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre değiştiği görülmüştür.

Çubukçu (1991) araştırmasında, okul öncesi eğitimde öğretmenlerin gözlenebilen davranışlarının çocukların zihinsel ve dil gelişimi özelliklerini göstermelerinde ne dereceye kadar etkili olduklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların zihinsel ve dil gelişimlerine uygun olarak belirlenen öğretmen davranışlarını gösteren öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların zihinsel ve dil gelişimi düzeylerinin, bu özellikleri göstermeyen öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların zihinsel ve dil gelişimi düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Shanoski ve Hranitz (1991) öğretmenlere posta ile gönderdikleri anketlerden, önemli öğretmen özelliklerini,

öğretmenlerin eğitim geçmişini ve tecrübelerini, öğretmenin önemli gördükleri görevlerini, kendi öğretmen eğitimi programlarını değerlendirmelerini ve kendi eğilim ve sorunlarını yansıtmaları istenmiştir. Öğretmenlerin önemli karakteristik özellikleri olarak belirttikleri; öğrencileri sevme, alan bilgisi, iletişim becerisinin mükemmelliği, esneklik ve şakadan anlama davranışlar olmuştur. Önemli olarak gördükleri görevleri ise, bir psikolojik danışman olarak öğretmen, becerili bir eğitmen ve teşhis edici şeklinde belirtilmiştir.

Johns'un (1992) yaptığı araştırmada, yeni göreve başlayan ilkökul öğretmenlerinin en çok zorlandıkları durum olan öğrenci velileri ile ilgilenme konusunda yaptığı araştırmada, öğretmenlerin velilerle bir araya geldiklerinde gösterdikleri davranışlar incelenmiştir. Öğrenci velileri ile iletişim kurmada ve çocukları ile ilgili söylenilmesi gereken bilgileri açıkça söylemede zorluk çeken yeni ilkökul öğretmenlerinin okuldaki psikolojik danışman tarafından bir hizmet içi eğitime tabi tutularak bu durumdan kurtulabilecekleri ve velilerle iletişim kurmada daha başarılı olabilecekleri görüşü bildirilmiştir.

French (1993) sınıf mevcudu ile ilkökul öğretmenlerinin stres düzeyleri arasında ilişkinin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmasında; ilkökul öğretmenlerinin az sayıda öğrencinin bulunduğu sınıfları daha faydalı olduğu görüşünde olduklarını belirlemiştir. Fakat yapılan araştırmalar, sınıftaki öğrenci sayısı ile öğrenci başarısı üzerinde veya öğrenci davranışı ve motivasyonunu etkilediğini yönünde yeterli kanıtlar bulunamamıştır. Öğretmenlerin, kalabalık sınıfların kendilerinde strese neden olduğunu belirtmelerine rağmen, çok az sayıdaki araştırma öğrenci-öğretmen ilişkilerinin bu yönü üzerinde yapılmıştır. 223 ilkökul öğretmeni üzerinde yapılan bu araştırmada çok sayıda öğretmen, sınıf mevcudunun öğretmen için düşük düzeyde veya hiç stres yaratıcı olmadığını belirtmiştir. Ayrıca

öğretmenler sınıftaki öğrenci sayısının öğretmenlerde bazı kötü öğretim davranışlarına yol açmadığını belirtmişlerdir.

Tirri (1993) kendini değerlendirme yöntemiyle öğretmenlerin değerlendirilmesi konulu çalışmasında; öğretmenlerin mesleki gelişimleri için öğretmenlerin etkili sınıf içi davranışlarının belirlenmesi amacını taşımaktadır. Amerikalı ve Finlandiyalı öğretmenlerin karşılaştırıldığı çalışmada, Amerikalı öğretmenlerin Finlandiyalı meslektaşlarına göre sınıf içi davranışlarında daha dinamik oldukları görülmüş. Finli öğretmenlerin, akademik geleneklerine de uygun olarak sınıf içinde bir görevi yerine getirme biçimindeki davranışları gösterdikleri belirlenmiştir.

Yıldırım (1994) ilköğretimin birinci kademesinde görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarının karşılaştırılması ile öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarının karşılaştırılması amacına yönelik çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin tutumları ile davranışları arasında tutarsızlık tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerde gözlenen demokratik tutum ve davranışlarda az da olsa öğretmenler lehine bir fark belirlenmiştir.

Turanlı (1995) öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına yönelik öğrenci beklenti ve algılarını araştırmıştır. Bu araştırma sonucuna göre; eğer öğretmenler, öğrencilerin beklenti ve algılarında hangi tür farklılıkların olabileceği konusunda bilgilendirilirse, öğrencilerinin beklentilerini daha kolay karşılayabiliyorlar ve bu da öğrencilerde daha yüksek düzeyde tatmin ortaya çıkarıyor. Öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışından memnuniyetleri ile öğrenci başarı düzeyi arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca bazı öğretmen davranışlarının öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisi görülürken bazılarının da negatif

etki yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin başarıyı sağlamak için sınıf yönetimi becerilerini arttırmalarının aynı zamanda öğrencilerin beklentilerini de karşıladığı görülmüştür.

Başar (1995) öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan modellerin bu amacın gerçekleştirilmesi konusundaki etkinliğini değerlendirmiş ve bir öğretmen değerlendirme modeli oluşturmaya çalışmıştır. Öğretmen değerlendirme de hangi model, tür ve yöntemlerin kullanılmakta olduğu ve değerlendirme sürecinin nasıl işlediği, öğretmen değerlendirmesinde geçerlik, güvenilirlik düzeyini yükseltmek için neler yapılabileceği belirlenmeye çalışılmış ve yönetici, denetçi ve öğretmenlerin, kullanılmakta olan değerlendirme modeli hakkındaki görüşleri, önerilen öğretmen değerlendirme modeli hakkındaki görüşleri ve kullanılmakta olan ve önerilen öğretmen değerlendirme modellerinin özellikleri konusunda görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenin değerlendirilmesinde sicil raporu veya denetçi raporlarının kullanılmasının etkin bir yöntem olmadığı, öğretmenin değerlendirilmesinde öğrencileri eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde gösterdiği çaba ile değerlendirmenin daha etkin bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Da Costa (1995) yaptığı araştırmada, öğretmen işbirliği programlarının, dayanışma içinde olan meslek üyeleri arasındaki saygı ve güveni nasıl etkilediği sorusuna cevap aramıştır. İlkokul öğretmenlerinden oluşturduğu on üyeli beş gruptan elde ettiği sonuçlara göre; öğretmenlerin işbirliği yapabilmeleri için saygı ve güvenin ön şart olduğu, saygı ve güvenin olmadığı yerde işbirliğinin boşuna olduğu görülmüştür. Saygı ve güvenin oluşturulması sürecinin, iş birliği yapılması gereğinin okul veya eyalet politikalarınca belirlendiği ve bu yönde öğretmenlerin zorlandığı durumlarda daha fazla uzadığı görülmüştür.

Soodak (1997) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin deneyimleri ile faydalı etkileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, henüz görev yapmayan, uygulamaya aşamasında olan ve muhtelif düzeyde öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenlerin fayda konusundaki inançları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenin etkisinin iki yönü ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri; öğretmenin öğrencideki değişimi etkilediğini inancını belirten, kişisel etki, diğeri ise; öğretimin dış etkilerin üstesinden gelebileceğini belirten, öğretimin etkisidir. Değişkenlerin analiz edilmesi sonucunda, kişisel etkide deneyimin ve okul düzeyinin etkili olduğu görülmüştür. Mesela ilkokul öğretmenleri arasında, kişisel etki uygulama döneminde çok yüksek olurken, öğretimin ilk yılında önemli derecede düştüğü ve daha sonra öğretimdeki tecrübeye bağlı olarak artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu arada orta okul düzeyindeki öğretmenlerde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Singh ve Billingsley'in (1998) yaptıkları araştırmada öğretmenin uyumuna etki eden faktörler incelenmiştir. Bu araştırmaya göre; öğretmenlerin mesleğe uyumlarına etki eden profesyonel desteğin rolü öncelikle belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, yöneticilerin liderlik desteğinin, öğretmenlerin mesleki uyumunu doğrudan etkilediği ve akranlarını desteğinin de dolaylı olarak etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki uyumlarına en büyük etkiyi yapan faktörün akran grubundan alınan desteğin olduğu görülmüştür. Yöneticilerin liderliğinin öğretmenlerin uyumlarını arttırıcı yönlerdeki önemli etkisinin yanı sıra, yöneticilerin öğretmenlerin okul içindeki ilişkileri üzerinde de etkili olduğu görülmüştür.

