

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Alan Değişikliği Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Problemler

Kürşat ÖZTAŞ¹

*Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı,
Orcid id: 0000-0001-5850-0321*

Hakan DÜNDAR²

*Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı,
Orcid id: 0000-0003-4641-3612*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin belirlenmesidir. Bu amaçla Kırıkkale ilinde görev yapan sınıf öğretmenliği mezunu olup sonradan çeşitli alan öğretmenliklerine geçiş yapan farklı cinsiyet, kıdem ve yaş grubundaki otuz öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler yüz yüze ve online olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu betimsel çalışma nitel araştırma türlerinden görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile bulgulara dönüştürülmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda alan değişikliğinin nedenleri arasında; daha kolay tayin olabilmek, norm fazlası kalma durumundan kurtulma, mesleki kolaylık ve son olarak da üniversite giriş sınavları sırasında çeşitli nedenlerle ilgi duyduğu alana yerleşememe sonucunda alan değişikliğini bir fırsat olarak görme gelmektedir. Ancak alan değişikliği sonrasında yeni alan ile ilgili eğitimlerin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Alan Değişikliği, Yan Alan, Eğitim-Öğretim.

The Problems Of Primary School Teachers Who Make Field Changes

ABSTRACT

The aim of this research is to identify the problems experienced by primary school teachers who change fields. For this purpose, interviews were held with thirty teachers of different genders, seniority and age groups who graduated from primary school teaching in Kırıkkale province and later switched to various field teachers. These interviews were conducted face-to-face and in person. This descriptive study was obtained from qualitative research types using interview technique. The interview form used in the research was developed by the researchers. The data obtained as a result of the research were converted from qualitative research methods to findings by content analysis method. The reason for the field change according to the data obtained from the research; as a result of being able to be more easily assigned, getting rid of the norm surplus, professional convenience and finally not being able to settle in the area of interest for various reasons during university entrance exams, it is to see the field change as an opportunity. However, after the field change, it is determined that the trainings related to the new field are not sufficient.

Keywords: Field Change, Sub-Field, Education and Training.

¹**Sorumlu Yazar:**Yüksek Lisans Öğrencisi, Kürşat ÖZTAŞ, E-mail:k_r_kerem@hotmail.com. Phone:05055664925

²**Sorumlu Yazar:**Prof. Dr., Hakan DÜNDAR, E-mail: hdundar06@gmail.com. Phone:05056214614

Giriş

Eğitim, insanın varoluşundan itibaren deneyim ve bilgi aktarımı ile süreklilik gösteren ancak çağlara göre yenilenen ve gelişen bir süreçtir. Eğitim programları; toplumların kendi dini, tarihi ve kültürel unsurlarını yansıtmaya çabası için milli ve dini unsurları içinde barındırmaya devam etse de yeni bilimsel ve teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir.

Gelişmişlik seviyesi yüksek bir toplumun temeli eğitimle mümkündür. İyi bir eğitim sistemine sahip bir ülke haline gelmek her alanda gelişme sağlamış olmak demektir. Çünkü bilgi her şeyin temelini oluşturmaktadır. Bilim, ekonomi, sanat, tarım, hayvancılık ve sağlık gibi tüm alanlarda başarılı olmanın temeli sağlam bir bilgi alt yapısına dayanır. Bilgiyi etkili ve yerinde kullanıp kaliteli bir ürüne dönüştürmenin yolu ise modern bir eğitim sistemi ile mümkündür. Modern bir eğitim sistemi ise ancak nitelikli eğitimcilerle yani profesyonel bir öğretmen kadrosuyla mümkündür (Elçiçek ve Yaşar, 2016).

Eğitim; öğretmeni, öğrenciyi ve bunların içinde bulunduğu ortam olan okulu çağırır. Öğretmenin, öğrencinin ve okulun anlamı ve rolü içinde yaşanan zamana göre değişmektedir. Örneğin özellikle günümüzde öğretmen, sadece öğreten değil aynı zamanda öğrenen olmak durumundadır (Erdoğan, 2014). Bu amaçla öğretmenin eğitimi ve mesleki gelişimi son derece önemlidir.

Eğitimin genel amaçları vardır. Eğitim sadece öğrenciye belli bilgi ve becerileri kazandırmak adına yapılmamaktadır. Devletler eğitim aracılığı ile varlıklarını devam ettirebilmek ve kültürel birikimlerini gelecek kuşaklara aktarabilme çabası içindedirler (Erpay ve Çakır, 2020).

