

Farklı Branşlardan Atanan İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeyleri

Ali SABANCI

Ahmet ŞAHİN

Bu araştırmada, farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri belirlenmek istenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek, Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde görev yapmakta olan ilköğretim müfettişlerine, ilköğretim okulu yöneticilerine, branşlarında görevlendirilen ve farklı branşlardan atanmış sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenleri, 'mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlikler', 'program ve içerik bilgisi', 'öğretim ve öğrenme süreci', 'öğrenciyi tanıma ve öğrencilere rehberlikte bulunma', 'okul aile ve çevre ilişkileri' boyutlarında değerlendirilmiştir. İlköğretim müfettişlerinin, yöneticilerin ve branş öğretmenlerinin farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerini yeterli bulmadıkları buna karşılık farklı branşlardan atanan öğretmenlerin kendilerini daha olumlu algıladıkları anlaşılmaktadır. Çalışmanın sonuçları, öncelikle farklı branşlardan atanan öğretmenlerin hizmet içi eğitim vb. çalışmalarla öğretmenlik yeterliklerinin geliştirilmesinde başarı sağlanamadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle mevcut farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin yetiştirildikleri alanlara kaydırılması ve sınıf öğretmeni gereksiniminin karşılanmasında eğitim fakültelerinin ilgili alanlarında mezun olan atıl durumdaki adaylardan yararlanılması büyük önem taşımaktadır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme, sınıf öğretmenleri

Bilim ve teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak insan yaşamının her alanında hızla yeni iş tanımlarını gerektirecek gelişmeler olmaktadır. Bu durum, farklı uzmanlık alanlarına uygun niteliklerde insan gücü yetiştirmeyi gerekli kılmaktadır. Toplumun gereksinim duyduğu bu uzmanlık alanlarına uygun nitelikte insan gücünün yetiştirilmesi sorumluluğu bilim-bilgi çağının bir gereği olarak öğretmenlere verilmiştir.

Yerkürenin değişiminde doğa olaylarından sonra en büyük etken olan insana, zihinsel ve bedensel güç ve yeteneklerini, sürdürülebilir bir yaşam döngüsüne hizmet edecek nitelikte kullanabilmesi yönünde davranış kazandırılmasında eğitim başat bir değer olarak ortaya çıkmaktadır (Sabancı ve Şahin, 2005). Bu bakımdan amaç, yapı ve süreç bakımından nitelikleri ne olursa olsun eğitim sistemlerinin başarısı, öğretmenlerin nitelikleriyle ve performanslarıyla yakından ilişkilendirilmektedir (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Denner, Salzman ve Bangert, 2001; Gültekin, 2002). Eğitim sisteminin başarısında, okul gelişimi ve değişiminde öğretmenlerin anahtar rol üstlendikleri söylenebilir. Öğretmen etkililiğinin günümüzdeki okul gelişim ve eğitim reformlarında da odağa yerleştiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, gerekli mesleki bilgi, beceri ve davranışa sahip olan, değişim ve gelişmeleri izleyebilen, işlerin nicelik, nitelik yönünden etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilen bireylerden oluşması eğitim açısından önemli bir beklenti haline gelmiştir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinde eğitimden yüksek beklentilere sahip ailelerin ve sürekli değişen okul çevresinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir dönüşüme gereksinim duyulduğu söylenebilir (Başar, 2000; Cheng ve Tsui, 1996; Cheng ve Walker, 1997; Day, 1999; Kavuran, 2003; Romano, 2002; Şen ve Erişen, 2002; Şişman ve Acat, 2003).

Mesleki yeterlilik, mesleki yönden bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Celep, 2004; Sünbül, 2002; Şişman, 2002). Bu açıdan, her profesyonel meslekte olduğu gibi başarılı bir meslek hayatı için öğretmenlerin de öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kendine özgü yeterliklere sahip olmaları; öğretmen yetiştirme programlarının geleneksel öğretim programlarıyla sınırlandırılmaması ve öğretmenlik mesleğinin teori ve uygulama boyutunun birleştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Küçükahmet, 1999). Öğretmenlik mesleği, kendine özgü ilke, yöntem ve uygulamaları olan; sosyal, kültürel ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutta çağdaş bir dünya görüşünü içeren kişisel özelliklerin yanı sıra akademik çalışma, mesleki formasyon, alanında uzmanlık bilgi ve becerisi gibi mesleki yeterlikler gerektiren profesyonel bir meslek olarak görülmektedir (Erden, 2001; YÖK, 1998a).

Alanyazın bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlik yeterlik alanlarının kişisel ve mesleki yeterlikler olmak üzere iki boyutta değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu boyutlar mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlikler yanında program ve içerik bilgisi; öğretim ve öğrenme süreci, başka bir deyişle pedagojik formasyon; öğrenciyi tanıma ve öğrencilere rehberlikte bulunma; okul aile ve çevre ilişkileri şeklinde sınıflandırılabilir (Erden, 2001; Küçükahmet, 1999; MEB, 2002; MEB, 2004; NJDOE, 2004; Özdemir ve Yalın, 2000; Sünbül, 2002; TBMM, 1973; TTA, 2003).

Öğretmenin sahip olması gereken kişisel yeterliklerden bazıları sorumluluk, yaratıcılık, eleştirel düşünme becerisi, grupla çalışma, hoşgörü, sabır; öğrenciyi cesaretlendirebilme; açık fikirli, güler yüzlü ve esnek olma; sosyal ve ahlaki değerlere sahip olma olarak sıralanabilir. Program ve içerik bilgisiyle ilgili olarak öğretmenlerden, öğreteceği alanla ilgili bilgi ve becerilere sahip olmaları; temel kavramları, araştırma yöntemlerini ve bilim dalının özelliklerini bilmeleri; konu bilgisinin öğrencilere erişebilirliğini ve anlamlılığını sağlamada uygun öğrenme deneyimleri hazırlamaları beklenmektedir. Öğrenme ve öğretim süreci yeterlikleri, öğretmenlerin alanlarına ilişkin bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretebilme ve öğrenme için uygun ortam hazırlayabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Öğretme sürecinin kalitesi, bilgilerin uzman kişiler tarafından etkili bir şekilde öğretilmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenciyi tanıma ve öğrencilere rehberlikte bulunma ile okul, aile ve toplum ilişkileri konularında ise öğretmenlerden beklenenler şunlardır: Öğrencinin büyüme ve gelişme özelliklerini tanıma; sosyal, bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişmelerini destekleyen olanaklar sağlama; öğrencilere rehberlikte bulunma; insan ilişkileri konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olma (Celep, 2004; Erden, 2001; MEB, 2002; Mitchell, Robinson, Plake ve Knowles, 2001; NJDOE, 2004; Northfield ve Gunstone, 1997; Özdemir ve Yalın, 2000; Sünbül, 2002; Şişman, 2002).