Ergün ve Duman (1998) öğretmenlerin sınıfta karşılaşılabilecekleri kritik durumlarda göstere davranışlar konusunu

araştırmışlardır. Dersin başlangıcındaki geç kalma durumları, ders sırasındaki çeşitli gürültüler, sataşma, ilgisizlik, dışarı çıkma, dersi dinlememe, sınav ortamı, kılım kıyafet, ödev yapmama vb. gibi durumlar kritik durumlar olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda; genelde öğrencilerin, öğretmenlerin kritik durumlarda nasıl davranmaları gerektiği konusundaki görüşleri, öğrenim görmekte oldukları öğretmenlerinin davranış kalıplarına yatkın olduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanma şekli ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, T.C. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim okullarında görev yapan eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği mezunları ile aynı okullarda görev yapmakta olan eğitim fakülteleri dışındaki okul mezunları ve okullarda yöneticilik yapanlar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, Ankara'daki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 100'ü branş (dört yıllık sınıf öğretmenliği bölümü mezunları), 200'ü branş dışı (eğitim fakültesi dışındaki bir bölümde dört yıllık üniversite öğrenimini tamamladığı halde sınıf öğretmeni olarak atanmış) olmak üzere 300 sınıf öğretmeni ve branş dışı atanan 100 sınıf öğretmenini değerlendiren okul yöneticisinden oluşmuştur.

Araştırmaya katılan 100 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenin 50'si erkek ve 50'si kadın olarak seçilmiştir.

Araştırmaya katılan 200 diğer branş dışı sınıf öğretmenlerinin 100'ü erkek 100'ü kadın, 50'si üniversite öğrenimini fen dalında eğitim veren bir bölümde tamamlamış, 50'si ise sosyal bilimler dalında eğitim veren bir bölümde tamamlamış, yine seçilen branş dışı öğretmenlerden 50'si formasyon kurslarını üniversitelerin düzenlediği

kurslarda tamamlamışken, 50'si ise Milli Eğitimin düzenlediği formasyon kurslarında tamamlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan sınıf öğretmenlerini mesleki tutum ve davranışları anketi, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının oluşturulmasında Başar'ın (1995) oluşturduğu ve öğretmenlerin öğrencileri amaçlar yönünde geliştirmek için yaptıkları etkinliklerin ayrıldığı bölümler kullanılmıştır. Ölçeğin maddelerinin oluşturulmasında ise özellikle, Kyriocou'nun (1991) etkili bir öğretmenlik için gerekli öğretim becerileri olarak sıraladığı özelliklerden, Ertürk'ün (1970) 103 ölçüt davranışa göre öğretmenlerin kıyaslamasında kullandığı özelliklerden ve öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarda kullanılan özelliklerden yararlanılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen 90 soruluk anket taslağı; öğretmen ve okul yöneticilerine ön bir uygulama yapılarak içerik geçerliliği belirlenmiş ve anketin dil bakımından anlaşılabilirliği ve yapı geçerliliği uzmanlarla tartışılarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan anket iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde araştırmanın bağımlı değişkenleri olan; cinsiyet, mezun oldukları üniversite, branş dışı öğretmenler için formasyon aldıkları veya almakta oldukları kurum, gibi bilgilerin toplandığı soruların sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin isimleri alınmamıştır.

İkinci bölümde ise: a) Öğretmenin Ders İçin Yaptığı-Yaptırdığı Hazırlıklar, b) Öğrencilerle İlgilenme, c) Ders Dışı Çalışmalar, ve d) Öğretmenin Ders Sürecindeki Etkinlikleri, başlıkları altında dört bölümden oluşan 5'li likert türündeki sorulardan oluşmuştur. Toplam

57 sorudan oluşan anketin 41 sorusu pozitif yönde puanlanırken 16 soru ise negatif yönde puanlanmıştır. Anketin ilk 13 sorusu (1-13. Sorular) öğretmenin kendini ve öğrencileri derse hazırlaması, sonraki 16 soru (14-29. Sorular) öğrencilerle ilgilenme, sonraki 10 soru (30-39. Sorular) öğretmenin ders dışı çalışmaları ve son 18 soru (40-57. Sorular) öğretmenin ders sürecindeki etkinlikleri ile ilgilidir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmına araştırmacı bizzat kendisi okullara giderek anket uygularken, bir kısmına Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin branş dışı sınıf öğretmenleri için düzenledikleri hizmet içi eğitim kurslarında yine araştırmacı tarafından toplu halde uygulama yapılmış ve öğretmenlerin bir kısmına ise bazı okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin yardımı ile anket uygulanmıştır.

Araştırmanın başlangıcında branş dışı öğretmen atamaları son iki yıldır yoğun olarak yapıldığı ve genellikle üniversiteyi yeni bitirmiş kişilerin başvurduklarının düşünülmesi sebebiyle, atanan kişiler çoğunlukla 23-27 yaş grubunda buldukları düşünülmüştü. Fakat yapılan ön çalışma sonucunda, Ankara'da görev yapan branş dışı öğretmenlerden özellikle kadın olanlarının başka bir işte çalıştıkları halde çoğunlukla evlendikten sonra daha kolay ve rahat bir iş olarak gördükleri için sınıf öğretmenliğine başvurdukları tespit edilmiştir. Bu yüzden üniversite öğrenimini yeni bitirmiş olduğu halde sınıf öğretmeni olmak için başvuranların büyük bir çoğunluğu Doğu ve Güneydoğu Bölgelerine atanmış, nispeten daha yaşlı olanların büyük bir kısmı eş durumundan nakil yaptırarak Ankara gibi

büyük şehirlerde kalmışlardır. Yaş faktörünün araştırma sonuçlarına etki etmemesi için öğretmenlerin 23-27 yaş grubundan seçilmesinin öngörülmesine rağmen araştırma sırasında bu gruptan kısa sürede yeterli sayıda denek bulunamayacağı görüldüğü için deneklerin yaş gurubu 23 ile 35 yaşları arasında belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde uygulamanın yapıldığı branş ve branş dışı öğretmenler, branş dışı kadın ve erkek öğretmenler, formasyonlarını Milli Eğitim veya üniversitelerden alan öğretmenler, üniversite öğrenimlerin fen veya sosyal ağırlıklı bir bölümde tamamlayan öğretmenler ve branş dışı sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi için t-testi kullanılmıştır.

Ortalamalar arasındaki farkların önem dereceleri test edilirken $P > .05$ olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenleri mesleki tutum ve davranışları arasındaki farkları belirlenmesine yönelik uygulanan anketten elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamaları alt boyutundan aldıkları puanlar, branş dışı ve branş öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Branş ve branş dışı sınıf öğretmenlerinin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğretmenin kendini ve öğrencileri derse hazırlaması:

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	P
Branş Dışı	200	47.17	5.15		
Branş	100	49.48	4.07	-3.91	.007

Tablo 1’de görüldüğü gibi branş dışı öğretmenlerin derse hazırlık alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 47.17, branş öğretmenlerinin ise 49.48 dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 0.590 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tabloda görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin kendilerini, öğrencileri ve kendilerini derse hazırlamada branş dışı öğretmenlerden daha fazla yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanlar, branş dışı ve branş öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Branş ve branş dışı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğrencilerle İlgilenme

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Branş Dışı	200	64.33	6.46		
Branş	100	63.03	6.63	1.62	.781

Tablo 2’de görüldüğü gibi branş dışı öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 64.33, branş öğretmenlerinin ise 63.03 dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 0.789 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, branş dışı ve branş öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Branş ve branş dışı sınıf öğretmenlerin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders dışı çalışmalar:

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Branş Dışı	200	34.17	6.25		
Branş	100	35.03	4.19	-1.24	0.0

