

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİNDE UZMANLAŞMA  
MODELLERİNİN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM  
ELEMENLARININ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BURAK CESUR**

**ANKARA  
EYLÜL, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİNDE UZMANLAŞMA  
MODELLERİNİN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM  
ELEMENLARININ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BURAK CESUR**

**DOÇ. DR. CANAY DEMİRHAN İŞCAN**

**ANKARA  
EYLÜL, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Burak CESUR adlı öğrencinin hazırladığı “Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen, Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma, Eğitim Programları Anabilim Dalı / Eğitimde Program Geliştirme Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Doç. Dr. Fatma MIZIKACI

Üye

Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN  
(Danışman)

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Nida TEMİZ

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 03/09/2019 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Burak CESUR

## ÖZET

### **SINIF ÖĞRETMENLİĞİNDE UZMANLAŞMA MODELLERİNİN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

CESUR, Burak

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN

Eylül, 2019, 195 sayfa

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin, öğretmen, öğrenci ve öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının görüşleri açısından değerlendirilmesidir. Araştırma, her bir modelin değerlendirilerek avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin sınıflandırılması ve ulusal alanyazında ilk çalışma olması açısından önemli görülmektedir. Araştırma, farklı uzmanlaşma modellerinin uygulandığı özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, bu okullarda öğrenim gören öğrenciler, devlet okulu öğretmenleri ve öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından oluşan veri kaynaklarına odaklanması açısından nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan bütüncül çoklu durum deseni özelliği taşımaktadır. Çalışma gruplarından görüş almak amacıyla, Özel Okul Öğretmeni Görüşme Formu, Devlet Okulu Öğretmeni Görüşme Formu, Öğretim Elemanı Görüşme Formu ve Öğrenci Görüşme Formu olmak üzere dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. 2018-2019 öğretim yılında belirlenen veri toplama araçlarıyla 66 kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, her bir modelin avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin olduğu görülmektedir. Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli dışında her bir model için belirtilen avantajlı ve dezavantajlı yönlerin alanyazın ile örtüştüğü saptanmıştır. Öğretmen ve öğretim elemanı çalışma gruplarının çoğunluğu öğrencilerle duygusal bağ kurma, onların gelişimlerini bütünsel olarak takip etme, akademik eksikliklerini tamamlama, rutinleri devam ettirme, onların güçlü ve zayıf yönlerini tanıma gibi durumların önemine vurgu yaparak ilkokulda döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulanması gerektiği yönünde tercih belirtmiştir. Ancak,

öğretim elemanı ve sınıf öğretmeni çalışma gruplarından elde edilen veriler doğrultusunda bağımsız sınıflar, branş sınıfları ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin; öğretim programlarına hakim olma, konu-alan bilgisinde derinleşme, etkinlikleri yeniden düzenleme, ders planı hazırlamada zaman kazanma ve öz güven kazanma gibi öğretmenlerin mesleki ve kişisel nitelikleri açısından daha avantajlı yönlerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenci çalışma grubunun da farklı öğretmenlerin bakış açılarını görme, akademik başarılarının artması, kendilerinin farklı ilgi ve yeteneklerini keşfetme fırsatı sağlaması gibi nedenlerle okullarında uygulanan modelleri tercih etmeleri, öğretmenlerinin değişmesinden memnuniyet duyduklarını göstermektedir. Bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulandığı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, uzun yıllardır öğretim gerçekleştirdikleri sınıf düzeyinde kendilerinin daha etkili olduğunu belirtmeleri, bu modellerin uygulanabilir olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma grupları tarafından alanyazından farklı olarak “1. sınıfta ayrı, 2. ve 3. sınıfta aynı, 4. sınıfta ayrı bir sınıf öğretmenin öğretim gerçekleştirmesi” şeklinde farklı bir model önerilmiştir. Bu modelin önerilmesi ile 1. ve 4. sınıfın ayrı bir uzmanlık alanı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırma sonucunda ortaya konan her bir modelin avantajlı ve dezavantajlı yönleri göz önünde bulundurularak, öğrenciler açısından olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulması ve öğretmenler açısından mesleki bilgi ve becerileri ile kişisel gelişimleri için branş ve döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin eşzamanlı olarak uygulanmasının etkili olabileceği öngörülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Sınıf öğretmenliği; uzmanlaşma; bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli; döngü sınıfları uzmanlaşma modeli; branş sınıfları uzmanlaşma modeli

## **ABSTRACT**

### **THE EVALUATION OF MODELS OF SPECIALIZATION IN PRIMARY SCHOOL TEACHING IN TERMS OF TEACHERS, STUDENTS AND ACADEMICS' OPINIONS**

CESUR, Burak

Master Degree, Curriculum Development

Supervisor: Canay DEMİRHAN İŞCAN

September 2019, 195 Pages

The aim of this study is to evaluate the models of specialization in primary school teaching in terms of the opinions of teachers, students and academics working in teacher education. This study is considered to be significant in terms of being the first study in the national literature and the classification of the advantages and disadvantages of these situations by assessing each model. This study was based on holistic multiple case study design, one of the qualitative study methods, in that it focused on the data gathered from the primary school teachers working in the schools where different specialization models are implemented, the students who are studying in these schools, public school teachers, and academics working in teacher education. In order to collect data from four separate study groups, different data collection instruments which are Private School Interview Form, Public School Interview Form, Instructor Interview Form, and Student Interview Form were used. In 2018-2019 academic year, sixty-six person were interviewed in total. According to the results, there are advantages and disadvantages of each model. The advantages and disadvantages which were identified for each model, except for the self-contained classroom, were found to be consistent with the literature. Most of the study groups including teachers and academics expressed a preference for looping classroom models to be conducted in primary school by stating the importance of the following situations; tracking and forming the students' progress holistically, knowing the strengths and weaknesses of the students, the completion of students' academic deficiency, maintaining rules and routines, teacher-student emotional bonding. However, in line with the data gathered



from the classroom teacher and academics, it was found out that the models of self-contained classroom, departmentalization classroom, and two-phase looping classroom are more advantageous for teachers in terms of their professional and personal competencies such as curriculum fidelity, going into more depth in subject matter knowledge, revising the activities, saving time in lesson planning, developing self-competence and gaining self-confidence. The fact that students study group preferred the models applied in their own school because of seeing different teachers' perspectives, exploring their interests and abilities, and the increase in their achievement indicates that they were glad about the teacher rotation. The fact that the classroom teachers, who work at the schools where self-contained and two-phase looping classroom models are carried out, indicated that they felt more effective at the class level which they have taught for many years reveals that these models can be implemented. A different model, which does not exist in the literature, combining the models of the self-contained and two-phase looping classrooms was suggested by the study groups. By suggesting this model, it was emphasized that first grade and fourth grade should be a different area of specialization. Considering the advantageous and disadvantageous aspects of each model put forward as a result of the research, it is predicted that the application of the departmentalization and looping classroom models simultaneously can be effective in establishing the positive teacher-student relationship from the viewpoint of the students and for the teachers' professional knowledge, skills and personal development.

**Keywords:** primary school teaching; specialization; self-contained classrooms; looping classrooms; departmentalized classrooms

## ÖNSÖZ

Eğitimin, toplumu değiştirme ve dönüştürme işlevinin etkili bir şekilde gerçekleştirmesinde öğretmenler önemli bir paya sahiptir. Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk de, “Öğretmenler! Yeni nesli, cumhuriyetin özverili öğretmenleri ve eğitimcileri olarak sizler yetiştireceksiniz; yeni nesil sizin eseriniz olacaktır...” sözleri ile öğretmenlik mesleğinin önemine dikkat çekmektedir.

Özellikle, ilkokul kademesinde öğrencilere bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanda ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak için üstlendikleri sorumluluklar ve sahip oldukları kişisel ve mesleki nitelikler ile sınıf öğretmenleri, öğrencilerin ileriki öğrenim yaşamlarında ve gelecekteki toplumsal yapının oluşmasında belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bu anlamda, öğrencilerin ilkokulda karşılaşacakları sınıf öğretmenlerinin, onların geleceği için “şans” ya da “şansızlık” olduğu düşüncesiyle başladığım bu çalışmanın alan adına yeni tartışmalar oluşturacağı inancındayım.

Çalışmanın planlamasında ve yürütülmesinde desteğini arkamda hissettiğim, deneyimlerinden faydalandığım, çalışma disiplini ile her zaman önümde rol model olan saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimimin en zor zamanlarında beni cesaretlendiren ve motive eden saygıdeğer hocam Prof. Dr. Fatma Bıkmaz’a teşekkürü bir borç bilirim. Lisans yaşamımda bana sağladıkları olanaklarla akademik kariyerimde ve yaşamımda ayrı bir yere sahip olan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ömer Adıgüzel ve Prof. Dr. İsmail Güven’e şükranlarımı sunarım.

Tez çalışması sırasında her türlü kolaylığı ve desteği sağlayan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Nida Temiz’e, eleştirileriyle çalışmaya önemli katkılar sunan Doç. Dr. Celal Deha Doğan’a ve tez jürimde yer alarak öneriyle çalışmaya katkı sunan Doç. Dr. Fatma Mızıkacı’ya teşekkür ederim.

Ağabey diyebileceğim kadar kendime yakın gördüğüm ve bu alanda arkalarında yürümekten gurur duyduğum sevgili hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Alper Yetkiner ve Dr. Öğr. Üyesi Serkan Keleşoğlu’na içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde desteğini esirgemeyen çalışma arkadaşım Arş. Gör. Ayşegül Okumuş'a, verilerin toplanması sırasında yardımcı olan Özge Metinnam'a ve ihtiyaç duyduğum zamanda yanımda olan Kübra Yüce'ye teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemdeki destekleri ile her an yanımda hissettiğim anneme, babama ve ağabeyime teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak karşısına çıkan her öğrencisi için bir "şans" olduğunu düşündüğüm hayat arkadaşım, biricik eşim Merve Cesur'a bir ömür boyu teşekkür ederim.



## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xvii
KISALTMALAR .....	xviii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Öğretmen Yeterlikleri.....	6
Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme nin Tarihsel Süreci.....	13
İlköğretmen Okulları.....	15
Köy Muallim Mektepleri.....	17
Köy Eğitim Kur suları.....	18
Köy Öğretmen Okulları.....	18
Köy Enstitüleri.....	18
İki Yıllık Eğitim Enstitüleri.....	21
Eğitim Fakülteleri.....	23
Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modelleri .....	35
Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modeli (Self-Contained Classrooms Model) .....	39
Branş Sınıfları Uzmanlaşma Modeli (Departmentalization Classrooms Model) .....	42
Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli (Looping Model).....	44

Amaç.....	50
Önem.....	51
Sayıtlılar.....	52
Sınırlılıklar.....	52
Tanımlar.....	52
BÖLÜM 2.....	55
YÖNTEM.....	55
Araştırmanın Modeli.....	55
Çalışma Grubu.....	55
Sınıf Öğretmeni Çalışma Grubu.....	56
Öğretmen Eğitimi Alanında Çalışan Uzman (Öğretim Elemanı) Çalışma Grubu.....	59
Öğrenci Çalışma Grubu.....	59
Verilerin Toplanması.....	61
Veri Toplama Araçları.....	61
Verilerin Analizi.....	63
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	64
BÖLÜM 3.....	67
BULGULAR VE YORUMLAR.....	67
Birinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	67
Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellikler ve Beceriler ile İlgili Öğretim Elemanlarından Elde Edilen Bulgular.....	67
Uzmanlaşma Modellerinden Tercih Ettikleri Modellere ve Nedenlerine İlişkin Öğretim Elemanlarından Elde Edilen Bulgular.....	70
Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen Boyutuna Etkilerine İlişkin Öğretim Elemanlarından Elde Edilen Bulgular.....	78
Uzmanlaşma Modellerinin Öğrenci Boyutuna Etkilerine İlişkin Öğretim Elemanlarından Elde Edilen Bulgular.....	85
İkinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	90
Sınıf Öğretmenliği Mesleğinin Tanımına İlişkin Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.....	91

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellik ve Beceriler ile İlgili Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.....	93
Öğretiminde Etkili Oldukları Sınıf ve Ders Düzeyine İlişkin Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.....	95
Öğretiminde Zorlandıkları Sınıf ve Ders Düzeyine İlişkin Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.....	97
Uzmanlaşma Modellerinden Tercih Ettikleri Modele ve Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular .....	99
Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen Boyutuna Etkilerine İlişkin Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.....	103
Uzmanlaşma Modellerinin Öğrenci Boyutuna Etkilerine İlişkin Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.....	106
Sınıf Öğretmenliği Mesleğinin Tanımına İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular .....	108
Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellik ve Beceriler ile İlgili Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.....	110
Öğretiminde Etkili Oldukları Sınıf ve Ders Düzeyine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.....	112
Öğretiminde Zorlandıkları Sınıf ve Ders Düzeyine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.....	114
Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelinin Öğretmen Boyutuna Etkilerine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular .....	116
Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelinin Öğrenci Boyutuna Etkilerine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular .....	119
İki Evreli Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modelinin Öğretmen Boyutuna Etkilerine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular .....	121
İki Evreli Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modelinin Öğrenci Boyutuna Etkilerine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular .....	124
Uzmanlaşma Modellerinden Tercih Ettikleri Modele ve Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular .....	126
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	130
Uzmanlaşma Modellerinden Tercih Ettikleri Modele ve Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Özel Okul Öğrencilerinden Elde Edilen Bulgular.....	130
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular .....	132
Tartışma .....	135

BÖLÜM 4.....	151
SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....	151
Sonuçlar .....	151
Öneriler .....	156
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	156
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	158
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimine Yönelik Öneriler.....	158
KAYNAKLAR.....	161
EKLER .....	169
EK-1. Devlet Okulu Öğretmenleri Görüşme Formu (DOÖGF).....	170
EK-2. Özel Okul Öğretmenleri Görüşme Formu (ÖOÖGF).....	172
EK-3. Öğretim Elemanı Görüşme Formu (ÖEGF).....	174
EK-4. Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF).....	176
EK 5. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni.....	177
EK 6. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni.....	178
EK-7. Aydınlatılmış Onam Formu .....	179
EK-8. Öğretmen Görüşme Formu ve Deşifre Örneği.....	181
EK-9. Öğretim Elemanı Görüşme Formu ve Deşifre Örneği .....	186
EK-10. Öğrenci Görüşme Formu ve Deşifre Örneği.....	191
BENZERLİK BİLDİRİMİ .....	186
ÖZGEÇMİŞ.....	195

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
Tablo 1. NBPTS Tarafından Belirlenen Öğretmen Yeterlikleri İçin Beş Önerme.....	9
Tablo 2. İngiltere Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenen Öğretmen Yeterlikleri .....	10
Tablo 3. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri .....	12
Tablo 4. 1937-1938 Öğretim Yılında İlköğretmen Okullarında Uygulanan Program ve Haftalık Ders Saatleri.....	15
Tablo 5. 1970-1974 Öğretim Yıllarında İlköğretmen Okullarında Uygulanan Program ve Haftalık Ders Saatleri.....	16
Tablo 6. Köy Enstitülerinin 1943 Tarihli Programına Göre Ders Gruplarının Süreleri.	20
Tablo 7. Köy Enstitülerinin 1943 Tarihli Programına Göre Ders Grupları ve Dersler ..	20
Tablo 8. 1979-1983 Öğretim Yılında İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde Uygulanan Program Haftalık Ders Saatleri .....	22
Tablo 9. 1985 Yılında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri .....	23
Tablo 10. 1998 Yılı Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına Ait Dersler ve Kredileri ...	26
Tablo 11. 2006 Yılı Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına Ait Dersler ve Kredileri ...	29
Tablo 12. 2018 Yılı Sınıf Eğitimi ABD Lisans Programına Ait Dersler ve Kredileri ...	33
Tablo 13. Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modelleri .....	37
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	56
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Gerçekleştirdikleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı .....	57
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüm/Programa Göre Dağılımı ...	58



Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 19. Özel Okul Öğretmenlerinin Bağımsız Sınıflar ve İki Evreli Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modellerinin Uygulandığı Okullarda Görev Alma Süreleri.....	59
Tablo 20. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Dağılımı .....	60
Tablo 21. Çalışma Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	60
Tablo 22. Güvenirlilik Çalışmasına İlişkin Kodlayıcılar Arası Uyuşum Yüzdeleri.....	64
Tablo 23. Öğretim Elemanlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellikler ve Beceriler.....	67
Tablo 24. Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine Göre Öğretim Elemanlarının Dağılımı.....	71
Tablo 25. Öğretim Elemanlarının Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine İlişkin Nedenler .....	72
Tablo 26. Öğretim Elemanlarına Göre Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen Boyutuna Etkileri .....	79
Tablo 27. Öğretim Elemanlarına Göre Uzmanlaşma Modellerinin Öğrenci Boyutuna Etkileri.....	85
Tablo 28. Sınıf Öğretmenliği Mesleğine İlişkin Tanımlar .....	91
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellikler ve Beceriler .....	93
Tablo 30. Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine Göre Devlet Okulu Öğretmenlerinin Dağılımı .....	99
Tablo 31. Devlet Okulu Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine İlişkin Nedenler .....	100
Tablo 32. Devlet Okulu Öğretmenlerine Göre Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen Boyutuna Etkisi .....	104
Tablo 33. Devlet Okulu Öğretmenlerine Göre Uzmanlaşma Modellerinin Öğrenci Boyutuna Etkisi .....	106

Tablo 34. Sınıf Öğretmenliği Mesleğine İlişkin Tanımlar .....	108
Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellikler ve Beceriler .....	110
Tablo 36. Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelinin Öğretmen Boyutuna Etkileri.....	116
Tablo 37. Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelinin Öğrenci Boyutuna Etkileri.....	119
Tablo 38. İki Evreli Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modelinin Öğretmen Boyutuna Etkileri .....	121
Tablo 39. İki Evreli Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modelinin Öğrenci Boyutuna Etkileri .....	124
Tablo 40. Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine Göre Özel Okul Öğretmenlerinin Dağılımı .....	126
Tablo 41. Özel Okul Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine İlişkin Nedenler .....	127
Tablo 42. Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine Göre Öğrencilerin Dağılımı .....	130
Tablo 43. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecine İlişkin Öneriler .....	132
Tablo 44. Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen ve Öğrenci Boyutuna İlişkin Avantajlı ve Dezavantajlı Yönleri .....	136

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Kavramsal Çerçeve.....	5
Şekil 2. Veri Kaynakları Üçgenlemesi Yönteminde Ulaşılan Veri Kaynakları .....	65



## KISALTMALAR

<b>DOÖGF</b>	: Devlet okulu öğretmenleri görüşme formu
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>ÖEGF</b>	: Öğretim elemanı görüşme formu
<b>ÖGF</b>	: Öğrenci görüşme formu
<b>ÖOÖGF</b>	: Özel okul öğretmeni görüşme formu
<b>SÖU</b>	: Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma
<b>YÖK</b>	: Yüksek Öğretim Kurumu

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde; problem, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve çalışmada geçen kavramların tanımları yer almaktadır.

#### Problem

İlk çağlardan beri insanın öğrenme ve bilme ihtiyacı sürekli olarak devam etmiş, insan kimi zaman bu ihtiyacı karşılamak için kendisinden faydalanmış, kimi zaman da bilen kişiye başvurmuştur. Bilen-bilmeyen ilişkisi, zamanla öğretmen-öğrenen boyutuna evrilmiş daha sonra da öğretmen-öğrenci ilişkisi şeklinde kurumsal bir yapı gerçekleşmiştir. Bu kurumsal yapı içerisinde önemli bir işlevi yerine getirmesi açısından öğretmenlerin etkili ve nitelikli olması gerektiği göz ardı edilemez bir gerçektir. “Etkili ve nitelikli öğretmen nasıl olmalıdır?” sorusu eğitim bilimleri alanında çalışan uzmanların cevap aradığı soruların başında gelmektedir. Özellikle 21. yüzyıldaki hızlı değişim ve yenileşme süreci, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları etkilemesiyle birlikte bu soruya verilen cevapların da belirleyicisi olmaktadır.

Etkili öğretmenlerin niteliklerinin, davranışlarının ve özelliklerinin belirlenmesinde; öğrenci performansları, öğretmenler hakkındaki öğrenci, yönetici ve diğer paydaşların görüşleri ve öğretmen yeterlikleri hakkındaki veriler, kaynak olarak kullanılmaktadır (Stronge, 2007). Etkili öğretmen kavramının tanımlanmasının, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları adına önemli olduğunu belirten Danielson (2007), etkili öğretmen kavramını tanımlarken; planlama ve hazırlık, sınıf ortamı, öğretim ve mesleki sorumluluklar olmak üzere dört boyuttan söz etmektedir. Stronge, Ward ve Grant (2011), etkili öğretmenin kim olduğunun belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde ölçüt olarak öğretim çıktılarına, öğretim sürecine ve öğretmenin kişisel özelliklerine bakılması gerektiğini vurgulamaktadır. Berliner (2004) ise etkili öğretmen kavramının, öğrencilerin performansı ve öğretmenin kullandığı öğretim stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilgili olduğu görüşündedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmen etkililiği önemli bir boyut olmasına karşın öğrenme sürecinin

karmaşıklığından dolayı öğrenme çevresi, öğrenci motivasyonu, aile, toplumsal kaynaklar, okul kültürü, sınıf iklimi ve öğretim programı gibi çeşitli faktörler de bu süreci önemli ölçüde şekillendirmektedir (Darling-Hammond, Amrein Beardsley, Haertel ve Rothstein, 2012). Öğretmen etkisinin birikimli, kalıcı ve sürekli olduğunu ifade eden Konstantopoulos (2011), yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkisinin sadece etkileşimde oldukları yıllarla sınırlı kalmadığını ve bu etkinin uzun yıllar devam ettiğini ifade etmektedir. Stronge, Tucker ve Hindman (2004, s.2) etkili öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Kişisel Özellikler: Motivasyon, iş hevesi, adalet, saygı, şefkat, mesleğe adanmışlık, öz-değerlendirme yapma.
- Sınıf Yönetimi ve Örgütlenmesi: Sınıf yönetimi, öğrencileri örgütleme ve istenmeyen davranışları kontrol altına alma.
- Öğretimi Planlanma: Zaman yönetimi, ders planı hazırlama, öğretmen beklentileri.
- Öğretimi Uygulama: Farklı öğretim stratejilerini kullanma, içerik, sorgulamayı sağlama, öğrenci katılımı.
- Öğrenci Gelişimini İzleme ve Değerlendirme: Ödev, öğrenci gelişimini izleme, ölçme-değerlendirme, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme.

Kültürlerarası bir karşılaştırma yapan Gao ve Lui (2013), Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Çin'deki öğretmenlerin etkililiği üzerine yaptıkları çalışmada, ABD ve Çin'deki etkili öğretmenlerin altı ortak özelliğinin olduğunu tespit etmiştir. Bu özellikler; alan bilgisi, öğretmen tutumu, kişilik, sınıf performansı, uyum sağlama ve öğrenci motivasyonu olarak sınıflandırılmaktadır. Bright (2012), etkili öğretmenlerin mesleki ve kişisel niteliklerini, öğretim programlarını gerçek yaşamla ilişkilendirme, öğrencileri hayata hazırlayacak yaşantılar kazandırmak için yaratıcı ve araştırmacı stratejiler kullanma, öğrencilerin derse olan ilgisini ve öğrenmeye olan merakını sağlamak için çaba sarf etme, kişisel sorumlulukların bilincinde olma, öz yeterlik inancına sahip olma, öğrenci motivasyonunu etkileyecek faktörlerin farkında olma ve öğretimini geliştirecek arayışlar içinde olma olarak ifade etmektedir. Yaptığı araştırma ile öğretmen etkililiğinin demografik ve ekonomik faktörlerin ötesinde daha çok öğretim süreci ve öğretmen davranışları ile ilişkili olduğunu ortaya koyan Williams (2010, s.143) öğretmenler ve yöneticiler ile gerçekleştirdiği görüşmeler sonucunda öğretmen etkililiğine ilişkin; a) öğretimi planlama, b) öğretimi uygulama, c)

değerlendirme, d) öğretme-öğrenme ortamı, e) mesleki bilgi, f) uzmanlaşma boyutlarının yer aldığı kavramsal bir çerçeve oluşturmuştur. Bu görüşü destekler nitelikte Hattie (2003), öğrenci performansı üzerinde öğretmen davranışlarının mutlak bir etki yarattığını ve hangi davranışların daha etkili olduğunu tespit etmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Shulman (1987), bilgi temeline dayalı olarak etkili öğretmen özelliklerinin; içerik bilgisi, mesleki bilgi, öğretim programı bilgisi, öğrenciler ve onların özellikleri hakkında bilgi, eğitsel çıktı, amaç ve değerler hakkındaki bilgi kategorilerinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Alanyazın incelediğinde, etkili öğretmen özelliklerine ilişkin farklı yaklaşımlar ve sınıflandırmalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımlar ve sınıflandırmalar, kendi bağlamı içerisinde kimin incelediğine ya da etkili öğretmen kavramıyla kimin ilgilendiğine göre farklılaşmaktadır. Örneğin; dördüncü sınıfta okuyan bir öğrenci için herhangi bir konuyu anlamlı kılan öğretmen etkili iken; yetişkin bir öğrenci için iyi organize olmuş, alanında bilgi sahibi, kendisini anlayan öğretmen etkilidir (Hindman, 2004, s.109). Öğretmen etkililiğine ilişkin geçmişten günümüze kadar yapılan çalışmaları irdeleyen Hill (2002), etkili öğretmen özelliklerinin; kişisel özellikler, değerler, ahlak ve etik, öğretimi organize etme, pedagoji, sınıf yönetimi, sınıf iklimi, aileler, öğrenciler ve meslektaşlarla olan ilişkiler gibi alanlarda sınıflandırıldığını belirtmiştir. Bu sınıflandırmalar doğrultusunda yapılan analizde, etkili öğretmenlerin özellikleri ile ilgili araştırmaların daha çok kişisel özellikler, öğretimi organize etme ve pedagoji alanları ile ilgili olduğu görülmektedir (Hill, 2002). Geçmişten günümüze kadar etkili öğretmen niteliklerine ilişkin yapılan çalışmaların ilk olarak, öğretmenin kişisel özelliklerine odaklanarak başladığı ve daha sonra sınıf yönetimi, alan bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini planlama, öğretme isteği ve motivasyon, rehberlik, öğretim yöntem-tekniklerini kullanma ve ölçme-değerlendirme gibi öğretmenin mesleki özelliklerini de kapsayarak devam ettiği söylenebilir.

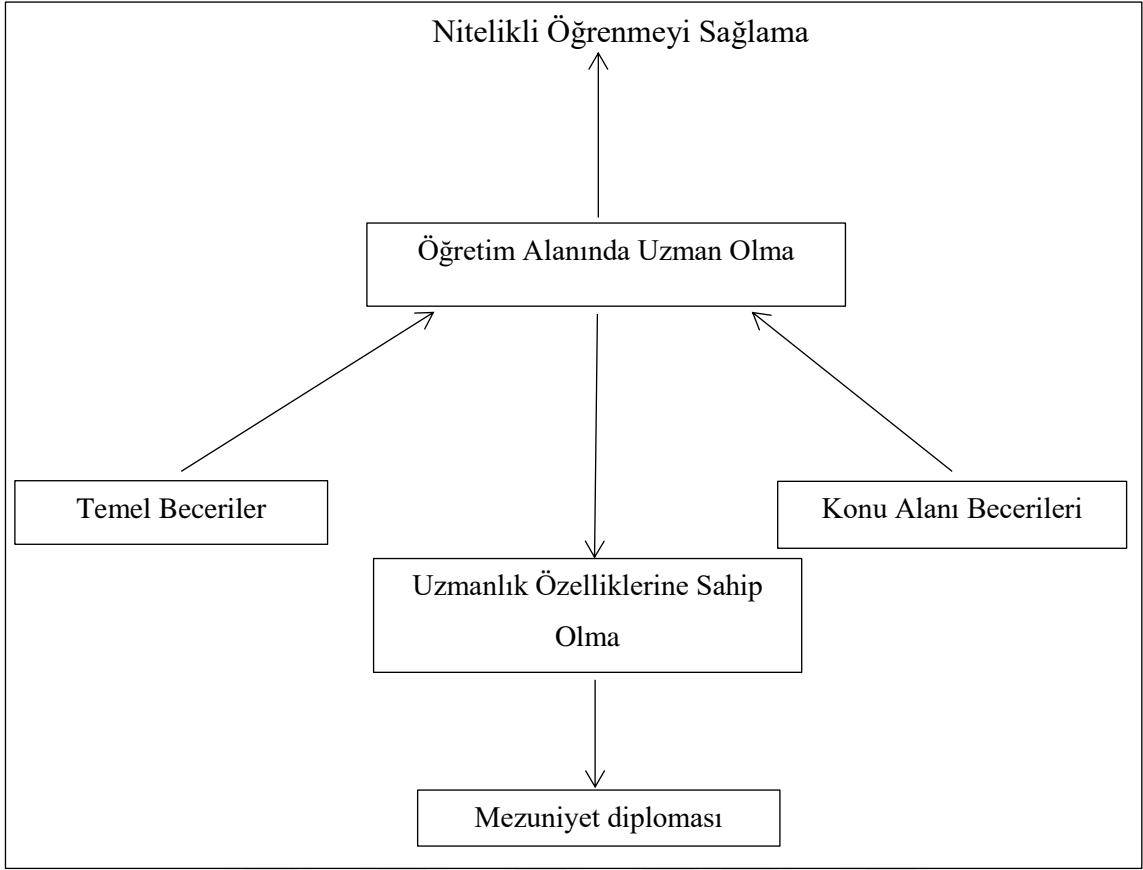
Bir eğitim sisteminin en önemli üç unsuru olan öğretmen, öğrenci ve eğitim programının bütünsel olarak en iyi şekilde işlevini yerine getirebilmesinde öğretmenlerin mesleki ve kişisel niteliği ön plana çıkmaktadır (Bıkmaz ve Güler, 2002; Gözütok, 1993). Sahlberg (2011), uluslararası sınavlarda gösterdiği performans ile ön plana çıkan Finlandiya'nın başarılı ülkeler arasında yer almasındaki en önemli faktörün öğretmen niteliği olduğunu ifade etmektedir. Tarihsel süreç içerisinde öğretmen niteliği, standart test sonuçlarındaki öğrenci çıktılarıyla ilişkilendirilen öğretmen etkililiği kavramı ile ölçülmektedir (Darling-Hammond ve diğerleri, 2012). Öğretmen niteliğinin

tek ölçütünün öğretmen etkililiği olmaması gerektiğini savunan Haycock ve Hanushek (2010), öğrencilerin öğrenmesini sağlayan sınıf içi uygulamaların, öğretmen niteliğinin ölçütü olması açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Rivkin, Hanushek ve Kain (2005), öğretmen niteliğinin öğretme-öğrenme sürecini etkilemede liderlik, eğitim programı, öğrenci, teknoloji, öğrenci başına harcama, okul yönetimi, örgütlenme, fiziksel koşullar vb. değişkenlere oranla daha önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, öğrenci başarısında öğretmenlerin diğer değişkenlere (sınıf mevcudu, ekonomik durum vb.) göre daha etkili ve önemli olduğunu ifade eden Darling-Hammond (2000), öğrencilerin beklenen standartlara ulaşabilmeleri için öğretmen niteliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine ilişkin yapılan çalışmaları artırmanın yerinde olacağını belirtmektedir. Strong (2011), nitelikli öğretmen tanımını aşağıda belirtilen bağlamlarda ele almaktadır:

- Öğretmen vasfı: Sertifikasyon, mezuniyet diplomaları, konu alan bilgisi, meslek bilgisi, mesleki gelişim seviyesi, deneyim.
- Kişisel ve psikolojik özellikler: Irk, cinsiyet, kişilik, inanç, tutum, sözel beceri, dışa dönüklük, sezgisellik, çocuk sevgisi, yaratıcılık, güven, hassasiyet, adanmışlık, esneklik, kararlılık, mizah, sıcakkanlılık, cesaret, dürüstlük, şefkat ve adil olma.
- Mesleki yeterlikler: Öğretim stratejileri, sınıf yönetim teknikleri, olumlu sınıf iklimi oluşturma.
- Öğretmen etkililiği: Öğrenci başarısını sağlama.

Glatthorn, Bullock ve Jones (2006), eğitimin kalitesini artırmanın ancak nitelikli öğretmenlerle sağlanabileceğini ve nitelikli öğretmenlerin sahip olması gereken üç temel özelliğin (uzmanlaşma, öğretim alanında uzman olma ve nitelikli öğrenmeyi sağlama), en büyük referansının mezuniyet diploması olduğunu belirtmektedir. Nitelikli öğretmende bulunması gereken temel özellikler Şekil 1’de gösterilmektedir.





Şekil 1. Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Kavramsal Çerçeve  
Kaynak. Glatthorn, Bullock ve Jones, 2006, s.4.

Şekil 1’de görüldüğü gibi nitelikler açısından temel amaç nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Ayrıca, belirtilen kavramsal çerçeveden nitelikli öğretmen olmanın yapı taşının nitelikli öğrenmeyi sağlama olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi ve öğrencilerin öğrenmelerini sağlamadaki rolü ile toplumdaki insan gücünün okuldaki en önemli temsilcisinin öğretmen olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğrenmelerini ve performansını etkileyen değişkenler arasında öğretmenin önemini ortaya koyan araştırma bulgularından yola çıkan ABD, İngiltere, Finlandiya gibi gelişmiş ülkeler, öğretmen niteliği ve etkililiğinin ön koşulu olan öğretmen yeterlikleri ve öğretmen yetiştirme konusunda araştırmalar yapmaya odaklanmıştır.

**Öğretmen Yeterlikleri.** Eğitim alanında yapılan her reform, öğretmenler tarafından öğretim-öğrenme sürecine yansıtılmaz ise belirlenen hedeflere ulaşılması olanaksızdır. Öğretmenlerin yapılan yenilikleri içselleştirip, bu süreçte edindikleri bilgi, beceri ve tutumları somut bir şekilde öğretim-öğrenme sürecine aktarmaları, öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler ile yakından ilişkilidir.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, yeterlik kavramına ilişkin farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Yeterlik kavramı, bir durumda etkili davranabilmek için bireylerin yaşantıları yoluyla sağlayacakları bilgi, beceri ve değerler üzerine kurulu genel kapasite olarak belirtilmektedir (Eurydice, 2002). Yeterlik kavramını, bir meslek alanındaki uzmanların performanslarını değerlendirirken temel alınan ölçütler olarak tanımlayan Şimşek (2009: 241)'in yanı sıra; Şahin (2004), bir işin ya da görevin en iyi şekilde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken nitelikler; Milli Eğitim Bakanlığı (2017) ise, bir işi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak ifade etmektedir. Gauthier, Martinet ve Raymond (2001, s.48), yeterlik kavramının özelliklerini şu şekilde listelemektedir:

- Yeterlik, mesleki bağlamda taklit edilmekten ziyade gerçek anlamda geliştirilir,
- Yeterlik, basitten karmaşığa doğru uzanan bir süreçte yerleşir,
- Yeterlik, mesleki bağlamda harekete geçebilme kabiliyeti ile ilgilidir,
- Yeterlik, sürekli olarak ortaya konan etkili ve verimli olarak bir şeyi yapabilme becerisidir.

Gauthier ve diğerlerinin (2001), yeterlik kavramına ilişkin listeledikleri özellikleri ve kuramsal gelişmeleri temel alan Dünya Bankası (2005), öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi için üç ana boyutun yer aldığı kavramsal bir çerçeve oluşturmuştur. Bu yeterlik boyutları, (a) öğretmenliğin mesleki boyutu ile ilgili yeterlikler, (b) öğretim ve sınıf içi çalışmalar ile ilgili yeterlikler ve (c) çalışma ortamı olarak okul ile ilgili yeterlikleri kapsamaktadır. Öğretmen yeterliklerinin bu üç boyutu değerlendirildiğinde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanları şu şekilde özetlenebilir (TED, 2009; s.10):

- Öğretim programlarına hakim olma ve konu alanını iyi bilme,
- Öğrenciyi izleme ve değerlendirme,
- Öğretim sürecini planlama ve uygulama,
- Öğrenci davranışlarını yönetme,
- Öğrenciye göre öğrenme-öğretmen sürecini uyarlama,
- Kişisel ve mesleki gelişimine önem verme,

- Velilerle, yöneticilerle, öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle etkili iletişim kurma ve işbirliği yapma,
- Sorumluluk sahibi olma ve eylemler karşısında eleştirel davranabilme.

Yukarıda tanımlanan öğretmen yeterlik alanlarının bürokratik resmi otoriteler tarafından belirlenmesi, öğretmenlik mesleğinin basite indirgenmesine ve bu yeterlik alanlarının işlevselliği, uygulanabilirliği ve ölçülebilirliği ile ilgili sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasının ve sınırlarının belirlenmesinin karmaşık bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Değişen dünya koşullarında öğretmenlerin neyi bilmesi ve yapabilmesi ile ilgili beklentiler dinamik bir özelliğe sahiptir. Uluslararası boyutta yapılan sınavların sonuç göstergeleri, eğitimde kalite güvencesini sağlama arzusu, eğitim sistemini yeniden şekillendirmeye yönelik faaliyetler, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesini gerekli kılmaktadır (European Commission, 2006). Öğretmen yeterliklerinin tanımlanması ve belirlenmesi, öğretmenlerin kendilerini tanımlamalarına, değerlendirmelerine ve kariyerlerini planlamalarına yardımcı olmaktadır (Buldu, 2014). Ayrıca öğretmenin işini tanımlamak ve bu işi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için yeterlikleri belirlemek, toplumun değişen ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya ve öğretme-öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini anlamaya da gerektirmektedir. Ulusal ve uluslararası alanda öğretmen yeterliklerinin tanımlanması, belirlenmesi ve uygulanması için genellikle birbirini izleyen bir dizi çalışmanın yapıldığı görülmektedir (INSTACT, 1992; MEB, 2008; NBPTS, 2001; TDA, 2007; The Teaching Council, 2009). Öğretmen yeterliklerini belirlemek için yapılan çalışmalar, ülkelerin eğitim sistemlerine göre değişkenlik göstermesinin yanı sıra, bu değişkenlik, yeterliklerin kapsamı ve uygulama alanı konusunda önemli farklılıklar doğuran yeterlik kavramı yerine standart, nitelik ve kalite kavramlarına vurgu yapan bir terminoloji farklılığından da kaynaklanmaktadır. Öğretmen yeterliği, öğretmenin işinin teknik ayrıntılarını tanımlayan ve genel anlamda öğretmenlerin neler yapabileceğinin davranış boyutunu içeren bir kavramdır. Öğretmen standartları ise öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır (TED, 2009). Her ne kadar bu kavramlar anlam bakımından birbirinden ayrılrsa da alanyazında çoğu zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada kavram karmaşasının önüne geçmek amacıyla “yeterlik” kavramı kullanılmıştır.

ABD’de eğitimdeki sorunları araştırmak ve çözüm önerileri geliştirmek için hem yerel birim hem de ülke çapında faaliyet gösteren pek çok sivil toplum örgütü ve meslek kuruluşu (INSTACT, NBPTS, NCATE) bulunmaktadır. Bu kurumlar yayınladıkları

raporlar ile görüşlerini ortaya koyarak, eyalet hükümetlerinin ve merkezi hükümetin eğitimde reform çabalarına katkıda bulunmaktadır (Özcan, 2011). Eğitim sistemi ve örgütlenme yapısı eyaletler düzeyinde oluşturulduğu için belirlenen ve uygulanan öğretmenlik mesleği yeterlikleri de eyaletler arasında farklılık göstermektedir. Eyaletler kendi öğretmen yeterliklerini belirleme ve tanımlama konusunda bu kurumların geliştirdiği öğretmenlik mesleği yeterliklerini kaynak olarak kullanmaktadır. Bu kurumlardan biri olan Eyaletler arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu, (*Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTACS)*) öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi için örnek bir model oluşturmuştur. Bu modelde öğretmen yeterlikleri için oluşturulan genel ilkeleri kapsayan bilgi, beceri-tutum ve performans göstergeleri yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumların öğretmen davranışlarına yansımaları ancak performans göstergeleri ile sağlanabilir. Öğretmen yeterliklerini içeren genel ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır (INTACS, 1992; s.18):

- Konu ile ilgili kavramları, araştırma araçlarını ve konunun yapısını bilir ve öğrenciler için konunun anlamlı kısımlarına ilişkin öğrenme deneyimleri oluşturur,
- Öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlar ve onların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek ortamlar yaratır,
- Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının nasıl değişkenlik gösterdiğini anlar ve öğrenciler için uyarlanan öğretme fırsatları sağlar,
- Çeşitli öğretim stratejilerini kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini ve performanslarını geliştirir,
- Birey ve grup motivasyonu sağlamak için farklı ortamlar oluşturarak, öğrencilerin sosyal etkileşimini, öğrenmeye aktif katılımını ve kendilerine olan inançlarını destekler,
- Sınıfta sorgulama ortamı oluşturmak ve etkileşimli öğrenmeyi sağlamak için sözel, sözel olmayan ve medya iletişim yollarını kullanır,
- Öğrenciyi, toplumu ve eğitim programının hedeflerini göz önünde bulundurarak öğretimi planlar,
- Öğrencinin fiziksel, sosyal ve entelektüel gelişimini değerlendirmek için formal ve informal değerlendirme teknikleri kullanır,
- Kendi uygulamalarını ve seçimlerini sürekli sorgular ve eylemlerinin diğerleri (veli, öğrenci, öğretmen vb.) üzerindeki etkisini değerlendirir,

- Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için diğer öğretmenlerle, velilerle ve çeşitli kurumlarla işbirliği yapar.

2002 yılında öğretmen yeterlikleri ile ilgili başka bir düzenleme, ABD’de Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu (*National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)*) tarafından hazırlanan “Öğretmenler Neleri Bilmeli ve Neleri Yapabilmeli” başlıklı raporda belirtilmiştir. Bu raporda, öğrencilerin öğrenmelerini etkili bir şekilde geliştiren öğretmenlerin bilgi, beceri, yetenek ve sorumluluklarının neler olduğunun ortaya konması amaçlanmıştır. Bu rapor ayrıca, öğretmenlik mesleği yeterliklerinin temel dayanağı olarak kabul edilmiş ve beş temel önermeyi içeren öğretmenlik mesleği yeterliklerinin kapsamı oluşturulmuştur (NBPTS, 2002). Bu beş temel önermeyi içeren öğretmenlik mesleği yeterlikleri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

*NBPTS Tarafından Belirlenen Öğretmen Yeterlikleri İçin Beş Önerme*

1.	Öğretmenler kendisini öğrencilerine ve öğrencilerinin öğrenmesine adar. 1.1. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilir ve etkinliklerini buna göre ayarlar. 1.2. Öğrencilerin nasıl geliştiğini ve öğrendiğini bilir. 1.3. Öğrencilere eşit davranır. 1.4. Görevinin öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklemek olduğunu bilir.
2.	Öğretmenler ne öğreteceğini ve nasıl öğreteceğini bilir. 2.1. Öğreteceği konuların nasıl oluşturulduğunu, organize edildiğini ve diğer disiplinlerle ilişkili olduğunu bilir. 2.2. Öğrencilerin gelişim seviyelerine göre onların öğrenmelerini destekleyecek konuları bilir. 2.3. Bir konunun öğrencilere nasıl öğretileceği konusunda uzmanlık bilgisine sahiptir. 2.4. Öğrenmeyi destekleyecek öğretimi yapılandırırken konu ve öğrenciler hakkında farkındalık sahibi olur. 2.5. Bilgiye ulaşmak için çeşitli yollar olduğunu öğrenciye fark ettirir.
3.	Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini takip etmekle ve yönetmekle sorumludur. 3.1. Programın hedeflerine ulaşmak için çeşitli öğretim yöntemlerini kullanır. 3.2. Öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak düzenlemeleri ve arkadaş gruplarını oluşturur. 3.3. Öğrencileri motive etmek için onların derslere katılımına değer verir. 3.4. Öğrencilerin gelişimleri ve performanslarını sürekli olarak değerlendirir. 3.5. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlamak için çeşitli yollara başvurur.
4.	Öğretmenler kendi deneyimlerinden öğrenir ve uygulamalarını sürekli olarak gözden geçirir. 4.1. Düzenli olarak mesleki yargularını test eden seçimler yapar. 4.2. Kendi uygulamalarının geliştirmek ve değerlendirmek için sürekli olarak kendine geri bildirim verir. 4.3. Rol model olarak öğrencilerinde geliştirmeyi amaçladığı merak, dürüstlük, adil olma ve saygı gibi değerleri kendi davranışlarında gösterir.
5.	Öğretmenler öğrenme topluluklarının üyesidir. 5.1. Okulun etkililiğini artırmak için yönetimle ve farklı meslek gruplarıyla işbirliği yapar. 5.2. Okulun gelişimine katkı sağlamak için diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşır. 5.3. Öğrencilerin velileriyle düzenli olarak iletişim kurar ve velileri de öğrenme sürecine katar. 5.4. Eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için okulun gelişimini ve kaynak kullanımını değerlendirir.

Kaynak. National Board of Professional Teacher Standards, 2002.

İngiltere’de öğretmenlik mesleği yeterlikleri 2007 yılında Öğretmen Geliştirme Ajansı (*Teacher Development Agency (TDA)*) tarafından beş farklı düzeyde belirlenmiştir. Birinci düzeyde “stajyer öğretmenler”, ikinci düzeyde “başlangıç düzeyi öğretmenler”, üçüncü düzeyde “başlangıç sonrası öğretmenler”, dördüncü düzeyde “mükemmel öğretmenler”, beşinci düzeyde ise “ileri düzey beceriye sahip öğretmenler” için yeterlikleri kapsayacak şekilde hiyerarşik bir düzen oluşturulmuştur (TDA, 2007). Her düzeyde ayrı ayrı yeterlikler belirlenmesinin yanı sıra, yeterlikler; mesleki nitelikler, mesleki bilgi ve anlayış, mesleki beceriler olmak üzere birbiriyle ilişkili üç genel başlık altında toplanmıştır (TDA, 2007). Son olarak 2011 yılında Eğitim Bakanlığı (*Department for Education (DFE)*) tarafından öğretmen yeterliği kavramı, öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve davranışlarındaki minimum beklenti olarak yeniden tanımlanmış ve öğretmen yeterlikleri, iki farklı bölüm olarak yapılandırılmıştır. Birinci bölümde “öğretim” ile ilgili yeterlikler; ikinci bölümde ise “kişisel ve mesleki davranışları” içeren yeterlikler yer almaktadır. (DFE, 2011). İngiltere Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

*İngiltere Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenen Öğretmen Yeterlikleri*

Alan	Öğretmen Yeterlikleri
Öğretim	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğrencileri motive eden, ilham veren ve zorlayan beklentileri belirler.</li> <li>2. Öğrencilerin gelişimlerini ve performanslarını destekler.</li> <li>3. Öğretim Programlarına ve konu alan bilgisini derinlemesine bilir.</li> <li>4. İyi yapılandırılmış dersler planlar ve öğretimi gerçekleştirir.</li> <li>5. Öğrencilerin güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını belirler ve bunlara cevap vermek için öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlar.</li> <li>6. Ölçme-değerlendirme araçlarını doğru ve üretken bir şekilde kullanır.</li> <li>7. Etkili ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak için öğrenci davranışlarını etkili bir şekilde yönetir.</li> <li>8. Daha kapsamlı mesleki sorumlulukları gerçekleştirir.</li> </ol>
Kişisel ve Mesleki Davranışlar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Toplumun öğretmenlik mesleğine olan güvenini korur ve okul içinde ve dışında etik davranışlar gösterir.</li> <li>2. Okulun uygulamalarına, politikalarına ve etik kurallarına saygı duyar.</li> <li>3. Mesleki görev ve sorumluluklarının sınırlarını belirleyen yasal çerçeveler doğrultusunda hareket eder.</li> </ol>

Kaynak. Department for Education, 2011.

Türkiye’de öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu’nda öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu vurgulanmış ve öğretmen adaylarının genel

kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik alan bilgisi bakımından bazı niteliklere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2017).

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve güncellenmesi pek çok eğitim araştırmalarında ve politika metinlerinde yer almaktadır. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk çalışmalar 1998 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Dünya Bankası işbirliği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamında yapılmıştır. Bu kapsamda, öğretmen yeterlikleri; “konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler”, “öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler”, “öğrencilerin öğrenmelerini izleme ve değerlendirme” ve “tamamlayıcı mesleki yeterlikler” olarak dört kategoriden oluşmuştur (MEB, 2017).

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili bir sonraki çalışma 2006 yılında Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında MEB-YÖK işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Farklı ülkelere ait yeterlik dokümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve tanımlar üzerinde ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Avrupa Birliği (AB) ülkeleri ile uyumlu olacak şekilde yeterlik alanlarının belirlenmesinde ulusal ve uluslararası uzmanlar, akademisyenler, öğretmenler ve birçok paydaşın görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda;

- Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim,
- Öğrenciyi tanıma
- Öğretme-öğrenme süreci,
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- Program ve içerik bilgisi

olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” oluşturulmuştur. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin oluşturulmasının ardından öğretmenlerin kendi alanlarında sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların belirlenmesi amacıyla önce ilköğretim kademesinde daha sonra da ortaöğretim kademesinde “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri” belirlenmiştir (MEB, 2017).

Avrupa Parlamentosu (AP) tarafından 2008 tarihinde “Avrupa Yeterlikler Çerçevesi” kabul edilmiştir. Öneri niteliğinde olan bu çerçeve doğrultusunda 2015 yılında Türkiye’de “Türkiye Yeterlikler Çerçevesi” (TYÇ) oluşturulmuş ve Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ile akredite edilmiştir. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan bu

düzenlemelerin yanı sıra, eğitim alanında yaşanan gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlayabilmek adına öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin güncellenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*), Uluslararası Çalışma Örgütü (*International Labour Organization (ILO)*), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (*Organization for Economic Cooperation and Development OECD*), Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve MEB gibi ulusal ve uluslararası kurumlar ile birlikte akademisyenlerin, öğretmenlerin ve uzmanların geniş ölçekli katılımıyla öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri güncellenmiştir. Bu kapsamda güncellenen öğretmen yeterlikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunların altında yer alan 11 yeterlik ve 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017). Söz konusu yeterlik alanları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

*Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkili bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğrenme-Öğretme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İşbirliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme, değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun bir şekilde kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişime yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak. MEB, 2017.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; mesleki gelişim, öğretmen istihdamı, kariyer gelişimi, aday öğretmen yetiştirme ve performans değerlendirme süreçlerinin daha işlevsel hale getirilmesinde temel bir kaynak olmasının yanı sıra, özellikle hizmet



öncesi öğretmen yetiştirme niteliğinin iyileştirilmesinde yol gösterici olmaktadır (MEB, 2017). Belirlenen yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen yetiştiren programların ders içerikleri, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğretmenlik uygulaması, fakülte-okul işbirliğinin sağlanması vb. unsurlara bağlıdır. Yüksek Öğretim Kurumu (2018), son olarak gerçekleştirdiği öğretmen yetiştirme lisans programlarını güncelleme çalışmasında öğretmen yeterliklerinin önemi vurgulamış ve bu yeterlikleri kazandıracak nitelikte programların geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin belirlenen yeterlikleri kazanmasında, kişisel ve mesleki niteliklerinin geliştirilmesinde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir.

**Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihsel Süreci.** Her toplumda, insan yetiştirme sürecinin vazgeçilmez unsuru olan öğretmenlerin meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür alanlarında bilgi ve becerilerle donanmış olması, öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesine bağlıdır. Bu alanlardaki yeterliklere sahip öğretmenler aynı zamanda nitelikli bir eğitimin de yapıtaşını oluşturmaktadır. Nitelikli bir eğitimden söz edebilmek için de öğretmen yetiştirme sürecindeki tüm bileşenlerin, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanması, bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir (Baskan, Aydın ve Madden, 2006).

Öğretmen yetiştiren programlar içerisinde yer alan sınıf öğretmenliği lisans programı, ilköğretimin diğer bütün öğretim kademelerinin alt yapısını oluşturması ve çalışma alanı açısından ayrı bir öneme sahiptir. Çocukların ilkokul yıllarında karşılaştığı sınıf öğretmenleri, onların gelişim süreçlerini, alacakları eğitimin niteliğini, gelecekteki başarılarını, okula, derslere ve çevreye karşı tutumlarını, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bir anlamda, gelecekteki öğrenim yaşamının temellerinin atıldığı ilkokul dönemi, çocukların, öğretmen davranışlarını gözlemlediği, öğretmenleriyle özdeşleştiği ve öğretmenlerini rol model aldığı bir süreci kapsamaktadır.

Türkiye’de cumhuriyetin ilanı ile birlikte bütün toplumsal yapıları ve kurumları yeniden düzenleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Eğitimli insan gücünü artırmak amacıyla bu düzenlemeler eğitim kurumlarında ve öğretmen yetiştiren kurumlarda da kendini göstermiştir. Mahalle mekteplerinin ilköğretime, rüştiye ve idadilerin ortaokul ve liselere dönüşmesi, üniversite sayısındaki artış bu düzenlemelerin en somut örnekleri

olmuştur. Özellikle bu dönemde, toplumun okuma-yazma bilme oranının düşük olmasından dolayı sınıf öğretmeni yetiştirme sürecine ayrı bir önem verilmiştir. Toplumun %75-80'inin köyde yaşıyor olması, köylere ve şehirlere ayrı olarak öğretmen yetiştirme uygulamasının kaçınılmaz olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ilköğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin köylere gitmek istememesi ve o köy yaşamına uyum sağlayamamaları bu ihtiyacın diğer bir nedeni olarak gösterilmiştir. İlköğretmen Okulları, Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitim Kursları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri 1923-1981 yılları arasında ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevini gerçekleştiren temel kurumlardır. 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu ( 2542 sayı ve 6 Kasım 1981) ile tüm yükseköğretim kurumları üniversitelere bağlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yükseköğretim kurumları (iki yıllık eğitim enstitüleri ve dört yıllık yüksek öğretmen okulları) da bu kurumlar arasında yer almıştır. İki yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokulları adını alırken; dört yıllık Yüksek Öğretmen Okulları ise Eğitim Fakültesi adını almıştır. Bu geniş kapsamlı yapılanmayla birlikte öğretmen yetiştiren kurumların adları, programları, öğretim süreleri vb. unsurlar da değişikliğe uğramıştır. 1982-1983 öğretim yılında öğretmen yetiştirme işlevi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yükseköğretim kurumları ve üniversiteler tarafından sürdürülmüştür. Günümüzde öğretmen yetiştirme işlevi, YÖK'e bağlı olan üniversitelerin eğitim/egitim bilimleri fakültelerinde sürdürülmektedir. (YÖK, 2007).

**İlköğretmen Okulları.** İlköğretmen Okulları, öğretmen yetiştirme işlevini cumhuriyetin ilanından sonra elli yıl boyunca sürdürmüştür. Türk eğitim sistemi ile ilgili rapor hazırlayan Dewey'in görüşleri doğrultusunda çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair Kanun'da ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar, Muallim Mektepleri (Öğretmen Okulları) ve Köy Muallim Mektepleri (Köy Öğretmen Okulları) olarak ikiye ayrılmıştır (Öztürk, 1996). Beklenen sonuçlar elde edilemeyince Köy Öğretmen Okulları dört yıl sonra kapatılmıştır (Ataüenal, 1994). 1924'den önce dört yıl olan İlköğretmen Okullarının öğretim süresi, daha sonra beş yıla, 1930-31 öğretim yılında da altı yıla yükseltilmiştir. Bu tarihten itibaren aşamalı olarak İlköğretmen Okulları, lise dengi üç yıllık meslek okullarına dönüştürülmüştür (Öztürk, 1996). Üç yıllık ortaokul mezunları, doğrudan mesleki eğitime alınarak yetiştirilmiş ve bu sistem uzun bir süre yerini korumuştur. 1937-1938 öğretim yılında İlköğretmen Okullarında uygulanan program ve haftalık ders saati Tablo 4'te belirtilmektedir.

Tablo 4

*1937-1938 Öğretim Yılında İlköğretmen Okullarında Uygulanan Program ve Haftalık Ders Saatleri*

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Edebiyat	3	2	2
Pedagoji	-	2	1
Psikoloji	2	2	-
Terbiye Tarihi	-	-	2
Tedris Usulü ve Tatbikat	-	2	7
Sosyoloji	-	-	2
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	1	2
Riyaziye	4	4	1
Fizik-Kimya	4	4	-
Tabii İlimler ve Sağlık Bilgisi	2	2	3
Okul Sağlığı Bilgisi	-	-	1
Yabancı Dil	3	2	-
Jimnastik	1	1	1
Resim	1	1	1
Elişi	2	1	1
Müzik	1	1	1
Askerlik*	2	2	2
Biçki-Dikiş	2	1	1
Çocuk Bakımı	-	1	-
Ev İdaresi	-	-	1
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>29</b>

Kaynak. Akyüz, 2014, s.382

\*Kız İlköğretmen okullarında bu ders yerine biçki-dikiş, çocuk bakımı ve ev idaresi dersleri işlenmektedir.

İlköğretmen Okullarını yaygınlaştırma çalışmalarının devam etmesi ile birlikte 1923-24 yılında bu okullarının sayısı 20 iken, 1940-41 öğretim yılında 27, 1950-51 yılında 31, 1972-73 öğretim yılında 89 olmuştur. Okul sayısındaki artışa paralel olarak öğrenci ve öğretmen sayısında da önemli oranda artışlar meydana gelmiş, öğretmen sayısı 749'dan 2758'e yükselmiştir (Öztürk, 1996). İlköğretmen Okullarından mezun olan öğrencilerin genel lise mezunu sayılabilmeleri için programda olmayan farklı dersleri alması gerekmektedir ancak İlköğretmen Okullarının programlarını güncelleme ve öğretim sürelerini artırma çalışmaları ile birlikte statüsü de yükseltılarak genel liseye denk duruma getirilmiştir. 1970-1971 öğretim yılında yapılan bu düzenlemeler, ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevinin yükseköğrenim düzeyine taşınmasının başlangıcı olarak kabul edilebilir (YÖK, 1998). Öğrencilerin üniversiteye yerleşebilmeleri ve daha nitelikli yetiştirilmesi amacıyla öğretim süreleri, ilkokuldan sonra yedi yıl, ortaokuldan sonra dört yıl olarak düzenlenen İlköğretmen Okullarında 1970-1974 yılları arasında uygulanan program ve ders saati Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

*1970-1974 Öğretim Yıllarında İlköğretmen Okullarında Uygulanan Program ve Haftalık Ders Saatleri*

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4.Sınıf
Psikoloji	-	2	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	3	2	-
Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	2
İlkokullarda Öğretim	-	-	4	4
İlkokullarda Yönetim	-	-	1	-
Seçmeli Meslek Dersleri	-	-	1	1
Felsefe	-	-	-	6
Türk Dili ve Çocuk Edebiyatı	5	3	3	6
Tarih	2	1	1	3
Sanat Tarihi	-	-	-	2
Coğrafya	2	1	1	2
Din Bilgisi	1	1	-	-
Matematik	5	3	3	3
Fizik	3	2	2	2
Kimya	3	2	1	1
Tabiat Bilgisi	3	2	-	-
Sağlık ve Beslenme Eğitimi	-	-	1	-
Yabancı Dil	5	3	3	3
Milli Güvenlik	1	1	1	-
Beden Eğitimi	1	2	2	1
Müzik	1	2	2	1
Resim-Yazı	2	2	2	1
İş ve Ev-İş	2	3	3	-
Tarım	2	1	1	-
Serbest Çalışma ve Seminer	-	4	4	-
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>38</b>

Kaynak. Ataüinal, 1994, s. 45

Tablo 5’te görüldüğü gibi, ilkokullarda öğretmen olmak isteyen öğretmen adayları, birçok alanda yetkin olacak şekilde yetiştirilmiştir. Özellikle çocuk edebiyatı, matematik ve yabancı dil ders saatlerinin fazla olması dikkat çekmektedir. 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Yasası ile birlikte öğretmenlik mesleği yasal bir tanıma kavuşmuştur. Söz konusu yasa da “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleği genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi ile icra edilebilir düşüncesiyle “Hangi öğretim kademesinde olursa olsun, bütün öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri esastır.” hükmüne yer verilmiştir (Özyar, 2001). Bu yasa ile birlikte öğretmen eğitiminin orta düzeyden yüksek öğretime çıkarılması eğitim tarihimizdeki önemli aşamalardan biridir (Varış, 1998). Bu dönemde öğretmen liseleri adını alan İlköğretmen Okullarında lise programlarına yer verilmiş ve öğrencileri yükseköğretime hazırlama amacıyla işlevlerini sürdürmüşlerdir. Bu okullar yakın bir tarihe kadar “Anadolu Öğretmen Liseleri” adıyla faaliyetlerini sürdürmesine karşın Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün 05.06.2014 tarihli kararname ile bu liseler, Anadolu lisesi, fen lisesi, ve sosyal bilimler lisesine dönüştürülmüştür (MEB, 2014).

***Köy Muallim Mektepleri.*** Köylerdeki okullaşma oranının ve yetiştirilen öğretmen sayısının az olması, yetiştirilen az sayıdaki öğretmenlerin de köylere gitmek istememesi köy ve şehir-kasaba öğretmenlerinin ayrı ayrı yetiştirilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Öztürk, 1996). Köylere öğretmen yetiştirme çalışmaları 1927 yılında Köy Muallim Mekteplerinin açılmasıyla başlamış çeşitli kurumlar ile 1954 yılına kadar sürdürülmüştür. Köylere öğretmen yetiştiren en önemli kurum ise Köy Enstitüleri olmuştur.

Mustafa Necati Bey’in uğraşları ile 1927 yılında açılan Köy Muallim Mektepleri, köylere öğretmen yetiştiren ilk kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokul üzerine iki yıl öğrenim süreli olan bu okullar Türkiye’nin ilk pedagojik deneyimi olarak kabul edilebilir (Öztürk, 1998). 1933 yılında bazı eksiklikleri belirlenen Köy Muallim Mektepleri kapatılmıştır. Bu kurumların eksikliğini giderme çabaları doğrultusunda Köy Eğitim Kursları açılmıştır (Koçer, 1967).

**Köy Eğitim Kurşları.** Köylerdeki öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla Atatürk'ün sunmuş olduğu fikir doğrultusunda 1936 yılında açılan Köy Eğitim Kurşlarında, askerliğini onbaşı ya da çavuş olarak yapmış, okuma yazma bilen, tarım işleri ile uğraşan gençlerden bir yıllık eğitimini başarı ile tamamlayanlara “eğitmenlik” yetkisi verilmiştir (YÖK, 2007). Bu kurslarda yetişen öğretmenler gittikleri köylerde üç yıl süre ile öğrencilerin ve yetişkinlerin genel eğitiminden ve köylülere modern tarım tekniklerini öğretme konusunda sorumlu olmuşlardır (Altunya, 2009).

