

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİMİN “1. 2. 3. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ” İLE
“4. 5. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ”NİN UZMANLIK ALANINA
DÖNÜŞTÜRÜLMESİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA
(Gaziantep Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

B. BİHİN GÜZELBEY

GAZİANTEP
EYLÜL 2006

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİMİN “1. 2. 3. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ” İLE
“4. 5. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ”NİN UZMANLIK ALANINA
DÖNÜŞTÜRÜLMESİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA
(Gaziantep Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

B. BİHİN GÜZELBEY

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN

GAZİANTEP
EYLÜL 2006

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İlköğretimin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” İle
“4. 5. Sınıf Öğretmenliği”nin Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine İlişkin Bir Araştırma
(Gaziantep Örneği)**

B. BİHİN GÜZELBEY

Tez Savunma Tarihi: 08 Eylül 2006

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman ERKMEN
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN
SBE ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Semih SUMMAK

Yrd. Doç. Dr. Mehmet TEKİNKUŞ



“Bir millet eğitim ordusuna sahip olmadıkça savaş meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerin kalıcı sonuçlar vermesi ancak eğitim ordusuyla mümkündür.”

M.K. Atatürk

İTHAF

*Çalışmamı, beni sabırla destekleyen
sevgili yavrularım Güzide, Yavuz Furkan ve Yağmur Sena'ya,
canım annem Sevgi ÇEKEM'e,
saygıdeğer kayınpederim Hasan Yavuz GÜZELBEY babama
ve
hayattaki en büyük desteğim, biricik eşim, İbrahim Halil GÜZELBEY'e
ithaf ediyorum.*

ÖZET

İLKÖĞRETİMİN “1. 2. 3. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ” İLE “4. 5. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ”NİN UZMANLIK ALANINA DÖNÜŞTÜRÜLMESİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA (Gaziantep Örneği)

GÜZELBEY, B. Bihin
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN
Eylül 2006, 115 sayfa

Bu çalışmada, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin verim ve yeterliliklerinin artırılması için, bu dönemin iki ayrı uzmanlık alanına ayrılması konusunda yönetici ve sınıf öğretmenlerinin bakış açıları araştırılmıştır. Bu uzmanlık alanları 1. 2. 3. sınıf öğretmenliği ile 4. 5. sınıf öğretmenliği olarak öngörülmüştür. Bu durumla ilgili olarak bir alan taraması anketi yapılmıştır. Araştırmanın evreni 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde bulunan özel ve resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve sınıf öğretmenleridir. Verilerin toplanmasında açık uçlu ve çoktan seçmeli soruları içeren bir tarama anketi kullanılmış, deneklerce verilen yanıtlar ve görüşler SPSS 10.0 paket programında frekans dağılımı ve yüzdelerle analizleri ile değerlendirilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin bu değişime olumlu baktıkları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin zamanla genel kültür ve bilgi düzeyi açısından düşüş yaşayabilecekleri ve öğretmenlerin daha çok 4. ve 5. sınıf öğretmenliği alanına yönelecekleri yönünde endişeler bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Sınıf öğretmenliği, Uzmanlık alanı, Yönetici, Sınıf öğretmeni

ABSTRACT**AN ANALYSIS OF THE TEACHERS' AND THE SCHOOL DIRECTORS'
OPINIONS ABOUT THE TRANSFORMATION OF
1. 2. 3. CLASS AND 4. 5. CLASS TEACHING
INTO TWO SPECIALIZED FIELDS IN PRIMARY SCHOOLS
(A Case Study in Gaziantep Province)**

GÜZELBEY, B. Bihin
M..A. Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor: Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN
September 2006, 115 pages

In this study, the primary school directors and teachers' opinions about the division of primary school period into two specialized fields in the first stage of primary school teaching for the improvements of efficiency and capability of teachers have been examined. Two different specialized fields; the teaching 1. 2. 3. classes and teaching 4. 5. classes by different teachers, have been proposed. A questionnaire has been used for this purpose. The population of this study is the primary school directors and teachers working in private and state schools of Şehitkâmil district and Şahinbey district of Gaziantep Province. The questionnaire including the multiple choice and open-ended questions has been used in the collection of data. The opinions and the answers of the subjects have been evaluated using frequency distribution and percentile analysis of SPSS 10.0 commercial package. It has been determined that the primary school directors and teachers have positive opinions about this issue. But there are some doubts about the loss in the general culture and knowledge levels of the teachers in following years if they choose teaching 1. 2. 3. classes instead of teaching 4. 5. classes.

Key Words: Primary school, Primary school teaching, Specialized field, Primary school director, Primary school teacher

ÖNSÖZ

Eğitim insanın varoluşundan bu yana süregelen ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu sürecin planlı olarak bireye uygulanması işi okulda başlar. Okuldaki bu planlı programlı eğitim-öğretim işini ise öğretmenler yürütür. Fakat öğretmenlerin gerek eğitim gerekse öğretimi hakkıyla yapabilmek için aldıkları yük oldukça fazla ve çeşitlidir. Bu yüzden ülkenin ihtiyacı olan Millî Eğitimin hedeflediği vatanına, milletine, manevî değerlerine bağlı, düşünen, sorgulayan, sorunu görüp çözüm üretebilen, haklarını bilen, başkalarının haklarına da saygı duyan, öz saygısı yüksek bireyleri gereği gibi yetiştirebilme gibi bir çok hedeflere başarıyla ulaşmayı kendine ülkü edinen öğretmenlerimizin maalesef bu ülkülerini gerçekleştirdiklerini söylemek zordur. Alanda büyük bir sorun olarak gözükken bu durumun bir çok sebepleri olabilir.

İlköğretimin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ile “4. 5. Sınıf Öğretmenliği”nin uzmanlık alanına dönüştürülmesine ilişkin bir araştırma olarak yapılan bu çalışma ile ilköğretim okullarının I. Kademesinde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinin bu dönüşüm önerisi ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

Toplam beş bölümden oluşan araştırmanın birinci bölümünde bu sistemin bir parçası olan eğitimin önemi, eğitim işini üstlenenler, okulun açık bir sistem ve öğrencinin bu sistemin bir parçası olduğuna ilişkin bilgiler ve fiili öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara değinilmiştir. Ayrıca araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıklarından bu bölümde bahsedilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın konusu ile ilişkili kaynak özetlerine yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçek, verilerin toplanması ve çözümünden bahsedilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde alt ve ana probleme ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Beşinci ve son bölümde ise araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Bu çalışma sırasında danışmanlığımı yapan, beni sürekli çalışmama motive eden, yönlendiren, araştırmanın tüm safhalarında sabırla destekleyen, kendisini tanımaktan ve onunla çalışmaktan mutluluk duyduğum tez danışmanım sayın Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans döneminde kendisinden aldığım derslerin yanında tezi hazırladığım dönemde desteğini ve görüşlerini esirgemeyen Y. Doç. Dr. Semih SUMMAK'a ve yüksek lisans süresince kendilerinden ders almaktan mutluluk duyduğum değerli hocalarıma şükranlarımı sunarım.

B. Bihin GÜZELBEY
Eylül 2006

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
İTHAF	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
SEMBOLLER VE KISALTMALAR	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.1.3. Alt Problemler	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	6
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	7
1.6. ARAŞTIRMADA KULLANILAN TANIMLAR.....	7
2. KAYNAK ÖZETLERİ	8
2.1. TÜRK EĞİTİM TARİHİNE KISA BİR BAKIŞ.....	8
2.1.1 Osmanlı Dönemi Genel Durum.....	8
2.1.1.1. Osmanlı Klasik Eğitim Sistemi	8
2.1.1.2. Cumhuriyet öncesi eğitim sistemi.....	11
2.1.2. Osmanlı Devletinde Cumhuriyete Zemin Hazırlayan Yasal Düzenlemeler....	12
2.1.3. Cumhuriyet Döneminin Genel Durumu	13
2.2. TÜRK EĞİTİMİNDE İLKÖĞRETİM KADEMESİNDE GELİŞMELER.....	15
2.2.1. Osmanlı Döneminde İlköğretim.....	15
2.2.2. Cumhuriyet Döneminde İlköğretim.....	17
2.2.2.1. Yasal düzenlemeler.....	17
2.2.2.2. Maarif Şûralarında İlköğretim.....	18
2.2.3. İlköğretim Programları.....	19
2.2.3.1. Program geliştirmenin gerekçeleri.....	30
2.2.3.2. Program yaklaşımları.....	31
2.2.4. İlköğretime Öğretmen Yetiştirme.....	33
2.2.4.1. Meslek Seçimi.....	33
2.2.4.2. Nitelikli Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi.....	34
2.2.5. İlköğretimde Öğretmen ve İdarecilerin İstihdamı.....	43
2.2.6. Birleştirilmiş Sınıf Öğretimi	44

2.2.7. Sekiz Yıllık Zorunlu Temel Eğitim Yasası	45
2.2.8. İlköğretim Okullarının Yeniden Yapılandırılması	48
	Sayfa No
2.3. SINIF ÖĞRETMENLİĞİNDE UZMANLIK ALANLARININ YENİDEN	
TESPİTİNE İHTİYAÇ DUYULMASI	49
2.3.1. İlköğretim Birinci Kademedeki Derslerin Bilgi Alanı	
ve Öğretim Metotlarında Farklılaşmalar	49
2.3.2. Bilgi ve Öğretim Metodu Farklılığı Doğrultusunda Sınıf	
Öğretmenliğinden Uzmanlık Alanı Öğretmenliğine Geçiş	51
2.4. ÖĞRETMENLERİN KENDİLERİNİ MESLEKİ AÇIDAN	
GELİŞTİRMELERİ	53
3. MATERYAL VE YÖNTEM	56
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	56
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	57
3.2.1. Evrenin Sınırları	57
3.2.2. Örneklemin Oluşturulması.....	57
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ	62
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİĞİ.....	63
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ.....	63
4. BULGULAR VE YORUM	64
4.1. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	64
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	64
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
4.2. ANA PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	75
SONUÇ VE ÖNERİLER	77
SONUÇLAR	77
ÖNERİLER	83
KAYNAKLAR	85
EKLER.....	88
EK A. Türkiye Üniversitelerindeki Eğitim Fakültelerinde Uygulanmakta Olan Sınıf	
Öğretmenliği Müfredatı Örneği.....	89
EK B. Anket Uygulama İzin Belgesi.....	92
EK C. Araştırmada Kullanılan Tarama Anketi.....	93
EK D. Gaziantep İli Merkez İlçelerinde Araştırmanın Yapıldığı İlköğretim Okulları.....	100
EK E. Gaziantep İli Merkez İlçelerindeki Araştırmanın Yapıldığı İlköğretim Okulları ve	
Anketi Cevaplayan Yönetici ve Sınıf Öğretmenleri Cetveli.....	102
EK F. Anketin B Bölümünde Yer Alan Açık Uçlu Soruların Cevaplarının Frekans Dağılımı	
ve Yüzdelerini Gösterir Tablolar.....	104
ÖZGEÇMİŞ (VITAE).....	115

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	58
Tablo 3.2. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Görevlerine Göre Dağılımı	58
Tablo 3.3. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine (Kıdem) Göre Dağılımı	59
Tablo 3.4. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı	60
Tablo 3.5. Örneklemdaki Sınıf Öğretmenlerinin Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	61
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenliğinin Uzmanlık Alanlarına Ayrılması” Önerisine İlişkin Bakış Açıları ve Yüzdeler Dağılımı	65
Tablo 4.2. İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4. 5. Sınıf Öğretmenliği” Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine ‘Evet’ Cevabı Verenlerin Gerekçeleri ve Yüzdeler Dağılımı	67
Tablo 4.3. İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4. 5. Sınıf Öğretmenliği” Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine ‘Hayır’ Gerekçeleri	69
Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mevcut Eğitim-Öğretim Sisteminde 1’den 5. Sınıfın Sonuna Kadar Okutup Tekrar 1. Sınıf Öğretmenliğine Dönmelerinin Uygun Olup Olmadığına İlişkin Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Yüzdeler Dağılımı	71
Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mevcut Eğitim-Öğretim Sisteminde Her Sene Bir Üst Sınıfı Okutmaktan Memnun Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşlerinin Yüzdeler Dağılımı	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 3.1. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	58
Şekil 3.2. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Görevlerine Göre Dağılımı	59
Şekil 3.3. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine (Kıdem) Göre Dağılımı	60
Şekil 3.4. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı	61
Şekil 3.5. Örneklemdaki Sınıf Öğretmenlerinin Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	63
Şekil 4.1. “Sınıf Öğretmenliğinin Uzmanlık Alanlarına Ayrılması” Önerisine İlişkin Araştırmaya Katılan Deneklerin Bakış Açıları ve Yüzdeler Dağılımı	66

SEMBOLLER VE KISALTMALAR

T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
TÜSİAD	: Türk Sanayici ve İşadamları Derneği
HİE	: Hizmet İçi Eğitim
bkz.	: Bakınız
akt.	: Aktaran
vd.	: Ve diğerleri
İ.Ö.O.	: İlköğretim Okulu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

1.1.1. Problemin Durumu

Eğitim, insanın varolduğu gündün beri bir ihtiyaç olarak çeşitli şekillerde kendini göstermiştir. İnsan, düşünen, sorgulayan, öğrenen ve öğreten bir varlıktır. İnsan, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği içine girme, ihtiyaçlarını karşılama, sağlığını koruma, beceri kazanma için eğitilme ve öğrenme ihtiyacı içinde olmuştur.

Eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir (Demirel, 2002:6). Ertürk'e göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975:12). Eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçüleri değişmektedir (Varış, 1976:9). Gökalp'e göre eğitim denilince önce akla aile ve okul gelmektedir. Toplum bu kültürü bireylere milli değerlerini katarak özümsetir (akt. Celkan, 1990:3). İnsan toplum içinde yaşayan bir varlıktır. Bu nedenle onun toplumsallaşması ya da sosyalleşmesi toplumda yaşadığı sürece devam eder.

İnsanın eğitimi onun öğrenmesi yoluyla olur. İnsan toplumsallaşırken edindiği kişilik özelliklerini öğrenme yoluyla kazanır. Eğitim insana istenen özelliklerin öğrenme yoluyla kazandırılması olduğuna göre, bilinçli yapılacak bir öğretimde kişinin gelişim evreleri ve özelliklerinin bilinmesi, buna göre öğretimin planlanması gerekir.

Öğrenmenin gerçekleşmesi için insanda hazır bulunuşluk, öğrenmeye istekli olma, öğrenme için eyleme geçme, başarıma isteği gibi tutumların olması gerekir (Başaran,1994:26).

Eğitim ve öğretim ortamında disiplinin önemi büyüktür. Eğitimde disiplin, eğitime hangi davranışın yapılması gerektiğini öğretmek; eğitilenin bu davranışı yapıp yapmadığını denetlemek; beklenenden iyi yaptığında ödüllendirmek; beklenenden kötü yaptığında ise ceza vermektir. Bu anlamda disiplin, öğretmek demektir. Disiplinin amacı, eğitime kendi davranışını denetleme, değerlendirme yeterliği kazandırmaktır. İnsan doğası gereği de

disiplini benimser. Yalnız disiplin kurallarının yanlı ve tutarsız uygulanması insanı bu duruma karşı koyar (Başaran, 1994:34).

Eğitimde okul insanı önemli ölçüde etkiler. Okulda belli bir program dahilinde ve kişinin yaşı, gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılan bilinçli ve kontrollü bir eğitimin, kişide istenen davranış değişikliğini gerçekleştirmede önemli bir payı vardır. Kişiye sunulan öğretim ortamlarının fiziki donanımları (araç-gereç, aydınlanma, ısınma, öğretim materyalleri) eğitim ve öğretimi olumlu veya olumsuz etkileyecektir. Bunun yanında bir kurum olarak okulda görev alan idareci ve öğretmenlerin ilgisi, bilgisi ve tutarlı oluşları da eğitim ve öğretimin kalitesini doğrudan etkileyecektir.

Öğrenciyi okuldaki sistemin bir parçası olarak görmek, eğitim-öğretim programı sonrasında onun topluma bir ürün olarak katılacağını bilmek ve buna göre çalışmaları bilinçli hazırlamak gerekmektedir. Bu konuda idareci ve öğretmenlere görevlerini yerine getirmede büyük görevler düşmektedir.

Ülkemizde örgün öğretim kurumları planlı ve belli bir sürede verilecek eğitim programlarını içerir. Örgün öğretim kurumları, okul öncesi eğitim kurumları (anaokulları, kreş, ...), ilköğretim okulları, orta öğretim okulları, meslek yüksekokulları ile üniversitelerdir.

Kişinin eğitiminde okul öncesi ve ilköğretimin önemi büyüktür. Eğitim her ne kadar doğuştan itibaren ailede başlasa da kişinin ilk planlı eğitim aldığı yer olan okul, onun ilerideki davranışlarını şekillendirmede, toplumda etkin yer almasında büyük rol oynamaktadır.

Mevcut eğitim sistemimizde zorunlu ve kesintisiz eğitim 6-14 yaşları arasında, sekiz yıl olarak ilköğretim okullarında verilmektedir. Bazı köy okullarında bu sekiz yılın ancak ilk kademesi olan beş yıllık eğitim verilmekte, kalan üç yıllık ikinci kademe eğitim için ise öğrenciler taşınmalı olarak en yakın köy, ilçe veya şehir merkezlerinde eğitim görmektedirler.

Şehir merkezlerindeki ilköğretim okulları ya normal öğretim şeklinde (tam gün) veya çift devre (sabahçı-öğleci) şeklinde eğitim vermektedirler. Eğitimin kalitesini arttırmak için bir dizi çalışmaların yapıldığı günümüzde okulların ve sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu yüzünden çift devre eğitim yapılması ve buna hala bir çözüm bulunamaması önemli bir sorundur. Bunun yanında özellikle köylerdeki ilköğretim okullarının bazılarında birleştirilmiş sınıflarda eğitim yapılırken; daha

büyük yerleşim merkezlerinde 4. ve 5. sınıflarda sınıf öğretmenlerinin yanında branş öğretmenleri de eğitimde görev almaktadır.

Özel okullarda ise branşlaşma olayı ilköğretim birinci sınıftan itibaren [resim-iş (görsel sanatlar), müzik, beden eğitimi, bilgisayar, İngilizce...] başlamaktadır. Birinci sınıf çocuğunun farklı derslerde farklı öğretmenlerden aldığı eğitimin çocuğun gelişimi açısından incelenmesi gerekir. Ayrıca bazı özel ilköğretim okullarında “uzman öğretmenlik” olarak adlandırılan; birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci sınıf öğretmenliği uygulanmaktadır. Bu sistemde sınıf öğretmenliği yıllık dilimlere ayrılmış branşlar şeklinde düşünülmüştür. Çocuk her sınıfı başka bir sınıf öğretmeniyle tamamlamaktadır. Çocuk gelişimi ve psikolojisi açısından her yıl farklı bir öğretmenden eğitim alıyor olması da ayrıca incelenmesi gereken bir konudur.

Sınıf öğretmenliğinin amacı, ilköğretim okullarının birinci kademesinin ihtiyacı olan öğretmenler yetiştirmektir. Sınıf öğretmenliği programını seçenlerin, sözel yeteneklerinin gelişmiş, öğretmeyi seven ve öğretmekten mutluluk duyan, insanları, özellikle çocukları seven bir yapıda olmaları gerekir. Normalin üstünde bir genel yetenek yanında, yaratıcılık ve hoşgörü gibi kişisel özellikler de bu alanda başarının ön koşuludur. Bu sebeple sınıf öğretmenliğine lisans düzeyinde öğrenci alınırken ÖSS/ÖYS'nin yanında öğretmeye yatkınlığı, iletişim becerisini ölçen özel bir yetenek sınavının gerekliliği de tartışılması gereken bir konudur.

1.1.2. Problem Cümlesi

İlköğretimin 1-2-3. sınıfları ile 4-5. sınıf öğretmenliğinin uzmanlık alanlarına dönüştürülmesi gerekli görülmekte midir?

1.1.3. Alt Problemler

1. İlköğretimin 1-2 ve 3. sınıf öğretmenliği ile 4-5. sınıf öğretmenliği olarak iki uzmanlık alanına dönüştürülmesi olasılığına yönelik yönetici ve sınıf öğretmeni görüşleri nasıldır?

2. İlköğretimin 1-2 ve 3. sınıf öğretmenliği ile 4-5. sınıf öğretmenliği olarak iki uzmanlık alanına dönüştürülmesi düşünüldüğünde yönetici ve sınıf öğretmenlerinin olumlu veya olumsuz görüşlerine ilişkin gerekçeleri nelerdir?

3. Sınıf öğretmenleri mevcut eğitim-öğretim sisteminde öğretmenlikte öğrencilerini 1. sınıftan 5. sınıfın sonuna kadar okutup tekrar 1. sınıf öğretmenliğine dönmekten memnunlar mı?

4. Sınıf öğretmenleri her sene bir üst sınıfı okutmaktan memnunlar mı?

5. Sınıf öğretmenleri mevcut sistemde 4. ve 5. sınıflardaki dersler açısından kendilerini yeterli görüyorlar mı?

6. Şimdiki uygulama ile 4. ve 5. sınıflarda özellikle Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Eğitimi ve Sosyal Bilgiler dersinde sınıf öğretmeni tarafından verilen bilgilerin öğrenciyi ikinci kademeye yeteri kadar hazırlaması konusunda yönetici ve sınıf öğretmeni görüşleri nasıldır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacını açıklamadan önce Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerini incelemek faydalı olacaktır.

Millî Eğitimin genel amacı bütün bireyleri;

1. Atatürk ilke ve inkılâplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâki, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmek;

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

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak. Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük ilkesi içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır.

Millî Eğitimin temel ilkeleri

1. Genellik ve Eşitlik
2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları
3. Yönelme
4. Eğitim Hakkı
5. Fırsat ve İmkân Eşitliği
6. Süreklilik
7. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri Ve Atatürk Milliyetçiliği
8. Demokrasi Eğitimi
9. Lâiklik
10. Bilimsellik
11. Planlılık
12. Karma Eğitim
13. Okul İle Ailenin İşbirliği
14. Her Yerde Eğitim (MEB, 1999:1).

Türk Milli Eğitiminde genel olarak gözlenen başarısızlığın temelinde ilköğretim kademesindeki eğitim-öğretimin yetersizliği yatmaktadır. Bu yetersizlik dalga dalga ikinci kademe ve lise eğitimine de yansımaktadır. Bu zayıflığın kaynağında ise ilköğretimin birinci kademesindeki okulların ve sınıfların kalabalık olması, derslik, laboratuvar ve atölyelerin donanımsız olması, çağın gereklerine uygun eğitim yapılamaması, eğitim teknolojilerini ve eğitim alanındaki yenilikleri uygulayacak öğretmenlere kaliteli hizmet içi eğitim verilmemesi, öğretmenlerin ders verdikleri alanlardaki eksiklikleri, kendilerini geliştirmemeleri veya geliştirecek zamanı yakalayamamaları ve geçim sıkıntıları v.b. sorunlar yüzünden performanslarının düşük olması gibi nedenler vardır.

Bu çalışmada ele alınacak konu, ilköğretimin birinci kademesinde sınıf öğretmenliğinin iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesiyle ilgilidir. Amaç, milli değerlerini, kültürünü tanıyan, aktif olarak öğrenen, düşünmesini bilen bireyler yetiştirmek olduğuna göre, çocukları eğitecek ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenliğinin bir dizi düzenlemeler sonucu “1-2-3. sınıf öğretmenliği” ile “4-5. sınıf öğretmenliği” şeklinde uzmanlık alanlarına ayrılması, eğitim-öğretim alanında olumlu gelişmelerin gerçekleşmesini sağlayabilir. Sınıf öğretmeni branş öğretmeni

kadar olmasa da I. kademenin iki ayrı uzmanlık alanına ayrılmasından dolayı ya 1-2-3. sınıf ya da 4-5. sınıf öğretmenliğinden sorumlu olacaktır. Dolayısıyla da kendi seçtiği alan öğretmenliğinde öğretim yöntemlerini, eğitim araçlarını geliştirme ve uygulama fırsatı bulacaktır. Bu amaçla bu konunun ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ışığında araştırılması planlanmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sınıf öğretmenliği, ilköğretimde çocuğun aile bireylerinden aldığı eğitime ek olarak okulda eğitimini aldığı önemli bir öğretmenlik ve eğitimlik alanıdır. Çocuğun psikolojik ve sosyal gelişim özellikleri ve ihtiyaçları göz önüne alındığında çocuğa hitap edecek sınıf öğretmenin alanında deneyimli ve donanımlı olması, eğitim ve öğretimin kalitesi açısından büyük önem taşır. Eğitimde kalite yakalandığında ise hem zorunlu ilköğretimin ikinci kademesine, hem de daha üst eğitim kurumlarına daha kaliteli yetişmiş bireyler göndermek mümkün olacaktır. Dolayısıyla topluma milli değerlerine ve kültürüne sahip çıkan, pozitif düşünebilen ve çözüm üretebilen bireyler kazandırma şansı da artmış olacaktır.

Bu yüzden Milli Eğitimin ilk basamağı sayılan ilköğretimin I. Kademesinde sınıf öğretmenliğinin öğretmenin yükünü azaltması ve dolayısıyla eğitim öğretimde kalitenin artırılması için “1-2-3. sınıflar” ve “4-5. sınıflar” olarak iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesi düşünüldüğünde eğitimi şekillendiren okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin bu dönüşüm ile ilgili görüşlerinin alana yeni bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

1. İlköğretim okulları I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin aldıkları sorumluluk yüklü ve çeşitlidir.
2. Özellikle 4. ve 5. sınıf öğretmenliği, öğrenciyi ilköğretimin II. kademesine iyi hazırlaması bakımından Türkçe, Fen ve Teknoloji Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Matematik gibi alan derslerinde sınıf öğretmenin ön hazırlıklı olmasını gerektirmektedir.

3. Beşinci sınıf eğitimi veren sınıf öğretmeni birinci sınıf öğretmenliğine döndüğünde uyum güçlüğü yaşamaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma, Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlı tutulacaktır.
2. Araştırmada sebep-sonuç ilişkilerinin saptanması olanaksız olduğu durumlarda, sonuçların fonksiyonel ilişkiler halinde açıklanmasıyla yetinilecektir.
3. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Gaziantep ilinin Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında yapılacak; diğer ilçe ve köy okulları kapsam dışı bırakılacaktır.

1.6 ARAŞTIRMADA KULLANILAN TANIMLAR

Bakanlık: Milli Eğitim Bakanlığı' nı ifade eder.

Millî Eğitim Müdürlüğü: İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünü ifade eder.

İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların (6-14 yaş arası) eğitim-öğretim gördükleri ve öğretim süresi 8 yıl olan ilköğretim okullarını temsil eder.

I. Kademe: 8 Yıllık İlköğretim okullarının 1-2-3-4-5. sınıflarını ifade eder.

II. Kademe: 8 Yıllık İlköğretim okullarının 6-7-8. sınıflarını ifade eder.

Yönetici: İlköğretim okulundaki okul müdürü ve müdür yardımcılarını temsil eder.

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim okullarının her sınıfındaki öğrencileri eğitmek ve öğretmekle yükümlü olan ilköğretim 1. kademe öğretmenini temsil eder.

Uzmanlık Alanı: İlköğretimin 1. kademesinde sınıf öğretmenin eğitim-öğretimden uzman sınıf öğretmeni olarak sorumlu olduğu sınıflar grubunu (1-2-3. veya 4-5. sınıflar) temsil eder.

İKİNCİ BÖLÜM KAYNAK ÖZETLERİ

2.1. TÜRK EĞİTİM TARİHİNE KISA BİR BAKIŞ

2.1.1. Osmanlı Dönemi Genel Durumu

Osmanlılarda eğitim sistemini iki aşamada incelemek gerekir: Klasik eğitim sistemi, Cumhuriyet öncesi eğitim sistemi.

2.1.1.1. Osmanlı klasik eğitim sistemi

Osmanlıların ilköğretim seviyesindeki okullarına genel olarak "sıbyan mektebi" denilmektedir. Sıbyan okullarına "mekteb" veya "küttab", yoksul çocuklar için açılanlara da "küttab-ı sebil" deniyordu. Küttab veya mekteb, "yazı öğretilen yer" anlamına gelir. Önceleri burada sadece yazı öğretiliyordu. Ancak sonra temel islâmî bilgiler de bu okullarda verilmeye başlanmıştır.

Küttab veya Mekteb öğretmenlerine "muallim" deniliyordu. Muallimler genellikle o mahalle veya camiin imamı da olurlardı. İmamların eşleri de kız öğrencilere öğretmenlik yapabiliirdi. Çocukların küttaba başlama yaşı, 7 civarında idi. Bitirme ise 14-15 yaşları arasında olurdu. Başlama Osmanlılarda "amin alayı" denilen, çocukların ve öğretmenlerin katıldığı, ilahiler okuyarak o yerleşim yerinde yürüyüş yapılan bir törenle olurdu. Okul genelde tek bir dersane şeklinde olur ve burada farklı seviye ve yaşlarda çocuklar bulunabiliirdi. Dolayısıyla bu tür ortamlarda dayak olayları da fazlaca oluyordu.

Öğretimin esası Kur'ân idi. Öğrenciden üç yılda Kur'ân'ın ezberlemesi istenirdi. Ama bu, çoğu zaman ezber olmaz, Kur'ân'ın hatmi (baştan sona bir kez yüzünden okunması ve bazı sayfaların ezberlenmesi) olurdu. Programın içinde yazı da vardı. Yazı, şiir ve atasözleri üzerinde olurdu, Küttablarda, bu derslere ek olarak hikâyeler ve aritmetik de vardı. İbadet şekilleri de öğretiliyordu. On yaşına kadar Kur'ân'ı hatmeden çocuk, daha sonra kelime bilgisi, hitabet, dilbilgisi, edebiyat, tarih gibi ek konular üzerinde üç yıl daha çalışabiliirdi. Perşembe öğleden sonra ve Cuma günleri tatil idi.

Bizans'da ve İslâm âleminde temel öğretim, genel şartlar ve prensipler bakımından birbirlerine çok yakındı. Her iki taraf da, eğitilmiş iyi bir dindar kişi yetiştirmeyi amaç edinmişlerdir. Her iki taraf da, eğitimin ailede verilmesi taraftarıdır. Eğitim yaşı olarak 6 yaşın sonlarını alıyorlar. İslâm âleminde okullar câmilerle ne kadar içli-dışlı ise, Bizanslılarda da manastırlarda veya büyük kiliselerde idi. Müfredat programları da mukayese edilebilir şekilde: Okuma-yazma, Gramer, Hesap... İki tarafta da atasözleri ve vecizeleri, öğretim malzemesi olarak kullanıyorlardı. Öğretim metotları da aynı idi. Ezber öğretime hakim idi. Hafta sonu tatilleri, ikisinde de vardı. Her iki tarafta da sınıf disiplin ve düzeni, yaşlı öğrenciler tarafından korunmaya çalışılıyordu. Dolayısıyla Anadolu ve Doğu Akdeniz çevresinde ilköğretim alanında ayrı dinlerin, kültürlerin ve ulusların birbirine oldukça yakın, birbirinden etkilenmiş bir ilköğretim sistemleri vardı. Osmanlılar da uzun yüzyıllar boyunca bu sistemi yaygın olarak kullanmışlar idi.

Medrese sistemi, çok eski zamanlardan beri varolan câmi okullarının bir devamıdır. Bir câmide belli bir hücre derslere ayrılınca veya bir sütun dibinde öğretim halkası oluşturunca, buraya “medrese” denirdi. Daha sonra medrese ve cami binaları da birbirinin fonksiyonlarını görmeye başlamıştır. Bazı binalar her iki isimle de anılıyordu. Câmideki öğretim yeri ile medreselerdeki öğretim arasında önemli farklar vardır. Câmilerdeki ayrı ayrı halkalar, medreselerde ahenkli bir çalışma şekli haline dönüşüyordu. Mimarlık açısından da câmiler medreselere değil, medreseler câmilere yeni şekiller vermişlerdi. Câmi ve medrese arasındaki kavram kargaşası, herhalde “medrese” kelimesinin, normal okul anlamında kullanılmasından doğmuştur. Elbette, medreselerden önce câmi okulları vardı.

Selçuklu medreseleri müderris-öğrenci ilişkilerinde bir yenilik getirmemişti ama öğrenci statüsünde bazı yenilikler getirmişti: Bu, medrese öğrencilerinin büyük bir kısmının yatılı olması ve bu arada medrese vakfından burs alabilmeleridir. Gerek Selçuklular, gerekse bunun arkasından gelen Beylikler ve İlhanlılar zamanında Anadolu'da Selçuklu geleneğinde bir çok medreseler kuruldu. Osmanlı Devleti'nin kuruluş yılları ve Beylikler döneminde Anadolu'nun birçok yerleşim yerine camilerle beraber medreseler de kurulmuştur.