Tablo 3’de görüldüğü gibi branş dışı öğretmenlerin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 34.17, branş öğretmenlerinin ise 35.03 dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .692 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, branş dışı ve branş öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Branş ve branş dışı sınıf öğretmenlerin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders Sürecinde Öğretmenin Etkinlikleri:

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Branş Dışı	200	70.49	6.15		
Branş	100	71.97	5.14	-2.07	0.1

Tablo 4’de görüldüğü gibi branş dışı öğretmenlerin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 70.49, branş öğretmenlerinin ise 71.97dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .715 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bulgular, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olanların kendilerini ders sürecindeki etkinliklerde branş dışı öğretmenlerden daha fazla yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini dese hazırlamaları alt boyutundan aldıkları puanlar, kadın ve erkek öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo5: Branş dışı kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları:

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Kadın	100	47.59	4.80		
Erkek	100	46.75	5.47	1.15	.527

Tablo 5'de görüldüğü gibi branş dışı kadın öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 47.57, branş dışı erkek öğretmenlerinin ise 46.75'dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .728 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanlar, kadın ve erkek öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Kadın ve erkek branş dışı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğrencilerle İlgilenme

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Kadın	100	65.46	6.32		
Erkek	100	64.19	6.47	2.25	.585

Tablo 6'da görüldüğü gibi branş dışı kadın öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 65.46, branş dışı erkek öğretmenlerinin ise 63.19'dur. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .902 olup bu farka

uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bulgular, branş dışı kadın öğretmenlerin kendilerini, öğrencilerle ilgilenmede erkek öğretmenlerden daha fazla yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, kadın ve erkek branş dışı sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Kadın ve erkek branş dışı sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders dışı çalışmalar					
	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Kadın	100	36.39	5.49		
Erkek	100	31.95	6.19	5.36	.022

Tablo 7'de görüldüğü gibi branş dışı kadın öğretmenlerin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 36.39, erkek öğretmenlerinin ise 31.95dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .828 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bulgular, branş dışı kadın öğretmenlerin kendilerini ders dışı çalışmalarda erkek öğretmenlerden daha fazla yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, branş dışı kadın ve erkek öğretmenlere göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8:. Branş dışı kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders Sürecinde Öğretmenin Etkinlikleri

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Kadın	100	72.68	5.77		
Erkek	100	68.30	5.75	5.37	.698

Tablo 8’de görüldüğü gibi branş dışı kadın öğretmenlerin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 72.68, erkek öğretmenlerinin ise 68.3dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .815 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bulgular, branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin kendilerini ders sürecindeki etkinliklerde branş dışı erkek öğretmenlerden daha fazla yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini dese hazırlamaları alt boyutundan aldıkları puanlar, fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş öğretmenlere göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9:.Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenlerinin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları:

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Fen	100	46.51	5.02		
Sosyal	100	47.83	5.22	-1.82	.724

Tablo 9’da görüldüğü gibi fen bölümü mezunu branş dışı öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 46.51, sosyal bir bölüm mezunu öğretmenlerinin ise 47.83’dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .724 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Sonuçlara göre sosyal ağırlıklı bir bölümden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenlerinin, fen ağırlıklı bir bölümden mezun olanlara göre kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamada kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanlar, fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10:.. Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğrencilerle İlgilenme

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Fen	100	64.6	6.66		
Sosyal	100	64.05	5.27	.60	.168

Tablo 10’da görüldüğü gibi fen bölümü mezunu branş dışı öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 64.6000, sosyal bölüm mezunu branş dışı öğretmenlerinin ise 64.0500’dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 915 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, fen ve sosyal ağırlıklı program uygulayan bölümlerden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders dışı çalışmalar					
	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Fen	100	34.68	6.72		
Sosyal	100	33.66	5.72	1.16	.387

Tablo 11'de görüldüğü gibi fen bölümünden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 34.68, sosyal bölüm mezunu öğretmenlerin ise 33.66'dır. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .883 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı öğretmenlere göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı sınıf öğretmenlerinin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders Sürecinde Öğretmenin Etkinlikleri					
	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Fen	100	69.68	5.85		
Sosyal	100	71.3	6.36	-1.87	.175

Tablo 12’de görüldüğü gibi fen ağırlıklı bir bölümden mezun olmuş branş dışı öğretmenlerin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 69.68, sosyal bölümden mezun olan öğretmenlerinin ise 71.3 dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .865 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini dese hazırlamaları alt boyutundan aldıkları puanlar, Üniversite ve Milli Eğitim kurslarından formasyon alan öğretmenlere göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Formasyonlarını üniversiteler veya Milli Eğitimin kurslarında tamamlamış branş dışı sınıf öğretmenlerinin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları:

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Üniversite	100	47.21	5.36		
M. Eğitim	100	47.13	4.95	.11	.914

Tablo 13’de görüldüğü gibi üniversitelerde formasyonlarını tamamlamış branş dışı öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 47.21, Milli Eğitim’de tamamlayanların ise 47.13’dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .730 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanlar, üniversite veya Milli Eğitimden formasyon almış branş dışı sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14: Üniversite ve Milli Eğitim kurslarında formasyonunu tamamlamış branş dışı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğrencilerle İlgilenme					
	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Üniversite	100	65.9	5.87		
M. Eğitim	100	62.75	6.66	3.55	.173

Tablo 14'te görüldüğü gibi formasyonlarını üniversitelerde tamamlamış branş dışı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 65.9, Milli Eğitim'de tamamlamış olanların ise 62.75'dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .888 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Formasyonunu üniversitelerde tamamlamış branş dışı sınıf öğretmenlerinin, formasyonlarını Milli Eğitimden alanlara göre ders sürecindeki etkinlikler açısından kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, üniversite ve Milli Eğitim kurslarından formasyon almış branş dışı sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Üniversite ve Milli Eğitimden formasyon almış branş dışı sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt

boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders dışı çalışmalar					
	n	\bar{X}	Standart Hata	t	p
Üniversite	100	35.8	6.37		
M. Eğitim	100	32.54	5.70	3.81	.637

Tablo 15’de görüldüğü gibi Üniversitelerden formasyon eğitimi almış branş dışı sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 35.8, Milli Eğitim’den alanların ise 32.54 tür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .855 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre üniversitelerde formasyon eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin kendilerini ders dışı çalışmalarda Milli Eğitimden Formasyon alanlardan daha fazla yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, formasyonlarını üniversite ve Mili Eğitim kurslarında tamamlayan branş dışı öğretmenlere göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Formasyonlarını üniversitelerin ve Milli Eğitimin kurslarında tamamlamış branş dışı sınıf öğretmenlerinin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders Sürecinde Öğretmenin Etkinlikleri					
	n	\bar{X}	Standart Hata	t	p
Üniversite	100	70.75	6.12		
M. Eğitim	100	70.23	6.20	.60	.655

Tablo 16'da görüldüğü gibi üniversitelerin düzenledikleri kurslarda formasyon almış branş dışı öğretmenlerin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 70.7500, Milli Eğitimin kurslarından alanların ise 70.2300'dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 872 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir

Kadın öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini dese hazırlamaları alt boyutundan aldıkları puanlar, fen veya sosyal bölümlerden mezun olmalarına göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları:

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Fen	50	46.0	4.13		
Sosyal	50	49.18	4.93	-3.49	.674

Tablo 17'de Fen ağırlıklı bir üniversiteden mezun olmuş branş dışı kadın öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 46.0000, sosyal bölümden mezun olanların ise 49.1800'dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .911 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre, üniversite öğrenimlerini sosyal ağırlıklı bir bölümde tamamlamış olan kadınların fen bölümünde tamamlayanlara göre, kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamada daha fazla yeterli oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanlar, fen veya sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı kadın sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18: Fen ve sosyal bölümlerde öğrenim görmüş branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğrencilerle İlgilenme					
	n	\bar{X}	Standart Hata	t	p
Fen	50	66.26	6.51		
Sosyal	50	64.66	6.09	1.27	1.261

Tablo 18'de görüldüğü gibi fen ağırlıklı bir bölümü bitirmiş branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 66.26, sosyal bölümden mezun olanların ise 64.66'dır. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 1.261 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Branş dışı kadın sınıf öğretmenlerin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanlar, fen ve sosyal bölümlerden mezun olmalarına göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 19'de verilmiştir.