**Köy Öğretmen Okulları.** 1937 yılından itibaren eğitim yetiştirmek amacıyla Eskişehir ve İzmir’de Köy Öğretmen Okulları açılmıştır. Köy Öğretmen Okulları üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla, ilkokul bölümü, orta bölüm ve öğretmen okulları bölümüdür. İlkokul bölümü beş sınıflı uygulama okulundan oluşmaktadır. Orta bölüme, tam dönemli köy okullarını tamamlamış öğrenciler kabul edilmektedir. Öğretmen okulları bölümünde ise öğrenciler, orta bölümde edindikleri mesleki becerilerden birinde staj yaparken aynı zamanda meslek bilgilerini geliştiriyorlar ve mezun olduklarında köy okullarına öğretmen olarak atanıyorlardı. Köy Öğretmen Okulları ve Köy Eğitim Kurşları 1940 yılında açılan Köy Enstitülerinin temelini oluşturmuştur (Öztürk, 1996).

**Köy Enstitüleri.** 1930’lu yılların sosyal, kültürel ve ekonomik durumunu geliştirmek için kurulan Köy Eğitim Kurşları ve Köy Öğretmen Okulları geleneğinin bir devamı olarak 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri “İş içinde iş eğitimi” ilkesini benimsemiş ve birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Köy Enstitüleri’nin kurulduğu yıl ülkede altı yaş üstündeki nüfusun %78’i okuma yazma bilmiyordu. Köylerde bu oran %90’lara kadar ulaşmaktaydı. Bu bilgisizlikle mücadele etmek, eğitim yoluyla köylerin sosyal ve ekonomik olarak kalkınmalarını sağlamak, köylere yeterli nitelikte öğretmen yetiştirmek, Köy Enstitüleri’nin kurulmasının öncelikli amacı olmuştur (Akyüz, 2014). Köy Enstitüsü hareketinin çıkış noktası, ülkede köy yoluyla bir dönüşüm gerçekleştirilmesidir. Bu düşüncenin altında yatan iki temel unsur vardır. Bunlardan birincisi eğitimin ekonomik bir yatırım olarak kabul edilmesi, ikincisi ise eğitimin ekonomik işlevinin anlaşılmasıdır (Kirby, 1962; akt. Güven, 2014).

Köy Enstitüleri sadece köylere öğretmen yetiştirmede değil aynı zamanda sağlık memuru ve ebe yetiştirmede de sorumluluk üstlenmiştir. 1940-1953 yılları arasında köylere öğretmen yetiştirme konusunda büyük bir ihtiyacı karşılayan Köy Enstitüleri'nde 18.000 erkek öğretmen, 2000 kadar kadın öğretmen ve 1348 sağlık personeli yetişmiştir (Akyüz, 2014). Türkiye Cumhuriyeti tarihinin özgün öğretmen yetiştirme modellerinden biri olan Köy Enstitüleri'nin sayısı zamanla 21'e ulaşmıştır. İlkokulu bitiren köy çocuklarından sınavda başarılı olanlar bu okullara kabul edilmektedir. 1950 yılına kadar karma eğitimin yapıldığı bu okullarda, 1950'den sonra kız öğrenciler Kızılçullu ve Beşikdüzü okullarında toplanıp karma eğitim sona erdirilmiştir. Köy Enstitüleri; kuram-uygulama bütünlüğü, üretkenlik, çok yönlülük, bilimsellik ve özyönetim gibi ilkeler açısından diğer öğretmen yetiştiren kurumlardan farklılaşmaktadır (Altunya, 2009).

Köy Enstitüleri'nin eğitim programları ve fiziksel koşulları köyün ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulmuştur. İlk resmi programları 1943 tarihinde oluşturulan enstitüler, ilkokuldan sonra beş yıl öğretim yapmıştır. Köy Enstitüleri'nin programlarının uygulanması belirli esaslar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ilıcak (2007) bu esasları şu şekilde belirtmektedir:

- Öğretim daimi, pratik ve duylulara hitap eder olmalıdır.
- Bilgiden çok günlük yaşamda işe yarayacak alışkanlıklara yer verilmelidir.
- Bilgiler işe yarayacak şekilde çocuğun içine işlemelidir.
- Köy çocuğunu köy hayatına bağlı kalarak; ulusal, uygar ve insancıl fikir ve duylulara sahip bir hale getirmek en büyük hedef olmalıdır.
- Köy çocukları, kendi köylerini tanıyacak bilgiye sahip olmalı ve köyün refah ve mutluluğuna hizmet edecek şekilde yetiştirilmelidir.
- Türkiye Cumhuriyeti'nin küçük fertleri olan köy çocuklarına Türk devrimleri sürekli olarak hatırlatılmalıdır.

Köy Enstitüleri programlarının uygulanma esasları incelendiğinde içerik ve uygulama biçimi olarak günümüzde halen geçerli olabilecek nitelikte olduğu anlaşılmaktadır (Altunya, 2009). 1943 yılında hazırlanan programa göre Köy Enstitüleri'ne ait ders grupları ve dersler Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6

*Köy Enstitülerinin 1943 Tarihli Programına Göre Ders Gruplarının Süreleri*

Dersler	Hafta
Kültür Dersleri	114
Ziraat Dersleri ve Çalışmalar	58
Teknik Dersler ve Çalışmalar	58
Toplam	230

Kaynak. Akyüz, 2014, s. 394

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Köy enstitülerinin öğretim programı, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, ziraat dersleri ve teknik dersler olmak üzere üç alanda yapılandırılmıştır. Toplam ders saatinin %50’si genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine, %25’i ziraat derslerine, %25’i de teknik derslere ayrılmıştır.

Tablo 7

*Köy Enstitülerinin 1943 Tarihli Programına Göre Ders Grupları ve Dersler*

Genel Kültür ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	Ziraat Dersleri ve Çalışmaları	Teknik Dersler ve Çalışmaları
Türkçe	Tarla Ziraatı	Köy Demirciliği
Tarih	Bahçe Ziraatı	-Nalbantçılık
Coğrafya	-Fidancılık	-Motorculuk
Yurttaşlık Bilgisi	-Meyvecilik	Köy Dülgerliği
Matematik	-Bağcılık	-Marangozluk
Fizik	-Sebzecilik	Köy Yapıcılığı
Kimya	Sanayi Bitkileri Ziraatı	-Tuğla ve Kiremitçilik
Tabiat ve Okul Sağlığı	Zootekni	-Taşçılık
Yabancı Dil	Kümes Hayvanları Bilgisi	-Kireççilik
El Yazısı	Arıcılık ve İpek Böcekçiliği	-Duvarcılık, Sıvacılık
Resim-İş	Balıkçılık ve Su Ürünleri	-Betonculuk
Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar	Ziraat Sanatları	Köy ve El Sanatları
Müzik		-Dikiş, Biçki, Nakış
Askerlik		-Örgü ve Dokumacılık
Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı		-Ziraat Sanatları
Toplumbilim*		
İş Eğitimi*		
Çocuk ve İş Ruh Bilimi*		
İş Eğitimi Tarihi*		
Öğretim Metodu*		
Zirai İşletmeler ve Ekonomisi*		
Kooperatifçilik		

Kaynak. Akyüz, 2014, s. 394

\*Bu dersler öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında programda yer almıştır.



Tablo 7’de, Köy Enstitülerinin öğretim programını, diğer öğretmen yetiştiren kurumların ders programlarından farklı olarak düzenlendiği anlaşılmaktadır. Derslerin yapısından da anlaşılacağı gibi dersler işe, iş içinde öğretime ve köye yöneliktir. Teoriden çok uygulamanın yer aldığı programda öğretmenler; tarım, sanat, teknik, genel kültür vb. alanlarda bilgi sahibi olacak şekilde yetiştirilmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihinin en önemli kilometre taşlarından birisi olan Köy Enstitülerine yönelik saldırılar 1949 yılından itibaren artmış, programları değiştirilmiş ve bu okulların yenilerini açma düşüncesi terk edilmiştir. Köy çocuklarına Cumhuriyet bilincini yerleştiren ve Atatürk devrimlerine bağlılığı kökleştiren Köy Enstitüleri, ideolojik anlaşmazlıklar ve kişisel çıkarlar doğrultusunda yozlaştırılarak 1954 yılında kapatılmış ve öğretmen okullarına dönüştürülmüştür (Akyüz, 2014).

**İki Yıllık Eğitim Enstitüleri.** Öğretmenlerin yükseköğretim yoluyla yetiştirilmesini öngören kanun ile birlikte 1974-1975 öğretim yılında İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Aynı yıl bazı İlköğretmen Okulları da bu kurumların statüsüne yükseltilmiştir (Güven, 2014). Sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan bu kurumlar “Eğitim Enstitüsü Sınıf (İlkokul) Öğretmenliği Bölümü” olarak isimlendirilirken, 1979 yılında ismi “Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Eğitim Enstitüleri” olarak değiştirilmiştir (Öztürk, 2005). Aynı zamanda İki Yıllık Eğitim Enstitülerinin kurulduğu yıl uygulanan program sınıf öğretmeni yetiştirilmesi için yetersiz görülmüş ve 1979 yılında değiştirilmiştir. İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde 1979-1983 yılları arasında uygulanan program Tablo 8’de gösterilmektedir. Bu kurumlar çeşitli politik olaylar, öğretim elemanı eksikliği ve “hızlandırılmış eğitim” yoluyla öğretmen yetiştirme gibi sorunlarla karşı karşıya kalmış ve 1982 yılında Eğitim Yüksek Okullarına dönüştürülerek üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlanmıştır (Arıbaş ve Koçer, 2008).

Tablo 8

*1979-1983 Öğretim Yılında İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde Uygulanan Program Haftalık Ders Saatleri*

Dersler	Haftalık Ders Saatleri			
	1. Sınıf		2. Sınıf	
	1. Yarıyıl	2. Yarıyıl	3. Yarıyıl	4. Yarıyıl
Genel Kültür (Zorunlu)				
Türkçe-Kompozisyon	2	2	-	-
Düşünce Tarihi		3	-	-
Ekonomiye Giriş	-	3	-	-
Devrim Tarihi	-	-	2	2
Yabancı Dil	2	2	2	2
Araştırma	-	-	-	3
Sınıf Öğretmenliği Dersleri (Zorunlu)				
Hayat Bilgisi Öğretimi	-	-	-	2
Türkçe Öğretimi	-	-	2	2
Sosyal Bilgiler Öğretim	-	-	-	3
Fen Bilgisi Öğretimi	-	-	-	3
Matematik Öğretimi	3	-	-	-
Müzik ve Öğretimi	2	2	2	-
Beden Eğitimi Öğretimi	2	2	2	-
Resim, İş ve Yazı Öğretimi	2	2	2	-
Öğretmenlik Stajı**				
Meslek Bilgisi Dersleri				
Eğitime Giriş	2	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	3	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	-	2	-
Eğitim Programı ve Yönetimi	3	-	-	-
Öğretim Yöntemleri	-	-	-	2
Ölçme ve Değerlendirme	-	-	2	-
Rehberlik	-	-	-	2
Yardımcı Dallar*				
Okulöncesi Eğitim	-	2	4	3
Özel Eğitim	-	2	4	3
İş ve Teknik Eğitim Dersleri*				
El Sanatları	2	2	2	2
Pratik Elektrik	2	2	2	2
Motor	2	2	2	2
Tarım	2	2	2	2
Kooperatifçilik	2	2	2	2
İlkyardım ve Sağlık Bilgisi	2	2	2	2
Seçmeli Alanlar*				
Türkçe	3	3	3	-
Sosyal Bilgiler	3	3	3	-
Matematik	3	3	3	-
Fen Bilgisi	3	3	3	-
Müzik	3	3	3	-
Resim İş	3	3	3	-
Beden Eğitimi	3	3	3	-

Kaynak. Akyüz, 2014, s. 385

\*Bu ders gruplarının altında yer alan derslerden en az bir tanesi zorunlu olarak seçiliyordu.

\*\* Son sınıfta 15 gün süreyle ilkokullarda yapılıyordu.

**Eğitim Fakülteleri.** İlkokullara öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devrinden günümüze kadar geçen sürede sınıf öğretmenliği lisans programlarında 1997, 2006, 2009 ve 2018 yıllarında düzenlemeler yapılmıştır. 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu kapsamında İki Yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülerek üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlanmıştır (YÖK, 1997). Varış (1998)'a göre, öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere bağlanması, öğretmen eğitiminde bilimsel standartlara ulaşılması bakımından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte Eğitim Yüksekokullarında, 1982-1983 öğretim yılında MEB'in uyguladığı program sürdürülmüştür. 1983 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından sınıf öğretmenliği programı hazırlanmış ve 1983-1984 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Öğretim süreleri iki yıl olan Eğitim Yüksekokullarının öğretim süreleri 1989-1990 öğretim yılında dört yıla çıkarılmıştır (YÖK, 1997).

1982 yılına kadar üniversiteler sertifika programı aracılığıyla öğretmen yetiştirme işlevine katkı sağlamışlardır. Bu kurumlardan yetişen öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi açısından farklı niteliklere sahip olmaları gerekçe gösterilerek Yüksek Öğretim Kurumu tarafından "Öğretmenlik Formasyonu" programlarının uygulama esasları, zorunlu dersleri, seçmeli dersleri ve kredileri yeniden düzenlenmiştir. Program 1986-1987 öğretim yılında uygulamaya başlamış ve herhangi bir değişikliğe uğramadan 1998-1999 yılına kadar devam etmiştir. 1985 yılı sınıf öğretmenliği lisans programına ait öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve kredilerine ilişkin bilgiler Tablo 9'da verilmiştir (YÖK, 2007).

Tablo 9

*1985 Yılında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri*

Zorunlu Dersler	Ders Kredileri
Eğitim Bilimine Giriş	3
Eğitim Psikolojisi	3
Genel Öğretim Metodları	3
Ölçme ve Değerlendirme	3
Özel Öğretim Metodları	3
Eğitim Sosyolojisi	2
<b>Seçmeli Dersler</b>	
Eğitim Felsefesi, Program Geliştirme	
Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim planlaması, Türk	
Eğitim Tarihi, Eğitim Teknolojisi, Eğitim Araçları,	
İstatistik, Araştırma Teknikleri, Yetişkinler Eğitimi,	2
Mesleki ve Teknik Eğitim, Eğitim Ekonomisi, Eğitim ve	
Kalkınma, Özel Eğitim, Görsel ve İşitsel Araç ve	
Yöntemleri, Eğitim Teşkilatımız, Rehberlik	

Kaynak. YÖK, 1997.

1992 yılında yapılan düzenleme ile bazı Eğitim Yüksek Okulları, eğitim fakültelerinin “sınıf öğretmenliği” ya da “okul öncesi eğitimi öğretmenliği” programları haline getirilmiş bazıları ise doğrudan eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (YÖK, 2007). Sınıf öğretmeni yetiştiren programların öğretim süresinin 1990 yılında dört yıla çıkartılması, öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi için bir çaba olarak görülse de önemli bir sorunu da beraberinde getirmiştir. 1990 yılına kadar iki yılda yetişen ilköğretim öğretmenleri dört yılda yetişmeye başlayınca sınıf öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmen sayısı yarıya düşmüştür. Yapısal değişiklikler ile birlikte öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli bir sorun ortaya çıkmış ve Milli Eğitim Bakanlığı, sınıf öğretmeni açığını karşılamak amacıyla ortaokullara öğretmen yetiştiren lisans programlarından mezun olan öğrenciler ile değişik fakültelerden mezun olan öğrencilerin sınıf öğretmeni olabilmeleri için pedagojik yönden uygun olmayan alternatif önlemler uygulamaya başlamıştır (Güven, 2014). Bu uygulama ile öğretmen yetiştirmede nicelik olarak belli bir noktaya ulaşılsa da belli bir süre nitelik olarak bir aşama kaydedilememiştir.

Öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve niteliğini artırmak için Dünya Bankası tarafından sağlanan kredi ile Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu tarafından yapılan “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi” kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma süreci başlamıştır. 1994 yılında başlayan ve üç yıl sürmesi planlanan proje 1999 yılına kadar uzatılmıştır. Bu yapılanma süreci, öğretmen yetiştirme ve istihdamında ortaya çıkan plan ve kurumlar arası eşgüdüm sorunu ile birlikte başlamıştır. Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devrinden 15 yıl sonra Yüksek Öğretim Kurumu tarafından yapılan kapsamlı düzenlemeler ile birlikte öğretmen yetiştiren kurumların bölümleri, program isimleri, öğretim süreleri, programları, YÖK-MEB işbirliği, istihdam sorunu, Fen Edebiyat fakülteleri/Eğitim fakülteleri ilişkileri vb. boyutlarda yapısal olarak yenilikler gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2007). Sınıf Öğretmenliği, eğitim fakültelerinin bir bölümü iken sekiz yıllık zorunlu ilköğretim ile birlikte ilköğretim bölümünün bir programına (Ana Bilim Dalı-ABD) dönüştürülmüştür. Öğretmen yetiştiren bölümlerin programlarına “Okul Deneyimi” ve “Okullarda Uygulama” dersi eklenmiştir. Böylelikle öğretmenlerin uygulamada yer almaları sağlanmıştır. “Fakülte-Okul İşbirliği” kapsamında uygulama okulları ile eğitim fakülteleri arasındaki işbirliğinin kuvvetlendirilmesi hedeflenmiştir. Branş öğretmeni yetiştirmek için tezsiz yüksek lisans programları açılmıştır. Akreditasyon çalışmaları yapılmış ve öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak amacıyla çok sayıda öğrenci doktora

çalışmasını yapması için yurt dışına gönderilmiştir. Öğretmen yetiştiren programların yeniden yapılanma gerekçeleri şu şekilde belirtilmiştir (YÖK, 1997):

- Varoluş amacı “gereksinim duyulan alanlarda nitelikli öğretmenleri yetiştirme” olan eğitim fakülteleri, bu amacından “bilim ve temel araştırma yapma” doğrultusunda sapmıştır.

- Eğitim sisteminin öncelikli olarak gereksinim duyduğu sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştirmede yetersiz kalmıştır.

- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına “alan öğretimi” yapılmamış ve ihmal edilmiştir.

- Yükseköğretim Kurulu ile öğretmene gereksinimi olan ve onu istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı arasında sağlıklı ve verimli bir işbirliği kurulamamıştır.

- Öğretmen yetiştirmeye yönelik “Sertifika Programları”, eğitim fakülteleri için para kazanma araçları olarak görülmeye başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilmesi mümkün olmayan alan mezunlarına dahi sertifikalar verilmiştir.

- Eğitim fakültelerinin kaynakları nitelikli öğretmen yetiştirme doğrultusunda değil, temel araştırmalar yapma doğrultusunda kullanılmıştır.

- Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler, konuları, içerikleri ve bütünsellik özellikleri bakımından gereken nitelik ve özelliklere sahip öğretmenleri yetiştirmekten uzaktır.

1998 yılında uygulanan sınıf öğretmenliği lisans programlarına ait dersler ve kredileri Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10

## 1998 Yılı Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına Ait Dersler ve Kredileri

Ders Dönemleri	Dersin Adı	T	U	K
1. YARIYIL	Temel Matematik	2	0	2
	Canlılar Bilimi	3	0	3
	Türk Tarihi ve Kültürü	3	0	3
	Coğrafyaya Giriş	2	0	2
	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
	Yabancı Dil I	3	0	3
	Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi	2	0	2
	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3
2. YARIYIL	Temel Matematik II	2	0	2
	Temel Kimya	3	0	3
	Uygurluk Tarihi	2	0	2
	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
	Yabancı Dil II	3	0	3
	Atatürk İlke ve İnkılapları	2	0	2
	Okul Deneyimi I	1	4	3
3. YARIYIL	Genel Fizik	3	0	3
	Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi	2	0	2
	Ülkeler Coğrafyası	2	0	2
	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	3	0	3
	Sanat Eğitimi Kuram ve Uygulamaları	2	0	2
	Müzik I	2	0	2
	Beden Eğitimi I	2	0	2
	Bilgisayar I	2	2	3
Gelişim ve Öğrenme	3	0	3	
4. YARIYIL	Çevre Bilimi	2	0	2
	Türk Dili II: Cümle Bilgisi	2	0	2
	Çocuk Edebiyatı	3	0	3
	Resim-İş Eğitimi	2	0	2
	Müzik II	2	0	2
	Beden Eğitimi II	2	0	2
	Fen Bilgisi Laboratuvarı	1	2	2
	Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi	1	2	2
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3	2	4	
5. YARIYIL	Müzik Öğretimi	2	2	3
	Fen Bilgisi Öğretimi I	2	2	3
	İlk Okuma Yazma Öğretimi	2	2	3
	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğr. I	2	2	3
	Matematik Öğretimi I	2	2	3
	Öğretim Teknik ve Materyal Geliştirme	2	2	2
	Seçmeli I	2	0	2
6. YARIYIL	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	2	2	3
	Fen Bilgisi Öğretimi II.	2	2	3
	Türkçe Öğretimi	2	2	3
	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğr. II	2	2	3
	Matematik Öğretimi II	2	2	3
	Sınıf Yönetimi	2	2	3
	Seçmeli II	2	0	2

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

*1998 Yılı Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına Ait Dersler ve Kredileri*

Ders Dönemleri	Dersin Adı	T	U	K
7. YARIYIL	Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	2	2	3
	Vatandaşlık Bilgisi	2	0	3
	Din Kültürü ve Ahlak Bil.	2	0	3
	İlköğretimde Drama	2	2	3
	Okul Deneyimi II	1	4	3
	Seçmeli III	2	0	2
8. YARIYIL	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2
	Sağlık ve Trafik Eğitimi	2	0	2
	Rehberlik	3	0	3
	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
	Seçmeli IV	2	0	2

Kaynak: YÖK, 1998

T: Haftalık Teori Ders Saati

U: Haftalık Uygulama Ders Saati

K: Dersin Kredisi

1998-1999 öğretim yılında uygulanmaya başlanan lisans programı ve yeniden yapılanma süreci her ne kadar günümüzde uygulanan lisans programlarının temelini oluştursa da olumlu ve olumsuz yönden eleştirilmiştir. Öğretmenlik uygulamasına gereken önemin verilmesi, sınıf öğretmenlerinin istihdamı konusunda gerekli açığın kapatılması, Köy Enstitülerinin ve Yüksek Öğretmen Okullarının bir uygulaması olan “Yan Alan” uygulamasına başlanması, 6-8. sınıf düzeylerine alan öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve özel öğretim yöntemleri için yurt dışına öğretim elemanları gönderilmesi programın olumlu yanları olarak belirtilirken, program geliştirme aşamasında oluşturulan çalışma grubunda alan hocalarının ve deneyimli akademisyenlerin olmaması, program hazırlanırken Türkiye’nin öğretmen yetiştirme geçmişinin göz ardı edilmesi, programlarda esneklik olmaması, “Eğitim Tarihi, Eğitim Psikolojisi, Felsefe, Sosyoloji” gibi derslerin programlarda yer almaması, tezsiz yüksek lisans uygulamasının ilgi çekici olmasına rağmen Türkiye gerçeğine uymaması ve öğretmen istihdamı sorununa sebep olması programın olumsuz yönleri arasında gösterilebilir (Kavcar, 2002).

1997 yapılanmasının üzerinden sekiz yılı aşkın bir süre geçmesi ile birlikte 2006 yılında eğitim fakültelerinin lisans programları yeniden düzenlenmiştir. Düzenlemeler lisans programlarını değiştirmek amacıyla değil, programların güncellenmesi ve aksayan yönlerin giderilmesi için yapılmıştır. Öğretmen yetiştiren programların öğretmenlere çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmakta yetersiz kalmasının birçok bilimsel toplantıda dile getirilmiş olması programın güncellenmesinin temel

gerekçesi olarak sunulmuştur. Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretim programlarındaki değişikliklerin eğitim fakültelerinin lisans programlarına yansıtılması gerektiği vurgulanmıştır (YÖK, 2007).

2006 düzenlemesi ile birlikte eğitim fakültelerinin lisans programlarında yapılan başlıca yenilikler şu şekildedir (YÖK, 2007):

- Her programın özellikleri de dikkate alınarak, programların kompozisyonunda esnek bir düzenlemeye gidilmiş; alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir.

- Geçmiş dönemdeki gereksinimin ortadan kalkması gerekçesiyle “yan alan” uygulamasına son verilmiştir.

- Öğretmen yetiştirme programlarındaki çakılı ders uygulaması esnetilerek, fakültelele, toplam kredilerinin yaklaşık % 25’e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır.

- Öğretmen adaylarına; birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO’larda öğretmenlik uygulaması yapabileme fırsatı verilmiştir.

- Yeni programların en önemli özelliklerinden birisi olarak “genel kültür” derslerinin oranlarının artırılması vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının entelektüel becerilerini artırmaya yönelik bu değişiklik kapsamında, programlara, bilim tarihi, bilimsel araştırma yöntemleri, etkili iletişim becerileri, Türk eğitim tarihi ve felsefeye giriş gibi dersler konulmuştur. Programın esnekliği çerçevesinde, fakülteler, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde değiştirilebileceklerdir.

- Genel kültür dersleri kapsamında, “topluma hizmet uygulamaları” adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını inceleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir.

- Yeni programın önemli bir özelliğinin de AB ülkeleri öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüşmesidir. Bu bağlamda, yeni program, “kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi” hedeflemektedir.



- Öğretmenlik meslek derslerinde bazı değişiklikler yapılmış, bazı derslerin kredileri değiştirilmiştir. Genel olarak ders sayısı ve kredi miktarı aynı kalmakla birlikte, uygulama okulları bulmada yaşanan sorunlar nedeniyle, Eğitim Fakültesi Dekanlıklarının talepleri doğrultusunda, okul deneyimi ders saatleri azaltılmıştır.

- Eğitimin temellerine ilişkin derslerden; eğitim psikolojisi ve eğitim tarihi dersleri zorunlu ders olarak konulmuş, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi dersleri de seçmeli dersler listesinde yer almıştır.

- Öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim ve öğrenme, öğretimi planlama ve değerlendirme dersleri kaldırılmıştır.

- Eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersleri konulmuştur. Ayrıca, bir seçmeli ders eklenmiştir.

- Öğretmenlik meslek dersleri için programa göre bir veya iki seçmeli ders konulmuştur.

Sınıf öğretmenliğinin güncellenen lisans programlarına ait ders ve kredileri Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11

*2006 Yılı Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına Ait Dersler ve Kredileri*

Ders Dönemleri	Dersin Adı	T	U	K
1. YARIYIL	A Temel Matematik I	2	0	2
	A Genel Biyoloji	2	0	2
	A Uygarlık Tarihi	2	0	2
	GK Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
	GK Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi	2	0	2
	GK Yabancı Dil I	3	0	3
	GK Bilgisayar I	2	2	3
	MB Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
2. YARIYIL	A Temel Matematik II	2	0	2
	A Genel Kimya	2	0	2
	A Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
	A Genel Coğrafya	2	0	2
	GK Bilgisayar II	2	2	3
	GK Türkçe II Sözlü Anlatım	2	0	2
	GK Yabancı Dil II	3	0	3
	MB Eğitim Psikolojisi	3	0	3

(Devam ediyor)

Tablo 11 (Devam)

## 2006 Yılı Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına Ait Dersler ve Kredileri

Ders Dönemleri	Dersin Adı	T	U	K	
3. YARIYIL	A	Türk Dili I Ses ve Yapı Bilgisi	2	0	2
	A	Genel Fizik	2	0	2
	A	Müzik	1	2	2
	A	Beden Eğitimi ve Spor Bilgisi	1	2	2
	A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları	0	2	1
	A	Çevre Eğitimi	2	0	2
	GK	Felsefe	2	0	2
	GK	Sosyoloji	2	0	2
	MB	Öğretim İlke Yöntemleri	3	0	3
4. YARIYIL	A	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	2
	A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
	A	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
	A	Sanat Eğitimi	1	2	2
	A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II	1	2	2
	A	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	1	2	2
	A	Güzel Yazı Teknikleri	1	2	2
	GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
	MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
5. YARIYIL	A	Fen ve Teknoloji Öğretimi	3	0	3
	A	İlk Okuma Yazma Öğretimi	3	0	3
	A	Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3
	A	Matematik Öğretimi I	3	0	3
	A	Drama	2	2	3
	MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
	MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
6. YARIYIL	A	Fen ve Teknoloji Öğretimi II	2	2	3
	A	Türkçe Öğretimi	2	2	3
	A	Sosyal Bilgiler Öğretimi	2	2	3
	A	Matematik Öğretimi II	2	2	3
	A	Erken Çocukluk Eğitimi	2	2	3
	GK	Topluma Hizmet Uygulaması	1	2	2
	MB	Okul Deneyimi	1	4	3
7. YARIYIL	A	Görsel Sanatlar Öğretimi	1	2	2
	A	Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğretimi	2	0	2
	A	Trafik ve ilkyardım	2	0	2
	A	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	2	0	2
	GK	Etkili İletişim	3	0	3
	MB	Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	3
	MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Özel Eğitim	2	0	2	
8. YARIYIL	A	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2
	A	Seçmeli	2	0	2
	GK	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2
	GK	İlköğretimde Kaynaştırma	2	0	2
	MB	Seçmeli	2	0	2
	MB	Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	

Kaynak. YÖK, 2007, s.208.

MB: Meslek Bilgisi

A: Alan

GK: Genel Kültür

Tablo 11’de yer alan sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, programın %50’sini alan dersleri, diğer yarısını da eşit oranda meslek bilgisi ve genel kültür dersleri oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra derslerin %75’i teorik, %25’i uygulamalıdır. Programda esneklik olmamakla birlikte seçmeli derslerin sadece dördüncü sınıfın ikinci yarısında iki ders olduğu görülmektedir. (YÖK, 2007).

Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki gelişmelerin yanında Türk eğitim sistemindeki yapısal değişiklikler ve toplumsal ihtiyaç göz önünde bulundurulduğunda öğretmen yetiştiren bölümlerin yeniden yapılanması ve lisans programlarının güncellenmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle 2017 yılında bölüm ve ana bilim dallarında gerekli dönüşümler yapılmıştır. Sınıf Öğretmenliği, 2017 yılından önce İlköğretim Bölümünün altında Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı olarak yer alırken, yapılan düzenleme ile birlikte Temel Eğitim Bölümünün altında Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı olarak yer almıştır. Çağın gerektirdiği tutum, beceri ve davranışların öğrencilere kazandırılmasında önemli bir rol oynayan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ancak nitelikli öğretmen yetiştirme programlarıyla sağlanabileceği düşünülerek mevcut programlar değerlendirilmiş ve 2018-2019 öğretim yılında kademeli olarak uygulamaya konmak üzere 25 lisans programında güncellemeler yapılmıştır. Lisans programlarının güncellenmesinin gerekçeleri şu şekilde belirtilmiştir (YÖK, 2018a):

- Alan eğitimine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması ve daha yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

- Öğretmen yetiştirme lisans programlarının Milli Eğitim Bakanlığının yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hale getirilmelidir.

- Öğretmen yetiştirme programlarında 1997 ve 2006 yıllarında gerçekleştirilen program güncelleme çalışmalarında, daha çok ilköğretim kademesiyle ilgili programlar üzerinde durulmuş; meslek bilgisi dersleri dışında ortaöğretim alan öğretmenliği programlarıyla ilgili bir güncelleme yapılmamıştır. Yeni fakülte şablonunda bölüm adlarında ilköğretim ve ortaöğretim ayrımı ortadan kaldırılmış olup güncelleme çalışmaları da bütün lisans programları üzerinde gerçekleştirilmiştir.

- Özellikle ortaöğretim alan öğretmenlikleriyle ilgili lisans programları başta olmak üzere üniversiteler ve fakülteler arasında haftalık ders saati, ders kredisi ve

AKTS yönlerinden uyumsuzluklar meydana gelmiştir. Bu durum, ayrıca başka sorunlara neden olmuştur. Şöyle ki; kredi ve AKTS uyumsuzluklarından dolayı yatay geçişler, çift ana dal uygulamaları, Erasmus, Mevlâna ve Farabi değişim programları yönünden aksaklıklar yaşandığı görülmüştür.

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bazı derslerin programlarıyla ilgili yakın zamanda gerçekleştirilen yeniden yapılandırma ve güncelleme çalışmaları yanında öğretmenlik alanında da bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yeniden hazırlanarak 2017 yılında yayımlanmıştır. Ayrıca 2017 yılında Öğretmen Strateji Belgesi yayımlanmıştır. Söz konusu belgelerde, öğretmenlikle ilgili yeni yeterlikler yanında yeni hedeflere ve beklentilere yer verilmiştir.

Lisans programlarını güncelleme sürecinde, oluşturulan komisyonlar tarafından öncelikle lisans programlarına dair bir durum tespiti yapılarak iyileştirilmesi gereken öğrenme çıktıları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, programdan çıkarılması ve programa eklenmesi gereken dersler değerlendirilmiştir. Öğretmen eğitimi ile ilgili alanyazın taraması yapılmış, çeşitli rapor ve araştırmalar incelenmiş ve öğretmenlerde bulunması gereken 21.yy beceri ve yetkinlikleri tespit edilmiştir. İlgili lisans programlarından mezun olan öğrenciler, müdürler, öğretmenler ve öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlik mesleği yeterlikleri, 10. Kalkınma Planı (2014-2018) ve 2015-2019 MEB Stratejik Planı incelenerek mevcut lisans programları değerlendirilmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise kademesindeki derslere ait öğretim programları ile ilgili lisans bölümlerinin programlarını entegre etmek amacıyla bu kademelerdeki derslerin öğretim programları analiz edilmiştir. Kalite ve akreditasyon süreçleri dikkate alınarak Bologna süreci kapsamında Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ve Eğitim Bilimleri alan yeterlikleri incelenmiştir (YÖK, 2018a).

Alan eğitimine yönelik dersler ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha yapılandırılmış bir şekilde gerçekleştirilmesi ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından güncellenen öğretim programları ile lisans programlarının uyumlu hale getirilmesi için program geliştirme çalışması yapmak bir ihtiyaç olarak görülmüştür (YÖK, 2018a). Yapılan çalışmalar doğrultusunda sınıf öğretmenliği lisans programının ders isimlerinde, içeriklerinde ve uygulanmasında önemli değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Güncellenen programda sınıf öğretmenliği lisans programlarının %46'sını alan eğitimi dersleri, %35'ini meslek

bilgisi dersleri, %19'unu da genel kültür dersleri oluşturmuştur. Eski programda toplam ders saati 178 saat iken güncellenen programda 150 saat olarak karşımıza çıkmaktadır (YÖK, 2018b). 2018-2019 yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanan sınıf öğretmenliği lisans programına ait dersler ve kredileri Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12

*2018 Yılı Sınıf Eğitimi ABD Lisans Programına Ait Dersler ve Kredileri*

Ders Dönemleri	Dersin Adı	T	U	K
1. YARIYIL	MB Eğitim Giriş	2	0	2
	MB Eğitim Sosyolojisi	2	0	2
	GK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
	GK Yabancı Dil I	2	0	2
	GK Türk Dili I	3	0	3
	GK Bilişim Teknolojileri	3	0	3
	AE İlkokulda Temel Matematik	3	0	3
	AE Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	2	0	2
2. YARIYIL	MB Eğitim Psikolojisi	2	0	2
	MB Eğitim Felsefesi	2	0	2
	GK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
	GK Yabancı Dil II	2	0	2
	GK Türk Dili II	3	0	3
	AE Çevre Eğitimi	2	0	2
	AE İlkokulda Temel Fen Bilimleri	3	0	3
	AE Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
3. YARIYIL	MB Öğretim Teknolojileri	2	0	2
	MB Türk Eğitim Tarihi	2	0	2
	MB Seçmeli I	2	0	2
	GK Seçmeli I	2	0	2
	AE Seçmeli I	2	0	2
	AE İlkokulda Drama	2	0	2
	AE Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları	0	2	1
	AE İlkokuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3
4. YARIYIL	MB Öğretim İlke Yöntemleri	2	0	2
	MB Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2
	MB Seçmeli II	2	0	2
	GK Seçmeli II	2	0	2
	GK Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
	AE Seçmeli II	2	0	2
	AE Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	3	0	3
	AE Türkçe Öğretimi	3	0	3

(Devam ediyor)

Tablo 12 (Devam)

## 2018 Yılı Sınıf Eğitimi ABD Lisans Programına Ait Dersler ve Kredileri

Ders Dönemleri	Dersin Adı	T	U	K
5. YARIYIL	MB Sınıf Yönetimi	2	0	2
	MB Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2
	MB Seçmeli III	2	0	2
	GK Seçmeli III	2	0	2
	AE Seçmeli III	2	0	2
	AE Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3
	AE Matematik Öğretimi I	3	0	3
	AE Fen Öğretimi	3	0	3
6. YARIYIL	MB Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	0
	MB Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
	MB Seçmeli IV	2	0	2
	GK Seçmeli IV	2	0	2
	AE Seçmeli IV	2	0	2
	AE Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3
	AE Matematik Öğretimi II	3	0	3
	AE Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	3	0	3
7. YARIYIL	MB Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5
	MB Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2
	MB Seçmeli V	2	0	2
	AE Seçmeli V	2	0	2
	AE Müzik Öğretimi	3	0	3
	AE İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi	3	0	3
8. YARIYIL	MB Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5
	MB Okullarda Rehberlik	2	0	2
	MB Seçmeli VI	2	0	2
	AE Seçmeli VI	2	0	2
	AE Karakter ve Değer Eğitimi	2	0	2
	AE Güzel Sanatlar Öğretimi	3	0	3

Kaynak. YÖK, 2018b

MB: Meslek Bilgisi

AE: Alan Eğitimi

GK: Genel Kültür

Tablo 12 incelendiğinde, genel anlamda güncellenen sınıf öğretmenliği programında zorunlu ders sayısının azaldığı ve seçmeli ders sayısının arttığı görülmektedir. Bu anlamda, programda esneklik sağlandığı düşünülebilir. Eski lisans programında seçmeli dersler sadece birinci, ikinci ve sekizinci dönemde yer almaktayken güncellenen programda birinci sınıfın birinci ve ikinci dönemi dışında tüm dönemlerde yer almaktadır. Türkçe öğretimi ve ilk okuma yazma öğretimi derslerinin ikinci sınıfa alınması, öğretim derslerini almamış bir öğretmen adayı için zorlayıcı olabilir. Ayrıca, çocuk edebiyatı gibi temel bir dersin seçmeli ders olması; sanat eğitimi, Türkçe yazılı anlatım ve Türkçe sözlü anlatım, okul deneyimi gibi kritik derslerin programdan kaldırılması olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirmenin tarihsel süreci incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin birçok alanda yetkin bir şekilde yetiştirilmeye çalışıldığı ve yapılan bütün çalışmaların öğretmenlerin niteliğini ya da niceliğini artırmak amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak nitelikli sınıf öğretmeni potansiyelini oluşturmak; uygulanacak olan sınıf öğretmenliği lisans programını politik ve toplumsal tercihler doğrultusunda şekillendirmek yerine bilimsel çalışmalardan yararlanılarak geliştirmekle mümkün olabilir. Öğretmenler ve öğrenciler açısından etkili bir öğretme-öğrenme ortamının oluşması için sınıf öğretmenlerinin mesleki ve kişisel nitelikleri, sınıf öğretmenliği mesleğinin tanımı, öğretimi gerçekleştirdikleri dersler ya da sınıf düzeyleri gibi konularda çeşitli çalışmaların yapılması önemli görülmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin öğretimi gerçekleştireceği sınıf düzeyi ya da derslerin belirlenmesi; sınıf öğretmenliği bölümünün yeniden yapılandırılması ve lisans programının güncellenmesi konusunda yol gösterici olacaktır.

**Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modelleri.** Öğrenim hayatının en kritik dönemlerden biri olan ilkökul kademesinde öğrencilerin karşılaşacağı sınıf öğretmeni, öğrencilerin yaşamını çeşitli biçimlerde şekillendiren en önemli öğelerden biridir. Bu kademedeki öğretmenler ile öğrenciler günün önemli bir zaman dilimini etkileşerek geçirirler ve bu süre öğrencilerin aileleriyle birlikte geçirdiği süreden daha fazladır (Gözütok, 2007). Öğrenciler bu zaman diliminde doğrudan ya da dolaylı olarak olumlu ve olumsuz bir şekilde öğretmenlerinden etkilenmektedir. Dilci ve Kalkan (2013), öğrencilerin tutum ve davranışlarında sınıf öğretmenlerinin önemli bir etkisinin olduğunu ve bu etkinin uzun yıllar öğrencilerin yaşamında iz bırakabileceğini vurgulamaktadır. Öğrencilere ilk yıllarda verilen eğitimin niteliği, onların gelecekteki başarılarını etkilediği gibi hem okula karşı hem de kendilerine karşı tutumları üstünde de önemli bir etkiye sahiptir. Bu durumda, ilkökul kademesinde çocukla etkileşimde bulunan kişilerin özellikle de öğretmenlerin, çocukların geleceğini biçimlendirmede ve sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür (Senemoğlu, 2013). Benzer şekilde, Anderson (1962) da öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve sosyal açıdan gelişimini sağlayan veya sınırlandıran en etkili yetişkin figürünün sınıf öğretmenleri olduğunu belirtmektedir. İlkökul öğrencisi için sınıf öğretmeni, söylemi ve davranışı yargılamasız bir şekilde doğru olan otoritedir. Öğrencilerin gözünde lider ve rol model olan sınıf öğretmenlerinin sözel ve sözel olmayan ifade biçimleri, sınıf içinde

duruşu, sesinin tonu, kılık ve kıyafetleri, jest ve mimikleri öğrencilerin çeşitli anlamlar çıkarabileceği unsurlar olarak sıralanabilir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öğretme faaliyetini sağlaması için temel olarak; öğrencilerin gelişim düzeylerini ve ihtiyaçlarını tanıma, etkili bir öğrenme-öğretme ortamı düzenleme, eğitim programlarında yer alan konu alan bilgilerini aktarabilme gibi mesleki niteliklere sahip olması beklenmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersin öğretiminden sorumlu olmaları, her yıl farklı sınıf düzeyinde öğretimi gerçekleştirmeleri ve küçük yaş grubu öğrencilerle ilgilenmelerinin sonucu olarak, mesleki ve kişisel nitelikler bağlamında kendilerini çok yönlü ve bütüncül bir şekilde geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel nitelikleri bağlamında konu alan bilgisini derinleştirme, öğrencileri tanıma ve takip etme, öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanma, nitelikli ders planı hazırlama, öğretim programlarına hakim olma, öğretim becerisini artırma, öz güven kazanma gibi yönlerini desteklemek; öğrencilerin ise sosyal ve duygusal gelişimlerini hızlandırmak, akademik performansını artırmak, öğrenme yaşantılarını çeşitlendirmek ve nitelikli öğrenci-öğretmen ilişkisini sağlamak için ilkökul kademesinde Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma (SÖU) modellerine ilişkin farklı uygulamaların olduğu görülmektedir (Otto, 1931). Uluslararası alanyazından faydalanılarak bu modellerin uygulanış biçimlerine ulaşılmıştır. SÖU modellerinin uygulanış biçimleri sınıflandırılarak Tablo 13'te sunulmaktadır. Ulusal alanyazın incelendiğinde ise uzmanlaşma modellerinin Türkçe terminolojide karşılıklarının bulunmadığı görülmektedir. Bu çerçevede, bu modeller ile ilgili yapılan uluslararası çalışmalar incelenerek her bir modelin Türkçe karşılıklarının oluşturulmasına ve bu araştırmada kullanılmasına ihtiyaç duyulmuştur.



Tablo 13

*Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modelleri*

Model	Modelin Uygulanışı
Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modeli ( <i>Self-Contained Classrooms Model / Generalist Teacher Model</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sınıf öğretmenin sürekli olarak ya da belirli bir süre sadece bir sınıf düzeyinde temel derslerde (Türkçe matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri vb.) öğretim gerçekleştirmesi ve branş derslerinde (müzik, resim, beden eğitimi vb.) branş öğretmenlerinin öğretim gerçekleştirmesi.</li> </ul>
Branş Sınıfları Uzmanlaşma Modeli ( <i>Departmentalized Classrooms Model</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sınıf öğretmenin ders/dersler düzeyinde uzmanlaşarak sadece bir sınıf düzeyinde ya da farklı sınıf düzeylerinde öğretimi gerçekleştirmesi. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sınıf öğretmenin öğretim yılı içerisinde her bir sınıf düzeyinde birden fazla dersin öğretimi gerçekleştirmesi ve farklı sınıf düzeylerini dolaşması</li> <li>b) Sınıf öğretmenin öğretim yılında her bir sınıf düzeyinde birden fazla dersin öğretimini gerçekleştirmesi ve öğrencilerin sınıfları dolaşması</li> <li>c) Sınıf öğretmenin bir derste uzmanlaşarak her bir sınıf düzeyinde ya da tek bir sınıf düzeyinde uzmanlaştığı dersin öğretimini gerçekleştirmesi ve farklı sınıf düzeylerinde dolaşması</li> <li>d) Sınıf öğretmenin bir derste uzmanlaşarak her bir sınıf düzeyinde uzmanlaştığı dersin öğretimini gerçekleştirmesi ve öğrencilerin sınıfları dolaşması</li> </ul> </li> </ul>
Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli ( <i>Looping Model/ Multi-Year Teaching Model/ Two-Cycle Teaching Model/ Teacher Rotation Model</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sınıf öğretmenin en az iki yıl aynı öğrenci grubuyla ilerleyerek temel derslerde (Türkçe matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler vb.) öğretim gerçekleştirmesi, diğer derslerde (müzik, beden eğitimi, İngilizce vb.) branş öğretmenlerinin öğretim gerçekleştirmesi. <ul style="list-style-type: none"> <li>e) Sınıf öğretmenin 1-2. sınıflarda birinci evre sınıf öğretmeni veya 3-4. sınıflarda ikinci evre sınıf öğretmeni olarak temel derslerde (Türkçe matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri vb.) öğretim gerçekleştirmesi, diğer derslerde (müzik, beden eğitimi, İngilizce vb.) branş öğretmenlerinin öğretim gerçekleştirmesi</li> <li>f) Sınıf öğretmenin ilkökul süresince aynı grup öğrenci ile ilerleyerek temel derslerde (Türkçe matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler vb.) ve branş derslerinde (resim, müzik vb.) öğretim gerçekleştirmesi</li> </ul> </li> </ul>

Kaynak. Anderson, 1962; Lobdell ve Van Ness, 1963; Otto, 1931; Shane, 1960

Tablo 13'te bağımsız sınıflar, branş sınıfları ve döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulanma biçimleri açıklanmaktadır. Örneğin; döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin iki, branş sınıfları uzmanlaşma modelinin dört, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin de bir farklı uygulanış biçimi bulunmaktadır. Bu araştırmada, döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin iki uygulaması, "iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modeli" ve "1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modeli" olarak ayrı bir şekilde ele alınmaktadır.

Türk eğitim sisteminde devlet okullarının ilkökul kademesinde genel olarak sınıf öğretmenlerinin birinci sınıftan başlayarak ilkökulun sonuna kadar aynı öğrenci grubuyla devam ettiği ve bütün derslerin öğretiminden sorumlu olduğu döngü sınıfları uzmanlaşma modeli (*f modeli*) uygulanmaktadır. Ancak son yıllarda yerli ve yabancı, gerçek ve tüzel kişiler tarafından kurulmuş olup Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve gözetimi altında eğitim-öğretim gerçekleştiren özel okulların sayısında ciddi bir artış meydana geldiği görülmektedir. Bu rekabetçi ortamda, nitelik arayışı içerisinde olan özel okullar birçok uygulama ve düzenlemeyi hayata geçirmektedir. Bu düzenlemelerden birisi de okulların ilkökul kademesinde uygulanan farklı SÖU modelleridir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modelleri ile ilgili ilk çalışmaların okullarda en fazla hangi modellerin uygulandığını belirlemek amacıyla 1930'lu yıllardan itibaren yapılmaya başlandığı görülmektedir (Otto, 1931). ABD'de sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin ilk çalışmaları gerçekleştiren Otto (1931), 31 eyaletteki çeşitli ilkökullarda sınıf öğretmenliği sisteminin yapısını inceleyerek, sekiz yıllık öğretim süresi olan 158 okulun yaklaşık %37'sinde, altı yıllık öğretim süresi olan 203 okulun ise yaklaşık % 19'unda birbirinden farklı modellerin uygulandığını gözlemlemiştir. Benzer şekilde, American Association of School Administrators'ın (1965) yürüttüğü araştırma bulgularında, ABD'de sınıf öğretmenlerinin uzmanlaşmasına yönelik birbirinden farklı modellerin uygulandığı vurgulanmaktadır. Lobdell ve Van Ness (1963), ABD'de daha çok bir sınıf düzeyinde sınıf öğretmenlerinin temel derslerin öğretimini gerçekleştirdiği ve sanat, müzik, resim gibi alan derslerinin öğretimini branş öğretmenlerinin gerçekleştirdiği bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığını belirtmektedir. Ancak öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak ve akademik performanslar arasındaki farkı azaltmak için uygulamaya başlanan “*Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın*” (No Child Left Behind) politikası ve öğretmenlerin öğretme becerileri ile ilgili çalışmaların yapılması ile birlikte ilkökullarda branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulamasında artış meydana geldiği görülmektedir (Geweretz, 2014). SÖU modellerinden hangisinin uygulanacağını, okul idaresinin tercihinine göre ya da yeterli öğretmenin bulunup bulunmadığına bağlı olarak değişen idari bir karar olduğunu ifade eden Otto (1931), öğretmen, öğrenci ve veli gibi paydaşların beklentilerinin de verilen bu kararı etkileyebileceğini belirtmiştir. ABD'de eyaletler arasında farklı modellerin uygulamasına rastlansa da, tarihsel süreç içerisinde

ilkokulların genelinde bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinden branş sınıfları uzmanlaşma modellerine doğru bir geçişin varlığından söz edilebilir.

Dunn (1952), ABD'deki ilkokullarda farklı SÖU modellerinin uygulanmasının, öğrencilerin ihtiyaçlarının uygun şekilde karşılanmasında ve öğrenci başarısının sağlanmasında en iyi yol olabileceğini vurgulamaktadır. McCaslin (2008) ise, öğrenci başarısında, sınıf öğretmenlerinin uzmanlaşması ile ilgili farklı modellerin uygulanmasından çok, öğrencilerin okula ve sınıfa karşı algıları, bir öğrenen olarak kendilerini nasıl gördükleri, başarıdan ne anladıkları ve motivasyon gibi birçok faktörün etkili olduğunu ifade etmektedir. SÖU modellerine ilişkin yapılan araştırmaların çoğunda, bu modellerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Ancak Otto (1947), akademik başarıdan farklı olarak SÖU modellerinin; öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini, sınıf içindeki yaşantılarını ve öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak için çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, hangi modelin ilkokul öğrencileri için daha uygun ve etkili olduğunu belirlemek, her bir uzmanlaşma modelinin kendi bağlamı içerisinde öğretmen ve öğrenci açısından avantajlı ve dezavantajlı yönlerini tespit etmek ve bu modellerin öğretmen-öğrenci ilişkisine ve öğrencilerin akademik performanslarına etkisini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir (American Association of School Administrators, 1965; Anderson, 1962; Cristone ve Shneyderman, 2004; Dunn, 1952; Lobdell ve Van Ness, 1963; Otto, 1931).

#### ***Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modeli (Self-Contained Classroom Model).***

Lobdell ve Van Ness (1963), öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin sağlanması, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkide sürekliliğin desteklenmesi, öğrenci gelişiminin bütüncül bir şekilde takip edilmesi ve dersler arasında bağlantı kurulması açısından bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin en uygun model olduğunu savunmaktadır. Anderson (1962) ise, birçok dersin öğretiminden sorumlu olmaları açısından öğretmenlerin konu alan ve program bilgisinin yetersiz kalabileceğini ileri sürerek bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeline yönelik olumsuz bir eleştiride bulunmuştur. McGrath ve Rust (2002), bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini, konu-merkezli bir model olmaktan öte öğrenci-merkezli bir model olarak tanımlamaktadır. Öğrencilere bütüncül bir şekilde derslerin öğretimini gerçekleştirmek, eğitim programında belirtilen akademik kazanımlara

ulaşmanın ötesinde öğrencinin sosyal ve duygusal gelişiminin takip edilmesini destekleyerek öğrenci-merkezli eğitimin temelini oluşturmaktadır (Association for Supervision and Curriculum Development, 2011). Öğrenci-merkezli eğitimin savunucuları, öğrencilerin güçlü-zayıf yönlerini, öğrenme stillerini ve kişilik özelliklerini dikkate alarak öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim yapmalarını önermektedir. Bu anlamda, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli de farklı derslerde öğretimin gerçekleştirilmesi ve bir günün büyük bir zaman diliminin aynı öğrenci grubuyla geçirilmesi ile öğrencilerin birçok alanda güçlü ve zayıf yönlerinin fark edilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak sağlaması açısından kuvvetli öğrenci-öğretmen ilişkisinin kurulmasını desteklemektedir. Kuvvetli bir öğrenci-öğretmen ilişkisinin kurulması ise öğrencilerin davranışlarını, akademik başarılarını, okula bağlılığını ve öğretmenlerine duydukları güven ve saygıyı önemli oranda etkilemektedir. Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinde, öğretmenler bir günün büyük bir bölümünde aynı öğrenci grubuyla zaman geçireceği için öğrencilerin akademik başarısında daha fazla sorumluluk üstlenebilir ve öğrencilere karşı aidiyet hissedebilirler ancak branş sınıfları uzmanlaşma modelinde, öğretmenlerin birçok öğrenci ile çalışması ve öğrencilerle daha az zaman geçirmesi, öğrencilerin başarılarında bireysel bir sorumluluk üstlenmelerini zorlaştırabilir (Chang ve Munoz, 2008). Epstein ve Dauber (1991) de benzer bir görüşle, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinde, öğretmenler ile öğrencilerin uzun zaman geçirmesinin sonucu olarak öğretmen-veli iletişiminin de kuvvetli olacağını ileri sürmektedir. Rouse (1946), bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini uygulayan 20 ve branş sınıfları uzmanlaşma modelini uygulayan 20 okul olmak üzere toplamda 40 okulda yürüttüğü araştırmasında, eğitim programları ve öğretimi açısından bu iki model arasında birçok benzerlik tespit etmesinin yanında, istatistiksel olarak da önemli farklılıklar belirlemiştir. Derslerde öğretilen konular, eğitim programının kapsamı, sınıf içi uygulamalar ve sınıf kuralları kapsamında 14 farklılık gözlemlenmiştir. Hangi modelin daha iyi olduğuna karar vermek için Rouse'un (1946) gözlemlendiği 14 farklılık, eyaletin eğitim uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucuna göre, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin daha etkili olduğu uzmanlar tarafından öne sürülmüştür. Culyer (1984), özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullarda eğitim almalarının daha faydalı olacağını ileri sürmektedir. Bu öğrencilerin tek bir öğretmen ile çalışmaları; öğrenciyi tanıma, sınıf içi etkinlikleri öğrenciye göre hazırlama, bireysel ihtiyaçları karşılama açısından öğretmene kolaylık sağlayacağı gibi, öğrencilerin

akademik başarılarını en üst seviyeye taşımalarına izin verebilir. McGrath ve Rust (2002), öğretmenlerin birçok dersin öğretimini aynı grup öğrenci ile gerçekleştirmesinin, öğretim programını ve ders programını planlama açısından öğretmene esneklik sağladığını belirtmektedir. “Sınıflarda Yaşam” isimli kitabında sınıf içi uygulamalarla ilgili çeşitli açıklamalar sunan Jackson (1968), öğrencilerin kendilerini öğrenmeye hazır hissetmeleri ve güvenli bir sınıf ortamının oluşturulabilmesinde ön koşul olan sınıf içi rutinlerinin oluşturulmasında, öğrencileri tanımanın ve öğrenci davranışlarını tahmin etmenin önemine dikkat çekmektedir (Culyer, 1984; Lobdell ve Van Ness, 1963). Sonuç olarak, uluslararası alanyazından yola çıkarak bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanmasının olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir:

- Disiplinler arası çalışmalar yapmaya fırsat sağlanması,
- Öğretimi gerçekleştirmede öğretmene zaman açısından esneklik tanınması,
- Yavaş öğrenme, öğrenme bozukluğu ve hiperaktivite gibi özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin desteklenmesi,
- Sarmal ve eşgüdümlü öğretim programlarının daha nitelikli uygulanması,
- Öğretmen-öğrenci arasında daha yakın bir ilişki kurulması,
- Öğrenciyi tanıma ve izleme-biçimlendirmeye olanak sağlanması,
- Öğretmenlerin, öğrenci başarısında sorumluluk üstlenmesi,
- Öğretmen-veli iletişiminin kuvvetli olmasıdır.

### ***Branş Sınıfları Uzmanlaşma Modeli (Departmentalization Classroom Model).***

Branş sınıfları uzmanlaşma modeli, öğretmenlerin belli ders/dersler düzeyinde uzmanlaşarak öğretim gerçekleştirmesi ve öğrencilerin her ders için farklı öğretmenlerden öğrenim görmesi olarak tanımlanmaktadır. ABD’de genellikle ortaokul ve lise kademesinde uygulanan branş sınıfları uzmanlaşma modeli son yıllarda akademik başarıya verilen önemle birlikte, Kentucky ve New York gibi birçok eyaletin ilkokul kademesinde de uygulanmaya başlamıştır (Rossi ve Montgomery, 1994; Delviscio ve Muffs, 2007). Örneğin, Pensilvanya eyaletinde ilkokul kademesindeki öğretmenlerin Matematik, Yabancı Diller, Sosyal Bilgiler, Müzik ve Sanat gibi birçok dersin öğretimini gerçekleştirebilmesi için öğretim yapacağı ders alanında sertifika sahibi olması gerekmektedir. Öğretmenler, ilkokulun başlangıcından altıncı sınıfa kadar sertifikasını aldığı dersin öğretimini gerçekleştirebilmektedir (Pensilvanya Eğitim Bakanlığı, 2014). Branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanma düzeyindeki artışın temel sebeplerinden biri, bu modelin olumlu yanlarının bilimsel araştırmalar ile desteklenmesidir.

Anderson (1962), bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini uygulayan okullardaki öğretmenlerin, her ders hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını bu anlamda öğretmenlerin kendilerini her alanda yeterli görmediklerini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin gelişimlerinin ve ihtiyaçlarının daha iyi değerlendirilmesi, daha nitelikli olarak öğretimin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin farklı öğretmenleri tanımaları ve öğrencilerin etkileşim kurdukları birçok öğretmen arasından kendileri için en iyi rol modeli seçmeleri açısından branş sınıfları uzmanlaşma modelinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Sadece bir dersin öğretiminin gerçekleştirilmesine zaman ayrılması, öğretmenlerin o derste derinlemesine uzmanlık kazanmasında yardımcı olmaktadır (Chang ve Munoz, 2008). Branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarıları açısından fayda sağlamanın yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimi de desteklemektedir. Belirli bir alanda uzmanlaşan öğretmenler, o yaş düzeyi öğrencileri tanıma, davranışlarını kontrol etme ve uygun bir şekilde müdahale etme konusunda daha iyi donanmıştır. Branş sınıfları uzmanlaşma modeli, öğrenciler için daha derin bir öğrenme, öğrenmeye ilgi duyma, daha çok başarı ve daha iyi sosyal ve duygusal gelişim anlamına gelmektedir (Anderson, 1962). Branş sınıfları uzmanlaşma modeli, öğretmenlerin tercih ettikleri derslerde uzmanlaşmasına fırsat verir. Bu anlamda, Bailey (2010), öğretmenin tercih ettiği dersin öğretiminde uzmanlaşmasının öğretmene öz güven ve öz yeterlik kazandırdığını ifade etmektedir.

Daha az sayıda dersin öğretimini gerçekleştirmek, öğretmenlerin konu alanlarına ve öğretim yöntemlerine derinlemesine odaklanmasını sağlayabilir.

Branş sınıfları uzmanlaşma modelinde, öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirdiği ders sayısının azalması, öğretmenlerin iş yükünün azalması ve bu doğrultuda iş doyumunun artması anlamına gelmektedir (Wilkins, 2010). Ancak Branş sınıfları uzmanlaşma modelinin iş yükünü azalttığı, iş doyumunu potansiyel olarak artırdığı ve daha önemlisi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar, ABD'deki okulların genelinde halen neden bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı sorusunu akla getirmektedir (Chan ve Jarman, 2004). Okulların ders programının ya da teneffüs saatlerinin değişmesi gibi küçük çapta yenilikler ile kıyaslandığında, Branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmaya başlaması, eğitim sisteminde büyük bir değişimi gerektirmektedir. Büyük değişimlerin uygulanması için de zamana, paydaşların görüşlerine, yeterli kaynak ve araştırmaya, değişimin neden gerektiğini ortaya koyacak amaç ve göstergelerin açıklanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Hope, 2002). Sınıf öğretmenliği sisteminde böyle büyük bir değişim yapılmadan önce mutlaka pilot bir uygulamasının yapılması gerekmektedir. Pilot uygulamanın yapılması; branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanabilirliğinin geniş ölçekte değerlendirilmesine, olası sorunların tespit edilmesine, modelin verimliliğinin tespit edilmesine ve değişimin desteklenmesi için veri toplanmasına olanak sağlayabilir (Chan ve Jarman, 2004).

Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinde, öğrencilerin öğretmene daha fazla güven ve saygı duyduğunu ifade eden Chang ve Munoz (2008), bunun temel sebebini, branş sınıfları uzmanlaşma modelinde öğrencilerin birden fazla öğretmene sahip olması olarak açıklamaktadır. Branş sınıfları uzmanlaşma modeline yönelik yapılan eleştirilerden biri de, öğretmenlerin çok fazla öğrenci ile ilgilenmesi ve diğer öğretmenlerle öğretim sorumluluğunu paylaşması nedeniyle öğrenci başarısında kişisel sorumluluk duygusunu yitirebileceğidir (Chang ve Munoz, 2008).