Eğitimde istendik amaçlara ulaşabilmek için en başta gelen unsur öğretmendir. Nitelikli bir öğretmen eğitimi toplumların eğitimde istendik amaçlara ulaşabilmesi için vazgeçilmez gözükmektedir. Eğitim tarihimizde dönemin koşullarına uygun olarak normal ve ciddi yetiştirme yolu dışında çeşitli öğretmen yetiştirme uygulamalarına da başvurulmuş ancak öğretmenlik formasyonu uygulaması yararlı görülse de diğer uygulamalar çabuk ve ucuz, bazen de politik amaçla yapıldığından öğretmenlik mesleğine zarar vermiştir. Ayrıca bu şekilde öğretmen kaynaklarında meslekleşmeye olumsuz etki edecek büyük bir çeşitliliğe de gidilmiştir. Yedek subay öğretmenler (1960), vekil öğretmenler (1961), barış gönüllüleri (1962), mektupla öğretmen yetiştirme uygulamaları (1974), hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme uygulamaları (1975), tüm fakülte ve yüksekokul mezunlarının öğretmen olarak atanması uygulamaları (1996) bunlardan bazılarıdır (Akyüz, 2019).

Üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakültelerinde arz talep dengesi gözetilerek planlama yapılmadığı bir gerçektir. Millî Eğitim Bakanlığı istihdam edilecek öğretmenlerin belirlenmesinde uzun vadeli politikaları göz önünde bulundurmalıdır. Doğru planlama ile nitelikli öğretmen istihdamı konusunda daha olumlu gelişmeler olacaktır (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016).

Ülkemizde öğretmen ihtiyacına, mevcut öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olanların cevap veremediği durumlarda ziraat mühendisi, su ürünleri fakültesi ve fizik gibi farklı alanlardan mezun olanlardan alan değişikliği uygulamaları ile sınıf öğretmenliğine geçiş yapılmıştır. Bu bölümlerin bir kısmının eğitimle hiçbir ilgisi bulunmaması da göze çarpan bir husustur. Gökyer (2014)'in yaptığı araştırmada, 2012 yılında alan değişikliği yapan, mezuniyet alanı farklı olduğu halde sınıf öğretmenliği olarak atanmış altı farklı branşta öğretmen yer almaktadır.

2001 yılına kadar üniversitelerde sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine kendi branşları dışında yan alan branşları da verilmiş olup MEB'in alan değişikliği imkânı sunması ile zamanla yan alan branşına geçişler olmuştur. Ancak kendi branşı ile ilgili teorik ve uygulamalı alan eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri yan alanda derinlemesine alan eğitimi aldıklarını söylemek pek mümkün gözükmemektedir. Bu süreçte yan alanına geçiş yapan sınıf öğretmenleri olduğu gibi 540 saatlik Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği Eğitim Programını başarıyla tamamlayanların da özel eğitim branşına geçişleri sağlanmıştır. En garip durum ise norm fazlası sınıf öğretmenlerine herhangi bir eğitim ve kurs almadan teknoloji ve tasarım branşına geçiş imkânı sunulmasıdır. Sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş süreci ile ilgili yapılan bir araştırmada sınıf

öğretmenliği mezunlarından özel eğitim, teknoloji ve tasarım dahil on beş farklı branşa geçiş yapan 41.945 öğretmen olduğu ortaya konulmuştur (Eskicumalı, Demirtaş, Gür Erdoğan ve Arslan 2014).

Korkmaz ve Serin (2013) yaptıkları araştırmada alan değişikliği yaparak branş öğretmenliğine geçiş yapan sınıf öğretmenlerinden yaklaşık yarısının kendilerini yeni alanlarında yeterli gördüğünü ancak alan değişikliği uygulamasına %57 oranında olumsuz baktıklarını belirlemiştir. Bir başka araştırmada ise alan mezunu öğretmenlerin %75'inin alan değişikliği yapan öğretmenleri yetersiz gördüğü belirlenmiştir (Demir, Doğan ve Pınar, 2013). Bu sonuçlar alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında çok yeterli olmadıklarını göstermektedir.

4+4+4 Eğitim sistemine geçilen 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında İlköğretim 5.sınıfların ortaokul olarak planlanması nedeniyle binlerce sınıf öğretmeni okullarında norm fazlası duruma düşmüştür. 2012 yılında 23.559 sınıf öğretmeni alan değişikliği yapmıştır. Aynı yıl toplamda 30.326 öğretmenin alan değiştirdiği bilinmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012).

