

T.C
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKLERİNDE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan: **Sinem ALTAY**

İSTANBUL, 2007

T.C
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKLERİNDE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

Tezi Hazırlayan: **Sinem ALTAY**
Öğrenci No: 050712199

Danışman: Prof. Dr. Recep SEYMEN

İSTANBUL, 2007

YEMİN METNİ

Sunduğum Yüksek Lisans Tezimi, Akademik Etik İlkelerine bağlı kalarak, hiç kimseden akademik ilkelere aykırı bir yardım almaksızın bizzat kendimin hazırladığına and içerim.14/08/2007

Sinem ALTAY

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

06/11/07

Enstitümüz *İşletme Yönetimi* Anabilim dalı *Eğitim Yönetimi ve Denetimi* Bilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden 050712199 numaralı *Sinem Altay'ın* "Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 04.10.2007 tarih ve 2007/49 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim Kampüsünde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince (50) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında *oybirliği/oyçokluğu* ile **Kabul** kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.

DANIŞMAN
PROF.DR. RECEP SEYMEN



ÜYE
YRD.DOÇ.DR. SEVAL AKBIYIK



ÜYE
YRD.DOÇ.DR. ŞULE KAYA



ÖNSÖZ

Gelişen toplumumuzda insanların bilgiye olan ihtiyaçları da her geçen gün artmaktadır. Bilginin bireylere ulaşmasında en büyük paya sahip olan kişiler şüphesiz ki öğretmenlerdir. İlköğretimin, öğrenim hayatının temelini oluşturmasında sınıf öğretmenlerinin katkısı tartışılmaz. Günümüzün en önemli kamusal mesleklerinden biri olan öğretmenlerimizin ne yazık ki mesleklerinde karşılaştıkları pek çok sorunlar olmaktadır. Bu araştırmanın bir amacı da öğretmenlerimizin yaşadıkları mesleki problemleri tespit ederek onlara yardımcı olabilecek öneriler geliştirmektir.

Araştırma süresince bana rehberlik eden değerli hocam Prof. Dr. Recep SEYMEN'e, araştırma sürecinde fikirlerini benimle paylaşan değerli meslektaşım Cengiz KURT'a, anket çalışmasının uygulanmasında emeği geçen tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Sinem ALTAY

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Tezi Hazırlayan: Sinem ALTAY

Özet

Bu Tez çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları sorunlar ile onların nitelikleri (cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları bölümler, bu mesleği seçme nedenleri) arasındaki ilişki incelenmiş bu ilişkilere bakılarak yaşadıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul İli, Üsküdar İlçesi'nde 5 resmi ilköğretim okulunda görev yapan toplam 50 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlik mesleği ve sorunları hakkında bilgi verilmiş, ikinci bölümde ise uygulanan anketten elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Anket; öğretmen, öğrenci yönetici, veli, kaynaklı sorunların yer aldığı toplam dört bölümden oluşmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar kıdemleri ve eğitim durumlarına göre değişmektedir. Öğretmenler kıdemlerinin ilk dört yılında ve on yılından sonra yöneticilerle daha fazla sorun yaşadıklarını ifade etmektedirler. Diğer değişkenlere göre yaşanan sorunlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Eğitim, Öğretim, Hizmet İçi Eğitim, Yönetim, Yönetici, Meslek, Sorun.

CLASSROOM TEACHER'S PROBLEMS WHICH THEY HAVE IN THEIR CAREERS

Presented by : Sinem ALTAY

Abstract

In this thesis; the relation between the classroom teachers' qualities (gender, age, professional seniority, departments they were graduated, reasons of their choice to have the profession) and the problems they have in their careers was examined and the problems were tried to be fixed within these relations. Fifty classroom teachers who work in 5 official primary school in Üsküdar, İstanbul form the subject of the study. Research was consisted of two parts. In the first part, information about the teaching profession and its problems was given in the second, finding that were obtained from the inquiry were interpreted. The inquiry has had four parts which included problems that were originated from the teacher, the student, the parents and the director.

As to findings of the research, their problems varies in accordance with their seniority and their educational state. Teachers mean that they have much more problems in the first four years and after ten years of their time of service. Any meaningful difference couldn't be found between the problems in accordance with the other variants.

Key words : classroom teacher, education, teaching, in-service training, administration, director, profession, problem.

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	
Jüri Sayfası	
Önsöz	
Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler	
İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler (Abstract)	
Tablolar Listesi	III
Kısaltmalar	V
Giriş	1

I.BÖLÜM

1. EĞİTİM VE ÖĞRETİM	4
1.1. Eğitim	4
1.2. Eğitimin Gerekliliği	6
1.3. Öğretim	7
2. MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİĞİN TANIMI VE ÖNEMİ	7
2.1. Öğretmenliğin Yeterlilik Alanları	11
2.2. Öğretmenlerin Görevleri	12
2.3. Öğretmenin Sorumlulukları	12
2.4. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi	13
2.5. İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin Önemi	19
2.6. Sınıf Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitim	22
3. HİZMET İÇİ EĞİTİM VE TANIMI	23
4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SORUNLARI	25
4.1. Yönetim ve Yöneticilerden Kaynaklanan Sorunlar	26
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunları	28
4.3. Öğretmenin Velilerle Olan Sorunları	31
4.4. Öğretmenlerin Öğretmenlerle Olan Sorunları	33
4.5. Öğretmenlerin Ekonomik Sorunu	35
5. ÖĞRETMENLERİN SORUNLARI KONUSUNDA TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	37
TANIMLAR	40

II. BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN AMACI	42
2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	42
3. PROBLEM	42
4. HİPOTEZLER	42
5.YÖNTEM	43
5.1. Araştırmanın Varsayımları	43
5.2. Araştırmanın Sınırlılıkları	43
5.3. Evren ve Örneklem	44
5.4. Veriler ve Toplanması	44
5.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	44
6.BULGULAR VE YORUM	52
6.1. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar	52
6.2. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Demografik Özelliklerine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumu	53
SONUÇ VE ÖNERİLER	62
KAYNAKÇA	67
EK-A Anket Formu	70
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No.	Sayfa
1. Birinci Bölümün Güvenilirlik Değeri	45
2. Birinci Bölümü Oluşturan Değişkenlerin Bölümün Güvenilirliğine Etkileri	45
3. İkinci Bölümün Güvenilirlik Değeri	46
4. İkinci Bölümü Oluşturan Değişkenlerin Bölümün Güvenilirliğine Etkileri	46
5. İkinci Bölümün Güvenilirlik Değeri	47
6. İkinci Bölümü Oluşturan Değişkenlerin Bölümün Güvenilirliğine Etkileri	47
7. Birinci Bölümün Faktör Yapısı	48
8. Birinci Bölümün Toplam Varyansı	49
9. İkinci Bölümün Faktör Yapısı	50
10. İkinci Bölümün Toplam Varyansı	51
11. Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	51

KISALTMALAR LİSTESİ

a.g.k	Adı Geçen Kitap
a.g.m	Adı Geçen Makale
bkz	Bakınız
Meb	Milli Eğitim Bakanlığı

GİRİŞ

Toplumlar, mal ve hizmet üretebilmek, dünyalarına etkin ve yaratıcı bir katkı sağlayabilmek ve de meraklarını tatmin etmek için, üyelerini eğitmeye çalışmışlardır. Bu amaçlardan herhangi birine ulaşabilmek için, bilgi ve sistemli düşünme yeteneği gereklidir. Toplumlar, düşünme yeteneğinin geliştirilmesi ve bilginin aktarımını kolaylaştırmak için belirli eğitim teknikleri kullanmışlar. Sözlü, yazılı, görsel ve bedensel iletişim aracılığıyla da eğitim tekniklerini ve bilgi aktarımını zamanla geliştirerek geçmişten günümüze taşımışlardır.

Çağımızın insanı ise, önceki çağlardan daha büyük bir hızla değişen ve gelişen bir dünya içinde yaşamaktadır. Bilimler, elde edilen bulgularla hızla gelişmekte, değişen çevre koşulları karşısında çözülmesi gereken yeni sorunlar ortaya çıkmaktadır. Yeni çözümler ise değişmeyi, yeni araçlar yaratmayı gerektirmektedir.

Çağın gereksinimlerine uygun insan gücünün yetiştirilmesi görevi ise eğitimindir.

Eğitim, istenilen bir yaşama düzeyine ulaşmak çabası olan kalkınmanın en etkili araçlarından biridir. Ulaşılmak istenilen düzenin değerlerini yerleştirmek, toplumu bu amaca yöneltecek kişi ve grup davranışlarını yaratmak, buna engel olabilecek değer ve davranışları değiştirmek, eğitim yoluyla olur. Eğitim, kültür aktarma ve geliştirme sürecidir ve bireyi sosyalleştirir. Eğitim, insanlardaki ilgi ve yetenekleri geliştirme sürecidir; insanlara bir meslek kazandıran, onu üretken yapan bir süreçtir.

Eğitim, insanın, doğuştan gelen güç ve yeteneklerinin açığa çıkarılmasına; daha güçlü, daha olgun, yaratıcı ve yapıcı bir varlık olarak gelişme ve büyümesine, çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek davranışlar kazanmasına hizmet etmektedir.

Çağlar boyunca eğitim süreci, toplumsal yapı açısından şekillendirilerek, bireyin topluma kazandırılmasını hedef alan, genel anlamda onda meydana gelmesi

istenen değişikliklerin hal, hareket ve tavırlarına da yansımalarını isteyen bir yönelimle biçimlenmiştir.

Eğitim çok yönlü işlevsel bir süreç olarak toplumun beklentilerini karşılama sorumluluğunu da üstlenmiştir. Öyle ki bu sorumluluk, eğitimin hem kendi iç dinamiklerini oluşturacak kadar örgütlenmiş bir sistem hem de hedeflere uygun bireyler yetiştirmeyi sağlayan bir disiplin olmasını gerektirmiştir. Bu olguya paralel olarak, doğumla birlikte başlayıp ölüme kadar devam eden eğitim süreci içerisinde insanların öğrendiklerini başkalarına da öğretme eğilimi göstermeleri, toplum içerisinde birtakım eğitici roller üstlenmelerine yol açmıştır. Bireysel olarak başlayan bu faaliyetler daha sonraları ekiple çalışma şeklinde kurumsallaşmış, toplumsal yapının vazgeçilmez bir öğesi hâline gelmiştir. Bu durum da eğitim kurumlarını ve kurumların en önemli unsuru olan öğretmen faktörünü ortaya çıkarmıştır.

Günümüzde, teknolojiadaki hızlı gelişme ve değişmelerin sonucu olarak toplumun yapısı hızla değişmekte, buna bağlı olarak da eğitimin amaçlarında, yöntemlerinde ve öğretmenlerin rollerinde farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Toplumu oluşturan fertlerin bu hızlı gelişme ve değişmelere kolay uyum sağlayabilmesi nitelikli bir eğitim ve çok iyi yetişmiş öğretmenlerle mümkün olabilmektedir. Ancak, günümüzün en önemli kamusal mesleklerinden biri olan öğretmenlik, karmaşık sosyal yaşamın ve küreselleşen dünyanın bütün sorunlarının doğrudan hissedildiği durumlarla dolup taşmaktadır. Değişen dünya ve insanla birlikte, öğretmenlik anlayışı ve sorunları da değişmektedir. Bu nedenle; kamusal niteliği olan bu meslekte; sorunların güncel tespiti ve çözüm arayışları ihmal edilmemesi gereken çok önemli bir olgu olmaya devam etmektedir.

Öğretmenin tanımı yapılırken; toplumunun aydın bir üyesi, dünya topluluğunun uyanık bir üyesi ve mesleğinin yeterli bir üyesi olarak üç özelliğine değinilir. Devamında ise her koşulda tarafsız olması ve kendisini her zaman yenilemesi gerektiği şart koşulur. Bu seçkin özellikleri sıralarken, öğretmenin, içinde yaşadığı toplumun bir bireyi olduğu unutulmamalı, bir takım sorunları ve ihtiyaçları olabileceği akıldan çıkarılmamalıdır.

Bu mesleği cazip olmaktan çıkarabilen ve hatta küçümsenmesine neden olabilen sorunlar nelerdir ve nasıl çözülebilir? Bu çalışmanın temel amacı sınıf ğretmenlerinin mesleklerinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Çalışma sınıf ğretmenlerinin meslek sorunlarını anket soruları çerçevesinde ele almakta ve sınıf ğretmenlerinin mesleklerinde yaşadıkları sorunlar konusundaki görüşlerini inceleyen bir ankete elde edilen verilerin analizini içermektedir.

Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sınıf ğretmenlerinin mesleklerinde yaşadıkları sorunlar ele alınmaktadır, konunun daha iyi anlaşılmasına yönelik olarak öncelikle eğitim ve öğretimin genel bir tanımı, öğretmenlik mesleğinin tanımı ve önemi ile öğretmenlik mesleğinin Türkiye'deki gelişim süreci üzerinde durulmakta, daha sonra da sınıf ğretmenlerinin mesleklerinde yaşadıkları sorunlara değinilmektedir. İkinci bölümün konusu ise sınıf ğretmenlerinin mesleklerinde yaşadıkları sorunları tespit etmeye yönelik yapılan anket çalışması ve ankette çıkan sonuçlardır.

I. BÖLÜM

1.EĞİTİM VE ÖĞRETİM

1.1.Eğitim

Eğitim; çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere kazandırılacak zihinsel ve bedensel yeteneklerin tümünü kapsayan her çeşit yetiştirme¹. Eğitim; bireye bilgi, beceri, çalışkanlık ve tavırlar kazandırma sürecidir. Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak değişme meydana getirme sürecidir².

Eğitimin kimi Avrupa dillerindeki karşılığı education, Latince'den gelmekte ve kökeninde iki kelime bulunmaktadır: Educare, beslemek demek; educere de bir şeyden çıkarmak, bir şeye doğru yönelmek, tek kelimeyle yetiştirmek anlamındadır³.

Geniş anlamda eğitim, kişinin belli bir yaşam tarzını öğrendiği toplumsallaşma ve kültürleşme süreciyle özdeş tutulabilir. Bütün toplumlarda eğitimin amacı, yeni kuşaklara bir kültür birikimini aktarmak, gençlerin davranışını yetişkinlerin hayat tarzı yönünde biçimlendirerek, onları gelecekteki toplumsal rollerine doğru yönlendirmektir. En ilkel kültürlerde örgün (formel) eğitim, okul ve öğretmenlik gibi uzmanlaşmış kurum ve işlevler hemen hiç yoktur; genellikle bütün toplumsal çevre ve etkinlikler okul işlevi görür, yetişkinlerin hemen tümü öğretmen konumundadır. Toplumlar karmaşıklıkça, kuşaktan kuşağa aktarılacak bilgi birikimi kimsenin tek başına taşıyamayacağı kadar çoğalır, kültür aktarımının daha seçici ve etkin yollarını geliştirmek gerekir. Okullarda ya da okul niteliği taşıyan kuruluşlarda öğretmenliği meslek edinmiş kişilerce sürdürülen örgün eğitim bu gereksinimi karşılar. Eğitimin örgünleşmesiyle birlikte okul, çocukları belirli bir süre için ailelerinden ayırır ve öğrenim, genç kuşakların toplumca onaylanmış bir etkinliği durumuna gelir.

¹ Adem, M., Eğitim, Ankara, 1973, s.41.

² Ertürk, S., "Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı.3, Ankara, 1988.

³ Grolier International Americana Encyclopedia, 5. cilt, s. 254.

Eğitim, en genel anlamda, bireylere kendi yaşantıları yoluyla istendik davranışları kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır.⁴

Eğitim, karşılıklı iletişim ve etkileşimdir. Eğitim ortamında birbirini etkileyen taraflardan biri öğretmen, diğeri ise öğrencidir.⁵

Bilimde, özellikle genetik mühendisliğindeki gelişmeler, insan beyninde, fiziksel uyarılar sonucunda biyokimyasal değişiklikler olduğunu gösterir niteliktedir. Bilgi, beceri ve duygularla ilgili mesajlar beyinde elektrik akımı olarak yer alıyor ve beyindeki sinir sisteminde biyokimyasal değişiklikler oluşturuyor ve kodlanıyor. Bu özellikler yapılan bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur. Buradan hareketle, eğitim fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma süreci şeklinde tanımlanabilir. Burada istendiğin ölçütleri varsa bunlar nelerdir ve nasıl belirlenecektir sorularını yanıtlamak gerekmektedir. Tanımda yer alan sürecin anlamı ise birikik, ucu açık, tutarlıya doğru gelişen dirik bir örüntü olarak tanımlanabilir. Eğitim bu nedenle açık bir sistemdir⁶. Açık sistemde bir girdi olur ve bu girdi belli bir işleme tabi tutularak bir çıktı meydana getirilir. Örnek verecek olursak bir çocuk okula başlamakla yeni davranışlar öğrenir ve okuldan çıkışında eğitim almış insan konumuna gelir. Eğitimdeki açık sistem bu şekildedir. Eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçütlerinin değiştiği ifade edilmektedir. Eğitim sürecine giren kişilerde bu değişimin istenilen yönde olması beklenir⁷. Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın isterse gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın sadece istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını sağlar.⁸

Bireyin eğitimi doğduğu andan başlayarak, ölünceye kadar devam eder. Çocuk dünyaya gelir, zamanla yürümesini, konuşmasını ve benzeri şeyleri öğrenir. Biraz büyüyünce kreşe, anaokuluna, ilkokula gider. İsterse öğrenimine belli bir yerde son vererek iş hayatına atılır. Birey işe başlamakla eğitimi son bulmaz; bu noktada işinin

⁴ Pehlivan, İ., Örgütsel Etik, 1998, s.131.

⁵ Kapaklıkaya, A., Sevgi Bahçesinin Bahçıvanı, İstanbul, 2006, s.37.

⁶ Sönmez, V., Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Ankara, 2003, s.2.

⁷ Demirel, Ö., Eğitim ve Öğretme Sanatı, İstanbul, 1997, s.6.