Branş sınıfları uzmanlaşma modeli ile ilgili ele alınması gereken diğer bir boyut ise öğretmen-veli iletişimidir. Epstein ve Dauber (1991), bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinde öğretmenlerin aynı öğrenciler ile bir gün boyunca birlikte olmalarının sonucu olarak öğretmen-öğrenci ilişkisinin kuvvetli olduğunu ve dolayısıyla öğretmenlerin veliler ile iletişim kurma olanağının daha fazla olduğunu belirtmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin en önemli paydaşlarından biri olan velilerin bu sürecin içine katılması önemli görülürken, branş sınıfları uzmanlaşma modelinde öğretmenlerin

birçok sınıfta öğretimi gerçekleştirmesi ve çok fazla öğrenci ile ilgilenmesi göz önünde bulundurulduğunda öğretmen-veli iletişiminin zayıf olabileceği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasının olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenlerin iş yükünün azalması,
- Öğretmenlerin iş doyumunun artması,
- Öğretmenlerin öz güven ve öz yeterlik kazanmaları,
- Öğretmenlerin daha nitelikli ders planı hazırlamalarına ve daha verimli etkinlikler tasarlamalarına olanak tanınması,
- Öğretmenlerin konu alanında uzmanlaşmasına ve öğretim programında derinlemesine bilgi sahibi olmasına fırsat sağlanması,
- Öğrencilerin ortaokula uyum sürecinde kolaylık sağlanması,
- Öğrencilerin öğrenme sürecinin sadece bir öğretmenin güçlü ve zayıf yönleri ile sınırlandırılmaması,
- Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesidir.

***Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli (Looping Model).*** Almanya’da Waldorf-Astoria sigara fabrikasının sahibi olan Emit Molt, fabrika çalışanlarının çocuklarının eğitimi için 1919’da Rudolf Steiner’e bir okul sistemi kurmasını istemiştir. Öğrencilerin eğitimsel gelişimlerinin ancak uzun dönemli bir öğretmen-öğrenci ilişki ile sağlanabileceğine inanan Steiner, Waldorf okullarını kurmuştur. Waldorf okullarının kuruluş felsefesi, amaçları, eğitim programları ve eğitim sisteminin niteliği, bu okulların günümüze kadar sayısını artırarak gelmesini sağlamıştır. Günümüzde 250’si Amerika’da olmak üzere 40 ülkede 900 Waldorf okulu bulunmaktadır. Bu bağlamda, döngü sınıfları uzmanlaşma modelini en iyi uygulayan okulların başında gelen Waldorf okullarının öncülüğünde, döngü sınıfları uzmanlaşma modeli, 1900’lü yılların başından günümüze kadar geçen süreçte Türkiye, Almanya, Norveç, Finlandiya, İsveç, Japonya, İsrail gibi pek çok ülkenin ilköğretim veya ortaöğretim kademesinde farklı şekillerde uygulanmaktadır (Grant, Johnson ve Richardson, 1996). Uluslararası alanyazında “bir öğretmenin aynı grup öğrencilerle en az iki yıl birlikte olması” olarak tanımlanan döngü sınıfları uzmanlaşma modeli, Looping Model, Multi-Year Teaching Model, Two-Cycle Teaching Model, Teacher Rotation Model gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir (Burke, 1997; Christone ve Shneyderman, 2004; Grant ve diğerleri, 1996).



Döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin tanınması, öğretimin bireyselleştirmesi ve öğrencilerin öğrenme süresi için daha geniş bir zaman tanınması açısından öğretmenlere ve öğrencilere fırsat sağlamaktadır. Örneğin; üçüncü sınıfta yeterli kazanımları edinemeyen bir öğrenci, gelecek yıl kendisinin zayıf ve güçlü yönlerini tanıyan aynı öğretmenin rehberliğinde bu boşluğu tamamlayabilir (Robert, 2003). Uzun dönem süren öğrenci-öğretmen ilişkisinin öğrenci performansını ve öğretmenlerin iş doyumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca, daha etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirilmesi, öğrenciler hakkında daha fazla bilgi sahibi olunması ve öğretmen-veli iletişiminin kuvvetlenmesi açısından döngü sınıfları uzmanlaşma modeli birçok araştırmacı tarafından desteklenmektedir. (Burke, 1996).

Döngü sınıfları uzmanlaşma modelinde, öğretmenler en az iki yıl aynı öğrenci grubuyla birlikte olduğu için öğrencilerle geçirilen bir yılın ardından ikinci yılda sınıf kurallarının ve rutinlerinin yeniden oluşturulmasına gerek kalmadan bir önceki yılın kurallarının hatırlatılması yeterli olmaktadır. Bu durum, öğretmenlere yılın başında temel derslerin öğretimine başlamalarında zaman açısından esneklik sağlamaktadır. Bu anlamda, öğrencilerin öğretmenlerini tanımaları ve birlikte zaman geçirmiş olmaları önemli görülmektedir (Rasmussen, 1998). Elliot ve Capp (2003), döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin, birçok yerde “*hediye zaman*” olarak nitelendirildiğini belirtmektedir. Öğretmen, öğrencilerin hangi konuları öğrenip öğrenmediklerini bir önceki yıldan bildiği için o yıl içerisinde öğrenme-öğretme sürecinde hangi derslere ya da konuların öğretimine odaklanacağını bilir ve zamanını ona göre yapılandırabilir.

Bir öğretmenin aynı öğrenci grubuyla bir üst sınıfa devam etmesi ve öğrencilerin tanıdıkları öğretmenle birlikte olmaları, öğrencilerin stres ve kaygı düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Bu anlamda döngü sınıfları uzmanlaşma modeli, öğrencilerin bir üst sınıfa geçerken stres ve kaygı düzeylerini en aza indirmeye yardımcı olmaktadır (Lacinda ve Gifford, 2001). Benzer şekilde, Pianta (2000), öğrencilerin öğretmene güvenmeleri yoluyla derse katılımının artabileceğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir (Burke, 1996; Cistone ve Shneyderman, 2004; Elliot ve Capp, 2003; Grant ve diğerleri, 1996; Hegde and Cassidy, 2004; Roberts, 2003):

- Etkili öğretmen-veli iletişiminin kurulması ve öğretmenin beklentilerinin karşılanması,

- Öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel açıdan öğrenme ihtiyaçlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin tanınması,
- Öğretmenin, dönemin başında sınıf kurallarını ve rutinlerini oluşturmak için zaman kaybetmemesi,
- Disiplinler arası çalışmalar yapmaya olanak tanınması,
- Öğretmenin mesleki doyuma ulaşması,
- Öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında bağlantı kurarak ders saatlerini planlamada öğretmene esneklik tanınması,
- Bütüncül bir şekilde öğrencinin gelişiminin izlenmesi ve öğrenmesinin desteklenmesi,
- Öğrencilerin önceki sınıf düzeylerindeki öğrenme yaşantıları hakkında kapsamlı bilgi sahibi olunması ve yaz aylarında gelecek yılın planlamasına fırsat tanınması,
- Öğretmen-öğrenci ilişkisinin kuvvetli olması ve öğrencilerin sınıf kademesi değiştirirken kendilerini güvende hissetmeleri,
- Öğrencilerin akademik performansını ve öz güvenini artırması,
- Öğrenciler aynı öğretmenle bir üst sınıf kademesine geçtiği için kaygı ve stres düzeylerinin azalmasıdır.

Alanyazın taraması ile sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modelleri ile ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılan bazı çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalarda elde edilen sonuçlara ulaşılmıştır.

McGrath ve Rust (2002), bağımsız sınıflar ve branş sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulandığı okullardaki yaklaşık 200 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisinin Tennessee Comprehensive Assessment Program (TCAP) kapsamında akademik başarılarını karşılaştırdıkları araştırmada, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini uygulayan okullardaki öğrencilerin fen ve dil derslerinde daha başarılı olduğunu, matematik, okuma ve sosyal bilgiler derslerindeki başarılarında ise anlamlı bir fark görülmediğini tespit etmiştir.

Williams (2004), Criterion Referenced Competency Test (CRCT) ile ölçülen matematik dersi başarılarının en çok hangi modelin uygulandığı okullarda artış gösterdiğini belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmasında, branş sınıfları uzmanlaşma modeline ilişkin öğretmen görüşlerine de başvurmuştur. Araştırma sonucunda, CRCT ile ölçülen matematik dersinde alınan ortalama puanların gruplar arasında anlamlı

farklılık göstermediği ve öğretmen görüşlerine göre 3-6. sınıflar arasında branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması gerektiği bulgusuna ulaşmıştır.

Darrell Moore (2008), bağımsız sınıflar ve branş sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulandığı okullardaki dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin standartlaştırılmış test puanlarını incelediği araştırmasında, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini uygulayan okullardaki beşinci sınıf öğrencilerinin, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini uygulayan okullardaki beşinci sınıf öğrencilerine göre matematik puanlarının yüksek olduğunu, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise bütün alanlarda birbirlerinden farklı performanslar gösterdiğini belirlemiştir.

Wilkins (2010), öğretmenlerin tercih ettikleri bir derste uzmanlaşmalarına ilişkin tutumları ve o dersin öğretimine ayırdıkları zaman arasındaki ilişkiyi belirlemek için yürüttüğü araştırmasında, öğretmenlerin ilgi duydukları dersi öğretmek için daha fazla zaman ayırdıklarını ve o ders için daha nitelikli çalışmalar yaptıklarını belirtmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin ilgi duydukları dersi öğretmekte daha etkili olduğunu dolayısıyla ilkökul kademesinde branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasının nitelikli bir öğretimin gerçekleştirilmesinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Liu (2011), branş sınıfları uzmanlaşma modelinin ilkokullarda uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla 62 öğretmen adayı ile yaptığı görüşmelerden elde ettiği bulgulara göre, öğretmen adayları branş sınıfları uzmanlaşma modelinin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında farklı görüşler bildirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, branş sınıfları uzmanlaşma modelinin olumlu yanları; öğretmenin ilgi duyduğu bir derste uzmanlaşarak daha etkili öğretim gerçekleştirmesi, ortaöğretime uyum sürecinde öğrenciye kolaylık sağlaması, ders planı hazırlarken zaman kazandırması, vb. etkenler olarak belirlenmiştir. Olumsuz yanları ise, disiplinler arası çalışmaya fırsat olmaması, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini tanımama, küçük yaşta duygusal bağlılığa engel olma, farklı öğretmenler ile tanışmanın öğrencilerde stres kaynağı olabileceği vb. etkenler olarak sıralanmıştır.

Freiberg (2014), öğretmenlerin ve öğrencilerin branş sınıfları uzmanlaşma modeline ilişkin tutumlarını belirlemek için yaptığı çalışmasında, üçüncü sınıfta bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı okulda öğrenip görüp dördüncü ve beşinci sınıfta branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okula geçiş yapan öğrencilerin görüşlerine başvurmuştur. Öğrencilerin birçoğu birden fazla öğretmen ile tanışmanın heyecan verici ve bilgiye erişimin daha kolay olduğunu bildirerek, branş sınıfları uzmanlaşma modeline ilişkin olumlu tutum sergilemiştir. Öğretmenlerin

birçoğu ise ortaokula uyum sürecini kolaylaştırması, bir tane dersin öğretiminde uzmanlaşmaya fırsat sağlaması, öğretmen etkililiğini desteklemesi vb. etkenlere dikkat çekerek branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Crsitone ve Shneyderman (2004), döngü sınıfları uzmanlaşma modeline yönelik öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerini belirlemek ve bu modelin, öğrencilerin okuma ve matematik derslerindeki başarılarına etkisini tespit etmek amacıyla yürüttükleri çalışmada, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullarda öğrenim gören öğrencilerin okuma ve matematik derslerinde anlamlı bir fark yaratacak şekilde başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ve müdürler ise döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin olumlu yanlarını, öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştirmesi, yavaş öğrenen bireylerin öğrenmesini desteklemesi, ikinci yılda öğretmene zaman kazandırması ve öğrenmeyi önemli bir şekilde etkilemesi olarak belirtirken; öğretim programlarına uyum sağlayamama ve öğrencilerin anlayamayabileceği öğretmen ile karşılaşma ihtimalini de olumsuz yanları olarak ifade etmiştir. Çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin ve müdürlerin çoğunun döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasına ilişkin olumlu düşüncelerinin olduğu ortaya konmuştur.

Hedge ve Cassidy (2004), döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasına yönelik bakış açılarını ortaya koymak için döngü sınıfları uzmanlaşma modelini deneyimlemiş 2 öğretmen ve 8 ailenin görüşüne başvurmuştur. Araştırma sonucuna göre, öğretmen-öğrenci arasında kuvvetli ve güvenilir ilişki kurulması ve öğrenci ihtiyaçlarının daha iyi tanınması gibi olumlu durumlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin döngü sınıfları uzmanlaşma modeline uygun olmaması, her yıl farklı bir sınıf düzeyine ait eğitim programını uygulama ve etkinlikleri planlamanın zor olması ve belli bir süre sonunda (Örneğin; iki yıl sonunda) öğrencilerin öğretmenlerinden ayrılmalarının, öğrencileri olumsuz etkilemesi yine bu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Kenny (2007), San Francisco'nun banliyö bölgesindeki döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı bir ilkokulda, bu modelin sosyal ve akademik faydalarının olup olmadığını belirlemek için üçüncü sınıf öğrencilerine ve öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler, tanıdıkları öğretmenleri sayesinde sınıf içerisinde risk almaya istekli olduklarını, her yıl aynı öğretmeni görmekten mutluluk duyduklarını, okula gelmeye istekli olduklarını ve daha az stresli olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenler ise öğrencilerini tanıdıkları için plan hazırlamada zaman kazandıklarını ve döngü sınıfları

uzmanlaşma modelinin uygulanmaya başlamasından itibaren öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğunu bildirmiştir.

Reitz (2012), Virginia eyaletindeki bağımsız sınıflar ve branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı 94 okulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin, VSL (*Virginia Standards of Learning*) testine göre okuma ve matematik derslerindeki akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, iki farklı modelin uygulandığı okuldaki öğrencilerin matematik ve okuma derslerindeki performanslarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tok ve Bozkurt (2010)'un sınıf öğretmenlerinin 1, 2, 3. sınıflar için ayrı ve 4, 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, 5. sınıftan sonra tekrar 1. sınıfa uyum sağlama, çocukların seviyesine inme, değişiklikleri takip etme ve etkinlikleri tasarlama konusunda öğretmenlerin zorlanmaları, her yıl aynı öğretmen ile monoton bir eğitim gerçekleşmesi, sınıf öğretmenlerinin her derste yeterli olmaması, bilgilerin zamanla unutulması, sadece bir öğretmenle öğrencinin kişisel gelişiminin engellenmesi gibi gerekçelerle sınıf öğretmenlerinin iki evrelili olacak (1-2-3. sınıf için ayrı ve 4-5. sınıf için ayrı) şekilde yetiştirilmesinin daha verimli olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Güzelbey (2006), ilkököl kademesinde sınıf öğretmenlerinin nitelik ve yeterliklerinin artırılması için bu kademenin iki ayrı uzmanlık alanına (1, 2 ve 3. sınıf için ayrı, 4 ve 5. sınıf için ayrı) dönüştürülmesi konusunda yönetici ve sınıf öğretmenlerinin bakış açılarını araştırdığı araştırmasında, öğretmenlerin ve yöneticilerin bu ayrıma olumlu baktıklarını ancak sınıf öğretmenlerinin 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde bilgi ve genel kültür düzeylerinin zamanla azalacağı endişesiyle 4. ve 5. sınıf düzeyinde öğretmenlik yapmak isteyebilecekleri sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, yapılan alanyazın taraması, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşmaya ilişkin farklı modellerin uygulandığını ve her bir modelin kendi bağlamı içerisinde avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye’de devlet okullarında, sınıf öğretmenlerinin bütün derslerin öğretimini gerçekleştirdiği ve ilkököl sürecinde aynı öğrenci grubuyla ilerlediği döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin, özel okullarda ise esneklik olması ile birlikte birbirinden farklı uzmanlaşma modellerinin uygulandığı görülmektedir. Özellikle her bir uzmanlaşma modelinin öğretmenler ve öğrenciler açısından çok boyutlu etkilerinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, her bir uzmanlaşma modelini inceleme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Ancak alanyazın taraması sonucunda, uygulanan uzmanlaşma modellerinin

öğretmen, öğrenci ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme süreci üzerindeki etkisini belirlemek için herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır.

Çeşitli ülkelerde özellikle de ABD’de, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin; öğrenciler, öğretmenler, idareciler, aileler gibi farklı paydaşların görüşleri doğrultusunda avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin değerlendirildiği ve bu modellerin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğretmen-öğrenci ilişkisine etkisinin belirlendiği araştırmalar yer almaktadır (Crsitone ve Shneyderman, 2004; Darrell Moore, 2008; Freiberg, 2014; Reitz, 2012). Türkiye’de ise geçmişten günümüze kadar sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin hangisinin uygulaması gerektiği ya da hangi modelin daha etkili olduğu konusunda herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Oysa öğrenmenin birçok kişiden etkilenen ve yaşam boyu süren bir deneyim olduğu düşünüldüğünde, ilkokul kademesinde öğrencilerin karşılaştıkları öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiye sahiptir. Bu nedenle, en etkili uzmanlaşma modelini belirlemek ve uygulamak ilkokul kademesindeki öğrencilerin gelecekteki öğrenim yaşantısında kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışma ile sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin en önemli paydaşlar olan öğretmen, öğrenci ve öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenerek alanyazına kazandırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu modellere ilişkin çeşitli katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi, sınıf öğretmenliği üzerine tartışmayı sağlayabilecektir. Ayrıca, çeşitli katılımcıların görüşlerinin belirlendiği bu çalışmanın, farklı modellerin uygulandığı okullarda idareci, öğrenci, veli ve öğretmenlerin bu modellerden nasıl etkilendiğini ortaya koyacak araştırmalar için kaynak oluşturacağı öngörülmektedir.

Bu kapsamda, araştırmanın problemi, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin çeşitli katılımcı görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi ve bu görüşler doğrultusunda uzmanlaşma modellerinin değerlendirilmesidir.

### **Amaç**

Araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerinin ve öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin değerlendirilerek her bir modelin avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin belirlenmesi ve bu modeller kapsamında sınıf öğretmeni

yetiştirme sürecine ilişkin öneriler sunulmasıdır. Araştırmanın bu amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin farklı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2.1. Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2.2. Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

3. Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin ilkökul 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşleri nelerdir?

4. Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modelleri kapsamında sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

## Önem

Araştırma, öncelikle, uluslararası alanyazında 1930'lu yıllardan beri incelenen ancak Türkiye'de daha önce çalışılmayan bir konu olan sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin öğretmen ve öğrenciler açısından avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin değerlendirilmesini gündeme getirmesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca, uluslararası alanyazının incelenmesi sonucunda uzmanlaşma modellerinin Türkçe karşılıklarının ulusal alanyazında ilk kez oluşturulmasının, gelecekte yapılacak çalışmalara kaynak oluşturacağı öngörülmektedir. İlkokul kademesinde öğrencilerin gelişiminde, başarısında ve öğrenmesinde sınıf öğretmenlerinin kilit bir rol üstlendiği bilinmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin karşılaştıkları sınıf öğretmenlerinin mesleki ve kişisel niteliğinin, farklı uzmanlaşma modellerinin uygulanmasına bağlı olarak değişebileceği göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin çeşitli paydaşların görüşlerini belirlemek, öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini artırmak ve sınıf öğretmeni yetiştirme sürecine yönelik öneriler getirmek amacıyla atılacak önemli bir adım olarak görülmektedir.

Türkiye'de bazı özel okulların ilkökul kademesinde sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin farklı uygulamaların gerçekleştirilmesi, bu konuda bir

araştırma yapılma ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın, uzmanlaşma modellerinin, öğrencilerin akademik başarısı, ortaokula geçiş süreci, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki nitelikleri, öğretme-öğrenme sürecinin niteliği ve öğretmen-veli ilişkisi gibi durumlar açısından avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin belirlenmesinde ve bu modeller kapsamında sınıf öğretmeni yetiştirme süreci için öneriler geliştirilmesinde kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

### **Sayıtlar**

Bu çalışmada, çalışma grubunda yer alan kişilerin görüşme formunda yer alan sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin sorulara içtenlikle cevap verdikleri ve gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

- Çalışma grubu için belirlenen öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri ve ilkokul öğrencilerinin 2018-2019 öğretim yılındaki görüşleri ile sınırlıdır.
- Branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı bir okula ulaşamadığından dolayı bu modele ilişkin elde edilen veriler, diğer uzmanlaşma modellerinin uygulandığı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Araştırmada yer alan sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine karşılık gelen temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir (Anderson, 1962; Lobdell ve Van Ness, 1963; Otto, 1931; Shane, 1960):

**Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modeli (*Self-Contained Classrooms Model*):** Sınıf öğretmenin belirli bir süre sadece bir sınıf düzeyine ait temel derslerde (Türkçe matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri vb.) öğretim gerçekleştirmesi ve branş derslerinde (müzik, resim, beden eğitimi vb.) branş öğretmenlerinin öğretim gerçekleştirmesi (Lobdell ve Van Ness, 1963).



**Branş Sınıfları Uzmanlaşma Modeli (*Departmentalization Classrooms Model*):** Sınıf öğretmeninin ders/dersler düzeyinde uzmanlaşarak bir sınıf düzeyinde ya da farklı sınıf düzeylerinde öğretim gerçekleştirmesi (Otto, 1931).

**Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli (*Looping Model*):** Sınıf öğretmeninin en az iki yıl aynı grup öğrenci ile ilerleyerek temel derslerde (Türkçe matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler vb.) öğretim gerçekleştirmesi, branş derslerinde (müzik, beden eğitimi, İngilizce vb.) branş öğretmenlerinin öğretim gerçekleştirmesi (Christone ve Shneyderman, 2004).





## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının bir ya da birden fazla durumu sınırlandırılmış bağlamı içerisinde çeşitli bilgi kaynaklarını kullanarak (gözlem, görüşme, doküman vb.) detaylı ve derinlemesine bilgi toplaması ve o durumu belirli temalar altında tanımlayarak incelemesidir (Creswell, 2013). Bu çalışmada incelenen durum, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin uygulandığı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin değerlendirmeleridir. Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine yönelik görüşleri alınan öğretmenler, öğrenciler ve öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanları olmak üzere her bir grubun birer analiz birimi olarak belirlenmesinden dolayı bu araştırma, bütüncül çoklu durum deseni özelliği taşımaktadır. Bu gruplardan görüşme yoluyla veriler elde edilmiştir. Bütüncül çoklu durum deseninde, her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimsek, 2013).

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanları olmak üzere üç farklı veri kaynağından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır.

Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimsek, 2013). Bu doğrultuda, öğretmen çalışma grubu oluşturulurken, bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulandığı özel okullarda görev yapan öğretmenlerin; öğrenci çalışma grubu oluşturulurken bu okullarda öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin; uzman çalışma grubu oluşturulurken de öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının seçilmesi çalışma gruplarının ölçütü olarak belirlenmiştir. Ayrıca, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin 0-4, 5-9, 10-14 ve 15-üzeri yıl olmak üzere mesleki kıdemlerine göre seçilmesi de çalışma grubunun ölçütü olarak belirlenmiştir.

### **Sınıf Öğretmeni Çalışma Grubu**

Sınıf öğretmeni çalışma grubu, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı özel okulda görev yapan 8, döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinden 1-2. sınıfta bir öğretmenin ve 3-4. sınıfta farklı bir öğretmenin öğretimi gerçekleştirdiğı (iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modeli) modelin uygulandığı özel okulda görev yapan 13 ve ilkokul boyunca bir öğretmenin öğretimi gerçekleştirdiğı döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı devlet okulunda görev yapan 13 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Devlet okulu öğretmenlerinin seçiminde öğretmenlerin kıdemleri dikkate alınmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okullara türüne göre dağılımı Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı*

Okul Türü	Görüşülen Sınıf Öğretmeni Sayısı
Özel Okul	21
Devlet Okulu	13
Toplam	34

Tablo 14’e göre, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında özel okulların ilkokul kademesinde görev yapan araştırmaya katılmaya gönüllü 21 ve devlet okullarının ilkokul kademesinde görev yapan araştırmaya katılmaya gönüllü 13 sınıf öğretmenine ulaşılabilmektedir.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin öğretimi gerçekleştirdikleri sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15

<i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Gerçekleştirdikleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı</i>				
Okul Türü	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Özel Okul	5	5	4	4
Devlet Okulu	3	2	6	5
Toplam	8	7	10	9

Tablo 15’te özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimi gerçekleştirdikleri sınıf düzeyleri gösterilmiştir. Özel ve devlet okullarında 1. sınıf düzeyinde 8, 2. sınıf düzeyinde 7, 3. sınıf düzeyinde 10 ve 4. Sınıf düzeyinde 9 öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları her bir sınıf düzeyinde ortalama 7-9 kişi yer almaktadır.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin yaşa göre dağılımı Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16

<i>Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı</i>				
Okul Türü	20-29 Yaş	30-39 Yaş	40-49 Yaş	50 Yaş ve Üzeri
Özel Okul	5	11	4	1
Devlet Okulu	3	4	4	2
Toplam	8	15	8	3

Tablo 16’ya göre, sınıf öğretmenlerinin 15’i 30-39 yaş aralığında, 8’i 20-29 yaş aralığında ve yine 8’i 40-49 yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmenlerin 3’ü ise 50 ve üzerinde bir yaşa sahiptir. Özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası (11) 30-39 yaş aralığında yer alırken, devlet okullarında görev yapan öğretmenler yaş kategorilerinde dengeli bir dağılım göstermektedir.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere göre dağılımı Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17

*Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölüm/Programa Göre Dağılımı*

Mezun Olunan Bölüm/Program	Sınıf Öğretmeni Sayısı
Sınıf Öğretmenliği	28
İktisat Bölümü	2
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü	2
Kimya Bölümü	1
Biyoloji Bölümü	1
Toplam	34

Tablo 17’de belirtildiği gibi, çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin 28’i sınıf öğretmenliği programından mezun olurken, 6’sı sınıf öğretmenliğinden farklı olarak biyoloji, iktisat, kimya ile eğitim programları ve öğretim programlarından mezun olmuştur.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18

*Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Dağılımı*

Okul Türü	0-4 Yıl	5-9 Yıl	10-14 Yıl	15 Yıl ve Üzeri
Özel Okul	2	4	7	8
Devlet Okulu	3	4	3	3
Toplam	5	8	10	11

Tablo 18’e göre çalışma grubunda yer alan 5 sınıf öğretmenin mesleki kıdemi 0-4 yıl, 8 sınıf öğretmenin 5-9 yıl, 10 sınıf öğretmenin 10-14 yıl ve 11 sınıf öğretmenin ise 15 yıl ve üzerindedir. Buna göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 34 sınıf öğretmenin yaklaşık 2/3’ü 10 yıl ve üzeri bir mesleki kıdeme sahiptir. Devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri kendi aralarında dengeli bir şekilde dağılırken, özel okulda görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası (15) 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Çalışma grubunda yer alan ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullarda görev alma sürelerine göre dağılımı Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

*Özel Okul Öğretmenlerinin Bağımsız Sınıflar ve İki Evreli Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modellerinin Uygulandığı Okullarda Görev Alma Süreleri*

Görev Alma Süresi	Sınıf Öğretmeni Sayısı
2-4 Yıl	8
5-9 Yıl	7
10 Yıl ve Üzeri	6
Toplam	21

Tablo 19’da görüldüğü gibi, 8 sınıf öğretmeni 2-4 yıl arasında, 7 sınıf öğretmeni 5-9 yıl arasında, 6 sınıf öğretmeni ise 10 yıl ve üzerindeki bir sürede bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulandığı okullarda görev yapmaktadır.

**Öğretmen Eğitimi Alanında Çalışan Öğretim Elemanı Çalışma Grubu.**

Öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanı çalışma grubu, Ankara ilindeki dört üniversitede öğretmen eğitimi alanında çalışan 12 öğretim elemanından oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının çalışma grubuna dahil edilme aşamasında, öğretmen eğitimi alanında uzman olması ve/veya sınıf eğitimi alanında çalışmalar yapmış olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Öğretim elemanı çalışma grubunda yer alan 3 öğretim elemanı 5-9 yıl arasında, 4 öğretim elemanı 10-19 yıl arasında, 2 öğretim elemanı 20-29 yıl arasında ve 3 öğretim elemanı da 30 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

**Öğrenci Çalışma Grubu.**

Öğrenci çalışma grubu, bağımsız sınıflar ve döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulandığı okulların 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 20 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 11’i 3. sınıf düzeyinde öğrenim görürken, 9’u 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan ve okul idaresi tarafından velilerinden izni alınan öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Öğrenci çalışma grubunun öğrenim gördükleri okul türüne göre dağılımı Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20

*Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Dağılımı*

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türü	Öğrenci Sayısı
Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modeli	12
İki Evreli Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli	8
Toplam	20

Tablo 20'ye göre bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı okulda öğrenim gören 12, iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okulda öğrenim gören 8 öğrenciye ulaşılarak veriler toplanmıştır.

Çalışma grubuna dahil edilen bütün katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 21'de gösterilmektedir.

Tablo 21

*Çalışma Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı*

Çalışma Grubu	Kadın	Erkek
Sınıf Öğretmeni	30	4
Öğrenci	8	12
Öğretim Elemanı	11	1
Toplam	49	17

Tablo 21'e göre, çalışma gruplarından sınıf öğretmeni çalışma grubu ve öğretim elemanı çalışma grubunun çoğunluğunu (f:41/46) kadınlar oluştururken, öğrenci çalışma grubunun çoğunluğunu (f:12/20) erkekler oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan toplam 66 katılımcının 49'unu kadınlar, 17'sini erkekler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 30'u kadın, 4'ü erkektir. Öğretim elemanlarının da 11'i kadın iken 1'i erkektir. Öğrenci çalışma grubunun 12'si erkek, 8'i ise kız öğrencidir.



## Verilerin Toplanması

**Veri Toplama Araçları.** Araştırmada, sınıf öğretmenleri, öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanları ve öğrenciler olmak üzere üç farklı çalışma grubundan görüş alınırken, Devlet Okulu Öğretmeni Görüşme Formu (DOÖGF), Özel Okul Öğretmeni Görüşme Formu (ÖOÖGF), Öğretim Elemanı Görüşme Formu (ÖEGF) ve Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF) olmak üzere dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinden veri toplamak için kullanılan *DOÖGF* (EK-1) ve *ÖOÖGF* (EK-2), öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından veri toplamak için kullanılan *ÖEGF* (EK-3) ve öğrencilerden veri toplamak için kullanılan *ÖGF* (EK-4), araştırmanın amacı ve alanyazın taraması doğrultusunda üç veri kaynağı için birbirine paralel olacak biçimde yarı yapılandırılmış olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Diğer görüşme formlarından farklı olarak ÖGF hazırlanırken yaş grubun gelişimsel özellikleri dikkate alınmıştır. Veri toplama araçlarının amacına uygunluğu, dil-anlatım ve teknik açılarından yeterliği değerlendirilerek, kapsam ve görüş geçerliliğini sağlamak amacıyla; eğitim programları alanından iki, ölçme-değerlendirme alanından bir, Türkçe eğitimi alanından bir öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, araştırmacı ve danışman tarafından yeniden yapılandırılan görüşme formları, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği kapsamında çalışma grubunun dışından bir sınıf öğretmeni, bir öğretim elemanı ve bir ilkokul öğrencisi ile pilot görüşme yapılarak denenmiştir. Pilot görüşmelerden sonra bazı sorular görüşme formundan çıkarılmış, anlaşılması zor olan soruların ise yönergelerinde değişiklikler yapılarak kolay anlaşılabilir hale getirilmiştir. Bunların yanı sıra bazı soruların sırası yeniden düzenlenmiştir. Son hali verilen görüşme formları bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu formlar aracılığıyla, çalışma gruplarının, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve öğretim elemanları ile görüşme yapabilmek için Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni (EK-5) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Araştırma İzni (EK-6) alınmıştır. Bunun yanında, çalışmaya katılmaya gönüllü olan kişilerin onayını almak amacıyla aydınlatılmış onam formu (EK-7) kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama aşamasında, öncelikle 2018-2019 öğretim yılının bahar döneminde devlet okulunda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan 13 sınıf öğretmenine DOÖGF uygulanmıştır. Bu çalışma grubundan veriler yaklaşık üç hafta içerisinde toplanmıştır. Her bir öğretmen ile yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Ardından, bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulandığı okullarda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 21 sınıf öğretmenine ÖÖGF uygulanmıştır. Bu öğretmenler ile yapılan görüşmeler ise yaklaşık beş hafta içerisinde tamamlanmıştır. Her bir görüşme ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Eş zamanlı olarak yine bu modellerin uygulandığı okullarda öğrenim gören 20 3-4. sınıf öğrencisine ÖGF uygulanmış, her bir görüşme 7-10 dakika sürmüş ve görüşmeler iki hafta içerisinde tamamlanmıştır. Görüşmelerin verimli geçmesi için öncelikle öğrenciler ile tanışma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerini öğrenmek için görüşme formunda yer alan sorular ve sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modelleri, yaş düzeyine uygun bir dil kullanılarak açıklanmıştır. Öğrencilerle bu şekilde gerçekleştirilen görüşmeler sırasında, öğrencilere yönelik soru ve açıklamaların anlaşılmadığı yönünde bir durum gözlenmemiştir. Görüşmelerin yapıldığı mekan olarak öğrencilerin önceden tanıdığı mekanın seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacının daha önceden sınıf öğretmeni olarak görev yapması, süreci yönetmesi ve öğrencilerle iletişim kurması açısından kolaylık sağlamıştır. Son olarak, öğretim elemanı çalışma grubuyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmaya katılmaya gönüllü olan 12 öğretim elemanından ÖEGF aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler iki hafta içerisinde tamamlanmış ve her bir görüşme ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmelerin tamamında veri kaybını önlemek, bilgileri güvenilir bir şekilde saklamak ve verilerin analizini kolaylaştırmak amacıyla katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeye katılan kişilere güven kazandırmak amacıyla katılımcılara aydınlatılmış onam formu okutulmuş, görüşülen katılımcıya zarar gelmeyeceği ve görüşme sonunda yapılan ses kayıtlarının tümünün kendisine verilebileceği ifade edilmiştir. Her bir görüşme oturumu, katılımcıların uygun saatleri göz önünde bulundurularak ve randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Etkili iletişim kurulması için görüşme soruları, formda yer alan şekliyle okunması yerine sohbet tarzında, göz teması sağlanarak ve günlük dilde ifade edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Öncelikle, sınıf öğretmenleri ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları deşifre edilerek yazılı formata dönüştürülmüştür. Daha sonra öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının ses kayıtları deşifre edilerek çözümlenmiştir. Her bir veri kaynağından elde edilen görüşme deşifrelerinin birer örneği (EK-8, EK-9 ve EK-10) araştırmanın ekler bölümünde sunulmaktadır. Üç çalışma grubundan elde edilen nitel verilerin kodlanmasında, nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, “toplanan verileri açıklayabilmek için verileri derinlemesine analiz ederek fark edilemeyen kavramlara, ilişki ve temalara ulaşmaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinin ilk aşamasında görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, araştırma soruları ve kuramsal çerçeve dikkate alınarak birbiriyle ilişkili olan sözcükler ile kodlanmıştır. İkinci aşamada, kodlar arasında anlamlı ilişkiler kurularak ortak yönler bulunmuş ve araştırmanın alt problemlerine göre kodlar kategorize edilmiştir. Analizin üçüncü aşamasında, elde edilen kategoriler ve kodlar, araştırmacının kendi görüş ve yorumlarına yer vermeden okuyucuların anlayabileceği bir şekilde tanımlanmış ve açıklanmıştır. Son aşamada ise, elde edilen verilere anlam kazandırmak amacıyla bulgular ile veriler arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılmış, bulgular yorumlanmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.** Nitel veri analizi sonucu elde edilen bulguların güvenirliliğini sağlamak amacıyla elde edilen nitel veriler başka bir araştırmacı tarafından da içerik analizine tabi tutularak kodlanmıştır. Araştırmanın güvenirliliği her iki araştırmacı tarafından yapılan her bir kod için “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilerek Miles ve Huberman (1994)’ın formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği/ [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] x 100) kullanılarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine yönelik sınıf öğretmenleri, öğretim elemanları ve öğrenci çalışma grubundan elde edilen verilerin kodlanmasına ilişkin araştırmacı ve alan uzmanı tarafından yapılan kodlamaların uyuşum yüzdeleri Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22

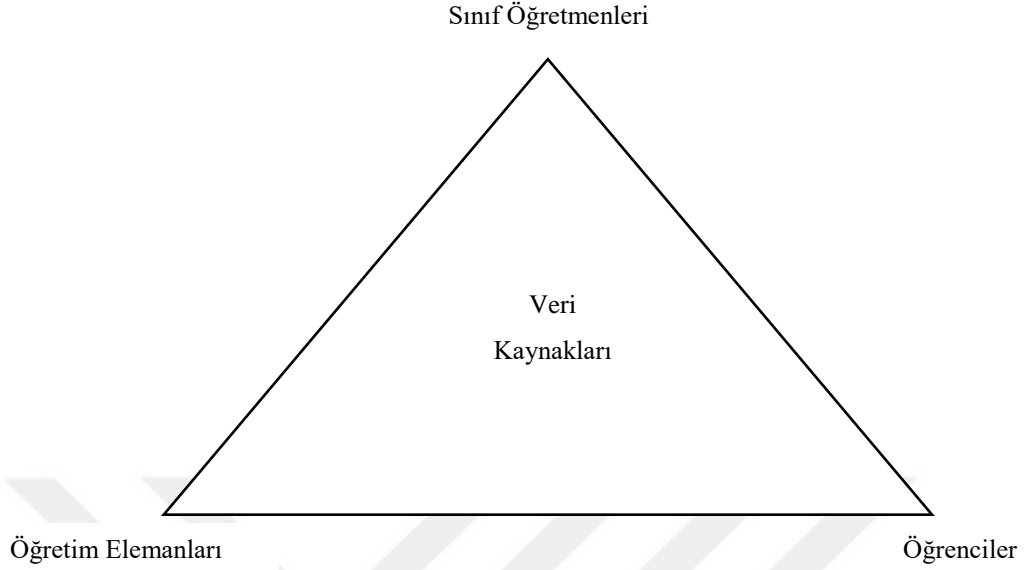
*Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Kodlayıcılar Arası Uyuşum Yüzdeleri*

	Sınıf Öğretmeni Çalışma Grubu	Öğretim Elemanı Çalışma Grubu	Öğrenci Çalışma Grubu
Kodlayıcılar Arası Uyuşum Yüzdeleri	%73	%76	%82

Tablo 22 incelendiğinde, sınıf öğretmeni çalışma grubu, öğretim elemanı çalışma grubu ve öğrenci çalışma grubuna ilişkin görüşme verilerine ait uyuşum yüzdelerinin %70 ve üzerinde olması yeterli bir güvenirlilik değerine işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Diğer yandan geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla araştırma sürecinde bazı önlemler alınmıştır. Bu önlemlerden ilki, verilerin toplanmasına ilişkin doyum noktasına ulaşmak amacıyla çalışma gruplarında görüşülen katılımcıların sayısını artırmak ve görüşme sırasında etkileşim süresini uzatmak olmuştur. Araştırmanın bulguları, verilerin toplandığı okullarda uygulanan uzmanlaşma modelleri ve çalışma grupları dikkate alınarak tanımlanmıştır. Bulguların kendi içinde tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı incelenmiş, anlamlı ve tutarlı olmayan bulgular araştırmanın dışında tutulmuştur. Elde edilen bulgular, uluslararası alanyazın ile karşılaştırılmış örtüşen ve çelişen yönler belirtilmiştir.

Bulguların ve sonuçların inandırıcılığını sağlamak amacıyla üçgenleme (triangulation) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grupları olarak, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin uygulandığı okullarda öğretim gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve öğretmen eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının seçilmesi ile üçgenleme yöntemlerinden biri olan veri kaynakları üçgenlemesi (data sources triangulation)

kullanılmıştır. Veri kaynakları üçgenlemesi yönteminde ulaşılan veri kaynakları Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Veri Kaynakları Üçgenlemesi Yönteminde Ulaşılan Veri Kaynakları

Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi ile farklı yaşantıların ve algıların ortaya konarak çoklu gerçekliklere ulaşılması bakımından önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca, çalışma grubu belirlenirken sınıf öğretmenleri, öğretim elemanları ve öğrenciler olmak üzere farklı veri kaynaklarına ulaşılması, veri toplama ortamı olarak sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin uygulandığı farklı okulların seçilmesi ve uluslararası alanyazının incelenmesi ile araştırmanın sınırlılığının önüne geçmek amaçlanmıştır.



## BÖLÜM 3

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, verilerin analizinden elde edilecek bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmektedir.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın birinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bu alt amaca yanıt bulmak amacıyla ÖEGF’de yer alan sorular irdelenmektedir.

**Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellikler ve Beceriler ile İlgili Öğretim Elemanlarından Elde Edilen Bulgular.** Öğretim elemanlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere kazandırması gereken özellik ve beceriler bu başlık altında verilmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin öğrencilere kazandırmaları gereken özellik ve beceriler “akademik, bilişsel beceri ve özellikler” ve “sosyal, duyuşsal beceri ve özellikler” olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalara ait kod listesi Tablo 23’te sunulmaktadır.

Tablo 23

*Öğretim Elemanlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellikler ve Beceriler*

Kategoriler	Kodlar
Akademik-bilişsel beceri ve özellikler	Bilgiye ulaşma Bilgiyi transfer etme Bilgiyi kullanma Yaratıcı düşünme Eleştirel düşünme Problem çözme Olaylar arasında ilişki kurma Araştırma yapma Okuma-yazma Okuduğunu anlama Dört işlem yapabilme

(Devam ediyor)

Tablo 23 (Devam)

*Öğretim Elemanlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellikler ve Beceriler*

Sosyal-duyuşsal beceri ve özellikler	İyi insan olma Haklarının farkında olma Bağımsız çalışabilme Çevreye duyarlı olma Kendini ifade edebilme Öğrenme merakına sahip olma Sevgi Saygı Değerler Öz yönetim İletişim kurma Planlı ve düzenli olma Gayretli olma Sorumlulukların bilincinde olma
--------------------------------------	---

ÖE-1, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin bilgi kaynağı olmaktan çok bilgiye ulaşma, kullanma ve transfer etme konusunda öğrencilere yol gösteren birincil kaynak olması gerektiğini belirtmektedir. ÖE-6 ise akademik becerilerden çok, öğrencilerin insan olarak iyi yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu konudaki düşüncesini ise “...Eğitimin geçmişten günümüze 2 tane amacı vardır. Biri iyi insan yetiştirmek, diğeri de akıllı insan yetiştirmektir. Akıllı kısmı daha çok akademik beceri ve bilgi anlamında söylüyorum. Bu bilgileri çocuk zaten günümüz çağında internetten de öğrenebilir. İyi insan yetiştirmede daha çok kendini kontrol edebilme, çevresini düşünen yani iyi bir insanda olması gereken bütün özellikler olarak açıklayabilirim ki bu da evrenseldir. Sınıf öğretmenin bu ikisinin dengesini sağlayarak 6-10 yaş arasındaki bireylere hem akademik hem de iyi insan olma özelliklerini edindirmesi gerekir. Yine de ikisi arasında tercih yapmak zorunda kalsak ben iyi insan yetiştirmeyi seçerdim...” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin davranışlarına odaklanılarak, duyuşsal ve sosyal alanlarda gelişimlerinin desteklenmesinin gerektiğini vurgulayan ÖE-2, bu konuda öğretmenlerin öğrenciler için en önemli rol model olduğunu dile getirmiştir:

...nezaket gibi, birbirlerine karşı iletişim kurma gibi, arkadaşlarını incitmemek gibi. ...Öğretmen öğrenciye bir çiçeğe bakmayı öğretmelidir. Çünkü çiçeğe, hayvana bakmayı öğrenen çocuk hayata dair birçok şeyi görecektir. ...Tabi bu ilişkilere bakmak gerekir. Sınıfta insani ilişkiler iyi gidiyor mu? Gerçekten birbirlerine karşı uyumları, arkadaşlıkları, bahçede birbirlerine nasıl davranıyorlar? Öğretmen bütün bunların iyi bir gözlemcisi olmalıdır. Son derece dikkat etmelidir ve uyarısını yapmalıdır. Biraz önce yemekhanede insanların yemek yiyemediğini gördüm. Yani karşımda ki kişi parmağını tabağın içinde suyla yıkadığını, öbür taraftan dolmanın bıçakla kesilmesi gerektiği halde bıçak verilmemesi durumunda dedim ki herhalde ilk önce bize yemek yenilmesi öğretilmelidir. (ÖE-2)



Öğrencilerin bilişsel, akademik, sosyal, duyuşsal vb. alanda özellik ve becerilerle donanmış olması gerektiğini düşünen öğretim elemanlarının çoğunluğu, (f: 8/12) öğrencilerin bütüncül bir şekilde takip edilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. ÖE-4, formal ve informal öğrenme ortamlarında, öğrencilerin bütüncül olarak gelişimlerinin desteklenmesinin ancak öğrencilere öğrenme merakı aşılacak ve bunu alışkanlık haline getirmekle olabileceğini savunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere daha çok duyuşsal ve sosyal beceriler kazandırması gerektiğini düşünen öğretim elemanlarının (f:9/12) sayısının fazla olmasına rağmen matematik ve dil becerilerine dikkat çeken ÖE-9, ilkokulda öğrencilerin dört işlem, okuma, yazma, dinleme, konuşma ve okuduğunu anlama alanlarında becerilerinin gelişmesinin gelecekte öğrenme yaşantılarının temelini oluşturduğunu belirtmektedir. ÖE- 7, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve olaylar ve olgular arasında ilişki kurabilme gibi üst düzey düşünme becerilerin önemini vurgulamaktadır. Öğrencilere bu becerileri kazandırmanın temel yolunu şu düşüncelerle ifade etmektedir:

...öncelikle sınıf öğretmenin beyinin işleyişine hakim olması gerektiğini düşünüyorum. Olaylara bütüncül yaklaşmalı ve çocuğun konuyu anlamlı olarak öğrenmesini sağlayıcı şekilde etkinlikler tasarlayıp ona göre çocukların düşünme becerilerini desteklemeli. Bu üst düzey bilişsel becerilerini kazandırmanın en önemli yollarından biri, öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğini bilmektir. (ÖE-7)

İletişim kurma, bağımsız çalışabilme ve kendini ifade edebilme gibi sosyal becerilerin ilkokul yıllarında kazandırılması gerektiğine ilişkin görüş bildiren öğretim elemanları (f:5/12) bulunmaktadır. Örneğin, ÖE-11, sınıf öğretmenlerinin derslerde bireysel çalışmalar yapmasının yanı sıra, grup çalışmalarına fazlaca yer vermelerinin öneminden bahsetmektedir. ÖE-11'e göre, ilkokul, toplumsallaşma sürecinin başladığı yerdir. Bu anlamda, yukarıda bahsedilen sosyal becerilerin bu kademedeki temellerinin atılması gerekmektedir. (ÖE-8) ise, öğrencilere çeşitli becerilerin kazandırılmasının öğretmen yeterlikleri ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. *“İlkokul kademesinde öğrencilere beceri ve özellik kazandırmak kolay değildir. Bu durumu etkileyen birçok değişken vardır. Öğretmen yetkin olmazsa öğrencinin o öğretmenden edinebileceği çok da fazla bir şey yoktur. Zaten böyle düşünmezsek sınıf öğretmenliği mesleğini herkes yapabilir düşüncesiyle mesleğe ihanet etmiş oluruz. Mesleki ve kişisel olarak yeterliklere sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilere herhangi bir beceri kazandırması ya da herhangi bir derste öğretim gerçekleştirilmesi beklenemez. Tabii ki ülkemizde sınıf öğretmenleri, bütün derslerin öğretimini gerçekleştirebilecek şekilde*

*öğrencilerin her anlamda gelişimlerini destekleyecek şekilde bütüncül olarak yetiştirilmektedir. Burada önemli olan nokta öğretmenin kişisel gelişimidir”*(ÖE-8).

Öğretim elemanları, öğrencilere kazandırılacak özellik ya da becerileri genel olarak bilişsel-akademik ve davranışsal beceriler şeklinde kategorize etmiştir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu (f:9/12), ilkökul kademesinde öğrencilere akademik becerilerin ötesinde davranışsal, duyuşsal ve sosyal becerilerin kazandırılması gerektiğini önemle vurgulamıştır. Bu bulgulara paralel olarak, Çubukçu ve Gültekin (2006), ilkökul kademesinde, öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerinin sosyal beceriler olduğunu ifade etmektedir. Bireylerin yaşamını sürdürebilmesinde iletişim kurma, toplumsal kurallara uyma, sorumluluk sahibi olma, haklarının bilincinde olma gibi sosyal becerilerin önemi büyüktür. Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin sosyal yaşamında gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile gerçekleşebilir.

**Uzmanlaşma Modellerinden Tercih Ettikleri Modellere ve Nedenlerine İlişkin Öğretim Elemanlarından Elde Edilen Bulgular.** Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin yazılı olduğu doküman öğretim elemanlarına verilmiş ve bu modellerin her biri sözlü olarak açıklanmıştır. Görüşme sorusu çerçevesinde, öğretim elemanları, tercih ettikleri uzmanlaşma modellerine yönelik görüşlerini bildirmiştir.

Öğretim elemanlarının tercih ettikleri uzmanlaşma modellerine göre frekans dağılımları Tablo 24’te verilmektedir. Öğretim elemanlarının, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerini tercih etme nedenlerine ilişkin bulgular ise Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 24

*Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine Göre Öğretim Elemanlarının Dağılımı*

Sınıf ve Ders Düzeyinde Uzmanlaşma Modelleri	Frekans (f)
Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli	1
Branş sınıfları uzmanlaşma modeli	1
Döngü sınıfları uzmanlaşma modelleri	8
1. sınıfta ayrı, 2-3. sınıfta aynı, 4. sınıfta ayrı bir sınıf öğretmeni tarafından öğretimin gerçekleştirilmesi	1
Tercihle bulunmayan	1
Toplam	12

Tablo 24'te belirtildiği gibi, öğretim elemanlarının yarısından fazlası (f:8/12) döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih ederken, bağımsız sınıflar ve branş sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden öğretim elemanları ise birer kişidir. Bunların yanında, yine öğretim elemanlarından 1'i, araştırmacı tarafından belirtilmeyen bir model önerisinde bulunurken, başka bir öğretim elemanı ise, bu uzmanlaşma modellerinden herhangi birini tercih edemeyeceğini ve her bir modelin kendi bağlamı içerisinde olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmiştir.

Tablo 25

*Öğretim Elemanlarının Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine İlişkin Nedenler*

Uzmanlaşma Modelleri	Nedenler
Branş sınıfları uzmanlaşma modeli	Öğretmenlerin kendi ilgi duydukları dersleri daha iyi öğretmesi Ders ile ilgili konuları derinlemesine bilme
Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli	Öğrencilerin her yıl farklı öğretmenlerden farklı bakış açıları edinmesi İlkokul boyunca öğrencilerin niteliksiz bir öğretmenle devam etmesinin önüne geçme Etkinlikleri ve öğretim materyallerini destekleme ve zenginleştirme
Döngü sınıfları uzmanlaşma modelleri	Öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ oluşması Öğrenci-öğretmen arasında nitelikli ilişki kurulması Öğrencinin kaygı düzeyinin azalması Öğrencilerin akademik eksikliklerini giderme fırsatı sağlama Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıma Süreklilik ve istikrar sağlanması Öğretmenin sınıfa karşı aidiyet hissetmesi Monotonluğu engelleme Disiplinler arası etkinlikler yapmaya fırsat sağlanması Öğrencilerin bütüncül olarak gelişimsel özelliklerini takip etme Öğretmenlerin birbirlerini kıyaslamasının önüne geçilmesi Her yıl öğrencileri tanımak için zaman kaybetmeme Mesleki doyuma ulaşma Öğretmene dinamizm katması Öğretmen-veli iletişimde süreklilik sağlanması Etkili sınıf yönetimi
1. sınıfların ayrı, 2-3. sınıfların aynı, 4. sınıfta ayrı sınıf öğretmeni tarafından öğretimin gerçekleştirilmesi	Öğretmenin her derste ya da sınıf düzeyinde derinlemesine bilgi sahibi olamaması 4.sınıfta derin konu-alan bilgisine ihtiyaç duyulması Ortaokula uyum sürecini kolaylaştırma 1. sınıftaki ilkokula yazma ve okula uyum süreci

Tablo 25'e göre, öğretim üyelerinin tercih ettikleri uzmanlaşma modellerine ilişkin nedenler, öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirilmiştir. Branş sınıfları ve bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini tercih eden öğretim üyeleri genel anlamda ders planı hazırlama, alan bilgisi, program bilgisi vb. olarak öğretmenin mesleki bilgi ve becerileri ile ilgili nedenlerden bahsetmiştir (ÖE-3, ÖE-4, ÖE-9). Döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden öğretim elemanları tarafından sıklıkla dile getirilen nedenler ise, öğrenciyi tanıma-izleme ve öğretmen-öğrenci arasında duygusal bağ kurulmasıdır (ÖE-1; ÖE2; ÖE-5, ÖE-6, ÖE-7, ÖE-8, ÖE-10, ÖE-11, ÖE-12). Örneğin, ÖE-6 "*sınıf öğretmenlerinden en önemli görevlerinden birinin de öğrenciye rehberlik yapmaktır. Bunun ön koşulu da öğrenciyi tanımaktır*" şeklinde bir yorumda bulunmuştur. ÖE- 1 ise, öğrenciyi tanıma ve ona rehberlik etme ile ilgili düşüncelerini öğretmen-öğrenci arasında geçirilecek nitelikli zaman ile ilişkilendirmiştir:

...ilkokul öğrencilerinin büyüyünce akıllarında kalan tek isim sınıf öğretmenlerinin adı olur. Bunun temel sebebi nitelikli zaman geçirme. Öğretmen ile öğrenci ne kadar süre beraber zaman geçirirse etkileşimdeki nitelikte o kadar artmaktadır. Ders düzeyinde uzmanlaşma olduğu zaman öğrenci öğretmeni bir günde 40 dakika ya da 30 dakika görüyor. Bu durumda bağılılıkta olmaz. 1.sınıftan 4.sınıfa birlikte gidildiğinde paylaşımın çok fazla olacağından iletişim de kuvvetlenir. Örneğin, öğrenciyi 1.sınıfta yakalayamadım o öğrenciyi yakalaman için önünde 3 yıl gibi uzun bir süre var. Branş öğretmeni olunca tek derdin 40 dakikada konuyu yetiştirmek olur. Öğrenciyi tanımayla uğraşmazsın. Öğrenciyi bireysel olarak takip etmezsin. Öbür türlü bir gönül bağı kuruyorsun. Uzun yıllar birlikte olmak, iz bırakmak açısından da güzel olur. Öğretmenin bir görevi de rehberlik etme ve yönlendirmedir. Öğretmen öğrenciyi tanımadan bu görevlerini yerine getiremez. (ÖE-1)

ÖE-11 ise, hiçbir modeli neden tercih etmediğine yönelik gerekçelerini şu şekilde açıklamıştır:

... bu yolların hepsinin de avantajlı ve dezavantajlı yanlarının olduğunu düşünüyorum. Keskin olarak bir yolu seçerim diyemem. Bağlama göre değişkenlik gösteren yollar var mesela özel okul bağlamda baktığımız zaman farklı sınıf düzeylerinde uzmanlaşmış öğretmenlik anlayışına geçildiğini görüyoruz bunun tamamen nitelikle yapıldığını sanmıyorum. Dolayısıyla bir akademik kaygıyla uzmanlaşmanın getirildiği kanaatinde değilim. Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan sisteme baktığımızda da özel okul için bu süreç büyük bir sıkıntı. Eğer öğretmen nitelikli değilse yarı yolda işine son verilmesi durumundan dolayı sıkıntılı olacağını düşünüyorum. Devlet bağlamında baktığımızda ise 4 seneyi bir öğretmenin okutması çok yaygın bir uygulama. Ben 4 sene boyunca bütün derslere aynı öğretmenin girmesini ve hepsinde temel düzeyde bir şeyler bileceğini düşünebilirim ama uzmanlık sağlayacaklarını düşünmediğim için o derslerin de tam olarak hakkını vereceklerini sanmıyorum. Dolayısıyla öğretmenlerden de bu kadar çok şeyde bilgi sahibi olacaklarını beklemek çok uygun değildir. Çocukların gelişimi açısından baktığımızda da ilk 2 sınıf ve son 2 sınıf olarak ayırmak çok doğru gibi gelmiyor bana çünkü bu sınıf düzeylerindeki ayırma kritik dönemlere denk gelmediğinden çok anlamlı olacağını düşünmüyorum. Bir öğrencinin gelişiminin takip edilmesi her anlamda önemlidir. Bu yüzden birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar devamlılık buna katkı sağlıyor. Eğer sınıflar arasında bir kesinti yapılacaksa aradaki alışverişin çok iyi olması gerekiyor. Öğretmenler arası paylaşımın ve devamlılığın çok iyi olması gerekir. Bunun da çok iyi yapılamayacağını düşünüyorum... Aslında burada bu modellerden ziyade belirleyici faktör öğretmenin motivasyonudur. (ÖE-11)

ÖE-4, farklı bir uzmanlaşma modeli önermesinin gerekçesini “... *Ben de uzun yıllar sınıf öğretmenliği yaptım. 1.sınıfta okuma-yazma öğretimi çok ayrı bir alan. Buraya gelen öğrencilerin okul olgunluğu, eksik kalan becerilerinin tamamlanması, davranış kuralları, okuma-yazma süreci, okul ve sınıf rutinlerini oluşturma kendi başına uzmanlık gerektiren bir alan. O yüzden 1.sınıfın ayrı olması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin, ben ABD’ye gittim. Tanıştığım öğretmenler oldu. Orada öğretmene sordum branşını ne diye? ...Ben 12 yıldır 3.sınıfta okuma uzmanı olarak görev yapıyorum diye cevap verdi. Tekrar sorunuza dönüyorum...3.sınıf sonunda öğrencilerin mısır patlağı gibi patladığını ve açıldığını görüyoruz. Eğilimleri, başarı yönü, herhangi bir sorun olup olmadığının fark edildiği sınıf düzeyine doğru geliyoruz. 4.sınıf ortaokula hazırlık sınıfı olduğu ve geride kalan üç yıla göre derslerin ciddi anlamda alan bilgisi gerektirdiği için bu sınıf düzeyinde ayrı bir branşlaşma olabileceğini düşünüyorum”* şeklinde ifade etmektedir. Buna ek olarak, ÖE-4, ilkökul kademesinde öğrencilerin farklı öğretmenlerle karşılaşması, ortaokula alışma sürecinde öğrencilere kolaylık sağlayabileceğini belirtmektedir.

Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini tercih eden ÖE-3 ise, öğretmen yetiştirme sürecindeki yetersizliklere vurgu yaparak, normal koşullarda öğretmenlerin her birinin nitelikli yetiştirilmesi gerektiğini ancak öğretmen yetiştirme sistemindeki eksikliklerden ve öğretmenin kişisel gelişimine önem vermemesinden dolayı öğretmenlerin hepsinin nitelikli olmadığını ifade etmiştir. ÖE-3’ün bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini tercih etme konusunda düşünceleri şu şekildedir:

...bizdeki, sınıf öğretmenlerin aynı öğrencilerle 1.sınıftan 4.sınıfın sonuna birlikte olduğu bir sistem. Öğrenciler 1. Sınıfta kötü bir öğretmene denk gelip dört yıl boyunca o öğretmen ile olabilir. Bu çocuğu da yapılan bir haksızlık oluyor. Tabi ki bunun tam tersi de olabilir. Öğrenci çok iyi bir öğretmenle de karşılaşabilir. Normalde bütün öğretmenlerin nitelikli olmasını bekleriz fakat öyle bir durum söz konusu değil. Yani her sınıf düzeyinde öğretmen değişirse hiç yoktan öğrenci dört tane öğretmenden farklı şeyler öğrenebilir. Böylelikle öğrencinin ilkökul yaşantısı çeşitlendirebilir. (ÖE-3)

Bunların yanında, ÖE-3, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanması durumunda, etkinlikleri amacına uygun hazırlama, ders planı hazırlarken zaman kazanma, o ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme, öğretim materyallerini zenginleştirme, program okuryazarlığı sağlama, o yaş grubu öğrencileri davranışlarını tanıma gibi öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimine katkıda bulunacağını belirtmektedir.

Branş sınıfları uzmanlaşma modelinin ilkökul kademesinde denenebileceğini düşünen ÖE-9, bu modeli düşünmesindeki önemli etkenin, “*öğretmenlerin kendilerinin*

*ilgi duydukları ya da öğretimini gerçekleştirmede daha iyi oldukları derslere ağırlık vermeleri” olarak açıklamaktadır:*

...örneğin, Amerika'nın öğretmen yetiştirme sistemi de buna yönelik. Onlar lisansta branşlaşıyorlar. Öğretmen hangi derse ilgisi var o derste branşlaşıyor. Öğretmenler her alanda yetkin olmayabilir. Örneğin; öğretmenler ben kendimi okuma-yazmada yetkin görmediğim için matematikte iyi olduğum için öğrencilerim de matematikte iyiler diyebiliyor. Ben Türkçede iyi olmadığı için öğrencilerim de başarısız oluyor diyor. Bunu duyduğumda da gerçekten branşlaşma olmalı diye düşünmeden edemiyorum. (ÖE-9)

ÖE-2, döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih etmesinin en önemli gerekçesini öğretmenin mesleki doyuma ulaşması olarak belirtmiştir. Öğretim elemanı, deneyimlerinden ve gözlemlerinden yola çıkarak şu ifadeleri kullanmıştır.