Alan değişikliği uygulamaları daha dar kapsamlı olarak sonraki yıllarda da yapılmaya devam edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2020 yılında yayımlanan alan değişikliği duyurusunda;

- Öğrenimine uygun alanı dışında bir başka alana atanmaların,
- Öğrenimleri birden fazla alana kaynak teşkil edenlerin,
- Görev yaptığı alan dışında başka bir alanda yükseköğretim bitirenlerin,
- Sınıf öğretmenleri için 540 saatlik Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği Eğitim Programını başarıyla tamamlayanların ise özel eğitim alanına atanabileceğini duyurmuştur. (MEB, 2020)

Bu süreçte alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin norm fazlası olma kaygısı, hizmet puanı avantajı ile kolay tayin olabilme, kendisini bu alanda mutlu hissetmeme gibi nedenlerle alan değişikliğine başvurduğu bilinmekte olup bu çalışma ile alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin ve eğitim sisteminin bu süreçten nasıl etkilendiği, hangi sorunlarla karşılaştığı, eksikliklerin neler olduğu ve hangi çözüm yollarının uygulanması gerektiğini belirlemek amaçlanmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenlerinin belirlenerek alan değişikliği sonrasında yaşadıkları problemlerin ortaya konulması ve yaşanan problemlerle ilgili çözüm önerileri ortaya koyabilmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Betimsel araştırmalarda deneysel araştırmaların aksine onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2012). Betimsel tarama modellerinin tek başına uygulandığı araştırma yaklaşımları olmakla birlikte taramanın yer almadığı bir başka araştırma modelinin tek başına var olması düşünülemez (Karasar, 2012). Bu açıdan değerlendirildiğinde yapılan bu araştırma, sınıf öğretmenliği alan eğitimi ile mezun olarak göreve başlayan öğretmenlerin alan öğretmenliğine geçiş aşamasında ve sonrasında yaşadıkları süreçleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu çalışma aynı zamanda nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim (fenomenolojinin) araştırmalarının amacı da yaşanan deneyimin anlamlandırılmasıdır (Tekindal

ve Uğuz Arsu, 2020). Fenomenoloji (olgubilim) araştırmalarında veri kaynakları, araştırma konusu olan olguyu yaşayan ve bu olguyu en doğru şekilde yansıtabilecek kişilerdir. Bu modelde nitel araştırmanın yapısına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya konulamayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımak ve anlamlandırmak adına ortaya konulan sonuçlar ileride yapılacak araştırmalar açısından da değerli ve önemlidir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu araştırma desenine uygun olarak alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında yaşadıkları sorunlar ve süreçler kendi koşulları içerisinde incelenerek eğitim sistemimizdeki yansımaları doğru ve açık olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu Kırıkkale ilinde görevli, sınıf öğretmeni iken alan değiştirerek farklı branşlara geçiş yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çeşitli branşlardaki yansımalarını tespit edebilmek için geçiş yapılan branşların çeşitliliği dikkate alınarak katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	8	26,6
Erkek	22	73,3
Mesleki Kıdem	f	%
11-15 yıl	4	13,3
16-20 yıl	10	33,3
21-25 yıl	10	33,3
26 yıl ve üstü	6	20
Yaş	f	%
31-35	1	3,3
36-40	5	16,6
41-45	13	43,3
46-50	6	20
51 ve üstü	5	16,6
Yeni Alanlar	f	%
Din Kùltürü	1	3,3
Mùzik	1	3,3
Görsel Sanatlar	1	3,3
Sosyal Bilgiler	1	3,3
İngilizce	1	3,3
Adalet	1	3,3
Matematik	4	13,3
Özel eğitim	4	13,3
Türkçe-Edebiyat	7	23,3
Beden Eğitimi	9	30

Bu araştırma kapsamında görüşme yapılan 30 öğretmenden 22’si erkek 8’i kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Mesleki kıdem olarak 16-20 yıl ve 21-25 yıl kategorisinde 10 öğretmen bulunmakta iken 11-15 yıl kıdeme sahip 4, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip 6 öğretmen olduğu gör÷lmektedir. Katılımcıların en yoğun olarak 41-45 yaş arasında 13 kişiden oluştuğu bilinmektedir. Katılımcı öğretmenler 11 değişik branşta görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu “Alan Değişikliği Yapan Sınıf Öğretmenleri Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Bu görüşme türünde, önceden hazırlanmış sorular katılımcılara yöneltilir. Bu sorular tüm katılımcılara aynı sıralama ile yöneltilir. Ancak katılımcılara soruların dışına çıkma özgürlüğü de verilir. Görüşmeciler hazırladıkları standart soruları derinleştirebilir ve sonda sorular ile genişletebilir (Berg ve Lune, 2015).

Görüşmelerin en güçlü özelliği göremediklerimiz hakkında bilgi edinme ve görünenler hakkında ise yeni açıklamalar oluşturma fırsatı vermeleridir. Soruların genişlettiği sohbetlerden doğan beklenmedik yeni veriler de araştırma açısından önemli yer tutar (Glesne, 2013).

