

## 2012-2013 EĞİTİM- ÖĞRETİM YILINDA ALAN DEĞİŞTİREN ÖĞRETMENLERİN YENİ ALANLARINA YÖNELİK MEMNUNİYET DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Selma KAYA\*

Harun ŞAHİN\*\*

Adem FIRAT\*\*\*

Ömer MADEN\*\*\*\*

İlksen Oben ERUÇAR\*\*\*\*\*

Alaattin CEREN\*\*\*\*\*

### Özet

2012-2013 eğitim-öğretim yılında; Türk Eğitim Sisteminde öğretmenlere üniversite eğitimi sırasında aldıkları yan alanlarına göre ve sınıf öğretmenlerine Özel Eğitim ile Teknoloji ve Tasarım öğretmenliğine yan alan şartı olmaksızın geçiş hakkı tanınmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarına ilişkin memnuniyet düzeylerini belirleme temel amacının yanı sıra alan değiştirme nedenleri, memnuniyet durumunu etkileyen faktörler ve bu faktörler ile yaş, hizmet yılı gibi kişisel değişkenlerle memnuniyet durumları arasında ilişki olup olmadığı da değerlendirilmiştir. Bununla birlikte alan değiştiren öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları ve sistemden beklentilerini belirlemek de amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacılar tarafından iki ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekler geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra asıl uygulamada kullanılmıştır. Çalışma Türkiye'nin her bölgesinden seçkisiz teknikle belirlenen ve bir ilde görev yapan 1305 öğretmenle yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde nicel veriler SPSS 15.00 paket programı kullanılarak aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon, çoklu regresyon, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu, çalışmaya katılan 1305 öğretmenin 1116'sının sınıf öğretmeni, 189'unun diğer branşlar olduğu, alan değiştiren öğretmenlerin, yeni alanlarından orta derecede memnun oldukları, memnuniyeti etkileyen faktörlerden alan bilgisinin memnuniyet üzerinde yüksek etkisi olduğu ve cinsiyet, yaş, hizmet yılı, okul türü ve il değişkenine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Nitel veriler ise betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar arasında öğretmenlerin alan değiştirme nedenleri arasında en fazla eş durumu, norm fazlası olmaktan kurtulmak nedenlerinin yanı sıra istediği için ve daha başarılı olmak nedeni olduğu da tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim ihtiyacına yönelik elde edilen sonuçlarda ise büyük çoğunluğun hizmet içi eğitime ya da oryantasyona alınmadığı görülmüştür. Alan değiştiren öğretmenlerin çoğunluğu hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu ve

\* Dr. Uzman Öğretmen; Bolu Dağkent Kiroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı İlkokulu, selmakaya14@gmail.com

\*\* Milli Eğitim Denetçisi; Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, harunshahin@meb.gov.tr

\*\*\* Öğretmen; Bolu Merkez Sakarya Ortaokulu, ademfirat@gmail.com

\*\*\*\* Uzman Öğretmen; Bolu Merkez İnkılâp Ortaokulu, ademfirat@gmail.com

\*\*\*\*\* Öğretmen; Bolu Merkez İzzet Baysal Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, oben755@gmail.com

\*\*\*\*\* Uzman Öğretmen; İzzet Baysal Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu, alaattinceren@yandex

bu eğitimin geçtikleri alanlara ilişkin yöntem ve teknik, müfredat bilgisi ve sınıf yönetimi gibi konularda olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin sistemden beklentilerine yönelik elde edilen sonuçlardan bazıları ise eski alana dönme isteği ve önemsenmek olarak tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmenlik Mesleği, Memnuniyet Düzeyi, Alan Öğretmenliği, Alan Değişikliği

**INVESTIGATING THE SATISFACTION LEVELS OF TEACHERS  
TEACHING SUBJECT MATTERS OUT OF THEIR AREA OF  
CERTIFICATION DURING 2012-2013 EDUCATIONAL YEAR IN  
TERMS OF DIFFERENT VARIABLES**

**Abstract**

Teachers were given the right by the Turkish Education System during 2012-2013 educational year to transfer their subject matters to the undergraduate minors they received during university years and classroom teachers were given the option of teaching Special Education or Technology and Design classes without extra stipulations. Current study mainly aimed to determine the levels of teacher satisfaction following the change of subject area as well as the reasons for the transfer, the factors that affect teachers' level of satisfaction and whether there was a relationship between the levels of satisfaction and personal variables such as age and seniority. The study also examined the training needs and teachers' expectations from the system. For the study, researchers developed two scales that were used in the implementation phase after reliability and validity studies were conducted. The study was undertaken with a total of 1305 teachers employed in a city randomly selected from each of the regions of Turkey. Quantitative data was analyzed by utilizing SPSS 15.00 package program and data analysis included arithmetic means, standard deviation, correlation, multiple regression, independent groups t-test, one way variance analysis and Scheffe test. Results show that 1116 teachers out of 1305 teachers who transferred to other subject matters were classroom teachers and 189 were from other subject matters. Satisfaction levels of teachers were found to be medium and subject matter knowledge had significant influence on levels of satisfaction while meaningful differences on levels of satisfaction were observed depending on gender, age, seniority, type of school and the province of employment. Qualitative data were analyzed via descriptive analysis technique. Findings obtained in this context show that the most important reasons behind the transfer of subject matter area was willingness to work in provinces where spouses currently worked and the desire to transfer from the school where they were made redundant. In addition to these reasons, some teachers were found to change areas due to interest in the new area and based on a desire to be more successful in their careers. Results regarding the training needs of teachers point to the fact that the majority of these teachers did not receive any in-service training or orientation following the required transfer. Most of these teachers confirmed the need for in-service training which can be provided in areas related to techniques, methods and curriculum in the newly selected subject matter area as well as classroom management. Expectations of teachers from the system included the desire to transfer back to their previous fields of teaching and the wish expectation to be regarded with high esteem.

**Key Words:** Teaching Profession Level of Satisfaction, Subject Matter Teaching, Transfer of Subject Matter.

## Giriş

Statü ve saygınlığı, ülkelere ve kültürlere göre değişmekle birlikte öteden beri kutsal bir meslek olarak görülen (Şişman, 2008: 192) öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanı (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 24; Akt. Köksalan, İltar ve Görmez, 2010: 278-279) olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin ve ulusların başarısı için önem taşıyan eğitimin ve öğrencinin öğrenmesinde temel kaynaklar arasında vazgeçilmez kaynağın öğretmen olduğu (Darling-Hammond, 2006: 1) bilinmektedir. Dolayısıyla bir öğretmenin mesleğinin gerektirdiği birtakım özelliklere sahip olması beklenmektedir. İyi bir öğretmenin temel özelliklerinin başında ise mesleki ve kişilik özelliklerinin birbirine paralel olması gelmektedir. Kişisel özellikleri, öğretmenin mesleğe yatkınlığını, örnek ve model olma gibi nitelikleri ile ilgiliyken mesleki özellikleri genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini gerektirmektedir (Kavcar, 2002: 1). MEB (2006: 12-13) ise öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini; 1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, 2. Öğrenciyi Tanıma, 3. Öğrenme ve Öğretme Süreci, 4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, 5. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri ve 6. Program ve İçerik Bilgisi şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlere kazandırılacak bu özelliklerde hizmet öncesi eğitim temel teşkil etmekle birlikte, hizmete başladıktan sonra da mesleki niteliklerini geliştirme ve yenilemede çeşitli eğitim çalışmalarının yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bir öğretmen daha mesleğe başladığı andan itibaren Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen eğitimine yönelik pek çok çalışma yapılmaktadır.

Eğitim fakültesinden yeni mezun bir öğretmenin, mesleki özelliklerini etkili bir biçimde geliştirmesi ve kullanması için ilk bir yıl bir rehber öğretmenin denetim ve rehberliğinde staj dönemi bulunmakta, bu sürece destek olacak temel eğitim, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim kursları gibi hizmet içi eğitimler de verilmektedir. Böylece öğretmenin mezun olduğu okuldan getirdiği alan bilgisini ve alan eğitimine yönelik becerilerini verimli ve sağlıklı şekilde kullanabilmesinin önü açılmaktadır. Staj dönemini tamamlayan öğretmenler mesleki gelişimin sürekliliği için mahalli ya da merkezî olarak planlanan hizmet içi eğitim kurslarına katılmaktadır. Böylece öğretmen yetiştirme ve eğitiminde süreklilik esas alınıp gerçekleştirilmiş olmaktadır.

Günümüzde öğretmen yetiştirme uygulaması temel hatları itibarıyla yukarıda belirtildiği şekilde olmakla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen yetiştirme politikaları

Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana farklı özellikler sergilemiş, hatta belirli dönemlerde, öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda siyasi kaygılar belirleyici olmuştur. Bu duruma, herhangi bir fakülteden mezun bir kişinin kısa ya da orta uzunlukta bir eğitimden sonra, bir alan öğretmeni olarak atandığı zamanlar örnek gösterilebilir. 1960'lı yıllardan bu yana Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen yetiştirmede belirli dönemlerde değişik uygulamalara başvurduğu görülmektedir. Örneğin, yedek subay öğretmenlik (1960), vekil öğretmenlik (1961), barış gönüllüleri (1962), mektupla öğretmen yetiştirme (1974), hızlandırılmış programda öğretmen yetiştirme (1978) ve öğretmenlik (pedagojik) formasyonu (1979...) şeklinde öğretmenlik mesleğine alımlar (Akyüz, 1994: 336-338) bu uygulamalara örnek verilebilir. Bunlardan pedagojik formasyon gibi uygulamalar içerik ve uygulama şekli değişmiş olsa da hâlen devam etmektedir.

Belirtilen uygulamaların yanı sıra özellikle sınıf öğretmenliğinde dört yıllık fakülte eğitimine geçildiği 1989-1990 eğitim öğretim yılından itibaren, branş öğretmeni sayısının yetersiz olduğu yerlerde sınıf öğretmenlerinin de yan alan olarak aldıkları derslere girebilmeleri için yan alan uygulaması başlatılmıştır. Ancak, bu uygulama insan kaynaklarını verimli kullanma adına, herhangi bir kadro değişikliği yapılmaksızın norm fazlası sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç durumunda yan alan derslerine gönüllü girmesinden öteye gidememiştir.

30.03.2012 kabul tarihli 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim sisteminde köklü bir değişikliğe gidilerek süreçte 4+4+4 zorunlu, kesintili eğitim uygulaması ile 5 yıllık sınıf öğretmeni geleneğinden vazgeçilmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin yaklaşık beşte birinin norm fazlası durumuna düşmesine sebep olunmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı bu fazlalığı önlemek için okula başlama yaşının 60 aylık çocuklar için isteğe bağlı, 66 aylık çocuklar için zorunlu hâle getirilmesi gibi bir dizi tedbirler olsa da binlerce sınıf öğretmenin çalıştığı kurumda norm fazlası durumuna düşmesini engelleyememiştir. 4+4+4 zorunlu, kesintili eğitim sistemine geçiş sırasında sınıf öğretmenlerinde oluşan norm fazlalığını azaltmak için bir karar daha alınarak sınıf öğretmenlerinin yan alanlarına, istemeleri hâlinde, atanabilecekleri ilan edilmiştir. Bu kararın sonucu birçok sınıf öğretmeni alan değişikliği yaparak yan alanlarına ya da Teknoloji Tasarım ile Özel Eğitim Öğretmenliğine doğrudan atanmıştır. Bu durum Türkiye’de ilk kez bu kadar çok sayıda ve farklı nedenlere dayanan kurum içi alan değişikliğini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen yetiştirme ve istihdamı hususunda Türk Eğitim Tarihinde görülen önceki uygulamalar çeşitli araştırmalara konu olmuş ve konuyla ilgili tartışmalar hâlen devam etmektedir. Efe’nin (1998) “Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan İlköğretim Okulu

Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri”, Çelik’in (1998) “Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşimi”, Kavcar’ın (2002) “Cumhuriyet Dönemi Dal Öğretmeni Yetiştirme”, Kartal’ın (2009) “Eğitim Fakülteleri Dışındaki Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Değerlere Uyumluluğu” araştırmaları bunlardan birkaç tanesidir.