...öğretmen ile öğrenci arasında çok kuvvetli bir bağ kurulduğu zaman öğretmen de öğrenciden ayrılmak istemiyor. Öğretmen, ben çocukları tam istediğim kıvama getiriyorum, sınıf kurallarını ve düzeni sağlıyorum, yıl bitiyor diyor. Öğretmen bu şekilde mesleki anlamda tatmin olmuyor. Başladığı bir işin sonunu göremeden yarım bırakmış gibi oluyor. (ÖE-2)

İlkokul kademesinde öğrencilerin bütüncül bir şekilde takip edilmesinin önemine dikkat çeken öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

...özellikle temel akademik derslerin hepsine sınıf öğretmenleri girmelidir. Çünkü, öğrencilerin bu derslerde bütüncül takibinin yapılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, beynin işleyiş doğasında da bütüncül yaklaşım olduğu için, öğrenciler de somut dönemde olduğundan bu şekilde daha iyi öğrenebileceklerini düşünüyorum. (ÖE-5)

...ders düzeyinde uzmanlaşmayı kesinlikle tercih etmiyorum. Çünkü sınıf öğretmenliğinde amaç biraz da öğrencinin gelişimini bütünsel olarak gözlemleyebilmektir. Ben özel bir okulda öğretmenlik yaparken de sınıf öğretmenlerinin bir sınıf düzeyinde uzmanlaşması söz konusuydu. Bu yüzden öğrencinin tam olarak bütünsel gelişimini gözlemlemek mümkün olmuyordu. Öğrenciyi tanımak iki ay zaman alıyordu sonra geri kalan altı aylık sürede de öğrenciye bir şeyler katmak üzereyken öğrenci başka bir öğretmene gidiyor. (ÖE-10)

Benzer şekilde, ÖE-1'e göre, öğretmenin en önemli görevlerinden birisi öğrenciyi izleme ve biçimlendirmedir. ÖE-1, öğrencinin bütüncül bir şekilde izlenmesi ile öğrencilerin akademik performanslarındaki eksikliklerin giderilebileceği yönünde görüşlerini şu şekilde sunmuştur:

...eğer öğretmen ile öğrenciler en az iki yıl birlikte olursa, öğretmen ilk yıl vermediği kazanımları diğer yıl verebilir. Bu öğretmen için bir fırsat. Öğrenci açısından da örneğin, 1.sınıfta öğrencinin okuma-yazma konusunda eksikleri kaldı. Öğrenci tam anlamıyla okumayı öğrenemedi. Öğretmen öğrenciyi tanıdığı için 2.sınıfta öğrencinin bu eksikliğini gidermek için çalışma ve etkinlikler yapacaktır. Ancak, 2.sınıfta öğretmen değişirse, öğretmenin öğrenci hakkında ön bilgisinin olmadığı için öğrencide akademik anlamda eksikler görmezden gelinebilir. Bu da öğrencide akademik bir boşluk oluşmasına sebep olabilir. (ÖE-1)

Okul ortamında öğretmenlerin bütünü görmesinin gerektiğinin altını çizen ÖE-10 ise bu düşüncesini şu metaforla açıklamaktadır:

...tıptan örnek vermek istiyorum. Biz eskiden dahiliye doktoruna gittiğimizde sorunun kaynağını araştırmak için o kadar kapsamlı müdahale ediliyordu ki ama günümüzde sadece kardiyooloji sadece endokrinoloji ya da sadece üroloji diyoruz. Oysa benim kalbimdeki bir ağrı böbreğime vurmuş olabilir. Dolayısıyla bütünü anlamadan tek başına parçaya baktığınız zaman yanlış

teşhisler yanlış çözümler uygulama olasılığınız da var. Önce bütüne bakmak gerekli diye düşünüyorum. Öğretmenin tek başına bir branşı olduğunda şöyle olacak ben diğer branşlardan sorumlu değilim kendimi de geliştirmem gerekmiyor diye düşünecek. Ben matematikten sorumlu değilim ya da sanattan anlamam diye düşünecektir. (ÖE-10)

Selimhocaoğlu (2004), öğrencilerin kişilik gelişimlerinde ve akademik ortamlarında öğretmenleriyle yaşadıkları ilişkinin niteliğini önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. İlkokul kademesinde de sınıf öğretmenleri ile öğrenciler arasında kurulacak ilişkinin niteliği öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz anlamda kalıcı etkilere sebep olabilir. Selimhocaoğlu'nun (2004) görüşüne paralel olarak, döngü sınıfları modelini tercih eden öğretim elemanlarının üzerinde durduğu diğer bir konu da öğretmen-öğrenci arasında kurulacak duygusal bağdır. ÖE-12, “...Öğrencilerin ailelerinden sonra okul ortamında ilk kez sınıf öğretmeniyle karşılaştığı için onları anne-baba yerine koymaları bakımından duygusal boyutun önemini belirterek öğrencilerin duygusal anlamda kendilerini rahat hissetmelerinin, bilişsel boyutun gelişmesinin temel şartı” olduğunu vurgulamaktadır. ÖE-2 ise, “Herkes gibi ben de ilkokul öğretmenimi hatırlıyorum. İlkokul öğretmenini unutmak mümkün değil. Onun kişisel bütününde zerafet, saygı, sevgi, dürüst olma, doğru olma vb. birçok insani davranışları gördüm ve bütün bunları ondan öğrendiğimi hissediyorum ve biliyorum.” şeklinde görüş bildirerek, küçük yaşlarda öğretmen-öğrenci arasında duygusal bağın olmasını, gelecek yaşamda bireyin kişisel özelliklerini etkileyen önemli bir faktör olarak görmektedir.

ÖE-7, öğretmenlerin her yıl öğrencileriyle birlikte sınıf değiştirmesinin, öğretmenlerin zihinsel hazırlık sürecini zorlayacağını ve onları zihinsel olarak dinç tutacağını belirtmektedir. Ancak sınıf öğretmenin her yıl aynı dersi ya da dersleri öğretmesi bir süre sonra öğretmeni monotonlaştırabilir ve öğretmenlikten sıkılmasına sebep olabilir. Her yıl farklı kitaplar, farklı dersler, farklı etkinlikler öğretmenlere dinamizm katacaktır (ÖE-7).

ÖE-7, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin, öğrencilerin endişe ve kaygı düzeylerini azaltacağını belirtmiştir. Diğer iki modelde öğrencilerin her yılın başında farklı öğretmenlerle karşılaşması, öğrencileri kaygılandıran ve endişelendiren bir durumdur. Öğrencilerin okula gelirken nasıl öğretmen ile karşılaşacağını bilmemeleri aynı zamanda motivasyonlarının düşmesine de sebep olabilir (ÖE-7).

ÖE-5, ilkokulda hem öğretmenler ve hem de öğrenciler açısından *aidiyet* kavramının önemine vurgu yapmaktadır. Bu anlamda, ilkokulda eğer branş sınıfları ya da bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli uygulanırsa, öğretmenlerin sınıfa karşı *aidiyet*



duygusu oluşmayacaktır. Çünkü bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinde öğretmenler her yıl farklı öğrencilerle karşılaşacak, branş sınıfları uzmanlaşma modelinde ise birçok öğrenciden sorumlu olacaktır. Öğretmenler, öğrencilerin başarılarında sorumluluk üstlenmeleri için uzun süreli bir ilişkiye ve sınıfı sahiplenmeye ihtiyaç duymaktadır (ÖE-5).

Öğrencileri sahiplenmenin temelinde onlarla çok fazla zaman geçirme ve onları birçok derste bütüncül olarak takip etme olduğunu ifade eden ÖE-10, kendi yaptığı çalışmasına atıfta bulunarak, ortaokula geçen öğrencilerde daha çok davranış bozukluğu meydana gelmesinin temel sebebini, her derse farklı öğretmenlerin girmesi ve o öğretmenlerin, öğrencileri sahiplenmemesi olarak belirtmektedir.

ÖE-6, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması ile öğretmenlerin birbirlerini *suçlamalarının* engellenebileceğini böylelikle *okul ikliminin* de olumsuz bir şekilde etkilenmesinin önüne geçebileceğini ifade etmektedir. Öğretim elemanı, ayrıca, branş ya da bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulaması durumunda öğretmenler arasında ilişkinin bozulacağını bunun da öğrencilere yansıtılabileceği yönündeki düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir: “*..her yıl öğretmen değiştirildiğinde; öğrenciler 4.sınıfta ama akademik olarak 2.sınıf seviyesinde gibi öğretmen söylemleriyle karşılaşabiliyor. Sınıfı alan öğretmen memnun olmuyor. Sınıfı alan öğretmen önceki öğretmenini eleştirebiliyor bu da kıyaslamaya sebep oluyor. Bir önceki öğretmenin uyguladığı sınıf yöntemini, öğretim yöntemlerini beğenmiyor. Ben şunu uygulayacağım ama çocuk hazır değil, çocuk grup çalışması yapmayı bilmiyor, sorumluluk almıyor, akademik olarak yetersiz gibi ifadeler kullanılarak bir önceki yılın öğretmeni suçlanabiliyor.*” Buna ek olarak, ÖE-8, öğretmenler arasında kıyaslama yapılmasının velilerin, öğretmeni “iyi öğretmen” ya da “kötü öğretmen” olarak nitelendirilmesine sebep olabileceğini ve bunun da öğretmenin motivasyonunu olumsuz olarak etkileyebileceğini belirtmektedir.

ÖE-10, uzmanlaşma modellerinin uygulanmasını daha çok öğrenci açısından değerlendirerek, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması ile öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerinin, mizacının, ihtiyaçlarının, isteklerinin ve beklentilerinin tespit edilmesinin sağlanacağını bildirmiştir. Johnston (2000), döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinde, öğretmenlerin, öğrencileri boylamsal olarak gözleme ve analiz etme fırsatı olması bakımından öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılanmasının kolay olacağını ifade etmektedir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde en önemli faktörlerden birisinin veliler olduğu dile getiren ÖE-8, velilerin öğrenme-öğretme sürecine katılabilmesi için öğretmen-veli arasında kurulacak kuvvetli bir iletişime ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir:

...kendi çocuğumu düşünüyorum acaba benim çocuğum branş sınıfları ya da bağımsız sınıflar modelini uygulandığı okulda öğrenim görseydi ne kazanırdı? Ne kaybederdi? Özellikle veli ve ailelerin öğretmene alışma süreleri kolay olmuyor. Uzun bir süreç gerektiriyor. Bu anlamda ilkokulda bir tane sınıf öğretmeni ile dört yıl devam edilmesi çok mantıklı geliyor bana... (ÖE-8)

Hedge ve Cassidy (2004), döngü sınıfları uzmanlaşma modeline ilişkin yürüttükleri çalışmasında, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli arasında kuvvetli ilişki kurulması bakımından velilerin döngü sınıfları uzmanlaşma modeline karşı olumlu düşüncelere sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere kazandırması gereken beceri ve özelliklere ilişkin öğretim elemanlarından elde edilen bulgular ile öğretim elemanlarının tercih ettikleri uzmanlaşma modellerine ilişkin bulgular, birbiriyle örtüşmektedir. Alanyazında, öğrencilere ilkokul kademesinde akademik becerilerden çok duyuşsal beceriler kazandırmanın önemine vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin duyuşsal alanda gerekli kazanımları ve özellikleri edinebilmeleri ancak onların önünde en önemli rol model olan sınıf öğretmenlerinin rehberliğinde gerçekleşebilir. Öğrencilerin, çeşitli şekillerde öğretilmelerinden etkilenmeleri, onlara güven duyma ve onlar ile uzun süreli ilişki kurmaları ile gerçekleşebilir. Bu anlamda, öğretim elemanlarının yarısından fazlasının döngü sınıfları modelini tercih etmesi ve yine yarısından fazlasının öğrencilere öncelikle duyuşsal özellik ve beceri kazandırmanın önemini belirtmesi birbiriyle ilişkili görülebilir.

**Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen Boyutuna Etkilerine İlişkin Öğretim Elemanlarından Elde Edilen Bulgular.** Öğretim elemanlarından ve alanyazından elde edilen verilere göre, uzmanlaşma modellerinin öğretmen boyutuna etkileri, “mesleki bilgi ve beceriler”, “kişisel nitelikler”, “okula karşı tutum” olarak üç alanda sınıflandırılmıştır. Kategoriler ve kod listesi Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 26

*Öğretim Elemanlarına Göre Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen Boyutuna Etkileri*

Kategoriler	Kodlar
Mesleki bilgi ve beceriler	<i>Branş ve Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelleri</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim programlarına hakim olma</li> <li>• Bireysel farklılıkları tespit etme</li> <li>• Ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme</li> <li>• Ders planı hazırlama</li> <li>• Konulara uygun etkinlik hazırlama</li> <li>• Öğretimi planlamada zaman kazandırma</li> <li>• Derin konu alan bilgisine sahip olma</li> <li>• Etkinliklere göre öğretim yöntem ve teknikleri çeşitlendirme</li> <li>• Öğrenci davranış ve tepkilerini önceden tahmin etme ve yönetme</li> </ul>
	<i>Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenciyi tanıma ve sosyal-duygusal gelişimini izleme</li> <li>• Sınıf yönetiminde rutinleri devam ettirme</li> <li>• Disiplinler arası etkinlikler planlama</li> <li>• Sarmal programları etkili bir şekilde uygulama</li> </ul>
Kişisel nitelikler	<i>Branş ve Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelleri</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öz yeterlik</li> <li>• Özgüven</li> <li>• İşbirliği yapma</li> <li>• Psikolojik rahatlama</li> <li>• Motivasyon</li> </ul>
	<i>Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinamizm</li> <li>• Monotonlaşmayı ve rutinleşmeyi engelleme</li> <li>• Sorumluluk bilinci</li> <li>• Entelektüel bilgi birikimi</li> </ul>
Okula karşı tutum	<i>Branş ve Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelleri</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen tercihinin başvurma</li> <li>• Öğrenciden ayrılmanın zorluğu</li> <li>• Öğretmeni sınırlandırma</li> </ul>
	<i>Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıfı sahiplenme ve özümseme</li> </ul>

Döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden öğretim elemanlarının (f:8/12) çoğunluğu (f:5/8), bağımsız sınıflar ya da branş sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulanmasının, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimini daha çok destekleyeceğini ifade etmiştir. Program okuryazarı ve uygulayıcısı olma, öğretimi planlamada zaman kazanma, konulara uygun etkinlikleri zenginleştirme ve konu alan bilgisinde derinleşme gibi öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişmesinde bağımsız sınıflar ya da branş sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulanmasının olumlu olacağı birçok öğretim elemanı tarafından dile getirilmiştir (ÖE-1; ÖE-3; ÖE-4; ÖE-5; ÖE-7; ÖE-8; ÖE-9; ÖE-11).

Örneğin, Öğretmen-öğrenci arasında duygusal bağ kurulması açısından döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih ettiği halde öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri açısından diğer iki modelin uygulanmasının daha yararlı olabileceğini ifade eden ÖE-8, sürekli olarak aynı ders ya da sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirmenin *öğretim programlarına hakim olma* konusunda önemli oranda katkısı olacağını belirtmiştir. ÖE-5 de bağımsız sınıflar veya branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması ile öğretmenlerin *program okuryazarı ve uygulayıcısı* olacağını düşünmektedir. ÖE-5, bu yöndeki düşüncesini şu şekilde açıklamıştır:

...branş ya da bağımsız sınıflar modelinin en önemli katkısı bence öğretim programları ile ilgili. Öğretmenlerimiz programları okumuyorlar. Öğretmenin kazanımları iyi bilmesi gerekiyor. Örneğin, 4.sınıfta metinler arası okuma diye bir kazanım var. Ben bu ne demek diye soran öğretmenler duydum. Demek ki programları yeterince benimseyemiyor öğretmenler. Öğretmenin programa hakim olması gerekiyor ve bu sistemde öğretmenin en büyük avantajının bu olacağını düşünüyorum. (ÖE-5)

ÖE-6 ise, öğretmenlerin program okuryazarlığını ÖE-5 ve ÖE-8'den farklı bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Ülkemizdeki *programların sarmal bir yapıda* olduğunu ve öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyindeki dersler ile bir üst ve bir alt sınıf düzeyindeki derslerin öğretim programları arasında bağlantı kurması gerektiğini belirtmiştir. Bu anlamda, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması gerektiğini düşünen ÖE-6'nın görüşleri şu şekildedir:

İlkokul programları genelde sarmal program şeklinde oluyor. Örneğin, hayat bilgisi dersinin üstüne koyarak ilerlemesi söz konusudur. Bağımsız sınıflar modeli uygulanırsa, öğretmen tek bir sınıf düzeyinden sorumlu olacak diğer sınıf düzeylerinde neler olup bittiğini bilmeyecek. Yine örnek vereceğim, 4.sınıfta bir öğretmen milli mücadeleyi anlatırken 3. Sınıfta öğrencinin bu konuda neler öğrenip 4.sınıfa geldiğini bilmeyecek. Sınıf öğretmenlerinin 1.sınıftan 4.sınıfın sonuna kadar bütün derslerin öğretim programlarını bilmesi ve aralarındaki ilişkiyi de keşfetmeleri gerekir. O yüzden de öğretim programları açısından döngü sınıfları modelinin uygulanmasının sorun teşkil edeceğini düşünmüyorum. (ÖE-6)

ÖE-11, branş sınıfları ya da bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli uygulanırsa, öğretmenin programları derinlemesine incelemesinin beklenen bir durum olacağını ifade etmektedir. Ancak, bunun gerçekten bu modellerden kaynaklı mı yoksa öğretmen için yenilik getirmesinden kaynaklı mı olduğunun analiz edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, ÖE-11, ilkokul programlarının ya da derslerinin içeriğinde çok fazla değişim meydana gelmediğini, programlar kapsamında “ne” öğretileceğinden çok “nasıl” öğretileceği konusu üzerinde çalışıldığını yani sınıf öğretmenlerinin konuları öğretmek için alan bilgisini derinleştirmesine gerek olmadığını ifade etmiştir. Uluslararası alanda ilgili araştırmalar ve öğretmenlik mesleği yeterlikleri incelendiğinde de, öğretmenin alan bilgisinden çok, alan bilgisinin nasıl öğretileceğini bilmesinin, öğrenci başarısında

fark yarattığı ve yeterliklerin bu nedenle pedagojik alan bilgisine odaklandığı görülmektedir (TED, 2009).

ÖE-1, bağımsız sınıflar ve branş sınıfları uzmanlaşma modellerinin, öğretmenin konu alan bilgisine katkı sağlayacağını şu şekilde ifade etmiştir:

...örneğin öğretmen her yıl aynı konuyu anlatınca kendini geliştirecek, somutlaştıracak, kendi öğretimine ilişkin metaforlar geliştirip, kendine en uygun anlatım yöntemlerini zenginleştirme fırsatı bulabilecektir. (ÖE-1)

ÖE-2 ise, ilkokulda öğretmenlerin çok fazla konu alan bilgisine sahip olması gerekmediğini ve öğretmenlerin derslerin öğretimini kolaylıkla gerçekleştirebileceğini şu sözlerle belirtmiştir:

...konu alan bilgisi ilkokul düzeyini sorduğunuz için çok kapsamlı değil. Yani aşırı uzmanlık gerektiren bir alan değil. Hayat Bilgisi aslında gerçekten hayatı öğreten bir bilgidir. Sınıf öğretmenin sadece Hayat bilgisi olarak kısırlaştırılması dünya görüşünün daraltılması söz konusu olabilir. Ama ben bir öğretmeni farklı branşlarda belli sayıda dersler olarak, mezun olana kadar öğretmenlik meslek eğitimi boyunca üç kez hayat bilgisi ya da Sosyal bilgiler dersini almasının yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü ilkokul düzeyinde yeterlidir. Bir çocuğa kazandırılacak bilgi konu alanı bilgisinin bütün öğretmenlerin sahip olacağına inanıyorum. Öğretmenlerin böyle bir becerisi de var. (ÖE-2)

ÖE-7, branş ya da bağımsız sınıflar uzmanlaşma modellerinin uygulanması ile öğretmenin *öğretimi planlama konusunda zaman kazanabileceğini* şu düşüncelerle ifade etmiştir:

...sürekli aynı sınıfta ya da aynı derste öğretilimi gerçekleştirdiğimi düşünüyem. Doğal olarak hep aynı konular için ders planı hazırlayacağım. Ben ilk yıl hazırladığım planın eksik yönlerini tespit edip ertesi yıl yine uygulayabilirim. Ama her yıl sınıf düzeyi değişirsem, hep farklı konularda ya da derslerde yeni planlar hazırlayacağım. Enerjimin çoğunu buna harcayacağım. Bu anlamda, ilk bahsettiği uygulamalar öğretmene he zaman hem de enerjisini doğru kullanma açısından fayda sağlar. (ÖE-7)

Branş ya da bağımsız sınıflar modelinin uygulanması ile öğrencilerin *bireysel farklılıklarının* daha çabuk tespit edilebileceği, öğretim elemanları tarafından dile getirilen başka bir konudur (ÖE-9; ÖE-4). Örneğin, ÖE-4, bu konudaki düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

...bizim mesleğimizi psikologlara çok benzetiyorum. Onlarda deneyim kazanmak farklı vakaları görmekle oluyor. Bizde de vaka görmekle oluyor. Öğretmen aynı sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirdikçe çeşitli vakaları görme olasılığı da artıyor aslında. Bu nedenle tecrübesi de artmış oluyor. Örneğin, ilk defa birinci sınıf okutan bir öğretmen ilk defa okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile karşılaşınca paniğe kapılıp, ne yapabileceği hakkında endişeli oluyor. Ama aynı sınıf düzeyinde üst üste öğretmenlik yapan birinci sınıf öğretmeni okuma güçlüğü olan bir öğrenciyle karşılaşınca ne yapacağını biliyor, o anki stresi yönetebiliyor. Bireysel farklılıkları da iyi yönetebiliyor. (ÖE-4)

Bazı öğretim elemanları ise, öğrencilerin bireysel farklılıkların gözlemlenmesinde döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasının daha olumlu olacağını

savunmaktadır. Örneğin; ÖE-8'e göre, bireysel farklılıkların tespit edilmesi için öğrenciyi tanımak gereklidir. Bu nedenle, öğretmenin, öğrenci ile uzun bir zaman geçirmesi ve onu bütüncül olarak tanıması gerektiğini belirtmiştir. Grant ve diğerleri (1996), en az iki yıl öğrencileri gözlemleme, bireysel farklılıkları tanıma ve buna yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulama için döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu iki yıllık sürecin akademik olarak geride kalan öğrenciler için de bir fırsat sağlayacağını belirtmiştir.

ÖE-2 ise sınıf öğretmenlerinin en önemli görevlerinden birisinin öğrenciyi tanıma ve gelişimlerini izleme olduğunu vurgulamıştır. Öğretim elemanı, ayrıca, öğrenciyi, ailesini, sosyal çevresini tanımadan ona rehberlik yapmanın olanaksız olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasının öğretmenin mesleki gelişimi açısından daha faydalı olacağını şu görüşüyle bildirmiştir:

... diyelim ki siz 2.sınıfta uzmanlaştınız. İyi olmayan bir öğrenciyi aldınız ciddi anlamda geliştirdiniz. Öğrencinin 3.sınıfa gidince ne olacağı nasıl bir öğretmenle karşılaşacağı belli değil. Çocuğu bir bütün olarak algılamak ve gelişim sürecini takip etmek gerekir. Öğrenci her öğretmen değişiminde bir kopukluk yaşarsa o anlamda çeşitli sorunlarla karşılaşabilir. (ÖE-2)

ÖE-2'nin görüşüne paralel olarak ÖE-11, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli uygulandığı takdirde öğretmenler arasındaki bilgi alışverişinin çok iyi olması gerektiğini ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki bilgilerin yani öğrencinin özgeçmişinin üst sınıflara doğru bir şekilde aktarılmasının önemi belirtmektedir. Öğretim elemanı ayrıca, öğretmenler arası paylaşımın ve bu paylaşımların devamlılığının önemine vurgu yapmıştır.

ÖE-10 da bir alanda ya da konuda uzmanlaşmanın kısır döngüye sebep olacağını ve öğrencinin bütüncül bir şekilde gelişiminin izlenmesinin *disiplinler arası çalışmalar* yaparak gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanı, öğrencilerin farklı disiplin alanlarında izlenmesi gerektiğini şu şekilde açıklamıştır:

...yani aşırı uzmanlaşma aslında hem o bilgiye sahip uzmanı hem de karşıdakileri bir kısır döngüye sokuyor. Bu nedenle de bütün öğretmenlik alanlarında ben geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmek için farklı disiplinlerden bilgimiz olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen de farklı disiplinler arasında mutlaka bağlantı kurmalıdır. Bir çocuğun gelişimi kesintili değildir süreklilik arz eder. Yani ben öğrencinin Türkçedeki gelişimine bakarak sosyal bilgilerdeki gelişimini görebilirim. Sosyal bilgilerdeki gelişimine bakarak matematikteki gelişimini görebilirim. Bu nedenle bir öğretmenin birden dördüncü sınıfa kadar öğrencilerini takibini onları sahiplenerek ve gelişimlerini aşamalar halinde sonuçtan ziyade sürece odaklanarak gerçekleştirmelidir. Daha sağlıklı değerlendirme yapabileceğini eksikliklerini görebileceğini bunları tamamlayarak değerlendirebileceğini düşündüğüm için de ben her zaman döngü sınıfları modelinin uygun olacağını düşünüyorum. (ÖE-10)

ÖE-12, ilkokul kademesinde öğretmenlerin zorlandığı konulardan birisinin *sınıf yönetimi* olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda, öğretmenin sınıf yönetimi sağlamasında, öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimin ve öğretmenin rutinlerini öğrencinin benimsemesinin önemini belirtmiştir:

...temel eğitimde bağımsız ya da branş sınıfları modellerinin uygulaması sallanır gibi geliyor bana. Öğretmenlerimiz aynı dili konuşsa sorun değil ama öğrenci bir öğretmende çok sıkı, diğer öğretmende çok gevşek olabilir. Her öğretmenin eğitime bakış açısı çok farklı. Bir öğretmen çok kuralcı olurken diğer öğretmen öğrenciler için daha fazla özgür ortam oluşturabilir. Bir öğretmen akademik başarıya önem verirken, diğeri sosyal becerilerin gelişimine önem verebilir. Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları ve rutinleri de farklılık gösterir. Bir öğretmen her sabah derse öğrencilere spor yaparak başlatırken baş biri test çözdürerek başlatabilir. Bu anlamda sürekli farklı öğretmenleri görmesinin ilkokul öğrencileri için gelgitlere sebep olacağını düşünüyorum bu yüzden çok uygun bulmuyorum. (ÖE-12)

Öğretim elemanlarının yarısı uzmanlaşmaya ilişkin farklı modellerin uygulanmasının öğretmenin kişisel niteliklerini de etkileyeceği düşüncesinde iken diğer yarısı bu modellerin uygulanması ile kişisel niteliğin gelişmesi arasında bir ilişki olduğunu düşünmemektedir. Örneğin; ÖE-6, “*sınıf öğretmenlerinin tüm derslerde kendini geliştirmesinin entelektüel bir öğretmen yapısının ortaya çıkması*” anlamına geldiği belirtmektedir. Ayrıca, ÖE-6, Köy Enstitüleri’nde öğretmenlerin yetiştirilme biçimine vurgu yaparak, o zamanlar öğretmenlerin birçok alanda bilgi sahibi olarak yetiştirildiğini öğretmenin entelektüel bilgi birikimi için günümüzde de o sistemi güncelleyerek öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, ÖE-10 da insanın varoluşundan kaynaklı olarak “*bir öğretmenin sadece tek bir branşın ya da sınıf kademesinin öğretmeni olamayacağını, bunun insanın var oluşuna aykırı bir durum olduğunu, iyi bir eğitimcinin farklı disiplinler hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini, entelektüel gelişimi açısından sanattan, spordan, anlaması gerektiğini yani kültürel sermayesi olması gerektiği*” ni düşünmektedir.

Branş sınıfları ya da bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanması ile öğretmenlerin “*öz yeterlik*” kazanabileceğini bazı öğretim elemanları şu şekilde ifade etmiştir:

...belki de öğretmenin yatkın olduğu alan da fırsat verilmeli. Örneğin; öğretmen hayat bilgisi dersini sevmiyorsa o derse ayırdığı zaman da azalıyor. Ya da dersin konularını yüzeysel geçebiliyor. Öz yeterlik kuramına göre bir alanda iyiyse o alanı daha iyi yaparsın söyleminin de bu noktada önemli olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda ders düzeyinde uzmanlaşmanın güzel olacağını düşünüyorum. (ÖE-9)

...öğretmenlerin öğretme tercihi diye andığımız alanyazında bir kavram var. Bu öğretme tercihi öğretmenin öğretim-yöntem tekniklerine yaklaşımı ve disiplinler alana yaklaşımı olarak ayrılıyor. Mesela bazı öğretmenler matematik öğretmekten nefret eder ve bunu özellikle 3. ve 4. sınıfta yapmaktan hiç hoşlanmaz. Bu anlamda öğretmenin tercihi önemli gibi görünüyor. (ÖE-4)

ÖE-3 ise, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinde öğretmenin öz güveninin artacağını, “çünkü öğretmenin her yıl aynı sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirmesi sonucunda belli bir süre sonra sürekli tekrar edilen şeylerde daha iyi olması dolayısıyla da öğretmenin öz güven kazanması beklenir” şeklindeki görüşü ile açıklamıştır. ÖE-1 ise, öğretmenin sürekli tekrar eden şeyleri yapmasının onu *monotonlaştıracağını* ve farklı sınıf düzeylerinde ya da derslerde öğretim gerçekleştirmenin öğretmene dinamizm katacağını belirtmektedir. ÖE-11, branş ya da bağımsız sınıflar uzmanlaşma modellerinin uygulanmasının öğretmenlerin *işbirliği* ve *iletişim* becerilerini kuvvetlendireceğini “çünkü öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği sınıf hakkında kendisinden başka birçok öğretmenin de fikri olacağı ve öğretmenlerin birbirleriyle öğrenciler ile ilgili çalışma ve iş birliği yapmak durumunda kalacağı bir sistem olacaktır.” şekilde ifade etmiştir. ÖE- 7 ise, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinde öğretmenlerin daha çok *sorumluluk üstleneceğini* ve bunun da günlük yaşamda öğretmenin kişiliğine yansıtacağını şu şekilde açıklamaktadır:

...bu da çocukları daha fazla sahiplenme sorunlarına daha fazla eğilme ve onu geliştirmek için ekstra etkinlikler geliştirmeyi sağlıyor. Ama branş öğretmeni diyor ki Türkçe dersindeki eksiklikleri ya da matematik dersindeki eksiklikleri beni ilgilendirmiyor diye düşünüyor. Bu da öğretmenin, öğrenciyi sahiplenmemesine ve sorumluluk almamasına sebep oluyor. (ÖE-7)

Bunların yanında bağımsız ya da branş sınıfları modellerinin uygulanmasının, öğretmenlerin okula karşı tutumunu olumsuz olarak etkileyeceği birçok öğretim elemanı (f:9/12) tarafından vurgulamaktadır. Örneğin; ÖE-9’a göre, bağımsız sınıflar modelinin uygulanmasında, öğretmenlerin hangi sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştireceği okul idaresinin tercihine bırakılması, bu noktada öğretmene bir dayatma olacaktır. Bu da öğretmenin, motivasyonunun düşmesine, mutsuz olmasına ve bu sistemi sorgulamasına sebep olacaktır (ÖE-9). Öğretimi gerçekleştireceği ders ya da sınıf düzeyi konusunda öğretmenin tercihine başvurulması gerektiği öğretim elemanları tarafından ayrıca belirtilmiştir. ÖE-5 ise bağımsız sınıflar modelinin uygulanmasının öğretmeni *sınırlandırabileceğini* kendi yaşantısından verdiği bir örnekle ifade etmiştir:

...dediler ki sen hep 1-2-3. sınıf okutacaksın. Bu durumun beni çok her anlamda sınırlandıracağını düşündüğüm için kurumdan ayrılmak zorunda kaldım. Belki başkası için rahatlatıcı bir durum olabilir. Her yıl aynı şeyleri yapmak öğretmenin işini kolaylaştıracağı için bazı öğretmenler bundan memnuniyet duyabilir. Bence, özellikle de bağımsız sınıflar modelinde öğretmen her yıl aynı sınıf düzeyini okutmaktan belli bir süre sonra sıkılabilir ve rotasyon olmasını isteyebilir. Bu isteğine cevap verilmediği takdirde işinden ayrılmayı düşünebilir. (ÖE-5)

ÖE-11, bu modellerin uygulanmasını özel okul ve devlet okulunu kendi bağlamının içerisinde değerlendirerek, özel okullarda farklı modellerin uygulanmasını



*öğretmen performansı* odaklı yapıldığını ve bu durumunda öğretmenin okula karşı tutumunu nasıl etkilediğini şu şekilde açıklamıştır:

Özel sektörde öğretmeni kesinlikle etkiler. Burada devlet ve özeli ayırmak gerekir. Sürekli 1.sınıf ya da 3.sınıfı veriyorsunuz. Bu demektir ki kendine dikkat et, seneye seninle çalışmayabiliriz çünkü devam eden bir süreç yok. Öğretmen performansını belli bir ortalamanın üzerinde tutmak istiyorsanız bu sistemi uygulamak mantıklı gelebilir. Devlette böyle bir şeyi zaten yapamazsın. Öğretmen okuttuğu sınıf düzeyinden sıkılabilir. Hadi sınıfım değişsin dediği zaman değişmezse tabi ki de bu motivasyonunu da olumsuz etkileyecektir. Her an okuldan ayrılmaya bir duruma karşı karşıya kalabilir öğretmen. Gerçekte okul, öğretmene sana ihtiyacımız yok demiş oluyor. (ÖE-11)

Öğretim elemanları, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulaması durumunda ise *aidiyet* ve *sahiplenme* duygusu oluşacağı için öğretmenin okula karşı tutumunda olumsuz bir durum olmayacağını belirtmektedir.

**3.1.4. Uzmanlaşma Modellerinin Öğrenci Boyutuna Etkilerine İlişkin Öğretim Elemanlarından Elde Edilen Bulgular.** Öğretim elemanlarından ve alanyazından elde edilen verilere göre, uzmanlaşma modellerinin öğrenci boyutuna etkileri, “akademik başarı”, “öğrenci-öğretmen ilişkisi” ve “ortaokula uyum süreci” olmak üzere üç alanda sınıflandırılmıştır. Kategoriler ve kod listesi Tablo 27’de verilmektedir.

Tablo 27

*Öğretim Elemanlarına Göre Uzmanlaşma Modellerinin Öğrenci Boyutuna Etkileri*

Kategoriler	Kodlar
Akademik başarı	<i>Branş ve Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelleri</i>
	• Öğretme becerisinde gelişim
	• Deneyim kazanma
	• Öğrenme fırsatlarını değerlendirme
	• Kuvvetli alan bilgisi
	• Konu analizi yapabilme
	<i>Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli</i>
	• Öğretmeni tanıma
	• İzleme ve değerlendirme
	• Öğrenciyi tanıma
• Akademik eksikleri telafi etme	
• Duygusal bağ kurma	

(Devam ediyor)

Tablo 27 (Devam)

## Öğretim Elemanlarına Göre Uzmanlaşma Modellerinin Öğrenci Boyutuna Etkileri

Kategoriler	Kodlar
Öğretmen-öğrenci ilişkisi	<i>Branş ve Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelleri</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Farklı rol modelleri görme</li> <li>• Kolay uyum sağlama</li> <li>• Fırsat eşitliği sağlama</li> </ul>
Ortaokula uyum süreci	<i>Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nitelikli zaman geçirme</li> <li>• İletişimde süreklilik</li> <li>• Duygusal bağ kurma</li> <li>• Aidiyet</li> <li>• Davranış problemlerini çözme</li> <li>• Öğretmeni otorite olarak kabullenme</li> <li>• Sevgi</li> </ul>
	<i>Branş ve Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelleri</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ön hazırlık</li> <li>• Geçiş kolaylaştırma</li> </ul>
	<i>Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geçiş zorlaştırma</li> </ul>

Öğretim elemanlarının çoğunluğu (f:6/12), öğrencilerin akademik başarısında döngü sınıfları, 3'ü ise branş ve bağımsız sınıflar uzmanlaşma modellerinin uygulanmasının olumlu etkisinin olacağını ifade etmiştir. 3 öğretim elemanı da bu konuda ayrıca bir bilimsel bir çalışma yapılması gerektiğini gerekçe göstererek herhangi bir görüş belirtmemiştir. Örneğin, ÖE-1, öğrencilerin akademik başarısında döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasının, “öğrenci açısından öğretmeni tanıma”nın faydası olacağı konusundaki düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

...öğrenci de öğretmeni tanır. Öğretmenin nelere kızacağını, nelerden hoşlanacağını, nelere önem verdiğini bilir. Ama her yıl öğretmen değişse, öğrencinin öğretmenin kurallarını tanıma zaten yarım dönemi bulur. Böyle olunca ona göre davranış sergiler. Nerede neye çalışacağını bilir. Ama farklı öğretmenlerin olması öğrencide kafa karışıklığına sebep olabilir. O yaştaki öğrencilerin çok fazla değişkeni kontrol etmesi zor olabilir. Öğrencinin başarısı da düşebilir. (ÖE-1)

ÖE-6, akademik başarıyı yordayan çok fazla *değişken* olduğunu düşünmesine rağmen, oto kontrollerini sağlayamayan küçük yaş öğrencilerin ilkökul boyunca bir öğretmen tarafından *izlenmesi ve değerlendirilmesinin* öğrenciyi başarıya ulaştıracığı görüşündedir.

Öğretmenin “*Öğretme becerisi*”nin gelişeceği düşüncesiyle bağımsız sınıflar, branş sınıfları ya da kendi önerdiği uzmanlaşma modelinin uygulanmasının, öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkileyeceğini belirten ÖE-4'ün görüşleri şu şekildedir:

Bağımsız sınıflar, branş sınıfları ya da benim önerdiğim modelin uygulaması öğrencilerin akademik başarılarını kesinlikle etkileyecektir. Örneğin; uzmanlaşma uygulamasının olduğu okulda çalışan bir arkadaşım ad-adıl-ön ad konusunu kendime özgü geliştirdiğim bir ritim ve öykü ile anlatıyorum dedi. Ortaokula geçtikten sonra öğrencilere bu konuda ne hatırlıyorsunuz diye soruyorum ve müzikleri ve öyküleri hatırladıklarını söylüyorlar dedi. Öğretmenin bir konuyu kendine özgü anlatım yöntemleri ve öğretim becerisini geliştirmesi o sınıf düzeyinde sürekli olarak aynı konuyu anlatması ile oluştuğunu düşünüyorum. Bu uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum. (ÖE-4)

ÖE-9, bağımsız sınıflar ya da branş sınıfları uzmanlaşma modelinde özellikle de branş sınıfları uzmanlaşma modelinde öğretmenin aslında *alan bilgisinde ve öğretim programında uzmanlaşacağını* “*Bir uzmanlık söz konusu olacaksa hem özel alanda hem öğretim programına karşı uzmanlık olacak. Öğrenciyi kendi içerisinde değerlendirme söz konusu olacak ve öğretmen kendi bilgisini ne kadar geliştirse öğrenciye de o kadar faydalı olacak. O yüzden akademik olarak iyileşme olacağını varsayabilirim.*” şeklindeki görüşü ile belirtmiştir. Bu görüşün tam aksine, ÖE-6, ilkökul kademesinde akademik başarı ile alan bilgisinin çok fazla ilişkisi olmadığını şu sözlerle dile getirmiştir:

...Matematik öğretmeni matematiği daha iyi öğretir diyemeyiz. Çünkü matematik öğretmeni matematik konusunda çok bilgili olabilir fakat bunu öğrenciye aktarmada sorun yaşayabilir. Bu anlamda pedagojik olarak eksiklik olduğunu düşünüyorum. O yüzden seviyeyi yakalamak öğrenci yararı açısından önemli. Ama Müzik, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar gibi derslerde de sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre eksik kalıyor. Bunun daha da geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. (ÖE-6)

Ayrıca, ÖE-9, alan bilgisi iyi olan öğretmenlerin sınıf içerisinde “*öğrenme fırsatlarını*” çok iyi bir şekilde değerlendirdiğini, ÖE-11 de buna benzer bir görüş ile, belli bir derste ya da sınıfta uzun süre “*deneyim kazanmanın*”; öğrencilerin yanlış öğrenmelerini, alternatif kavramsallaştırmalarını, takıldıkları yerleri, en çok hata yaptıkları noktaları daha rahat tespit etmelerini kolaylaştıracağını ve dolaylı olarak da çocukların akademik başarısının artabileceğini belirtmiştir. Eğer öğretmen her yıl aynı sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirirse, geçmiş öğretimlerinden deneyimlediklerini bir sonraki yıla yansıtacaktır. Öğretmen dolayısıyla daha doyurucu ve nitelikli bir öğretim gerçekleştirecektir (ÖE-11).

ÖE-10, ilkökulda akademik başarıyı etkileyen en önemli değişkenin, öğretmen ile öğrenci arasındaki *duygusal bağ* olduğunu vurgulamıştır. ÖE-10, bu anlamda, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması gerektiğinin akademik başarının artmasını destekleyeceğini savunmaktadır. Temel ve Aksoy (2001) da öğrenci-öğretmen arasındaki sosyal ve duygusal bağın öğretim amaçlarına ulaşmada en önemli faktörler olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Culyer’e göre (1984) bağımsız sınıflar

uzmanlaşma modelinde, öğrencilerin tek bir öğretmen ile iletişim kurmasının; duygusal bağ kurulması, öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması ve akademik performansın artması açısından daha faydalı olacağını belirtmektedir.

ÖE-12, akademik başarının gerçekleşmesinde, öğrencinin gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını tanımanın önemini vurgulayarak döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasının önemini şu şekilde belirtmiştir:

...eğer her sene öğretmen değişirse öğretmen, öğrencinin eksik ve zayıf yönlerini tam olarak bilemeyeceğinden öğrenci açısından başarıyı olumsuz etkiler. Ayrıca, öğrencilerin akademik eksikliklerini gidermek için de bu bir fırsat. Her öğrenci seviyesine uygun olarak kazanımları edinmiyor. Örneğin, 1.sınıfta yazma konusunda eksiği olan öğrencinin eksiği 2.sınıfta aynı öğretmen tarafından giderilebilir. Ama öğretmen değişse belki öğrencinin böyle bir akademik boşluğunun olduğunu öğretmen uzun bir süre fark edemez. Bir de Öğrenci her yıl öğretmene ayak uydurmaya çalışacak, kendisine yeniden yol çizecek bu da onun açısından da olumsuz olacaktır diye düşünüyorum. (ÖE-12)

ÖE-12'nin öğrencilerin *akademik eksiklerini giderme* açısında döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasını doğru bulması, alanyazındaki bazı çalışmalar ile örtüşmektedir. Örneğin, Brandt (1998), döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması ile öğretmenlerin öğrencileri tanımaları sayesinde öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissetmelerini sağlayacağını, Skinner (1998) ise, öğretmenlerin, öğrencilerin önceki öğrenme ve deneyimlerini sonraki yıl/yıllarda geliştirebilme fırsatı yakalayabileceğini belirtmektedir. Döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullarda öğretmenler, öğrencilere yaz ödevi vererek o yıl ile bir sonraki yıl arasında akademik bir köprü oluşturabilir ve öğrencilerin öğrendikleri konuları unutmamalarını sağlayabilir (Burke, 1996; Hanson, 1995).

Öğrenci-öğretmen ilişkisi açısından, öğretim elemanlarının 9'u döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin, 2'si branş ve bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin, 1'i de kendi önerdiği modelin etkili olacağı görüşündedir. Örneğin; ÖE-11, öğrencilerin, yetişkinlere göre kişilere ve olaylara daha çabuk uyum sağladığını bu anlamda, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinde öğrencilerin, öğretmene alışmalarının uzun bir süreç olmayacağını belirtmiştir. ÖE-11, ayrıca, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanmasının öğrenciler için *fırsat eşitliği* sağlayacağını, ülkemizdeki nitelikli öğretmen sorununa dayanarak şu şekilde ifade etmiştir:

...bir taraftan da belli sınıf düzeylerinde uzmanlaşmanın olmasının belli nitelikte olmayan öğretmenlerle 4 yıl geçirmek zorunda olan öğrenciler için fırsat eşitliği sağlayacağını düşünüyorum. Nitelik kaybı gündemimizde olduğu için bunu söylüyorum. Bu anlamda, bağımsız ya da branş sınıfları modellerinin uygulanmasını doğru buluyorum. 1.sınıfta nitelikli olmayan bir öğretmene denk gelen öğrencinin ilkokul yaşamı nerdeyse çöpe atılmış gibi olur. Ama diğer türlü öğrencinin farklı nitelikte öğretmenlerle karşılaşma olasılığı var. (ÖE-11)

ÖE-4 ise, bağımsız sınıflarlar uzmanlaşma modelini, öğrenci-öğretmen ilişkisi açısından olumlu ve olumsuz olarak iki farklı bakış açısı ile değerlendirmiştir:

...bu soruya iki uçlu bir cevap vereceğim. Öğrencilerin farklı öğretmenler görmesi, farklı tepkilerle karşılaşması, öğretmenlerini model aldığını düşündüğümüzde gayet olumlu görüyorum. Öğrenci, farklı insanların farklı yönlerini modelleyecek. Şöyle bir durum söz konusu; bir öğretmen ilgi duyduğu ya da anlatmaktan zevk aldığı derse daha çok ağırlık veriyor. Öğrenci bu öğretmeni de görecektir diğer yıl başka bir öğretmeni de görecektir. Olumsuz yanı ise şu; örneğin, bir öğrenci 1. sınıfta kontrolü eline alan, otoriter bir öğretmen ile karşılaştığında o öğretmeni benimseyip onun kurallarına göre hareket edebilir. 2. sınıfa geçtiğinde daha rahat, kontrolü öğrencilere bırakan bir öğretmenle karşılaştığında bu durum da öğrencide davranış bozukluğuna meydana gelebilir. (ÖE-4)

ÖE-1 ve ÖE-10, öğrenci ile öğretmen arasında *nitelikli zaman geçirilmesinin* ve *paylaşımın* artmasının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri ile okulu sevmesinde etkisi olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

...ilkokul öğrencilerinin büyüyünce akıllarında kalan tek isim sınıf öğretmenlerinin adı olur. Bunun temel sebebi nitelikli zaman geçirme. Öğretmen ile öğrenci ne kadar süre beraber zaman geçirirse etkileşimde ki nitelikte artıyor. Uzmanlaşma olduğu zaman öğrenci öğretmeni 40 dakika ya da 30 dakika görüyor. Bu durumda bağlılıkta olmaz. 1.sınıftan 4.sınıfa birlikte gidildiğinde paylaşımın çok fazla olacağından iletişim de kuvvetlenir. Örneğin öğrenciyi 1.sınıfta yakalayamadım o öğrenciyi yakalaman için önünde 3 yıl gibi uzun bir süre var. Branş öğretmeni olunca tek derdin 40 dakikada konuyu yetiştirmek olur. Öğrenciyi tanımayla uğraşmazsın. Öğrenciyi bireysel olarak takip etmezsin. Öbür türlü bir gönül bağı kuruyorsun. Uzun yıllar birlikte olmak iz bırakmak açısından da güzel olur. Öğrenci ile öğretmen arasındaki paylaşım öğrenciye okulu sevdirebilir. Paylaşımın olması için de öğrenci ve öğretmenin birlikte yetersi bir süre zaman geçirmesi gerekir. (ÖE-1)

...İngiltere’de yapılan boylamsal bir çalışmada farklı yaş gruplarına insanın hayatına iz bırakan kişiler sorulmuş ve anne babadan sonra üçüncü sırada öğretmen gelmiş. Türkiye’de de öğretmenin kalıcı etkisi sürekli bir şekilde vurgulanıyor. Çocuk kendini sürekli zaman geçirdiği öğretmenine ait hissediyor, sahiplenildiğini ve desteklendiğini görüyor bu durum da öğrencinin sosyal, psikolojik ve akademik gelişimini olumlu etkiliyor. (ÖE-10)

ÖE-5, ilkökulda sıkça karşılaşılan davranış problemleri, okula uyum süreci ve aile ile iletişimi gibi süreçlerin ilkökul boyunca tek bir öğretmen ile yürütülmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Davranış ve uyum problemi olan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir şekilde katılımının sağlanması ve bu davranış problemlerinin önlenme aşamasında öğrenci-öğretmen arasında ile kurulan iletişimin önemli olduğu çeşitli araştırmalar tarafından da ortaya konmaktadır. Sınıf içinde iletişim; öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşmektedir. "iletişim" süreci ile "öğrenme" süreci arasında son derece yakın bir ilişkinin varlığıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmen-öğrenci arasında etkili bir iletişimin gerekliliğini vurgulamıştır (Erden, 2003).

ÖE-7, okulöncesi eğitimin zorunlu olmadığı düşünüldüğünde, anne-babasından sonra bireyin karşısına ilk çıkan kişinin sınıf öğretmeni olduğunu bu sebeple öğrencinin sınıf öğretmenini sevmesi ve otorite olarak kabul etmesinin önemli olduğu görüşündedir. Bu doğrultuda, her yıl öğretmen değiştiği ya da her derse farklı öğretmenlerin girdiği durumlarda öğrencilerin, öğretmenleri benimsemesinin ve otorite olarak kabul etmesinin

zor olabileceğini ifade etmiştir. Finlandiya eğitim sistemini örnek olarak gösteren ÖE-7, Finlandiya’da uzun yıllar sadece bir öğretmenin bütün derslerin öğretiminden sorumlu olduğunu ve uluslararası sınavlarda göstermiş olduğu başarıyı vurgulamıştır.

Öğretim elemanlarının tamamı branş ya da bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanmasının ortaokula geçiş sürecinde öğrencilere kolaylık sağlayacağı görüşündedir. Alanyazında da branş sınıfları uzmanlaşma modelinin en büyük avantajlarından birisinin öğrencileri ortaöğretime hazırlaması olarak belirtilmektedir (Chan ve Jarman, 2004). Bazı öğretim elemanlarının, ortaokula uyum sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir (ÖE-3; ÖE-5; ÖE-6; ÖE-7):

...öğrencilerin erken yaşta farklı öğretmenleri görmesi bu uyum sürecini destekler. (ÖE-3)

...şimdiki sistemde, öğrenciler 1. sınıftan 4. sınıfa kadar bir öğretmenle devam edip ortaokula geçtiğinde branşlaşma olduğundan o geçiş öğrenciler açısından zor oluyor. Ben bu geçişlerin ülkemizde çok keskin olduğunu, daha yumuşak olması gerektiğini düşünüyorum. Belki bu geçişleri yumuşatmak için 4. Sınıfta bazı derslere farklı öğretmenler girebilir. Mesela Müzik dersine farklı bir öğretmen girebilir ya da Fen dersinde başka bir öğretmen girip öğrencileri fen laboratuvarına götürebilir. (ÖE-5)

...ortaokula uyum sürecini diğer bağımsız sınıflar ya da branş sınıfları modelleri rahatlatabilir. Günümüzdeki çocuklar eski kuşaklardaki çocuklara göre ayrılıklarda çok fazla üzüntü yaşamıyor. O yüzden ilkokuldan ortaokula geçme sürecini belki de biz çok abartıyoruz. (ÖE-6)

...eğer 4.sınıfta branşlaşmaya gidilirse, öğrenci adaptasyon sürecini daha kolay atlatabilir. 5. Sınıfta bana göre erken geliyor ama sistemimizi düşünerek böyle olması gerektiğini düşünüyorum. Evet öğrencileri branşlaşmaya hazırlayalım ama ne zaman hazırlayacağımız çok önemli. Çocukların gelişim dönemlerine uygun gitmeliyiz. Piaget’in kuramını da yok saymayalım. Adaptasyon için 4.sınıfın son dönemi olabilir. Müzik, Resim gibi derslerden branşlaşmaya alıştırırsak çocuğu ortaokula motive etmiş olabiliriz. (ÖE-7)

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Bu başlık altında, araştırmanın ikinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin devlet okulunda ve özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla devlet okulu öğretmenleri için DOÖGF ve özel okul öğretmenleri için ÖÖÖGF’de yer alan sorular irdelenmektedir.

**Sınıf Öğretmenliği Mesleğinin Tanımına İlişkin Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Devlet okulu öğretmenlerinden elde edilen veriler ışığında, devlet okulu öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği mesleğine ilişkin tanımları, “duyuşsal-sosyal alan ile ilgili tanımlar” ve “bilişsel alan ile ilgili tanımlar” olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmıştır. Kategoriler ve kod listesi Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28

*Sınıf Öğretmenliği Mesleğine İlişkin Tanımlar*

Kategoriler	Kodlar
Duyuşsal-sosyal alan ile ilgili tanımlar	<p>Öğrencilerin kendisini tanımalarına ortam oluşturma            Anne ve baba olma            Hayata dokunma            İz bırakma            İnsan hayatı için şans ya da şanssızlık            Görgü kurallarını kazandırma            Hoşgörülü olma            Sabırlı olma            Çocuklara inanma ve güvenme            Çocukları sevme            Bir şey yaratma            Sosyalleştirme            Vicdanlı olmayı gerektirme            Hayatın temellerini atma            Hayata hazırlama            İyi insan olmayı öğretme</p>
Bilişsel alan ile ilgili tanımlar	<p>İhtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutumları kazandırma            Gelişimi destekleme            Akademik bilgi ve beceri kazandırma            Yol gösterici çalışmalar planlama            Yetenekleri ortaya çıkarma</p>

Devlet okulu öğretmenlerinin çoğunluğu, sınıf öğretmenliği mesleğini tanımlarken “duyuşsal-sosyal” alan ile ilgili boyuta ilişkin tanımlarda bulunmuştur. Örneğin, bazı öğretmenler sınıf öğretmenliği mesleğini, “öğrenciye görgü ve ahlak kurallarını kazandıran” (DOÖ-7), “öğrencilerin sosyalleşecekleri ortamı oluşturan” (DOÖ-10), “çocukları hayata hazırlayan” (DOÖ-12) kişi olarak tanımlanmıştır. DOÖ-8’in ise aile dışında öğrencilerin yaşamında olumlu ve olumsuz *iz bırakan* birincil kişi olarak tanımladığı sınıf öğretmenliği mesleğine ilişkin görüşü şu şekildedir:

İlkokulda çocuklarla öğretmenleri arasında geçirilen eğitim yaşantıları, onların gelecekteki öğrencilik yaşantısında ve mesleğinde de başarılı olmasını sağlıyor. Öğretmenler bu yüzden öğrencilerin geleceğini de şekillendirmiş oluyor. (DOÖ-8)

DOÖ-3, çocukların yaşamını şekillendiren en önemli faktörün öğretmen olduğunu ve öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki ufak bir etkisinin bile onların yaşamını değiştirebileceğini dile getirmiştir.

DOÖ-4 ise, sınıf öğretmenliği mesleğini, öğrencilerin küçük yaşta yeteneklerini ortaya çıkararak, bu yetenekleri doğrultusunda öğretimi gerçekleştiren kişi olarak tanımlamaktadır. Sınıf öğretmenliği mesleğini *çocukları sevmekle* ilişkilendiren DOÖ-5'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Sınıf öğretmenliği aslında çocuk seven biri için oldukça güzel bir meslek ama çocuk sevmeyen birisinin de yapabileceği bir meslek değil. Ben bu meslekte olduğum için çok mutluyum. Çocuklarla uğraşmak bana enerji veriyor. Benim yaşındaki öğretmenlik yapmayanlara göre kendimi daha pozitif ve enerjik görüyorum. (DOÖ-5)

Sınıf öğretmenlerinin görevlerinden birinin *öğretim* yapmak olduğunu belirten DOÖ-7, sınıf öğretmenliğini, öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini geliştiren meslek dalı olarak görmektedir. Bazı öğretmenler, bir şeyi baştan yaratma (DOÖ-9), güvenilir ve sabırlı kişi olma (DOÖ-8) ve anne-baba olma (DOÖ-2) gibi bazı özellikleri sınıf öğretmenliği mesleği ile bağdaştırmıştır. DOÖ- 12, sınıf öğretmenlerinin, öğrencileri "*hayata hazırlaması*" gerektiği yönündeki görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Ben sınıf öğretmenliğini sadece öğrenciye bilgi yüklemek olarak görmüyorum. İlkokulda davranışlar, ahlaki durumlar ve temel derslerin temelini oluşturulduğu yer olarak görüyorum. Akademik boyutuna bakıyorum tabii ki de ama daha çok onların ilkokuldan sonraki dönemlerinde karşılaşabilecekleri duruma nasıl davranacakları konusunda onları hazırlamaya çalışıyorum. Buna daha çok önem veriyorum. Kısaca öğrencilerimi hayata hazırlıyorum. Ayrıca öğrencilerime verebildiğim kadar genel kültür, spor, sanat becerilerini de vermeye çalışıyorum. Onları araştırma yapmada, onlarda merak uyandırmada temel oluşturmaya çalışıyorum. (DOÖ-12)

Senemoğlu (2013), sınıf öğretmenliğini, bireyin gelişiminde büyük öneme sahip, gelecek kuşakların bilişsel gelişimini besleyen, bireyin kendisine ve topluma karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve gelecek toplumun yaşamını büyük oranda etkileyen meslek dalı olarak ifade etmektedir. Ayrıca, Senemoğlu (2008), çok yönlü gelişmesi gereken sınıf öğretmenlerinin iletişim kurma becerisine vurgu yapmaktadır.



**Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellik ve Beceriler ile İlgili Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Devlet okulu öğretmenlerine göre, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere kazandırması gereken özellik ve beceriler bu başlık altında verilmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin öğrencilere kazandırmaları gereken özellik ve beceriler “akademik, bilişsel beceri ve özellikler” ve “sosyal, duyuşsal beceri ve özellikler” olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalara ait kod listesi Tablo 29’da sunulmaktadır.

Tablo 29

*Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellikler ve Beceriler*

Kategoriler	Kodlar
Akademik-bilişsel beceri ve özellikler	<p>Kendi öğrenme stiline farkında olma            Dijital okuryazarlık            Bilgileri günlük yaşamda kullanma            Dört işlem            Okuduğunu-anlama            Üst düzey düşünme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorgulama</li> <li>• Analiz etme</li> <li>• Eleştirel düşünme</li> <li>• Yaratıcılık</li> </ul> <p>Bilgiye ulaşma yolları</p>
Sosyal-duyuşsal beceri ve özellikler	<p>İletişim kurma            Özgüven            Ahlaki değerler            Arkadaşlık ilişkisi kurma            Sorumluluk sahibi olma            Haklarının bilincinde olma            Toplum kurallarına uyma            Öz bakım            Dünya vatandaşı olma            Çevreyle etkileşim</p>

DOÖ-2, ilkökulda akademik becerilerden önce öğrencilere adalet, dürüstlük, saygı, sabır, hoşgörü vb. değerleri kazandırmak gerektiğini ifade etmiştir. Bir öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

...müfredatta belirtilen becerileri akademik boyutunu kazandırmalıdır. Aynı zamanda insan olmanın gerektirdiği vasıfla; kendine saygılı olmalı, büyüğüne küçüğüne sevgi dolu olmayı öğretmelidir. Yeri geldiğinde kendini ve haklarını savunabilmelidir. Yeri geldiğinde başkasının da hakkı olduğunu bilmelidir ve aynı zamanda donanımlı bir insan olmalıdır. Sadece akademik başarının yeterli olmayacağını öğretilmesi gerekir. (DOÖ-6).

İlkökulda sınıf öğretmenlerinin, öğrencilere teorik bilgiler yerine uygulamalı olarak eğitimin verilmesi gerektiğini düşünen DOÖ-7 ise, öğrencilere ilk olarak, davranışsal özellikler kazandırmanın gerekliliğini şu şekilde açıklamıştır:

En başta akademik anlamda öğretim diyoruz ancak ben ilk önce eğitimle başlıyorum. Oturup kalkmasından, yemek yemesinden, birbirine saygılı davranmasından, oyunu kurallarıyla oynamasından birçok şey eğitim boyutuna giriyor. Bunun yanında da akademik olarak da öğretim yapmaya çalışıyorum. Ama öncelikle davranış boyutu önemlidir. Eğitime daha çok önem veriyorum. Çünkü çocuğun kapasitesi neredeyse yaptığını en iyi şekilde yapar. Berber de olsa, doktor da olsa, hakim de olsa en önce insan olması lazım. (DOÖ-7)

Benzer şekilde, DOÖ-10, öğrencileri sadece ülkemizde değil dünya vatandaşı olarak yetiştirmemiz gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

...çocuklara aşılama çalıştığımız bir eğitim-öğretim var. Eğitim öğretimden önce gelir. Yazarken de olduğu gibi bunu gerçekten uygulamaya çalışıyoruz. İlk işimiz davranış kazandırma bunu genelden özele ve yakın çevresinden tamamen evrensel olarak dünya vatandaşlığına kadar gidebilecek bir düzeyden peşine de akademik eğitim verme olarak düşünebiliriz. (DOÖ-10)

Öğrencilere kazandırılacak becerilerin akademik boyutuna vurgu yapan DOÖ-8 ve DOÖ-9, ortaokulda zorluk çekmemeleri ve öğrenim yaşantılarının sonraki bölümlerinde başarılı olabilmeleri için ilkokulda okuduğunu anlama ve dört işlem yapma gibi temel kavramların oturtulması gerektiğini ifade etmektedir. DOÖ-12 ve DOÖ-13 ise, eleştirel düşünme, sorgulama, analiz etme, yaratıcı olma, bilgiye ulaşma yolları gibi üst düzey düşünme becerilerinin ilkokulda kazandırılması gereken en önemli beceriler olduğu görüşündedir. DOÖ-12, öğretmenin öncelikle, öğrencilerin ezberci olmasının önüne geçmesi gerektiğini vurgulamıştır.

DOÖ-11, mesleğe ilk başladığı yıllarda öğrencilerin akademik başarılarına çok önem verdiğini ancak zaman içerisinde bu düşüncesindeki değişimi “*Mesleğe ilk başladığım yıllarda öğrencilerin akademik olarak donanımlı olmaları çok önemliydi benim için ama zaman ilerledikçe öğrencilerin bilgiye ben vermeden de ulaşabileceklerini fark ettim. Bunun için öğrencilerin akademik bilgilerinin yanında sosyal ilişkilerinin (çevre, aile, hayvan) daha önemli olduğunu anladım.*” şeklindeki görüşü ile açıklamıştır. Öğretmenin bilgiye ulaşmada kaynak değil, sadece araç olduğu yönündeki bulgu günümüzde yapılan birçok araştırmada da vurgulanmaktadır.

DOÖ-9, öğretmenlerin, öğrencileri öncelikle hayata hazırlaması gerektiğini bunun için de günlük hayatta kullanabilecekleri parayı kullanma, öz bakım, acil durumlarda alması gereken önlemler, toplumsal kurallara uyma gibi becerileri kazandırması gerektiği görüşündedir.

**Öğretiminde Etkili Oldukları Sınıf ve Ders Düzeyine İlişkin Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Bu başlık altında, sınıf öğretmenlerinin öğretim sırasında daha etkili oldukları sınıf ve ders düzeylerinin neler olduğu ve bu sınıf ve derslerde etkili olmalarının nedenleri irdelenmektedir.