Tablo 19: Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders dışı çalışmalar

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Fen	50	37.74	5.57		
Sosyal	50	35.04	5.11	2.52	.839

Tablo 19’de görüldüğü gibi fen bölümünden mezun olmuş branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 37.74, sosyal bölümden mezun olanların ise 35.04 tür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .1.069 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre fen bölümlerinden mezun olan kadın sınıf öğretmenlerinin kendilerini, ders dışı çalışmalarda sosyal bölümlerden mezun olanlardan daha fazla yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, fen ve sosyal bölümlerden mezun olan branş dışı kadın öğretmenlere göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders Sürecinde Öğretmenin Etkinlikleri

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Fen	50	71.74	5.19		
Sosyal	50	73.62	6.20	-1.64	.204

Tablo 20’de görüldüğü gibi fen bölümlerinden mezun olmuş branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin ders sürecindeki etkinlikler alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 71.74, sosyal bölümlerden mezun olanların ise 73.62 dir. İki aritmetik ortalama arasındaki

farkın standart hatası 1.144 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Buna göre sosyal bölümlerden mezun olmuş kadın sınıf öğretmenlerinin kendilerini ders sürecindeki etkinliklerde fen bölümlerinden mezun olanlara göre daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamaları alt boyutundan aldıkları puanlar, Üniversite ve Milli Eğitim kurslarından formasyon alan kadın sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Formasyonlarını üniversiteler veya Milli Eğitimin kurslarında tamamlamış branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları:

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Üniversite	50	49.34	3.54		
Milli E	50	45.84	5.27	3.90	.00

Tablo 21’de görüldüğü gibi üniversitelerde formasyonlarını tamamlamış branş dışı kadın öğretmenlerin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlama alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 49.34, Milli Eğitim’de tamamlayanların ise 45.84’dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .899 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Buna göre formasyon eğitimlerini üniversitelerde tamamlayan kadın sınıf öğretmenlerinin, kendilerini ve öğrencileri derse hazırlama yönünden kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanlar, üniversite veya Milli Eğitimden formasyon almış branş dışı kadın sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22:.. Üniversite ve Milli Eğitim kurslarında formasyonunu tamamlamış branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğrencilerle İlgilenme

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Üniversite	50	67.88	4.91		
Milli E.	50	63.04	6.69	4.12	.032

Tablo 22'de görüldüğü gibi formasyonlarını üniversitelerde tamamlamış branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 67.88, Milli Eğitimde tamamlamış olanların ise 63.04'dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 1.174 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Formasyonunu üniversitelerde tamamlamış branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin kendilerini, formasyonlarını Milli Eğitimden alanlara göre daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, üniversite ve Milli Eğitim kurslarından formasyon almış branş dışı kadın sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23:..Üniversite ve Milli Eğitimden formasyon almış branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders dışı çalışmalar

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Üniversite	50	38.46	5.34		
Milli E.	50	34.32	4.85	4.05	.903

Tablo 23'de görüldüğü gibi Üniversitelerden formasyon eğitimi almış branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 38.46, Milli Eğitimden alanların ise 34.32 dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 1.021 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre üniversitelerde formasyon eğitimi almış kadın sınıf öğretmenlerinin kendilerini, ders dışı çalışmalarda Milli Eğitimden Formasyon alanlardan daha fazla yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, formasyonlarını üniversite ve Mili Eğitim kurslarında tamamlayan branş dışı kadın öğretmenlere göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Formasyonlarını üniversitelerin ve Milli Eğitimin kurslarında tamamlamış branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders Sürecinde Öğretmenin Etkinlikleri

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Üniversite	50	72.32	5.86		
Milli E	50	73.04	5.71	-.62	.932

Tablo 24'te görüldüğü gibi üniversitelerin düzenledikleri kurslarda formasyon almış branş dışı kadın öğretmenlerin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 72.32, Milli Eğitimin kurslarından alanların ise 73.04 dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 1.158 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamaları alt boyutundan aldıkları puanlar, fen ve sosyal bölümlerden mezun olan branş dışı erkek sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25: Üniversite öğrenimini fen ve sosyal ağırlıklı bölümlerde tamamlamış branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Fen	50	47.36	4.60		
Sosyal	50	47.82	5.03	-.48	.332

Tablo 25'de Fen ağırlıklı bir üniversiteden mezun olmuş branş dışı erkek öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 47.36, sosyal bölümden mezun olanların ise 47.82'dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .964 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanlar, fen veya sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı erkek sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26:.. Fen ve sosyal bölümlerde öğrenim görmüş branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğrencilerle İlgilenme					
	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Fen	50	65.86	7.06		
Sosyal	50	65.06	5.53	.63	.157

Tablo 26'da görüldüğü gibi fen ağırlıklı bir bölümü bitirmiş branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 65.86, sosyal bölümden mezun olanların ise 65.06'dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .1.269 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Branş dışı erkek sınıf öğretmenlerin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanlar, fen ve sosyal bölümlerden mezun olmalarına göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27:..Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders dışı çalışmalar					
	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Fen	50	37.98	6.09		
Sosyal	50	34.80	4.32	3.01	.37

Tablo 27'de görüldüğü gibi fen bölümünden mezun olmuş branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 37.98, sosyal bölümden

mezun olanların ise 34.80dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .1.056 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre fen bölümlerinden mezun olan erkek sınıf öğretmenlerinin kendilerini, ders dışı çalışmalarda sosyal bölümlerden mezun olanlardan daha fazla yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, fen ve sosyal bölümlerden mezun olan branş dışı erkek öğretmenlere göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Fen ve sosyal bölümlerden mezun olmuş branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders Sürecinde Öğretmenin Etkinlikleri					
	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Fen	50	72.10	6.59		
Sosyal	50	73.26	4.81	-1.01	.018

Tablo 28’de görüldüğü gibi fen bölümlerinden mezun olmuş branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin ders sürecindeki etkinlikler alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 72.10, sosyal bölümlerden mezun olanların ise 73.26dır. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 1.154 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini dese hazırlamaları alt boyutundan aldıkları puanlar, Üniversite ve Milli Eğitim kurslarından formasyon alan erkek sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Formasyonlarını üniversiteler veya Milli Eğitimin kurslarında tamamlamış branş dışı erkek sınıf

öğretmenlerinin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlama

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Üniversite	50	46.00	4.13		
Milli E.	50	49.18	4.93	-3.49	.674

Tablo 29'da görüldüğü gibi üniversitelerde formasyonlarını tamamlamış branş dışı erkek öğretmenlerin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlama alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 46.00, Milli Eğitim'de tamamlayanların ise 49.18'dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .911 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Buna göre formasyon eğitimlerini Milli Eğitimde tamamlayan erkek sınıf öğretmenlerinin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlama yönünden kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanlar, üniversite veya Milli Eğitimden formasyon almış branş dışı erkek sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30: Üniversite ve Milli Eğitim kurslarında formasyonunu tamamlamış branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğrencilerle İlgilenme

	n	\bar{X}	Standart Hata	t	p
Üniversite	50	66.26	6.51		
Milli E.	50	64.66	6.09	1.27	.175

Tablo 30'da görüldüğü gibi formasyonlarını üniversitelerde tamamlamış branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 66.26, Milli Eğitimde tamamlamış olanların ise 64.66'dür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 1.261 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, üniversite ve Milli Eğitim kurslarından formasyon almış branş dışı erkek sınıf öğretmenlerine göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31:..Üniversite ve Milli Eğitimden formasyon almış branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders dışı çalışmalar					
	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Üniversite	50	37.74	5.57		
Milli E.	50	35.04	5.11	2.52	.839