Öğretmenlerin, toplumun insan gücü tasarımı çerçevesinde ihtiyaç duyulan alanların uzmanı olarak, çağın gerektirdiği etkili bir öğretim süreci gerçekleştirebilecek niteliklerde yetiştirilmesi ve istihdamı Türkiye’de bir sorun alanı olmayı sürdürmektedir. (MEB, 1981; MEB, 1995; Tekişik, 2004). Bu açıdan farklı branşlardan atamalarla gerçekleştirilen çözüm denemelerinin neden ve sonuçlarının irdelenmesine ve tartışılmasına gereksinim bulunmaktadır.

Eğitim tarihimizde, Abdurrahman Sait Paşa tarafından öğretmen ihtiyacı bulunduğu gerekçesiyle Darulmuallimin mezunu olmayan sekiz kişinin sınavla öğretmen olarak görevlendirilmesiyle 1860'lı yıllarda ilk örnekleri görülen farklı branşlardan öğretmen atamaları, 1861 yılında Darulmuallimin dışından da ihtiyaca dayalı olarak geçici öğretmen atanabileceğine ilişkin bir maddenin Darulmuallimin Nizamnamesine eklenmesiyle yasal bir nitelik kazanmıştır (Akyüz, 2001). Türkiye'de son yıllara kadar, öğretmen yetiştirme ve istihdam politikasında nicelik boyutu nitelik boyutunun önünde yer almış; öğretmen açığını kapatmak amacıyla nitelik aranmaksızın hızlandırılmış eğitim programları ile 40 günde öğretmenlik diploması verilenler, Mektupla Öğretim Merkezleri tarafından öğretmen olarak yetiştirilenler ve öğretmenlik mesleği dışındaki alanlardan mezun olanlar öğretmen olarak atanmıştır. Bu çerçevede farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin göreve başlamadan önce sınıf öğretmenliği için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olup olmadıkları sürekli bir tartışma konusu oluşturmuştur (Akyüz, 2001; Duman, 2002; Günçer, 1998; Korkut, 2002; Oral, 2000; Tekişik, 2003; YÖK, 1998a).

İlköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması ile ilgili ortaya çıkan nicel ve nitel sorunların giderilmesine yönelik en önemli düzenlemelerden birisinin 1998-99 eğitim öğretim yılından itibaren Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması olduğu söylenebilir (YÖK, 1998a; YÖK, 1998b). Yeniden yapılanma sonrası ilköğretime yönelik yeni öğretmenlik programları açılmış ve bu programlar 4 yıllık lisans programı düzeyinde ele alınmıştır (Baskan, 2001; YÖK, 1998a). Ancak, öğretmen açığını kapatabilmek amacıyla 2002'nin sonlarına kadar sınıf öğretmenliğine branş dışı atamalar devam etmiş ve 14.11.2002 tarihinde 236 sınıf öğretmenliği mezunu, 514 sınıf öğretmenliği sertifikalı eğitim fakültesi mezunu ve 5000 sınıf öğretmenliği sertifikalı Fen Edebiyat Fakültesi mezunu sınıf öğretmenliğine atanmıştır (PGM, 2005a). Bu tarihten sonra sınıf öğretmenliğine branş dışı atamalar durdurulmuş ve Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararı ile öğretmen olarak atanacakların gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyona sahip olmaları koşulu getirilmiştir. Sınıf öğretmenliğine yüksek öğretim kurumlarının sınıf öğretmenliği programından öğretmen atanabileceği belirtilmiş ancak, ilköğretim alan öğretmenlikleri programlarından mezun olanlarla ihtiyacın karşılanamadığı dönemlerde, alanla ilgili orta öğretim alan öğretmenliği programı mezunlarından da ilköğretim okullarında öğretmen olarak yararlanılabileceği belirtilmiştir (TTK, 2004).

Bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren profesyonel bir meslek olarak kabul edilmektedir (Alkan, 2003; TBMM, 1973). Eğitimde yüksek kalitenin sağlanması öğretmenlerin, hizmet öncesinde ve hizmet içinde kuram ve uygulama boyutunda üst düzeyde niteliklere sahip birer uzman olarak yetiştirilmeleri ve yetiştirildikleri alanda istihdam edilmeleri ile olası görünmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin kazandırdıkları bilgi ve becerilerin gerek bireyin sosyal yaşama uyumunun sağlanması ve toplumsal yapının geliştirilmesi için toplumun geniş bir kesimi için yasalarla güvence altına alınmış “tek fırsat” olması, gerekse diğer öğrenim basamaklarına temel oluşturması, ilköğretim öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliklerinin gereksinimler doğrultusunda sürekli olarak değerlendirilmesini ve geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Gökçe, 2003; Gültekin, 2002).

Bu araştırmanın amacı, farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini belirleyerek, bu konudaki tartışmalara ışık tutmaktır.

Problem

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilköğretim okullarında farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyine ilişkin; a) ilköğretim müfettişlerinin, b) ilköğretim okulu yöneticilerinin, c) branşında çalışan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin ve d) farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin görüşleri nedir? Grupların görüşleri arasında fark var mıdır?
2. Farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin, yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin ve farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin görüşleri; a) cinsiyet, b) çalışma süreleri ve c) öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005–2006 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 129 resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 129 ilköğretim okulu müdürü ve 240 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 369 yönetici, kendi branşında görev yapan 2036 sınıf öğretmeni ile merkezdeki ilköğretim okullarının sınıf öğretmenliği görevine farklı branşlardan atanan öğretmenler oluşturmaktadır. İlköğretim Müfettişlerinde evren Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı bünyesinde görev yapmakta olan 69 ilköğretim müfettişinden oluşmuştur.