Devlet okulu öğretmenlerinin çoğunluğu (f:8/13) matematik dersinde, 3'ü fen bilimleri dersinde, 2'si de Türkçe dersinde kendilerini daha etkili görmektedir. Öğretmenlerin hiçbiri, sosyal bilgiler, hayat bilgisi, müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi derslerinde kendilerini daha etkili olarak görmemektedir. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre, öğretmenlerin kendilerini bu derslerde daha etkili görmelerinin temel sebeplerinin öğretmen ve öğrenci kaynaklı olduğu görülmektedir. Daha çok öğretmenden kaynaklı olan sebeplerin başında “öğretmenlerin o derse ilgi duymaları ve öğretimden zevk alması” gelmektedir. Öğrenciden kaynaklı olan sebepler ise genellikle “öğrencilerin derse ilgi duyması ve merakı” olarak belirtilmiştir. Derse olan ilgi ve sevgisinden dolayı kendilerini daha etkili gördüklerini belirten bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Matematiği sevdiğim için anlatmayı da çok seviyorum. (DOÖ-2)

Matematikte de keyifli ders işliyorum. Benim ilgim de o yönde belki o yüzden de olabilir. (DOÖ-11)

...matematik dersi. matematik dersi belki de öğretmenin ilgi ve yeteneğine göre çocuklara daha faydalı oluyor. Yani ben de matematik dersine öğrencilik yıllarımda ilgiliydim ve istekliydim. Şuan öğretirken de daha kolay öğretiyorum ve zevk alıyorum. Çocuklarda da bunu görüyorum o derste daha başarılı oluyorlar. Benim sözel yeteneğim daha geri planda olduğu için anlatırken de geri planda kalıyorum. (DOÖ-4)

Ben genelde sayısal dersleri seviyorum. Ben hayatım boyunca sosyal bilgiler dersini çok sevmemişimdir. (DOÖ-7)

Matematik dersinde kendimi daha etkili düşünüyorum. Zaten idealim matematik öğretmeni olmaktı. Duyduğum ilgiden kaynaklı olduğunu düşünüyorum. (DOÖ-8)

...ders olarak Türkçe ve matematik derslerinde kendimi daha rahat hissettiğimi, çocuğa daha başarılı ders anlattığımı ve bu derslere daha hakim olduğumu düşünüyorum. Kendi ilgimden de dolayı. Bir de öğrenciden dönüt almak daha kolay geliyor. Sosyal derslerde bu daha zor oluyor. Mesela yerlere çöp atmak konusu zaten çocuklara normalde de kazandıracığımız bir davranış. Ama bunun farklı derslerde karşımıza sürekli çıkması hem öğrenciyi hem de bizi sıkıyor tekrara düşürdüğünden. (DOÖ-10)

...dil bilgisi konularını anlatmak benim için kolay oluyor öğrenciler de daha rahat anlayabiliyor. Diğer derslere kıyasla Türkçe dersinde öğrencilere okuma-yazma ya da başka etkinlikleri daha kolay yaptırabiliyorum. (DOÖ-11)

Fen bilimleri dersinde kendisini daha etkili gören DOÖ-1, öğrencilerin fen bilimleri dersindeki keşfetme ve merak duygusunun kendisinin de motivasyonunu artırdığını belirtmiştir.

DOÖ-13, matematik dersinde kendisini etkili görmesinin temel sebebini, matematik dersinin doğasından kaynaklı olarak bu derste somut materyaller kullanma ve oyunlaştırmanın daha kolay ve uygulanabilir olması şeklinde belirtmiştir.

Devlet okulu öğretmenlerinin büyük bir bölümü (f:5/13) 1. sınıf düzeyinde, yine büyük bir bölümü (f:5/13) 4.sınıf düzeyinde, 2'si 3.sınıf düzeyinde ve 1'i de 2. sınıf düzeyinde kendisini daha etkili görmektedir. Öğretmenlerin kendilerini bu sınıf düzeylerinde etkili görmelerinin nedenleri ise öğretmen ve öğrenciden kaynaklı nedenler olarak sınıflandırılabilir. Örneğin, DOÖ-11, öğrencilerin yaş düzeyinden ve aradaki iletişimin daha sağlıklı olmasından dolayı 4. sınıfta kendisini daha etkili görmektedir.

DOÖ-9, öğretim gerçekleştirdikten sonra öğrencilerden hızlı bir şekilde dönüt aldığı için 1. sınıf düzeyinde kendisinin daha etkili olduğunu belirtmiştir. DOÖ-1 ise, 4. sınıfta etkili olmasının nedenlerini, öğrencilerin zihinsel süreçleri, yapılan espiye verilen tepkiler, nitelikli iletişim kurulabilme ve içerikleri zor olmasına rağmen derslerin daha keyifli işlenmesi olarak açıklamıştır. Ayrıca, DOÖ-1, “*belki uzun yıllar diğer sınıf düzeylerinde görev yapsaydım o sınıf düzeylerinde de etkili olabilirdim.*” şeklindeki görüşü ile *deneyim kazanmanın* öğretmenin etkili olmasında önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, DOÖ-13, tayin durumundan kaynaklı olarak en çok 2.sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirdiği için kendisini bu sınıf düzeyinde etkili olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Öğrencilerin temel becerilerin öğretilmesi (DOÖ-2), emeğin karşılığının görünür bir şekilde alınması (DOÖ-5) ve öğrencilerin şekillendirilmesinin kolay olması (DOÖ-8), açısından 1.sınıf düzeyinde kendilerinin etkili olduğunu ifade eden öğretmenlerin ileri sürdükleri nedenler arasındadır.

DOÖ-3, geçiş aşaması olmasından ve öğrencilerin okula tam olarak alışmış olmaları nedeniyle kendisini 3. sınıfta etkili görmesinin nedenini şu şekilde belirtmiştir:

...çocuklarda belli kurallar oturmuş oluyor hem de akademik olarak öğrenciler belli bir seviyeye ulaşmış oluyor. Ne çok kolay ne çok zor bir sınıf düzeyi olduğu için de kendimi etkili görüyorum. Öğrenciler, zaten 1 ve 2. sınıfta belli başlı kuralları ve becerileri öğrenmiş oluyor. Öğretmen için bu durum rahatlatıcı oluyor. (DOÖ-3)

DOÖ-4 ve DOÖ-6, akademik öğretimin daha yoğun olması ve öğrencilerin soyut işlemler dönemine geçiş aşaması olmasından dolayı kendilerini 4. sınıf düzeyinde etkili olarak görmektedir. DOÖ-5 de konuların diğer üç sınıfa göre büyük oranda ağırlaşması ve alan bilgisinin önemli olmasından dolayı 4. sınıf düzeyinde daha etkili olduğunu bildirmiştir. DOÖ-7 ise, 4. sınıfta kendisini etkili görmesini şu şekilde ifade etmiştir:

...ben 4.sınıfı okutmayı daha çok seviyorum çünkü bu sınıflarda çocuklarda belli şeyler oturduğu için onları daha çok sosyal etkinliklere katarak çocuğun hangi alana kaydığını daha rahat görebiliyorum. Bu şekilde velileri yönlendirebiliyorum. Geçmiş üç yılın ardından çocukta iyice bir bağlılık meydana geliyor. Çocukla aranızdaki iletişim bu sınıf düzeyinde daha etkili oluyor. (DOÖ-7)

**Öğretiminde Zorlandıkları Sınıf ve Ders Düzeyine İlişkin Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Bu başlık altında, devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sırasında zorlandıkları sınıf ve ders düzeylerinin neler olduğu ve bu sınıf ve ders düzeylerinde zorlanmalarının nedenleri irdelenmektedir.

Devlet okulu öğretmenlerinin çoğunluğu (f:7/13) branş derslerinin (müzik, resim, beden eğitimi vb.) öğretiminde, bir bölümü (f:4/13) ise Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi sözel derslerin öğretiminde zorlandığı anlaşılmaktadır. Matematik ve fen bilimleri derslerinin öğretiminde zorlanan 2 öğretmen de çalışma grubunda yer almaktadır. DOÖ-12, fen bilimleri dersinin öğretiminde zorlanmasının temel sebebinin, okulda laboratuvar ve gerekli malzemelerin olmaması olarak belirtmektedir. Fen bilimleri dersinin işlevselliği açısından ve amaçlarının yerine getirilmesi için bu dersin laboratuvar ortamında yürütülmesi gerekmektedir (DOÖ-12).

DOÖ-2, ders kitaplarının yetersiz olması ve öğretim programında çok tekrarlı kazanımlara yer verilmesi açısından Türkçe dersinin öğretiminde zorlandığını belirtmektedir. DOÖ-3 de dilbilgisi öğretirken çok zorlandığını ve bu konuların öğrencilerin üst seviyesinde kaldığını ifade etmiştir. DOÖ-9 İse Türkçe dersinin öğretiminde zorlanmasının nedenini şu şekilde açıklamıştır:

...Türkçe dersini öğretmek zor geliyor anadilimiz olmasına rağmen. Çünkü çocuğa düzenli okuma-yazma alışkanlıklarının kazandırılması, bunların içselleştirilmesi gerekiyor. Öğrencilere okuma-yazma alışkanlığının kazandırılması zor. Bunun aile, okul idaresi ve öğretmenin de ön ayak oluşturup öğrenciyi işin içine çekmek gerekir. Türkçede birçok boyut var. Okunaklı yazma, okuduğunu anlaması gibi... Tabi bir de ülkemizdeki konuşulan farklı ana dillerin olduğunu düşünürsek iş daha da zorlaşıyor. (DOÖ-9)

Öğretmenlerin çoğunluğu, branş derslerinin öğretiminde zorlanmasının nedenlerini, yeteneğinin olmaması (DOÖ-7), lisans sürecinde bu derslerin öğretiminin nitelikli olarak verilmediği (DOÖ-13), mezun olduğu okullarda bu derslerin öğretimi için herhangi bir ders almadığı (DOÖ-10), gerekli ortamların (müzik sınıfı, spor salonu, resim atölyesi) olmaması (DOÖ-6) olarak belirtmiştir.

DOÖ-1, hayat bilgisi dersinin öğretiminde zorlanmasının, dersin yapısı gereği çok fazla etkinlik yapamaması, çeşitli yöntem-teknikler kullanamaması ve ders kitaplarının içeriğinin zayıf olmasından kaynaklandığını şu şekilde açıklamıştır:

Hayat bilgisi dersinde zorlanıyorum. Konuyu çok hızlı bitirip devam ettiremiyoruz. Öğrenciler ne oldu şimdi ne öğrendik diye sorabiliyorlar. Belki de kitaplardan da kaynaklı olabilir. Kitaplarda etkinlikle çok az. Konuyu bir öteye taşıyamıyoruz. O yüzden çok etkili olduğumu düşünmüyorum. (DOÖ-1)

Öğretmenlerden elde edilen verilere göre, devlet okulu öğretmenlerinin çoğunluğu (f:9/13) 1. sınıf düzeyinde ve bir kısmı da (f:4/13) 4. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirirken zorlanmaktadır. 2 ve 3. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirirken zorlandığını dile getiren hiçbir öğretmen bulunmamaktadır.

DOÖ-13 ve DOÖ-7, 1. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirirken zorlanmalarının sebeplerini, öğrencilerin okuldaki uyum sürecinin zor geçmesi, öğrencilerin sınıf kurallarını tanımaması, davranış problemlerinin meydana gelmesi ve yeni velilerle kurulan iletişim sorunları olarak belirtmektedir. DOÖ-11 ise, 1. sınıf düzeyinde zorlanmasını genç öğretmenlerin doğuda görev yaptığı sürecin zorluklarına vurgu yaparak şu şekilde ifade etmiştir:

...1 sınıfta zorlanıyorum. Genç bir öğretmen olduğum için doğudan yeni geldim. Orada genellikle birleştirilmiş sınıflar var. Ayrıca, doğuda görev yaparken dil problemlerinden dolayı çok zorlandım. Çocuğun ana dili farklı, sizin öğretmeye çalıştığımız dil farklı. O yüzden çok zorlandım. Ama zaten genel anlamda bakacak olursak 1. sınıf öğrencilerinin yaş seviyesinden dolayı iletişim kurmak ve ders anlatmak daha zor. Onların seviyesine inmek de zor olabiliyor tabi ki. (DOÖ-11)

DOÖ-6 ve DOÖ-5 de ilk okuma yazma öğretim sürecinin öğretmen açısından zorlu, yorucu ve yıpratıcı bir süreç olduğunu vurgulamıştır.

DOÖ-3, ilk üç sınıf düzeyinden sonra 4. sınıf programının çok fazla yoğunlaşması ve zorlaşmasından dolayı öğretmenin programı yetiştirmek için yeterli zamanının olmadığını ve bu da öğretilerde stres yarattığını belirtmiştir. DOÖ-2 de 4.sınıfta sınav ve not sürecinin başlamasının öğretmen için fazladan iş yükü oluşturduğunu, öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçme aşaması olmasından dolayı davranış problemlerinin ortaya çıktığını bu anlamda, 4. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirmekte zorlandığını belirtmiştir.

**Uzmanlaşma Modellerinden Tercih Ettikleri Modele ve Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin yazılı olduğu doküman görüşme başlamadan önce devlet okulu öğretmenlerine verilmiş ve bu modellerin neler olduğu öğretmenlere sözlü olarak açıklanmıştır. Görüşme soruları çerçevesinde, öğretmenler, tercih ettikleri uzmanlaşma modellerine yönelik görüşlerini bildirmiştir. Devlet okulu öğretmenlerinin tercih ettikleri sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin frekans dağılımı Tablo 30’da yer almaktadır. Ayrıca, devlet okulu öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerini tercih etme nedenlerine ilişkin bulgular da Tablo 31’de sunulmaktadır.

Tablo 30

<i>Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine Göre Devlet Okulu Öğretmenlerinin Dağılımı</i>	
Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modelleri	Frekans (f)
Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli	3
Branş sınıfları uzmanlaşma modeli	2
Döngü sınıfları uzmanlaşma modeli	6
1. sınıfta ayrı, 2-3. Sınıfta aynı, 4. sınıfta ayrı sınıf öğretmeni tarafından öğretimin gerçekleştirilmesi	2
Toplam	13

Tablo 30’da görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan 13 sınıf öğretmenin 6’sı döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih ederken, 3’ü bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini ve 2’si de branş uzmanlaşma sınıfları modelini tercih etmiştir. Öğretmenlerin 2’si (DOÖ-1 ve DOÖ-6) ise ÖE-4 ile aynı şekilde 1.sınıfta farklı, 2-3. sınıfın aynı ve 4. sınıfta farklı bir öğretmen tarafından öğretim gerçekleştirilmesi şeklinde bir model önermiştir. Katılımcılar, bu görüşleri ile ilkökulda bağımsız ve döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin birlikte uygulanabileceği farklı bir model önerisinde bulunmuştur.

Tablo 31

*Devlet Okulu Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine İlişkin Nedenler*

Uzmanlaşma Modelleri	Nedenler
Branş sınıfları uzmanlaşma modeli	Öğretmenlerin kendi ilgi duydukları dersleri daha iyi öğretmesi Alan bilgini derinleştirme Arşiv oluşturmada kolaylık sağlama
Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli	Öğrencilerin farklı rol modelleri görmesi ile yeteneklerini ve ilgilerini keşfetmesi Öğrencileri etiketlemeye engel olma Uzmanlaşmanın olduğu sınıf düzeyindeki öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıma Arşiv oluşturmada kolaylık sağlama Etkinlikleri her yıl geliştirme Öğretmenin kaygısını azaltma
Döngü sınıfları uzmanlaşma modelleri	Öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulması Öğrencilerin akademik eksikliklerini giderme fırsatı sağlama Öğretmen-veli iletişiminde süreklilik sağlanması Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıma Disiplinler arası çalışmalar yapma
1. sınıfta ayrı, 2-3. sınıfta aynı, 4. sınıfta ayrı sınıf öğretmeni tarafından öğretim gerçekleştirilmesi	4. sınıfta derin alan bilgisine ihtiyaç duyulması 1. sınıfta okuma yazma sürecinin verimli yürütülmesi 1. sınıf öğrencilerine okul kültürü kazandırmada öğretmene uzmanlık sağlanması Ortaokula uyum sürecini kolaylaştırması

Tablo 31'e göre, branş ve bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini tercih eden öğretmenlerin (DOÖ-2, DOÖ-3, DOÖ-8, DOÖ-10, DOÖ-12), bu modelleri tercih etme nedenlerine ilişkin belirttikleri görüşler ile branş ve bağımsız sınıflar uzmanlaşma modellerini tercih eden öğretim elemanlarının görüşleri arasında benzerlikler olmasına rağmen, öğretmenler, öğretim elemanlarından farklı olarak arşiv oluşturma, öğrenciyi etiketlemenin önüne geçme, öğretmen kaygısını azaltma gibi farklı konulara değinmiştir. Döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden devlet okulu öğretmenleri (DOÖ-4, DOÖ-5, DOÖ7, DOÖ9, DOÖ-11, DOÖ-13) ile döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden öğretim elemanlarının görüşleri arasında da benzerlikler bulunmaktadır. ÖE- 4 gibi, DOÖ-1, DOÖ-6 da bağımsız ve döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin birlikte uygulanması gerektiğine ilişkin farklı bir model önerisinde bulunmuştur.



DOÖ-6, alanyazından farklı olarak bağımsız sınıflar ve döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin birlikte uygulanması (1. sınıfın farklı bir öğretmen tarafından 2-3. sınıflarının aynı öğretmen tarafından ve 4. Sınıfların da farklı bir öğretmen tarafından okutulması) gerektiği konusundaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

...1.sınıflar için ayrı bir öğretmen olabilir ama 2-3 birlikte aynı öğretmen tarafından okutulup 4.sınıfta da ayrı bir öğretmen olabilir.1.sınıf gerçekten çok farklı, ekstra bir sabır istiyor. Okul öncesi öğretmeni gibi 1.sınıfın da öğretmeni ayrı olması lazım. Öğrencilerin tam olarak okula uyum sağlayamadığını ve yaş seviyesinden dolayı hala bakıma ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. Yaşlarından ve öğretilen şeylerden dolayı böyle olabilir. Çok sakın sabırlı olmanız gerekiyor. 2 ve 3, sınıfı aynı öğretmen okutabilir. Çünkü bu iki sınıf geçiş sınıfları. Sadece aklıma acaba 1. Sınıftan 2. Sınıfa öğrenciler geçerken sorun yaşarlar mı? Ama yine de bu şekilde olmalı bence. Bence çocuklar her öğretmenden farklı bir şeyler görmelidir. **(DOÖ-6)**

DOÖ-1, *alan bilgisini derinleştirme, arşiv oluşturma, etkili ders planı hazırlama, sınıf düzeyine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma* vb. durumlardan kaynaklı olarak bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanması gerektiğini düşünmektedir. Özellikle 1 ve 4. Sınıfın kendi başına sınıfın uzmanlık alanı olması gerektiğini düşünen DOÖ-1 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

...özellikle 1.sınıf kendi başına bir uzmanlık alanı. Üniversitelerde de 1.sınıf öğretmenliğine yönelik ayrı bir alan oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Çocuklara sınıf düzenini öğretmek, henüz okulu bilmeyen çocuklara farklı becerilerle kazandırmak, okuma yazma öğretmek ciddi anlamda uzmanlık gerektiren bir konu. 4.sınıfta da bir uzmanlık olması gerektiğini düşünüyorum. 4.sınıf konuları birdenbire ağırlaşıyor. Konular derinleşiyor. Hem çocukların hem de öğretmenin bu duruma uyum sağlaması kolay olmuyor. İlk öğretmenlik yaptığım sınıf düzeyi 4.sınıf oldu ve bu beni gerçekten zorladı. **(DOÖ-1)**

Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin devlet okullarında denenebileceğini ifade eden DOÖ-2, öğretmenlerin eksiklerini tespit edip her yıl bu eksiklerini tamamlamak için mesleki anlamda kendilerini geliştirme fırsatı bulabileceğini, öğrencilerin de çeşitli rol modelleri görmelerinin, kendilerindeki farklı ilgi ve yeteneklerini fark etmelerine yardımcı olabileceğini belirtmektedir.

DOÖ-3, “öğrenci etiketlenmesi” ne vurgu yaparak bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin bu kavramın önüne geçebileceğine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Döngü sınıfları modelinde, 4 yıl boyunca aynı öğrencilerle olmak öğretmenin gözünü kör edebiliyor yani öğretmen 1.sınıftan itibaren öğrenciyi etiketliyor ve 4.sınıfın sonuna kadar o öğrenci o etiketle ilkokulu tamamlıyor. Başarısız bir öğrenci öğretmenin gözünde hep başarısızdır. Öğretmen bir süre sonra öğrenciden vazgeçiyor. Yani 4 yıl boyunca o öğrenciyi siz başarısız olarak görüyorsunuz. Bir şey ile sürekli olarak ilgilenmek oradaki farklılıkları görmenizi engeller. O yüzden bağımsız sınıflar modelinin uygulanması bir öğrenciyi farklı öğretmenlerin görmesi belki de o öğrencinin farklı özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayacak. **(DOÖ-3)**

Her modelin olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu belirten DOÖ-10, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanması durumunda hızlı ve yavaş öğrenen çocuklara yönelik bilgi sahibi olma, uzmanlaşmanın olduğu sınıf düzeyindeki öğrencilerin gelişim özelliklerini, tepkilerini, davranışlarını ve söylemleri hakkında bilgi sahibi olma gibi olumlu yönlerinin olacağı yönündeki görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

...sınıf düzeyinde uzmanlaşmanın çok avantajı olduğunu düşünüyorum. İlacın etkileri ve yan etkileri vardır ya hani uzmanlaşmanın da etkileri ve yan etkilerinin olacağını ama etkilerinin yan etkilerden ağır basacağını düşünüyorum. Yani uzmanlaşmanın çok daha verimli olacağını biliyorum. 9 yıllık öğretmenim ama 23 yıl 1.sınıf okutan bir öğretmenle tanıştım. Onun deneyimlerini dinledim ve sınıfını da 6 yıl boyunca hem davranış hem de akademik olarak gözlemlene fırsatım oldu. 23 yıl 1.sınıfı okutan öğretmen emekli olurken de 1.sınıfı okutarak emekli olmak istiyordum dedi. Çünkü 1.sınıfta çocuk nasıl yaklaşırsam öğrenir, geç ve yavaş öğrenen çocukların programını neyi nerde işleyeceğini, çocukların temposunu artırma yöntemlerini bilen aynı yaş düzeyindeki öğrencilerin sorun başlıkları hep aynı oluyor ve ilacı da hep hazır. O nedenle uzmanlaşmanın faydalı olduğunu gözlemledim. (DOÖ-10)

DOÖ-4 ise, her öğretmenin ilgi gösterdiği ya da kendisini diğer derslere oranla daha yeterli gördüğü bir dersin olduğunu, bu doğrultuda branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasının etkili olabileceğini belirtmektedir. DOÖ-4'göre, bu konuda önemli olan nokta, öğretmenin öğretim gerçekleştireceği dersi kendisinin seçmesidir. Ayrıca, DOÖ-4, bunun da ancak öğretmen yetiştirme sürecinde çözülebilecek bir sorun olduğunu dile getirmiştir.

DOÖ-13 ise “öğrenme boşluğunun (learning gap) meydana gelmesini engellemek için döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinden iki evreli olan modeli tercih ettiğini, 1. sınıftaki ilk okuma yazma sürecini bazı yavaş öğrenen öğrencilerin tamamlayamadığını ve o öğrencilerin eksiklerinin aynı öğretmenle giderilebileceğini ifade etmiştir. DOÖ-13'ün bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

...birinci sınıftan ikinci sınıfa geçiş aşaması kritiktir. Öğretmenin aynı olması gerekir çünkü öğrenciler akademik anlamda ilk kez bir şeyler öğreniyorlar. Bu noktada 1.sınıfın süresi yetmeyebiliyor. Öğretmen o zaman 2. sınıfta bu eksikleri giderebiliyor. Zaten 2. sınıfın ilk 2 ayı yine okuma yazma sürecine odaklanılır. Başka bir öğretmenin bu kademede değişmesi öğrencilerin öğrenmedikleri konuların öylece kalmasına sebep olabilir. Bu yüzden her sınıf kademesinde öğretmen değiştirilmesini doğru bulmuyorum. Ancak 2. sınıftan 3. sınıfa geçerken öğretmen değiştirmek iyi olabilir. Öğrencide de farklı bir heyecan oluşabilir. (DOÖ-13)

DOÖ-5, her yıl yeni öğrencileri tanımanın öğretmene zaman kaybettirmesi ve öğrencilerinde yeni öğretmene alışmasının uzun zaman alması açısından bağımsız ve branş sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulanmasının öğrenciler açısından olumsuz etkileri olacağı görüşündedir. Veli-öğretmen iletişiminin uzun bir zamanda kurulduğunu ve bunun öğrencinin gelişiminde en önemli boyut olduğunu dile getiren DOÖ-7, branş

ve bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanması ile bu iletişimin zayıflayacağını vurgulamıştır.

DOÖ-11, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasında, öğretmenlerin yaz dönemini, tanıdığı öğrencilerin gelişimi ve eksiklerini tamamlamak için harcayabileceklerini ifade etmektedir.

DOÖ-12'ye göre, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin en olumsuz yanı, 4. sınıftan sonra tekrar 1. sınıfa dönmenin öğretmenler için endişe kaynağı olmasıdır. Ayrıca, fen bilimleri dersinin laboratuvar uygulamalarındaki yetersizliğini örnek olarak göstererek bazı dersler için branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Devlet okulu öğretmenlerinden elde verilere göre, öğretmenlerin çoğunluğu (f:8/13), hangi model uygulanırsa uygulansın müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi, oyun gibi branş derslerine branş öğretmenlerinin girmesi gerektiğini düşünmektedir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

... ben 1.sınıftan 4.sınıfa kadar sınıf öğretmeninin, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar gibi derslere de branş öğretmenlerinin girmesi yönündeki modeli tercih ediyorum. Çünkü 1'den 4' e kadar sınıf düzeylerini deneyimleyerek kendimi geliştireceğimi düşünüyorum. Belli bir sınıfa ya da derse odaklanmak bence öğretmeni köreltir. Ama diğer branş derslerinde bize lisans yaşamımızda gerekli eğitimin verilmediğini düşünüyorum. Öyle bir uzmanlık olursa öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesinde daha yararlı olacağını düşünüyorum. (DOÖ-11)

Öğrenci odaklı baktığımda birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar sınıf öğretmeninin olmasını ama bunun yanı sıra öğretmenin de yükünü hafifletmek adına müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi ve oyun derslerine de branş öğretmenlerinin destek olmasının daha yararlı olacağını düşünüyorum. (DOÖ-9)

...asında ben resim, müzik, beden eğitimi dersine başka bir öğretmenin girmesini isterim. Belki orda yetenek olarak cevherler varsa bilen bir öğretmen keşfedebilir. Ben o anlamda yetersizim. Zaten sınıf öğretmenleri genellikle o derslerde de yetiştirmediği akademik dersleri işliyor. Beden dersinde öğrencilere top veriyoruz oynuyorlar. Ancak bu iş böyle değil. Ondan sonra bizim ülkemizde neden sporcu, ressam, müzisyen çıkmıyor diye yakınıyoruz. Bu insanlar çok küçük yaşlarda keşfedilir. Bizim eğitim sistemimizin temeli bozuk bence. (DOÖ-7)

**Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen Boyutuna Etkilerine İlişkin Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Devlet okulu öğretmenlerinden elde edilen verilere göre, uzmanlaşma modellerinin öğretmen boyutuna etkileri, “mesleki bilgi ve beceriler”, “kişisel nitelikler”, “okula karşı tutum” olarak üç alanda sınıflandırılmıştır. Kod listesi ve kategoriler Tablo 32’de verilmektedir.

Tablo 32

*Devlet Okulu Öğretmenlerine Göre Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen Boyutuna Etkisi*

Kategoriler	Kodlar
Mesleki bilgi ve beceriler	<p><i>Branş ve Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelleri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim programlarına hakim olma</li> <li>• Arşiv oluşturma</li> <li>• Etkinlikleri geliştirme</li> <li>• Öğretimi planlamada zaman kazanma</li> <li>• Konu-alan bilgisini derinleştirme</li> <li>• Öğrenci davranış ve tepkilerini önceden tahmin etme ve yönetme</li> <li>• Öğretme becerisini geliştirme</li> </ul> <p><i>Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenciyi tanıma</li> <li>• Öğrencilerin akademik eksiklerini tamamlama fırsatı</li> <li>• Yaz tatilini öğrencilerin gelişimi için kullanma</li> <li>• Disiplinler arası etkinlikler planlama</li> <li>• Öğrenciye rehberlik etme</li> </ul>
Kişisel nitelikler	<p><i>Branş ve Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelleri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öz güven sağlama</li> <li>• Endişeyi azaltma</li> <li>• Yıpranma payı</li> <li>• Motivasyon</li> </ul>
Okula karşı tutum	<p><i>Branş ve Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelleri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen tercihinin başvurma</li> </ul>

Devlet okulu öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda, Tablo 32’de her bir uzmanlaşma modelinin “öğretmen” boyutu üzerinde nasıl bir etkisinin olacağı çeşitli kodlarla belirtilmiştir. Belirlenen kodlar görüşme soruları çerçevesinde “mesleki bilgi ve beceriler”, “kişisel nitelikler” ve “okula karşı tutum” olmak üzere üç alanda kategorilere ayrılmıştır. Devlet okulu öğretmenlerinden elde edilen verilere göre, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması durumunda, öğretmenlerin okula karşı tutumunda ve kişisel gelişiminde olumlu ya da olumsuz bir durum oluşturmayacağı görülmektedir. Bunun temel sebebi de mevcut durumda öğretmenlerin döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı sistem içerisinde yer almaları olarak söylenebilir. Devlet okulu öğretmenlerinin uzmanlaşma modellerinin öğretmen boyutuna etkisine ilişkin görüşleri ile diğer paydaşların görüşleri arasında benzerlikler olmasının yanı sıra, farklılıklar da bulunmaktadır. Örneğin; DOÖ-12, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinde, 4. sınıftan 1. sınıfa geçerken öğrencinin yaş seviyesine inmek, yeni veliler ile tanışmak, yeniden okuma yazma öğretmek, kuralları öğretmek gibi durumların

öğretmende endişe kaynağı olduğunu, bunun da öğretmenin psikolojisini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir.

DOÖ-11'e göre, branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması durumunda, öğretmenin sınıflar arasında karşılaştırma yapması olasıdır. Öğretmen, bu durumun öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olumsuz yansımalarının olacağını belirtmiştir. DOÖ-11'in bu konudaki düşünceleri şu şekildedir:

...örneğin, ben 2. Sınıflarda matematik dersine giriyorum. İlkokulda her bir sınıfın kendi içerisinde potansiyeli vardır. Örnek veriyorum, 2-A sınıfı hareketli ya da başarısız bir sınıf iken 2-D sınıfı bir o kadar sakin ve başarılı olabilir. Bu sınıfların hepsine giren öğretmen, hareketli olan sınıfa girmek ister mi? Tabii ki istemez. İşte bu durum öğretmenin motivasyonunu düşürecektir. O sınıfa gireceği saatte öğretmen belki de mutsuz olacak. Öğretmen, coşkusu ve motivasyonu olmayınca hiçbir alanda başarılı olamaz. (DOÖ-11)

DOÖ-6, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin ya da kendi önerdiği modelin uygulanması sonucunda, her yıl 1 ve 4. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştiren öğretmenlerin, 2 ve 3. sınıfta öğretim gerçekleştiren öğretmenlere göre yıpranma payının çok fazla olacağını ve bu öğretmenleri teşvik edici düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

DOÖ-13'e göre, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinde, yaz tatili süreci, öğretmenlerin sonraki yılın planlamasını yapması ve eksiği olan öğrencilerin bu eksiklerini tamamlamak için gerekli öğretim materyallerini hazırlanması için bir fırsattır.

DOÖ-1, branş sınıfları uzmanlaşma modelinde öğretmenlerin konu alan bilgisinin çok derinleşeceğini ancak çok fazla öğrenciden sorumlu olunmasından dolayı da öğrenciler rehberlik yapmakta öğretmenlerin yetersiz kalabileceğini vurgulamıştır. Öğretmen ayrıca öğrencilere rehberlik yapma konusunda, bağımsız ya da döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin daha uygun olacağı yönünde görüş bildirmiştir.

DOÖ-6, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinde, uzmanlaşmanın gerçekleştiği sınıf düzeyindeki öğrencilerin gelişim özelliklerini, hatalarını, tepkilerini, davranışlarını, ilgilerini, zevklerini, sorabileceği soruları, bilgi düzeyleri vb. birçok değişkeni bilmesi ve yönetmesi açısından öğretmenin sadece sınıf düzeyinde değil öğrenci profillerinde de uzmanlaşabileceğini belirtmiştir. DOÖ-1 de benzer şekilde görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

...öğrenci ne zaman sıkılacak, ne zaman derse odaklanacak, hangi konuda zorlanacak, hangi konu üzerinde durması gerektiği gibi durumları öğretmen belli bir yıldan sonra ezbere bilecektir. Ayrıca bağımsız sınıflar modeli ile öğretmenler, öğretim materyallerini ve araç-gereçlerini *arşivleyebilir*. Bu durumlar da öğretmene hem zaman kazandırır hem de öz güven kazandırır. (DOÖ-1)

DOÖ-10, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinde görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi gibi branş derslerine, alan öğretmenlerinin girmesi ile sınıf öğretmenlerinin zaman kazanacağını ve iş yükünün azalacağını dile getirerek bu zamanı da mesleki gelişimleri için kullanabileceklerini dile getirmiştir.

**Uzmanlaşma Modellerinin Öğrenci Boyutuna Etkilerine İlişkin Devlet Okulu Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Devlet okulu öğretmenlerinden elde edilen verilere göre, uzmanlaşma modellerinin öğrenci boyutuna etkileri, “akademik başarı”, “öğrenci-öğretmen ilişkisi” ve “ortaokula uyum süreci” olmak üzere üç alanda sınıflandırılmıştır. Kod listesi ve kategoriler Tablo 33’te verilmektedir.

Tablo 33

<i>Devlet Okulu Öğretmenlerine Göre Uzmanlaşma Modellerinin Öğrenci Boyutuna Etkisi</i>	
Kategoriler	Kodlar
Akademik başarı	<p><i>Branş ve Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelleri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen yeterliği</li> </ul> <p><i>Döngü Sınıfları Modeli</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akademik eksikleri telafi etme</li> </ul>
Öğretmen-öğrenci ilişkisi	<p><i>Branş ve Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelleri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen profillerinin olumsuz etkisi</li> <li>• Okul kültürünü oluşturma</li> <li>• Öğrencilerin yetenek ve ilgilerini fark etmesine olanak tanınması</li> <li>• Öğrenciye yaklaşım</li> <li>• Öğrencilerin öğrenme isteği ve derse katılımının azalması</li> </ul> <p><i>Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modeli</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• İletişimde süreklilik</li> <li>• Duygusal bağ kurma</li> <li>• Özel gereksinimi olan öğrencileri tanıma</li> <li>• Aidiyet duyma</li> <li>• Olumlu sınıf iklimi oluşturma</li> </ul>
Ortaokula uyum süreci	<p><i>Branş ve Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelleri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geçiş kolaylaştırma</li> <li>• Tecrübe kazanma</li> </ul> <p><i>Döngü Sınıflar Uzmanlaşma Modeli</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uyum sağlama problemlerinin meydana gelmesi</li> </ul>

DOÖ-1, kendi önerdiği modelde 1. sınıfta uzmanlaşan öğretmenin, öğrencilerin okula daha hızlı bir şekilde uyum sağlaması konusunda, o yaş grubuna yönelik iletişim becerilerini ve deneyimlerini kullanmasının, öğrencilerin verimli bir uyum süreci geçirmesini ve okul kültürü kazanmasını sağlayacağı düşüncesindedir.

Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini tercih eden DOÖ-3, bu model ile öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelişeceğinin bunun da dolaylı olarak öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkileyeceği yönündeki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...örneğin, ben görevlendirme ile başka bir okula gittim. 3.sınıf aldım. Bir tane öğrenci vardı önceden çok başarısızmış. Ben öğrenciyi ilk başta orta seviyede gördüm. Daha sonra öğrenci ile ilişkimiz o kadar gelişti ki öğrenci neredeyse başarılı öğrenciler arasına girdi. Öğrenci-öğretmen iletişiminin bu noktada çok önemli olduğunu düşünüyorum. Öğretmen değişikliğinin bence öğrenci başarısındaki önemli etkisine verilebilecek en güzel örneklerden birisi de bu belki de. (DOÖ-3)

DOÖ-5, ilkokul kademesinde bağımsız sınıflar ya da branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasına gerek olmadığını, öğrencinin akademik anlamda belirli bir kapasitesinin olduğunu ve önemli olanın öğrenci-öğretmen arasında kurulacak duygusal bağ olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

Akademik başarı, çocuğun kendi zekasını ve sorumluluğunu bilmesi ile gelişiyor. Uygulamadan ziyade kişinin kendisi belirliyor akademik başarısını. Çocuk duygusal olarak etkilenir başarı olarak etkilenmez diye düşünüyorum. Çocukların alabileceği bir kapasite var zaten ve ilkokulda çok yoğun bir bilgi verilmiyor. Verilecek kısmı da sınıf öğretmeni verebilir. İlla bir branş öğretmenine ihtiyaç yok. (DOÖ-5)

DOÖ-6, öğrencilerin yeniliklere çabuk uyum sağladığını, değişimlerin onları heyecanlandırıldığını ifade ederek öğrenci-öğretmen ilişkisinin olumsuz bir şekilde etkilenmeyeceğini belirtmiştir. DOÖ-6'ya göre, öğretmen değişimi hakkında öğrencilerin ve velilerin bilgilendirilmeli ve öğrenciler bu değişime hazır olmalıdır.

DOÖ-8 de benzer şekilde, mevcut durumda öğrencilerin ve velilerin, dört yıl boyunca aynı öğretmenle devam edeceğini bilerek okula geldiğini ve sistem değişikliği olması durumunda bütün paydaşların bu değişime ayak uydurabileceğini vurgulamıştır. DOÖ-7, döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinden iki evreli olan modelin uygulanmasında öğretmenin aynı sınıf düzeylerinde uzun yıllar deneyim sahibi olmasının öğrenciye olan yaklaşımını etkileyeceğini ve öğrencilerin ilgi, yetenek ve beklentilerini anlama becerilerini geliştireceğini ifade etmiştir.

DOÖ-11, kalıcı öğrenmelerin olumlu sınıf ikliminde oluştuğunu, olumlu sınıf ikliminin oluşması için de olumlu öğretmen-öğrenci iletişiminin kurulması gerektiğini belirtmiştir. Bu anlamda, her yıl öğretmen değişmesi durumunda öğretmen-öğrenci arasında iletişim kurulmasının uzun zaman alacağını, bunun da olumlu sınıf iklimi oluşması önünde büyük bir engel oluşturacağını vurgulamıştır. DOÖ-9 ise, aldıkları eğitimin aynı olmasına rağmen farklı öğretmen tiplerinin sınıf yönetimi tutumlarına yansıdığını ve öğrencilerin farklı sınıf yönetimi tiplerinden olumsuz bir şekilde etkilenebileceğini şu sözlerle dile getirmiştir:

...mesela ben 1. sınıfta otoriter bir öğretmenin yani çok keskin kurallarım var. Öğrenciler bu duruma bir süre sonra alışacaktır. 2. sınıfa geçtiğinde kontrollü bir öğretmene denk gelirse öğrencide gevşeme olabilir. 3. Sınıfa geçtiğinde de serbestlik tanıyan bir öğretmene geldiğinde öğrenci tam anlamıyla kendini kaybedecektir. Öğrenciler bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenecektir. (DOÖ-9)

DOÖ-7, özel okullarda olmamasına karşın devlet okullarında çok fazla kaynaştırma ve özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin olduğunun unutulmaması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen, bu öğrencilerin bir yetişkin ile duygusal bağ kurmaya ve takip edilmeye ihtiyaçlarının olduğunu ayrıca vurgulamıştır.

DOÖ-5, branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulamasında, öğretmenlerin sınıf potansiyeline yönelik farklı tutumlar (iyi sınıf, kötü sınıf, hareketli sınıf, sakin sınıf vb.) sergileyebileceğini, bu durumun da öğrencilerin öğretmene karşı olumsuz bakış açısı geliştirmesine dolaylı olarak da öğrenme isteği ve derse katılımlarını olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir.

**Sınıf Öğretmenliği Mesleğinin Tanımına İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Özel okul öğretmenlerinden elde edilen veriler ışığında, özel okul öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği mesleğine ilişkin tanımları, “eğitim boyutu ile ilgili tanımlar” ve “öğretim boyutu ile ilgili tanımlar” olmak üzere sınıflandırılmıştır. Tanımlara ait kod listesi Tablo 34’te yer almaktadır.

Tablo 34

*Sınıf Öğretmenliği Mesleğine İlişkin Tanımlar*

Kategoriler	Kodlar
Sosyal-duyuşsal alan ile ilgili tanımlar	Özverili olma
	Merak duygusuna sahip olma
	Fidan yetiştirme
	Çocuğu hayata hazırlama
	Çocukları sevme
	Sabırlı olma
	Annelik ve babalık duygusuna sahip olma
	Doğuştan gelen bir yetenek
	Vicdan sahibi olma
	Birçok şeye çocuk gözüyle bakabilme
Bilişsel alan ile ilgili tanımlar	Sanatçı olma
	Derin alan bilgisine sahip olma
	Akademik bilgiler kazandırma
	Öğrencilere rehberlik etme
	Profesyonel olma
	Bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerileri kazandırma
	Öğretmenlik becerisine sahip olma



Özel okul öğretmenlerinin çoğunluğu (f:15/21), sınıf öğretmenliği mesleğini tanımlarken “sosyal-duyuşsal” alan ile ilgili tanımlarda bulunmuştur. Örneğin, sınıf öğretmenliği mesleğini fidan yetiştirmeye benzeten ÖÖÖ-3, fidanın çiçek olması için uzun süre ilgilenilmeye ve etkiye ihtiyaç duyduğunu, sınıf öğretmenlerinin de öğrenciler üzerinde uzun süreli kalıcı etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. ÖÖÖ-13 ve ÖÖÖ-18, sınıf öğretmenlerinin ürün ortaya koyması bakımından birer sanatçı olduğu yönündeki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Tıpkı bir sanat ürünü yaratmak gibi öğrenciyi ilmek ilmek işlediğiniz bir süreçtir. (ÖÖÖ-13)

Bir insanı, ürün olarak ortaya koymak olarak tanımlayabilirim. Heykel tıraşın heykel yapması gibi bir şeydir sınıf öğretmenliği. (ÖÖÖ-18)

ÖÖÖ-2, her alanda bilgisi olması açısından sınıf öğretmenlerinin öğrenme isteği ve merak duygusunun fazla olması gerektiğini belirtmiştir. Birçok alana hakim olma (ÖÖÖ-5), akademik yaşamın temelini oluşturma (ÖÖÖ-7), öğrencilere temel beceriler kazandırma (ÖÖÖ-14), sınıf öğretmenliği mesleğinin tanımı için öğretim boyutu açısından ifade edilen farklı görüşlerdir. Örneğin, ÖÖÖ-15, sınıf öğretmenliği mesleğini, yaşamsal faaliyetler ile akademik becerilerin birlikte işin içine katıldığı öğrenciye yoldaşlık etme süreci olarak tanımlamıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenliğinin profesyonellik ve uzmanlık gerektirdiğini ifade eden ÖÖÖ-15, bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

...toplumsal normlara bağlı kalınarak daha çok kadın mesleği olarak görülür. Bu işte anaçlık duygusu ön plana çıktığı öğretmen anne gibidir gibi bir söylem oluyor. Ben buna katılmıyorum aile başkadır öğretmen başkadır. Profesyonel anlamda öğretmenlik bir meslektir. (ÖÖÖ-15)

ÖÖÖ-16, sınıf öğretmenlerinin her şeye çocuk gözüyle bakması gerektiğini ve çocuğun yaş seviyesine inmenin bu meslek açısından en önemli boyut olduğunu vurgulamıştır. Özverili olma (ÖÖÖ-1; ÖÖÖ-10; ÖÖÖ-13; ÖÖÖ-21), vicdan sahibi olma (ÖÖÖ-9; ÖÖÖ-19), sevgi gösterme (ÖÖÖ-7; ÖÖÖ-20) sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler arasında sıralanmıştır.

**Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellik ve Beceriler ile İlgili Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Özel okul öğretmenlerine göre, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere kazandırması gereken özellik ve beceriler bu başlık altında verilmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin öğrencilere kazandırmaları gereken özellik ve beceriler “akademik-bilişsel beceri ve özellikler” ve “sosyal-duyuşsal beceri ve özellikler” olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalara ait kod listesi Tablo 35’te sunulmaktadır.

Tablo 35

*Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırması Gereken Özellikler ve Beceriler*

Kategoriler	Kodlar
Akademik-bilişsel beceri ve özellikler	Çıkarım ve yorum yapma Kendi öğrenmesini takip etme Okuduğunu anlama Anlamlı ve güzel yazma Matematik okuryazarlığı Dil becerileri Bilimsel süreç becerileri Sorgulayan birey olma Bilgiye ulaşmanın yolları Eleştirel düşünme Yaratıcılık Teknolojiyi verimli kullanma
Sosyal-duyuşsal beceri ve özellikler	Çevreye duyarlı olma Çağdaşlık ve Atatürk ilkelerine bağlılık Dürüstlük Problemlere çözüm üretme Toplumsal değer ve kurallar Sorumluluk Doğru arkadaşlık edinme Etkili iletişim kurma Nezaket kuralları Hoşgörü Özgüven İşbirliği yapma Öz bakım Yardımsaver Ahlak ve etik kuralları

Özel okul öğretmenlerinin öğrencilere kazandırılması gereken beceri ve özellikleri, “akademik” ve sosyal” beceriler olarak sınıflandırmıştır. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilere akademik becerilerden önce sosyal beceri ve özelliklerin kazandırılması gerektiğini düşünmektedir. Örneğin, ÖÖÖ-1, akademik olarak öğrencilere, olgular arasında ilişki kurma, dört işlem, çıkarım ve muhakeme yapabilme ve okuduğunu anlama becerilerinin, sosyal olarak da, arkadaşlarını seçebilme, çevreye duyarlı olma, Atatürk ilkelerine bağlı ve çağdaş birey olma özelliklerinin kazandırılması

gerektiği görüşündedir. Öncelikle yaşamsal ve sosyal becerilerin öğrencilere kazandırılması gerektiğini düşünen ÖÖÖ-2 ve ÖÖÖ-8'in görüşleri şu şekildedir:

...bir akademik ve bir de sosyal beceriler var. İkisinin birbiriyle iç içe geçmesi gerekiyor. Asıl sosyal becerilerin kazandırılması gerekiyor. Sosyal becerilerin kazandırılmasında akademik beceriler bir araç olarak kullanılmalıdır. Örneğin ilkokuldan mezun olan bir öğrenci kendi öğrenmelerini takip edebilmeli. Az da olsa nasıl öğrenebildiğini fark edebilmeli. Bir iki cümleyle kendi yöntemini keşfetmiş olmalı. Kendisini tanıyabilmeli. (ÖÖÖ-2)

...bence öncelikle yaşam becerileri kazandırmalı. Yemek adabı, arkadaşları ile kurdukları iletişim, sorunla karşılaştığında buna çözüm yolları üretmek gibi beceriler kazandırılmalı daha sonra akademik beceriler kazandırılmalı. Sorumluluk bilinci, ödev yapma gibi beceriler akademik becerileri destekliyor. Yaşam becerileri, akademik becerilerin kazandırılmasında temel oluşturuyor. (ÖÖÖ-8)

ÖÖÖ-15, günlük yaşamda her öğrencinin dört işlem yapabildiğini ancak her öğrencinin ahlak ve etik kurallarına sahip olmadığını, bu özelliklerin öncelikli olarak kazandırılması gerektiğini belirtmiştir.

ÖÖÖ-4, ailelerin çocuklara sorumluluk ve görev vermekten kaçındığını bu anlamda çocukların bazı yetersizliklerle okula başladığını belirtmektedir. Öğretmen ayrıca, yatağını düzeltme, yemeğini alma, sofrayı kurma, odasını temizleme vb. becerileri ailede kazanıp öğrencilerin kendilerinin yapabilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

ÖÖÖ-6, okuduğunu anlama ve dört işlem becerilerinin yanı sıra, öğrencilere fen bilimleri dersinde bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, ÖÖÖ-19, toplumsal kurallara uyma başta olmak üzere öğrencilere iyi insan olmanın önemini, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersinde kazandırılacağını belirtmiştir. ÖÖÖ-7 ise, öğretmenin öğrencilere beceri kazandırmayacağını ancak beceri kazandırmada rehberlik edebileceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

...ben kazandırılması demiyorum kazandırmaya rehberlik etmek demek istiyorum. Çünkü bazı çocuklar bizden bile daha üst becerilere sahip. Bilginin doğası hiçe sayılmadan öğrenciye bilgiye ulaşmanın yolları öğretilmeli diye düşünüyorum. Teknoloji sayesinde günümüzde artık bilgiye ulaşmak çok kolay. Çocukların sorgulama yapabileceği ortamlar yaratılmalı. (ÖÖÖ-7)

ÖÖÖ-14, öğrencilere kazandırılacak davranış özelliklerine yönelik öğretmenlerin beklentilerinin birbirinden farklı olduğunu verdiği bir örnekle açıklamıştır:

...bazı öğretmenler sınıfa girdiğinde öğrencilerin ayağa kalkmasını beklerken bazı öğretmen de böyle bir beklentiye girmiyor. Bu durum bile öğrencinin kazanacağı davranış özelliklerinde ince bir nokta. Eğer öğrenci ile öğretmen arasında yapıcı ve açık bir iletişim olursa davranış boyutunda herhangi bir sıkıntı yaşanmıyor. (ÖÖÖ-14)

ÖÖÖ-8, ilkokulda en büyük sorunun öğrencilerin kendilerini tanımaması olarak ifade etmiştir. ÖÖÖ-8, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkında olma ve öz

bakımlarını gerçekleştirebilme becerilerinin gelişmesi ile birlikte akademik başarılarının artacağı görülmektedir.

**Öğretiminde Etkili Oldukları Sınıf ve Ders Düzeyine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Bu başlık altında, sınıf öğretmenlerinin öğretim sırasında etkili oldukları sınıf ve ders düzeylerinin neler olduğu ve bu sınıf ve derslerde etkili olmalarının nedenleri irdelenmektedir.

Özel okul öğretmenlerinin çoğunluğu (f:16/21), uzun yıllardır öğretim gerçekleştirdikleri sınıf düzeyi/düzeylerinde kendilerini daha etkili gördüklerini dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

...her sınıfın kendine göre özellikleri var tabi ki. Ancak sürekli 1-2. sınıf okuttuğum için artık bu sınıf düzeylerinde kendimi daha etkili görüyorum. Özellikle 1. sınıfta nerelerde, neye dikkat etmem gerektiğini biliyorum. Örneğin; birinci sınıf velilerinin kaygıları çok yüksek oluyor bu noktada öğretmenin tutumu çok önemli ve 1.sınıfta deneyimi çok fazla olan bir öğretmen olarak süreci çok iyi bildiğim için bu konuda kendimi yetkin görüyorum. (ÖÖÖ-9)

...ben hep 1-2. sınıfta görev aldığım için bu düzeylerde kendimi daha yeterli görüyorum. Özellikle 1.sınıfta okuma yazma öğretiminde kendimin uzmanlaştığını görüyorum Çünkü bir sınıf düzeyinde deneyim kazandıkça etkililik ve verimlilik artıyor. (ÖÖÖ-8)

...3-4. sınıfı uzun yıllardır okuttuğum için bu sınıf düzeylerinde kendimi daha etkili hissediyorum. Şu an tekrar 1.sınıf okutsam onun kaygısını yaşarım. Nasıl yapacağım diye daha doğrusu nasıl sabır göstereceğim diye kaygılanırım. (ÖÖÖ-12)

...daha çok tecrübem 1-2. sınıf düzeyinde olduğu için bu sınıf düzeylerinde kendimi daha etkili görüyorum. Çünkü özellikle ders işleme sürecinde öğrencilerinden gelecek tepkileri tahmin ettiğiniz için, davranışları bildiğiniz için ona göre önleminizi alıyorsunuz. Ya da bir süre sonra sürekli aynı sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirmek program okuryazarlığı kazanmanızı sağlıyor. Programda yapılan değişikliklerin olumlu ve olumsuz yanlarını görebiliyorsunuz. Bu anlamda da kendinize göre programı esnetebiliyorsunuz. Programın bazı kısımlarını ihmal edebiliyorsunuz. (ÖÖÖ-11)

...3.sınıfta etkiliyim çünkü bence üçüncü sınıf akademik anlamda bir köprü görevi görüyor. Uzun yıllardır da üçüncü sınıf okuttum o yüzden de olabilir. (ÖÖÖ-19)

ÖÖÖ-1, 4. sınıfta etkili olmasının gerekçesini, öğrencilerin yaş seviyeleri ve akademik çalışmaların daha yoğun olması olarak ifade etmiştir. ÖÖÖ-10 ise öğrencilere akademik becerilerden çok davranış özelliklerini kazandırmayı daha çok sevdiğini bu yüzden de 1. sınıf düzeyinde etkili olduğunu belirtmiştir. Döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinden iki evreli uzmanlaşma modelinin uygulandığı okulda görev yapan ÖÖÖ-3, sürekli olarak 3-4. sınıfta öğretim gerçekleştirdiğini ve 4. sınıfta öğrencilerin kendisini tanımasından dolayı daha etkili öğretim gerçekleştirdiğini şu sözlerle dile getirmiştir.

...bizim okulumuzdaki sistemden dolayı 3. sınıfın belirli bir süreci 1.sınıf gibi oluyor. Öğrencilerin yeniden uyum sağlama süreci yaşıyoruz. 4. Sınıfta da akademik yük artıyor. Sınav kaygısı başlıyor. Daha tempolu bir eğitim süreci yaşıyoruz. 4. sınıfta öğrencilerin algısı açılıyor. Nerede olduğunun farkına varıyor. Bu benim de performansımı artırıyor.

ÖÖÖ-4, uzun yıllardır 1-2. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirmesinden dolayı bu düzeylerde kendisini etkili gördüğünü ancak artık sıkıldığını ve başka sınıf düzeylerinde öğretim gerçekleştirmek istediğini belirtmiştir. Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı okulda görev yapan ÖÖÖ-15, uzun yıllardır 4. sınıf okutması ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesinden dolayı bu sınıf düzeyinde daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Etkili oldukları derslere ilişkin özel okul öğretmenlerinden elde edilen verilerde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f:12/21) matematik, 7'sinin Türkçe, 2'sinin de fen bilimleri dersinde etkili olduğu belirlenmiştir. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ya da branş derslerinde kendisini etkili gören herhangi bir öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenler, kendilerini bu derslerde etkili görmelerini, derse ilgi duyma ve sevmeye (ÖÖÖ-3; ÖÖÖ-6; ÖÖÖ-7; ÖÖÖ-10; ÖÖÖ-16; ÖÖÖ-17; ÖÖÖ-18; ÖÖÖ-19; ÖÖÖ-21), lisansta yan alan olması (ÖÖÖ-14; ÖÖÖ-15), kitap yazma deneyimine sahip olma (ÖÖÖ-3), sürekli o derste ders planı hazırlama (ÖÖÖ-8), günlük yaşamla ilişkilendirme (ÖÖÖ-1), dersi değerli görme (ÖÖÖ-11), lise öğreniminde sayısal bölümünde olma (ÖÖÖ-2; ÖÖÖ-20) olarak belirtmiştir. Örneğin, ÖÖÖ-6, Türkçe dersinde kendini etkili görmesini şiire ve edebiyata duyduğu ilgiyi Türkçe derslerine yansıtması olarak belirtmiştir. ÖÖÖ-14, sınıf öğretmenliği programının yanında matematik bölümünü lisans sürecinde yan alan olarak bitirmesini, o derste kendisini etkili görmesinin en önemli nedeni olduğunu ifade etmiştir. ÖÖÖ-7 ise, diğer dersler ile ilişkilendirilmesinin kolay olması açısından matematik dersinde kendisini etkili gördüğünü belirtmiştir.

ÖÖÖ-12, sürekli aynı derslerde plan hazırlamanın, o derste etkili olma durumu üzerinde önemli bir paya sahip olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

Okulumuzda her öğretmen bir dersin planını hazırlamakla yükümlü. Ben de uzun yıllardır 3-4. sınıf düzeyinde matematik dersinin planlarını hazırlıyorum. Sürekli aynı sınıf düzeyinde olunca daha fazla kafa yoruyorsunuz. Bu da o derste kullanacağım yöntem-teknikleri, farklı materyalleri, etkinlikleri çeşitlendiriyor. (ÖÖÖ-12)

ÖÖÖ-20, lisede bölümünün sayısal olduğunu bu anlamda fen ve matematik derslerine o zamanlardan beri hep ilgi duyduğunu belirtmiştir. Fen bilimleri dersinde kendisini etkili gören ÖÖÖ-10, öğrenme ortamı olarak laboratuvarı kullanmayı, deney tasarlamayı ve öğrencilerle bilimsel sohbetler yapmayı sevdiğini belirtmiştir.

**Öğretiminde Zorlandıkları Sınıf ve Ders Düzeyine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Bu başlık altında, özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sırasında zorlandıkları sınıf ve ders düzeylerinin neler olduğu ve bu sınıf ve ders düzeylerinde zorlanmalarının nedenleri irdelenmektedir.

Özel okul öğretmenleri çoğunlukla, 1 ve 4. sınıf düzeylerinde öğretim gerçekleştirmekte zorlandığını dile getirmiştir. Hiçbir öğretmen 2. sınıf düzeyinde zorlandığını ifade etmemiştir. Döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinden iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okulda görev yapan öğretmenlerden 3-4. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştiren öğretmenlerin 5'i ise, 3. sınıf düzeyinde zorlandıklarını ifade etmiştir. Örneğin, ÖÖÖ-3, 3. sınıfın ilk 1-2 ayı boyunca öğrencilerin yeni öğretmene alışma sürecinden dolayı bu sınıf düzeyinde zorlandığını belirtmiştir. Döngü sınıfları uzmanlaşma modelinde 3-4. sınıflar düzeyinde öğretmenlik yapan ÖÖÖ-7, 3. sınıf düzeyinde zorlanmasının gerekçelerini şu şekilde açıklamıştır:

...benim açımdan 3.sınıfın başı zorlayıcı oluyor. Çocuklar öğretmeni tanıma aşamasında tedirginlik ve gelgitler yaşıyorlar. Öğrencilerin bir önceki öğretmenin alıştığı rutinler oluyor onları değiştirmek zorlayıcı oluyor. Çocuk oradan kalma alışkanlıklarını devam ettirmeye çalışıyor. Örneğin; ben defter ya da kitap kontrolü yaparken öğrencilerin arasında dolaşarak onların masalarında yaparım. Öğrenciler benim yanımda sıra olmaya geliyorlar. Bunun sebebi de önceki öğretmenin öyle bir rutini olması. Veliler de sizin tarzınıza uyuşmaya çalışıyor. (ÖÖÖ-7)

ÖÖÖ-6, 3. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirirken zorlanmasını “*öğrencilerin uyum süreci, öğretmenin rutinlerine alışma, sınıf dinamiğini oluşturma, öğrenciyi tanımama*” gibi ifadelerle gerekçelendirmiştir. ÖÖÖ-14, 4. sınıfta öğrencilerin ön ergenlik sürecine girmesinden dolayı davranış süreçlerini yönetmenin zor olmasından söz etmiştir. ÖÖÖ-9 ise, 4. sınıf düzeyinde akademik yükün fazla olması ve uzun yıllardır bu sınıfta öğretim gerçekleştirmemesinden dolayı bu sınıf düzeyinde zorlanabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, ÖÖÖ-11, 3. sınıftan 4. sınıfa geçişte derslerin içerik olarak çok ağırlaştığını ve bu anlamda zorlandığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

...4. sınıfın sosyalinde çok zorlanıyorum. Çünkü 1-2-3 kendi arasında sarmal ancak 4.sınıf olunca bir anda akademik olarak bu derste bilgi yüklemesi yapılıyor. Örneğin; 3.sınıfta basit düzeyde Atatürk'ün doğum yılı, ölüm yılı, okuduğu okullardan bahsederken 4. Sınıf olunca Trablusgarp savaşından başlayıp, Sakarya savaşından çıkıyorsunuz. Çok fazla alan bilgisi gerektiren bir ders olduğunu düşünüyorum. 3.sınıfla arasında keskin bir geçiş var. Dengesizlik var. Genel itibarıyla bence 4. sınıf öğretim programı sıkıştırılmış bir program. (ÖÖÖ-11)

1. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirirken zorlandığını ifade eden öğretmenler, “*öğrencilerin yaş seviyesine inme*” (ÖÖÖ-19), “*özveri ve hassasiyet gösterme*” (ÖÖÖ-17), “*öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme*” (ÖÖÖ-21), “*sürekli yönerge verme*”

(ÖÖÖ-21), “okuma-yazma öğretimi” (ÖÖÖ-1), “sınıf kurallarını oluşturma ve davranışları yönetme” (ÖÖÖ-4), “ailelerin beklentisi” (ÖÖÖ-10) gibi konularda zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir.

Özel okul öğretmenlerinin çoğunluğu, (f:10/21) herhangi bir derste zorlanmadığını ifade ederken, herhangi bir dersin öğretiminde zorlandığı yönünde görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğu Türkçe dersinin ilk okuma-yazma sürecinde zorlandığını dile getirmiştir. Öğretmenlerden 1’i matematik, 3’ü Sosyal Bilgiler-Hayat Bilgisi ve 2’si de Fen Bilimleri dersinde zorlandığını belirtmiştir. Örneğin, “okuduğunu anlama becerisi kazandırma” (ÖÖÖ-21), “ilk okuma-yazma sürecinde paragraf, satır başı, kalem tutma, defter düzeni, dik çizgi vb. terimleri öğretme” (ÖÖÖ-19), “yaratıcılığı sınırlandırma” (ÖÖÖ-17), “çocukların derse ilgisiz olması” (ÖÖÖ-12), Türkçe dersinin öğretiminde zorlanan öğretmenlerin ifade ettiği nedenler arasındadır. ÖÖÖ-16 ise, Hayat Bilgisi dersinde zorlandığı yönündeki görüşlerini şu şekilde bildirmiştir:

Sosyal bilgiler ve Hayat bilgisi derslerinde zorlandığımı düşünüyorum. Tüm çocukların standart bir hayatı yok. Kültürel olarak tamam bir çerçeve var ancak aykırı olan durumlarda var. Hayat bilgisi dersinde yapılan tek bir tanım her çocuğu kapsamıyor. Örneğin; aile kavramını tanımladığımızda o tanım her çocuğa hitap etmiyor. (ÖÖÖ-16)

ÖÖÖ-7, soyut olmasından ve öğrencilerin yaş seviyesinden dolayı matematik dersinin içerisindeki geometrik kavramların öğretiminde zorlandığını dile getirmiştir. ÖÖÖ-5, fen bilimleri dersinin öğretiminde zorlanmasının gerekçesini, “deney tasarlamak için alan bilgisi eksikliği” nin olması olarak belirtmiştir. Benzer şekilde, ÖÖÖ-3, fen bilimleri dersinde zorlanmasının gerekçesini “kavram yanlışları” na vurgu yaparak şu şekilde açıklamıştır:

...fen bilimleri derslerinde bazı konularda zorluk yaşıyorum. Bunun sebebi de içerikten kaynaklanıyor. Bir örnek verecek olursam elektrikli araçları anlatıyorum. Elektrikli araçların özelliklerini söylerken bir aracın hem ısıtma hem aydınlatma özelliğinden bahsedince çocuk şaşırıyor. Fen Bilimlerinde kavram karmaşası çok fazla oluyor. Ya da gelen sorulara cevap verecek kadar alan bilgim olmayabiliyor. (ÖÖÖ-3)

**Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelinin Öğretmen Boyutuna Etkilerine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin öğretmen boyutuna etkileri, “mesleki bilgi ve beceriler”, “kişisel nitelikler”, “okula karşı tutum” olarak üç alanda sınıflandırılmıştır. Kategoriler ve kod listesi Tablo 36’da verilmektedir.