İstanbul'da Fatih medreseleri yapıldıktan sonra, Osmanlı Devleti sınırları içindeki medreseler de bir derecelenmeye, yeni bir teşkilâta tabi tutuldu. Fatih'in büyük külliyesi yaptırılınca, İstanbul'un ilk Türk yükseköğretim kurumları olan bu

medreseler bütün öğrencileri, araç-gereçleri ve müderrisleriyle oraya taşınmışlardı. Fatih külliyesi, Ayasofya kadar muhteşem olan bir kilisenin yıkıntıları temizletilerek, İstanbul'un muhteşem tepelerinden birinin üzerine yaptırılmıştı. Külliyenin yapımı 1462'den 1470 yılına kadar sürdü. Külliye de bir câmi, tetimme ve Semaniye medreseleri, türbe, Dârüşşifa, hamam, imaret (aşhane, misafirhane), Tabhane (takat, kuvvet verilen yer), bâlâhaneler (misafir odaları), 4 tane muvakkıthane (zaman ölçme yerleri) ve bir de mekteb-i şerif (ilkokul) vardı. Medresenin müderrisleri de bu civardaki evlerde oturduğundan, daha sonraki yüzyıllar içinde İstanbul'un Fatih semti tam bir yükseköğretim semti olmuştur. Fatih medreseleri naklî ve aklî bilimlerde öğrenci yetiştirmek için kurulmuş medreselerdi. “Sahn” sözü, önceleri yalnız bu medreseler için kullanılırken sonra başka medreselere de ad olarak verilmiştir. Fatih Külliyesinin bir kütüphanesi olduğu gibi, ayrıca medreselerin de kütüphaneleri vardı.

Medreselerde Ali Kuşçu tarafından düzenlenen bir okutma planının olduğu, hattâ bunun “Kânûnnâme” şeklinde yapıldığı da biliniyor, ama bugüne kadar ele geçirilememiştir. Kanunî devrinde bu medreseler şer'î ilimler ihtisası yapılan medreseler olmuşlar, Süleymaniye medreseleri de aklî ilimlerin ihtisas yeri olmuştur. Süleymaniye Külliyesi, 16. yüzyılın ortalarına doğru Kanunî Sultan Süleyman tarafından yaptırılmıştır. Mimarı, Mimar Sinan'dır. Eski Saray mevkiinde, İstanbul'un meşhur yedi tepesinden biri olan Süleymaniye tepesi üzerindedir. Külliyenin öğretim elemanları, câmi merkeze alınmak sûretiyle kuzey tarafta Medrese-i Evvel ve Medrese-i Sâni, güney tarafta Medrese-i Sâlis ve Medrese-i Râbi, kible tarafında Dârülhadis, güney batısında Tıp medresesi vardır. Bunların dışında Külliye de mektep, kütüphane, hamam, Tabhane, İmaret ve Dârüşşifa da bulunmaktadır.

Osmanlı medreselerinin bozulması, ilk defa belirgin olarak bazı müderrislerin terfileri normal yolların dışında yapılması yoluyla, Kanunî zamanında başlamıştır. Daha sonraki yıllarda ise, bozulma yayılarak ve çeşitlenerek büyümüştür. Ağaların, paşaların oğulları ne okumuş ne yazmış, ne de bilim öğrenmeye heveskâr olmuşlardır. Ama bir yolunu bularak medrese mezunu sayılmışlardır. Rüşvet ve iltimasın alabildiğine arttığı bir toplumda, bilginin ve faziletin hiç bir ayırıcı ve üstün özelliği kalmamıştır. Her mevki, akçesi olanların eline geçmiştir.

Osmanlı medreseleri program açısından başlangıçtan gelen geleneği sürdürmüşlerdir. Bu şekilde medreselerde matematik, coğrafya ve tıp gibi bilimler okutuluyordu. Bazı medreselerde heyet (astronomi) de okutuluyordu.

XV ve XVI. yüzyıllarda Batı, bilimde yeni dallar ve yöntemlerle büyük gelişmeler gösterirken; XVII. Yüzyıl başlarından itibaren Türkiye’de müspet ve deneysel bilimlerin öğretim programlarından çıkarıldığı görülmektedir. Kâtip Çelebi’nin “Keşfü’z-zünun” adlı eseri, Osmanlılar döneminde yazılan eserlerin açıklamalı bir dökümünü vermektedir. XVII. Yüzyılda yazılan bu esere göre, eserlerin %95’i tasavvuf, din, tarih ve edebiyata; ancak %5’i müspet bilimlere aittir. XVI. Yüzyıl sonlarına kadar astronomide Kadızâde Rumî’lerle ve Takiyeddin Efendilerle az çok Batı düzeyinde bir bilgi varolmuştur. Ancak XVII. yüzyılda böyle bir şey yoktur. Coğrafya alanında da XV ve XVII. Yüzyıllarda denizciler dolayısıyla çağdaş bir bilgi görülür. Ancak XVII. yüzyıllarda bu bilimin de yüzüstü bırakıldığı ortaya çıkar. Bu gerileme bütün alanlarda görülür. Öyle ki, XVII. yüzyılda mimarî bile yabancıların eline geçer. (Ergün, 2006).

2.1.1.2. Cumhuriyet öncesi eğitim sistemi

Türk eğitiminde Cumhuriyet öncesindeki dönemde eğitimin genel durumu şöyleydi:

1. Medreseler çok yaygın ve güçlü eğitim kurumları haline gelmişti. Hatta tüm Osmanlı dönemine Medrese Dönemi denilebilirdi. Fakat Osmanlı Devletinin sonuna kadar medreseler kendilerini yenileme yoluna gitmemişlerdir.
2. Öğretmenlere “muallim” denmiştir. Okuma yazma bilen ve belli bir yaşın üstünde olan herkes öğretmenlik yapmıştır.
3. Azınlık çocuklarının üst düzeyde yönetici olarak yetiştirildikleri Enderun adında önemli bir eğitim kurumu ortaya çıkmıştır.
4. İlköğretim 19. yüzyılın sonuna kadar çok basit bir düzeyde kalmıştır. Sıbyan Mektebi denen bu okullarda eğitim, dört yıl olarak devam etmiştir.

Ancak, İptidaiye ve Rüşdiye Mektepleri adıyla mevcut olan kurumlar 1913’te birleştirilip 6 yıl olarak düzenlenmiş ve böylece 6 yıllık ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Ancak yasal olarak yapılan bu düzenleme ülke çapında gerçekleşmemiştir. II. Meşrutiyet döneminin sonlarına doğru geleneksel Sıbyan Mekteplerinin çoğu kapatılmıştır (Akyüz, 2001:55-56).

5. Osmanlıların son dönemlerine kadar ilkokul üstü örgün eğitim kurumlarında yalnızca erkekler okumuştur.

6. Eğitim- öğretim temel amacı dinîdir ve âlim denince esas olarak din bilgini anlaşılmaktadır. Müspet bilimlere ilgi bireysel, istisnâî ve süreksizdir.

7. Eğitim-öğretim yöntemi esas olarak nakilci(aktarmacı) ve ezbercidir.

8. Tanzimat Dönemine kadar, eğitim her düzeyde ücretsizdir. Ancak vakıf geliri bulunmayan bazı ilköğretim kurumlarında öğrencilerden az bir ücret alınmaktadır.

9. Azınlık ve yabancılara öğretim hakkı tanınmış, fakat bu faaliyetleri denetlemediğinden Devlet için siyasî, ekonomik açıdan olumsuz sonuçları görülmüştür.

10. “Osmanlıca” denen Türkçe, Arapça, Farsça karışımı sunî (yapay) bir dil geliştirilmiştir. Böylece, aydınlarla halkın dili arasında uçurum derinleşmiş, eğitimin ve bilginin toplumda yaygınlaşması güçleşmiştir.

11. Yaygın eğitim, din adamları, ahlâkçılar, edipler... tarafından yapılmıştır.

12. Eğitimde yenileşmelere 1776’lardan itibaren, önce askerî okullar açılarak başlanmıştır.

13. Medrese, 1776’lardan sonra kendisi dışında açılan askerî okullarda kısmen, sivil okullarda daha geniş ölçüde, etkisini sürdürmüştür (Akyüz, 2001: 55-56).

2.1.2. Osmanlı Devletinde Cumhuriyete Zemin Hazırlayan Yasal Düzenlemeler

Osmanlı’da ilk yenileşme hareketleri 1776’da başlamıştır. Aslında yenileşme hareketleri Osmanlı’nın gerileme döneminde başlaması tesadüf değil bir zorunluluktur. Ardı ardına gelen yenilgiler yeniliğin askeri konularda başlamasına sebep olmuştur. Bunun eğitim ayağı da deniz ve kara askeri okullarının açılması ile olmuştur. Bu dönemdeki belki de en önemli olay, ilkokulun zorunlu hale getirilmesi olmuştur. Bu dönemde okuma yazmanın önemini belirten bazı fermanlar çıkartılmışsa da II Mahmut’un 1824’de yayınladığı ferman bu konuyu genişçe ele alan ilk belgedir. Ancak bu ferman devletin başındaki gaileler nedeniyle 1839 yılına kadar yeterince uygulanamamıştır (Akyüz, 2001:132-138).

Tanzimat döneminde yenileşme hareketleri hız kazanmış, bu süreç içerisinde çeşitli nedenlerle eğitim alanında da yenileşmeye gidilmiştir. İlköğretim alanındaki ilk ciddi girişimlerden birisi 1847 tarihli talimatnamedir. Bununla okumanın yanında yazma ilk defa bir talimatnamede zikredilmiştir. Müfredat, eğitim araçları, öğretim yöntemleri, eğitim süresi ve devam, disiplin ve öğretmenlerle ilgili düzenlemeler getirilmiştir. 1856'da ki ıslahat fermanı da eğitimle ilgili hükümleri içermekteydi. Bu yenilikler orta öğretim ve yüksek öğretime yansımıştır. Bu dönemdeki azınlık okullarının açılması ve diğer bazı gelişmeler ileride cumhuriyet dönemindeki Tevhid-i Tedrisat uygulamasına gidilmesinin en önemli sebeplerinden birisi olmuştur.

1869'da ki Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, öğretmen okulları ve onların programları konusunda çok ayrıntılı hükümler getirmiştir. Tanzimat döneminden sonra eğitim ve eğitim kurumları hızlı bir şekilde yaygınlaşmış ve 1892 yılında yayınlanan bir talimatname, önceki yeniliklerin daha etkin uygulanması ile ilgili tedbirler alınmasını sağlamıştır. Bu dönem Cumhuriyete kadar modern okulların ve eğitimin yaygınlaşması ve etkinleştirilmesi dönemi olmuştur. Ancak ikinci meşrutiyet döneminde süren yıkıcı savaşlar ve devletin yıkılma süreci süreci yavaşlatmış ve durma noktasına getirmiştir.

Bu dönemde 1913'de yayınlanan bir kanun ilköğretimi zorunlu kılmış ve devlet okullarının parasız olduğunu hükme bağlamıştır. Ayrıca ilkokul öncesi eğitimi düzenlemiştir. Bu kanunun birçok hükmü cumhuriyet döneminde de devam etmiştir.

Cumhuriyet ilânından önce Kurtuluş Savaşı döneminde eğitimin millileşmesi hız kazanmış, halkın aydınlanması için halk eğitim çalışmaları yapılmış ve Cumhuriyet dönemine kadar bir hazırlık dönemi yaşanmıştır (Ergün, 2006).

2.1.3. Cumhuriyet Döneminin Genel Durumu

Atatürk'ün, söylevlerine, gerçekleştirdiği devrimlere, ortaya koyduğu ilkelere yaşamında onunla doğrudan etkileşimde bulunma olanağına sahip olmuş kişilerin anılarına baktığımız zaman, onun çok başarılı bir asker, iyi bir politikacı, tam bir devlet adamı, nitelikli bir ekonomist, mükemmel bir yönetici ve her şeyden önce de eşsiz bir eğitimci, hatta bir eğitim bilimci olduğunu görüyoruz. Atatürk bir ulusun yaşamında eğitimin önemini belki de en iyi anlamış, anlatmış devlet kurucusu ve

Cumhurbaşkanı idi. Ona göre, ekonomide, sağlıkta, sanatta, sporda nerede bir problem varsa onun temelinde eğitim yatmaktadır.

Atatürk'ün eğitimle ilgili politikalarına giriş yapmadan önce Atatürk'ü yeni eğitim politikaları geliştirmeye yönelten eski eğitimle ilgili saptamalarını kısaca gözden geçirmekte yarar görülmektedir. Atatürk, eğitime ne denli önem verdiğinin bir kanıtı olarak Kurtuluş Savaşı sırasında Sakarya savaşının kokularının geldiği en zor koşulların yaşandığı 1921 Temmuzunda bir ara cepheden Ankara'ya dönerek 16-21 Temmuzunda 1. Maarif Kongresini toplamıştır. Türk öğretmen temsilcilerini bir araya getirerek o güne kadar izlenen geleneksel eğitim yöntemlerinin ülkenin geri kalmasında önemli bir etken olduğunu; ve bundan böyle ulusun gelişimini sağlayacak milli eğitim politikaları ve programı geliştirmek gereğini vurgulamıştır. (Senemoğlu, 2006)

Kurtuluş Savaşının en zor günlerinde dahi Cumhuriyet dönemi için hazırlıklar devam etmiş ve bir altyapı oluşturulmuştur (Ergün, 1997:11-39). Bu dönemi müteakip o zamana kadar görülmemiş önemde siyasal, ekonomik, hukukî ve kültürel değişimler başlamıştır. Toplumun büyük bir kısmı okur yazar olmadığı için eğitimde seferberlik başlamış, eğitim her şeyin önüne konulmuştur. Atatürk'ün karatahtanın başında yeni alfabeyi başöğretmen olarak öğretmesi harf devriminin hızla benimsenmesinde önemli rol oynamış ve batının ilmine daha hızlı ulaşmanın ilk adımı atılmıştır (Akyüz, 2001:297-298).

Arkasından gelen Tevhid-i Tedrisat kanunu ile eğitimde birlik sağlanmıştır. Sadece azınlık okullarının kontrol altına alınması sağlanmamış, aynı zamanda medrese tipi okullarda kapatılmıştır. Böylece eğitimde laiklik gerçekleştirilmiştir. Özellikle tarih ve dil konularında eğitimin milli bir amaca yönelmesi sağlanmıştır. Eğitimde karma eğitime geçiş de bu dönemde sağlanmıştır (Akyüz, 2001:299-300).

Özellikle Atatürk'ün eğitimi milli idealleri gerçekleştirmek, bağımsız ve milli bir devlet oluşturmak, dinamik ve çağdaş bir toplum yaratma ülküsü etrafındaki faaliyetleri, gençlerde kendine güven, geleceğe güvenle bakma, bir meslek edinme arzusu, ülkesini sevme gibi hasletler bu dönemin toplum üzerindeki en olumlu etkileri olmuştur. Milli devletin kök salmasında ve temellerinin sağlamlaşmasında eğitim en etkin şekilde kullanılmıştır (Palazoğlu, 1999). Ayrıca eğitim şuraları toplanarak eğitim gidişatı hakkında fikirler oluşturulmuştur (Akyüz, 2001:362-365).

Bu ideallerin gerçekleştirilmesi için en önemli öge olan öğretmen yetiştirilmesine büyük önem verilmiş ve bu yönde gayretler sarf edilmiştir. Köy eğitmeni projesi, Köy Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri cumhuriyet döneminin Atatürklü yıllarının ürünleridir. Daha sonra iki yıllık eğitim enstitüleri çıkarılmış ve buradan kısa kurslarla binlerce öğretmen eğitim hayatına salınmıştır. Eğitim, en büyük darbeyi bu okullarla almıştır. Daha sonra öğretmen yetiştirilmesi tümüyle eğitim fakültelerine verilerek bir anlamda disiplin getirilmiştir (Çetin, 2003).

1997 yılında 55. hükümet zamanında 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilerek zorunlu eğitimin sekiz yıl olması sağlanmış ve bir anlamda orta öğretimin tümüyle zorunlu olması durumuna bir ön hazırlık olmuştur. Ayrıca Ortaokullar ilköğretime dönüştüğü için ilköğretim okullarının sayısı ve kapasitesi artırılmıştır. Ayrıca son zamanlardaki eğitim seferberliği ile şahısların yaptırdığı ilköğretim okulları binaları eğitime önemli bir katkı sağlamaya başlamıştır.

Üniversite seviyesinde ise devlet üniversitelerinin yanında pek çok özel üniversite kurulmuş ve üniversite sayısı 82'ye çıkmıştır. Buna rağmen talepleri karşılayamamaktadırlar. Diğer yandan üniversite mezunlarının en iyilerinin üniversiteleri tercih etmemeleri veya beyin göçünün had safhada olması sebebiyle, bu üniversitelerimiz dünya çapında bir duruma gelememiştir (Akyol, 2005).

2.2. TÜRK EĞİTİMİNDE İLKÖĞRETİM KADEMESİNDE GELİŞMELER

2.2.1. Osmanlı Döneminde İlköğretim

Osmanlılardaki eğitimin ilk adımı olan sıbyan mekteplerinde ağırlıklı olarak dini eğitim verilirdi. Bunun yanında pratik yaşayışın gerektirdiği bilgilere yer veriliyorsa da son derece sınırlı idi. Osmanlıdaki ilköğretimi iki aşamada inceleyebiliriz: Birincisi XIX. Yüzyıla kadar Osmanlıda ilköğretimin incelenmesidir.

Sıbyan mektepleri Osmanlı devletinin ilkokullarıdır. Osmanlılarda eğitim sisteminin ilk basamağını teşkil eden sıbyan okullarının öğretmenleri din adamları idi. Müderrisleri ise din bilgini veya devrin pozitif bilimlerine biraz aşına olan din adamlarıydı. Sıbyan mektepleri 3 yıllık bir öğretimle Kur'an okumayı, dini bilgi ve becerileri, biraz da okuma ve hesap yapmayı öğreten daha çok cami veya mescit bitişiğinde açılan bir okuldu. Bu okullarda görev yapacak olanlar için belirli bir okul veya devlet politikası yoktu. Medreselerde biraz okumuş, kendi kendine okuma yazma öğrenmiş davranış olarak ağır başlı kişiler sıbyan mekteplerine muallim

olmuşlardır. Bunlar genellikle bitişik caminin de imamıydılar. Öğretim yöntemi olarak ezbere ve nakle dayalı bir yöntem kullanılırdı. Daha çok toplu öğretim yöntemi kullanılırdı (Erdem, 2005).

İkincisi 19 yüzyıldaki ilköğretimin incelenmesidir. Bu yüzyılda eğitimde alanında pek çok yenilikler yapılmıştır.

İlköğretimin zorunlu hale getirilmesi II. Mahmut döneminde yayınlanan bir fermanla gerçekleştirilmiştir. Bu ferman sadece vakıf yoluyla gelişen ilköğretimi halka yaymak ve zorunlu yapmak amacını taşıdığından önemlidir. 1824'te II: Mahmut'un fermanıyla İstanbul'daki sıbyan okulları için konulan Müslüman çocuklarının okula devam etme zorunluluğu taşradaki sıbyan okullarına da yayılmak istenmiş ise de başarı sağlanamamıştır.

Sıbyan okulundan sonra, 1838'de ortaokul veya ilköğretim ikinci kademeye karşılık gelen Rüştüyeler açılmıştır. Amacı hem o dönem açılan askeri okullara öğrenci hazırlamak, hem de devlete iyi memur yetiştirmektir. Ayrıca bir kanunla devlet dairelerine memur olmanın şartı olarak rüstiye mezunu olma getirilmiştir.

Abdülmecit'in 1845 yılında yayınlattığı Hatt-ı Hümayunla ilköğretimde yenilikler başlar. Bununla eğitim alanında halkın cehaletinin giderilmesi, her düzeyde eğitim ele alınmalı, dine uygun olduğu kadar dünya için de eğitim verilmeli, okullar ülkenin uygun olan her yerinde açılması . Bunları gerçekleştirmek üzere bir Eğitim Geçici Meclisi kuruldu. Bu meclis 1849'da "Genel Meclis" adını aldı. Geçici Maarif Meclis" nin ilköğretimle ilgili aldığı kararlar şunlardır: İlköğretimi verecek sıbyan okulları ıslah etmek, rüstiye okullarını daha fazla geliştirmek; Okulların kitaplarını yazacak, yönetmeliği bulunan bir uzmanlar toplantısı olan "Encümen-i Daniş"i bir kararname ile kurmak; Okulların eğitim problemleriyle ilgilenecek "Meclis-i Maarif-i Umumiye"yi kurup faaliyete geçirmektir. 18 Nisan 1847'de ilk defa düzenlenen "ilkokul program ve yönetmelikleri" yayınlanmıştır.. 1848 Eylülünde "Metakib-i Umumiye Müdürlüğü" "Umumiye Nazırlığı"na çevrilmiştir. Türkçe'de gerekli kitapların çoğaltılmasına çalışmak üzere Darülmaarif binasında "Encümen-i Daniş" kurulmuştur. Bu Osmanlı Devletinde kurulmuş ilk ilim topluluğuydu. Islahat Fermanında yer verilmiş olan ilköğretim zorunluluğu 1876 Anayasasında da yer almıştır. Buna göre Osmanlı ülkesindeki tüm milletler okul açma hakkını kazanmaktaydı. Eğitim işleri de Müslim ve gayri Müslim üyelerden oluşan bir karma Meclis-i Maarifçe denetlenecekti.

“Metakib-i Umumiye Nezareti” nin adı değiştirilerek “Maarif-i Umumiye Nezareti” olmuş ve başına da Abdurrahman Sami Paşa getirilmiştir (Erdem, 2005).

1859 yılında kız rüştiyelerin açılmasına karar verilmiş ve ilk olarak da Sultanahmet’e bir kız rüştiyesi açılmıştır. Kız rüştiyeleri açılınca, Türk toplum hayatına kadın çalışanlar “muallime hanım” olarak girdi. 1862’de sıbyan okullarının yerine yeni “İptidai Mektepler” kurulmasına karar verildi. 3’er yıllık iki devreden oluşan ve böylece sıbyan-rüşdiye okullarını kapsayan bu 6 yıllık okulların açılmasıyla yenilik girişimleri ilköğretim düzeyine indi.

Padişah II. Mahmut’un fermanına benzer hatta onu teyid eder diyebileceğimiz ikinci bir ferman 23 Mayıs 1863’de yayınlamıştır. 10 Şubat 1864 yılında da çıkarılan bir nizamnameyle nezaret “genel okullar” ve “özel okullar” dairesi olmak üzere 2 kısma ayrılmıştır. 1868 yılında da Sıbyan okullarına, Rüştiyelere ve İptidai mekteplere öğretmen yetiştirmek üzere Darülmualimin-i Sıbyan faaliyete geçirildi. Yine bu yıllarda görev yapan öğretmenleri iş başında yetiştirmek üzere “seyyar öğretmenler” gönderilmiştir.

Türk eğitim sisteminde ilköğretim düzeyinde denetim hizmetinin Tanzimat Döneminde başladığı görülmektedir. Okulları teftiş eden ve hocalara yol gösteren müfettişlere “Mekteb-i Muin” denmekteydi Maarifi Umumiye Nizamnamesinin 25. Maddesi “Öğretim Kurulu”na denetim yetkisi vermiştir Buna göre “çocukları okutma hususunda liyakat ve ehliyeti görülmeyen, öğrenim usullerini verilen direktif dâhilinde yerine getirmeyen, şube tarafından tebligatı yolunda icra etmeyen ve devamsızlığı görülen öğretmenler şube tarafından hemen azledilirler, meslekten atılırlar, bu çıkarılanlar yerine şubece seçilen öğretmenlerin tayini hususunda şubeler bağlı buldukları öğretim kuruluna durumu bildirirler (Erdem, 2005).

2.2.2. Cumhuriyet Döneminde İlköğretim

Cumhuriyetin ilânından sonra tüm alanlarda olduğu gibi ilköğretimde de köklü değişiklikler olmuştur. Bu dönemdeki gelişmeler, Yasal Düzenlemeler ve Maarif Şûralarında İlköğretim başlıkları altında incelenmiştir.

2.2.2.1. Yasal düzenlemeler

Cumhuriyet dönemindeki önemli yasal düzenlemeler sırasıyla şöyle özetlenebilir: 1920-1924 arasında önce inkılâp kanunları çıkarılmıştır. 3

Mart 1924'de Tevhîd-i Tedrisat Kanunu; 22 Mart 1926'da Maarif teşkilatına dair 789 no'lu kanun (Talim ve Terbiye Dairesinin kurulması); 1 Kasım 1928'de yeni Türk harflerinin kabulü; 1931'de Türk çocuklarının ilköğretimlerini ancak Türk okullarında yapabilecekleri hükmünü getiren kanun; 1931'de Türk Tarih Kurumu ve 1932'de Türk Dil Kurumunun kurulmalarını düzenleyen kanunlar çıkartılmıştır. Laiklik ilkesi 1924 anayasasına 1937 yılında eklenmiştir. 17 Kasım 1943'de Köy Enstitülerinin kurulması kanunu çıkarılmıştır. 1965'de Ankara Üniversitesi bünyesinde ilk Eğitim Fakültesi kurulmuştur. 24 Haziran 1973'de Milli Eğitim Temel Kanunu, Temmuz 1973'de ise Üniversiteler Kanunu çıkarılmıştır. 6 Kasım 1981'de ise YÖK kanunu çıkarılmıştır. 5 Haziran 1986'da Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu çıkarılmıştır. Temmuz 1992'de Eğitim Yüksek Okullarının eğitim fakültelerine veya bu fakülterlere bağlı sınıf öğretmenliği bölümüne dönüştürülmesi; 18 Ağustos 1997'de Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Kanunu çıkartılmıştır (Akyüz, 2001:405-414).

2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı başından itibaren de tüm ülke genelinde ilköğretim 1. kademedan başlamak üzere öğrenciyi merkeze alan, öğretmeni rehber konumuna getirmeyi amaçlayan yeni eğitim-öğretim sistemine geçilmiştir. Bu sistemde öğrencinin bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, araştıran, sorgulayan, neden-sonuç ilişkileri kurabilen bir birey olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı başından itibaren bu sistem ilköğretim 2. kademeye de uygulanmaya başlanacaktır (MEB, 2005). İstenen odur ki, program hedefine ulaşsın, Türkiye Cumhuriyetine yakışır bireyler yetişsin.

2.2.2.2. Maarif şûralarında ilköğretim

Maarif şûraları 1939'da başlamışsa da daha önce Heyeti-İlmiye adı altında benzer görevler icra edilmiştir. Heyeti-İlmiye 1923 yılında ilköğretimi 8 yıla çıkarmış ve ilköğretim 1 ve 2. sınıfların 30 diğerlerinin 40 kişiyi geçemeyeceğini karara bağlamıştır. Öğretmen seçiminde bazı şartlar ortaya konulmuştur. 1924 yılında ise ilköğretim 5 yıla indirilmiş ve lise 6 yıla çıkarılmıştır. Öğretmen okulları ise 5 yıla çıkarılmıştır. 1925'deki en önemli olay ise Talim ve Terbiye Dairesinin kurulması olmuştur.

Maarif şûralarının ilki 1939'da yapılmış ve 3 sınıflı köy okulları 5 sınıfa çıkarılmıştır. Her 200 ilkokul mezununun bulunduğu yerde mesleki ve teknik kurs

okulların açılması kararlaştırılmıştır. 1943’de ise Türk ahlâkının ilkeleri belirlenmesi, tarih ve ana dil eğitimi konuları görüşülmüştür. 1949’daki şurada ilkokul programlarının incelenmesi kararlaştırılmıştır. İlkokullarda Tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisinin öğretime dahil edilmesine karar verilmiştir. 1953’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimin sorunları tartışılmış ve özel eğitime muhtaç çocukların sorunlarına dikkat çekilmiştir.

1962 yılındaki şurada ilk ve orta okul arasındaki eğitim ilişkileri incelenmiştir. 1970 yılında ise eğitim sistemi ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite diye üç ana gruba ayrıldı. 1982 yılında öğretmenliğin cazip hale getirmesi konusu görüşülmüştür. 1993’de okul öncesi eğitim yeniden gündeme girmiştir. 1996 yılındaki şurada ise ilköğretimde ileriye yönelik yönlendirme konusunda kararlar alınmıştır. İlköğretim ile ilgili son karar da 1997 yılında alınmış ve ilköğretim 8 yıla çıkarılmış ve kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiştir (MEB, 2002).

2.2.3. İlköğretim Programları

İlköğretimin toplum ve birey için taşıdığı önem her türlü tartışmanın dışında tutulmaktadır. Çünkü, ilköğretim çocuk için gerçek fırsat eşitliği ve şanstır. Çocuğun yaşadığı topluma ait bir varlık ve öge olması ancak ilköğretim sayesinde olmaktadır. O yüzden de eğitimin bu kademesi, çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de, “temel eğitim” olarak adlandırılmaktadır.

Bu önemi nedeniyle ki, ilköğrenim hakkı T.C. Anayasasının 42. maddesinde olduğu gibi, hemen bütün ülke Anayasalarında garanti altına alınmış ve eğitimin bu kademesinin istisnasız herkese zorunlu ve parasız olduğu vurgulanmış, bunun sağlanmasının da devletlerin görevi olduğu belirtilmiştir. Eğitimin pahalı bir yatırım olduğu, giderek ortaöğretim ve özellikle de yükseköğretim düzeyinde bireylerin eğitimin maliyetine gücü oranında katılması hususu günümüzde yoğun biçimde tartışılmasına rağmen, ilköğretimin finansmanının tamamen devlete ait olduğu hususu asla tartışılmamaktadır.

Bilim adamları ve ekonomistler, eğitim amacıyla yapılan yatırımların, biri toplumsal, diğeri ise kişisel olmak üzere iki tür getirisi olduğunu ileri sürmektedirler. Kişisel getiri, eğitim görmüş kişinin bundan dolayı yaşamı boyunca elde edeceği ek gelirin; toplumsal getiri ise kişinin eğitim görmüş olmasından dolayı yaratılan katma değer, o kişinin eğitimi için yapılan yatırım oranıdır.

Elli sekiz ülkede yapılan hesaplar eğitimin kademesi yükseldikçe toplumsal getirinin azalmakta olduğunu göstermiştir. Daha açık bir ifadeyle toplumsal getirisi en yüksek ve kişisel en düşük kademe ilköğretim, bunun tersine toplumsal getirisi en düşük ve kişisel getirisi en yüksek kademe ise yükseköğretimdir (TÜSİAD, 1994). Anılan araştırmadan da anlaşılacağı gibi ilköğretimin getirisi tümüyle toplumdur. Öyle ise, temel eğitim bir toplumun varlığı ile eşdeğerdedir. Bunun bilincinde olan Cumhuriyet dönemi yöneticileri her devirde ülkemizde ilköğretimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için hiçbir özveriden kaçınmamışlardır.

Ulu Önder Atatürk daha Kurtuluş Savaşı devam ederken, 15 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da 180'e yakın üyenin katılımı ile gerçekleştirilen Maarif Kongresinde, Türk Millî Eğitiminin felsefe, hedef ve politikalarının nasıl olması gerektiğine işaret etmiştir. Cumhuriyetin ilânıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Varış'a (1988) göre eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü lâiklik, batıya dönüş ve müspet ilimler ve ulusal bütünlük oluşturmuştur.

Eğitim sistemimizin özellikle ilk ve ortaöğretim programlarını geliştirme görevi Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yerine getirilmektedir. Bu Kurul kuruluşundan bu yana sistem düzenleme çalışmaları yanında, toplum ve fert ihtiyaçlarında meydana gelen değişimleri, bilim ve teknolojiadaki hızlı ve sürekli ilerlemeleri yakından takip ederek bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı program geliştirme çalışmaları içerisinde yer almaktadır.

Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde aralarda taslak niteliğinde olanların dışında 1926, 1936, 1948 ve 1968 olmak üzere belli başlı dört program uygulamaya konmuştur. Bugün ilköğretimde uygulanan programda özellikle sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması nedeniyle 1970'li yıllardan beri sürekli değiştirilmiş ve geliştirilmiş olup halen de geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Söz konusu programlar aşağıda sırasıyla ele alınarak belli başlı özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

1926 tarihli ilkokul programında ilköğretimin hedef ve ilkeleri kısa cümlelerle ifade edilmişti. Hedefler son derece kapalı, yetersiz, örtüşmüş bir biçimde ve şuraya buraya serpiştirilmiş bir halde idi (Aslan, 2002). Programın önsözünde ilkokulun amacı; *“ilk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak*

ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektedir” şeklinde belirtilmiş, ancak ilköğretimin hedefini anlatan bu cümlede iyi vatandaşın nitelikleri, muhite (çevreye) faal(etkin) bir halde intibak şartları, açık ve uygulamaya imkân verebilecek biçimde ifade edilmemişti.

1926 tarihli ilkokul programının en önemli özelliği ve yeniliği Toplu Tedris (toplu öğretim) uygulamasını getirmesidir. Günümüzde ilköğretimde geçerli olan ve uygulanan Toplu öğretim yöntemi, eğitimde o devre göre son derece çağdaş bir anlayış ve uygulamaydı. Bu yönteme göre ilk üç sınıfta dersler Hayat Bilgisi dersindeki üniteler etrafında toplanmış ve her dersin programı yeni ve canlı esaslara dayandırılmıştır. Toplu öğretim konusunda eğitimci Sadrettin Celal şöyle söylemektedir: *“Eski programlara göre tedrisat yapılırken, çocuklara, bir günün beş saatinde muhtelif derslerde, birbiriyle hiç bağ ve ilişkisi olmayan çeşitli bilgiler ve konular veriliyordu. Mesela muallimin, Tarih dersinde çocukları son derece ilgilendiren bir konuyu açıklarken zilin çalması ile o dersi bırakıp, bir sonraki derste bir hendese ve kavâid (kurallar) dersi vermesi çok yanlıştır. Talebenin, gelecek tarihe kadar hararet ve heyecanı azalır, kaybolur. Oysa toplu tedris yönteminde bir konu işlenirken o alanda Tarihî, Coğrafi bilgiler verilecek, Matematik problemleri çözdürülecek, Türkçe dersi verilecektir vs. Ancak, öğrenciler münfail(pasif) bir halde kalarak böyle bir ders dinlerse, bu toplu tedris değil, toplu takrir ve yapıştırma tedris olur. Toplu tedriste, derslerde ayrı ayrı konular işlenmeyecek, bir konu çeşitli yönleriyle işlenecek, hem de öğrenciler gözlem ve deneye yöneltileceklerdir” (Akyüz, 2001:315-320).*

1926 İlkokul Programının yukarıda ayrıntılı biçimde açıklanan“toplu öğretim” yöntemini benimsemesi yanında getirdiği diğer yenilikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması ve iş eğitimine önem verilmesi kabul edilmiştir.
2. Derslerin yalnız müfredatı sayılmakla yetinilmemiş, her dersin amacı ve öğretiminde tutulacak metodun ana hatları da belirtilmiştir.
3. Derslerin çevre şartlarına göre öğretimi ve geniş imkân yaratılması görüşü de bu programda yer almıştır (Özalp, 1977:78-79).