Görüşme formunun taslağı 31 soru ile oluşturulmuştur. Taslak form, uzman değerlendirmesine 25 sorudan oluşan bir yapıda sunulmuştur. Alan eğitimi çalışan 2 uzmanın görüşleri neticesinde görüşme formuna 12 sorudan oluşan son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yüz yüze ve yaşanan pandemi sürecinden dolayı görüntülü iletişim (<https://zoom.us/meetings>) ile Şubat ve Temmuz 2021 tarihleri arasında uygulanmış olup uygulama süresi yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde toplanan veriler not edilerek ve ses/görüntü kayıt cihazıyla kayıt altına alınarak toplanmıştır. Görüşmelerin hepsi randevu alınarak ve önceden genel bilgilendirme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında güvenilirlik için katılımcılara sorular aynı sırada yönlendirilmiş ve görüşme, katılımcıların izni alınarak kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırma kapsamında Kırıkkale il merkezinde ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenliği mezunu olup sonradan alan değiştirmiş öğretmenler belirlenmiştir. Gerekli izinler alınarak çalışmaya katılacak öğretmenlere ulaşılmış ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılara görüşme formu verilmiş ve kişisel bilgilerin yer aldığı katılımcı bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Görüşme kapsamında ses veya görüntü-ses kaydı alınacağı hususunda bilgilendirme yapılmış aynı zamanda onayları alınmıştır.

Katılımcıların düşüncelerini özgürce ve objektif olarak belirtebilmeleri için hiçbir müdahalede bulunulmamış ve yönlendirme yapılmamıştır. Görüşme sorularının katılımcı tarafından anlaşılmadığı veya belirgin olmadığı durumlarda alternatif sorularla soru daha anlaşılır hale getirilmiştir. Görüşme formunun uygulanması sırasında gerek duyulduğunda ek sorular da yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda toplanan verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi şu aşamalarla yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

- **Verilerin Kodlanması:** Bu aşamada araştırmacı elde edilen bilgileri inceleyerek anlamlı bölümlere ayırır ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiğini belirlemeye çalışır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler kodlama yoluyla isimlendirilir. Bu bazen bir kelime bazen birkaç kelime olabilir. Bu kodlama araştırmanın amacı çerçevesinde olmalıdır. Bu araştırma kapsamında 13 alt boyut (alt tema) altında toplam 58 kod belirlenmiştir.

- **Temaların Bulunması:** Verilerin kodlanmasından sonra bu kodlardan yola çıkarak verileri, genel olarak açıklayabilecek ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların oluşturulması gerekmektedir. Temaların bulunması için önce ilişkili olan kodlar bir araya getirilir. Bu bir anlamda tematik kodlamadır ve toplanan, verilen kodlar ile kategorize edilme işlemidir.

- **Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi ve Tanımlanması:** Üçüncü aşamada araştırmacı, bu sisteme göre elde edilen verileri düzenler ve belirli olgulara göre verileri tanımlayarak yorumlar. Bu aşamada verilerin okuyucunun anlayabileceği sade bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir. Aynı kod veya tema altında ortaya çıkan verileri birbiriyle ilişkili biçimde sunmak gerekir. Araştırmacı bu aşamada kendi görüş ve yorumlarına yer vermeden elde edilen bilgileri işleyerek okuyucuya sunmuştur.

- **Bulguların Yorumlanması:**

Ayrıntılı biçimde tanımlanan ve sunulan bulgular bu aşamada araştırmacı tarafından yorumlanarak sonuçlar çıkarılmıştır. Araştırmacı görüşmeler sırasında aktif olduğundan onun deneyimleri ve yorumları araştırma kapsamında büyük önem taşımakla birlikte araştırma verileri ile desteklenmesi ve uyumlu olması gerekir.

Elde edilen veriler tablolar ile sunularak yorumlanmıştır. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verilen cevapların yazı ve ses kayıtlarını inceleyerek temalar ve tablolar oluşturmuş, oluşturulan tablolarda katılımcılara gizlilik açısından kod verilmiştir. (ÖKM1, ÖKB2, ÖKBL3, ÖKÇ4 gibi)

Katılımcıların verdiği cevaplara göre oluşturulan tablolardaki veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında yaşadıkları süreçlerle ilgili öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular çerçevesinde araştırmanın ana problemi ve alt problemlerine yönelik bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda içerik analiziyle ulaşılan temalar ve bu temaların alt boyutları yer almaktadır.

Tablo 2. Bulgular Doğrultusunda Oluşturulan Temalar ve Alt Temalar

TEMALAR	ALT TEMALAR
ALAN DEĞİŞİKLİĞİ	<ul style="list-style-type: none"> Mesleki Yaşantı Fırsatı Akademik İlgi (Mesleki İlgi) Mesleki Dezenformasyon
MESLEKİ YETERLİK	<ul style="list-style-type: none"> Kendini Geliştirme Hizmet İçi Eğitim Mesleki Doyum
ALAN BİLGİSİ	<ul style="list-style-type: none"> Yan Alan, Kurs veya Lisans Tamamlama Eğitimi Kurslar
MESLEKTAŞ, ZÜMRE İLİŞKİLERİ	<ul style="list-style-type: none"> İletişim Becerileri
VELİ, ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim Ortamı Veli İlişkileri Öğrenci Boyutunda Yansımalar Hibrit Eğitim Süreci

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Alan değişikliği yapmış sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında yaşadıkları süreçlerle ilgili 5 tema ve bu temalara ilişkin 13 alt tema belirlenmiştir. Aşağıda görüşme sonuçları her bir tema ile ilgili olarak öğretmenlerinde görüşlerine doğrudan atıflar yapılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Alan Değişikliği Nedenleri

TEMA	ALT BOYUTLAR	KODLAR	f
ALAN	Mesleki Yaşantı Fırsatı	Tayin	7
		Fırsat	14
		Mesleki Kolaylık	12
		Gereklilik	17
		Zorunluluk	8

DEĞİŞİKLİĞİ	Akademik İlgi (Mesleki İlgi)	İlgi İstek	15 8
	Mesleki	Ön yargı	5
	Dezenformasyon	Tükenmişlik Yorulma ve sıkılma	1 7

Alan değişikliği teması 3 alt temadan oluşmaktadır. Mesleki Yaşantı Fırsatı, Akademik İlgi (Mesleki İlgi) ve Mesleki Dezenformasyon. Bu alt temalara ilişkin olarak 10 farklı kod elde edilmiştir. En fazla tekrar eden kodlar gereklilik, ilgi, fırsat ve mesleki kolaylık olmuştur.

Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin %57'si alan değişikliğinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren bir katılımcı *“İhtiyaç halinde alan değişikliği yapılmalı, 4+4+4 eğitim sisteminin geldiği yılda sınıf öğretmenliğinde meydana gelen norm fazlalığını eritmek için bu uygulama yapılmalıydı”*(ÖKM15) diyerek bu durumu açıklamıştır.

Araştırma kapsamında alan değişikliği nedenlerinin başında ilgi gelmektedir. Katılımcı öğretmenlerin %50'si ilgi duyduğu için alan değiştirdiğini belirtmiştir. Bu katılımcılardan ikisinin ifadesi şu şekildedir. *“Yıllarca hep sporun içinde idim. Amatör ve alt liglerde futbol oynadım. Bu alana ilgim vardı. Üniversitede beden eğitimi yan alanını seçtim. İmkân olunca da alan değişikliği yaptım”*(ÖKM6).

Mesleki kolaylık açısından alan değiştirdiğini belirten katılımcıların oranı %40'tır. Bu öğretmenler sınıf öğretmenliğinin daha yorucu olduğunu, birden fazla alanda derse girilmesinin ve evrak işlerinin zorluğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca haftanın her günü okula gittiklerini, branş öğretmenlerinin haftanın belirli günleri okula gittiklerini ve daha rahat olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Mesleki kolaylık anlamında özellikle Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik ve yan alan eğitimi haricinde 540 saatlik kurs alınarak geçiş yapılan özel eğitim branşında öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri *“Sınıf öğretmenliğinde evrak ve iş yükü daha fazla idi. Şimdi kendimi daha bağımsız ve rahat hissediyorum. Ayrıca sınıf öğretmeni iken her gün derse giderken şu anda boş günlerim var, bu da bir rahatlık”*(ÖKM14) diye ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise *“Sınava yönelik derslerde özellikle matematik gibi branşlarda zorlanan arkadaşlar oldu”*(ÖKM25) şeklinde ifade kullanmıştır.

Öğretmenlerin tayinler sırasında avantaj sağlamak amacıyla da alan değiştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle alan değiştirenlerin oranı %23'tür. Zira aynı hizmet puanına sahip alan öğretmeni kolayca tayin olabilmekte iken sınıf öğretmeni tayin olmakta zorlanmaktadır. Bu bulgu ile ilgili bir katılımcının şu ifadesi durumu ortaya koymaktadır. *“Eşimin tayini çıktı. Benim ise tayinim çıkmadı. Zoraki alan değiştirdim. Özel eğitim branşına geçerek istediğim yere tayin oldum”*(ÖKM22).

Alan değişikliği nedenleri arasında diğer kriterlere göre yorulma ve sıkılma %23 ile mesleki tükenmişlik ise %3 ile daha az belirgin durumdadır. Ancak bu nedenlerle alan değişikliği yaptığını belirten katılımcı öğretmenler yeni alanlarında daha rahat olduklarını da belirterek sınıf öğretmenliğinin zor ve yorucu olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bir katılımcı *“Sınıf öğretmenliği güzel ama zor ve meşakkatli bir meslek olduğu için alan değiştirdim”*(ÖKM7) ifadesi ile bu durumu açıklamıştır.

Mesleki yaşantı fırsatı alt temasında “fırsat” kodunun ve mesleki dezenformasyon alt temasında “ön yargı” ve “tükenmişlik” kodunun tamamı erkek katılımcılardan oluşmakta olup kadın katılımcılar bu kodu ifade etmemişlerdir. Diğer kodlarda cinsiyet açısından belirgin bir fark görülmemiştir.

Mesleki kıdemi 26 yıl ve üstü olan bireyler %20 oranında olup bu öğretmenlerin alan değiştirme nedenleri arasında “tayin” bulunmamaktadır. Bu alt kodlar dışında cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem açısından belirgin farklar görülmemiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algıları

TEMA	ALT BOYUTLAR	KODLAR	f
MESLEKİ YETERLİK	Kendini Geliştirme	Zorlanma	17
		Eksikliklerin giderilmesi	26
		İlgi	25
		İstek	25
		Pişmanlık	4
	Hizmet içi eğitim	Katılım	24
		Süre yeterliliği	3
		Verimlilik	3
	Mesleki Doyum	Mesleki tatmin	14
		Vicdani rahatlık	23
		Başarı ve ürün ortaya koyma	11

Mesleki yeterlik teması 3 alt temadan oluşmaktadır. Kendini Geliştirme, Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Doyum. Bu alt temalara ilişkin olarak 11 farklı kod elde edilmiştir. En fazla tekrar eden kodlar eksikliklerin giderilmesi, ilgi, istek, katılım ve vicdani rahatlık olmuştur.

Sınıf öğretmeni iken alan değiştirerek farklı branşlara geçen öğretmenlerin yeni alanlarında kendini geliştirme alt teması ile ilgili veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %57'sinin çeşitli nedenlerle yeni alanlarında zorlandıkları, bu zorlanmanın genelde alan değişikliği yapılan ilk bir, iki yıl içerisinde daha yoğun hissedildiği sonraki yıllarda mesleki tecrübe ve kendini geliştirme ile bu süreci atlattıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

“Alan değiştirdiğim ilk yıllarda zorlandım. Kendimi geliştirebilmek için sürekli çalıştım ve okudum”(ÖKM1). Beden Eğitimi branşına geçen bir öğretmen ise şöyle belirtmiştir. *“Bizim branşımızda zorlanma tolere edilebiliyor. Ancak yaşı ileri olup fiziksel esnekliği kaybedenler zorlanabiliyor. Yan alan eğitiminin üzerinden uzun süre geçmiş olması nedeniyle matematik gibi alanlara geçince lisede görev alanlardan zorlananlar oldu”*(ÖKM24).

Yeni alanında zorlandığını belirten öğretmenler erkeklerde %46 seviyesinde iken bu oran kadın öğretmenlerde %88 seviyesinde tespit edilmiştir. Zorlandığını belirten öğretmenler kıdem açısından belirgin bir farklılaşma göstermemekle birlikte katılımcı öğretmenlerin %40'ı okul türleri ve seviyeleri açısından özellikle sınavlara yönelik ders alanları olan Türkçe ve matematik gibi alanlara geçiş yapan ve geçiş yaptığında ortaokul 7 ve 8. sınıflar ile lise seviyesinde görev alan öğretmenlerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili bir katılımcı şunları belirtmiştir. *“Ben beden eğitimi branşına geçtim. Bizim branşta zorlukla karşılaşmanı duymadım. Lise matematik ve ortaokul 7. 8. Sınıf matematik ve müzik gibi branşlarda yetersiz kalıp zorluk yaşayan öğretmenler oldu. Bunların bir kısmı geri sınıf öğretmenliğine döndü”* (ÖKM8).

Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin yeni geçtikleri alanlarında eksiklikleri olduğunu ve bunlarını gidermek için araştırma yapma, hizmet içi eğitimlere katılma ve okuma gibi aktiviteler ile bu eksiklikleri gidermeye çalıştıklarını belirtenlerin oranı %87 seviyesinde oldukça yüksek görülmüştür. Bu oran erkek öğretmenlerde %60 seviyesinde kalırken kadın öğretmenlerde %100 tespit edilmiştir. Dört öğretmen ise eksiklerini gidermek ve kendini geliştirmek için yüksek

lisans eğitimi yaptığını belirtmiş olup yüksek lisans yapan öğretmenlerin sadece biri kendi alanında yüksek lisans eğitimi yapmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin %83'ü yeni geçtikleri alan ile ilgili kendilerini geliştirmek için ilgi ve istek duyduğunu belirtmiştir. Ancak bu öğretmenlerin %70'inin bu ilgi ve istek ile daha çok, okuyarak araştırarak yeni gelişmeleri takip ederek ve zümre öğretmenleri ile etkileşim halinde olarak kendilerini geliştirme çabası içinde oldukları belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının yeni alanlarına geçiş ile uyum eğitimi verdiğini ve bu eğitimlere katıldığını belirten katılımcılar %80 seviyesindedir. Ancak bu katılımcıların sadece %10'u bu uyum eğitiminin süresinin yeterli olduğunu ve verimli olduğunu belirtmesine rağmen diğer aktiviteler yanında hizmet içi eğitimler ile kendini geliştirme çabasının %30 oranında çok düşük kaldığı görülmektedir.