Tablo 36

*Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelinin Öğretmen Boyutuna Etkileri*

Kategoriler	Kodlar
Mesleki bilgi ve beceriler	Ders planlarını ve etkinlikleri revize etme Ders konularını içselleştirme Öğretim programlarına hakim olma Kaynak ve materyalleri etkili kullanma Öğretmeni monotonlaştırma Mesleğe yeni başlayan öğretmen için yıpratıcı olma Disiplinler arası çalışma yapmaya olanak sağlaması Öğrenciyi tanımak için kısıtlı zaman olması Öğrenciyi bütüncül olarak takip edememe
Kişisel nitelikler	Öz güveni artırma Öz eleştiri yapma Sınıf düzeyine yönelik eğitimler alma
Okula karşı tutum	Zümre ilişkilerini geliştirme 1-2. sınıf öğretmenlerinin olumsuz tutumu Öğretmene güven vermeme

Öğretmenlerin çoğunluğu (f:6/8), bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin, öğretmenin mesleki gelişimine olumlu katkı sağladığı yönünde görüş bildirmesine rağmen mesleki gelişimi olumsuz olarak etkilediğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Yine öğretmenlerin büyük bir bölümü (f:5/8) bu modelin uygulanması ile kişisel gelişimin ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin okula karşı tutumunda ise, genel olarak, alt sınıf düzeylerinde öğretim gerçekleştiren (1-2. sınıf) öğretmenlerin olumsuz, üst sınıf düzeyinde (3-4. sınıf) öğretim gerçekleştiren öğretmenlerin olumlu tutum sergilediği görülmüştür.

ÖÖÖ-15, öğretmenin, bir sınıfta uzmanlaşırken diğer sınıf düzeylerinden haberdar olmamasının ve sürekli olarak benzer şeyleri yapmasının öğretmeni köreltebileceğini ve monotonlaştırabileceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

...ben 4.sınıfta uzmanlaştım ama diğer sınıf düzeyleri hakkında cahilim hiçbir bilgim yok. Ben sadece 4.sınıfta ilgileniyorum. Diğer sınıf düzeyinde neler yaşıyor bilmiyorum. Diğer sınıf düzeylerinde görüşmediğim öğretmen arkadaşlarım var. Bu bile öğretmenlik becerisini olumsuz yönde etkiliyor... bir yandan da öğretmeni mekanikleştiriyor. Bir fabrika düşünün fabrika da bir ürün ortaya çıkacak birinci aşamada gerekli yüklemeler yapılıyor ikinci aşamada gerekli



yüklemeler yapılıyor. 4.aşamada gerekli yüklemeler yapılıyor. Bu yüklemeyi yapanlar kim? Her yıl aynı şeyi yapan öğretmenler artık otomatikçe bağlamışlar. 4.sınıf sonunda da bir ürün ortaya çıkıyor. (ÖÖÖ-15)

ÖÖÖ-16, bu model ile öğrenciyi derinlemesine tanımanın mümkün olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

...öğrencilerin yaş düzeyi itibariyle ilgi alanları, öğrenme hızları, hoşlanacakları, hoşlanmayacakları şeyler hakkında net bir fikriniz oluyor. Bu noktaları iyi bir şekilde analiz edince öğrenciyi tanıma süreniz de kısalıyor. O yüzden ben bu sistemi yadırgamıyorum aksine daha çok sempati duyuyorum. Öğretmen uzmanlaştıkça çocuğu çekip çevirebiliyor, sınıfı çekip çevirebiliyor. (ÖÖÖ-16)

ÖÖÖ-17 ise, öğrenciyi tanıma, izleme ve değerlendirme süresinin kısa olması açısından bu modeli olumsuz görmektedir. Öğretmen ayrıca, öğrencinin hangi özellikleri olduğunun, neleri öğrenip öğrenmediğinin, öğretmen tarafından bilinmemesinin öğrencinin yanlış değerlendirilmesine sebep olduğunu ve bu anlamda sınıf öğretmenleri arasında çocuk hakkında bilgi alışverişinin kuvvetli olması gerektiğini belirtmiştir.

Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin, olumlu katkısının *ders planlarını ve etkinlikleri revize etme, öğretim programlarına ve konulara hakim olma*” konusunda olduğunu düşünen bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

...kazanımları ezbere bilmek çok büyük bir avantaj oluyor. Çocuğu nerden aldım nereye getireceğimi iyi biliyorsunuz. Öğrencinin soracağı soruları biliyorsunuz. Ya da sordukları soruları bir sonraki kazanımda işleme fırsatınız bile oluyor. Programa hakim olmak tüm süreci yönetmeyi kolaylaştırıyor. Etkinlikler için kendinizde ger bildirim verebiliyorsunuz. Örneğin bir sene bir etkinlik yapıyorsunuz o etkinliğin öğrencilerin öğrenmelerine ne kadar hizmet ettiğini ve öğrencilere göre olup olmadığını görebiliyorsunuz. O etkinliği değiştirebiliyorsunuz, revize edebilirsiniz, geliştirebilirsiniz ya da aynı şekilde diğer sene tekrar uygulayabiliyorsunuz. Bir öğretmenin sürekli aynı sınıf düzeyinde öğretmenlik yapması demek 1.sınıftan 4.sınıfa gidilen sistemle kıyaslandığında 20 yıllık bir deneyim gibi oluyor. 4.sınıf öğrencisinin kasım ayında matematikte nerede olması gerektiğini biliyorsunuz. Bunun çok değerli bir veri olduğunu düşünüyorum. Bunu veriyi kullanırsanız sınıfı da ileri taşıyabilirsiniz. (ÖÖÖ-14)

Öğretmen gerçekten uzmanlaşma fırsatı yakalıyor. Öğretmen açısından gayet pratik bir uygulama. Öğretmen müfredatı ve o yaş düzeyinin gelişim özellikleri hakkında derinlemesine bir bilgi sahibi oluyor. (ÖÖÖ-17)

Şu an 2-3-4.sınıf öğretmeni benim kadar 1.sınıfta etkili olamaz. Benim 1.sınıfta anlatım yöntemlerim ve yaptığım etkinlikler üzerine derinlemesine bir düşünme fırsatım var. Örneğin geçen yıl yaptığım etkinliği bu yıl şöyle yapayım deyip revize edebiliyorum. Bu etkinliğin verimliliğini de artırıyor. Planlarımızı sürekli güncelliyoruz. Eksiklerimizi, doğrularımızı, yanlışlarımızı görüyoruz. (ÖÖÖ-18)

ÖÖÖ-16, sıfırdan ders planı yapmak ve etkinlik hazırlamak yerine mevcut olan planları ve etkinlikleri güncelleştirmenin daha verimli olduğunu, öğretmenlerin başarısının altında yatan en önemli faktörün etkili ders planları hazırlamak olduğunu belirtmiştir.

ÖÖÖ-19, kazanımları bilmenin, o kazanımlara yönelik etkinlikler tasarlama ve diğer derslerle ilişkisini kurarak disiplinler arası çalışma yapmaya fırsat sağlaması açısından bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin olumlu olduğunu düşünmektedir. ÖÖÖ-14, öğretmenin, uzmanlaştığı sınıf düzeyindeki kaynak kitapları, materyalleri, okuma kitaplarını tanınmasının nitelikli olanları derste kullanma ve öğrenciye önerme açısından oldukça faydalı olduğunu dile getirmiştir. ÖÖÖ-16, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için bu modelin yıpratıcı ve yorucu olabileceğini ve uzmanlaşmanın bütün sınıf düzeylerini gördükten sonra olması gerektiğini şu sözlerle açıklamıştır:

...göreve yeni başlayan öğretmen için bu süreç zorlayıcı olabilir. Ama öğretmen bütün sınıf düzeylerini görüp daha sonra bir sınıf düzeyinde uzmanlaşınca öğretmen için çok daha kolay oluyor. Çünkü öğretmen öğrencilerin alt sınıftan nasıl geleceğini üst sınıfa da nasıl göndermesi gerektiğini biliyor. Çünkü öğretmen bütün sınıf düzeylerinde deneyim kazandı. Örneğin noktalama işaretleri konusunda 3.sınıfta neleri vermem gerektiğini, öğrencilerin nereye kadar öğrenebileceğini biliyorum. 4.sınıfta da nereye kadar verileceğini biliyorum. Çünkü bütün sınıflarını gördüm. (ÖÖÖ-16)

Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin, mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde öğretmene katkısı olmasının öğretmene “öz güven ve yetkinlik” kazandırması (ÖÖÖ-14), her yıl eksiklerinin görüp kendini yenilemesi ve “öz eleştiri” yapması (ÖÖÖ-16), bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin öğretmenin kişisel gelişimine katkısı olarak ifade edilmektedir.

ÖÖÖ-18, bu modelin öğretmenin kişisel gelişimini etkilemeyeceğini ancak “uzmanlaşma” kavramı bağlamında öğretmenin uzmanlaşmayı içselleştirmesi, deneyimlerinden faydalanması, kendini yenilemesi açısından bu kavramının öğretmeni etkileyebileceğini vurgulamıştır.

ÖÖÖ-16, Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin öğretmen performansına odaklanılarak uygulandığını ve bu durumun da öğretmenin okula karşı aidiyet duygusunu olumsuz etkileyebileceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

...bu uygulama öğretmene bir şey söyler. Haddini bil performansına dikkat et. Senin yerin çabuk dolabilir. Sen gidersen A öğretmeni yerine gelebilir çünkü sen sadece 1 yıllık bir öğretmensin. Bu öğretmene gözdağı vermek ve güvenmemektir. Bu durumda öğretmen okula karşı aidiyet duygusu hissetmeyebilir. (ÖÖÖ-16)

ÖÖÖ-14, sürekli 1. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirmekle, sürekli 4. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirmek arasında farklar olduğunu bu anlamda öğretmenlerin okula karşı tutumunun, farklı sınıf düzeylerini okutan öğretmenler arasında değişebileceğini ifade etmiştir. ÖÖÖ-14, her yıl okula yeni başlayan öğrencileri okula alıştırmaya, davranışlarını yönetme, sınıf ve okul kurallarını öğretme, ilk okuma yazma

gibi faktörlerin 1. sınıf öğretmenini belli bir yıldan sonra yıpratacağını ve öğretmenin okula karşı tutumunun da olumsuz olarak etkilenebileceğini dile getirmiştir.

**Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelinin Öğrenci Boyutuna Etkilerine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin öğrenci boyutuna etkileri, “akademik başarı”, “öğrenci-öğretmen ilişkisi” ve “ortaokula uyum süreci” olmak üzere üç alanda sınıflandırılmıştır. Kod listesi ve kategoriler Tablo 37’de verilmektedir.

Tablo 37

*Bağımsız Sınıflar Uzmanlaşma Modelinin Öğrenci Boyutuna Etkileri*

Kategoriler	Kodlar
Akademik başarı	Öğrenci eksiklerini fark edememe Öğretme beceresi Öğretmenlerin beklentileri
Öğretmen-öğrenci ilişkisi	Farklı bakış açılarını görme Duygusal bağ kurulamaması Öğretmen-öğrenci arasındaki uyum problemi Öğretmenin kurallarına ve rutinlerine alışmada zorluk yaşanması Karşılıklı güven duygusunun oluşmaması
Ortaokula uyum süreci	Uyum sürecini hızlandırma Öz yönetim becerisi

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu (f:6/8), bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin öğrenci-öğretmen ilişkisini olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Akademik başarıyı etkileyen birçok faktörün olduğunu dile getiren öğretmenler, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin, akademik başarı üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin tamamı (f:8/8), bu modelin öğrencilerin ortaokula uyum sürecini kolaylaştırdığı görüşündedir. ÖÖÖ-17, öğretmenin öğrenciden başarı beklentisinin akademik başarıda en önemli değişkenlerden biri olduğunu ve her yıl öğretmen değişmesinin öğrencinin akademik başarısına olumsuz yansıdığını şu sözlerle dile getirmiştir:

Öğrencinin takip edilmesi noktasında etkilendiği önemlidir. Bu noktada öğrenci olumsuz etkileniyor. Örneğin 1.sınıfta öğretmen yazıya önem veriyor. Öğrenci kendini bu konuda iyi geliştiriyor 2.sınıfa geldiğinde öğretmen benim için yazımın ya da yazım kurallarının pek önemi yok diyor. Bu noktada öğrenci de olumsuz etkilenir. Öğrenci bu ikilemin içerisinde öğretmenlerin beklentilerini karşılamak uğruna bazı becerileri ve kazanımları edinmemiş olabilir. Bu da öğrencinin başarısızlığına sebep olur. (ÖÖÖ-17)

ÖÖ-14, öğrenciyi tanıma açısından bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanmasının olumsuz etkileri olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda, programı yetiştirme kaygısı olan öğretmenin her yıl yeni öğrencileri tanımak için zamanının olmadığını ifade eden ÖÖ-14, bu süreçte öğrencilerin eksiklerinin öğretmen tarafından fark edilmediğini ve bazı kazanımları edinmeden bir üst sınıfa geçtiklerini vurgulamıştır. ÖÖ-18, sınıf düzeyinde uzmanlaşan öğretmenin derslere ait konuları öğretme becerisinin geliştiğini bunun da öğrencilerin akademik başarısını doğrudan olumlu etkilediği yönündeki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

... bu uygulamanın öğretmenin öğretme becerisine büyük oranda katkısı olduğunu düşünüyorum. Örneğin, 3. Sınıf matematikte açılar konusunun en iyi şekilde nasıl öğretileceğini, öğrencilerin daha çok nerelerde zorlanacağını, bu konu için en verimli ve etkili etkinliğin hangisi olduğunu, ne tür yöntem-teknik kullanılması gerektiğini, hangi ölçme-değerlendirme tekniklerinin bu konu için uygun olduğunu ben başka öğretmene göre daha iyi bilirim. Çünkü ben yıllardır peş peşe bu sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştiriyorum. Sizce de bu öğrencilerin akademik başarısını etkilemez mi? (ÖÖ-18)

ÖÖ-15'e göre, öğrencilerin farklı bakış açılarını görmeleri onların ufkunu açarak sosyalleşmelerini sağlamaktadır. Kendisinin ilkokulu köy okulunda okuduğunu ve beş defa öğretmen değiştirdiğini ve her öğretmeninden birçok şey öğrendiğini ifade etmiştir. ÖÖ-16, 1. sınıfta öğrenci-öğretmen arasında uyum sağlanamaması durumunda, öğrenci için ilkokul yıllarının sancılı geçtiğini ve öğrencilerin okuldan uzaklaştığını bu anlamda öğrencilerin mutlaka farklı öğretmen stillerini görmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulmasını engellemesi açısından bu modeli olumsuz gören öğretmenlerin (ÖÖ-14; ÖÖ-18; ÖÖ-19) aksine ÖÖ-15 ve ÖÖ-21'e göre, öğrenciler yeniliklere ve çevreye çabuk uyum sağlamaktadır ve yeni öğretmenlerine alışmaları uzun sürmemektedir. ÖÖ-15'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Bir itfaiyeci söndürdüğü ev ile duygusal bağ kurar mı? Bir doktor kanser hastası birini ameliyat edecekken duygusal bir bağ kurar mı? Öğretmen neden kursun? Öğretmen anne ya da baba değildir. Bu bir meslek ise profesyonel davranmak gerekir. (ÖÖ-15)

ÖÖ-17'ye göre, bu modelde ilk olarak öğretmenlerin çalışmaları ve etkinlikleri, öğrencilerin güvenlerini kazanma üzerinde kurgulanmalıdır. Bu süreçte öğretmenin açık ve yapıcı bir iletişim kurması gerektiğini ifade eden ÖÖ-17, öğrencinin yeni rutinelere ve kurallara uyum sağlamasında bunun önemli olduğunu düşünmektedir. ÖÖ-21, öğrencilerin tek bir öğretmene bağlı kalmayıp farklı koşullara ayak uydurmasının, öz denetim becerisini geliştirdiğini ve ortaokula geçişte bu durumun öğrencilere kolaylık sağladığını belirtmiştir. Öğretmenin temel amacının öğrenciyi

bağımsızlaştırma olduğunu düşünen ÖÖ-14, öğrencilerin öğretmene bağımlı hale gelmesinin, özellikle duyuşsal gelişimlerinde ve gelecek yaşamlarında olumsuz sonuçlara sebep olduğunu ifade etmiştir. ÖÖ-14'e göre, her yıl öğretmenin değişmesi, öğrencinin sorumluluk almasında ve bağımsız bir birey olarak öğrenim hayatını sürdürmesinde önemli bir yere sahiptir.

**İki Evreli Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modelinin Öğretmen Boyutuna Etkilerine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinden iki evreli uzmanlaşma modelinin (1-2. sınıfta bir öğretmenin, 3-4. sınıfta başka bir öğretmenin öğretim gerçekleştirmesi) uygulandığı özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre, iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin öğretmen boyutuna etkileri, “mesleki bilgi ve beceriler”, “kişisel nitelikler”, “okula karşı tutum” olarak üç alanda sınıflandırılmıştır. Kod listesi ve kategoriler Tablo 38’de verilmektedir.

Tablo 38

*İki Evreli Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modelinin Öğretmen Boyutuna Etkileri*

Kategoriler	Kodlar
Mesleki bilgi ve beceriler	Etkinliklerdeki eksikleri görme ve iyileştirmeler yapma
	Alan bilgisini derinleştirme
	Öğretim programlarına hakim olma
	Öğrenci davranışlarını ve tepkilerini yönetme
	Ders planı hazırlamada zaman kazanma
	Mesleki doyuma ulaşamama
	Öğrenciyi tanımak için zaman kaybedilmesi
	Öğrenme-öğretme sürecinin nitelikli yürütülmesi
	Öğretmeni monotonlaştırma
	Öğretmenin alan bilgisini sınırlandırma
Kişisel nitelikler	Öz güven kazanma
	Psikolojik olarak rahatlama
	Öz değerlendirme yapma
Okula karşı tutum	1-2. sınıf öğretmenine teşvik verilmesi
	Sınıf düzeyleri arasında rotasyon yapılması
	Öğretmenin tercihine bırakılması
	Öğretmenler arasında kutuplaşma olması

İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı özel okuldaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı özel okuldaki öğretmenlerin görüşleri birbiriyle örtüşmektedir. İki evreli uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu (f:8/13), bu modelin, öğretmenin mesleki gelişimine önemli oranda katkıda bulunduğu yönünde

görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü (f:5/13), öğretmenin kişisel gelişimi ile bu modelin uygulanması arasında ilişki olmadığını dile getirmiştir. 1-2. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştiren öğretmenlerin çoğunluğu (f:5/6), bu modelin öğretmenin okula karşı tutumunu olumsuz etkilediğini ve bazı düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

ÖÖÖ-1 ve ÖÖÖ-3, bu modelin, öğretmenin mesleki gelişimi açısından verimli olmasının yanı sıra, öğretmeni sınırlandığı yönündeki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...bu uygulamanın güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Sürekli olarak 1-2 ya da 3-4. sınıf okuttuğunuz zaman bir yıl önce yaptığımız bir etkinliği değerlendirip iyi yaptığımızı tekrar uygulama fırsatı görebiliyorsunuz. Kötü yaptığımızı da değiştirebiliyorsunuz. Bu bakımdan öğretmenin mesleki gelişimini destekliyor ancak bir yönden de köreltiliyor. Örneğin; bu kurumda yıllarca 3-4 okuttuktan sonra ve kurum değiştirdiğiniz zaman size 1 ya da 2. Sınıf verildiğinde öğretmen yıllardır okutmadığı için tökezleyebilir. Konuyu nasıl öğreteceğini unutmuş olabilir. Ben yıllardır 3-4. Sınıfta öğretim gerçekleştirdiğim için 1-2. Sınıf programlarını bilmiyorum. Aslında bu durum öğretmeni her anlamda sınırlandırıyor. (ÖÖÖ-1)

...Bu uygulama bence öğretmeni alan bilgisi anlamında sınırlandırıyor. Çünkü ben 1-2 konularına dair hiçbir şey bilmiyorum. Bir ara eğik yazdılar, dik temele geçtiler, harf grupları değişti. Ben bunlardan tamamen uzağım. Bize üniversitede verilen ses öğretme yöntemleri şuan kullanılıyor mu bilmiyorum. (ÖÖÖ-3)

Benzer şekilde, ÖÖÖ-2 de bu modelin öğretmenin mesleki gelişimi açısından olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. ÖÖÖ-2'ye göre, bu model, öğretmenlerin aynı sınıf düzeylerinde sürekli aynı şeyleri yapmasına ve mesleki gelişimine önem vermeyen öğretmenin bir süre sonra monotonlaşmasına sebep olmaktadır. Bunların yanı sıra, öğrenme-öğretme sürecinin niteliği açısından öğretmenlerin etkinlikleri yenilemesi, kazanımlara hakim olması, öğrencilerin soracağı soruları bilmesinin bu modelin olumlu yönleri arasında gösterilebilir (ÖÖÖ-2). ÖÖÖ-3, bu modelde, öğretmenin mesleki doyuma ulaşmadığını ve bu durumun da öğretmenin mesleğe karşı olumsuz bakış açısı kazanmasına sebep olduğunu ifade etmiştir. ÖÖÖ-3'ün bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

...en önemli olumsuzluğu mesleki doyum bence. Çünkü 1'den 4'e kadar okutmayınca öğrenci sizin eseriniz olmuyor. Mesela okuma yazmayı ben öğretmiyorum. Bu beni tatmin etmiyor. Siz girdiyi görüyorsunuz ama çıktıyı görmüyorsunuz. Öğrencinin gerçek akademik performansını göreceğim zaman sınıfı başka öğretmene bırakıyorum. (ÖÖÖ-3)

3-4. sınıf düzeylerinde öğretim gerçekleştiren ÖÖÖ-5, üçüncü sınıfın ilk döneminin öğrencileri tanımakla geçtiğini ve bu sürecin öğretmenlerin programı yetiştirmesi açısından kaybedilen bir süre olduğunu ifade etmiştir. ÖÖÖ-5, bu konudaki görüşlerini verdiği bir örnekle şu şekilde ifade etmiştir:

...bu uygulamanın en büyük olumsuz yanı 1 ve 2. sınıf ve 3-4. sınıf kazanımları arasındaki bağlantıyı kuramamak oluyor. Örneğin ben çarpma anlatacağım, tekrar en başa dönmem gerekiyor. 2. Sınıf kazanımını tekrar veriyorum. Hangi öğrenci nerede onu bilemiyorum. Üçüncü sınıfın gerektirdiği yerden başlasam belki de bu kazanımı edinememiş öğrenciler olacak. Öğrenciyi tanımadığım için bu da zaman kaybına yol açıyor. (ÖÖÖ-5)

ÖÖÖ-8, bu modelin öğretmenin kişisel gelişimi açısından en güzel yanının öğretmene öz güven kazandırması olarak görmektedir. ÖÖÖ-8'e göre, hangi konuda hangi etkinliğin verimli olacağını bilmesi, öğrencilerin soracağı soruları tahmin etmesi, öğrencilere hangi soruları sorması gerektiğini bilmesi, deneyimlerinden faydalanarak dersi yapılandırması, öğrencilerin yaş seviyelerine göre gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olması ve bu anlamda velilerle etkili iletişim kurması açısından bu model, öğretmene öz güven kazandırmaktadır. ÖÖÖ-12 ise, geçmiş yıllarda öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdikleri olumlu ve olumsuz etkinlik, plan, davranış ve tutumlarına ilişkin kendi öz değerlendirmelerini yapmalarına olanak tanıdığını belirtmiştir.

Sürekli olarak 1-2. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştiren öğretmenler (f:6/13), kendilerinin okula karşı olumsuz bir tutum sergilememeleri için bazı düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, "1-2. sınıf öğretmenleri ile 3-4. sınıf öğretmenleri arasında belli aralıklarla rotasyon yapılması (ÖÖÖ-8; ÖÖÖ-9), 1-2. Sınıf öğretmenlerine maddi ya da manevi olarak destek verilmesi (ÖÖÖ-12), öğretimi gerçekleştireceği sınıf düzeyi için öğretmen tercihine başvurulması (ÖÖÖ-11) öğretmenler tarafından öneri olarak sunulmuştur. ÖÖÖ-6, bu modelin öğretmenler arasında kutuplaşmaya sebep olduğunu ve bunun da öğretmenlerin okulda mutlu bir şekilde çalışmalarında engel oluşturduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

...öğretmenlerin kendi arasında bir kutuplaşma oluyor. Böyle bir uygulama olacaksa kesinlikle bir okulda tüm sınıf düzeyleri arasında koordinasyonu sağlayacak bir birimin olması gerekiyor. Bu birim tüm sınıf düzeyleri arasında koordinasyonu sağlamalı. Örneğin, bu birim 3-4.sınıf öğretmenine gelip 1-2.sınıfta bu konu böyle anlatıldı diyebilmeli. Biz de ona göre hareket etmeliyiz. 3.sınıfa gelip taban bloklarını ilk kez gördüğünü söyleyen çocuklarla karşılaşıyoruz. Bu durumda ben şunu anlıyorum; öğretmen modelleme yapmadan yazdırıp geçmiş. Öğrenci ezberleyip geçmiş bu durum dolayısıyla ben materyali tanıtıyorum bu da beni zorluyor. Diğer öğretmeni suçlamak zorunda kalıyorum. Öğretmenler arasında 1-2 öğretmenleri ya da 3-4 öğretmenleri diye etiketlemeler oluyor. Öğretmenler başarılı ya da başarısız olarak nitelendirilebiliyor. Bu çalışma ortamında öğretmenin verimli olması ya da mutlu olması tabii ki beklenemez. (ÖÖÖ-6)

**İki Evreli Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modelinin Öğrenci Boyutuna Etkilerine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı özel okulda görev yapan 13 sınıf öğretmeninden elde edilen verilere göre, iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin öğrenci boyutuna etkileri, “akademik başarı”, “öğrenci-öğretmen ilişkisi” ve “ortaokula uyum süreci” olmak üzere üç alanda sınıflandırılmıştır. Kod listesi ve kategoriler Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 39

*İki Evreli Döngü Sınıfları Uzmanlaşma Modelinin Öğrenci Boyutuna Etkileri*

Kategoriler	Kodlar
Akademik başarı	Farklı öğretmen profillerini görme 2. sınıftan 3. sınıfa geçişte öğrenme boşluğu oluşması Öğretmenin öğretme becerisinin gelişmesi Öğrenme-öğretme sürecinin nitelikli olması
Öğretmen-öğrenci ilişkisi	Sosyal ilişkileri desteklemesi Öğrenciye güven verilmesi Duygusal bağ kurulması Etkili uyum çalışmalarının yapılması Öğrencilerin olgunlaşmasının sağlanması Öğretmen rutinlerine alışılması Öğretmenin öğrencileri benimsemesi
Ortaokula uyum süreci	Ön hazırlık olması Süreci kolaylaştırması

Öğretmenlerin çoğunluğu (f:8/13), iki evreli döngü uzmanlaşma modelinin, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Örneğin; ÖÖÖ-2, öğretmenlerin bu modeli içselleştirip gerçek anlamda uzmanlaşması durumunda bir konuyu en iyi nasıl öğreteceği konusunda kendisini geliştireceğini ve öğrencilerin performansının artacağını belirtmiştir. Benzer şekilde, ÖÖÖ-8, öğretmenin deneyimlerinden yola çıkarak öğrenme-öğretme sürecini daha nitelikli hale getirdiğini şu ifadelerle açıklamıştır:

...Çocukların zorluk yaşadığı konuların neler olacağını biliyorsunuz bu süreçte deneyimlerinizden yola çıkarak bu yönünüzde geliyorsunuz ve öğrenciye daha fazla katkı sağlıyorsunuz. Örneğin, ben üç yıldır 2. sınıfların saat konusunda öğrencilerin ciddi anlamda zorlandıklarını fark ettim. O noktada nasıl daha iyi öğretimi düşününce elbette bir çözüm yolu buluyorsunuz. Akademik olarak öğrencileri her türlü olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. (ÖÖÖ-8)

Bu modelde, öğretmenin alan bilgisinin derinleşmesi (ÖÖÖ-5), öğrenme-öğretme sürecinin; öğrenciye yönelik, ekonomiklik, konuya uygunluk, kazanıma yönelik gibi niteliklere göre düzenlenmesi (ÖÖÖ-10; ÖÖÖ-12), etkinliklerin konulara göre düzenlenmesi



(ÖÖÖ-13), derste kullanılan materyallerin kazanımlara uygun seçilmesi (ÖÖÖ-8), farklı öğretmenlerin bakış açılarının görülmesi (ÖÖÖ-1) öğrencilerin akademik başarısını artıran faktörler olarak görülmektedir. ÖÖÖ-12, akademik başarının daha çok 3 ve 4. sınıfta önemli olduğunu ve o sınıf düzeylerinde de aynı öğretmenin öğrencilerin eksiklerini tamamlamasına fırsat tanınması açısından bu modelin akademik başarıyı artırdığını düşünmektedir. ÖÖÖ-4 ise, 1-2. sınıf öğretmenleri ile 3-4. sınıf öğretmenleri arasında iletişim olmamasının, öğrencilerin akademik başarısına olumsuz bir şekilde yansıdığını şu şekilde ifade etmiştir:

...okulumuzda keskin bir geçiş var. Bu keskinlik arada bir boşluk yaratıyor. Bu boşluğun sebebi ise 1-2. sınıf öğretmenin öğrenciden beklentisiyle, 3-4. sınıf öğretmenin öğrenciden beklentisi çok farklı. Öğretmenler arası iletişimsizlikten kaynaklanıyor. Örneğin ben 2. sınıfta öğrencileri belli bir seviyede bıraktım. 3.sınıf öğretmeni onun üzerinde koyarsa sıkıntı olmuyor ancak öğretmen başlaması gereken yerden başlamıyor. Çocuğun daha farklı yerde olması gerektiğine inanarak bildiğini yapmaya devam ediyor. O arada da bir boşluk oluşuyor. Dikeyde öğretmenlerin birliktelik sağlaması gerekiyor. (ÖÖÖ-8)

1-2. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştiren öğretmenler bu modelin öğrenci-öğretmen ilişkisini olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirirken (ÖÖÖ-4; ÖÖÖ-5; ÖÖÖ-9; ÖÖÖ-10; ÖÖÖ-11, ÖÖÖ-13), 3-4. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştiren öğretmenler, öğrencilerin yeniliklere ve değişimlere çabuk ayak uydurduğunu bu anlamda öğretmen değişiminin öğrenci-öğretmen ilişkisini olumsuz etkilemediğini ifade etmiştir (ÖÖÖ-1; ÖÖÖ-2; ÖÖÖ-3; ÖÖÖ-5; ÖÖÖ-8). Örneğin, ÖÖÖ-1, öğrenci-öğretmen arasındaki duygusal bağın kısa bir zamanda kurulduğunu ve öğretmenin öğrenciye 4 yılda vereceği güveni 1 yılda da verebileceğini, ÖÖÖ-2, öğrencilerin her öğretmeni ayrı sevdiğini ve her bir öğretmenden farklı şeyler öğrendiğini, ÖÖÖ-8, öğretmenin, yeni tanıştığı öğrenciye nasıl yaklaşacağı bildiğini vurgulamıştır. ÖÖÖ-5 ise, üçüncü sınıfın ilk iki ayındaki uyum sürecinde öğretmenin büyük bir rol üstlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, ÖÖÖ-1, bu modelin uygulanmasının bizim ilkökul kültürümüzden farklılaştığını ve öğrencilerin erkenden olgunlaşmasını sağladığını vurgulamıştır. ÖÖÖ-4, öğretmen değişikliğinin, sosyal ilişkilerinde sorun yaşayan ve içine kapanık öğrencilerin travma yaşamasına ve bu durumu kabullenememesine sebep olduğunu belirtmiştir. ÖÖÖ-13, bu modelde, öğretmenlerin sınıfı sahiplenmesinin ve aidiyet duygusunun gelişmesinin zor olduğunu ifade etmiştir. ÖÖÖ-9, 1-2. sınıf öğretmenlerinden sonra yeni öğretmenin kurallarına ve rutinlerine alışması açısından öğrencilerin zorlandığını ifade etmiştir. ÖÖÖ-12, bu modelin öğrenci-öğretmen ilişkisini olumsuz etkilediğine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

...en çok sıkıntı yaşadığım kısım bu. 1-2. sınıf öğretmenleri kurallar konusunda daha keskin ve katı oluyorlar. Onun sıkıntısını biz yaşıyoruz. Ben 3.sınıfta davranışla uğraşmak istemiyorum, akademik kısma odaklanmak istiyorum ancak maalesef böyle olmuyor. 1-2.sınıfta öğretmen sınıfa daha çok

hakimken 3-4.sınıfta biz çoğu şeyi öğrenciye bırakıyoruz. Bizi rehber, onları ana-baba rolüne koyuyorlar. Öğrenciler bu noktada sıkıntı yaşıyorlar. Bu sefer öğretmenimi sevmiyorum, okula gitmek istemiyorum gibi tavırlarla karşılaşyoruz. (ÖÖÖ-12)

İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı, bu modelin öğrencilerin ortaokula uyum sürecini kolaylaştırdığını ve ortaokul için ön hazırlık olduğunu belirtmiştir.

**Uzmanlaşma Modellerinden Tercih Ettikleri Modele ve Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Özel Okul Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular.** Görüşme soruları çerçevesinde, öğretmenler, tercih ettikleri uzmanlaşma modellerine yönelik görüşlerini bildirmiştir. Özel okul öğretmenlerinin tercih ettikleri sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin frekans dağılımı Tablo 40'ta yer almaktadır. Ayrıca, özel okul öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerini tercih etme nedenlerine ilişkin bulgular da Tablo 41'de verilmektedir.

Tablo 40

<i>Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine Göre Özel Okul Öğretmenlerinin Dağılımı</i>		
Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü	Tercih Edilen Uzmanlaşma Modelleri	Frekans (f)
Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı okul	İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modeli	8
	Toplam	8
İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okul	Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli	1
	Branş sınıfları uzmanlaşma modeli	2
	1-4. sınıfta aynı sınıf öğretmenin bütün derslerin öğretimini gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modeli	5
	1. sınıfta farklı, 2-3. sınıfların aynı, 4. sınıfta da farklı sınıf öğretmeni tarafından öğretim gerçekleştirilmesi	1
	1-2. sınıfta aynı sınıf öğretmenin bütün derslerin öğretimini gerçekleştirmesi ve 3-4. sınıfta branş sınıfları uzmanlaşma modeli uygulanması	4
	Toplam	13

Tablo 40'ta görüldüğü gibi, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı özel okulda görev yapan öğretmenlerin tamamı iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı özel okulda görev yapan öğretmenlerin yarısına yakınının (f:5/13) ise, 1-4. sınıfta bütün derslerde bir sınıf öğretmeni tarafından öğretimin gerçekleştirildiği döngü sınıfları modelini tercih ettiği görülmektedir. Bu modeli tercih eden öğretmenlerin tamamının uzun yıllardır 1. ve 2.

sınıfta öğretim gerçekleştiriyor olması elde edilen önemli bulgular arasındadır. Öğretmenlerin bazıları (f:5/13) ise, alanyazında yer almayan farklı bir model önerisinde bulunmuştur. Özel okul öğretmenlerinin hiçbiri, görev yaptıkları okullarda uygulanan modeli tercih etmemiştir. Öğretmenlerin tercih ettikleri ve farklı olarak önerdikleri modellere ilişkin sundukları gerekçeler ise Tablo 41’de yer almaktadır.

Tablo 41

*Özel Okul Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine İlişkin Nedenler*

Uzmanlaşma Modelleri	Nedenler
Branş sınıfları uzmanlaşma modeli	Öğretmenlerin ilgi duyduğu derste daha etkili olması Alan bilgisini derinleştirme Öğretmenin birçok dersin öğretiminde yetersiz kalması
Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli	Farklı öğretmenlerin bakış açılarını görme Öğretim programlarına ve kazanımlara hakim olma
1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modeli	1. sınıf öğretiminde yaşanan zorlukların kısa aralıklarla yaşanmaması Öğretmen yetiştirme sürecinin bu modele göre yapılandırılmış olması Duygusal bağ kurulması Olumlu sınıf ikliminin oluşması Öğrenme çıktısını görme Öğretmenlerin öğrencileri benimsemesi Öğretmenler arası rekabeti engelleme Mesleki doyuma ulaşma
İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modeli	Öğrenci gelişiminin takip edilmesi Farklı bakış açılarını görme Öğrenci eksikliklerinin tamamlanması Planlama açısından öğretmene esneklik sağlanması Öğretmenin kazanımları verme açısından zaman kazanması Öğretim programlarına ve kazanımlara hakim olma Öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulması
1. sınıfta ayrı, 2-3. sınıfta aynı, 4. sınıfta ayrı bir sınıf öğretmeni tarafından öğretimin gerçekleştirilmesi	4. sınıfın ortaokula geçiş aşaması olması 4. sınıfta akademik yükün artması 1. sınıfta öğrenci davranışlarını yönetme ve ilk okuma yazma sürecinin nitelikli olması
1-2. sınıfta aynı sınıf öğretmenin bütün derslerin öğretimini gerçekleştirmesi ve 3-4. sınıfta branş sınıfları modelinin uygulanması	Branşlaşacağı dersi seçmesinin öğretmenin tercihine bırakılması 1-2. sınıfta öğrencilerin duygusal bağ kuracağı bir yetişkine ihtiyaç duyması 3-4. sınıfta akademik başarıya önem verilmesi ve sınıfların karşılaştırılması

Tablo 41'e göre, öğretmenlerin alanyazından farklı olarak önerdikleri modellerin ortak noktası, 4. sınıfta akademik yükün artması ve bu sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirecek öğretmenlerin donanımlı olması gerektiğidir. Öğretmen-öğrenci arasında duygusal bağ kurulmasının önemli olduğunu düşünen öğretmenlerin ise döngü sınıfları uzmanlaşma modellerini tercih ettiği görülmektedir. Branş sınıfları ve bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini tercih eden öğretmenler ise genel olarak farklı bakış açılarını görme, alan bilgisinde derinleşme ve öğretim programlarına hakim olma konusunda gerekçeler sunmuştur. Alanyazından farklı olarak 1-2. sınıfta aynı sınıf öğretmenin öğretimi gerçekleştirmesi ve 3-4. sınıfta ders düzeyinde uzmanlaşma olması şeklinde bir öneride bulunan ÖÖÖ-1'e göre, duygu ve davranışlarını kontrol etme, kendilerini güvende hissetme ve okula uyum sağlama konusunda öğrencilerin 1-2. sınıf düzeyinde bir öğretmene bağlı olmaları gerekmektedir. Ayrıca ÖÖÖ-1, 3-4. sınıfta akademik yükün artması, öğrencilerin bireyselleşmesi ve bağımsızlaşması açısından bu sınıf düzeyindeki derslerde branşlaşma olabileceği yönünde öneride bulunmuştur. ÖÖÖ-3 ise, sınıf öğretmenlerinin ilgi duyduğu derse, günlük ders programında daha fazla yer verdiğini ve bu derslerde daha etkili, istekli ve motivasyonu yüksek bir şekilde öğretim gerçekleştirdiğini vurgulayarak ders düzeyinde branşlaşma olmasının öğretmenin öğretme becerisine katkısı olacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde ÖÖÖ-6, sınıf öğretmenlerinin birçok dersin öğretimini gerçekleştirmeleri sonucunda alan bilgisi konusunda yetersiz kaldıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

Sınıf öğretmenlerinin birçok dersten sorumlu olması aslında bilgisiz olmasına sebep oluyor. Çünkü hiçbir şeyin derinine inmeye ihtiyaç duymuyor. Örneğin; ben fen bilimleri anlatıyorum. Ama fizik bilmiyorum. Belki çocukta kavramsal yanılgılar oluşmasına sebep oluyorum. Dünyanın hareketlerini anlatıyorum, çocuk bana kara deliği soruyor. O noktada tıkanıyorum. Bence sınıf öğretmenleri, öğretim gerçekleştirdikleri derslerde detaylı bilgiye sahip olmalı ancak şu anki durumda pek mümkün görünmüyor. (ÖÖÖ-6)

ÖÖÖ-2, 1. sınıfta ilk okuma yazma ve okula uyum süreci; 4. sınıfta da alan bilgisinde derinleşme ihtiyacından dolayı ilköğretim kademesinde bu sınıf düzeylerinin kritik sınıflar olduğunu ve bu sınıf düzeylerinde öğretmenlerin ayrı bir uzmanlık alanına sahip olması gerektiğini belirtmiştir. ÖÖÖ-8, öğrencilerin bütün derslerde gelişimini takip etme, o sınıf düzeyindeki derslerin öğretim programlarına hakim olma ve her yıl etkinliklerin niteliğini artırma fırsatı sağlama açısından bağımsız sınıflar modelinin uygulanmasının verimli olacağını belirtmiştir. Ayrıca, ÖÖÖ-8, resmi programın yanı sıra uygulanan programda öğretmenin nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda bu modelin katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Sınıf öğretmenlerinin bütün sınıf

düzeylerinde ve derslerde öğretim gerçekleştirecek düzeyde yetiştirilmesi (ÖÖÖ-4), öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulması, öğretmenin öğrencileri benimsemesi (ÖÖÖ-10), öğretmenler arasında kutuplaşmanın engellenmesi (ÖÖÖ-13), öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin takip edilmesi ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi (ÖÖÖ-5) döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden öğretmenlerin sundukları gerekçelerdir.

Öğrencilerin farklı bakış açıları kazanması açısından ilkokulda öğretmen değişikliği olması gerektiğini düşünen ÖÖÖ-14, iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih etme nedenlerini şu şekilde açıklamıştır:

...2 evreli modelde, öğretmen bir sonraki yılın programını, konularını, kazanımlarını bildiği için öğretmen esnek bir şekilde davranabilir. Örneğin, öğrencilere ilk yıl vermediği bir konuyu diğer yıl verebilir. Öğretmen öğrenciyi daha fazla gözlemleme fırsatı bulabilir. Öğretmen değişikliği ile öğrencilerin farklı bakış açıları görmesi de önemlidir.

ÖÖÖ-16, 1. ve 2. sınıf ile 3. ve 4. sınıf öğretim programlarının birbiriyle ilişkili olmasından dolayı örneğin, öğretmenin, 3. sınıf fen bilimleri dersinde öğretmediği bir konuyu 4. sınıfta öğretebilmesi açısından iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin öğretmene esneklik sağlayacağını ifade etmiştir. Özellikle, 1. sınıftan 2. sınıfa geçişte öğrencinin okuma-yazma sürecinin takibinin önemini vurgulayan ÖÖÖ-21, öğretmen-veli iletişiminin bu sürecin nitelikli yürütülmesinde önemli bir faktör olduğunu ve bu doğrultuda, 1. ve 2. sınıfta öğretmen ile velinin birlikte olması gerektiğini ifade etmiştir. ÖÖÖ-19 ise, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinde, öğrencilerin ve velilerin öğretmenler arasında kıyaslama yaptığını bunun da öğretmenlerin performansına yansıdığını belirtmiştir. Öğrencinin karşılaştığı diğer öğretmenlere göre kendisinin “daha iyi” öğretmen olduğunu göstermek için öğretmenlerin birbirleriyle yarış içinde olduğunu ve öğrencilerin akademik başarısını gerçeğin dışında yansıttıklarını şu sözlerle açıklamıştır:

...Öğretmenler arasında rekabet ortamı oluşuyor elbette. Mesela, siz 3. Sınıftan 4. Sınıfa verdiğiniz sınıf için o öğretmen 3. Sınıfta bu çocuğun eksikleri kalmış, yeterince alamamış gibi görüşleri oluyor. Bu sefer öğretmen-öğretmen arasındaki iletişim de bozuluyor. Örneğin, sınıfı ilk üç yıl okutan öğretmenler başarısız olan öğrencilerin 4. sınıfta takdir aldığını görünce şaşırıyor. Sonra öğrenciler ortaokula geçince başarısının düştüğünü görüyor. Anlıyorsunuz ki 4. sınıf öğretmeni kendini ispatlamak ve göstermek adına öğrencilerin notlarını havadan vermiş. Bunu çok sık yaşıyoruz. Eğer böyle bir uygulama var ise öğrencilerin akademik başarısını okul içi merkezi bir sınav ile ölçmeniz gerekir. Yoksa nesnelliği göremeyiz. (ÖÖÖ-19)

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular verilmektedir. Öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla ÖGF’de yer alan sorular irdelenmektedir.

**Uzmanlaşma Modellerinden Tercih Ettikleri Modele ve Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Özel Okul Öğrencilerinden Elde Edilen Bulgular.** Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin yazılı olduğu doküman görüşme başlamadan önce özel okul öğrencilerine verilmiş ve bu modellerin neler olduğu sözlü olarak açıklanmıştır. Görüşme soruları çerçevesinde, öğrenciler, tercih ettikleri uzmanlaşma modellerine yönelik görüşlerini bildirmiştir. Özel okul öğrencilerinin tercih ettikleri uzmanlaşma modellerine ilişkin frekanslar Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42

#### *Tercih Ettikleri Uzmanlaşma Modellerine Göre Öğrencilerin Dağılımı*

Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türü	Tercih Edilen Sınıf ve Ders Düzeyinde Uzmanlaşma Modelleri	Frekans (f)
Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı okul	Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli	6
	Branş sınıfları uzmanlaşma modeli	3
	1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modeli	2
	İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modeli	1
	Toplam	12
İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okul	Branş sınıfları uzmanlaşma modeli	1
	1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modeli	1
	İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modeli	6
	Toplam	8

Öğrenci çalışma grubunun çoğunluğu (f: 17/20), farklı öğretmenlerle karşılaşmanın, kendilerinde heyecan yarattığını, farklı ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerini sağladığını ve derslerdeki başarılarını olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir. Bu anlamda, öğrencilerin okullarında uygulanan modellerden memnuniyet duydukları anlaşılmaktadır. 1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği döngü

sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden öğrenciler, yeni bir öğretmenin kurallarına, öğretme ve anlatım tarzına alışmanın zorluğundan söz etmiştir. Branş sınıfları modelini tercih eden öğrenciler, öğretmenlerin birçok dersin öğretimini gerçekleştirmesi yerine bir tane dersi daha iyi öğretebileceğini ifade etmiştir. Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanmasından memnun olan Ö-3, öğretmene alışmasının uzun sürmediğini ve farklı öğretmenler tanınmanın kendisinde olumlu sonuçlar yarattığını şu şekilde açıklamıştır:

...örneğin, 4.sınıf öğretmenimin kim olacağını merak ediyorum bu bende heyecan yaratıyor. Sene sınıfında olmayı istediğim öğretmen var. Çünkü arkadaşlarımdan bilgi alıyorum. İlk günler öğretmene alışamıyorum ama kısa süre sonra öğretmene sarılışım geliyor. Farklı öğretmenlerin nasıl ders anlattıklarını görüyoruz ve bu bizim anlamadığımız konuları öğrenmemizi sağlıyor. Öğretmenlerin kuralları farklı, öğretmen tarzları farklı ben böyle olmasını çok seviyorum. (Ö-3)

Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı okulda öğrenim gören öğrencilerden bazıları (f:4/12), branş sınıfları uzmanlaşma modelini tercih etme nedenlerini, ortaokulda da her derse farklı öğretmenlerin girmesi, öğretmenlerin birçok ders yerine bir dersi daha iyi öğretebilecekleri, günlük hayatta da birçok kişi ile karşılaşmaları olarak ifade etmiştir. Branş sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

...her derste farklı bir öğretmen olmasını isterdim. Çünkü farklı öğretmenleri tanımak isterdim. Çünkü öğretmenlerin bütün derslerde her şeyi bilmesi mümkün değil. Bir derste sorun yaşadığımızda o dersin öğretmeni bize daha iyi bilgi verebilir. (Ö-4)

Hep aynı öğretmeni görmek bana sıkıcı geliyor. Farklı öğretmenleri görmek bence eğlenceli olabilir. Aynı zamanda, eğer öğretmen değişmezse, bu öğretmen için de zor olabilir. Her sınıfta ve derste her şeyi bilmesi onun için zor olur. Benim için yeni öğretmene alışması çok uzun sürmüyor. Farklı öğretmenler görünce ilgim olmayan derslere karşı ilgi gösterebiliyorum. Öğretmen sayesinde hiç ilgilenmediğim alanlara ilgim oluyor. (Ö-7)

İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okulda öğrenim gören öğrencilerin mevcut modeli tercih etmeleri, bu modele yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduklarının önemli bir göstergesi olabilir. Örneğin, Ö-17, 1-2. sınıfta matematik dersinde başarısız olmasından dolayı dersi sevmediğini ancak 3-4. sınıftaki öğretmeni sayesinde derse olan ilgisinin ve başarısının arttığını belirtmiştir. 1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden öğrencilerin bazılarının görüşleri ise şu şekildedir:

...öğretmenim hep aynı olsaydı daha güzel olabilirdi. Mesela 1.sınıf öğretmenim çok oyun oynatırdı o öğretmenimin sürekli aynı öğretmenim olmasını isterdim. (Ö-6)

...ilkokul boyunca aynı öğretmen olması güzel olurdu. Çünkü bir öğretmenin kurallarına ve anlatım tarzına alışınca başka öğretmene yeniden alışmak zor oluyor. (Ö-13)

## Dördüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modelleri kapsamında öğretim elemanları, devlet okulu öğretmenleri ve özel okul öğretmenlerinin, sınıf öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin önerileri nelerdir?” sorusuna yönelik ulaşılan bulgular incelenmektedir. Elde edilen verilere göre, öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öneriler, “bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli ile ilgili öneriler”, “branş sınıfları uzmanlaşma modeli ile ilgili öneriler” ve “döngü sınıfları uzmanlaşma modeli ile ilgili öneriler” olarak sınıflandırılmıştır. Kod listesi ve kategoriler Tablo 43’te yer almaktadır.

Tablo 43

### *Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecine İlişkin Öneriler*

Uzmanlaşma Modelleri	Öneriler
Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli ile ilgili öneriler	Sınıf düzeyine göre öğretim gerçekleştirme Ölçme-değerlendirme ve öğretim yöntem- teknikleri derslerinin ilkökulda sınıf düzeylerine göre verilmesi 1. sınıf öğretmenin ayrı yetiştirilmesi Öğretmenlik uygulaması ders saatinin artırılması ve öğrencilerin bu derste uzmanlaşmak istediği sınıf düzeyini seçmesi
Branş sınıfları uzmanlaşma modeli ile ilgili öneriler	Programa seçmeli ders konulması Yan alan uygulaması Temel eğitim bölümünün yeniden yapılandırılması 5. yarıyıldan sonra branşlaşmaya fırsat verilmesi Belli bir derste bitirme tezi hazırlama Mesleğe giriş aşamasında bir derste uzmanlaşma sağlanması Yüksek lisans eğitimi ile branşlaşmanın sağlanması Fen-Edebiyat Fakültelerinden zorunlu ders alınması
Döngü sınıfları uzmanlaşma modelleri ile ilgili öneriler	Ders içeriklerinin zenginleştirilmesi Öğretim derslerinin zorlaştırılması Teorik bilgilerin yanı sıra uygulamanın artması Müzik öğretimi, görsel sanatlar öğretimi, beden eğitim ve oyun öğretimi vb. branş derslerinin seçmeli yapılması

Öğretim elemanları, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanması durumunda sınıf öğretmenliği lisans programlarının ilkökuldaki sınıf düzeylerine göre yapılandırılabilceğini (ÖE-1, ÖE-3, ÖE-2), özellikle ölçme-değerlendirme ve öğretim yöntem-teknikleri derslerinin ilkökul sınıf düzeylerine göre verilebileceğini (ÖE-8), branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması durumunda ise, öğretmen adayının



uzmanlaşacağı ders ile ilgili programa seçmeli ders konulabileceğini (ÖE-7) dile getirmiştir.

ÖE-4 ise, 1998 yılı sınıf öğretmeni yetiştirme sürecine dikkat çekerek, ders düzeyinde bir uzmanlaşma söz konusu olması durumunda öğretmen adaylarının yan dal yapabileceğini ve bu yan dala yönelik öğretmen adayının bitirme tezi ya da proje hazırlayabileceğini ifade etmiştir. Kavcar (2003), 1997 yılında yeniden yapılandırılan sınıf öğretmenliği lisans programında, Köy Enstitülerinin ve Yüksek Öğretmen Okullarının bir uygulaması olan “Yan Alan” uygulamasına başlanmasını lisans programının olumlu yanlarından biri olarak değerlendirmektedir.

ÖE-9, ilkokula yeni başlayan öğrencilerin okula uyum ve ilk okuma yazma sürecinin en iyi şekilde geçirilmesi gerektiğini şu şekilde açıklamıştır:

...1. sınıf öğretmeni farklı uzmanlık gerektireceğinden ayrı yetiştirilebilir. Öğrencilerin okul ortamına alıştırılması, aileden ilk kez ayrılması, okuma-yazma öğretimi vb. durumların bu sınıf düzeyinde kolaylıkla halledilebildiğini düşünmüyorum. Öğretmeni her anlamda yıpratın bir süreç var. Ama var olan okuma-yazma öğrenmiş, okul kurallarına ve toplulukla yaşamaya alışmış öğrenciye öğretmenlik yapmak daha kolay diye düşünüyorum. (ÖE-9)

ÖE-11, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanması durumunda, lisans programlarında çok fazla değişiklik yapılmasına gerek olmayacağını çünkü sınıf öğretmenlerinin öğretimi gerçekleştirdiği sınıf düzeyinden farklı olarak bir alt sınıf ve bir üst sınıfın da öğretim programı ve ders içeriği gibi birçok bileşene hakim olması gerektiği görüşündedir.

ÖE-5'e göre, eğer branş sınıfları uzmanlaşma modeli uygulanacaksa, lisans süresinin ilk iki yılında genel kültür ve meslek bilgisi dersleri verilmeli ve 3. sınıftan itibaren öğretmene branş seçme hakkı verilerek seçtiği branşa ilişkin alan dersleri alması sağlanabilir.

ÖE-8, öğretmenlik mesleğinin, üniversite düzeyinde çok teorik kaldığını bu anlamda, öğretmenliğin aslında mesleğe giriş ile öğrenildiğini belirtmiştir. Öğretim elemanın bu konudaki görüşleri ise şu şekildedir:

...bu uzmanlığı hizmet öncesinde değil ama tam sahaya girdiklerinde daha iyi anlayacaklarını düşünüyorum. Şu an ki programda öğretmene genel kültür kazandırmaya yönelik bir program yok. Aday öğretmenlerde eğer kendi ilgisi yoksa sadece okulda öğretilenlerle etkili bir öğretmen olacağını ben zaten düşünmüyorum. O yüzden ders bazında ve ders içeriğinde bir değişiklik, zenginleştirme olmalı mutlaka. Ama bu işin daha çok mesleğe girişten sonra öğrenileceğini düşünüyorum. Mesleğe girişin ilk yılında belki ders düzeyinde branşlaşmaya ilişkin düzenlemeler yapılabilir. (ÖE-8)

Devlet okulu öğretmenlerinden DOÖ-1, kendi önerdiği model doğrultusunda, 1. sınıf öğretmenliğinin okul öncesi öğretmenliği gibi farklı bir uzmanlık alanı olmasından dolayı 1. sınıf öğretmenlerinin ayrı yetiştirilmesi gerektiği görüşündedir.

DOÖ-6 ise, öğrencilerin lisans son sınıfta aldıkları öğretmenlik uygulaması dersinin 2. sınıftan itibaren başlaması gerektiğini ve öğrencilerin uygulama okullarında tercih ettikleri sınıf düzeyinde deneyim kazanmalarının mesleğe giriş itibarıyla de verimli olacağını ifade etmiştir.

DOÖ-8, sınıf öğretmenlerinin mevcut durum ile yetişmesi gerektiğini ancak mezuniyet ile birlikte sınıf öğretmenlerine matematik eğitimi, Türkçe eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, fen bilimleri eğitimi gibi ana bilim dallarında yüksek lisans ile branş uzmanlığı sağlanabileceğini belirtmiştir. Müzik, beden eğitimi, görsel sanatlar gibi branş derslerine alan öğretmenin girmesi gerektiğini ifade eden devlet okulu öğretmenlerinden bazıları, lisans eğitiminde bu derslerin seçmeli dersler arasına konulması gerektiğini belirtmiştir.

Özel okul öğretmenlerinden ÖÖÖ-15, öğretmenlerin uzmanlaşmak istediği ders düzeyi ile ilgili alan derslerinin lisans programına seçmeli ders olarak konulması gerektiğini belirtmiştir. ÖÖÖ-15'e göre, bu derslerde öğretmen adaylarının sadece teorik değil uygulamalı çalışmalar yapmasına fırsat verilmelidir. ÖÖÖ-16'ya göre, iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması durumunda, öğretmenlerin lisans sürecinde hangi evreyi okutacağı belli olmalıdır. Öğretmen adayları o süreçte bütün sınıf düzeylerini görmeli ve uzmanlaşmak istediği evreyi kendisi seçmelidir. ÖÖÖ-21, ilkokuldaki öğretim programlarının, dikey anlamda sarmal, yatay anlamda da disiplinler arası çalışmalar yapmaya olanak tanınacak şekilde oluşturulmasından dolayı sınıf öğretmenlerinin bütün sınıf düzeyleri ve bütün dersler hakkında bilgisinin olması gerektiğini vurgulamıştır. ÖÖÖ-5'e göre, öğretmen adayları uzmanlaşmak istediği ders ya da sınıf düzeyine, okul deneyimi dersinde karar vermeli ve öğretmenlik uygulaması dersi ile deneyim kazanmalıdır.

ÖÖÖ-1, öğretmenlerin bütün sınıf ya da ders düzeylerinde bilgisi olması gerektiği yönündeki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...öğrenciler 1-2. sınıf öğretmeni ve 3-4. sınıf öğretmeni olarak yetiştirilebilir. Ancak dersler arasındaki geçişler de önemli. Birinci sınıfta konular nerede biter. İkinci sınıfta nereden başlanır bunların gösterilmesi gerek. Bu anlamda da öğretmenlerin bu şekilde yetiştirilebileceğini düşünüyorum (ÖÖÖ-1)

ÖÖÖ-3 ise, 1-2. sınıf öğretmenleri ile 3-4. sınıf öğretmenlerinin ayrı yetiştirilmesini önermektedir. Özellikle 1. sınıf öğretmenin okul öncesi öğretmenliği

programındaki gibi ayrı yetiştirilmesi gerektiğini düşünen ÖÖÖ-3, 3-4. sınıf öğretmenlerinin de alan bilgisinin kuvvetli olacak şekilde yetiştirilmesi gerektiği yönündeki düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

1-2. sınıf ve 3-4. sınıf öğretmeni farklı bir anabilim dalında yetiştirilmeli. Öğretmen yetiştirme sistemi değiştirilmeli. 1-2 öğretmeni daha çok okul öncesi öğretmenliği ile entegre edilebilir. 3-4 öğretmeninde alan bilgisine ağırlık verilmelidir. Staj uygulamasında da öğretmenler sınıf düzeylerinde ayrıma gidebilir. Öğrenciler kendi seçtikleri sınıf düzeylerinde okul deneyimi yaşayabilirler. Öğretmenlerin tercihine de bırakılması önemli. (ÖÖÖ-3)

1-4. sınıfta bir öğretmenin öğretimi gerçekleştirme gerektiğini düşünen öğretmenlerin tamamı, mevcut durumdaki sınıf öğretmeni yetiştirme sisteminin nitelikli hale getirilerek sürdürülmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler özellikle, öğretmenlik mesleğinin uygulamalı bir alan olduğunu ve lisans sürecinde uygulamanın artması gerektiğini vurgulamıştır.

## Tartışma

Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin öğretmen, öğrenci ve öğretmen eğitimi alanında çalışan uzmanların görüşlerinin belirlenmesiyle ortaya çıkan bulgular bu başlık altında tartışılmıştır. Bulgulara ulaşmak amacıyla öğretmen, öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik hazırlanan görüşme formlarından faydalanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, çalışma gruplarındaki katılımcıların tercih ettiği uzmanlaşma modeli, tercih etme nedenleri ve bu uzmanlaşma modellerinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi ile hizmet öncesi öğretmen yetiştirme konusunda önerilerin neler olabileceği çerçevesinde yapılandırılmıştır. Sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda devlet okulu öğretmeni, özel okul öğretmeni, öğretim elemanı ve öğrenci çalışma gruplarının görüşlerine ulaşılmıştır. Ayrıca, özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine kendi okullarında uygulanan uzmanlaşma modellerinin etkilerine ilişkin sorular sorularak yanıtlar alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ve alanyazın incelemesi sonucunda, her bir uzmanlaşma modelinin avantajlı ve dezavantajlı yönleri belirlenmiştir. Her bir veri kaynağının görüşleri ve uzmanlaşma modellerinin avantajlı ve dezavantajlı yönleri birbiriyle karşılaştırılarak çelişkili durumlar ve örtüşen durumlar sunulmuştur. Sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerinin avantajlı ve dezavantajlı yönlerini daha ayrıntılı incelemek amacıyla üç veri kaynağından elde edilen bulgular Tablo 44'te verilmektedir.