Örneklem, sınıf öğretmenliği görevine farklı branşlardan atanan öğretmenlerin bulunduğu okullar arasından oransız küme örnekleme yolu ile yansızlık kuralına göre örneklem genişliği tablolarından (Balci, 2001) yararlanılarak belirlenmiştir. Buna göre 79 yönetici, 277 sınıf öğretmeni ve uygulama yapılan okullarda görev yapan farklı branşlardan atanmış sınıf öğretmenleri örneklem grubuna alınmıştır. Müfettişlerde evrenin örneklem olarak alınması kararlaştırılmıştır. Sonuç olarak 57 müfettiş, 61 yönetici, 222 branşında çalışan sınıf öğretmeni ve 105 farklı branşlardan atanan sınıf öğretmeni ölçeği değerlendirmeye alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilere; ikinci bölümde ise farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin ne derece yeterli olduklarını belirlemek üzere hazırlanmış 70 maddeye yer verilmiştir. Verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere “KMO and Bartlett's Test” analizleri yapılmış; KMO değeri 0.968, Bartlett's Test of Sphericity ise 6708,790 ($p < .001$) bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2003) göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenir. KMO'nun .60'dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu açıdan verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Açıklayıcı faktör analizi binişik madde (fark $< .10$) kalmayınca kadar tekrarlanmış ve .40'ın altında faktör yük değerine sahip maddeler analizden çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 4 boyuttan ve 37 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.52 ile 0.74 arasında olduğu saptanmıştır. Dört faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 65.75'dir. Güvenirlik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik yeterliği boyutunda .96, program

geliştirme ve içerik bilgisi yeterliği boyutunda .93, mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlik boyutunda .92 ve okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterlikler boyutunda ise .83 olarak bulunmuştur. Madde toplam test korelasyonu ölçme aracının bütününde ise (Cronbach Alpha) .97 olarak bulunmuştur.

Ölçekte Likert tipi beşli derecelendirme kullanılmıştır. Veriler, yüzde, frekans, ortalama, ilişkisiz örneklem için t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada varyansların eşitliği şartının belirlenmesinde Levene testi kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testinde Levene testinin belirlenen anlamlılık düzeyinden (.05) büyük olması durumunda iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı yaklaşım; küçük olması durumunda ise eşit varyanslı olmayan yaklaşım kullanılmıştır (Akgül ve Çevik, 2003; Büyüköztürk, 2003). Tek faktörlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Anlamlılık testlerinin tümünde $p \leq .05$ düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, önce farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin, ilköğretim okulu yöneticilerinin, branşında çalışan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin ve farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi yapılmış ve görüşlerin değerlendirmeyi yapan gruplara göre farklılığı sunulmuştur. Daha sonra, farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyine ilişkin değerlendirmelerin cinsiyet, çalışma süreleri ve öğrenim durumuna göre farklılığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1’de verilen bulgulara göre ilköğretim müfettişleri, farklı branşlardan atanan öğretmenlerin pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik yeterliği ($\bar{x}=2.92$), mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlik ($\bar{x}=3.02$), program geliştirme ve içerik bilgisi yeterliği ($\bar{x}=2.74$) ve okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterlik ($\bar{x}=2.96$) boyutlarında ‘bazen’ yeterli oldukları görüşündedir.

İlköğretim okulu yöneticileri, farklı branşlardan atanan öğretmenlerin, pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik yeterliği ($\bar{x}= 2.99$), mesleğin

gerektirdiği kişisel yeterlik ($\bar{x}=3.01$), program geliştirme ve içerik bilgisi yeterliği ($\bar{x}=2.90$) ve okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterlikler ($\bar{x}=2.83$) boyutlarında ‘bazen’ yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

İlköğretim okulu sınıf öğretmenleri farklı branşlardan atanan öğretmenlerin pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik yeterliği ($\bar{x}=2.87$), mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlik ($\bar{x}=2.88$), program geliştirme ve içerik bilgisi yeterliği ($\bar{x}=2.69$) ve okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterlikler ($\bar{x}=2.74$) boyutlarında ‘bazen’ yeterli oldukları görüşündedir.

Branşlarının dışında görev yapan öğretmenlerin kendilerinin pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik yeterliği ($\bar{x}=4.03$), mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlik ($\bar{x}=4.04$) ve okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterlikler ($\bar{x}=3.96$), program geliştirme ve içerik bilgisi yeterliği ($\bar{x}=3.91$) boyutlarında ‘oldukça’ yeterli olduklarını düşünmektedir.

Bütün olarak değerlendirildiğinde, müfettişlerin, yöneticilerin ve branşında görev yapan öğretmenlerin farklı branşlardan atanan öğretmenlerin yeterliklerini düşük olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Farklı branşlardan atanan öğretmenlerin, bu branşlara atandıktan sonra alan uzmanlığı ve ilgili alanın öğretiminde gereksinim duyulan yaşamsal önemdeki öğretim yöntem ve materyallerine ilişkin bilgi, beceri ve deneyimden yoksun oldukları ancak iyi niyetle iş başında öğrenme çabası gösterdikleri söylenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretim okulu yöneticilerinin, branşında görevlendirilen ve farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin, farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin *pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik yeterliklerine* ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(3-441)}=52.221$, $p<.05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, ilköğretim müfettişleri ($\bar{x}=2.92$), ilköğretim okulu yöneticileri ($\bar{x}=2.99$) ve branşında çalışan sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=2.87$) farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=4.03$) pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik yeterliklerini, kendilerinin görüşlerine göre daha düşük algılamaktadır.

Bütün grupların görüşleri arasında farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin *mesleğin gerektirdiği kişisel yeterliklerine* ilişkin anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(3-441)}=53.928$, $p<.05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, ilköğretim

TABLO 1.

Farklı Branşlardan Atanan İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşlerin Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yeterlik alanı	Görev	N	\bar{x}	S	F	p	Fark
Pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik yeterliği	A-İlköğretim Müfettişi	57	2.92	.764	52.22	.00	D-A D-B D-C
	B-İlköğretim Okulu Yöneticisi	61	2.99	.854			
	C-Branşında Çalışan Sınıf Öğretmeni	222	2.87	.815			
	D-Farklı Branşlardan Atanan Sınıf Öğretmeni	105	4.03	.804			
	Toplam	445	3.17	.941			
Mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlik	A-İlköğretim Müfettişi	57	3.02	.714	53.93	.00	D-A D-B D-C
	B-İlköğretim Okulu Yöneticisi	61	3.01	.791			
	C-Branşında Çalışan Sınıf Öğretmeni	222	2.88	.819			
	D-Farklı Branşlardan Atanan Sınıf Öğretmeni	105	4.04	.761			
	Toplam	445	3.19	.919			
Program geliştirme ve içerik bilgisi yeterliği	A-İlköğretim Müfettişi	57	2.74	.748	52.41	.00	D-A D-B D-C
	B-İlköğretim Okulu Yöneticisi	61	2.90	.898			
	C-Branşında Çalışan Sınıf Öğretmeni	222	2.69	.865			
	D-Farklı Branşlardan Atanan Sınıf Öğretmeni	105	3.91	.831			
	Toplam	445	3.02	.983			
Okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterlikler	A-İlköğretim Müfettişi	57	2.96	.781	57.24	.00	D-A D-B D-C
	B-İlköğretim Okulu Yöneticisi	61	2.83	.831			
	C-Branşında Çalışan Sınıf Öğretmeni	222	2.74	.800			
	D-Farklı Branşlardan Atanan Sınıf Öğretmeni	105	3.96	.812			
	Toplam	445	3.07	.945			

müfettişleri ($\bar{x}=3.02$), ilköğretim okulu yöneticileri ($\bar{x}=3.01$) ve branşında çalışan sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=2.88$), farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=4.04$) mesleğin gerektirdiği kişisel yeterliklerini, kendilerinin görüşlerine göre daha düşük algılamaktadır.

Farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin, *program geliştirme ve içerik bilgisi yeterliklerine* ilişkin bütün grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(3-441)} = 52.406, p < .05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin ($\bar{x} = 2.74$), ilköğretim okulu yöneticilerinin ($\bar{x} = 2.90$) ve branşında çalışan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 2.69$), farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 3.91$), program geliştirme ve içerik bilgisi yeterliklerini kendilerinin görüşlerine göre daha düşük algılamaktadır.

Farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin, *okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterlikleri* konusunda bütün grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(3-441)} = 57.239, p < .05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin ($\bar{x} = 2.96$), ilköğretim okulu yöneticilerinin ($\bar{x} = 2.83$) ve branşında çalışan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 2.74$), farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 3.96$) okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterliklerini kendilerinin görüşlerine göre daha düşük algılamaktadır.

Bu bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde farklı branşlardan atanan öğretmenlerin hoşgörü, sabır, yaratıcılık vb. kişisel özellikler açısından; ilköğretimin temel kavramlarına ilişkin bilgi ve becerileri ile bu kavramların öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal özelliklerini ilişkilendirebilme becerileri açısından öğrenme ortamını öğrencilerin gereksinimlerine ve özelliklerine yönelik olarak hazırlamada güçlük çektiklerini ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde görev alanlarına giren yaş gurubunun psikolojik, zihinsel ve fiziksel özelliklerini anlamada ve yönlendirmede; öğrencilere öğretilmesi öngörülen bilgiyi tanımlamada, yapılandırmada ve örgütlemeye; öğretilmesi öngörülen bilgi ve kavramların nasıl öğretilbileceğine ilişkin yöntem belirleme ve uygulamada göz ardı edilmemesi gereken güçlüklerle sahip oldukları görülmektedir.

İlköğretim müfettişlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin tüm boyutlara ilişkin yeterlikleriyle ilgili görüşlerini belirlemek üzere çalışma süreleri ve

öğrenim durumu değişkenleri için yapılan tek yönlü varyans analizi ile yöneticilerde cinsiyet değişkeni için yapılan t-testi sonucunda anlamlı fark bulunmamıştır.

İlköğretim okullarında branşında çalışan sınıf öğretmenlerinin, farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere cinsiyet değişkeni için yapılan t-testi, ve çalışma süreleri ile öğrenim durumu değişkenleri için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik yeterliği, mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlik ile program geliştirme ve içerik bilgisi yeterliği boyutlarına ilişkin anlamlı fark bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen veriler, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretme yaklaşım, beceri ve yeteneklerinde bulunması olası farklılığı da dikkate alan bir değerlendirmenin sonucunu yansıtmaktadır. Bu bakımdan branşında çalışan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre görüşlerinde anlamlı fark bulunmaması önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak, cinsiyete ve çalışma sürelerine göre ortaya çıkan görüş birliğinin, farklı branşlardan görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin yetersiz oldukları yargısını güçlendirdiği söylenebilir.

Okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterlikleri konusunda çalışma sürelerine ve öğrenim durumlarına göre belirlenen anlamlı farklılık, tablo 2 ve tablo 3'te verilmiştir.

TABLO 2.

Branşında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Branşlardan Atanan Öğretmenlerin Okul, Aile ve Çevre İlişkilerine İlişkin Görüşlerinin Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılığı

Çalışma Süresi	N	\bar{x}	S	F	p	Fark
A-1-5 yıl	28	2.82	.6450	2.806	.027	B-E
B- 6-10 yıl	31	3.10	.8986			
C-11-15 yıl	41	2.84	.7639			
D-16-20 yıl	48	2.64	.7989			
E-21 yıl ve üzeri	74	2.59	.7921			
Toplam	222	2.75	.8003			

Tablo 2'de verilen bulgulara göre, branşında çalışan sınıf öğretmenlerinin çalışma süresi değişkenine göre, okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterlikler boyutundaki görüşleri anlamlı bir farklılık

göstermektedir [$F_{(4-217)}=2.806$, $p<.05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında branşında çalışan ve 6–10 yıllık deneyime sahip öğretmenler ($\bar{x}=3.10$), 21 yıl ve üzerinde çalışma süresine sahip öğretmenlere ($\bar{x}=2.59$) göre farklı branşlardan görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterliklerini daha yüksek algılamaktadır. Bu verilere göre, 21 yıl ve daha fazla çalışma sürelerine sahip branşında çalışan sınıf öğretmenlerin görüşleri ile 6–10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin görüşleri arasında fark görünse de diğer grupların belirttikleri görüşler de dikkate alındığında farkın nedenleri konusunda yorum yapmak güç görünmektedir. Ancak, genel olarak hizmet süresinin artması ile farklı branşlardan görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin yeterli olmadıklarına ilişkin düşüncenin artması arasında bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Ayrıca bu fark, 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin hizmet sürelerinde farklı öğretmen atama uygulamalarını gözlemlene olanağı bulmuş ve öğretmen performansını değerlendirmede deneyim kazanmış olmaları ile ilişkilendirilebilir.

TABLO 3.