⁸ Senemoğlu, N., Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara, 2002, s.92.

gerektirdiği, kendinden hizmet beklenen konularda sürekli eğitim görmesi bir zorunluluktur. Bireyin hizmet öncesi eğitiminin bittiği yerde hizmet-içi eğitim başlamıştır. Birey belli bir süre sonunda emekli olacaktır. Fakat eğitimi yine de bitmemiştir. Ya yeni yeni meraklar geliştirip bir şeyler öğrenmeye çalışacak, ya da yeteneklerini keşfedip, o konularda derinleşecektir. Bu uğraş ömrünün geri kalan kısmını kapsayacaktır. Bunlardan da anlaşılacağı gibi eğitim çok kapsamlı bir süreçtir. Bir anne bebeğini iki eliyle tutup ona ilk adımını atıyorsa bu eğitimidir. Bir baba çocuğuna raketin doğru olarak nasıl tutulduğunu gösteriyorsa bu eğitimidir. İlk işe girdiğinizde bir meslektaşınız size o kurumun işleyişi hakkında bilgi verirse sizi eğitmeye çalışıyor anlamına gelir⁹. Yani bu örneklerden hareketle eğitime, başkalarına yardım etmek de diyebiliriz.

1.2. Eğitimin Gerekliliği

Eğitim, bugün ne zamanla, ne yerle, ne de yaşla sınırlıdır. Toplum, istenmeyen tipte insanların yetişmesini engellemek ve yaşanan teknolojik gelişmeleri takip edebilmek amacıyla her yaşta insanın eğitimine önem vermeye başlamıştır.

Tüm bunlara dayanarak eğitimin gerekliğini şu şekilde ifade edebiliriz:¹⁰

1. Toplumda var olan kültürün yeni bireylere aktarılması, benimsetilmesi;
2. toplumun devamlılığını sağlayacak ortak değerleri paylaşan, kaynaşmış, birbirine karşı hoşgörülü, demokratik yaşam biçimini benimsemiş ve bunu davranış olarak gösterebilen vatandaşların yetiştirilmesi;
3. toplumsal ve ekonomik kalkınmada başlıca güç olan nitelikli insan gücü gereksiniminin, gereksinim duyulan alanlarda ve sayıda yetiştirilebilmesi;
4. bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilerek, nihai amaç olan bireyin kendini geliştirebilmesi için, eğitim, her toplumda ve bireyin hayatının her safhasında gereklidir.

⁹ Küçük, L., Eğitim ve Öğretim, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara, Nisan 1999, s.42.

¹⁰ Küçük, a.g.k., s. 49

1.3. Öğretim

Öğretimi tanımlarken, belirli, sınırlı ve değişmez bir tanım yapmak, hem çok güç, hem de yanlış olur. Çünkü, eğitim-öğretim-öğrenme, içiçe yer alan, birbirlerinin oluşmasına sebep olan süreçlerdir. Bu süreçler, nasıl birbirinden ayrılmaz, biri diğerini çağrıştırırsa bunların tanımları da aynı özellikleri taşır. Tanımlardan daha önemli olan; öğretim denilince neyin anlaşılması gerektiği ve bunun şartlarının neler olduğudur. Bununla beraber öğretimi tanımlamak gerekirse, şunları sıralamak mümkündür:

- i. Öğretme, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir¹¹.
- ii. Okul denilen çatı altında yapılan eğitim etkinliklerini düzenleme ve yürütme çalışmalarıdır¹².
- iii. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür¹³.
- iv. Bir eğitim kurumunda bir küme öğrenciye belli dal ya da konularda bilgi verme, öğrenmeyi kolaylaştıran etkinlikleri düzenleme, araç gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme eylemidir¹⁴.

2. MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİĞİN TANIMI VE ÖNEMİ

22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” ile Türk Milli Eğitim teşkilatının yeni yapısı ve özellikleri belirlenerek, öğretmenlik, bir kamu görevi olarak “devletin genel hizmetlerinde talim ve terbiye (öğretim ve eğitim) görevini üzerine alan bağımsız sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenlik ve öğretim, karşınızdaki kişinin öğrenmesine yardım etme işidir. Öğrenme (bilir ve yapabilir duruma gelme, yani değişme) bireysel bir olaydır; ama öğrencinin bilen, yapabilen insan durumuna gelmesinde öğretmenin rolü büyüktür.¹⁵

¹¹Ertürk, S., Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, 1984, s.82-83.

¹²Başaran, İ. E., Türkiye Eğitim Sistemi, Ankara, 1996, s.39.

¹³Varış, F., Program Geliştirme, Ankara, 1978, s.18.

¹⁴Varış, a.g.k., s.21.

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Eğitim için sadece program ve öğrenci yeterli değildir. Öğretmen, işin uygulama safhasında yer alır, sistemin girdilerini işler.

Öğretmen, öğrenme yaşantıları oluşturarak öğrenmeyi sağlar. Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenler ve istenilen davranışı öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirir.¹⁶

Türkçede öğretmen, yalnızca “öğretme” işinden türetilmiş “öğretmen” sözcüğü ile ifade edilirken, Fransızca’da ilkökul öğretmeni, kurmak, var etmek, oluşturmak” fiilinden gelen “instituer” sözcüğü kullanılmaktadır.

Bir ülkenin kalkınması onun toplumsal ve bireysel düzeydeki gelişimine bağlıdır. Ülkenin ya da ülkelerin hedeflerine ulaşmaları için yeterli sayıda yetişmiş kaliteli insan gücüne ihtiyaç vardır. İstenen sayı ve kalitede insan gücü yetiştirmek, eğitim sisteminin amaç ve fonksiyonlarını oluşturmaktadır.

Kalkınmada bu denli önemli rol oynayan eğitim sisteminin en önemli unsuru insan ögesidir. Öğretmenler bahsedilen bu ögenin en önemli kısmını oluşturmaktadırlar.

Öğretmenlerin toplumsal önemine değinmeden önce bu kavramın nasıl tanımlandığına bakmak gerekir. Öğretmen kavramı ile ilgili tanımlar incelendiğinde dört ayrı tanımlamadan söz edilebilir. Bunlar yasal, istihdamla ilgili, eğitsel ve işlevsel olmak üzere sıralanabilir.

İlk tanım resmi bir tanımlamadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi öğretmenliği, devletin eğitim, öğretim ve ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlamaktadır.

¹⁵ Alıcıgüzel, İ., Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim, 2001, s.124.

¹⁶ Erden, M., Fidan, N., Eğitime Giriş, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, 1993, s.234-235

İkinci kategori öğretmen'in görev yerini tanımlamaktadır. Bu anlamda öğretmen'in okul adı verilen bir kurum tarafından öğretmen görevi ile istihdam edilen bir kimse olduğu vurgulanmakta ve öğretmen'in resmi ya da özel eğitim kurumlarında çocukların gençlerin ve yetişkinlerin istenen öğrenme yaşantılarını kazanmalarına kılavuzluk etmek ya da öğretmekle yükümlü kişi olduğu üzerinde durulmaktadır.

Üçüncü kategoride ise öğretmen'in nasıl ve nerede yetiştirilmesi gerektiğini ifade eden tanımlar yer almaktadır. Bu amaçla öğretmen mesleğinin gerektirdiği öğrenimi tamamlamış ya da yeterlilikleri almış, bu mesleği yapma hakkını kazanmış kişi olarak tanımlamaktadır.

Son kategoride ise öğretmen'in yükümlülükleri, yani rolü tanımlanmaktadır. Bu tanımlarda öğretmen eğitim ve deneyimleri nedeniyle, onunla iletişim kuran kişi veya öğrencilerin zihinsel, duygusal ve psiko-motor gelişimine katkıda bulunan kişi olarak betimlenmektedir.

Birçok araştırmacı ve eğitim bilimci, öğretmen'in işlevinin ne olduğu, nelerle yükümlü tutulduğu konusunda araştırmalar yapmışlardır. Bunlardan Beuchamp ve Lane, yaptıkları incelemeler sonucunda öğretmen'in, öğrencinin arkadaşı, savunucusu ve öğreticisi olarak algılandığını gözlemlemişlerdir. Böylece öğretmen'in yöneticilik, yetenek geliştirme ve uygulama, değerlendirme ve rehberlik yapmakla yükümlü olduğu savunulmaktadır.

Öğretmen, rehber olarak sınıf öğretmenliği, dinleyici danışmanlık, yetenek keşfediciliği, meslek eğiticiyi yaparak rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde görev almak durumundadır.

Öğretmen sosyal sorunlarla uğraşan bir sosyal çatışmacıdır ve artık sadece ders veren, bilgi aktaran, sınav yapan ve not takdir eden kimse değildir. Bu bağlamda öğretmen'in, günümüzde yapmakla yükümlü olduğu görevleri şöyle sıralanmaktadır:

- 1- Kaynak aramak ve öğrencisine kaynak göstermek,
- 2- Problem çözmek ve çözüm yolları önermek,

- 3- Bireyler arası ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunmak,
- 4- Bireylere meslek seçimi ve boş zaman uğraşları konusunda yardımcı olmak,
- 5- Disiplinler arası ilişkileri kuvvetlendirmek,
- 6- Kendi mesleğinin gelişimine katkıda bulunmak,
- 7- Araştırma yapmak, öğrencilerini araştırma yapmaya yönlendirmek,

Öğretmenler, bir toplumun geleceğini belirleyen en önemli konuma sahiptirler. "İnsan davranışının mimarı olan" öğretmenlerin özenle yetiştirilmesi bu bakımdan ayrı bir önem taşımaktadır.

Çağımızda toplumların gelişmişliği onların insan kaynaklarına ve eğitime verdiği değerle yakından ilgilidir. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre, eğitime verilen önem ve değer değişebilmektedir. İnsanı yetiştiren eğitim kurumlarının temelinde öğretmenler yer alır. Bu nedenle bir eğitim sisteminin en önemli ögesinin öğretmen olduğu kabul edilmektedir. Bundan sonra okul, öğrenci ve eğitim programları gibi faktörler yer alır.

Bilindiği gibi öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre daha zor ve daha çok nitelik gerektiren bir meslektir. Önceleri herkesin yapabileceği bir çocuk bakımı olarak algılanan bu meslek günümüzde bilimsel, akademik ve uzmanlık boyutlarının önem kazandığı profesyonel bir meslek statüsüne erişmiş bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleği toplum ve millet açısından da çok önemlidir. Öğretmen, eğitimin toplumsal görevini yerine getirmede önemli bir faktördür. Eğitimin toplumsal görevi, toplumun sürekliliği ve gelişmesini sağlayacak olan bireyler yetiştirmektir. Bu görev eğitim kurumlarında meydana gelmekte ve bu işlemi etkili bir şekilde öğretmenler gerçekleştirmektedirler. Eğitimin toplumsal görevini yerine getirmek için öğretmen okulda eğitim adına çok şey yapabilir. İlk olarak öğrencilere toplumun kültürel mirasını aktarabilir. Bu kültürel miras, bireylerin toplum içinde birbirlerine benzer davranışta bulunmasını sağlayan ve toplumun bütünlüğünün korunmasına yardımcı olan değer ve normlardır. Öğretmen ikinci olarak öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlayabilir. Öğrenci toplumun bir üyesi olduğunun farkına varır. Üyesi olduğu bu toplumun kültürünün maddi ve manevi öğelerini öğrenir ve onları benimser. Öğretmen toplumsallaşma

sürecinde öğrenciye, ihtiyaçların toplumun beklentilerine uygun bir biçimde karşılanmasını, toplumsal roller ile onları destekleyen tutumları, hayatını sürdürmesini, en önemlisi de yaşam kalitesini artıracak bilgi ve becerileri öğretir. Eğitimin toplumsal görevini yerine getirmede öğretmene düşen diğer bir görev de, toplumun kültürünü geliştirecek bireyler yetiştirmektir. Bu görevde öğretmenlik mesleğinin millet açısından önemli olduğu görülmektedir.

Unutulmamalıdır ki, öğretmenin sahip olması gereken çok önemli bir özellik de liderlik yeteneklerine sahip olarak veliler ve çevre halkını, toplumun yararına yönelik işlerde etkilemesi ve onları bu hizmetlerde organize edebilmesidir.

Bir eğitim sisteminin en önemli unsuru, öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiç bir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin üzerinde hizmet üretemez. Bundan dolayı, bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir.

Gerçekten öğretmenin kişiliği (tutumları, davranışları, ihtiyaçları, değerleri vs.) öğrenciyi de değişik biçimlerde etkilemektedir. Bu açıdan öğretmenlik mesleğinin bilincinde olan öğretmenler, öğretmen öğrenci ilişkisinin etkin bir sınıf öğretiminin önemli bir boyutu olduğunu bilmektedirler.

2.1. Öğretmenliğin Yeterlilik Alanları

Öğretmenlerin yeterlilik alanları, öteden beri genel olarak alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır.¹⁷

Alan Bilgisi: Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının belli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Fen Bilgisi Öğretmeni, Türkçe Öğretmeni, İlkokul Öğretmeni vb.

¹⁷ Şişman, M., Öğretmenliğe Giriş, Ankara, 1999, s.9.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Öğretmenin bir alanı veya bir konuyu bilmesi, öğretimin ön koşulu olmasına karşılık, başarılı bir öğretim işi için yeterli değildir. Öğretmen bilgiyi nasıl aktaracağını, öğrencilerle nasıl ilişki kuracağını “ Öğretmenlik Meslek Bilgisi”nden öğrenir.

Genel Kültür: Öğretmenin alan ve meslek bilgisinin yanında bazı alanlarda da ek bilgilere gereksinimi olmaktadır.

2.2. Öğretmenlerin Görevleri

Öğretmenlerin okul bölgesi içinde görevlerini dört bölümde toplayabiliriz:¹⁸

Öğretme görevi: Uygun yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenciye istenilen bilgiyi kazandırmaktır.

Program idare ve yönetim görevi: Okulun fiziksel ve sosyal olanaklarını kullanarak, eğitim programını yönetme işidir.

Meslek ve/veya konu alanı uzmanlığı: Öğretmenin kendisini alanı ile ilgili konularda geliştirmesi, mevcut imkanlardan yararlanmayı bilmesi, sürekli eğitimi esas alması anlamındadır.

Öğrenci Danışmanlığı: Öğretmenin öğrencilerle iletişim kurmayı bilmesi, öğrencinin danışmanlığı görevini üstlenmesi öğrencilerin her türlü sorunlarında ona yol gösterici olmasıdır.

2.3. Öğretmenin Sorumlulukları

1.Öğretmen, okulun özel günlerine, özel-resmi toplantılarına, o gün ve toplantıların gerektirdiği bir hazırlıkla mutlaka katılmalıdır.

¹⁸ Yalın, H. İ., Hedges, L., Özdemir, S., Her Yönüyle Öğretmen Olabilme, Ankara, 1999, s.9.

2. Ekip uyumuna olumlu katkıda bulunmalı, bunun için de gerek görev arkadaşları gerekse okul yönetimi ile nezaketi, açıklığı, iyi niyeti esas alan bir ilişki içinde olmalıdır.
3. İhtiyaçlarını zamanında ve gerek görürse yazılı olarak bildirmelidir.
4. Öğretmen, mesleki toplantılarda sorunlarını dile getirmeli, görüşlerini açıklamalı, gerek görüyorsa görevi ile ilgili konularda okul yönetiminden yardım, destek istemelidir.
5. Görev arkadaşları ile mesleki sorunlarını paylaşmalı, gereken durumda onlardan da yardım istemeli veya onlara yardım sunmalıdır.
6. Öğretmenin, bütün gücünü öğrencileri için kullanabilmesi, güç kaybına hatta gücün yok olmasına sebep olacak iletişim hatalarından sakınmasına bağlıdır. İletişim hataları sebebiyle birçok insanın işi, iş yerindeki diğer insanlarla ilişkilerini düzenleyebilme, onarabilme gayretine dönüşmektedir.
7. Öğretmen, işbirliğine önem vermelidir.
8. Öğretmen “zor öğrenciler”le ilgili problemlerin çözümünde yasal destek istemekten kaçınmamalı, davranış problemlerine ilişkin pedagojik bilgiyi de aramalıdır.
9. Öğretmen, okulun bütün problemlerinde çözüm için kendisini de sorumlu hissetmelidir.¹⁹

2.4. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihi

Türkiye’de genelde bir kavram kargaşası vardır. Aynı durum sınıf öğretmenliği kavramının algılanışında ve tanımlanmasında da söz konusudur. Sınıf öğretmeni kamuoyunda “İlkokul Öğretmeni” olarak adlandırılmaktadır. Ortaöğretim kurumlarının herhangi bir sınıf veya şubesinde bulunan öğrencilerin özel ya da genel sorunlarıyla ilgilenen dal veya branş öğretmenlerine de “Sınıf Öğretmeni” denilmektedir. Genelde ilköğretim kurumlarının ilk beş sınıfını okutan öğretmenlere “Sınıf Öğretmeni” denilmektedir.²⁰

Türkiye’de öğretmen yetiştirme eğitimi toplumumuzdaki siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmelere paralel bir yol izlemiştir. Cumhuriyet dönemine geçilirken de

¹⁹ Apuhan, R. Ş., Etkili Öğretmenin Temel Davranışları, İstanbul, 2004, s.157-158.

²⁰ Arslan, D., Sınıf Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitimi ve Sorunlarının Çözümüne Yönelik Bir Model, Dumlupınar Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2000, s.14-15.

öğretmen yetiştirme konusu çok önemli bir sorun olarak acil çözümler bekleyen alanlardan birisi olmuştur. Öğretmen eğitiminin yeni Türkiye Cumhuriyeti Devletinin önünde önemli bir sorun olarak bulunmasının temel nedeni, bu konuda, geçmişten bir kalıtın yok denecek kadar az olmasıydı. Örneğin 1923'te 10102 ilkokul öğretmeni bulunuyordu. Bunların 1081'i kadın, 9021'i erkekti. Mesleki öğrenim görmüş olanların 378'i kadın, 2356'sı erkek olmak üzere toplam 2734 idi. Bunların önemli bir kısmı da medreselerin alt sınıflarından ayrılmış, yarım yamalak bir öğrenimle 1-2 senelik Darülmüalliminlerden mezun olmuş, çoğu imamlık ve müezzinlikle de görevli kişilerden oluşmaktaydı. Geri kalan 7368 öğretmenden 1357'si ancak ilköğrenim görmüş, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si düzenli bir öğrenim görmemiş, 2107'si hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerden oluşmaktaydı²¹.