Tablo 31'de görüldüğü gibi Üniversitelerden formasyon eğitimi almış branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin ders dışı çalışmalar alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 37.74, Milli Eğitimden alanların ise 35.04'tür. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 1.069 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre üniversitelerde formasyon eğitimi almış erkek sınıf öğretmenlerinin kendilerini ders dışı çalışmalarda Milli Eğitimden Formasyon alanlardan daha fazla yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ders dışı çalışmaları alt boyutundan aldıkları puanlar, formasyonlarını üniversite ve Mili Eğitim kurslarında tamamlayan branş dışı erkek öğretmenlere göre analiz edilmiş ve bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Formasyonlarını üniversitelerin ve Milli Eğitimin kurslarında tamamlamış branş dışı erkek sınıf öğretmenlerinin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders Sürecinde Öğretmenin Etkinlikle

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Üniversite	50	71.74	5.19		
Milli E.	50	73.62	6.20	1.64	.204

Tablo 32’de görüldüğü gibi üniversitelerin düzenledikleri kurslarda formasyon almış branş dışı erkek öğretmenlerin ders sürecindeki etkinlikleri alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 71.74, Milli Eğitimin kurslarından alanların ise 73.62dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 1.144 olup bu farka uygulanan t testi sonucu gözlenen farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamaları, boyutunda kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlarla aynı konuda okul yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri sonucunda elde edilen puanlar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33: Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini derse hazırlamaları, boyutundan aldıkları puanlar ile aynı konuda

okul yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri sonucunda elde edilen puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamaları

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Öğretmen	100	47.43	5.38		
Yönetici	100	36.71	5.62	13.77	.684

Tablo 33'de görüldüğü gibi branş dışı sınıf öğretmenlerinin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlama alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 47.43, yöneticilerin aynı boyutta öğretmenleri değerlendirmelerinden elde edilen puanların ortalamaları ise 36.71'dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .778 olup bu farka uygulanan t testi sonucunda farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre branş dışı sınıf öğretmenlerinin kendilerini ve öğrencileri derse hazırlama boyutunda kendilerini, okul yöneticilerinin onları değerlendirdiklerinden daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme , boyutunda kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlarla aynı konuda okul yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri sonucunda elde edilen puanlar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34: Öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme , boyutundan aldıkları puanlar ile aynı konuda okul yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri sonucunda elde edilen puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Öğrencilerle ilgilenme

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Öğretmen	100	63.99	6.09		
Yönetici	100	48.92	7.34	15.79	.296

Tablo 33'de görüldüğü gibi branş dışı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları

63.99, yöneticilerin aynı boyutta öğretmenleri değerlendirmelerinden elde edilen puanların ortalamaları ise 48.92'dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası .954 olup bu farka uygulanan t testi sonucunda farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre branş dışı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle ilgilenme boyutunda kendilerini, okul yöneticilerinin onları değerlendirdiklerinden daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ders dışı etkinlikler, boyutunda kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlarla aynı konuda okul yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri sonucunda elde edilen puanlar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35: Öğretmenlerin ders dışı etkinlikler, boyutundan aldıkları puanlar ile aynı konuda okul yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri sonucunda elde edilen puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders dışı etkinlikler

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Öğretmen	100	59.62	5.67		
Yönetici	100	33.21	9.66	15.79	.296

Tablo 35'de görüldüğü gibi branş dışı sınıf öğretmenlerinin ders dışı etkinlikler alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 59.62, yöneticilerin aynı boyutta öğretmenleri değerlendirmelerinden elde edilen puanların ortalamaları ise 33.21'dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 15.79 olup bu farka uygulanan t testi sonucunda farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre branş dışı sınıf öğretmenlerinin ders dışı etkinlikler boyutunda kendilerini, okul yöneticilerinin onları değerlendirdiklerinden daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ders sürecindeki etkinlikleri, boyutunda kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlarla aynı konuda okul yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri sonucunda elde edilen puanlar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36: Öğretmenlerin ders sürecindeki etkinlikleri, boyutundan aldıkları puanlar ile aynı konuda okul yöneticileri tarafından değerlendirilmeleri sonucunda elde edilen puanların ortalamalarına uygulanan (t) Testi.

Ders sürecindeki etkinlikler

	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Öğretmen	100	70.47	5.98		
Yönetici	100	49.08	5.69	25.91	.996

Tablo 36'da görüldüğü gibi branş dışı sınıf öğretmenlerinin ders sürecindeki etkinlikler alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 70.47, yöneticilerin aynı boyutta öğretmenleri değerlendirmelerinden elde edilen puanların ortalamaları ise 49.08'dir. İki aritmetik ortalama arasındaki farkın standart hatası 25.91 olup bu farka uygulanan t testi sonucunda farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre branş dışı sınıf öğretmenlerinin ders sürecindeki etkinlikleri boyutunda kendilerini, okul yöneticilerinin onları değerlendirdiklerinden daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Sınıf öğretmenliği bölümü mezunları ile branş dışı atanan sınıf öğretmenleri arasında Öğrencilerle İlgilenme ve Ders Dışı Çalışmalar yönünden anlamlı bir fark görülmezken, Öğretmenin Kendini ve Öğrencileri Derse Hazırlaması ve Ders Sürecindeki Etkinlikler bakımından sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.

Branş dışı erkek ve kadın öğretmenler arasında yapılan değerlendirmede, Kendilerini ve Öğrencileri Derse Hazırlama yönünden anlamlı bir fark görülmezken, diğer bütün boyutlarda kadınların kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.

Sosyal veya fen ağırlıklı bölümlerden mezun branş dışı sınıf öğretmenleri arasında, Kendilerini ve Öğrencileri Derse Hazırlama bakımından sosyal bölüm mezunları kendilerini daha yeterli hissederken, diğer alt boyutlar açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Formasyonlarını üniversitelerde veya Milli Eğitim Kurslarında tamamlayanlar arasında yapılan değerlendirmede, Öğrencilerle ve Ders Dışı Çalışmalar açısından formasyonlarını üniversitelerde tamamlamış olanlar kendilerini daha yeterli görürken, diğer boyutlar açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Branş dışı kadın sınıf öğretmenlerinin fen veya sosyal ağırlıklı bir fakülteden mezun olmalarına göre yapılan değerlendirmeye göre; Kendilerini ve Öğrencileri Derse Hazırlamada ve Ders Sürecindeki Etkinliklerde sosyal bölüm mezunu olanlar kendilerini daha yeterli hissederken, ders dışı çalışmalarda ise fen bölümü mezunları

kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Öğrencilerle İlgilenmede ise gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Branş dışı kadın sınıf öğretmenleri arasında formasyonlarını üniversiteler veya Milli Eğitimde tamamlamalarına göre yapılan değerlendirmede; üniversitelerde formasyon almış olanların, Kendilerini ve Öğrencileri Derse Hazırlamada, Öğrencilerle İlgilenmede ve Ders Dışı Çalışmalarda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Ders Sürecindeki Etkinlikler açısından iki grup arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Branş dışı erkek sınıf öğretmenleri arasında fen veya sosyal ağırlıkla bir fakülteden mezun olma durumlarına göre yapılan değerlendirmede, sadece Ders Dışı Çalışmalarda sosyal bölüm mezunları kendilerini daha yeterli hissederken, diğer boyutlar bakımından iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Branş dışı erkek sınıf öğretmenleri arasında formasyonlarını üniversiteler veya Milli Eğitim kurslarında tamamlamalarına göre yapılan değerlendirmede; formasyonlarını Milli Eğitimin kurslarında tamamlayanların, Kendilerini ve Öğrencileri Derse Hazırlamada kendilerini daha yeterli hissettikleri görülürken, Öğrencilerle İlgilenme ve Ders Dışı Çalışmalarda, formasyonlarını üniversitelerden alanların kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Ders Sürecindeki Etkinlikler bakımından ise araştırılan iki grup arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Okul yöneticilerinin kendi okullarındaki branş dışı atanmış olan sınıf öğretmenlerine yönelik değerlendirmelerinde ise; ölçekte yer alan öğretmenlerin Kendilerini ve Öğrencileri Derse Hazırlama, Öğrencilerle İlgilenme, Ders Dışı Çalışmalar ve Ders Sürecindeki Etkinlikler boyutlarının tamamında, okul yöneticileri; öğretmenlerin kendilerini hissettiklerinden daha yetersiz olarak değerlendirmişlerdir.