Branşında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Branşlardan Atanan Öğretmenlerin Okul, Aile ve Çevre İlişkilerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılığı

Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	F	p	Fark
A-Ön lisans	94	2.59	.7515	3.115	.046	A-B
B-Lisans	122	2.87	.8277			
C-Yüksek lisans	6	2.63	.6661			
Toplam	222	2.75	.8003			

Tablo 3'te verilen bulgulara göre, branşında çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre, farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterlikleri konusundaki görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-219)}=3.115$, $p<.05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, lisans mezunu öğretmenler ($\bar{x}=2.87$), ön lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{x}=2.59$) göre farklı branşlardan görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterliklerini daha yüksek algılamaktadır. Genel olarak branşında görev yapan öğretmenlerin

farklı branşlardan görevlendirilen öğretmenlerin yeterliklerini düşük düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte tablo 3'te görülen veriler lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre, farklı branşlardan görevlendirilen öğretmenlerin öğrencinin büyüme ve gelişme özelliklerini tanıma; sosyal, bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen olanaklar sağlama; öğrencilere rehberlikte bulunma; insan ilişkileri ile ilgili gerekli bilgi ve becerilere sahip olma konusunda kendilerini geliştirme yönünde iyi niyetli bir çabanın göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Farklı branşlardan atanan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik yeterliği, mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlik ve okul, aile ve çevre ilişkileri boyutları ile ilgili kendi yeterliklerine ilişkin yapılan t-testi sonuçlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Cinsiyete göre program geliştirme ve içerik bilgisi yeterliği boyutunda belirlenen farklılık tablo 4'te sunulmuştur.

TABLO 4.

Farklı Branşlardan Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Program Geliştirme ve İçerik Bilgisi Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Cinsiyete Değişkenine Göre Görüşleri

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t	p
Program geliştirme ve içerik bilgisi yeterliği	K	75	4.02	.7626	2.08	.04
	E	30	3.65	.9452		

Tablo 4'te verilen bulgulara göre, farklı branşlardan atanan kadın ve erkek öğretmenlerin, program geliştirme ve içerik bilgisine ilişkin yeterlikleri konusundaki görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(103)}=2.08$, $p<.05$]. Buna göre bayan öğretmenler ($\bar{x}=4.02$), farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin program geliştirme ve içerik bilgisi konusundaki yeterliklerini, erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=3.65$) daha yüksek algılamaktadır. Bu verilere göre, branşının dışında görev yapan bayan öğretmenlerin öğreteceği alanla ilgili bilgi ve becerileri ile çocukların psikolojik, fiziksel ve zihinsel öğrenme yetenekleri arasında ilişki kurabilme konusunda erkeklere göre daha deneyimli oldukları ve bu nedenle erkeklere göre daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Çalışma süreleri değişkenine göre yalnızca mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlikler boyutlarında anlamlı bir fark belirlenmiş ve tablo 5'te sunulmuştur.

TABLO 5.

Farklı Branşlardan Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğin Gerektirdiği Kişisel Yeterliklerine İlişkin Kendi Görüşlerinin Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılığı

Çalışma Süresi	N	\bar{x}	S	F	p	Fark
A-1-5 yıl	8	4.08	.4104	3.840	.006	B-D, B-E
B-6-10 yıl	52	4.22	.6179			
C-1-15 yıl	26	4.09	.7599			
D-16-20 yıl	11	3.49	1.117			
E-21 yıl ve üzeri	8	3.43	.8131			
Toplam	105	4.04	.7609			

Tablo 5'te verilen bulgulara göre, farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin çalışma süresi değişkenine göre, mesleğin gerektirdiği kişisel yeterliklerine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(4-100)}=3.840$, $p<.05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 6-10 yıllık çalışma süresine sahip sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=4.22$), 16-20 yıl ($\bar{x}=3.49$) ile 21 yıl ve üzerinde çalışma süresine sahip sınıf öğretmenlerine ($\bar{x}=3.43$) göre farklı branşlardan görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve çevre ilişkilerine ilişkin yeterliklerini daha yüksek algılamaktadır. Farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin görüşleri genel olarak, diğer grupların görüşlerinin aksine kendilerinin öğretmenlik konusunda yeterli oldukları yönündedir. Bu öğretmenlerin öğrenim durumuna göre kendi yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yapılan t-testi sonucunda da görüş farklılıkları bulunmadığı anlaşılmıştır. Ancak kıdeme ilişkin bu görüş farklılığı, bu yaş gurubunun çevresi ile daha olumlu ilişkiler kurabilme becerisine bağlanabilir. Bununla birlikte yaş, deneyim ve çalışma süresi arttıkça branşının dışında görev yapan öğretmenlerin özellikle okul, aile ve çevre ile ilişkiler konusunda gerektiği düzeyde ilişki kurmada zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Müfettişler, yöneticiler ve mezun oldukları branşta görev yapan sınıf öğretmenleri farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin, pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik, mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlik,

program geliştirme ve içerik bilgisi, okul, aile ve çevre ilişkileri ile ilgili zaman zaman öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikte davranışlar sergileme başarısı gösterebilseler bile genel olarak yetersiz olduklarını düşünmektedir. Farklı branşlardan atanan öğretmenler ise öğrenme öğretme süreci, meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma, veli ile ilişkiler ve yönetsel konularda zamanla kazandıkları deneyimler, kendi branşları ile ilgili olarak aldıkları eğitim ve öğretim yaşantılarından yaptıkları çıkarsamalar vb. nedenlerle öğretmenlik konusunda kendilerini yeterli algılamaktadır.

Özellikle müfettişlerin ve okul yöneticilerinin diğer öğretmenlerde olduğu gibi farklı branşlardan görevlendirilen öğretmenleri denetleme, iş başında yetiştirme, onlara mesleki yardım ve rehberlik yapma görevleri bulunmaktadır. Bu nedenle hem müfettişler hem de okul yöneticileri, farklı branşlardan atanan öğretmenlerin öğretmenlik yeterliklerine yönelik durumun saptanması konusunda her boyutta karşılaştırmalı gözlem ve değerlendirme olanaklarına sahiptirler. Meslektaş ilişkileri de öğretmenlere birbirleri ile ilgili farklı durumları gözleme ve ortaya çıkan eksiklikleri giderme konusunda olanaklar yaratmaktadır. Mevcut durumda farklı branşlardan görevlendirilen öğretmenlere mesleki yeterlik kazandırma konusundaki öncelikli kaynakların, müfettişler, yöneticiler ve branşında görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının farklı branşlardan görevlendirdiği öğretmenlere alanın gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyimi kazandırma yönünde hizmet içi eğitim vb. çalışmalarının bulunduğu bilinmekle birlikte, her hangi bir alanda öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık fakülte öğreniminin zorunluluk olarak değerlendirildiği bilgi ve bilişim çağı olarak adlandırılan günümüzde, deneme-yanılma yöntemi veya kısa süreli hizmet içi eğitim düzenlemeleri ile bu eksikliğin giderilmesi mümkün görülmemektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim düzeyinde okullaşma oranlarının OECD 2003 yılı verilerine göre yaklaşık %13 olduğu (Eğitim-Sen, 2004) düşünüldüğünde ilköğretim çağı, öğrencilerin okulu sevmelerinde ve sonraki öğrenme yaşantılarında öğrenmeye karşı isteklilik düzeylerinin belirlenmesinde çok önemli bir adım olarak değerlendirilmelidir. Bu bakımdan bu düzeyde görev yapan öğretmenlerin pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik, program geliştirme ve içerik bilgisi, mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlikler ile okul, aile ve çevre ilişkileri konularında yetersiz olmaları halinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarda öğrencilerin gelişimlerinin sağlanması güç görünmektedir. Öğretmenlerde ortaya çıkan bu yetersizlikler, okulun

önemli bir parçası olan öğrenci velileri ile etkili bir işbirliği oluşturulması açısından da büyük sorunların yaşanabileceğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerindeki bu yetersizlik durumunun, çağdaş bir toplumun gereksinim duyduğu nitelikte bireyler yetiştirme konusunda telafisi mümkün olmayan sorunlara neden olabileceğini ortaya koymaktadır.

Müfettişlerin, yöneticilerin ve branşında görev yapan öğretmenlerin farklı branşlardan atanan öğretmenlerin yetersiz olduklarına ilişkin ortak algısı konunun öncelikle öğrenci odaklı olarak incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilere en iyi öğrenme ortamlarını ve koşullarını hazırlamak bakımından sınıf dışı etkinliklerin tasarlanması, okulda disiplinin sağlanması, öğrenci velilerinin okul süreçlerine etkin katılımının sağlanması, okul çevresinde yer alan diğer medya, sivil toplum kuruluşları vb. farklı değişkenlerin okul amaçlarına uygun olarak işe koşulması sürecinde okul yönetimlerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, öğrenci velilerinin ve diğer tüm değişkenlerin etkin bir işbirliğini gerektirmektedir. Müfettişlerin, yöneticilerin ve branşında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile farklı alanlardan görevlendirilen öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılık, gruplar arasında sürekli bir çatışmanın varlığına işaret etmektedir. Nitekim, ilköğretim okullarına sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin meslekle ilgili sorunlarını belirlemeye yönelik olarak yapılan bir çalışmada farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin öğretim faaliyetleriyle, öğrencilerle, müfettişlerle ve okul yöneticileriyle ilgili konularda sorunlarının olduğu bulunmuştur (Çetin ve Çetin, 2000). Bu sorunlar bir çatışmanın kaynağı olabileceği gibi kişisel ve mesleki yetersizlikler ile de ilişkilendirilebilir. Örgüt kültürü ve iklimi üzerinde olumsuz bir etki yaratabilecek nitelikteki fonksiyonel olmayan bu çatışmanın okulda, sürekli bir huzursuzluk kaynağı olabileceği ve etkili bir işbirliği oluşturma sürecinin önünde önemli bir engel olduğu ileri sürülebilir. Okullarda çatışma yönetimi üzerine yapılan bir çalışmada okullarda çatışmaların genellikle moral bozukluğu, işe dönük çabaların azalması ve performansın düşmesi şeklinde yüksek bir maliyetinin olduğu bulunmuştur (Karip, 2000).

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde, farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin, pedagojik formasyon ve öğrenciye rehberlik, program geliştirme ve içerik bilgisi, mesleğin gerektirdiği kişisel yeterlik ve okul, aile ve çevre ilişkileri ile ilgili olarak yeterli olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu konuda alınacak önlemlerin mevcut durumu, bilimsel eğitim anlayışının ilkelerine uygun ve gelecekte de

öğretmen gereksinimini çözümlenecek politikalara ışık tutacak nitelikte çözümlenmesi beklenir. Mevcut öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi yönündeki çözümün yönetsel kararlılık gerektirdiği söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı öncelikli olarak, azımsanmayacak sayıda farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin iş başında ve hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmeleri ve edindikleri bilgi ve birikimle daha etkili birer öğretmen olarak eğitim örgütüne kazandırılmalarını öngörmüştür. Ancak, sonuçlar Bakanlığın hizmet içi eğitim konusundaki kurs vb. düzenlemelerinin istendik düzeyde bir gelişme sağlamadığını göstermektedir. Bu bakımdan öncelikle farklı branşlardan atanan öğretmenlerin kendi branşları ile ilgili istihdam edilebilecekleri yeni bir düzenleme yapılması gerekmektedir. Farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin deneme yanılma niteliğindeki öğretim yöntemlerine maruz kalan öğrenciler üzerindeki olası olumsuz etkileriyle ilgili inceleme ve araştırma yapılarak belirlenen eksikliklerin ve sorunların giderilmesi yönünde önlemler alınması toplumun gelecek tasarımı açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sonrasında sınıf öğretmenliği alanında ülkenin gereksinim duyduğu sayıda sınıf öğretmenin yetiştirildiği anlaşılmaktadır. Söz gelimi MEB'in 2005 yılı II. Atama döneminde 1638 kişilik sınıf öğretmenliği kadrosu için 26689 sınıf öğretmeni adayı başvuruda bulunmuştur (Eraslan, 2005; PGM, 2005b). Bu nedenle atıl olarak bekleyen alanında yetişmiş sınıf öğretmenleri değerlendirilmelidir. Ancak yine de mevcut koşulların bu hızlı iyileştirme ve dönüştürme ihtiyacını karşılamadaki güçlükleri dikkate alındığında farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakülteleri ile işbirliği yapılarak alan uzmanlığı, pedagojik formasyon ve genel kültür kazandırmaya yönelik daha kapsamlı bir eğitim almaları sağlanmalıdır.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra da öğretmen gereksiniminin yıllara göre planlaması yapılamamış ve öğretmen yetiştirme ile istihdam arasında istikrarlı bir ilişki kurulamamıştır. Bu bakımdan, Türkiye'nin, bundan sonra yakın ve uzak gelecekteki öğretmen ihtiyacının ulusal ve yurt dışı öğretmen gereksinimini karşılayacak şekilde planlanması gerekmektedir.

**COMPETENCIES OF NON-DEPARTMENTAL PRIMARY SCHOOL
CLASSROOM TEACHERS**

Ali SABANCI

Ahmet ŞAHİN

The purpose of this study was to determine how competent non-departmental primary school classroom teachers were. The data were collected by a questionnaire from primary school inspectors, primary school administrators and departmental and non-departmental primary school classroom teachers. According to the findings primary school inspectors, primary school administrators and departmental classroom teachers hold the idea that non-departmental classroom teachers are not competent in terms of 'pedagogical knowledge and guidance to students', 'personal competence required for the profession', 'program and subject knowledge', 'school, family and environment relations'. However, non-departmental classroom teachers hold the opposite idea that they are competent. The results indicate that in-service courses and the other efforts to train non-departmental classroom teachers were not fully successful in developing their competence. Consequently, the paper concludes it would be advisable to employ the existing non-departmental teachers in their proper subject areas and make use of those who have followed the necessary undergraduate program for classroom teachers at a faculty of education.

Key Words: *Teacher competencies, teacher training, primary school teachers.*

Summary

There is a close relation between the success of an education system and teachers' qualities and performances (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Denner, Salzman ve Bangert, 2001; Gültekin, 2002). Therefore, teachers are expected to have necessary professional knowledge and skills to follow the changes and developments to perform their responsibilities effectively in the profession.

Professional competence is defined as the knowledge, skills and attitudes required to perform a profession effectively (Celep, 2004; Sünbül, 2002; Şişman, 2002). The literature shows that the areas of the teacher's competence have been defined in terms of personal and professional competence. Professional competence can be described as "program and curriculum knowledge", "teaching skills and teaching process", "student acknowledgement and guidance", "school, family and environment relations" (Erden, 2001; Küçükahmet, 1999; MEB, 2002; MEB, 2004; NJDOE, 2004; Özdemir ve Yalın, 2000; Sünbül, 2002; TBMM, 1973; TTA, 2003).

Training and appointing teachers as specialists who are qualified to plan and deliver effective instruction process continues to be one of the most important problems in Turkey (MEB, 1981; MEB, 1995; Tekışık, 2004). Until recent years, quantity has been more important than quality in teacher training policies in Turkey. Although teaching has been considered as a specialized profession, which requires special knowledge and skills, non-departmental teachers who were not exposed to the necessary undergraduate program for classroom teachers at a faculty of education have been employed as classroom teachers. Therefore, there have been debates going on among both practitioners and theoreticians about whether non-departmental teachers are competent enough to teach at classroom level. (Akyüz, 2001; Duman, 2002; Günçer, 1998; Korkut, 2002; Oral, 2000; Tekışık, 2003; YÖK, 1998a).

There is a continuous need to evaluate and develop personal and professional competence of classroom teachers. The importance of primary education is heightened by the fact that approximately 13% of all children attend pre-school in Turkey (Eğitim-Sen, 2004). Since primary education plays a crucial role in developing system awareness of the citizens, it is compulsory for each and every individual.

This research aims to contribute to the debate concerning contemporary

circumstances of primary school teachers employed from non-departmental sources. Therefore, the following specific research questions were addressed in order to determine how competent the non-departmentally appointed primary school classroom teachers are.

1. Do the views of state primary school administrators, departmental and non-departmental primary school classroom teachers and primary school inspectors differ on how competent the non-departmental primary school classroom teachers are in terms of their competencies?
2. Do the views of the groups differ in terms of a) gender, b) work experience, c) academic background?

Method

The population of the study consists of 69 primary school inspectors, 369 administrators, 2036 primary school departmental and non-departmental classroom teachers working in 129 state primary schools in Antalya in 2005-2006 Educational year. The research sample comprised randomly chosen 57 inspectors, 51 administrators, 222 departmental primary school classroom teachers and 105 non-departmental primary school classroom teachers.

A questionnaire developed by the researchers was used to elicit data from participants. A 70-item questionnaire was pre-tested for reliability and validity. In the process of exploratory factor analysis the items with a factor loading less than .40 were removed from the instrument. The final form of the instrument consisted of 37 items under the headings of four sub-dimensions, namely “pedagogical knowledge and guidance to students”, “personal qualities required for the profession”, “the competence of programme development and subject knowledge”, “school, family and environment relations”.

The four sub-dimensions were able to explain 65.75 % of the total variance. The factor loadings of the variables ranges between 0.52 and 0.74. Within-items reliability test was done using the Cronbach reliability correlational analysis. The Chronbach Alpha value of the instrument was 0.97. A five point Likert Scale ranging from “never” to “always” was used in this research. Specific descriptive analyses including percentage, frequency, means, t-test and one-way ANOVA for independent sampling were conducted to analyze the data. In case there was a significant

difference between groups, Tukey HSD test was conducted. An alpha level of 0.05 was set for all the analyses.

Results and Findings

The findings show that state primary school administrators, departmental primary school classroom teachers and primary school inspectors think that non-departmentally appointed primary school classroom teachers are sometimes competent in “pedagogical knowledge and guidance to students”, in “personal qualities required for the profession”, in “the competence of programme development and subject knowledge”, and in “school, family and environment relations”. In contrast, non-departmental primary school classroom teachers believe that they are very often competent in these areas.

The findings show that:

1. Primary school administrators, departmental primary school classroom teachers and primary school inspectors hold negative views about a) pedagogical knowledge and guidance to students, b) personal competence required for the profession, c) program and curriculum knowledge, d) school, family and environmental relations concerning non-departmental primary school classroom teachers.

2. There is a significant difference in the views of departmental primary school classroom teachers concerning work experience in terms of school, family and environmental relations. The teachers who have 6-10 years work experience hold more positive views than those who have 21 years and more work experience.

3. Views of the teachers who have pre-licence education also significantly differed from those who have licence degree. Teachers who have pre-licence education hold more positive views in terms of school, family and environmental relations

4. It is quite surprising that non-departmental male teachers' views are different from those hold by female teachers about programme development and subject knowledge. The female primary school classroom teachers hold more positive views than their male counterparts.

5. There is also a significant difference in the views of non-departmental primary school classroom teachers concerning work experience in terms of

personal qualities required for the profession. The teachers who have 6-10 years of work experience hold more positive views than those who have 16-20 and 21 years and more work experience.

Conclusion and Suggestions

This article focused on determining the views of inspectors, administrators, departmental primary school classroom teachers and non-departmental classroom teachers concerning personal and professional competency of non-departmental teachers.

Inspectors, administrators and departmental primary school classroom teachers believe that non-departmental classroom teachers are not fully competent in this subject area which requires special education. Non-departmental classroom teachers, however, believe that they are competent in teaching profession. When the data were evaluated as a whole, the non-departmental teachers were found to be more likely to have difficulty in preparing an effective learning atmosphere according to the students' needs in terms of tolerance, patience and creativity. Another difficulty for non-departmental teachers seems to appear in associating concepts related with students' physical, mental and emotional characteristics.

The results obtained are expected to shed light on policies intended to cope with the circular shortage of teachers in the future. Urgent action is needed to provide the primary school classroom teachers with the opportunities to develop themselves. The ministry tries to compensate for the lack of appropriate training with in-service training. However, the findings of this study suggest that in the opinion of the colleagues in service training does not achieve the desired improvement. In this respect, the non-departmental classroom teachers should be redeployed. An alternative to redeployment could be additional training but this training would need to be comprehensive and comparable to the training received by undergraduate education program. Further studies are needed to understand the effects of teachers' incompetency on students in pedagogical knowledge and guidance to students, in personal qualities required for the profession, in the competence of programme development and subject knowledge, and in school, family and environment relations. Consequently, Turkey's both short-term and long-term need for teachers should be planned so that it produces consistent results, which are going to meet national needs for teachers.

Kaynaklar/References

- Alkan, C. (2003). Meslek ve öğretmenlik mesleği. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Genişletilmiş 3. Baskı, pp.243-294). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akgül, A. & Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri: SPSS'te işletme uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Alfa Basım Yayım.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baskan, G.A. (2001). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. Ankara: Denge Matbaacılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). Meslek Olarak Öğretmenlik. C. Celep (Ed.), *Meslek olarak öğretmenlik* (pp. 23-49). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cheng, Y.C. & Tsui, K.T. (1996). Total Teacher effectiveness: New conception and improvement. *International Journal of Educational Management*, 10(6), 7-17.
- Cheng, Y.C. & Walker, A. (1997). Multi-functions of schoolbased teacher education. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 80-88.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(22), 253-264.
- Çetin, F. & Çetin, Ş. (2000). İlköğretim okullarına sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin meslekle ilgili sorunları. *Milli Eğitim: Eğitim-Sanat-Kültür*. 145, 58-61.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The challenge of lifelong learning*. Florence, KY, USA: Taylor& Francis, Incorporated.
- Denner, P.R., Salzman, S.A., & Bangert, A.W. (2001). Linking teacher assessment to student performance: A benchmarking, generalizability, and validity study of the use of teacher work samples. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 15(4), 287-307.
- Eğitim-Sen. (2004). Türkiye'de okul öncesi eğitim uygulamaları sorunlar-çözüm önerileri. Retrieved from the Web August 23, 2006. <http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=11>

- Erarslan, L. (2005). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının psiko-sosyal durumlarının betimlenmesi. *Öğretmen Dünyası Aylık Meslek Dergisi*, 26 (312), 19–21.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gökçe, E. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri, *Eğitimde yansımalar:VII çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ulusal sempozyumu (Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, 2003)*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Gültekin, M. (2002). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi kapsamında ilköğretime öğretmen yetiştirme, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1-2), 49-65.
- Günçer, B. (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 23(241), 19–21.
- Karip, E. (2000). *Çatışma yönetimi* (2.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kavuran, T. (2003). Türkiye’de eğitim fakülteleri resim iş öğretmenliği programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 167–190.
- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan yüksek öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1999). Bir meslek olarak öğretmenlik. L. Küçükahmet (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (pp.1–14). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- MEB. (1981). *X. milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1995). XI. milli eğitim şurası 1982, *Milli eğitim şuraları 1939-1993*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2004). *Öğretmenlik Mesleğinin genel yeterlilikleri ve özel alan yeterlilikleri taslakları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). Milli eğitim bakanlığı öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Resmi Gazete*: 4.3.2006/26098.
- Mitchell, K.J., Robinson, D.Z., Plake, B.S. & Knowles, K.T. (Eds.). (2001). *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality*. Washington, DC, USA: Nationals Academies Press.
- Northfield, J. & Gunstone, R. (1997). Teacher education as a process of developing teacher knowledge. In J. Lougrhan & T. Russell (Eds.), *Teaching about*

teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education (pp.48–56). London, UK: RoutledgeFalmer.

NJDOE. (2004). *New jersey professional standards for teachers and school leaders*. New Jersey: New Jersey Department of Education.

Oral, B. (2000). Alan dışından mezun olup sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin sınıf öğretmenliğindeki durumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 37–42.

Özdemir, S. & Yalın, H.İ. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

PGM. (2005a). 24 Ekim–04 Kasım 2002 tarihleri arasında sınıf öğretmenliğine başvuran adaylardan 14/11/2002 tarihinde yapılan atamaların bilgileri. Retrieved from the Web December 28, 2005. http://personel.meb.gov.tr/sayfa_goster.asp?ID=207

PGM. (2005b). *2005–2 Öğretmenlik İçin Başvuru ve Atama Kılavuzu*. Ankara: T.C. MEB Personel Genel Müdürlüğü.

Romano, M. (2002). Training teachers for quality education in europe. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 11–17.

Sabancı, A., & Şahin, A. (2005). Öğretmenin etkinlik odaklı hayat bilgisi dersinde sınıf yönetimi değişkenleri açısından değerlendirilmesi: bilen öğretmenden bulduran öğretmene doğru. *Eğitimde yansımalar: VIII yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu 14–16 Kasım 2005* (Kayseri). Ankara: Sim Matbaası, 382–393.

Sünbül, A.M. (2002). Bir meslek olarak öğretmenlik. In Ö. Demirel & Z. Kaya (Eds.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (pp.223–254). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şen, H.Ş. & Erişen Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99–116.

Şişman, M. & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235–250.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

TBMM. (1973). Milli eğitim temel kanunu. *Resmi Gazete*. Kanun no: 1739. Sayı:14574.

Tekışık, H.H. (2003). Milli eğitimde tehlike çanları çalarken milli eğitim bakanı

sayın hüseyin çelik'e açık mektup. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(300), 1–7

Tekışık, H.H. (2004). Cumhuriyetimizin 80. yılında milli eğitimimizin durumu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(306), 1–9.

TTA. (2003). *Qualifying to teach: professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*. London: Teacher Training Agency.

TTK. (2004). Milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacakların atamalarına esas olan alanlar ile mezun oldukları yüksek öğretim programları ve aylık karşılığı okutacakları derslere ilişkin esaslar. *Talim ve Terbiye Kurulu Kararı. Tarih: 12.07.2004, Sayı: 119.*

YÖK. (1998a). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: T.C. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı.

YÖK. (1998b). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: T.C. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı.

İletişim/Address:

Yrd. Doç. Dr. Ali SABANCI
Arş. Gör. Ahmet ŞAHİN
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü ANTALYA
e-posta: alisabanci@akdeniz.edu.tr

Alındığı Tarih/Received: 14.02.2006

Düzeltilme/Revision received: 16.09.2006

İkinci Düzeltilme/Second revision received: 23.09.2006

Kabul Edildiği Tarih/Approved: 27.09.2006