1926 İlkokul Programından sonra Türkiye’de çeşitli alanlarda inkılâplar yapılmıştı. Bu inkılâpların zaruri kıldığı yeni ihtiyaçlar karşısında programlarda da yeni değişiklikler yapılması gerekiyordu bu **1936 Tarihli İlkokul Programı** olarak literatüre geçmiştir. Ocak 1937 tarih ve 20/1 sayılı Kültür Bakanlığı (Millî Eğitim ve

Kültür Bakanlıkları) dergisinde 1926 programında değişiklik yapılması gerekliliği ve nedeni şöyle izah ediliyordu:

1. Yeni okula başlayan çocuk, her şeyden önce yakın yurt realiteleri içinde faaliyette bulunmak mecburiyetinde olduğundan, yakın yurttta cereyan etmekte olan ve son yıllar içinde meydana gelen sosyal, doğal ve teknik değişikliklerin de yeni yapılacak programa ilâvesi lüzumlu idi.

2. Bir taraftan ilkokulun gittikçe her tarafa yayılarak geniş halk tabakalarına kadar kültür verecek bir müessese haline gelmeğe başladığı düşünülerek, orta tahsil yapmayacak memleket çocuklarının imanlı ve pratik hayat için kafi derecede bilgili vatandaşlar olarak hazırlanması, öte taraftan da orta tahsile geçecek çocukların yetişmesi işleri de ilkokulun tabii bir görevi idi (Aslan, 2006).

Yukarıda bahsedilen yazıda 1936 İlkokul Programını hazırlayan komisyonun, 1926 Programında gördüğü zayıf noktaları gidermek ve takviye etmek amacıyla aşağıdaki düzeltmeleri yaptığı belirtilmekte ve değişiklikler şöyle sıralanmaktadır:

1. İlkokul faaliyetlerinin hedef ve prensipleri, parti programı (zamanın tek partisi olan CHP) ile ortaya konan yeni kıymetler, dünya pedagoji alemindeki ileri hareketler ve bilhassa memleket realitesi daima göz önünde tutularak, açık, kesin ve ayrıntılı olarak tespit edilmiştir. Bu suretle Türk Terbiye ve Tedris Programlarında hakim olması icap eden “*Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı*” karakter açıkça gösterilmiştir.

2. İlkokul talebelerinin yaşlarına ve okulda geçirdikleri yıl sayısına göre ve 1926 programının senelerce uygulamasının verdiği tecrübelerle dayanarak her ders grubundan bazı ders maddeleri çıkarılmış ve yerlerine daha hayatî ve lüzumlu ders maddeleri konulmuş, bazı dersler de bir ad altında birleştirilmiştir.

3. 1926 müfredat programında göze çarpan, talebeyi sıkıntılı duruma düşüren ve öğretmenlerin itirazlarına mucip olan bir nokta da birinci ve ikinci devreler arasındaki irtibatsızlık idi. Bunun giderilmesine de çalışılmış ve maksatla üçüncü sınıfın hayat bilgisi dersine, gerek zaman ve gerek muhteviyat itibari ile dördüncü sınıfın zümre derslerine bir hazırlık teşkil edecek ve toplu öğretimle zümre öğretimi arasında bir geçit vazifesini görecek bir şekil verilmiştir.

4. Bundan başka tatbikatta kıymetleri olan yeni terbiye ve tedris tekniklerine ait direktifler de programa ilâve edilmiştir. Bu suretle öğretmenleri, şaşırtıcı bir çok dağınık neşriyat ve pedagojik cereyanlar arasında bocalamaktan kurtararak hakikî

hedeflere doğru yürütmek maksadı güdülmüştür. Böylece yeni program aynı zamanda vesaitten ve irtibatlardan mahrum, uzak yerlerdeki öğretmenlerin terbiye ve tedris tekniklerinin ana hatlarını veren bir rehber haline konulmuştur (Aslan, 2000).

Yukarıda sayılan değişiklikler ilkokulun hedefleri olarak 1936 programına yansımıştır. Bu hedefleri şöyle özetlemek mümkündür:

1. Eğitim politikamızın temel taşı bilimsizliği gidermektir.
2. Kuvvetli Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı yurttaş yetiştirmek.
3. Fikir, beden ve karakter gelişimini sağlamak.
4. Bilgiyi, yurttaşa hayatta başarı elde ettiren bir araç haline getirmek.
5. Millî vatansever ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirmek.
6. Serbest disiplinli, düzenli ve iyi alışkanlıklar elde edilmesi.
7. Millî tarihimizin sevdirmesi.
8. Türk dilinin millî bir dil olması için yapılan çalışmalara okulun yardımcı olması.

Cumhuriyet Döneminin ilk programı olan 1926 programında eğitim ve öğretim ilkeleri açık biçimde belirtilmemiştir. Bu ilkeler fikir parçaları hâlinde programın çeşitli yerlerine serpiştirilmiştir.

1936 İlkokul programında eğitim ve öğretimle ilgili bu fikirler taranmış çocuğun okula geldiği ilk günden başlamak üzere bütün okul hayatında göz önünde tutulması gereken ilkeler, maddeler hâlinde ve hiçbir yanlış anlama ve yoruma meydan vermeyecek biçimde tespit edilmiştir. Bu programda ulusal hayatın icap ettirdiği ilkelere özellikle yer verilmiştir.

1936 programında tespit edilmiş bulunan eğitim-öğretim ilkeleri -kısa ve öz biçimde- maddeler hâlinde şöyle sıralanabilir:

1. Milliyet ilkesi: İlkokul millî bir eğitim kurumudur.
2. Gerçek topluluk ilkesi: İlkokul bir topluluk, bir cemiyet örneğidir.
3. Etkinlik (faaliyet) ilkesi: Okul, çocuğa en geniş bir ölçüde etkinliğe, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir çevre olmalıdır.
4. Bilimsel kafa ilkesi.
5. İlgiden hareket edilmesi ilkesi.
6. Seviyeye uygun bilgi verilmesi ilkesi.
7. Ayniyet ilkesi: Eşya üzerinde öğretim -doğal çevrede öğretim.
8. Bireysel ayrılıkların dikkate alınması ilkesi.

9. Yakın yurt ve yakın zaman ilkesi.
10. Millî ekonomi ilkesi.
11. Toplu Tedris İlkesi: Toplulaştırma-toplu öğretim.
12. Çeşitli yollarla ifade (anlatım) ilkesi.
13. Ahlâklı yaşama ilkesi.
14. Sanat ilkesi.
15. Boş zamanları iyi kullanma ilkesi.
16. Pratik bilgi ve beceriklilik ilkesi.
17. Çalışma metodu ilkesi.
18. Mahallilik ilkesi:Çevre konularının derinleştirilmesi.

1948 programı öncesinde Türkiye’de ilkokullarda iki tip program uygulamada bulunuyordu. Yukarıda açıklanan 1936 programı Şehir ilkokullarında, 1930 yılında çıkarılan“Köy Mektepler Müfredat Programı” ise köylerde uygulanıyordu. Özellikle 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı ile köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun ve köy çocuklarının çevrelerine daha etkin bir şekilde uymalarını sağlayacak bir eğitim-öğretim uygulaması hedeflenmekteydi.

Köy ve şehir ilkokul programlarının birbirinden ayrı bir durumda bulunması, zorunlu olan ilköğretimin“eğitim-öğretim standartları bakımından birbirine denk olmadığı” yönünde toplumda yaygın bir düşünce gelişmesine neden olmuştu. Bunun üzerine Talim ve Terbiye Dairesi 11 Şubat 1944 tarih ve 2/187.4 sayılı yazıyla tüm öğretmenlerce cevaplandırılmak üzere bir anket göndermiştir. Bu anket sonucunda, köy ve şehir okulları programlarının birleştirilmesi kabul edilerek “1948 Tarihli İlkokul Programı” çıkarıldı. Program, 1948-1949 öğretim yılı başından itibaren uygulanmaya başlandı.

1948 İlkokul programının temel ruhu ve felsefesi, Ulu Önder Atatürk’ün programın baş tarafına konulan direktif mahiyetindeki şu cümlelerde yer almaktaydı: *“Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi Millî Eğitim işleridir. Bunda muvaffak olabilmek için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle içtimai, hayatı ihtiyacı ile, muhiti şartlarıyla ve asrın icaplarıyla tamamen mütenasip ve mütevafık olsun.Bunun için muazzam ve fakat hayali, muğlak mütalaalardan tecerrüt ederek hakikate nafiz nazarlarla bakmak ve el ile temas etmek lazımdır.”*

Yukarıdaki direktifler Ulu Önderin milletimizin o günkü hâline, toplumsal ve hayati ihtiyaçlarına, çevre şartlarına ve yaşanan yüzyılın isteklerine uygun, hakiki ve somut bir Millî Eğitim Programı istediği açıkça anlaşılmaktadır.

Bu direktiflere göre Millî Eğitimin amaçları; öğrencinin bütün yönlerden ve devamlı biçimde gelişmesini hedeflemiştir. Bu yönler, önem derecesine göre şöyle sıralanmıştır:

1. Çocuğun ve gencin iyi bir vatandaş olarak“Toplumsal Bakımdan” gelişmesini sağlamak.
2. Çocuğun ve gencin bir“birey” olarak“Kişisel Bakımdan” gelişmesini sağlamak.
3. Çocuğun ve gencin bir“Aile üyesi” ve diğer insanlarla “Beşerî ilişkileri” olan sosyal bir varlık olarak“İnsanlık Münasebetleri Bakımından” gelişmesini sağlamak.
4. Çocuğun ve gencin bir “Ekonomik varlık” olarak“Ekonomik Hayat Bakımından” gelişmesini sağlamak.

Programda yukarıdaki amaçların gerçekleştirilmesini ilkokulun üstündeki eğitim kurumlarının alanına girdiği kabul edilmekte ve “İlkokuldaki öğrenciler, hemen hemen bütün amaçların elde edilmesine yarayacak küçük tecrübeleri yaşamak fırsatını bulacaklardır” ibaresi yer almaktadır (Aslan, 2002). Bununla beraber 1948 programının ilkokulun genel amaçlarını çok ağırlaştırdığını ve ilköğrenim süresi içerisinde ulaşılamayacak nitelikte olduğunu belirtmek gerekmektedir.

1948 tarihli ilkokul programına eğitim ve öğretime getirdiği ilkeler açısından bakıldığında; 17 ilkenin bulunduğu ve bunların 14’ünün 1936 ilkokul programında da yer aldığı görülmektedir. Yeni getirilen ilkeler şunlardır:

1. Kişiliğin sağlanmasına uygun çevre ilkesi.
2. Okul ile ailenin iş birliği ilkesi.
3. Kişilik (şahsiyet) ilkesi.

1948 ilkokul programı kuşkusuz 1926 ve 1936 programlarının geliştirilmiş bir şeklidir. Amaçlar daha detaylı ve gruplanmış hâldedir. Ancak, programın eleştirilebilecek bazı yönleri bulunmaktadır. Bu eleştirileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- 1.1948 programı öğrenmeyi ‘zihni bir eylem’ kabul ederek, öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir.
2. Programın amaçları, ilkeleri ve açıklamaları; çocuğun bir vatandaş olarak kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi amaç tuttuğu hâlde; derslerin

yüklü konuları, zihin eğitime önem vermektedir. Bu yönden amaçlarla, müfredat arasında çelişiklik görülmektedir.

3. 1948 programı, esnekliğe (elastikiyete) yer vermemiştir.

Her ne kadar, kesin bir haftalık ders cetveline körü körüne bağlı kalınmaması; “Fırsat Öğretimine” yer verilmesi istenmiş ise de yıllık plânın yüklülüğünü giderecek ve onu bu yönden aksatacak bir durum yaratılmamıştır. Ancak öğretmene, ufak değişiklikler için esneklik verilmiştir.

Aynı zamanda, mahallî şartları ve ihtiyaçları karşılayacak bir esneklik vermediği için ülkemizin her yerinde aynı şekilde uygulanması gereken bir program niteliğindedir. Oysa, 1913 yılında çıkarılan “Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı” (Geçici İlköğretim Kanunu)’nun 24. Maddesi; “... ihtiyacı mahalliyenin icabına göre programa bazı dersler ilâve edilebilir.” hükmü ile mahallin ihtiyaçları dikkate alınarak ona göre derslerin ilkokula konabileceği, belirtmekte bir bakıma “Mahallilik İlkesi”ni kanunlaştırmaktadır.

4. İkinci devrede, dersler arasında kaynaşma, bağlulaşma ve bütünleşme olmadığından; çocuk psikolojisine aykırı bir yol güdülmüştür.

5. Birleştirilmiş sınıf öğretiminde, sınıflar arasında toplulaştırma yapılmadığı için; öğretmenlere çok yük yüklenilmiştir. Aynı zamanda beş sınıflı tek öğretmenli bir okulda öğrenci, öğretmensiz olarak günlük çalışmanın 160 dakikasını (4 dersini), kendi hâlinde geçirmektedir.

Bütün bu pedagojik aksaklığa rağmen, 1948 tarihli İlkokul Programı, kendinden önceki programlardan tüm olarak daha verimli bir şekilde memleket ilköğretimine hizmet etmiştir. Gelişen eğitim-öğretim kavramları anlayışındaki ilerlemeler sonucunda, kendinden sonra gelecek 1962 tarihli İlkokul Programı Taslağına ortam hazırlamıştır.

1962 Program Taslağı esas itibariyle 1968 İlkokul programına zemin oluşturan bir taslaktır. Yaklaşık 6-7 yıllık bir hazırlık ve uygulama evresi geçirdikten sonra ortaya 1968 programı çıkmıştır. 1962 Program Taslağının ortaya çıkışı program geliştirme tarihçemiz bakımından önem taşıdığı ve bundan sonra yapılacak çalışmalara örnek olması bakımından ayrıntılı biçimde incelenmesi yerinde olacaktır.

1962 İlkokul Programı Taslağının Hazırlanmasıyla İlgili Olarak Yapılan Ön Çalışmalar sırasıyla şöyledir:

1. 14.04.1961 tarihinde İlköğretim Genel Müdürlüğünce, 1948-1949 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ve 1957 yılında küçük bir değişiklikle yeni bir baskısı yapılan ilkokul programı yeniden ele alınmıştır. Aradan geçen zaman içinde eğitim alanında kendini gösteren gelişmeler, uygulamada karşılaşılan aksaklıklar, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun getirdiği yeni anlayış ve nihayet sosyal hayatımızda meydana gelen değişimler karşısında, mevcut programın tekrar gözden geçirilmesi zorunlu görülmüş ve teşebbüse geçilmiştir.

2. Talim ve Terbiye Dairesi İlköğretim Genel Müdürlüğü ile iş birliği yaparak, köy ve şehir okullarında çalışan öğretmenler ile ortaöğretim ve öğretmen okullarında görevli öğretmenler ve bu alanda uzmanlardan meydana gelen 16 kişilik bir komisyon kurulmuştur. 17 Ekim 1961-28 Ekim 1961 tarihleri arasında Ankara'da toplanan komisyon, çeşitli alanlarda meydana gelen gelişmeleri dikkate almak suretiyle ilkokul programında yapılacak değişikliklerle ilgili esasları bir raporda saptayarak bakanlığımıza sunmuştur. Sonra bu rapor yayınlanarak bütün illere, ilçelere, öğretmen derneklerine, basına, ilgili özel ve resmî kurumlara gönderilmiş incelenerek rapor hakkındaki düşünceleri alınmıştır.

3. Millî Eğitim Bakanlığı illere yolladığı bir genelgeyle Millî Eğitim Teşkilâtı, Öğretmen Dernekleri, Okul-Aile Birlikleri ve bireysel olarak öğretmenler tarafından 1962 yılına kadar, İlkokul Programı hakkında hazırlanan tenkidi ve tahlili dokümanların Bakanlığa gönderilmesini istemiştir.

4. İlköğretim Genel Müdürlüğünde kurulan özel bir komisyon; İlkokul Programı ile ilgili, illerden gelen dokümanları, program üzerinde yapılan inceleme, deneme ve çeşitli alanlardaki gelişme sonuçlarını gözden geçirmiştir. Böylece yeni programın esasları ve bünyesi, mevcut imkânlar yanında meslekten gelen kimselerin düşünce ve teklifleri alınarak tespit edilmiştir.

1. **Ön program taslağını** hazırlamak üzere 19.02.1962 tarihinden itibaren 15 gün süreyle köy ve şehir ilkokullarında çalışan öğretmenlerden, ilkokul müdür ve müfettişlerinden, Millî Eğitim Müdürü ve yöneticilerden, ortaokul ve öğretmen okulu öğretmenleri, ilgili uzman ve velilerden kurulu 108 kişilik bir komisyon çalışması başlamıştır. Komisyon, önce ilkokul programında yapılacak değişikliklerle ilgili raporda saptanan ilkeleri, bu alanda, meydana getirilen dokümanları, öğretmenlerin program üzerindeki teklif ve düşüncelerini, 1948 yılından beri yapılan inceleme, deneme sonuçlarını gözden geçirmiştir.

Genel Kurul halinde işe başlayan komisyon,Ön Program Taslağının dayanacağı esaslar üzerinde bir görüş birliğine vardıktan sonra aşağıdaki komitelere ayrılarak çalışmalarına devam etmiştir:

- a. Amaç ve İlkeler Komitesi
- b. Türkçe ve Yazı Komitesi
- c. Toplum Bilgileri Komitesi
- d. Fen ve Tabiat Bilimleri Komitesi
- e. Birleştirilmiş Sınıflar Komitesi
- f. Matematik Komitesi
- g. Resim İş Komitesi
- h. Din Dersleri Komitesi
- i. Müzik Komitesi

Komiteler zaman zaman genel kurul hâlinde toplanarak ortak görüşe göre programın hazırlanmasına dikkat etmişlerdir.

2. **Ön Program Taslağı Hazırlama Komisyonu** çalışmaları bitince, meydana getirilen taslak teksir edilerek ilgili kurullara, bazı öğretmen ve yöneticilere gönderilerek görüşleri alınmıştır.

Taslağın Hazırlanışı için Ön Program çalışmaları ile meydana getirilen taslağın redaksiyonu ile komiteler arası iş birliğini sağlamak ve birleştirilmiş sınıflara ait çalışmaları geliştirmek amacıyla tekrar bir komisyon kurulmuştur. 35 ilkokul öğretmeni ve ilgili uzmanların katıldığı bu komisyon 28.03.1962 tarihinden 14.04.1962 tarihine kadar sürekli çalışmak suretiyle, Yeni İlkokul Programı Taslağını hazırlamıştır.

Yeni İlkokul Programı Taslağının Deneme ve Uygulamaya Konulması

1. Yeni hazırlanan İlkokul Programı yurdun bütün okullarında uygulanmaya konulmadan önce, 5 yıl süreyle ve 250 ilkokulda denenmesi ve geliştirilmesi uygun görülmüştür. Böylece, yurdumuzun bölge özelliklerini dikkate almak ve bugünkü, şartları göz önünde bulundurmak suretiyle taslağın uygulanıp geliştirilmesine öncelik verilmiştir.

2. 1962-1963 öğretim yılında, taslağın uygulanması için gerekli hazırlıklara hemen geçilmiştir. Yurdumuzu çeşitli yönlerden temsil etmesi bakımından Ankara, Antalya, Bursa, Adana, Bolu, Denizli, Diyarbakır, Edirne, Erzurum, İzmir, İstanbul, Konya ve Samsun illerinde saptanan 106 tek ve iki öğretmenli köy okulları ile kasaba ve şehir

okullarında taslağın denenmesi uygun görülmüştür. 04.06.1962 tarihinde bu illere yapılan bir genelge ile durum açıklanmış ayrıca program taslağının uygulanmasında alınması gereken tedbirler üzerinde durulmuştur.

3. Yeni İlkokul Programı Taslağı uygulamaya konmadan önce 1962 yılı Eylül ayında; taslağı uygulamakla görevli 14 ilin Millî Eğitim Müdürleri, ilgili ilköğretim müfettişleri ile öğretmen ve müdürlerden kurulu 86 kişilik grup Ankara'da düzenlenen bir seminere katılmışlardır. Bu seminerden sonra 14 ilde, program çalışmalarında görevli diğer öğretmenler için de buldukları yerlerde kurslar düzenlenmiştir. Seminer ve kurslarla taslak incelenmiş, uygulama ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması üzerinde durulmuş ve dolayısıyla bir görüş birliğinin sağlanmasına çalışılmıştır.

4. Bugüne kadar çeşitli seminer ve kurs çalışmaları yapılmıştır.

5. Program taslağının 1967 yılında yurdumuzun diğer okullarında uygulanmasına başlanacağı dikkate alınarak, ilgili personelin yetiştirilmesi, taslağın geliştirilmesi ve gerekli eğitim araçlarının hazırlanması ve sağlanması işi bir plâna bağlanarak gerekli çalışmalara girişilmiştir.

Yukarıda da açıklandığı gibi, 1968 programı oldukça uzun bir deneme devresinden ve bu devrin sonunda yapılan değerlendirmelerden sonra 1968-1969 öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Bu programın geçmiş programlardan farkı VII. Millî Eğitim Şûrasında saptanan "Türk Millî Eğitiminin Hedefleri" yanında ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir.

Ayrıca "Programın Uygulanması ile İlgili Esaslara", "Metot ve Teknikler" derslerin özel hedeflerine ve derslerin bir çoğunun sınıf hedeflerine yer vermiş olması programda amaçlar hiyerarşisine önem verildiğini göstermektedir.

1968 programının getirdiği diğer bir yenilik ise, daha önceki programlarda 1. ve 2. sınıflar için sağlanmış olan toplulaştırma (toplu dersler) anlayışının, ilkokulun 4. ve 5. sınıfına da uygulanmasıdır. Bu anlayıştan hareketle 1948 programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri dersleri "Sosyal Bilgiler", "Tabiat Bilgisi" ve "Tarım dersleri", "Fen ve Tabiat Bilgileri" başlığı altında toplanmıştır. (Bu dersin adı daha sonra Fen Bilgisi olarak değiştirilmiştir.)

1968 Programı uygulamaya konduğu günden bu güne sürekli geliştirilmeye çalışılmış ve uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde çalışılarak gerekli

önlemler alınmıştır. 1968 sonrası gelişmeleri şöyle özetlemek mümkündür: 1970'li yıllarda sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program çalışmaları gündeme gelmiş ancak deneme aşamasında kalmıştır.

1980'li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. Bu anlayış öncelikle program geliştirmede model oluşturmaya yöneliktir. Millî Eğitim Bakanlığı 1982 yılında program geliştirme konusunda bir model oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak programların buna göre hazırlanmasını sağlamak üzere üniversitelerle ortak çalışma yapmış ve amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutlarını içeren bir model kabul etmiştir.

Bu modelden sonra hazırlanan ilköğretim matematik programı çağdaş program anlayışına göre ve sekiz yıllık ilköğretim bütünlüğü düşünülerek hazırlanmış ilk programdır.

1990'lı yıllarda hazırlanan Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil programları hep sekiz yıllık ilköğretim bütünlüğüne yönelik hazırlanmış programlardır. Bu programlarda da hedefler hiyerarşisine ve hedeflerin davranışsal ifadelerine yer verilmiş olmasının çağdaş program geliştirme anlayışına uygun olduğu düşünülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığında, 1997 yılından itibaren ilköğretimin zorunlu ve kesintisiz sekiz yıl olarak kabulü ile birlikte, program geliştirme yanında ders kitabı ve rehber kitap hazırlama çalışmalarına yoğun biçimde devam edilmektedir.

2.2.3.1. Program geliştirmenin gerekçeleri

Gelişen teknoloji, ekonomi ve sosyal ihtiyaçlar, eğitimde önemli değişiklikler gerektirmektedir. Eskiden birkaç yüzyıl değişmeyen eğitim programları artık birkaç yıl dayanabilmektedir. Böylece dinamik bir yapının varlığı gerekli olmaktadır. Bu yapı müfredat geliştirmenin yanında sistem geliştirmeyi de gerekli kılmaktadır. Birkaç on yıl evvel sanayi toplumundan bahsederken şimdi bilgi toplumundan bahsedilmeye başlanmıştır. Artık iletişimin inanılmaz boyutlara ulaşması, eğitim felsefesinin kökünden değişmesini gerektirmektedir. Elbette müfredat programları ile sistem de buna ayak uydurmak zorundadır. Bu sebeple okullarda hızlı bir bilgisayarlaşma ve internetleşme süreci yaşanmaktadır. Bu süreç aslında hem eğitim hem de meslek anlayışını kökten değiştirmektedir. Bilgi toplumlarında araştırma ve

araştırmacılık mesleklerin özünü oluşturacaktır. Türk toplumunun bu gelişmelere hazırlıklı olması gerekmektedir.

Avrupa Birliğine üye için başvuran Türkiye, hem “Kalkınma Plânlarında” hem de AB'ye sunduğu “Ulusal Programlarında” eğitimde kalitenin artırılmasını vurgulamıştır. Bugün ilköğretim ve orta öğretim seviyesinde okullaşma oranları AB ülkelerinde yüzde 100'e ulaşmış olduğu hâlde, bu oran 1999-2000 öğretim yılı itibarıyla ülkemizde ilköğretimde yüzde 87,6, orta öğretimde ise yüzde 59,4 dır. Yükseköğretimdeki okullaşma oranı AB ülkelerinde ortalama yüzde 43 iken bu oran ülkemizde yüzde 29 seviyesindedir. Toplam eğitim harcamalarının Gayri Safi Milli Hasılaya oranı AB ülkeleri için ortalama yüzde 5, OECD ülkeleri için ortalama yüzde 6, ülkemizde ise 1999 yılı itibarıyla yüzde 3,9 dur. Bu durumda, okullaşmanın artırılmasının yanında eğitimdeki anlayışın da, kalitenin de çok ileri seviyelere ulaşması gerekmektedir. Bunun için de müfredat ve sistemde ciddi yeniliklere ihtiyaç vardır (MEB, 2001).

2.2.3.2. Program yaklaşımları

Eğitimin temelinde değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlar gibi bazı hususlar vardır. Bunlar, nasıl bir toplumda yaşayacağımızı ve geleceğimizi etkilerler. Toplumun sahip olduğu veya tekamülü için olması gereken değer, amaç, tutum ve yaklaşımların, toplumun geleceğini etkileyecek olan eğitime yön vermesi beklenir. Eğitimle etkileşmesi gereken bu özellikler eğitimin bir aracı olan programlarda yerini alır. Eğer programlar; değerleri, tutumları, amaçları ve yaklaşımları işin özüne koyamazsa ezber dayalı kuru bilgi yığınlarından oluşan bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak kalır.

Programlar toplumsal değerleri yansıtmalıdır. Bunlar bizim toplumumuz için Atatürk'tür, Cumhuriyetin temel ilkeleridir, Türk toplumunun milli, manevi ve ahlaki değerleridir ve son olarak da evrensel değerlerdir. Öğrenciler bir yandan bu ilke ve değerlere bağlı yetiştirilirken bir yandan da sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresiyle uyumlu olan bireyler olarak yetiştirilmelidir. Öğrencilerimizde kişilik gelişimi sağlanmalı, sorgulayan ve insana saygılı bireyler olmalıdırlar. Programlar öğrenciye özel bilgilerin yanında genel bilgiler de verir. Yaşamı boyunca gerekecek pratik bilgiler ve yaşam felsefeleri de verir. Programlar, hayat boyu eğitimin vazgeçilmez bir gereklilik olduğunu, bunun da ancak okul çağında

öğrenmekten zevk almaktan geçtiğini kabul eder. Bu nedenle öğrencinin öğrenmeden ve öğrenmeyi öğrenmeden zevk alması için çeşitli önlemler alır.

Programlar, her çocuğun eğitim sistemine girmesini ve sisteme giren her çocuğun gelişimini sürdürebilmesini; her bireyin potansiyelini artıracak yolların açılması ve zenginleşmesini sağlar. Her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder. Öğrencinin kişisel mutluluğunu ve başarıma zevkini sağlamak için çaba gösterir. Programlar, öğrencinin gelecekteki hayatı için yol gösterici olma ilkesiyle hazırlanır. Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmesini önemser. Öğrenmeyi ve öğrenmenin gerçekleşmesini ön plânda tutar. Bilginin önemine, katmanlarına ve farklı bilgi edinme yollarına duyarlıdır. Ayrıca sorunlarını etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve bir toplum oluşturmak, eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu nedenle programlar, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön plânda tutar. Bu amaçla sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcar.

Programlar, Türkçe'yi doğru ve etkin kullanma yeteneğini vermeli, kültürel değerlere ve sanata önem vermeli, okumaktan ve öğrenmekten zevk almayı öğretmelidir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmesine olanak vermelidir. Çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme berecisi kazandırılmalıdır. Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olması sağlanmalıdır. Çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimsetmeli, Hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterecek yeteneği kazandırmalıdır. Şartlandırmalara karşı dirençli olmaları sağlanmalı ve hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu öğrencilere fark ettirmelidir.

Programlar, istikrarlı, üretken ve sürdürülebilir bir ekonomiyi önemser ve öğrencinin ekonomik hayat ile iç içe olmasını ister. Bu nedenle yalnız içinde yaşadığı toplumun ekonomik hayatını incelemesi ve bu konuda fikir üretmesiyle yetinmez, hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatları değerlendirmesi için rehberlik eder. Bu sayede öğrenci, gittikçe küreselleşen dünyada başarılı bir birey olarak, ilerideki çalışma hayatına girişimci bir ruhla ayak uydurmada zorlanmaz.

Program içeriği parçada bütünü görme eğitimini vermelidir. Programlarda, her alanla ilgili olgular, kavramlar, ilkeler, yöntem ve yaklaşımlar öğrencinin yaş ve sınıf düzeyi gibi kriterler göz önünde bulundurularak, öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenir. İçerik düzenlenirken öğrenme ve motivasyon ilkeleri dikkate alınır. İçerik oluşturulurken bireyselleşme ve toplumsallaşma dengesi gözetilir. İçerik düzenlenirken, olgu, kavram ve ilkelerin birden fazla biçimde gösterimine dikkat edilir.

Çocuğun öğrenmeye heveslenmesi ancak araştırma arzusu ve doğal merakının uyarılmasıyla mümkündür. Öğrenme, öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencinin aktif rol almasıyla oluşur. Öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılması, etkin ve yaratıcı bir yorumla kullanılması asıl amaçtır. Çocuğun yakın çevresi içerisinde etkileşimler, hayat biçimi, ekonomik etkinlikler, coğrafi faktörler öğrenme için temel içeriktir. Öğrencilerin işbirliği yapmaları teşvik edilmelidir. Okul aslında hayatın kendisidir. Eğitim, kitap dışı kaynaklara yönlendirilmelidir. Öğrencilerin okullarında ve buldukları yörede çeşitli toplumsal hizmetler sunmasını desteklemelidir (MEB, 2001).

2.2.4. İlköğretime Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik; bir ulusun ve bir ülkenin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan özel ve çok önemli bir ihtisas alanıdır. Öğretmenlik mesleği; uzmanlık gerektiren alan bilgisi, genel kültür ve öğrenmeyi öğretme becerisi gelişmiş, bütün yeteneklerini bir sanat sunusu içinde yansıtabilme, kavratılabilme beceri ve duygusu ile davranabilme başarısını gösterenlerin yapabilecekleri onurlu bir meslektir.

Nitelikli eğitimin pek çok ögesi vardır. Ancak, bunların içinde en önemli faktörün öğretmen olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler, eğitim süreci içinde yeni kuşakların yetiştirilmesinde etkin bir rol alırlar. Etkili ve verimli bir eğitim, ancak nitelikli öğretmenler yetiştirmekle mümkündür. Böyle bir öğretmenin nasıl yetiştirileceği, tüm eğitim sistemlerinde her zaman üzerinde çalışılan bir araştırma konusu olmuştur.

2.2.4.1. Meslek seçimi

Bireyin meslek seçiminde doğru ve isabetli karar vermesi, o meslekte daha başarılı olması için temel teşkil etmektedir. Bir kimsenin doğru ve yerinde karar

verebilmesi için önce neler istediğini bilmesi ve mevcut seçenekleri, istediklerini karşılayabilmesi açısından irdelemesi, her bir seçeneğin sağladığı olanakları değerlendirmesi gerekir. Seçeneklerin erişilebilirliği ise, bireyin sahip olduğu fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve parasal olanaklarla sınırlıdır. Sonra ise seçenekler arasında bir anlamda optimizasyon yapması gerekir. Bu işlemi sağlıklı olarak gerçekleştirmenin ön koşulu ise kişinin kendi ilgileri, yetenekleri ve değerleri hakkında açık, berrak bir fikre sahip olması gerekir.

Rogers, kişinin kendini algılama ve değerlendirme biçimini “Benlik Kavramı” olarak tanımlanmaktadır. Benlik kavramı, bir anlamda, kişinin çok çeşitli özellikler yönünden kendini değerlendirmesidir. Bireyin hangi konulardan hoşlandığı, ilgi ve yeteneklerine ilişkin doğru, gerçekçi ve zengin bir benlik kavramına sahip olması, ders ve okul seçerken isabetli karar verme olasılığını artırır. Eğitim sistemimizde öğrenciler ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinin sonunda en önemli kararlarını üniversitede program seçerken vermektedirler. Öğrencileri yetenek ve ilgilerine uygun alanlara yönlendirirken not ortalamaları ve danışman öğretmen–sınıf öğretmeni gözlemleri yanında ölçme araçlarının sonuçları da etkili olmaktadır (Kuzgun, 1996:47).

2.2.4.2. Nitelikli sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi

Eğitimde, öğretmenin yetiştirilmesi ve niteliğinin artırılması konusu, en çok üstünde durulan ve tartışılan konuların başında gelmektedir. Bilgi çağının ihtiyaçlarına cevap verecek niteliklere sahip öğretmen yetiştirebilmek için öğretmenden beklenen bilgi ve becerileri taşıyan bireylerin seçilmesi şarttır (Oğuzkan, 1981). Güçlü (1996), iyi bir öğretmenin niteliklerini; “*zihinsel kapasitesi yüksek, alan bilgisi güçlü, akademik olarak hazırlıklı, gelişim ve öğretim bilgisi yeterli, istenilen kişisel özelliklere sahip olma*” şeklinde belirtmiştir (s. 48-60).

Öğretmenlerin sahip olmaları gerekli görülen yeterlikler ve özellikler, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sürekli tartışılmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yer alan dersler ve bu derslerin içeriği, öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliklere göre düzenlenmektedir. Yeterlik, bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikleri ifade etmektedir. Öğretmenlerin yeterlik alanları, öteden beri genel olarak alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç başlıkta

toplanmıştır. Bu yeteneklerin öğretmen adaylarına hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi sırasında kazandırılması öngörülmüştür. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin bir kısmı ile öğretmen adayının belli bir alanda uzmanlık bilgisine, bir kısmı ile meslekle ilgili bilgi ve becerilere, Türk Dili, Yabancı Dil, Güzel Sanatlar gibi dersler ile de genel kültür bilgisine ulaşması için çalışılmaktadır (Şişman, 1999: 21-24).

Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi Cumhuriyet öncesi başlamış, Kurtuluş Savaşı süresince devam etmiş ancak, Cumhuriyetin kurulmasıyla beraber daha sistematik hale gelmiştir. Cumhuriyet idaresinin eğitimcilerden ve eğitim kurumlarından beklentisi, Atatürk'ün ifadesiyle “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür” nesillerin yetiştirilmesidir. Bunun için de çağın gereklerine göre bu nesilleri yetiştirecek kurumların kurulması ve eğitimcilerin yetiştirilmesi, Cumhuriyetin ilânıyla birlikte çok önem verilen konulardan olmuştur.

1924 yılından önce ilkokul sonrası 4 yıl olan eğitim süresi; 1924'te 5 yıla ve 1932-33 öğretim yılında da 6 yıla çıkartılmıştır. 1970-71 öğretim yılına kadar, ilkokul öğretmenleri lise düzeyindeki 3 yıllık bu İlköğretmen Okullarında yetiştirilmiştir. Bu okullarının eğitim süresi 1970 yılından sonra ilkokul üzerine 7 ve ortaokul üzerine 4 yıla çıkarılmıştır. 1974-75 öğretim yılında bu okulların sayısı, 89'u bulmuştur (YÖK, 1998).

1932-33 öğretim yılından itibaren 6 yıllık sürenin ilk 3 yılında “alan ve kültür eğitimi”ne, ikinci 3 yılında ise “meslekî eğitim”e ağırlık veren eğitim programları uygulayan Öğretmen Okullarının ortaokul bölümleri bir süre sonra kaldırılmış ve ortaokul mezunu öğrenci alan 3 yıllık okullar hâline getirilmiştir. Ortaokul mezunları direk olarak meslekî eğitime alınarak yetiştirilmiştir (Akyüz, 2001:345-346).

Öğretmen Okullarının, ilkokulların ve köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını yeterince karşılayamadığı görülmüştür. Bunun üzerine model arayışları 1930'lu yılların sonuna doğru meyvelerini vermeye başlamıştır. 1930'lu yıllardaki çeşitli denemelerden sonra 1940 yılında 3803 sayılı kanunla köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren **Köy Enstitüleri** kurulmuştur (YÖK, 1998; Akyüz, 2001:353-358).

Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik yanında köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına da yardım edecek öğretmenleri yetiştirmek için kurulan Köy Enstitüleri, Cumhuriyetin ilk yıllarında önemli bir ihtiyaca cevap vermiştir. 1953

yılına kadar sayıları 21'i bulan Köy Enstitüleri, üç yıllık Öğretmen Okulları ile birlikte ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayan kurumlar olmuştur. Bunların yanında, özellikle köylerde zaman zaman ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla ilkokul veya daha üst düzeyde eğitime sahip kişilere çeşitli kurslar yoluyla öğretmen olma hakkı verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1990).

Köy Enstitüleri 1953 yılında kapatılmış ve 6 yıllık İlköğretmen Okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu okullar da köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile birlikte hem şehir hem de köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmeye devam etmişlerdir. Böylece köy ve şehir ilkokullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiştir. Ancak yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla hem 3 hem de 6 yıllık İlköğretmen Okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama zorunluluğu getirilmiş ve öğretim programlarına Köy Enstitüleri programlarından esinlenerek “iş ve tarım dersleri” konmuştur (YÖK, 1998).

İlköğretmen Okullarının eğitim süresi 1970-71 öğretim yılında bir yıl artırılmış; böylece İlköğretmen Okulları, hem lise eğitim programının tamamını alma ve hem de öğretmenlik ile ilgili daha fazla ders imkanına kavuşmuşlardır. Bu yolla da üniversiteye girme hakkını elde etmişlerdir. Hem yapıda hem de programlarda değişiklik getiren bu düzenleme ile İlköğretmen Okullarının statüsü biraz daha yükseltilmiş, programlar daha kapsamlı hâle getirilmiştir. Ayrıca İlköğretmen Okullarının eğitim sürelerinin arttırılması birkaç yıl sonra gerçekleşecek olan ilkokul öğretmeni yetiştirme işini yüksek öğretim seviyesine taşıma girişimleri içinde önemli bir başlangıç olmuştur (YÖK, 1998).

1973 yılında çıkan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesi, “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” Öğretmenliğin tanımını yeniden yapmış, her seviyedeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi gerektiğini ön plâna çıkarmış ve buna göre öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesini karara bağlamıştır. Bu hükümler çerçevesinde 1974-75 öğretim yılında, köklü bir geçmişe ve deneyime sahip öğretmen okullarının bir bölümü 3 yıllık “**Öğretmen Lisesi**” hâline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır (YÖK,1998).

İşlevlerini kaybeden İlköğretmen Okullarının yerine 1974-75 öğretim yılından itibaren Temel Eğitim I. Kademe okullarına (ilkokullara) öğretmen yetiştirilmek üzere liseye dayalı 2 yıllık “**Eğitim Enstitüleri**” açılmaya başlanmıştır. Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere Eğitim Enstitülerine girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır. İki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 1976 yılı itibarıyla 50’ye ulaşmış; ancak, teknik eğitime geçiş gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30 tanesi kapatılmıştır. Eğitim Enstitüleri, 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, genellikle düşük puanlı öğrencilerin alınması, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında “hızlandırılmış eğitim” yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır ve eğitime ciddi bir darbe vurmuşlardır (YÖK, 1998; Akyüz, 2001:364).

25 Temmuz 1982 yılında bu enstitüler “**Eğitim Yüksek Okulu**” adıyla üniversitelerin çatısı altına alınmıştır. 1983 yılında toplam 17 olan Eğitim Yüksek Okullarının sayısı; 1984 yılında 20’ye, 1986 yılında 21’e, 1987 yılında 22’ye, 1989 yılında 23’e ve 1990 yılında da 24’e çıkmıştır. 1986 yılı Nisan ayından itibaren önceki yıllarda orta öğrenim düzeyinde yetişmiş ilkokul öğretmenlerine Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından 2 yıl süreli “**Eğitim Ön Lisans Programı**” başlatılmıştır (Akyüz, 2001:363-365)

Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmelerini öngören 23.5.1989 tarih ve 89.22.876 sayılı YÖK kararıyla iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süresi 1989-90 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış; 3.7.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla da **Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü** hâline getirilmişlerdir. Eğitim Fakülteleri içindeki Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin sayısı 1990 yılında 24 iken 20 bu sayı yıldan yıla artarak 2001 yılında 53’ü I. Öğretim, 35’i de II. Öğretim olmak üzere 88’e ulaşmıştır. Ancak 1983 yılından itibaren sınıf öğretmeni yetiştiren programların sayısının artması, bu programların toplam kontenjanlarında aynı derecede bir artışı beraberinde getirmemiştir. Şöyle ki, 1983’te toplam 6.930 olan kontenjan, 1989-90 öğretim yılında programların eğitim süresinin 4 yıla çıkmasının sonucu 4.730’a düşmüştür. Bundan sonraki yıllarda yavaş bir artış kaydeden kontenjanlar 1995-96 öğretim

yılında toplam 5.300'e ulaşmıştır. 1996-97 öğretim yılından itibaren MEB'in hızla artan sınıf öğretmeni ihtiyacını göz önüne alan YÖK, Sınıf Öğretmenliği Bölümlerindeki kontenjanları arttırarak ve yeni bölümler açarak bu konuda çok önemli adımlar atmıştır (YÖK, 1998).

Günümüzde sınıf öğretmenleri Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yetiştirilmektedir. Eğitim süresi dört yıl olan bu bölümde okutulan derslerle ilgili bilgi bir fikir vermesi açısından EK A2'de "Türkiye Üniversitelerindeki Eğitim Fakültelerinde Uygulanmakta Olan Sınıf Öğretmenliği Müfredatı Örneği" başlığı altında incelenebilir.

Görüldüğü gibi Cumhuriyet döneminde ilkokul öğretmeni yetiştirmede önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak gerek kurumsal düzeyde, gerekse programlar düzeyinde çeşitli denemelere girilmiş; bu denemelerden bir kısmı başarılı olamazken, diğerleri sistemde iz bırakan girişimler olarak tarihe geçmiştir. Bu denemelere yön veren ve denemelerin başarısını belirleyen etkenler; temelde öğretmen ihtiyacı, zorunlu eğitim alanındaki gelişmeler ve çeşitli dönemlerde ilkokul öğretmeninde aranan özellikler olmuştur. İlkokul öğretmeni yetiştirme konusunda gerek nicelik gerekse nitelik kaygıları yeni model ve program arayışlarını her zaman etkilemiştir. Bugün gelinen nokta göz önüne alındığında ilkokul öğretmeni yetiştirmede nitelik anlamında önemli bir aşama kaydedildiği ortadadır. 1970'li yılların ortalarına kadar ancak lise seviyesinde yürütülen ilkokul öğretmeni yetiştirme işlevi bugün dört yıllık lisans seviyesinde devam etmektedir. Bu gelişmelerin 20 yıl gibi kısa bir süreye sığdırıldığı göz önüne alınırsa bu önemli bir aşamadır. Nitelik açısından kaydedilen bu gelişmenin nicelik açısından yeterli düzeyde kaydedildiğini söylemek mümkün değildir (Dursunoğlu, 2003).

Öğretmen yetiştirme konusu geçmişte çeşitli toplantılarda ve milli eğitim şuralarında sürekli gündeme gelen bir konu olmuştur. X. Milli Eğitim Şurası'nda (1981) da bu konu ele alınarak Türk Milli Eğitim Sistemiyle ilgili bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. XI. Milli Eğitim Şurası'nda (1982) ve XII. Milli Eğitim Şurası'nda (1988) da öğretmen yetiştirme konusu ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. XI. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirmeye dönük programlarda yer alan

derslerin alanlar itibariyle bütün programlar içindeki oranına ilişkin şu ölçütler benimsenmiştir: Buna göre öğretmen yetiştiren programlardaki derslerin oranları, Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %25, alan bilgisi dersleri %67.5, genel kültür dersleri de %12.5 olarak benimsenmiştir. XI. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen eğitiminin genel amaçları ve öğretmen adaylarına kazandırılacak genel özellikler şöyle ifade edilmiştir:

Öğretmen yetiştiren bir kurumu bitiren bir öğrenci;

1. Eğitim-öğretim çalışmalarının esasta Türkiye Cumhuriyetini ve Atatürk ilkelerini yaşatacak ve yüceltecek nesil yetiştirmeye yönelik olduğunu bilir.
2. Türkiye'nin kalkınma sorunlarıyla eğitim arasındaki bağlantı konusunda bilinçlidir ve yetiştireceği kuşakların bu konuda rol oynayacaklarını bilir.
3. Eğitim kurumlarının kavramları, yöntemleri ve terimleri hakkında bilgi sahibidir.
4. Eğitim sorunlarının çözümünde, incelemeye ve araştırmaya dönük geliştirici yaklaşım uygular.
5. Çeşitli ders konularının, okul programının bütününde oynayacağı rolü bilir.
6. Çalışacağı eğitim kademesindeki öğrencilerin gelişimine etki eden fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik etmenlerin bireyde yarattığı gelişim özelliklerini ,ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılamada eğitimin görev ve sorumluluklarını kavrar.
7. Öğretim süreçleri hakkında bilgi sahibidir.
8. Esas görevinin öğrenciyi yargılamaktan çok ona yetişmesinde yardım etmek olduğunu bilir.
9. Her öğrencinin yeteneklerini, bireysel farklılıklarını dikkate alarak geliştirir.
10. Öğretim alanında sahip olduğu derinlemesine bilgiyi, öğrenci davranışlarını geliştirme doğrultusunda kullanma yeteneği kazanmıştır.
11. Elde edebileceği araçlardan yararlanarak iletişim kurma becerisine sahiptir.
12. Bilim ve teknolojiye mesleğine ve alanına özgü gelişmelerden yararlanma davranışı gösterir.
13. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü, ahlak kurallarını, başlıca sorunlarını ve mesleğinin getirdiği imkân ve fırsatları bilir (Şişman, 2005:14-15).

Görüldüğü gibi milli eğitim şuralarında öğretmenin özellikleri açık ne net olarak belirtilmiştir. Ama bir sınıf öğretmenin her sene yüklendiği farklı sorumluluklar

karşısında bu özelliklerin ne kadarını taşıyabildiği ve uygulayabildiği ayrı bir tartışma konusudur.

Ortaöğretime öğretmen yetiştirmenin Cumhuriyet tarihindeki gelişimi incelendiğinde ortaokul ve lise öğretmenlerinin benzer kaynaklardan yetiştiği görülmektedir. Aslında lise öğretmenleri **Yüksek Öğretmen Okulları** ve üniversitelerin **Fen-Edebiyat Fakültelerinden**, ortaokul öğretmenleri de **Eğitim Enstitülerinden** yetiştirilmiş ise de yetişen öğretmenin hangi seviyede görev yapacağını çoğu zaman ortaokul ve liselerin öğretmen ihtiyacı belirlemiştir (YÖK, 1998).

1926-27 öğretim yılında “Ortaokul Türkçe Öğretmeni” yetiştirmek amacıyla Konya’da kurulan 2 yıllık “Orta Muallim Mektebi”, daha sonra Ankara’ya nakledilmiş; yeni bölümler eklenerek adı 1929’da “Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü”, 1935’lerde “Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü” olmuş ve nihayet, “Gazi Eğitim Enstitüsü” adıyla eğitim hayatına devam etmiştir. Ortaokul öğretmeni yetiştiren ve ilk Eğitim Enstitüsü olan bu enstitü, 1940’lı yılların sonuna doğru öğrenim süreleri 2-3 yıl arası olan değişik bölümleriyle tüm ortaokul dersleri için öğretmen yetiştirir hâle gelmiştir. Sayıları gittikçe artan ortaokulların öğretmen ihtiyacını kısa yoldan karşılamak amacıyla 1946 yılında ortaokuldaki tüm dersleri okutabilecek öğretmenler yetiştirmek üzere “Toplu Dersler Bölümü” kurulmuş ise de bu uygulamadan kısa zamanda vazgeçilmiştir. Bunun yerine Fen ve Edebiyat bölümleri kurularak dersler iki grupta toplanmış ve enstitü programları buna göre düzenlenmiştir. 1940’lı yılların sonlarında Gazi Eğitim Enstitüsü’nün kapasitesinin ülkenin ortaokul öğretmeni ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu anlaşılınca, yeni Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Balıkesir, İstanbul ve İzmir Öğretmen Okullarının altyapısından yararlanılarak bu kurumlarla birlikte faaliyet gösteren Eğitim Enstitüleri kurulmuştur (YÖK, 1998).

1959-60 öğretim yılında Buca’da bir Eğitim Enstitüsünün daha açılmasıyla sayıları beşe çıkan bu enstitüler, fen ve edebiyat bölümleri altında ortaokul derslerini öğretecek öğretmenleri yetiştirme görevini üstlenmişlerdir. Bu enstitülerde Fen, Edebiyat, Eğitim ve Yabancı Diller bölümlerinin öğretim süresi 2, diğer bölümlerin ise 3 yıl idi. Daha sonra iki yıllık bölümlerin de öğretim süresi 3 yıla çıkartılmıştır. 1967-68 öğretim yılında Fen bölümü, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgisi; Edebiyat bölümü de Türkçe ve Sosyal Bilgiler bölümlerine ayrılmış ve programlar buna göre

yeniden düzenlenmiştir. Bu yeni düzenleme sonucu 1967-68 öğretim yılından itibaren enstitüler Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca, Beden Eğitimi, Resim İş, Müzik, Tarım ve Eğitim adıyla 12 bölümlerle öğretim yapmaya başlamışlardır. Tüm bölümlerin süresinin 3 yıla çıkarılmasıyla birlikte programlarda da alan dersleri, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri yönünden bir denge ve bütünlük kurulması yönünde önemli bir adım atılmıştır. 1960'lı yılların sonuna doğru Eğitim Enstitülerinin sayısı iki katına çıkmış, 1970'te bu sayı 12, 1973'te 16 ve 1978'de 18 olmuştur. Aynı şekilde 1960 yılında enstitülerde 2.049 olan toplam öğrenci sayısı 1977-78 öğretim yılında 69.313'e yükselmiştir. Kısa sürede enstitülerin artan sayıları ortaokul öğretmeni ihtiyacının 1960'dan sonra plânlı dönemde hızla artmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu artış bile 1970'li yıllarda ortaokullardaki öğretmen ihtiyacını karşılamaya yetmemiş ve bu nedenle "kestirme çözümler" gündeme getirilmiştir. 1974 yılında "**Gece Öğretimi**" (toplam mezun 15.000) ve "**Mektupla Öğretim**" (toplam mezun 42.141), 1978 yılında da "**Hızlandırılmış Eğitim**" (toplam mezun 70.557) yoluyla yeterli eğitim almadan çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir (Toplam 120.000 kişi). Bu yolla İleriki yıllara çok ciddi problemler miras kalmıştır (YÖK, 1998).

Eğitim Enstitüleri, 1978-79 öğretim yılında önemli bir değişiklik geçirmiştir. Bu öğretim yılından itibaren enstitülerin öğrenim süresi 4 yıla çıkartılmış, isimleri "**Yüksek Öğretmen Okulu**" olarak değiştirilmiş ve bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda ihtisaslaşmaya gidilmiştir. 16 bölüm hâlinde (Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih-Coğrafya, Coğrafya-Tarih, Matematik-Fizik, Fizik-Matematik, Fizik-Kimya, Kimya-Fizik, Kimya-Biyoloji, Biyoloji-Kimya, İngilizce, Fransızca, Almanca, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, Eğitim) yeniden organize edilen enstitülerde amaç hem ortaokullara hem de liselere öğretmen yetiştirmek hâline gelmiştir. Bu düzenleme ile eski enstitülere üniversiter bir yapı ve işleyiş kazandırılmaya çalışılırken bölümlerde getirilen ihtisaslaşma, yetişen öğretmenlerin ortaokuldan çok liseye yönelmelerine neden olmuştur. Bu düzenlemeden sonra Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının statüsü, üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden yetişen öğretmenlerle paralel hâle gelmiş, ancak bu arada ortaokula özgü öğretmen yetiştirme ihtiyacı ihmal edilmiştir.

Yüksek Öğretmen Okulları, 1982 yılında 2547 sayılı kanunla Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş ve üniversite çatısı altına alınmıştır. Bu düzenleme ile bölümlerde ihtisaslaşma iyice derinleşmiş ve zaman içinde yan alanlardan vazgeçilerek tamamıyla tek bir alanda öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bunun sonucu olarak ortaokulların öğretmen ihtiyacı liseye özgü derslerle yetişmiş Eğitim Fakültesi mezunları tarafında karşılanmaya başlanmış; ancak, bu uygulama da çeşitli güçlükleri beraberinde getirmiştir. Ayrıca yeni düzenlemenin getirdiği branşlarda ihtisaslaşma ile “yan alanda yetişme”nin yok edilmesi, kırsal kesimde az sayıda öğrenciye sahip ortaokulların öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli güçlükler neden olmuştur. Sadece bir branşta yetişen öğretmenin ortaokulda öğretebildiği ders sayısı düşük düzeyde kalmış ve her ders için ayrı öğretmene ihtiyaç duyulmuştur. Böylece gerek sayısal yönden, gerekse ortaokul seviyesindeki öğrencilere ve derslere uygun nitelikli öğretmen yetiştirme açısından, Eğitim Enstitülerinde 1978’deki düzenleme ile başlayan ve 1982’deki düzenleme ile iyice belirgin hâle gelen yeniden yapılandırma çalışmalarının bazı olumsuz sonuçlara yol açtığı görülmektedir (YÖK, 1998).

Ortaokullardaki öğretmen açığı zaman içinde Eğitim Fakültelerinin lise branşlarına öğretmen yetiştiren bölümlerinden ve Fen-Edebiyat Fakülteleri mezunu sertifikalı öğretmenlerle karşılanmaya çalışılmış ise de, gerek öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimi gerekse bu kademenin ilköğretim içinde yer alması nedeniyle lise öğretmenleri bu kademedeki öğretmenlik yapmaya pek istekli olmamışlardır. Ortaokul çağındaki öğrencilerle çeşitli sıkıntılar yaşayan ve lisedeki daha akademik ve üniversiteye yönelik olan öğretimi tercih eden bu öğretmenler ortaokullarda öğretmenlik yapmaktan genellikle kaçınmışlardır. Sınıf öğretmenliği bölümü ise ilköğretimin ilk beş yılına öğretmen yetiştirdiği için İlköğretim II. Kademesindeki öğretmen açığının kapatılmasına bir katkıda bulunamamıştır (YÖK, 1998).

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasında en önemli sebeplerden biri de, bu kademedeki öğretmen yetiştirilmemesi olmuştur. Eğitim Fakültelerine Fen-Edebiyat Fakültelerinden gelen öğretim elemanları lise branşlarını kendi çalışma alanlarına daha yakın gördükleri için lise öğretmenliğine yönelik programların açılması için çaba gösterirlerken ortaokul, İlköğretim II. Kademe öğretmeni yetiştirme ihtiyacını göz ardı etmişlerdir. Bunun sonucunda, 1990’lı yılların başlarından itibaren ortaya çıkan ilk ve ortaokul (İlköğretim II. Kademe) öğretmeni

ihtiyacı MEB’i, ileride olumsuz sonuçlar doğurabilecek önlemler almaya zorlamıştır.

Yeniden yapılanma süreciyle birlikte MEB’in ihtiyaçları doğrultusunda bu kademeye öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Birçok Eğitim Fakültesi çok yakın geçmişte sadece “Sınıf Öğretmenliği” programını yürütürken; kapasitelerini hızla artırarak, ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştiren lisans programlarını açmaya ve yürütmeye başlamışlardır. Artık, Eğitim Fakültelerinin çoğunluğunda bu programlar açılmış bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programının bulunduğu 53 Eğitim Fakültesinden günümüzde sadece 7 Eğitim Fakültesinde bu programlar bulunmamaktadır. İlköğretim ikinci kademeye öğretmen yetiştiren programlar; “Türkçe”, “Sosyal Bilgiler”, “Fen Bilgisi” ve “İlköğretim Matematik” öğretmenliği bölümlerinden oluşmaktadır. “Yabancı Diller Öğretmenliği”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık”, “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri” ve “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği” bölümleri, lisans düzeyinde öğretim programını sürdürmekte olup, hem ilköğretime hem de ortaöğretime öğretmen yetiştirmektedirler.

İlköğretim ikinci kademeye öğretmen yetiştirmede geçmiş yıllarda önemli ihmaller görülse de, çok kısa bir sürede, kalite sorunları önemli oranda çözülmüştür. Kalite sorunlarının giderilmesi konusunda da çalışmalar devam edilmektedir (Dursunoğlu, 2003).

2.2.5. İlköğretimde Öğretmen ve İdarecilerin İstihdamı

Türkiye nüfusu genç ve sürekli artan bir ülkedir. Mevcut okullar hiçbir zaman yeterli olmamakta sürekli yenileri gerekmektedir. Özellikle sınıfların 30 kişilik olma gerekliliği de göz önüne alınırsa yeni okul ihtiyacının boyutları da anlaşılır. Elbette yeni okullar daha fazla öğretmen ve daha fazla idareci gerektirmektedir. Pek çok meslek dalın istihdam fazlası ortaya çıkarken eğitim dalında bitmeyen bir açık bulunmaktadır.

Öğrenmede, öğrencilerin yetenek, zeka ve çalışma koşullarının yanı sıra öğrenme saati de çok etkilidir. Türkiye’de ilköğretim ve liselerde imkansızlık nedeniyle yıllardır uygulanan ikili öğretim, yani sabahçı ve öğleci uygulaması, aslında öğrenmenin önündeki en büyük engellerden birini oluşturmaktadır. Türkiye’nin öncelikli gündeminin ve amacının milli eğitimin hedeflerinin sağlıklı koşullarda gerçekleştirilmesi gerekir. Çünkü, AB’ye girme sürecinde ve amacında

olan Türkiye'nin eğitimde kaliteyi yakalaması için şimdiden normal (tekli) öğretime geçme çabası içinde olması gerekmektedir.

MEB'in 2004-2005 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre, 35 bin 581 ilköğretim okulundaki 286 bin 290 derslikte 10 milyon 565 bin, 6 bin 861 ortaöğretim okulundaki 88 bin 937 derslikte 3 milyon 40 bin öğrenci öğrenim görmektedir. Okullarda 575 bin öğretmen görev yapmaktadır. Türkiye'de 567 özel anasınıfı/anaokulu, 676 özel ilköğretim okulu, 650 özel lise, 2 bin 984 dersane bulunmaktadır. Özel ilköğretim okullarında 172 bin 348, özel liselerde 71 bin 253 öğrenci okumaktadır. Dershanelere 784 bin 565 öğrenci devam etmektedir.

Türkiye'de ilköğretimde 328 bin 870'i kız olmak üzere toplam 698 bin 61 öğrenci taşınmalı eğitim görüyor. 29 bin 145 okuldan 6 bin 337 merkezi okula öğrenci taşınmaktadır. İlköğretimde Türkiye genelinde şehirlerdeki okullarda derslik başına 44, köylerdeki okullarda 24 öğrenci düşüyor. İlköğretim okullarında 198 bin 743 derslikte normal öğretim, 87 bin 547 derslikte ikili öğretim yapılmaktadır. İkili eğitim yapan ilköğretim okullarında şehirlerde sınıf mevcudu ortalaması 67, köylerde ise 53. İlköğretimde 5 milyon 647 bin 360 öğrenci ikili öğretim görmektedir. Normal öğretim yapan ilköğretim okullarında ise şehirlerde sınıf mevcudu ortalaması 26, köylerde 20. Normal öğretim yapan okullarda 4 milyon 651 bin öğrenci okumaktadır (<http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik/istatistik.html>).

OECD ülkelerinde toplam istihdamın %2.9'unu öğretmen, %5.4'ünü öğretmen de içinde olmak üzere eğitim personeli oluşturmaktadır. Bilgi toplumunun alt yapısı ülkelerde yerleştikçe bu oran %10'lara kadar çıkacaktır. Türkiye'de istihdamın %2.2'sini öğretmen, % 2.8'ini tüm eğitim personeli oluşturmaktadır. İlköğretimde OECD'de bayan öğretmen oranı %64 iken bizde %43'tür. İlköğretim öğretmenliği giderek bir bayan mesleği haline gelirken, bizde durum tersinedir. Bunun sebebi kadınlarımızdaki okullaşmanın düşüklüğü ile meslek seçiminde başka faktörlerin de işin içerisine girmesidir (Aşkar, 1999).

2.2.6. Birleştirilmiş Sınıf Öğretimi

Birleştirilmiş sınıf öğretimi, birden fazla sınıf birleştirilerek bir grup teşkil etmek suretiyle öğrencilerin bir öğretmen tarafından yetiştirilmesine denmektedir. Bu olgu maalesef ülkemizin acı gerçeklerinden biridir. Türkiye'de yaklaşık 18 bin

okulda birleştirilmiş sınıf var. Çoğunlukla bir binada bir ya da iki derslik bulunmaktadır (Bakan: Ortaöğretim Bitmiş, *Hürriyet*, 2003-03-18).

Öğretmenlik eğitimi sırasında, öğretmen adaylarına-özellikle-birleştirilmiş sınıf olgusunu kavratmak, birleştirilmiş sınıflarda planlama yapma, gerekli yöntemleri ve teknikleri öğretmek önemlidir. Bu yolla bu olumsuzlukların bir kısmını gidermek mümkündür. Eğer imkan varsa birinci sınıfı ayrı, 2. ve 3. sınıf bir arada, 4. ve 5. sınıf bir arada tutulması daha mantıklı olabilir. Eğer iki derslik varsa, 1. 2. ve 3. sınıflar bir arada 4. ve 5. sınıflar bir arada tutulur (Erdem, 2004) .

Elbette birleştirilmiş sınıf uygulamasındaki en önemli sorun, bir dershanede beş sınıfın birden bulunmasıdır. Bu durumda öğretmen bir sınıfla bir saat ilgilenilmekte böylece sınıflar dört saat kendi haline bırakılmaktadır. Bir sınıfla ilgilenirken, diğer sınıflar ödev yapacak ve o sınıfların ödev kontrolüyle de ilgilenilecek, böylece bir sınıfa ayrılan süre 25-30 dakikaya kadar düşecektir (Erdem, 2004).

Ayrıca birçok birleştirilmiş sınıf öğretmeni bulunduğu okulda tek başına görev yapmaktadır. Bu durumda hem yönetimle ilgilenmekte hem de eğitim işleriyle ilgilenmektedirler. Bu durum mesleğe yeni başlamış bir öğretmen için büyük bir sorumluluktur. Zaten zor bir durum olan birleştirilmiş sınıf öğretmenliğine bir de idarecilik eklenince öğretmenin verimi iyice düşmektedir (Köklü, 2000:192-194).

Toplam 16 bin 379 okulda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılıyor. 587 bin 379 öğrenci, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim görüyor. Birleştirilmiş sınıflarda 27 bin 685 öğretmen görev yapıyor. 238 bin 343 öğrenci iki sınıf, 178 bin 6 öğrenci üç sınıf, 18 bin 194 öğrenci dört sınıf, 152 bin 836 öğrenci beş sınıf bir arada öğrenim görüyor (<http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik/istatistik.html>).

2.2.7. Sekiz Yıllık Zorunlu Temel Eğitim Yasası

İlköğretim 1973 yılında 1739 sayılı yasa ile 8 yıla çıkarılması öngörülmüştür. Ancak bu reform 18 Ağustos 1997 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan 4306 sayılı kanunla gerçekleştirilebilmiştir. Bu kanunla “ilköğretim kurumları 8 yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir” hükmü getirilmiştir (Resmi Gazete, sayı 23084. s.2). Milli Eğitim Sistemi içerisinde bulunan ilkokullar ve ortaokullar 8 yıllık ilköğretim okuluna dönüştürülerek programlarda bütünlük sağlama yoluna gidilmiştir. Böylece

ilkokullar ve ortaokullar kaldırılarak tek tip programa geçilmiştir. Zorunlu eğitim, örgün eğitimin en fazla önem verilen bölümünü ifade eder. İnsanın; belli bir çağda belli bir sürede eğitim almasını ön görür. Temel eğitim ise, hangi yaşta olursa olsun insanın; örgün ve yaygın eğitim sistemi içinde belli bir düzeyde ve nitelikte eğitim görmesini anlatan bir kavramdır (MEB, 1998:9).

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasasında “İlköğretim her yurttaşın görmesi gereken temel eğitimidir” biçiminde tanımlanmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasasında kullanılan “temel eğitim” kavramı “ilköğretim” olarak değiştirilmiş ve T.C. Anayasasınının 42. maddesinde “ilköğretim; kız, erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır” denilerek herkesin sekiz yıl eğitim almaları zorunlu kılınmıştır (MEB, 1998:10). 4306 sayılı kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması amacıyla “Eğitimde Çağrı Yakalama 2000 Projesi” başlatılmıştır.

Ülkemizde bu güne kadar, eğitim alanında yenileşme ve gelişmeye dönük çeşitli adımlar atılmıştır. Her biri eğitim tarihinin önemli gelişmeleri olmakla birlikte, 18 Ağustos 1997 tarihinde 23084 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 4306 sayılı yasa bu adımların en büyüğü olmuştur. İlköğretim kurumlarının yapısını ve işleyişini değiştiren 4306 sayılı yasada;

1. İlköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluşması, bu okullarda kesintisiz eğitim yapılması ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmesi,
2. 222, 1739 ve 3308 sayılı yasalarda birlikte yada ayrı ayrı geçen “ilkokul” ile “ortaokul” ibarelerinin “ilköğretim okulu” olarak değiştirilmesi,
3. İlköğretimin 6-7-8. sınıf öğrenimini ortaöğretim kurumları bünyesinde yapmakta olan öğrenciler ile çıraklık eğitim merkezlerindeki öğrencilerin eğitimlerini bu kurumlarda tamamlaması ve 1997-1998 öğretim yılı başından itibaren bu sınıflara hiçbir şekilde öğrenci alınmaması,
4. Bazı derslerin öğretimini yabancı dille yapan okulların hazırlık sınıflarında başarılı olan öğrenciler ile 1997-1998 öğretim yılında okumaya hak kazanan öğrencilerin zorunlu eğitimlerini bu okullarda tamamlaması,
5. Milli eğitim sisteminin öğrencilere ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda her bakımdan yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi, bu amaçla ortaöğretim kurumlarına eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıflarının konulabilmesi,

6. İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edebilecek okul ve programlarının hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı ve iş hayatı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek meslek seçiminde doğru karar vermelerine yardımcı olmak üzere rehberlik servisinde gerekli çalışmaların yapılması,
7. İlköğretim okulunu bitirenlerin bir mesleğe hazırlamak amacıyla çıraklık dönemine kadar iş yerlerinde aday çırak olarak eğitilmesi, çırak olabilmek için 14 yaşını doldurması ve en az ilkokul mezunu olması,
8. 8 yıllık ilköğretim giderlerinde kullanılmak üzere 01.09.1997-31.12.2000 tarihleri arasında bazı işlem ve kâğıtlardan eğitime katkı payı alınması (MEB,1998:9-10).

Yeniden yapılandırılan ilköğretim okulları bir yandan öğrenci sayısındaki artış ve buna bağlı olarak ortaya çıkan fiziki kapasite yetersizliği ve diğer taraftan da branş öğretmeni açığı ile karşı karşıya bulunmaktadır. Ayrıca yasa ve yönetmeliklerle getirilen düzenlemelerin uygulanmasında da ciddi anlamda sıkıntılar bulunmaktadır. Örneğin 4306 sayılı kanunla “ilköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır” (Resmi Gazete, Sayı, 23084 s. 3) hükmü getirilmesine rağmen bugün pek çok ilköğretim okulunda rehberlik servisi ve rehber öğretmen bulunmamaktadır.

Sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin uygulanması ile birlikte ortaya çıkan sorunların ve çözüm önerilerinin saptanması ve vakit geçirilmeden çözümlenmesi gerekir. İlköğretim okullarında ortaya çıkan sorunlardan öncelikle öğrenci, öğretmen ve yönetici etkilenmektedir (Gökçe,1998:88). Bundan hareketle 1998’ den itibaren öğretmen yetiştirme programları gözden geçirilerek eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programları yeniden oluşturulmuştur.

Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyine sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni yetiştirmek amacıyla lisans düzeyinde 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir. Buna ek olarak diğer fakültelerde alan eğitimi tamamlayan

mezunlardan öğretmen olmak isteyenler için eğitim fakültesi bünyesinde açılacak tezsiz yüksek lisans programı da oluşturulmuştur (YÖK, 1998).

2.2.8. İlköğretim Okullarının Yeniden Yapılandırılması

Geçtiğimiz yüzyıl sanayi çağı olarak adlandırılmıştır. İşçiliğin, emeğin yoğun olduğu bu yüzyılın gerekleri elbette eğitimi de şekillendirmiş ve ortaya bir eğitim şekli çıkmıştır. 21. yüzyıla ise farklı bir görünümle girilmiş ve sanayinin araçları az gelişmiş ülkelere doğru itilmiş, gelişmiş ülkeler ise ağırlıklı olarak bilgi üretilmesi ve bilginin kullanılması ile ilgilenmeye başlamışlardır. Gelişmiş ve gelişme iddiasında olan ülkeler de, eğitimin tüm araçları ile bu çağı desteklemek durumunda kalmışlardır. Ülkemiz de bu çağa uyum sağlamak için zorunlu eğitim süresini sekiz yıla çıkarmıştır. Aslında gelişmiş ülkelerin zorunlu eğitim süreleri 12 yıl civarındadır. Türkiye'nin de zorunlu eğitimini bu süreye kadar çıkarması lazımdır.

Milli Eğitim kesintisiz zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkarırken aslında çok isabetli bir karar almıştır. İlkokullara ortaokullar dahil edilmiş, ortaokullara ilkokullar dahil edilmiştir. Bu yolla ilköğretimde istihdam edilen öğrenci sayısı önemli oranda artmıştır. Bu arada tam gün olan bazı okullar ikili öğretime geçmek zorunda kalarak önemli bir avantajı kaybetmişlerdir. Halen hem bina, hem donanım hem de öğretmen açığı devam etmektedir.

Milli Eğitimdeki diğer atılım teşebbüsü ise yeni bir eğitim sisteminin hayata geçirilmesidir. Ancak program geliştirmenin bir yazılı bir doküman hazırlama çalışmasından ibaret olmaması gerekmektedir (Varış, 1988:8). Ayrıca uzun yıllar kullanılan tümevarım yöntemini yani harften hareket eden öğretim yönteminden 1970'lerde vazgeçilmiş ve tüm dengelim yöntemini yani cümleden kelimeye, kelimedenden harfe geçerek okuma yazma öğretimine geçilmişti. Bu sistemde öğrencinin okuması daha seri, anlaması daha hızlı iken şimdi eski sisteme dönülmesi anlaşılabilir (Türer, 2006). Öğrenci merkezli eğitim zihinde kalıcılık açısından eski sisteme göre çok daha etkin ve çoklu zeka sistemine uygun olmasına rağmen öğretmenlerin bu sisteme hazırlanmaması sistemden elde edilecek faydanın daha uzun sürede alınmasına sebep olacaktır.

Aslında tüm dengelim ile öğrenci merkezli sistem çok daha iyi uyuşacakken, mevcut sistemin eksik kalmış olması eğitim tarihimize yarım kalmış bir reform

olarak geçecektir. Yine yıllar kaybedildikten sonra geriye dönülecek ama yaz boz tahtasına dönen eğitim sistemimiz zarar görecektir (Varış, 1988:8).

2.3. SINIF ÖĞRETMENLİĞİNDE UZMANLIK ALANLARININ YENİDEN TESPİTİNE İHTİYAÇ DUYULMASI

Bilimdeki gelişmeler ve günlük hayatımıza yansımalar öyle hızlanmıştır ki takibi oldukça zorlaşmıştır. Bu gelişmeler bilgiye ulaşmanın şekli ve araçlarını da değiştirmiştir. Sınıfta kullanılacak araç ve gereçlerde bile önemli değişimler olmaktadır. Bu gelişmelere bağlı olarak bilimsel konuların öğrencilere verilme yaşı da giderek düşmektedir. Bu sebeple sınıf öğretmenliği müfredatına bazı derslerin eklenme ihtiyacının yanında, bazı derslerin içerikleri de detaylanmak zorundadır. Öğretim metotlarının hızlı gelişimi öğretmenleri yeni teknikler kullanmaya zorlamaya başlamıştır.

Bütün bu gelişmeler dört yıllık eğitim alan sınıf öğretmenin müfredattaki tüm derslere hakim olmasını güçleştirmiştir. Örneğin beşinci sınıftaki matematik ile altıncı sınıftaki matematik birbirine yakındır. Beşinci sınıftaki fen bilgisinde geçen fizik, kimya, biyoloji bilgileri, altıncı sınıftaki fizik, kimya ve biyolojiye oldukça yakındır. Bu bir çok ders için de böyledir. İkinci kademedeki öğretmen sadece bir dala yoğunlaşırken sınıf öğretmeni her şeyden anlamak zorundadır. İşte bu sebeple sınıf öğretmenliği 1.2.3. sınıflar ve 4.5. sınıflar için iki uzmanlık alanına ayrılıp fakültenin 3. sınıfından itibaren kendi uzmanlık alanlarına yönelmeleri daha verimli ve bilgili öğretmen yetiştirilmesine yardımcı olacaktır.

Bir süre sonra iletişim araçlarının daha da yaygınlaşmasıyla eğitimin boyutu farklı bir şekilde bürünecektir. Bu sebeple MEB geleceğin eğitim senaryolarının üretilip tartışıldığı bir birim kurmalı ve burada tüm sınırlamaları bir kenara bırakarak yeni sistemler, yeni alanlar ve yeni müfredatlar üretmelidir. Hatta bir e-platformda halka açık olmak üzere yeni fikirler tartışılmalıdır.

2.3.1. İlköğretim Birinci Kademedeki Derslerin Bilgi Alanı ve Öğretim Metotlarında Farklılaşmalar

Son otuz yıldaki bilimsel buluşlar, ondan önceki tüm buluşlara eşittir. Gelecek on beş yıldaki buluşlar ise ondan önceki tüm buluşlara eşit olacaktır. Bu gelişmeler zorunlu olarak derslerin bilgi alanlarını zorlamakta ve derslere o zamana kadar bildiğimizin tersine bilgiler girmektedir. Yakın bir gelecekte pusulamızın

kuzey ucu güneyi, güney ucu kuzeyi gösterecektir. Bu olgunun bilimsel kanıtları çok yeni olarak açıklanmıştır. Canlı kopyalanması ise canlıların üremesi fikrinin temellerini sarsmıştır. Teleportasyon fikrinin denemeleri her an sonuç vermeye yakındır. Bunun canlılara uygulanması belki de çok uzak olmayacaktır. Uzayla ilgili bilgilerimiz her gün değişime uğramakta, küre olduğu düşünülen evrenin düz olduğu ile ilgili bazı ip uçları gelmeye başlamaktadır. Evrenin sınırları ötesiyle ilgili bazı bilgiler alınmaya başlanmıştır. Bildiğimiz zeka kavramı bile eski yerinde değildir. Çoklu zekâ kavramı, zekâ ile ilgili bilgilerimizi değiştirmiştir (Bilim ve Teknik, 2003).

Küçük çocuklar müzik setini, kamerayı, televizyonu, sözlüğü ve hatta bilgisayarı bir telefon olarak cebinde taşıırken, bilgiye ulaşmak için yerleşik kütüphanelere gitme gerekliliği azalmıştır. Öğrenci bazı konularda öğretmenden daha fazla bilgiyi bu cihazlar yoluyla öğrenmektedir. Artık öğretmen girdiği sınıfa daha fazla bilerek, daha donanımlı girmek zorundadır. Televizyondaki belgeseller ve bilimsel kanallar öğrenciye olağanüstü bilgiler sunmakta, kitabındaki veya öğretmenin anlattıkları bazı bilgiler zaman zaman çok zayıf kalmaktadır. Öğretmen öğrenciden gelen bazı soruları cevaplamakta zorluk çekmektedir. Hele teknolojiyle barışık olmayan bir öğretmen özellikle 4. ve 5. sınıflarda hayli zorlanmaktadır.

Bilgi alanları bu kadar genişleyip çeşitlenirken, elbette öğretme ve öğrenme ile ilgili metotlarda sürekli değişmekte ve öğretmenin bir yüksek lisans yapmadan bu metotlardan haberdar olması ve uygulamayı bilmesi gerekmektedir. Halen birinci kademedeki 1-2-3. sınıflarda kullanılan ve kullanılması gereken öğretme metotları ile 4. ve 5. sınıflarda kullanılan öğretme metotları farklı olmak zorundadır. 1-2-3 sınıflarda öğretmenin öğretme yönü bilgi yönünden daha ağır basmaktadır. Öğretmen bu sınıflarda daha korumacı, daha şefkatli olmak zorundadır. 4 ve 5. sınıflarda ise araştırmaya yönelme, yeterli bilgi verme yönü, Türkçe'yi ve matematiği etkin bir şekilde kullandırma yönü ağır basmaktadır.

Yukarıda izah edildiği gibi öğretim metotları öğrencinin yaşı ve sınıfına göre değişmektedir. Ayrıca bilim ve teknolojiye bağlı olarak da yeni öğretim metotları ortaya çıkmakta ve daha etkin öğretmenin yolları sürekli aranmaktadır. Halen literatürde geçen ve kullanılan öğretim metotları şöyle sıralanabilir: Toplu öğretim sistemi ("Toplu tedris"), Decroly Sistemi (İlgi Merkezleri Metodu), Dalton Plânı, Platoon Plânı (Küme Modeli), Winnetka Sistemi,

Proje metodu (Project Method), Jena Plânı, Bir öğretim, Anlatım (Takrir, Sunma) metodu, Soru-cevap metodu, Tartışma metodu, Problem çözme metodu, Gezi-Gözlem metodu, Laboratuvar metodu, Örnek olay metodu, Ev ödevleri metodu, Öğretim teknikleri, Grupla Çalışma Teknikleri, Bireysel Çalışma Yöntemi. (Ergün M. 1997). Eğitim ve öğretimde bu metotların bir veya birkaçı kullanılmalıdır. Ancak seçilecek metot öğrencinin sınıfına ve yaşına uygun olmalıdır.

2.3.2. Bilgi ve Öğretim Metodu Farklılığı Doğrultusunda Sınıf Öğretmenliğinden Uzmanlık Alanı Öğretmenliğine Geçiş

Öğrenciler doğaları gereği büyürken farklı psikolojik merhalelerden geçerler. Olayları ve konuları algılamaları bu psikolojik durumlarına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Çocuklar 8-9 yaşlarına kadar beynin özel bir durumu olan alfa-teta fazındadır. Beynin bu fazında çocuk daha çok bir hayal dünyasındadır. Bu dünyada mutludur ve okul genel olarak bu dünyayı bozan, rahatsız eden bir olgudur. İşte bu noktada kullanılacak öğretim metodu ve öğretmenin tavırları okulu sevdirmeye açısından çok önemlidir. Çocukta bu dönemde somut düşünce hakimdir. Problemleri öğretirken somut düşünceler çerçevesinde öğretim yapılır. Bu yaşlardan sonra beyin beta fazında çalışır ve düşünceler soyutlaşmaya başlamıştır. Böyle bir öğrenciye kullanılacak öğretim metodu tamamıyla farklıdır (Boynton, 2001).

Her öğretim metodu her derse, her konuya, her öğrenci grubuna, her öğretim düzeyine uygun olmayabilir. Değişik durumlarda değişik metotların kullanılması gerekir. Bir öğretim metodunun seçimini etkileyen faktörler şunlardır:

1) Dersin içeriği: Dersin içindeki konuların tabiatı, çoğu kez öğretim metodunun en kuvvetli belirleyicisidir. Fizik-Kimya derslerindeki bazı konular doğrudan laboratuvar çalışması gerektirirken; edebiyat dersinde bazı edebi eserlerin okunup ev ödevi şeklinde hazırlanması, veya bazen eski metinlerin okunup açıklanması gerekebilir. Konu, hangi metotla en iyi şekilde öğretilbilecekse, o metot kullanılmalıdır.

2) Öğrencilerin özellikleri: Öğrencilerin yaş, cinsiyet, yetenek ve ilgileri, hazırbulunuşlukları, motivasyonları, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri, öğrencilerin içinde yetiştikleri çevre v.s. öğretim tekniği seçiminde etkili olabilir. İyi yetişmiş bir öğretmen, sınıftaki öğrencilerin özelliklerine göre, gerektiğinde değişik yöntemleri uygulayabilmelidir. Değişik yaşlarda değişik öğretim teknikleri

kullanılabilir. Eğitim, okul-aile işbirliğinde sürdürülen bir çalışma olduğu için, ailenin ekonomik ve kültürel seviyesi de farklı öğretim tekniklerini kullanmayı gerektirebilir. Öğrencilerin özellikleri dikkate alınmadan yapılan ders, havaya anlatılan bir ders, karanlığa atılan bir taş gibidir.

3) Öğretmenin özellikleri: Ders metodunu öğretmen seçtiği için, bu seçimde onun özelliklerinin de etkili olacağı son derece açıktır. Değişik öğretmen tipleri vardır: teorik tip, dindar tip, ekonomik tip, politik tip, estetik tip v.s. Her tipin değişik yaklaşım ve davranışları, değişik metotları olabilir. Ayrıca öğretmenin yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu okul, kıdemi, o günkü motivasyonu ve psikolojik durumu da öğretim metodu seçimini etkilemektedir. Meselâ, fen derslerinde laboratuvar kullanma ile öğretmenin yetişme biçimi, yani mezun olduğu okul arasında bir ilişki vardır. Derslerinde soru sorulmasına hiç izin vermeyen, hiç tartışma ortamı açmayan öğretmenlerde de, bu durum çeşitli etmenlerden kaynaklanabilir.

Bir derste öğretmenin seçtiği metot kadar, uygulayacağı strateji ve öğretilecek konu ile öğrenci arasında nerede durması gerektiği konusu da önemlidir. Bu konuda değişik yaklaşım ve uygulamalar vardır; bunlardan en idealinin hangisi olduğu konusu, öğrencinin yaşına, öğrenilecek konunun özelliklerine göre değişir.

4) Öğretim araç-gereçlerinin durumu: Okulda ders araçlarının olup olmaması da öğretim metodu seçimini etkiler. Bilgisayar, tepegöz, slayt projeksiyon, epidiyoskop, laboratuvar, TV-video, iyi bir kütüphane gibi -bir öğretim için çok gerekli olan- dersin esas araç-gereçlerinin veya yardımcı aletlerin olup olmaması derste metot seçimini etkiler. Hattâ bina, sınıf, ışık, sıcaklık gibi faktörler de ders metodu seçiminde etkilidir. Resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerin özel ortam ve araçlara ihtiyacı vardır. Eğer bunlar sağlanmazsa, ders metodunda önemli değişiklikler yapmak gerekir (Ergün ve Özdaş, 1997:11-39).

Yukarıdaki açıklamaların ışığında farklı yaş grubundaki öğrencilere ve farklı derslerde farklı tekniklerle öğretim yapılmalıdır. Elbette bu metotlar öğretmenin aldığı eğitim sırasında, öğretmene öğretilmeli ve pratiği yaptırılmalıdır. Eğer sınıf öğretmenliğinde bir uzmanlaşmaya gidilirse, gerek lisans düzeyinde, gerekse düzenlenecek anlamlı Hizmet İçi Eğitim kurslarıyla her uzmanlık alanına yönelik öğretim metotları daha detaylı bir şekilde öğretilir ve öğretmenin sınıftaki verimliliği arttırılabilir. Her eğitim-öğretim yılı sonunda da yapılan uygulamaların olumlu ve

olumsuz yönleri önce okullar bünyesinde sonra da İl İlî Eğitim Müdürlükleri ve Bakanlık bazında değerlendirilerek bir sonraki yıla yönelik çalışmalar geliştirilebilir.

2.4. ÖĞRETMENLERİN KENDİLERİNİ MESLEKİ AÇIDAN GELİŞTİRMELERİ

Mevcut bilgi birikiminin katlanarak arttığı günümüzde, bireylerin, bilgi ve teknolojideki gelişmelere bağlı olarak toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısında meydana gelen değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri ancak, yaşam boyu eğitim görmeleri ile mümkündür. Bu amaçla MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı hizmet içi eğitim kursları düzenleyerek her yıl yüz binlerce öğretmeni kurstan geçirmektedir. Ancak bu kursların ne kadar yararlı olduğu tartışmalıdır. Aslında bu kurslar bir çalıştay havasında geçmelidir. Aksi takdirde beklenen yarar sağlanamaz. Öğretmenlerin bu tür kursların yanında, kendilerini geliştirmek için daha ciddi kurslara da gitmesi lazımdır. Her öğretmenin evinde mutlaka bilgisayar ve internet bulunmalıdır.

Üniversitelerde verilen bazı konferans ve seminerler de eğiticilik açısından faydalıdır. Bazı yüksek lisans derslerine özel öğrenci olarak devam etmek de bilgilerin tazelenmesi ve yeni kaynaklara erişme açısından kullanılabilir. Ayrıca yabancı dil kursları da internetten maksimum faydayı elde etmek açısından önemlidir. Her öğretmen evinde kapsamlı bir ansiklopediyi ve hatırı sayılır bir kütüphaneyi bulundurmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığının, öğretmenlikte kariyer basamakları oluşturulması ile ilgili bir dizi çalışma sonucu yürürlüğe giren 5204 sayılı kanunu, 8 Temmuz 2004 tarih ve 25516 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanmıştır. Bu kanun ve içerdiği maddeler aşağıda gösterilmiştir:

Kanun No. 5204 Kabul Tarihi : 30.6.2004

Madde 1- 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43 üncü maddesinin sonuna aşağıdaki fıkralar eklenmiştir:

"Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanlar mesleğe öğretmen olarak atanır.

Kariyer basamaklarında yükselmede kıdem, eğitim (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim), etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş

başarımı) puanları ile sınav sonuçları esas alınır. Değerlendirme 100 tam puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 10'unu kıdem, % 20'sini eğitim, % 10'unu etkinlikler, % 10'unu sicil (iş başarımı) ve % 50'sini de sınav puanı oluşturur.

Kariyer basamaklarında yükselecekler değerlendirme puanlarına göre başarı sıralamasına alınır. Değerlendirmeye alınmak için sınav tam puanının en az % 60'ını almış olmak şartı aranır.

Sınav yılda bir defa olmak üzere ÖSYM'ce yapılır.

Alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlamış öğretmenlerden uzman öğretmenlik, doktora öğrenimini tamamlamış olan öğretmenlerden ise başöğretmenlik için sınav şartı aranmaz. Bu durumda olan öğretmenler kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) ölçütlerine göre değerlendirilir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükseleceklerin gireceği sınav, sınava katılacaklarda aranacak en az çalışma süresi, hizmet içi eğitim veya lisansüstü eğitim nitelikleri, her bir değerlendirme ölçütüne ilişkin hususlar ve puan değerleri, alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans veya doktora öğrenimini tamamlamış olanlardan uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik için aranacak kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) şartları ve puan değerleri, branşlar temelindeki uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sayıları, yükselmeye ilişkin usul ve esaslar ile diğer hususlar Maliye Bakanlığı ve Devlet Personel Başkanlığının uygun görüşleri alınarak Millî Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.

Toplam serbest öğretmen kadro sayısı içinde, başöğretmen oranı % 10, uzman öğretmen oranı % 20'dir. Bakanlar Kurulu bu oranları bir katına kadar yükseltmeye yetkilidir."

Madde 2- 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 152 nci maddesinin "II- Tazminatlar" kısmının "B- Eğitim, Öğretim Tazminatı" bölümünün birinci fıkrasından sonra gelmek üzere aşağıdaki fıkra eklenmiştir.

"Birinci fıkrada sayılanlardan ayrıca;

- a) Başöğretmen unvanını kazanmış olanlara % 40'ına,
- b) Uzman öğretmen unvanını kazanmış olanlara % 20'sine,"

Madde 3- Bu Kanunun 2 nci maddesi 1/1/2005 tarihinde, diğer maddeleri ise yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Madde 4- Bu Kanun hükümlerini Bakanlar Kurulu yürütür (<http://oyegm.meb.gov.tr/mevzuat/kanun5204.htm>).

Öğretmenlerin mesleklerinde yaptıkları her çeşit (bilimsel, kültürel, sanatsal, sportif) etkinlik, katıldıkları hizmet içi eğitimler, aldıkları ödüller belgelendirmek suretiyle artık kendileri için kariyer basamaklarında yükselmede geçerli birer araç olacaktır. İlki 2005-Kasım ayında yapılan Öğretmenlikte Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı yılda bir kez olmak üzere her yıl yapılacaktır. Uzman öğretmen ünvanı almış bir öğretmen en az yedi yıl sonra başöğretmenlik sınavına girebilecektir. Yeni yürürlüğe giren bu uygulamayla öğretmenlikte kendini mesleki açıdan geliştirmeye yönelik faaliyetler de belki farklı bir boyut kazanacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmanın gerçekleşmesinde tarama niteliğinde bir model kullanılmıştır. Bu model çerçevesinde, “İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin ‘1-2-3. Sınıf Öğretmenliği’ ve ‘4-5. Sınıf Öğretmenliği’ Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesi Konusunda Yönetici ve Sınıf Öğretmeni Görüşleri”ni ölçen bir alan taraması anketi, Gaziantep ilindeki Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerindeki özel ve resmî ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bilgilere dayalı olarak durum betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve geliştirilecek öneriler ışığında “İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin ‘1-2-3. Sınıf Öğretmenliği’ ve ‘4-5. Sınıf Öğretmenliği’ Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesi”ne ilişkin yönetici ve sınıf öğretmenlerinin ortak görüşleri ve beklentilerinin neler olduğu açıklanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı, araştırmacı tarafından araştırmaya katılan deneklerin görüş ve beklentilerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçme aracı hazırlanırken araştırma konusuyla bağlantılı olabilecek anketler, makaleler, kitaplar, tezler incelenmiştir. Hazırlanan ölçme aracı, danışman öğretim üyesinin de görüşleri ve düzeltmeleriyle son halini almıştır.

Ölçme aracının örnekleme uygulanmasından sonra elde edilen veriler kayda alınmış ve seçenekli sorular ve cevapları SPSS 10.0 paket programı kullanılarak önce veriler girilmiş, sonra Cross Tabulation (Çapraz Kontrol) ve yüzdeler ve frekans dağılımları, pasta grafikleri SPSS paket programında analiz edilmiştir.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

3.2.1. Evrenin Sınırları

Araştırmanın evrenini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde bulunan özel ve resmî ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma evreninde Şahinbey ilçe merkezinde 79 resmî, 6 özel ilköğretim okulu ve Şehitkâmil ilçe merkezinde 69 resmî, 4 özel ilköğretim okulu olmak üzere toplam 158 okul bulunmaktadır.

Evrendeki ilköğretim okullarındaki mevcut sınıf öğretmeni sayıları: Şahinbey ilçe merkezinde 1939 ve Şehitkâmil ilçe merkezinde 1479 olmak üzere toplam 3418'dir.

3.2.2. Örneklemin Oluşturulması

Araştırmanın örneklemini, ilçe merkezlerindeki her eğitim bölgesinden en az bir okul olmak üzere rasgele ve evrendeki öğretmenlerin en az %10'unu temsil edecek şekilde seçilmiştir ve toplamda 420 deneğe uygulanmış, bu anketlerden 393 adedi araştırmacıya ulaşmıştır. Anketler Gaziantep Valiliği onaylı 'Anket Uygulama İzin Belgesi' (bkz. EK B) gösterilerek her ilköğretim okulundaki ilgili yöneticiye teslim edilmiş ve tamamlanan anketler toplu olarak aynı kişiden alınmıştır. Her okulu temsil etmek üzere 10 sınıf öğretmeni ve iki yönetici görüşü alınmaya çalışılmıştır.

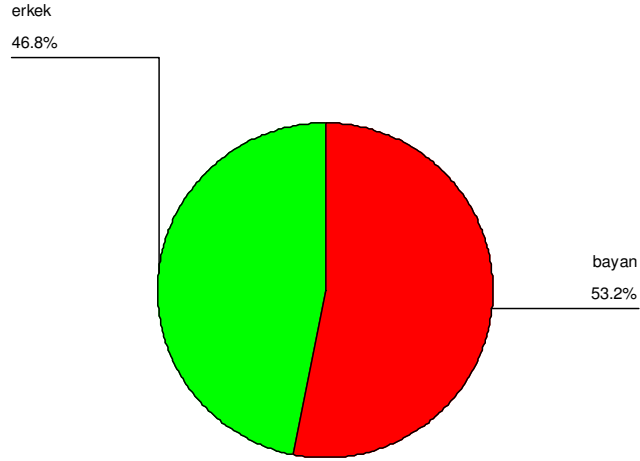
Ek D ve Ek E'deki tablolar, örneklemdaki okulların Eğitim Bölgelerine göre dağılımı (Ek D) ve her okuldaki anket uygulanan yönetici ve sınıf öğretmenleri sayıları ile dağıtılan ve geri dönen anket sayıları (Ek E) hakkında bilgi vermektedir. Anket dağıtımında her okulu temsil etmek üzere 10 sınıf öğretmeni ve iki yönetici görüşü alınmaya çalışılmıştır. Dağıtılan anketlerin küçük bir kısmı (27 adet) araştırmacıya ulaşmamıştır. Dağıtılan anket sayısına (420) oranla dönen anket sayısının (393) yüzdesi %93.6'dır. Bu sayı da örneklem için yeterli bulunmuştur.

Betimsel değişkenlerin (cinsiyet, görev, kıdem, mezuniyet, sınıf öğretmenin okutmakta olduğu sınıf düzeyi) örneklemdaki dağılımları aşağıda tablo ve pasta grafikleri halinde gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Sayısı	Yüzdesi
Bayan	209	53.2
Erkek	184	46.8
Toplam	393	100.0

CINSİYET

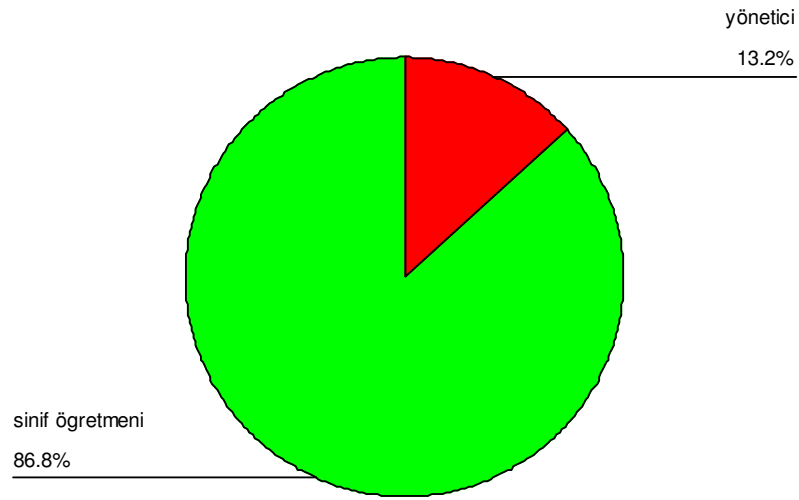


Şekil 3.1. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 3.2. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Görevlerine Göre Dağılımı

	Sayısı	Yüzdesi
Yönetici	52	13.2
Sınıf Öğretmeni	341	86.8
Toplam	393	100.0

GÖREV

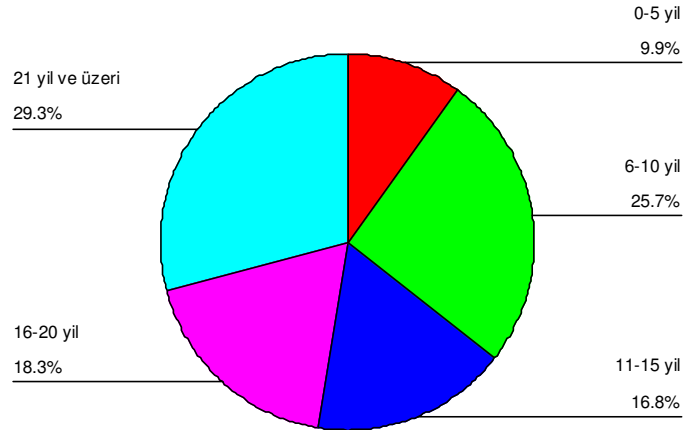


Şekil 3.2. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Görevlerine Göre Dağılımı

Tablo 3.3. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine (Kıdem) Göre Dağılımı

	Sayısı	Yüzdesi
0-5 yıl	39	9.9
6-10 yıl	101	25.7
11-15 yıl	66	16.8
16-20 yıl	72	18.3
21 yıl ve üzeri	115	29.3
Toplam	393	100.0

KIDEM

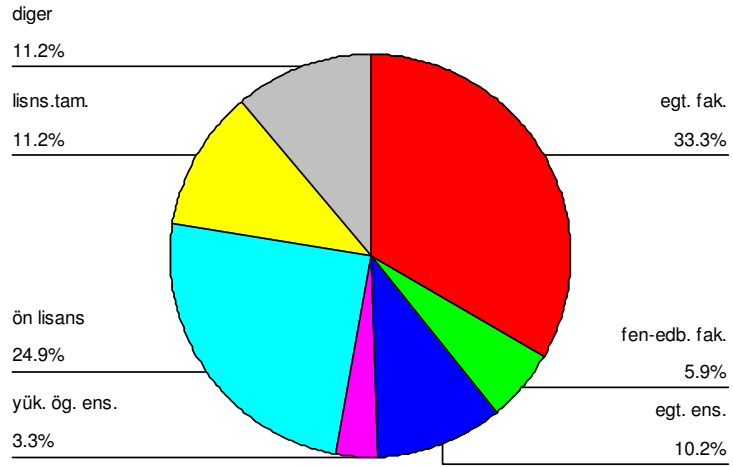


Şekil 3.3. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine (Kıdem) Göre Dağılımı

Tablo 3.4. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

	Sayısı	Yüzdesi
Eğitim Fakültesi	131	33.3
Fen-Edebiyat Fakültesi	23	5.9
Eğitim Enstitüsü	40	10.2
Yüksek Öğretmen Okulu	13	3.3
Ön Lisans	98	24.9
Lisans Tamamlama	44	11.2
Diğer	44	11.2
Toplam	393	100.0

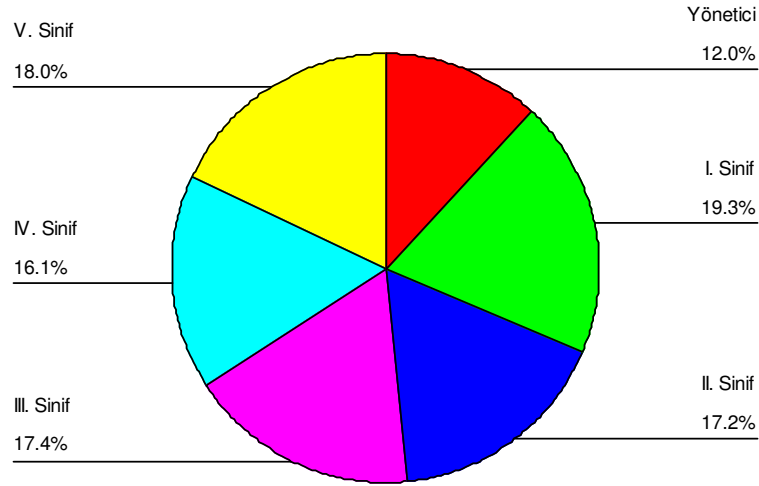
MEZUN



Şekil 3.4. Örneklemdaki Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Tablo 3.5. Örneklemdaki Sınıf Öğretmenlerinin Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Sayısı	Yüzdesi
1. Sınıf	71	18.1
2. Sınıf	66	16.8
3. Sınıf	69	17.6
4. Sınıf	68	17.3
5. Sınıf	66	16.8
Toplam Öğretmen	341	86.8
Yönetici	52	13.2
Toplam	393	100.0



Şekil 3.5. Örneklemdaki Sınıf Öğretmenlerinin Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak alan taraması niteliğinde bir anket kullanılmıştır. Ankette yer alan çoktan seçmeli soruların yanında araştırmanın bazı alt problemlerine cevaplar oluşturması amacıyla katılımcının görüş ve yorumlarının kullanılabilceği açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Bir dizi çalışmadan sonra son şekline getirilen anket çoğaltılmış ve denek gruplarına uygulanmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan “İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin ‘1-2-3. Sınıf Öğretmenliği’ ve ‘4-5. Sınıf Öğretmenliği’ Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesi Konusunda Yönetici ve Sınıf Öğretmeni Görüşleri” anketi, 5 betimsel değişkeni ölçen A Bölümü ve Gaziantep ili merkez ilçelerinden örneklem olarak seçilen özel ve resmî ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin beklenti, yorum ve algılarını ölçen 16 maddelik B Bölümünden oluşmaktadır.

A Bölümünde araştırmaya katılan yönetici ve sınıf öğretmenlerine ilişkin bağımsız değişkenler; B Bölümünde ise araştırmaya katılan yönetici ve sınıf öğretmenlerine sorulan açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARACI GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİĞİ

“İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin ‘1-2-3. Sınıf Öğretmenliği’ ve ‘4-5. Sınıf Öğretmenliği’ Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesi Konusunda Yönetici ve Sınıf Öğretmeni Görüşleri” anketi, araştırmacı tarafından ön çalışma olarak hazırlanmış, tez danışmanı Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN’ın öneri ve yönlendirmeleri ile ilk uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesinde önce anket ile bir pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonrasında soru ve cevaplar gözden geçirilmiş; bazı sorular iptal edilmiş, bazı sorularda ifadeler düzeltilmiş, geçerlilik-güvenirlik araştırmasında danışman öğretim üyesinin de görüşleri alınarak anket son halini almıştır. Ankette hem açık uçlu hem de seçenekli sorular bulunduğu için güvenilirlik alınmamıştır. Geçerliliği ise tez danışmanı ve öğretim üyelerince yeterli bulunmuştur. Bu çalışma sonrasında anket örnekleme uygulanmıştır.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ

Anketler Gaziantep Valiliği onaylı ‘Anket Uygulama İzin Belgesi’ gösterilerek yapılmıştır. Her ilköğretim okulundaki ilgili yöneticiyle görüşülüp gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra okuldaki her sınıf grubundan (her zümreden) ikişer sınıf öğretmeni ve en az bir yöneticiye uygulanması için yöneticiye teslim edilmiş ve daha sonra belirlenen tarihlerde toplanmıştır.

Toplanan anketlere sıra numarası verilerek analiz etmek için SPSS 10.0 paket programına veriler sırayla girilmiştir. Araştırma için toplam 420 adet anket dağıtılmış, bunlardan 393 adedinin geri dönüşü sağlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi geri dönen 393 anket üzerinden yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın problem cümlesi, “İlköğretimin 1-2-3. sınıflarının sınıf öğretmenliği ile 4-5. sınıf öğretmenliğinin uzmanlık alanlarına dönüştürülmesi gerekli midir?” şeklinde belirlenmişti. Bu probleme aşağıdaki alt başlıklarda belirtilen alt problemlere dayalı olarak cevap aranmıştır.

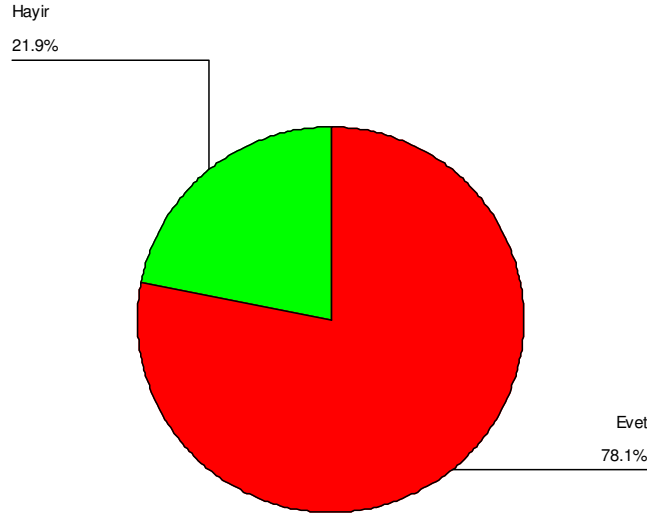
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, “İlköğretimin 1-2 ve 3. sınıf öğretmenliği ile 4. ve 5. sınıf öğretmenliği olarak iki uzmanlık alanına dönüştürülmesine ilişkin yönetici ve sınıf öğretmeni görüşleri nasıldır?” idi. Bu dönüşüm önerisine ait aşağıdaki tablo 4.1 ile öncelikle araştırmaya katılan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin bakış açıları incelenmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin “Sınıf Öğretmenliğinin Uzmanlık Alanlarına Ayrılması” Önerisine İlişkin Bakış Açıları ve Yüzdeler Dağılımı

Bakış Açısı ve Yüzdeler Dağılımı Görev	Evet		Hayır	Toplam	
	N	%	N	N	%
Yönetici	N	45	7	52	
	%	86,6	13,4		100
Sınıf Öğretmeni	N	262	79	341	
	%	76,9	23,1		100
Toplam	N	307	86	393	
	%	78,1	21,9		100

İlköğretimin 1-2 ve 3. sınıf öğretmenliği ile 4. ve 5. sınıf öğretmenliği olarak iki uzmanlık alanına dönüştürülmesi düşünüldüğünde, Şekil 4.1’de görüldüğü üzere ankete katılanların % 78.1’i “Evet”, % 21.9’u “Hayır” görüşünü paylaşmışlardır. Tablo 4.1’de araştırmaya katılanlardan toplamda 307 kişi “Evet”; 86 kişi ise “Hayır” demiştir. Sınıf öğretmenliğinin 1-2-3. sınıf ve 4-5. sınıf öğretmenliğinde uzmanlık alanlarına dönüştürülmesi düşüncesine “Evet” ve “Hayır” oylarının yönetici ve sınıf öğretmenleri arasındaki dağılımı da bu tabloda görülmektedir. Örneklemdeki deneklerin %86.8’i öğretmenlerden, %13.2’si de yöneticilerden oluşmuştur (bkz. Tablo 3.2 ve Şekil 3.2). Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere bu değişim önerisine yöneticilerin kendi içlerinde olumlu bakış yüzdesi, öğretmenlerinkinden daha yüksektir. Öğretmenlerin kendi içlerinde olumsuz bakış yüzdelerinin yüksek çıkması hem daha önce böyle bir uygulama yaşamamış olmalarından hem de meslekî açıdan prestij kaybedebilecekleri endişesinden kaynaklanıyor olabilir. Değişim önerisine olumlu ve olumsuz bakış açılarının gerekçeleri ve yüzdeler dağılımı “İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum” başlığı altında incelenmiştir.



Şekil 4.1- “Sınıf Öğretmenliğinin Uzmanlık Alanlarına Ayrılması” Önerisine İlişkin Araştırmaya Katılan Deneklerin Bakış Açıları ve Yüzdelerik Dağılımı

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretimin 1- 2- 3. sınıf öğretmenliği ile 4- 5. sınıf öğretmenliği olarak iki uzmanlık alanına dönüştürülmesi düşünüldüğünde yönetici ve sınıf öğretmenlerinin olumlu veya olumsuz görüşlerine ilişkin gerekçeleri nelerdir?” şeklinde belirlenmişti.

Tablo 4.2 ve Tablo 4.3, yönetici ve sınıf öğretmenlerinin anketteki birinci soru olan “İlköğretimde sınıf öğretmenliğinin ‘1-2-3. Sınıf Öğretmenliği’ ve ‘4-5. Sınıf Öğretmenliği’ olarak iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesi sizce uygun olur mu?” sorusuna “Evet” veya “Hayır” demelerinin gerekçelerini frekans ve yüzdelerik dağılım şeklinde göstermektedir. Denekler birden fazla gerekçe gösterdikleri için örneklem sayısı ile gerekçelerin frekansları toplamı arasında bir tutarlılık aranmamıştır.

Tablo 4.2. İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin ‘1-2-3. Sınıf Öğretmenliği’ ve ‘4-5. Sınıf Öğretmenliği’ Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine ‘Evet’ Cevabı Verenlerin Gerekçeleri ve Yüzdeleri Dağılımı

Sıra No	İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin ‘1-2-3. Sınıf Öğretmenliği’ ve ‘4-5. Sınıf Öğretmenliği’ Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine ‘Evet’ Gerekçeleri	Frekans Dağılımı	Yüzdesi %
1	Eğitim ve öğretimin kalitesi artar, çünkü öğretmenin başarısı artar, dolayısıyla öğrencilerin ve sınıfın başarısı da yükselir.	146	15.8
2	Çünkü, 1, 2 ve 3. sınıflar okuma-yazma, anlama, dört işlem üzerine ve somut düşünmenin hakim olduğu sınıflar iken; 4. ve 5. sınıflarda ise bunlara ek olarak daha branşlaşmış, bilgiye dayalı konular hakimdir.	123	13.3
3	Görülen aksaklıkları kısa bir dönemde giderme şansı artacağından tecrübesi artar; eğitim ve öğretimde daha pratikleşir; seviyeye uygun eğitim-öğretim yapar.	120	13.0
4	Öğretmenler sürekli aynı grup sınıflara ders verirlerse o sınıfların davranış ve kazanımlarını öğrenciye kazandırmada daha deneyimli olurlar.	85	9.2
5	Öğretmenin derse hazırlanması kolaylaşır, yükü hafifler; çünkü her sınıfın derslerini bilmek, hazırlanmak ve uygulamak ağır bir yük getirir.	75	8.1
6	Öğretmen daha hevesle çalışacağından iş memnuniyeti sağlanır; dolayısıyla verimliliği artar.	53	5.7
7	Özellikle 5. sınıftan 1. sınıfa dönmede yaşanan zorluklar azalır; çünkü her sınıfı beş yılda bir okutmak yerine en fazla üç yılda bir okutma imkânı olur.	51	5.5
8	Öğretmenin rehberlik yönü daha kolay ortaya çıkar; uzmanı olduğu sınıf grubu öğrencilere pedagojik açıdan daha faydalı olur.	41	4.4
9	II. kademeye (6,7,8. sınıflara) öğrenciyi hazırlama açısından daha uygun olur.	33	3.6
10	Öğretmen uzmanı olduğu sınıflarla ilgili bolca kaynak toplar, materyal oluşturur ve arşivleme imkânı bulur.	34	3.7
11	Öğrencinin tek öğretmene bağımlılığı azalır; farklılıklara alışır.	23	2.4
12	Hatta 1. sınıf öğretmenliği ayrıca bir uzmanlık alanı olmalıdır.	21	2.3
13	1,2,3. sınıflardaki temel eğitimde zorlanma uzmanlaşma olunca azalabilir.	20	2.2
14	Beceri derslerinde (görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, sanat etkinliği) öğrenciye daha faydalı olunur; yetenekleri değerlendirilir.	29	3.1
15	Sınıf öğretmenliğinde iki ayrı alanda uzmanlaşma sağlanmış olur.	17	1.8
16	Hatta 4. 5. sınıflara branş öğretmenleri girmelidir.	31	3.4
17	Mevcut öğretmenlere “1. 2. 3. ve 4. 5. Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlık” adı altında yeterli bir HİE kursu düzenlenmeli ve uzmanlık o şekilde alınmalıdır.	13	1.4
18	Eğitim fakültelerindeki lisans eğitimleri de “1. 2. 3. ve 4. 5. Sınıf Öğretmenliği” şeklinde olmalıdır.	10	1.1
	TOPLAM	925	100

Tablo 4.2 incelendiğinde deneklerin dönüşüm önerisine “Evet” gerekçelerinin en fazla frekans yığılımı olduğu gerekçe, **“Eğitim ve öğretimin kalitesi artar, çünkü öğretmenin başarısı artar, dolayısıyla öğrencilerin ve sınıfın başarısı da yükselir.”** gerekçesidir. Bu yığılımın yüzdesi %15.8’dir. Bu gerekçeyi takiben “Evet” oyuna en çok gerekçe olarak gösterilen diğer iki gerekçe ise sırasıyla “Çünkü, 1, 2 ve 3. sınıflar okuma-yazma, anlama, dört işlem üzerine ve somut düşünmenin hakim olduğu sınıflar iken; 4. ve 5. sınıflarda ise bunlara ek olarak daha branşlaşmış, bilgiye dayalı konular hakimdir.” gerekçesi ile “Görülen aksaklıkları kısa bir dönemde giderme şansı artacağından tecrübesi artar; eğitim ve öğretimde daha pratikleşir; seviyeye uygun eğitim-öğretim yapar.” gerekçesidir.

Tablo 4.2’de sayılan gerekçelerin hepsi kayda değer olmakla birlikte yukarıdaki paragrafta sayılan gerekçelerin yanında öğretmenin uzmanı olduğu sınıflar grubundaki dersler konusunda daha donanımlı olacağından öğrencileri o derslerin davranışlarını kazandırmada daha deneyimli olacağı; dersleri sunuma hazırlaması açısından daha az ders grubuna hakim olacağından yükünün azalacağı; kendi seçtiği uzmanlık alanında daha hevesle çalışacağından iş memnuniyeti ve dolayısıyla verimliliğinin artacağı gerekçeleri de tabloda ağırlıklı olarak yer almaktadır. Bu gerekçeler de hesaba katıldığında sonuçta eğitim-öğretimin kalitesinin artabileceği, dolayısıyla ülke için de daha faydalı olacağı görüşü ağır basmaktadır. Deneklerin belirttikleri bu gerekçelerinin arkasında manevî açıdan eğitim-öğretimde olumlu yönde yol kat ettiklerini görmeleriyle onların motivasyonunu daha da arttıracak düşüncesi yer alıyor olabilir. Ayrıca gerekçelerde de belirtildiği gibi uzmanlık alanları oluşturulduğunda öğretmenin dersle ilgili kaynak oluşturması, arşivlemesi de daha düzenli olacağı, buna bağlı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha planlı ve etkili olacağı düşünceleri de gerekçelerde ağırlıklı olarak yer almaktadır.

Tablo 4.2’de frekansı çok olmamakla birlikte gerekçelerde öneri niteliğinde yer alan maddelerden birisi 1. sınıf öğretmenliğinin ayrıca bir uzmanlık alanına dönüştürülerek uzmanlık gruplarını üçe çıkarmaya yöneliktir. Diğerleri de mevcut öğretmenlere “1-2-3. ve 4-5. Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlık” adı altında yeterli bir HİE kursu düzenlenmesi ve uzmanlığın o şekilde alınmasına yöneliktir. Sonuncusu ise uzmanlık alanı ayırımının eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde temelden

verilmesi şeklindedir. Bu öneriler de bilimsel çalışmalarda ayrı ayrı incelenebilecek ve araştırma yapılabilecek niteliktedir.

Tablo 4.3, araştırmaya katılan deneklerin İlköğretimde sınıf öğretmenliğinin ‘1-2-3. Sınıf Öğretmenliği’ ve ‘4-5. Sınıf Öğretmenliği’ olarak iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesine ‘Hayır’ gerekçelerinin yer aldığı ve bu gerekçelerin frekans dağılımı ve yüzdelerini göstermektedir.

Tablo 4.3. İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin ‘1-2-3. Sınıf Öğretmenliği’ ve ‘4-5. Sınıf Öğretmenliği’ Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine ‘Hayır’ Gerekçeleri

Sıra No	İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin ‘1-2-3. Sınıf Öğretmenliği’ ve ‘4-5. Sınıf Öğretmenliği’ Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine ‘Hayır’ Gerekçeleri	Frekans Dağılım	Yüzdesi %
1	Sınıf öğretmenliği bütünüyle zaten bir uzmanlık alanıdır; bir bütündür ve tüm öğretmenler 1, 2, 3, 4, 5. sınıfları okutacak kapasitededir.	44	29.1
2	Öğrencinin eğitimi açısından beş yıl bir öğretmen için ancak yeterlidir.	19	12.6
3	Öğrenci psikolojisini olumsuz etkiler.	14	9.3
4	Öğretmenin ufkunu ve alanını daraltır, öğretmen monotonlaşır.	9	6.0
5	Öğretmenin öğrenciye, öğrencinin de öğretmene alışması güç ve zaman alıcı olur.	8	5.3
6	Öğretmenin öğrencisinin ders ve sosyal etkinliklerdeki durumunu takibi zorlaşır.	6	3.9
7	1’den 5. sınıflara değin öğrenci gelişiminde bir farklılık yoktur.	5	3.3
8	Öğretmen her sınıfta sınıf öğretmeni olarak kendini yenileyebilir, geliştirebilir.	5	3.3
9	Öğretmenler arasında gruplaşma, ayrışma olur.	8	5.4
10	Uzmanlaşma olacaksa her öğretmen uzmanlıkta sadece tek sınıfı okutmalıdır.	6	3.9
11	İki ayrı uzmanlık önerisi yerine ‘1. sınıf’, ‘2-3. sınıf’ ve ‘4-5. sınıf’ şeklinde üç ayrı uzmanlık alanı daha uygun olurdu.	3	2.0
12	Bu bir hükümet politikası gibi geliyor; eğitimin daha önemli bir sorunu yok mu?	2	1.4
13	Öğretmenlikte uzmanlaşma yerine görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, bilgisayar ve yabancı dil gibi derslerdeki eksiklikler HİE ile giderilebilir.	3	2.0
14	Böyle bir konuda uygulanmış örneklerinin bilinmemesi yüzünden böyle bir uygulamaya ‘Hayır’!	6	3.9
15	Tayin ve atamalarda zorluklar yaşanır.	1	0.7
16	Genel kültür anlamında öğretmeni köreltme endişesiyle 1, 2, 3. sınıf öğretmenliğine talep az olur.	1	0.7
17	MEB bu bağlamda üniversite reformu yapmalı: Eğitim fakültelerinde yetiştirilen sınıf öğretmenlerinin daha donanımlı (bilgisayar, yabancı dil...) yetiştirilmesi gerekir.	1	0.7
18	Müzik, beden eğitimi yabancı dil, görsel sanatlar gibi derslere branş öğretmeni girmeli.	1	0.7
	TOPLAM	151	100

Dikkatle incelenirse yukarıdaki tablodaki gerekçelerin frekansları çok olmamakla birlikte dönüşüm önerisine hayır gerekçeleri yine de içerik açısından kayda değerdir. Tabloda en fazla frekans yığılmasının olduğu gerekçe, **“Sınıf öğretmenliği bütünüyle zaten bir uzmanlık alanıdır; bir bütündür ve tüm öğretmenler 1, 2, 3, 4, 5. sınıfları okutacak kapasitededir.”** gerekçesidir. Oysa ki bu görüş tamamen yanlış olmamakla birlikte sınıf öğretmenlerinin daha iyi eğitim-öğretim verdikleri, dolayısıyla daha başarılı oldukları sınıfların olduğu da bir gerçektir. Bu dönüşüme “Hayır” görüşünün arkasında meslekî açıdan prestij kaybetme endişesi yatıyor olabilir. Çünkü bu öğretmenler sınıf öğretmenliği eğitimlerini 1-2-3-4-5. sınıflara yönelik almışlardır. Ayrıca “Hayır” gerekçelerinin içinde yer alan “Öğrencinin eğitimi açısından beş yıl bir öğretmen için ancak yeterlidir.” ifadesi ile “Öğrenci psikolojisini olumsuz etkiler.” ifadeleri, frekansların yüzdelik dağılımında ilk sıralarda yer almıştır. Bunun yanında öğretmenlikte ayrışmadan dolayı “Hayır” gerekçelerinden olan “Öğretmenin öğrenciye, öğrencinin de öğretmene alışması güç ve zaman alıcı olur.” ifadesi aynı zamanda anketteki sorulardan değişimin öğrenci ve öğretmenler açısından olumsuz yönlerine ilişkin 11. ve 12. sorularına elde edilen bulgularda da yer almıştır (bkz. EK F. Tablo 8 ve Tablo 10). Tablo 4.3 incelendiğinde **“Öğretmenin ufkunu ve alanını daraltır, öğretmen monotonlaşır.”** ifadesi de dönüşüme “Hayır” gerekçelerinden önemli sayılabilecek ve başka bilimsel çalışmalarda araştırılabilecek konulardan birisi olabilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenleri mevcut eğitim-öğretim sisteminde öğrencilerini 1. sınıftan 5. sınıfın sonuna kadar okutup tekrar 1. sınıf öğretmenliğine dönmekten memnunlar mı?” şeklinde ifade edilmişti. Bu problemin bulgusu, tarama anketinin 7. sorusuna (bkz. EK C, 7. soru) yanıtlarından verilen yanıtlardan yola çıkılarak SPSS programından elde edilen tablo ile aşağıda gösterilmiştir. Tablo 4.4, araştırmaya katılan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin anketteki 7. soru olan “İlköğretimde birinci kademe beş sınıf (1, 2, 3, 4, 5) olduğuna göre, beşinci sınıftan sonra sınıf öğretmenin tekrar birinci sınıfa dönmesi sizce uygun mudur?” sorusuna verdikleri yanıtların toplamda, yönetici ve sınıf öğretmeni bazında frekans ve yüzdelik dağılımı hakkında fikir vermektedir.

Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mevcut Eğitim-Öğretim Sisteminde Öğrencilerini 1. Sınıftan 5. Sınıfın Sonuna Kadar Okutup Tekrar 1. Sınıf Öğretmenliğine Dönmelerinin Uygun Olup Olmadığına İlişkin Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Yüzdeler Dağılımı

Bakış Açısı ve Yüzdeler Dağılımı			Uygundur	Uygun Değildir	Toplam	
					N	%
Görev	Yönetici	N	7	45	52	
		%	13.5	86.5		100
Görev	Sınıf Öğretmeni	N	109	232	341	
		%	31.9	68.1		100
Görev	Toplam	N	116	277	393	
		%	29.5	70.5		100

Araştırmaya katılan denekler, Tablo 4.4'ten anlaşıldığı üzere 5. sınıftan okuttuktan sonra 1. sınıf öğretmenliğine dönmeyi hem toplamda hem de sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri bazında uygun görmemektedirler. Ancak yöneticilerde uygun bulmama görüşü, sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla görülmektedir. Yöneticilerin sınıf öğretmenlerinin 5. sınıftan sonra 1. sınıf öğretmenliğine dönmelerini sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek bir oranda uygun bulmamalarının sebebi, okul yöneticisi olarak sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini takip ettiklerinde onların performanslarını daha iyi gözlemleyebildiklerinden olabilir. Çünkü sınıf öğretmenlerinde çoğunlukla kısa süreli de olsa eğitim ortamının hazırlığı, materyal hazırlığı, 1. sınıf öğrencilerini okula alıştırmaya, ilkokula yazma faaliyetlerini uygulama konularında bir bocalama yaşanabilmektedir. Bu güçlüğü okul yöneticileri daha iyi gözlemleyebildiklerinden sınıf öğretmenlerine oranla sınıf öğretmenliğinin 5. sınıftan sonra 1. sınıftan başlamasını uygun görmeyebilirler.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenleri her sene bir üst sınıftan okutmaktan memnunlar mı?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu alt problemle direk ilişkili olan anketteki sorulardan 6. soru olan “Sınıf öğretmeni olarak her sene bir üst sınıfı okutmaktan memnun musunuz?” sorusuna (bkz. EK C, 6. soru) sınıf öğretmenlerinin bakış açıları Tablo 4.5. ile verilmiştir.

Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mevcut Eğitim-Öğretim Sisteminde Her Sene Bir Üst Sınıfı Okutmaktan Memnun Olup Olmadıklarına İlişkin Görüşlerinin Yüzdelerle Dağılımı

	Sınıf Öğretmeni	Yüzdesi
Hayır	171	% 50.1
Evet	170	% 49.9
Toplam	341	100.0%

Tablo 4.5’e göre sadece sınıf öğretmenlerinin yanıtladıkları, anketteki 6. soru olan “Sınıf öğretmeni olarak her sene bir üst sınıfı okutmaktan memnun musunuz?” sorusunda işaretlenen seçeneklerin dağılımında hemen hemen yarı yarıya iki görüş ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden %50.1’i her sene bir üst sınıfı okutmaktan memnun değilken, %49.9’u ise memnun olduklarını belirtmişlerdir. Yine burada da ‘Sınıf öğretmenliğinin 1-2-3. sınıf ve 4-5. sınıf öğretmenliğinde uzmanlık alanlarına dönüştürülmesi’ düşüncesine yüksek oranda “Evet” (%78.1) diyen deneklere karşın sınıf öğretmenleri ona paralel bir oranda hoşnutsuzluk belirtmektedirler. Yani her sene bir üst sınıfı okutmak öğretmenler için % 49.1 oranında memnun edicidir.

Tablo 4.4’te sınıf öğretmenleri mevcut eğitim-öğretim sisteminde öğrencilerini 1. sınıftan 5. sınıfın sonuna kadar okutup tekrar 1. sınıf öğretmenliğine dönmelerinin uygun olmadığı görüşünü % 68.1 gibi bir oranla belirtmişlerdir. Yani araştırmaya katılan 341 sınıf öğretmeninden 232’sinin 5. sınıftan sonra 1. sınıf öğretmenliğine dönmeyi uygun bulmadıkları görülmektedir. Tablo 4.5’te ise 341 sınıf öğretmeninden 171’i, yani yarıdan 1 fazlası her sene bir üst sınıfı okutmaktan memnun değildir. 170 sınıf öğretmeni ise her sene bir üst sınıfı okutmaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Buradaki memnuniyet, sınıf öğretmenliğinin 1-2-3. ve 4-5. sınıf olarak iki uzmanlık alanına ayrılması durumunda da iki veya üç yıllık döngüler halinde devam edebime düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmenleri mevcut sistemde 4. ve 5. sınıflardaki dersler açısından kendilerini yeterli görüyorlar mı?” şeklinde ifade

edilmişti. Tablo 4.2 incelenecek olursa deneklerin sınıf öğretmenliğinin 1-2-3. ve 4-5. sınıflar şeklinde iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesine “Evet” görüşünü benimseyenlerin gerekçeleri arasında “Çünkü, 1-2 ve 3. sınıflar okuma-yazma, anlama, dört işlem üzerine ve somut düşünmenin hakim olduğu sınıflar iken; 4. ve 5. sınıflarda ise bunlara ek olarak daha branşlaşmış, bilgiye dayalı konular hakimdir.” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadenin toplam 925 gerekçe içinde 123 kez %13.1 oranında tekrar edilmesi, öğretmenlerin böyle bir uzmanlık alanı ayrımının 4. ve 5. sınıflardaki branşlaşmış konulara daha bir uzmanlık alanı bakışıyla yaklaşım ve hazırlık gerektirdiği görüşünde olduklarını göstermektedir. Aynı tabloda “Öğretmenin derse hazırlanması kolaylaşır, yükü hafifler; çünkü her sınıfın derslerini bilmek, hazırlanmak ve uygulamak ağır bir yük getirir.” ifadesi de 75 kez %8.1 oranında tekrar edilmiştir.

4-5. sınıflarda gerek matematik, gerekse sosyal ve fen grubu derslerin yanında iş eğitimi, din kültürü ve ahlâk bilgisi dersleri ile yabancı dil ve bilgisayar dersleriyle karşılaşan öğrencilere dersleri seviyelerine uygun, gerekli teknik donanım ve materyallerle sunmak için öğretmenin yeterli zamana ve deneyime ihtiyacı olacaktır. Her ne kadar bazı ilköğretim okullarında yabancı dil, bilgisayar, müzik, resim-iş (görsel sanatlar) gibi derslere branş öğretmenleri verilip öğretmenin yükü hafifletilse de bir çok okulda bu imkânlar henüz yoktur. Dolayısıyla 1-2-3. sınıflarda 6 ders veren bir öğretmen, bir sene sonra 4. sınıfı okutacağı zaman yaklaşık 11 dersi vermek ve bunlara hazırlanarak öğrencilerine de istedik davranışları kazandırmak durumunda olacaktır. Eğer her zaman 4-5. sınıf öğretmenliği yapıyor olursa derse hazırlanma, okuttuğu sınıf grubuyla ilgili yenilik ve gelişmeleri takip etme, materyal toplama, arşivleme, tecrübe kazanma ve bunu iyi yönde kullanma, öğrenciye daha iyi rehberlik etme imkânlarına sahip olacaktır [bkz. EK F.7 (Tablo7), EK F.9 (Tablo 9)]. Tablo 4.2’de 4. maddede belirtilen “Öğretmenler sürekli aynı grup sınıflara ders verirlerse o sınıfların davranış ve kazanımlarını öğrenciye kazandırmada daha deneyimli olurlar.” ifadesi de 85 kez %9.2 oranında tekrar edilmiştir. Yani 4. 5. sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler iki yılda bir aynı sınıfa döneceği için görülen aksaklıkları kısa zamanda giderme şansı ve tecrübesi artacaktır. Materyalleri en geç iki yılda bir kullanacağından onları arşivleyip yenilerini ekleyebilecektir. Öğrenciye davranışları kazandırmada daha da uzmanlaşacaktır. Bu yorumlar, Tablo 4.2 ile EK

F.7 ve EK F.9'deki tablolar beşinci alt problemle ilişkili maddeler gözden geçirilerek yapılmıştır.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Şimdiki uygulama ile 4. ve 5. sınıflarda özellikle Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Eğitimi ve Sosyal Bilgiler dersinde sınıf öğretmeni tarafından verilen bilgilerin öğrenciyi ikinci kademeye yeteri kadar hazırlaması konusunda yönetici ve sınıf öğretmeni görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme ilişkin bulguları EK F.1 (Tablo 1) ve EK F.9 (Tablo 9)'da görmek mümkündür. EK F.1 (Tablo 1) sınıf öğretmenliğinde uzmanlık alanları oluşturulmasına ilişkin “Evet” gerekçelerinin sıralandığı 9. sırada belirtilen “II. kademeye (6-7-8. sınıflara) öğrenciyi hazırlama açısından daha uygun olur.” ifadesi ile 925 ifade içinde 33 kez, %3.6 oranında tekrar edilmiştir. Burada bu ifade ile ‘4. ve 5. sınıfta ders yükünün artmasına paralel olarak sınıf öğretmenin başarılı ve etkin bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirebilmesi için gerekli planlama, eğitim ortamlarını ve materyalleri hazırlama açısından yeterli zamana ihtiyacı olacaktır’ denilmek istenmiştir. Eğer alanında uzmanlaşma süreci başlarsa, sınıf öğretmenin sadece uzmanı olduğu sınıf grubu için hazırlanması, onu ne yapacağını ve yaptığını bilen, alanındaki gelişmeleri takip edebilen ve uygulayan; derslerin planlanması, işlenişi, sınıf yönetimi, hatta rehberlik açısından da daha rahat hazırlanır konuma getireceği düşüncesiyle sınıf öğretmenliğinin iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesine araştırmaya katılan denekler tarafından sıcak bakılmıştır.

EK F'nin Uzmanlık Alanı Uygulaması Olduğunda “*Öğrenci Açısından Olumlu Yönleri*”ne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerini gösteren Tablo 9'da (EK F.9) ise beş ayrı ifade ile toplamda tablodaki 659 görüş içinde 194 kez %30 oranında tekrarlanarak altıncı alt probleme ilişkin bulgu oluşturmuştur. Bu tabloda 3. sırada yer alan “**Küçük yaşta farklılıklara alışırlar.**” görüşü; 4. sırada yer alan “**Değişik öğretmenlerle daha verimli çalışmalar olabilir.**” görüşü; 6. sırada yer alan “**Daha büyük sınıflarda (II. Kademe) branş öğretmenlerine alışmaları daha kolay olur.**” görüşü; 7. sırada yer alan “**Öğrencilerin bakış açısı değişir.**” görüşü ve 13. sırada yer alan “**Özellikle 4. ve 5. sınıflarda II. Kademeye hazırlık anlamında öğrenciyeye daha faydalı olunur.**” görüşü ile ifade edilen bu bulgular,

açık uçlu bir soru olan anketin 12. sorusuna verilen yanıtların frekansları alınarak elde edilen tablodan çıkarılmıştır (EK F.9). Dolayısıyla elde edilen bu bulgularla araştırmanın altıncı alt problemi olan “Şimdiki uygulama ile 4. ve 5. sınıflarda özellikle Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Eğitimi ve Sosyal Bilgiler dersinde sınıf öğretmeni tarafından verilen bilgilerin öğrenciyi ikinci kademeye yeteri kadar hazırlaması konusunda yönetici ve sınıf öğretmeni görüşleri nasıldır?” sorusuna yanıtlar bulunmuş olmaktadır. Bu görüşleri tekrar etme sıklığına göre aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- II. kademeye (6-7-8. sınıflara) öğrenciyi hazırlama açısından daha uygun olur.
- Küçük yaşta farklılıklara alışır.
- Değişik öğretmenlerle daha verimli çalışmalar olabilir.
- Daha büyük sınıflarda (II. Kademe) branş öğretmenlerine alışmaları daha kolay olur.
- Öğrencilerin bakış açısı değişir.
- Özellikle 4. ve 5. sınıflarda II. Kademeye hazırlık anlamında öğrenciyi daha faydalı olunur.

4.2. ANA PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ana problemi “İlköğretimin 1-2-3. sınıfları ile 4-5. sınıf öğretmenliğinin uzmanlık alanlarına dönüştürülmesi gerekli midir?” olarak belirlenmişti. Bu probleme ilişkin en yakın bulguyu araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tablo ve şekillerde bulmak mümkündür. Tablo 4.1 ve Şekil 4.1, araştırmaya katılan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin “Sınıf öğretmenliğinin uzmanlık alanlarına ayrılması” önerisine ilişkin bakış açıları ve yüzdelik dağılımını göstermektedir. Bu verilere göre tarama anketini yanıtlayan 393 denekten 307’si bu öneriye %78.1 oranında olumlu bakarken; 86’sı ise bu öneriye karşı %21.9 oranında olumsuz bir tavır sergilemiştir. Probleme bu veriler ışığında bakıldığında öneriye olumlu bakan tarafın %78.1 çoğunlukla “İlköğretimin 1.-2.-3. sınıflarının sınıf öğretmenliği ile 4.-5. sınıf öğretmenliğinin uzmanlık alanlarına dönüştürülmesi gereklidir.” denilebilir. Eğer alanında uzmanlaşma süreci başlarsa, sınıf öğretmenin sadece uzmanı olduğu sınıf grubu için hazırlanması, onu ne yapacağını ve yaptığını bilen, alanındaki gelişmeleri takip edebilen ve uygulayan; derslerin

planlanması, işlenişi, sınıf yönetimi, hatta rehberlik açısından da daha rahat hazırlanır konuma getireceği düşüncesiyle; sınıf öğretmenliğinin '1-2-3. sınıf öğretmenliği' ve '4-5. sınıf öğretmenliği' olarak iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesi araştırmaya katılan denekler tarafından olumlu karşılanmıştır denilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

İlköğretim okullarının I. kademesinde sınıf öğretmenleri görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin her dersi öğretmek, değerlendirmek, her yıl bir üst sınıfta okutmak, öğrencisine rehberlik etmek ve onları eğitmek gibi çeşitli sorumlulukları vardır. Sınıf öğretmenleri aynı zamanda başarılı bir eğitim-öğretim gerçekleştirebilmek için eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmek, uygulamak, alan bilgisini ve genel kültürünü genişletmek, teknolojiyi takip etmek; bunun yanında öğrenciyi tanıma, öğretim etkinliklerini planlama, materyal hazırlama, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, ders dışı etkinliklerde bulunma, veli ile ilişkilerini geliştirme gibi çeşitli etkinlikleri yapmak durumundadırlar. Dolayısıyla sınıf öğretmeni belli bir zaman dilimi içinde bir çok görevi üstlenmekte ve buna bağlı olarak da verimi düşmektedir.

Alanda sorun olarak gözüken bu duruma bir çözüm önerisi getirmek amacıyla ilköğretimde beş yıl olan I. kademe sınıf öğretmenliğinin “1-2-3. sınıf öğretmenliği” ve “4-5. sınıf öğretmenliği” olarak iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesi düşünülmüştür. Bu çalışmada, dönüşüm önerisine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunun tespit edilip bu doğrultuda öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Konu ile ilgili olabilecek kaynaklar taranmış, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan alan taraması niteliğinde bir anket hazırlanmıştır. Anket, örneklemdaki yönetici ve sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Toplanan verilerden seçenekli olanlar SPSS 10.0 paket programında frekans ve yüzdelik dağılımları alınarak; açık uçlu sorular ise deneklerin görüşlerinin frekansları ve yüzdeleri alınarak araştırmanın ana ve alt problemlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular şöyle özetlenebilir:

1. Araştırmanın birinci alt problemi olan “İlköğretimin 1-2 ve 3. sınıf öğretmenliği ile 4-5. sınıf öğretmenliği olarak iki uzmanlık alanına dönüştürülmesi durumunda yönetici ve sınıf öğretmeni görüşleri nasıldır?” sorusuna genel anlamda olumlu cevaplar verilmiştir (Şekil 4.1). Ancak yöneticilerin bu dönüşüm önerisine bakışı sınıf öğretmenlerinden daha olumludur (Tablo 4.1). Sınıf öğretmenlerinin

çeşitli endişeleri bulunmaktadır (Tablo 4.3). Bu endişeler içinde özellikle 1-2-3. sınıf öğretmeni olmaları halinde zamanla genel kültür ve bilgilerinin sınırlanacağı endişesi ön plandadır.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretimin 1-2 ve 3. sınıf öğretmenliği ile 4-5. sınıf öğretmenliği olarak iki uzmanlık alanına dönüştürülmesi düşünüldüğünde yönetici ve sınıf öğretmenlerinin olumlu veya olumsuz görüşlerine ilişkin gerekçeleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti.

Deneklere uygulanan anketteki sorulardan biri dönüşüme “Evet” veya “Hayır” şeklinde yanıtlarını; diğeri de “Evet” veya “Hayır” yanıtlarının gerekçelerini sorgulamaktaydı. Tablo 4.2’de dönüşüme olumlu bakanların gerekçeleri verilmiştir, bunlardan en önemlileri şunlardır:

- Eğitim ve öğretimin kalitesi artar, çünkü öğretmenin başarısı artar, dolayısıyla öğrencilerin ve sınıfın başarısı da yükselir;
- 1-2 ve 3. sınıflar okuma-yazma, anlama, dört işlem üzerine ve somut düşünmenin hakim olduğu sınıflar iken, 4. ve 5. sınıflarda ise bunlara ek olarak daha branşlaşmış, bilgiye dayalı konular hakimdir;
- Görülen aksaklıkları kısa bir dönemde giderme şansı artacağından tecrübesi artar; eğitim ve öğretimde daha pratikleşir;
- Seviyeye uygun eğitim-öğretim yapar;
- Öğretmenler sürekli aynı grup sınıflara ders verirlerse o sınıfların davranış ve kazanımlarını öğrenciye kazandırmada daha deneyimli olurlar;
- Öğretmenin derse hazırlanması kolaylaşır, yükü hafifler; çünkü her sınıfın derslerini bilmek, hazırlanmak ve uygulamak ağır bir yük getirir.

Dönüşüme olumsuz bakanların gerekçeleri de Tablo 4.3’te verilmiştir. Bu gerekçelerden en önemlileri şunlardır:

- Sınıf öğretmenliği bütünüyle zaten bir uzmanlık alanıdır; bir bütündür ve tüm öğretmenler 1, 2, 3, 4, 5. sınıfları okutacak kapasitededir;
- Öğrenci psikolojisini olumsuz etkiler;
- Öğretmenin ufkunu ve alanını daraltır, öğretmen monotonlaşır;
- Öğretmenin öğrenciye, öğrencinin de öğretmene alışması güç ve zaman alıcı olur;
- Öğretmenler arasında gruplaşma, ayrışma olur.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenleri mevcut eğitim-öğretim sisteminde öğretmenlikte 1’den 5. sınıfın sonuna kadar okutup tekrar 1. sınıf öğretmenliğine dönmekten memnunlar mı?” sorusunu Tablo 4.4’ten anlaşıldığı üzere 5. sınıfı okuttuktan sonra 1. sınıf öğretmenliğine dönmeyi hem toplamda hem de sınıf öğretmenleri bazında uygun görmemektedirler. Ancak yöneticilerde uygun bulmama görüşü daha hakim görünmektedir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenleri her sene bir üst sınıfı okutmaktan memnunlar mı?” problemine ilişkin ortaya ilginç bir tablo çıkmıştır. Tablo 4.5’te de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin yarısı kadarı (%49.9) her sene bir üst sınıfı okutmaktan memnun gözükürken; yarısı da (%50.1) memnun gözükmemektedir. Aslında üçüncü alt problemde sınıf öğretmenlerinin öğretmenlikte 1’den 5. sınıfın sonuna kadar okutup tekrar 1. sınıf öğretmenliğine dönmeleri durumu memnuniyetle karşılanmazken her yıl bir üst sınıfı okutmak, yarıya yakın bir yüzde ile hoşnut edici gözükmektedir. Buradaki memnuniyet oranının yarıya yakın çıkması, sınıf öğretmenlerinin iki ayrı uzmanlık alanına ayrılması önerisine olumsuz bakan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ek olarak sınıf öğretmenliğinin 1-2-3. ve 4-5. sınıf olarak iki uzmanlık alanına ayrılması durumunda da zaten iki veya üç yıllık döngüler halinde her yıl farklı bir sınıfı okutuyor olabileceklerinin farkında olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum da ileriki bilimsel çalışmalarda ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

5. Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenleri mevcut sistemde 4. ve 5. sınıflardaki dersler açısından kendilerini yeterli görüyorlar mı?” şeklinde ifade edilen bu problemin sonucunda anketteki bazı açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan çarpıcı bir kaç cümle aslında kendilerini 4. ve 5. sınıflardaki dersler açısından yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenliğinde uzmanlık alanları oluşturulmasına olumlu bakmalarının gerekçelerinden biri de bu olabilir. 4. 5. sınıf dersleri öğretmene planlama, öğretim ortamını hazırlama, etkinlik ve materyal hazırlığı, proje hazırlama ve yönetme, alan konularına hazırlanma, sunma, ölçme-değerlendirme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendisini teknolojik açıdan geliştirme gibi bir çok konularda artı bir yük getirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin üstlendikleri ağır ve çeşitli olan bu yükler belki kendilerini 4 ve 5. sınıflardaki dersler açısından yeterli görmedikleri şeklinde

yorumlanabilir. Bu konuda daha detaylı bilgi Tablo 4.2’de ve EK F.7 (Tablo 7) ve EK F.9 (Tablo 9)’ da gösterilmiştir.

6. Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Şimdiki uygulama ile 4. ve 5. sınıflarda özellikle Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Eğitimi ve Sosyal Bilgiler dersinde sınıf öğretmeni tarafından verilen bilgilerin öğrenciyi ikinci kademeye yeteri kadar hazırlaması konusunda yönetici ve sınıf öğretmeni görüşleri nasıldır?” probleminde uzmanlık alanlarına dönüşüm olduğu takdirde öğrencinin II. kademeye uyum sağlamasına olumlu yönde katkı sağlayacağına ilişkin çeşitli görüşler belirtilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulguları EK F.1 (Tablo 1) ve EK F.9 (Tablo 9)’da görmek mümkündür. Sözü edilen tablolardan bu alt problemle ilgili olarak şu görüşlere ulaşılmıştır:

- II. kademeye (6,7, 8. sınıflara) öğrenciyi hazırlama açısından daha uygun olur.
- Küçük yaşta farklılıklara alışırlar.
- Değişik öğretmenlerle daha verimli çalışmalar olabilir.
- Daha büyük sınıflarda (II. Kademe) branş öğretmenlerine alışmaları daha kolay olur.
- Öğrencilerin bakış açısı değişir.
- Özellikle 4. ve 5. sınıflarda II. Kademeye hazırlık anlamında öğrenciyi daha faydalı olunur.

Dolayısıyla sınıf öğretmenliği uzmanlık alanlarına ayrılırsa 4. 5. sınıflardaki dersler de daha profesyonelce verilecek ve II. kademedeki derslere öğrenci yeteri kadar hazırlanabilecektir.

Araştırmanın ana problemi olan “İlköğretimin 1-2-3. sınıfları ile 4-5. sınıf öğretmenliğinin uzmanlık alanlarına dönüştürülmesi gerekli midir?” sorusuna en iyi yanıt Tablo 4.1 ve Şekil 4.1’de görülmektedir. Bu verilere göre tarama anketini yanıtlayan 393 denekten 307’si bu öneriye %78.1 oranında olumlu bakarken; 86’sı ise bu öneriye %21.9 oranında olumsuz bakmıştır. Her toplumda değişime karşı bir direnç olması beklenen bir durumdur; değişime karşı bir tedirginlik yaşanabilir. Probleme bu veriler ışığında bakıldığında öneriye olumlu bakan tarafın %78 gibi bir oranda olması itibariyle “İlköğretimin 1-2-3. sınıfları ile 4-5. sınıf öğretmenliğinin uzmanlık alanlarına dönüştürülmesi gereklidir.” denilebilir.

Ayrıca alan taraması anketinin 3., 5. ve 8. sorularına verilen yanıtları incelemek de sonuçları ortaya koymak açısından faydalı olacaktır (bkz. EK C).

Anketin 3. sorusu “Sınıf öğretmenliğinde bu şekilde (1-2-3. ve 4-5. sınıf öğretmenliği) bir uzmanlık alanı oluşturulduğu takdirde sınıf öğretmenlerinin kendilerini hangi konularda hazırlamaları gerektiğini düşünüyorsunuz? Önemli gördüğünüz seçenekleri işaretleyiniz ve eklemek istedikleriniz varsa yazınız.” ifadesi deneklere;

- a) Alan Bilgisi
- b) Genel Kültür
- c) Pedagojik Formasyon
- d) Planlama ve Değerlendirme
- e) Teknoloji Kullanımı
- f) Eğitim Araçları
- g)
- h)
- i)

şeklinde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan deneklerin bu soruya verdikleri yanıtların yüzdeler ve frekans dağılımları EK F.3 (Tablo 3)’te görülebilir. Uzmanlık alanları oluşturulduğu takdirde sınıf öğretmenlerinin kendilerini hazırlamaları gereken konuların başında en yüksek yüzdeler dağılım, %22.8 oranla Alan Bilgisi gelmektedir. Bunu %20.3 oranla Teknoloji Kullanımı, %15.8 oranla Pedagojik Formasyon, % 14.9 oranla Eğitim Araçları, %11.8 oranla Planlama-Değerlendirme ve % 8.9 oranla Genel Kültür konuları takip etmiştir.

Anketteki bu soru açık uçlu bir soru olduğu için denekler öğretmenlerin kendilerini hazırlamaları gereken diğer konuları da şu başlıklar altında belirtmişlerdir: Halkla ilişkiler (öğretmen- veli işbirliği), çoklu zekâ uygulamaları, yabancı dil, bilgisayar, çocuk psikolojisi, çocuk gelişimi ve eğitimi, drama, rehberlik, eğitim ortamlarının hazırlanması, her konuda kitap okuma, güzel konuşma-yazmaya önem verme. Bu konular yüzdeler olarak az bir değerde olmalarına rağmen öğretmenin kendi yeterliğini artırması açısından dikkate alınması gerekir.

Anketin 5. sorusu “Sınıf öğretmenliğinin iki ayrı uzmanlık alanı haline dönüştürülmesi durumunda HİE’ lerde ne gibi konulara ağırlık verilmelidir? Lütfen belirtiniz.” olarak düzenlenmişti. Anketteki 5. soruya yanıt olarak denekler tarafından ifade edilen, hizmet içi eğitimlerde ağırlık verilmesi gereken konuların başında (bkz. EK F.4) Alan Bilgisi, Teknoloji Kullanımı, Yöntem-Teknik ve Etkinlikleri Uygulamalı Olarak Geliştirme gelmektedir. Çünkü bir sınıf öğretmenin etkili bir eğitim ve öğretim yapabilmesi için bu üç konuda da yeterli olması gerekmektedir.

Deneklerin belirttiği hizmet içi eğitimlerde ağırlık verilmesi gereken diğer konuları ise tekrar etme sıklığına göre şöyle sıralamak mümkündür: Pedagojik Formasyon, Çoklu Zekâ Uygulamaları, Araç-Gereç Kullanımı ve Hazırlığı, Yeni Geliştirilen Müfredat Programları, Eğitim Araçları Kullanımı, 4.-5. Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Eğitimi, Matematik ve Proje Yürütme Kursu, Öğrenci (Çocuk) Psikolojisi, Seçilen Uzmanlık Alanına Yönelik Ders Sunumu, Planlama-Değerlendirme, Bilgisayar Kullanımı, Yabancı Dil, Genel Kültür, Her Sınıfa Yönelik Rehberlik Uygulamaları, Halkla İlişkiler (Veli-öğretmen iletişimi), Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, İş Eğitimi Gibi Beceri Derslerine Yönelik Uygulamalı HİE, Ders İçeriği Bağlantıları ve Kullanımı, 1-2-3. Sınıflarda Kitap Okuma Alışkanlığını Kazandırma, Sınıf Yönetimi, Motivasyonun Sınıf Başarısına Etkisi, Okul-Çevre İşbirliği, Güzel Konuşma, Test Hazırlama ve Uygulama Teknikleri. Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmelerine olanak sağlamak veya yeni bir uygulama ile ilgili bilgi edindirmek amacıyla düzenlenir. Eğer bu eğitimler ciddi olarak programlanır ve etkili olarak uygulanırsa mutlaka eğitim alanlara faydalı olacaktır.

Araştırma anketinin 8. sorusu ise “İlköğretimde sınıf öğretmenliğinin “1-2-3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4-5. Sınıf Öğretmenliği” olarak uzmanlık alanlarına dönüştürülmesi durumunda sizce öğretmenlerin hangi uzmanlık alanında çalışacağına nasıl karar verilmelidir?” olarak verilmişti. EK F.5 (Tablo 5), bu soruya verilen yanıtların frekans dağılımı ve yüzdesini vermektedir. Tablo incelendiğinde uzmanlık alanı seçiminde en çok “Kendisine sorulmalıdır” seçeneği % 62.7 ile birinci sırada öngörülmüştür. Bunu %12.7 ile “Sınava tabi tutulmalıdır” ve %9.0 yüzde ile “Denetleme raporları esas alınmalıdır” seçenekleri izlemiştir. Denekler sınıf öğretmenin istediği uzmanlık alanında çalışması gerektiği yönünde baskın bir

görüş sergilemektedirler. Anketteki 8. soruda verilen bu üç seçeneğin dışında öğretmenlerin hangi uzmanlık alanında çalışacağına denekler tarafından da öneriler getirilmiştir. Bu öneriler şöyle sıralanabilir: Okul idaresince objektif olarak gözlenip performansına bakılmalıdır; Yan alan eğitimi de dikkate alınmalıdır; Uzmanlık belirlendikten sonra da seçtiği alana yönelik HİE alınmalıdır; İsteddiği uzmanlık alanının sınavına girmelidir; Deneyim (tecrübe) dikkate alınmalıdır; Veli görüşü de dikkate alınmalıdır.

ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri, ilköğretim okullarının I. Kademesinde sınıf öğretmenliğinin “1-2- 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4- 5. Sınıf Öğretmenliği” şeklinde uzmanlık alanlarına dönüştürülmesine ilişkin, olası bir değişikliğe olumlu yaklaşmışlardır. Bu konuda geçmişte araştırmalar yapılmamasına karşın aşağıda sıralanan öneriler ışığında çeşitli araştırmalar yapılması mümkündür.

1. Yeni bir yazılımla veya istatistik programla (SPSS 10.0 istatistik programı yerine Nvivo istatistik programı) açık uçlu soruların daha etkin değerlendirilmesi için bir çalışma yapılabilir.

2. Bu çalışmada kullanılan anket baz alınarak yeni bir soru havuzu oluşturup değerlendirme ölçekli bir anketle daha geniş bir kitleye uygulanabilir.

3. Yeni uzmanlık alanlarında kullanılacak müfredatla ilgili bir çalışma yapılabilir. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği müfredatı baz alınarak yapılacak bu çalışmada, öğretmenlerin, eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin MEB’ in ve farklı disiplinlerden uzmanların görüşlerine başvurulabilir.

4. Yeni uzmanlık alanlarının belirlenmesi durumunda kullanılacak öğretim metodlarının araştırılması son derece gereklidir.

5. Yeni sistemlerin denendiği pilot okul uygulamaları üzerine bir çalışma, bu çalışmanın bir başka uzantısı olarak ele alınabilir.

6. Birleştirilmiş sınıflarda 1-2-3. sınıfların ayrı 4-5 sınıfların ayrı derslikte bulundurulması uygulaması ile konumuz arasında bağlantı kuran yeni çalışmalar yapılabilir.

7. İlköğretim okullarının I. Kademesinde sınıf öğretmenliğinin “1. Sınıf Öğretmenliği”, “2- 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4- 5. Sınıf Öğretmenliği” şeklinde üç

ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesine ilişkin bir araştırma ile de eğitimcilerin (sınıf öğretmenleri, yöneticiler, öğretim üyeleri ve müfettişler) görüşleri incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi* (Başlangıçtan 2001). Alfa yayınları, İstanbul. ss. 55-56, 132-138, 297-300, 315-320, 345-346, 353-358, 362-365, 405-414.
- Akyol T. (2005). Üniversitelerimiz Dünyanın Neresinde? *Milliyet*.
<http://www.milliyet.com.tr/2005/06/28/yazar/akyol.html>
- Aslan, M. (2002). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Millî Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür E-Dergi*, Nisan, Mayıs, Haziran, Sayı:146 (07.02.2006)
- Aşkar, P. (1999) . Eğitim politikalarında yeni eğilimler. *Bilişim Dergisi*. n.72 (12.6.2006).
- Bakan: Ortaöğretim Bitmiş. *Hürriyet*, 2003-03-18:
<http://arsiv3.hurriyet.com.tr/haber/0,,sid~7@tarih~2003-03-18->
- Baş, T. (2001). *Anket*. Seçkin Yayınları, Ankara
- Başaran, İ.Ethem. (1994). *Eğitime Giriş*. Kadioğlu Matbaası, Ankara, ss. 26, 34.
- Boynton Tracy (2001).Applied Research Using Alpha/Theta Training For Enhancing Creativity and Well-Being. *Journal of Neurotherapy*. v5 n1
- Bilim ve Teknik (2003). *Yeni Ufuklara*. TUBİTAK Yayınları
- Binbaşıoğlu, C. (1990) “Köy Enstitülerinde Öğretim Programları”, *Öğretmen Dünyası*, Nisan, Sayı 124, s. 27-32
- Celkan, Hikmet Y. (1990). *Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- Çetin, K. ve Gülseren, H. Ö. (2003). Cumhuriyet dönemi eğitim stratejileri. *Milli Eğitim e-Dergisi*. Güz. Sayı 160.
- Demirel, Özcan. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, s. 6
- Dursunoğlu, H. (2003).Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirme tarihi gelişimi. *Milli Eğitim e-Dergisi*. Güz. Sayı 160.
- Erdem, A. R. (2004). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (2. Baskı) Anı Yayıncılık, Ankara
- Erdem, A. R. (2005). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. *Bilim Eğitim ve Düşünce e-Dergisi*, Haziran 2005, Cilt 5, Sayı 2

- Ergün, M. ve Özdaş A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Kaya Matbaacılık, İstanbul, s. 11-39.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ocak Yayınları, Ankara
- Ergün M. (1997). Genel öğretim metodları.
<http://www.egitim.aku.edu.tr/metod02.htm>, (10.6.2006).
- Ergün M. Medreseden mektebe Osmanlı eğitim sistemindeki değişme.
<http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm>, (10.6.2006).
- Ertürk, Selahattin. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme.*: Yelkentepe Yayınları, Ankara
- Güçlü, N. ve Güçlü, M. (1996). Öğretmen eğitiminde nitelik sorunu. Modern öğretmen yetiştirmede gelişme ve ilerlemeler. *Simpozyum'96*. Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası. Ankara, ss. 48, 60.
- Gökçe, Erten (1998) VII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt: 2, s. 188.
<http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik/istatistik.html> (16.03.2006).
<http://oyegm.meb.gov.tr/mevzuat/kanun5204.htm> (24.07.2006).
- Karasar, Niyazi. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara
- Koçer, Hasan Ali. (1974). *Türkiye'de Modern Milli Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*. Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, İstanbul
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretimi*. Beta Yayınevi, İstanbul, s. 192-194.
- Kuzgun, Y. (1996). *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği El Kitabı*. MEB Basımevi, Ankara, s. 47.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûra Genel Sekreterliği .(1995). *Millî Eğitim Şûraları*. Millî Eğitim Basımevi, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı (1998). *Cumhuriyetin 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, s. 9-10,
- Milli Eğitim Bakanlığı (1999). *2000Yılında Millî Eğitim*. A.Ç.E.M. ve 4. Sanat Okulu Matbaası, Ankara, s.1
- MEB (2001). .Müfredat Geliştirme Süreci.
http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prog_giris_1.html
m@nvid~244095,00.asp.
- MEB(2002) .Cumhuriyetten Günümüze Eğitim.
<http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/2.htm>

- MEB (2005). “*İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*”. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. TDK Yayınları, Ankara
- Özalp, R.; Ataüenal, A. (1977) *Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilâtı*. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, s. 78-79.
- Palazoğlu, A. B. (1999). *Atatürk'ün Eğitimle İlgili Düşünceleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı Yayını, Ankara
- Resmi Gazete, sayı 23084. s.2
- Senemoğlu, N. *Atatürk ve Eğitim*.
http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray_hoca/makaleler/ataturk.htm
 (12.6.2006)
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem Yayıncılık, Ankara, s. 21-24.
- Türer, A. Milli Eğitim Sisteminde Giderek Güçlenen Yeniden Yapılanma Arayışı Üzerine Bir Değerlendirme.
<http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/yenidenyapilanma.html> , (17.5.2006)
- Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji, TÜSİAD Yayını, Haziran, 1994, s. 9.
- Variş, F. (1976). *Eğitimde Program Geliştirme*. A.Ü.E.F.Yayınları No:53, Ankara, s. 9
- Variş, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. A.Ü.E.F.Yayınları, Ankara, s. 8.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı. (1998) “*Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi*”, *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor*, Ankara

EKLER

**EK A. TÜRKİYE ÜNİVERSİTELERİNDEKİ EĞİTİM
FAKÜLTELERİNDE UYGULANMAKTA OLAN SINIF
ÖĞRETMENLİĞİ MÜFREDATI ÖRNEĞİ**

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ

1. Yıl - 1. Dönem

Kod	Ders	Kredi	ECTS
AIS 109	<u>Yabancı Dil I</u>	3	4.5
AIS 117	<u>Canlılar Bilimi</u>	3	4.5
AİS 101	<u>Türkçe I: Yazılı Anlatım</u>	2	3
AİS 103	<u>Türk Tarihi Ve Kültürü</u>	3	4.5
AİS 105	<u>Coğrafyaya Giriş</u>	2	3
AİS 107	<u>Temel Matematik I</u>	2	3
AİS 119	<u>Öğretmenlik Mesleğine Giriş</u>	3	4.5

1. Yıl - 2. Dönem

Kod	Ders	Kredi	ECTS
AIS 104	<u>Uygarlık Tarihi</u>	2	3
AIS 112	<u>Yabancı Dil II</u>	3	4.5
AİS 102	<u>Türkçe II: Sözlü Anlatım</u>	2	3
AİS 106	<u>Türkiye Coğrafyası Ve Jeopolitiği</u>	3	4.5
AİS 108	<u>Temel Matematik I</u>	2	3
AİS 110	<u>Genel Kimya</u>	3	4.5
AİS 122	<u>Okul Deneyimi I</u>	3	4.5

2. Yıl - 3. Dönem

Kod	Ders	Kredi	ECTS
AIS 215	<u>Beden Eğitimi I</u>	2	2
AİS 201	<u>Türk Dili I: Ses Ve Şekil Bilgisi</u>	2	3
AİS 203	<u>Genel Fizik</u>	3	4.5
AİS 205	<u>Ülkeler Coğrafyası</u>	2	3
AİS 207	<u>Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı</u>	3	4
AİS 209	<u>Bilgisayar</u>	3	4
AİS 211	<u>Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri</u>	2	3
AİS 213	<u>Müzik I</u>	2	2
AİS 223	<u>Gelişim ve Öğrenme</u>	3	4.5

2. Yıl - 4. Dönem

Kod	Ders	Kredi	ECTS
AIS 204	<u>Çevre Bilimi</u>	2	3

AİS 208	<u>Fen Bilgisi Laboratuvarı</u>	2	3
AİS 216	<u>Beden Eğitimi II</u>	2	3
AİS 202	<u>Türk Dili II: Cümle Ve Metin Bilgisi</u>	2	3
AİS 206	<u>Çocuk Edebiyatı</u>	3	4
AİS 210	<u>Güzel Yazı Teknikleri Ve Öğretimi</u>	2	3
AİS 212	<u>Resim-İş Eğitimi</u>	2	3
AİS 214	<u>Müzik II</u>	2	2
AİS 224	<u>Öğretimde Planlama ve Değerlendirme</u>	4	6

3. Yıl - 5. Dönem

Kod	Ders	Kredi	ECTS
AİS 303	<u>Fen Bilgisi Öğretimi-I</u>	3	4.5
AİS 301	<u>Müzik Öğretimi</u>	3	4.5
AİS 305	<u>İlkokuma Ve Yazma Öğretimi</u>	3	4.5
AİS 307	<u>Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi I</u>	3	4.5
AİS 309	<u>Matematik Öğretimi I</u>	3	4.5
AİS 325	<u>Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme</u>	3	4.5

3. Yıl - 6. Dönem

Kod	Ders	Kredi	ECTS
AİS 302	<u>Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi</u>	3	4.5
AİS 304	<u>Fen Bilgisi Öğretimi-II</u>	3	4.5
AİS 306	<u>Türkçe Öğretimi</u>	3	4.5
AİS 308	<u>Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II</u>	3	4.5
AİS 310	<u>Matematik Öğretimi II</u>	3	4.5
AİS 326	<u>Sınıf Yönetimi</u>	3	4.5

4. Yıl - 7. Dönem

Kod	Ders	Kredi	ECTS
AİS 401	<u>Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi</u>	3	6
AİS 403	<u>Vatandaşlık Bilgisi</u>	2	4
AİS 407	<u>İlköğretimde Drama</u>	3	6
AİS 427	<u>Okul Deneyimi II</u>	3	7

4. Yıl - 8. Dönem

Kod	Ders	Kredi	ECTS
AİS 404	<u>Sağlık ve Trafik Eğitimi</u>	2	4
AİS 402	<u>Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim</u>	2	5
AİS 428	<u>Rehberlik</u>	3	7
AİS 430	<u>Öğretmenlik Uygulaması</u>	5	9

Seçmeli Dersler

Kod	Ders	Kredi	ECTS
AİS 330	<u>Türk Kültürü</u>	2	3
AİS 431	<u>Türk Eğitim Tarihi</u>	2	3
AİS 327	<u>İş Eğitimi</u>	2	3
AİS 329	<u>Ekonomiye Giriş</u>	2	3
AİS 332	<u>Araştırma Teknikleri</u>	2	3
AİS 429	<u>Eğitim Sosyolojisi</u>	2	4
AİS 432	<u>İnsan Hakları</u>	2	4
AİS 434	<u>Eğitim Hukuku</u>	2	3

EK B. ANKET UYGULAMA İZİN BELGESİ

T.C
GAZİANTEP VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM,4.27.00.04.311.05/

KONU : Anket Uygulaması

02.01.2006* 141

VALİLİK MAKAMINA
GAZİANTEP

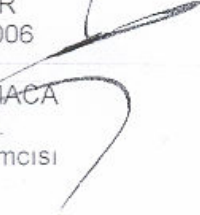
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden B.Bihin GÜZELBEY'in Şahinbey ve Şehitkamil İlçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında 'İlköğretimin 1,2,3. Sınıf Öğretmenliği ile 4,5. Sınıf Öğretmenliğinin Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesi' ve yine Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Sema AYDOĞANLI'nın İlimiz bünyesinde faaliyette bulunan End.Mes.Liselerinde 'End.Mes.Liselerinde Okutulmakta Olan İngilizce Ders Kitabı ve Haftalık Ders Saatleri Hakkında Öğretmen, Öğrenci ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri' konulu tezleriyle ilgili olarak anket yapmak istedikleri ilişikte sunulan yazılarında belirtilmiştir.

Söz konusu anketlerin İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçesindeki ilköğretim okullarında ve ilimiz bünyesinde faaliyette bulunan End.Mes.Liselerinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Mesut AYRAÇ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../01/2006


Bekir ATMACA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK C. ARAŞTIRMADA KULLANILAN TARAMA ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

İlköğretimde sınıf öğretmenliğinin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4. 5. Sınıf Öğretmenliği” olarak iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesi konusunda sizlerin de görüş ve yorumlarınızı içeren bir araştırma yapmaktayım.

Çalışma iki bölümden oluşmaktadır: A Bölümünde isminiz hariç kişisel bilgileriniz; B Bölümünde ise araştırma ile ilgili sorular yer almaktadır.

Bu konudaki kişisel görüşleriniz, çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın başarısı ve hedefine ulaşması tümüyle sizin katılımınıza bağlıdır. Soruları cevaplarken göstereceğiniz hassasiyet için teşekkür ederim.

B. Bihin GÜZELBEY

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN

A-BÖLÜMÜ

İSİM veya KURUM ADI BELİRTMEYİNİZ!

1. Cinsiyetiniz

(1) Bayan (2) Erkek

2. Okulunuzdaki göreviniz

(1) Yönetici (2) Sınıf Öğretmeni

3. Meslekteki toplam hizmet süreniz

(1) 0-5 yıl (2) 6-10 yıl (3) 11-15 yıl (4) 16-20 yıl (5) 21 yıl ve üzeri

4. En son mezun olduğunuz okul

(1) Eğitim Fakültesi

(2) Fen-Edebiyat Fakültesi

(3) Eğitim Enstitüsü

(4) Yüksek Öğretmen Okulu

(5) Ön Lisans

(6) Lisans Tamamlama

(7) Diğer (Lütfen yazınız)

.....

5. Kaçıncı sınıf öğretmenisiniz?

(1) 1. sınıf (2) 2. sınıf (3) 3. sınıf (4) 4. sınıf (5) 5. sınıf

Lütfen arka sayfaya geçiniz!

B-BÖLÜMÜ

2. İlköğretimde sınıf öğretmenliğinin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4. 5. Sınıf Öğretmenliği” olarak iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesi sizce uygun olur mu?

a) Evet

b) Hayır

3. Birinci soruya cevabınızın “Evet” veya “Hayır” olmasına göre bunun gerekçelerini yazar mısınız?

a)

.....

b)

.....

c)

.....

d)

.....

4. Sınıf öğretmenliğinde bu şekilde bir uzmanlık alanı oluşturulduğu takdirde sınıf öğretmenlerinin kendilerini hangi konularda hazırlamaları gerektiğini düşünüyorsunuz? Önemli gördüğünüz seçenekleri işaretleyiniz ve eklemek istedikleriniz varsa yazınız.

a) Alan Bilgisi

b) Genel Kültür

c) Pedagojik Formasyon

d) Planlama ve Değerlendirme

e) Teknoloji Kullanımı

f) Eğitim Araçları

g)

h)

i)

13. Böyle bir uygulamanın sizce *öğrenciler açısından* olumlu ve olumsuz yönleri neler olabilir?

Olumlu Yönleri:

.....
.....
.....
.....
.....

Olumsuz Yönleri:

.....
.....
.....
.....

Lütfen arka sayfaya geçiniz!

14. Böyle bir uygulama söz konusu olduğunda okul ve sınıf içi etkinlikler daha rahat uygulanabilir mi?

- a) Evet b) Hayır c) Bir fikrim yok.

15. Sınıf öğretmenliğinin iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesi durumunda derse hazırlık ve ders verme tekniklerinde öğretmenin motivasyonunun artacağını düşünüyor musunuz?

- a) Evet b) Hayır

16. Sınıf öğretmenliğinin iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesini *derslerin planlanması* açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirir misiniz?

- a) Evet b) Hayır

17. Sınıf öğretmenliğinin iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesi sizce *ölçme ve değerlendirme* açısından olumlu bir gelişmeye imkân sağlar mı?

- a) Evet b) Hayır

Bu çalışmaya zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

**EK D. GAZİANTEP İLİ MERKEZ İLÇELERİNDE ARAŞTIRMANIN
YAPILDIĞI İLKÖĞRETİM OKULLARI**

İLÇESİ	Sıra No	İLKÖĞRETİM OKULUNUN ADI	EĞİTİM BÖLGESİ
ŞAHİNBEY	1	M. Vehbi Dai İlköğretim Okulu	I
	2	Emine Ulusoy İlköğretim Okulu	I
	3	Ahmet Çelebi İlköğretim Okulu	II
	4	Dayı Ahmet Ağa İlköğretim Okulu	II
	5	Aliye-Ömer Battal İlköğretim Okulu	III
	6	Sakarya İlköğretim Okulu	III
	7	Gazi İlköğretim Okulu	IV
	8	Şahin Batmazoğlu İlköğretim Okulu	IV
	9	İsmet İnönü İlköğretim Okulu	V
	10	Kurtuluş İlköğretim Okulu	VI
	11	Hatice Büyükbeşe İlköğretim Okulu	VI
	12	Dr. Nilüfer-Mustafa Özyurt İlköğretim Okulu	VI
	13	Özel Bilgi İlköğretim Okulu	VII
	14	Anneler İlköğretim Okulu	VII
	15	Özel Seçkin İlköğretim Okulu	VII
	16	25 Aralık İlköğretim Okulu	VIII
	17	Düztepe İlköğretim Okulu	VIII
	18	Ayşe-Mustafa Sevcan İlköğretim Okulu	IX
	19	Kocatepe İlköğretim Okulu	IX
ŞEHİTKÂMİL	1	Kaşıbeyaz İlköğretim Okulu	II
	2	Cennet Süzer İlköğretim Okulu	II
	3	Ali Tutkun İlköğretim Okulu	III
	4	Emine-Mustafa Humanızlı İlköğretim Ok.	III
	5	Ömer-Asım Aksoy İlköğretim Okulu	IV
	6	Özel Emine Nakıboğlu İlköğretim Okulu	IV

İLÇESİ	Sıra No	İLKÖĞRETİM OKULUNUN ADI	EĞİTİM BÖLGESİ
	7	Nezihe-Osman Atay İlköğretim Okulu	V
	8	Şehit Mahmut Söylemez İlköğretim Okulu	V
	9	Solmaz Güzel İlköğretim Okulu	VI
	10	Emine Konukoğlu İlköğretim Okulu	VI
	11	Mehmet Âkif İlköğretim Okulu	VII
	12	Türkân-Mehmet Akcan İlköğretim Okulu	VII
	13	8 Şubat İlköğretim Okulu	VIII
	14	Özel Sanko İlköğretim Okulu	IX
	15	Özel Gaziantep Kolej Vakfı	IX
	16	Karacaoğlan İlköğretim Okulu	X

Kaynak: Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**EK E. GAZİANTEP İLİ MERKEZ İLÇELERİNDEKİ ARAŞTIRMANIN
YAPILDIĞI İLKÖĞRETİM OKULLARI VE ANKETİ CEVAPLAYAN
YÖNETİCİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİ CETVELİ**

İLÇESİ	İLKÖĞRETİM OKULLARI VE ANKET KATILIMCI SAYISAL BİLGİLERİ						
	Sıra No	ADI	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı	Verilen Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Vüzdası (%)
ŞAHİNBEY	1	M. Vehbi Dai İ.Ö.O.	1	9	12	10	83.3
	2	Emine Ulusoy İ.Ö.O.	2	10	12	12	100
	3	Ahmet Çelebi İ.Ö.O.	2	10	12	12	100
	4	Dayı Ahmet Ağa İ.Ö.O.	1	9	12	10	83.3
	5	Aliye-Ömer Battal İ.Ö.O.	1	11	12	12	100
	6	Sakarya İ.Ö.O.	2	9	12	11	91.7
	7	Gazi İ.Ö.O.	1	11	12	12	100
	8	Şahin Batmazoğlu İ.Ö.O.	2	10	12	12	100
	9	İsmet İnönü İ.Ö.O.	2	10	12	12	100
	10	Kurtuluş İ.Ö.O.	2	10	12	12	100
	11	Hatice Büyükbeşe İ.Ö.O.	1	9	12	10	83.3
	12	Dr. N.-Mustafa Özyurt İ.Ö.O.	2	9	12	11	91.7
	13	Özel Bilgi İ.Ö.O.	1	9	12	10	83.3
	14	Anneler İ.Ö.O.	1	9	12	10	83.3
	15	Özel Seçkin İ.Ö.O.	2	9	12	11	91.7
	16	25 Aralık İ.Ö.O.	2	10	12	12	100
	17	Düztepe İ.Ö.O.	1	9	12	10	83.3
	18	Ayşe-Mustafa Sevcan İ.Ö.O.	1	11	12	12	100
	19	Kocatepe İ.Ö.O.	2	10	12	12	100
ŞEHİTKÂMİL	1	Kaşıbeyaz İ.Ö.O.	2	9	12	11	91.7
	2	Cennet Süzer İ.Ö.O.	1	10	12	11	91.7
	3	Ali Tutkun İ.Ö.O.	1	11	12	12	100
	4	E.-Mustafa Humanızlı İ.Ö.O.	2	10	12	12	100
	5	Ömer-Asım Aksoy İ.Ö.O.	2	10	12	12	100
	6	Özel Emine Nakıboğlu İ.Ö.O.	2	9	12	11	91.7
	7	Nezihe-Osman Atay İ.Ö.O.	2	8	12	10	83.3
	8	Şt. Mahmut Söylemez	1	10	12	11	91.7

İLÇESİ	İLKÖĞRETİM OKULLARI VE ANKET KATILIMCI SAYISAL BİLGİLERİ						
	Sıra No	ADI	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı	Verilen Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Vizesi (%)
		İ.Ö.O.					
	9	Solmaz Güzel İ.Ö.O.	1	10	12	11	91.7
	10	Emine Konukoğlu İ.Ö.O.	2	10	12	12	100
	11	Mehmet Âkif İ.Ö.O.	1	9	12	10	83.3
	12	T.-Mehmet Akcan İ.Ö.O.	1	10	12	11	91.7
	13	8 Şubat İ.Ö.O.	1	10	12	11	91.7
	14	Özel Sanko İ.Ö.O.	1	10	12	11	91.7
	15	Özel Gaziantep Kolej Vakfı	1	11	12	12	100
	16	Karacaoğlan İ.Ö.O.	2	10	12	12	100
Genel Toplam	35		52	341	420	393	93.6

**EK F. ANKETİN B BÖLÜMÜNDE YER ALAN AÇIK UÇLU
SORULARIN CEVAPLARININ FREKANS DAĞILIMI VE
YÜZDELERİNİ GÖSTERİR TABLOLAR**

B-BÖLÜMÜ

1. İlköğretimde sınıf öğretmenliğinin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4. 5. Sınıf Öğretmenliği” olarak iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesi sizce uygun olur mu?
 - a) Evet: 307 oy %78.1
 - b) Hayır: 86 oy %21.9
2. Birinci soruya cevabınızın “Evet” veya “Hayır” olmasına göre bunun gerekçelerini yazar mısınız?

Tablo 1. İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4. 5. Sınıf Öğretmenliği” Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine ‘Evet’ Cevabı Verenlerin Gerekçeleri ve Yüzdeler Dağılımı

Sıra No	İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4. 5. Sınıf Öğretmenliği” Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine ‘Evet’ Gerekçeleri	Frekans Dağılımı	Yüzdesi %
1	Eğitim ve öğretimin kalitesi artar, çünkü öğretmenin başarısı artar, dolayısıyla öğrencilerin ve sınıfın başarısı da yükselir.	146	15.8
2	Çünkü, 1,2 ve 3. sınıflar okuma-yazma, anlama, dört işlem üzerine ve somut düşünmenin hakim olduğu sınıflar iken; 4. ve 5. sınıflarda ise bunlara ek olarak daha branşlaşmış, bilgiye dayalı konular hakimdir.	123	13.3
3	Görülen aksaklıkları kısa bir dönemde giderme şansı artacağından tecrübesi artar; eğitim ve öğretimde daha pratikleşir; seviyeye uygun eğitim-öğretim yapar.	120	13.0
4	Öğretmenler sürekli aynı grup sınıflara ders verirlerse o sınıfların davranış ve kazanımlarını öğrenciye kazandırmada daha deneyimli olurlar.	85	9.2
5	Öğretmenin derse hazırlanması kolaylaşır, yükü hafifler; çünkü her sınıfın derslerini bilmek, hazırlanmak ve uygulamak ağır bir yük getirir.	75	8.1
6	Öğretmen daha hevesle çalışacağından iş memnuniyeti sağlanır; dolayısıyla verimliliği artar.	53	5.7
7	Özellikle 5. sınıftan 1. sınıfa dönmede yaşanan zorluklar azalır; çünkü her sınıfı beş yılda bir okutmak yerine en fazla üç yılda bir okutma imkânı olur.	51	5.5
8	Öğretmenin rehberlik yönü daha kolay ortaya çıkar; uzmanı olduğu sınıf grubu öğrencilere pedagojik açıdan daha faydalı olur.	41	4.4
9	II. kademeye (6,7,8. sınıflar) öğrenciyi hazırlama açısından daha uygun olur.	33	3.6
10	Öğretmen uzmanı olduğu sınıflarla ilgili bolca kaynak toplar, materyal oluşturur ve arşivleme imkânı bulur.	34	3.7
11	Öğrencinin tek öğretmene bağımlılığı azalır; farklılıklara alışır.	23	2.4
12	Hatta 1. sınıf öğretmenliği ayrıca bir uzmanlık alanı olmalıdır.	21	2.3
13	1,2,3. sınıflardaki temel eğitimde zorlanma uzmanlaşma olunca azalabilir.	20	2.2
14	Beceri derslerinde (görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, sanat etkinliği) öğrenciye daha faydalı olunur; yetenekleri değerlendirilir.	29	3.1
15	Sınıf öğretmenliğinde iki ayrı alanda uzmanlaşma sağlanmış olur.	17	1.8
16	Hatta 4. 5. sınıflara branş öğretmenleri girmelidir.	31	3.4
17	Mevcut öğretmenlere “1,2,3. ve 4,5. Sınıf öğretmenliğinde Uzmanlık” yeterli bir HİE kursu düzenlenmeli ve uzmanlık o şekilde alınmalıdır.	13	1.4
18	Eğitim fakültelerindeki lisans eğitimleri de “1-2-3. ve 4-5. Sınıf Öğretmenliği” şeklinde olmalıdır.	10	1.1
	TOPLAM	925	100

Tablo 2. İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4. 5. Sınıf Öğretmenliği” Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine ‘Hayır’ Cevabı Verenlerin Gerekçeleri ve Yüzdeleri Dağılımı

Sıra No	İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4. 5. Sınıf Öğretmenliği” Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine ‘Hayır’ Gerekçeleri	Frekans Dağılımı	Yüzdesi %
1	Sınıf öğretmenliği bütünüyle zaten bir uzmanlık alanıdır; bir bütündür ve tüm öğretmenler 1, 2, 3, 4, 5. sınıfları okutacak kapasitededir.	44	29.1
2	Öğrencinin eğitimi açısından beş yıl bir öğretmen için ancak yeterlidir.	19	12.6
3	Öğrenci psikolojisini olumsuz etkiler.	14	9.3
4	Öğretmenin ufkunu ve alanını daraltır, öğretmen monotonlaşır.	9	6.0
5	Öğretmenin öğrenciye, öğrencinin de öğretmene alışması güç ve zaman alıcı olur.	8	5.3
6	Öğretmenin öğrencisinin ders ve sosyal etkinliklerdeki durumunu takibi zorlaşır.	6	3.9
7	1’den 5. sınıflara değin öğrenci gelişiminde bir farklılık yoktur.	5	3.3
8	Öğretmen her sınıfta sınıf öğretmeni olarak kendini yenileyebilir, geliştirebilir.	5	3.3
9	Öğretmenler arasında gruplaşma, ayrışma olur.	8	5.4
10	Uzmanlaşma olamazsa her öğretmen uzmanlıkta sadece tek sınıfı okutmalıdır.	3	2.0
11	İki ayrı uzmanlık önerisi yerine ‘1. sınıf’, ‘2-3. sınıf’ ve ‘4-5. sınıf’ şeklinde üç ayrı uzmanlık alanı daha uygun olurdu.	3	2.0
12	Her öğretmen uzmanlıkta sadece tek bir sınıfı okutmalıdır.	3	2.0
13	Bu bir hükümet politikası gibi geliyor; eğitimin daha önemli bir sorunu yok mu?	2	1.4
14	Öğretmenlikte uzmanlaşma yerine görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, bilgisayar ve yabancı dil gibi derslerdeki eksiklikler HİE ile giderilebilir.	3	2.0
15	Böyle bir konuda uygulanmış örneklerinin bilinmemesi yüzünden böyle bir uygulamaya ‘Hayır’!	6	3.9
16	Tayin ve atamalarda zorluklar yaşanır.	1	0.7
17	Genel kültür anlamında öğretmeni köreltme endişesiyle 1, 2, 3. sınıf öğretmenliğine talep az olur.	1	0.7
18	MEB bu bağlamda üniversite reformu yapmalı: Eğitim fakültelerinde yetiştirilen sınıf öğretmenlerinin daha donanımlı (bilgisayar, yabancı dil...) yetiştirilmesi gerekir.	1	0.7
19	Müzik, beden eğitimi yabancı dil, görsel sanatlar gibi derslere branş öğretmeni girmeli.	1	0.7
	TOPLAM	151	100

3. Sınıf öğretmenliğinde bu şekilde bir uzmanlık alanı oluşturulduğu takdirde sınıf öğretmenlerinin kendilerini hangi konularda hazırlamaları gerektiğini düşünüyorsunuz? Önemli gördüğünüz seçenekleri işaretleyiniz ve eklemek istedikleriniz varsa yazınız.

Tablo 3. “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4. 5. Sınıf Öğretmenliği” Olarak İki Ayrı Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesi Durumunda Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Hangi Alanlarda Hazırlamaları Gerektiğine İlişkin Yönetici ve Sınıf Öğretmeni Görüşleri

Sıra No	Uzmanlık Alanları Oluşturulduğunda Sınıf Öğretmeninin Hazırlanması Gereken Alanlar	Frekans Dağılımı	Yüzdesi %
1	Alan Bilgisi	327	22.8
2	Genel Kültür	128	8.9
3	Pedagojik Formasyon	227	15.8
4	Planlama ve Değerlendirme	169	11.8
5	Teknoloji Kullanımı	291	20.3
6	Eğitim Araçları	214	14.9
	DİĞER		
7	Halkla İlişkiler (Öğretmen-veli işbirliği)	10	0.7
8	Çoklu zekâ uygulamaları	9	0.6
9	Yabancı Dil	7	0.5
10	Çocuk Psikolojisi	7	0.5
11	Bilgisayar	4	0.3
12	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	6	0.4
13	Drama	4	0.3
14	Rehberlik	5	0.3
15	Eğitim ortamlarının hazırlanması	5	0.3
16	Sosyal etkinlikler	4	0.3
17	Her konuda kitap okuma	12	0.8
18	Güzel konuşma ve yazmaya önem verme	8	0.5
	TOPLAM	1437	100

5. Sınıf öğretmenliğinin iki ayrı uzmanlık alanı haline dönüştürülmesi durumunda HİE'lerde ne gibi konulara ağırlık verilmelidir? Lütfen belirtiniz.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenliğinin İki Ayrı Uzmanlık Alanı Haline Dönüştürülmesi Durumunda HİE'lerde Ağırlık Verilmesi Gereken Konulara İlişkin Yönetici ve Öğretmen Önerileri

Sıra No	Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerine Göre HİE'lerde Ağırlık Verilmesi Gereken Konular	Frekans Dağılımı	Yüzdesi %
1	Alan bilgisi	98	10.7
2	Teknoloji kullanımı	95	10.4
3	Yöntem, teknik ve etkinlikleri uygulamalı olarak geliştirme	73	7.9
4	Pedagojik formasyon	60	6.5
5	Çoklu zekâ uygulamaları	53	5.7
6	Araç-gereç kullanımı ve hazırlığı	55	6.0
7	İlk okuma-yazma uygulamaları	52	5.6
8	Yeni geliştirilen müfredat programları	51	5.5
9	Eğitim araçları kullanımı	49	5.3
10	4-5. Sınıf öğretmenleri için Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Eğitimi, Matematik ve Proje Yürütme Kursu	45	4.9
11	Öğrenci (çocuk) psikolojisi	44	4.7
12	Seçilen uzmanlık alanına yönelik ders sunumu	36	3.9
13	Planlama ve değerlendirme	30	3.3
14	Bilgisayar kullanımı	27	2.9
15	Yabancı dil	23	2.5
16	Genel kültür	21	2.3
17	Rehberlik uygulamaları (her sınıfa yönelik)	20	2.2
18	Halkla ilişkiler (veli-öğretmen iletişimi)	18	1.9
19	Görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, iş eğitimi gibi beceri derslerine yönelik uygulamalı HİE	16	1.7
20	Ders içi bağlantılar ve kullanımı	11	1.2
21	1-2-3. sınıflarda kitap okuma alışkanlığını kazandırma	11	1.2
22	Sınıf Yönetimi	10	1.1
23	Motivasyon ve sınıf başarısına etkisi	10	1.1
24	Güzel konuşma	6	0.7
25	Okul-çevre işbirliği	5	0.5
26	Test hazırlama ve uygulama teknikleri	3	0.3
	TOPLAM	922	100

8. İlköğretimde sınıf öğretmenliğinin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4. 5. Sınıf Öğretmenliği” olarak uzmanlık alanına dönüştürülmesi durumunda sizce öğretmenlerin hangi uzmanlık alanında çalışacağına nasıl karar verilmelidir?

Tablo 5. Sınıf Öğretmenliğinin İki Ayrı Uzmanlık Alanı Haline Dönüştürülmesi Durumunda Uzmanlık Alanı Seçimine Karar Vermede Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Sıra No	Uzmanlık Alanı Seçimine Karar Vermede Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	Frekans Dağılımı	Yüzdesi %
1	Kendisine sorulmalıdır.	320	62.7
2	Sınava tabi tutulmalıdır.	65	12.7
3	Denetleme raporları esas alınmalıdır.	46	9.0
DİĞER			
4	Okul idaresince objektif olarak gözlenip performansına bakılmalıdır.	22	4.3
5	Yan alan eğitimi de dikkate alınmalıdır.	14	2.7
6	Uzmanlık belirlendikten sonra da seçtiği alana yönelik HİE alınmalıdır.	13	2.5
7	İsteddiği uzmanlık alanının sınavına girmelidir.	11	2.3
8	Deneyim (tecrübe) dikkate alınmalıdır.	6	1.2
9	Veli görüşü de dikkate alınmalı	6	1.2
10	HİE faaliyetleri yazın yapılmalıdır.	4	0.8
11	Yeni aday öğretmenler fakülteden itibaren uzmanlık alanı ile ilgili bölümde okumalı, donanımlı yetiştirilmelidir.	3	0.6
	TOPLAM	510	100

10. Bu uygulamayla sınıf öğretmeninin hangi rolü ön plana çıkar?

Tablo 6. Uzmanlık Alanları Uygulamaya Konulduğunda Sınıf Öğretmeninin Hangi Yönlerinin Ortaya Çıkacağına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Sıra No	Uzmanlık Alanları Uygulamaya Konulduğunda Sınıf Öğretmeninin Hangi Yönlerinin Ortaya Çıkacağına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	Frekans Dağılımı	Yüzdesi %
1	Rehberlik	215	29.1
2	Öğreticilik	206	27.9
3	Sınıf Yönetimi	134	18.2
4	Bilgi	130	17.6
5	Mesleki Prestij	53	7.2
	TOPLAM	738	100

11. İlköğretimde sınıf öğretmenliğinin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” ve “4. 5. Sınıf Öğretmenliği” olarak iki ayrı uzmanlık alanına dönüştürülmesinin uygulanması durumunda *öğretmen açısından* olumlu ve olumsuz yönleri neler olabilir?

Tablo 7. Uzmanlık Alanı Uygulaması Olduğunda “*Sınıf Öğretmeni Açısından Olumlu Yönleri*”ne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Sıra No	Uzmanlık Alanı Uygulaması Olduğunda “ <i>Sınıf Öğretmeni Açısından Olumlu Yönleri</i> ”ne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	Frekans Dağılımı	Yüzdesi %
1	Kendi alanında uzmanlaşır,verimi artar.	172	17.8
2	Tecrübe kazanır ve bunu iyi yönde kullanır.	98	10.1
3	Kendi isteğiyle çalışacağı için zevkle çalışır ve iş memnuniyeti artar.	87	9.0
4	Belli bir yaş grubuna edeceğinden öğrenciyi daha iyi tanır; rehberliği daha iyi olur.	83	8.6
5	Öğretmenin başarısı artar.	72	7.5
6	Kendisini uzmanı olduğu sınıf için hazırlar.	91	9.4
7	Derse hazırlık ve planlama konusunda da uzmanlaşır.	58	6.0
8	Öğretmen zamanı daha iyi kullanır.	45	4.6
9	Etkinlikler daha verimli ve zamanında uygulanır.	41	4.2
10	Sınıf yönetimi iyi olur.	39	4.0
11	Materyal toplarlama,uzmanlaşma açısından iyidir; hatta her yıl aynı sınıfı okutmalı.	37	3.8
12	Kendi alanı ile ilgili yenilikleri takip edebilir.	29	3.0
13	Araştırma-inceleme açısından yükü hafifler.	27	2.8
14	Planlama ve değerlendirmede daha çok uzmanlaşır.	26	2.7
15	Derinlemesine bilgi edinir.	21	2.2
16	Her öğretmenin başarılı olduğu alanda çalışma şansı olur.	15	1.6
17	5. sınıftan sonra tekrar 1. sınıftan başlama gibi bir sorun olmaz.	14	1.5
18	Öğretmenin yükü hafifler.	12	1.2
	TOPLAM	967	100

Tablo 8. Uzmanlık Alanı Uygulaması Olduğunda “*Sınıf Öğretmeni Açısından Olumsuz Yönleri*”ne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Sıra No	Uzmanlık Alanı Uygulaması Olduğunda “ <i>Sınıf Öğretmeni Açısından Olumsuz Yönleri</i> ”ne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	Frekans Dağılımı	Yüzdesi %
1	Kendi alanı dışındaki sınıf öğretmenliğine ilgisiz kalabilir	46	16.4
2	Öğrencilere alışmakta, tanımakta zorlanabilir	33	11.7
3	Genel anlamda sınıf öğretmenliği ve genel kültür düzeyi açısından düşüş yaşayabilir	31	11.0
4	Emekli olana kadar sürekli aynı sınıf grubunu okutmak sıkıcı olabilir	31	11.0
5	Öğretmenler arasında (1. 2. 3. ve 4. 5. sınıflar) bilgi yarışı, kıyaslama, kopukluk olabilir	30	10.7
6	Öğretmen 1’den 5. sınıfa kadar öğrencisindeki farklılıkları iyi gözleyemez	22	7.8
7	Veli ile iş birliği güçleşir	11	3.8
8	Tayin ve atamalarda karışıklar olur	10	3.5
9	Öğrenciye tam alıştırdığınızda kaybedersiniz	8	2.8
10	Kendine çok güvenebilir ve araştırma-incelemeye yönelmez	6	2.1
11	1. sınıf öğretmenliğinde yıpranma çok olur	6	2.1
12	İki üç yılda bir farklı öğrenciyle uğraşmak zor olabilir	5	1.8
13	1. 2. ve 3. sınıf öğretmenliği, 4. 5. sınıf öğretmenliğinden bağımsız iki kavram değildir	4	1.4
14	Eğitimde sürekliliğe sekte vurur	4	1.4
15	Öğretmen 1’den 5’e tüm sınıflara yetecek şekilde yetiştirilmeli	4	1.4
16	Eksiklerini gideremezlerse olumsuz olur	4	1.4
17	Öğretmen tüm derslerde (ifade, beceri, yetenek) başarılı olamayabilir; o zaman da program amacına ulaşmaz	3	1.1
18	Sınıf yönetiminde sorun yaşayabilir	3	1.1
19	Öğretmenin çok yönlü yanı kısıtlanmış olur	2	0.7
20	4. 5. sınıfta başarısız bir öğretmenin iki yılda bir 4. 5. sınıfları okutması birçok öğrencinin başarısız olmasına, eksik yetişmesine sebep olabilir	2	0.7
21	Sınavla uzmanlık belirlenecekse bu ancak bilgiyi ölçer; öğretmenliği değil	2	0.7
22	Olayları, karşılaştığı sorunları kendi alanına göre yorumlar, algılar	2	0.7
23	Hükümetin uygulamaya çalıştığı, eğitimin özelleştirilmesine katkı sağlayacak bir araştırma gibi görünüyor	2	0.7
	TOPLAM	281	100

12. Böyle bir uygulamanın sizce *öğrenciler açısından* olumlu ve olumsuz yönleri neler olabilir?

Tablo 9. Uzmanlık Alanı Uygulaması Olduğunda “*Öğrenci Açısından Olumlu Yönleri*”ne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Sıra No	Uzmanlık Alanı Uygulaması Olduğunda “ <i>Öğrenci Açısından Olumlu Yönleri</i> ”ne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	Frekans Dağılımı	Yüzdesi %
1	Öğrencilerin başarıları artar; çünkü öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına daha çok dikkat edilir	154	23.4
2	Sınıfının konularına hakim ve profesyonel olmuş sınıf öğretmenlerinden ders alırlar	95	14.4
3	Küçük yaşta farklılıklara alışır	81	12.3
4	Değişik öğretmenlerle daha verimli çalışmalar olabilir	43	6.5
5	Öğrencilerin kendilerine güven duygusu artar	42	6.4
6	Daha büyük sınıflarda (II. Kademe) branş öğretmenlerine alışmaları daha kolay olur	42	6.4
7	Öğrencilerin bakış açısı değişir	34	5.2
8	Öğrencinin planlı ve düzenli çalışması sağlanır	27	4.1
9	Yetenek derslerinde çocuğun becerileri daha çabuk ortaya çıkabilir	25	3.8
10	Beş yıl sonunda iki öğretmenle eğitimlerini bitirmiş olurlar	23	3.5
11	Öğrencilere daha iyi rehberlik edilir	22	3.3
12	1. 2. 3. sınıflar bir öğretmende, 4. 5. sınıflar başka bir öğretmende olursa sınıf yönetimi kolaylaşır	18	2.7
13	Özellikle 4. ve 5. sınıflarda II. Kademeye hazırlık anlamında öğrenciye daha faydalı olunur	14	2.1
14	Bilgi bakımından daha donanımlı olabilir	11	1.6
15	Öğretmenlerine güven duygusu artar	11	1.6
16	Liderlik vasıfları ön plana çıkar	9	1.4
17	1. Sınıf okuma-yazma derslerinde başarı artar	5	0.8
18	Değişik öğrenim hızına sahip öğrencilerde programın hedefine ulaşılır	3	0.5
	TOPLAM	659	100

Tablo 10. Uzmanlık Alanı Uygulaması Olduğunda “*Öğrenci Açısından Olumsuz Yönleri*”ne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Sıra No	Uzmanlık Alanı Uygulaması Olduğunda “ <i>Öğrenci Açısından Olumsuz Yönleri</i> ”ne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	Frekans Dağılımı	Yüzdesi %
1	Öğretmenine alışmakta zorlanabilir	69	30.5
2	Öğretmeninden ayrılmaktan dolayı ve yeni öğretmenine alışınca kadar sorun yaşayabilir	52	23.0
3	Öğretmen değişmesinin öğrenci davranışları açısından olumsuz etkisi olabilir	40	17.7
4	3. sınıftan sonra hem 4. sınıftaki ders sayısına hem de öğretmenine alışmakta zorlanabilir	26	11.4
5	Öğretmenine uyum sağlayamazsa öğrenci başarısı düşebilir	9	3.4
6	1-2-3. sınıflardaki uygulamaları 4-5. sınıflarda bulamazsa hayal kırıklığı yaşayabilir	8	3.5
7	Öğretmen tarafından zayıf yönleri görülemez	8	3.5
8	Disiplin sorunları yaşayabilir	7	3.0
9	Öğrencinin motivasyonu ve derslerdeki konsantrasyonu bozulabilir	7	3.0
	TOPLAM	226	100

ÖZGEÇMİŞ

B. Bihin Güzelbey, 1966 yılı Adana doğumludur. İlköğretim ve ortaöğretim eğitimini Gaziantep'te tamamladı. Yüksek öğrenimini, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi, Peyzaj Mimarlığı Bölümünde 1987'de tamamladı.1995 yılında Gaziantep Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nde Öğretmenlik (Pedagojik Formasyon) Formasyonu Eğitimini tamamladı. 1997'de sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. 1999 yılından beri Dr. Nilüfer-Mustafa Özyurt İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak Gaziantep'te çalışmaktadır. Araştırmacı evli ve üç çocuk annesi olup İngilizce bilmektedir.

VITAE

B. Bihin Güzelbey was born in Adana in 1966. She completed her primary, secondary and high school education in Gaziantep. She graduated from the Department of Landscape Architectural, Faculty of Agriculture at Ankara University in 1987. She completed her “Pedagogic Formation Course for Teaching” in the Continuous Education Centre (GUSEM) at Gaziantep University in 1995. She started teaching as a primary school teacher in 1997. She has been working as a primary school teacher since 1999 at Dr. Nilüfer-Mustafa Özyurt Primary School in Gaziantep. She has married and mother of three children and speaks English.