Sınıf öğretmenliği mezunlarının dersin işlenişine yönelik konularda kendilerini yeterli görmeleri aldıkları dört yıllık eğitimin sonucunda daha fazla bilgi sahibi olma ve uygulama yapabilme imkanına sahip olmaları dolayısıyla, yani mesleki eğitimlerinin bir sonucu olabilir. Öğrencilerle ilgilenme ve ders dışı çalışmalar daha çok bireysel özelliklere bağlı olduğu için gruplar arasında bu alanlarda fark görülmemiş olabilir.

Öğretmenliğin genellikle hanımlara daha uygun olduğu konusundaki toplumda var olan genel kanı, branş dışından öğretmen olarak atanan hanımların bu mesleği erkeklere göre daha fazla benimsemelerine ve kendilerini daha yeterli görmelerini sağlayabilmiş olabilir.

Hem erkeklerde hem de kadınlarda formasyon eğitimlerini üniversitelerde alanların genellikle kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir. Bu durum üniversitelerin verdiği formasyon eğitiminin daha yeterli olduğunu göstermektedir.

Sosyal veya fen ağırlıklı bir fakülteden mezun olma durumunda ise kadın ve erkek gruplarında hiçbir alt boyutta fen bölümü mezunları kendilerini yeterli hissetmiyorken, özellikle kadın sosyal bölüm mezunları birçok alanda kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Bu durumda sosyal bölüm mezunlarının öğretmenlik yapmaya daha uygun niteliklere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Branş dışı öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından bütün alt boyutlarda yetersiz görülmeleri de ilgi çekici bir bulgu olarak göze çarpmaktadır. Yöneticilerin bu bakış açılarının öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri olabilir. Zaten farklı bir alandan gelen ve bazı yönlerinin öğretmenlik yapabilmek için yetersiz olduğunu hisseden öğretmenlerin, branş öğretmenleri veya yöneticiler tarafından dışlanmaları ve yetersiz görülmeleri var olan durumu daha da olumsuz hale getirebilir.

KAYNAKÇA

ACAR, N. Voltan

1994 Terapötik İletişim Kişilerarası İlişkiler, Ertem Matbaacılık, Ankara.

AKTAŞ, Şerif

1992 “Öğretmen yetiştirme Politikası Türkiye’nin Geleceğinden Ayrı Düşünülebilir mi?”, **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon Toplantısına Sunulan Bildiri**, Ankara: M.E.B. Yayınevi.

ALACAPINAR, Füsün

1994 “Özel Okul ve Devlet Okulu Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

American Council On Education

1962 **Çocukları Anlamaları İçin Öğretmenlere Yardım**, Çev: Cezmi Tahir BERKTİN, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

ANDERSON, Lorin W.

1989 **The Effective Teacher (Study Guide and Readings)**, Columbia: McGraw-Hill, Inc.

ATAKLI, Aylanur

1996 “İlkokul Öğretmenliğinde Kişisel Niteliklerin ve İşe Güdülenmenin Önemi” **Çağdaş Eğitim**, 21(221), 14-15.

BALCI, Ali

1983 **Etkili Okul (Kuram, Uygulama ve Araştırma)**, Ankara: Erek Ofset.

BAŞAR, Hüseyin

1995 **Öğretmenlerin Değerlendirilmesi**, Personel Geliştirme Merkezi Yayını, No:20 Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti.

BATTAL, Nevzat

1988 "Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bazı Derslerde Öğretme-öğrenme Faaliyetlerinin Niteliği", (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BEDWELL, Lance E. ve Diğerleri

1991 **Effective Teaching Preparation and Implementation**, Springfield: Charles C Thomas Publisher .

BERKOL, Bülent

1990 "Türkiye'de İlkokul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Ortaya Çıkan Sorunlar ve Eğitim Yüksekokullarındaki Uygulamalar Üzerine Bir Araştırma", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BLOOM, B.S.

1995 **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, Çev. Durmuş Ali ÖZÇELİK, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

BOEHM, Ann E. ve WEINBERG, Richard A.

1987 **The Classroom Observer (Developing Observation Skills in Early Childhood Settings)**, New York: Teachers College

Press.

BÜYÜKKARAGÖZ, S.Savaş; KESİCİ, Şahin

1998 “Eğitimde Öğretmen Tutumlarının Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi”, **Milli Eğitim**, 68-73.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş

1986 “Okulda Ruh Sağlığı” **Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, (2), 8-349.

BİLGEN, Nihat

1998 “Öğretmen ve Eğitimi” **Milli Eğitim**, (137), 61-62.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit

1983 **Genel Öğretim Bilgisi**, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

ÇAĞLAR Doğan

1997 “Öğretmen Yetiştirme II”, **Çağdaş Eğitim**, 22, (230), 8-10.

CARKHUFF, Robert R. ve BERENSON, David H.

1981 **The Skilled Teacher**, Amherst: Human Resource Development Press, Inc.

ÇOBAN, Ahmet

1998 “21. Yüzyıla Girerken Öğretmen Eğitiminin Boyutları” **Milli Eğitim**, (137), 84-87.

COHN, Marilyn M. ve Diğerleri

1987 **To Be a Teacher**, New York: Random House By Lane

Amers, Inc.

COOPER, James M. ve Diğerleri

1977 **Classroom Teaching Skills: A Handbook**, Lexington: D.C. Heath and Company.

CORRIE, L.

1995 "Vertical Integration: Teachers' Knowledge and Teachers' Voice", **Australian Journal of Early Childhood**, 20(3), 1-5.

COŞKUNER, Ayşe

1994 "İletişim Becerisini Geliştirme Eğitimin İşgörenlerin İletişim Çatışmalarına girme eğilimine, Yalnızlık Düzeylerine ve İş Doyumlarına Etkisi", (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇUBUKÇU, Z.

1991 "Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Davranışlarının Çocuk Gelişimine Etkisi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DA COSTA, Jose L.

1995 "Teacher Collaboration: The Roles of Trust and Respect", **The Annual Meeting of American Educational Research Association**, San Francisco: April 18-22.

DEMİREL, Özcan

1994 **Genel Öğretim Yöntemleri**, USEM Yayınları, Ankara.

DEMİRTAŞ, Abdullah

1992 “ İlkokullarda Öğretmen Yetiştirme: Biçim ve Yaklaşımlar”,
**Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon Toplantısına
 Sunulan Bildiri** Ankara: M.E.B. Yayınevi.

ERDEM, Ali Rıza

1998 “İlköğretimimizde Yeniden Yapılanma”, **Yaşadıkça eğitim**,
 (58), 26-32.

ERGÜN, Mustafa ve DUMAN Tayyip

1998 “Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları”, **Milli Eğitim**,
 (137), 45-58.

ERGÜN, Mustafa ve DUMAN, Tayyip

1998 “Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları” **Milli Eğitim**,
 (137), 45-57.

ERTÜRK, Selahattin

1970 **On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları**, M.E.B.
 Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı
 Yayını, Ankara.

1984 **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe
 Yayınları.

FRENCH, N.K.

1993 “Elementary Teacher Stress and Class Size”, **Journal Of
 Research and Development In Education**, 26(2), 66-73.

FURTH, Hans G.

1970 **Piaget For Teachers**, London: Prentice-Hall International,

Inc.

FİDAN, Nurettin

1996 **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Alkım Yayınevi.

GÖMLEKSİZ, Müfit

1988 “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Davranışlarının Değerlendirilmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÖZÜTOK, Dilek

1988 “Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansıması”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GRAY, Jenny

1967 **The Teachers Survival Guide**, Sacramento: Fearon Publishers, Inc.

GÜNÇER, Barbaros

1998 “Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi”, **Çağdaş Eğitim**, (241), 19-21.

GÜNEŞ, Şakir

1996 “Türk Milli Eğitiminde Sınıf Öğretmeninin Yeri ve Önemi” **Çağdaş Eğitim**, 21(244), 20-22.

HACIOĞLU, F.

1990 “Öğretmenlik Uygulaması Modeli”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

HADDAD, Nevin

1998 “Öğretmen Adayı ve Öğretmen Eğitimi” **Milli Eğitim**, 137, 63.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin

1994 **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

JOHNS, Kenneth M.