Tablo 44

*Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen ve Öğrenci Boyutuna İlişkin Avantajlı ve Dezavantajlı Yönleri*

Kategoriler	Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modelleri	Avantajlı Yönler	Dezavantajlı Yönler
Öğretmen boyutu	Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli	<p>Öğretim programlarına hakim olma</p> <p>Öğrenci davranışlarını ve tepkilerini yönetme</p> <p>Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıma</p> <p>Konu-alan bilgisini derinleştirme</p> <p>Öğretme becerisini geliştirme</p> <p>Bireysel farklılıkları tespit etme</p> <p>Konulara göre öğretim yöntem ve teknikleri ve ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme</p> <p>Ders planı hazırlamak için zaman kazanma</p> <p>Etkinlikleri her yıl revize etme</p> <p>Kaynak kitapları ve materyalleri etkili kullanma</p> <p>Arşiv oluşturma</p> <p>Disiplinler arası çalışmalar yapma</p> <p>Öz yeterlik kazanma</p> <p>Öz güven</p> <p>Öz eleştiri yapma</p> <p>İşbirliği yapma</p>	<p>Monotonlaşma</p> <p>Öğrencileri benimsememe</p> <p>Öğrencileri tanımak için zaman kaybetme</p> <p>Öğrencileri bütünsel olarak takip edememe</p> <p>Öğretmenler arası rekabete sebep olma</p> <p>Öğretmenlerin “İyi-kötü” olarak nitelendirilmesine yol açma</p> <p>Öğretmen-veli iletişiminin zayıf olması</p> <p>Okul idaresinin öğretmene güven vermemesi</p> <p>Her yıl farklı öğrenci grubu için sınıf kurallarını yeniden oluşturma</p> <p>Uzun yıllar aynı sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştiren öğretmenin okula karşı olumsuz tutum sergilemesi ve motivasyonunun azalması</p> <p>Uzmanlaşmanın gerçekleştiği sınıf düzeylerinin dışındaki sınıf düzeylerindeki öğretim programları ve konu-alan bilgisinde yetersiz kalma</p> <p>Öğrencilerin hazırbulunuşluğu hakkında bilgi sahibi olmama</p> <p>Öğrenci başarı ve başarısızlığında sorumluluk üstlenmeme</p>
	Branş sınıfları uzmanlaşma modeli	<p>Öğretim programına hakim olma</p> <p>Sadece bir derste konu-alan bilgisini derinleştirme</p> <p>Öğretme becerisini geliştirme</p> <p>Etkinlikleri revize etme</p> <p>Derste öğrenme fırsatlarını değerlendirme</p> <p>Ders planı hazırlamada zaman kazanma</p> <p>Arşiv oluşturma</p> <p>Öz yeterlik</p> <p>Öz güven</p>	<p>Disiplinler arası çalışmalar yapamama</p> <p>Monotonlaşma</p> <p>Sınıflar arası karşılaştırma yapma</p> <p>Öğrencileri tanımama</p> <p>Öğrencileri bütünsel olarak takip edememe</p> <p>Öğretmen-veli iletişiminin zayıf olması</p>

(Devam ediyor)

Tablo 44 (Devam)

*Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen ve Öğrenci Boyutuna İlişkin Avantajlı ve Dezavantajlı Yönleri*

1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretimi gerçekleştirdiği döngü sınıfları modeli	Disiplinler arası çalışmalar yapma Öğrencileri her yıl tanımak için zaman kaybetmeme Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanıma Süreç içerisinde öğrenci girdi ve çıktılarını görme Öğrencilerin bütünsel olarak gelişimlerini izleme ve biçimlendirme Sarmal programların uygulamasında esneklik sağlama Öğrencilerin akademik eksiklerini tamamlama fırsatı Öğrenci başarı ve başarısızlığında sorumluluk üstlenme Sınıf kurallarını oluşturmak için zaman kaybetmeme Monotonlaşmayı engelleme Rutinleri sürdürme Öğretmene dinamizm kazandırma Öğretmenin beklentilerinin veliler ve öğrenciler tarafından bilinmesi Mesleki doyuma ulaşma Öğrencileri benimseme Öğretmenler arasında kıyaslama yapılmasını engelleme Entelektüel bilgi birikimini artırma Özel gereksinimi olan öğrencileri tanıma	4. sınıftan 1. sınıfa geçişte öğrencilerin yaş düzeyine inememe İlk okuma yazma sürecinde etkili olamama Her yıl farklı sınıf düzeyinde yeni ders planı ve etkinlik hazırlama konusunda zaman kaybetme Birçok dersin öğretiminden sorumlu olmasından dolayı konulan bilgisinde yetersiz kalma Her yıl sınıf düzeyi değişmesinden dolayı öğretim programlarına hakim olamama
---	---	---

(Devam ediyor)

Tablo 44 (Devam)

*Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen ve Öğrenci Boyutuna İlişkin Avantajlı ve Dezavantajlı Yönleri*

İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modeli	Öğrencinin akademik ve duyuşsal gelişimini takip etme	Mesleki doyuma ulaşamama 3. sınıfta öğrenciyi tanımak için zaman kaybetme
	Öğrencilerin akademik eksikliklerini tamamlama	Monotonlaşma
	Öğretimi planlama açısından esneklik sağlama	3. sınıfta kuralları ve rutinleri oluşturmada zorluk yaşanması
Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modeli	Öğretim programlarına hakim olma	1-2. sınıfta ilk okuma yazma ve okula uyum sürecinde yıpranma
	Öğrenci davranışlarını ve tepkilerini yönetme	1-2. sınıf öğretmenleri ve 3-4. sınıf öğretmenleri şeklinde kutuplaşma olması
	Ders planı hazırlamada zaman kazanma	Uzmanlaşmanın gerçekleştiği sınıf düzeylerinin dışındaki sınıf düzeylerinde öğretim programları ve konu-alan bilgisinde yetersiz kalma
	Etkinlikleri yılaşırı revize etme	3. sınıfta öğrencilerinin hazır bulunuşluğu hakkında bilgi sahibi olmama
	Konu-alan bilgisini derinleştirme	
	Disiplinler arası çalışmalar yapma	
	Öz güven kazanma	
	Farklı öğretmenlerin bakış açılarını görme	Öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulamaması
	Öğrenciler için fırsat eşitliği sağlanması	Öğretmenlerin rutinlerine ve kurallarına alışmada zorluklar yaşama
	Ortaokula uyum sürecini kolaylaştırma	Öğrencilerde öğrenme boşluğu oluşması
Branş sınıfları uzmanlaşma modeli	Akademik başarıyı artırma	Öğrenci-öğretmen ilişkisinin zayıf olması
	1. sınıfta öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırma	Farklı sınıf yönetimi tiplerinin öğrencide başarısızlığa ve davranış bozukluğuna sebep olması
	Öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini sağlama	
Öğrenci Boyutu	Öğrencilerin etiketlenmesinin önüne geçme	
	Öz yönetim becerisi kazanma	
	Farklı öğretmenlerin bakış açılarını görme	Öğrenci-öğretmen arasında ilişkinin zayıf olması
Öğrenci Boyutu	Ortaokula uyum sürecini kolaylaştırma	Öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulamaması
	Akademik başarıyı artırma	Farklı öğretmenlerin rutinlerine ve kurallarına alışmada zorluklar yaşama
	Öğrencilerin kendilerinin farklı ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini sağlama	Farklı sınıf yönetimi tiplerinin öğrencide başarısızlığa ve davranış bozukluğuna sebep olması
	Öz yönetim becerisi kazanma	

(Devam ediyor)

Tablo 44 (Devam)

*Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modellerinin Öğretmen ve Öğrenci Boyutuna İlişkin Avantajlı ve Dezavantajlı yönleri*

1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretimi gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modeli	<p>Öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulması ve karşılıklı güven ortamının oluşması</p> <p>Davranış problemi olan öğrencileri yönetme</p> <p>Öğretmenin rutinlerini ve kurallarını bilme</p> <p>Öğrenme boşluğunun oluşmasını engelleme</p> <p>Her yıl okul başlangıcında kaygı oluşmaması</p> <p>Akademik başarıyı artırma</p> <p>Öğrencilerin öğretmeni otorite olarak tanınması</p>	<p>Ortaokula uyum sürecinde zorlanma</p> <p>Dört yıl boyunca öğrencilerin tek bir öğretmenin bakış açısıyla yetişmesi</p> <p>Öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini engelleme</p> <p>Öğretmen-öğrenci uyumsuzluğu</p>
İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modeli	<p>Öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulması</p> <p>Akademik başarıyı artırma</p> <p>Farklı öğretmenlerin bakış açısını görme</p> <p>Öz yönetim becerisini geliştirme</p> <p>Öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini sağlama</p> <p>Ortaokula uyum sürecini kolaylaştırma</p> <p>1. sınıfta öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırma</p>	<p>2. sınıftan 3. sınıfa geçişte öğretmenin rutinlerine ve kurallarına alışmada zorluk yaşanması</p> <p>2. sınıftan 3. sınıfa geçişte öğrenme boşluğu oluşması</p>

SÖU modellerinin avantajlı ve dezavantajlı yönleri, “öğretmen boyutu” ve “öğrenci boyutu” olmak üzere iki kategori altında toplanması önerilmektedir. Elde edilen bulgulara göre, her bir uzmanlaşma modelinin öğretmen ve öğrenci açısından avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin olduğundan söz edilebilir. Öncelikle, uzmanlaşma modellerinin, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini, kişisel niteliklerini, görev yaptıkları okula karşı tutumlarını ve öğrencilere sağlayacakları öğretimin niteliğini doğrudan etkilemesi göz önünde bulundurulduğunda, “öğretmen boyutu” önemli görülmektedir. Ayrıca, her bir uzmanlaşma modelinin, öğretmen-öğrenci ilişkisini, öğrencilerin akademik başarısını, okula uyum sürecini, öğrenme düzeylerini, motivasyonlarını, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemesi açısından “öğrenci boyutu” nun da ele alınması gerekli görülmektedir.

Tablo 44’te görüldüğü gibi, katılımcılar tarafından bağımsız sınıflar, branş sınıfları ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin, öğretmenlerin mesleki bilgi

ve becerileri açısından daha olumlu etkilerinin olacağı belirtilmiştir. Yine bu modeller, öğretmenlerin mesleki niteliğinin artması, öğrencilere daha nitelikli bir öğretim sağlamasında önemli bir faktör olarak görülmüştür. Özel okul öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından belirtilen öğretim programlarına hakim olma, konu alan-bilgisinde derinleşme, nitelikli ders planı hazırlama ve öğretimi planlamada zaman kazanma, konuları öğretme becerisini geliştirme, öğretim yöntem-tekniklerini ve ölçme-değerlendirme tekniklerini konulara göre çeşitlendirme ve etkinlikleri nitelikli hale getirmek için sürekli revize etme fırsatı vb. öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda bu uzmanlaşma modellerinin daha fazla katkı sağlayacağı araştırmaların önemli bulguları arasında yer almaktadır. Sınıf öğretmeni ve öğretim elemanı çalışma grubunun çoğunluğu, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenciyi tanıma, takip etme ve duygusal bağ kurma gibi durumların önemine odaklanarak döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulanmasını tercih etmesine rağmen, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi açısından bağımsız sınıflar, branş sınıfları ya da iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin daha avantajlı yönlerinin olacağını ifade etmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının bazıları, “öz güven, öz yeterlik, işbirliği yapma vb.” öğretmenin kişisel niteliklerine de bu uzmanlaşma modellerinin daha fazla katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ve öğretim elemanı çalışma gruplarının görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin güçlü zayıf yönlerini tanıma, bütünsel olarak izleme- biçimlendirme ve öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulması açısından döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin, özellikle de 1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretimi gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasının daha etkili olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin oluşması, öğrencilerin okula uyum sürecini, sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimini ve akademik performanslarını doğrudan etkilemektedir (Ewing ve Taylor, 2009; Rudasill ve Reio, 2006). Chirichello (2001), döngü sınıfları uzmanlaşma modelinde, öğrencilerin, kendini savunma, endişelenme ve utangaçlık gibi duygusal problemlerinin üstesinden gelebileceğini belirtmiştir. Groves (2000) ise, öğrencilerin uzun yıllar aynı öğretmenle birlikte olmasının, onların öz güven kazanmalarına ve sosyo-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin desteklenmesine olumlu katkısının olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan devlet okulu öğretmenlerinin çoğunluğu, 1-4. sınıfta aynı öğretmen tarafından öğretimin gerçekleştirildiği döngü sınıfları uzmanlaşma modelinde, öğretmenlerin aynı öğrenci grubuyla bir üst sınıfa geçmesinin, kuralları ve rutinleri



devam ettirme, öğretmene dinamizm katma, öğrencileri tanıma ve takip etme, akademik eksikleri tamamlama açısından avantajlar sağladığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri çalışma grubuna göre, bağımsız sınıflar, branş sınıfları ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelleri açısından her yıl aynı sınıf düzeyi/düzeylerinde ya da derste öğretim gerçekleştirmek, öğretmenler açısından monotonlaşma, farklı öğrencileri yeni kurallara ve rutinelere alıştırmada zorluk yaşama, okula karşı olumsuz tutum sergileme, öğrencileri tanımak için zaman kaybetme gibi dezavantajlı yönlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğrenci başarısızlığında sorumluluk üstlenmeme, öğrencilerin öğretmenler arasında kıyaslama yapması, velilerin öğretmenleri “iyi/kötü” olarak nitelendirmesi, öğretmen-veli iletişiminin zayıf olması ise bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin dezavantajlı yönleri olarak özel okul öğretmenleri tarafından ayrıca ifade edilmiştir. İki evreli döngü sınıfları ve bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinde, velilerin ve öğrencilerin öğretmenler arasında kıyaslama yapması, öğretmenler arasında kutuplaşmaların oluşmasına ve rekabetin meydana gelmesine sebep olduğu, bu durumun da öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediği özel okul öğretmenleri tarafından belirtilen diğer bir dezavantajlı durumdur. Bu durumun önüne geçmek ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için öğretim gerçekleştirdikleri sınıf düzeyleri arasında belli sürelerde rotasyon yapılması gerektiği özel okul öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından dile getirilen önerilerden biridir. Örneğin, bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullardaki 1 ve 2. sınıf öğretmenleri, her yıl ya da yıla okula yeni başlayan öğrencilerle birlikte olmanın kendileri için yıpratıcı ve yorucu bir süreç olduğunu ve bunun da motivasyonlarına yansıtıldığını belirtmiştir.

Bağımsız sınıflar, branş sınıfları ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinde, farklı öğretmenlerin bakış açılarını görme, fırsat eşitliği sağlama, farklı ilgi ve yeteneklerini keşfetme gibi durumlar öğrenciler açısından avantajlı olarak görülmektedir. Çalışma gruplarının tamamı, bu modellerin uygulanması sonucunda öğrencilerin ortaokula daha hızlı uyum sağlayacağını belirtmiştir. Freiberg (2014) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgular elde edilmiş, branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasının, öğrencilerin ortaokula uyum sürecini hızlandırdığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin her yıl ya da iki yılın sonunda farklı tipteki sınıf yönetimi (otoriter, esnek, başıboş, aldırılmaz vb.) ile karşılaşması, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişiminin olumsuz etkilenmesine ve öğrencilerde başarısızlık meydana gelmesine neden olabilir. Ayrıca, özel okul öğretmenlerinin

bazıları, bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinde öğrencilerin konu eksiklerinin meydana geldiğini, bu eksiklerin ise, öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebildiğini ifade etmiştir. Hem olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisinin oluşması hem de öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişiminin desteklenmesi açısından branş ve döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin birbirine entegre edilerek uygulanması etkili olabilir. Örneğin, bu uygulama, 1. sınıftan 4. sınıfın sonuna kadar matematik dersinin öğretiminin sadece bir öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi olarak açıklanabilir.

Liu (2008)'ya göre, öğretmenlerin ilkokulda disiplinler arası çalışmalar yapması, öğrencilerin dersler arasında bağlantı kurması ve bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirmesi açısından önemlidir. Ayrıca, birden fazla dersin öğretimini gerçekleştirmek, öğretmene esneklik ve yaratıcılık kazandırmaktadır. Bu anlamda, branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması, disiplinlerarası çalışmalar yapmaya olanak tanıması açısından öğretmenler açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir.

Devlet okulu öğretmenlerinin bazıları, dört yıllık aradan sonra 4. sınıftan 1. sınıfa geçişte öğretmenlerin, öğrencilerin yaş düzeyine inmemesi, okula uyum ve ilk okuma yazma sürecinde yetersiz kalmasını, 1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretimi gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin dezavantajlı yönleri olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin birçok dersin öğretiminden sorumlu olması ve her yıl farklı sınıf düzeylerinde öğretim gerçekleştirmesi, öğretmenlerin konu-alan bilgisi ve öğretim programlarına hakim olma konusunda yetersiz kalmasına sebep olmaktadır.

İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenler, öğrencileri tam anlamıyla kendileri yetiştirmedikleri için mesleki doyuma ulaşamadıklarını ve kendilerini bir işi yarım bırakıp başka bir işe başlamış gibi hissettiklerini belirtmiştir. Strohl (2014) ise yaptığı araştırmada, branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması sonucunda öğretmenlerin iş yüklerinin ve stres düzeylerinin azaldığını ve bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki doyuma ulaştıklarını ve motivasyonlarının arttığını belirlemiştir.

Öğretim elemanları ve sınıf öğretmeni çalışma gruplarının çoğunluğu, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere öncelikle “duyuşsal-sosyal beceri ve özellikler” kazandırması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışma gruplarının bu görüşü ile çoğunluğunun döngü sınıfları uzmanlaşma modellerini tercih etmeleri arasında tutarlık olduğu belirlenmiştir. Poulou (2007), öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin gelişiminde, öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişime yönelik algıları, karşılıklı güven ortamının

oluşması, öğrencilerin öğretmeni otorite olarak kabul etmesi, duygusal bağ kurulması, uzun süreli etkileşim ve iletişim içerisinde olunması gibi öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki durumlarının önemini vurgulamaktadır.

Benzer şekilde, öğretmen çalışma grubunun çoğunluğu, sınıf öğretmenliği mesleğini, “okuma-yazma, dört işlem yapma, okuduğunu anlama” gibi akademik bilgi ve beceriler kazandırmak için öğretim gerçekleştirilen bir alan olmaktan öte “sorumluluklarını bilme, çevreye karşı duyarlı olma, iyi insan olma, haklarının farkında olma” gibi sosyal-duygusal özellik ve becerileri kazandıracak eğitim yaşantılarının sağlandığı bir alan olarak ifade etmiştir. Öğretmen çalışma grubunun çoğunluğunun, sınıf öğretmenliği mesleğine ilişkin tanımları ile uzmanlaşma modellerinden döngü sınıfları uzmanlaşma modellerini tercih etme nedenlerinin birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Çünkü öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişiminde, öğretmen ile olan ilişkileri en önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir.

Devlet okulu öğretmenleri, öğretiminde etkili oldukları derse ilişkin nedenleri genellikle “derse ilgi duyma ve öğretiminden zevk alma” olarak belirtmiştir. Bu anlamda, her öğretmenin mutlaka ilgi duyduğu bir dersin olması ve o derste daha nitelikli öğretim gerçekleştirmesi, ilkokulda branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulaması ile öğretimde niteliğin artabileceğine işaret etmektedir. Devlet okulu öğretmenleri en çok branş derslerinin (müzik, beden eğitimi, görsel sanatlar vb.) öğretiminde zorlanmalarını, “o dersler ile ilgili yetersiz eğitim almaları, yeteneklerinin olmaması, alan bilgilerinin yetersiz olması vb.” nedenlerden kaynaklandığını ifade etmektedirler. Branş derslerinde öğretimin alan öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği, devlet okulu öğretmenleri tarafından sıklıkla dile getirilmiştir.

Alanyazında yer alan uzmanlaşma modellerinin yanı sıra bazı öğretim elemanları ve sınıf öğretmenleri tarafından farklı modellerin önerilmesi, çalışmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır. Örneğin, “1. sınıfta ayrı, 2-3. sınıfta aynı, 4. sınıfta ayrı sınıf öğretmenin öğretim gerçekleştirmesi” şeklinde bir model, öğretim elemanı ve sınıf öğretmeni çalışma grupları tarafından önerilmiştir. Katılımcıların bu modeli önermesinin temel nedenleri, 1. sınıfta “ilk okuma yazma ve okula uyum süreci, kurallara uyma, sosyalleşme vb.” durumlar, 4. sınıfta da “akademik bilginin artması, ortaokula geçiş süreci, konuların zorlaşması, ön ergenlik dönemi vb.” durumlar olarak sıralanabilir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öğretim sırasında en zorlandıkları sınıf düzeylerinin 1. ve 4. sınıf olduğuna ilişkin bulgular, bu modelin ayrı bir uzmanlaşma

modeli olarak ele alınmasını destekler niteliktedir. Öğretmenler tarafından önerilen başka bir model ise, “1-2. sınıfta aynı sınıf öğretmenin öğretimi gerçekleştirmesi ve 3-4. sınıfta ders düzeyinde branşlaşma olması” dır. Bu öneriyi dile getiren öğretmenler, 1-2. sınıfta öğrencilerin davranış özelliklerinin, ilk okuma yazma ve okula uyum sürecinin takip edilmesi gerektiğini; 3-4. sınıfta öğrencilerin, değişimlere ayak uydurabildiğini, bağımsızlaştığını ve öz yönetim becerilerinin geliştiğini, öğretmenlerin ise, sadece bir derste alan bilgisinin iyi olması gerektiğini savunmaktadır.

Araştırmada elde edilen bir başka önemli bulgu ise, özel okul öğretmenlerinin çoğunluğunun uzun yıllardır öğretim gerçekleştirdikleri sınıf düzeyi/düzeylerinde kendilerini daha etkili gördüklerini belirtmesidir. Bu durumun nedeni, deneyim, öğretim programlarına hakim olma, alan bilgisini derinleştirme, arşiv oluşturma, etkinlikleri her yıl revize etme, yaş düzeyinin gelişim özelliklerini bilme, öz güven kazanma, öz yeterliğin gelişmesi vb. olarak belirtilmiştir. Örneğin, iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okulda belirli bir süredir 1-2. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştiren öğretmenler kendilerini bu düzeyde daha etkili görürken, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı okulda belirli bir süredir 3. sınıfta öğretim gerçekleştiren öğretmen kendisini bu sınıf düzeyinde daha etkili görmektedir. Bu doğrultuda, ilkokulda öğretmenlerin 1-4. sınıfta öğretim gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin yerine bağımsız sınıflar ya da iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması, öğretmenler açısından olumlu sonuçlar doğurabilir.

Öğretim elemanları ve öğretmen çalışma grubunun çoğunluğu, döngü sınıfları uzmanlaşma modellerini tercih etmiştir. Öğretim elemanları ve öğretmenlerin bu modelleri tercih etmesinin temel nedenleri, öğrenciyi tanıma, öğrencileri bütünsel olarak izleme ve öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulması olarak gösterilebilir. Bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulandığı özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, kendi okullarında uygulanan modelleri tercih etmemeleri araştırmanın dikkat çekici bulgularından birisidir. Örneğin, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullardaki öğretmenlerin iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih etmelerinin nedenleri, öğrencilerin akademik eksiklerini tamamlamak için fırsat oluşması, öğretim programlarına hakim olma, öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ oluşması, rutinleri devam ettirme vb. olarak sıralanabilir. İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullardaki öğretmenlerden sürekli 1-2. sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştiren öğretmenlerin çoğunluğunun, 1-4.

sınıfta aynı sınıf öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih etme nedenleri, mesleki doyuma ulaşamama, mesleğe karşı olumsuz tutum sergileme, yıpranma ve yorulma, iki yılda bir okula uyum ve ilk okuma yazma süreciyle uğraşma, öğretmenler arası kutuplaşmanın olması vb. durumlar olarak sıralanabilir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretimi gerçekleştireceği sınıf düzeyinin öğretmenin tercihinin bırakılması ve gönüllülük esas olması, belirli sürelerde sınıf düzeyleri arasında rotasyon yapılması, 1. sınıf öğretmenlerine ek ücret ödenmesi, teşvik edici düzenlemelerin yapılması, özel okul öğretmenlerinin bazıları tarafından bu sorunlara yönelik belirtilen çözüm önerileri arasında yer almaktadır.

Bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullarda öğrenim gören öğrencilerin, kendi okullarındaki modellerin uygulanmasından dolayı mutlu olmaları ve daha çok bu modelleri tercih etmeleri araştırmanın diğer önemli bulgularından birisidir. Öğrencilerin çoğunluğu, öğretmen değişikliği sonucunda farklı öğretmenler tanınmanın onlar için heyecan verici bir süreç olduğunu, derslerdeki başarılarının arttığını, farklı ilgilerinin ortaya çıktığını ve her öğretmenden farklı şeyler öğrendiklerini belirtmiştir. Branş sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden öğrenciler ise, öğretmenlerin her dersi öğretecek bilgisinin olamayacağını ve her derse farklı öğretmenlerin girmesinin, başarılarını arttırabileceğini dile getirmiştir. Gelişen ve değişen yaşam koşulları ile birlikte günümüzde öğrencilerin etkileşimde bulunduğu birçok kişi olması, farklı öğretmenlere ve durumlara alışma sürecini kolaylaştırabilir. Bu anlamda, branş ve bağımsız sınıflar uzmanlaşma modellerinin uygulanması, öğrencilerin duygusal gelişimlerini olumsuz olarak etkilemeyebileceği düşünülebilir. Aksine, bu modellerin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine sağladıkları katkı ile öğrencilerin akademik performansına olumlu etkileri olabileceği düşünülebilir. Okullarında uygulanan modellerden memnun olmayan bazı öğrenciler ise, yeni öğretmenlerin kurallarına, rutinlerine ve öğretim yöntemine alışmanın zorluğundan bahsetmiştir.

Öğretim elemanı ve sınıf öğretmeni çalışma grubu, tercih ettikleri uzmanlaşma modelleri doğrultusunda öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin önerilerde bulunmuştur. Branş sınıfları modelini tercih eden öğretim elemanları, lisans öğreniminin birinci ve ikinci sınıfında genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin yer alması, üçüncü ve dördüncü sınıfta ise, alan bilgisi derslerinin verilerek öğretmen adaylarının tercih ettikleri derslerde uzmanlaşabilmelerine olanak tanınması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının uzmanlaşacakları dersleri seçmesinde, sadece kendilerinin

tercihine bırakılması doğru olmayabilir. Danışman öğretim elemanının görüşleri ve gözlemleri, öğretmen adayının uzmanlaşmak istediği alan dersindeki başarısı, öğretmen adayının derse olan ilgi ve yeteneği, alan dersiyile ilgili yaptığı çalışma ve proje vb. durumların göz önünde bulundurulması, uzmanlaşacağı derste yeterliğe sahip öğretmen adaylarının yetiştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Temel Eğitim Bölümü'nün yeniden yapılandırılması ve sınıf öğretmenliği ana bilim dalı yerine “İlkokul Matematik Öğretmenliği, Okuma Öğretmenliği, Yazma Öğretmenliği, İlkokul Fen Bilimleri Öğretmenliği vb.” çeşitli branş dallarında öğretmen yetiştirilmesi, branş sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden öğretmenler tarafından dile getirilen bir başka öneridir. Lisansüstü öğreniminin doktora aşamasından sonra sınıf öğretmenlerinin belirli bir derste uzmanlık alanı seçmesi, bu tür öğretmen yetiştirme programlarının lisans sürecinde yer alabileceğini göstermektedir. Öğretmen çalışma grubu tarafından dile getirilen bir başka öneri ise, yüksek lisans eğitiminin zorunlu olması ve öğretmenlerin bu süreçte bir derste uzmanlık kazanmasını sağlamaktır. Yan dal programının uygulandığı yıllarda mezun olan bazı öğretmenler, yan dal olarak seçtikleri derste öğretimi daha etkili gerçekleştirdiklerinden bahsetmiş ve şu anda sınıf öğretmenlerinin bir derste yan dal yaparak mezun olmaları gerektiğini belirtmiştir. Döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden devlet okulu öğretmenleri tarafından özellikle dile getirilen konu, branş derslerine o alandan yetişmiş öğretmenlerin girmesidir. Bu noktada devlet okulu öğretmenlerinin çoğunluğu, sınıf öğretmenliği lisans programında görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi vb. derslerin seçmeli olmasını önermiştir. Sınıf öğretmenlerinin gün boyunca aralıksız olarak derse girdikleri göz önünde bulundurulduğunda, branş öğretmenlerinin derse girdiği süreçte, sınıf öğretmenlerinin, etkinlikler planlama, kişisel gelişim için çalışmalar yapma, proje yürütme, ders planı hazırlama, resmi işlemleri gerçekleştirme, veli ile görüşme yapma vb. durumlar için zaman kazanabileceği devlet okulu öğretmenleri tarafından sıklıkla dile getirilen öneriler olmuştur. Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini tercih eden katılımcıların sıklıkla dile getirdiği öneri, sınıf öğretmenlerinin her sınıf düzeyinde ve her derste bilgisi olacak şekilde yetiştirilmesi ve sınıf öğretmenliği programında yer alan okul deneyimi dersinin yapılandırılarak 5 ve 6. yarıyıl da yer alması gerektiğidir. Öğretmen adayları, üçüncü sınıftaki okul deneyimi dersinde, uygulama okullarında her sınıf düzeyinde öğretim gerçekleştirerek gözlemler yapabilir ve deneyim kazanabilir. Bu doğrultuda, uzmanlaşmak istediği derste tercihini yapan öğretmen adayları, dördüncü sınıftaki öğretmenlik uygulaması dersinde, uzmanlaşacağı sınıf düzeyinde sürekli olarak

öğretim gerçekleştirebilir ve deneyim kazanabilir. Bu süreç sonunda, uzmanlaştığı sınıf düzeyine yönelik öğretmen adayına bir sertifika verilmesi, öğretmen adayının mesleğe karşı motivasyonlarını arttırabilir. Ayrıca, öğretim programlarının sarmal yapıda olması ve sınıf düzeylerinin birbiriyle bağlantılı olması açısından da öğretmen adaylarının bütün sınıf düzeyleri hakkında bilgi sahibi olması ve deneyim kazanmasının faydalı olabileceği söylenebilir. Alanyazında yer alan SÖU modellerinden farklı bir model öneren katılımcılar, 1. sınıf öğretmenin, okul öncesi öğretmenliğine benzer şekilde ayrı yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. 1. sınıf öğretmenin ayrı yetiştirilmesi durumunda, öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenliği ana bilim dalından dersler alması sağlanarak okul öncesi eğitimi ile 1. sınıf arasında bağlantı kurulabilir. 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programında okul deneyimi dersi programdan kaldırılmıştır. Bu anlamda, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini tercih eden öğretmenlerin önerisinin gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir. Öğretmenlik mesleğinde teorik bilgi kadar uygulamanın da önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okul deneyimi dersinin programdan kaldırılma gerekçesi merak konusu olmaktadır. Uygulamada olan sınıf öğretmenliği lisans programında, öğretmen adaylarının birçok derste öğretim gerçekleştirecek şekilde yetiştirildiği ve bütüncül olarak gelişimlerinin desteklendiği görülmektedir. 3. yarıyıldan itibaren seçmeli derslerin sayısındaki artış ile birlikte programda esneklik sağlanmıştır. Uzmanlaşma modelleri kapsamında öğretmenlerin ileri sürdüğü öneriler, bu seçmeli dersler sayesinde sağlanabilir. Örneğin; sınıf öğretmenliğinde okuyan bir öğrenci, 1. sınıf düzeyinde uzmanlaşmak isterse, seçmeli derslerde okul öncesi öğretmenliği programından dersler alabilir ya da öğretmen adayı seçmeli dersler aracılığıyla uzmanlaşmak istediği alan ile ilgili dersleri alabilir. Bu doğrultuda, seçmeli derslerin sayısındaki artış olumlu karşılanabilir.

Döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinden e ve f modellerinin avantajlı ve dezavantajlı yönleri arasında farklılıkların olduğunun tespit edilmesi bu çalışmanın diğer önemli bulgularından birisidir. Örneğin; 1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği döngü sınıfları modelinde, programlara hakim olamama, konu-alan bilgisinde yetersiz olma, her yıl ders planı hazırlamak için zaman kaybetme, ortaokula uyum sürecini zorlaştırma, sadece bir öğretmenin bakış açısıyla yetişme gibi durumlar olumsuz olarak değerlendirilirken, bu durumlar, iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinde olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin öğrenci ve öğretmen açısından avantajlı ve dezavantajlı

yönlerinin, döngü sınıfları uzmanlaşma modeli için alanyazında belirtilen bulgulardan farklılaştığı görülmektedir.

Bulgulara ilişkin bir başka konu ise, uluslararası alanyazında, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin olumlu durumları, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, öğrenme stillerini bilme, dersleri planlamada esneklik kazanma, öğrencilerle yakın ilişki ve duygusal bağ kurma, disiplinler arası çalışma yapma olarak belirtilmiştir (Dunn, 1952; Culyer, 1984). “Disiplinler arası çalışmalar yapma” dışında bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin bu araştırma sonucunda elde edilen olumlu durumları ile uluslararası araştırmalarda belirtilen olumlu durumların birbiriyle örtüşmediği görülmektedir. Alanyazında bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin olumlu yanları olarak belirtilen durumlar, bu çalışmada, döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin olumlu durumları olarak belirlenmiştir. Uluslararası alanyazında, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin olumlu durumlarının bu şekilde belirlenmesinin temel nedeni, sınıf öğretmenlerinin gün boyu öğrencilerle birlikte olması ve temel derslerin öğretimini gerçekleştirmesi olabilir. Ayrıca uluslararası alanyazındaki çalışmalarda, sadece branş sınıfları uzmanlaşma modeli ile bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin karşılaştırmalı olarak ele alınması diğer önemli bir etken olarak yorumlanabilir. Bu çalışmada ise, katılımcılar görüşleri doğrultusunda bağımsız sınıflar ve branş sınıfları uzmanlaşma modellerinin avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin daha fazla örtüştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, bazı tablolarda bağımsız ve branş sınıfları uzmanlaşma modellerinin etkileri ortak bir başlık altında ele alınmıştır.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen süreçte, Türk eğitim sisteminin ilkökul kademesinde, sadece 1-4/5. sınıfta aynı öğretmenin bütün derslerin öğretimini gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı ve bağımsız sınıflar, branş sınıfları ya da iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin ilkökul kademesinde bu zamana kadar hiç denenmemiş olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu çelişkinin ortaya çıkması normal olarak düşünülebilir. Ayrıca, Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme tarihi incelendiğinde, ilkökul kademesinde görev yapacak sınıf öğretmenlerinin birçok dersin öğretimini gerçekleştirecek ve genel kültür alanında bilgi sahibi olacak şekilde yetiştirildiği görülmektedir (YÖK, 2007). Bu bağlamda, alışlagelmiş modelinin dışında farklı bir modelin uygulanması durumunda, sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinin yeniden yapılandırılması kaçınılmaz görülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma sonucunda elde edilen SÖU modellerinin “öğretmen boyutu” ve “öğrenci boyutu” kategorileri altındaki avantajlı ve dezavantajlı yönleri ile



uluslararası alanyazında belirtilen avantajlı ve dezavantajlı durumlar arasında ortak noktalar bulunmaktadır. Örneğin, Hedge ve Cassidy (2004)'nin, öğretmen ve velilerin görüşlerini belirleyerek döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin avantajlı ve dezavantajlı yönlerini ortaya koyduğu araştırmasındaki bulgular ile bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular örtüşmektedir. Hedge ve Cassidy (2004), döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin olumlu durumlarını, “öğrencilerin ihtiyaçlarını öngörme”, “öğretimde istikrar ve süreklilik” ve “velilerle kuvvetli iletişim kurma” olarak belirlemiştir. Döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin olumsuz durumlarını ise, “öğretmenlerin yaş grubu tercih ve becerileri”, “sınıf içi etkinlikleri planlama”, “zorunlu öğretmen-veli iletişimi”, “yeni bir şeyler deneyimlemek için fırsat olmaması” olarak sıralamıştır. Önder (2015), 1-5. sınıfta aynı öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin Türkiye’de uygulanmasına ilişkin yaptığı çalışmada, döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin, “öğrencileri derinlemesine tanıma”, “öğrenciye rehberlik yapma”, “problemleri önceden tahmin etme ve etkili çözüm önerileri sunma”, “etkili sınıf yönetimi gerçekleştirme”, “mesleki doyuma ulaşma”, “esneklik ve öğretim programlarını entegre etme” açısından olumlu yanlarının olduğunu ortaya koyarken, “öğretmen-öğrenci uyumsuzluğu”, “aşırı etkileşim” ve “alan bilgisinde yetersizlik” gibi konularda olumsuz yanlarının olduğunu belirlemiştir. Liu (2011), branş sınıfları uzmanlaşma modelinin avantajlı ve dezavantajlı yönlerini ortaya koymak için yaptığı çalışmada, “alan bilgisinde derinleşme”, “nitelikli etkinlikler hazırlama”, “ders planı hazırlamada zaman kazanma”, “ortaokula geçişi kolaylaştırma”, “öğretmenin ilgi duyduğu ve istekli olduğu dersi daha iyi öğretmesi”, gibi durumları olumlu olarak belirlerken, “öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımama”, “disiplinlerarası çalışmalar yapamama”, “farklı öğretmenlerin kurallarına alışamama”, “öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli ilişkisinin zayıf olması” gibi durumları ise olumsuz durumlar olarak belirlemiştir. Bu kapsamda, branş sınıfları uzmanlaşma modeline ilişkin bu çalışmada elde edilen bulgular ile Liu (2011)'nin araştırmasındaki bulguların birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Sonuç olarak, branş sınıfları ve döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uluslararası alanyazında belirlenen avantajlı ve dezavantajlı yönleri ile bu çalışmada elde edilen bulgular birbiriyle örtüşmektedir.

Diğer yandan branş sınıfları uzmanlaşma modelinde, “ders için arşiv oluşturma”, “öğretmenin öz yeterliğini geliştirme”, “öğretmenin öz güvenini artırma”, “öğrencilere öz yönetim becerisi kazandırma”, “kaynak kitapları etkili kullanma”; bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinde, “öğrencilerin başarılı ve başarısız olarak etiketlenmesinin

önüne geçme”, “öğrenme boşluğu oluşmasına sebep olma”, “öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini sağlama”, “öğretmende monotonlaşmaya sebep olma”, “öğretmenler arasında rekabeti teşvik etme”, “velilerin ve öğrencilerin, öğretmenleri iyi-kötü olarak etiketlemesi” alanyazında yer almayan bulgulardır. İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinde ise, öğretmenler açısından; “mesleki doyuma ulaşamama”, “öğretmenler arasında kutuplaşma meydana gelmesi”, “1-2. sınıf öğretmenlerinin mesleğe ve okula karşı olumsuz tutum sergilemesi”, “programlara hakim olma”, “konu alan bilgisini derinleştirme”, öğrenciler açısından; “farklı öğretmenlerin bakış açılarını kazanma” gibi durumlar, alanyazından farklı olarak bu araştırmada elde edilen bulgulardır.



## BÖLÜM 4

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### Sonuçlar

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmeni ve öğretim elemanı çalışma grubunun çoğunluğu, sınıf öğretmenlerinin öncelikle öğrencilere sorumluluk sahibi olma, gerektiğinde haklarını savunabilme, öz yönetim becerisi kazanma, çevreye karşı duyarlı olma, iletişim kurma, kendini ifade etme vb. sosyal-duyuşsal beceri ve özellikleri kazandırması gerektiğini belirtmiştir.

2. Öğretim elemanı ve sınıf öğretmeni çalışma grubunun çoğunluğu, ilkokulda döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulanmasını tercih etmiştir. Öğretim elemanları ve sınıf öğretmenlerinin bu modelleri tercih etmesinin nedenleri, temel olarak ilkokulda öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımının önemli olması, öğrenciyi izleme-biçimlendirme, öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulması, öğrencilerin akademik eksiklerini tamamlama fırsatı, mesleki doyuma ulaşma, öğretmen-veli iletişiminin kuvvetli olması vb. şeklinde özetlenebilir.

3. Bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenler, kendi okullarında uygulanan modelleri tercih etmemiştir. Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulandığı okulda görev yapan öğretmenlerin bu modeli tercih etmeme nedenleri, bir yıllık kısa bir sürenin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımak için yeterli olmaması, kendilerini otorite olarak kabul ettirmekte zorlanmaları, öğrencilerin yeni rutin ve kurallara alışmakta zorluk yaşaması, öğrenciyle duygusal bağ kurulamaması, öğretmenler arasında rekabetin oluşması vb. olarak sıralanabilir. İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin bu modeli tercih etmeme nedenleri, 1-2 ve 3-4. sınıf öğretmenleri arasında kutuplaşma olması, öğretim

gerçekleştirecekleri sınıf düzeyinin kendi tercihlerine bırakılmaması, 3. sınıfta öğrencilerin yeni rutinlere ve kurallara alışamaması, 2. sınıftan 3. sınıfa geçişte öğrenme boşluğunun oluşması, 1-2. sınıf öğretmenlerinin mesleki doyuma ulaşamaması, sınıf düzeyleri arasında rotasyon yapılmaması, 1-2. sınıf öğretmenlerinin okula ve mesleğe karşı olumsuz tutum sergilemesi vb. olarak ifade edilmiştir.

4. Özel okul öğretmenlerinin aksine öğrenci çalışma grubunun kendi okullarında uygulanan modeli tercih etmeleri, öğrencilerin ilkokulda öğretmen değişikliğine olumlu baktığı ve uygulanan modellerden memnuniyet duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı öğretmenlerin bakış açısını görme, başarılarında olumlu yönde değişim olması ve farklı ilgi ve yeteneklerini keşfetme gibi durumlar, öğrencilerin bu modelleri tercih etme nedenleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerin başka bir model hakkında yeterince bilgi sahibinin olmaması ya da farklı bir modelde öğrenim görmemiş olması kendi okullarında uygulanan modelleri tercih etmelerinin sebepleri arasında olabilir. Öğretim elemanları ve öğretmenlerin döngü sınıfları uzmanlaşma modellerini tercih etmeleri ile öğrencilerin öğretmen değişikliği olmasını desteklemeleri arasında çelişki olduğu söylenebilir.

5. Öğretim elemanı ve sınıf öğretmeni çalışma gruplarından elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda bağımsız sınıflar, branş sınıfları ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin öğretim programlarına hakim olma, alan bilgisini derinleştirme, ders planı hazırlamada zaman kazanma, etkinlikleri sürekli revize etme, konuları öğretme becerisi, öğrencilerin zorlanacağı konuları, tepkileri ve davranışları önceden tahmin etme, konulara göre ölçme-değerlendirme tekniklerini ve öğretim yöntem ve teknikleri çeşitlendirme gibi öğretmenlerin mesleki bilgi-becerilerine ve öz güven, öz yeterlik, öz eleştiri, işbirliği yapma gibi kişisel niteliklerine daha fazla olumlu katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, bütün katılımcılar tarafından bu modellerin, öğrencilerin ortaokula uyum sürecini kolaylaştıracağı belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından mesleki ve kişisel gelişim açısından bu modellerin avantajlarının daha fazla olduğunun belirtilmesine rağmen döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih etmeleri arasında çelişki olduğu söylenebilir.

6. Döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden devlet okulu öğretmenleri, görsel sanatlar, beden eğitimi ve oyun, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi branş derslerine alan öğretmenlerinin girmesinin öğrencilerin gelişimleri açısından daha olumlu olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu şekilde düşünmesinin nedenleri ise, o derslerde etkili olarak öğretim gerçekleştirememeleri, bu derslere karşı ilgi ve

yeteneklerinin olmaması, lisans sürecinde yeterli eğitim almamaları ve bu derslerin öğretiminde zorlanmaları olarak belirtilmiştir.

7. Bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulandığı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, kendilerini daha etkili gördükleri sınıf düzeyi olarak uzun yıllardır öğretim gerçekleştirdikleri sınıf düzeyini belirtmeleri, bu modellerin ilkokulda uygulanabilir olduğuna işaret etmektedir. Ancak bu modellerin uygulanması durumunda öğretmen tercihine başvurma, sınıf düzeyleri arasında rotasyon yapma, 1-2. sınıf öğretmenlerini teşvik edici düzenlemeler yapma vb. önlemlerin alınması gerekli görülmektedir.

8. Sınıf öğretmenlerinin, kendilerini etkili gördükleri ders olarak ilgi duydukları ve alan bilgilerinin daha kuvvetli olduğu dersi belirtmeleri, ilkokulda öğretmenler açısından branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanabilir olduğuna işaret etmektedir.

9. Alanyazında yer alan modellerden farklı olarak çalışma grupları tarafından 1. sınıfta ayrı, 2-3. sınıfta aynı, 4. sınıfta ayrı öğretmenin öğretim gerçekleştirmesi gerektiği yönünde bir model önerilmiştir. Bu modelin önerilmesinin nedenleri, 1. sınıfta ilk okuma yazma, okula uyum ve davranış yönetme süreçlerinin etkili bir şekilde geçirilmesi ve 4. sınıfta öğretmenin konu alan bilgisinin derinleşmesi olarak belirtilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmeni çalışma grubunun, en çok zorlandıkları sınıf düzeyleri olarak 1 ve 4. sınıf düzeylerini belirtmesi, önerilen modeli destekler niteliktedir. Ayrıca bu durum, belirtilen sınıf düzeylerinin ayrı bir uzmanlık alanı olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

10. Çalışma grupları tarafından elde edilen verilere göre, bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin avantajlı yönleri öğretmenler açısından öğretim programlarına hakim olma, konu-alan bilgisinde derinleşme, konuları öğretme becerisinin gelişmesi, bireysel farklılıkları tespit etme, konulara göre ölçme-değerlendirme tekniklerini ve öğretim yöntem ve teknikleri çeşitlendirme, ders planı hazırlamak için zaman kazanma, etkinlikleri her yıl revize etme, kaynak kitapları etkili kullanma, arşiv oluşturma, disiplinler arası çalışmalar yapma; öğrenciler açısından farklı öğretmenlerin bakış açılarını görme, öğrenciler için fırsat eşitliği sağlanması, ortaokula uyum sürecini kolaylaştırma, akademik başarıyı artırma, 1. sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecini kolaylaştırma, öğrencilerin farklı yetenek ve ilgilerini fark etmesini sağlama, öğrencilerin etiketlenmesinin önüne geçme olarak özetlenebilir. Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin dezavantajlı yönleri ise, öğretmenler açısından,

monotonlaşmaya neden olma, öğrencileri bütünsel olarak takip edememe, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımama, veli ve öğrencilerin öğretmenleri “iyi” ve “kötü” olarak etiketlemesi, öğretmen-veli iletişiminin zayıf olması; öğrenciler açısından öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulamaması, öğrencilerin yeni rutin ve kurallara alışmada zorluklar yaşaması, öğrencilerde öğrenme eksiğinin oluşması, öğrenci-öğretmen ilişkisinin zayıf olması, farklı sınıf yönetimi tiplerinin öğrencide başarısızlığa ve davranış bozukluğuna sebep olması olarak sıralanabilir.

11. Çalışma grupları tarafından elde edilen verilere göre, branş sınıfları uzmanlaşma modelinin avantajlı yönleri öğretmenler açısından öğretim programına hakim olma, bir derste konu-alan bilgisini derinleştirme, öğretme becerisini geliştirme, etkinlikleri revize etme, ders planı hazırlamada zaman kazanma, arşiv oluşturma, öz yeterlik kazanma; öğrenciler açısından farklı öğretmenlerin bakış açılarını görme, ortaokula uyum sürecini kolaylaştırma, akademik başarıyı artırma, öğrencilerin yetenek ve ilgilerini fark etmesini sağlama, öz yönetim becerisi geliştirme olarak belirtilmiştir. Branş sınıfları uzmanlaşma modelinin dezavantajlı yönleri ise, öğretmenler açısından öğrenci-veli iletişiminin zayıf olması, disiplinler arası çalışmalar yapamama, öğrencilerin bütünsel gelişimini takip edememe, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımama; öğrenciler açısından öğrenci-öğretmen arasında ilişkinin zayıf olması, öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulamama, farklı öğretmenlerin rutinlerine ve kurallarına alışamama olarak özetlenebilir.

12. Çalışma grupları tarafında elde edilen verilere göre, iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin avantajlı yönleri öğretmen açısından öğrencinin gelişimini takip etme, öğrencilerin akademik eksikliklerini tamamlama, öğretimi planlama açısından esneklik sağlanması, öğretim programlarına ve kazanımlara hakim olma, öğrenci davranışlarını ve tepkilerini yönetme, ders planı hazırlamada zaman kazanma, etkinlikleri yılaşırı revize etme, konu-alan bilgisini derinleştirme, disiplinler arası çalışmalar yapma, öz güven kazanma; öğrenciler açısından öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulması, akademik başarıyı artırma, farklı öğretmenlerin bakış açısını görme, öz yönetim becerisini geliştirme, öğrencilerin kendilerinin farklı ilgi ve yeteneklerini fark etmesini sağlama, birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecini kolaylaştırma ve ortaokula uyum sürecini kolaylaştırma olarak sıralanabilir. İki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin dezavantajlı yönleri ise, öğretmenler açısından mesleki doyuma ulaşamama, üçüncü sınıfta öğrenciyi tanımak için zaman kaybetme, monotonlaşma, üçüncü sınıf öğretmenlerinin kuralları ve rutinleri oluşturmada zorluk

yaşaması, 1-2. sınıfta ilk okuma yazma ve okula uyum sürecinin öğretmenleri yorması, 1-2. sınıf öğretmenlerinin mesleğe ve okula karşı olumsuz tutum sergilemesi, 1-2 ve 3-4. sınıf öğretmenleri şeklinde kutuplaşma olması, uzmanlaşmanın gerçekleştiği sınıf düzeylerinin dışındaki sınıf düzeylerinde öğretim programları ve konu-alan bilgisinde yetersiz kalma; öğrenciler açısından 3. sınıfta öğretmenin kurallarına ve rutinlerine alışma, 2. sınıftan 3. sınıfa geçişte öğrenme eksiğinin meydana gelmesi olarak sınıflandırılabilir.

13. Çalışma grupları tarafında elde edilen verilere göre, 1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin avantajlı yönleri öğretmen açısından öğrencileri her yıl tanımak için zaman kaybetmeme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, öğrencilerin bütünsel olarak gelişimlerini izleme ve biçimlendirme, sarmal programların uygulamasında esneklik sağlanması, davranış problemi olan öğrencileri yönetme, öğrencilerin akademik eksiklerini tamamlama fırsatı, sınıf kurallarını oluşturmak için zaman kaybetmeme; öğrenciler açısından, öğrenci-öğretmen arasında duygusal bağ kurulması ve karşılıklı güven ortamının oluşması, öğretmenin rutinlerini ve kurallarını önceden tanıma, öğrenme boşluğunun oluşmasını engelleme, her yıl okul başlangıcında kaygı oluşmaması olarak belirtilebilir. 1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin dezavantajlı yönleri ise, öğretmen açısından, dördüncü sınıftan birinci sınıfa geçişte öğrencilerin yaş düzeyine inememe, ilk okuma yazma sürecinde etkili olamama, her yıl farklı sınıf düzeyinde ders planı ve etkinlik hazırlama konusunda zaman kaybetme, birçok dersin öğretiminden sorumlu olunmasından dolayı konu-alan bilgisinde yetersiz olma, her yıl sınıf düzeyi değişmesinden dolayı öğretim programlarına hakim olamama; öğrenci açısından ortaokula uyum sürecinde zorlanma, dört yıl boyunca tek bir öğretmenin bakış açısıyla yetişme, farklı ilgi ve yeteneklerini keşfetmesini engelleme, öğretmen-öğrenci uyumsuzluğu meydana gelmesi olarak özetlenebilir.

14. Her bir modelin avantajlı ve dezavantajlı yönleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciler açısından olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulması ve öğretmenler açısından mesleki bilgi ve becerilerinin desteklenmesi için branş ve döngü sınıfları uzmanlaşma modellerinin eş zamanlı olarak uygulanmasının etkili olabileceği öngörülmektedir.

15. Öğretmen yetiştirme süreci açısından döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden çalışma grupları, mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin devam etmesi

gerektiğini ancak ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, uygulamanın artırılması ve niteliğin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Devlet okulu öğretmenleri, branş derslerine alan öğretmenlerinin girmesini gerekli görmesinden dolayı bu derslerin lisans programında seçmeli ders olarak yer alması gerektiğini belirtmiştir. Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelini tercih eden çalışma grupları ise, öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersinin beşinci yarıyılıda başlaması ve bu sınıfta öğretmen adaylarının bütün sınıf düzeylerinde deneyim edinmelerinin sağlanmasının ardından yedinci yarıyılıda uzmanlaşmak istedikleri sınıf düzeyini seçmeleri ve bu sınıf düzeylerinde deneyim kazanarak sertifikalandırılmaları gerektiğini ifade etmiştir. Branş sınıfları uzmanlaşma modelini tercih eden katılımcılar ise, “yan alan” uygulamasının yeniden gündeme getirilmesini, yüksek lisans eğitimi ile öğretmenlerin herhangi bir dersin öğretiminde uzmanlaşmalarının sağlanmasını ya da 1-2. sınıfta meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin verilmesi ve 3-4. sınıfta öğretmen adaylarının uzmanlaşmak istediği alanda dersler almalarını önermiştir.

## **Öneriler**

Araştırmanın sonucunda geliştirilen öneriler uygulayıcılara, araştırmacılara ve hizmet öncesi öğretmen eğitimine yönelik olmak üzere üç başlık altında verilmektedir.

### **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel niteliklerine katkı sağlamak amacıyla MEB, mevcut durumda uygulanan döngü sınıfları uzmanlaşma modelinden farklı bir modelin uygulamasını devlet okullarında gerçekleştirebilir. Bu modellerin etkilerini görmek için öğrenciler ilkokul boyunca takip edilmez. Ayrıca, farklı bir model uygulanmadan önce pilot uygulamasının yapılarak gerekli paydaşların görüşlerine başvurulması ve öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimlerin verilmesi önemli görülmektedir.

2. Bağımsız sınıflar, branş sınıfları ya da iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelini uygulayan özel okullar, bu modelleri uygulama gerekçelerini, bu modelleri hangi amaçla uyguladıklarını, öğretmen uzmanlaşmasını nasıl sağladıklarını, uyguladıkları modelin öğretmen, öğrenci ve veli açısından ne gibi faydaları olduğunu vizyon ve misyon belgelerinde açıkça ifade etmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde, bu uygulamaların, ticari kaygı ve reklam amacıyla sözde olarak gerçekleştirildiği



anlaşmaktadır. Ayrıca, bu modelleri uygulayan özel okulların, uzmanlaşmanın sağlanması için aynı öğretmeni istikrarlı bir şekilde kurumda çalıştırması gerekmektedir.

3. Bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelini uygulayan özel okullarda görev yapan 1-2. sınıf öğretmenlerinin, sürekli olarak ilk okuma yazma, okula uyum ve davranış yönetme süreçleriyle uğraşmaları, mesleki doyuma ulaşamamaları ve öğretmenler arasında kutuplaşmanın engellenmesi amacıyla öğretmenlerin sınıf düzeyleri arasında belirli aralıklarla rotasyon yapılması ya da 1-2. sınıf öğretmenlerinin maddi ve manevi olarak desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu noktada, okul idarecilerine önemli görevlerin düştüğü söylenebilir.

4. Bağımsız sınıflar, branş sınıfları ya da iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması durumunda, öğretmenlerin uzmanlaşacakları ders ya da sınıf düzeylerinin belirlenmesinin okul idarecilerinin kararına bırakılması yerine öğretmenlerin tercihine ve yeterlik düzeyine göre belirlenmesi gerekmektedir.

5. Araştırma sonucunda her bir modelin avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin belirlenmesi, ilkökul kademesinde, alışıl gelmiş olan 1-4. sınıfta aynı öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasının gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, MEB, farklı modellerin uygulandığı okullarda araştırmalar yürütebilir.

6. Öğretim elemanı ve sınıf öğretmeni çalışma gruplarının çoğunluğunun döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih etmesine rağmen öğrenci çalışma grubunun bağımsız sınıflar ve iki evreli döngü sınıfları uzmanlaşma modelini tercih etmesi çelişki oluşturmaktadır. Bu anlamda, öğretme-öğrenme sürecinin en önemli paydaşı olan öğrencilerin; öğretmen değişikliğinden memnuniyet duymaları, bu modellerin uygulanabilirliği için önemli bir gerekçe olarak gösterilebilir.

7. Öğretim elemanı ve sınıf öğretmeni çalışma grubu tarafından birinci ve dördüncü sınıf düzeylerinin ayrı bir uzmanlık alanı olması gerektiği yönündeki görüşleri doğrultusunda farklı olarak bir model önermeleri ile öğretmen çalışma grubunun daha çok zorlandıkları sınıf düzeyleri olarak birinci ve dördüncü sınıf düzeylerini belirtmeleri bu araştırmanın birbirini destekleyen bulgularıdır. Bu doğrultuda, birinci ve dördüncü sınıfın ayrı bir uzmanlık alanı olarak ele alınmasının gerektiği savunulan böyle bir modelin önerilmesi, her sınıf kademesinde ayrı olarak döngü sınıfları ve bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanabilir olduğuna işaret etmektedir.

## **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Bu çalışmaya dahil edilmeyen bir veri toplama yöntemi olarak anket ve gözlem yolu ile her bir modelin, öğretmenlerin mesleki ve kişisel niteliklerini içeren öğretmen yeterliklerini nasıl etkilediğine ilişkin çalışmalar yürütülebilir.

2. Uzmanlaşma modellerinin, öğretmenlerin, öz yeterliğini, iş doyumunu, iş yükünü, mesleki motivasyonunu, mesleğe ve okula karşı tutumunu nasıl etkilediği ayrı bir araştırma konusu olarak incelenebilir.

3. Farklı modellerin uygulandığı okullarda, boylamsal bir çalışma yürütülerek öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin okula karşı tutumu, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi ve öğrenme düzeyleri üzerine araştırmalar yapılabilir.

4. Farklı modellerin uygulandığı okullardaki veli ve okul idarecilerinin görüşlerine başvurulduğu yeni çalışmalar yürütülebilir.

5. Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemli bir çalışma ya da deneysel bir araştırma ile karşılaştırmalı olarak farklı uzmanlaşma modellerinin öğrencilerin akademik performansını nasıl etkilediği incelenebilir.

## **Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimine Yönelik Öneriler**

1. Döngü sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanmasını tercih eden öğretmen ve öğretim elamanlarından elde edilen bulgular, mevcut durumda öğretmen yetiştirme sürecinin devam etmesi gerektiğini ancak sınıf öğretmenliği lisans programında teorik ve uygulama dengesinin kurularak okul deneyimi dersinin programda tekrar yer alması gerektiğini göstermektedir.

2. Bağımsız sınıflar uzmanlaşma modelinin uygulanması durumunda, “Okul Deneyimi” dersinin programda yeniden yer alması ile bu derste öğretmen adayları okul ortamında bütün sınıf düzeylerinde ders gözlemler yapabilir. Yedinci ve sekizinci yarıyılıda yer alan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde ise uzmanlaşmak istedikleri sınıf düzeyini seçerek bu sınıf düzeyinde deneyim kazanabilir.

3. Devlet okulu öğretmenlerinin çoğunluğunun görüşleri doğrultusunda, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi vb. branş derslerinde, bu alanlardan öğretmenlerin öğretim gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenliği lisans programında bu dersler seçmeli dersler arasında yer alabilir.

4. Branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması durumunda, lisans programının ilk dört yarıyılında genel kültür ve meslek bilgisi derslerine yer verilirken son dört yarıyılıda da öğretmen adaylarının tercih ettikleri bir derste uzmanlaşmasını sağlayacak şekilde alan derslerinin derinlemesine ele alındığı derslere yer verilebilir.

5. Branş sınıfları uzmanlaşma modelinin uygulanması durumunda, öğretmen adaylarının “Yan alan” uygulaması ya da yüksek lisans eğitimi ile branşlaşması sağlanabilir. “Yan alan” uygulaması ile öğretmen adaylarının Matematik öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Sosyal bilgiler öğretmenliği, Fen bilgisi öğretmenliği gibi bölümlerden dersler alması sağlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe giriş aşamasında, uzmanlaşmak istedikleri ders ile ilgili öğretmenlik alanında tezli ya da tezsiz yüksek lisans eğitimine başlaması sağlanabilir.





## KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2014). Türk Eğitim Tarihi (11. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altunya, N. (2009). *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*. Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği (KAVEG).
- American Association of School Administrators. (1965). Departmentalization in elementary schools. Educational Research Service.
- Anderson, R.C. (1962). The case for teacher specialization in elementary school. *The Elementary School Journal*, 62(5), 253-260.
- Arıbaş, S. ve Koçer, M. (2008). Türk eğitim tarihi. (4.baskı). İstanbul. Lisans Yayıncılık.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2011). Making the case for educating the whole child. Alexandria, VA.
- Ataunal, A. (1994). *Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1924) Ve ABD, İngiltere, Fransa Ve Almanya'daki Çağdaş Uygulama Ve Eğilimler*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bailey, L. B. (2010). The impact of sustained, standards-based professional learning on second and third grade teachers' content and pedagogical knowledge in integrated mathematics. *Early Childhood Education Journal*, 38, 123-132.
- Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Berliner, D. C. (2004). Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 200-212.
- Bright, N. H. (2012). Five habits of highly effective teachers. *The Education Digest*, 77(7), 21.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi Ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlanması Üzerine Bir Öneri. *Milli eğitim dergisi*, 44(204), 114-134.
- Burke, D. (1997). Looping: Adding time, strengthening relationships (ERIC digest) Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education
- Chan, T. C. and Jarman, D. (2004). Departmentalize elementary schools. *Principal*, 84, 70.

- Chang, F. C., Muñoz, M. A., and Koshewa, S. (2008). Evaluating the impact of departmentalization on elementary school students. *Planning and Changing*, 39(3/4), 131.
- Chirichello, M. and Chirichello, C. (2001). A standing ovation for looping: The critics respond. *Childhood Education*, 78(1), 2-10.
- Cistone, P., & Shneyderman, A. (2004). Looping: An empirical evaluation. *International Journal of Educational Policy, Research, & Practice*, 5(1), 47–61.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri-Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (Çev. Ed: Bütün, M. ve Demir, S. B.) Ankara: Siyasal Kitabevi
- Culyer, R. C. (1984). The case for the self-contained classroom. *The Clearing House*, 57(9), 417-419.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education policy Analysis Archives*, 8 (1).
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8–15.
- Delviscio, J. J. and Muffs, M. L. (2007). Regrouping students. *School Administrator*, 64(8), 26-30.
- Department for Education (DFE). (2011). Teachers' standards. Erişim adresi: <https://www.education.gov.uk>
- Dilci, T. ve Kalkan, G. D. (2013). The problems that primary school teachers' encounter in the first five years in their professions. *Çukurova üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 42(1), 127-140.
- Dunn, M., (1952). Should there be any set type of elementary school organization?. *Elementary School Journal*, 53(4), 199-206.
- Eidietis, L., & Jewkes, A. M. (2011). Making curriculum decisions in K-8 science: The relationship between teacher dispositions and curriculum content. *Journal of Geoscience Education*, 59(4), 242-250.
- Elliot, D. & Capp, R. (2003). The Gift of Time. *Leadership*, 33(2), 34-36.
- Epstein, J. L. and Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 290–305.
- European Commission, (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Directorate-General for Education and Culture.