Öğretmen yetiştirme ve istihdamını konu alan araştırmalar içerisinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, sistemde yaşanan farklılığa yönelik olarak Türkiye’nin bütün bölgelerinden, alan değiştiren öğretmenlerin görüşlerinin incelenerek durum tespiti yapan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda, yapılan bu çalışma ile alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarına yönelik görüşlerinin çok boyutlu olarak ele alınıp tartışılması önemli görülmüş, çalışmanın Millî Eğitim Bakanlığı politikalarını şekillendirmede karar alıcı mercilere, bir yönüyle, ışık olacağı ümit edilmiştir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı; 2012-2013 eğitim öğretim yılında alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarıyla ilgili memnuniyet düzeylerini belirlemektir. Belirtilen genel amaç doğrultusunda araştırmada alan değişikliği yapan öğretmenlerin alan değiştirme nedenleri, memnuniyet durumlarını etkileyen faktörler ve eğitim ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Alan değiştiren öğretmenlerin;
  - 1.1. Yeni alanlarına ilişkin memnuniyet düzeyleri,
  - 1.2. Memnuniyet durumlarını etkileyen faktörler,
  - 1.3. Alan değiştirme nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Alan değiştiren öğretmenlerin;
  - 2.1. Memnuniyet düzeyleri ile alan bilgisi ve sosyal ortam değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - 2.2. Alan bilgisi ile sosyal ortam faktörlerinin yeni alanlarındaki memnuniyet düzeylerine etkisi var mıdır?
3. Alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarıyla ilgili memnuniyet düzeyleri; kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, hizmet yılı, okul türü ve il) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarına ilişkin eğitim ihtiyaçları ile beklentilerine yönelik görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmanın bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma modelde; veri toplama araçları birçok kapalı uçlu ya da nicel tipte maddelerin yanı sıra açık uçlu yani nitel tipte maddeleri içermektedir (Kıral ve Kıral, 2011: 296). Gerçekleştirilen bu araştırmada da nitel ve nicel desenin birlikte kullanıldığı karma model benimsenmiştir. Nicel desen kapsamında geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımı (Karasar, 2000: 77) ile nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışmada evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için olasılığa dayalı yöntem benimsenmiş olup bu yöntem kapsamında seçkisiz örnekleme tekniği kullanılarak her bölgeden 1 il belirlenmiştir.

Alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarıyla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmaya -seçilen illere has olmak üzere- Karadeniz Bölgesi'nde 98 kişiden 95 kişi, Doğu Anadolu Bölgesi'nde 71 kişiden 70 kişi, Akdeniz Bölgesi'nde 536 kişiden 355 kişi, Marmara Bölgesi'nde 354 kişiden 340 kişi, Ege Bölgesi'nde 340 kişiden 248 kişi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 188 kişiden 132 olmak üzere toplam 1305 öğretmen katılmıştır.

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

KİŞİSEL BİLGİLER		f	Bölgeler-İller							TOPLAM
			Karadeniz	Doğu Anadolu	Akdeniz	İç Anadolu	Marmara	Ege	Güneydoğu Anadolu	
CİNSİYET	Kadın	f	38	19	152	23	129	43	21	425
	Erkek	f	57	51	203	42	211	205	111	880
<b>TOPLAM</b>		<b>f</b>	<b>95</b>	<b>70</b>	<b>355</b>	<b>65</b>	<b>340</b>	<b>248</b>	<b>132</b>	<b>1305</b>
HİZMET YILI	1-5 Yıl	f	12	13	78	5	37	20	12	177
	6-10 Yıl	f	9	10	42	13	47	24	38	183
	11-15 Yıl	f	40	20	104	22	115	96	54	451
	16-20 Yıl	f	15	13	95	21	93	51	14	302
	21-25 Yıl	f	7	10	20	3	33	36	4	113
	26 ve üzeri	f	12	4	16	1	15	21	10	79
	<b>TOPLAM</b>		<b>f</b>	<b>95</b>	<b>70</b>	<b>355</b>	<b>65</b>	<b>340</b>	<b>248</b>	<b>132</b>
YAŞ	26-30 Yaş	f	17	15	90	9	54	28	27	240
	31-35 Yaş	f	24	20	75	20	72	58	41	310
	36-40 Yaş	f	27	14	100	16	121	81	47	406
	41-45 Yaş	f	8	13	69	18	61	47	7	223
	46 ve Üzeri	f	19	8	21	2	32	34	10	126
<b>TOPLAM</b>		<b>f</b>	<b>95</b>	<b>70</b>	<b>355</b>	<b>65</b>	<b>340</b>	<b>248</b>	<b>132</b>	<b>1305</b>
OKUL TÜRÜ	İlkokul	f	20	10	71	2	42	27	10	182
	Ortaokul	f	53	53	253	52	206	185	112	914
	Lise	f	22	7	31	11	92	36	10	209
<b>TOPLAM</b>		<b>f</b>	<b>95</b>	<b>70</b>	<b>355</b>	<b>65</b>	<b>340</b>	<b>248</b>	<b>132</b>	<b>1305</b>

Çalışmada cinsiyete göre katılım incelendiğinde, alan değiştiren erkek öğretmenlerin sayısının kadın öğretmenlerin sayısının yaklaşık iki katı olduğu görülmektedir. Tüm illerde toplam 1305 olan öğretmen sayısının 880'ini erkek öğretmenler 425'ini de alan değiştiren kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Hizmet süresi bakımından en fazla 11-15 yıl hizmet süresine sahip olanlar bulunurken 16-20 yıl hizmet süresine sahip olanlar ikinci sırada, üçüncü sırada hemen hemen eşit sayıda olan 1-5 ve 6-10 yıl hizmet süresi olan öğretmenler gelmektedir. En az ise 26 ve üzeri hizmet süresine olanlar bulunmaktadır. Alan değiştiren öğretmenler yaş bakımından en fazla 30 ve üzeri yaş, en az ise 46 ve üzeri yaş aralığındadır. Ayrıca alan değiştirdikten sonra çalışılan okul türü olarak sırasıyla ortaokul, lise ve ilkokul gelmektedir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın problem ve alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir: 1. Ölçeklerin Deneme Çalışması 2. Ölçekler yardımıyla Asıl Uygulamanın yapılması. Asıl uygulamada veri toplanabilmesi için araştırmacılar tarafından memnuniyet düzeylerini ve memnuniyeti etkileyen faktörlere yönelik iki ölçek düzenlenmiştir. Gerek asıl gerekse ölçeklerin deneme çalışmasında; veriler internet üzerinden toplanmıştır.

## Veri Toplama Araçları

### 1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilme Süreci

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geliştirilme süreci, a) amaç ve soru belirleme, b) soru yazarak taslak form oluşturma, c) uzman görüşü alma, d) ön uygulama ve e) ön uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi olmak üzere 5 aşamada gerçekleştirilmiştir.

*Madde Oluşturma ve İçerik-Kapsam Geçerliği:* Öncelikle çalışmayla ilgili olabilecek literatür incelenerek bir taslak form hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirlik, uygunluk bakımından Türkçe öğretmenine, daha sonra alan değiştiren öğretmenler ile değiştirmeyen öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 24 maddelik memnuniyet düzeyi ve 37 maddelik memnuniyet düzeyini etkileyen faktörler ölçeği ön uygulama için hazır hâle getirilmiştir.

*Ön Denemede Çalışma Grubu:* Bu aşamada; ölçme aracının güvenilirlik düzeyi ve yapı geçerliğinin tespiti için ilk uygulama yapılmıştır. Deneme grubuna Marmara Bölgesi'nde bulunan il alınmıştır. Bu ilin tercih edilme nedeni; diğer illere göre alan değiştiren öğretmen sayısının (684 kişi) oldukça fazla olmasıdır. Soru sayısının beş katı göz önünde bulundurularak 330 kişiye gönderilmiştir.

*Verilerin Çözümlemesi:* Online-anket yoluyla elde edilen veriler, bilgisayara aktarılmadan önce tamamen boş bırakılan veya yarısı boş olanlar ve sürekli aynı yanıtın işaretlendiği ölçekler geçersiz sayılmıştır. Böylece yanıtlayıcı sayısı 221 olan veriler SPSS 15.00 paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçekteki maddeler “kesinlikle katılıyorum=5”, “katılıyorum=4”, “orta derecede katılıyorum=3”, “katılmıyorum=2” ve “kesinlikle katılmıyorum=1” şeklinde, 5’ den 1’e doğru puanlanmıştır.

*Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması:* Uygulanan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için madde analizi işlemleri yapılmıştır. Her bir maddenin ölçme gücünü belirleyebilmek için; 1. Korelasyona dayalı ve 2. İç tutarlık ölçütüne (t-testi) dayalı analiz (McIver ve Carmines, 1982; Akt. Tezbaşaran, 1996: 28) yapılmıştır. Bu doğrultuda madde ölçek korelasyonunun da genel olarak .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği için (Büyüköztürk, 2006: 171) araştırmada, ölçeğin toplam puanları ile her bir maddenin puanı arasındaki ilişki için .30 sınır değer olarak kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılacak olan deneme ölçeğini oluşturan maddelerin olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları birbirinden ayırıp ayırmadığını belirlemek için maddelerin ayırıcılık güçleri hesaplanmıştır. Önce bireylerin aldıkları toplam puanlar hesaplanarak bu puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Grubun üstten % 27’si üst gurubu (59 kişi), alttan %27’si alt gurubu



(59 kişi) oluşturmuştur. Alt ve üst gruplar arasında anlamlı faktörlerin olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile sınanmıştır.

Ölçeklerin yapı geçerliliğine ilişkin faktör analizi yaklaşımlarından açılımlayıcı (keşfedici) yaklaşım (Büyüköztürk, 2006: 123; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, ve Yıldırım, 2005: 212) ve faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak, yapılacak yorumun daha anlamlı olması için dik döndürme yöntemlerinden de varimax tekniği kullanılmıştır.

Faktör analizinin anlamlı olması, Kaiser-Mayer-Olkin ve Barlett testi ile elde edilecek katsayıların anlamlı olmasına bağlı olduğundan faktör analizi yapılmadan önce verilerin ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. KMO değerinin 0,5'ten büyük olması, Bartlett test istatistiğinin significant (p) değerinin 0.05'in altında olması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2006: 50; Kalaycı, 2008: 322). Ayrıca ölçeklerle yapılan faktör analizinde açıklanan varyans oranlarının tek faktörlüde %30 ve daha fazlası olması, çok faktörlülerde bu oranın üzerinde olması gerektiği (Büyüköztürk, 2006: 125) ifade edilmektedir. Buna göre, yapılan faktör analizinde KMO değerlerinin 0,5'ten ve madde yüklerinin de 0,30'dan yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma içerisinde Barlett testinin  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olup olmadığı da değerlendirilmiştir.

### **Güvenirlilik Çalışması**

Bu çalışmada güvenirlik yaklaşımlarından biri olan ve yaygın olarak kullanılan iç tutarlılık analizlerinden Cronbach Alfa olarak da bilinen, alfa katsayısı kullanılmıştır. Kalaycı (2008: 405); Alfa katsayısı 0.00-0.40 ise ölçek güvenilir değil; 0.40-0.60 ise ölçeğin güvenirliği düşük; 0.60-0.80 ise ölçek oldukça güvenilir; 0.80-1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu belirtmektedir.

## **Memnuniyet ve Memnuniyeti Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları**

### **1. Memnuniyet Durumu Ölçeğinin Madde Analizi ve Faktör Analizi Sonuçları**

Yukarıda belirtilen özellikler göz önünde bulundurularak asıl anketin maddeleri belirlenmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddenin puanı ile tüm maddelerin puanlarının toplamından oluşan ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları (r) ve alt-üst grup ortalamalar farkına (bağımsız gruplar t testi) dayalı madde analizi yapılmıştır. Madde toplam korelasyon analiz sonucunda toplam puanla .30'un altında ilişki gösteren 10 madde (4, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 24) çıkarılmıştır. Ölçekte kalan her bir maddeye ait madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları 0.92 ile 0.51 arasında değişmektedir. Yapılan bağımsız gruplar

t testinde ise tüm maddeler için 0.01 düzeyinde anlamlı farklılık olması ve bu durumun olumlu ve olumsuz davranışa sahip olanları birbirinden ayırdığı şeklinde ifade edilebilir. Kalan 14 madde ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi işlemi uygulanmıştır. Tüm analiz sonuçları aşağıda Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2: Memnuniyet Durumu Ölçeğinin Madde-Ölçek Korelasyonu, Alt-Üst Gruplar Ortalamalar Farkına Dayalı Madde Analizi ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Madde Analiz Sonuçları		Faktör Analizi	
	Madde Toplam Korelasyonları	Üst Grup %27-Alt Grup %27 Farkın Anlamlılık Testi	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri
M1	0,92	15,82	,886	,941
M2	0,91	16,14	,878	,937
M7	0,91	17,68	,867	,931
M6	0,90	17,06	,852	,923
M14	0,90	22,14	,849	,922
M20	0,90	20,53	,849	,921
M9	0,87	12,86	,815	,903
M5	0,86	18,99	,799	,894
M21	0,83	19,99	,736	,858
M19	0,81	16,57	,713	,845
M22	0,73	18,52	,573	,757
M3	0,71	13,93	,564	,751
M10	0,62	13,16	,421	,649
M23	0,51	11,19	,305	,553

\*p<.01

Memnuniyet ölçeğinin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmadan önce veri setinin uygun ve anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett Testi uygulanmıştır. KMO değerinin oldukça yüksek **0.957**> 0.50 ve Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri =**3870, 073**sd = **911**p = **.000**<0,05 anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değerlere göre, memnuniyet düzeyi ölçeğinin yapı geçerliliği için faktör analizinin yapılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır. 14 madde için uygulanan faktör analizi sonucu, tüm maddelerin her biri için madde yük değerleri .30’un üzerindedir. Madde yük değerleri 0,553-0,941 arasında değişmekte ölçeğin başlangıçta düşünüldüğü gibi tek faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Tek faktörde açıklanan varyans oranı ise %72,21 olup yeterli bir değerdir.

Başlangıçta 0,58 olan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı analizler sonucunda 14 madde için 0,97’dir. Bu değere göre hazırlanan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

## 2. Memnuniyeti Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Madde Analizi ve Faktör Analizi Sonuçları

Her madde için alınan puanlar ile bütün ölçek maddeleri üzerinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik madde-ölçek korelasyonu ve alt ve üst grup ortalamalar farkına dayalı bağımsız gruplar t değeri incelenmiştir.

Yapılan madde analizlerinin sonuçlarına göre; M30 (r =.04) M31 (r =.15) M32 (r =.14) M34. (r =.20) maddeler korelasyon katsayısı sınır değer olan .30'un altında olduğu gözlenmiştir. Bu dört maddenin bağımsız gruplar t testinde de 0.01 düzeyinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ancak madde çıkarmadan önce yukarıda belirlenen maddelerin silinmesi durumunda ölçeğin güvenilirliğine olumlu yönde etki yapıp yapmayacaklarına bakılmıştır. Belirlenen tüm maddelerin güvenilirliği olumsuz yönde etkiledikleri izlendiği için bu maddelerin ölçekten çıkarılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Diğer maddeler için ölçekte kalan her bir maddeye ait madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları 0.92 ile 0.84 arasında değişmekte olup bağımsız gruplar t testinde ise tüm maddeler için 0.01 düzeyinde anlamlı farklılık çıkmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizine alınacak 33 madde kalmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun ve yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla KMO örneklem ölçüm ve Barlett testi analiz sonuçlarına bakılmıştır. KMO 0,966>0,50 ve Barlett Testi Ki-Kare Değeri=7980,951 sd =300p = .000<0,05 anlamlı olduğu için faktör analizinin yapılması uygun görülmüştür. Analizlerden elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Memnuniyeti Etkileyen Faktörler Ölçeği Madde Analizi ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Madde Analiz Sonuçları		Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi		
	Madde Toplam Korelasyonları	Üst %27-Alt %27 Farkın Anlamlılık Testi	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri	
				1. Boyut	2. Boyut
M10	,923	19,941	,896	,863	
M4	,944	21,369	,921	,858	
M8	,929	20,772	,901	,858	
M6	,897	22,083	,860	,856	
M5	,902	19,730	,865	,853	
M3	,876	18,119	,834	,852	
M17	,854	14,696	,802	,838	
M9	,925	19,979	,882	,831	
M16	,861	13,280	,799	,824	
M1	,860	16,064	,787	,809	
M14	,907	17,694	,847	,799	
M15	,809	12,657	,719	,789	
M18	,840	14,955	,750	,782	
M13	,889	17,949	,815	,781	
M2	,831	14,560	,733	,773	
M19	,839	14,590	,741	,764	

M7	,787	17,168	,672	,750
M12	,779	16,339	,634	,667
Cronbach Alpha				,98
M24	,739	13,446	,796	,820
M21	,669	11,717	,745	,820
M28	,747	12,176	,763	,782
M25	,646	8,610	,683	,780
M27	,836	14,427	,845	,774
M29	,764	10,771	,766	,771
M26	,847	16,634	,785	,668
Cronbach Alpha				,94

\*p<.01

Memnuniyeti etkileyen faktörler “alan bilgisi”, “eğitim ortamı”, “sosyal ortam” “sistem” olmak üzere 4 boyut olarak tasarlanmıştır. Ancak yapılan analiz sonucunda 11-20-22-23-32-33-35-36-37. maddeler diğer faktörlerde benzer yük değerleri aldığı için ölçekten çıkarılmıştır ve sonuçta anketin 2 boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu boyutların maddeleri incelenmiş alan bilgisi ve eğitim ortamındaki maddelerin bir araya gelerek birinci boyutu oluşturduğu; ikinci boyutun tasarlandığı gibi “sosyal ortam” ile ilgili maddelerden oluştuğu görülmüş ve yeniden adlandırma yapılmamıştır. Birinci boyut 18 maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri 0,667-0,863 arasında değişmektedir. Birinci boyut ölçeye ilişkin toplam varyansın yüzde 51,916’sını açıklamaktadır. İkinci boyut ise 7 maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri 0,668-0,820 arasında değişmektedir. İkinci boyut ölçeye ait toplam varyansın yüzde 27,457’sini açıklamaktadır. Her iki boyutun açıkladığı toplam varyans ise yüzde 79,373’tür.

Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı analizler sonucunda birinci boyutta 18 madde için 0,98 ikinci boyutta 7 madde için 0,94’tür. Ölçeğin tamamına yönelik başlangıçta 0,94 olan alfa iç tutarlılık katsayısı analizler sonucunda 25 madde için 0,98’dir. Bu değere göre hazırlanan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

## 2. Ölçme Aracının Uygulanması

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan iki ölçek öğretmenlerin yeni alanlarına ilişkin memnuniyet durumlarını tespit etmek amacıyla asıl uygulamada kullanılmıştır. Ölçekte; kişisel bilgiler bölümü ile memnuniyet düzeyleri ve memnuniyeti etkileyen faktörlere yönelik ifadeler yer verilmiştir. Ölçekte 5’li likert kullanılmış olup her bir ifade 1=Hiç Katılmıyorum...5=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 5 den 1’e doğru derecelendirilmiştir. Memnuniyet düzeyine yönelik ölçekte 14, Memnuniyeti Etkileyen Faktörlere ilişkin ölçekte ise 25 soruya yer verilmiştir. Ayrıca 5 tane açık uçlu, 4 tane de kapalı uçlu soru sorulmuştur.

### Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde nicel ve nitel veriler ayrı olarak değerlendirilmiştir.

Nicel veriler SPSS 15.00 paket programından yararlanılarak bilgisayara aktarılmış ve verilerin istatistiksel analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin çözümlenmesinde betimleyici analiz tekniklerinden çok değişkenli frekans ve yüzde dağılımlarına ilişkin çapraz tablo (Crosstab), diğer değişkenler için aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Betimleyici analizden elde edilen sonuçlarda memnuniyet düzeyindeki anketten elde edilen veriler ile karşılaştırılmıştır. İki değişkenlerde bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla değişkenlerin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) ve varyans analizi sonucunda fark çıkan durumlarda farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc tekniklerinden Scheffe Testi kullanılmıştır. Ayrıca memnuniyet düzeyinde değişkenlerin ilişkisi için korelasyon ve etkisi olup olmadığını görmek için de çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayısı;  $r=0,00-0,25$  çok zayıf,  $r=0,26-0,49$  zayıf,  $0,50-0,69$  orta,  $0,70-0,89$  yüksek ve  $0,90-1,00$  çok yüksek olarak değerlendirilmektedir (Kalaycı, 2008: 116).

Alan değiştiren öğretmenlerin görüşlerinin yorumlanmasında aşağıdaki puan aralığı temel alınmıştır.

Tablo 4: Yorumlarda Kullanılan Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiç Memnun Değilim/Hiç Katılmıyorum	1	1.00- 1.79
Memnun Değilim/Az Katılıyorum	2	1.80- 2.59
Orta Derecede Memnunum/ Orta Derecede Katılıyorum	3	2.60- 3.39
Memnunum/Çok Katılıyorum	4	3.40- 4.19
Çok Memnunum/Tamamen Katılıyorum	5	4.20- 5.00

Nitel verilerin analizinde ise nitel araştırma yöntemi kapsamındaki betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre ortak yönleri olan kodlar bulunmuş ve temalar oluşturularak betimsel analizi yapılmıştır. Nitel verilerin güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmak için veriler frekans ve yüzde kullanılarak sayısallaştırılmıştır.

Araştırmada çözümlenme sürecinin güvenilirliği için araştırmadan toplanan ham verilerin cümle sıklıkları 3 kişi (ÖM, OE, AF) tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Daha sonra kodların tutarlığı kontrol edilip kodlara son şekli verilmiştir. Bunların yanı sıra betimsel analiz

çerçevesinde katılımcıların ilgili konuya yönelik görüşleri değiştirilmeden aktarılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 242-246).

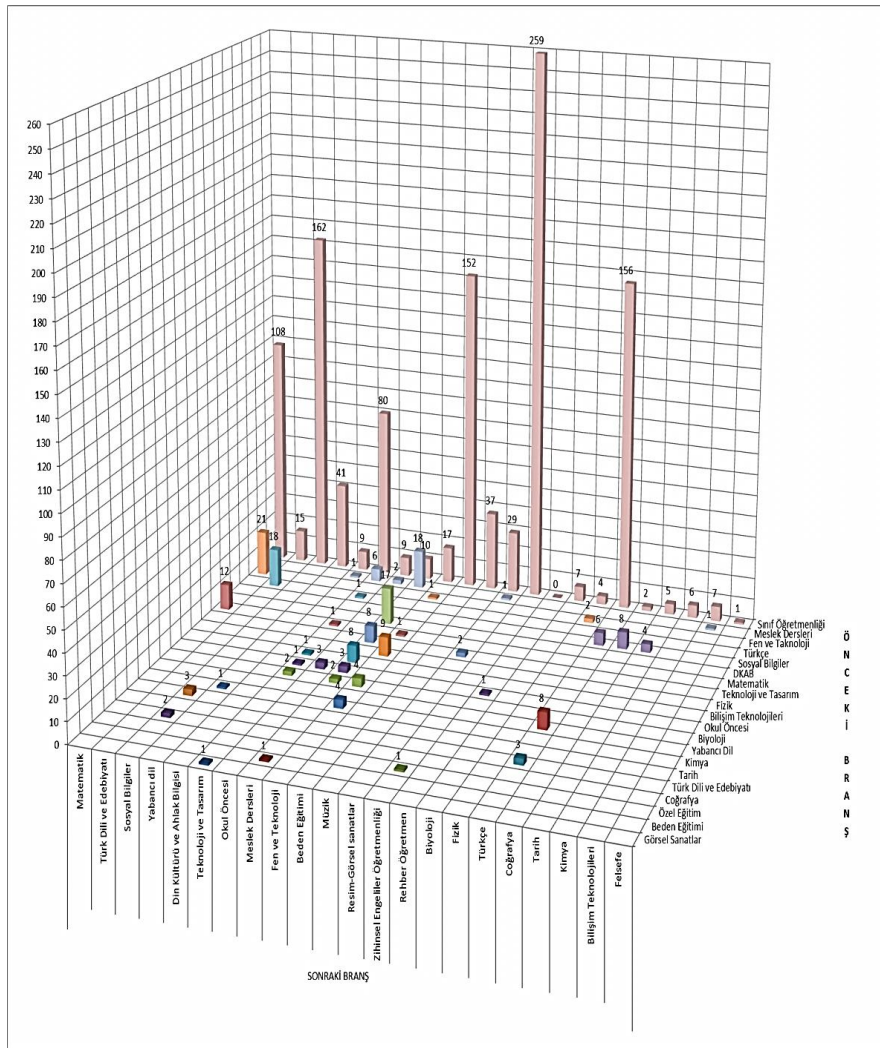
Ayrıca etik açıdan, çalışmadaki katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması; her bölgeden 1 il alındığı için bu illerde görev yapan öğretmenlere ad verilmesi uygun bulunmuştur. Buna göre; Akdeniz Bölgesinde ki il **C1...C355**; Doğu Anadolu Bölgesindeki il **B1...B70**; Ege Bölgesindeki il **F1...F248**; Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki il **G1...G132**; İç Anadolu Bölgesindeki il **D1...D65**; Karadeniz Bölgesindeki il **A1...A95** ve Marmara Bölgesindeki il **E1...E340** şeklinde öğretmenler adlandırılmıştır.

## Bulgular

### Öğretmenlerin Alan Değişikliği Yaptığı Branşlar

Öğretmenlerin alan değiştirmeden önceki ve sonraki branşlarına ilişkin bilgiler aşağıda Grafik 1’de verilmiştir.

Grafik 1: Öğretmenlerin Önceki ve Alan Değiştirdikten Sonraki Branşları



Öğretmenlerin önceki alanları ve değiştirdikleri alanlar incelendiğinde; alan değişikliğinin çoğunlukla sınıf öğretmenliğinde yaşandığı görülmektedir. Toplam 1305 öğretmenin 1116'sını sınıf öğretmeni, 189'unu diğer branşlar oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri alanlar; Zihinsel Engelliler (n=260), Türkçe (n=173), Sosyal Bilgiler (n=167), Matematik (n=141) ile Teknoloji ve Tasarım (n=93) öğretmenliğidir. En az ise Tarih (n=5), Fizik (n=4), Coğrafya (n=2) ve Felsefe (n=1) alanıdır. Sonraki alanda tercih edilen bu alanların büyük çoğunluğunu sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu elde edilen diğer bir bulgudur. Sonraki alan bakımından sırasıyla en fazla 260 zihinsel engelliler öğretmenin 259'unu, 173 Türkçe öğretmenin 156'sını, 167 Sosyal Bilgiler öğretmenin 162'sini, 141 Matematik 108'ini ve 93 Teknoloji ve Tasarım öğretmenin 80'nini sınıf öğretmenliğinden geçen öğretmenler oluşturmaktadır. Diğer 189 branş öğretmenin tercih ettikleri alanlar; en fazla Meslek dersleri (n=57), Matematik (n=33), Fen ve Teknoloji (n=19) Türk Dili ve Edebiyatı (n=18), Türkçe (n=17) iken en az tercih ettikleri alanlar ise Görsel Sanatlar (n=3), Fizik (n=2), Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehber Öğretmen (n=1)'dir. Bu öğretmenlerin geçiş yaptıkları alanlar yoğunlukla kendi branşları ya da yakın branşlarda olmuştur. Önceki branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olanların yine aynı branşı tercih ettikleri, Türkçe Öğretmenlerinin Türk Dili ve Edebiyatını, Matematik Öğretmenlerinin Matematik, Meslek Dersleri öğretmenlerinin yine Meslek Derslerini, Coğrafya Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini, Fizik Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji branşını tercih ettikleri görülmektedir.

Bunlarla birlikte; Beden Eğitimi, Müzik, Biyoloji, Kimya ve Felsefe öğretmenliğine geçişin sadece sınıf öğretmenliği alanından olduğu elde edilen bir diğer bulgudur.

### Öğretmenlerin Alan Değiştirme Nedenleri

2012-2013 eğitim-öğretim yılında alan değiştiren öğretmenlerin alan değiştirme nedenlerine ilişkin görüşleri aşağıda Tablo5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Alan Değiştirme Nedenlerine Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımı

Görüşler		*f	%
Tayin	Eş Durumu	242	45,3
	Yöneticilik	182	34,1
	Norm Fazlalığından Kurtulmak	110	20,6
<b>Toplam</b>		<b>534</b>	<b>100,0</b>
İstek	Sevme-İlgi Duyma	331	77,0
	Sınıf Öğretmenliğinin Değersiz Görüldüğü Algısı	99	23,0
<b>Toplam</b>		<b>430</b>	<b>100,0</b>
Verimlilik	Kendi Alanında Çalışmak	162	62,8
	Daha Başarılı Olmak	96	37,2
<b>Toplam</b>		<b>258</b>	<b>100,0</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>1222</b>	<b>93,64</b>

\* Bir kişi birden fazla görüş belirtmiştir.

Alan değişikliğinin nedenlerine yönelik katılımcıların %93,64'ü görüş belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri sırasıyla; “Tayin”, “İstek” ve “Verimlilik” olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Görüş belirten öğretmenlerden 534 (%43,7) kişi “Tayin”, 430 (%35,2) kişi “İstek” ve 258 (%21,1) kişi “Verimlilik” nedeniyle alanlarını değiştirdiklerini ifade etmişlerdir.

En fazla görüş belirtilen “tayin” kapsamında 242 (%45,3) kişi ile “eş durumu” 182 (%34,1) kişi “yöneticilik” ve 110 (%20,6) kişi “norm fazlalığından kurtulmak” şeklinde alan değişikliğinin nedenlerini açıklamışlardır. Eş durumuna ilişkin görüş belirten katılımcılardan **B53** “evlendim ve eşim il merkezine atandı. İl içi eş durumu tayininde yaşanan sıkıntıları yaşamak istemediğim için il içi alan değişikliği ile köyden merkeze geldim. Kısaca eşimden ayrı kalmamak için.”, **C15** “eş durumu ataması ile eşimin yanına gidebilmektir. Çünkü biri 4 diğeri 5 yaşında iki çocuğum var.” şeklinde **C297** “eş durumundan tayinim eşimin yanına çıkmamıştı. Boşanmak üzere olduğum için yaptım.”, **E172** “eşimin yanına sınıf öğretmeni olarak geleliyordum. Eşimin yanına gelebilmek için alanımı değiştirdim. Şimdi eşimin yanında kalarak eski alanıma dönmek istiyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Tayin kapsamında bir diğer boyut olan “Yöneticilik” boyutunda ise görüşler; **C128** “yönetici olarak ilçe merkezinde kalabilmek”, **E187** “İdarecilik alanında daha geniş yelpazede görev yapabilmek.”, **F67** “Bulduğum okul ortaokula dönüştüğünden idareci olarak kalabilmek için tercih ettim.14 yıllık idareci olduğum için idareci kalmak istedim haklı olarak.” şeklindedir. Norm fazlası olmaktan kurtulmak nedenine ilişkin ise katılımcılardan **B7** “Norm fazlası olmaktan kurtulmak ve istemediği yerlere gitmemek için değiştirdim”, **C12** “4+4+4 sistemiyle norm fazlası olan sınıf öğretmenleri bundan çok fazla etkilenmiştir”, **E240** “Norm fazlası durumuna düştüm. Temmuz ayında tayin isteyin dediler istedim. Fakat tayinleri sıraları bir kere çalıştırıp tayinler yapılmadı. Mecbur kaldım alan değiştirmeye.” **F157** “Okulum ortaokula dönüştü ve kademeli şekilde ilkokul kapatılacaktı norm fazlası oldum. Ancak sınıf açıldı bu sayede okulda kaldık. Ancak bu durumda seneye yine norm fazlası olacaktım. Bu durumdan kurtulmak için geçtim.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Alan değiştirme nedeni olarak sıkça dile getirilen “İstek” başlığı kapsamındaki “sevme- ilgi” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerini; **B10** “yeni seçtiğim alana daha çok ilgili olmam”, **C61** “Kendi isteğim. Sosyal bilgiler her zaman ilgi alanım ve ilgilendiğim konular olmuştur.”, **F95** “Alan değişikliğini bilinçli olarak ve seçtiğim alanı sevdiğim için yaptım. Derslerde hiç bir sıkıntı yaşamıyorum. Öğrencilerim de memnun.” şeklinde dile getirmiştir. Bu başlık altında vurgulanan bir diğer görüş “değersizlik duygusu” dur. Buna yönelik katılımcılardan **A28** “Bu sene eğitim sisteminde yapılan radikal değişimler ve sınıf öğretmeni olarak değersiz görüldüğümüz düşüncesi beni etkiledi.”, **C135** “Sınıf Öğretmenliği branşının bakanlık tarafından sahipsiz bırakılması.”, **D57** “Eğitimin daha kaliteli verildiği disiplin kurulunun, sınıfta kalmanın ve öğretmenin değerinin olduğu yaptığı yazılıların bir değerinin olduğu liseye geçmek” şeklinde sınıf öğretmenliğinin değersiz görüldüğüne yönelik düşüncesini dile getirmiştir.



Alan değişikliğinin nedenleri arasında “Verimlilik” başlığı da bulunmaktadır. Bu başlık altında “kendi alanında çalışmak” boyutunda öğretmenlerden **B59** “zorla geçirildiğim alanda çalışmak istemiyorum eğitimi aldığım 7 yıldır çalıştığım alanda çalışmak istiyorum”, **F202** “eğitimi aldığım gerçek alanıma geçmek tarih öğretmenliği okudum.” yönünde görüş belirtirken **E535** kodlu öğretmen “asıl alanım İHL meslek dersleriydi. Emekli olmadan eski yıllarıma geri dönmek istedim” yönünde görüşlerini ifade etmiştir. Verimlilik kapsamında yer alan başarılı olmak nedenine yönelik ise katılımcılardan **B40** “bireyler kendilerini en iyi tanımak ve ona göre meslek edinmelidirler. Ben fakültede yan alanımı sevdiğim ve başarılı olacağım için tercih etmişim. Bu fırsatı en iyi şekilde değerlendirip başarılı millî sporcular yetiştireceğimi düşünüyorum ve bu amaç doğrultusunda çalışmalarımı sürdürüyorum.” şeklinde görüşünü belirtirken **F248** kodlu öğretmen de görüşünü “Farklı alanda da başarılı olmak istemem.” şeklinde ifade etmiştir.

Elde edilen bulgular; katılımcıların zorunlulukla birlikte istediği ve daha faydalı olacağını düşündüğü için alan değişikliği yaptıklarını göstermektedir.

#### Alan Değiştiren Öğretmenlerin Seçtikleri Alana İlişkin Memnuniyet Durumu

Aşağıda Tablo 6’da memnuniyet ölçeğinde bulunan her bir soru ayrı olarak ve ölçeğin geneli değerlendirilerek öğretmenlerin yeni alanlarındaki memnuniyet durumlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6: Memnuniyete İlişkin Görüşler

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
M1	1305	3,44	1,62
M2	1305	3,44	1,59
M3	1305	2,92	1,61
M5	1305	3,34	1,67
M6	1305	3,34	1,61
M7	1305	3,35	1,59
M9	1305	3,49	1,64
M10	1305	2,56	1,46
M14	1305	3,25	1,60
M19	1305	3,30	1,61
M20	1305	3,28	1,58
M21	1305	3,07	1,55
M22	1305	2,82	1,54
M23	1305	3,05	1,63
TOPLAM	1305	3,18	1,39

Öğretmenler yeni alanlarına ilişkin memnuniyet düzeyleri maddeler açısından incelendiğinde; “M10: Toplumda daha çok değer gördüğümü düşünüyorum” ( $\bar{X}=2,56$ ) “memnun değilim” düzeyinde en düşük ortalamaya sahip madde iken “M9: Bu alandan emekli olmayı düşünüyorum” ( $\bar{X}=3,49$ ) “memnunum” düzeyinde en yüksek ortalamaya sahip madde olduğu

görülmektedir. Ayrıca 1. ve 2. madde ( $\bar{x}=3,44$ ) “memnunum” düzeyinde iken diğer maddeler “orta derecede memnunum” düzeyindedir ve bu durum memnuniyet durumunun geneline yansımıştır. Ölçeğin geneli ( $\bar{x}=3,18$ ) “orta derecede memnunum” düzeyindedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yeni alanlarından “orta derecede” memnun oldukları söylenebilir.

### Memnuniyet Durumunu Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin memnuniyet durumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Memnuniyeti Etkileyen Faktörlere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	N	$\bar{X}$	SS
Alan Bilgisi	1305	3,72	1,25
Sosyal Ortam	1305	3,76	1,17
TOPLAM	1305	3,73	1,19

Öğretmenlerin memnuniyet düzeyini etkileyen faktörlerden; hem “alan bilgisi” ( $\bar{x}=3,72$ ) hem de “sosyal ortam” faktörünün ( $\bar{x}=3,76$ ) “katılıyorum” düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Memnuniyeti etkileyen faktörlerin toplamı da benzer şekilde ( $\bar{x}=3,73$ ) “katılıyorum” düzeyindedir.

### Memnuniyet İle Alan Bilgisi ve Sosyal Ortam Değişkeni Arasındaki İlişki

Değişkenler arasındaki ilişki olup olmadığını görmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Analizi sonuçları aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Memnuniyet Düzeyi ile Mesleki Bilgisine Olan Güven ve Sosyal Ortam Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Analizi

Değişkenler	Pearson Korelasyon Katsayı	Memnuniyet Düzeyi	Alan Bilgisi	Değişkenler	Pearson Korelasyon Katsayı	Memnuniyet Düzeyi	Sosyal ortam
Memnuniyet Düzeyi	r	1,000	,873**	Memnuniyet Düzeyi	r	1,000	,577**
	p	.	,000		p	.	,000
	N	1305	1305		N	1305	1305
Alan Bilgisi	r	,873**	1,000	Sosyal Ortam	r	,577**	1,000
	p	,000	.		p	,000	.
	N	1305	1305		N	1305	1305

\*p<.05

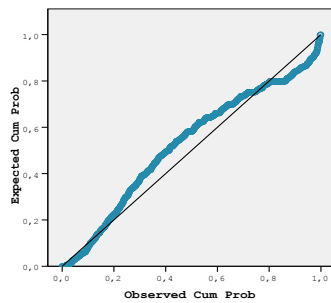
Tablo 8’de yer alan bilgilere göre; memnuniyet durumu ile alan bilgisi arasında  $r=0.873$  düzeyinde yüksek ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Memnuniyet düzeyi ile sosyal

ortam arasında ise  $r=0,58$  düzeyinde orta ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Ayrıca  $p=0.00$   $p<0.05$ 'ten küçük olduğu için var olan ilişkide anlamlı bulunmuştur.

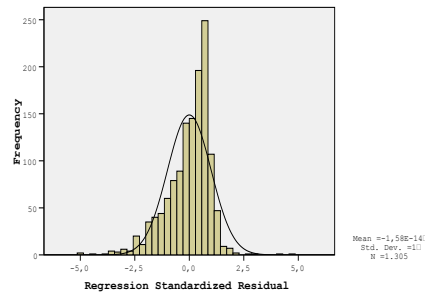
### Memnuniyet Düzeyini Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin yeni alanlarındaki memnuniyet düzeyini etkileyen faktörlerle ilgili çoklu regresyon analizi için öncelikle memnuniyet puanları ile alan bilgisi puanları arasında ilişkinin doğrusal olup olmadığı incelenmiştir.

Grafik 2. Memnuniyet Puanları ile Alan Bilgisi Puanlarının Doğrusallık Grafiği



Grafik 3. Normallik Dağılımı



Grafik 2 ve 3 incelendiğinde memnuniyet durumu, alan bilgisi puanlarının normal dağılım gösterdiği ve noktaların bir eksen etrafında toplanma eğiliminde olduğu; dolayısıyla memnuniyet durumu ile alan bilgisi puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bu testten sonra ilgili iki değişkenin memnuniyet durumunu yordama gücünü belirleyebilmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır ve analiz sonuçları aşağıda Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Memnuniyet Düzeyi Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	Regrasyon Katsayısı	St.hata	R	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	t	p
Memnuniyet Düzeyi	Sabit	-,552	,064	,87	,766	8,68	,00
	Alan Bilgisi	,86	,028			30,51	,00
	Sosyal Ortam	,14	,030			4,68	,00

$$F_{(2,1302)} = 2139,621 \quad p = ,00$$

Tablo 9'a göre alan değiştiren öğretmenlerin yeni alandaki "alan bilgisi" değişkeninin memnuniyet düzeylerini pozitif yönde yordadığı  $t=30,519$   $p=0.00<0.05$  görülmektedir. Sosyal ortam değişkeninin de anlamlı farklılık çıkmasına rağmen  $t=4,683$   $p=0.00<0.05$  memnuniyet düzeyine etkisinin düşük olduğu görülmektedir.

Analize alınan alan bilgisi faktörü memnuniyet düzeyinin %86'sını, sosyal ortam %14'ünü ve iki değişken birlikte memnuniyet düzeyinin %77'sini açıklamaktadır. Bu bulgu,

alan bilgisinin memnuniyet düzeyine etkisi olduğunu ve alan bilgisi arttıkça öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin de artabileceğini göstermektedir.

### Alan Değiştiren Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlerine Göre Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Görüşleri

#### Cinsiyet Değişkenine Göre Memnuniyet Düzeyleri

Alan değiştiren öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10: Alan Değiştiren Öğretmenlerin Memnuniyet Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kadın	425	2,60	1,43155	1303	11,02	.00*
Erkek	880	3,47	1,28922			

\*  $p < 0.05$

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yeni alanlarıyla ilgili memnuniyet düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(1303)}=11,02$ ,  $p < ,05$ ). Alan değiştiren kadın öğretmenlerin yeni alanlarıyla ilgili memnuniyet düzeyleri ( $\bar{x} = 2,60$ ) erkek öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3,47$ ) memnuniyet düzeyine göre daha düşük bulunmuştur.

#### Yaş Değişkenine Göre Memnuniyet Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yeni alanlarına ilişkin memnuniyet düzeylerinin yaş bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu nedenle tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 11'de verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaşları; A. 26-30 yaş, B. 31-35 yaş, C. 36-40 yaş, D. 41-45 yaş, E. 46 ve Üzeri yaş olarak kodlanmıştır.

Tablo 11: Yaş Değişkenine Göre Memnuniyet Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Varyans (One-Way Anova) Analizi Sonuçları

Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	SS	Var. Kay.	KT	sd	KO	F	p
A. 26-30	240	2,15	1,36	<b>G. Arası</b>	324,609	4	81,152		
B. 31-35	310	3,31	1,38	<b>G. İçi</b>	2222,316	1300	1,709		
C. 36-40	406	3,45	1,29	<b>Toplam</b>	2546,925	1304		47,47	,00*
D. 41-45	223	3,51	1,22						
E. 46 ve Üzeri	126	3,46	1,16						
Toplam	1305	3,19	1,39						

\*  $p < 0.05$

Analiz sonuçlarına göre yaş değişkenine göre; öğretmenlerin yeni alandan memnuniyet düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(4,1300)}=47,47$ ,  $p < ,05$ ). Öğretmenlerin yaşlarına göre

farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Yaş Değişkeni Scheffe Testi Sonuçları

Yaş Değişkeni		Ortalama Farkı	Std. Hata	Sig.	Anlamlı Fark
A. 26-30 Yaş	B. 31-35 Yaş	-1,16001(*)	,11242	,00	A-B, A-C, A-D, A-E
	C. 36-40 Yaş	-1,30275(*)	,10646	,00	
	D. 41-45 Yaş	-1,36430(*)	,12161	,00	
	E. 46 ve Üzeri Yaş	-1,30840(*)	,14384	,00	
B. 31-35 Yaş	A. 26-30 Yaş	1,16001(*)	,11242	,00	B-A
	C. 36-40 Yaş	-,14274	,09862	,72	
	D. 41-45 Yaş	-,20429	,11481	,53	
	E. 46 ve Üzeri Yaş	-,14839	,13814	,89	
C. 36-40 Yaş	A. 26-30 Yaş	1,30275(*)	,10646	,00	C-A
	B. 31-35 Yaş	,14274	,09862	,72	
	D. 41-45 Yaş	-,06155	,10898	,99	
	E. 46 ve Üzeri Yaş	-,00565	,13333	1,00	
D. 41-45 Yaş	A. 26-30 Yaş	1,36430(*)	,12161	,00	D-A
	B. 31-35 Yaş	,20429	,11481	,53	
	C. 36-40 Yaş	,06155	,10898	,99	
	E. 46 ve Üzeri Yaş	,05590	,14572	,99	
E. 46 ve Üzeri Yaş	A. 26-30 Yaş	1,30840(*)	,14384	,00	E-A
	B. 31-35 Yaş	,14839	,13814	,89	
	C. 36-40 Yaş	,00565	,13333	1,00	
	D. 41-45 Yaş	-,05590	,14572	,99	

Scheffe testine göre; yaşları 26-30 yaş aralığında olanların ( $\bar{x}=2,15$ ) yaşları 31-35 ( $\bar{x}=3,31$ ); 36-40 yaş ( $\bar{x}=3,45$ ); 41-45 ( $\bar{x}=3,51$ ); 46 ve üzeri ( $\bar{x}=3,46$ ) olanlara göre memnuniyet düzeylerinin daha düşük olduğu gözlenmiştir.

### Hizmet Yılı Değişkenine Göre Alan Değiştiren Öğretmenlerin Memnuniyet Düzeyi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılı bakımından memnuniyet düzeylerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla analiz yapılmıştır. Hizmet yılı A. 1-5, B.6-10, C.11-15, D.16-20, E. 21- 25 ve F. 26 ve Üzeri şeklinde kodlanmış olup tek yönlü varyans analiz sonuçları aşağıda Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: Alan Değiştiren Öğretmenlerin Yeni Alanlarındaki Memnuniyet Düzeylerinin Hizmet Yılına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Varyans (One-WayAnova) Analizi Sonuçları

Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	SS	Var. Kay.	KT	sd	KO	F	p
A. 1-5	177	2,08	1,33	G. Arası	331,732	5	66,346		
B. 6-10	183	2,80	1,51	G. İçi	2215,193	1299	1,705		
C. 11-15	451	3,48	1,29	<b>Toplam</b>	<b>2546,925</b>	<b>1304</b>			
D. 16-20	302	3,45	1,27					38,91	,00*
E. 21-25	113	3,67	1,06						
F. 26 ve üzeri	79	3,24	1,18						
<b>Toplam</b>	<b>1305</b>	<b>3,19</b>	<b>1,39</b>						

\* p<0.05

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin hizmet yılına göre memnuniyet düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $F_{(2,1299)}=38,91, p<,05$ ). Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıda Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Hizmet Yılı Değişkeni Scheffe Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	Ortalama Farkı	Std. Hata	Sig.	Anlamlı Fark	
A. 1-5 Yıl	B. 6-10 Yıl	-,72152(*)	,13767	,00	A-B, A-C, A-D, A-E, A-F
	C. 11-15 Yıl	-1,40502(*)	,11583	,00	
	D. 16-20 Yıl	-1,37065(*)	,12362	,00	
	E. 21-25 Yıl	-1,59043(*)	,15724	,00	
	F. 26 ve Üzeri	-1,15800(*)	,17669	,00	
B. 6-10 Yıl	A. 1-5 Yıl	,72152(*)	,13767	,00	B-A, B-C, B-D, B-E
	C. 11-15 Yıl	-,68351(*)	,11445	,00	
	D. 16-20 Yıl	-,64913(*)	,12233	,00	
	E. 21-25 Yıl	-,86891(*)	,15624	,00	
	F. 26 ve Üzeri	-,43649	,17580	,29	
C. 11-15 Yıl	A. 1-5 Yıl	1,40502(*)	,11583	,00	C-A, C-B
	B. 6-10 Yıl	,68351(*)	,11445	,00	
	D. 16-20 Yıl	,03437	,09710	1,00	
	E. 21-25 Yıl	-,18541	,13738	,87	
	F. 26 ve Üzeri	,24702	,15927	,79	
D. 16-20 Yıl	A. 1-5 Yıl	1,37065(*)	,12362	,00	D-A, D-B
	B. 6-10 Yıl	,64913(*)	,12233	,00	
	C. 11-15 Yıl	-,03437	,09710	1,00	
	E. 21-25 Yıl	-,21978	,14401	,80	
	F. 26 ve Üzeri	,21265	,16502	,89	
E. 21-25 Yıl	A. 1-5 Yıl	1,59043(*)	,15724	,00	E-A, E-B
	B. 6-10 Yıl	,86891(*)	,15624	,00	
	C. 11-15 Yıl	,18541	,13738	,87	
	D. 16-20 Yıl	,21978	,14401	,80	
	F. 26 ve Üzeri	,43243	,19151	,40	
F. 26 ve Üzeri	A. 1-5 Yıl	1,15800(*)	,17669	,00	F-A
	B. 6-10 Yıl	,43649	,17580	,29	
	C. 11-15 Yıl	-,24702	,15927	,79	
	D. 16-20 Yıl	-,21265	,16502	,89	
	E. 21-25 Yıl	-,43243	,19151	,40	

Tablo 14 incelendiğinde anlamlı farkın kaynağı 1-5 yıl ve 6-10 yıl hizmete sahip öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Test sonuçlarına göre, 1-5 yıl hizmet yılına sahip olanların ( $\bar{x}=2,08$ ); 6-10 ( $\bar{x}=2,80$ ); 11-15 ( $\bar{x}=3,48$ ); 16-20 ( $\bar{x}=3,45$ ); 21-25 ( $\bar{x}=3,67$ ) ve 26 ve üzeri ( $\bar{x}=3,24$ ) olanlardan memnuniyet düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca 6-10 yıl hizmet yılına sahip olanların memnuniyet düzeylerinin 26 ve üzeri hizmet yılı olanların dışında diğer yaş gruplarından daha düşük olduğu gözlenmiştir.

### Okul Türü Değişkenine Göre Memnuniyet Düzeyleri

Alan değiştiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla tek yönlü varyans analizi

uygulanmıştır ve analiz sonuçlarına aşağıda Tablo 15'te yer verilmiştir. Okul türleri; İlkokul: 1, Ortaokul: 2 ve Lise: 3 şeklinde numaralandırılmıştır.

Tablo 15: Okul Türü Değişkenine Göre Memnuniyet Düzeylerinin Karşılaştırılmasına

İlişkin Betimsel İstatistikler ve Varyans (One-WayAnova) Analizi Sonuçları									
Okul Türü	N	$\bar{x}$	SS	Var. Kay.	KT	sd	KO	F	p
1. İlkokul	182	2,06	1,27	G. Arası	280,167	2	140,083	80,46	,00*
2. Ortaokul	914	3,33	1,33	G. İçi	2266,758	1302	1,741		
3. Lise	209	3,56	1,29	Toplam	2546,925	1304			
<b>Toplam</b>	<b>1305</b>	<b>3,19</b>	<b>1,39</b>						

\* p<0.05

Alan değiştiren öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F_{(2,1300)}=80,46$ ,  $p<,05$ ). Farklılığın hangi okul türünden kaynaklandığını görmek için uygulanan Scheffe testi sonuçları aşağıda Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okul Türü Değişkeni Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü	Ortalama Farkı	Std. Hata	Sig.	Anlamlı Fark	
1. İlkokul	2. Ortaokul	-1,27484(*)	,10710	,00	1-2,1-3
	3. Lise	-1,49998(*)	,13378	,00	
2. Ortaokul	1. İlkokul	1,27484(*)	,10710	,00	2-1
	3. Lise	-,22514	,10117	,08	
3. Lise	1. İlkokul	1,49998(*)	,13378	,00	3-1
	2. Ortaokul	,22514	,10117	,08	

Tablo 16'da incelendiğinde farkın kaynağının ilkokul olduğu gözlenmektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin ( $\bar{x}=2,06$ ), ortaokulda ( $\bar{x}=3,33$ ) ve lisede görev yapan ( $\bar{x}=3,56$ ) öğretmenlerin memnuniyetlerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

### Alan Değiştiren Öğretmenlerin İl Değişkenine Göre Memnuniyet Düzeyleri

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları ile göre alanlarına ilişkin memnuniyetliklerinde anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 17'de yer verilmiştir. İller bölgelere göre kodlanmıştır. Buna göre; Akdeniz Bölgesindeki il **C**; Doğu Anadolu Bölgesindeki il **B**; Ege bölgesindeki il **F**; Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki il **G**; İç Anadolu Bölgesindeki il **D**; Karadeniz Bölgesindeki il **A** ve Marmara Bölgesindeki il **E** şeklindedir.

Tablo 17: Alan Değiştiren Öğretmenlerin Yeni Alanlarındaki Memnuniyet Düzeylerinin Görev Yaptıkları İle Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Varyans (One-WayAnova) Analizi Sonuçları

Bölge/İl Değişkeni	N	$\bar{x}$	SS	Var. Kay.	KT	sd	KO	F	p
C. Akdeniz	355	2,92	1,52	G. Arası	53,276	6	8,879	4,62	,00*
B. Doğu Anadolu	70	2,99	1,55	G. İçi	2493,649	1298	1,921		
F. Ege Bölgesi	248	3,39	1,18	Toplam	2546,925	1304			
G. Güneydoğu Anadolu	132	3,19	1,47						

D. İç Anadolu	65	2,99	1,56
A. Karadeniz	95	3,40	1,30
E. Marmara	340	3,34	1,27
<b>Toplam</b>	<b>1305</b>	<b>3,19</b>	<b>1,39</b>

\* p<0.05

Analiz sonuçları alan değiştiren öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin görev yapılan ile göre anlamlı farklılık olduğu yönündedir ( $F_{(2,1299)}=38,91$ ,  $p<,05$ ). Anlamlı farklılığın hangi iller arasında olduğunu görmek için uygulanan Scheffe testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Görev Yapılan İl Değişkenine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Bölgeler/İl Değişkeni	Ortalama Farkı	Std. Hata	Sig.	Anlamlı Fark	
C. Akdeniz Bölgesi	A. Karadeniz	-,48032	,16011	,18	C-E, C-F
	B. Doğu Anadolu	-,06276	,18126	1,00	
	D. İç Anadolu	-,06378	,18700	1,00	
	E. Marmara	-,42219(*)	,10518	,01	
	F. Ege	-,46632(*)	,11471	,01	
	G. Güneydoğu Anadolu	-,26476	,14130	,74	
	B. Doğu Anadolu Bölgesi	A. Karadeniz	-,41756	,21833	
C. Akdeniz		,06276	,18126	1,00	
D. İç Anadolu		-,00102	,23875	1,00	
E. Marmara		-,35942	,18192	,69	
F. Ege		-,40355	,18759	,59	
G. Güneydoğu Anadolu		-,20199	,20494	,99	
F. Ege Bölgesi	A. Karadeniz	-,01401	,16724	1,00	F-C
	B. Doğu Anadolu	,40355	,18759	,59	
	C. Akdeniz	,46632(*)	,11471	,01	
	D. İç Anadolu	,40253	,19314	,63	
	E. Marmara	,04413	,11575	1,00	
	G. Güneydoğu Anadolu	,20156	,14933	,93	
G. Güneydoğu Anadolu Bölgesi	A. Karadeniz	-,21557	,18649	,97	-----
	B. Doğu Anadolu	,20199	,20494	,99	
	C. Akdeniz	,26476	,14130	,74	
	D. İç Anadolu	,20097	,21002	,99	
	E. Marmara	-,15743	,14214	,98	
	F. Ege	-,20156	,14933	,93	
D. İç Anadolu Bölgesi	A. Karadeniz	-,41654	,22311	,75	-----
	B. Doğu Anadolu	,00102	,23875	1,00	
	C. Akdeniz	,06378	,18700	1,00	
	E. Marmara	-,35840	,18763	,72	
	F. Ege	-,40253	,19314	,63	
	G. Güneydoğu Anadolu	-,20097	,21002	,99	
A. Karadeniz Bölgesi	B. Doğu Anadolu	,41756	,21833	,72	-----
	C. Akdeniz	,48032	,16011	,18	
	D. İç Anadolu	,41654	,22311	,75	
	E. Marmara	,05814	,16085	1,00	
	F. Ege	,01401	,16724	1,00	
	G. Güneydoğu Anadolu	,21557	,18649	,97	
E. Marmara Bölgesi	A. Karadeniz	-,05814	,16085	1,00	E-C
	B. Doğu Anadolu	,35942	,18192	,69	
	C. Akdeniz	,42219(*)	,10518	,01	
	D. İç Anadolu	,35840	,18763	,72	
	F. Ege	-,04413	,11575	1,00	



G. Güneydoğu Anadolu	,15743	,14214	,98
----------------------	--------	--------	-----

Tablo 18'deki bilgilere göre; varyans analizinde ortaya çıkan farklılığın Akdeniz Bölgesinde bulunan ildeki öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri puanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Scheffe testi sonucunda, Akdeniz Bölgesinde ki ilde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=2,92$ ) memnuniyet düzeylerinin, Marmara ( $\bar{x}=3,34$ ) ve Ege Bölgesindeki ( $\bar{x}=3,39$ ) ilde görev yapan öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinden daha düşük olduğu gözlenmiştir.

### Öğretmenlerin Yeni Alanlarına İlişkin Eğitim İhtiyaçları

Öğretmenlerin değiştirdikleri alanlara yönelik eğitim ihtiyaçları olup olmadığı, eğitim ihtiyaçları varsa hangi konularda, eğitim ihtiyacı duymuyorlarsa nedenleri değerlendirilerek Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Alan Değiştiren Öğretmenlerin Yeni Alanlarına Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%	
Oryantasyona Tabii Tutulma Durumu	Evet	91	7
	Hayır	1214	93
	<b>Toplam</b>	<b>1305</b>	<b>100,0</b>
Yeni Alanıyla İlgili Mesleki Tecrübe/ Görev Alma Durumu	Evet	416	31,9
	Hayır	889	68,1
	<b>Toplam</b>	<b>1527</b>	<b>100,0</b>
Yeni Alanıyla İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu	Evet	152	11,6
	Hayır	1153	88,4
	<b>Toplam</b>	<b>1305</b>	<b>100</b>
Yeni Alanıyla İlgili Eğitim İhtiyacı	Evet	506	38,8
	Hayır	799	61,2
	<b>Toplam</b>	<b>1305</b>	<b>100</b>
<b>Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Duyulan Konular</b>			
Eğitim Yöntem ve Teknikleri	88	27,7	
Müfredat Bilgisi	68	21,4	
Özel Eğitim	37	11,6	
Sınıf Yönetimi	33	10,4	
Öğrencileri Tanıma	31	9,7	
Ders Araçları Geliştirme	27	8,5	
Ölçme-Değerlendirme	17	5,3	
Dilbilgisi	12	3,8	
Teknoloji Kullanımı	5	1,6	
<b>Toplam</b>	<b>318</b>	<b>100,0</b>	
<b>Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duymama Nedenleri</b>			
Tecrübe	365	52,6	
Eski alanına dönme beklentisi	119	17,2	
Sorunları kendi kendine çözmesi	71	10,2	
İdareci olması	55	7,9	
Hizmetiçi eğitimin etkisiz olduğu inancı	36	5,2	
Yüksek lisans yada hizmetiçi eğitime katılmış olması	32	4,6	
Meslektaşlarından destek görmesi	16	2,3	
<b>Toplam</b>	<b>694</b>	<b>100,0</b>	

Yukarıda Tablo 19 incelendiğinde alan değiştiren öğretmenlerin %93'ünün oryantasyona tabi tutulmadığı görülmektedir. Yeni alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumunda ise öğretmenlerin %88,4'ü hizmet içi eğitim almadığını %11,6'sı ise hizmet içi eğitim aldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni alanlarıyla ilgili hizmet içi eğitim almamıştır. Öte yandan öğretmenlerin %68,1'i yeni alanlarıyla ilgili daha önce tecrübesi olmadığını belirtirken % 31,9'u tecrübesi olduğunu belirtmiştir.

Hizmet içi eğitimler aracılığı verilecek eğitim konularına yönelik % 24,4 katılımcı görüş belirtmiştir. Görüş belirten katılımcılar sırasıyla eğitim-yöntem ve teknikleri (%27,7), müfredat bilgisi (%21,4), özel eğitim (%11,6), sınıf yönetimi (%10,4), öğrenciyi tanıma (%9,7), ders araçları geliştirme (%8,5) ve ölçme-değerlendirme (%5,3) konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını ifade eden öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%52,6) bu alanda tecrübe ve öğrenimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş belirten katılımcılardan **A13** “Alanımla ilgili seminerlere önceden katıldım. Hizmet içi eğitimlerine katıldım”, şeklinde **A44** “bu konuda yeterli eğitimi üniversite yıllarında aldığımı düşünüyorum. Şu anda yapmış olduğum yüksek lisans çalışmalarım da matematik öğretimi programı üzerinde olması dolayısıyla hizmet içi eğitime ihtiyaç duymuyorum” şeklinde alanla ilgili lisans ve yüksek lisans öğreniminden dolayı hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir. Öğretmenler tarafından belirtilen diğer bir önemli neden ise eski alanına dönme beklentisidir (%17,2). Bu beklenti içinde olan öğretmenlerden **A18** “Yeni Alanımdan memnun değilim eski alanıma geçmek istiyorum”, **A64** “Bu bölümde kalmak istemiyorum emekliliği hayal edemiyorum eski alanıma dönmek istiyorum, MUTSUZUM”, **B9** “çünkü fırsatını bulduğum anda kendi alanıma geçeceğim”, **B16** “Yeni alanımı sevmiyorum, yapamıyorum, yapmak da istemiyorum, ben minik öğrencilerimi geri istiyorum” şeklinde geri dönme isteğini vurgulamıştır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin etkisizliğine olan görüşlerde dile getirilmiştir. Katılımcılardan **B69** “Hizmet-içi eğitim aldığım zaman 4 yıllık fakülte bitirmiş öğretmenle aynı duruma geleceğime ve aynı hakka sahip olduğumu düşünmüyorum” şeklinde belirtirken **C2** “Çünkü verilecek kısa bir eğitimle bir mesleğin ömür boyu yapılacağını başarılı olunacağını sanmıyorum” şeklinde sorunlarının hizmet içi eğitim süreciyle çözülemeyeceğini belirtmişlerdir.

Bazı öğretmenler ise derslerden önce çalışarak eksiklerini kendi kapatabildiklerini (%10,2) ifade etmiştir. Öğretmenlerden **A53** “Konuları çalışıp tekrar edince bunu öğrenci seviyesine indirgeyip anlatmada sorun yaşamıyorum” ve **G120** “Zaten çalışıyorum ....dersleri tekrar yapıp gidiyorum..” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Ayrıca, bu yönde görüşler arasında alanlarıyla ilgili eğitim sitelerinden, kılavuz ve kaynak kitaplardan, zümre arkadaşlarından ve üniversiteden destek alarak kendi kendine sorunu çözdüklerini ifade eden öğretmenlerde bulunmaktadır.

### Alan Değiştiren Öğretmenlerin Beklentileri

Aşağıda Tablo 20’de öğretmenlerin yeni alanlarına ilişkin sistemden beklentilerine yer verilmiştir.

Tablo 20: Alan Değiştiren Öğretmenlerin Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Eski alanına dönmek	165	26,5
Beklentisi yok	163	26,2
Destek (Kitap- dergi uzaktan eğitim)	126	20,3
Önemsenmek	86	13,8
Fiziki alt yapı	20	3,2
Konunun güncelliğini kaybetmesi	19	3,1
Adil ders dağılımı	10	1,6
Ek derslerin artırılması	9	1,4
Danışman/ koordinatör desteği	8	1,3
Zaman	8	1,3
İdarecilerin zorunlu derse girmesinin kaldırılması	5	0,8
Denetimlerde ön yargısız yaklaşım	3	0,5
<b>Toplam</b>	<b>622</b>	<b>100,0</b>

Beklentilere yönelik 1305 katılımcının 622’si görüş belirtmiştir. Alan değiştiren öğretmenlerin en belirgin beklentisi önceki alanına dönme isteğidir. Bu görüşe vurgu yapan 165 (%26,5) katılımcı bulunmaktadır. Bu duruma ilişkin **A28** “Benim bu alanda yeterli olabilmem için bir 15 yıl daha gerek ama ne bende takat kaldı ne de öğrencilerime yeterli olabileceğim özgüveni, bu yüzden lütfen isteyene eski okuluna dönme hakkı tanınsın benim durumumda olan sayısınınaz olduğunu tahmin ediyorum her insan hata yapar ben bu hatamdan dolayı çok acı çekiyorum” **A157** “verilen sözün tutulmasını, eş durumundan dolayı alan değiştirmek zorunda kalan sınıf öğretmenlerinin eski alanlarına döndürülmesini istiyorum, manevi olarak çok yıprandım ne kadar devam edebilirim bilmiyorum” şeklinde **C141** “eş durumu tayinleri için zorunda bırakıldık. Çok mutsuzuz. Alanımızı geri istiyoruz” şeklinde görüş bildirirken **F239** ise “asla mutlu olamayacağım bir alan, hiçbir beklentim yok” yönünde görüşünü belirterek aslında beklentisi olmayan diğer öğretmenlerin tükenmişliğini de ortaya koymuştur. Bu bağlamda yorum yapan pek çok öğretmen yeni alanlarında mutsuz oldukların, kendilerini yetersiz hissettiklerini ve eğitimin bu durumdan çeşitli şekillerde olumsuz etkileneceğini farklı şekillerde ifade etmişlerdir.

Destek talebi olan öğretmenler; kaynak, materyal, hizmet içi seminer, deneyimli öğretmenlerle oryantasyon ve beraber derse girme gibi farklı konulara değinmişlerdir. Bu yönde görüş ifade eden 126 (%20,3) kişi olduğu gözlenmektedir. Katılımcılardan **E327** “MEB’den beklentim, bu alanla ilgili çeşitli eğitimlerin verilmesi vb. faaliyetlerde bulunması...Fakat bunun için ne yazık ki çok geç kalındı...Ben ve benim gibi tüm arkadaşlarım kendi çabalarımızla yaparak yaşayarak öğreniyoruz” şeklinde hizmet içi eğitim talebine dikkat çekmiş, **C1** ise “En azından kendimi geliştirene kadar alt sınıflarda değerlendirilmem daha verimli olur” şeklinde deneyim kazanmak için zamana ihtiyaç olduğuna işaret etmiştir.

### Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre alan değişikliğinin yoğun olarak sınıf öğretmenliği alanında yaşandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri alanlar ise sırasıyla Zihinsel Engelliler, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ile Teknoloji ve Tasarım öğretmenlikleriyken, en az tercih ettikleri alanlar Tarih, Fizik, Coğrafya ve Felsefe öğretmenlikleridir. Bu alanlar içerisinde Zihinsel Engelliler Öğretmenliği ile Teknoloji ve Tasarım alanına geçişin yüksek olmasının başlıca nedeninin bu alanlara yan alan olmasına gerek olmadan Bakanlığın geçiş fırsatı tanınması olduğu düşünülmektedir. Diğer 189 branş öğretmenin tercih ettikleri alanlar; en fazla Meslek Dersleri, Matematik, Fen ve Teknoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe iken en az tercih ettikleri alanlar ise Görsel Sanatlar (n=3), Fizik (n=2), Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehber Öğretmenliği şeklindedir. Bu durum branş öğretmenlerinin geçiş yaptıkları alanların yoğunlukla kendi branşları ya da yakın branşlarda olduğunu göstermektedir. Sanders, Borko ve Lockard'ın (1993: 723) fen alanında eğitim veren öğretmenlerin uzmanlıkları dışında bir fen alanında öğretim yapan lise öğretmenlerini karşılaştıran araştırmasında elde ettiği bulgu olan kendi alanları olmadığında başka bir alan mezunu öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenler gibi davrandığı ama iki fen alanı arasında bazı bağlantılar kurabildikleri ve pedagojik bilgilerini kullanabildikleri bulgusu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç; alan değiştiren öğretmenlerin alan değiştirme nedenleri olarak; eş durumu atamasının yapılmaması, idareci olarak kalabilmek ve norm fazlası olmaktan kurtulmak gibi zorunluluk kaynaklı nedenler olduğu gibi geçtiği alanı sevme ve başarılı olma isteğinden kaynaklandığı da görülmektedir. Öte yandan araştırmada zorunluluk kaynaklı nedenlerle alan değiştiren öğretmenlerin mesleki mutsuzluk yaşadıkları, iş doyumunu ve motivasyon duygularını kaybettikleri ve bir an evvel eski alanlarına dönmek isteği içinde oldukları bulgusu da dikkat çekici bir bulgudur. Brown, Jones, LaRusso ve Aber (2010: 153) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenin algılanan duygusal becerilerinin sınıf kalitesine olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Bu durumda çalışma sonuçlarına göre alan değişikliğinden memnun olmayan öğretmenlerin olumlu duygular göstermesi zor olacaktır. Bu durum da alan değişikliği uygulamasının sonuçlarının olası uzun vadeli etkileri açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın temel amacı olan öğretmenlerin memnuniyet durumlarına ilişkin sonuç alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarından orta derecede memnun oldukları şeklindedir. Tespit edilen memnuniyet düzeyi; yapılan alan değişikliklerinin çoğunlukla zorunluluktan kaynaklandığının bir göstergesi olabileceği gibi, diğer taraftan bu öğretmenlerin göreve yeni

başlayan öğretmenler gibi olduklarını, bazı sıkıntılar çekseler de bu sıkıntıların alışkanlık dönemine bağlı olacağını ve daha sonra istenilen uyum düzeyine geçebileceklerini de düşündürmektedir. Bununla birlikte istekleri alan değiştirenlerin öğretmenler açısından bakıldığında da memnuniyet düzeyinin çok yüksek olmadığı görülmektedir. Bu durumda isteyerek alan değiştirenlerin de kararlarını çok fazla düşünme zamanı olmadan acelece belirledikleri ve eksik alan bilgisi kaygısını halen taşıdıklarını göstermektedir.

Araştırmada alan değiştiren öğretmenlerin memnuniyetini etkileyen “alan bilgisi” ve “sosyal ortam” faktörlerine “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Efe'nin (1998: 100-102) “Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri” adlı yüksek lisans çalışmasında da alan dışından gelen öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yeterli görmeleri bulgusu bu araştırma ile paralellik taşımaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin memnuniyetlik durumu ile “alan bilgisi” arasında yüksek ve olumlu bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin alanlarına ait alan bilgisi arttıkça memnuniyetlik düzeylerinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Her meslekte olduğu öğretmenlikte de alan bilgisi öğretmenlik mesleğinin temeli olarak görülmektedir. Yani mesleğin olmazsa olmazıdır. Çünkü alan bilgisine sahip bir öğretmenin özgüveni yüksek olacak, bu durum da memnuniyetine olumlu yönde yansımaktır.

Sosyal ortam faktörü ile memnuniyet düzeyi arasında orta derecede ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalışma ortamlarında buldukları sosyal etkileşimlerin ve paylaşımların azlığı, kurum kültürü ve ikliminin genelde okullar bazında benzerlik göstermesi öğretmenler açısından memnuniyet düzeylerini daha az düzeyde etkilemektedir. Görüldüğü gibi sosyal ortam, memnuniyeti alan bilgisinden daha az etkilemektedir.

Öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre memnuniyet düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığına ise; tüm değişkenlerde anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyete göre erkek öğretmenlerin yeni alanlarından memnuniyet düzeyi kadın öğretmenlerinden yüksek bulunmuştur. Bu durum erkeklerin kararlarını verirken çok detaylı düşünmeden ve toplumsal rolleri içerisindeki liderlik dürtüsünden doğan bir özgüvenden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabileceği gibi kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla duygusal olmaları ve aile bütünlüğünü sağlamadaki özverilerinden kaynaklanmış olabilir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunun kadın öğretmen olması ve alan değişikliğini yapanların da büyük bir çoğunluğunun sınıf öğretmeni olmasının da sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Yaş bakımından 26-30 yaş aralığında olanların; yaşları 31-35, 36-40, 41-45 ile 46 ve üzeri yaş aralığında olanlara göre memnuniyet düzeylerinin daha düşük olduğu gözlenmiştir.

26-30 yaş arası alan değiştiren öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre düşük kalması, bu yaş grubundaki öğretmenlerin mesleğe yeni girmiş olması yani tecrübesiz olmasından kaynaklanabilir. Benzer şekilde hizmet yılında da anlamlı farklılık bulunmuş, 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 ile 26 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerden ve 6-10 yıl hizmet yılına sahip olanların memnuniyet düzeylerinin 26 ve üzeri hizmet yılı olanlar dışında diğer yaş gruplarından daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu durum, genç öğretmenlerin mesleklerinde daha idealist olmaları nedeniyle eksik oldukları ve henüz tamamlama fırsatı bulamadıklarını düşündükleri alan bilgisi eksikliğinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmenler yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça tecrübeyle, öğretmenliği daha kolay yapıyor görünmektedirler. Bununla birlikte alan değiştirdikten sonra ilkökulda görev yapan öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinden daha düşüktür. Alan değişikliği, sadece yan alanlarla ilgili olarak değil, sınıf öğretmenlerine Teknoloji Tasarım ve Özel Eğitim Öğretmenliği alanlarının şartsız açılmış olması nedeniyle, özellikle eş durumundan atama bekleyen birçok sınıf öğretmenin isteklerine uygun noktalara atamalarının yapılabilmesi için Özel Eğitim Öğretmenliğini tercih ettikleri gözlenmiştir. Özel Eğitim Sınıfları hemen her ilkökulda vardır ve ülkemizde bu alan öğretmenlerine şiddetle ihtiyaç bulunmaktadır. Bu noktayı iyi değerlendiren sınıf öğretmenleri, istedikleri bölgelerde Özel Eğitim Öğretmeni olarak atanıp sınıfa girdiklerinde, durumun öğretmenlik adına hiç de iç açıcı olmadığını fark etmiş olabilir. Çünkü Özel Eğitim Öğretmenliği tamamen farklı ve özel bir alan olup, ayrı bir uzmanlık gerektirmektedir. Bu alana ait yoğun alan bilgisi eksikliği birçok öğretmeni mutsuzluğa itmiş olabilir. İl değişkeni göre; Akdeniz Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin yeni alanlarındaki memnuniyet düzeyleri Karadeniz, Marmara ve Ege bölgesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşüktür.

Alan değiştiren öğretmenlerin %93'ünün oryantasyona tabii tutulmadığı yeni alanıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumunda ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%88,4) yeni alanlarıyla ilgili hizmet içi eğitim almadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunluğu (%68,1) yeni alanlarıyla ilgili daha önce tecrübesi olmadığı yönünde görüşlerini açıkça belirtmişlerdir. Oysa yeni bir alan geçmeden önce öğretmenin hazırlanması tarihsel gelişimi içinde Milli Eğitim politikalarının belirleyici unsuru olagelmiş ve bu şekilde tamamen farklı bir alana önceden ya da plan dâhilinde devam eden bir hizmet içi eğitim süreci olmadan girilmesi yapılan uygulamayı daha da zorlaştırmıştır. Bu durumun yansımaları ise öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını kırarak tükenmişliğe yol açabilmesidir. Kendi alanı ile ilgili çalışmalardan uzak kalan öğretmenlerin bile bir süre sonra hızlı değişim içinde olan eğitim-öğretim ortamına uyumda zorlanırken; öğretmenlerin yan alanı ile ilgili bilgi eksikliği ve

ihtiyacı ile alanında görev yaptığı süre içinde yan alanı ile ilgili gerçekleşen yeniliklere uyum süreci açısından yoğun ve etkili bir eğitim sürecine ihtiyacı bulunduğu unutulmamalıdır. Nitekim elde edilen sonuçlar arasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%61,2) hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaları bulgusu bu durumu desteklemektedir. Hammond (2006: 9), mesleğe farklı alanlarda eğitim alarak başlayan pek çok öğretmen uzmanlığa gerek olmadığını düşünerek işe başlasa da kısa süre sonra işin aslında böyle olmadığını görmekte ya ek eğitimler araştırmakta, ya da kendi kendilerine çalışarak eksikliklerini kapatma yoluna gitmekte olduğunu belirtmektedir.

Alan değişikliğinin çok hızlı bir sürede olması ve tam dönem ortasına denk gelmesi nedeniyle öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılımları zor olsa bile en azından oryantasyona tabii tutulabilmesi bu yolda atılan önemli bir adım olabilirdi. Öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda her ne kadar mesleğe yabancı olmasalar da geçtikleri kurumu, o kurumun gerektirdiği yönetmelik, sınav usulü gibi özelliklere ilişkin genel tanıtıcı bilgilerin verilmesi yeni atandıkları alanlarına uyum konusunda ve motivasyon açısından önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalara göre alan dışından gelen öğretmenlerin kendi değerleri ve örgütsel değerler arasında ikilemler yaşadıkları, bu yüzden göreve yeni başladıklarında kendi kişilik değerlerinden vazgeçmek yerine örgütten ayrılmaya meyilli oldukları görülmüştür (Çelik; 1998: 201).

Öğretmenlerin, yeni alanlarında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları konular ise eğitim yöntem ve teknikleri, müfredat bilgisi, özel eğitim, sınıf yönetimi ve öğrenciyi tanımanın yanı sıra ders araçları geliştirme ve ölçme-değerlendirmedir.

Araştırmada hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını ifade eden öğretmenlerde bulunmaktadır. Bu öğretmenler en fazla daha önceden tecrübelerinin olduğunu veya bu alanla ilgili eğitim aldıklarını, eski alana dönme beklentilerinin olduğunu, idareci oldukları için derse girmediklerini dolayısıyla hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıklarını, hizmet içi eğitimlerin etkisiz olduğu yönünde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Özellikle bazı öğretmenler destek almak istemediklerini, 15 sene sonra ancak alan öğretmenlerinin deneyimlerine sahip olabileceklerini, 4 senelik eğitim ve yıllarca deneyimi olan öğretmenler ile aynı seviyeye gelebilmeleri için kısa süreli hizmet içi eğitimin zaten yetmeyeceğini düşündükleri görülmektedir. Alan değişikliğindeki sayısal çokluğun, eğitim sistemindeki değişikliklerle eş zamanlı olması, okul yöneticisi konumundaki öğretmenleri ciddi sıkıntılara düşürmüştür. Bir kısım öğretmenin yöneticilik hakkını kaybetmemek için alan değiştirmek zorunda olması, alan değişikliğinin diğer bir açmazıdır.

Araştırmada ayrıca alan değiştiren öğretmenlerin eski alanına dönme isteği, uzaktan eğitim ile destek verilmesi ve önemsenmek gibi beklentilerinin olduğu bulunmuştur.

### Öneriler

Alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeni alanlarına ilişkin memnuniyet durumlarını ve bunu etkileyen faktörleri ortaya çıkarıcı araştırmalar yapılarak mesleklerini verimli bir şekilde yürütülebilmesine yönelik önlemler alınabilir.

Alan değişikliği her ne kadar üniversite eğitimi sırasında yan alan olarak alınan eğitime dayalı olarak gerçekleşmiş olsa da yoğun ve uzun süreli bir hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Öğretmenler bir kısmı, eş durumu atamasında kolaylık sağlayacağı düşüncesiyle alan değişikliği yapmışlardır. Eş durumu atamalarına uygun yasal düzenlemeler yapılabilir.

Eski alanlarına dönme beklentisi içinde olan öğretmenler bulunmaktadır. Bakanlığın bu konuda kesin bir açıklama yapması bu durumdaki öğretmenlerin kafa karışıklığını ortadan kaldırabilir. Bu husustaki beklentiler göz önünde bulundurularak alan değişikliği iptallerinin isteğe bağlı olarak yapması uygun olabilir.

Norm fazlası problemine dönük, hizmet içi eğitimlerle desteklenmek suretiyle sınıf öğretmenleri, ilkokullarda, “rehber öğretmen” olarak görevlendirilebilir.

Bu tür uygulamadan yararlanmak isteyenlere karar vermek için yeterli zaman verilebilir.

Öğretmen yetiştirme ve istihdamı hususunda, alan değişikliği gibi çok yönlü etkileri olabilecek uygulamalarda, ihtisas sahiplerinin, fakültelerin, uygulamadan etkilenecek kişilerin ve eğitim teşkilatlarının görüşlerinin alınması faydalı olabilir.

### Kaynaklar

AKYÜZ, Y. (1994). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

ALTUNIŞIK, R., COŞKUN, R., BAYRAKTAROĞLU, S. ve YILDIRIM, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Sakarya Kitabevi Yayınları.

BROWN, J. L., JONES, S. M., LARUSSO, M. D., ABER, J. L. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher Influences And Experimental Impacts of The 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167. doi: [10.1037/a0018160](http://dx.doi.org/10.1037/a0018160). <http://morningsidecenter.org/sites/default/files/documents-pdfs/JournalEdPsych2010.pdf> (Erişim Tarihi: 10.4.2013).

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). *Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.



- ÇELİK, V. (1998). Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşimini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14, 191-208. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/841-20120211163048-celik.pdf> (Erişim Tarihi: 4.4.2013).
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs (preface) *John Wiley&Sons*. San Fransisco, California, USA. <http://www.amazon.com/Powerful-Teacher-Education-Exemplary-Programs/dp/0787972738> (Erişim Tarihi: 10.4.2013).
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57. [http://ewa.convio.net/docs/linda\\_darlinghammond\\_article1.pdf](http://ewa.convio.net/docs/linda_darlinghammond_article1.pdf) (Erişim Tarihi: 4.5.2013).
- EFE, F. (1998). *Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KALAYCI, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- KARASAR, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARTAL, S. (2009). Eğitim Fakülteleri Dışındaki Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Değerlere Uyumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 283-293. <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/sayi21/KARTAL,%20SADIK.pdf> (Erişim Tarihi: 4.4.2013).
- KAVCAR, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), [http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=40&sayi\\_id=137](http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=40&sayi_id=137) (Erişim Tarihi: 4.4.2013).
- KIRAL, B. ve KIRAL, E. (2011). Karma Araştırma Yöntemi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/050.pdf> (Erişim Tarihi: 1.4.2013).
- KÖKSALAN, B., İLTER, İ. ve GÖRMEZ, E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Lisansüstü Eğitim İsteklilikleri Üzerine Bir Çalışma

(Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 277-299. [http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfiler/Cilt11Sayi3/JKEF\\_11\\_3\\_2010\\_277-299.pdf](http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfiler/Cilt11Sayi3/JKEF_11_3_2010_277-299.pdf) (Erişim Tarihi: 10.4.2013).

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara.

SANDERS, L. R., BORKO, H. ve LOCKARD, J. D. (1993). Secondary Science Teachers' Knowledgebase When Teaching Science Courses In And Out of Their Area of Certification. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(7), 723-736. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660300710/abstract> (Erişim Tarihi: 10.4.2013)

ŞİŞMAN, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

TAVŞANCIL, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TEZBAŞARAN, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.