1992 “Lowering Beginning Teachers Anxiety About Parent-Teacher Conference Through Role-Playing”, **School Counselor**, 40(2), 146-152.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem

1996 **İnsan ve İnsanlar (Sosyal Psikolojiye giriş)**, İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.

KALKAN, Melek

1997 “İnsancıl ve Yasaklayıcı Öğrenci Kontrol Eğilimi”, **Milli Eğitim**, 135, 59-61.

KANTARCIOĞLU, Selçuk

1974 **Rehberlik**, Ankara: Can Matbaba.

KAVAK, Yüksel

1986 “Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Yeterlilikleri

ve Eğitim İhtiyaçları”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi),
Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KAVCAR, Cavit,

1992 “Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri”, **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon Toplantısına Sunulan Bildiri**, Ankara: M.E.B. Yayınevi.

KEPÇEOĞLU, Muharrem

1995 **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Ankara: Özerler Matbaası.

KINDSVATTER, Richard ve Diğerleri

1988 **Dynamics of Effective Teaching**, New York: Longman Inc.

KISAKÜREK, Mehmet Ali

1985 **Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi**, Ankara: A.Ü. EBF Yayını, 144.

KIVINEN, Osmo; RINNE, Risto

1995 “Education of the Elementary school Teachers and Images of Citizenship in Finland During the 19th and 20th Centuries”, **Scandinavian Journal of Educational Research**, 39(3), 237-256.

KOÇER, Hasan Ali

1991 **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

KULA, Onur B.

1992 “İlkokul Öğretmeni Eğitiminin Temel Sorunları ve Öneriler”,

York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

ÖNCÜ, Hüseyin

1995 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti.

ORLICH, Donald C.

1994 **Teaching Strategies (A Guide to Better Instruction)**,
Lexington: D.C. Heath and Company.

ÖZAKPINAR, Yılmaz;

1992 "Milli Eğitimin Gayesi ve Öğretmenlik Şahsiyeti", Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon Toplantısına Sunulan Bildiri,
Ankara: M.E.B. Yayınevi.

ÖZDEMİR, Mustafa

1998 "Öğretmen Yetiştirme Reformu" **Milli Eğitim**, 137, 59-60.

ÖZER, Bekir

1993 **Öğretmen Davranışlarının Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Kazandırılması**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:706,
Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

PAYKOÇ, Fersun

1981 "Sınıf İçi Sözel Öğretmen Davranışlarının Erişmeye Etkisi"
(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe
Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PEKTAŞ, S.

1989 "Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkilerinin Değerlendirilmesi", (Yayınlanmamış Doktora

Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SAĞLAMER, Emin

1996 "Zorunlu İlköğretim Süresini Arttırma Çalışmaları" **Çağdaş Eğitim**, 21(220), 12-19.

SAFRAN, Mustafa

1998 "Eğitim Sistemi İçinde Öğretmenin Yeri" **Milli Eğitim**, (137), 80-82.

SERENGİL, Faruk K.

1992 "İlköğretimde Birinci Kademeye Öğretmen Yetiştirme", **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon Toplantısına Sunulan Bildiri**, Ankara: M.E.B. Yayınevi.

SHANOSKI, Lorraine A. ve HARANİTZ, John R.

1991 "Learning From America's Best Teachers", **Minot: The Summer Workshop of the Association of Teacher Educators**, August 4-7.

SHAPLEY, Kelly S. ve LUTTRELL, H. Dale

1992 "Effectiveness of Mentor Training of Elementary Colleague Teachers", **Journal of Elementary Science Education**, 4(2), 1-12.

SINGH, Kusum ve BILLINGSLEY, B.S.

1998 "Professional Support and Its Effects on Teachers' Commitment", **The Journal of Educational Research**, 91(4), 229-238.

SÖNMEZ, Veysel

1994 **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Anı Yayıncılık.

SOODAK, L. C.

1997 "Efficacy and Experience: Perceptions Of Efficacy Among Preservice and Practicing Teachers", **Journal Of Research and Development In Education**, 30(4), 215-221.

ŞAHİN (YANPAR) Tuğba

1998 "İlköğretim Okullarında Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Nasıl Olmalıdır?" **Çağdaş Eğitim**, (239), 28-30.

ŞAHİN, Mustafa

1998 "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Yabancı Eğitim Uzmanlarının Etkisi" **Milli Eğitim**, (137), 91-99.

T.C Milli Eğitim Bakanlığı

1991 **Özel Eğitimle İlgili Mevzuat**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

1992 **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

1993 **Öğretmen Yetiştirme Toplantısı 30 Nisan-2 Mayıs İstanbul**,_Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

1996 15. "Milli Eğitim Şurası", Ankara.

1996 **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği**

Toplantısı (15-16-17 Haziren 1995),_Ankara: Mili Eğitim Basımevi.

TAN,Mine

1989 Demokrasi Eğitiminde Boyutlar ve Sorunlar, Demokrasi İçin Eğitim, Türk Eğitim Derneği Yayını No: 13, Ankara.

TAŞDEMİR, Mustafa

1996 a “Dört Yıllık Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi”, Çağdaş Eğitim, 21(219), 24-27.

1996 b “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Formasyon (Öğretmenlik Meslek Bilgisi) Yeterlilikleri”, Milli Eğitim, (132), 56-60.

TEKİŞİK, Hüseyin Hüsnü

1993 Öğretmen Yetiştirme Toplantısı 30 Nisan-2 Mayıs, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

1997 “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme ve İşe Alma Sorunları”, Çağdaş Eğitim, 22(230), 1-5.

1998 a “Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitimde Öğretmen Sorunu ve Çözüm Önerileri” Milli Eğitim Öğretmen okullarının Kuruluşunun 150. Yılında: Özel Sayı, 1-6.

1998 b “Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretimde Öğretmen Sorunu ve Çözüm Önerileri”, Çağdaş Eğitim, (241), 1-6.

TEZCAN,Mahmut

1981 Kuşaklar Çatışması,(Okuyan ve Çalışan Gençlik Üzerine

Bir Araştırma),_ Ankara: Kadioğlu Matbaası.

TIRRI, Kirsi

1993 “Evaluating Teacher Effectiveness by Self-Assessment: A Cross-Cultural Study”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Helsinki: Helsinki Üniversitesi, Öğretmen Eğitimi Bölümü.

TURAN, Refik

1998 “İyi Öğretmen ve Öğretmen Eğitimi” **Milli Eğitim**, (137), 67.

TURANLI, Adem Sultan

1995 “Students’ Expectations and Perceptions Of Teachers’ Classroom Management Behaviors”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

URAL, Mehmet

1998 “Öğretmen Yetiştirme Meselemiz” **Milli Eğitim**, (137), 88-90.

UZUNÇARŞILI, Ülkü

1998 “Öğretmen Yetiştirme Konusu” **Milli Eğitim**, (137), 83.

YAVUZER, Haluk

1997 **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul: Remzi kitabevi.

YEŞİLMEN, Necmettin

1983 “Sınıf içi Sözlü Öğretimin Etkileşim Analizi İle Değerlendirilmesi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YILDIRIM, Lale

1994 “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları arasındaki ilişkilerin saptanması”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: A.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YILDIZ, Zeki

1995 “Tek Etmenli Tekrarlanan Ölçümlü İki Etmenli Deneylerde Etkin Çözümleme Yaklaşımı ve Aday Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesinde Uygulama Denemesi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Bursa: Orhangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

YILMAZ, Hasan

1995 “Öğretmen ve Öğretim” **Milli Eğitim**, (128), 66-73.

EK: 1

Sayın meslektaşım. Bu anket öğretmen tutum ve davranışlarını belirlemeye yönelik bir bilimsel araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen belirtilen davranışı hangi sıklıkla yaptığınızı gösteren, (Her zaman), (Çoğu zaman), (Bazen), (Nadiren) ve (Hiç) şıklarından size en uygun olanını işaretleyiniz.

Anketle toplanacak bilgiler sadece bilimsel amaçlarla bu araştırma için kullanılacak başka bir kimse yada kuruluşa verilmeyecektir.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Cemalettin PARILTI

Gazi Üniversitesi

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü

Yönetim ve Çalışma Psikolojisi Anabilim Dalı

Araştırma Görevlisi

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız:.....
3. Üniversite öğreniminizi tamamladığınız bölüm.....
4. Formasyon kursunu tamamladığınız yer.
 - a) Bir üniversitenin düzenlediği kursta.
 - b) Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği bir kursta.
5. Şu anda okulunuzdaki hangi sınıfın öğretmenisiniz.