- Eurydice (2002). Key competencies: A developing concept in general compulsory education. 12.05.2019 tarihinde [www.eurydice.org/](http://www.eurydice.org/) adresinden alınmıştır.
- Freiberg, E. J. (2016). The relationship between academic performance and elementary student and teacher attitudes towards departmentalizing. (*Doktora tezi*). Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/10150/319905>
- Gao, M. and Liu, Q. (2013). Personality traits of effective teachers represented in the narratives of American and Chinese preservice teachers: A cross-cultural comparison. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2), 84-95.
- Gewertz, C. (2014). "Platooning" on the rise in early grades. *Education Week*, 33 (21), 16-17.
- Glathorn, A. A., Jones, B. K. and Bullock, A. A., (2006). Developing Highly Qualified Teachers: A Handbook for School Leaders. California, Corwin Press.
- Gözütok, F. D. (1993). Okulda Dayak. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara*.
- Gözütok, F. D. (2007). Öğretim İlke Ve Yöntemleri. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Grant, J., Johnson, B., and Richardson, I. (1996). The looping handbook: Teachers and students progressing together. Peterborough, NH: Crystal Springs Books.
- Grant, L., Stronge, H.J. and Ward, J.T. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement *Journal of Teacher Education* 62(4), 339-355.
- Groves, S. (2000). An exploration of ideas, issues and trends in education; Keeping Teacher, Students in the "Loop". *The Los Angeles Times*, 2-5.
- Güler, D., & Bıkmaz, H. (2002). Anasınıflarında Fen Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları*, 1(2), 249-267.
- Güven, İ. (2014). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzelbey, B. B. (2006). İlköğretim 1, 2, 3. Sınıf Öğretmenliği İle 4, 5.Sınıf Öğretmenliğinin Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine İlişkin Bir Araştırma (*Yüksek Lisans Tezi*). Erişim Adresi: <http://yok.gov.tr>.
- Hattie, J.A.C. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Erişim Adresi : <https://research.acer.edu.au>
- Haycock, K., & Hanushek, E. (2010). An effective teacher in every classroom: a lofty goal, but how to do it?. *Education Next*, 10(3), 46-53.
- Hedge, A., & Cassidy, J. (2004). Teacher and parent perspectives on looping. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 133-138.

- Hill, Christine L. (2002). What are the Characteristics of Effective Teaching? A Comparative Study of Stakeholder Perceptions. (*Doktora tezi*). Erişim: ProQuest Information and Learning Company. (UMI No: 3053200)
- Hindman, J. L. (2004). The connection between qualities of effective teachers and selection interviews: The development of a teacher selection interview protocol.
- Hope, W. C. (2002). Implementing educational policy some considerations for principals. *Clearing House*, 76, 40-43.
- Ilıcak, G.G. (2007). Köy Enstitüleri. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 6, 48-49.
- INTASC, (1992). *Model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for state dialogue*. Washington, DC.
- Jackson, P.W. (1968), *Life in classrooms*. New York: Teacher's College Press.
- Johnston, B. (2000). The effects of looping on parent involvement and student attitudes in elementary classrooms (*Doktora tezi*).
- Kavcar,C. (2002).Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi EğitimBilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1)1-13.
- Kenney, M. K. (2007). Social and academic benefits of looping primary grade students. (*Yüksek lisans tezi*). Erişim adresi: Eric database.
- Kirby, F. (1962). Türkiye'de köy enstitüleri. (*Colombia'da yapılmış doktora tezi*).İmece.
- Koçer, H. A. (1967). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Konstantopoulos, S. (2011). Teacher effects in early grades: Evidence from a randomized study. *Teachers College Record*, 113, 1541-1565.
- Lacina-Gifford, L. (2001). The squeaky wheel gets the oil, but What about the shy student. *Education*, 122 (2), 320-321.
- Liu, F. (2008). Impact of online discussions on elementary teacher candidates' anxiety towards teaching mathematics. *Education*, 128, 614-629.
- Liu, F. (2011). Pre-service teachers' perceptions of departmentalization of elementary schools. *International Journal of Whole Schooling* 7(1), 40-52
- Lobdell, L. O., & van Ness, W. J. (1963). The self-contained classroom in the elementary school. *The Elementary School Journal*, 63(4), 212-217.
- Martinet, M. A., Gauthier, C., & Raymond, D. (2001). *Teacher training: Orientations, professional competencies*. Éducation Québec.
- McCaslin, M. (2008). Learning motivation: the role of opportunity. *Teachers College Record*, 110(11), 2408-2422.



- McGrath, C. J. and Rust, J. O. (2002). Academic achievement and between-class transition time for self-contained and departmental upper-elementary classes. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (1), 40.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr>
- Miles, M.B., and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.), California: Sage Publications.
- Moore, D. W. (2008). Classroom organizational structures as related to student achievement in upper elementary grades in northeast tennessee public schools.
- NBPTS, (2002). *What teachers should know and be able to do*. 14-800-22 Erişim adresi: [http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what\\_teachers.pdf](http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf).
- Otto, H. J. (1947). Comparison of selected organization and administrative practices in 286 public elementary schools and forty-six campus demonstration schools. *The Journal of Educational Research*, 41(2), 81-87.
- Otto, J. H. (1931). Specialization in Teaching in Elementary School. *Elementary School Journal*, 32 (1), 17-21.
- Önder, Y. (2015). Understanding the five-year generalist teaching cycle in elementary schools: teachers' perspectives. (*Yüksek lisan tezi*). Erişim: ProQuest Dissertations and Theses Database (UMI No. 1591393).
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri Ve Gücü: Bir Reform Önerisi*. Türk Eğitim Derneği.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Özyar, A. (2001). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Politikaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 2(21), 21-25.
- Pennsylvania Department of Education. (2014). *Certifications*. Erişim adresi: <http://www.education.pa.gov/Teachers>
- Pianta, R.C. (2000). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Rasmussen, K. (1998). Looping: Discovering the benefits of multiyear teaching. *Education Update*. 40(2), 3-4.
- Reitz, C. D. (2012). Elementary classroom organization delivery model and its effect On Student Achievement. (*Doktora tezi*). Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/10919/77314>

- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Roberts, J. M. (2003). *A comparative study of student performance in elementary looping and conventional classrooms in selected northern California schools* (Doktora tezi). Erişim adresi: ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI: No. 3100052)
- Rossi, R. and Montgomery, A. (1994). Education reforms and students at risk: A Review of the current state of the art. Retrieved January 10, 2019. From <http://www.ed.gov/pubs/>
- Rouse, M. (1946). A comparison of curriculum practices in departmental and nondepartmental schools. *The Elementary School Journal*, 47(1), 34-42.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 58-62.
- Sahlberg, P. (2011). Lessons from Finland. *The Education Digest*, November, 18-24. schools. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), 40-52.
- Selimbocaoğlu, A. (2004). İletişim Ve Sınıf İçi İletişimin Önemi. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya*.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (23. Baskı). Ankara: Yargı.
- Shane, H. G. (1960). Grouping in the elementary school. *The Phi Delta Kappan*, 41(7), 313-319.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Strohl, A., Schmertzling, L., Schmertzling, R. and Hsiao, E. (2014). Comparison of self-contained and departmentalized elementary teachers' perceptions of classroom structure and job satisfaction. *Journal of Studies in Education*, 4 (1), 109-127.
- Strong, M. (2011). *The highly qualified teacher. What is teacher quality and how do we measure it?* New York, NY: Teacher College Press.
- Stronge, J. H.(2007). *Qualities of effective teachers* . Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Ascd.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDA (Teacher Development Agency), (2007). *Professional standards for teachers in England from September 2007*. Erişim adresi: <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx>

- Tok, H. ve Bozkurt, A. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin 1. 2. 3. Sınıflar İçin Ayrı Ve 4. 5. Sınıflar İçin Ayrı Yetiştirilmeleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 759-778.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Erişim adresi: [http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap.pdf](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf)
- Variş, F. (1998). Eğitim Bilimlerine Giriş. *Ankara, Alkım Yayıncılık*.
- Wilkins, J.L. M. (2010). Elementary school teachers' attitudes toward different subjects. *Teacher Educator*, 45(1), 23.
- Williams, M. W. (2004). *Comparison of fifth-grade students' mathematics achievement as evidenced by Georgia's criterion-referenced competency test: Traditional and departmentalized settings (Doktora tezi)*. Erişim adresi: <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1158&context=doctoral&sei->
- Williams, R. E. (2010). *Administrator and teacher perceptions of the qualities of effective teachers. (Yayımlanmamış doktora tezi)*. The College of William and Mary in Virginia
- World Bank, (2005). *Learning to teach in the knowledge society*. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- YÖK (2018a). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Programların Güncelleme Gerekçeleri, Getirdiği Yenilikler Ve Uygulama Esasları*. Erişim adresi: <http://yok.gov.tr>
- YÖK (2018b). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı, Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. . Erişim adresi: <http://yok.gov.tr>
- YÖK, (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği Kitapçığı*. Ankara: YÖK yayınları.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları* .Erişim adresi: <http://yok.gov.tr>
- YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, Erişim adresi: <http://yok.gov.tr>





**EKLER**

## EK-1. Devlet Okulu Öğretmenleri Görüşme Formu (DOÖGF)

<b>Görüşme tarihi</b>	:
<b>Görüşmenin yapıldığı okul</b>	:
<b>Başlama saati</b>	:
<b>Bitiş saati</b>	:

Değerli Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN danışmanlığında, sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeyinde uzmanlaşmasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzmanların görüşlerini belirlemek amacıyla yüksek lisans tez çalışmamı yapmaktayım. Bu görüşmede paylaşacağınız bilgiler sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeyinde uzmanlaşma uygulamasının ilkökul düzeyinde etkilerinin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşme deşifrelerinde ve yayınlarda isminiz kullanılmayacak, isim için bir kod belirlenecektir.

İzininiz olması durumunda görüşmeyi ses formatında kayıt altına almayı planlamaktayım.

Katkılarınız, içten ve samimi görüşleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Burak Cesur  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

### A. Kişisel Bilgiler

<b>Cinsiyeti</b>	: Kadın ( ) Erkek ( )
<b>Yaşı</b>	:
<b>Meslekteki kıdemi</b>	:
<b>Mezun olduğu üniversite/yüksekokul/enstitü</b>	:
<b>Mezun olduğu fakülte ve bölüm</b>	:
<b>Lisansüstü eğitim durumu</b>	:
<b>Öğretimi gerçekleştirdiği sınıf düzeyi</b>	:

### B. Görüşme Soruları

1. Kendi deneyimlerinizden yola çıkarak sınıf öğretmenliği mesleğini nasıl tanımlarsınız?
2. Sizce sınıf öğretmeni öğrencilere hangi özellik ya da becerileri kazandırmalıdır?
3. Bu zamana kadar hangi sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapma fırsatınız oldu?
4. Etkili olarak öğretimi gerçekleştirdiğinizi düşündüğünüz sınıf düzeyi ve dersler var mı, varsa nedir? Neden bu sınıf düzeyinde ve ders/derslerde diğer düzeylere ve derslere göre daha etkili öğretimi gerçekleştirdiğinizi düşünüyorsunuz?

5. Sınıf öğretmeni olarak öğretim sırasında zorlandığınızı düşündüğünüz sınıf düzeyi ve dersler var mı, varsa nedir? Neden bu sınıf düzeyinde ve ders/derslerde diğer düzeylere göre daha zor öğretim gerçekleştirdiğinizi düşünüyorsunuz?
6. Sınıf öğretmenlerinin uzmanlaşmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Ders ya da dersler, sınıf düzeyi ya da sınıf düzeylerinde uzmanlaşması) (Uzmanlaşma uygulamalarının yazılı olduğu kağıt öğretmene verilecektir.)
7. Uzmanlaşma yollarından tercih ettiğiniz yol ya da yollar nelerdir? Nedenlerini açıklayınız.
  - 7.1. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin mesleki gelişimi açısından değerlendiriniz.
    - 7.1.1. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin **öğretim programlarına** hakim olması açısından değerlendiriniz.
    - 7.1.2. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin **dersi planlama süreci** (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme) açısından değerlendiriniz.
    - 7.1.3. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin uzmanlaştığı sınıf düzeyindeki derslere ait **konu alan bilgisi ve bu konuları öğretme becerisi** açısından değerlendiriniz.
    - 7.1.4. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin derse uygun **öğretim yöntem, teknik ve stratejileri** kullanması açısından değerlendiriniz.
  - 7.2. Tercih ettiğiniz yol ya da yolların öğretmenin kişisel gelişimine olan etkisi nasıl olur?
  - 7.3. Tercih ettiğiniz yol ya da yollar öğretmenin okula karşı tutumunu nasıl etkilemektedir? Açıklar mısınız?
  - 7.4. Tercih ettiğiniz yol ya da yolların öğrencilerin akademik başarısına etkileri nelerdir, gerekçeleriyle açıklayınız.
  - 7.5. Tercih ettiğiniz yol ya da yolların öğrenci-öğretmen ilişkisine etkileri nelerdir, gerekçeleriyle açıklayınız.
  - 7.6. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğrencilerin ortaokula uyum süreci açısından değerlendiriniz.
  - 7.7. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları üniversitelerin eğitim/egitim bilimleri fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarına yansımaları neler olabilir? Hizmet öncesi eğitime ilişkin önerileriniz nelerdir?
8. Sınıf öğretmenlerinin uzmanlaşması ile ilgili belirtilen uygulamalardan farklı olarak görüş ve önerileriniz varsa lütfen açıklayınız.

## EK-2. Özel Okul Öğretmenleri Görüşme Formu (ÖÖÖGF)

<b>Görüşme tarihi</b>	:
<b>Görüşmenin yapıldığı okul</b>	:
<b>Başlama saati</b>	:
<b>Bitiş saati</b>	:

Değerli Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN danışmanlığında, sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeyinde uzmanlaşmasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzmanların görüşlerini belirlemek amacıyla yüksek lisans tez çalışmamı yapmaktayım. Bu görüşmede paylaşacağınız bilgiler sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeyinde uzmanlaşma uygulamasının ilkökul düzeyinde etkilerinin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşme deşifrelerinde ve yayınlarda isminiz kullanılmayacak, isim için bir kod belirlenecektir.

İzininiz olması durumunda görüşmeyi ses formatında kayıt altına almayı planlamaktayım.

Katkılarınız, içten ve samimi görüşleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Burak Cesur  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

### A. Kişisel Bilgiler

<b>Cinsiyeti</b>	:	<b>Kadın ( ) Erkek ( )</b>
<b>Yaşı</b>	:	
<b>Meslekteki kıdemi</b>	:	
<b>Mezun olduğu üniversite/yüksekokul/enstitü</b>	:	
<b>Mezun olduğu fakülte ve bölüm</b>	:	
<b>Lisansüstü eğitim durumu</b>	:	
<b>Uzman öğretmenlik uygulamasında görev alma süresi</b>	:	
<b>Öğretimi gerçekleştirdiği sınıf düzeyi</b>	:	

### B. Görüşme Soruları

1. Kendi deneyimlerinizden yola çıkarak sınıf öğretmenliği mesleğini nasıl tanımlarsınız?
2. Sizce sınıf öğretmenleri öğrencilere hangi özellik ya da becerileri kazandırmalıdır?
3. Bu zamana kadar hangi sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapma fırsatınız oldu?
4. Etkili olarak öğretimi gerçekleştirdiğinizi düşündüğünüz sınıf düzeyi ve dersler var mı, varsa hangileri? Neden bu sınıf düzeyinde ve ders/derslerde diğer



- düzelere ve derslere göre daha etkili öğretim gerçekleştirdiğinizi düşünüyorsunuz?
5. Sınıf öğretmeni olarak zorlandığınızı düşündüğünüz sınıf düzeyi ve dersler var mı, varsa hangileri? Neden bu sınıf düzeyinde ve ders/derslerde diğer düzeylere göre daha zor öğretim gerçekleştirdiğinizi düşünüyorsunuz?
  6. Okulunuzda sınıf öğretmenlerinin belirli sınıf düzey veya düzeylerinde uzmanlaşmasına ilişkin bir uygulama gerçekleştiriliyor, bu uygulamayı açıklar mısınız?
    - 6.1. Bu uygulamayı öğretmenin mesleki gelişimi açısından değerlendiriniz.
      - 6.1.1. Bu uygulamayı öğretmenin **öğretim programlarına hakim olması** açısından değerlendiriniz.
      - 6.1.2. Bu uygulamayı öğretmenin **dersi planlaması süreci** (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme) açısından değerlendiriniz.
      - 6.1.3. Bu uygulamayı öğretmenin uzmanlaştığı sınıf düzeyindeki derslere ait **konu alan bilgisi ve bu konuları öğretme becerisi** açısından değerlendiriniz.
      - 6.1.4. Bu uygulamayı öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin derse uygun **öğretim yöntem, teknik ve stratejileri** kullanması açısından değerlendiriniz.
    - 6.2. Bu uygulama öğretmenin okula karşı tutumunu nasıl etkilemektedir? Açıklar mısınız?
    - 6.3. Bu uygulamanın öğretmenin kişisel gelişimine olan etkisi nasıl olur?
    - 6.4. Bu uygulamanın öğrencilerin akademik başarısına etkileri nelerdir, gerekçeleriyle açıklayınız.
    - 6.5. Bu uygulamanın öğrenci-öğretmen ilişkisine etkileri nelerdir, gerekçeleriyle açıklayınız.
    - 6.6. Bu uygulamayı öğrencilerin ortaokula uyum süreci açısından değerlendir misiniz?
    - 6.7. Bu uygulamaya yönelik velilerin yaklaşımı nasıldır? Düşünceleri nelerdir?
    - 6.8. Böyle bir uygulamanın üniversitelerin sınıf öğretmenliği programlarına yansımaları neler olabilir? Hizmet öncesi eğitime ilişkin önerileriniz nelerdir?
  7. Uzmanlaşma yollarından tercih ettiğiniz yol ya da yollar nelerdir? Nedenlerini açıklayınız? (Uzmanlaşma uygulamalarının yazılı olduğu kağıt öğretmene verilecektir.)
  8. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmen, öğrenci ve veli açısından değerlendiriniz. Tercih nedenlerinizi açıklayınız (Gerekirse 6. sorunun ek soruları tekrar sorulacaktır.).
  9. Sınıf öğretmenlerinin uzmanlaşması ile ilgili yukarıda belirtilen uygulamalardan farklı olarak görüş ve önerileriniz varsa lütfen açıklayınız.

### EK-3. Öğretim Elemanı Görüşme Formu (ÖEGF)

<b>Görüşme tarihi</b>	:
<b>Görüşmenin yapıldığı üniversite</b>	:
<b>Başlama saati</b>	:
<b>Bitiş saati</b>	:

Değerli Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN danışmanlığında, sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeyinde uzmanlaşmasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzmanların görüşlerini belirlemek amacıyla yüksek lisans tez çalışmamı yapmaktayım. Bu görüşmede paylaşacağınız bilgiler, sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeyinde uzmanlaşma uygulamasının ilkökul kademesindeki etkilerinin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşme deşifrelerinde ve yayınlarda isminiz kullanılmayacak, isim için bir kod belirlenecektir.

İzininiz olması durumunda görüşmeyi ses formatında kayıt altına almayı planlamaktayım.

Katkılarınız, içten ve samimi görüşleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Burak Cesur  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

#### A. Kişisel Bilgiler

<b>Cinsiyeti</b>	: Kadın ( ) Erkek ( )
<b>Yaşınız</b>	:
<b>Meslekteki kıdeminiz</b>	:
<b>Uzmanlık Alanınız</b>	:
<b>Görev yaptığınız bölüm/ana bilim dalı</b>	:
<b>Akademik unvanınız</b>	:

#### B. Görüşme Soruları

1. Sizce sınıf öğretmeni öğrencilere hangi özellikleri ya da becerileri kazandırmalıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin uzmanlaşmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Ders ya da dersler, sınıf düzeyi ya da sınıf düzeylerinde uzmanlaşması) (Uzmanlaşma uygulamalarının yazılı olduğu kağıt öğretim elemanına verilecektir.)
3. Uzmanlaşma yollarından tercih ettiğiniz yol ya da yollar nelerdir? Nedenlerini açıklayınız?

- 3.1. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin mesleki gelişimi açısından değerlendiriniz.
  - 3.1.1. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin **öğretim programlarına** hakim olması açısından değerlendiriniz.
  - 3.1.2. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin **dersi planlama süreci** (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme) açısından değerlendiriniz.
  - 3.1.3. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin uzmanlaştığı sınıf düzeyindeki derslere ait **konu alan bilgisi ve bu konuları öğretme becerisi** açısından değerlendiriniz.
  - 3.1.4. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin derse uygun **öğretim yöntem, teknik ve stratejileri** kullanması açısından değerlendiriniz.
- 3.2. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin kişisel gelişimi açısından değerlendiriniz.
- 3.3. Tercih ettiğiniz yol ya da yollar öğretmenin okula karşı tutumunu nasıl etkileyebilir? Açıklayınız.
- 3.4. Tercih ettiğiniz yol ya da yolların öğrencilerin akademik başarısına etkileri neler olabilir, gerekçeleriyle açıklayınız.
- 3.5. Tercih ettiğiniz yol ya da yolların öğrenci-öğretmen ilişkisine etkileri neler olabilir, gerekçeleriyle açıklayınız.
- 3.6. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğrencilerin ortaokula uyum süreci açısından değerlendiriniz.
- 3.7. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları üniversitelerin eğitim/egitim bilimleri fakültelerinin sınıf öğretmenliği lisans programlarına yansımaları neler olabilir? Hizmet öncesi eğitime ilişkin önerileriniz nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin uzmanlaşması ile ilgili belirtilen uygulamalardan farklı olarak görüş ve önerileriniz varsa lütfen açıklayınız.

#### EK-4. Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)

Görüşme tarihi	:
Görüşmenin yapıldığı okul türü	:
Başlama saati	:
Bitiş saati	:

#### A. Kişisel Bilgiler

Cinsiyeti	: Kız ( ) Erkek ( )
Sınıf Düzeyi	:

#### B. Görüşme Soruları

1. Okulda en sevdiğin ders hangisi? Neden?
2. Okulda en az sevdiğin ders hangisi? Neden?
3. Öğretmenin değiştikten sonra sevdiğin derslerde değişiklik oldu mu? Neden?
4. Okuldaki uygulama (Her yıl ya da iki yılda bir öğretmen değiştirmek) hakkında ne düşünüyorsun?
5. Okuldaki uygulamanın senin ve arkadaşların açısından olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? ( Örneğin; arkadaşlarıyla iletişimini ve öğretmeninle olan iletişimini nasıl etkiliyor?)
6. Okuldaki uygulama derslerdeki başarıyı nasıl etkiliyor? Neden?
7. Okuldaki uygulama okula karşı olan duygularını nasıl etkiliyor? Neden?
8. Okuldaki uygulama hakkında anne ve babanın görüşleri nedir?
9. Okuldaki uygulama nasıl olsaydı daha mutlu olurdu? (Bu soruda öğrenciye uzmanlaşma uygulamalarının neler olduğundan bahsedilecektir.)

## EK 5. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8599195  
Konu : Araştırma izni

30.04.2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)  
(Enstitü Sekreterliği)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.  
b) 24/04/2019 Tarihli ve E.1555 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans öğrencisi Burak CESUR'un "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Düzeyinde Uzmanlaşmasına İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Uzmanların Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aşağı ile aynıdır.

2019/4/30

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A  
Yenimahalle/ANKARA  
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe ARDA  
Tel: 0 (312) 212 36 00  
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4e30-8f83-3f1b-bb48-69c6 kodu ile teyit edilebilir.

## EK 6. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU  
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 22/04/2019  
Toplantı Sayısı : 05  
Karar Sayısı : 147

147- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Burak Cesur**'un "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Düzeyinde Uzmanlaşmasına İlişkin Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Uzmanların Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili 08/03/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Burak Cesur**'un "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Düzeyinde Uzmanlaşmasına İlişkin Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Uzmanların Görüşleri" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR  
22/04/2019

  
Prof. Dr. Muharrem ÖZEN  
Ankara Üniversitesi  
Etik Kurulu Başkanı

## EK-7. Aydınlatılmış Onam Formu

**Araştırmanın adı:** Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modellerine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Öğretmen Eğitimi Alanında Çalışan Uzmanların Görüşleri

### A. Giriş Bölümü

“ Sayın Gönüllü,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne sunulmak üzere planlanmış olan yukarıda adı yazılı yüksek lisans tez çalışmasına katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

### B. Bilgilendirme Bölümü

- 1) **Araştırmanın Amacı:** Bu çalışmanın genel amacı, sınıf öğretmenliğinde uzmanlaşma modellerine ilişkin öğretmen, öğrenci ve eğitim alanında çalışan uzmanların görüşlerini belirlemektir. Ayrıca görüşmeler ve alanyazın taraması sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler sunulmak amaçlanmaktadır.
- 2) **Çalışmaya Katılma Koşulları:** Bu çalışmaya katılmanın ön koşulları her bir çalışma grubu için farklı olarak belirlenmiştir.
  - a) Özel okullarda görev yapan öğretmenler için uzman öğretmenlik uygulamasının gerçekleştiği okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olmak,
  - b) Öğrenciler için uzman öğretmenlik uygulamasının gerçekleştiği okulun ilkökul kademesinde öğrenci olmak,
  - c) Veliler için uzman öğretmenlik uygulamasının gerçekleştiği okulun ilkökul kademesinde veli olmak,
  - d) Uzmanlar için üniversitelerin eğitim/egitim bilimleri alanında öğretim elemanı olarak görev yapıyor olmak,
  - e) Devlet okullarında görev yapan öğretmenler için ilkökul kademesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olmaktır.
- 3) **Çalışma Kapsamında Yapılacak Uygulama:** Bu çalışma kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sizden veri toplanacaktır. Görüşmeye katılmak için gönüllülük esastır. Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşme deşifrelerinde ve yayınlarda isminiz kullanılmayacak, isim için bir kod belirlenecektir. İzniniz olması durumunda görüşme ses formatında kayıt altına alınacaktır.
- 4) **Araştırmaya Dahil Edilecek Gönüllü Sayısı:** Araştırmaya yaklaşık olarak 60 ile 70 arasında katılımcının dahil edilmesi planlanmaktadır.
- 5) **Araştırma için Harcanacak Süre:** Sizinle yapılacak görüşme yaklaşık 40 dakika sürecektir.

- 6) **Araştırmaya Katılma Durumunda Karşılaşılacak Riskler:** Görüşme defrelerinde ve yayınlarda isim belirtilmeyeceği için araştırmaya katılma durumunda herhangi bir risk ile karşı karşıya kalınmayacaktır.
- 7) **Araştırmaya Katılmama veya Ayrılma Durumu:** Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır. Bu nedenle araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda hiçbir olumsuz sonuç ile karşı karşıya kalınmayacaktır.

### *C. Güvence Bölümü*

“Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler, araştırma yayınlanmadan önce ve yayımlandıktan sonra gizli tutulacaktır.”

### *D. Onay Bölümü*

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

### *E. İmza Bölümü*

Tarih:

İmza:

Katılımcının Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

Araştırmacının Adı-Soyadı:



## EK- 8. Öğretmen Görüşme Formu ve Deşifre Örneği

Görüşme tarihi	: 13.05.2019
Görüşmenin yapıldığı okul	: -
Başlama saati	: 10.00
Bitiş saati	: 10.25

Değerli Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN danışmanlığında, sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeyinde uzmanlaşmasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzmanların görüşlerini belirlemek amacıyla yüksek lisans tez çalışmamı yapmaktayım. Bu görüşmede paylaşacağınız bilgiler sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeyinde uzmanlaşma uygulamasının ilkökul düzeyinde etkilerinin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşme deşifrelerinde ve yayınlarda isminiz kullanılmayacak, isim için bir kod belirlenecektir.

İzniniz olması durumunda görüşmeyi ses formatında kayıt altına almayı planlamaktayım.

Katkılarınız, içten ve samimi görüşleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Burak Cesur

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

### A. Kişisel Bilgiler

Cinsiyeti	: Kadın ( x ) Erkek ( )
Yaşı	:39
Meslekteki kıdemi	:15
Mezun olduğu üniversite/yüksekokul/enstitü	:Gazi Üniversitesi
Mezun olduğu fakülte ve bölüm	:Eğitim Fak./Sınıf Öğrt.
Lisansüstü eğitim durumu	:Eğitim yönetimi YL.
Uzman öğretmenlik uygulamasında görev alma süresi	:6
Öğretimi gerçekleştirdiği sınıf düzeyi	:4

### B. Görüşme Soruları

1. Kendi deneyimlerinizden yola çıkarak sınıf öğretmenliği mesleğini nasıl tanımlarsınız?

*Çocukları sevmek çok önemli. Çocukları seven her insan bu mesleği yapabilir. Çocukların ebebeyni gibi olunduğu için özel bir meslek. Çocukların her türlü sorunları ile ilgileniyorsunuz. Zor bir meslek ancak çocuklar unutturuyor. Özveri gerektiren diğer öğretmenliklere göre daha yoğun bir programı olan meslek.*

2. Sizce sınıf öğretmenleri öğrencilere hangi özellikleri ya da becerileri kazandırmalıdır?

*Akademik ve sosyal anlamda beceriler var. Akademik olarak matematikte dört işlem becerisi, muhakeme yapma, çıkarım ve yorum yapabilme, kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi çok önemli. Sosyal anlamda arkadaşlarını iyi seçebilmesi, ailesine ve büyüklerine karşı saygılı olması, çevreye karşı duyarlı olması, Atatürk ilkelerine bağlı, çağdaş bireyler olmaları benim için önceliklidir.*

3. Bu zamana kadar hangi sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapma fırsatınız oldu?

*1,2,3,4 bütün düzeylerde öğretmenlik yapma fırsatım oldu.*

4. Etkili olarak öğretimi gerçekleştirdiğinizi düşündüğünüz sınıf düzeyi ve dersler var mı, varsa hangileri? Neden bu sınıf düzeyinde ve ders/derslerde diğer düzeylere ve derslere göre daha etkili öğretim gerçekleştirdiğinizi düşünüyorsunuz?

*Matematik dersini çok seviyorum. Kendi ilgi alanıma giriyor. Ben keyifle anlattığım için öğrencilerde keyif alıyor. 4. Sınıfın matematik dersinden çok keyif alıyorum. 3 ve 4. Sınıfta kendimi daha etkili buluyorum. Öğrencilerin yaş seviyelerinin yüksek olması önemli bir etken. Öğrencilerle yoğun olarak akademik çalışmalar yapmak verimli oluyor.*

5. Sınıf öğretmeni olarak zorlandığınızı düşündüğünüz sınıf düzeyi ve dersler var mı, varsa hangileri? Neden bu sınıf düzeyinde ve ders/derslerde diğer düzeylere göre daha zor öğretim gerçekleştirdiğinizi düşünüyorsunuz?

*1. sınıfta öğrencilerin okuma yazmaya geçene kadar ki süreç ve belirli bir davranış ve sınıf kurallarını oturtana kadar ki süreç çok zordur. Keyiflidir ancak öğretmenin uğraşması gerekir. Öğrenci ilk olarak sizi örnek aldığı için rol model oluyorsunuz. Okuma yazma öğretimi zor. Örneğin, ödev verdiğiniz zaman öğrencilere tek tek sayfa gösteriyorsunuz.*

6. Okulunuzda sınıf öğretmenlerinin belirli sınıf düzey veya düzeylerinde uzmanlaşmasına ilişkin bir uygulama gerçekleştiriliyor, bu uygulamayı açıklar mısınız?

*Bu uygulamanın güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Sürekli olarak 3-4 ya da -12 okuttuğunuz zaman bir yıl önce yaptığınız bir etkinliği değerlendirip iyi yaptığınızı tekrar uygulama fırsatı görebiliyorsunuz. Kötü yaptığınızı da değiştirebiliyorsunuz. Öğretmen sürekli kendini yeniliyor.*

7. Bu uygulamayı öğretmenin mesleki gelişimi açısından değerlendiriniz.

7.1. Bu uygulamayı öğretmenin **öğretim programlarına hakim olması** açısından değerlendiriniz.

7.2. Bu uygulamayı öğretmenin **dersi planlaması süreci** (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme) açısından değerlendiriniz.

7.3. Bu uygulamayı öğretmenin uzmanlaştığı sınıf düzeyindeki derslere ait **konu alan bilgisi ve bu konuları öğretme becerisi** açısından değerlendiriniz.

7.4. Bu uygulamayı öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin derse uygun **öğretim yöntem, teknik ve stratejileri** kullanması açısından değerlendiriniz.

*Belirtilen bütün yönlerden öğretmenin mesleki gelişimini destekliyor ancak bir yönden de köreltiyor. Örneğin; bu kurumda yıllarca 3-4 okuttuktan sonra ve kurum değiştirdiğiniz zaman size 1 ya da 2. Sınıf verildiğinde öğretmen yıllardır okutmadığı için tökezleyebilir. Konuyu nasıl öğreteceğini unutmuş olabilir. Hatılamayabilir. Sürekli 3-4 okutsanız bile her yıl aynı ders planlarını kullanmıyorsunuz. Her yıl revize ediyoruz. Çünkü programlar sıklıkla değişiyor. Her yıl öğrenci profili değişiyor. Alanyazını tarayıp farklı kaynaklar inceliyoruz. Belli bir sınıf düzeyine odaklanınca*

*örneğin sadece 3-4. Sınıfın kaynaklarını inceliyorum. Kendi alanımı takip ettiğim için alana daha fazla hakim oluyorum. Eksik gördüğüm noktaları bildiğimiz için şu bilgiyi de verelim, şu bilgi de olsun dediğimiz yerlerde rahatça müdahale edebiliyoruz. Araştırmacı: 1-2. Sınıftan öğrencileri aldığınız için öğrencileri aldığınız öğretmen ile iletişiminiz oluyor mu?*

*Öğrenciler karıldığı için böyle bir iletişim söz konusu olmuyor. Hazırbulunmuşluk sınavı yapıyoruz.*

8. Bu uygulama öğretmenin okula karşı tutumunu nasıl etkilemektedir? Açıklar mısınız?

*1 ve 2. Sınıf öğretmeni ikinci sınıfın sonunda öğrenciyi tam iyi hale getirdim deyip öğrenciyi bize gönderdiği için 1-2. Sınıf öğretmenin uygulamaya bakışı ile 3-4 öğretmenin uygulamaya bakışı aynı değildir. Bence 3-4 okutmak iyi çünkü öğrencilerin yaş seviyeleri yüksek ve belli kuralların oturtulmuş olmasından dolayı biz rutinelere devam ediyoruz. 1-2 de davranış ve kural oturtuluyor. 1-2 öğretmenleri bu duruma olumsuz bakıyor olabilir. Çünkü öğrencinin akademik olarak bir şeyler kazandığının görüleceği yerde öğrenciyi bırakıyorlar.*

9. Bu uygulamanın öğretmenin kişisel gelişimine olan etkisi nasıl olur?

*Kişisel gelişimine katkısı var. Ancak bir yandan da öğretmen sürekli 3-4 okutup her yıl aynı şeyleri yapmayı düşünüyorsa bu öğretmen kendini hiçbir şekilde geliştirme gereksinimi görmüyor.*

10. Bu uygulamanın öğrencilerin akademik başarısına etkileri nelerdir, gerekçeleriyle açıklayınız.

*Öğretmenin öğrencilerle frekansı zaman zaman tutmayabiliyor. Aynı öğretmenle 4 yıl geçirdiği zaman bir takım şeylerden eksik kalabiliyor. Ben öğrencinin hem sosyal ilişkiler anlamında hem akademik anlamda bu uygulamadan olumlu etkilendiğini düşünüyorum. Aynı öğretmenin aynı anlatım tarzıyla değil de başka bir öğretmenden de farklı bir şekilde öğrenmiş olabiliyor. Öğrenciler öğretmenler arasında ayrımı çok net görebiliyor. Örneğin, ben şu öğretmende şu konuyu daha iyi anlamıştım ama bu öğretmende anlayamadım diyebiliyor. Bu zamana kadarki deneyimlerimden yola çıkarak söyleyebilirim ki akademik anlamda olumlu bir izlenim var. Öğrencilere hazırbulunmuşluk sınavı yapıyoruz. Eksikleri giderip öyle programı uygulamaya başlıyoruz. 2. sınıfta başarısız olup 4. Sınıfı bitirdiğinde başarılı olan öğrenciler elbette var.*

11. Bu uygulamanın öğrenci-öğretmen ilişkisine etkileri nelerdir, gerekçeleriyle açıklayınız.

*Çok olumsuz bir durum yaratacağını düşünmüyorum. Öğretmenin veli ya da öğrenciyle frekansı tutmayabiliyor. İkinci yıldan sonra öğrenci ve öğretmenin kendini rahatlatması açısından böyle bir uygulama olması ve değişiklik yapılması iyi oluyor. Çocuklar iki farklı öğretmeni görmüş oluyor. Farklı öğretmenlerden farklı şeyler öğreniyorlar bu anlamda öğrenci-öğretmen ilişkisini olumlu yönde etkiliyor. Duygusal bağlılık bir süre sonra kurulabiliyor. Örneğin; öğrenci zaten koridorlarda görüyor bizi tanıyor. Onlarda da bir heyecan oluyor. Öğretmenin duruşu ve verdiği güven dört yılda da verilebilir 1 yılda da verilebilir. Tamamen öğretmen ile alakalı bir durum.*

12. Bu uygulamanın, öğrencilerin okula karşı tutumuna etkileri nelerdir, gerekçeleriyle açıklayınız.

*İkinci sınıftan sonra öğretmenlerinden ayrılacaklarını biliyorlar. Velilerin söylediğine göre 2. Sınıfın yaz tatili biraz stresli geçiyor. Çok kısa süreli öğretmenini merak etmesinden kaynaklı olarak öğrencide stres yaratıyor. Ben öğretmenime çok alışmışım yeni öğretmenime nasıl alışacağım gibi aklına takılan sorular olabiliyor. Çocuk geliyor 15 gün sonra hızlı bir şekilde alışıyor. Okula karşı kısa süreli bir olumsuz tavır takınsa da okula gelmemek, ayrılmak istemek gibi tepkilerle karşılaşmıyoruz.*

13. Bu uygulamayı öğrencilerin ortaokula uyum süreci açısından değerlendir misiniz?

*Ortaokulda da birden fazla öğretmen olduğu için bu süreç öğrenciler için ciddi anlamda bir ön hazırlık ve alışkanlık oluyor. Ortaokula çok rahat adapte oluyorlar. İlk kez farklı öğretmenlerle karşılaşsa belki de sorunlar yaşayabilir.*

14. Bu uygulamaya yönelik velilerin yaklaşımı nasıldır? Düşünceleri nelerdir?

*Veliler de öğretmen hakkında bilgi sahibi oluyor. Öğretmenler kura ile belirleniyor. Veliler ilk uygulandığında tedirgin oldu ancak uygulanma sürecinden sonra iyi ki de böyle bir uygulama olmuş diyen velilerin sayısı ciddi anlamda fazlaydı.*

15. Böyle bir uygulamanın üniversitelerin sınıf öğretmenliği programlarına yansımaları neler olabilir? Hizmet öncesi eğitime ilişkin önerileriniz nelerdir?

*Etkilemelidir. Sınıf öğretmenleri 1-4. Sınıfları arasındaki derslerin hepsi için eğitim alıyor. Çok yönlü yetiştiriliyor. Belki de her sınıf düzeyine göre derslerin öğretimi farklı öğretilmeli. Örneğin, birinci sınıfın matematik dersi ile dördüncü sınıfın matematik dersi bambaşka. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yetiştirilmelidir. Dersler arasındaki geçişler de önemli. Birinci sınıfta konular nerede biter. İkinci sınıfta nereden başlanır bunların gösterilmesi gerek. Öğretim dersleri sınıf düzeyine indirgenmeli. Öğrenciler lisans düzeyinde 1-2. sınıf ya da 3-4. sınıf düzeylerinde uzmanlaşabilir. Çünkü iki grupta birbirine yakın sınıf düzeyleri.*

16. Bu uygulamanın hizmet içi eğitim programlarına etkileri neler olabilir, gerekçeleriyle açıklayınız.

*Hizmet içi eğitimleri etkilemiyor. Öğretmenler aynı eğitimi alıyor. Ama öğretmenler çalıştığı zümrelerde alınan eğitimi nasıl kullanabileceğini kendileri tartışıyor. Bazı eğitimlerde sınıf düzeylerine göre eğitim verilebilir. Sınıf yönetimi değil ama dersin öğretimi konusunda böyle bir ayrıma gidilebilir.*

17. Uzmanlaşma yollarından tercih ettiğiniz yol ya da yollar nelerdir? Nedenlerini açıklayınız? (Uzmanlaşma uygulamalarının yazılı olduğu kağıt öğretmene verilecektir.)

*Öğretmenin sınıf düzeyinde ve derste uzmanlaşma uygulaması benim çok hoşuma gitmişti. Örneğin siz 4. Sınıf düzeyinin matematik dersinde uzmanlaşıyorsunuz. Sınıflar arasında ki ilerlemeyi görmek iyi olabilir. Bütün sınıflar ayrı ayrı değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmenin bir de sınıfının olması iyi olabilirdi. Şu anda uygulanan uygulamada güzel. Öğretmen tek bir derse odaklanacağı için gelişmeleri daha kolay takip edebilir hem de zaman kazanmasını sağlar. Derslere daha detaylı bakılabilir. Birinci sınıf bu uygulamadan ayrı tutulabilir. Çünkü bu yaşta öğrenciden kitap elinde sınıf sınıf dolaşması beklenmez. Bu yaş öğretmene bağlılık gerektirir. Bir ikiyi sınıf öğretmeni okutup üç ve dörtte ders düzeyinde biranlaşma olabilir. Ancak bu noktada öğretmenin uzmanlaşacağı dersi kendisini seçmesi yani öğretmenin insiyatifine bırakılması oldukça önemli. Şu anki uygulama için öğretmene*

***sorulmuyor. Her öğretmenin ilgisi farklı olduğu için kendi ilgi alanına yönelmesi de önemli bu noktada.***

18. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmen, öğrenci ve veli açısından değerlendiriniz. Tercih nedenlerinizi açıklayınız (Gerekirse 6. sorunun ek soruları tekrar sorulacaktır.).
19. Sınıf öğretmenlerinin uzmanlaşması ile ilgili yukarıda belirtilen uygulamalardan farklı olarak görüş ve önerileriniz varsa lütfen açıklayınız.



## EK-9. Öğretim Elemanı Görüşme Formu ve Deşifre Örneği

<b>Görüşme tarihi</b>	<b>: 28.05.2019</b>
<b>Görüşmenin yapıldığı üniversite</b>	<b>: -</b>
<b>Başlama saati</b>	<b>: 15.00</b>
<b>Bitiş saati</b>	<b>: 15.30</b>

Değerli Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN danışmanlığında, sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeyinde uzmanlaşmasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzmanların görüşlerini belirlemek amacıyla yüksek lisans tez çalışmamı yapmaktayım. Bu görüşmede paylaşacağınız bilgiler, sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeyinde uzmanlaşma uygulamasının ilkökul kademesindeki etkilerinin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşme deşifrelerinde ve yayınlarda isminiz kullanılmayacak, isim için bir kod belirlenecektir.

İzniniz olması durumunda görüşmeyi ses formatında kayıt altına almayı planlamaktayım.

Katkılarınız, içten ve samimi görüşleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Burak Cesur  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

### A. Kişisel Bilgiler

<b>Cinsiyeti</b>	<b>: Kadın (x) Erkek ( )</b>
<b>Yaşınız</b>	<b>:37</b>
<b>Meslekteki kıdeminiz</b>	<b>:10 yıl</b>
<b>Uzmanlık Alanınız</b>	<b>:Program Geliştirme</b>
<b>Görev yaptığınız bölüm/ana bilim dalı</b>	<b>:Eğitim Programları ve Öğretim</b>
<b>Akademik unvanınız</b>	<b>:Dr. Öğr. Üyesi</b>

### B. Görüşme Soruları

1. Sizce sınıf öğretmeni öğrencilere hangi özellikleri kazandırmalıdır?

*Öncelikle sınıf öğretmenin beyinin işleyişine hakim olması gerektiğini düşünüyorum. Olaylara bütüncül yaklaşmalı ve çocuğun konuyu anlamlı olarak öğrenmesini sağlayıcı şekilde etkinlikler tasarlayıp ona göre çocukları yetiştirmelidir.*

*Bilişsel özelliklerin yanında duyuşsal özellikler de çok önemli. Değerler eğitimi gibi 21. Yüzyılın gerektirdiği becerileri kazandırmalıdır. Güncel olayları takip etmesi ve dünyadaki olaylardan haberdar olması da çok önem arz ediyor.*

2. Sınıf öğretmenlerinin uzmanlaşmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Ders ya da dersler, sınıf düzeyi ya da sınıf düzeylerinde uzmanlaşması) (Uzmanlaşma uygulamalarının yazılı olduğu kağıt öğretim elemanına verilecektir.)

*Küçük yaş grupları için temel derslerde uzmanlaşma olmaması gerektiğini düşünüyorum. Resim, Müzik gibi derslerde olabilir. Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi, Matematik gibi derslerde Sınıf Öğretmeninin bütüncül yaklaşması gerektiğini düşünüyorum. Beynin işleyiş doğasında da bütüncül yaklaşım olduğu için, öğrenciler de somut dönemde olduğundan bu şekilde daha iyi öğrenebileceklerini düşünüyorum.*

3. Uzmanlaşma yollarından tercih ettiğiniz yol ya da yollar nelerdir? Nedenlerini açıklayınız?
4. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin mesleki gelişimi açısından değerlendiriniz.
  - 4.1. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin **öğretim programlarına** hakim olması açısından değerlendiriniz.
  - 4.2. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin **dersi planlama süreci** (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme) açısından değerlendiriniz.
  - 4.3. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin uzmanlaştığı sınıf düzeyindeki derslere ait **konu alan bilgisi ve bu konuları öğretme becerisi** açısından değerlendiriniz.
  - 4.4. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin derse uygun **öğretim yöntem, teknik ve stratejileri** kullanması açısından değerlendiriniz.
5. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğretmenin kişisel gelişimi açısından değerlendiriniz.

*Farklı dersleri bir arada değerlendirebileceği için olayı bütüncül görmek açısından evet katkı sağlar. Genelde sınıf öğretmenlerinin eğilimi ne yönde ise bu öğretmenin o dersi öğretme tarzına yansır. “Öğretmen Yetiştirme Programı”na baktığımızda ne kadar yeterli öğretim üyelerimiz var bunu araştırmak lazım. Özellikle de öğretmen yetiştirmede buna dikkat edilmesi gerekiyor. O alanın uzmanlarının temel eğitimde bile olsa onun öğretimi farklı bir şey onun için derslerin birbirini destekleyecek şekilde olması gerekiyor. Mesela alan uzmanı Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olabilir ama o düzeydeki çocuğa nasıl öğreteceğini bilemeyebilir. Onun için o öğretim üyelerinin bir şekilde bu eksiklerini telafi etmeleri gerekir. Tabii eğer temel eğitim bölümündelerse. Bu çok boyutlu bir olay. Öğretmenin yetiştirildiği eğitim sisteminin bile öğretmen üzerinde etkisi var. Öğretmenin derse olan eğilimini olumluya çevirmemiz gerekir. Ders ortamını öğretmenin anlatmaktan zevk aldığı bir ortama*

*çevirirsek daha verimli ve etkili öğrenmeler gerçekleştirebiliriz. Başından beri hep söylediğim gibi çocuk okul öncesinden ilkokul ilk 3.sınıfa kadar bütünü görebilmesi çok önemli. Aileden sonra ilk öğretmenle karşılaştığı için duyuşsal boyut da çok önemli. Çünkü duyuşsal boyut bilişsel boyutu destekliyor. Öğretmenin yetiştiği sistem, programın koşulları, eğitim felsefesi gibi birçok boyut bu duruma etki edebiliyor.*

6. Tercih ettiğiniz yol ya da yollar öğretmenin okula karşı tutumunu nasıl etkileyebilir? Açıklayınız.

*Okulun öğretmene bununla ilgili dayatma yapmaması öğretmenin bu konuyu zihninde oturtması gerekiyor. Eğer öğretmen bunu idarenin baskısı olarak görüp kendi tercihi dışında görüp ilerliyorsa motivasyonu düşecektir. Bu tercihi tabi her zaman öğretmene de bırakmamalıyız idarenin de üstü olan eğitim uzmanlarının görüşleri alınmalıdır. Öğrencinin gerçekten öğrenmesini sağlayacak kişilerin olması gerekir. Eyalet sistemindeki gibi yapılan uygulamaların hep öğrenci odaklı olması gerekiyor. Özel okullarda bu uygulamalar değişebiliyor orda da farklı uygulamaların etkisine bakılıp sonucuna ulaşılabilir.*

7. Tercih ettiğiniz yol ya da yolların öğrencilerin akademik başarısına etkileri neler olabilir, gerekçeleriyle açıklayınız.

*Evet etkiler, zaten etkilemesi için bu yolu tercih ettim. Başarı bir gösterge tabi öğretmenin bunu çocuğa nasıl hissettirdiği önemli. Eğer akademik başarı yükseliyorsa doğru ölçümlerle bu uygulama işe yarıyor demektir. Ama duyuşsal açıdan baktığımda tek öğretmen uygulamasının öğrenciyi akademik olarak da etkilediğini düşünüyorum. Litaratürün bu açıdan ne dediği önemli. Öğretmen yaşam becerilerine göre ders işlese ya da eğlenceli ders işlese doğru yöntem-teknikle uygulamalar yapıldığında etkili olacağını düşünüyorum. Tabi ben bunları hep nitelikli öğretmen olduğunu varsayarak söylüyorum. Sınıf öğretmeni eğer nitelikli değilse öğrenciyi yıllarca aynı öğretmene maruz bırakmak öğrenci açısından yıkıma dönüşebilir. Bunların en temelinde öğretmen yetiştirme yatıyor. Eğer öğretmeni iyi yetiştirirsek bu dediklerimiz başarıya ulaşır. Herkesi öğretmen yapmak da doğru değil niteliğe bakmak lazım. Bunu en iyi şekilde seçip yetiştirelim.*

8. Tercih ettiğiniz yol ya da yolların öğrenci-öğretmen ilişkisine etkileri neler olabilir, gerekçeleriyle açıklayınız.

*Bu yolu neden tercih ettiğimin ve savunduğumun bir nedeni de zaten öğretmen-öğrenci ilişkisi. Öğrencinin ebeveynden sonra karşılaştığı ilk kişi olması sebebiyle öğretmenin sevecen olması ve öğrencinin öğretmeni sevmesi çok önemli. Finlandiya'yı örnek aldığımız bir model tek öğretmen uzun yıllar öğrencileriyle birlikte demek ki etkili oluyor ki sonuçlara baktığımızda bunu görebiliyoruz. Diğer ülkelere de baktığımızda tek öğretmenin girmesi eğilimi olduğunu düşünüyorum. Eyaletlere bölünen ülkeler de farklı uygulamalar olabiliyor. Eğitim fakültelerine iyi öğretmen adayları seçersek tek öğretmenin daha etkili olabileceğini düşünüyorum.*



9. Tercih ettiğiniz yol ya da yolların öğrencilerin okula karşı tutumuna etkileri neler olabilir, gerekçeleriyle açıklayınız.
10. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları öğrencilerin ortaokula uyum süreci açısından değerlendiriniz.

*4.sınıfta branşlaşmaya gidilirse eğer öğrenci adaptasyon sürecini daha kolay atlatabilir. 5. Sınıfta bana göre erken geliyor ama sistemimizi düşünerek böyle olması gerektiğini düşünüyorum. Evet öğrencileri branşlaşmaya hazırlayalım ama ne zaman hazırlayacağımız çok önemli. Çocukların gelişim dönemlerine uygun gitmeliyiz. Piaget'in kuramını da yok saymayalım. Adaptasyon için 4.sınıfın son dönemi olabilir. Müzik, Resim gibi derslerden branşlaşmaya alıştırırsak çocuğun motivasyonunu artırabiliriz.*

11. Tercih ettiğiniz yol ya da yolları üniversitelerin eğitim/egitim bilimleri fakültelerinin sınıf öğretmenliği lisans programlarına yansımaları neler olabilir? Hizmet öncesi eğitime ilişkin önerileriniz nelerdir?

*Öğretmenin estetik duygusu, sanata olan eğilimi de çok önemli. Eğer öğretmenin sanata karşı eğilimi varsa bu dersler branşlaştırıldığında öğretmen bu estetik duygusundan uzaklaşabilir. O yüzden seçmeli derslerle öğretmen üniversite yıllarında kendini geliştirmeli farklı spor dalları ya da sanatla uğraşmanın ona pozitif yönde etkisi olduğunu düşündüğümüzde, seçmeli derslerle bunun gerçekleşebileceğini düşünüyorum.*

12. Tercih ettiğiniz yol ya da yolların hizmet içi eğitim programlarına etkileri neler olabilir, gerekçeleriyle açıklayınız.

*Öğretmenler hizmet içi eğitimlerden zaten yararlanıyor. Eğer böyle bir uygulamada değişikliğe gidilecekse öğretmene mutlaka hizmet içi eğitim verilmesi gerekiyor. Eğer diğer türlü branşlaşmayı seçseydim kesinlikle hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğine inanıyorum ama benim seçtiğim modelde daha çok eksiklerini gidermeye yönelik hizmet içi eğitim verilebilir. Öğretmen yüksek lisans yapabilir ya da kendini eksik hissettiği yerlerde hizmet içi eğitim alabilir.*

*Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler öğrenme ortamı olabilir. Öğrencinin fiziksel olarak öğrenme ortamı öğrenmesini etkiler. Örneğin; Fen Bilgisi dersinin ortamı Fen laboratuvarında, Matematik dersinde ise ortamda matematikle ilgili materyallerin olması gerekiyor. Öğrenci sınıfa girdiğinde dikkat çekici ve motivasyon artırıcı öğelerin olması gerekiyor. Bunun tabii 1,2 ve 3. Sınıfta değil ama 4.sınıftan itibaren olursa daha sağlıklı olacağını düşünüyorum. Öğretmenlerin branşlaşmasında da 1,2 ve 3. Sınıfta tek bir öğretmenin olup daha sonrasında branşlaşma olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü Ö-öğrenci okul öncesinden 1.sınıfa başladığında başarı odaklı bir dönem başlıyor ve okul kayguları oluşmaya başlıyor. Önce okulu tanıması, alışması gerekiyor. Değişken olarak bir de başka bir öğretmenin dersine girmesi öğrenci açısından çok da sağlıklı olmayacaktır. Aslında bu branşlaşmayı kademe olarak da değerlendirmek lazım. Ben 1,2,3,4,5. Sınıfların hatta 6. Sınıfın da İlkokul*

*daha sonrasının Ortaokul olması gerektiğini düşünüyorum. 4. Sınıftan sonra dememin sebebi, öğrenci 4.sınıftan sonra branşlaşmayla bir adaptasyon sorunu yaşıyor. Bence 4 ve 5.sınıfta başlayıp 6.sınıfta branş derslerini almaya başlamalıdır. Nispeten öğrencinin 4.sınıfta soyut düşünme becerilerini kazanmaya başladığını düşündüğümüzde uygulama için bir sıkıntı çıkmayacağını düşünüyorum. Öğretmen bütüncül göremediği için orda da şöyle bir sıkıntı çıkabiliyor. Mesela sadece Fen Bilgisi ya da Hayat Bilgisine odaklandığı için bu iki ders arasında bağlantıyı kuramıyor ve bütünü göremiyor. Öğretmenin bütün resmi görmesi çok önemli. Öğrencileri etkili ve kalıcı öğrenmeye ulaştırmaya çalışıyorsak bunun için de öğretmenin bütüncül görmesi gerekiyor. Öğretmenin konuları bütüncül olarak görüp anlatmasının daha sağlıklı olacağını düşünüyorum. Disiplinler arası öğrenmede de bu çok önemli. Teknolojiye de artık öğrenmeden ayıramayacağımız için bütüncül olarak görmek çok önemli. Yöntem ve teknik biraz alan üstü ama alana özgü şeyler de olabiliyor. Mesela bir İngilizce öğretmeni dersinde çok rahat yöntem teknik uygulayabiliyor ama bir sınıf öğretmeni için temelde bileceği yöntem teknikler programımızdaki eğitim felsefemizi yansıtan ve bununla tutarlı olarak ilerleyen yöntem-teknikler olması gerekiyor. Öğrenciyi sorgulatmak istiyorsak dersler için ayrı ayrı değil bütün olarak yapmamız gerekiyor. Öğrenciye alan bilgisini hem sorgulatarak hem de sevdirek öğrencinin seveceği yöntem ve teknikle öğretip uygulanması gerekiyor. Aynı öğretmenin tüm derslere girmesi daha etkili olacaktır.( Beden Eğitimi, Sanat dersleri daha özel beceriler gerektiriyor.) Bu konuda bir yolu seçtiğinizde mecburen öğretmenin o yöndeki Yüksek Lisans programlarını takip etmesi onu geliştirebilir. Tabi eksik olduğu yönlerini belirleyip mesela Matematik alanında o yöndeki “Yüksek Lisans Programlarını” takip etmesi onu geliştirebilir. Tabi eksik olduğu yönlerini belirleyip mesela Matematik alanında yüksek lisans da yapabilir. Tabi bunların denenmesi için pilot uygulaması yapılması gerekiyor. Kesinlikle şu falan diyemiyoruz. Farklı ülkelerde farklı şeyler tercih ediliyor. Onun için şimdi biz kuramsal olarak ele alıyoruz meseleyi ama işleyişte farklılıklar olabilir. Bunun üzerine yapılan eylem araştırmaları da önemli. Ne tür sorunları teşkil ediyor bunlar araştırılmalı. Ben beyinin işleyişi açısından böyle olabileceğini düşünüyorum. Belki öğrenci okul öncesinde daha iyi beceriler elde etmiş olabilir, belli verilere sahip olarak ilkokula geldiğinde farklı uygulamalar olabilir. Öğretmenin eksik olduğu yerleri bir şekilde tamamlayacağını düşünüyorum. Ya da gerekli denetlemelerle tespit edilip öğretmene geri dönütlerle eksikliği giderilebilir.*

13. Sınıf öğretmenlerinin uzmanlaşması ile ilgili belirtilen uygulamalardan farklı olarak görüş ve önerileriniz varsa lütfen açıklayınız.

*Bir çok farklı uygulamaya bakmışsınız bu çok güzel resmi görmek açısından da çok güzel. Bir metaanaliz bu yönde yapılan çalışmalar var mı buna bakılabilir ona göre de yön verilebilir. Modellerin uygulamadaki başarısına bakılabilir. Farklı hangi modeller uygulanıyor neler yapılıyor buna bakılabilir. Süreç içerisinde bir değişikliğe gidilecekse mutlaka pilot uygulamasının yapılması gerekiyor. Nasıl etkileri oluyor buna bakılması gerekiyor.*

## EK-10. Öğrenci Görüşme Formu ve Deşifre Örneği

Görüşme tarihi	:23.05.2019
Görüşmenin yapıldığı okul	: -
Başlama saati	:11.30
Bitiş saati	:11.40

### A. Kişisel Bilgiler

Cinsiyeti	: Kız (x) Erkek ( )
Sınıf Düzeyi	: 3. sınıf

### B. Görüşme Soruları

- Okulda en sevdiğin ders hangisi? Neden?  
**Matematik çünkü öğretmenim çok eğlenceli anlatıyor.**
- Okulda en az sevdiğin ders hangisi? Neden?  
**Yok.**
- Öğretmenin değiştikten sonra sevdiğin derslerde değişiklik oldu mu? Neden?  
**Mesela 2.sınıfta Aylin öğretmen Türkçeyi çok güzel anlatıyordu ve onu çok seviyordum. Ama şimdi matematiği çok seviyorum.**
- Okuldaki uygulamaya (Her yıl ya da iki yılda bir öğretmen değiştirmek) hakkında ne düşünüyorsun?  
**Okuldaki uygulamayı seviyorum ve çok güzel bir şey. Öğretmene alışması zor olabiliyor. Farklı öğretmenlerin farklı özellikleri oluyor. Onları tanımak güzel oluyor. Öğretmeni tanımak için biraz zaman gerekebiliyor.**
- Okuldaki uygulamanın senin ve arkadaşların açısından olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? ( Örneğin; arkadaşlarıyla iletişimini ve öğretmeninle olan iletişimini nasıl etkiliyor?)
- Okuldaki uygulama derslerdeki başarımı nasıl etkiliyor? Neden?
- Okuldaki uygulama okula karşı olan duygularımı nasıl etkiliyor? Neden?
- Okuldaki uygulama hakkında anne ve babanın görüşleri nedir?  
**Annem de babam da bu uygulamayı seviyor.**
- Okuldaki uygulama nasıl olsaydı daha mutlu olurdu? (Bu soruda öğrenciye uzmanlaşma uygulamalarının neler olduğundan bahsedilecektir.)

**Her derste farklı bir öğretmen olmasını isterdim. Çünkü farklı öğretmenleri tanımak isterdim. Çünkü öğretmenlerin bütün derslerde her şeyi bilmesi mümkün değil. Bir derste sorun yaşadığımızda o dersin öğretmeni bize daha iyi bilgi verebilir.**



## BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Sınıf Öğretmenliğinde Uzmanlaşma Modellerine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Öğretmen Eğitimi Alanında Çalışan Uzmanların Görüşleri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Kapak, Önsöz, Özet, İçindekiler, Kısaltmalar/ Simgeler Sayfası, Tablolar Dizini, Şekiller Dizini, Dipnotlar, Kaynaklar, Ekler, Özgeçmiş” (2) “Tırnak içinde ve blok olarak verilen (doğrudan) alıntılar” (3) “Yedi sözcüğe kadar olan benzerlik/örtüşme içeren metin kısımları” (4) “Öğrencinin lisansüstü tezi ile ilgili yapmış olduğu yayınlar ile yararlandığı mevzuat metinleri” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

<b>Rapor Tarihi</b>	: 30.07.2019
<b>Gönderim Numarası</b>	: 1156207438
<b>Sayfa Sayısı</b>	: 189
<b>Sözcük Sayısı</b>	: 55497
<b>Karakter Sayısı</b>	: 350.253
<b>Benzerlik Oranı</b>	: %8
<b>Savunma Tarihi</b>	: 03.09.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu bildirimde ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin ve tek bir kaynakla eşleşme oranının %2'yi geçtiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı** : Burak Cesur

**Tarih** : 30.07.2019

**İmza** :



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı ve Soyadı** : Burak Cesur  
**E-Posta Adresi** : bcesur@baskent.edu.tr

### İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü	2019-
Sınıf Öğretmeni	Nesibe Aydın Eğitim Kurumları	2015-2019

### Akademik Bilgiler

#### Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı	Ankara Üniversitesi	2015

#### Yayımlar: