

**T.C
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİNDEN BRANŞ
ÖĞRETMENLİĞİNE GEÇEN ÖĞRETMENLERİN ALAN
DEĞİŞTİRME NEDENLERİ**

Zeki Cemal TEKŞEN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANABİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME PROGRAMI**

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Mehmet Ali HAMEDOĞLU

İSTANBUL, Eylül 2013

T.C.

OKAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİNDEN BRANŞ
ÖĞRETMENLİĞİNE GEÇEN ÖĞRETMENLERİN ALAN
DEĞİŞTİRME NEDENLERİ**

Zeki Cemal TEKŞEN

(122001364)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ İŞLETME ANABİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME PROGRAMI**

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih:

Tez Danışmanı : Yrd. Doç Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU _____

Diğer Jüri Üyeleri:

Doç. Dr. Ahmet AKIN _____

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU _____

Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA _____

İSTANBUL, Eylül 2013

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her türlü alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza

Zeki Cemal TEKŞEN

ÖNSÖZ

Bir binanın temelini sağlam olması ne kadar önemli ise, bir bireyin eğitiminin başlangıcı da o kadar önemlidir. Planlı eğitimin temellerini atan sınıf öğretmenleri, kuşkusuz her bireyin hayatında oldukça önemlidir. Sınıf öğretmeni; “Görevlendirildiği sınıfa özgü öğretim programının öngördüğü çalışmaları planlayan, bu çalışmaları yönetip değerlendiren ve her öğrencinin sorunuyla yakından ilgilenen öğretmen olarak tanımlanmaktadır.

İlkokul bireyin eğitiminin en önemli ayağıdır. Çünkü birey ilk defa bu çağda aile çevresinden uzaklaşıp arkadaş ve öğretmenle yüz yüze gelmekte ve sosyal hayata adım atmaktadır. Sınıf öğretmeni çocuk için her şeyi bilen bir rehberdir. Bu yüzden sınıf öğretmenliği diğer alan öğretmenlerine göre çok ayrı bir öneme sahiptir ve uzmanlık isteyen bir alandır. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin alanlarında iyi yetişmiş ve donanımlı olmaları ülke geleceği açısından çok önemlidir.

Cumhuriyet tarihimizde ülkemizi yöneten hükümetler tarafından sınıf öğretmenliğinin önemi fark edilmiş ve sınıf öğretmeni yetiştirilmesinde sürekli olarak sistemli bir iyileştirmeye gidilmiştir. 1982 tarihli 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile ilkökul öğretmeni yetiştiren iki yıllık eğitim enstitülerinden 17’si eğitim yüksekokuluna, diğer eğitim enstitüleri de eğitim fakültesine dönüştürülerek üniversitelere bağlanmıştır. Daha sonra eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi de dört yıla çıkarılarak eğitim fakültesine dönüştürülmüştür. İlkokul öğretmeni yetiştiren bölümler bu fakültelerin akademik birimine dönüştürülmüştür. Günümüzde üniversitelerin eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği anabilim dalı haline gelmiş ve bu bölümlerden nitelikli, iyi eğitim almış öğretmen adayları yetiştirilmektedir. Alanlarında en iyi şekilde yetişmiş, sınıf öğretmenlerinin eğitim gördükleri alanda öğretmenlik mesleğini geçekleştirmeleri, eğitim sistemimize güç katmaktadır. Fakat 2013 yılında, 4+4+4 diye adlandırılan eğitim sisteminin uygulanmaya başlanması ile birlikte dört yıla indirilen ilkökul süresi ile birlikte 16.163 sınıf öğretmeni norm kadro fazlasına

düşmüştür. Bu durumu çözmek amacıyla MEB sınıf öğretmenleri için alan değişikliğinin önü açılmıştır. Amaç norm kadro fazlası durumundaki sınıf öğretmenlerinin yan alanlarında çalışmalarını sağlayarak sorunu çözmektir. Fakat durum beklenenin dışında bir gelişme ortaya çıkardı. Yeni eğitim sistemi ile ilkokulların eğitim süresinin dört yıla indirilmesi ve sınıf öğretmenleri için alan değişikliğinin önünün açılması ile birlikte, sınıf öğretmeni norm kadro fazlası 16.163 iken, sınıf öğretmenliği alanında 9.291 öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu durum da sınıf öğretmenliğinden bir kaçış olduğunu göstermektedir. Amacımız sınıf öğretmenlerinin alanları dışında çalışma isteğinin nedenlerini araştırmak ve sonuçları paylaşmaktır.

Saygılarımla...



TEŞEKKÜR

Araştırma süresince göstermiş olduğu anlayış, rehberlik ve destekten dolayı değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU'na saygı ve şükranlarımı sunarım.

Öncelikle yaptığım çalışmada, alanları ile ilgili yaşadıkları sorunları paylaşan anketleri gerektiği şekilde dolduran ve bana yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma saygılarımı ve şükranlarımı sunarım.

Verilerin toplanması sırasında bana yardımcı olan Okul Müdürüm Sayın İhsan SİVRİKAYA'ya, verilerin değerlendirilmesinde desteklerini sunan değerli dostum Şevket Göktürk ÖZMENEK'e ve çalışmalarım sırasında sürekli bana destek olan eşim Zennure TEKŞEN, Kızlarım Özge ve İmge TEKŞEN'e teşekkür ederim.

Zeki Cemal TEKŞEN

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖNSÖZ.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÖZET	xii
SUMMARY.....	xiv
SEMBOLLER.....	xvi
KISALTMALAR.....	xvii
TABLO LİSTESİ	xviii
BÖLÜM 1.....	1
1.1 Giriş	1
1.2 Araştırmanın amacı	12
1.3 Araştırmanın Önemi.....	12
1.4 Alt Problemler	14

1.5 Araştırmanın Kısıtları	14
1.6 Tanımlar	14
BÖLÜM 2 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALAN	
DEĞİŞTİRMESİNDE ETKİLİ OLAN NEDENLER	16
2.1 Kişi ile ilgili nedenler	16
2.1.1 İş Doyumu.....	16
2.1.1.1 Sınıf Öğretmeninin İş Doyumu	19
2.1.1.2 Sınıf Öğretmeninin İş Doyumsuzluğu	21
2.1.2 Tükenmişlik.....	23
2.1.2.1 Tükenmişliği Etkileyen Bireysel Faktörler	25
2.1.2.2 Tükenmişliği Etkileyen Mesleki Faktörler	25
2.1.3 Motivasyon Düzeyi.....	26
2.1.4 Mesleki Yabancılaşma	29
2.2 Kişi Dışındaki Mesleki Faktörler.	33
2.2.1 Öğrencilerin Hazır Bulunuşluğu	33
2.2.1.1 Okuma Yazmaya Hazır Bulunuşluğu Etkileyen	
Faktörler	36
2.2.1.1.1 Fizyolojik Faktörler	36

2.2.1.1.2 Zihinsel Faktörler	39
2.2.1.1.3 Duygusal Faktörler	41
2.2.1.1.4 Sosyal Faktörler.....	43
2.2.2 Sınıf Öğretmeninin Statü Sorunu.....	45
Sınıf öğretmenlerinin statüsünü yükseltmek için aşağıdaki önlemler alınmalıdı;	47
2.2.3 Sınıf Öğretmenliğinin Ekonomik Sorunları.....	48
2.2.4 Sınıf Öğretmeninin Çalışma Koşullarından Kaynaklanan Sorunlar	50
2.2.5 Sınıf Öğretmeninin Atanma ve Yer Değiştirme Sorunları	52
2.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Sistem ve Program Değişimlerinden Kaynaklanan Sorunlar	53
2.3 Çalışma Ortamları ile İlgili Olası Faktörler	54
2.3.1 Sınıf Öğretmeninin Okul ve Yönetimden Kaynaklanan Sorunları.....	54
2.3.2 Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıflardan Kaynaklanan Sorunları.....	57

2.3.3 Sınıf Öğretmenlerinin Köy Okullarında Çalışmaktan Kaynaklanan Sorunları	58
BÖLÜM 3.....	63
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ	63
3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM	63
3.2.1 Evren	63
3.2.2 Örneklem	63
3.3 VERİLERİN TOPLANMASI.....	63
3.3.1 Veri Toplama Aracı.....	64
3.3.2 Uygulama	65
3.4 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	65
3.5 ARAŞTIRMAYA KATILAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ.....	66
3.5.1 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Faktörü Açısından Durumu.....	66
3.5.2 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumları Açısından Dağılımı	66
3.5.3 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Geçtikleri Yan Alanlarına Göre Dağılımı.....	67

3.5.4 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Çalışma	
Sürelerine Göre Dağılımı	68
3.5.5 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim	
Düzeylerine Göre Dağılımı.....	68
3.5.6 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları	
Yerlere Göre Dağılımı	69
3.5.7 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk	
Sayılarına Göre Dağılımı.....	69
3.6 Sınıf Öğretmenlerinin Alan Değiştirme Nedenleri	70
3.6.1. Alan Değiştirme Nedenlerinin Cinsiyet	
Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	75
3.6.2 Alan Değiştirme Nedenlerinin Medeni Durum	
Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	76
3.7. ALAN DEĞİşTİREN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN	
ALANLARINDA ÇALIşIRKEN İş DOYUM DÜZEYLERİ	
NE ÖLÇÜDEDİR?	78
3.7.1 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Alanlarında	
Çalışırken İş Doyum Düzeyleri Ne Ölçüdedir?	
Yeni Kategoriler Bazında.....	79

3.8. ALAN DEĞİŞTİREN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN

ALAN DEĞİŞTİRDİKTEN SONRAKİ İŞ DOYUM

DÜZEYLERİ NE ÖLÇÜDEDİR? 80

3.8.1. Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Alan

Değiştirdikten Sonra İş Doyum Düzeyleri Ne Ölçüdedir?

Yeni Kategoriler Baz Alınarak..... 81

3.9 ALAN DEĞİŞTİREN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN

ALAN DEĞİŞTİRMEDEN ÖNCEKİ VE ALAN

DEĞİŞTİRDİKTEN SONRAKİ İŞ DOYUM DÜZEYLERİ

ARASINDA ANLAMLI FARK VAR MIDIR? 81

3.10 ALAN DEĞİŞTİREN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ

ALANLARINA KARŞI YETERLİLİK ALGILARI NE

DÜZEYDEDİR? 82

3.11 SINIF ÖĞRETMENİ İKEN ALAN DEĞİŞTİREN

ÖĞRETMENLERİN, SINIF ÖĞRETMENİ İKEN

TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ NE ÖLÇÜDEDİR? 83

3.11.1 Sınıf Öğretmeni İken Alan Değiştiren Öğretmenlerin,

Sınıf Öğretmeni İken Tükenmişlik Düzeyleri Ne Ölçüdedir?

Yeni Kategoriler Baz Alınarak..... 83

3.11.2 Tükenmişliğin Cinsiyet Değişkenine	
Göre t-Testi Sonuçları	84
3.11.3 Tükenmişliğin Medeni Durum Değişkenine	
Göre t-Testi Sonuçları	84
BÖLÜM 4.....	86
4.1 SONUÇLAR VE ÖNERİLER	86
KAYNAKLAR	91
Ek-1 Araştırma Anketi	98
ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİGİSİ.....	101

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLİĞİNDEN BRANŞ ÖĞRETMENLİĞİNE GEÇEN ÖĞRETMENLERİN ALAN DEĞİŞTİRME NEDENLERİ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği eğitimi almış olup Talim ve Terbiye Kurulunun 07.07.2009 tarihli ve 80 sayılı Kararı ile 12/09/2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda alan değiştiren sınıf öğretmenlerin alan değiştirme nedenleri, Sınıf öğretmeni iken iş doyum düzeyleri, alanlarını değiştirdikten sonraki iş doyum düzeyleri, sınıf öğretmeni iken mesleki tükenmişlik düzeyleri, yeni alanlarına karşı yeterlilik algı düzeylerini tespit etmektir.

Ülkemizde halen görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin azımsanmayacak bir bölümü eğitim sistemimizde son yapılan değişiklikler doğrultusunda, eğitimini aldıkları ve yıllarca başarıyla yürüttükleri sınıf öğretmenliği alanından farklı alanlara geçmek için başvurmuşlardır. Ülkemizin kıt olanakları ile belirli bir bütçe ayrılarak yetiştirilen nitelikli alan bilgisine sahip öğretmenlerimizin alanları dışında seçenek arayışı içinde olmaları eğitimimiz-öğretimimiz açısından kayıp olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışma yaşanan bu gelişmenin öğretmenler açısından neden ve sonuçlarını tespit etmeye yöneliktir.

Araştırmanın evrenini Kocaeli ilinde görev yapan ve alan değiştiren sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Kocaeli ili içerisinde sınıf öğretmeni iken alan değiştirerek farklı bir alanı tercih eden 410 sınıf öğretmeni mevcuttur. Bunlardan 342'si sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olup sınıf öğretmenliği alanından başka alana geçen öğretmenlerdir.

Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenlerinin kamuoyuna yansıdığı gibi sadece atama ve yer değiştirme olmadığı yapılan çalışmada görülmüştür. Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliğinin koşullarının çok ağır ve

yorucu olduğunu düşündükleri, işlerine bağlı stres oranının yüksek olduğu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgulardandır.

Sınıf öğretmenliği alanında uzun yıllar çalışmış, alanlarında çalışırken önemli işler yaptığını inanan sınıf öğretmenlerinin, kendi alanlarından ayrılarak farklı alanlarda öğretmenlik yapmaları ülkemiz eğitim sistemi açısından önemli bir sorundur. Araştırmamızda sınıf öğretmenlerini alan değiştirmeye yönelten nedenler, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyi bağlamında incelenerek sorunlar ortaya koyulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak düzenleme ve iyileştirmeler konusunda araştırma sonuçlarına dayanarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, alan öğretmeni.

Tarih: Eylül 2013

SUMMARY

The Reasons Primary School Teachers transferring to branch teaching change their branches.

The aim of this study is that In accordance with the opinion of the Board of Education decision dated 07/07/2009, numbered 80 and dated 12/09/2012, numbered 5110 ; the reasons primary school teachers transferring to branch teaching change their branches while trained as primary school teachers , the levels of their job satisfaction working as primary school teachers , the levels of job satisfaction after changing their own fields, burnout levels while primary school teachers and to determine the levels of perception of competence to their newfields.

In our country, a substantial part of primary school teachers trained as primary school teaching area and having worked successfully for years have applied to different branches in accordance with the last changes in our education system. With scarce opportunities of our country, a limited budget allocated to train these teachers. In this situation, our qualified and knowledgeable primary school teachers are in condition of changing their branches. This should be regarded as a loss of our education system. This research attempts to identify the causes and consequences of this development for primary school teachers.

Primary school teachers while working in the province of Kocaeli change their branches include the study population. While 410 primary school teachers are working in Kocaeli, they choose other branches. 342 of these teachers have graduated from primary school teaching departments but they change their branches.

The reasons primary school teachers transferring to branch teaching change their branches are not just assignment and displacement as reflected in the public space. As a result of the study; These teachers think working conditions of primary school teachers are very hard and tiring and the level of stress related to their work is very high.

Primary school teachers working many years in their own fields and believing that they have accomplished remarkable things while they are working as primary school teachers leave their own fields and transfer to different teaching branches. Under these circumstances it is a very important problem for our education system. In this study, we have tried to show the causes that lead to primary school teachers changing their branches related to job satisfaction and burnout levels of these teachers. In the light of the study; Recommendations are developed in the field of editing and improvements that will be done by The Ministry of Education.

Keywords: Primary School Teacher, Branch Teacher

Date: September 2013



SEMBOLLER

N : Frekans

x : Aritmetik Ortalama

sd : Serbestlik Derecesi

ss : Standart Sapma

sx : Standart Hata

% : Yüzde

P : Anlamlılık Düzeyi

KISALTMALAR

TES Türk Eğitim sistemi

TTK Talim Terbiye Kurulu

z Güven Katsayısı

SH Standart Hata

e Sapma Değeri

s. Sayfa

ss. Sayfa Sayısı

vb. Ve Benzeri

vd. Ve Diğerleri

TABLO LİSTESİ

	<u>SAYFA NO</u>
Tablo 3.1 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı.....	66
Tablo 3.2 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre dağılımı.....	67
Tablo 3.3 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanlara göre dağılımı.....	67
Tablo 3.4 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin çalışma sürelerine göre dağılımı.....	68
Tablo 3.5 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeylerine göre dağılımı.....	69
Tablo 3.6 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerlere göre dağılımı.....	69
Tablo 3.7 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yıla göre dağılımı.....	70
Tablo 3.8 Sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleri.....	70
Tablo 3.9 Ölçek maddelerinin dışında kalan alan değiştirme nedenleri	74
Tablo 3.10 Alan değiştirme nedenlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	76
Tablo 3.11 Alan değiştirme nedenlerinin medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları.....	77
Tablo 3.12 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken iş doyum düzeyleri.....	79
Tablo 3.13 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştirdikten sonra iş doyum düzeyleri.....	81
Tablo 3.14 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştirmeden önceki ve alan değiştirdikten sonraki iş doyum düzeylerine göre t-testi sonuçları.....	82
Tablo 3.15 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarına karşı yeterlilik algıları.....	822
Tablo 3.16 Sınıf öğretmeni iken alan değiştiren öğretmenlerin, sınıf öğretmeni iken tükenmişlik düzeyleri.....	83
Tablo 3.17 Tükenmişliğin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları tablosu	84
Tablo 3.18 Tükenmişliğin medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları.....	85

BÖLÜM 1

1.1 GİRİŞ

Bir binanın temelini sağlam olması ne kadar önemli ise, bir bireyin eğitiminin başlangıcı da o kadar önemlidir. Planlı eğitimin temellerini atan sınıf öğretmenleri, kuşkusuz her bireyin hayatında oldukça önemlidir. Sınıf öğretmeni; “Görevlendirildiği sınıfa özgü öğretim programının öngördüğü çalışmaları planlayan, bu çalışmaları yönetip değerlendiren ve her öğrencinin sorunuyla yakından ilgilenen öğretmen olarak tanımlanmaktadır.

İlkokul, bireyin eğitiminin en önemli ayağıdır. Çünkü birey ilk defa bu çağda aile çevresinden uzaklaşıp arkadaş ve öğretmenle yüz yüze gelmekte ve sosyal hayata adım atmaktadır. Sınıf öğretmeni çocuk için her şeyi bilen bir rehberdir. Bu yüzden sınıf öğretmenliği diğer alan öğretmenlerine göre çok ayrı bir öneme sahiptir ve uzmanlık isteyen bir alandır. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin alanlarında iyi yetişmiş donanımlı olmaları ülke geleceği açısından çok önemlidir.

Cumhuriyet tarihimizde ülkemizi yöneten hükümetler tarafından sınıf öğretmenliğinin önemi fark edilmiş ve sınıf öğretmeni yetiştirilmesinde sürekli olarak sistemli bir iyileştirmeye gidilmiştir. 1982 tarihli 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile ilkökul öğretmeni yetiştiren iki yıllık eğitim enstitülerinden 17’si eğitim yüksek okuluna, diğer eğitim enstitüleri de eğitim fakültesine dönüştürülerek üniversitelere bağlanmıştır. Daha sonra eğitim yüksek okullarının öğrenim süresi de dört yıla çıkarılarak eğitim fakültesine dönüştürülmüştür. İlkokul öğretmeni yetiştiren bölümler bu fakültelerin akademik birimine dönüştürülmüştür. Günümüzde üniversitelerin eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği Anabilim dalı haline gelmiş ve bu bölümlerden nitelikli iyi eğitim almış öğretmen adayları yetiştirilmektedir. Alanlarında en iyi şekilde yetişmiş sınıf öğretmenlerinin eğitim gördükleri alanda öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmeleri, eğitim sistemimize güç katmaktadır. Fakat 2013 yılında, 4+4+4 diye adlandırılan eğitim sisteminin uygulanmaya başlanması ile birlikte dört yıla indirilen

ilkokul süresi ile birlikte 16.163 sınıf öğretmeni norm kadro fazlasına düşmüştür. Bu durumu çözmek amacıyla sınıf öğretmenleri için alan değişikliğinin önü açılmıştır. Amaç norm kadro fazlası durumundaki sınıf öğretmenlerinin yan alanlarında çalışmalarını sağlayarak sorunu çözmektir. Fakat beklenenin dışında bir gelişme ortaya çıkmıştır. Yeni eğitim sistemi ile ilkokulların eğitim süresinin dört yıla indirilmesi ile birlikte, sınıf öğretmeni norm kadro fazlası 16.163 iken sınıf öğretmenleri için alan değişikliğinin önünün açılması ile birlikte sınıf öğretmenliği alanında 9.291 öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu durum da sınıf öğretmenliğinden bir kaçış olduğunu göstermektedir. Çalışmamızda sınıf öğretmenlerinin alanları dışında çalışma isteğinin nedenlerini araştırdık, araştırma sonuçlarını ve çözüm önerilerini belirlemeye çalıştık.

Eğitim sisteminde sık yapılan değişiklikler öğretmen eğitimi, istihdamı, motivasyonu ve öğretmen yeterliliği konularında olumlu sonuçlar yaratabileceği gibi bazı sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Kamuoyunda 4+4+4 olarak adlandırılan yeni eğitim sistemi, Türk Eğitim Sistemi'nin omurgasını adeta baştan şekillendirmiştir. Türkiye'de, eğitimi 12 yıla kesintili bir şekilde zorunlu hale dönüştüren yasayla, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda değişiklikler yapılmıştır (meb.gov.tr,12Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Genelge).

Yaşanan değişimler Türk Milli Eğitim Sistemi'ni derinden etkilemiştir. Yapılan bu değişiklikler kapsamında, beş yıl olan ilkokul öğretim süresinin dört yıla inmiş olması sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının norm kadro fazlası durumuna düşmesine sebep olmuştur. Bu durumun sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı norm fazlası olan sınıf öğretmenlerinin sorununu çözebilmek için onlara alan değişikliği yolunu açmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulunun 07.07.2009 tarihli ve 80 sayılı Kararı ile 12/09/2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda 2012 yılına mahsus olmak üzere;

1-Sınıf öğretmenleri aşağıdaki öncelik sırasına göre;

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

b) Zihin engelliler sınıf Öğretmenliği alanına, bu alanda boş norm kadro bulunması halinde Teknoloji ve Tasarım alanına alan değişikliğine başvurabileceklerdir. (2012 Yılı İl İçi alan Değişikliği Kılavuzu)

Milli Eğitim Bakanlığının almış olduğu bu kararlar birlikte ülke genelinde sınıf öğretmenliği yapmakta olan 23.559 sınıf öğretmeni alan değiştirerek sınıf öğretmenliği alanından başka bir alana geçiş yapmıştır. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın 30646425/610/24951 sayılı yazısı 4+4+4 Eğitim sisteminin uygulanmaya başlanması ile birlikte dört yıla indirilen ilkokul süresi ile birlikte 16.163 sınıf öğretmeni norm kadro fazlasına düşmüştür. Sınıf öğretmenleri için alan değişikliğinin önünün açılması ile birlikte sınıf öğretmenliği alanında 9.291 öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu durum da norm kadro fazlası olmanın dışında var olan nedenlerden kaynaklan bir kaçışın sınıf öğretmenliği alanında yaşandığını göstermektedir. (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın 30646425/610/24951 sayılı yazısı)

Branş bazında alan değiştiren sınıf öğretmeni sayısı Milli Eğitim yetkilileri tarafından şu şekilde açıklanmıştır: 4270 Beden eğitimi, 3400 Fen bilgisi, 1400 görsel sanatlar, 4219 ilköğretim matematik, 3200 İngilizce, 1000 matematik, 3330 müzik, 3500 okulöncesi, 5120 Rehberlik, 580 Tarih, 2728 sosyal bilgiler öğretmenliği, 2941 teknoloji tasarım, 1460 Türk Dili ve Edebiyatı, 4037 Türkçe, 760 Zihin Engelliler Öğretmenliğidir (<http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2012-2013/icerik/79>).

Yapacağımız çalışmanın evrenini oluşturacak olan Kocaeli ili içerisinde sınıf öğretmeni iken alan değiştirerek farklı bir alanı tercih eden 410 sınıf öğretmeni mevcuttur. Bunlardan 342 kişi sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olup sınıf öğretmenliği alanından başka alana geçen öğretmenlerdir. Diğerleri farklı bölümlerden mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerdir. Alan dışından sınıf öğretmenliğine atanmış olan sınıf öğretmenleri bu yasa ile kendi alanlarına geçiş yapmışlardır(kocaeli.meb.gov.tr/www/kocaeli-ili-ogretmen-norm.../168).

Kocaeli ilinde alan değiştiren sınıf öğretmenleri ile yüz yüze yapılan görüşmelerde alan değiştirme nedenleri için farklı gerekçeler ortaya koymalarına rağmen genelde yeni alanlarında mutlu olduklarını belirtmişler ve bu alan değişikliğini kendileri için bir şans olarak değerlendirmişlerdir.

Kocaeli ilinde alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin içerisinde önemli bir kısmının okullarında yönetici konumunda oldukları görülmüştür. 4+4+4 olarak adlandırılan yeni eğitim sistemi ile sekiz yıllık ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Kocaeli'nde okul müdürü veya müdür yardımcısı olarak çalışan sınıf

öğretmenlerinden, okulları ortaokula dönüştürülenlerin büyük kısmı okullarındaki görevlerine devam edebilmek için alan değişikliği yoluna gitmiştir. Ayrıca ortaokulların daha merkezi yerlerde olmasından dolayı ileride yaşayacakları rotasyon uygulamasında (MEB İdareci atama yönetmeliğine göre yöneticilerin 6 yılda bir yer değiştirme zorunluluğu vardır.) merkez okul seçeneğini güçlendirmek istemişlerdir. İl ve ilçe merkezlerinde çalışmak istemeleri yönetici konumunda olan sınıf öğretmenlerini alan değişikliğine yöneltmiştir (MEB Yönetici Atama Yönetmeliği, 4 Ağustos 2013 Pazar. Resmî Gazete. Sayı: 28728).

İlköğretim okullarının ilkökul ve ortaokul olarak ayrılma sürecinde, ortaokullarda sistem daha kolay oturmuş ve norm kadro fazlası öğretmen ortaya çıkmamıştır. Ortaokulların eğitim süresi üç yıldan dört yıla çıkarıldığından dolayı branş öğretmeni açığı oluşmuştur. İlkokullarda tam tersi bir durumla karşılaşmıştır. Beş yıllık ilkökul sürecinin dört yıla indirilmesi beşinci sınıfların ikinci dört denilen ortaokula kaydırılması ülke genelinde ve Kocaeli'nde birçok sınıf öğretmenin norm kadro fazlası olmasına neden olmuştur. İlkokul yöneticileri okullarındaki öğrenci sayısına göre sınıf ayarlaması yaparken öğretmenler ve velilerle sorunlar yaşamaya başlamışlardır. Velilerin, öğrencilerinin alıştıkları öğretmenlerinden ayrılmasına tepki göstermesi, başka öğretmenle eğitime devam etmeyi istememe gibi talepleri, yöneticiler açısından ilkökullarda sorunlar oluşturmuş ve çalışma barışını olumsuz yönde etkilemiştir. Ayrıca okula 2012-2013 eğitim-öğretim yılında başlayan yeni yaş grubuna uygun düzenlemelerin yapılmamış olması (fiziki şartların düzenlenmemiş olması, okul ve eklentilerinde tadilat ihtiyacının doğması), ilkökullarda bir takım karışıklıkları beraberinde getirmiştir. Bu sorunların yaşanmadığı ortaokullar, sınıf öğretmeni konumunda olan yöneticiler için daha cazip hale gelmiştir. Bu nedenle Kocaeli ilinde sınıf öğretmenliği alanından ayrılarak branşa öğretmenliğine geçen yönetici sayısı hayli fazladır.

4+4+4 olarak adlandırılan eğitim sistemi öğrenci, öğretmen ve veli açısından ciddi değişiklikleri beraberinde getiren bir sistemdir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi sınıf öğretmenlerinin alan değişikliği ile ilgili kanun hazırlanmasına ihtiyaç duyulması da bu sistem değişikliğinden kaynaklanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin geneli ve alan değiştiren sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde alanları ile ilgili ortaya çıkan yeni durumdan (ilkokula başlama yaşının

düşürülmesi, beşinci sınıf öğrencilerinin ortaokula kaydırılması) memnun olmadıkları gözlenmiştir.

Öncelikle sınıf öğretmenleri en çok zorlandıkları ve emek harcadıkları sınıfın ilkökul birinci sınıf olduğunu belirtmektedir. Eski sistemde beş yılda bir birinci sınıfı okutacak olan sınıf öğretmeni yeni sistemle birlikte her dört yılda bir birinci sınıf okutmaya başlayacaktır. Sınıf öğretmenleri bu durumun kendilerinde tükenmişlik düzeylerini artıracak olduğunu belirtmektedir.

Yüz yüze yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenleri yeni sistemin kendileri açısından getirdiği güçlükleri şu şekilde sıralamaktadır: Sınıf öğretmenleri yeni sistemle birlikte okula başlama yaşının düşürülmesinden rahatsız olduklarını ve alan itibarıyla çalışma güçlüğüne arttığını belirtmektedir. 66 aylık bir çocuğun gelişimsel olarak okulun gereklerini karşılayacak düzeyde olmadığını birçok kurum ve kişiler tarafından defalarca dile getirildiğini belirten sınıf öğretmenleri, çocukların gelişimlerinin yaşları ile çok yakından bağlantılı olduğunu söylemektedir. "Çocukların belli bir yaş düzeyine gelmeden bahsedilen becerileri gelişmez, çünkü zihinsel ve bedensel kaynakları henüz hazır değildir", şeklinde görüş belirten sınıf öğretmenleri bu yaş grubuna yönelik eğitim verecek bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını da söylemektedirler. Öğrencilerin, öz bakımlarını sağlayacak beceride ve sınıf ortamında öğrenme sürecine hazır olmadıklarını belirten sınıf öğretmenleri bu durumun iş yükünü artırdığını ve kendilerini çaresizliğe ittiğini belirtmektedir.

Bu durumu Marmara Üniversitesi'nde 2006 yılında yürütülen bir tez çalışması desteklemektedir. Ülkemizde 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşlukları karşılaştırılmış ve 68 aylık çocukların %85'den fazlasının zihinsel ve dil, sosyoduygusal, fiziksel gelişim alanları, özbakım becerileri açısından okula hazır olmadıkları; 78 aylık çocukların % 72'sinin okula hazır oldukları saptanmıştır (Esaspehlivan, 2006).

İlkokula başlayacak öğrencilerin yaşlarının 66 aylık olarak belirlenmesi ve buna yönelik yeni birinci sınıf programı hazırlanmaması sınıf öğretmenlerinin en fazla şikâyet ettiği konulardan birisi olmaktadır. Sınıf öğretmenleri bu durumun kendilerinde başarısızlık ve çaresizlik duygusu yarattığını belirtmektedirler. Yüz yüze yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı okul öncesi öğretmenlik alanının uzmanlığına giren öğrencilerin, kendilerinin sorumluluğunda ilkökul birinci sınıfa başlatılmasının kendileri için bir haksızlık olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerine göre yeni sistemle birlikte kendilerini olumsuz etkileyen diğer bir durum da 66 aylık ve 84 aylık çocukların aynı sınıfta öğrenim görmesidir. İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler arasında var olan 18 aylık farkın sınıf ortamında ciddi sorunları da beraberinde getirdiği öğretmenin, öğrenme ortamını oluşturmakta zorlanmasına neden olduğu belirtilmektedir. Sınıf öğretmenleri okula hazır bulunuşlukları gerçekleşmeden gelen, öz bakımlarını yapmakta zorlanan ve bu konuda yardıma ihtiyaç duyan 66 aylık öğrenciler ile okula hazır bulunuşlukları tam olarak başlayan (72-84 aylık) öğrencilere aynı programı uygulamakta zorlandıklarını belirterek bunlara kaynaştırma öğrencilerinin de eklenmesi ile olayın içinden çıkılmaz bir hale gelmesinden yakınmaktadır. Yaptığımız çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri bu durumun kendilerini alan değişikliğine yönelttiğini belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde alan değişikliğine başvurup alan değiştiremeyen veya başvuruyu kaçıran birçok sınıf öğretmenin önümüzdeki süreçte tekrar verilecek alan değişikliği hakkını kullanmak istediği gözlemlenmiştir. (Türk Tabipleri Birliği / Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği / Eğitim Sen Basın Bildirisi, 04.08.2012)

Sınıf öğretmenleri, yeni sistemle birlikte okula başlama yaşının düşmesi ile ailelerin de yeni duruma hazır olmadığını belirtmektedir. Öğrenci, velisini sürekli yakınında görmek isterken veli de öğrencisine yakın olmayı istemekte bu durum öğrenme ortamını olumsuz etkilemekte, sınıf öğretmenine yeni stres yüklemektedir.

Sınıf öğretmenleri, ilkokula başlama yaşının düşürülmesine rağmen ilkokul birinci sınıf öğrencisinin başarması beklenen becerilerin değişmediğini belirtmektedir. Sınıf öğretmenleri bu durumu aileye ve kurum denetçilerine anlatmakta zorlandıklarını belirtmektedir. Stres düzeylerinin yüksekliğinden yakınan birinci sınıf öğretmenleri alan değiştirmenin kendileri için bir çıkış yolu olduğunu söylemektedir.

Yine 4+4+4 şeklinde adlandırılan yeni eğitim sistemi ile ortaya çıkan norm kadrosu fazlası olma ve istemediği yer ve okulda çalışma tedirginliği birçok sınıf öğretmenin alan değişikliğinde etkili olmuştur. Öğretmenlik mesleğinde asker ve polislerde olduğu gibi belli aralıklarla yer değiştirme zorunluluğu olmadığı için birçok sınıf öğretmeni yerleştiği, ev sahibi olduğu ve alıştığı bölgenin dışında bir bölge ve okulda çalışmak istemiyor. Norm kadro fazlası olan birçok sınıf öğretmeni mevcut kurulu düzenlerini korumak için alan değişikliği yoluna başvurdıklarını belirtmişlerdir. Ailesinin yanına

veya istediği ile gidebilmek için alan değiştiren sınıf öğretmenleri de azımsanmayacak ölçüdedir. İlk öğretim süresinin dört yıla indirilmesinden kaynaklanan öğretmen fazlalığından dolayı atama zorluğu yaşayan sınıf öğretmeni bir çok ilde açık olan branş öğretmenliğine geçmeyi çözüm olarak görmüşlerdir.