Belirtilen davranışları hangi sıklıkla yaptığınızı gösteren şıklardan size en uygun olanını işaretleyiniz.

	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiç
Öğrencilere bireysel ya da grupla çalışma imkanı sağlama.	()	()	()	()	()
Bilgi sunmada, tepegöz, slayt, sesli kayıtlar, televizyon, video gibi araçlardan faydalanma.	()	()	()	()	()
Öğrencilerin öğrenme isteklerini arttıracak etkinlikler planlama.	()	()	()	()	()
Öğrencilerin gelişimleri hakkında kayıtlar tutma.	()	()	()	()	()
Kendini değerlendirerek eksikliklerini gidermeye ve kendini geliştirmeye çalışma.	()	()	()	()	()
Anlatılacak konu ile ilgili hedefleri (hedef davranışları) belirleme.	()	()	()	()	()
Konuyla ilgili olarak öğrencideki gelişmeyi nasıl belirleyeceğini tartışma.	()	()	()	()	()
Öğrencilere, bir sonraki derste işlenecek konuyu söyleme ve bunu ile ilgili hazırlıklar yapmalarını isteme.	()	()	()	()	()
Konu ders süresi içinde bitmediğinde, tenefüste de konuya devam etme.	()	()	()	()	()
1. Dersten önce anlatılacak konu ile ilgili araç gereç hazırlama.	()	()	()	()	()
1. Gelecek dersten önce öğrencilerin konu ile ilgili gezi ve gözlem raporlarını isteme.	()	()	()	()	()
2. Sınıf içi etkinliklerin planlanmasında tek başına karar verme.	()	()	()	()	()
3. Kendini ve uygulamalarını geliştirmek amacıyla meslektaşlarının çalışmalarından yararlanma.	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerin özel sorunlarını dinleme ve çözüm bulmaya çalışma.	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerin kendi aralarında meydana gelen çatışmaları ortadan kaldırmaya çalışma.	()	()	()	()	()
6. Olumsuz davranış gösteren öğrenciyi eleştirme.	()	()	()	()	()
7. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate <u>almama</u> .	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerle göz iletişimi kurma.	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerin özel ilgi ve yeteneklerini belirleme ve bunları geliştirmeye çalışma.	()	()	()	()	()
10. Mümkün olduğunda anlatılacak konu ile ilgili bir uzmanı sınıfa çağırma.	()	()	()	()	()
11. Öğrenciler hakkında tutulması zorunlu olan kişisel dosyaları gereksiz bulma.	()	()	()	()	()
12. Sorulara yanlış cevap veren öğrenciyi sözlü cezalandırma.	()	()	()	()	()
13. Okuldaki rehberlik servisiyle veya okul yönetimiyle öğrenciyle ilgili bilgi alışverişinde bulunma.	()	()	()	()	()
14. Öğrencilerin temizlik ve sağlık durumlarıyla ilgilenme, gerektiğinde bir sağlık kuruluşuna veya eve gönderme.	()	()	()	()	()
15. Öğrencilerin derse devam durumlarını takip etme.	()	()	()	()	()
16. Öğrencilerin özel sorunlarını anlatmaları halinde dinleme ve çözüm bulmaya çalışma.	()	()	()	()	()
17. Her öğrenciyle bire bir iletişim kurma.	()	()	()	()	()
18. Öğrencilerin sadece okuldaki yaşantılarıyla ilgilenme.	()	()	()	()	()
19. Öğrencilerin anlattıkları özel ve gizli bilgileri başkalarıyla paylaşma.	()	()	()	()	()

**Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon Toplantısına
sunulan Bildiri, Ankara: M.E.B. Yayınevi.**

KÜLAHÇI, Şadiye ve KÜLAHÇI, Ahmet

1992 "2000 Yılı'nın Öğretmenini Yetiştirme", Öğretmen
Yetiştirmede Koordinasyon Toplantısına Sunulan Bildiri,
Ankara: M.E.B. Yayınevi.

KYRIACOU, Chris

1991 **Essential Teaching Skills**, Oxford: Basil Blackwell Ltd.

LADSON BILLINGS, Gloria

1995 "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy",
American Educational Research Journal , 32(3) 465-491.

LOBOSCO, Anna F. ve NEWMAN, Dianna L.

1992 "Teaching Special Needs Populations and teachers Job
Satisfaction: Implications for Teacher Education and Staff
Development", **Urban Education**, 27(1), 21-31.

LODEN, William

1991 **Understanding Teaching (Continuity and Change in
Teachers' Knowledge**, New York: Teachers College Press.

McKEACHIE, Wilbert J.

1986 **Teaching Tips (A Guidebook for the Beginning College
Teacher)**, Lexington: D.C. Heath and Company.

NELSON, Richard C.

1972 **Guidance and Counseling In Elementary School**, New

	Her Zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiç
ınavlardan sonra sadece öğrencinin aldığı notu okuyarak	()	()	()	()	()
na					
lev verme ve ödevleri kontrol etme.	()	()	()	()	()
arklı eğitim etkinliklerine uygun olarak farklı değerlendirme	()	()	()	()	()
leri kullanma.					
veli toplantıları dışında da bazı velilerle görüşerek bilgi alış	()	()	()	()	()
ıde bulunma.					
özel hafta ve günlerde, o hafta veya günle ilgili etkinlikler	()	()	()	()	()
leme.					
eğitsel kollar oluşturma ve bu kolların çalışmalarını takip etme.	()	()	()	()	()
öğrencilerle beraber, sinema, tiyatro, piknik gibi yerlere gitme.	()	()	()	()	()
öğrencilerin doğum günü veya benzeri kutlamalarına katılma.	()	()	()	()	()
ide gerçekleşecek ve öğrenciler için faydalı olacağı düşünülen	()	()	()	()	()
likleri öğrencilere duyurma.					
Okulunuzun düzenlediği etkinliklere velileri ve çevredeki	()	()	()	()	()
ları davet etme.					
öğrencilerin bir konu üzerinde kendi aralarında veya öğretmenle	()	()	()	()	()
malarına izin <u>vermeme</u> .					
fiziksel cezalandırma (elle veya bir aletle vurma, kulak çekme,	()	()	()	()	()
da bekletme, dışarı atma gibi).					
Gerekli olduğunda, dönüt düzeltme, ipucu gibi yöntemlere	()	()	()	()	()
urma.					
Konuları öğrencilerin içinde buldukları yaş gruplarının	()	()	()	()	()
liklerine göre anlatma.					
Dersin sonunda anlatılan konuyu özetleme ve soruları cevaplama.	()	()	()	()	()
Olumlu bir davranıştan sonra öğrenciyi ödüllendirme.	()	()	()	()	()
Sınıftaki bir veya birkaç öğrenci olumsuz bir davranış	()	()	()	()	()
erdiğinde bütün sınıfı sorumlu tutma.					
İstenilen davranışı gösterdiklerinde öğrenciyi övme.	()	()	()	()	()
Öğrencilerin derse katılımlarını sağlama.	()	()	()	()	()
Derste eğitsel oyunlara yer verme.	()	()	()	()	()
Dersi öğrencilerin dikkat ilgi ve katılımlarını sağlayacak şekilde	()	()	()	()	()
enleme.					
Sınıfa soru sorma ve öğrencilere konuyu öğrenip	()	()	()	()	()
enmediklerini gösterme fırsatı verme.					
Sadece parmak kaldıran öğrencilere söz verme.	()	()	()	()	()
Demokratik ölçüler çerçevesinde sınıfa hakim <u>olamama</u> .	()	()	()	()	()
Derste öğrencileri güdüleme (motive etme).	()	()	()	()	()
Öğrencilere isimleriyle hitap etme.	()	()	()	()	()
Olumsuz davranışları görmezlikten gelme.	()	()	()	()	()
Öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azaldığını hissettiğinde,	()	()	()	()	()
nuya ara verip farklı etkinlikler yapma.					