Ülkemiz son 150 yıldır değişik (bazen çelişik) öğretmen eğitim sistemlerinin geliştirildiği, uygulamaya konulduğu ülkelerden birisi olmuştur. 150 yıllık bir geçmişe sahip öğretmen yetiştirme uygulamalarımız tarihsel bir bakışla değerlendirildiğinde, Osmanlı döneminde gençliğin eğitimi önemli bir konu olarak görülmekle birlikte ordu ve dini kuruluşlar tarafından gereksinim duyulan kişilerin eğitimine ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Bazı ilkokul öncesi okullardaki eğitim için ilk organize girişim 13. yüzyılda yapılmıştır. Bu dönemde anaokulu öğretmenleri için özel bir eğitim programı geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Daha sonraları 18. ve 19. yüzyıllarda ortaokul (rüştiye) öğretmenlerinin eğitimi için yeni ve farklı uygulamalar getirilmiştir. Bu dönemde eğitim kolaylığı ve fırsatlarının toplumun değişik kesimlerine yayılması ve sosyal reformlara ilişkin toplumsal istem arttıkça, hükümet, eğitim sisteminin tamamını batının etkileri altında yeniden organize etmiştir. Sonuç olarak ilk öğretmen okulu özel statüsü ve programı ile birlikte 1848'de eğitime başlamıştır. Medrese toplumun ihtiyaçlarına artık cevap veremeyince, Osmanlı Devleti batıdaki yeni gelişmelerin uygulandığı bir okul arıyor ve kendi geriliğinin daha çok askeri alanla ilgili olduğu varsayımından hareketle, ordunun ihtiyacını karşılayacak eğitim kurumları olan, yüksek askeri uzmanlık okullarını (Mühendishane-i Bahr-ı Hümayun, Mühendishane-i Berri Humayun, Harbiye, Mızıkay-ı Humayun, Tıbbiye okulları gibi) açıyor. Yüksek askeri uzmanlık okullarının öğrenci ihtiyacını karşılamak için de rüştiyeler açılıyor.

²¹Akyüz, Y., Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi, İstanbul, 2001, s.344.

Çünkü geleneksel medrese eğitimi alan öğrenciler medreselerde uygulanmakta olan programdan dolayı bu uzmanlık okullarının öngördüğü bilgi ve becerilere sahip olamıyorlar. Rüştiyelerin bir diğer amacı da batı devletlerine benzer şekilde yeniden düzenlenmeye başlanan devlet teşkilatında yapılan değişikliğin gerektirdiği memuru yetiştirmek olmuştur. Rüştiyelerde verilecek dersler için gereksinim duyulan öğretmenleri yetiştirmek amacıyla Darülmualimin-i Rüşti açılmıştır. Bu okul temel olarak erkek çocuklar içindi ve amacı ilkokullara öğretmen yetiştirmektir. 1870’de kız çocukları için benzer bir okul açılmıştır²².

1870 yılındaki sosyo-politik reform ile birlikte yeni ortaya çıkan ve gelişmekte olan liseler (Sultani) için öğretmen yetiştirmek üzere yeni bir tip okul olarak, Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (Darülmualimin-i Aliye) açılmıştır. Bu okul ortaokuldan sonra 4 yıllık bir eğitimi kapsamaktaydı.

20. yüzyılın başlarında Osmanlılarda 13 bölgeye yayılmış 17 adet öğretmen eğitimi okulu, bir öğretmen eğitimi fakültesi bulunmaktaydı. Artmakta olan ilkokul öğretmeni eğitimi talebini karşılamak için öğretmen eğitimi okullarının sayısı hızla çoğaltılmış ve 1911 yılında sayıları 31’e ulaşmıştır. Bu okulların programları temelde teorik ve akademikti. Bu dönemde sosyo-politik şartlara az bir dikkat gösterilmiştir. Osmanlı devletinin içinde bulunduğu savaş koşulları nedeniyle öğretmen eğitimi üzerinde 1920 yılına kadar ancak küçük değişiklikler yapılabilmıştır²³.

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme sorunu oldukça karmaşık olmuştur²⁴. 1924-1925 öğretim yılından itibaren Darülmualimin adı Muallim Mektebi ve 1935’lerden itibaren de öğretmen okulu olarak değiştirilmiştir. Sayıları çok fakat öğrencileri az ve öğretimi yetersiz ilköğretmen okullarının sayıları azaltılıp öğrenci mevcudu ve öğretiminin niteliği yükseltilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte 1940’ta

²²Koçer, H.A., “İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi 1923-1980”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim M.E.B Yayını No: 91, İstanbul, 1983, s.575.

²³Karagözoğlu, G., Arıcı, H., Bülbül, S., Çoker, N., “Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri” Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, Milli Eğitim Basımevi Yayın No: 3, Ankara, 1995, s.210

²⁴Akyüz, Y., “Eğitim Tarihimizde Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlanması İlkeleri, Uygulamaları” Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Ankara, 2003, s.421.

köy enstitüleri kuruluncaya kadar ilköğretmen okulları ile gereksinim duyulan öğretmenleri sayısal olarak dahi yetiştirmek mümkün olmamıştır.

Cumhuriyet yönetimi, ilk yıllarında öğretmenliği bir meslek haline getirmek için önemli çaba harcamıştır. 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Kanununun 1. maddesine göre “muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12. maddesinde de “maarif hizmetlerinde aslolan muallimlik” ifadesi yer almaktadır. Bu yasal düzenlemelerde yer alan bu ifadelerin anlamı: (a) Öğretmenlik, devletin bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslektir, (b) öğretmenliğin öğretim ve eğitim hizmetleri arasında, önceliği ve üstünlüğü vardır²⁵. Eğitim öğretim hizmetlerinde öğretmenliğin öncelikli olarak değerlendirilmesine rağmen, öğretmen olma ölçütlerinde bu yasal düzenlemelerin gerektirdiği veya öngördüğü titizliğe uyulmamıştır. Öğretmenlik mesleği Osmanlıdan devrolunan uygulamalar doğrultusunda kapısı açık, girişi kolay bir meslek olmaktan öteye gidememiştir.

Eğitim Bakanlığı, yasal metinlerde, öğretmenliği bir “uzmanlık” mesleği olarak tanımlamış, fakat doğru olan bu görüş kağıt üzerinde kalmış, Bakanlık bu mesleğin “uzmanlık” değil , “herkesin yapabileceği bir iş” olduğunu gösteren politikalar izlemiştir. Böylece, ilköğretimde öğretmenlerin geldiği kaynak sayısı günümüzde 433’e çıkmıştır²⁶.

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme uygulamalarına baktığımızda şu kurumların öğretmen yetiştirmede önemli rol oynadıkları görülmektedir:

1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkokul öğretmenlerinin yetiştikleri okullar “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olarak iki kısma ayrılmıştır. 1927-1928 öğretim yılında, kırsal bölgelere dönük öğretmen yetiştirme konusunda bir uygulamaya başlanmış, üç sınıflı köy

²⁵Akyüz, a.g.k., 2001, s.344.

²⁶Akyüz, a.g.k., 2003, s.64.

okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Denizli ve Kayseri’de iki “Köy Muallim Mektebi” açılmıştır. Dört yıl süren bu uygulamadan beklenen sonuç alınamamıştır²⁷.

Öğretmen okullarının öğretim süresi 1932-1933 öğretim yılında altı yıla çıkarılmış, ortaokul programlarının aynen uygulandığı ilk üç yılı ilk devre, son üç yılı da mesleki devre sayılmıştır. Bir süre sonra ilköğretmen okullarının ilk devresi kaldırılmış ve ortaokullardan öğrenci alınmaya başlanmıştır.

Köy öğretmeni yetiştirme sorunu 1937’de tekrar gündeme gelmiş, biri Eskişehir Mahmudiye diğeri İzmir Kızıllıçlı’da olmak üzere iki “Eğitim Yurdu” açılmıştır. Bu uygulama, 3238 sayılı “Köy Eğitim Kursları” ve “Köy Öğretmen Okulları” ile ilgili kanunların çıkarılmasına, son olarak da Köy Enstitüleri ile ilgili 4274 sayılı Kanunun yayınlanmasına kadar uzanan bir dönemin başlangıcı olmuştur. 1924-1938 yılları arasında ilköğretime öğretmen yetiştiren ilköğretmen okullarına yöneltilen eleştiri, “nazari” derslere fazla önem verip meslek derslerini ve “ameli çalışmaları” yeterli titizlikle ele almayışları olmuştur²⁸.

1948 yılına kadar yurdun çeşitli bölgelerinde 21 köy enstitüsü açılmış ayrıca Hasanoğlan Köy Enstitüsü’nde, ilkokullara geçici başöğretmen ve denetmen yetiştirmek amacıyla, üç yıllık yükseköğrenim veren, Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur. 1946’da çok partili ilk seçim süreci başlayınca Demokrat Parti köy enstitülerini hedef olarak seçmiştir. Köy enstitülerine yöneltilen eleştiriler daha çok siyasi içerikte olmuş, özellikle çok partili ilk genel seçim sürecinde demokratlar bu kurumlara, “öğretmenler için gerekli bilgileri vermemek, gelenek ve görenekleri hiçe sayıp ahlak töresini tahrip etmek, halkın çocuğunu zorla çalıştırmak, halka angarya yükleyip eza etmek, milliyetçiliği öldürmek...” suçlamalarını yöneltmişlerdir²⁹.

1953 yılına kadar, iki tip ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası sürdürülmüş; bu yıldan sonra 6234 sayılı kanunla, öğretmen yetiştiren kurumlar “İlköğretmen Okulu”

²⁷ Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon Ankara, 1992, s.8.

²⁸ Akyüz, a.g.k, 2003, s.331.

²⁹ Sakaoğlu, N., Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, İstanbul, 1992, s.99.

adı altında birleştirilmiş olup, ilkokul üzerine altı, ortaokul üzerine üç yıl öğrenim vermiştir.

İlkokul öğretmenlerini de yüksek öğretimde yetiştirmek için 1974 yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır. 1976 yılında sayıları 50'yi bulan bu kurumların 30'u daha sonra kapatılmış ve 20 Temmuz 1982'den itibaren eğitim yüksekokulları haline dönüştürülerek üniversiteler bünyesine alınmıştır³⁰. 1970-1980 yılları arasında öğretmen yetiştiren bu kurumlara yöneltilen eleştiriler ise, bu yıllarda üniversiteyi kazanamayan öğrencilerin bu okullara alınmış olması ve eğitim enstitülerinin belirli siyasal grupların adeta kaleleri konumuna dönüştürülmesi olmuştur. Kaya'nın³¹ belirttiğine göre bu kurumlara öğrenci alımları öyle bir hale gelmiştir ki, dönemin Cumhurbaşkanı duruma el koymak zorunda kalmış, bunun üzerine Milli Eğitim Bakanı 10 Kasım 1976'da yaptığı bir açıklamayla eğitim enstitüsü sınavlarını iptal etmiştir.

1989 yılından itibaren eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmış ve eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür.

Cumhuriyet döneminde, genel ortaöğretim kurumlarına Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-1927 yılında Konya'da "Orta Muallim Mektebi" açılmıştır. İki yıl süreli olan bu okul, daha sonra Ankara'ya taşınmış ve eğitim şubesi eklenmiştir. 1928-1929 öğretim yılından itibaren matematik, fizik, tabii bilimler, tarih, coğrafya şubeleri de açılmıştır. Öğretim süresi, genel eğitim veren iki yıllık bir hazırlık sınıfından sonra bir buçuk yıllık meslek eğitimi vermek üzere üç buçuk yıl olarak düzenlenmiştir. 1930 yılında adı "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" olmuştur. 1940 yılında bu amaçla İzmir, İstanbul ve Balıkesir'de yeni enstitüler açılmıştır. 1960'da Buca Eğitim Enstitüsü açılmıştır. 1978 Yılında sayıları 18'i bulan üç yıllık eğitim enstitülerindeki toplam öğrenci sayısı 69.313 olarak belirtilmektedir. 1982 yılında bu enstitüler de üniversiteler bünyesine alınmış, bu tarihten itibaren öğrenim süreleri 4 yıl olarak eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür.

³⁰ Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, a.g.e, s.8.

³¹ Kaya, Y.K., İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Ankara, 1984, s.201.

Öğretmen yetiştirmede ciddi ve normal yetiştirme yolu dışında belirli dönemlerde çeşitli uygulamalara da başvurulmuştur. Bu uygulamalardan bazıları içerik ve uygulama şekli değişik olsa da halen devam etmektedir. Bunlar, yedek subay öğretmenlik (1960), vekil öğretmenlik (1961), öğretmenlik formasyonu (1970), mektupla öğretmen yetiştirme (1974), hızlandırılmış programda öğretmen yetiştirme (1975-1980) uygulamaları olmuştur³².

Öğretmen yetiştirme Türkiye eğitim sisteminin en önemli sorun alanlarından birisi olmuş ve bugün dahi bu alan bir sorun olmaktan çıkamamıştır. Yukarıda öğretmen yetiştirme tarihimize kısaca bakmaya çalıştık. Bu tarihsel gerçekliği vermemizin amacı öğretmen yetiştirme uygulamalarımızın çok çeşitli, çok sorunlu ve çoğu zaman kendisinden istenileni veremeyen bir nitelikte olmasıydı. Bu durumu, Akyüz, eğitim tarihimizden öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili hangi dersleri çıkarmamız gerektiğini yanıtlarken şöyle özetlemektedir: (a) Genellikle niteliğe önem verilmeyen bir eğitim politikası izlenmiştir, (b) eğitimin doğasına uygun kişilikte ve yapıda öğretmenler yetiştirilememiştir, (c) milli bilinçten yoksun öğretmenler yetiştirilmiştir, (d) doğaya ve çevreye karşı duyarsız bir öğretmen kitlesi yetiştirilmiştir, (e) toplumun büyük çoğunluğu öğretmenin çabasını desteklemekten uzak kalmıştır, (f) bir eğitim sorunu olarak öğretmen yetiştirme, bir model, para sorunu değil, ciddi olarak ele alınması gereken devletin temel sorunudur³³.

2.5. İlköğretimde Sınıf Öğretmenliğinin Önemi

Eğitim bir bütündür. Her kademesinde öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve isteklerine göre gereken bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekir. Eğitimin en önemli amaçlarından birisi de yetişmekte olan kuşakların sağlıklı ve verimli bir şekilde yaşamalarına yardımcı olmaktır. Bunu sağlamak için fertlerin yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanır ve davranışları bu doğrultuda değiştirilir. Çocuğa kalıcı alışkanlıkların kazandırıldığı dönem, ilköğretimin birinci kademesidir. Özellikle

³² Akyüz, a.g.k., 2001, s.352-353.

³³ Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, a.g.k., s.116.

ilköğretim ve ilkokul öğretmenliği bütün dönemlerde önemini korumuş, Cumhuriyet döneminde gelişip yaygınlaşmıştır³⁴.

6-14 yaş çocuklarının devam etmek zorunda olduğu, temel eğitimin birinci kademesinde uygulanan ilkokul programının, öğrencilere bilgi, beceri, değerler, alışkanlık ve demokratik tutum kazandırma yönünden etkinliğinin bilinmesi büyük önem taşımaktadır.

Ailesinden sonra en büyük model olarak, çocuk, öğretmenini almakta ve ondan etkilenmektedir. Böylece ilköğretimin niteliğinin artmasında sınıf öğretmenin fonksiyonu oldukça önem taşımaktadır. İlköğretimde sınıf öğretmeni sistemin temel taşlarından biridir.

İlköğretim ve ilkokul öğretmenliğinin önemini arttıran sebepler arasında şunlar sayılabilir:

1. İlkokul çağının, öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin en hassas dönemini kapsamaması,
2. İlköğretimin, hem Anayasamızın 42. maddesine göre "kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olması", hem de İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. maddesine göre bir hak sayılması,
3. İlkokul öğretmenliğinin branş öğretmenliğinden farklı olarak, ilkokuldaki bütün dersleri okutabilecek bir sınıf öğretmenliği oluşu,
4. İlkokulların vatandaşlık eğitiminin temellerinin atıldığı birer Milli Eğitim Kurumu oluşları.

Öğretmen; günümüzde bilimsel düşünme gücüne sahip ve bunu uygulayabilen yaratıcı, öğretmenlik mesleğini sevmiş ve yapabileceğine inanmış, öğrencilerin gelişim özelliklerini bilen, insan ilişkilerini iyi bir iletişimle sağlayabilen, toplumun değerlerini bilen ve geliştiren, çevre ve öğrenci ihtiyaçlarını kavrayabilen, yeniliklere ayak uydurabilen, sağlam bir kişiliğe sahip olmalıdır. İlkokul öğretmeni öğrenciyi iyi tanıyarak, onu hayata hazırlayıcı temel davranışları kazandırmak, çocuğun okula

³⁴Özdemir, S., "Sınıf Öğretmenliği ve Önemi", Eğitim Yönetimi, Sayı 3, 1995, s.17.

uyumunu ve güdülenmesini sağlayarak diğer eğitim kademelerine geçişte yön vermeyi kolaylaştırıcı rolünü yerine getirmeli, çocuğa iyi bir rehber ve model olmalıdır.

İlkokul öğretmenliği büyük sorumluluk gerektiren bir meslektir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerine rehberlik yapmak, her sınıfın derslerini okutmak, öğrencileri bir üst öğrenime hazırlamakla yükümlüdür.

Çocuk, ailesinden çıkıp okul yaşamına atıldığında, ailenin rollerinden bazılarını onaylayabilecek yakın bir insana gereksinim duyar. Çocuk bu bağımsızlaşma sürecini yaşarken, konuşup danışabileceği, bilgili, güvenilir, anlayışlı bir insan arar. Öğretmen onların bu gereksinimlerine yanıt verebilmelidir. Zira sınıf öğretmenin eğitimde çok önemli bir özelliği de öğrenciye model olmasından kaynaklanmaktadır.

Sınıf öğretmeni; gelecek kuşakların bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimini, yaşama biçimini yönlendiren, onların kendilerine ve topluma karşı tutumlarını şekillendiren, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini etkileyen bir kişidir.

Bir insanın yetiştirilmesinde, geliştirilmesinde etkili olan öğretmenin de nitelikli olması eğitimde ön koşuldur. Nitelikli bir eğitim, nitelikli bir öğretmen yetiştirir. Nitelikli öğretmen de çocuğun düşünce, imgelem gücünü arttıran, programların ve ders kitaplarının üzerine çıkararak bir eğitimidir. Bu öğretmen, çocuğu sınırlı olan algılama ve akıl dünyasının üzerine çıkartır, zihinsel özgürlüğüne kavuşturur, çocuğu araştırmaya yöneltir, derslerle ilgili hayal gücünü geliştirir.

Öğretmenin, sorumluluklarını yerine getirebilmesi için mesleğinin gerektirdiği niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki ve eğitsel niteliklerine ilişkin araştırmalardan elde edilen, hemen hemen hepsinde ortak olan özellikler aşağıda özetlenmiştir:

1. Geniş bir genel kültür bilgisi
2. Çeşitli rolleri oynama bilgi ve becerisi

3. Etkinlikleri planlama, düzenleme, uygulama ve değerlendirme bilgi ve becerisi
4. Öğrencilere, kazandırılacak yaşantıları saptama ve belirginleştirme becerisi
5. Konu alanı bilgisi ve becerisi
6. Öğrencileri öğretim ya da öğrenme etkinliklerinin içine sokma yeterliliği
7. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine destek ve katılım bilgi ve becerisi
8. Öğrenci, öğretmen, yönetici, veliler ve çevre ile iyi ilişkiler kurma bilgi ve becerisi
9. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerine göre öğrenme yaşantıları düzenleme bilgi ve becerisi
10. Çeşitli öğretim materyallerini, eğitim teknolojilerini kullanma bilgi ve becerisi
11. Uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçme ve uygulama bilgi ve becerisi
12. Öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi
13. Eğitim ortamını düzenleyebilme ve sınıf içi etkinlikleri geliştirme bilgi ve becerisi
14. Öğrencileri disipline etme, kontrol altında tutma bilgi ve becerisi
15. Klinik, bireysel, bağımsız ve grup çalışmalarını başarılı bir şekilde yürütme bilgi ve becerisi
16. Öğrenme etkinliklerini ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi
17. Yönetime ve denetime yardımcı olma bilgi ve becerisi

Bu nedenle sınıf öğretmeni olacak kimselerin dikkatli seçilmesi, hizmet öncesinde ve hizmet içinde çok iyi yetiştirilmesi gerekir.

2.6. Sınıf Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitim

Çağımızda insan yaşamını etkileyen unsurlar günden güne artış göstermektedir. Bunlardan en önemlileri teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler ile oluşturdukları sorunlardır. İnsanın içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi, rolünü oynayabilmesi için öğretim kurumlarında gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırılır. Bilimsel nitelik taşıyan gelişmeler, öğretim kurumlarında yapılan eğitimin ilerisinde ve ötesinde değişik amaçlı programları gerektirmektedir.

Hızla değişen bir toplumun ve mesleğin koşullarını evvelce görmüş oldukları öğrenim ile karşılamakta zorluk çeken personelin hizmet içinde yetiştirilmesinin zorunluluğu gün geçtikçe artmaktadır. Aslında eğitimin amaçlarından biri, eğitimin sürekliliğini sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında hizmet içi eğitimin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

3.HİZMET İÇİ EğİTİM VE TANIMI

Hizmet içi eğitim, yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreçtir. Bir kurumda belirli bir göreve atanan birey işe başladığı günden ayrılıncaya kadar mesleği ile ilgili gelişmelerin gerisinde kalmamak için sürekli olarak eğitime ihtiyaç duyar. Yaşam boyu eğitim, eğitimin süreklilik ve çok boyutluluk özelliklerinin bileşiminden ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu eğitim, eğitim sürecinin insan yaşamı boyunca sürmesinden çok, yaşamın her alanında ortaya çıkan eğitim etkinliklerine sistemli bir bütünlük kazandırmaktır³⁵.

Eğitim kavramında olduğu gibi, hizmet içi eğitim de farklı ifadelerle tanımlanmaktadır. Hizmet içi eğitimin amaç ve işlevleri göz önünde bulundurulduğunda aşığıdaki şekillerde tanımlanabilir.

Hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir.

Hizmet içi eğitim, kişilerin hizmetteki verim ve etkinliklerinin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen ve kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eęitimidir³⁶.

Hizmet içi eğitim, sektör ayırımı yapılmaksızın, tüzel ve özel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş ve ücret karşılığı görevlendirilmiş ve çalışmakta olan

³⁵Taymaz, H., Hizmetiçi Eğitim, Ankara, 1997, s.4.

³⁶ Türk Dil Kurumu, Kelimeler ve Terimler Sözlüğü, Ankara, 1976, s.86.

kişilere yapılan eğitimidir. Hizmet içi eğitimin genel amacı, üretilen mal ve hizmette emek faktörüne düşen payın verimliliğini artırmak üzere, insanların gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarınıdır.³⁷

Hizmet içi eğitim ile bireye özellikle işinin gerektirdiği mesleki bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılır. Mesleki eğitimin temel görüşü, çoğunlukla bireyi faydalı bir işe hazırlamak sözü ile ifade edilebilir. Bu görüş, mesleki eğitimden yararlanmış olan bireyin, yararlanmamış olana kıyasla daha iyi bir ekonomik geleceğe ulaşabileceğinin dolaylı bir ifadesidir.

Eğitim sisteminde bir slogan haline gelen yaşam boyu eğitim farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Yapılan tanımların ortak olan yönü, sosyal ve ekonomik gelişmelerin, örgün eğitim kurumlarında öğretilenlerin ötesinde, bu gelişmelere uygun eğitim gereksinimlerinin yol açtığı, bu olgunun yaşam boyu eğitimi bir seçenek olmaktan çıkarıp bir zorunluluk haline getirdiğidir³⁸.

Okul eğitimi ile bireyin tüm yeteneklerini ortaya çıkarmak mümkün olmadığı gibi, teknolojinin getirdiği yeniliklere ayak uydurma da mümkün değildir. En iyi okul eğitimi bile teknolojinin hızına yetişememekte ve burada alınan bilgiler hizmet içi eğitim ile desteklenmek zorunda kalmaktadır.

İlköğretimde hizmet içi eğitimin amacı; merkez ve taşra örgütlerinde çalışan tüm personelin bilgi ve görgülerini arttırmak, yeni beceriler kazandırmak, çocuğun ve çevrenin ihtiyacına uygun plan ve programlar hazırlamada yeterli kılmak, üst görevlere hazırlanmalarını ve teknolojinin yeniliklerini öğrenmelerini sağlamaktır.

Eğitim teknolojisinin kullanımı, öğretmenin, öğrencinin gelişim süreci üzerindeki kontrol gücünü artırarak başarısını etkilemektedir.

Eğitim sisteminde önemli yeri olan öğretmenlerin, yeniliklerden haberdar olmaları gerekmesine rağmen, kendilerini yetiştirme ve yenileme konusunda sorunları

³⁷ Taymaz, a.g.k., s.9.

³⁸ Taymaz, a.g.k., s.11-12.

bulunduğu bilinmektedir. Oysa yeni öğretim araç ve tekniklerinin çağdaş eğitim programlarının ayrılmaz parçası olduğu toplumumuzda, eğitimcilerin eğitim teknolojisi alanındaki gelişmelerle yakından ilgilenmesi ve bu gelişmeleri kendi alanlarına uygulama olanakları araması kaçınılmaz zorunluluktur. Bir toplumdaki bireyler, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmez ve bunları yeni kuşaklara aktaramazlarsa, o toplumun hayat seviyesi düşer.

Türkiye’de ileri teknolojinin girdiği tarım alanlarında, birim alandan elde edilen verimin üç dört kat arttığı tespit edilmiştir. Aynı artış eğitim teknolojisinin yeterli kullanımı ile eğitimde de sağlanabilir. Ancak yapılan bir araştırma Türk eğitim sisteminde eğitim araçlarından istenilen düzeyde yararlanılmadığını göstermiştir.

Hizmet içi eğitim bu derece önemli olmasına rağmen, 1960 yılından beri varolan MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi, teşkilat yapısı, kadro, program ve uygulama yönünden kurum ve personelin beklentilerini gereğince karşılayamamaktadır.

Öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim pek çok nedenlerle amacına ulaşamamakta ve öğretmenler bu eğitime ilgi duymamaktadır.

4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SORUNLARI

Eğitim bir milletin kalkınması ve gelişmesi için en pahalı, en etkili, en karlı yatırımdır. Çünkü eğitimin hammaddesi insandır. Başka deyişle, hata yapıldığında telafisi çok zor, hatta imkansız olabilir.

Herhangi bir eğitim sistemi içerisinde öğretmenin merkezde bir yer işgal etmesi tartışma götürmez bir gerçektir. Eğitim sorunları içinde öğretmen sorunları önemli bir yer tutar³⁹. Öğretmen sorunlarını şu başlıklar altında toplayabiliriz:

1. Yöneticilerden kaynaklanan sorunlar,
2. Öğrenci kaynaklı sorunlar,
3. Velilerle yaşanan sorunlar

³⁹Çelik, H., Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına Bir Bakış, Ankara, 1991, s.13-14.

4. Öğretmenlerle yaşanan sorunlar
5. Ekonomik sorunlar

4.1. Yönetim ve Yöneticilerden Kaynaklanan Sorunlar

Yönetim, örgüt amaçlarının etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilmesi için, planlama, örgütlenme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli biçimde uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin bütünüdür.

Yönetim; kimi kez teşkilat (örgüt), kimi kez yönetsel etkinlikler (idari faaliyetler), kimi kez de yönetme (sevk ve idare) anlamında kullanılmaktadır. 1982 Anayasamızın 123, 125 ve 126. maddelerinde bu anlamlarda kullanılmıştır. Yönetim, belirlenmiş bir amacın gerçekleştirilmesi için bireylerin işbirliği yapmalarıdır⁴⁰.

Yönetimin etkili olması için, gücünü temel ilkelere alan, insana değer veren, güven ortamının hakim olduğu, biz bilincini temel almış bir vizyona götüren yönetim olmalıdır.

Okul yönetiminde müdürler, planların, planlamanın başlatıcısıdır. Okullarda fikir, duygu ve uyum birliğinin sağlanmasında, okul yönetimi ile öğretmenlerin birbirlerine karşı sorumlulukları vardır.⁴¹

MEB, başbakanlığa bağlı bir kurumdur. Her siyasi iktidar değiştiğinde Milli Eğitim Bakanı da değişmektedir. Yeni gelen partinin siyasi anlayışı MEB'de de birçok değişikliğe neden olmaktadır. Bakanın vizyonuna bağlı olarak değişen müfredat programları, ders içerikleri, haftalık ders çizelgeleri, yardımcı kaynaklardaki değişiklikler, yürürlükten kaldırılan programlar, yürürlüğe konan programlar birbiri ardına devam etmektedir. Halbuki hükümetler değiştiğinde bile değişmeyecek ulusal bir eğitim programımız olmalıdır. Çünkü sürekli değişen bu programlar öğretmenleri de olumsuz yönde etkilemektedir.

⁴⁰ Gözübüyük, Ş., İdari Hukuk, Ankara, 1994, s.36.

⁴¹ Çağlayan, A., Eğitimde Özlenen Öğretmenler, İstanbul, 2004, s.103.

MEB'deki siyasi güç, seçimle gelen iktidarla yeniden şekillenmektedir. Bu da yönetim kademelerinde uzmanlaşmış eğitimcilerin değil, iktidara yakın olanların o göreve gelmesine neden olmaktadır. Bu şekilde yönetime gelenler ise Milli Eğitimimizin iyi yönetilememesine neden olmaktadır.

Bugünkü yönetim Osmanlıdan kalma hantal bir yapıdadır. Bu hantal ve bürokratik yapısından dolayı hızlı karar verme ve yenilikleri takip etmede zorlanılmaktadır. Hatta Milli Eğitim Bakanlığının bu hantal yapısından dolayı merkezden gelen duyurular vaktinde sınıf öğretmenlerine ulaşamamakta, mesleki gelişimlerine etki edecek bir konuda bile başvuru süresi geçtikten sonra haberleri olabilmektedir.

Yönetimin aşırı bürokratik yapısından dolayı kırtasiyeye ayrılan pay çok önemli yer tutmaktadır. Öğretmenlerin bir tayin için çalıştıkları okul ve Milli Eğitim Müdürlükleri arasında yaptıkları yazışmalar ve gidip gelmeler ayrı bir sorundur.

Yönetimlerin ve yönetmeliklerin sıkça değişmesi de öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır.

Okul yöneticileri yasal yetkilerle donatılmış amir niteliğinde kişiler olduklarından, bu yasal yetkilerini bazen astlarına karşı bir otorite ve güç olarak kullanabilmektedirler. Öğretmenlerin zamanında derse girmesi, günlük planların yapılması, idarenin istediği işlerin yapılması (eğitime katkı, spor, temizlik vs. ücretlerinin toplanması) gibi konularda öğretmenle idare arasında zaman zaman sorunlar yaşanmaktadır. Yönetimin, günlük planlarla ilgili, öğretmenlere karşı, sanki öğretmenlerin görevi yalnızca buymuş gibi yaklaşımları; rehberlik etmek yerine öğretmenlerde açık aramaları, öğretmenlerin motivasyon, güdülenme ve kendini değerli hissetme gibi duygularının zedelenmesine yol açmaktadır. Astların istek ve önerilerine karşı otorite kullanılmakta, öğretmenlerin performanslarını değerlendirerek yüksek verim almak yerine, öğretmenlere her tür baskı ile öğrencilerin sınıf geçmelerine, devam ve devamsızlıkları konusundaki söz haklarına bile müdahale edilebilmektedir. Oysa günümüzdeki yönetim anlayışına göre, astlarının okulu iyileştirme ile ilgili önerilerini

dinleyecek, gerektiğinde astlarına yetki ve sorumluluk devrederek işlerin daha sağlıklı yürütmesini sağlayacak ve personelinin ödüllendirecek yöneticilerin olması, öğretmenlerin mesleki doyumları açısından oldukça önemlidir.

Milli Eğitim özerk bir yapıya kavuşturulmalı ve siyasi iktidarın ulaşamadığı bir kurum olmalıdır. Drucker'a göre, bilgi bazlı kuruluşların başarılı olabilmesi için devlet kurumu olsa bile özerk olmaları gerekir. Bilgi bazlı bir yönetim bir bakıma değişimin yönetimidir. Bilgi toplumunda yönetim, müdür odasında emir veren, günlük planları ve günlük işleri takip eden ve idarenin yapması gereken işleri öğretmenden bekleyen bir mevki görünümünden çıkıp, okulun fiziki gelişimi, okul çevre ilişkileri, eksik araç gereç temini ve rehberlik hizmetlerine ilişkin çalışmalar yürüten bir mevki görünümüne kavuşabilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunları

Sınıf öğretmenliği okula yeni başlayan çocukları tanıma, yeteneklerini ortaya çıkarma, onlara okuma-yazma öğretme, öğrenim hayatının temel beceri ve alışkanlıkların kazandırma ve onların kişiliklerini etkileme bakımından son derece önemli ve zor bir görevdir; nitekim bir sınıf öğretmeni bu önemli vazifeyi yerine getirirken bir takım sorunlar da yaşamaktadır. Bu sorunlar çok kalabalık sınıf ortamından tutun da, öğrencinin kendini eğitim sistemine, öğretmenine, okuluna adapte edememesine kadar çeşitlendirilebilir⁴².

Öğretmenin, öğrencisinin ilgilerini, ihtiyaçlarını, amaçlarını, değerlerini, onun öznel gerçeğine uygun bir biçimde algılayabilmesi ve bu algılayışta öğrenciyi değerlendirme yerine, onu anlamayı ve bu anlayış içinde ona yardımcı olmayı amaçlaması, her iki tarafı birbirine yaklaştırmaktadır. Öğretmenin bütün bu etkileşim süreci içinde, açık ve dürüst davranılması sonucunda, öğrencisinin öznel gerçeği, dış dünyanın gerekleri ve nesnel boyutları doğrultusunda bir değişim içine girebilmektedir. Ancak bunu engelleyen bir takım öğeler de yok değildir. Yukarıda belirtildiği gibi çok kalabalık sınıflarda ya da birleştirilmiş sınıflarda, öğretmenin öğrenciyle sağlıklı bir

⁴²Yazıcı, T.Ş., Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları, İstanbul, 1987, s.47-48.

etkileşime girmesi pek kolay olamamaktadır⁴³. Yine aynı şekilde sağlıklı bir etkileşimin söz konusu olmadığı bir okul ortamında öğretmenin, öğrenci merkezli eğitimin temel ilkelerini, öğrenciye koşulsuz saygı ve empatik anlayış çerçevesinde gösterebilmesi, eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanmasını sağlayabilmesi ve ayrıca öğretmenin öğrencisini etkin bir şekilde dinlemesi zor gözükmemektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bir başka önemli sorun da öğretmenlerin öğrencilerine karşı baskıcı ve sert tavırlar sergilemeleridir. Eğitim alanında yapılan araştırmalar, baskın ve otoriter tavırlarla eğitim başarısı arasında olumsuz bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Baskıcı tavırlar öğrencinin zihinsel ve duygusal enerjisini, esas amaç olan eğitimden saptırmakta ve öğrencinin ya boyun eğmesine veya tepkici tavır geliştirmesine yol açmaktadır.

Bu sebeple eğitimin amaçlarına ulaşması açısından derste öğretilenlerden daha çok, kurulacak olan ilişki biçimi önem kazanmaktadır. İyi bir öğretmen, öğretmenliğin sadece öğretmek olmadığını farkındadır ve öğrencileriyle kurduğu ilişki biçiminin sadece eğitim başarısını yükseltmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrenciyi hayatta başarılı kılan, güvenli bir tavır geliştirmeye imkan vereceğini bilir.

Sınıf içi çalışmada olduğu kadar, öğrencinin grup içinde kendini gerçekleştirmesinde de öğretmen rehberdir. Öğretmen sınıfta adaletiyle olduğu kadar sıradışılığı ile de dikkati çeken bir modeldir. O, çocuğun kişiliğinin oluşumunu ve gelişimini biçimlendiren insandır. Çocuk, anne-baba modeli yerine öğretmeni koyar ve onunla kendini özdeş tutmaya başlar. İşte çocuğun yaşamını doğrudan etkileyen bir birey olması nedeniyle, öğretmenin kişiliği ve özellikleri önemlidir.

Öğretmenin kişilik özellikleri öğrencileri ele alış biçimine yansır. Kullandığı disiplin yöntemlerinde, ödüllendirdiği ve cezalandırdığı davranışlarda öğretmenin özelliklerini görmek mümkündür.

⁴³ Eğitim Sen, "Kalabalık Sınıflar", Aylık Bülten, Kasım 2002.

Yapılan bir çalışmada sert, otoriter ve dogmatik öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerin derse olan ilgilerinin çok az olduğu görülmüştür. Öte yandan anlayışlı, açık fikirli, ahlaki, inançlarında ve düşüncelerinde gerçekçi olarak nitelendirilebilen ikinci grup öğretmenlerin, yaratıcılık çabaları konusunda destekledikleri, sorumluluk duygularını geliştirmeye çalıştıkları ve derse ilgiyi arttırdıkları saptanmıştır.

Bu iki tip öğretmene karşı öğrencilerin tepkileri de farklı olmaktadır. İkinci tip demokrat öğretmenlerin öğrencilerinin, diğerlerine kıyasla sınıf içi faaliyetlerde daha ilgili ve bunlara daha gönüllü, daha özgür davranan ve daha kendine güvenen çocuklar oldukları görülmüştür. Bu öğrencilerin okul başarıları daha yüksek, yaratıcılıkları daha ileri düzeyde oluşmuştur. Otoriter öğretmenlerin öğrencilerinin ise, işbirliğine ve yardıma daha az yanaşan ve daha saldırgan davranışlı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin öğrencileri ile kurdukları ilişkileri iki gruba ayırabiliriz. Birincisi, dostluk ilişkilerini içerir; ikincisi ise resmi ilişkileri içerir.

Dostça davranan öğretmen, öğrencileri ile olumlu bir duygusal ilişki kurar; öğrencilerine duygularını serbestçe söyler, öğrencilerin kendisine söyledikleri duygularını da samimi olarak kabul eder, onlara büyük ilgi gösterir.

Öğrencilerin duygularını anlatmalarına elverişli bir ortam hazırlar; kendi meslek coşkusunu göstererek ve öğrencilerini severek, sınıfta renkli insanlık ilişkileri yaratır. Yeri geldikçe, öğrencilerinin toplumsal etkinliklerini destekler, değerli bulduğu etkinlikler için onları beğenir, onaylar ve över.

Öğrencilerine incelikle davranır ve onlara önem verir, öğrencilerin yaptıklarını eleştirirken ya da reddederken onlarda kınanma ve aşağı görülme duygusu yaratmayacak biçimde davranır.

Öğrencilerin duygularını anlamaya çalışır; ilgi, korku, endişe, kaygı gibi duygu ve coşkularını anlatmaları için onları cesaretlendirir ve bunların üzerinde önemle durur.

Öğrencilerine dost gibi davranan öğretmen, onlarla “senli-benli” ve onlara kendini beğendirme telaşı içinde değildir. Çok konuşmak zorunluluğu duymadan

öğrencilerle içten bağ kurar, onlarla gösterişe kapılmadan, yeri geldikçe yeter derecede ilgilenir; öğrencilerini fazla ilgi, şefkat ve üzerine titreme gösterisi ile sıkıntı altına sokmaz.

Resmi davranan öğretmen ise öğrencilerinden çok uzak durur ve onlara karşı ilgisiz kalır.

Öğrencilerine karşı resmi davranan öğretmenlerin bazıları öğrencilerini severler. Fakat onlara dostça davranmanın tehlikeli ve onlardan uzak durmanın gerekli olduğuna inanırlar. Bazıları ise öğrenciye yakın olmaktan korktukları için onlardan uzak dururlar. Her iki durumda da öğrencilerine karşı resmi davranan öğretmenler, yalnızca derslerini okutmakla görevli olduklarına inanırlar, başka bir deyişle kendilerinin “derslerinin öğretmeni” olduğu kanısındadırlar.

Bu tür davranan öğretmene göre, öğretmenin görevi, bütün öğrencilerini dersinde belli bir düzeye ulaştırmaktır. Öğretmen dersi anlatır, ödev verir, sınav yapar, kendi ölçülerine göre öğrenciye not verir. Dersle ve anlatılan konularla ilgili çalışmalar dışında öğrencilerle öğretmenin ilgilenmesi gereksizdir, öğretmenle öğrencilerin dünyası ayrı ayrıdır. Sınıfta resmi bir hava yaratmanın öğretmen için en yararlı yönü, belki öğretmenin dersi dışında öğrencilerin sorunları ile uğraşmaktan kurtulmasıdır.

4.3.Öğretmenin Velilerle Olan Sorunları

Eğitim önemli ölçüde insan ilişkilerine dayanır. Eğitimin amaçlarına ulaşması açısından öğretmenlerin ilişki biçimi oldukça önemlidir.

Okul-aile işbirliği, eğitimde önemli bir gerçektir. Bu iki kurumun, sürekli birbiri ile iletişim içinde bulunması, ikisinin de yüceltmek istediği ortak kimlik olan öğrenciyi, geleceğe en güzel şekilde hazırlamaktadır.⁴⁴

⁴⁴ Çağlayan, a.g.k., s.105.

Öğretmenlerin ilişki biçimi içerisinde yer alan velilere dair de birtakım sorunları vardır. Bu sorunlar, bir velinin çocuğunu ve çocuğunun okuldaki durumunu, yılda bir kez veya hiçbir zaman merak etmemesinden tutun da, okulda yapılan veli toplantılarına kadar genişletilebilir. Neticede öğretmen-veli işbirliği, eğitimde önemli bir gerçekliktir. Bu iki unsurun, sürekli birbiri ile iletişim içinde bulunması, ikisinin de yüceltmek istediği ortak kimlik olan öğrencileri geleceğe en güzel şekilde hazırlamaktadır⁴⁵.

Geleceğin teminatı ve kurucuları olan çocukların, en güzel şekilde yetişmelerine katkıda bulunmak, rehberlik etmek, öğretmen-veli işbirliği ile mümkündür. Çocuklar, masumiyetin, güzelliğin, iyiliğin, sevginin, özlemin, barış ve dostluğun sembolüdür. Özü, bu pozitif değerlerle yüklü olan her çocuğun dünyasında ayrı bir yetenek ve güzellik vardır. Bu güzelliklerin ve yeteneklerin keşfedilmesi, geliştirilmesi ve yönlendirilmesi, eğitimde özenli bir çalışmayı gerektirir. Her özenli çalışma gibi çocuk eğitimi de sabır, zaman ve bilinçli çalışma ister. Dün dinleyen, bugün konuşan ve yarın yönetecek kişiler olan çocuklar, sesimiz, geleceğimizdir. Tüm veliler ve öğretmenler, geleceğin mimarlarının yetişmesini şansa bırakmayıp onların eğitimleri yolunda bilinçli bir çaba göstermelidir.

Çağımızda okullar, içe kapanıklıktan kendini kurtarıp, demokratik, özgür ve çevreye açılarak etkili olmak zorundadır. Etkili okul olmada, veliler ile oluşturulan işbirliği, geleceğin sosyal dokusunu oluşturacak öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler, veliyi, okulun laboratuvarı haline getirmelidir. Okulda kazanılan bilgilerin, fiziksel ve duygusal gelişmelerin, evlerde anne ve babalar ile, varsa kardeşlerle paylaşarak daha kalıcı olmasına rehberlik etmelidir. Öğretmenler, velileri aktif hale getirerek, karşılıklı işbirliği ve paylaşımcı bir anlayış ile eğitimin kalitesini yükseltmelidir.

Öğretmen-veli ilişkilerinde aktif olan taraf, genelde öğretmen olmalıdır. Aileleri motive ederek aktif hale getiren rehberliklerde bulunulmalıdır. Velileri bilgilendirmek, tüm kararlarda onların katılımını sağlamak, yaptığı çalışmaları anlatmak, onların yapacaklarını belirtmek öğretmenin görevidir. Öğretmenler, aileyi

⁴⁵ Altun, S., Okul-Aile Birliği'nin Çocuğun Eğitimine Katkıları, İzmir, 1996, s.21.

okulun pansiyonu olarak düşünmelidir. Aileler de bu yaklaşımlara olumlu cevaplar vererek öğretmenler ile sorumluluğu paylaşmalıdır. Kendisinden emin olan aileler, çocuklarını düşünüp kollayan çalışkan öğretmenlerle her zaman dostça geçinirler. Eğitimde başarının yolu, öğretmen ve velinin işbirliğinden geçer. Bu önemli adımı atmada taraflar birbirini beklememeli, görev ve sorumluluklarını yerine getirmelidir. Ailenin ekonomik düzeyi göz önünde bulundurularak öğrenmenin kolaylaştırılması, görünebilir olması, öğretmenin rehberliğiyle ve katkılarıyla mümkündür.

Veliler, çocuklarını öğretmenleri ile korkutmamalı, okulu ve öğretmeni sevdirecek özgüveni ve desteği vermelidirler. Çocuklarının yeteneklerini ve başarılarını görmek istedikleri gibi, bu konuda yapılması gereken sevgi tabanlı rehberliği de ihmal etmemelidirler. Bütün sorumlulukları, sürekli kurallar koyarak gerçekleştiren bir anlayışta değil, öğretmeni ile işbirliği yaparak öğrencilerin beklentilerine ve başarılarına planlı, paylaşımcı katkılarla destek vermelidirler.

Öğretmen-veli işbirliğinde pek çok olumlu sonuçlar elde edilir. Okulun açıldığı ilk günden, son gününe kadar bu iletişim her zaman canlı, diri, sevimli, düzeyli sürdürülmelidir. Öğretmen öğretmenliğini, veli de kendisine düşen görev ve sorumluluklarını bilmeli ve uygulamalıdır.⁴⁶

4.4. Öğretmenlerin Öğretmenlerle Olan Sorunları

Örgün eğitimin geliştirilmesinde, program, araç-gereç ve okul binasının önemli etkileri olmakla birlikte en önemli öge öğretmendir. Eğitim teknolojisindeki gelişmeler öğretmenin eğitim sürecindeki rolünü azaltmamış, tersine, arttırmış, ona yeni roller yüklemiştir. Gerçekten ne kadar ideal okul binaları, mükemmel eğitim programları ve zengin araç gereç hazırlarsak hazırlayalım, bunlara işlerlik kazandıracak kişi öğretmendir ve hiç bir varlık onun yerini alamamaktadır.

Eğitim ve öğretimin temel öğelerinden biri olan öğretmenlerin birbirlerine karşı davranışları ve sorumlulukları oldukça önemlidir. Olumlu öğrenme ortamının

⁴⁶Çağlayan, A., Eğitimde Özlenen Anneler, İstanbul, 2001, s.72.

hazırlanmasında idareye düşen görev kadar, öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkileri de ciddi ve anlamlıdır.⁴⁷

İşte bu kadar önemli fonksiyonları olan ve eğitim ve öğretimin temel öğelerinden biri olan öğretmenlerin, birbirlerine karşı davranışları ve sorumlulukları oldukça önemlidir. Olumlu öğrenme ortamının hazırlanmasında idareye düşen görev kadar, öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkileri de ciddi ve anlamlıdır. Ancak, karşılıklı sevgi ve dostluk ortamının oluşumunda, sır saklanabilen; kendisi için istediğinin, öğretmen arkadaşı için de istenildiği bir ortamda oluşan huzur, motive edecek, başarıya götüreceken, ne yazık ki eğitim ve öğretimin temel mayası olan öğretmenler birbirlerine karşı olumlu davranış şekilleri sergilemeyebiliyor. Oysa ki bir öğretmen, temel kavramları, metodolojiyi ve bunları öğrenciye aktarma yollarını kendisinden daha tecrübeli öğretmen arkadaşlarının bilgilerinden ve deneyimlerinden faydalanarak aktarabilmelidir. Ancak bu özlenen tablo bazen yerini öğretmenler arası rekabete, hırsla ve diğer öğretmen arkadaşlarını umursamazlığa bırakır. Şu husus bilinmelidir ki doğru, başarılı, ancak mutluluk vermeyen çalışmalar noksan kalan çalışmalar olacaktır. Bu nedenle her öğretmen bir diğer arkadaşına karşı her zaman şu temel düsturları unutmamalıdır;

- Birbirlerini düzenli olarak onarmak,
- Birbirlerinin kişisel çabalarını teşvik etmek,
- İdari toplantılara katılmak, katkıda bulunmak, belirlenen takvimlere ve kurallara uymak,
- Verilen görevi yerine getirmek, aynı işle iki kez muhatap olmamak,
- Okul idaresinin görev ve yetkilerini tanımak, taleplerini bu anlamda dile getirmek,
- Sorumluluklarını en güzel şekilde uygulamak,
- Müdürlerine karşı dürüst olmak, o olmadığı zamanlarda da görevinde titiz davranmak.

⁴⁷ Çağlayan, a.g.k., s.101.

4.5.Öğretmenlerin Ekonomik Sorunu

Öğretmenlik mesleğinin önde gelen sorunlarından biri de ücretinin düşük olmasıdır. Sosyal hayatta birey, toplum ve ülke için öğretmenlik hizmetinin hayati önem taşımasına karşılık, bu mesleğin ekonomik getirisinin düşük olmasında çeşitli ekonomik, sosyal ve psikolojik nedenler sayılabilir. Ekonomik açıdan hizmete duyulan talebin miktarı, önemi, hemen karşılanması ve arzın az veya çok olmasıyla yakından ilgidir.

Ülkemizdeki hayat standardına göre, öğretmen ücretlerinin düşük ve yetersiz olması esasen Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar önemli bir problem olarak süregelmiştir. Cumhuriyetin başında öğretmen ücretlerinin bir hayli düşük olduğu görülmektedir. Hatta ilkokul öğretmenlerinin aylıklarının düşük olmasının yanında, düzenli maaş alamadıkları için asgari bir hayat düzeni sağlanamadığı belirtilmiştir.⁴⁸

Daha önceki konularda belirttiğimiz gibi, öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere göre oldukça farklı boyutları vardır. Dünyada öğretmenlik mesleğine olan talebin yüksek olmasına karşılık, ihtiyacın, çok acil tatmini gerektirmediği düşünüldüğü için, öğretmenlik hizmetinin öneminin gerektiği gibi anlaşılamadığı söylenebilir. Halbuki psikolojik açıdan bir doktorun yaptığı hizmetin para ile ölçülemeyecek kadar kıymetli olduğu düşüncesinin yaygın olmasına karşılık, doktorun başarısında ona daha ana okulundan itibaren öğretmenlerin verdiği emek ve hizmetin gözardı edildiği belirtilmiştir.⁴⁹

Öğretmenlerin ücreti konusunda önemli bir nokta da, ülkelerin ekonomik durumuyla insan kaynaklarına verilen önemin yakından ilgili olmasıdır. Bu nedenle ekonomik durumu iyi olan ülkelerde, uzun vadeli yatırım olarak kabul edilen eğitim ve insan kaynaklarına daha çok önem verilebilmektedir. Oysa ekonomik gücü zayıf olan ülkeler öncelikli yatırım sırasında, uzun vadeli yatırım olan eğitimin önemini kavrasalar bile, gerekli yatırımı yapabilecek güçleri olmadığı için, eğitim yatırımını sonraya bırakabilmektedirler. Halbuki eğitime ayrılacak ekonomik payın, yol, fabrika ve diğer

⁴⁸ Akyüz, Y., Türk Eğitim Tarihi, İstanbul, 1993, s.332.

⁴⁹ Birkan, A.K., Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları, İstanbul, 1982, s.98.

yatırımlara ayrılan pay kadar önemli olduğu ve insan kaynağının, ekonomik gelişme ile yakından ilgili olduğu bilinmektedir.⁵⁰

Öğretmenlik mesleğinin diğer bir özelliği, öğretmen sayısının sınırlandırılması durumunda, mesleğin statüsünün yükselmeyişidir. Çünkü böyle bir uygulama ülkenin kalkınmasına büyük zarar verilebilir. Böyle olunca insan gücü ihtiyaçlarının, yatırım imkanları ile dengeli bir biçimde planlanması zorunludur.

Ayrıca öğretmen sayısının diğer meslek elemanlarına göre daha fazla olması ve bu sayının katlanarak artış göstermesi, ücret ayarlama politikalarında, öğretmen ücretlerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir. Çünkü öğretmen ücretleri, ülkelere önemli ölçüde ekonomik bir yük getirmektedir. Günümüzde Türkiye’de öğretmen açığı tam anlamıyla kapatılmadığı halde, çalışan devlet memurlarının yaklaşık üçte birini öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğretmen ücretlerinin diğer mesleklere göre daha düşük olması başka ülkelerde de görülürken, ülkemizdeki hayat standardına göre, öğretmen ücretlerinin düşük ve yetersiz olması esasen Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar önemli bir problem olarak süregelmiştir. Cumhuriyetin başında da öğretmen ücretlerinin hayli düşük olduğu görülmektedir. Hatta ilkökul öğretmenlerinin aylıklarının düşük olmasının yanında, düzenli maaş alamadıkları için asgari bir hayat düzeyi sağlanamadığını belirtmiştir. Cumhuriyetin başından 1948’e kadar, ilkökul öğretmenlerinin aylıklarının il özel idaresinin sınırlı bütçesinden karşılandığı ve bu durumun öğretmenlik mesleğini ekonomik açıdan güven vermeyen meslek haline getirdiği, bunun sonucunda öğretmenlik mesleğinin ve eğitimin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmiştir.

Türkiye’ye davet edilen Amerikalı eğitimci John Dewey (1924) ve Alman eğitimci Kuhne (1925) öğretmenlerin ücretlerinin az olduğunu ve verilen ücretlerin en kısa zamanda artırılması gerektiğini rapor ederek, mevcut ücret sisteminin büyük bir tehlike olduğunu belirtmişlerdir. Aksi halde öğretmenlerin hakkıyla hizmet yapamayacakları ve önemli sayıda öğretmenin başka memurluklara yönelecekleri

⁵⁰ Birkan, a.g.k., s.98.

kaydedilmiştir. Bundan sonra Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati zamanında (1926) öğretmen ücretlerinin yeniden düzenlendiği ve bu dönemde öğretmen ücretlerinin daha iyi bir duruma getirildiği, ancak 1929'dan sonra bir takım ödeneklerin kaldırıldığı ve öğretmenlerin ekonomik durumlarının giderek bozulduğu belirtilmiştir. Özellikle 1930-1939 yılları arasında 8 bin öğretmenin meslekten ayrılarak, başka mesleklere yöneldikleri kaydedilmiştir.⁵¹

Türkiye'de eğitimle ilgili gerek Heyeti İlmiye adıyla yapılan toplantılarda, gerekse Milli Eğitim Şuralarında öğretmenlerin ekonomik durumlarının, özlük haklarının ve çalışma şartlarının iyileştirilmesiyle ilgili konular çoğu kez ele alınan temel konuların içerisinde yer almıştır. Ancak hazırlanan raporlar, görüşmeler ve öngörülen maddelerin çoğu gerçekleşmemiştir. Halbuki bir ülkenin dengeli kalkınabilmesi için diğer yatırımlar kadar eğitim yatırımlarının da önem taşıdığı bir gerçektir. Kısaca öğretmenlik mesleğinin olumsuz yönde etkilenmesinde öğretmenlere verilenlerle istenilenler arasında büyük dengesizliklerin olduğu kabul edilmektedir.

5. ÖĞRETMENLERİN SORUNLARI KONUSUNDA TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Aytekin Çermik tarafından 2003 yılında yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin İnsan İlişkileri Sorunları ve Bu Sorunların Performans Üzerindeki Etkileri" konulu Yüksek Lisans Tezinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.⁵²

Bu araştırmanın amacı Denizli İl merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları insan ilişkileri sorunlarını tespit etmek ve bu sorunların öğretmen performansına etkisini belirlemektir.

Araştırma, 2001-2002 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan 127 sınıf öğretmenine, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 65 sorundan oluşan veri toplama aracı uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

⁵¹ Akyüz, Y., Türk Eğitim Tarihi, s.239-244.

⁵² Çermik, A., Sınıf Öğretmenlerinin İnsan İlişkileri Sorunları ve Bu Sorunların Performans Üzerindeki Etkileri, Pamukkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Denizli, 2003, s.5.

- 1-Denizli il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen- öğrenci ve öğretmen- çevre/ insan ilişkileri boyutunda sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar.
- 2-Kadın ve erkek öğretmenlerin, karşılaştıkları insan ilişkileri sorunlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- 3-Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin karşılaştıkları insan ilişkisi sorunlarını algılama düzeyi, eğitim yüksekokulu mezunlarından daha yüksektir.
- 4-Denizli il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı insan ilişkileri sorunları, kendi performanslarını yüksek düzeyde etkilememektedir.
- 5-Kadın ve erkek öğretmenlerin karşılaştıkları insan ilişkileri sorunlarının kendi performanslarına etkisine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre sorunlardan daha çok etkilendiklerini ifade etmişleridir.
- 6-Öğretmenlerin karşılaştıkları insan ilişkileri sorunlarının, kendi performanslarına etkisine ilişkin algıları ile mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Çeliker tarafından 1986 yılında yapılan “Ankara Eğitim Örgütlerinde İletişim” konulu araştırmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.⁵³

Bu araştırma iletişimin tasarlanmasında, düzenlenmesinde, yorumlanmasında ve dönüt elde edilmesinde karşılaşılan sorunları daha önce yapılan araştırma görüşleri ile bağdaştırıp, eğitim sistemi çerçevesinde yer alan sorunları saptamayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, yöneticilerin, astların kişisel sorunları ile ilgilenmemekte olduğu, Üstlerin astları tanımaktan ve sorunlarına eğilmekten kaçındığı, çoğu yöneticinin astına sorumluluk yüklediği ancak yetki vermekten kaçındığı ifade edilmektedir.

Tanrıöğen tarafından 2003 yılında yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Moral Düzeylerini Etkileyen Etkenler” konulu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.⁵⁴

⁵³ Çeliker, M., Eğitim Örgütlerinde İletişim, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1986, s.52.
⁵⁴ Tanrıöğen, M., İlköğretim Öğretmenlerinin Moral Düzeylerini Etkileyen Etkenler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli, 2003, s.63.

- 1-Kadın ve erkek öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- 2-Yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenler oranla daha yüksek moral düzeylerine sahip oldukları görülmüştür.
- 3-Öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün onların moral düzeyi üzerinde önemli bir etkisi bulunmamıştır.
- 4-Öğretmenlik mesleğini “idealindeki meslek olduğu için” seçen öğretmenlerin moral düzeyleri, öğretmenliği “statü için” ve “tesadüfen seçen” öğretmenlerin moral düzeylerinden daha yüksek olarak bulunmuştur.
- 5-Öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olan öğretmenlerin moral düzeyleri memnun olmayan öğretmenlerin moral düzeyinden daha yüksek bulunmuştur.
- 6-“Öğretmenin okul müdürü ile uyumu”, “Öğretmenlik mesleğinden elde edilen doyum”, “Öğretmenin diğer öğretmenlerle olan uyumu”, “ Öğretmen maaşları”, “Öğretmenin iş yükü”, “Müfredat sorunları”, “Öğretmenin statüsü”, “Toplumun eğitime verdiği destek”, “Okulun hizmetleri”, “Toplumsal baskı” gibi boyutlar öğretmen moralini etkileyen etkenler olarak görülmektedir.

Derya Aslan tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimi ve Sorunlarının Çözümüne Yönelik Bir Model” konulu Yüksek Lisans Tezinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:⁵⁵

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerilmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler eğitim gereksinimlerinin saptanması ve eğitim yönetimi konusundaki sorunlara ilişkin sorulara %37,33 oranında katılmışlardır. Eğitim yöneticileri ile ilgili yaşanan sorunlara katılanlar %41,33 sıklıkta cevabını vermişlerdir. Hizmet içi eğitim gereksiniminin saptanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak katılanlar %39,45 oranındadır.

Eğiticilerin yeterliliği ile ilgili sorunlara katılanlar, %38,17, Hizmet içi eğitim programının hazırlanması ve uygulanmasında karşılaşılan sorunlara katılanlar, %37,22,

⁵⁵ Arslan, a.g.k, s.116.

Eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunlara katılanlar %43,06 ve hizmet içi kurs programının değerlendirilmesi sorunlarına katılanlar %38,41 sıklıktadır.

Topçu'nun 1995 yılında yapmış olduğu "Türk Eğitim Sistemi'nde İlköğretim Öğretmenlerinin Güdülenme Düzeyleri" adlı araştırmada, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin güdülenme sorunlarının neler olduğunun saptanması amaçlanmıştır.⁵⁶

İlköğretim okulu öğretmenleri, okul müdürünün güven verici ve anlayışlı olması, rahat ve etkili çalışabilecekleri bir göreve sahip olmaları, okulda iş birliğine önem verilmesi, sorunların karşılıklı konuşularak özölmesi ve iletişim sürecinin etkin olarak işletilmesi beklentilerine sahiptirler.

TANIMLAR

Eğitim: Davranışçı psikolojiye göre eğitim, kişide öğrenme yaşantıları yoluyla istendik davranış değişiklikleri oluşturma sürecidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise yaşantılar yoluyla, deneyimleyerek, gözlemleyerek, deneme yanılma yoluyla kendi bilişsel şemalarını yapılandırma sürecidir.⁵⁷

Öğretim: "Öğretim, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gerekli araç ve gereçleri sağlama ve rehberlikte bulunma eylemidir."⁵⁸

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim kurumlarının ilk beş sınıfını okutan öğretmenlere "Sınıf Öğretmeni" denilmektedir.⁵⁹

Hizmet İçi Eğitim: Bir işyerinde çalışan kişilerin, işin gereği olan yeterlikleri kazanması için yapılan eğitim etkinliklerine hizmet içi eğitim adı verilmektedir.

⁵⁶ Topçu, Z.N., Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenleri Güdüleme Sorunları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1995, s.58.

⁵⁷ <http://tr.wikipedia.org/wiki/> (27.08.2007)

⁵⁸ http://www.psikoloji.gen.tr/ogrenme/index_dosyalar/ogretim.htm (31.08.2007)

⁵⁹ Arslan, D., a.g.k, s.14-15.

Yönetim: "Belirli amaçlara ulaşmak için başkaları vasıtası ile iş görmektir."⁶⁰

Yönetici: Yetki ve sorumluluğun yanında hiyerarşideki konumlarına göre belli düzeyde otorite sahibi olan kişidir.⁶¹

Meslek: Bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş, sürekli uğraş demektir.

⁶⁰ <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/kcetin.htm> (31.08.2007)

⁶¹ <http://blog.wolkanca.com/yonetici/> (31.08.2007)

BÖLÜM II

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu ana amaç kapsamında sınıf öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları sorunların saptanması ve bu sorunların öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine bağlı olarak değişimi incelenmiştir.

2.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırma ile elde edilen bulguların ve ulaşılan sonuçların;

a. Sınıf öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları sorunlar hakkında ilköğretim okulu yöneticilerine ve öğretmenlerin özlük haklarının düzenlenmesinde karar verici konumundaki kişilere bütüncül, sistematik ve tarafsız bilgiler sağlayacağı,

b. Bundan sonra konu ile ilgili yapılacak çalışmalara bir temel teşkil edeceği değerlendirilmektedir.

3.PROBLEM

Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları sorunlar ile onların nitelikleri(cinsiyet, yaş, eğitim durumları, kıdem, mesleği seçme nedenleri) arasında bir ilişki var mıdır?

4.HİPOTEZLER

1.Sınıf Öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları sorunlar ile onların cinsiyetleri, yaşları, mesleği seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

2.Sınıf Öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştıkları sorunlar ile onların kıdemleri ve eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

a) Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenler diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere oranla yöneticilerle daha fazla sorun yaşamaktadırlar.

b)Öğretmenler kıdemlerinin ilk dört yılında ve on yılından sonra yöneticilerle daha fazla sorun yaşamaktadırlar.

5.YÖNTEM

5.1. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde aşağıda verilen varsayımlardan hareket edilmiştir.

a. Bu araştırmada ele alınan değişkenler ve ilişkiler dışında kontrol altına alınamayan değişkenlerin etkisi söz konusudur. Ancak ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin, araştırılmak istenilen olguyu yansıttığı varsayılmıştır.

b. Bu araştırmada kullanılan görüşme planının, ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

c. Bu çalışmaya katılan öğretmenler, anket sorularına içtenlikle cevap vermişlerdir.

5.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bulguları aşağıda verilen sayıtlılar çerçevesinde yorumlanmıştır.

a. Bu araştırma 5 ilköğretim okulundan toplam 50 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

b. Araştırmada ele alınan yargısal değişkenler, görüşme sorularının güvenilirlik ve geçerlik boyutlarıyla sınırlıdır.

c. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaların tamamen deneyselliğe bağlı olmasından kaynaklanan sınırlılık, bu çalışma için de geçerlidir.

5.3. Evren ve Örneklem

Araştırma sonucunda elde edilecek verilerin genellenmek isteneceği kurum ve elemanlar açısından iki tür evrenden söz edilebilir. Bunlar, kurumlar açısından ülkemizdeki ilköğretim okulları, elemanlar açısından söz konusu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir.

Bu çerçevede 5 ilköğretim okulunda görev yapan 50 öğretmen araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir.

5.4. Veriler ve Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak, yine araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme planı çerçevesinde ,öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır.

Ankette sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar, yönetsel sorunlar, öğretmenler arası ilişkilerden kaynaklanan sorunlar ve öğrenci/velilerden kaynaklanan sorunlar olmak üzere üç temel başlık altında incelenmiştir.

5.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 15 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 50 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Başlangıçta iki ana bölümden oluşan anketin her bir bölümünün, iç tutarlılığı gösteren Alfa Katsayıları (Cronbach Alfa) bulunmuştur. Ayrıca soruların, Alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Takdirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değerleri her bir bölüm için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği takdirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir.

Yapılan ilk analizler neticesinde Birinci Bölüme ait Alfa değerleri, $\alpha = 0,960$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. Birinci Bölümünün Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,960	15

Ayrıca bölümü oluşturan değişkenler incelendiğinde herhangi birinin anketten çıkartılmasının bölümün güvenilirliğini arttırmayacağı, aksine düşüreceği anlaşılmaktadır. Bu nedenle 15 maddelik bölüm yapısı korunmuş ve müteakip analizlerde bu yapı kullanılmıştır.

Tablo 2. Birinci Bölümü Oluşturan Değişkenlerin Bölümün Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
S1	43,2200	159,726	,718	,958
S2	43,2200	158,747	,668	,959
S3	43,6000	152,939	,846	,955

S4	43,5800	153,473	,817	,956
S5	43,6400	155,745	,743	,957
S6	43,4800	154,173	,782	,957
S7	43,4400	155,190	,786	,956
S8	43,4600	156,621	,835	,956
S9	43,5600	156,251	,806	,956
S10	43,2000	155,429	,693	,959
S11	43,9200	154,851	,776	,957
S12	43,3000	153,765	,791	,956
S13	43,2200	156,624	,781	,957
S14	43,0200	158,428	,720	,958
S15	43,1400	153,960	,762	,957

Anketin İkinci Bölümünün güvenilirlik değerinin hesaplanması sonucunda bu bölüme ait alfa değerleri, $\alpha = 0,772$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. İkinci Bölümünün Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,772	10

Bununla birlikte söz konusu bölümü oluşturan değişkenler incelendiğinde 25 nci sorunun anketten çıkartılmasının güvenilirlik değerini yükselteceği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede 25 nci soru anketten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 4. İkinci Bölümü Oluşturan Değişkenlerin Bölümün Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
S16	34,1000	18,133	,435	,756

S17	34,1000	18,867	,439	,753
S18	34,0400	18,488	,479	,747
S19	33,9600	19,631	,595	,741
S20	33,7800	19,644	,503	,748
S21	34,1600	20,586	,396	,760
S22	33,9000	19,643	,508	,747
S23	34,7200	17,185	,499	,747
S24	34,3600	18,807	,443	,753
S25	34,7000	20,704	,234	,778

Tekrarlanan analiz sonrasında faktörün güvenilirliği $\alpha = 0,772$ 'den, $\alpha = 0,778$ 'e yükseldiği gözlenmiştir.

Tablo 5. İkinci Bölümün Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,778	9

Ayrıca bölümü oluşturan diğer değişkenler incelendiğinde herhangi birinin anketten çıkartılmasının bölümün güvenilirliğini arttırmayacağı aksine düşüreceği anlaşılmaktadır. Bu nedenle 9 maddelik bölüm yapısı korunmuş ve müteakip analizlerde bu yapı kullanılmıştır.

Tablo 6. İkinci Bölümü Oluşturan Değişkenlerin Bölümün Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
S16	30,8200	15,620	,485	,755
S17	30,8200	16,559	,459	,758

S18	30,7600	16,104	,514	,749
S19	30,6800	17,365	,610	,746
S20	30,5000	17,316	,527	,751
S21	30,8800	18,516	,358	,771
S22	30,6200	17,669	,464	,759
S23	31,4400	15,190	,487	,757
S24	31,0800	16,973	,393	,768

Güvenilirlik analizlerin tamamlanmasını müteakip her iki bölümün faktör yapısını tespit etmek amacıyla Faktör Analizi yapılmıştır.

Birinci bölümünün Temel Bileşenler Analizi sonuçları bölümün iki faktörden oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 7. Birinci Bölümün Faktör Yapısı

	1	2
S1	,765	,294
S2	,772	,228
S3	,829	,396
S4	,799	,390
S5	,741	,358
S6	,615	,535
S7	,670	,481
S8	,551	,665
S9	,487	,697
S10	,281	,764
S11	,641	,502
S12	,382	,785
S13	,280	,875
S14	,321	,753
S15	,465	,665

Bu çerçevede “Okul idaresi okulda yapılacak etkinliklerle ilgili olarak görüşlerimizi alır”, “Okul idaresi öğretmenlerin sorunlarıyla yeterince ilgilenir”, “Okul idaresi öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı çalışmalar yapar”, “Okul idaresi öğretmenler arası yaşanan sorunlarda tarafsız çözümler üretir”, “Öğretmenlerin başarılı çalışmaları okul

tarafından övgüyle değerlendirilir”, “Okulumuzdaki yöneticiler çalışmalarımızı kolaylaştırır”, “Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenleri habersizce izlemek yerine açıkça denetler ve gerekli rehberliği yapar” ve “Okulumuzdaki yöneticiler okulun kaynaklarını sadece öğretmen ve öğrenci menfaatleri için kullanırlar” maddeleri “**Öğretmen Yönetici Etkileşimi**” faktörü, “Okulumuzdaki yöneticiler eleştirilere açıktır”, “Öğretmenlerin yaptığı çalışmalar okul yönetimi tarafından adilce değerlendirilir”, “Okulumuzdaki yöneticiler çalışmalarımızı zevkli hale getirir”, “Okulumuzdaki yöneticilerin bilgi ve becerileri yeterlidir”, “Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenler arası görev dağılımını adilce yapar”, “Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili çalışmalarını zamanında yerine getirir”, “Okulumuzdaki yöneticiler veli ile öğretmen arasında yaşanan sorunlarda uzlaştırıcı bir yol izler” maddeleri ise “**Yönetim Kalitesi**” faktörü altında toplanmıştır.

Tablo 8. Birinci Bölümün Toplam Varyansı

Bileşen	İlk Eigendeğerler		
	Toplam	% Varyans	Toplam %
1	9,654	64,362	64,362
2	1,055	7,033	71,395
3	,854	5,694	77,088
4	,648	4,317	81,405
5	,579	3,857	85,262
6	,429	2,863	88,125
7	,383	2,557	90,682
8	,325	2,168	92,850
9	,245	1,631	94,481
10	,209	1,395	95,876
11	,198	1,320	97,196
12	,131	,874	98,070
13	,129	,862	98,932
14	,090	,599	99,531
15	,070	,469	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ayrıca Tablo 8'deki değerlerden bölümü oluşturan iki faktörün toplam varyansın % 71'ini açıkladığı, diğer bir ifade ile öğretmenlerin yönetsel sorunlarını % 71 gibi çok

yüksek bir oranda ölçtüğü söylenebilir.

İkinci Bölümün Temel Bileşenler Analizi sonuçları da bu bölümün de iki faktörden oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 9. İkinci Bölümün Faktör Yapısı

	1	2
S16	,714	,137
S17	,856	-,032
S18	,785	,099
S19	,538	,505
S20	,527	,411
S21	-,084	,809
S22	,268	,588
S23	,249	,658
S24	,036	,737

Bu çerçevede “Okulumuzdaki öğretmenler arasında birlik ve beraberlik vardır, “Okulumuzdaki öğretmenler birbirlerinin açıklarını aramazlar”, “Tecrübeli öğretmenler genç öğretmenlere ellerinden gelen yardımı yaparlar”, “Birlikte çalıştığım arkadaşlar mesleklerinde iyi yetişmiş kimselerdir” ve “Okulumuzda çalışan öğretmenler okulun ve öğrencilerin menfaatlerini korumaya çalışırlar” maddeleri “**Öğretmenler Arası İlişkiler**”, “Velilerin öğretmenlerle diyalogları iyidir”, “Öğretmen-öğrenci diyalogu iyi düzeydedir”, “Öğrenciler öğretmenlere karşı saygılı davranırlar”, “Velilerim öğretmenlere gerektiği durumlarda yardımcı olurlar” maddeleri “**Öğretmenlerin Öğrenci ve Velilerle İlişkileri**” faktörü altında toplanmıştır.

Ayrıca Tablo 10’deki değerlerden bölümü oluşturan iki faktörün toplam varyansın % 55’ini açıkladığı, diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenler, öğrenciler ve velilerle yaşadıkları problemleri % 55 oranında ölçtüğü söylenebilir.

Tablo 10. İkinci Bölümün Toplam Varyansı

Bileşen	İlk Eigendeğerler		
	Toplam	% Varyans	Toplam %
S16	3,419	37,991	37,991
S17	1,580	17,554	55,545
S18	,985	10,946	66,491
S19	,682	7,575	74,066
S20	,622	6,914	80,980
S21	,546	6,061	87,041
S22	,443	4,923	91,964
S23	,432	4,804	96,768
S24	,291	3,232	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Anket formunun güvenilirlik ve faktör analizi sonuçları ışığında yapılan değişiklikler sonrası nihai hali EK-A'da sunulmuştur.

Araştırmada kullanılacak test yöntemlerini belirleyebilmek amacıyla her bir faktörün normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak incelenmiştir. Tablo 11'de verilen analiz sonuçlarından tüm faktörlerin normal dağılıma uygun bir dağılım gösterdiği ve parametrik test yöntemlerinin kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Tablo 11 Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

		FA	FB	FC	FD
N		50	50	50	50
Normal Parametreler	Aritmetik Ortalama	2,9875	3,2286	3,9840	3,7200
	Standart Sapma	,93277	,93388	,60453	,61486
En Uç Farklar	Mutlak	,129	,103	,111	,115
	Pozitif	,105	,084	,068	,115
	Negatif	-,129	-,103	-,111	-,105
Kolmogorov-Smirnov Z		,910	,730	,782	,810
Anlamlılık		,380	,661	,574	,528

Bu çerçevede; sınıf öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları sorunların kendi içinde farklılaşma durumu *Friedman Testi*, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu ise *t-testi* ve *Tek Yönlü Varyans Analizi* tekniği kullanılarak test edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular $p < 0,01$ ve $p < 0,05$ anlamlılık düzeylerinde çift yönlü olarak sınanmıştır.

6. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların kendi içlerinde ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

6.1. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar

Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar faktör bazında incelendiğinde söz konusu sorunların dereceleri arasındaki farklılıkların $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmektedir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Değerlendirmeleri

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Ortalama Rank	Ki-Kare	Anlamlılık
Faktör 1	50	2,9875	,93277	1,79	40,307	9,17E-09
Faktör 2	50	3,2286	,93388	2,22		
Faktör 3	50	3,9840	,60453	3,31		
Faktör 4	50	3,7200	,61486	2,68		

Buna göre “Yönetici Öğretmen Etkileşimi” en sorunlu alan olarak karşımıza çıkarken bunu yöneticilerin yeterlilik düzeyi ve personel idaresi fonksiyonlarını uygulama derecelerine ilişkin değerlendirmeleri içeren “Yönetim Kalitesi” faktörü takip etmektedir. Veli ve öğrencilerden kaynaklanan sorunlar ise $x_{ort} = 3,72$ ile üçüncü sırada gelmektedir.

Öğretmenler arası ilişkiler ise en sorunsuz faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle anket “4” değerinin “Büyük Ölçüde Doğru” ifadesine karşılık geldiği düşünüldüğünde öğretmenlerin gerek kendi aralarında gerekse öğrenci ve veliler fazla sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Yöneticilerin ise öğretmenler için temel sorun kaynağı olmakla birlikte yine “3” değerinin “Kararsızım” ifadesine karşılık geldiği düşünüldüğünde öğretmenlerin pek çoğunun bu sorunun varlığı konusunda kararsız oldukları anlaşılmaktadır.

6.2. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Demografik Özelliklerine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumu

Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların niteliğinin belirlenmesinde; sorunların derecesi ile öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kıdemi, öğrenim durumu ve mesleği seçme nedeni arasındaki ilişki sorgulanmış, öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin değerlendirmelerinin söz konusu değişkenlere bağlı olarak farklılaşma durumu araştırılmıştır.

Tablo 13’deki verilerden, sınıf öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların derecesi cinsiyetlerine bağlı olarak bir takım farklılıklar göstermekle birlikte, söz konusu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaşılan Sorunların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	Anlamlılık
Faktör 1	Kadın	29	2,9009	,99349	,18449	-,769	,446
	Erkek	21	3,1071	,85081	,18566		
	Toplam	29	3,1182	,93605	,17382		
Faktör 2	Kadın	21	3,3810	,93168	,20331	-,981	,331
	Erkek	29	4,0138	,56298	,10454		

	Toplam	21	3,9429	,66975	,14615		
Faktör 3	Kadın	29	3,8046	,63943	,11874	,406	,687
	Erkek	21	3,6032	,57367	,12519		
	Toplam	29	2,9009	,99349	,18449		
Faktör 4	Kadın	21	3,1071	,85081	,18566	1,147	,257
	Erkek	29	3,1182	,93605	,17382		
	Toplam	21	3,3810	,93168	,20331		

Bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği, erkek ve kadın öğretmenlerin söz konusu sorunlara eşit derecede maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 14'deki verilerden, sınıf öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların derecesinin öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak bir takım farklılıklar göstermekle birlikte, söz konusu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaşılan Sorunların Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu

	Yaş	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	F	Anlamlılık
Faktör 1	22-30	6	3,0208	,73492	,30003	1,265	,298
	31-39	27	2,7870	,94361	,18160		
	40-48	12	3,1771	1,04780	,30247		
	49 ve üstü	5	3,5750	,60338	,26984		
	Toplam	50	2,9875	,93277	,13191		
Faktör 2	22-30	6	3,1190	,65413	,26705	,661	,580
	31-39	27	3,2116	,90989	,17511		
	40-48	12	3,0952	1,16271	,33564		
	49 ve üstü	5	3,7714	,77985	,34876		
	Toplam	50	3,2286	,93388	,13207		
Faktör 3	22-30	6	3,7000	,60332	,24631	2,084	,115
	31-39	27	4,0963	,53600	,10315		
	40-48	12	3,7333	,65134	,18803		
	49 ve üstü	5	4,3200	,67231	,30067		

	Toplam	50	3,9840	,60453	,08549		
Faktör 4	22-30	6	3,4444	,27217	,11111	,836	,481
	31-39	27	3,7901	,65469	,12599		
	40-48	12	3,6111	,70830	,20447		
	49 ve üstü	5	3,9333	,36515	,16330		
	Toplam	50	3,7200	,61486	,08695		

Bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların yaş değişkenine göre farklılık göstermediği, farklı yaşlardaki öğretmenlerin söz konusu sorunlara eşit derecede maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15'deki verilerden, sınıf öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların derecesinin öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak bir takım farklılıklar göstermekle birlikte, söz konusu farklılıkların "Öğretmen Yönetici İlişkileri" faktörü dışında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. "Öğretmen Yönetici Etkileşimi" faktörü ile kıdem değişkeni arasında ise $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaşılan Sorunların Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu

	Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	F	Anlamlılık
Faktör 1	1-4	5	3,1000	,46267	,20691	4,412	,008
	5-9	13	2,5673	,92508	,25657		
	10-14	12	2,5625	,82314	,23762		
	14 üstü	20	3,4875	,87444	,19553		
	Toplam	50	2,9875	,93277	,13191		
Faktör 2	1-4	5	3,2286	,61112	,27330	1,971	,131
	5-9	13	3,0440	,94830	,26301		
	10-14	12	2,8333	,90522	,26131		
	14 üstü	20	3,5857	,93379	,20880		
	Toplam	50	3,2286	,93388	,13207		
Faktör 3	1-4	5	3,5600	,72664	,32496	1,038	,385
	5-9	13	3,9538	,55470	,15385		
	10-14	12	4,1000	,62957	,18174		

	14 üstü	20	4,0400	,58974	,13187		
	Toplam	50	3,9840	,60453	,08549		
Faktör 4	1-4	5	3,4000	,43461	,19437	,685	,566
	5-9	13	3,7949	,48186	,13365		
	10-14	12	3,6389	,77144	,22270		
	14 üstü	20	3,8000	,63430	,14183		
	Toplam	50	3,7200	,61486	,08695		

Bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları “Öğretmen Yönetici Etkileşimi” dışındaki sorunların kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği, farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin söz konusu sorunlara eşit derecede maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen yönetici etkileşiminde yaşanan sorunların ise önce azalan daha sonra ise artan bir eğilim gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk 4 yılından sonra yöneticilerle yaşadıkları etkileşim sorunları azalmakta, 10 yıl boyunca paralel bir seyir gösteren bu sorunlar daha sonra mesleğin ilk yıllarına göre daha ciddi bir hal almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılaşma durumu Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaşılan Sorunların Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

	Eğitim	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	F	Anlamlılık
Faktör 1	Eğitim Ön Lisans	3	3,6667	,50518	,29167	3,147	,016
	Eğitim Enstitüsü	10	3,6000	,74722	,23629		
	Eğitim YO	4	2,6563	1,30853	,65426		
	Eğitim Fakültesi	19	3,0658	,90367	,20732		
	Diğer Fakülteler	11	2,5000	,75000	,22613		
	Yüksek Lisans	3	2,0000	,45069	,26021		
	Toplam	50	2,9875	,93277	,13191		
Faktör 2	Eğitim Ön Lisans	3	3,6190	,86110	,49716	2,140	,078

	Eğitim Enstitüsü	10	3,7000	,88692	,28047		
	Eğitim YO	4	3,1429	1,50735	,75368		
	Eğitim Fakóltesi	19	3,3459	,85358	,19583		
	Diğer Fakólter	11	2,8182	,75617	,22800		
	Yüksek Lisans	3	2,1429	,28571	,16496		
	Toplam	50	3,2286	,93388	,13207		
Faktör 3	Eğitim Ön Lisans	3	4,5333	,46188	,26667	1,138	,355
	Eğitim Enstitüsü	10	3,9400	,68020	,21510		
	Eğitim YO	4	3,8000	,63246	,31623		
	Eğitim Fakóltesi	19	4,0737	,51299	,11769		
	Diğer Fakólter	11	3,9273	,70582	,21281		
	Yüksek Lisans	3	3,4667	,41633	,24037		
	Toplam	50	3,9840	,60453	,08549		
Faktör 4	Eğitim Ön Lisans	3	3,5556	,83887	,48432	1,255	,300
	Eğitim Enstitüsü	10	4,0667	,56218	,17778		
	Eğitim YO	4	3,5000	,57735	,28868		
	Eğitim Fakóltesi	19	3,6316	,48298	,11080		
	Diğer Fakólter	11	3,5758	,79009	,23822		
	Yüksek Lisans	3	4,1111	,50918	,29397		
	Toplam	50	3,7200	,61486	,08695		

Tablo 16'daki verilerden, sınıf öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların derecesinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı olarak bir takım farklılıklar göstermekle birlikte, söz konusu farklılıkların "Öğretmen Yönetici İlişkileri" faktörü dışında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. "Öğretmen Yönetici Etkileşimi" faktörü ile eğitim düzeyi değişkeni arasında ise $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları "Öğretmen Yönetici Etkileşimi" dışındaki sorunların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği, farklı okullardan mezun olan/farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin söz konusu sorunlara eşit derecede maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen yönetici etkileşim sorunlarının ise en az Eğitim Önlisans ve Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından yaşadığı bunları Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin takip ettiği, Eğitim Yüksek Okulu ve Diğer Fakülte mezunu öğretmenlerin bu üç gruba göre daha fazla problem yaşadıkları, Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin ise en problemlili grubu oluşturdukları anlaşılmaktadır.

Tablo 17'deki verilerden, sınıf öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların derecesinin öğretmenlerin meslek seçim kriterlerine bağlı olarak bir takım farklılıklar göstermekle birlikte, söz konusu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların meslek seçim kriteri değişkenine göre farklılık göstermediği, öğretmenlik mesleğini farklı nedenlerle seçen öğretmenlerin söz konusu sorunlara eşit derecede maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaşılan Sorunların Meslek Seçim Göre Farklılaşma Durumu

	Kriter	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	F	Anlamlılık
Faktör 1	Sevdiğim Meslek	31	3,1653	,91252	,16389	1,367	,265
	Okuduğum Bölüm	10	2,7750	,82874	,26207		
	Tesadüfen Seçtim	4	2,2813	,70986	,35493		
	İş Garantisi Olduğu İçin	5	2,8750	1,27169	,56872		
	Toplam	50	2,9875	,93277	,13191		
Faktör 2	Sevdiğim Meslek	31	3,3917	,98559	,17702	1,023	,391
	Okuduğum Bölüm	10	3,1000	,56364	,17824		
	Tesadüfen Seçtim	4	2,9286	,37796	,18898		
	İş Garantisi Olduğu İçin	5	2,7143	1,38136	,61776		
	Toplam	50	3,2286	,93388	,13207		
Faktör 3	Sevdiğim Meslek	31	4,0581	,54453	,09780	2,271	,093
	Okuduğum Bölüm	10	4,1600	,63105	,19956		
	Tesadüfen Seçtim	4	3,5500	,47258	,23629		
	İş Garantisi Olduğu İçin	5	3,5200	,78230	,34986		
	Toplam	50	3,9840	,60453	,08549		
Faktör 4	Sevdiğim Meslek	31	3,8172	,56331	,10117	2,453	,075
	Okuduğum Bölüm	10	3,8333	,75768	,23960		
	Tesadüfen Seçtim	4	3,0833	,50000	,25000		
	İş Garantisi Olduğu İçin	5	3,4000	,36515	,16330		
	Toplam	50	3,7200	,61486	,08695		

Tablo 18: Sınıf öğretmenlerinin yöneticilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin verdikleri cevapların yüzdeler dağılımı

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	50	4	50	18	50	30	50	42	50	6
2	50	6	50	20	50	24	50	40	50	10
3	50	12	50	28	50	26	50	28	50	6
4	50	16	50	18	50	28	50	34	50	4
5	50	16	50	20	50	30	50	30	50	4
6	50	12	50	22	50	26	50	32	50	8
7	50	10	50	20	50	32	50	30	50	8
8	50	4	50	28	50	34	50	28	50	6

Tablo 19: Sınıf öğretmenlerinin yönetim kalitesi üzerine verdikleri cevapların yüzdeler dağılımı

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9	50	8	50	30	50	24	50	36	50	2
10	50	10	50	18	50	20	50	36	50	16
11	50	22	50	26	50	26	50	24	50	2
12	50	8	50	22	50	26	50	30	50	14
13	50	6	50	16	50	32	50	36	50	10
14	50	2	50	18	50	26	50	38	50	16
15	50	12	50	10	50	22	50	42	50	14

Tablo 20: Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlerle yaşadıkları sorunlara ilişkin verdikleri cevapların yüzdeler dağılımı

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16	50	4	50	8	50	12	50	48	50	28
17	50	-	50	8	50	22	50	44	50	26
18	50	-	50	10	50	14	50	48	50	28
19	50	-	50	-	50	16	50	66	50	18
20	50	-	50	2	50	8	50	58	50	32

Tablo 21: Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ve velilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin verdikleri cevapların yüzdeler dağılımı

	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21	50	-	50	-	50	28	50	62	50	10
22	50	-	50	-	50	18	50	56	50	26
23	50	10	50	12	50	30	50	38	50	10
24	50	2	50	10	50	24	50	52	50	12
25	50	-	50	16	50	46	50	32	50	6