Eğitim süreleri dört yıl olarak belirlenen ortaokullarda görev yapacak branş öğretmenlerine ihtiyacı duyulmuştur. Bu durum da sınıf öğretmenleri için kapalı olan birçok bölge veya okula alan değiştirerek atanabilme olanağı sağlamıştır.

Sınıf öğretmenliği, iş doyumsuzluğunu yaşama riski taşıyan bir meslektir. Sınıf öğretmenleri özellikle ülkemizde düşük ücretle, yetersiz araç gereçle, kalabalık sınıflarda, bazen ısınma, barınma ve korunma olanaklarından yoksun olarak, bazen birleştirilmiş sınıflarda yeterli rehberlik ve destek alamadan mesleğinin gereklerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Sınıf öğretmenleri, yeni eğitim sistemi ile birlikte bölge okulları yerine küçük yerleşim alanlarına yapılacak ilkokullarda daha güç koşullarda çalışacak olmanın kaygısını taşımaktadır.

Toplumun beklentilerinin en üst düzeyde olduğu mesleklerden birisi sınıf öğretmenliğidir. Çünkü sınıf öğretmenleri 5,5-11 yas arası çocuklarla çalışır. Okula başlayan çocuk artık öğretmenini model almaya başlar ve kişilik gelişiminin en önemli süreçlerini sınıf öğretmeniyle geçirir. Bu nedenle öğretmenin sorumluluğu çok ağırdır. Bu sorumluluk yüküne bir de örgütten kaynaklanan ücret, denetim, yönetim, çalışma koşulları, özlük hakları, rehberlik hizmetleri, planlaması yapılmadan uygulanan sistem değişiklikleri gibi olumsuzluklar eklenince öğretmende iş doyumsuzluğunun oluşma olasılığı yükselir. Ayrıca sınıf öğretmenin bireysel özellikleri de iş doyumunu ya da doyumsuzluğunu etkiler.

Eğitim Sistemimizde değişiklikler ve yenilikler yapan yöneticiler, planlamayı yaparken sınıf öğretmenin eğitimdeki rolünü göz ardı etmemelidir. Özellikle örgütle ilgili boyutlarda sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu sağlamayı hedef edinmelidirler.

Etkili bir eğitim için sınıf öğretmenin iş doyumunun sağlanması çok önemlidir. Sınıf öğretmeninde yaşadıklarından dolayı oluşacak çaresizlik duygusu onu mesleğinden uzaklaştıracak ve öğrencilerin eğitiminin en önemli döneminde öğrencide kapatılması güç yaralar açacaktır.

Sınıf öğretmenin iş doyumunu etkileyen faktörler, işin niteliği, ücret, yönetim ve denetim, yükselme olanakları, çalışma koşulları, özlük hakları, uygulanan program,

insan ilişkileri, rehberlik hizmetleri olarak sayılabilir. Sınıf öğretmeninin cinsiyeti, yaşı, kıdemi, eğitim düzeyi, medeni hali gibi bireysel özellikleri de iş doyumunu etkileyebilecek faktörlerdir. Sınıf öğretmeninin iş doyumunu etkileyen örgütsel ve bireysel faktörlerin düzeyini bilmek onların doyumlarının artırılması için yapılabilecekler için ışık tutacaktır. Alan değiştiren sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenliği yaparken iş doyumlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu istenilen ölçüye getirmek onların işlerini severek ve isteyerek yapmalarını sağlamak ülkemizin eğitim kalitesini artıracaktır.

Talim ve Terbiye Kurulunun 07.07.2009 tarihli ve 80 sayılı Kararı ile 12/09/2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda 23.559 sınıf öğretmeni üniversitede eğitimini aldığı asıl alanından ayrılarak bir başka alana geçti ise bu durumun iş doyumuna açısından incelenip sonuçların mutlaka değerlendirilmesi gerekir.

İlkokul eğitiminde istenilen başarının elde edilmesinde en önemli etkenlerden biri işini severek yapan öğretmen faktörüdür. Öğretmenin öğreteceği alanda bilgi sahibi olması ve eğitim alanında da kuramsal ve uygulamalı olarak yetişmesi ve yaptığı işten zevk alması gerekir.

Sağlıklı bir eğitim-öğretim modelinin sürdürülebilmesi için koşulların yeterli olmaması gerek öğrenci gerekse öğretmen açısından eğitim-öğretimi aksatacaktır. İş hayatında yaşanan olumsuzluklar, bireylerin özel hayatlarına da yansiyacak, başarısızlık ve mutsuzluklara neden olacaktır. Doğrudan insanlarla ilgilenen ve onlara hizmet sunan meslek gruplarında görev yapanların ruhsal sağlığı daha çok tehlike altındadır. Özellikle sunulan hizmet çocuklara götürüldüğünde bu risk daha da artmaktadır.

Öğretmenlik mesleği, insana dönük, kitleleri kucaklayıcı bir meslektir. Öğretmenler öğrencileri için bir modeldir. Öğretmenin mesleki tükenmişlik yaşaması yalnızca öğretmeni ilgilendirmeyip öğrencilere, okula, diğer personellere, velilere ve öğretmenin ailesine kadar uzanıp her birini olumsuz yönde etkileyecektir. İşte bu nedenlerle sınıf öğretmenlerinin önemi, değeri ve ruhsal sağlıklarının bozulup bozulmadığı, çocuklar ve özellikle toplum için çok önemlidir. Eğitim sistemimizde önemli bir role sahip olan ve geleceğin insanını yetiştiren bu meslek grubunda, sorunun öğretmen-öğrenci-toplum çizgisinde zincirleme olarak devam etme olasılığının yüksekliği bu konunun önemini daha da arttırmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin başarısını artıracak, onların tükenmişlik duygusu yaşamalarını engelleyici önlemler alınması önemlidir. Ülkemizdeki sınıf öğretmenlerinin yarısına yakın bir kısmının alanı dışında bir alanda öğretmenlik yapmak için alan değişikliği başvurusu yapması ve bunlardan 23.559'unun alan değiştirmesi tükenmişlik düzeyleri açısından üzerinde durulması gereken bir konudur.

Sınıf öğretmenlerinin verimli çalışmalarında, çok önemli bir faktör olan tükenmişliğin nedenleri olarak öğretmenin kendisine ilişkin faktörlerle kısa aralıklarla yapılan sistem değişiklikleri gibi faktörlerin birleşerek tükenmişliğe yol açtığını söyleyebiliriz. Öğretmenin yaşı, cinsiyeti, evli olup olmadığı, eğitim düzeyi, çalıştığı süre, son çalıştığı kurumdaki görev süresi gibi değişkenlerin yanı sıra iş deneyimi, öğretmenliğin ödüllendirici olup olmaması ve öğretmenin kendisini etkili bir öğretmen olarak değerlendirip değerlendirmemesi, kişilik özellikleri tükenmişliği ortaya çıkaran bireysel faktörlerdir. Tükenmişlikle ilgili olarak incelenen kuruma ilişkin faktörler ise, kurumdaki rol karmaşası, karar verme sürecine katılmama, yöneticinin desteği, kurumdaki ödüllendirme sistemi, çalışılan kurumun sosyo-ekonomik düzeyi olarak sayılabilir. Ayrıca çalışılan ortam, iş doyumu, işten soğuma ve yetersiz eğitim tükenmişliğe yol açabilmekte; çalışılan öğrencilerin özelliklerine bağlı olarak da tükenmişlik ortaya çıkabilmekte; öğrencilerin motivasyonu, problem davranışları, öğrencilerin yaşı öğretmenlerin tükenmişliğini arttırabilmektedir (Alpaslan, 1993).

Alan değiştiren sınıf öğretmenleri ile görüşüldüğünde çalıştıkları kurumlarda yaşadıkları idari sorunlar, takdir görmeme, öğrenci ve velilerle yaşanan problemler ve sistem değişikliklerinin kendilerindeki tükenmişlik duygusunu arttırdığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenliğini isteyerek seçmediğini bir takım zorunluluklardan bu alanı seçtiğini belirten ve alan değişikliğini kendisi için bir fırsat olarak gören bir grubun da olduğu görülmüştür. Bu sınıf öğretmenlerinin kendilerini ait ve yeterli hissettikleri alanda öğretmenlik yapmaları iş doyumlarını ve kalitelerini olumlu yönde etkileyecektir.

Araştırma sürecinde görüştüğümüz sınıf öğretmenleri ağırlıklı olarak işlerinin güçlüğünden yakınmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin en çok yakındığı konuların başında, temel derslerin yanında, müzik, resim, beden eğitimi gibi uzmanlık ve biraz da yetenek gerektiren derslerden sorumlu olmaları gelmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin en çok yakındığı konulardan bir diğeri de farklı sosyo-ekonomik yapılardan gelen öğrencilere aynı sınıfta eğitim-öğretim verilmesidir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisi olarak adlandırılan öğrencilerin, eğitimlerinin sınıf öğretmenliğinden beklenmesi sınıf öğretmenleri arasında iş güçlüğü olarak algılanmaktadır. Görüşülen sınıf öğretmenleri daha farklı bir uzmanlık alanı gerektiren öğrencilerin kendi sorumluluklarına verilmesinden dolayı rahatsızlıklarını belirtmektedir. Farklı yaş grubundan, farklı sosyo-ekonomik yapılardan gelen ve kaynaştırma öğrencilerinden oluşan bir sınıfta sorunların içinden çıkılmaz bir hale geldiğini belirten sınıf öğretmenleri bu konuda aile ve yetkililerden gereken desteği göremediklerini belirterek yakınmalarını dile getirmektedir.

Sınıf öğretmenleri, eski sistemde beşinci sınıfta olan, yeni sistemde ikinci dördün ilk sınıfında öğrenim gören öğrencileri kendi eğitim alanları içerisinde öğrenciler olarak değerlendirmektedir. Sınıf öğretmenleri, ortaokulda görev yapan farklı alan öğretmenlerinin bu yaş grubuna inmekte yetersiz olduğunu ve bu yaş grubunun öğretmenliğinin kendi uzmanlık alanına girdiğini düşünmektedir. Eski sistemdeki beşinci sınıf öğrencilerine alan değiştirdiklerinde öğretmenlik yapacak olmaları onların yan alanlarına geçmelerinde özgüvenlerini arttırdığı gözlenmiştir.

Araştırma sırasında alan değiştiren sınıf öğretmenlerinden özellikle ortaokullarda çalışanların durumlarından memnun oldukları gözlenmiştir. Ülkemizde uygulanan sekiz yıllık ilköğretim sürecinde sınıf ve branş öğretmenleri arasında işbirliği ortamı oluşmuştur. İlköğretim uygulaması sürecinde ikinci kademe olarak adlandırılan 6,7 ve 8. sınıflarda boş geçen bazı derslerin sınıf öğretmenleri tarafından doldurulması ve uzmanlık alanları olan 11 yaş grubunun ortaokula kaydırılması sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenliğine geçiş yapmalarında etkili olduğu gözlenmiştir.

Orta okulda çalışan branş öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde eski sisteme göre beşinci sınıf olan yeni sisteme göre ortaokul birinci sınıf öğrencilerinin seviyelerine inmekte ve dersi verimli şekilde işlemekte zorlandıkları gözlenmiştir. Yaptığımız çalışma sırasında ortaokulda görev yapan farklı alan öğretmenleri ortaokul birinci sınıflarda ders işlenişi ile ilgili sınıf öğretmenlerinden destek istediklerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı sistemde yapılacak değişikliklerin uygulamaya geçirilmeden önce personelin sisteme ayak uyduracak şekilde eğitilmesi konusunda öğretmenler görüş belirtmektedir.

Kocaeli ilinde alan değiştiren sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, yeni alanlarının zümre öğretmenleri tarafından kabul görüşlük konusunda sıkıntı yaşamadıkları gözlenmiştir. İnternet üzerinden alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin oluşturdukları forum siteleri incelendiğinde memnuniyetsizlikler yaşayanların da olduğu tespit edilmiştir. Bu sitelerde görüş belirten sınıf öğretmenleri; geçtikleri yan alanlarında mutsuz olduklarını, zorunluluktan dolayı alan değiştirdiklerini, yeni alanlarında sınıf hâkimiyetini sağlayamadıklarını belirtmektedir. Özellikle alan değiştirdikten sonra üçüncü 4'te yani liselerde görev yapan öğretmenlerin yorumlarına bakıldığında daha fazla şikâyetçi oldukları görülmektedir. Bunların içerisinde iş doyumunu yaşayamadığı için mutsuz olan ve tekrar sınıfa dönmek istediğini belirten öğretmenler de azımsanmayacak ölçüdedir (<http://www.mebpersonel.com/yer-degistirme/alan-degisikligi-yapan-sinif-ogretmenleri-ve-son-gelismeler-h67090.html>.").

Alan değiştirerek çeşitli liselerde çalışmak durumunda kalan sınıf öğretmenleri özellikle Matematik, İngilizce Bilişim Teknolojileri gibi branşlarda kendilerini yetersiz hissettiklerini, sınıf hâkimiyetini sağlamakta zorlandıklarını, bu branşlarla ilgili bilgi açığıının kapanmasının da çok zor olduğunu kurdukları forum sitelerinde belirtip pişmanlıklarını dile getirmektedir (<http://www.mebpersonel.com/yer-degistirme/alan-degisikligi-yapan-sinif-ogretmenleri-ve-son-gelismeler-h67090.html>.").

Konuyla ilgili olarak öğretmen sendikaları da açıklamalarda ve çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. Sendika yetkilileri ile yapılan yüz yüze görüşmelerde, üyelerinden alan değişikliği yapan fakat yeni alanda mesleki doyumsuzluk yaşayan üyelerine tekrar sınıf öğretmenliği alanına dönüş hakkı verilmesini talep ettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca sendika yetkilileri alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleriyle ilgili kapsamlı bir çalışma yapılması gerekliliğini belirtmişlerdir.

Türk Eğitim-Sen, internet sitesinde alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin durumları hakkında bilgi vererek alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin birçoğunun yeni alanlarında mutlu ve verimli olmadıklarını belirtmektedir. Yine sendika yetkilileri alan değiştiren sınıf öğretmenlerine eski alanlarına dönmeleri konusunda yeni bir hak verilmesini istemektedir. Türk Eğitim-Sen üyelerinin sendikalarına gönderdikleri mektuplarda konuyla ilgili sorunlarını dile getirmişlerdir (www.turkegitimsen.org.tr/).

Eğitim-İş sendikası da üyelerinden gelen istekler doğrultusunda, alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin hak kaybı yaşamadan tekrar sınıf öğretmenliği alanına dönmeleri

konusunda bakanlığa yazılı olarak başvurduklarını internet sitesinde belirtmektedirler. Adı geçen sendika MEB'in alan değiştirme uygulamasını öğretmenlere “Ölümü gösterip sıtmaya razı etme” olarak değerlendirmektedir (<http://www.egitimis.org.tr/haber-arsiv/alan-dekl-maduru-retmenlermeze-sahp-ikiyoruz>).

Bu çalışma ile eğitim sistemimizin en önemli halkasını oluşturan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleri, sınıf öğretmeni iken tükenmişlik düzeyleri ve yeni alanlarındaki iş doyumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde verilen eğitimin yeterliliği ve kalitesi açısından sınıf öğretmenlerinin eğitim aldıkları alanlarda istihdam edilmesi ve iş doyumlarının sağlanması öncelikli amaç olarak belirlenmelidir.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği eğitimi almış olup, Talim ve Terbiye Kurulunun 07.07.2009 tarihli ve 80 sayılı Kararı ile 12/09/2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda alan değiştiren öğretmenlerin, alan değiştirme nedenleri, sınıf öğretmeni iken iş doyum düzeyleri, alanlarını değiştirdikten sonraki iş doyum düzeyleri, sınıf öğretmeni iken mesleki tükenmişlik düzeyleri, yeni alanlarına karşı yeterlilik algılarının düzeylerinin tespit edilmesidir.

Ülkemizde halen görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin azımsanmayacak bir bölümü eğitim sistemimizde son yapılan değişiklikler doğrultusunda eğitimini aldıkları ve yıllarca başarıyla yürüttükleri sınıf öğretmenliği alanından farklı alanlara geçmek için başvurmuşlardır. Ülkemizin kıt olanakları ile belirli bir bütçe ayrılarak yetiştirilen, nitelikli, alan bilgisine sahip öğretmenlerimizin alanları dışında seçenek arayışı içinde olmaları eğitim ve öğretimimiz açısından kayıp olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışma yaşanan bu gelişmenin öğretmenler açısından neden ve sonuçlarını tespit etmeye yöneliktir.

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırma evrenimizi oluşturan Kocaeli ilinde 342 sınıf öğretmeni yıllarca çalıştıkları alanlarından ayrılarak farklı alanlara geçiş yapmışlardır. Alan değiştiren sınıf öğretmenleri hizmet yılı açısından incelendiğinde %67'sinin 10-20 yıl arasında oldukları

görülmüştür. Dört yıllık sınıf öğretmenliği lisans eğitimi almış, işinde deneyim kazanmış sınıf öğretmenlerinin kendi alanlarından ayrılarak başka alana geçmeleri Kocaeli ilinin eğitim başarısı açısından bir kayıptır. Kocaeli'nde alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenlerinin tespit edilmesi ve sorunlarının giderilmesi ilin eğitim başarısı açısından önemlidir.

Ülke genelinde sınıf öğretmenliği yapmakta olan 23.559 sınıf öğretmeni alan değiştirerek sınıf öğretmenliği alanından başka bir alana geçiş yapmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitimini aldıkları alanın dışında başka bir alanda çalışmak istemeleri kendilerinin yetiştirilmesi ve eğitimleri için ayrılan kaynakların israfı anlamına gelmektedir. Ayrıca azımsanmayacak sayıdaki sınıf öğretmenin başka alanlara geçiş yapmasının ülke genelinde hem ilkököl hem ortaokul seviyesindeki eğitim kalitesini düşüreceği göz ardı edilmemelidir. Yaptığımız bu çalışma sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenlerini irdelleyerek Kocaeli'nde olduğu gibi Türkiye genelinde de sorunların tespitine katkı sunması açısından önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin çocuğa bilgi ve beceri kazandırmanın yanında çocuğun bir bütün olarak gelişmesine katkıda bulunmak gibi önemli bir görevi vardır. Bu nedenle, temel eğitim olarak nitelendirilen ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, bu görevlerini gerektiği gibi yerine getirebilmeleri, onların birtakım niteliklerle donanmış olmalarına bağlıdır. Sınıf öğretmenliği eğitimi, kendine özgü programı olan bir alandır. Sınıf öğretmenliği eğitiminde, sınıf öğretmeni adaylarına genel kültür, alan ve öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Bu alanda eğitim gören kişiler, sınıf öğretmenliğinin gereklerini yerine getirecek şekilde yetiştirilmektedir. Bu anlayışla yetiştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kendi alanları dışında- ortaokul, lise, zihinsel engelliler okulu gibi- farklı programlarda öğretmenlik yapmaları ülkemiz açısından kaynak israfıdır.

Sınıf öğretmenlerinin, alan değişikliği yapmalarındaki nedenlerin incelenip değerlendirilmesi bir zorunluluktur. Araştırma sonuçları doğrultusunda sınıf öğretmenliği alanında yapılacak düzenleme ve iyileştirmeler sınıf öğretmenlerinin alanlarında daha verimli çalışmalarını sağlayacaktır. Çalışmamızın amaçlarından birisi de sınıf öğretmenliği alanındaki sorunların belirlenmesidir. Sınıf öğretmenliği alanında belirlenen sorunların giderilmesi, sınıf öğretmenlerindeki alan değişikliği arayışını en aza indirecektir.

Problem Cümlesi: Sınıf Öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleri nelerdir?

1.4 ALT PROBLEMLER

- 1) Sınıf Öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleri nelerdir?
- 2) Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken iş doyum düzeyleri ne ölçüdedir?
- 3) Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştirdikten sonraki iş doyum düzeyleri ne ölçüdedir?
- 4) Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştirmeden önceki ve alan değiştirdikten sonraki iş doyum düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 5) Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarına karşı yeterlilik algıları ne düzeydedir?
- 6) Sınıf öğretmeni iken alan değiştiren öğretmenlerin, sınıf öğretmeni iken tükenmişlik düzeyleri ne ölçüdedir?

1.5 ARAŞTIRMANIN KISITLARI

Bu araştırma;

1. Kocaeli ilinde görev yapan ve Talim ve Terbiye Kurulunun 07.07.2009 tarihli ve 80 sayılı Kararı ile 12/09/2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda alan değiştiren sınıf öğretmenlerinden anket formunu doldurmayı kabul eden öğretmenlerle,
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracında bulunan sorularla ve bu sorulara verilen yanıtlarla,
3. 2012–2013 Eğitim-Öğretim Yılı ile kısıtlıdır.

1.6 TANIMLAR

Yan Alan: Yan alan uygulaması sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulanmaya başladığında ikinci kademedeki öğretmen açığını kapatmak için sınıf öğretmenliği eğitimi sırasında, sınıf öğretmenliği alan derslerine ilave olarak alınan derslere karşılık verilen bir belgedir.

Bu uygulamada yan alan eğitimi 40-44 krediden oluşacak şekilde öngörülerek uygulanmıştır.

Sınıf ğretmeni: İlkokul 1-4. sınıflara özgü ğretim programının öngördüğü çalışmaları planlayan, bu çalışmaları yönetip değerlendiren ve her öğrencinin sorunuyla yakından ilgilenen öğretmendir.

Branş ğretmeni: Eğitim fakültesi alan ğretmenliği mezunları, yükseköğretim programlarından mezun olup Ortaöğretim Alan ğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programını bitirenler ortaokul veya liselerde görev yapan ğretmenler.



BÖLÜM 2 ALAN TARAMASI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALAN DEĞİŞTİRMESİNDE ETKİLİ OLAN NEDENLER

2.1 KİŞİ İLE İLGİLİ NEDENLER

2.1.1 İş Doyumu

İş doyumu ve doyumsuzluğu bireyin iş yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bireyin işiyle ilgili deneyimlerini değerlendirmesi sonucu yaşadığı olumlu duygular iş doyumunu, bireyin işiyle ilgili beklentilerini karşılayamaması sonucu duyduğu rahatsızlık iş doyumsuzluğunu oluşturur.

İnsanın yaşam sürecinin önemli bir bölümünü kapsayan ve bu süreçte çoğunlukla yetişkinlik döneminin temel gelişimsel görevlerinden biri olarak kabul edilen çalışma; kişinin bedensel veya zihinsel olarak herhangi bir yönde emek vermesi ve bundan ekonomik, psikolojik, sosyal ve kültürel rolleri açısından doyum sağlaması durumudur (Keser, 2004: 35).

Çalışma yaşamı insan yaşamında önemli bir yere sahiptir, çünkü insan yaşamının yaklaşık üçte biri çalışarak geçer ve bu faaliyetle birey, hayatının devamlılığını sağlar. Çalışma ile birey sadece maddi kazanç (ekonomik anlamda gelir) elde etmekle kalmaz, bir yandan da yaptığı işten mutluluk elde etmesi, başarı kazanması ve tatmin olması gibi unsurlarla manevi kazanımlar elde eder. Yapılan araştırmalara göre insanların uyku dışındaki vakitlerini (günün yaklaşık %70'i) işleriyle uğraşarak geçirdikleri sonucu ortaya çıktığı dikkate alınırsa, işin bireyin yaşam bütününde olumlu ya da olumsuz etki etme gücü ortaya çıkacaktır (Özsoy, 2002: 106).

Şayet, çalışma bireyin yaşamında önemli bir parçaysa hayal kırıklıkları veya iş yaşamındaki olumsuzluklar, bireyin psikolojisini önemli düzeyde etkileyebilmektedir (Bartolome, 2001: 58).

Aile, okul, çeşitli dernekler ve iş hayatı ile ilgili örgütler içinde hayatını sürdüren bireyler, bu sahaların elverişli veya elverişsiz durumuna göre ihtiyaçlarını kolay veya zor bir şekilde doyumlamak için çaba gösterir. İsteddiği olanakları bulan ve ihtiyaçlarını gideren bir kimse doyum sağlayabilir ve psikolojik yönden huzura kavuşur (Eren, 1989:185). İş doyumunu bireyin işiyle ilgili beklentilerinin gerçekleşmesiyle oluşur.

İş doyumunu kavramının tanımlanmasına onun epistemolojik köklerine inerek başlanabilir. Doyum, duygusal bir yanıt anlamına gelen bir kavram olduğu için, doyum, yalnızca içe bakış yoluyla kavranılıp, keşfedilebilir. Bu da doğrudan, bir kişinin zihinsel yapısı ve bu yapının gelişmesini içeren bir eylemi ifade eder. İş doyumunu; çalışanın, işle ilgili deneyimlerini değerlendirmesi sonucunda oluşan olumlu bir duygusal durum olarak tanımlanabilir (Işıkhani, 1993: 37).

İş doyumunu bir bireyin işini ya da işle ilgili yaşantısını, memnuniyet verici ya da olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak takdir etmesidir (Locke, 1976:1297).

İş doyumunu, iş görenlerin önemli olarak gördükleri şeyleri işlerinden ne kadar elde ettiklerine ilişkin algılarının bir sonucudur. Genellikle örgütsel davranış alanında en önemli ve en sıklıkla çalışılan tutumdur (Luthans, 1992).

İş doyumunu iş görenin işini ya da yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygudur. İş doyumunu iş görenlerin örgütten elde edebileceği değerlerle gereksinim duyduğu değerleri denk gördüğünde ya da bağdaşabilir bulduğunda duyabileceği bir duygudur. İş doyumunu bireysel ya da bir gruba ilişkin olabilir. Bir yönetici “A çalışanın iş doyumunu yüksektir” ya da “bölümün iş doyumunu yüksektir” diyebilir. Ayrıca, iş doyumunu bireyin işinin kısımları içinde söz konusu olabilir. Örneğin, A çalışanın genel iş doyumunu yüksek olmakla birlikte bu çalışan tatil programında doyumsuzluk duyabilir (Başaran, 1992:179).

Sağlık, nasıl genel fiziksel koşulları yansıtmaması nedeni ile önemli ise, aynı şekilde, iş doyumunu da genel insan koşullarını yansıtmaması açısından önemlidir. İş doyumunu sağlık gibi, dikkat, teşhis ve tedavi gerektirir (Davis, 1982: 96).

Birey işindeki beklentilerini karşılayabiliyorsa iş doyumunu yüksek olur. Beklentilerinin karşılanmadığını düşünüyorsa iş doyumunu düşük olur. Çalışan bireylerin

iş doyumunun yüksek olması çalıştığı örgütün kalitesini ve verimliliğini artırırken, iş doyumlarının düşük olması da örgüte zarar verebilir.

İş doyumunu; çalışma yaşamının kalitesinin artırılması, çalışma koşullarının ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çalışanların psikolojik, ekonomik ve toplumsal gereksinimlerinin karşılanması ve çalışma yaşamından kaynaklanan sorunların en aza indirgenmesi ile sağlanabilmektedir (İncir, 1993).

Bir bireyin işinden duyduğu doyumun çalışma yaşamı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bu etki yaşamının önemli bir kısmını çalışarak geçiren insanların sık sık işin kendilerine bir şey ifade etmediği yolundaki yakınmalarından kendini açıkça hissettirir. Kuskusuz söz konusu olumsuz etki yalnızca iş doyumsuzluğu yaşayan bireyin kendisi ile sınırlı kalmayıp doğrudan veya dolaylı olarak bulunduğu örgüte ve yaptığı işe de yansiyabilir (Suyunç, 1998:2).

Bir kurumun başarılı olması için, o kurumda çalışanların iş tatminlerinin sürekli olarak yüksek tutulması gerekmektedir. İş tatmini “ bireyin çalışma ortamına karşı olan reaksiyonu” olarak tanımlanmaktadır (Berry, 1997).

İş tatmini ile ilgili diğer bir teori Lawler tarafından geliştirilmiştir (Lawler, 1973). Lawler iş tatminini güdüsel çerçeve içinde görülmesi gerektiğini savunur. Bu görüşe göre, iş tatmini, kişinin ne hak ettiği ile ne aldığı düşüncesi sonucunda ortaya çıkar. Yani bir çalışan hak ettiğine inandığı konuları elde edemez ise iş tatminsizliği söz konusu olur (Kömürcüoğlu, 2003).

İşinden sıkılmış bir birey çoğunlukla iyi bir çalışan olamaz. Birçok isin az da olsa sıkıcı özellikleri vardır. Bununla birlikte birçok çalışan işlerini daha ilginç bir hale getirmek için yaratıcılığını ve becerisini kullanma olanağına sahip olmayı ister. Örneğin bir öğretmen hem öğrencileri hem de kendisi için sınıf ortamını daha heyecan verici ve ilginç bir hale getirmek için bütün öğretmen becerilerin kullanarak, işinin getirdiği sıkıcılıktan kendisini kurtarabilir (Günbayı, 1999:6).

Sağlıklı her insan bir iş ve meslek sahibi olmak ister. Meslek sahibi olarak çalışan kişi bu çalışmasının karşılığını almak ister. Yaşamını örgütsel bir ortamda sürdüren insan, gereksinimlerinin doyurulması için uğraşacaktır. İsteddiği olanakları bulan ve gereksinimlerini karşılayan birey doyum sağlayacak ve psikolojik yönden huzura kavuşacaktır. Aksi durumda bir doyumsuzluk ve psikolojik sorunlar ortaya çıkacaktır. İş

yaşamında birey istediği işi elde ettiği sürece işinde daha verimli olacaktır (Eren, 1989:189).

Genel olarak çalışanlar ısısı, nemi, havalandırması, ışığı, sessizliği, rahatlığı, tehlikesiz oluşu yönlerinden çalışmaya elverişli koşulları olan iş yerlerini yeğlemekte bunlara yüksek değerler vermektedirler. Ayrıca çalışanların çoğu iş yerlerinin evlerine yakın çalıştıkları binanın yeni, temiz, işleri için gerekli araç gereçlerin uygun ve kullanılabilir olmasını istemektedirler. Bireylere bu olanakların sağlanması hem verimlilik hem de doyum için gerekli görülmektedir (Işıksan, 1993: 32) .

2.1.1.1 Sınıf Öğretmeninin İş Doyumu

Sınıf öğretmeni, değişik sistemlerde, kuruluşlarda ve düzeylerde, öğretme-öğrenme ortamını en etkili biçimde oluşturarak eğitsel amaçları gerçekleştirmede öğrencilere ve ana babalara kılavuzluk ve yardım edecek nitelikte, genel kültürde, öğretmenlikte ve öğreteceği bilimsel dalda, kuramsal alanda ve uygulamada uzmanlaşmış kişidir (Başaran, 1996:113).

Eğitim ortamında model alınan en önemli kişi öğretmendir. Özellikle öğrenciler için karşılarında duran kusursuz bir örnektir. Onlar sürekli öğretmeni gözlerler. Sadece öğrenciler değil, okul yöneticileri, deneticileri, veliler, çevredeki insanlar ve öğretmen arkadaşları da öğretmeni sürekli gözler (Alpaslan, 1993: 51).

Öğretmenin okulda, yolda, sokakta, evde hep kusursuz olması beklenir. Bu nedenle öğretmenin, iş doyumunu diye tanımladığımız işiyle ilgili olumlu duygulara sahi olması önem taşımaktadır. Özellikle de sınıf öğretmenlerinin işlerinden doyum sağlamaları önemlidir. Çünkü onlar doğrudan çocuklarla çalışırlar. Hammaddeleri çocuktur. Ve bu hammadde hata kabul edemeyecek kadar önemlidir. İnsan eğitiminde yapılacak bir hata tüm toplumu etkileyebilir (Demirel, 2006).

Sınıf öğretmeni bir yandan mesleki kültürü ve kişiliği ile diğer yandan rehberlik yapmak sureti ile sınıfta rastgele toplanmış öğrenciler arasındaki duygu, düşünce ve davranış ayrılıklarını kaldırmak ve çeşitli psikolojik pürüzleri düzeltmek amacıyla başlangıçta tek tek öğrencilerden oluşmuş bir kalabalık olan sınıfı bir süre sonra meraklı bir topluluk haline getirebilir, bu topluluğa psikolojik bir kimlik verebilir, kendisi ile öğrencileri arasında bireysel, sosyal, psikolojik ve moral bağlar kurarak sınıf topluluğunun sayılan ve izinde yürünen bir rehberi olabilir (Demirel, 2000:200).

Sınıf öğretmenindeki eksiklikler, tutarsızlıklar eğitim ortamını olumsuz yönde etkileyebilir. Alanında yetersiz, eğitimi bilmeyen öğrenciye ilgi, sevgi ve saygıyla yaklaşmayan, öğrenciye sınıf ortamında göz iletişimi kurmayan, psikolojik açıdan dengesiz, maddi ve manevi sorunları olan ve bunları çözemeyen bir öğretmen, istendik davranışları kazandırmada etkili olmayabilir (Sönmez, 1994: 10).

Sınıf öğretmenliği mesleğinin tüm boyutları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip bulunan “öğretmen kişiliği” (sevecenlik, bankalarına değer verme, özsaygı, benlik kavramı, denetim odağı, güvenirlik, dürüstlük, saydamlık) açısından konu ele alındığında, sınıf öğretmenlerinin her türlü öğretiminde kişilik özelliklerinin önemli olduğu söylenebilir. Öğrenciyi hayata hazırlamayı, bireyin sağlıklı gelişmesini ve uyumunu sağlamayı hedefleyen eğitim sisteminde yukarıda belirttiğimiz kişilik özelliklerine yeterince sahip olmayan bir sınıf öğretmenin ne derece etkili olabileceği kuşkuludur (Usun, 2000: 69).

Öğretmen, öğrencileriyle birlikte eğitim yerinde, eğitsel mal, hizmet ve düşünce üretir. Eğer öğretmen olmazsa okul da olamaz. Bu yüzden toplumlarda eğitim kurumunun oluşması, bir konuda bilgili, becerili olmak isteyenlerin, kendilerine bunu öğretecek birini araması ve bulmasıyla ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumu toplumda bir öğretmen – öğrenci ilişkisi ağıdır Bu ilişki özellikle ilköğretimin birinci devresinde, 6-11 yaşları arasındaki çocuklar ve sınıf öğretmeni arasında en önemli sürecini yaşar (Başaran, 1996:109).

Sınıf öğretmenin neşeli, mutlu, doyumlu, kendine güvenli hali güdü, tersi görüntüler olumsuz etki yaratmaktadır. Sınıf öğretmenin duygusal durumu, sınıfta rahat olup olmaması, her türlü kararını etkiler. Öğrenciler disiplin açısından da yardım edici, olumlu yönelimli öğretmen isterler. Sınıf öğretmenin olumlu duygusal halini öğrenciye yansıtması, örneğin öğrenciye sempati duyması, öğrenci davranışını değiştirebilmektedir. Sınıf öğretmenin mutluluk düzeyi yüksek, olumsuz etkileme düzeyi düşük olmalıdır (Emer, 1991: 167-173).

Sınıf öğretmenin iyi davranışı yüreklendirici, uygun olmayan davranış durumlarında da sakin ve kararlı olması gerekir (Smith, 1990: 28’den aktaran, Başar, 1999: 117).

Sınıf öğretmeni kaç yaşında olursa olsun öğrenciyi toplumun saygın bir bireyi olarak görüp ona öyle davranmalıdır ki, öğrenci sağlıklı bir kişilik geliştirebilsin, kendini

yaşlılardan, üst makamdakilerden düşük değerde ve önemsiz görmesin gelecekte de genç yaşlardan itibaren olgun bir birey olarak davranabilsin (Başar, 1999: 118).

2.1.1.2 Sınıf Öğretmeninin İş Doyumsuzluğu

Sınıf öğretmenliği iş doyumsuzluğunu yaşama riski taşıyan bir meslektir. Sınıf öğretmenleri özellikle ülkemizde düşük ücretle, yetersiz araç gereçle, kalabalık sınıflarda, bazen ısınma, barınma ve korunma olanaklarından yoksun olarak, bazen birleştirilmiş sınıflarda yeterli rehberlik ve destek alamadan mesleğinin gereklerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Toplumun beklentilerinin en üst düzeyde olduğu mesleklerden birisi sınıf öğretmenliğidir. Çünkü sınıf öğretmenleri 6-11 yaş arası çocuklarla çalışır. Bir çocuk okula başlar, öğretmenini taparcasına sever, onu kusursuz görür, model olarak alır. Ve kişilik gelişiminin en önemli süreçlerinden olan beş yılını o öğretmenle geçirir. Bu nedenle öğretmenin sorumluluğu çok ağırdır. Bu sorumluluk yüküne bir de örgütten kaynaklanan ücret, denetim, yönetim, çalışma koşulları, özlük hakları, rehberlik hizmetleri gibi etkenlerdeki olumsuzluklar eklenince öğretmende iş doyumsuzluğunun oluşma olasılığı yükselir. Ayrıca sınıf öğretmenin bireysel özellikleri de iş doyumunu ya da doyumsuzluğunu etkiler.

Sınıf öğretmeni eğitimin temel taşlarındandır. İşinden dolayı doyumsuzluk yaşayan sınıf öğretmeni, iş doyumsuzluğunun sebep olabileceği olumsuz davranışlara sahip olursa, örneğin saldırgan olursa, işini olurla bırakırsa, yoğun stres yaşarsa geri dönülmesi mümkün olmayan hatalar yapabilir. İstenmeden de olsa insan eğitiminde yapılacak bir hata, sadece yetiştirilen bireye zarar vermeyecektir. Aynı zamanda toplumun geleceğini de olumsuz yönde etkileyecek sonuçlar doğuracaktır. Çünkü bireye yapılan yatırım uzun vadede verim alınacak bir yatırımdır (Özkan, 2005:1).

Toplum yöneticileri eğitime yatırım yaparken sınıf öğretmenin eğitimdeki rolünü göz ardı etmemelidir. Özellikle örgütle ilgili boyutlarda sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu sağlamayı hedef edinmelidirler. Etkili bir eğitim için sınıf öğretmenin iş doyumunun sağlanması kaçınılmazdır. Bir öğretmenin iş doyumunu etkileyen faktörler çeşitlidir. Çalıştığı örgütle ilgili faktörler arasında işin niteliği, ücret, yönetim ve denetim, yükselme olanakları, çalışma koşulları, özlük hakları, uygulanan program, insan ilişkileri, rehberlik hizmetleri sayılabilir. Sınıf öğretmenin cinsiyeti, yaşı, kıdemi, eğitim düzeyi, medeni hali gibi bireysel özellikleri de iş doyumunu etkileyebilecek

faktörlerdir. Sınıf öğretmeninin iş doyumunu etkileyen örgütsel ve bireysel faktörlerin düzeyini bilmek onların doyumlarının artırılması için yapılabileceklerle ışık tutacaktır.

Günbayı (1999), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu” adlı araştırmasında iş ve niteliği konusunda şu bulguları saptamıştır:

- İş ve niteliği iş doyum etkeninin “ işinizin yaratıcılığınızı ortaya çıkarmaya sağladığı olanak “ maddesinde sınıf öğretmenleri çok yüksek düzeyde iş doyumunu elde ettiklerini belirtmişlerdir.
- İş ve niteliğinin “iş yoğunluğunuzun ev yaşamına olan etkisi” maddesinde sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinden daha düşük iş doyum puanı vermişlerdir. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin her gün okula gelme zorunda olmalarından ve ders yüklerinin de branş öğretmenlerinininkinden daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.
- Yine iş ve niteliğinin “okulunuzdaki öğrencilerin yeterlilikleri” maddesinde sınıf öğretmenleri yüksek düzeyde iş doyumunu elde ettiklerini belirtmişlerdir.

İş yaşamında dikkate alınması gereken fiziksel çevre etmenlerinin eğitim ortamı içinde düşünülmesi mümkündür. Öğretme-öğrenme işi boşlukta meydana gelmez. Psikolojik sosyolojik ve fiziksel bir çevrenin varlığı zorunluluktur (Alkan, 1979:5).

Eğitim ortamı içinde yer alan sınıf öğretmenlerin iş doyumları üzerinde etkili olabileceği düşünülen faktörlerin sayısı oldukça fazla olmakla birlikte bazıları şunlardır:

1. Okul binasının büyüklüğü,
2. Okul binasının görünümü,
3. Sınıfların büyüklüğü,
4. Sınıfların kullanıma uygunluğu,
5. Sınıftaki öğrenci sayısı,
6. Ders araç-gereçlerinin sayıca yeterliliği ve çeşitliliği,
7. Ders araç-gereçlerinin kullanıma uygunluğu,
8. Gürültü,
9. Is yerinin havası(ısınma, havalandırma)
10. Aydınlanma,
11. Temizlik,
12. Barınma olanakları,

13. Okula ulaşım sağlama olanakları,
14. Çevrenin güvenliği (Demir, 2006)

2.1.2 Tükenmişlik

Günümüzde, insanın sahip olduğu rollerin artması, kişiye önemli sorumlulukların yüklenmesi ve ilişkilerin karmaşıklaşması ruh sağlığını zorlayıcı bir hal almakta, kişiler arası ilişkiler doğrudan insanlarla çalışan bireylerin yaşamında daha da önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim alanı insanlarla etkileşimin en yoğun olarak yaşandığı alanlardan biridir. İşte bu durum yoğun olarak yaşanan tükenmişliği de beraberinde getirmektedir (Dericioğulları ve diğerleri, 2007: 14).

Tükenmişlik, ilk olarak 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından "enerji, güç veya kaynaklar üzerindeki aşırı taleplerden dolayı tükenmeye başlamak" olarak tanımlanmıştır. Tükenmişlik, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan, fiziksel yıpranma, işyerinde çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumlar geliştirilmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği bir durum olarak tanımlanabilir. Tükenmişlik konusunda çalışmalara öncülük eden Maslach, tükenmişliği, yorucu ve problemli insanlarla yoğun olarak ilgilenenlerin gösterdiği zorlanma tepkisi olarak tanımlamıştır (Yungul, 2006).

Tükenmişlik, insanlara hizmet veren mesleklerde ya da işlerde çalışan bireylerin sıklıkla yaşadıkları, fiziksel, zihinsel, duygusal yorgunluğa yol açan bir sendromdur. Birey işyerinde yoğun duygusal beklentilerle karşı karşıya kaldığı zaman, bir süre sonra hizmet verdiği kişilere karşı duyarlılığını yitirmekte, kendisine ve hizmet verdiği kişilere karşı olumsuz duygular geliştirmektedir. Bu olumsuz duygular bireyin verimini düşürmekte, iş doyumunu azaltmakta ve çalışmalarında verdiği hizmetin kalitesini düşürmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Tükenmişliğin görüldüğü mesleklerin diğerlerinden farkları, bu meslekleri icra ederken insanlara, istemleri ve gereksinimleri doğrultusunda, yaşamlarını veya yazgılarını belli noktalarda değiştirmelerine yardım etmek amaçlanır. Daha ziyade hekimlik, hemşirelik, sosyal hizmet uzmanlığı, klinik psikologluk, psikoterapistlik, fizyoterapistlik, öğretmenlik, polis memurluğu, avukatlık gibi çeşitli mesleklerde görülür. Mesleğin tanımlayıcı misyonu, özgül bir yardıma gereksinimi olan insanlara "el vermek" tir. Bu misyona gereken enerji, yapılan işe olan inanç, umutluluk, yardım

götürülen insanlara karşı duyarlılığın sürmesi gibi kaynaklarla beslenmek zorundadır. Tükenmişlik, bu kaynakların iyice zayıflaması ve hatta kurumasıyla kendini gösterir (Kalyoncu, 2008).

Tükenmişlik, toplumsal yaşantının bir ürünü, yaşama anlam kazandırma çabalarının sonucudur. Tükenmişlik içindeki bir insan yaşamının anlamını yitirdiğini ve tüm isteklerinin kaybolduğunu düşünür. Daha önce kendisi için çok anlamlı olan uğraşları, artık sıkıcı gelmekte ve hiçbir ödül vaat etmemektedir. Bu insanlar garip, eleştirici, kızgın, katı, önerilere kapalı ve insanları iten davranışları içinde görülürler. Hayatta büyük beklentiler ile başlamışlar ve hiçbir zaman daha azıyla yetinmeyi kabul etmemişlerdir. Tükenmiş kişi, bağlandığı bir yaşam tarzı yada ilişkilerden beklediklerini elde edememesine bağlı bir yorgunluk ve hayal kırıklığı içindedir. Eğer insanların beklentileri olabileceklerinin çok üzerindeyse, huzursuzluk ve sıkıntı yasar. Bu kaçınılmaz sonucu ise öz kaynaklarının, yaşam enerjisinin ve işlev görme yeteneğinin tükenmesidir (Kalkan, 1996: 12).

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yaptığı işe hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlamışlardır (Izgar, 2001).

Cherniss (1980) tükenmişliği, “insanın aşırı stres ya da doyumsuzluğa yaptığı işten soğuma biçiminde gösterdiği bir tepki” diye tanımlar ve aşırı bağlılığın sonucu olarak ortaya çıkan bir rahatsızlık olarak görür (Izgar, 2001).

Cherniss’e göre tükenmişlik iş stresine yanıt olarak, işe ilişkin tutum ve davranışlarda negatif değişiklikler göstermektir (Özer, 1998).

Shirom (1989). Tükenmişliği, bireysel düzeyde olumsuz duygusal bir yaşantıyı kapsayan, kronik ve sürekli yaşanan bir duyguya dayanan, bir olgu olarak kabul etmektedir. Santinello (1990) tükenmişliği kişilerarası ilişkilerde mesafeyi, duyarsızlığı ve ilgisizliği içeren psikolojik bir sorun olarak tanımlamaktadır.

Tükenmişlik bireyin ters giden bir şeyin olduğunu ve buna inanmayı reddeder olduğunda gelişir. Bu durum sürekli ümitsizlik ve olumsuzluğun olduğu bir enerji tükenişidir. Bu görüşe göre tükenmişlik, değişimi imkânsız görünen durumların insan ruhuna çizdiklerinin birikimi ile oluşan bir durumdur. Bu bir “ Mesleksi otizm”dir.

Duruma engel olma çabası görülmez, hatta bazen uyum gibi görülebilir. Yaratıcılık yok olur. Daha iyisi için bir uğraş verilmez (Dursun, 2000).

Tükenmişlik konusunda çalışmalara öncülük eden Maslach ve arkadaşları (Maslach, 1982; Maslach ve Jackson 1981, Pines ve Maslach, 1980) tükenmişliği, yorucu ve problemli insanlarla yoğun olarak ilgilenenlerin gösterdiği zorlanma tepkisi olarak tanımlamışlardır. Tükenmişlik; işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir. Bu üç boyut duygusal tükenme (Emotionale exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarıda düşme hissi (diminished personal accomplishment) olarak adlandırılmıştır (Izgar, 2001).

2.1.2.1 Tükenmişliği Etkileyen Bireysel Faktörler

Tükenmişliği etkileyen faktörler, bireysel ve örgütsel olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Yaş, Medeni durum, çocuk sayısı, işe bağlılık, kişisel beklentiler, güdüleme, kişilik özellikleri, performans, bireysel yaşantıda karşılaşılan stresler, iş doyumu ve üstlerinden gördüğü destek gibi etmenler, bireysel faktör başlığı altında ele alınmaktadır. Yapılan işin niteliği, yapılan meslek tipi, çalışma süresi, iş yerinin özellikleri, iş yükünün yoğunluğu, iş gerilimi, rol belirsizliği, eğitim durumu, kararlara katılamama, örgüt içi ilişkiler, ekonomik ve toplumsal faktörler ise tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörleri olarak ele alındığı görülmektedir (Avşaroğlu-Deniz-Kahraman, 2005:117).

2.1.2.2 Tükenmişliği Etkileyen Mesleki Faktörler

Öğretmenlerin tükenmişliğini etkileyen faktörler, stresli öğretim koşulları, öğrenciler, öğrenci sayısının fazlalığı, öğretme mesleği, iş yükü fazlalığı, rol çatışması, yetersiz maaş, zaman/kaynak kısıtlılığı ve yönetim desteğinin eksikliğine tepki (Guglielmi-Tatrow, 1998: 63; Tuğrul-Çelik, 2002:3; Dolunay-Piyal, 2003:37; Avşaroğlu - Deniz - Kahraman, 2005: 118) tükenmişliği etkileyen mesleki faktörler olarak gösterilebilir.

Amerikan Stres Enstitüsü'nün yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlik, sağlığı tehlikeye sokan ve günlük yaşamsal problemler ile başa çıkmayı zorlaştıran yüksek riskli meslek gruplarından biri olarak değerlendirilmektedir (Kırılmaz-Celen-Sarp, 2003: 3).

2.1.3 Motivasyon Düzeyi

Kurumlarda işlerin yürütmesinde en önemli unsurlardan birisi insan faktörüdür. Kurumların daha verimli ve etkili olabilmeleri, rekabet güçlerini koruyabilmeleri ancak çalışanlarının dinamizmine bağlıdır. Çalışanların yüksek performans gösterebilmeleri ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri ise ancak onların işlerinden tatmin olmalarına ve motivasyonlarına bağlıdır (Eren, 2001: 241).

Diğer bütün kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da verimli olunabilmesi için çalışan personelin moralli ve motivasyonunun iyi olması çok önemlidir. Kuruluş içinde çalışanların moralinin yüksek olmasının; yaptığı iş ve iş arkadaşlarıyla olan iletişimine, kendisine değer verilmesine, statüsüne ve yöneticisinin davranışlarıyla çok yakından ilgili olduğu düşünülmektedir (Bingöl, 1984: 29).

Kurumda çalışan personeli motive eden unsurların neler olduğu, ne kadar iyi anlaşılır ve tespit edilirse, personeli buna göre daha etkin bir şekilde motive etmek mümkün olur. Motivasyonun temeli gereksinimlerin karşılanmasıdır (Hanks, 1994:139).

Motivasyon, genel olarak fertlerin beklenti ve gereksinimlerini, amaçlarını, davranışlarını kapsar. Motivasyon, insanların sahip oldukları içsel enerjilerinin belirli hedefler doğrultusunda yönlendirilmesi ve aktive edilmesidir (Düren, 2000:104).

Belirli bir zamandan sonra insanlar yaşamlarının çoğunu çalıştıkları işyerlerinde geçirmektedirler. İş yerinde ekonomik ve psikolojik açıdan beklentileri karşılanan insanların burada daha mutlu oldukları gözlenmektedir. Dolayısıyla elde edilen iş tatmininin insan yaşamında hem ekonomik ve hem de psikolojik açıdan önem arz ettiği görülmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004:6).

Kurumların verimli olabilmelerinde en önemli faktör çalışanların mutluluğudur. Çalışanların göstereceği performans örgütlerin başarısını etkileyecektir. Çalışanların yüksek performans gösterebilmeleri ve verimli olabilmesi ise, onların yaptığı işten tatmin olmalarına bağlıdır.

Motivasyon, eğitimde öğretmenlerin son zamanlarda en çok ihtiyaç duyduğu etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin iş motivasyonlarının yüksek düzeyde olması öğretmenlerin etkili ve verimli olabilmeleri, iş doyumları ve iş performansları açısından büyük öneme sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin iş motivasyonlarının yüksek düzeyde olması öğrencilerin de başarılarını olumlu olarak etkileyecektir. Öğret-

menlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörlerin araştırılması da bu noktada gerekli ve önemlidir (Demirci, 2011; Tanrıverdi, 2007; Yılmaz, 2009).

Eğitim kurumlarında da verimlilik insan faktörüyle gerçekleşmektedir. Bu verimliliğin oluşmasında; insanların duygusu, coşkusu, heyecanı ve morali çok önemlidir. İşyerine kırgın, küskün, yorgun ve hayattan bezgin insanlardan verim beklemek çok zordur (Alıç, 1996: 17).

İnsanlar çalışmaları sonucu takdir edilmek ve beğenilmek isterler. Her insanın doğasında bu vardır. Bu durum aynı zamanda insanların kendilerine duydukları güvenin ve saygının gelişmesine de imkân sağlar. Bu tür etkiler güçlü birer isteklendirme faktörleridir (Bentley, 1998:179).

Eğitimin kalitesini ve niteliğini etkileyen en önemli faktör öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonu konusu, hem öğretmenler hem de öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumları için önemlidir. Öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin yüksek ya da düşük olması onların ortaya koyacakları hizmetin kalitesini de etkileyecektir. Öğretmenler yaptıkları işten dolayı eğitimin kalitesi ve niteliği ile doğrudan ilişkilidirler. Eğitim ve öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesinde sistemdeki her unsur aslında önemlidir. Ancak öğretmen; eğitim ortamının düzenlenmesinde, eğitimin gerçekleşmesindeki öğeler arasında eşgüdümün sağlanmasında, uygun öğretim metotlarının seçiminde, insan ilişkilerinde başarılı olmak ve öğrencileri öğrenmeye motive etmek gibi önemli görevler üstlenir. Bundan dolayı öğretmen rolü, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde en stratejik ve önemli bir roldür. Eğitim kurumlarının iş görenleri olan öğretmenlerin göstereceği performans, o kurumun amacının gerçekleşmesinin ön şartıdır. Öğretmenlerin performansını etkileyecek en önemli etkenler ise onların motivasyonu ve iş tatmini olacaktır (Yavuz, 2009).

Öğretmen isteklendirme konusu tüm ülkeyi ilgilendiren bir konudur. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun ve iş tatmininin arttırılması ülkenin eğitim sorunlarının çözümünde önemli bir rol oynayacaktır. Eğitimin en önemli ayağı olan ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun her zaman tam olması çok önemlidir.

Her örgütün dış görünüşü, çalışanlarına sağladığı haklara bağlı olarak çevreyi etkileme gücü farklıdır. Bireyler, çevreden kabul gören ve özellikli olarak algılanan

örgütlerde çalışmayı tercih edip, bu tür örgütlerde çalışmaktan haz duyarlar. Birçok öğretmen temiz, modern ve yeterli araç ve gerecin bulunduğu bir okulda çalışmak istemektedir. Çünkü öğretmenler için çalışma ortamı kişisel rahatlık açısından önemlidir. Bu durumda Milli Eğitimin çalışma ortamlarının iyileştirmesi yönündeki faaliyetlerine ara vermeden devam etmesi, çağın ihtiyaçlarına uygun teçhizat ve malzeme ile okulların donatılması gibi faaliyetlerine devam etmesi gerekmektedir

Süreç teorilerinde öğrenme ve motivasyon sağlamak için terfi ve ödüllendirme sistemi önemlidir. Yapılması istenen davranışların ödüllendirilmesi ve üstün bir başarı sağlanması durumunda öğretmene terfi imkânının verilmesi gerekmektedir. Çünkü bireyler olumlu gördükleri davranışı tekrarlar. Bu durum öğretmenlerin daha hızlı motive olup öğrencileri üzerinde daha etkili olmalarını sağlayacaktır. Yani öğretmenlerin medeni durumları ile terfi ve ödüllendirme sistemi arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Başarılı bir öğretmen olmak isteyen her kişi için iyi davranışların ödüllendirilmesi ve üstün başarı gösterildiği zaman terfi sisteminin yapılması ön planda yer almaktadır. Bu durumda Milli Eğitimin terfi sisteminin; öğretmenlerin, eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi için yapacakları katkıları ölçmeye yönelik olması gerekmektedir. Bundan dolayı Milli Eğitim, öğretmenlerine, meslekte gösterdikleri başarıların karşılığında yükselmek için avantajlar sağlamalıdır. Başarılı ile başarısız öğretmen arasındaki ayrımı da belirlemelidir (Yavuz, 2009).

Öğretmenlerin görevlerini yaparken, kendisinin ve ailesinin geleceği konusunda barınma, sağlık, hizmetler vb. konularda kaygılarının bulunmaması gerekir. Bu kaygıların olmaması halinde öğretmen kendini görevine tam anlamıyla verebilecek ve bütün iş gücünü öğrencileri üzerinde olumlu etki oluşturmak için harcayacaktır. Başarılı bir öğretmen olmak için toplumdaki sanatsal, kültürel faaliyetleri ve öğrencileri bu faaliyetlere yönlendirmek için iyi bir yaşam standardı şarttır. Bu durumda Milli Eğitim öğretmenlere bu sosyal imkânları en iyi şekilde oluşturmak için çalışmalarını hızlandırmalıdır.

İnsanlar işleri iyice öğrenip tecrübe kazandıkça bulundukları durumlarında yetkilerini ve dolayısıyla sorumluluklarını yetersiz görecektir. Bundan dolayı, daha yüksek yetki ve sorumluluklarla çalışmayı hedefleyeceklerdir. Yükselme işyerinde bir ödüllendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Bundan dolayı belirli bir süreyi dolduran her öğretmen derece ve kademe ilerlemesi yapmak isteyecektir. İşe yeni başlayan bir

öğretmen ilk önce öğretmenlik mesleğine adapte olmaya çalışır. Ve bu amacına ulaştıktan sonra mesleğinde terfi etmek için kendini geliştirmeye başlar (Yavuz, 2009).

Sosyal imkânlar sağlanırken adaletli davranılması gerekmektedir. Hizmet yılı fazla olan bir öğretmenin ataması köye yapılırken hizmet yılı az olan öğretmenin değişik şekillerde ataması merkeze yapılabilir. Bu durum öğretmenleri mesleklerine karşı bir isteksizlik oluşturarak iş tatminsizliğini meydana getirir. Bu bağlamda adaletli davranabilmek için bir öğretmenin başarısının değerlendirilmesi sadece müfettiş notuyla sınırlandırılmayıp; öğretmenlerin arkadaşlarının, ailelerinin ve öğrencilerinin görüşlerinin alınmasını sağlayacak bir yönetmelik Milli Eğitim tarafından oluşturulabilir (Yavuz, 2009).

Eğitim kurumları, öğretmenleri fiziksel ve düşünce yönleriyle bir bütün olarak ele alıp, isteklendirme ve iş tatminlerini etkileyen unsurları yakından inceleyip, motivasyonu artırıcı yöntemleri kullandıkları takdirde başarılı öğretmenleri topluma kazandırmış olacaklardır. Öğretmenleri işe bağlayan ihtiyaçların neler olduğu iyice bilinmelidir. Milli Eğitimin bu konudaki çalışmalarını hızlandırması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artırılması amacıyla alanları ile ilgili yüksek lisans ve doktora imkânları hazırlanmalıdır. Alanında kendini yetiştiren öğretmenlerinin alanında daha motive olarak çalışacakları kesindir.

2.1.4 Mesleki Yabancılaşma

Yabancılaşma; en genel anlamıyla bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını ifade etmektedir. Latince “alienare” kökünden türetilen yabancılaşma kavramı, bir şeyi uzaklaştırma, yerini değiştirme, diğerinin yerine koyma anlamındadır. Günlük kullanımda, yabancılaşma; daha çok eski arkadaşlardan veya çevreden uzaklaşma anlamında kullanılmaktadır. Yabancılaşma, Psikiyatride genellikle normallikten uzaklaşma demektir. Çağdaş Psikoloji ve Sosyolojide ise, bireyin toplumda, diğer insanlara veya bizzat kendisine aşırı yabancılık hissetmesi halini anlatmak için kullanılır (Kızılcıkel & Erjem, 1992).

Yabancılaşma çoğunlukla sosyal ilişkilerde ortaya çıkan, psikolojik boyutları kadar sosyolojik etkileri de olan psiko-sosyal bir durumdur. Çünkü yabancılaşma kişinin kendi benliğine veya benliğinin çeşitli kısımlarına yönelik olabileceği gibi başkalarına yönelik de olabilmektedir (Budak, 2003).

Yabancılaşma, bireyin toplumun değerlerine, çevresine karşı ilgisinin yok olması, dünyaya karşı içine dönük bir tutum elde etmesi anlamına gelmektedir. Sosyolojik açıdan yabancılaşma, kişinin mensubu bulunduğu gruba karşı olmasıdır (Dönmezer, 1984, 202). Çağdaş psikoloji ve sosyolojide ise daha ziyade bireyin toplumda diğer insanlara veya bizzat kendine aşırı yabancılık hissetmesi durumunu anlatmak için kullanılır (Kızılçelik & Ergen, 1996, 597).

Bireyin yaşam evresinde önemli bir yer tutan iş yaşamındaki hareketlilik ve rollerin değişmesi mesleki yabancılaşma olarak tanımlanmaktadır. Yaşamının oldukça önemli bir kısmını çalışarak geçiren bireyin mutluluğu, aynı zamanda örgütsel verimliliği arttıran bir unsurdur. Yabancılaşan birey kendini yönetebilme ve anlayabilme güçlükleri yaşamakta; çoğunlukla kendini güçsüz hissetmektedir (Fromm, 1992).

Yabancılaşma, insanların doğalarına aykırı işlerde çalışması sonucu oluşur. İnsanların sürekli iş değiştirmesi de yabancılaşmayı doğuran bir diğer etkidir. Sürekli yarışma gerektiren ve yaratıcılığı öldüren işler yabancılaşmanın bir diğer kaynağıdır. Özellikle teknolojik seri üretime dayalı monoton işler, yabancılaşmayı kolaylaştırmakta; yaptığı işe karşılık yetersiz ücret alanlarda mutsuzluk ve yalnızlıkla birlikte, doğal ve sosyal çevreye yabancılaşma görülebilmektedir (Şimşek, 2012).

Çalışanların yaptıkları iş üzerinde kontrol sağlayamaması ve kendini gerçekleştirememesi gibi durumlar, yabancılaşma olgusunun varlığını kuvvetlendiren etkenlerdir. İş ve görevlerin yeniden düzenlenmesi, iş genişletme ve iş zenginleştirme programları, amaçlara yönelme ve amaçlara yönelik yönetim v.b. gibi örgütsel ve yönetsel koşulları yeniden düzenleyen çalışmalar, yabancılaşma duygusunun azaltılmasında önem kazanmaktadır (Kanungo, 1992, 413-423). Tezcan okullarda yabancılaşmanın azaltılmasının üç nedenden dolayı gerekli olduğunu belirtmektedir. Bunlar (Tezcan, 1983):

1. Öğrenci katılımı, öğrenme için gereklidir.
2. Toplumsal ve psikolojik olarak insanların birlikte yaşamaları birbirleriyle ilgili olmaları, bütünleşme bakımından, edilgen ve çekilme tarzındaki davranışlara oranla daha değerlidir.
3. Eğitimsel ve ahlaksal ölçütler rehber olarak geliştirilebilirler.

Eğitimde yabancılaşma ya da öğretmen yabancılaşması, gelişmekte olan ülkeler için önemli bir eğitim sorunudur. Eğitim sorunları çoğaldıkça öğretmen ve yöneticilerde

başarısızlık duygusu yaratmakta, sorunların çözülemeyeceği hissi uyandırmaktadır. Her gün benzer sorunlarla karşılaşıldığı düşünüldüğünde sürekli sorunlarla yaşamak zorunda olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının olumsuz yönde etkileneceğini söylemek yanlış olmaz. Öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin olumsuz algılarının artması duyarsızlaşma ve mesleğe yabancılaşma sorununu da beraberinde getirmektedir. Öğretmenleri yabancılaşmaya götüren önemli etkenler arasında ekonomik yetersizlikler de bulunmaktadır.

Diğer yandan, eğitimde bütün kademeler önemli olmakla birlikte, öğretim kademeleri içinde, ilköğretimin ilk beş yılını kapsayan sınıf öğretmenliğinin kritik bir önemi vardır. Zira sınıf öğretmenleri çocuğun kişiliği üzerinde daha fazla iz bırakma imkânına sahiptir. Şu halde, beş yıl boyunca çocuğun kişiliği ve geleceği üzerinde derin etkisi olan öğretmenlerin, görevlerine ve öğrencilerine bağlı olmaları beklenir. Mesleğine yabancılaşmış sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ve kişilik gelişimi bakımından kritik dönemdeki öğrencilere yararlı olmaları mümkün değildir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının belirlenmesi ve onları yabancılaşmaya itecek araştırmaların yapılması hayati öneme sahiptir (Şimşek, 2012).

Sınıf Öğretmenlerinin mesleki yabancılaşması, mesleklerini icra ederken, eğitim ve öğretime ilişkin beklentilerinin karşılanma düzeyi ile yakından ilgili olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim imkânları yönünden yoksun bırakılmış öğretmenlerin daha çok işe yabancılaştıklarını görülmektedir. Örneğin; Halaçoğlu (2008), okul örgütündeki birçok etkenin öğretmenlerin beklentilerini sınırlandırdığını, okul yapılarının mimarî biçimlerinin, okuldaki araç-gereçlerin, sınıftaki öğrenci sayısının, bakanlık genelgelerinin belli bir tür öğretim ve öğrenci-öğretmen ilişkisine izin vermesinin, öğretmenlerin yabancılaşma duygusu ile yakından ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Bu görüşlere dayalı olarak, okullarını eğitim-öğretim açısından *yetersiz* gören öğretmenlerin, diğerlerine göre daha fazla sınırlanıp kısıtlandıkları; bu durumun, öğretmenlerle öğrencileri arasındaki ilişkiyi olumsuz etkilediği, daha üst düzeydeki yabancılaşma duygusunun da bundan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Erjem (2005) tarafından yapılan bir başka araştırmada kalabalık sınıfların, aşırı ders yükünün, materyal eksikliğinin, yönetsel sorunlar ve sıkı müfredatın öğretmen yabancılaşmasını artıran önemli faktörler olduğu bulunmuştur. Görev yapılan okulun fiziksel koşulları kadar, sosyal ve yönetsel yönden uygun iş ortamına sahip olup olmaması da çalışanların

yabancılaşma algısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Çalışır (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, çalışılan kurumun niteliğinin yabancılaşma düzeyini etkilediği rapor edilmiştir. Buna göre çalışılan kurumdaki katı bürokratik yapı, görevin kapsamı ve işbölümü, yöneticiler ve diğer çalışanlarla olan yetersiz ilişki, gürültü ve ısınma gibi iş yerine ait olumsuz faktörlerin çalışanların yabancılaşma duygusunu arttırmaktadır (Şimşek, 2012).

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların demokratik olmayan merkeziyetçi yapının onlarda yabancılaşma duygusu yaratmaktadır. Türkiye’deki eğitim sisteminin aşırı merkezileşmiş bir yapıda olması nedeniyle, eğitim örgütlerinde bazı bürokratik olumsuzluklar yaşanmakta; çalışanlar işleriyle ilgili kararlara katılamamakta ve inisiyatif kullanamamakta; yabancılaşma algısı da büyük ölçüde bundan kaynaklanmaktadır.

Özellikle kararların merkezî olarak alınmasıyla, öğretmenlerin işlerine yabancılaşması arasında önemli bir ilişki vardır. Vavrus’a (1989) göre de demokratik olmayan okul ve yönetim çevreleri, yabancılaşan öğretmenler yaratmaktadır. Ayrıca okul programlarının belirlenmesinde, yönetmeliklerin yapılmasında, okul yöneticilerinin seçilmesinde, ülkenin eğitim politikasının belirlenmesinde etkilerinin olmadığını düşünen öğretmenler, kendilerini güçsüz hissetmektedirler. Nitekim Erjem de (2005) öğretmen yabancılaşmasında güçsüzlüğün, özellikle okullardaki yönetsel süreçler, müfredat ve moral motivasyon durumuyla yakından ilgili olduğunu; öğretmenlerin çoğunluğunun (% 70) yönetime katılma düzeyini yetersiz gördüğünü; okul yönetimini otoriter ve anti demokrat olarak tanımlayan öğretmenlerin oranının çok yüksek olduğunu (% 80) bularak, benzer sonuçlara ulaşmıştır. Elma (2003) ise, çalışma sürecinin parçalanmışlığı ve katılığı, üretimin nihai anlamını görememe, işin bütününe kavrayamama, yaratıcılıktan ve inisiyatif kullanmaktan uzak ve tekdüze hale gelen işler, bürokratik engeller ve hiyerarşi gibi etkenlerin iş görende *anlamsızlık* duygusu meydana getirdiğini aktarmaktadır. Kılıç (2009) da öğretmenlerin okul yönetimine katılma durumuna göre *okula yabancılaşma* boyutunda eğitime yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olduğunu; yönetime katılabilen öğretmenlerin okula yabancılaşma düzeylerinin, yönetime katılamayan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir (Şimşek, 2012).

2.2 KİŞİ DIŞINDAKİ MESLEKİ FAKTÖRLER

2.2.1 Öğrencilerin Hazır Bulunuşluğu

Hazır bulunuşluk (readiness) terimi ilk kez 1899 da Patrick tarafından kullanılmıştır. Patrick öğrenmede, bilişsel gelişimde olgunluktan ve çocukların fiziksel olarak olgunlaşmasından bahseder ve bazı çocukların okuma için gerekli mental olgunluğa yedi yaşında erişirken bazılarının erişemeyebileceğini belirtir. Bundan sonra 1920’lerde ve 1950’lerde Gessellin biyolojik modeli kabul görmüştür. Gelişim psikolojisine yön veren temel kuramlardan biri olan olgunlaşma kuramının (maturational theory) dayandığı temel düşünce, çocukta zaman içinde görülen değişimlerin çoğunun bedendeki özel ve önceden belirlenmiş bir şema ya da plana göre ortaya çıktığıdır. Bu görüşe göre olgunlaşma, bu planın doğal açılımının ortaya çıkmasıdır ve çocuk öğrenmeye hazır olana kadar beklenilmesi görüşü hâkim olmuştur.

Bruner’in erken çocukluğun, eğitim ve öğrenmedeki önemini ortaya koymasıyla birlikte, bu dönemin beklenilmesi değil, değerlendirilmesi gereken bir dönem olduğu anlaşıldı (Mason ve Sinha, 1993).

Bireyin öğrenme görevlerini gerçekleştirmesi onun hazır bulunuşluk düzeyiyle ilgilidir. Hazır bulunuşluk belli bir öğrenme faaliyetini gerçekleştirmek için gerekli olan ön koşul davranışların kazanılmış olması anlamına gelir. Bu davranışlar bireyin gereği kadar büyümesine, olgunlaşmasına ve öğrenme tecrübesine dayalıdır. Başka bir deyişle çocuk büyür, olgunlaşır, olgunlaşan kaslarını kullanarak çevresiyle etkileşir ve öğrenir. Parmak kasları kalem tutacak kadar büyüyen ve olgunlaşan, aşağı-yukarı, sağ-sol gibi kavramları öğrenen ve belli bir süre evinden ayrı okulda kalabilen çocuk okula gitmeye, okuma-yazma öğrenmeye hazırdır (Ülgen, 1997).

Hazır bulunuşluğu, öğrenenin gelişim düzeyini anlatan bir kavramdır. Bu gelişim düzeyi insanın öğrenebileceği bir konu için gereken olgunluğa ulaşmasını ve ön öğrenmeyi yapmasını içerir. Öğrenen kişi hedef ve davranışlar için gereken bilgi, beceri ve tutumu kazanabilecek güçte ve öğrenim düzeyinde ise öğrenmeye hazır demektir (Başaran, 1996).

Okula hazır oluş sadece çocuğu kapsamaz. Okula hazırlık geniş anlamda çocuk-aile-erken çocukluk çevresi-okullar ve toplumla ilgilidir. Çocuklar okula doğuştan hazırdır

ya da değildir denemez. Onların beceri ve gelişimleri aileleri, iletişimde oldukları diğer insanlar ve okul öncesi çevreden etkilenir (Maxwell ve Clifford, 2004).

Hazır bulunuşluk “çocuğun okula hazırlığı” ve “okulun çocuğa hazırlığı” olmak üzere iki yöndendir. Çocuğun okula hazırlığında ailenin, öğretmenin ve çevrenin çocuğa sunduğu bilişsel ve sosyal hazırlığın ilköğretimin görevleriyle başa çıkması için önemlidir. Okulun çocuğa hazırlığında ise çocuğun geçmiş deneyimlerini, ihtiyaçlarını dikkate alan, çocuğun yaşamıyla direkt bağ kurabildiği aktivitelere fırsatlar sağlayan programlar uygulamanın gerekliliğidir. Çocuğun öğrenme ve özellikle karmaşık bir süreç olan okuma becerisini kazanması için belli bir olgunlaşma düzeyine ulaşması gerekmektedir. Ancak bu olgunluk sadece fiziksel alanda değil gelişimin tüm alanlarında gerçekleşmelidir (Katz, 1991).

Hangi öğretim kademesinde olursa olsun okula başlama farklı ve yeni deneyimleri içermesi bakımından heyecan verici bir süreçtir. Çocuk bu süreçte, içinde doğup büyüdüğü ve kendini güvende hissettiği aile kurumunun dışındaki bir kuruma ve farklı bir ortama adım atar. Bu yeni ortam kendine özgü kuralları, yerine getirilmesi gereken görev ve sorumlulukları ve yeni yaşamsal deneyimleri içeren evden farklı bir sosyal çevredir. Bu yeni sosyal çevrede çocuk, ilk kez formel eğitimin gerektirdiği planlı ve programlı öğretim etkinliklerine katılmak ve ilkokul birinci sınıfının en önemli görevi olan okuma-yazma ve temel aritmetik becerilerini öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıyadır. Çocuğun bu yeni sosyal çevrenin beklentilerini karşılayabilmesi ve bu yeni ortama uyum sağlayabilmesi belli bir düzeyde hazır bulunuşluğu gerektirmektedir.

Okula başlamak çocuğun okul öğrenmeleri için hazır olmasını gerektirir. Hazır oluş ya da başka bir deyişle okul olgunluğu okul öğrenmeleri için ön bilgi beceri ve tutum yani olgunlaşma ve ön yeterlik anlamına gelmektedir. Çocuğun okula başlaması, onun öğrenmeye karşı tutumunu belirlemesinde ve ileriki öğrenme yaşantısına temel oluşturmasında büyük öneme sahip olmasından dolayı öğrenim yaşamının en önemli olaylarından biridir. Okula başlama, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan bir olgunlaşmayı gerektirir. Örneğin bir çocuk zihinsel olarak okula başlama yeterliliğine sahip olmasına rağmen duygusal olarak “evden kopabilme ”olgunluğunu göstermeyebilir (Yörükoğlu,1993). Bu olgunluğa ulaşmış olan çocuğun, ilköğrenim yaşamı başarılı olabileceği gibi, daha sonraki öğrenim yaşamları da başarılı olacaktır.

60. ayında okula başlayan öğrencilerin, düzenli çizgi çizme (%93), el, kol, kas ve göz koordinasyonu (%91), defter kullanım (%88) ve kalem tutma (%79) becerilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Öğrencilerin boyama (%84) ve sırada oturma (%79) becerilerinin gelişiminin, yazı yazmayı öğrenmeleri için yeterli olduğu söylenebilir. Bu veriler dikkate alındığında öğrencilerin yazı yazmayı öğrenmeye hazır olmadıkları söylenebilir (Duran, 2013).

Öğrencilerin sırada oturma ve boyamaya yönelik becerilerinin yeterli olduğu ancak düzenli çizgi çizme, el, kol, kas ve göz koordinasyonu, defter kullanım ve kalem tutma becerileri hazır bulunuşluklarının yazı yazma öğretimine başlamaları için yetersiz olduğu söylenebilir. On altı haftalık eğitimin sonunda, öğrencilerin önemli bir kısmının, düzenli çizgi çizme, el, kol, kas ve göz koordinasyonu, defter kullanım ve kalem tutma becerilerindeki yetersizliklerinin devam ettiği görülmektedir. Araştırma ilkokul birinci sınıfın birinci haftası ile ocak ayının ortasını kapsayan bir sürede içinde yapılmıştır. Araştırma verilerinin seyrini dikkate aldığımızda, öğrencilerin ilk günlerde yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluklarının olmadığı açıktır. Ancak haftalar ilerledikçe öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de yükselmiştir. Öğrenciler her ne kadar birinci dönemin sonu itibarıyla yazmaya hazır değillerse de, gelişimin seyrine bakıldığında ikinci dönemin en geç ortalarına doğru yazmayı öğrenmeye hazır olacaklardır. Durum böyle iken Uşak ili ve Türkiye genelinde öğretmenlerin, ilk okuma yazma öğretimine geçmelerinin doğru olduğu söylenemez. Çünkü hazır bulunuşluk gerçekleşmeden yazı eğitime geçiş, yazma öğretimini olumsuz etkileyecektir (Duran, 2013).

60 aylık çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine ilişkin araştırma ve açıklamalar dikkate alındığında, çocukların okul yaşamına hazır olduğu sonucuna varılabilir. Çocukların gelişimleri dikkate alındığında, bireysel veya işbirliği gerektiren etkinlikleri yapabilecek beceride oldukları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında 60. ayındaki çocuğun okula başlaması uygun görülebilir. Ancak, genelde ilk okuma yazma özelde ise yazma becerisi zor gelişen becerilerdir. Yazmayı öğrenmeye hazır olmak, okuldaki birçok öğrenmeye hazır olmaktan daha zordur ve bu beceri daha zor gelişir. Okula başlama yaşını 60 aya indirmek kabul edilse bile, bu araştırma sonuçlarında da ulaşıldığı gibi yazmayı öğrenme yaşının bu aylarda başlamaması gerektiği görülmektedir (Duran,2013).

İlköğretimin taleplerini kolayca yerine getirebilmesi, çocuğun bireysel özellikleriyle olduğu kadar, çevrenin ona sağladığı imkânlarla da yakından ilgilidir. Okula hazır bulunuşlukla ilgili çeşitli araştırmalar çok sayıda etmen sıralarsa da, çoğunda ortak olan dört temel öge dikkat çekmektedir, bunlar; fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve çevresel öğeler olarak belirlenebilir (Oktay ve Unutkan, 2003). Amerika'daki, Ulusal Araştırma Meclisi'nde (The National Research Council, 1998) okuma yazma becerilerinin zihinsel, sosyal, motor, duygusal ve dil alanlarında bütünleştirilmiş aktiviteler yoluyla geliştirilebileceği belirtilmektedir (Maxwell ve Clifford, 2004).

2.2.1.1 Okuma Yazmaya Hazır Bulunuşluğu Etkileyen Faktörler

2.2.1.1.1 Fizyolojik Faktörler

Fizyolojik faktörler yaş, boy ve ağırlık, cinsiyet, görsel algı, işitme algısı, hareket algısı) kalın ve ince kasların gelişmesi koordinasyon) ve diğer beden işlevlerini (salgisal nörolojik ve hormonal) içeren bir gelişim alanıdır (Oktay,1983). Okumanın kazanımında fizyolojik faktörler incelendiğinde bireysel farklılıklar göz önüne alınarak bireylerin yaşları aynı olsa da okuma ve okulda başarılı olmada farklı özellikler göze çarpmaktadır (Yazıcı, 1999).

Çocuklar aynı yaşlarda olsalar bile, gelişim hızları, zihinsel seviyeleri, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyleri açısından birbirlerinden farklı ortamlarda bulunmaktadır. Bu nedenle çocukların ilköğretimdeki becerilere cevap verebilmelerinde farklılık oluşmaktadır. Çocukların kronolojik yaşı uzun yıllardır birinci sınıfa başlamada temel kriter olarak kullanılmıştır. Ancak birçok araştırmada da kronolojik yaşı okuma eğitimi için hazır olmayı belirlemede çok önemli bir faktör olmadığı bulunmuştur. Bunun tersine Wilfred (1993) zihin yaşının (mental age) okuma eğitimine başlamayı belirlemede çok daha önemli bir faktör olduğunu belirtir (Akt. Yazıcı,1999).

Ülkemizde de kronolojik yaş ve fiziksel durum okula başlamak için temel kriter olarak kabul edilmektedir. 27 Ağustos 2003 tarihli ilköğretim yönetmeliğine göre “ilköğretim okullarının birinci sınıfına o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Yaşça kayıt hakkını elde eden ancak bedenlen yeterince gelişmemiş olan çocuklar velisinin yazılı isteği üzerine okul öncesi kurumlarına devam edebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir” (MEB, 2003). Okula başlama yaşı sık sık değiştirilen bir kriterdir. Daha önce 1982-1983 öğretim yılında ülkemizde 6 yaş uygulaması denenmiş ve başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Yavuzer, 2002).

Ancak uygulamanın başarısız olması 6 yaş çocuklarının okuma yazma öğrenemeyecekleri anlamına gelmemektedir, son yirmi yılda erken çocuklukta okuma yazma gelişimiyle ilgili okumaya hazırlık perspektifinden, erken çocuklukta potansiyel okuma deneyimine doğru büyük değişiklikler olmuştur, bu nedenle yeni girişimlerin kapısı açık tutulmalıdır. Buna bağlı olarak farklı ülkelerde zorunlu eğitime başlama yaşı farklılık göstermektedir. İngiltere’de 5 olan zorunlu okula başlama yaşı; Finlandiya ve İsveç’te 7, Fransa, İtalya, Yunanistan ve İspanya’da 6’dır (Haktanır, 2005).

Okuma yazma konusunda çeşitli araştırmaları bulunan Gray (1975) ise yaş konusunda gözlemlerinde şu görüşlere yer verir;

1. Zekâ yaşları 6,5 olan çocuklar eğer diğer bakımlardan da okuma yazma öğrenmeye iyi hazırlanmışlarsa genellikle hızlı ilerlemektedirler.
2. Zekâ yaşı 6 olan çocuklar, eğer gelişimleri okuma hazırlığının diğer gereklerini de yerine getirmişlerse gelişimleri memnuniyet vericidir.
3. Zekâ yaşı 6’nın altında olan birçok çocuk okuma öğrenebilir (Akt. Çelenk, 2005).

Gray’in bu gözlemleri Wilfred (1993)’in belirttiği gibi zekâ yaşının okumaya hazırlıkta önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte gelişimin diğer alanlarının da hazırlığı göz ardı edilmediği görülmektedir. Bütün bunların yanı sıra fiziksel gelişimde kalıtım, ırk, beslenme, hastalıklar, nörolojik faktörler ve sosyo-ekonomik durumun etkisi görülmektedir (Cüceloğlu,1999).

Çocuk soyağacının en son halkası ana babasında biriken ve onlar üzerinden kalıtımla devraldığı genetik mirasla yola çıkmaktadır. Bu genetik miras nörolojik varlığın %35’ini oluşturur ve değiştirilemez. Bunun yanı sıra içinde bulunulan ve etkileşilen çevre kalan %65’lik dilimi oluşturur ve isteğe göre düzenlenebilir (Summak, 2005).

Çocuğun biyolojik ihtiyaçlarını karşılamak için ona gerek ev içinde gerek ev dışında büyük oyun alanları ve oyun araçları sağlamak gereklidir. Böylelikle çocuk enerjisini boşaltacak, büyük ve küçük kaslarını kullanma ve kontrol etme yetisini geliştirecektir. Bu hareket kontrolü çocuğun daha sonraki zekâ gelişimde ve okumasında etken rol oynayan bir unsurdur (Dodson, 2000, 126).

Okuma başarısında görme, işitme ve dokunma duyusu ile ilgili duyuların çok büyük rol oynadığı bilinmektedir. Çocuğun okuma öğreniminde başarı gösterebilmesi için şekiller arasında mesafe algısını, basılı şekilleri birbirinden ayırma yeteneğini ve göz hareketlerini soldan sağa doğru düzenli bir şekilde ayarlama alışkanlığına sahip

olması gerekmektedir (Oğuzkan, 1993). Buna paralel olarak Barbour (1992), görmenin okumayı öğrenme konusunda önemli bir rol oynadığını, özellikle görsel ayırt etme becerine ait pek çok okuma öncesi faaliyet bulunduğunu belirtmiştir. Spache (1976) şekillerde, desenlerde ve biçimlerdeki benzerliği ve farklılıkları görme yeteneğinde zayıf olan çocukların harfleri ve kelimeleri tanımakta zorluk çektiğini belirtmiştir (Akt. Yazıcı, 1999).

Ayrıca, işitme, dokunma organları, iç salgı bezleri de okumayı etkilemektedir. Ağzın seslendirdiğini işitmek, sözcüklerin seslerini hecelerin arasındaki söyleniş farklarını, belirgin olarak ayırabilmek, vurguları doğru ya da yanlış yapmak, tonlamayı tam ya da eksik uygulamak işitme organına dayanır. İç salgı bezleri ise tam görev yapmadığında zihinde durgunluk, konuşmada ve görmede eksiklik görülebilir, bu durumda okumada aksaklık ortaya çıkabilir (Tazebay,2005).

Okuma yazmaya hazır oluşla ilgili yapılan araştırmalarda cinsiyetin bu karmaşık görevi gerçekleştirmek için gerekli bazı becerilerde etkili olduğu bulgular arasındadır, ancak tam anlamıyla tüm okumaya hazırlıkta cinsiyetin etkisi toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Araştırmalar daha çok okuma yazmanın öğrenilmesi ile yakın ilişkisi olan dil becerileri konusunda farklılık göstermektedir. Konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlelerin uzunluğu ve karmaşıklığı, sağlam yapıda olması gibi konularda kız çocukların erkek çocuklardan daha ileride olduğu araştırma bulguları arasındadır. Bunun yanı sıra, erkek çocukların cümleleri daha kısa, daha yanlışlı ve sözcük dağarcıkları daha kısıtlıdır. Mc Carthy'e göre ilk yıllarda cinsiyet farkı yoktur ve çocuklar annelerini örnek alarak hecelerler. Ancak bir süre sonra kızlar anneyi erkekler babayı örnek almaya başlarlar. Bu arada babanın işi gereği evden daha çok ayrı kalması nedeniyle erkek çocukları babalarını örnek almaya daha az olanak bulurlar. Çocukluk sırasındaki sıkı anne kız ilişkileri de kızların daha çabuk ve yanlışsız konuşmalarına yardımcı olur (Yavuzer, 2002). Çocukların cinsiyete göre farklı davranmalarının temelinde sosyo-kültürel anlayışlar yatmaktadır. Kız çocuklarının okumasının istenmediği yörelerde kızlardan başarı beklentisi düşmektedir (Selçuk, 2005).

Dodson'un (2000) erkek ve kız çocukları arasındaki ayrımı belirleyen 900 deneğin sonuçlarından yola çıkarak belirttiğine göre bilimsel araştırmalar kız çocuklar ile erkek çocukların zekâ derecesi, zekâ potansiyeli arasında hiçbir ayrım olmadığını ortaya

koymuştur. Buna karşın düşünce biçimleri ve öğrenme tarzları arasında belirgin bir ayrım görülmektedir. Kızlar anlatımla ilgili yeteneklerde daha üstündürler, daha çabuk konuşurlar ve ilerdeki yaşlarda da kızlar erkeklere oranla daha doğru imlâ kullanırlar. Erkekler ise matematik, fen gibi soyutlamalarda üstün görülmektedir. Kekeleme, okuma zorlukları ve duygusal aksaklıklar erkek çocuklarda daha çok görülür. Okul çağına geldiklerinde erkek çocukların el adaleleri kızlarınkı kadar gelişmemiş durumdadır (Dodson, 2000).

2.2.1.1.2 Zihinsel Faktörler

Zekâ zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir (Yörükoğlu, 2004).

Doğumdan itibaren bireyin kalıtımla getirdiği zihinsel güçler, çevre etkileşimi ile bütünleşmektedir. Bireyin çevreyle yaptığı her etkileşim zihinsel bir örüntü oluşturmaktadır. Böylece meydana gelen bireysel ayrılıklar hem zekâ hem de geçmiş yaşantılarla ilgilidir (Başaran, 1994).

Piaget'nin işlem öncesi dönem olarak adlandırdığı dönemin (2-7 yaş) başlarında (kavram öncesi evre) bir şeyin yerine bir başkasını sunma yeteneği gelişir. Bu yetenek, çocuğun dili kullanmasına, yorum yapabilmesine, resim çizebilmesine, oyunlarında sembolik oyunlara ve inşa oyunlarına doğru yaygınlaşabilmeyi, daha sonra okuyabilmesini ve yazabilmesini olanaklı kılar (Yavuzer, 2002).

Çocuğun zihnî etkinlikleri; dikkat, soyutlama, problem çözme, öğrenme, depolama, hatırlama, unutma, hayal kurma, konuşma, düşünme vb. işlemler üzerine kurulu olarak gelişir. İlk okuma-yazma olayında da, öğretmen tarafından çocuğa sunulan ve simgelenenlerle (cümle, kelime, hece, harf, ses vb.) soyut şekillerin imgelenen olarak zihinde imgeleştirilmesi gereklidir. Çocuk okul çağına geldiğinde konuşma yeteneği ve söz dağarcığı, zaman, sayı kavramları gelişmiştir. Hayalle gerçek daha kolay ayırt edilir. Somut düşünceden soyut düşünceye geçiş başlar (Yörükoğlu, 2004).

Uyarıcıların çok kısıtlı olduğu bir çevreden okula yeni gelen çocuklar zihinsel gelişim yönünden henüz sezgisel düşünme basamağında (4-6 yaş) bulunup eşyaları, en göze batıcı yönüyle tek boyut üzerinde düşünebilirler. Eşyaların ağırlık ve hacim değişmezliğini korunum ilkesine bağlı bir biçimde düşünme yeteneğinden yoksundurlar, bu gelişim geriliği okumayı öğrenmeye olumsuz biçimde yansımaktadır (Kılıççı, 2004).

Okula başlanan döneme Piaget somut işlemler dönemi adını vermektedir. Bu

dönemde zihinsel gelişim hızlı bir değişim içindedir. Artık bu dönemde mantıksal düşünce ve korunum kazanılır ancak soyut düşünme yetisi ilkindir (Senemoğlu, Kurç, 1999).

Soyut şekil ve ses olarak harflerin öğrenilmesi; görme ve ses özelliklerinin ayırt edilmesi de çocuk için kolay değildir. Okulda ilk kez alıştırma çizgileri, harfler ve bunların sesleriyle karşılaşan bir çocuğun alfabe harflerini öğrenmesi, her birinin belirli özelliklerini çözümleyip, birleştirilmesiyle ilgili ilişkileri fark edebilmesi, harf veya harf gruplarının oluşturduğu yapıları anlamlı bir şekilde kavrayabilmesi ve farklı harflerin farklı seslerle bir araya gelerek iletişim amacıyla kullanıldığını sezebilmesi, gelişmiş güzel alıştırma ile kazanılamaz. Öncelikle harflerin sinyal olduklarının farkına varılması, bu sinyallere anlam yüklenmesi, harfin simge olmaktan çıkarılıp imgeye dönüştürülmesi gerekir. Bu ilke, ilk okuma-yazmanın bütün aşamaları için geçerlidir. Semboller içselleştirilerek (simge) imgeye dönüştürülmelidir ki, bu dönüştürme ve değiştirme anlamı da beraberinde getirmelidir. Bu duruma örnek olarak kelime döneminde yeni kelimeler oluşturmada yaptığı zihni işlemler verilebilir (Ferah, 2001,b).

Bu soyutlamaların yapılması için okul öncesi dönemde kurumda ve ailede çocuğun 0-6 yaş döneminde yaşayacağı deneyim zenginliği, sevgi ve ilgi, büyüdüğünde sahip olacağı zekâ düzeyini ve kişisel yeterliliklerini belirlemede önemli bir yere sahiptir (Scott, 1998).

Yeni doğan bir bebeğin beyinde yüz milyar sinir hücresi bulunmaktadır. Nöronlar arasındaki bağlantılar genelde gözün görmesi, kulağın duyması, dilin tat alması, tenin dokunması yoluyla gerçekleşir ve dakikada ortalama üç bin bağlantı hızına erişir. Eğer bu bağlantıları oluşturacak uygun çevre yoksa bağlantı yapma süreci kendi haline bırakılmış olur. Beyindeki sinaptik yoğunluk ve sinir hücreleri arasındaki bağlantı hayatın ilk üç yılında çok hızlı gelişir. Hayatın ilk yıllarında yeterli uyarım ve pekiştirme deneyimlerinden geçen beyin bağlantıları kalıcı hale gelirler (Shore, 1997; National Research Council, 1998; Summak, 2005). Bu nedenle dünyanın pek çok yerinde özellikle Amerika'da yapılan araştırmalar informal okuma yazma etkinlikleri ile doğumdan itibaren başlanan ve devam ettirilen okuma yazma oyun ve aktiviteleriyle çocukların 2.5-3 yaşında okuma öğrenebildiğini göstermektedir (Akt. Anonim, <http://www.d.gov/pubs/startearly/.html>, Karoly ve diğerleri, 1998, Doman ve Doman, 2004).

Piaget'e göre çocuğun zihinsel gelişimi büyük ölçüde kendiliğinden olmaktadır. Vygotsky'e göre ise akranları ve yetişkinler bir takım bilgiler vererek ya da yardımlar sağlayarak çocuğun gelişiminde yardımcı olabilir. Hatta Vygotsky'e göre yüksek zihinsel fonksiyonların bireyde bulunması, genellikle çevredekilerle konuşma ve işbirliği sonunda gerçekleşmektedir (Selçuk, 2005).

İlk okuma yazma için gerekli sinir sistemi, duyu organları ve tepki organlarını içine alan üçlü mekanizmanın normal olarak 5-6 yaşa kadar tamamlanması beklenir ancak bu bakımdan yoksul çevrenin ve kırsal kesimin çocuklarının sorunlarının olması doğaldır. Okumaya hazır bulunuşluk testlerinde alınan puanların çocuğun geldiği sosyo-ekonomik çevre ile bağlantısı fazladır (Kılıççı, 2004).

Berkeley'deki California Üniversitesinde iki psikolog, bir biyokimya ve bir de anatomi uzmanından oluşan ekibin yaptığı araştırmalarda, beyaz farelerin yavruluk döneminde olanaklı çevrede 80 gün yaşatılmaları sonucunda ikinci guruptaki hiçbir uyarıcı almayan farelere göre daha zeki ve problem çözmede daha yetenekli oldukları bulunmuştur. Ve olanaklı çevrede yaşayan farelerin beyinlerinin öteki farelere oranla daha büyüdüğü, kıvrımlarının fazlaştığı, beyin hücrelerinin çoğaldığı ve beyinlerinin ağırlaştığı bulunmuştur (Dodson, 2000).

İnsanlar üzerinde yapılan araştırmalarda erken yaştaki zekâ uyarılarının veya uyarı noksanlığının etkenliğini ortaya koymaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda, zekânın gelişimi ile okuma-öğrenme arasında bir uygunluk olmadığı kabul edilmektedir. Zekâ tek başına okumada etkili değildir. Okulda başarılı olamayan pek çok çocuğun, hayatta yüksek standardı tutturdıkları, bazı çalışkan çocukların ise, gerçek yaşamla başa çıkamadıkları bilinen, olağan durumlardır (Ataç, 1991).

Çocuğun zekâ yeteneğine dokunmayan ancak algılamasını bozan kimi beyin sayrılıkları (özel okuma güçlüğü) öğrenmeyi yavaşlatabilir. Çocuğun kulaktan öğrenmesi yeterli olduğu halde, okumayı sökmesi ve yazması ya çok geri kalır, ya da çok yavaş gelişir. Algılamasındaki bozukluk nedeniyle çocuk simgeleri kavramakta güçlük çeker, yanlış olarak zekâsının yetersiz olduğu düşünülür (Yörükoğlu, 2004).

2.2.1.1.3 Duygusal Faktörler

Okula başlamak çocuk için olduğu kadar anne baba için de çok önemli hatta kimi ailelerde travmatik boyutlarda yaşanan bir olaydır. Anaokulu ile birlikte çocuk, içinde yaşadığı küçük topluluk olan aileden çıkarak dış dünyaya kendi başına açılır. Bu geçişin

mümkün olduğunca kolay atlatılabilmesi ve bu dönemin çocuk açısından duygusal anlamda yumuşak olması kurum ve ailece sağlanmalıdır (Gökler, 2005).

Okuma yazma öğrenme gözler, beyin ve ruhsal durumu (motivasyon, ilgi, deneyim gibi) içeren karmaşık işlemler gerektirir. Karmaşıklığı yalnız öğretilen konunun kendisinden kaynaklanmayıp öğrenmenin başlı başına duygusal bir etkinlik olmasından ve temellerinin daha bebeklik döneminde atılmasından kaynaklanır. Son yıllarda aile içi ilişkilerde kazanılan olumlu deneyimler özellikle de anne baba ile kurulan güvenli bağlanmanın öğrenmedeki önemi daha çok anlaşılmaya başlanmıştır (Fitzsimmons, 2005).

Duygusal olarak dengeli olmayan, aşırı derecede hassas, anneye bağımlı, anneden ayrılmada zorluk çeken çocukların okuldaki öğrenme etkinliğine katılmaları çok güçtür. Anneden ayrılmaları diğer çocuklardan daha uzun süren bu çocuklar sonunda bunu başardıkları zaman da artık sınıf arkadaşları öğrenme sürecinin büyük bir kısmını aşmış olurlar. Bu nedenlerle diğerlerinden geri kalan bu çocuklarda başarısızlık ve kırıklık duygusundan doğan bir takım olumsuz davranışlar oluşabilir (Oktay, 1999).

Evdeki çatışmalı ortam ya da küçük kardeşin anne ile fazla yakınlaşabileceği düşüncesi, çocuğun aklının evde kalmasına ve okulda durmakta zorlanmasına neden olabilir. Çocuk için anneden ayrılma sayılabilecek her türlü olay, annenin hastalanması ve hastaneye yatması, annenin ya da çocuğun bağımlı olduğu kişinin bir süre için evden uzak kalması, kardeş doğumu nedeniyle annenin ilgisinin bölünmesi ya da boşanma gibi sebepler çocuğun okula ve öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açabilir (Gökler, 2005).

Kişiliğin oluşmasında kardeşler arasındaki rekabet önemlidir. Bu rekabet sonunda bir çocuk başarılı olurken diğeri umutsuzluğa düşüp mutsuz olabilir. Ailelerin bu dönemde çocuklarda kardeş kıskançlığını körükleyici ayrımcı tutumlardan uzak durması gerekir (MEB, 2006).

Araştırmacılar çocuğun duygusal olarak kararlı ve dengeli olmamasının mı? Okumaya engel olduğunu yoksa öğrenemediği için mi isteksizlik, ilgisizlik, ağlama, aşırı saldırganlık veya hareketsizlik, kardeşleri, arkadaşları, öğretmenleri ile iletişim kuramama, kendi hayal dünyasında kapalı kalma, dikkatsizlik gibi duygusal sorunların ortaya çıktığını belirlemekte güçlüğü uğramaktadır (Oktay, 2002).

Her çocuk okuma yazmayı kendi gelişim hızına göre öğrenir. Çocuğun başarısını, öğrenmeye olan bakışını ve yaşlılarıyla uyumunu duygusal olarak sağlıklı olup olmadığı belirler. Okul öncesi dönemde ailedeki öğrenmeye teşvik eden, hoşgörölü, karar ve tercih hakkı sunan demokratik tutumlar, çocuğun okuma yazma becerileri için de gerekli olan becerileri oluşturmaya yardımcı olur ve çocuğu öğrenmeye istekli kılar. Anne babaların aşırı otoriter, baskıcı, kayıtsız, ilgisiz tutumları çocukların duygusal gelişimini olumsuz etkilerken bu olumsuzluk öğrenmeye de yansır (Yavuzer, 2002).

Bu tür elverişsiz koşullardaki çocuklar için ise okul öncesi eğitim kurumları koruyucu bir işlev üstlenir. Çocuk okula başladığı dönemde duygusal açıdan okula başlamaya hazır değil ise ilk ciddi eğitim yaşamına olumsuz olarak başlayacaktır. Kaygının çok yüksek ve ya düşük olmasına, motivasyon ve özgüven eksikliğine neden olacaktır. Razon'a (1993) göre okul öncesi eğitim kurumları çocuğun duygusal olarak olgunluk kazanması için;

- Sevgi, ilgi, güven ve özgürlük ihtiyaçlarını karşılamalı
- Özgüven kazandırmalı
- Farklı ortamlara uyum sağlamasına yardımcı olanaklar yaratmalı
- Benlik kavramını güçlendirmeli
- Başarıyı tatmasını sağlamalı
- Başarısızlıkları göğüsleyecek ve mücadele edecek düzeye gelmesini sağlamalı
- Sevgi, saygı ve güven duygularını yaşamasına imkan vermeli
- Duygusal sorunları varsa bunlardan kurtulmasına yardımcı olmalıdır (Akt. Unutkan, 2003).

Oktay ve Unutkan'a göre (2003) okul öncesi kurumlarında çocuklara duygusal olgunluk kazanması için ve ilköğretime geçişte kolaylık sağlanması için;

- kendi duygularını tanıma ve ifade etmesine yardım edilmeli
- başkalarının duygularını anlaması için çalışmalar yapılmalı
- empati kurmasına yönelik fırsatlar sağlanmalı
- duygusal tepkilerini kontrol etmesine yardımcı olunmalıdır.

2.2.1.1.4 Sosyal Faktörler

Sosyalleşme ya da toplumsallaşma kişinin belirli bir toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir kişi durumuna gelmesidir. Çocuk yürümeye ve konuşmaya başladığında sosyal çevresi genişlemektedir. Özellikle oyun vasıtasıyla

yakın çevresindeki yetişkin ve çocuklarla yoğun etkileşime girmektedir. Bu esnada olumlu ve olumsuz olmak üzere birçok davranış örnekleriyle karşılaşmaktadır. Bu bağlamda yardımseverlik, işbirliği ve saldırganlık davranışları en önemli kavramlar haline gelmektedir. Çocuğun bunlardan hangisini benimseyeceği büyük ölçüde içinde yaşadığı çevrede karşılaştığı modellere bağlıdır (Selçuk, 2005).

İlköğretim yıllarında çocuğun sosyal gelişimini üç temel faktör belirlemektedir. Bunlardan birincisi aile, ikincisi akran gurupları, üçüncüsü ise okul yaşantılarıdır (Senemoğlu, 1999). Değişik aile ortamlarında sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarına göre yapılan araştırmalar okuma yazma becerisinin ortaya çıkışında ve gelişmesinde çocuğa sunulan deneyim fırsatlarının altını çizmektedir.

Çocuk arkadaş çevresinde toplumsallaşması için gerekli olan becerileri yani paylaşmayı, sıra beklemeyi, izin istemeyi, rica etmeyi, duygularını sözcüklerle anlatmayı, haklarını savunmayı, bir yandan gözlemlemeyi, öte yandan katılmayı öğrenir ve öteki çocukların karşısında kendine güvenini geliştirir. Hiçbir çocuk bu temel sosyal ve duygusal yeteneklerle doğmaz. Çocuk komşular ve çevresindeki arkadaşlarıyla da oynayabilir ancak bu tür beraberlik bir çeşit yapboz tahtası tarzı öğrenmektir. Oysa okul öncesi eğitim kurumlarında bu konuda uzmanlaşmış öğretmenlerin denetiminde bu gelişim çok daha kolay, çabuk ve olumlu biçimde sağlanabilir (Dodson, 2000).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarda, etmeyenlerle kıyaslandığında genellikle şu özelliklerin daha belirgin olduğu saptanmıştır;

- özgüvenli
- meraklı
- çevreye dönük
- bağımsız
- uyarıcı
- sosyal
- inisiyatifini kullanan
- önder

Araştırmalara göre bu özellikler, birbirleriyle devamlı etkileşim içinde yaşayan çocukların yarattıkları sosyal etki alanı içinde oluşmaktadır (Oğuzkan, Oral, 1999).

Sonuç olarak sosyal anlamda uyumlu bireylerin ilköğretime sağlıklı bir başlangıç yapabilmesi ve okuma yazma için gerekli süreçleri kullanması çocuklara okul öncesinde sağlanan sosyal imkânlarla mümkün olabilir (Kırca, 2007).

2.2.2 Sınıf Öğretmeninin Statü Sorunu

Statü; bir insanın, bir toplum veya meslek grubu içerisindeki saygınlığı ya da prestijini ifade eder. Statü bireyin toplum nazarındaki değeridir. Bireylerin kazanarak, gönüllü olarak, çalışarak geldikleri ve kimlerle nasıl ilişki kuracaklarını gösteren birer statüleri vardır. Toplumsal statüler insan ilişkileri bakımından önemlidir (Özalp, 2009).

Günümüzde eğitimin önemi yeterince anlaşılamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleğine bu doğrultuda yeterince değer verilmemiştir. Bunun sonucunda mesleğin ağırlığı (6-12 yaş grubu) ve zorlukları dikkatten kaçmıştır. Bu sebeplerden dolayı da sınıf öğretmenleri hak ettikleri ve layık oldukları statüye kavuşamamaktadır (Kılış, 1986).

Statü toplumdaki mesleğin değeri, saygınlığını içermektedir. Her insan toplumca rağbet edilen mesleği seçmek ister. Mesleğin saygınlığı toplumun değer yapısının yanı sıra iyi bir ücret, mesleğinde iş bulma imkânı, mesleğin gelecek vaat etmesi olabilmektedir.

Sınıf öğretmenliği branşından kopma; mesleki doyumsuzluk ve nedenleri üzerine yapılan araştırmalarda doyumsuzluk nedeni olarak ilk sıralarda sosyal statü ve saygınlık ihtiyacı geldiği belirtilmektedir. Bu yüzden sınıf öğretmenliğinin toplumsal statüsünü hak ettiği yere kavuşturmak gereklidir.

Öğretmenlik mesleğinin iyileştirilmesi konusu gerek meslek mensupları tarafından, gerekse Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çoğu zaman gündeme getirilmiş ve bu konuda çeşitli raporlar hazırlanmıştır (MEB 1989: 81). Ancak günümüze kadar öğretmenlik mesleğinin yeterli ölçüde kalıcı çözümlere ulaştığı söylenemez. Öte yandan öğretmen yetiştiren kurumların programı, kadro, materyal ve fiziki yapısı mesleğin çekici olmasında önemli bir faktördür. Oysa üniversiteler içerisinde eğitim fakültelerinin prestiji yüksek olmamış, mekân ve kadro paylaşımında genellikle eğitim fakülteleri göz ardı edilmiştir (Oktay, 1998: 25).

Bunun yanında öğretmenlik mesleğinde bireyin meslekten beklentisiyle, devletin ve toplumun meslekten beklentisi farklı gözükmemektedir. Hâlbuki bireyin meslekten

beklentisiyle toplumun ve devletin meslekten beklentilerinin örtüşmesi gerekir. Öğretmenin kişiliği, mesleki bilgisi, becerisi ve formasyonu mesleğiyle yakından ilgilidir.

Genellikle günümüzde görev yapan öğretmenlerin çeşitli nedenlerle mesleğe karşı ilgilerinin ve mensubiyet duygularının yetersiz olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına meslek bilinci ve meslek ideali verilmelidir. Oysa Türkiye’de öğretmen yetiştiren okulların bilgi ve uzmanlaşmaya dönük eğitim düzeyi yükseldikçe, öğretmenlerin mesleğe karşı ilgilerinin ve mensubiyet duygularının azaldığı gözükmemektedir. Bunun başta gelen nedenleri olarak öğretmenlerin meslekten beklentilerinin yükselmesi, meslek mensubiyeti duygusu verilemeyişi ve öğretmenlik mesleğinin giderek cazibesini kaybetmesi gibi olumsuz faktörler sayılabilir. Öte yandan öğretmenlik mesleğinin kalitesinin yükseltilmesinde yukarıda belirtilen faktörler kadar, öğretmen yetiştiren öğretim elamanlarının kalitesi ve başarılı öğrencilerin bu mesleğe çekilmesi de önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretim elamanı yetiştirilmesine ve başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine çekilmesine önem verilmelidir. Bu da öğretmenlik mesleğinin ekonomik durumunun, çalışma şartlarının ve özlük haklarının iyileştirilmesiyle yakından ilgilidir. Oysa Türkiye’de öğretmen adayları ve öğretmenler özellikle ekonomik açıdan geleceklerine güvenle bakmamaktadır (Doğan, 2005).

Bir meslek mensubunun mesleği ve kendisi hakkındaki düşünceleri o kişinin davranışlarını şekillendirmekte ve mesleği icra etme başarısını etkileyebilmektedir (Akyüz, 1997).

Öğretmenliğin toplum nazarındaki statüsü kadar, öğretmenlerin kendilerini ne kadar saygın gördükleri ve toplumun kendilerine olan bakış açılarını nasıl değerlendirdikleri de mesleki statü ve mesleki tatmin açısından önem taşımaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin kendi mesleklerinin saygınlığı hakkındaki görüşleri farklı çalışmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin, Eğitim-Bir-Sen’in 2004 yılında Türkiye genelinde 9.790 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin sorunlarına odaklanılmış, araştırmanın bir bölümünde öğretmenlerin toplumsal statüsü konusu ele alınmıştır. Yapılan ankette öğretmenlerin kendi mesleklerinin toplum ve yönetim kademesinde algılanışı ve öğretmenlik ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin toplum ve yönetim kademesinde saygınlık konusunda oldukça karamsar

oldukları gözlenmektedir. Özellikle MEB'in öğretmene yeterince değer vermediğini düşünen öğretmenlerin yüzdesi (%90,7) oldukça yüksektir (Eğitim-Bir-Sen, 2004).

Mesleki statü ile mesleki standartların gelişmişliği arasında da güçlü bir ilişki vardır. Yani, bir meslek belirli standartlara bağlı olarak mensuplarını alıyor veya dışlıyorsa ve yine belirli standartlara bağlı olarak mensuplarının çalışma düzenini sağlıyorsa, o mesleğin daha saygın olması beklenir. 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu'na bakıldığında, öğretmenlik "özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır. Her ne kadar kanunda öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak tanımlansa da yasama ve yürütme erki mensuplarının söylemleriyle öğretmenliğe gerçekte bir uzmanlık mesleği olarak bakmaktan uzak oldukları ifade edilebilir. Ülkemizde, öğretmenlerin farklı dönemlerde farklı şekillerde yetiştirilmesi, öğretmen yetiştirme noktasında geçmişte belirli bir standardın ve istikrarın olmadığına işaret etmektedir (Özoğlu, 2010).

Çalışanlar işin yapılmaya değer bulunmasını, işin ona sağladığı yetki ve statüyü artırmasını beklemektedirler. Sınıf öğretmenlerinin statüsünü belirleyen etmenler arasında öğretmenlerin toplumsal kökeni ve kadın mesleği olarak görülmesi etkili olmaktadır (Altıntaş, 1999).

Öğretmenlik kadınların yoğun olarak çalıştığı bir meslek dalıdır. Öğretmelerin %55,6'sı erkek, %44,4'si ise kadınlardan oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin babalarında %42'si ilkokul, %19'u lise, %8,6'sı yüksek okul mezunudur. Annelerde ise %38 okumaz-yazmaz, %17'si okuryazar, %35'i ilkokul ve %1,5'i yüksek okul mezunudur (Okçabül ve Gök, 1998).

Yukarıdaki verilerden öğretmenlik mesleğinin orta ve alt gelir gruplarının tercih ettikleri bir meslek olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin statüsünü yükseltmek için aşağıdaki önlemler alınmalıdır;

Sınıf Öğretmenleri ekonomik yeterlilik düzeyine getirilmelidir.

Alan dışında olanlar sınıf öğretmeni olarak atanmamalıdır.

Öğretmenlik mesleğinin tercih edilir bir meslek olmasını sağlamak için ekonomik yeterliliği olan meslek gruplarına dâhil edilmelidir.

Sınıf öğretmeninin okul yönetimine katılması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin ilkokul sonrası okul tercihlerinde sınıf öğretmenin söz hakkı olmalıdır.

Öğretmenin barınma sorunu çözülmelidir. Toplumsal statüsüne uygun yerleşim yerlerinde oturmaları sağlanmalıdır.

Sınıf öğretmeninin öğrenci üzerindeki etkisi ve önemi konusunda veliler bilinçlendirilmelidir.

Bütün bunlar sağlanamadığı için sınıf öğretmenlerinde alanlarına karşı bir bağlılık oluşmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin alan değiştirerek farklı alanlara geçmeleri toplumsal statü arayışı kapsamında da değerlendirilmesi gereken bir konudur. Araştırmamızda alan değişikliği yapan sınıf öğretmenleri bu açıdan da değerlendirilecektir.

2.2.3 Sınıf Öğretmenliğinin Ekonomik Sorunları

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin önde gelen sorunlarından biri de bu mesleğin ücretinin düşük olmasıdır. Sosyal hayatta birey, toplum ve ülke için öğretmenlik hizmetinin hayati önem taşımasına karşılık, bu mesleğin ekonomik getirisinin düşük olmasında çeşitli ekonomik, sosyal ve psikolojik nedenler sayılabilir. Ekonomik açıdan hizmete duyulan talebin miktarı, önemi, hemen karşılanması ve arzın az veya çok olmasıyla yakından ilgilidir. Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere göre oldukça farklı boyutları vardır. Dünyada öğretmenlik mesleğine olan talebin yüksek olmasına karşılık, ihtiyacın çok acil tatmini gerektirmediği için, öğretmenlik hizmetinin önemi gerektiği gibi anlaşılamadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin ücreti konusunda önemli bir nokta da, ülkelerin ekonomik durumuyla insan kaynaklarına verilen önemin yakından ilgili olmasıdır. Bu nedenle ekonomik durumu iyi olan ülkeler, uzun vadeli yatırım olarak kabul edilen eğitim ve insan kaynaklarına daha çok önem verebilmektedir. Oysa ekonomik gücü zayıf olan ülkeler öncelikli yatırım sıralamasında uzun vadeli yatırım olan eğitimin önemini kavrayamazlar bile, gerekli yatırımı yapabilecek güçleri olmadığı için, eğitim yatırımını sonraya bırakmaktadır. Halbuki eğitime ayrılacak ekonomik payın yol, fabrika ve diğer yatırımlara ayrılan pay kadar önemli olduğu ve insan kaynağının ekonomik gelişme ile yakından ilgili olduğu bilinmektedir (Kurktan 1982: 98).

Öğretmen sayısının diğer meslek elemanlarına göre daha fazla olması ve bu sayının katlanarak artış göstermesi, ücret ayarlama politikalarında öğretmen ücretlerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir. Çünkü öğretmen ücretleri ülkelere

önemli ölçüde ekonomik bir yük getirmektedir. Günümüzde Türkiye’de öğretmen açığının tam anlamıyla kapatılamadığı halde, çalışan devlet memurlarının yaklaşık üçte birini öğretmenler oluşturmaktadır (Doğan, 2005).

Öğretmen ücretlerinin diğer mesleklere göre daha düşük olması başka ülkelerde de görülürken, Türkiye’deki hayat standardına göre, öğretmen ücretlerinin düşük ve yetersiz olması esasen Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar önemli bir problem olarak süregelmiştir. Cumhuriyetin başında öğretmen ücretlerinin hayli düşük olduğu görülmektedir. Hatta ilkokul öğretmenlerinin aylıklarının düşük olmasının yanında, düzenli maaş alamadıkları için asgari bir hayat düzeyi sağlanamadığı belirtilmiştir. Cumhuriyetin başından 1948’e kadar ilkokul öğretmenlerinin aylığı il özel idaresinin sınırlı bütçesinden karşılandığı ve bu durumun öğretmenlik mesleğini ekonomik açıdan güven vermeyen meslek haline getirdiği, bunun sonucunda öğretmenlik mesleğinin ve eğitimin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmiştir (Akyüz, 1992:332).

Türkiye’de bir öğretmen üniversite derecesine sahip çalışanlar arasında en düşük maaşlardan birine sahipken, göreve yeni başlamış ya da kıdemli bir öğretmenin maaşı kamu ya da özel sektörde çalışan bir işçinin ortalama maaşını da geçememektedir (TOBB, 2010).

Öğretmen maaşlarının diğer mesleklerle yıllar içinde mal ve hizmet fiyatlarındaki artış dikkate alınarak karşılaştırıldığı diğer bir çalışmaya göre de, öğretmen maaşları 1995 yılında en yüksek seviyede görülmüş, 2000’deki ekonomik krizin etkisiyle maaşların oranı yarı yarıya düşmüş ve ancak 2005’ten sonra düzelme eğilimine girse de hâlâ 1995 yılının altında bir değere sahiptir (Fredriksson, 2008).

Genel olarak ifade edilecek olursa, öğretmen maaşları bakımından OECD ülkeleri içerisinde en düşük ülkelerden birisi Türkiye’dir. Mesleğe yeni başlayan bir okul öncesi öğretmenin Türkiye’de elde ettiği maaş OECD ortalamasından %17 daha düşüktür. Benzer şekilde yeni başlayan bir sınıf öğretmenin aldığı maaş OECD ortalamasından %19 daha, bir lise öğretmenin aldığı maaş ise OECD ortalamasından %21 daha düşüktür. Daha çarpıcı olan, tecrübeye dayalı olarak maaş artışları dikkate alındığından, bu farklar daha da büyümektedir. 15 yıl tecrübeli bir okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve lise öğretmenin aldığı maaşlar aynı tecrübeye sahip öğretmenlerin OECD ortalamasından sırasıyla %32, %34 ve %38 daha düşüktür. Bir başka ifadeyle,

Türkiye'de öğretmenler hem OECD ortalamasından daha düşük maaş almakta hem de tecrübeyle birlikte bu fark daha da artmaktadır.

Günümüzde aylık ücreti ile geçinemeyen öğretmenler eskiden olduğu gibi, bir fırsatını bulduğunda mesleği bırakmakta veya genellikle ikinci bir ek iş yapmak zorunda kalmaktadır. 1998 senesinde Türkiye'nin her bölgesinden seçilmiş 21 ilde 2301 öğretmenin oluşturduğu örneklem grubunda yapılan bir araştırmada: öğretmenlerin %70'inin görev dışında ek bir iş yaptığı ve bunların %30'nun fırsatını bulduğunda mesleklerini bırakacakları kaydedilmiştir (Okçabol ve Gök, 1998: 17).

Benzer bir araştırma da 2003 yılında Marmara Bölgesinde bulunan altı eğitim fakültesinde 1458 öğretmen adayının yaklaşık %75'i öğretmen ücretlerinin düşük olduğunu ve son sınıf öğrencilerinin %90'ı öğretmen ücretlerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir (Doğan, 2003: 140). Kısaca öğretmenlik mesleğinin olumsuz yönde etkilenmesinde öğretmenlere verilenlerle istenilenler arasında büyük dengesizliklerin olduğu kabul edilmektedir (Celkan, 1987: 90). Devlet öğretmenleri diğer fakülte bitirenler gibi maaşlarına iyileştirme yapmalıdır. Devlet kademesindeki en yüksek maaşa göre öğretme maaşları düzenlenmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin maaşları çalışılan yerleşim birimlerine göre hesaplanmalıdır. Günümüzde her şey ekonomik gelire bağlıdır. Mesleki yayınların izlenmesi, sosyal aktiviteler, tatil yapabilmek hep yeterli ücret almaktan geçmektedir. Öğretmelik mesleğinin geleceğini belirlemede ekonomik yeterlilik etkili olacaktır. Özellikle sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak ücretin sınıf öğretmenlerine sağlanması onların mesleklerini yaparken karşılaştıkları güçlükleri aşmalarında ve mesleklerine bağlanmalarında etkili olacaktır. Özellikle barınma, ulaşım gibi sorunları çözülen sınıf öğretmenleri daha küçük yerleşim yerlerinde çalışmayı bir problem olarak görmeyeceklerdir. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları merkezden uzak birimler için ekonomik bir takım imkânlar sunulmalı ve sınıf öğretmenin ücret koşulları iyileştirilmelidir. Bu iyileştirme sınıf öğretmenliği alanından kaçışı engelleyecektir.

2.2.4 Sınıf Öğretmenin Çalışma Koşullarından Kaynaklanan Sorunlar

Günümüzün en önemli kamusal mesleklerinden biri olan öğretmenlik; karmaşık sosyal yaşamın, küreselleşen dünyanın bütün sorunlarının doğrudan hissedildiği sorunlarla dolup taşmaktadır. Değişen dünya ve insanla birlikte, öğretmenlik anlayışı ve

sorunları da değişmektedir. Bu nedenle; kamusal niteliği olan bu meslekte; sorunların güncel tespiti ve çözüm arayışları ihmal edilmemesi gereken çok önemli bir olgu olmaya devam etmektedir. Çünkü insan ve sorun, bir arada olması kaçınılmayan temel bir fenomendir. İnsanın olduğu her yerde sorun da var demektir. Öyle ise, yapılması gereken şey, sorunları reddetmek, sorunlardan uzak durmaya çalışmak ya da sorunsuzluğu hedeflemek olmamalıdır. Sorunların mümkün olan en az ziyanla çözümlenmesi gerekir. Sorunların yerinde çözümü de ancak sorunun yaşandığı yerde (okulda) sorunu yaşayanlara mikrofonu tutmaktan geçer.

Temel unsurunun insan olması nedeniyle, eğitim kurumlarında sorunların yaşanması doğal karşılanmalıdır. Bu sorunların tamamen yok edilmesi ise olanaksızdır. Eğitim kurumlarında asıl yapılması gereken; sorunların kaynağını tespit ederek, aynı sorunların yaşanmasının önüne geçebilmektir. Bunun için de; eğitim kurumlarında dolaylı ya da doğrudan rol alan herkesin sorunların çözümünde ortak hareket edebilmesi çok önemli görünmektedir.

Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerden daha az zamanda gittikçe daha çok iş yapmaları beklenmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin işlerinin yoğunlaşması söz Konusudur (Apple, 1986).

Birçok ülkede özellikle de eğitim reformları dolayısıyla, öğretmenler gittikçe daha çok süre çalışmak zorunda kalmaktadırlar (Hargreaves, 1994).

Öğretmenlerin bu ders dışı süreleri, öğretim programları tüm dünyada giderek daha çok öğrenci merkezli haline geldiği için çok daha fazla zaman alan öğrenci değerlendirmesi ve ders hazırlığı ya da okullar velilerle daha aktif bir iletişim içinde oldukları için artan veli görüşmeleri ve elektronik iletişim sistemlerine veri girme gibi etkinliklerle geçirdikleri gözlemlenirken, bu değişim öğretmenlik mesleğinin iş yükü daha yoğun bir duruma bürünmesine neden olmuştur (Zembylas, 2010).

Türkiye'de ilköğretimde ve lisede gerçekleştirilen değişikliklerle yapılandırmacı bir felsefeye dayandırılan öğretim programları da benzer bir etki yaratmış; ilköğretimde yapılan bir araştırmada öğretmenler, ders dışı yükümlülöklere harcadıkları zamanın büyük ölçüde arttığını belirtmişlerdir (Altunoğlu, 2012).

Sınıf öğretmenleri yeni eğitim sistemi ile birlikte öğrenci için tutulması gereken kayıtların, çizelgelerin çokluğundan yakınmakta ve bunların kendileri için iş yoğunluğu oluşturduğunu belirtmektedirler. Müfettişlerce istenen öğrenci gelişim raporlarının

detaylı oluşu öğrencinin her katıldığı etkinliğin kayıt altına alınması değerlendirme ölçeklerinin tutulması birçok sınıf öğretmeni tarafında alandan uzaklaşma nedeni olarak görülmektedir.

2.2.5 Sınıf Öğretmeninin Atanma ve Yer Değiştirme Sorunları

6287 Sayılı Kanun ile kamuoyunda kısaca 4+4+4 olarak bilinen yeni bir eğitim sistemine geçilmiştir. Bu sistemle birlikte ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki farklı okula dönüştürülmüştür. Bu dönüşme sonucu ortaokul olarak ilan edilen kurumlardaki sınıf öğretmenleri norm fazlası durumuna düşmüştür. İlkokul olarak ilan edilen kurumlardaki sınıf öğretmenleri kendi okullarında kaldıkları için, herhangi bir sorun yaşanmamıştır. İlkokula dönüştürülen okullarda ise alan öğretmenleri norm fazlası durumuna düşmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı, norm fazlası durumuna düşen sınıf öğretmeni sayısını meb.gov.tr adlı resmi internet sitesinde 37722 olarak duyurmuştur.

40 bine yakın bu sınıf öğretmenlerinin; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 66 ayını dolduran çocuklarımızın da 1. sınıfa kaydolacak olması nedeniyle norm kadro fazlası durumuna düşmeyeceği düşünülmüştür. Çünkü 1. sınıflara önceki yıllara göre daha fazla öğrenci kaydolacaktır. Dolayısıyla ilkokulların 1.sınıflarında şube sayıları arttırılacaktır ve öğretmenlerin bu şubelerde görevlerine devam etmeleri sağlanacaktır. Ayrıca yeni sistemde ülke genelinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ortalama 30'dan, 22'ye indirilmesi planlanmış ve ilan edilmiştir. Yani 20'şer kişilik sınıflar oluşturulup, derslik sayısı yetersiz olan okullarda da sabahçı-öğleci olarak bilinen ikili eğitim yapıldığında hiç bir öğretmen norm fazlası olmayacaktır. Sayı itibarıyla de kolej eğitimi fırsatı yakalanacaktır. Fakat bazı okul yöneticileri, ikili eğitime geçilirse okuldaki mesailerinin uzayabileceği endişesiyle okul norm kadrolarını düşük tutmuşlardır. Okulların ikili eğitime geçmesi için öğretmenlerin yoğun gayretleri olmuştur. Duyarlı eğitim yöneticileri "ikili eğitim" kararı alarak norm fazlası durumuna düşürülen öğretmenleri rahatlatmışlardır. Fakat buna rağmen sorun çözülememiş, sınıf öğretmenleri kendi okullarında kalabilmek, istedikleri okula atanabilmek için alan değiştirmek zorunda kalmışlardır (www.turkegitimsen.org. tr/).

2.2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Sistem ve Program Değişimlerinden Kaynaklanan Sorunlar

Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna geçerken, bilim ve teknolojiye meydana gelen küresel çaplı değişimler, birçok alanda olduğu gibi eğitim sistemini de derinden etkilemiştir. Böylece, daha önceleri ağırlıklı olarak Pozitivist Felsefe ve Davranışçı eğitim yaklaşımına dayalı eğitim sisteminin yapı ve işleyişinde Postmodern Felsefe ve Yapılandırmacı yaklaşım egemen olmaya başlamıştır. Bu gelişme, eğitimde çok önemli bir dönüşümüne işaret etmektedir (Kuhn, 2003 Akt: Gürpınar, 2005; Dursun, 2002).

Bu değişimlerle birlikte öğretim programlarının içerik ve sunumları, öğrenme-öğretme süreci ile öğretmen ve öğrenci rollerinde önemli değişimler gündeme gelmiştir. Böylece, uyum ve itaati öğretmeyi amaç edinen geleneksel eğitim yaklaşımının yerini, esnek ve çerçeve bir öğretim program anlayışı, çoğulculuk, özgünlük ve farklılıkları ön plana çıkaran, ilgi odağı öğrenme olan Yapılandırmacı anlayış almaya başlamıştır (Bauman, 2003; Yula 1992'den Akt: Özkiraz, 2003; Hesapçıoğlu, 2001; Korkut, 2006).

Bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığı esasına dayalı bu yaklaşımda, öğretmenin bilinen niteliklerine rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolleri eklenmiştir (Açıkgöz, 2003; Hesapçıoğlu, 2001; Sevinç, 2005; Oktay, 2001; Çakmak, 2001). Eğitimde yaşanan değişimlere paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2002 yılından beri eğitimde yoğun bir reform çabası içine girmiştir (Karagözoğlu, 2005). Bunun sonucunda, ilköğretim birinci kademe öğretim programları çağdaş gelişmeler ışığında yeniden düzenlenerek 2005–2006 Öğretim Yılı'nda uygulamaya konulmuştur. Başta Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkeler olmak üzere, gelişmiş ülke eğitim sistemleri dikkate alınarak düzenlenen bu programlar, öğrenciyi merkeze alan, İlerlemecilik Eğitim Felsefesine dayanan, Yapılandırmacılığı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenmeyi temel alan, bireysel farklılıklara önem veren çağdaş bir anlayışla hazırlanmıştır (Gözütok ve diğerleri, 2005; Yangın, 2005). Böylece MEB, modernleşme sürecinin Davranışçı yaklaşımı yerine, Yapılandırmacı anlayışa dayalı bu programlarla yeni bir dönüşüm planlanmıştır (Arslan, 2005: 72).

Ancak eğitim sisteminde beklenen dönüşümün gerçekleşmesi, her şeyden önce, eğitim sisteminin işleticisi konumundaki öğretmenlerin söz konusu bu değişimleri benimsemeleriyle ilgilidir. Aksi takdirde, daha önceki birçok örnekte olduğu gibi, “*model işlemiyor*” denilerek, bu yaklaşımlar da gözden düşebilir (Gürpınar, 2005;

Bukova ve Alkan, 2005). Öğretmenlerin eğitimde yaşanan değişimleri benimsemeleri, bu anlayışa dayalı uygulamaların yaygınlaşmasını kolaylaştırma ve öğretmenlerin yeni rolleriyle ilgili olarak karmaşa yaşamamaları bakımından da önemlidir.

MEB, eğitim sisteminde gerçekleştirmeyi düşündüğü değişimlerle ilgili olarak, öğretmenler başta olmak üzere ilgili tüm kesimleri sistematik şekilde bilgilendirmelidir. Öğretmenlerin görüşleri alınmadan gerçekleştirilen değişiklikler öğretme açısından bakıldığında bir dayatma olarak görülmektedir. Öğretmene uygulayacağı programın yeterince tanıtılmaması ve uygulamalarla ilgili gereken eğitimin verilmemesi öğretmenleri değişime kapalı bir hale getirmektedir. Yaptığımız çalışma sırasında görüştüğümüz sınıf öğretmenlerinin son anda yapılan değişikliklerden rahatsız oldukları gözlenmiştir. Öğretmenler uygulayacakları program hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri için program değişimlerinde kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmektedirler.

2.3 ÇALIŞMA ORTAMLARI İLE İLGİLİ OLASI FAKTÖRLER

2.3.1 Sınıf Öğretmeninin Okul Ve Yönetimden Kaynaklanan Sorunları

İlköğretim kurumları yönetmeliğine göre ilkokullarının 1- 4 inci sınıflarında sınıf öğretmenliği esastır. Sınıf öğretmenleri ilkokulların okullarının 1.2.3.4. sınıflarında öğrencileri sınıf esasına göre eğitim-öğretim yaptırmaktadır. Sınıf öğretmenleri diğer alan öğretmenlerine göre eğitim-öğretim verdiği sınıfın öğrencileriyle daha çok zaman geçirmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri okuttuğu sınıfı 1. sınıftan alarak 4. sınıfa kadar okutabilmektedir. Bu aynı zamanda sınıf öğretmenin öğrencinin kişiliğinin oluşumuna etki yapması açısından da önemlidir.

2012–2013 öğretim yılında ilköğretimde 261.497 ‘ü resmi, 20.546’sı özel olmak üzere toplam 312.043 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2013). Milli eğitimde görev yapan öğretmenler içerisinde en büyük oranı “sınıf öğretmenleri” oluşturmaktadır.

Diğer öğretmenlik alanlarında olduğu gibi sınıf öğretmenliği alanında görev yapan öğretmenlerin de “*yönetmelik*” sorunları vardır. Bu sorunlar temelde diğer öğretmenlik alanlarından çok farklı değildir. Bu sorunlar okul yönetiminin işleyişi ve okul yöneticisi-öğretmen ilişkilerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmeni ilgilendiren kararların

alınmasında öğretmenlerin karar sürecine katılması, okul yönetiminin öğretmenlerin eleştirisi ve önerilerine açık olması, objektif kriterlere göre performans değerlendirmesinin yapılması, öğretmenlerin güdülenmesi, yönetsel ve kişisel sorunlarının çözümünde okul yönetiminin aktif rol oynaması konularında sorunlar meydana gelmekte ve bu sorunlar öğretmenlerin performanslarına olumsuz etki yapmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen görevleri yerine getirirken ve okul yönetimiyle olan ilişkilerinde neleri yönetsel sorun olarak gördüklerinin ve bu yönetsel sorunların performansına etkileme derecesinin bilinmesi, performansına en çok etki eden yönetsel sorunların öncelikle çözülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin önemli yönetsel sorunlarının başında eğitim örgütünde alınan kararlara katılma ve uygulama konusunda görüşlerinin alınmaması gelmektedir.

Kararlara katılma, karar yetkisinin aktarılması değil, kararların paylaşılmasıdır. Yoksa her çeşit yönetimde olduğu gibi, okul yönetiminde de, aktarılmadığı sürece, karar yetkisi sorumlu yönetici ve makamındır (Bursalıoğlu, 1998). Öğretmenlerin yaptıkları işten doyum elde etmelerini sağlamak, eğitim örgütleriyle bütünleşmelerini sağlamanın yollarından birisi de, hiç şüphesiz öğretmenlerin karara katılımının sağlanmasıdır (Özdemir & Cemaloğlu, 2007). Kocabaş & Gökbaş'ın (2002) araştırmasına göre okul yöneticileri çalışanları karara katma konusunda istekli olduklarını ve mutlak surette kararlar alınırken çalışanların da fikirlerinden istifade edilmesi hususunda büyük bir çoğunlukla bu düşünceye katıldıklarını belirtirken, öğretmenler kararlar alınırken genel olarak bu kararların dışında kaldıklarından katılmanın önemine de inanmamaktadırlar. Yine aynı araştırmaya göre yöneticiler kendileri açısından öğretmenleri karar sürecine katılmalarına imkân verdiklerini düşünmelerine rağmen, öğretmenlerin aynı görüşte değildir.

Sınıf öğretmenlerinin yönetsel olarak yaşadıkları sorunlarda biri de Okul yönetiminin öğretmenlere öğrencilerden okul adına para toplattırmasıdır.

Finansmanı sağlamak okul yönetiminin önemli bir sorunudur. Okul yönetimi okulun finansmanını sağlamak için veli ve öğrencilerden öğretmenler aracılığıyla da para toplamaktadır. Fakat bundan okul yöneticileri de memnun değildir. Aksu & Gemici ve İşler'in (2006) yaptıkları araştırmaya göre ilköğretim okulu müdürleri okulun finansmanını sağlamak için öğrenci ve velilerle parasal konularda karşı karşıya

gelmekten hiç hoşlanmamaktadır. İlköğretim okulu müdürleri parasal konularla uğraşmayı eğitimci kişilikleriyle bağdaştıramamaktadır. Yine aynı araştırmaya göre bu konuda ilköğretim okulu müdürleri kendilerini “sermayesiz işadami”, “tahsilâtçı” gibi metaforlarla kendilerini anlatmaktadır (Erdem, 2008).

Sınıf öğretmenlerinin yönetsel sorunlarından birisi de okul yönetiminin kişisel sorunlarının çözümüyle yeterince ilgilenmemesidir. İlköğretim okulları da diğer örgütler gibi artan ve karmaşıklaşan sorunlarla karşı karşıyadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin birincil görevi okulun amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmek için artan ve karmaşıklaşan sorunları anlama ve çözüm getirmedir. Diğer bir deyişle okul yönetimi/ yöneticileri sorun(lar) üreten değil, sorun(lar)a çözüm üreten olmalıdır (Üstün & Bozkurt’un, 2003).

Diğer örgütlerde olduğu gibi ilköğretim okullarında da sorunların olması kaçınılmazdır. Önemli olan okul yönetiminin sorunları görmesi, anlaması ve çözüm getirebilmesidir. Okul yöneticilerine özellikle öğretmenlerin kişisel, eğitsel yönetsel sorunları başta olmak üzere diğer çalışanların ve öğrencilerin sorunlarını görmeye, anlamaya ve çözmeye istekli ve yeterli olmalıdır. Bu amaçla okul yöneticilerinin sorunları görme, anlama ve çözüme yeterliklerini artırıcı kurs, seminer ve konferanslar verilmelidir. Böylece okullarda huzurlu çalışma ortamları oluşturulmuş olacaktır.

Eğitim yönetiminde iş görenlerin güdülenmesi çok boyutlu bir konudur. İş görenlerden öğretmenlerin güdülenmesi birbirinden oldukça farklıdır ve bir öğretmeni güdeleyen etkinlik/eylem diğer bir öğretmeni güdeleyemeyebilmektedir. Öğretmenleri güdülemede ödüller önemli bir yere sahiptir. Okul yönetimi öğretmenlere maddi, sosyal ve psikolojik ödüller vererek güdülemeye çalışmaktadır. Okul yönetimi ayrıca öğretmenleri güdelemek için öğretmenlere yönelik değişik etkinlikler gerçekleştirmektedir. Sınıf öğretmenleri için yaptıkları çalışmaların takdir edilmesi ve fark edilmesi çok önemlidir. İlkokul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdelemek için gerekeni yapması şarttır.

İlköğretim idarecilerinin objektif performans değerlendirme sistemine sahip olmaması, ödülleri objektif ölçütlere göre dağıtmaması, sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları diğer bir yönetsel sorundur. Eğitimde verimliliğin ve performansın ölçülmesi sonuçların uzun vadeye yayılması ve çoğu zaman görece olması nedeniyle çok

zordur. Eğitimin amaçları, öğretimde başarıyı artıran öğeler, başarı ölçütlerinin neler olduğu konusu üzerinde çok az bir anlaşma vardır. Ancak yine de öğretmen performansının değerlendirilmesi, eğitimdeki eksiklik ve yanlışlıkların saptanması, sorunların belirlenmesi, öğretmenlerin güdülenmesi ve geleceğe yönelik önlemlerin alınması için gereklidir. İlköğretim okulu yöneticisinin görevlerinden biri de öğretmenlerin performans değerlendirmesini yapmaktır (Çalık & Şehitoğlu, 2006). Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimiyle yaşadığı yönetsel sorunlardan birisi de bazı öğretmenlere seçme sınıflar oluşturulması ya da kaynaştırma öğrencilerini bir sınıfa toplamak olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3.2 Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıflardan Kaynaklanan Sorunları

Türk Milli Eğitim Sistemi, yapısal ve fonksiyonel olarak incelendiğinde; birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının, örgün eğitimin ilköğretim kademesi içerisinde yer aldığı görülmektedir. Kırsal yerleşim birimlerindeki zorunlu eğitim çağına gelmiş çocuklara, ilköğretim hizmeti vermek amacıyla, birleştirilmiş sınıflı okul modeli geliştirilmiştir. Ülkemiz gerçeklerinden kaynaklanan bu durum, bazı yerleşim birimlerindeki nüfusun ve dolayısıyla öğrenci sayısının azlığından, öğretmen ve derslik sayısının ihtiyaca cevap veremeyişinden, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir öğretmen yönetiminde okutulması mecburiyetini doğurmuştur (Abay, 2006).

Türkiye’de okullaşma oranlarının en yüksek olduğu öğretim kurumu ilköğretim okullarıdır. Zorunlu eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları Türk eğitim sistemi içerisinde bir problem olarak varlığını devam ettirmektedir. Türkiye’nin coğrafi yapısı ve yerleşim birimlerinin dağınıklığına rağmen, nüfus yoğunluğu az olan kırsal bölgelerde ilköğretim okulları açılarak, tüm vatandaşlarımızın zorunlu temel eğitim sürecinden yararlanması amaçlanmıştır. Ancak nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerinde her köye beş sınıflı okul yapmak ve her sınıfa bir öğretmen vermek çok güçtür. Bu durum, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup teşkil etmek suretiyle, bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi zorunluluğunu doğurmuştur (Köklü, 2000).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılmasını zorunlu kılan sosyal ve ekonomik nedenler; öğretmen sayısının yetersiz olması, köyden kente göçle köydeki okullardaki öğrenci sayısının azalması ve müstakil sınıf açmanın ekonomik olmaması yüzünden birleştirilmiş sınıf uygulamasına başvurulması, bunun yanında taşınabilir öğretim yapan

köy okullarının yeniden açılması gibi sebeplerle bu uygulamaya başvurulmaktadır (Erdem, 2004: 11).

Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen, etkili ve verimli bir öğretim için görev yaptığı çevreyi çok iyi tanımalıdır. Halkın sosyo-ekonomik ve kültürel yaşamını, çevrenin imkân ve şartlarını iyi bilmelidir. Birkaç sınıfı aynı anda bir arada yönetmek, öğretmenin her gün için önceden hazırlık yapmasını gerektirir. Çünkü birleştirilmiş sınıf öğretmeni aynı anda birden fazla sınıf ya da grupla ilgilenmek durumundadır. Bu da iyi bir planlama, beraberinde ise anlayış ve sabır gerektirir.

Şahin (2003) tarafından yapılan araştırmada birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmenlerin mesleki heyecan ve motivasyonları üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda görev almak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler uygulama süreci ve sonuçları dışında ulaşım, barınma, sosyal yaşam, temel gereksinimlerin karşılanmasında yaşanan güçlükler gibi gerekçeler nedeniyle birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çınar'ın (2004) Malatya da 240 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada; birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenler her sınıf için gerektiği kadar zaman ayıramadığı, okullarda araç gereç eksikliği bulunduğu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları, öğretmenler mesleki gerileme içine girdiklerini de ifade etmişlerdir.

2.3.3 Sınıf Öğretmenlerinin Köy Okullarında Çalışmaktan Kaynaklanan Sorunları

Eğitim sisteminin vazgeçilmez ögesi, öğretmenlerin, mesleki yaşantılarında verimliliği esastır. Günümüzde eğitim sistemi içerisindeki sorunların belki de en önemli halkasını öğretmen sorunları oluşturmaktadır. Özellikle de köylerde görev yapan öğretmenlerin etkililiği ve verimliliği bu nedenle günümüz koşullarında tartışılır olmuştur.

Yıllardır ülkemizde eğitimin sorunları, öğretmenlerin problemleri dile getirilip, tartışılmaktadır. Bir de öğretmenlerimiz köy okullarında görev yapmakta ise bu sorunların uzağında kalması kaçınılmaz hale gelmiştir. Ama nedense öğretmenler hep genel bir değerlendirmeye tabi tutulmakta ve tümü aynı kategoriye sokulmaktadır. Oysa eğitimcilerin ve eğitim çalışanlarının sorunlarını kendi kapsamlarında ve çevre şartlarına göre değerlendirmek gerekmektedir. Özellikle kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin üstlendiği rolleri hassasiyetle yerine getirmesine her dönemde olduğu

gibi günümüzde de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda oldukça önemli ve ağır bir sorumluluğun yerine getirilmesinde köyde görev yapan sınıf öğretmenleri sorunlarıyla baş başa bırakılmamalı, çözüm yolları üretilerek memleketin her köşesinin aydın ve refah içinde yasayan bir toplum olarak şekillendirilmesine zemin hazırlanmalıdır. Bu doğrultuda köyde görev yapan öğretmenlerin sorunları kendine özgü koşulları dikkate alındığında şu başlıklar altında toplanabilir:

1. Kalacak yer ile ilgili sorunlar
2. Ulaşım ile ilgili sorunlar
3. Köy halkı ile iletişimde karşılaşılan sorunlar
4. Öğretimle ilgili karşılaşılan sorunlar
5. Öğrencilerle ilgili sorunlar
6. Velilerle ilgili sorunlar
7. Çevresel koşullarla ilgili sorunlar
8. Köyde sosyal etkinliklerle ilgili sorunlar
9. Rehberlik hizmetleriyle ilgili sorunlar
10. Denetim ve teftişlerle ilgili sorunlar
11. Öğretmenlerin hizmet bakımından karşılaştıkları sorunlar
12. Öğretmenlerin mesleki açıdan karşılaştıkları sorunlar

O halde, temel eğitimin en kritik öneme sahip sorunu, köyde verilen eğitimin alabildiğine geliştirilmesi sürecidir. Bu da köyde görev yapan öğretmenlerin iyi yetiştirilmesinden ve çalışma şartlarının iyileştirilmesinden geçer (Studebaker, 1945).

Günümüzde ise özellikle köy öğretmenleri, hem karşılaştıkları önemli sorunları çözümlemede hem de demokratik davranışlarını geliştirerek doğru kararlar üretebilme ve kararları daha iyi uygulayabilmeleri için kendilerini ilgilendiren eğitim faaliyetlerini yürütmede ve bunlara ilişkin karar verme süreçlerinden çok uzak çalışma koşulları içerisinde (Demirtaş, 1988).

Plan, program, yönetmelik gibi kâğıt üzerinde kalmış birçok külfetli iş yoğunluğunun yanı sıra fiziki, coğrafi, çevresel sorunlarla uğraşıp duran köy öğretmenlerinin, asıl çözüme kavuşturması gereken toplumsal nitelikli eğitsel sorunlarla ilgilenmesi için, ne zamanı ne de enerjisi kalmaktadır (Özpınar, 2008).

İlkokul süreci bireyin yaşamına yön verme, sosyalleşme ve toplumsal rolleri kazanma açısından büyük öneme sahiptir. Temel eğitimin ülkemizde yaygınlaştırılmaya

çalışılması sürecinde köylerden kentlere uzanan okullaşma yaşanmıştır. Bu yaygın okullaşma beraberinde sorunları da getirmiştir. Ülkenin her köşesine ulaşmak, eğitimde fırsat eşitliği yaratma çabası çok çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Her köye her sınıf düzeyinde derslik ve öğretmen sağlamak bu sorunlardan bir tanesi olmuştur. Çare olarak, birleştirilmiş sınıf ve taşınmalı eğitim uygulamaları görülmüştür. Eğitimin kalitesini arttırmayı hedefleyen bu uygulamalar, gerçek anlamda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sorunlarla baş başa kalmasına neden olmuştur. Bu uygulamalarda öğretmenlerin mesleklerini verimli bir şekilde yerine getirmeleri mümkün olamamakta ve böylece eğitimin kalitesi özellikle köy okullarında azalmaktadır.

Okul binasının fiziki yapısı ile eğitim araç-gereçlerinin çağın gereklerine cevap verebilecek düzeyde olması ve bilişim teknolojilerinin gerek öğretmen gerekse öğrenciler tarafından kullanılmasına olanak sağlayacak alt yapının oluşturulması eğitimin niteliği açısından son derece önemlidir. Köylerde yapılan okulların bu yönlerden son derece yetersiz olduğu ve bu okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin bilgi teknolojisi kullanımında diğer okullara göre geri kaldığı ve bir eşitsizlik yaşandığı ve bu durumun da eğitimde başarısızlığa yol açtığı bilinmektedir (Garan, 2005).

Çağdaş yaşamın temsilcisi öğretmenin köyde ikamet etmesi, üretken toplumun köy hayatı tarafından içselleştirilmesinde önemli bir etkidir. Köy gerçekleriyle iç içe yaşayan ve köy hayatını bilen öğretmen, modern hayatı köyle bütünleştirerek şekillendirebilir. Günümüzde öğretmenlerin köy hayatından uzaklaşmasına zemin hazırlayan barınma sorunu, öğretmen köy ilişkisinde kopukluğun başlangıcını oluşturmaktadır. Lojman yetersizliği, lojman var olsa bile bakımsız ve onarımsız hali öğretmenin köyde ikamet etmesini zorlaştırmaktadır. Köy hayatından uzaklaşan öğretmen sürekli olarak köyden ile ya da ilçeye gidiş gelişlerle zamanının ve maaşının önemli bir kısmını harcamak zorundadır. Öğretmen, köyde yaşamını sürdürse bile zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak için ulaşım problemi ile karşı karşıya kalmaktadır. Ulaşım ve barınma sorunu birbiriyle ilişkili olup, köy öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yaşadığı sorunlar arasında dikkat çekici bir konuma sahiptir (Özpınar, 2008).

Eğitim sistemi içerisinde okulların verimliliğini sağlamada sınıf öğretmenleri önemli konuma sahiptir. Bu nedenle özellikle köy öğretmenlerinin olumlu duygular içinde olmaları, diğer bir deyişle işlerinden doyum sağlamaları oldukça önemlidir. Köyün

kendine özgü zor şartları içerisinde mesleki hazza ulaşabilen az sayıdaki öğretmen de teftiş ve denetimlerde öne sürülen katı kuralların tekeline mağlup olmaktadır. Bu süreçte eğitim yönetici ve deneticilerinin öğretmenin destek bekleyen, devletin varlığını yanında hissetmeyi arzulayan bir tavrın beklentisinden uzak olması, mesleki açıdan sorunlarla bunalan köy öğretmenin beklentilerinin çok ötesinde kalmaktadır (Demirel, 2006).

Çağdaş anlamda milli amaçlara ve ilkelere sahip ders programlarını, araç gereçlerin gerekliliğini tam anlamıyla kavrayabilen, ders konularını eğlenceli hale getirebilen, pedagojik, çağdaş yöntem ve teknikleri özümseyen, mesleğinde içten, ulus ve ülke yararı için her türlü özveride bulunabilen nitelikli öğretmen yetiştirilirse, sorunsuz bir eğitim sistemi köylere kadar ulaştırılabilir (İlker, 2000).

Günümüzde ise özellikle köy öğretmenleri, hem karşılaştıkları önemli sorunları çözümlemede hem de demokratik davranışlarını geliştirerek doğru kararlar üretebilme ve kararları daha iyi uygulayabilmeleri için kendilerini ilgilendiren eğitim faaliyetlerini yürütmede ve bunlara ilişkin karar verme süreçlerinden çok uzak çalışma koşulları içerisinde (Demirtaş, 1988).

Plan, program, yönetmelik gibi kâğıt üzerinde kalmış birçok külfetli iş yoğunluğunun yanı sıra fiziki, coğrafi, çevresel sorunlarla uğraşıp duran köy öğretmenlerinin, asıl çözüme kavuşturması gereken toplumsal nitelikli eğitsel sorunlarla ilgilenmesi için, ne zamanı ne de enerjisi kalmaktadır.

Gerekli mesleki bilgi, beceri ve davranışlarına sahip; mesleki yayınları ve gelişmeleri takip eden, millî eğitime daha iyi ve daha çok hizmet için birbiri ile yarışan, vatanın her köşesinde seve seve çalışan, idealist öğretmen kuşakları olarak yetiştirilmiş öğretmen hayalinin gerçekleştirilmesi, Türk eğitim sistemine en büyük hazineyi armağan edecektir (Tekişik, 2005).

Öğretmen, eğitim sürecinin en önemli öğelerinden bir tanesidir. Toplumun biçimlendirilmesinde öğretmenlerin rolü açıktır. İyi yetişmiş nitelikli öğretmenler toplumun ilerlemesinde önemli roller üstlenirler. Eğitim sistemine, ders araç gereçlerine derslerin içeriğine asıl egemen olan öğretmenlerdir. Eğer bir eğitim sisteminde öğretmenler görmezlikten gelinirse, sorunların üstesinden gelmek, çözüm yollarına ve başarıya ulaşmak çok güç olur (Sarpkaya, 2006).

Eğitim tarihi boyunca 6đretmen sorunları çok boyutlu bir yapı g6stermektedir. K6ylerde nitelikli eğitim verilebilmesi amacıyla 6đretmenlerin karşılaştıkları sorunların tartışılıp 6z6me kavuşturulması b6y6k 6nem taşımaktadır.



BÖLÜM 3

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, "Sınıf öğretmenliğinden branşa geçen öğretmenlerinin alan değiştirme nedenlerini saptamak amacıyla" 'Genel Tarama' modeli kullanılmıştır.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

3.2.1 Evren

Kocaeli ili genelinde, sınıf öğretmeni iken Talim ve Terbiye Kurulunun 07.07.2009 tarihli ve 80 sayılı Kararı ile 12.09.2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda, 2012 yılında alan değiştirerek farklı bir alanı tercih eden 410 sınıf öğretmeni mevcuttur. Bunlardan 342'si sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olup sınıf öğretmenliği alanından başka alana geçiş yapmışlardır. Araştırmamızın evrenini bu kapsamdaki öğretmenler oluşturmaktadır.

3.2.2 Örneklem

Kocaeli ili içerisinde sınıf öğretmeni iken alan değiştirerek farklı bir alanı tercih eden 208 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak anket çalışması uygulanmıştır.

3.3 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılan veriler, alan değiştiren sınıf öğretmenleri ile iletişime geçilerek elde edilmiştir. Kocaeli genelinde 208 alan değiştiren sınıf öğretmenine ulaşılmış ve anket gönüllülük esasına dayalı olarak alan değiştiren sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

3.3.1 Veri Toplama Aracı

Araştırma ile ilgili veri elde etmek için ilgili alan yazını incelenmiş ve konu ile ilgili ulaşılabilen tüm kaynaklar taranmış. Bu taramada elde edilen verilerle EK-1' de yer alan araştırma anketi araştırmacı tarafında dört bölüm olarak düzenlenmiştir.

Anketin birinci bölümü, ankete katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemeye yöneliktir.

Anketin ikinci bölümü alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değişikliği nedenlerini ölçmeye yöneliktir.

Anketin üçüncü bölümü alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken tükenmişlik düzeylerini ölçmeye yöneliktir. Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin tükenmişliğini değerlendirmek üzere Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) kullanılmıştır. MTE, özellikle yüz yüze ilişki gerektiren ve insanlara doğrudan hizmet vermeyi amaçlayan meslek alanları için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Orijinali yedili *Likert* tipi bir ölçek olan bu araç, toplam 22 madde ve üç alt ölçekten meydana gelmektedir. Bu alt ölçeklerden duygusal tükenme alt ölçeği, 9 maddeden oluşmakta ve bireyin mesleğinde duygusal olarak yıpranmasını tanımlamaktadır. Kişinin iş ortamında bakım ya da hizmet verdiği kişilere duygudan yoksun bir şekilde davranması olarak tanımlanabilen duyarsızlaşma alt ölçeği 5 maddeden ve iş yerinde bireyin başarı duygusunda azalma olarak ifadelendirilen kişisel başarı alt ölçeği de, toplam 8 maddeden oluşmaktadır.

Anketin dördüncü bölümü, alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin eski ve yeni alanlarında iş doyumlarını ölçmeye yöneliktir. Bu bölümde iş doymu konusunda Türkiye’de ve dünyada en çok kullanılan ölçeklerden olan Minnesota İş Doyum Ölçeği Kısa Formu’na ait 20 soru bulunmaktadır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği, iş görenlerin kendi işlerinden aldıkları doymu ölçmek için düzenlenmiştir. Üç değişik formu mevcuttur. Bunlardan iki tanesi uzun form ve bir tanesi de kısa formdur. Minnesota İş Doyum Ölçeği 1967 yılında Weiss, Dawis, England&Lofquist tarafından geliştirilmiştir. Minnesota İş Doyum Ölçeği 1-5 arasında puanlanan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek puanlamasında, hiç memnun değilim; 1 puan, memnun değilim; 2 puan, kararsızım; 3 puan, memnunum; 4 puan, çok memnunum; 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekte ters soru bulunmamaktadır (<http://ab.org.tr/ab06/özet/104.html>, 02.07.2006).

3.3.2 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada, güvenirlik ve geçerliliği tüm dünyada kabul görmüş olan ve şimdiye kadar pek çok araştırmada kullanılan “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ile yine geçerliliği ve güvenirliği test edilmiş olan Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) kullanılmıştır. MTE ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği Ergin (12) tarafından iki yöntemle hesaplanmıştır. Birinci yöntemde, her alt boyut için iç tutarlılık hesaplaması yapılmıştır. 552 kişilik denek gruptan elde edilen verilere göre ölçeğin özgün formuna ilişkin güvenirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83, Duyarsızlaşma 0.65, Kişisel Başarı 0.72. İkinci yöntemde ise ölçeğin güvenirliği test/tekrar test ile incelenmiştir. Denek grubundan 99 deneğe tekrar ulaşılarak elde edilen verilere göre güvenirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83, Duyarsızlaşma 0.72, Kişisel Başarı 0.67. Araştırma daha önceden geçerlilik ve güvenirliği yapılarak Türkçeye uyarlandığı için, araştırmacı, yeniden geçerlilik ve güvenirlik yapma ihtiyacı duymamıştır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği; Weiss, Dawis, England&Lofquist tarafından 1967 yılında geliştirilmiştir. Baycan tarafından (1985) Türkçeye çevrilip, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Cronbach Alpha=0,77) Baycan (1985) tarafından Türkçeye çevrilip, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Cronbach Alpha=0.77).

3.3.3 Uygulama

Anket formları araştırmacı tarafından sınıf öğretmenleri ile bizzat görüşülerek dağıtılmıştır. Anketlerin 208 tanesi geri dönmüştür. Bu oran araştırmacı tarafından yeterli bulunmuştur.

3.4 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın alt problemlerinin çözülmesi için elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi istatistiksel değerler ile t-testi, tek-yönlü varyans analizi ve Pearson Korelasyon Analizi gibi hesaplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu işlemler bilgisayarda SPSS programında yapılmıştır. Alan değiştirerek branşa geçen sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleri, tükenmişlik düzeyleri, sınıf öğretmeni

iken ve branşa geçtikten sonraki iş doyumları aritmetik ortalama kullanılarak betimlenmiştir.

3.5 ARAŞTIRMAYA KATILAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

3.5.1 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Faktörü Açısından Durumu

Yaptığımız çalışmanın evrenini oluşturan Kocaeli ili genelinde, sınıf öğretmeni iken alan değiştirerek farklı bir branşı tercih eden 410 sınıf öğretmeni mevcuttur. Bunlardan 342 tanesi, sınıf öğretmenliği bölümlerinden mezun olup sınıf öğretmenliği alanından başka bir alana geçiş yapmıştır. Araştırmamıza katılıp anketlerimizi dolduran 208 sınıf öğretmeninden cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı

	N	%
Bay	143	68,8
Bayan	65	31,3
Toplam	208	100,0

Araştırmaya katılan alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin 143 tanesi bay, 65 tanesi bayan öğretmendir. Araştırmaya katılan erkeklerin oranı, bayanlara göre % 37,5 oranında daha fazladır. Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin geneline baktığımızda da erkek öğretmenlerin bayanlara göre daha fazla olduğu belirgin olarak görülmektedir. Bu durumu sınıf öğretmenliğinin, toplumumuzda bayan mesleği olarak algılanmasının sonucu olarak açıklayabiliriz.

3.5.2 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumları Açısından Dağılımı

Araştırmamıza katılıp anketlerimizi dolduran 208 sınıf öğretmenin medeni durumları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi alan değiştiren sınıf öğretmenlerinden 179 tanesi evli, 29 tanesi ise bekârdır. Evli Öğretmenler bekâr öğretmenlere göre % 58,3 oranında daha fazladır.

Tablo 3.2 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre dağılımı

	<i>N</i>	%
Evli	179	86,1
Bekâr	29	13,9
Toplam	208	100,0

3.5.3 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Geçtikleri Yan Alanlarına Göre Dağılımı

Araştırmamıza katılan alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin geçtikleri yan alanlar ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanlara göre dağılımı

	<i>N</i>	%
Beden Eğitimi	35	16,8
Fen Bilęisi	6	2,9
Türkçe	58	27,9
Türk Dili Ve Edebiyatı	8	3,8
Görsel Sanatlar	5	2,4
Müzik	6	2,9
İlk Öğretim Matematik	29	13,9
Matematik	2	1,0
İngilizce	8	3,8
Sosyal bilgiler	37	17,8
Teknoloji Tasarım	7	3,4
Zihinsel Engelliler	7	3,4
Toplam	208	100,0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, sınıf öğretmenliği alanından yoğunluklu olarak Türkçe, Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi ve İlköğretim Matematik öğretmenliği alanlarına geçiş olmuştur. Yukarıdaki tabloda ise lise Matematik, Görsel Sanatlar ve Müzik öğretmenliklerine düşük oranda geçiş olduğu görülmektedir.

3.5.4 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Sınıf öğretmenliği alanından, yan alanlarına geçiş yapan sınıf öğretmenlerinin hizmette geçen süreleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin çalışma sürelerine göre dağılımı

	<i>N</i>	%
5 YILDAN AZ	5	2,4
6-10 YIL ARASI	8	3,8
11-20 YIL ARASI	141	67,8
20 YILDAN FAZLA	54	26,0
Toplam	208	100,0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi hizmet süresi 11 ile 20 arasında olan sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme oranı %67,8'dir. Tabloda gösterildiği gibi ikinci yoğunluk %26 ile mesleklerinde 20 yıldan fazla çalışan sınıf öğretmenlerinde görülmektedir. Mesleklerinde beş yılın altında olanların alan değiştirme oranı ise %2,4 ile en düşük düzeydedir.

Tabloda görüldüğü gibi hizmet yılı 10 yılın üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme oranı %93,7'dir. Bu durum, mesleklerinde deneyim sahibi öğretmenlerin arasında alan değiştirenlerin daha fazla olduğunu göstermektedir. Çalışma sırasında yüz yüze yapılan görüşmelerde, bulunduğu okulun ortaokula dönüştürülmesi nedeni ile okulundan ayrılmak istemediği için alan değiştirdiğini belirten meslekte kıdemli birçok öğretmenle karşılaşmıştır. Ayrıca idareci konumunda olan ve ortaokula dönüştürülen okullarından ayrılmak istemedikleri için alan değişikliğine başvuran birçok sınıf öğretmeni ile karşılaşmıştır.

3.5.5 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.5 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeylerine göre dağılımı

	<i>N</i>	%
Lisans Tamamlama	56	26,9
Lisans	135	64,9
Yüksek Lisans	17	8,2
Toplam	208	100,0

Dört yıllık sınıf öğretmenliği alanında öğrenim görmüş sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme oranı lisans tamamlayanlara göre hayli yüksektir. Alan değiştiren sınıf öğretmenleri arasında lisans eğitimi alanların oranı %64 iken lisans tamamlayanların oranı %26,9 dur. Dört yıllık lisans eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme oranının yüksek olması düşündürücüdür. Çünkü dört yıllık lisans eğitimi alıp mesleğinde belli bir tecrübe edinen sınıf öğretmenlerinin alanları dışında çalışmalarını eğitim sistemimiz açısından bir kayıp olarak değerlendirilecek bir durumdur.

3.5.6 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Yerlere Göre Dağılımı

Kocaeli genelinde alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim yerlerini gösteren tablo aşağıdaki şekilde hazırlanmıştır.

Tablo 3.6 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerlere göre dağılımı

	<i>N</i>	%
İl	83	39,9
İlçe	113	54,3
Köy	12	5,8
Toplam	208	100,0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ilçelerde çalışmaktadır. Köyde çalışan sınıf öğretmeni sayısı, il ve ilçelerde çalışanlara göre küçük bir oranı oluşturmaktadır. Araştırma evrenini oluşturan Kocaeli ilinin büyük şehir statüsünde olması tablonun bu şekilde oluşmasında etkili olmuştur.

3.5.7 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Sayılarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %46,2'sinin üç çocuğa sahip olduğu, bir ve iki çocuğa sahip olma oranının ise %45,7 olduğu aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3.7 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yıla göre dağılımı

	N	%
Bir	36	17,3
İki	59	28,4
Üç	96	46,2
Dört	16	7,7
Altı	1	,5
Toplam	208	100,0

3.6 SINIF ÖğRETMENLERİNİN ALAN DEğİşTİRME NEDENLERİ

Kocaeli ili genelinde araştırmamızın evrenini oluşturan sınıf öğretmenlerinin 208'ine ulaşılmıştır. Bu sayı araştırma evrenimizdeki sınıf öğretmenlerinin %60'ını kapsamaktadır. Bu örneklem üzerinden hareketle sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleri aşağıdaki tablo üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 3.8 Sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleri

Anket soruları	N	x	ss	v
s.2.7 4+4+4 eğitim sistemi ve 5 yaş çocuklarının okula başlaması	208	2,88	1,45	50,4
s.2.14 Sınıf öğretmenliğinin çok yorucu ve yıpratıcı olması	208	2,72	1,42	52,2
s.2.13 Daha büyük öğrencilerle çalışma isteği	208	2,62	1,36	52,0
s.2.5 Stresin çok fazla olması	208	2,57	1,41	55,0
s.2.11 Daha iyi bir okula atanma isteği	208	2,26	1,47	65,0
s.2.10 Sınıf öğretmenliğinde öğrencilere ve ailelerine karşı daha fazla sorumlu olma	208	2,23	1,30	58,4
s.2.9 Sınıf öğretmeniyken her dersi öğretmem gerekliliği	208	2,21	1,24	56,5
s.2.1 Zorunluluktan dolayı sınıf öğretmenliğini seçmiş olma	208	2,20	1,26	57,4
s.2.2 şimdi seçme sansı olsaydı tekrar sınıf öğretmenliğine dönme isteği	208	1,97	1,24	63,2
s.2.3 Yeni alanda daha az sorumluluk olması	208	1,95	1,11	57,1
s.2.6 Sınıf öğretmenliğinin toplumdaki düşük statüsü	208	1,84	1,18	64,2
s.2.4 Okul yönetimi, müfettiş vb. ile olan ilişkileri	208	1,54	0,95	61,7
s.2.12 Birleştirilmiş sınıf okutmak istememe	208	1,36	0,90	66,2
s.2.8 Bay/Bayan oluşum	208	1,32	0,74	56,0

Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin, alan değiştirme nedenlerine ulaşmak amacıyla anketin ikinci bölümünde 15 ölçek maddesi hazırlanmıştır. Bu ölçek maddeleri yukarıdaki tabloda verilen cevaplara göre değerlendirilmiştir.

Tabloya göre alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte 5 yaşındaki çocuklara eğitim verme zorunluluğunu kendileri için bir problem olarak gördükleri anket sonuçlarında görölmektedir. Yapılan anket çalışmasının sonucunda oluşturulan tablo incelendiğinde alan değiştirme nedenlerinin en dikkat çekeni yeni eğitim sistemi ile birlikte ortaya çıkan değişikliklerdir sonucuna varmak mümkündür.

Sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenlerini ölçmeye yönelik ölçek maddelerinden; yüksek değere sahip bir diğeri de; "Sınıf öğretmenliğinin koşullarının çok ağır ve yorucu olması" dır. Yukarıdaki tabloya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri alanlarının kendileri için zor ve yorucu olduğu düşüncesindedir. Sınıf öğretmenlerinin bu nedenle daha az yorulacaklarını düşündükleri yan alanlara yöneldikleri yapılan çalışmada görölmektedir.

Sınıf öğretmenliği alanında yapılacak mesleki iyileştirmeler sınıf öğretmenliği eğitimi almış, sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışma istekliliğini arttıracaktır. Bu durum eğitim sistemimiz açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Sınıf öğretmenleri alan değiştirmelerinde etkili olan nedenlerden birisi olarak "Daha büyük öğrencilerle çalışma isteği." Nedenini göstermektedir. Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun eğitim verdikleri öğrencilerin yaş grupları ile ilgili sorunlar yaşadığını görmekteyiz.

Alan değiştiren sınıf öğretmenleri ile yapılan yüz yüze görüşmelerde, eğitimini almadıkları yaş grubuna öğretmenlik yapacak olmalarının onlarda yılgınlık ve tükenmişlik duygusu yarattığı gözlenmiştir. Anket sonuçlarının değerlendirildiği ve yukarıdaki tablo, incelendiğinde de bu görüşü doğrulayan verilerin tespit edildiği görölmektedir.

Yukarıdaki tabloda sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleri olarak yüksek değere sahip diğer bir madde de; " İşe bağlı olarak yaşanan stresin daha fazla oluşu." dur. Sınıf öğretmenleri, alanlarının diğer alanlara göre daha stresli ve yıpratıcı olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin işlerinden kaynaklanan stres nedenlerinin tespit edilerek bunların ortadan kaldırılması sınıf öğretmenlerinin alanları dışında başka alanlarda çalışma arayışını ortadan kaldıracaktır. Böylece eğitim sistemimiz içerisindeki öğretmen kaynağı daha etkili şekilde kullanılmış olacaktır.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde; sınıf öğretmenliğinin zorluğu, işe bağlı yaşanan stres ve öğrenci yaş grubunun değişmesi maddelerinin yüksek değere sahip ölçek

maddeleri olduğu gör÷lmektedir. Yukarıdaki tabloya göre yüksek değere sahip ilk beş madde incelendiğinde uygulamaya konulan yeni eğitim sistemi ve sınıf öğretmenliğı alanının zorluğu maddelerinin sınıf öğretmenlerinin alan değıştirme nedenlerinden, olduğu gör÷lmektedir. Yapılan araştırmaya göre sınıf öğretmenliğı alanıyla ilgili iyileştirmelerin yapılmasının sınıf öğretmenlerini alanlarında tutmada etkili olacağı ortaya çıkmaktadır.

İkinci yoğunluklu olarak karşımıza çıkan nedenler; s.2.11, s.2.10, s.2.1, s.2.2, s.2.3,s.2.6 ölçek maddeleridir.

Orta düzey yoğunluğa sahip bu nedenlerin başında," Daha iyi bir okula atanma isteğı" maddesi gelmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 2,26'lık bir değerle daha iyi olarak nitelendirilen bir okulda çalışabilmek amacıyla alanını değıştirdiğini belirtmektedir. İlkokulların küçük yerleşim yerlerinde açılması/açılacak olması sınıf öğretmenlerini alanları dışında yeni arayışlara yönlendirdiğı gör÷lmektedir. Özellikle ilkokulların süresinin dört yıla düşür÷lmesi ilkokullarda sınıf öğretmeni istihdamını azaltmıştır. Çalışma koşulları daha iyi olan, merkezi okullara atanabilmek için uzun yıllar atama sırası beklemek sınıf öğretmenleri için bir dezavantaj yaratmaktadır. Bu nedenle alan değıştirerek istedikleri okullarda çalışma şansını yakalama isteğı sınıf öğretmenlerinin alan değıştirmelerinde etkili olmuştur sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin orta yoğunlukta işaretledikleri diğeri bir ölçek maddesi de; "Sınıf öğretmenliğinde öğrencilere ve ailelerine karşı daha fazla sorumlu olma" dır. Yaş grubu gereğı öğrencilerin okul ortamında yaşayacağı her türlü sorunla ilgili sorumluluk sınıf öğretmenindedir. Bu da zaman zaman sınıf öğretmeni ile velilerin karşı karşıya gelmesine neden olmaktadır. Velilerin aşırı hassasiyeti ve müdahaleci tutumlarının sınıf öğretmenlerinde stres yarattığı ve çareyi alan değıştirmede aradıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Orta yoğunluk değere sahip alan değıştirme nedenleri olarak karşımıza; " Sınıf öğretmeniyken her dersi öğretmem gerekliliğı" maddesi çıkmaktadır. Özellikle ilkokul programlarında yer alan yabancı dil, resim, müzik, beden eğitimi gibi özel yeterlilik gerektiren derslerin bulunması ve bunların sınıf öğretmenleri tarafından okutulma zorunluluğı sınıf öğretmenleri açısından bir zorluk getirmektedir. Yüz yüze yapılan görüşmelerde de farklı bir alana geçen sınıf öğretmenleri yeni alanlarında ders

çeşitliliğinin üzerlerinden kalkmasından dolayı daha rahat çalıştıklarını belirtmişlerdir. İlkokullarda özel yetenek gerektiren derslerin (resim, müzik, beden eğitimi) branş öğretmenleri tarafından verilmesi, sınıf öğretmenlerinin yükünü azaltacak ve ders çeşitliliğinden kaynaklanan zorlukları ortadan kaldıracaktır.

Sınıf öğretmenleri; 2.20'lik bir değerle başka bir şansı olmadığı için sınıf öğretmenliğini seçtiğini belirtmektedir. Araştırma verilerine göre ülkemizin genel bir sorunu olan bilinçli meslek seçimi konusundaki eksikliği sınıf öğretmenleri içerisinde de görmekteyiz. Özellikle üniversitede alınacak eğitimin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yapılmasının gerekliliği karşımıza bir kez daha çıkmaktadır. Kuşkusuz sınıf öğretmenliğini, genel anlamda öğretmenliği, zorunluluktan seçilen bir meslek olma niteliğinden çıkarmak eğitim sistemimizdeki birçok sorunu da çözecektir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri; " Zorunluluktan dolayı sınıf öğretmenliğini seçmiş olma " Sorusuna 1,97 ile orta yoğunlukta bir değere sahiptir, bu da sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun yeni alanlarından memnun olduklarını, sınıf öğretmenliğine dönüşü düşünmediklerini göstermektedir. Yukarıdaki sınıf öğretmenin alan değiştirme nedenlerini irdelleyen maddelerin yorumlarında belirttiğimiz gibi sınıf öğretmenliğinin zorlukları tespit edilmeli ve bu alanda kesinlikle bir iyileştirmeye gidilmelidir. Bireyin eğitiminde önemli bir yere sahip olan ilkokul öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin, işlerini severek ve isteyerek yapmaları ülkemizin geleceği açısından çok önemlidir.

Sınıf öğretmenleri 1,84'lik bir değerle; "Sınıf öğretmenliğinin toplumdaki düşük statüsü" görüşündedir. Geçmişte üniversitelerin farklı alanlarından mezun olanların sınıf öğretmeni olarak atanması, köy okullarında vekil öğretmenlerle eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi toplumda sınıf öğretmenliğinin sıradan bir meslek olarak görülmesine neden olmuştur. Son yıllarda sınıf öğretmenliği eğitiminin lisans eğitimine yükseltilmesi devlet güvencesinde bir meslek olması toplumdaki statüsünü artırsa da sınıf öğretmenlerinin bir statü sorunu yaşadıklarını yaptığımız çalışmanın sonucunda görmekteyiz.

Gerçekleştirdiğimiz çalışmada alan değiştirme nedeni olarak orta düzeyde değere sahip ölçek maddelerine baktığımızda karşımıza daha çok kişisel nedenler ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenlerini ölçmeye yönelik ölçek maddeleri içerisinde düşük değere sahip olanlar; s.2.4, s.2.12, s.2.8'dir. Bunlar: "Okul yönetimi, müfettiş vb. ile olan ilişkiler" şeklinde görüş belirten sınıf öğretmeni oranı 1.54'lük değere sahiptir. Bu değer, diğer nedenlerin içerisinde düşük bir yere sahiptir. Yürüttüğümüz çalışma sırasında sınıf öğretmenleri, rehberlik adı altında her yıl eğitim denetmenlerinin yaptığı denetimi, işlerine müdahale ve gereksiz bir iş olarak gördüğünü gözlemledik. Sınıf öğretmenleri formalite için yapılan denetimin kendilerine bir yarar sağlamadığını belirtmektedir. İşlerinde yeterlilik düzeyi yüksek eğitim denetmenlerinin yapacağı rehberlik çalışmasının kendileri için daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Yine okul yönetiminin keyfi ve nesnel olmayan değerlendirmeleri sınıf öğretmenleri için düşük de olsa alan değiştirme nedeni olarak görülmektedir.

İlimizde az sayıda, olan birleştirilmiş sınıf uygulaması yaptığımız çalışmada alan değişikliğinin en düşük değere sahip ölçek maddelerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Az da olsa farklı sınıf düzeyindeki öğrencilere aynı ortamda eğitim verecek olma kaygısı sınıf öğretmenleri için bir sorun oluşturduğu yapılan çalışmada görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleri ölçeğinde en düşük değere sahip madde cinsiyete bağlı olan ölçek maddesidir. Yapılan çalışma sonucunda hazırlanan yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin alan değiştirmelerinde cinsiyet faktörünün etkisi belirgin şekilde olmamıştır.

Ölçek maddelerinin dışında kalan alan değiştirme nedenleri, çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından anket formuna ilave edilmiştir. Anket formuna ilave edilen alan değiştirme nedenleri, aşağıdaki şekil üzerinde gösterilmiştir. Aşağıdaki şekil incelendiğinde ortaokullarda idareci olarak çalışma isteğinin sınıf öğretmenini yoğun olarak alan değişikliğine yönelttiği görülmektedir. Kolay tayin olma istediği de diğer nedenlerin önünde gelmektedir.

Tablo 3. 9 Ölçek maddelerinin dışında kalan alan değiştirme nedenleri

Diğer Alan değiştirme Nedenleri		N
1	İdealimdeki alana geçmek için	66
2	Kolay tayin olabilmek için	14
3	Okulumda kalabilmek için	14

4	Norm kadro fazlası olduğum için	5
5	Daha verimli olacağımı düşündüğüm için	5
6	Statümü iyileştirmek için	5
7	Verilen alan değişikliği hakkını kullanmak için	5
8	Evrak işlerinden bıktığım için	4
9	Değişim arayışından	2
10	Sınıf öğretmenliğinde yeterince taltif görmediğimden	2
11	İlksandan (İlkokul öğretmenleri Sandığı) kurtulmak için	2
12	İlkokul velilerinden kurtulmak için	2
13	Küçük yerleşim yerlerinde çalışmak istemediğimden	2
14	Rekabet ortamından kurtulmak için	2
15	Emeklilikte kendime iş imkânı sağlamak için	2

3.6.1. Alan Değiştirme Nedenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Yaptığımız araştırmada alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenlerini cinsiyete göre *t* testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tabloya göre; "Başka şansım olmadığı için sınıf öğretmenliği okudum." Sorusunun cevabında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenler 0,02 gibi bir değerle başka şansları olmadığı için sınıf öğretmenliğini tercih ettiklerini belirtirken bayan öğretmenlerde, bu 0,01 gibi bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre sınıf öğretmenliği alanını daha yüksek oranda zorunluluktan dolayı seçtiklerini belirtmektedir.

Yapılan birçok araştırma öğretmenlik mesleğini seçen öğretmen adaylarının orta ve alt gelir grubuna ait ailelerin çocukları olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun devlet okullarında, devlet güvencesi ile çalışıyor olmaları, meslek eğitimi aldıktan sonra öğretmen açığının fazla olması dolayısı ile mesleğe atanma koşullarının kolay olması, öğretmenlik mesleğini bir an önce hayata atılmak isteyen gençlerin tercih ettikleri, meslek grubu haline getirmiştir. Özellikle toplumda öğretmenlik mesleğinin bayan mesleği olarak algılanması, kız çocuklarının çevrelerince öğretmenlik mesleğine yönlendirilmesine neden olmuştur/olmaktadır.

Yapılan çalışma sonucu hazırlanan tabloda görüldüğü gibi alan değiştiren bay ve bayan öğretmenlerin önemli bir kısmı başka şansları olmadığı için sınıf öğretmenliğini seçtiklerini belirtmektedir.

"Sınıf öğretmenliğinin toplumdaki düşük statüsü" Sorusunda bay ve bayan adaylar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bay ve bayan öğretmenler sınıf

öğretmenliğinin toplumda düşük bir statüye sahip olduğunu düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerindeki bu düşük statü algısı bay ve bayan öğretmenlerin alan değişikliği yapmalarına neden olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10 Alan değiştirme nedenlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Alan Değiştirme Nedenleri	Değişken	N	x	ss	sx	t	sd	p
s.2.1	Başka şansın olmaması	Bay	143	2,34	1,32	0,11	2,32	206,00	0,02
		Bayan	65	1,91	1,10	0,14	2,48	146,50	0,01
s.2.2	Tekrar sınıf öğretmenliğine döne steği	Bay	143	1,88	1,16	0,10	-1,63	206,00	0,10
		Bayan	65	2,18	1,41	0,18	-1,52	104,76	0,13
s.2.3	Daha az sorumluluk alma	Bay	143	1,95	1,12	0,09	-0,11	206,00	0,91
		Bayan	65	1,97	1,13	0,14	-0,11	122,27	0,91
s.2.4	Okul yönetimi, müfettiş vb. ile olan ilişkilerim	Bay	143	1,55	0,96	0,08	0,21	206,00	0,84
		Bayan	65	1,52	0,94	0,12	0,21	126,84	0,84
s.2.5	İşe bağlı olarak yaşanan stresin daha fazla oluşu	Bay	143	2,51	1,40	0,12	-0,93	206,00	0,35
		Bayan	65	2,71	1,45	0,18	-0,92	119,56	0,36
s.2.6	Sınıf öğretmenliğinin toplumdaki düşük statüsü	Bay	143	2,00	1,24	0,10	2,82	206,00	0,01
		Bayan	65	1,51	0,97	0,12	3,09	156,18	0,00
s.2.7	4+4+4 eğitim sistemi ve 5 yaş çocuklarının okula başlaması	Bay	143	2,76	1,48	0,12	-1,81	206,00	0,07
		Bayan	65	3,15	1,36	0,17	-1,87	134,08	0,06
s.2.8	Bay/Bayan oluşu	Bay	143	1,36	0,77	0,06	1,20	206,00	0,23
		Bayan	65	1,23	0,66	0,08	1,28	144,56	0,20
s.2.9	Sınıf öğretmeniyken her dersi öğretmem gerekliliği	Bay	143	2,28	1,27	0,11	1,17	206,00	0,24
		Bayan	65	2,06	1,18	0,15	1,20	132,61	0,23
s.2.10	Sınıf öğretmenliğinde öğrencilere ve ailelerine karşı daha fazla sorumlu olma	Bay	143	2,16	1,29	0,11	-1,15	206,00	0,25
		Bayan	65	2,38	1,33	0,17	-1,14	120,20	0,26
s.2.11	Daha iyi bir okula atanma isteği	Bay	143	2,18	1,44	0,12	-1,20	206,00	0,23
		Bayan	65	2,45	1,54	0,19	-1,17	116,38	0,24
s.2.12	Birleştirilmiş sınıf okutmak istememe	Bay	143	1,38	0,94	0,08	0,57	206,00	0,57
		Bayan	65	1,31	0,81	0,10	0,60	142,74	0,55
s.2.13	Daha büyük yaş grubu ile çalışma isteği	Bay	143	2,61	1,36	0,11	-0,33	206,00	0,74
		Bayan	65	2,68	1,38	0,17	-0,33	122,39	0,74
s.2.14	Sınıf öğretmenliği çok yorucu ve yıpratıcı bir süreç olması	Bay	143	2,73	1,43	0,12	0,12	206,00	0,90
		Bayan	65	2,71	1,42	0,18	0,12	124,40	0,90
s.2.15	Yeni alanımla ilgili meslek içi eğitim alma gerekliliği	Bay	143	2,77	1,37	0,11	-0,30	206,00	0,77
		Bayan	65	2,83	1,42	0,18	-0,29	119,67	0,77

3.6.2 Alan Değiştirme Nedenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleri incelenirken medeni durumun alan değiştirmeye etkisinin olmadığı yapılan t testinde belirlenmiş, sonuçları gösteren aşağıdaki tablo çıkartılmıştır

Tablo 3.11 Alan değiştirme nedenlerinin medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları

Altboyut	Alan Değiştirme Nedenleri	Değişken	N	x	ss	sx	t	sd	p
s.2.1	Başka şansım yoktu.	Evli	179	2,26	1,29	0,10	1,43	206,00	0,16
		Bekâr	29	1,90	1,11	0,21	1,58	41,11	0,12
s.2.2	Tekrar sınıf öğretmenliğine dönerim.	Evli	179	1,94	1,25	0,09	-1,07	206,00	0,28
		Bekâr	29	2,21	1,24	0,23	-1,08	37,90	0,29
s.2.3	Daha az sorumluluk nedeniyle alan değiştirdim.	Evli	179	1,98	1,13	0,08	0,67	206,00	0,50
		Bekâr	29	1,83	1,07	0,20	0,69	38,74	0,49
s.2.4	Yan alanıma geçmemde okul yönetimi, müfettiş vb. ile olan ilişkilerim etkili oldu.	Evli	179	1,56	0,98	0,07	0,58	206,00	0,56
		Bekâr	29	1,45	0,74	0,14	0,71	45,93	0,48
s.2.5	İşe bağlı olarak yaşanan stresin daha fazla oluşu yan alanıma geçmemde etkili oldu.	Evli	179	2,62	1,42	0,11	1,22	206,00	0,23
		Bekâr	29	2,28	1,36	0,25	1,26	38,61	0,22
s.2.6	Yan alana geçmemde sınıf ğretmenliğinin toplumdaki düşük statüsü etkili oldu.	Evli	179	1,89	1,20	0,09	1,27	206,00	0,20
		Bekâr	29	1,59	1,09	0,20	1,37	39,90	0,18
s.2.7	4+4+4 eğitim sistemi ve 5 yaş çocuklarının gelmesi alan değiştirmemde etkili oldu.	Evli	179	2,95	1,44	0,11	1,61	206,00	0,11
		Bekâr	29	2,48	1,50	0,28	1,56	36,81	0,13
s.2.8	Bay/Bayan oluşum yan alanıma geçişte etkili oldu.	Evli	179	1,32	0,75	0,06	0,09	206,00	0,93
		Bekâr	29	1,31	0,66	0,12	0,10	40,80	0,92
s.2.9	Sınıf ğretmeniyken her dersi öğretmem gerekiyordu.	Evli	179	2,23	1,25	0,09	0,50	206,00	0,62
		Bekâr	29	2,10	1,23	0,23	0,51	37,96	0,62
s.2.10	Sınıf ğretmenliğinde öğrencilere ve ailelerine karşı daha fazla sorumluydum.	Evli	179	2,23	1,30	0,10	-0,05	206,00	0,96
		Bekâr	29	2,24	1,35	0,25	-0,05	36,83	0,96
s.2.11	Daha iyi bir okula atanma isteği yan alanıma geçmemde etkili oldu.	Evli	179	2,24	1,46	0,11	-0,59	206,00	0,56
		Bekâr	29	2,41	1,55	0,29	-0,56	36,57	0,58
s.2.12	Birleştirilmiş sınıf okutmak istemediğim için yan alanıma geçtim.	Evli	179	1,36	0,92	0,07	-0,12	206,00	0,90
		Bekâr	29	1,38	0,78	0,14	-0,14	41,94	0,89
s.2.13	öğretmenlik yapacağım yaş grubu yan alanıma geçmemde etkili oldu.	Evli	179	2,65	1,36	0,10	0,48	206,00	0,63
		Bekâr	29	2,52	1,43	0,27	0,46	36,67	0,65
s.2.14	Sınıf ğretmenliği çok yorucu ve yıpratıcı bir süreç oluşurmaktadır.	Evli	179	2,76	1,42	0,11	0,85	206,00	0,40
		Bekâr	29	2,52	1,45	0,27	0,84	37,17	0,41
s.2.15	Yeni alanımla ilgili meslek içi eğitim almam gerekli görünüyor.	Evli	179	2,78	1,39	0,10	-0,31	206,00	0,76
		Bekâr	29	2,86	1,36	0,25	-0,31	38,15	0,76

Sınıf ğretmenliği branşından kopma; mesleki doyumsuzluk ve nedenleri üzerine yapılan araştırmalarda doyumsuzluk nedeni olarak ilk sıralarda sosyal statü ve saygınlık ihtiyaç geldiği belirtilmektedir. Bu yüzden sınıf ğretmenliğinin toplumsal statüsünü hak ettiği yere kavuşturmak gereklidir. Bu sağlanamadığı için sınıf ğretmenlerinde branşlarına karşı bir bağlılık oluşmadığı görülmektedir. Sınıf ğretmenlerinin alan değiştirerek branşa geçmeleri toplumsal statü arayışı kapsamında da değerlendirilmesi gereken bir konudur.

3.7. ALAN DEĞİŞTİREN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALANLARINDA ÇALIŞIRKEN İŞ DOYUM DÜZEYLERİ NE ÖLÇÜDEDİR?

Araştırmamızda alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken iş doyum düzeyleri hakkında bilgi edinebilmek içinde çeşitli analizler yapılmış, sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken iş doyum düzeylerinin, geçerliliği ve güvenirliliği “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ile belirlenmiştir.

Yapılan bu değerlendirme ile sınıf öğretmenlerinin "Öğrencileri yönlendirmek için fırsat verdiğinden" dolayı alanlarından iş doyumunu açısından memnun oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri sorumlu oldukları öğrenci kitlesinin üzerinde etkili olduklarını onları yönlendirebildiklerini düşünmektedir.

Uygulanan 208 anket sonucunda öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde alan değiştiren sınıf öğretmenleri alanlarında çalışırken öğrencilerin üzerinde etkili olduklarını düşünmekte ve bu açıdan alanlarında çalışırken iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri alanlarında çalışırken öğrencilerini yönlendirebilmeleri açısından bir doyum yaşamaktadır diyebiliriz. Bu maddeden sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken kendilerini yeterli ve öğrencileri üzerinde etkili gördüklerini de söylemek mümkündür.

Yapılan bu analizlerle, sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken, işe dair kullandıkları yeteneklerinin yeter düzeyde memnuniyet verici olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken yeteneklerini kullanma konusunda büyük ölçüde bir doyumsuzluk yaşamadığı gerçeği ile karşı karşıya kalınmıştır.

Bu çalışmada dikkati çeken bir diğer husus ise, "Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabiliyorum." maddesine verilen tepki olmuştur. Şöyle ki, sınıf öğretmenlerinin kendi yöntemlerini kullanma konusunda ortalama değer üzerinde bir iş doyumuna sahip olduğunu, bunun bir kıstasa bağlanması gerekirse "memnun" olduğu algısı ortaya çıkmaktadır.

Yine aynı şekilde sınıf öğretmenleri alanlarında çalışırken "Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşmaları bakımından", "Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden, Çalışma ortamım bakımından", "Kendi fikir ve kanaatlerimi rahatça uygulayabiliyorum", "Yaptığım işten dolayı takdir edilmem açısından" ve "Ara sıra

değişik şeyler yapabilme imkânım olmasından" maddelerine de aynı memnuniyet algısı ile yaklaşmışlardır.

Diğer bir taraftan okul yönetiminin algısal yönetimini ifade eden "Yöneticimin, emrindeki kişileri iyi yönetmesi açısından" ve "Yöneticimin, karar verme yeteneği bakımından" maddeleri ile "Alanımın beni her zaman meşgul etmesi bakımından" maddesine kararsız bir bakış açısıyla yaklaşma eğiliminde olduklarını ortaya koydukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken iş doyumlarını ölçmeye yönelik ölçek maddelerinde en düşük değere sahip olanlar ise "Terfi imkânının olması yönünden", "Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönündendir." Buda bize, sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken terfi etme imkânları olmadığını ve alanlarındaki ücretlerinin yetersiz olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir..

3.7.1 Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Alanlarında Çalışırken İş Doyum Düzeyleri Ne Ölçüdedir? Yeni Kategoriler Bazında.

Alan değiştiren sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada alan değiştirmeden önceki iş doyum düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.12 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken iş doyum düzeyleri

Yeni Kategoriler	N	%
DÜŞÜK	50	24,0
ORTA	89	42,8
YÜKSEK	69	33,2
Toplam	208	100,0

Tabloya göre çalışmanın yürütüldüğü sınıf öğretmenlerinin %24'ü alanlarında çalışırken düşük iş doyumuna sahiptir. %42,8'i orta düzeyde iş doyumuna sahip, %33,2'si yüksek iş doyumuna sahiptir. Özellikle %33,2 lik bir oranda alanlarında yüksek iş doyumuna sahip sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleri üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.8. ALAN DEĞİŞTİREN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALAN DEĞİŞTİRDİKTEN SONRAKİ İŞ DOYUM DÜZEYLERİ NE ÖLÇÜDEDİR?

Sınıf öğretmenliği alanından ayrılarak yeni alanlarında çalışmaya başlayan sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri hakkında yaptığımız analizler sonucunda;

Araştırmaya katılan, alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin, iş doyum ölçeği bakımından; "Kendi yeteneklerimi kullanabiliyorum.", "Öğrencileri yönlendirmek için fırsat verdiğinden", "Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem açısından", "Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden", "Yöneticimin, emrindeki kişileri iyi yönetmesi açısından", "Bana toplumda saygın bir kişi olma şansını vermesi bakımından" maddeleri açısından algılarının memnun oldukları yönünde olduğu görülmektedir.

İş doyumunu açısından en yüksek değere sahip madde ise kendi yeteneklerini yeni alanlarında kullanabilme maddesidir. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yeni alanlarında kendilerini gerçekleştirdiklerini söylemek mümkündür. Yapılan analiz sonucuna göre, alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında öğrencilerine daha verimli olduklarını düşündükleri görülmektedir. Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında toplumsal statüleri açısından da yüksek değerde iş doyumuna sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değişikliği algıları üzerine analiz yapmamızı sağlayan maddeleri; "Alanımın beni her zaman meşgul etmesi bakımından", "Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabiliyorum.", "Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşmaları bakımından", "Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesinden", "Çalışma ortamım bakımından", "Yöneticimin, karar verme yeteneği bakımından", "Bağımsız çalışma imkânım olmasından", "Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânım olmasından", "İşimle ilgili kararları uygulayabiliyorum." İncelendiğinde, alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin, yeni alanlarına uyum sağladıklarını ve yeni alanlarında iş doyumuna "Memnunum" düzeyinde bir algı yaklaştıklarını söylemek mümkündür.

Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında iş doyumlarına etki etmeyen, "Terfi imkânının olması yönünden" ve "Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden" maddeler oldukları gözlenmiştir. Alan değiştirmeden önceki iş doyum düzeylerinde de bu iki madde en düşük değere sahip madde olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Sınıf öğretmenleri alan değiştirdikten sonra da terfi etme ve hak ettiği ücreti alma konusunda iş doyumunu yaşamamaktadır.

3.8.1. Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Alan Değiştirdikten Sonra İş Doyum Düzeyleri Ne Ölçüdedir? Yeni Kategoriler Baz Alınarak.

Aşağıdaki tabloda sınıf öğretmenlerinin alan değiştirdikten sonra iş doyum düzeylerinin yüzdelik değerleri görülmektedir

Tablo 3.13 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştirdikten sonra iş doyum düzeyleri

Yeni Kategoriler	N	%
DÜŞÜK	48	23,1
ORTA	99	47,6
YÜKSEK	61	29,3
Toplam	208	100,0

Düşük 23,1, orta 47,6 yüksek ise 29,3'tür. Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında iş doyumlarının orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Düşük ve yüksek oranları sınıf öğretmeni iken yaşadıkları iş doyum düzeylerine yakındır.

Tabloya göre % 76,9 oranında alan değiştiren sınıf öğretmenleri orta ve yüksek ölçüde iş doyumuna sahiptirler. Bu öğretmenlerin alanlarında çalışırken yaşadıkları iş doyumunu gösteren tabloya baktığımızda %76 oranında orta ve yüksek düzeyde iş doyumunu yaşadıklarını görmekteyiz. İki durum arasında 0,9 oranında fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının yeni alanlarında daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.9 ALAN DEĞİŞTİREN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALAN DEĞİŞTİRMEĞEN ÖNCEKİ VE ALAN DEĞİŞTİRDİKTEN SONRAKİ İŞ DOYUM DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLI FARK VAR MIDIR?

Sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliğinde ve yeni alanlarında iş doyum düzeylerin *t* testi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi iki durum arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Alan değiştirmeden önceki ve alan değiştirdikten sonraki durumu üç kategoride gösteren tablo incelendiğinde, sınıf öğretmenleri yeni alanlarında % 76,9 oranında orta ve yüksek ölçüde iş doyumuna sahipken, bu

öğretmenler alanlarında çalışırken yaşadıkları iş doyumunun düzeyi %76 oranındadır. Bu verilerden hareketle alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında iş doyumlarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3.14 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştirmeden önceki ve alan değiştirdikten sonraki iş doyum düzeylerine göre t-testi sonuçları.

Altboyut						
Değişkenler	x	ss	sx	t	sd	P
DEĞÖNCESİDOYUM -	72.75	16.10	1,11	65.13	207	,001
DEĞSONRASİDOYUM	77.61	13.74	0.95	81.41		

3.10 ALAN DEĞİŞTİREN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ ALANLARINA KARŞI YETERLİLİK ALGILARI NE DÜZEYDEDİR?

Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarına karşı yeterlilik algılarını ölçmeye yönelik değerlendirmede; "Yeni branşım ile ilgili eksiklerimin giderilmesi için hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum." Ölçek maddesine aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi 2,78'lik bir değere sahiptir. Bu değer "kısmen" ve "çok az" katılıyorum değerleri arasındadır. Bu durumda alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında kendilerini yetiştirme istekliliğini göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuca dayanarak alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında yeterlilik algılarının düşük olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin açılacak hizmet içi çalışmalar ile yeni alanları ile ilgili yeterlilik algılarının yükseltilmesi olumlu olacaktır diyebiliriz. Milli Eğitim Bakanlığı Merkezi ve mahalli seminerlerle bu konuda çalışmalara başlamıştır. Birçok İl Milli Eğitim Müdürlükleri alan değiştiren sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi seminerleri açmıştır.

Tablo 3.15 Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarına karşı yeterlilik algıları

Anket soruları	N	x	ss	v
s.2.15 Yeni alanımla ilgili meslek içi eğitim almam gerekli görünüyor.	208	2,78	1,38	49,5

3.11 SINIF ÖĞRETMENİ İKEN ALAN DEĞİŞTİREN ÖĞRETMENLERİN, SINIF ÖĞRETMENİ İKEN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ NE ÖLÇÜDEDİR?

Alan değiştiren sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada alanlarında çalışırken tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla geçerliliği ve güvenilirliği kabul görmüş "Maslach tükenmişlik anketi" uygulanmıştır. Anket sonuçları değerlendirilerek aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Anket maddeleri; Hiçbir zaman(1), Çok az(2), Bazen(3), Çoğu zaman(4), Her zaman(5) şeklinde derecelendirilmiştir.

3.11.1 Sınıf Öğretmeni İken Alan Değiştiren Öğretmenlerin, Sınıf Öğretmeni İken Tükenmişlik Düzeyleri Ne Ölçüdedir? Yeni Kategoriler Baz Alınarak

Alan değiştiren sınıf öğretmenlerin alanlarında çalışırken tükenmişlik düzeyleri; düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategoride sınıflandırılarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.16 Sınıf öğretmeni iken alan değiştiren öğretmenlerin, sınıf öğretmeni iken tükenmişlik düzeyleri

Yeni Kategoriler	N	%
DÜŞÜK	60	28,8
ORTA	103	49,5
YÜKSEK	45	21,6
Toplam	208	100,0

Yaptığımız araştırma sonucunda yukarıda oluşturduğumuz tabloda görüldüğü gibi; alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken %21,6'sının tükenmişlik düzeyi yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken iş doyumlarını gösteren anket sonuçlarında %24'nün düşük bir iş doyum oranına sahip oldukları görülmektedir. Bu bir birine yakın iki değer alanlarında çalışırken tükenmişlik düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin aynı oranda iş doyumlarının düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin %49,5'nin tükenmişlik düzeyi orta düzeyde olduğu yukarıdaki tabloda görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısı orta düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır ve bu tükenmişlik oranı %42,8 (tablo 11) ile alanlarında çalışırken iş doyum oranına yakındır.

Düşük ve orta düzey tükenmişlik oranının toplamı %71,1'dir bu oran alan değiştiren sınıf öğretmenlerinde alanlarında çalışırken tükenmişlik duygusunun yoğun olarak yaşandığını göstermektedir. Sınıf öğretmenliği alanında eğitim almış, birikim sahibi öğretmenlerin kendi alanlarında çalışmalarını sağlayacak, onlarda oluşan tükenmişlik duygusunu ortadan kaldıracak önlemlerin biran önce alınması eğitim sistemimizin temelini oluşturan ilkokullarda verilen eğitim açısından önem arz etmektedir.

Araştırmaya katılan alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin %28,8'inde tükenmişlik düzeyi düşüktür. Düşük tükenmişlik düzeyine sahip alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alanlarının dışında başka bir alana yönelmeleri de sınıf öğretmenliği alanı için bir kayıp olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.11.2 Tükenmişliğin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Yaptığımız araştırmada alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken cinsiyete göre tükenmişlik düzeylerini gösteren *t* testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.17 Tükenmişliğin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları tablosu

Alt Boyut	Değişken	N	x	ss	sx	t	sd	p
TÜKENMİŞLİK	Bay	143	61,27	10,93	0,91	-1,279	206	0,20
	Bayan	65	63,23	8,47	1,05	-1,406	157	

Yukarıdaki tabloda da anlaşıldığı üzere tükenmişlik faktörünün cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, her iki cinsiyetinde meslekteki tükenmişliği eşit yaşadığı görülmüştür.

3.11.3 Tükenmişliğin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Yaptığımız araştırmada alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken medeni durumlarına göre tükenmişlik düzeylerini gösteren *t* testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.18 Tükenmişliğin medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Değişken	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>sx</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
TÜKENMİŞLİK	Evli	179	61,30	10,47	0,78	-2,05	206	0,04
	Bekar	29	65,48	7,98	1,48	-2,50	45	

Yaptığımız araştırma sonucunda oluşturduğumuz aşağıdaki tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken medeni durumlarına göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Alan değiştiren evli sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik boyutlarının bekâr öğretmenlere göre çok daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM 4

4.1 SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmamızın problem cümlesi "Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştireme nedenleri." dir. Çalışmamızda sınıf öğretmenlerinin alanları dışında çalışma isteğinin nedenlerini araştırdık, araştırma sonuçlarını ve çözüm önerilerini belirlemeye çalıştık. Bu problemle birlikte sınıf öğretmenlerinin alan değiştirmelerinde etkili olan; sınıf öğretmenleri iken tükenmişlik düzeyleri, alanlarında çalışırken ve alan değiştirdikten sonraki iş doyum düzeyleri de araştırmamızın kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları ve problemlerle ilgili çözüm önerileri aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde alan değiştiren sınıf öğretmenleri, alan değiştirme nedenleri olarak 4+4+4 olarak adlandırılan yeni eğitim sistemi ile beraberinde gelen 5 yaş çocuklarına eğitim verme zorluğunu göstermektedirler. Anket sonuçları ve sınıf öğretmenleri ile yüz yüze yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenleri eğitimini almadıkları bir yaş grubuna öğretmenlik yapmanın kendilerinde yılgınlık ve tükenmişlik duygusu yarattığını belirtmektedirler. Öğretmen sendikaları, Türk Tabipleri Birliği, Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği gibi sivil toplum kuruluşları beş yaş grubunun ilkokula başlama yaşı olarak uygun olmadığını belirten açıklamaları yapmışlardır. İlkokula başlama yaşının geriye çekilmesi ile ilgili eğitim tarihimizde denemeler olmuş ve uygulamanın sakıncaları görülerek uygulamadan vazgeçilmiştir. İlkokula başlama yaşının yine uzun yıllar uygulandığı şekilde 72 aya çekilmesi sınıf öğretmenlerini içine düştükleri çaresizlik ve tükenmişlik duygusundan kurtaracaktır.

Yapılan araştırmadan elde edilen önemli bulgulardan birisi de alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliğinin koşullarının çok ağır ve yorucu olduğunu

düşünmeleridir. Sınıf öğretmenliğinde ders çeşitliliğinin çok olması, öğrencilerin yaş gruplarından dolayı sürekli kontrol edilmesi gerekliliği, doldurulması gereken evrakların yılgınlık verecek düzeyde çok olması, özel yetenek gerektiren derslerin sınıf öğretmenleri tarafından okutulmak zorunda olması, sınıf öğretmenlerinin yükünü artırmaktadır. Sınıf öğretmenliği alanının sorunlarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kapsamlı bir araştırma ile tespit edilmesi ve sınıf öğretmenlerinin de görüşleri alınarak çözüm yollarının oluşturulması sınıf öğretmenlerinin yükünü azaltacaktır. Örneğin özel yetenek gerektiren derslerin sınıf öğretmeni yerine alan öğretmeni tarafından okutulması hem sınıf öğretmenin yükünü hafifletecek hem de ders çeşitliliğini azaltacaktır. Sınıf öğretmenliği mesleği gereği elbette öğrenci gelişimleri ile ilgili birçok evrak ve belge tutulacaktır ancak sınıf öğretmenlerinden gereksiz birçok evrak ve belge tutmalarının istendiği de bir gerçektir. Bunun en az düzeye indirilmesi sınıf öğretmenlerinin yükünü hafifletecektir. Ülke genelinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yarısına yakınının alan değişikliği ile ilgili başvuruda bulunması bu sorunun ciddiyetini ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin işlerine bağlı stresin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliğinden kaynaklanan stres kaynaklarının belirlenerek ortadan kaldırılması, sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu yükseltecek ve yaşadıkları tükenmişlik duygusunu ortadan kaldıracaktır. Yapılan anket çalışmasında ve yüz yüze görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları ve çözüm yolları konusundaki düşüncelerinin aşağıda belirlenen maddeler doğrultusunda olduğu tesit edilmiştir.

1. Velilerle ilgili stresi en aza indirgeyebilmek için velilere çocuğun eğitiminin sadece okulla sınırlı olmadığını benimsetmek ve okulla işbirliği içinde olmalarını sağlamak için veli eğitim programları yapılmalıdır.
2. Okullardaki denetlemelerin yol göstericilik ve süreci geliştirmeye yönelik bir anlayışla uygulanması sağlanmalıdır.
3. Öğretmenlerin örgütsel yapılanma içerisinde görev ve sorumlulukları açıkça belirtilmeli, eğitim-öğretim dışı fazla iş yükü verilmemelidir.
4. Öğretmenlerin belirli yaşam standartlarına ulaşabilmeleri için maaşları artırılmalı ve öğretmenlik mesleğinin statüsü yükseltilmelidir.
5. İlköğretim programında değişiklik yapıldığında öğretmenleri bilgilendirmek için yeterli düzeyde hizmet içi eğitim verilmelidir.

6. Sınıflardaki öğrenci sayıları belli bir düzeyin altında tutulmalı, okul yönetimi; sınıfların temizliği, ısınması, araç-gereç yetersizliği gibi okulun fiziksel koşullarını iyileştirmelidir.
7. Öğretmenler arasında işbirliği yetersizliği, geçimsizlik, dedikodu, rekabet gibi olumsuzlukları engellemek için öğretmenlere davranış ve insan ilişkileri konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.

Yapılan çalışmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri de sınıf öğretmenlerinin koşulları daha iyi olan merkezi okullarda çalışma isteğinden dolayı alan değişikliğine başvurdukları sonucunu göstermektedir. Özellikle yeni eğitim sistemi ile ilkokulların merkezlerden uzak yerleşim yerlerine açılmasının planlanması, sınıf öğretmenlerini kaygılandırmaktadır. Çalışılan okulların hizmet puanı açısından doğru ve gerçekçi puanlandırılması, küçük yerleşim yerlerindeki okulların fizik koşullarının iyileştirilmesi, öğretmen maaşlarında bu tip okullarda çalışanlara artış sağlanması gibi alınacak önlemler çalışılan okullar arasında öğretmenler açısından mağduriyet duygusunu kaldıracaktır.

Özellikle eş durumu ve özür grubu tayinleri konusunda sık değişen yönetmelikler belirsizlik yaratmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının bu tür belirsizlikleri ortadan kaldıracak önlemleri alması sınıf öğretmenin alanları dışında çalışma arayışına yönelmelerini engelleyecektir.

Yaptığımız çalışmada karşımıza çıkan sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenlerinden birisi de sınıf öğretmenliğinin toplumdaki düşük statü algısıdır. Sınıf öğretmenliğine zaman zaman ihtiyaçtan dolayı alan dışından öğretmen atanması, düşük olan öğretmen maaşları, sınıf öğretmenliğinin iş garantisi olan ve zorunluluktan seçilen bir meslek olarak görülmesi bu tür bir algının oluşmasına neden olmuştur. Sınıf öğretmenliğinin toplumdaki statüsünün yükselmesi için MEB tarafından kesinlikle alan dışından atama yapılmamalıdır. Sınıf öğretmenlerinin maaşları, mesleğin onuruna yakışır yaşam standartlarını oluşturabilecek düzeyde tutulmalıdır. Ayrıca orta öğretimden itibaren öğrenciler üzerinde yapılacak yönlendirmeler ile yanlış meslek seçimi engellenerek, öğretmenlik mesleğine yatkın, mesleğini seven öğretmenler yetiştirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınıf öğretmenliğinin meslek tanımı, görev ve sorumlulukları ile ilgili sık yapılan değişiklikler toplumdaki sınıf öğretmenliği statü algısını olumsuz etkilemektedir. MEB yetkilileri tarafından sınıf öğretmenliğinin;

meslek tanımı, görev ve sorumlulukları ile ilgili yapılan açıklamalar sınıf öğretmenliği mesleğinin statüsünü yükseltecek içerikte olmalıdır. Böylece sınıf öğretmenleri ile ilgili asılsız şikâyet ve iftiraların, şiddete dayalı saldırıların önüne geçilmiş olur.

Araştırmamızın ikinci ve üçüncü alt problemi, "Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken ve alan değiştirdikten sonraki iş doyum düzeyleridir."

Yaptığımız araştırmada sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken ve yeni alanlarındaki iş doyum düzeyleri, geçerliliği ve güvenilirliği olan "Minnesota İş Doyum Ölçeği" ile belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliğinde ve yeni alanlarında iş doyum düzeylerine *t* testi uygulanmıştır. Uygulanan *t* testi sonucunda iki durum arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Alan değiştirmeden önceki ve alan değiştirdikten sonraki durumu üç kategoride gösteren tablolar incelendiğinde, sınıf öğretmenleri yeni alanlarında % 76,9 oranında orta ve yüksek ölçüde iş doyumuna sahipken, bu öğretmenler alanlarında çalışırken yaşadıkları iş doyumunun düzeyi %76 oranında orta ve yüksek düzeydedir. Bu verilerden hareketle alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında iş doyumlarının daha yüksek olduğunu görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin kendi alanlarındaki iş doyumları açısından büyük bir sorundur. Çünkü eğitimini almadıkları bir alanda kendi alanlarından daha fazla oranda iş doyumuna ulaşmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin kendi alanlarındaki iş doyum düzeylerini yükseltebilmek için bir takım mesleki iyileştirmelerin yapılması şarttır. Sınıf öğretmenlerine mesleki terfi imkânının verilmesi, bağımsız çalışma imkânının sağlanması, işi ile ilgili kararları uygulayabilmesi, yaptığı işten dolayı takdir edilmesi, gelecek kaygısı taşımaması, mesleğinin gerçekleştirirken yeteneklerini kullanabilmesi yaptığı iş karşılığında başarı hissini yaşamasına imkân verilmesi bu iyileştirmelerin öncelikli olanlarıdır.

Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenini kamuoyuna yansıdığı gibi sadece atama ve yer değiştirme nedeni olarak değerlendirmek bizleri yanlış sonuçlara yönleltecektir. Milli Eğitim Bakanlığının sınıf öğretmenliği alanında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri tespit ederek bir iyileştirme yapması bir zorunluluk olarak araştırmamızın sonucunda ortaya çıkmıştır.

Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni alanları ile ilgili yeterlilik algılarının da yüksek olmadığı araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan birisidir. Alan değiştiren sınıf

öğretmenleri yeni alanları ile ilgili kendilerine hizmet içi eğitimlerin açılması gerekliliğini anket çalışmasında belirtmişlerdir.

Yaptığımız araştırmada, alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alanlarında çalışırken düşük ve orta düzey tükenmişlik oranı toplamalarının %71,1 olduğu belirlenmiştir. Bu oran alan değiştiren sınıf öğretmenlerinde alanlarında çalışırken tükenmişlik duygusunun yoğun olarak yaşandığını göstermektedir. Sınıf öğretmenliği alanında eğitim almış, birikim sahibi öğretmenlerin kendi alanlarında çalışmalarını sağlayacak, onlarda oluşan tükenmişlik duygusunu ortadan kaldıracak önlemlerin biran önce alınması çocuklarımızın iyi eğitilmesi için önem arz etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini en aza indirebilmek için öncelikle eğitimini aldıkları yaş grubuna öğretmenlik yapmaları sağlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin uzmanlık alanları dışında kalan kaynaştırma öğrencilerine konunun uzmanları tarafından destek eğimi olanağı sağlanmalıdır. Sınıf mevcutları uluslararası standartlara uygun şekilde planlanmalı ve sınıf öğretmeninde çaresizlik duygusu uyandıracak uygulamalardan kaçınılmalıdır.

Özet olarak genel bir değerlendirme yapacak olursak sınıf öğretmenliği alanında eğitim almış, bu alanda uzun yıllar çalışmış, alanlarında çalışırken önemli işler yaptığını inanan, sorumlu olduğu öğrencileri üzerinde sağlıklı yönlendirmelerde bulunduğu inanan sınıf öğretmenlerinin alanlarından ayrılarak farklı alanlarda öğretmenlik yapmaları ülkemiz eğitim sistemi açısından önemli bir sorundur. Çalışmamızda sınıf öğretmenlerini alan değiştirmeye yöneltten nedenleri, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyi bağlamında inceleyerek sorunları ortaya koymaya çalıştık. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak düzenleme ve iyileştirmeler konusunda araştırma sonuçlarına dayanarak öneriler geliştirdik. Beklentimiz biran önce sınıf öğretmenlerinin sorunlarının giderilerek sınıflarına sorunlardan ve kaygılardan uzak bir şekilde girip ülkemizin geleceği olan öğrencilerimizi aldıkları eğitim ve kazandıkları birikimlerle en iyi şekilde yetiştirmeleridir.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

- [1] A.(2004). Çalışma Birey İlişkisi ve Çalışmanın Birey Yaşamındaki Yeri, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Cilt:6, Sayı:2.
- [2] Abay, S. (2006). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- [3] Alıç, Mehmet, “Eğitim Sisteminin Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Eğitim Yöneticisinin İşlevleri” Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:217 (1996). sf.12-16.
- [4] Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [5] Akyüz, Y. (1992), “Tarihi Süreç İçerisinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunu” Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon, MEB., Yayını, Ankara, s(459-461).
- [6] Alkan C.(1979). *Eğitim Ortamları*, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara.
- [7] Altıntaş, Esra; Birinci- Dördüncü Sınıf Öğrencilerine İlkokul Öğretmenlerinin İlkokul Öğretmenliği Mesleği Statüsüne Algılamaları Arasındaki Farkı, 4.Uluslar arası Bilim Konferansı Bildirileri 1 Anadolu Üniversitesi Eskişehir 1999
- [8] Altunoğlu, A. (2012). Manifestations of Curriculum Change on Organizational Culture: Teachers’ Perceptions. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- [9] Apple, M. W. (1986). Teachers and texts A political economy of class and gender relations in education. New York: Routledge & Kegan Paul.
- [10] A. R. (2004) Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- [11] Arslan, M. M. (14-16 Kasım 2005). Cumhuriyetin Kuruluş Felsefesi Açısından Yeni İlköğretim Programları, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- [12] Avşaroğlu, S., Deniz, M.E., Kahraman, A., (2005). “Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:14, ss.115-129.
- [13] Ay, S. (2006). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- [14] Bakan İ, Büyükeşe T, (2004). “Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması”, Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi, Sayı:7, ss.1–30.
- [15] Bartolome F. vd, (2001).İş ve Yaşam Dengesi, MESS Yayınları, İstanbul. KESER,
- [16] Başaran İ. E.(1992) Yönetim, Gül Yayınevi, Ankara.
- [17] Başar H.(1999). Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- [18]Başaran I. E. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- [19] Bauman, Z. (2003). Legislators and Interpreters On Modernity, Post-modernity and Intellectuals. Basil blackwell: Polity Press.
- [20] Berry M. (1977). Psychology at Work. San Francisco: Mcgraw Hill Companies inc.
- [21] Bentley, T.İnsanları Motive Etme, (Çev: O.Yıldırım), Hayat Yayınları, İstanbul. 1999
- [22] Bingöl, D.(1984.) Çalışma Psikolojisi. Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F Yayınları, Erzurum,

- [23] Budak, S. (2003). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- [24] Bursalıoğlu, Z. (1998) Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. 10. Baskı, Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri
- [25] Bukova, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 385-425.
- [26] Celkan, Hikmet Y. (1998), “Öğretmen Yetiştirme Modeline Yeni Bir Boyut”, Milli Eğitim, Sayı:137, s: (30-31)
- [27] Cüceloğlu, Doğan , “İnsan ve Davranış” , İstanbul, Remzi Kitabevi, Haziran, 1997.
- [28] Çalık, C. & Şehitoğlu, E. K. (2006) Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri, Milli Eğitim Dergisi, 35 (170), internetten 15.06.2007’de
- [29] Çelenk, Süleyman, “İlk okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.” İlköğretim Online Dergisi, 1, 2, 2002:46-47, < <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.htm>>.
- [30] Çelenk, Süleyman, “İlk okuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi.” Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36, 1-2, 2003.
- [31] Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. İ.U. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7.
- [32] Davis K. (1982). İşletmelerde İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış, Çev. Kemal Tosun, İstanbul: İstanbul Matbaası s: 83
- [33] Demirel, F, 2006 Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Denizli İli Örneği) Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
- [34] Demirel Ö.(2000). Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı, Pegem, Ankara.
- [35] Demirtaş, A. (1987) “İlkokulda Öğretmen Yetiştirme: Biçim ve Yaklaşımlar”, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünyü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, 8-11 Haziran 1987, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, Tebliğler, ss.147-156, Ankara.
- [36] Dodson, Fitzhugh, “Çocuk Yaşken Eğilir.” (Çev. Seçkin SELVİ), Özgür Yayıncılık, İstanbul, 6. baskı, 2000.
- [37] Doğan, C. (2005) Doğan, Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları, bilig, Güz / 2005, sayı 35 ss.145
- [38] Dönmezer, S. (1984). Sosyoloji. Ankara: Savaş Yayınları.
- [39] Duran Erol, 2013, "İlkokula 60. Ayında Başlayan Öğrencilerin Yazı Beceri Gelişimlerinin İncelenmesi" The Journal of Academic Social Science Studies Volume 6 Issue 2, p. 1075-1085, February 2013
- [40] Dursun S. (2000). Öğretmenlerde Tükenmişlik İle Yükleme Biçimi, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Hizmet Süresi Değişkenleri Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi. s. 43-44 Trabzon
- [41] Düren, A.Z. 2000’li Yıllarda Yönetim. İstanbul: Alfa Basım Yayım, 2000 Erdem,
- [42] Eğitim-Bir-Sen, 2004 Türkiye’de ve Dünyada Öğretmenlik
- [43] Emmer E. T.(1991). Once More With Feelling: Teacher Emotion and the Disciplineand Management Functions, Contemporary Education. Vol.62, Nr.3, s 167-173 den Hüseyin BASAR.(1999), Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Basımevi (Söz konusu bilgiyi Basar, Emmer’in kitabından aktarmaktadır).

- [44] Erdem, A. R., Kamacı, S., Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 3-13.
- [45] Erdem, A.R. (2008), Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Yönetimsel Sorunlar ve Yönetimsel Sorunların Performansına Etkisi Konusundaki Görüşleri, 21-22 Haziran 2007 tarihleri arasında Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği (EYED-DER) tarafından, Ankara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde düzenlenen "Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek" Kongresinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.
- [46] Eren E. (1989). Yönetim Psikolojisi, İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını, İstanbul.
- [47] Eren, E. Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. Beta Yayınları İstanbul, 2001
- [48] Esaspehlivan M.(2006) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Gitmiş ve Gitmemiş 78 aylık ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının Karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
- [49] Ferah, Aysel, "Her Yönüyle Türkçe İlk Okuma-Yazma." İstanbul, MEB Yayınevi, 2001,42-45.
- [50] Fitzsimmons, Mary K. , "Beginning Reading." ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Reston, VA., Şubat, 1998.< http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/ericE565.html>.
- [51] Fredriksson, U. (2008). Teachers' Salaries in Comparison with Other Occupational Groups. Ispra: European Commission Joint Research Center.
- [52] Fromm, E. (1992). Marx'ın insan anlayışı. (Çev: K. H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- [53] Garan, Ö. (2005) Kırsal Kesimdeki Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- [54] Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (14-16 Kasım 2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- [55] Guglielmi, R., Tatrow, K., (1998). "Occupational Stres, Burnout and Health in Teacher: a Methodological and Therogical Analysis", *Review of Educational Research*, Vol.68/1, pp.61-99.
- [56] Günbayı, I. (1999). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Basılmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara (Söz konusu bilgiyi Günbayı Luthans'ın kitabından aktarmaktadır).
- [57] Gülpınar, A. (2005). Beyin/Zihin Temelli Öğrenme İlkeleri ve Eğitimde Yapılandırmacı Modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 271-306.
- [58] Haktanır, Gelengül, "Farklı Ülkeler ve Okul Öncesi Eğitimde Farklılıklar." *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62, 2005.< <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi62/haktanir.htm>>.
- [59] Hanks, K.(1999) İnsanları Motive Etme Sanatı. (Çev.: C.İkizler), Alfa Yayınları, İstanbul
- [60] Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press
- [60] Hesapçıoğlu, M. (2001). Postmodern Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- [61] Işıkhana, V.(1993). Sosyal Hizmet Uzmanlarının İş Doyumları. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- [62] Izgar, H. (2001) Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik: Nedenleri, sonuçları ve Başa Çıkma Yolları. Ankara. I. Basım Eylül.
- [63] İlker, O. (2000) Ülke Sorunları ve Çözüm Önerileri, Aydınca Yayınları: Aydın.
- Kanungo, R. N. (1992). Alienation and empowerment: Some ethical imperatives in business. Journal of Business Ethics, 11 (5–6), 413–422.
- [64] İncir G. (1993). Çalışma Yaşamının Geliştirilmesi: Bir Örnekçe, 4. Ergonomi Kongresi, İzmir: Milli Prodüktivite Yayınları'ndan AKÇAMETE G, vd, (2001). Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu Ve Kişilik, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım (Söz konusu bilgiyi Akçamete İncir'in kitabından aktarmaktadır).
- [65] Karagözoğlu, G. (14-16 Kasım 2005). Eğitim Sistemimizde Reform Çalışmalarına Genel Bakış, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- [66] Kartz, Lilian G. , “Readiness: Children and Schools.” ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, IL, ED330495 1991.< <http://www.ericdigests.org/pre-9219/readiness.htm>>.
- [67] Kalkan, M.(1996). Lise Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol Eğitiminin Tükenmişlik ve Değişkenler ile İlişkisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun: Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi.
- [68] Kalyoncu, A.(2008), Günümüz Çalışan İnsanın Sorunu: Tükenmişlik, <http://www.ayhankalyoncu.com/index/?q=gunceldetay&id=113> 12.15.2007 Keser,
- [69] Kılış E,(1986) Öğretmen Mesleğinin Ağırlığı, Milli Eğitim Dergisi, sayı; 69,1986.s.50)
- [70] Kırılmaz, A.Y. Çelen, Ü., Sarp, N., (2003). “İlköğretim’de Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması”, <http://ilkogretimonline.Org.tr/vol2say1/v02s01a.html>, Sayı:2/1, ss.2-9.
- [71] Kızılçelik, S. & Erjem, Y. (1992). Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü. Konya: Göksu Matbaası.
- [72] Kızılçelik, S. & Erjem, Y. (1996). Açıklamalı sosyoloji sözlüğü. İzmir: Saray Kitapevleri.
- [73] Kocabaş, İ. & Gökbaş, M (2002) Eğitimde Karara Katılma, Milli Eğitim Dergisi, 155–156, internetten 15.06.2007’de <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/kocabas.htm> adresinden alınmıştır.
- [74] Köklü, M. (2000). Birleştirilmiş sınıfların yönetimi ve öğretim. İstanbul: Beta Basım
- [75] Korkut, F. (2006). Yeni ilköğretim programlarını öğrenci gelişimsel özellikleri açısından incelenmesi. Yeni ilköğretim Programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. <http://www.erg.sabanciuniv.edu.tr> adresinden 26 Kasım 2006 tarihinde indirilmiştir.
- [76] Kömürcüoğlu H.(2003). “Belirsizlik Ortamında İş Tatmini ve İşe Bağlılık”, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Cilt: 5, Sayı:1(Söz konusu bilgiyi Kömürcüoğlu Berry’den aktarmaktadır).
- [77] Kömürcüoğlu, H.(2003) “Belirsizlik Ortamında İş Tatmini ve İşe Bağlılık” <http://www.isgucdergi.org> (05.02.2006)
- [78] Kurtkan, Amiran (1982), Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları, Filiz Kitapevi, İstanbul, 334 s
- [79] Lawler E. E. (1973). Motivation in Work Organizations. Monterey, California: Brooks/ Cole.

- [80] Locke E.A.(1976)” The Natureand Causes of Job Satisfaction”. Handbook of Indistrial and Organizational psychology.(Ed):
- [81] Luthans F. (1992). Organizational Behavior, New York: Mc Graw- Hill s: 57 den
- [82] Maxwell, Kelly L. ve Clifford, Richard M. , “School Readiness Assessment.” Young Children, Ocak, 2004. 42-46.
- [83] Mason, Jana M. ve Sinha, Shobha, “Emerging Literacy In The Early Childhood Years: Applying A Vygotskian Model Of Learning And Development.” SPODEK, Bernard (Ed.), Handbook Of Research On The Education Of Young Children, New York, 1993:137-148
- [84] M.Dunnette, Rand McNelly College Publishing Company ‘den Işıkhana, V. (1993). Sosyal Hizmet Uzmanlarının İş Doyumları. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.(Söz konusu bilgiyi Işıkhana, Locke’den aktarmaktadır).
- [85] MEB, “Anne Baba Eğitimi.” Ankara, Şubat, 2006.
- [86] MEB, Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, Ankara, 2013
- [87] MEB, “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.” Ankara, 2003.
- [88] MEB, “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği.” Ankara, 2006.
- [89] MEB, “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı.” İstanbul, YA-PA Yayınları, 2002.
- [90] Okçabül ve Gök, 1998 Türkiye’de Öğretmen Profili Araştırması ve Öğretmen Yetiştirmede Yeni Arayışlar
- [91] Oktay, A (1991), “Öğretmenlik Mesleğinin ve Öğretmenin Nitelikleri” M.Ü. Atatürk Eğit. Fak. Eğit. Bilimleri Dergisi, Sayı:3, İstanbul, s(187-193).
- [92] Oktay, A. , “Okul Olgunluğu.” İstanbul, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 3089, 1983.
- [93] Oktay, A. ve Kerem, E. Aktan, “Okul Öncesi Dönem (5-6 YAŞ) Çocuklarına Yönelik Okumaya Hazırlık Programı” 2002.<
<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/>>.
- [94] Oktay, A. , “Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.” Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 3. Basım, 2002.
- [95] Özalp Enver, Davranış Bilimine Giriş, 2009 Anadolu Üniversitesi Yayınları s.46
- [96] Özalp. E., Kirel. Ç., Örgütsel Davranış, Eskişehir, Etan Matbaası,Eskişehir, 1996.
- [97] Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma, internetten 15.06.2007’de <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/ozdemir.htm> adresinden alınmıştır.
- [98] Özer, R. (1989). Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri Ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon
- [99] Özpınar, M,(2008), “Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları(Aydın İli Örneği)” Adnan Menderes Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
- [100] Özsoy O.(2002). Değişen Dünyada Meslek Seçimi: Geleceğin Meslekleri, Hayat Yayınları, İstanbul.
- [101]Özoğlu,M. (2010).Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- [102] Sarpkaya, P. (2006) “Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Nitelik Sorunları”, Atatürk ve Cumhuriyet’e Armağan- Cilt I (Editör: A. A. Öztürk, G. Güneş), Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları, N. 23: Aydın, ss. 207–226.

- [103] Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25:166-175.
- [104] Şimşek, Balay & Şimşek İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma Alienation from work of elementary school teachers. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 2 (1), 53–72. <http://ebad-jesr.com/>.
- [105] Scott, Bradley, “Snapping Synapses in the Early Years.” IDRA Newsletter, Nisan, 1998.<<http://www.idra.org>>.
- [106] Selçuk, Ziya, “Gelişim ve Öğrenme.” Ankara, Nobel Yayıncılık, 12. Baskı, 2005.
- [107] Senemoğlu, Nuray ve KURÇ, Güzin S. , “Eğitim Psikolojisi.” İstanbul, MEB Yayınevi, 1999.
- [108] Shirom, A. (1989). Burnout in Work Organizations. In C.L. Cooper and I.T. Robertson (Eds), International review of Industrial and Organizational Psychology: 25-48. New york: Wiley.
- [109] Sönmez V.(1994). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- [110] Summak, Semih M. ve Summak, Elçin G. A. , “Akıllı Bebekler Akademisi.” İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2005.
- [111] Storlie, F. J. (1979). “Burnout : The Elaboration of a Cencept”, American Journal of Nursing, pp. 2108- 2110.
- [112] Studebaker, J. W. (1945) “Better Rural Educational Opportunities- A National Needs”, The White House Conference on Rural Education, *Corrected Works-Conference Proceeding*, ERIC: ED347004.
- [113] Tazebayır, Attilâ, “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi.” İstanbul, MEB Yayınevi, 2. Basım, 2005.
- [114] Suyunç, H.(1998). İlk ve Orta Dereceli Okullarda Görevli Beden Eğitimi Branş Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ons ekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- [115] Tekişik, H. H. (1998) “Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretimde Öğretmen Sorunu ve Çözüm Önerileri”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:23, S.241, ss. 1–8.
- [116] Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16 (1), 245-254.
- [117] Tuğrul, B, Çelik, E., (2002). “Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:12, ss.1-11.
- [118] Unutkan, Ö. P. , “İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Standardizasyonu.” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2003
- [119] Üstün, A. & Bozkurt, E. (2003) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler, Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(1), 13–20
- [120] Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5 (2), 477-516.
- [121] Yavuz C, Karadeniz C.B. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Sayı 2/9 ss508, 2009
- [122] Yavuzer, Haluk, “Çocuğunuzun İlk 6 Yılı.” İstanbul, Remzi Kitabevi, 13.Basım, Şubat, 2001.
- [123] Yavuzer, Haluk, “Çocuk Psikolojisi.” İstanbul, Remzi Kitabevi, 22. Basım,

Mart, 2002.

[124] Yavuzer, Haluk, “Okul Çağı Çocuğu.” İstanbul, Remzi Kitabevi, 11. Basım, Kasım, 2004.

[125] Yazıcı, Z. , “Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi.” Milli Eğitim Dergisi, 155-156, Yaz- Güz, 2002.

[126] Yörükoğu, Atalay, “Çocuk Ruh Sağlığı.” İstanbul, 17. baskı, 2004.

[127] Zembylas, M. (2010). Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms .In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., andHopkins, D. (Eds.) Second International Handbook of Educational Change(pp.237-258). New York: Sprinter



EK-1 ARAŞTIRMA ANKETİ

Değerli Öğretmen Arkadaşım;

Sınıf Öğretmenliği branşından ayrılarak yan branşınız olan alanda öğretmenlik mesleğini sürdürmek isteyen sizlerin bu kararı almasında etkili olan nedenleri bir yüksek lisans tezi olarak hazırlamak amacıyla bu çalışmaya başladım. Zaman ayırıp anketi doldurmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. İsim yazmadan dolduracağınız bu anket sadece bilimsel bir çalışma olacak, yüksek lisans tezi için kullanılacaktır.

1.1. Cinsiyetiniz: : Bay () Bayan ()

1.2. Medeni durumunuz: Evli () Bekâr ()

1.3. Yan alanınız :

1.4. Kaç yıllık öğretmensiniz? Yıl

1.5. Öğrenim düzeyiniz: Lisans tamamlama () Lisans () Yüksek lisans ()

1.6. Daha Önce çalıştığınız yer: il () İlçe () Köy ()

1.7. Çocuğunuz varsa sayısı:

	Aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılıyorsunuz. (Lütfen düşüncenize en uygun olan sayıyı daire içine alın.)	Hiç	Çok az	Kısmen	Büyük ölçüde	Tamamen
2.1.	Başka şansım olmadığı için sınıf öğretmenliği okudum.	1	2	3	4	5
2.2.	Şimdi seçme şansım olsaydı tekrar sınıf öğretmenliğine dönerdim.	1	2	3	4	5
2.3.	Yan alanıma geçmemde, branş öğretmenliğinde daha az ders dışı görev ve sorumluluk (günlük plan, vb.) olması önemli bir etken oldu.	1	2	3	4	5
2.4.	Yan alanıma geçmemde okul yönetimi, müfettiş vb. ile olan ilişkilerim etkili oldu.	1	2	3	4	5
2.5.	İşe bağlı olarak yaşanan stresin daha fazla oluşu yan alanıma geçmemde etkili oldu.	1	2	3	4	5
2.6.	Yan alana geçmemde sınıf öğretmenliğinin toplumdaki düşük statüsü etkili oldu.	1	2	3	4	5
2.7.	4+4+4 eğitim sistemi ve beraberinde gelen 5 yaşındaki çocuklara eğitim verme zorunluluğu yan alanıma geçişte etkili oldu.	1	2	3	4	5
2.8.	Bay/Bayan oluşum yan alanıma geçişte etkili oldu.	1	2	3	4	5
2.9.	Yan alanıma geçmemde sınıf öğretmenliğinde daha fazla ve çeşitli dersin olması etkili oldu.	1	2	3	4	5
2.10.	Sınıf öğretmenliğinde öğrencilere ve ailelerine karşı daha fazla sorumlu olmam yan alanıma geçmemde etkili oldu.	1	2	3	4	5
2.11.	Daha iyi bir okula atanma isteği yan alanıma geçmemde etkili oldu.	1	2	3	4	5
2.12.	Birleştirilmiş sınıf okutmak istemediğim için yan alanıma geçtim.	1	2	3	4	5
2.13.	Öğretmenlik yapacağım yaş grubu yan alanıma geçmemde etkili oldu.	1	2	3	4	5
2.14.	Sınıf öğretmenliğinin koşullarının çok ağır ve yorucu olması alan değişikliği yapmama neden oldu.	1	2	3	4	5
2.15.	Yeni branşım ile ilgili eksiklerimin giderilmesi için hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

Yukarıdakiler haricinde yan alanınıza geçmeniz/nedenleri nelerdir?

.....

	Aşağıdaki Soruları Sınıf Öğretmenliği Yaptığınız Dönemi Düşünerek Cevaplayınız. (Lütfе düşünçenize en uydun olan sayıyı daire içine alın.)	Hiçbir Zaman	Çok az	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
3.1.	Mesleğimden soğuduğumu hissediyordum.	1	2	3	4	5
3.2.	İş günü sonunda kendimi tükenmiş hissediyordum.	1	2	3	4	5
3.3.	Sabah kalkıp, okulda yeni bir iş gününe başlamak zorunda olduğum zaman, yorgunluk hissediyordum.	1	2	3	4	5
3.4.	Hizmet verdiğim ilkokul öğrencilerimin, olaylarla ilgili neler hissettiğini çok kolay anlayabiliyordum.	1	2	3	4	5
3.5.	Hizmet verdiğim bazı öğrencilere karşı soğuk ve ilgisiz davrandığımı hissediyordum.	1	2	3	4	5
3.6.	Gün boyu, ilkokul yaş grubu öğrencileri ile birlikte çalışmak beni gerçekten geriyordu.	1	2	3	4	5
3.7.	Hizmet verdiğim öğrencilerin sorunlarını çok etkili bir şekilde ele alıyordum.	1	2	3	4	5
3.8.	İşimden dolayı tükendiğimi hissediyordum.	1	2	3	4	5
3.9.	Yaptığım işle başkalarının hayatını olumlu etkilediğimi düşünüyordum.	1	2	3	4	5
3.10.	Sınıf öğretmenliğine başladığımdan beri insanlara karşı daha duyarsız oldum.	1	2	3	4	5
3.11.	Sınıf öğretmenliğinin beni duygusal olarak körelttiğinden endişe ediyordum.	1	2	3	4	5
3.12.	Sınıf öğretmenliği yaptığım dönemde kendimi çok enerjik hissediyordum.	1	2	3	4	5
3.13.	Sınıf öğretmenliğinin beni kısıtladığını düşünüyordum.	1	2	3	4	5
3.14.	Sınıf Öğretmenliği branşında çok yoğun çalıştığımı düşünüyordum.	1	2	3	4	5
3.15.	Eğitim verdiğim öğrencilere ne olup ne olmadığı beni gerçekten ilgilendirmiyordu.	1	2	3	4	5
3.16.	İlkokul yaş grubu öğrencileriyle birlikte çalışmak bende stres yaratıyordu.	1	2	3	4	5
3.17.	İlkokul yaş grubu öğrencileriyle birlikte, kolaylıkla rahat bir ortam oluştuyordum.	1	2	3	4	5
3.18.	Sınıf öğretmeni iken öğrencilerimle yakından ilgilendiğimde kendimi canlanmış hissederdim.	1	2	3	4	5
3.19.	Sınıf öğretmeni iken birçok önemli işler yaptım.	1	2	3	4	5
3.20.	Sınıf öğretmenliği yaparken sabrımın tükendiğini hissediyordum.	1	2	3	4	5
3.21.	Sınıf öğretmeni iken duygusal sorunlara soğukkanlılıkla yaklaşırdım.	1	2	3	4	5
3.22.	Sınıf öğretmeni iken velilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyordum.	1	2	3	4	5

(Lütfе düşüncenize en uygun olan sayıyı daire içine alın.)		Sınıf öğretmeni iken					Şu anda				
	İFADELER Aşağıdaki düşüncelere katılım düzeyinizi sınıf öğretmeni iken ve şimdiki durumunuza ilişkin olarak belirtiniz	Hiç Memnun Değildim	Memnun Değildim	Kararsızım	Memnundum	Çok Memnundum	Hiç Memnun Değildim	Memnun Değildim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
4.1	Alanımın beni her zaman meşgul etmesi bakımından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.2	Bağımsız çalışma imkânım olmasından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.3	Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânım olmasından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.4	Bana toplumda saygın bir kişi olma şansını vermesi bakımından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.5	Yöneticimin, emrindeki kişileri iyi yönetmesi açısından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.6	Yöneticimin, karar verme yeteneği bakımından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.7	Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesinden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.8	Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.9	Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem açısından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.10	Öğrencileri yönlendirmek için fırsat verdiğinden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.11	Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansının olması yönünden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.12	İşlerimle ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.13	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.14	Terfi imkânımın olması yönünden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.15	Kendi fikir ve kanaatlerimi rahatça uygulama serbestliğini bana vermesi açısından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.16	Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme serbestliğini vermesi bakımından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.17	Çalışma ortamım bakımından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.18	Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşmaları bakımından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.19	Yaptığım işten dolayı takdir edilmem açısından	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.20	Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Anketimiz Bitmiştir... Katkılarınızdan Dolayı Teşekkür Ederim.

Zeki Cemal Tekşen /Tevfik Seno Arda Anadolu Lisesi /İzmit -Kocaeli-0536 7644615

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİGİSİ

Zeki Cemal TEKŞEN 09 Ekim 1965 yılında İzmir'de doğdu. Sırasıyla Erzurum Tatbikat İlkokulu, Edirne/Uzunköprü Gazi Turan Bey Ortaokulu, Kastamonu/Azdavay Lisesi, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünü bitirdi. 1989 Yılında Sivas Çetinkaya Lisesinde edebiyat Öğretmeni olarak çalışmaya başladı. Daha Sonra Kastamonu/ Devrekâni İmam- Hatip Lisesi, Kastamonu/Azdavay Atatürk İlköğretim Okulu, Azdavay Lisesi, Kocaeli Nenen Hatun İlköğretim okulu, İzmit Lisesi, Kocaeli Sabancı Anadolu Teknik Lisesi, Kocaeli Şehit Özcan Kan Anadolu Öğretmen Lisesi, Kocaeli Tevfik Seno Arda Anadolu Lisesinde Öğretmen olarak çalıştı. Halen Kocaeli Tevfik Seno Arda Anadolu Lisesinde Müdür Yardımcılığı görevini yürütmektedir. 2012 Yılında Okan Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı Okul Yönetimi alanında yüksek lisans yapmaya başladı. Zeki Cemal TEKŞEN evli ve iki çocuk babasıdır.

İletişim:

E-mail: teksenzeki@yahoo.com.tr /teksenzeki@hotmail.com

Telefon: 0 536 764 46 15