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar cinsiyete göre değişmemektedir. Kadın ve erkek öğretmenler sorunlara aynı derecede maruz kalmaktadırlar.
2. Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar yaşa göre değişmemektedir. Farklı yaş aralığındaki öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar değişmemektedir.
3. Öğretmenlerin yöneticilerle olan ilişkileri kıdemlerine bağlı olarak değişmektedir. Mesleğinin ilk dört yılında yöneticilerle sorun yaşayan öğretmenler, 10 yıla kadar sorun yaşamamaktadırlar. Buna karşılık mesleklerinin son yıllarında ilk yıllarda yaşanan problemlerden daha ciddi sorunlar yaşamakta olduklarını ifade etmişlerdir. Bunların dışındaki faktörlerle öğretmenlerin kıdemleri arasında bir ilişki çıkmamıştır.
4. Öğretmenlerin yöneticilerle olan ilişkileri eğitim düzeylerine bağlı olarak değişmektedir. Yöneticilerle en az sorun yaşayan öğretmenlerin Eğitim Önlisans ve Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin olduğu bunu Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin takip ettiği, Eğitim Yüksekokulu ve diğer fakülteden mezun olan öğretmenlerin bu üç grubu takip ettiği yöneticilerle en fazla sorun yaşayan grubun ise Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerle diğer faktörler arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
5. Öğretmenlerin mesleklerinde yaşadıkları sorunlar bu mesleği seçme kriterlerine göre değişmemektedir. Bu mesleği farklı nedenlerle seçen öğretmenlerin yaşadıkları mesleki sorunlar arasında farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın bulgularına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul yönetimleri, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları meslek sorunlarının kaynağını belirlemeye yönelik olarak yapılacak çalışmalara öncelik vermelidir.
2. Okul yöneticilerine, demokratik liderlik özellikleri kazandırılmalı, böylece örgütün daha verimli çalışabileceği gerçeği benimsetilmelidir.
3. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iletişim becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalara önem verilmelidir.
4. Okullarda, yönetici ve öğretmen arasındaki etkileşimi arttırmak amacıyla çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Aynı zamanda velilerin de etkinliklere katılımı sağlanarak, sağlıklı iletişimin temini hedeflenmelidir.
5. Öğretmen, öğrenci, veli arasındaki uyumun, başarıyı çoğaltan bir faktör olduğu düşüncesi öğretmenlere kazandırılmalıdır.
6. Okul yönetimi ve öğretmenler, eğitim bilimleri konusundaki araştırma ve gelişmeleri takip etmeli ve kendilerini sürekli olarak yenileyebilmelidir.
7. Başarıya ulaşmayı sağlayan başlıca yolun ekip çalışmasından geçtiği unutulmamalıdır. Öğretmen ve yöneticilerin işbirliği ve koordinasyon esasına dayalı çalışmalar yapması, karşılaşılan mesleki sorunların çözümüne yönelik önemli bir adım olacaktır. Bu suretle öğretmen ve yönetici arasında, mesleki etkileşimin güçleneceği öngörülmektedir.
8. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde karşılaştığı sorunlar dört temel kaynak itibarıyla ele alınmıştır. Bunlar, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen, öğretmen-

öğrenci ve öğretmen-veli olarak tespit edilmiştir. Adı geçenler haricinde, başkaca mesleki sorun kaynakları belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

9. Bu araştırma, yalnızca sınıf öğretmenlerinin sorunlarıyla ilgilidir. Orta ve yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve akademisyenlere yönelik, ya da daha geniş bir kapsamla, tümünü içeren ve muhtelif kıyaslamalarla yeni çıkarımlara götürebilecek araştırmalar katkı sağlayabilir.

10. Bu araştırmanın verileri, sadece sınıf öğretmenlerinin algılamalarına dayalı olarak elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve velilerin perspektiflerinden hareketle yapılacak araştırmalar, yeni kapılar açabilecektir.

Günümüzde toplumların gelişmişliği onların insan kaynaklarına ve eğitime verdiği değerle yakından ilgilidir. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre eğitime verilen önem ve değer değişebilmektedir. İnsanı yetiştiren eğitim kurumların temelinde sınıf öğretmenleri yer alır. Ancak sınıf öğretmenliği mesleği bu kadar önem arz etmesine karşın sınıf öğretmenleri birçok sorunla da karşılaşabiliyorlar. Bu sorunlar nedeniyle sınıf öğretmenliği mesleği cazibeliğini yitirebilmektedir.

Sınıf öğretmenliği mesleğinin cazip hale getirilmesinin çok boyutlu faktörlere bağlı olduğu söylenebilir. Birey açısından mesleğin sosyal statüsü, toplumdaki değeri, ekonomik getiri, mesleğin sağladığı iş doyumunu, çalışma ortamı, bireyin meslekten beklentileri, bireyin bulunduğu sosyal konum, bireyin kendini gerçekleştirmesinde mesleğin fırsat sağlaması ve bireyin kişiliği ile meslek özellikleri arasındaki uyum vazgeçilmez noktalardır.

Sınıf öğretmenliği mesleğinin iyileştirilmesi konusu gerek meslek mensupları tarafından, gerekse Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çoğu zaman gündeme getirilmiş ve

bu konuda çeşitli raporlar hazırlanmıştır¹. Ancak günümüze kadar sınıf öğretmenliği mesleğinin yeterli ölçüde kalıcı çözümlere ulaştığı söylenemez.

Öte yandan sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların programı, kadro, materyal ve fiziki yapısı mesleğin çekici olmasında önemli bir faktördür. Bu alandaki iyileştirmelerin yetersiz olduğu görülmektedir.

Bunun yanında sınıf öğretmenliği mesleğinde bireyin meslekten beklentisiyle, devletin ve toplumun meslekten beklentisi farklı gözükmemektedir. Halbuki bireyin meslekten beklentisiyle toplumun ve devletin meslekten beklentilerinin örtüşmesi gerekir.

Sınıf öğretmenin kişiliği, meslek bilgisi, becerisi ve formasyonu mesleğiyle yakından ilgilidir. Genellikle günümüzde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çeşitli sorunlar yüzünden-ki bunların başında da sınıf öğretmenlerinin okul yönetimiyle, velilerle ve öğrencilerle yaşadığı sorunlar gelir.- mesleğe karşı ilgilerinin ve mensubiyet duygularının yetersiz olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmeni adaylarına meslek bilinci ve meslek ideali verilmelidir. Oysa ülkemizde sınıf öğretmeni yetiştiren okulların bilgi ve uzmanlaşmaya yönelik eğitim düzeyi yükseldikçe, sınıf öğretmenlerinin mesleğe karşı ilgilerinin ve mensubiyet duygularının azaldığı görülmektedir. Bunun başta gelen nedenleri olarak sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar, sınıf öğretmenlerinin meslekten beklentilerinin artması, sınıf öğretmenlerine meslek mensubiyeti duygusunun verilemeyeşiki burada hizmet içi eğitimin önemi ortaya çıkmakta- ve sınıf öğretmenliği mesleğinin giderek cazibesini kaybetmesi gibi olumsuz faktörler sayılabilir.

Öte yandan sınıf öğretmenliği mesleğinin kalitesinin yükseltilmesinde sınıf öğretmeni yetiştiren öğretim elemanlarının kalitesi ve başarılı öğrencilerin bu mesleğe çekilmesi de önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretim elemanı yetiştirilmesine ve başarılı öğrencilerin sınıf öğretmenliği mesleğine çekilmesine önem verilmelidir. Bu da sınıf öğretmenliği mesleğinin ekonomik durumunun, çalışma şartlarının ve özlük haklarının

¹ MEB, Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Koordinasyon, Ankara, 1989, s.81.

iyileştirilmesiyle yakından ilgilidir. Oysa ülkemizde sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenleri özellikle ekonomik açıdan geleceklerine güvenle bakmamaktadır.

Sınıf öğretmenliğinin meslekleşmesi ve meslek mensubiyetinin güçlendirilmesi için, ilk olarak sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunları ortadan kaldıracı ya da hafifleştirici çözümler üretilebilmeli, sınıf öğretmenliğini seçecek kişileri belirlemede kullanılan standartlar yükseltilmeli ve sınıf öğretmenlerinin özlük hakları iyileştirilmelidir.

Kaynakça

- Adem, M., Eğitim, Ankara, 1973.
- Akyüz, Y., Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi, İstanbul, 2001.
- Akyüz, Y., "Eğitim Tarihimizde Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlanması İlkeleri, Uygulamaları", Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, (21-23 Mayıs Sivas), Ankara, 2003.
- Akyüz, Y., Türk Eğitim Tarihi, İstanbul, 1993.
- Alıcıgüzel, İ., Çağdaş Okulda Eğitim Ve Öğretim, İstanbul, 2001.
- Altun, S., Okul-Aile Birliği'nin Çocuğun Eğitimine Katkıları, İzmir, 1996.
- Apuhan, R.Ş., Etkili Öğretmenin Temel Davranışları, İstanbul, 2004.
- Arıcı, H.- Bülbül, S.- Çoker, N.- Karagözoğlu, G., "Türkiye'de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri" Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, Ankara, 1995.
- Arslan, D., Sınıf Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitimi Ve Sorunlarının Çözümüne Yönelik Bir Model, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Örneği, 2000.
- Ataklı, A., İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi, İstanbul, 1997.
- Başaran, İ.E., Türkiye Eğitim Sistemi, Ankara, 1996.
- Birkan, A.K., Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları, İstanbul, 1982.
- Çağlayan, A., Eğitimde Özlenen Anneler, İstanbul, 2001.
- Çağlayan, A., Eğitimde Özlenen Öğretmenler, İstanbul, 2004.
- Çelik, H., Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına Bir Bakış, Ankara, 1991.
- Çeliker, M., Eğitim Örgütlerinde İletişim, Ankara, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1986.
- Çermik, A., Sınıf Öğretmenlerinin İnsan İlişkileri Sorunları Ve Bu Sorunların Performans Üzerindeki Etkileri, Denizli, Mayıs 2003.
- Demirel, Ö., Eğitim ve Öğretim Sanatı, İstanbul, 1997.
- Eğitim Sen, "Kalabalık Sınıflar", Aylık Bülten, Kasım 2002.

- Erden, M.-Fidan, N., “Eğitime Giriş”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, Ankara, 1993.
- Ertürk, S., Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, 1984.
- Ertürk, S., “Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, Sayı:3, Ankara, 1988.
- Gözübüyük, ř., İdari Hukuk, Ankara, 1994.
- Grolier International Americana Encyclopedia, 5. cilt. S.254.
- Hedges, L.-Özdemir, S.-Yalın, H.İ., Her Yönüyle Öğretmen Olabilmek, Ankara, 1999.
- Kapaklıkaya, A., Sevgi Bahçesinin Bahçivanı, İstanbul, 2006.
- Kaya, Y.K., “İnsan Yetiştirme Düzenimiz”, Hacettepe Üniversitesi Yayını, Ankara, 1984.
- Koçer, H. A., İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi 1923-1980, İstanbul, 1983.
- Küçük, L., “Eğitim ve Öğretim”, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara, Nisan 1999.
- MEB., Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Koordinasyon, Ankara, 1989.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı., Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon, Ankara, 1992.
- Özdemir, S., “Sınıf Öğretmenliği ve Önemi”, Eğitim Yönetimi, Sayı:3, 1995.
- Pehlivan, İ., Yönetmel Mesleki Ve Örgütsel Etik, 1998.
- Sakaoğlu, N., Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, İstanbul, 1992.
- Senemoğlu, N., Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara, 2002.
- Sönmez, V., Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Ankara, 2003.
- şişman, M., Öğretmenliğe Giriş, Ankara, 1999.
- Tanrıoğen, M., İlköğretim Öğretmenlerinin Moral Düzeylerini etkileyen Etkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli, 2003.
- Taymaz, H., Hizmetiçi Eğitim, Ankara, 1997.
- Topçu, Z.N., Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenleri Güdüleme Sorunları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1995.
- Türk Dil Kurumu, Kelimeler ve Terimler Sözlüğü, Ankara, 1976.
- Varış, F., “Program Geliştirme”, 2. Baskı, A.Ü. Eğitim Fakóltesi Yayınları, Ankara, 1978.
- www.blog.wolkanca.com/yönetici.html (31.08.2007)
- www.psikoloji.gen.tr/ogrenme/index-dosyalar/ogretim.html (31.08.2007)
- www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/kcetn.html. (31.08.2007)

www.tr.wikipedia.org/wiki (27.08.2007)

Yazıcı, T.Ş., Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları, İstanbul, 1987.

EK- A Anket Formu

Değerli Öğretmenim;

Bu anketin amacı siz sınıf öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Ankete vereceğiniz gerçekçi cevaplar karşılaştığınız sorunların sağlıklı bir şekilde belirlenmesini sağlayacaktır. Lütfen her maddeyi okuduktan sonra sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

		TÜMÜYLE YANLIŞ	BÜYÜK ÖLÇÜDE YANLIŞ	KARARSIZIM	BÜYÜK ÖLÇÜDE DOĞRU	TÜMÜYLE DOĞRU
	1.BÖLÜM (Öğretmen Yönetici Etkileşimi)					
1.	Okul idaresi okulda yapılacak etkinliklerle ilgili olarak görüşlerimizi alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Okul idaresi öğretmenlerin sorunlarıyla yeterince ilgilenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Okul idaresi öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı çalışmalar yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Okul idaresi öğretmenler arası yaşanan sorunlarda tarafsız çözümler üretir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Öğretmenlerin başarılı çalışmaları okul tarafından övgüyle değerlendirilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Okulumuzdaki yöneticiler çalışmalarımızı kolaylaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenleri habersizce izlemek yerine açıkça denetler ve gerekli rehberliği yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Okulumuzdaki yöneticiler eleştirilere açıktır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
		1	2	3	4	5

2.BÖLÜM (Yönetim Kalitesi)						
9.	Öğretmenlerin yaptığı çalışmalar okul yönetimi tarafından adilce değerlendirilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Okulumuzdaki yöneticiler çalışmalarımızı zevkli hale getirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Okulumuzdaki yöneticiler okulun kaynaklarını sadece öğretmen ve öğrenci menfaatleri için kullanırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Okulumuzdaki yöneticilerin bilgi ve becerileri yeterlidir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenler arası görev dağılımını adilce yapar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili çalışmalarını zamanında yerine getirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Okulumuzdaki yöneticiler veli ile öğretmen arasında yaşanan sorunlarda uzlaştırıcı bir yol izler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

3.BÖLÜM (Öğretmenler Arası İlişkiler)		TÜMÜYLE YANLIŞ	BÜYÜK ÖLÇÜDE YANLIŞ	KARARSIZIM	BÜYÜK ÖLÇÜDE DOĞRU	TÜMÜYLE DOĞRU
16.	Okulumuzdaki öğretmenler arasında birlik ve beraberlik vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Okulumuzdaki öğretmenler birbirlerinin açıklarını aramazlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Tecrübeli öğretmenler genç öğretmenlere ellerinden gelen yardımı yaparlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Birlikte çalıştığım arkadaşlar mesleklerinde iyi yetişmiş kimselerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Okulumuzda çalışan öğretmenler okulun ve öğrencilerin menfaatlerini korumaya çalışırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

4.BÖLÜM (Öğretmenleri Öğrenci ve Velilerle İlişkileri)		TÜMÜYLE YANLIŞ	BÜYÜK ÖLÇÜDE YANLIŞ	KARARSIZIM	BÜYÜK ÖLÇÜDE DOĞRU	TÜMÜYLE DOĞRU
21.	Velilerin öğretmenlerle diyalogları iyidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Öğretmen-öğrenci diyalogu iyi düzeydedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Öğrenciler öğretmenlere karşı saygılı davranırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

24.	Velilerim öğretmenlere gerektiği durumlarda yardımcı olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Veliler okula karşı ilgilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

5.BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz ?

Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız

22-30 () 31-39 () 40-48 () 49 ve üstü ()

3. Meslekteki kıdeminiz

1-4 yıl () 5-9 yıl () 10-14 yıl () 15 yıl ve üstü ()

4. Öğrenim durumunuz?

Eğitim Ön Lisans ()

Eğitim Enstitüsü ()

Eğitim Yüksek Okulu ()

Eğitim Fakültesi ()

Diğer Fakülteler ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

5. Öğretmenlik mesleğini seçme nedeniniz?

Sevdiğim bir meslek olduğu için ()

Okuduğum bölüm itibariyle yaptığım meslek ()

Tesadüfen öğretmen oldum ()

İş garantisi olduğu için ()

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 241
KONU: Anket(Sinem ALTAY)

30 Ocak 07

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ : a-)Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 07.12.2006 tarih ve 200.1/1675 sayılı yazısı.
b-)Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 18.08.2003 tarih ve B.0.0.APK.0.03.05.02/2430 sayılı emri.

Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi, Sinem ALTAY İlimiz Üsküdar İlçesinde İlköğretim okullarında uygulamak üzere "Sınıf Öğretmenlerinin mesleklerinde yaşadıkları sorunlar" konusunda anket uygulaması yapma hakkında ilgi(a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenın yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul Müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, (EK: 4/3- 4/ 4- 4/5- 4/6)' de anket çalışmasını ilimiz Üsküdar ilçesinde ki ortaöğretim kurumlarında uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İLGİ (a)yazı ve ekleri

OLUR
30/01/2007

Hikmet DİNÇ
Vali
Vali Yardımcısı



NOT :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres :İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526
13 82

4440632

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 255
Konu : Anket (Sinem ALTAY)

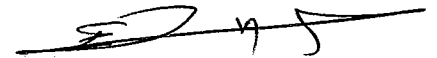
01.02/2007

BEYKENT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi: a) Valilik Makamının 30.01.2007 tarih ve 580/241 sayılı onayı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.
c) Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler End. 07.12.2006 tarih ve 1675 sayılı yazısı.

Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sinem ALTAY “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerinde Yaşadıkları Sorunlar” konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.



Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru
Ek-2. Onaylı Anket soruları



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261882
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web :** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

ÖZGEÇMİŞ

11 Eylül 1971 ve Bursa doğumluyum. İlk, orta ve lise öğrenimimi Bursa İli Orhangazi İlçesi'nde tamamladım.1993 yılında Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Fransızca Öğretmenliği bölümüne kaydoldum.1999 yılında aynı üniversiteden Fransızca öğretmeni olarak mezun oldum.1999 yılında sınıf öğretmeni olarak göreve başladım. Halen bir ilköğretim okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım.2005 yılında Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde Yüksek Lisans eğitimine başladım.

Özel ilgi alanlarım, çocuk gelişimi, eğitim yönetimi ve denetimi, mesleki alandaki gelişmeleri takip etmektir. Evli ve bir çocuk annesiyim.

Sinem ALTAY