Yeni geçtikleri alanlarda mesleki doyum alt temasında yapılan veri incelemelerinde katılımcı öğretmenlerin %77'sinin vicdani olarak rahatlık hissettikleri görülmektedir. Bu oran kadın öğretmenlerde %100 seviyesindedir. Ancak mesleki tatmin ile başarı ve ürün ortaya koyma gibi daha üst düzey mesleki doyum becerilerinde bu oranın daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Mesleki tatmin %46 seviyesinde kalırken başarı ve ürün ortaya koyma %37 seviyesi ile en düşük mesleki doyum elde edilen alan olarak görülmüştür.

Mesleki yeterlik algıları değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük oranda eksikliklerinin farkında oldukları ancak kendini geliştirme anlamında çok çeşitli aktivite ve etkinlikleri talep etmedikleri söylenebilir.

Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin yan alan eğitimi almaları ve bu uygulamanın verildiği yıllar dikkate alındığında alan değişikliği yapan öğretmenlerin kıdemlerinin en az 10 yıl civarında olduğu görülmektedir. Mesleki yeterlik teması ile ilgili bulgular dikkate alındığında 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler özellikle alan değiştirdikleri ilk yıllarda kendilerini daha yetersiz hissettiklerini belirtmişler ancak bu durumu birkaç yıl içinde atlattıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden 11-15 yıl arası kıdeme sahip daha genç gruptakiler ise kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade ederek süreç içinde kendini geliştirme adına hizmet içi eğitimlere katılma konusunda daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında kıdemi daha az olan katılımcı öğretmenlerin gelecekteki uzun öğretmenlik hayatı içinde kendini geliştirerek yeni alanında diğer öğretmenlerden geri kalmama düşüncesi ile hareket ettiği görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Alan Bilgisi

TEMA	ALT BOYUTLAR	KODLAR	f
ALAN BİLGİSİ	Yan Alan, Kurs veya Lisans Tamamlama Eğitimi	Yan Alan Eğitimi	21
		Özel Eğitim Kursu	4
		İkinci Üniversite	1
		Lisans Tamamlama	4
		Fayda	4
		Yeterlilik	23
	Kurslar	İlgi	14
		İsteklilik	5
		Kapsamlılık	5

Alan bilgisi teması 2 alt temadan oluşmaktadır. Yan alan, kurs veya lisans tamamlama eğitimi ve kurslar. Bu alt temalara ilişkin olarak 9 farklı kod elde edilmiştir. En fazla tekrar eden kodlar yeterlilik, yan alan eğitimi ve ilgi olmuştur.

Araştırma kapsamında katılımcı 30 öğretmenden 21'i geçiş yaptığı alanla ilgili üniversitede yan alan eğitimi aldığını, 4 öğretmen 540 saatlik özel eğitim kursu olarak özel eğitim alanına geçiş yaptığını, 4 öğretmen ön lisans sınıf öğretmenliği mezunu iken lisans tamamlama ile

geçiş yaptığı alanın eğitimini aldığını ve 1 öğretmen ise üniversitede farklı bir bölümün lisans eğitimini bitirerek yeni alanına geçiş yaptığını belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden 23 kişi (%77) alanında yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenlerden 7' si kendisini yeni alanında çok etkin ve yeterli görmektedir. Bu öğretmenlerden matematik branşında olan bir öğretmen şunları belirtmiştir. *“Akademik anlamda ve sınıf yönetimi anlamında etkin ve yeterli olduğumu düşünüyorum”*(ÖKM4) Özel eğitim alanına geçiş yapan bir katılımcı öğretmen ise şunları söylemiştir. *“Akademik anlamda ve alan bilgisi yönünden yeterli olduğumu düşünüyorum ancak alanda yenilikleri takip ederek sürekli kendini geliştirmek gerekli, sınıf yönetimi anlamında sınıf öğretmenliğinin tecrübesi ile yeterli düzeyde olduğumu düşünüyorum”*(ÖKM23).

Yan alan eğitimi alarak yeni alanına geçiş yapan öğretmenlerden %71'i kendilerini yeni alanlarında yeterli görmektedir. Yan alan ile alan değişikliği yapan bu öğretmenler uzun süren sınıf öğretmenliği eğitimi sebebiyle sınıf yönetimi anlamında tecrübe edindiklerini ancak yan alan eğitiminin üzerinden uzun bir süre geçtiği için bu durumun kendilerini zorladığını belirtmektedirler. Bu konu ile ilgili görüş bildiren edebiyat branşına geçiş yapmış bir öğretmen şunları belirtmiştir. *“Yan alan eğitimi sonrasında aradan geçen yıllar nedeni ile edebiyat bilgilerim eksildi, unutuldu. Bilgi eksikliği ve hatırlama sıkıntısı yaşadım”*(ÖKM9).

Bu anlamda alan değişikliğine yakın bir zaman diliminde 540 saatlik özel eğitim kursu alarak özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenler ile lisans tamamlama ve üniversitede ikinci bir lisans eğitimi alarak alan değişikliği yapan öğretmenlerin kendilerini %78 oranında daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu durum alan değişikliği yapan öğretmenlerin geçiş yaptığı yeni alan ile ilgili daha kapsamlı ve güncel eğitim almalarından kaynaklanmaktadır.

Eğitimin sürekli değişen ve gelişen yapısı göz önünde bulundurulduğunda araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin de %23'ünün kendisini yeni alanında yeterli görmediği bulgusundan hareketle görev sürecinde gerek bakanlığın gerekse diğer kurum ve kuruluşların alan değişikliği yapan öğretmenlerin mesleki gelişimleri anlamında kurs, seminer ve etkinlikleri önem arz etmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin %47'si geçiş yaptığı alanıyla ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere katıldığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerin toplam katılımcı içinde %13'lük kısmında yer alan alanlarıyla ilgili kurs ve etkinliklere sıklıkla katıldığını belirtmiştir. Ancak kurslara katılmadığını belirterek alanıyla ilgili derse hazırlıklı ve planlı girerek, alanıyla ilgili araştırma yaparak ve öğretim programlarını takip ederek kendisini geliştirdiğini belirten öğretmenler %53 seviyesinde oldukça yüksek oranda belirlenmiştir. Bu durum alan değişikliği sonrasında verilen yaklaşık bir haftalık uyum eğitiminin %90 oranında yetersiz ve verimsiz bulunduğu da dikkate alındığında öğretmenlerin aslında daha kapsamlı ve verimli eğitimlere gereksinim duyduğu ancak bu eğitimler öğretmenlerin inisiyatifine bırakıldığında kendini geliştirme isteğinin yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu aşamada Millî Eğitim Bakanlığı'nın alan eğitimleri ile ilgili üniversiteler ve Gençlik Spor İl Müdürlükleri gibi kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde destekleyici ve yetiştirici çalışmalar yapmasının gerekliliği ortadadır.

Tablo 6. Meslektaş ve Zümre İlişkileri

TEMA	ALT BOYUTLAR	KODLAR	f
MESLEKTAŞ VE ZÜMRE İLİŞKİLERİ	İletişim Becerileri	Kabullenme	30
		Önyargı	11
		Uyum	30
		Yardımlaşma	24
		Etkileşim	26
		Mobbing	10

Meslektaş ve zümre ilişkileri teması 1 alt temadan oluşmaktadır. Yan alan, kurs veya lisans tamamlama eğitimi ve kurslar. Bu alt temaya ilişkin olarak 6 farklı kod elde edilmiştir. En fazla tekrar eden kodlar kabullenme, uyum, etkileşim ve yardımlaşma olmuştur.

Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin %37'si özellikle alan değiştirdikleri ilk yıllarda “çakma, sonradan geçme, ikinci öğretmen” gibi sözlerle kendilerine karşı ön yargılı davranıldığını belirtmişlerdir. Bu ifadelerin %73 oranında alan öğretmenlerinden, %18 oranında yöneticilerden geldiğini belirtmişler. %9 oranında ise kendilerine karşı bu şekilde bir söz kullanılmadığını ancak alan değiştiren diğer öğretmenlerin bu şekilde ön yargı ile karşılaştığını bildiklerini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan İngilizce branşına geçiş yapmış bir öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir. “Alan değiştirdiğim ilk yıllarda alan öğretmenleri tarafından çakma İngilizceci söylemleri oldu”(ÖKY4). Özel eğitim branşına geçiş yapmış bir öğretmen ise “Alan değiştirdiğim ilk yıllarda bazı arkadaşlar ön yargılı davrandı. Ama zamanla bu durum ortadan kalktı. Kendimi geliştirme çabam ile bu ön yargıyı kırdım. Çabanızı gören sizi takdir ediyor”(ÖKM22) diyerek zamanla kendini kabullendiğini belirtmiştir. Ön yargı ile karşılaştığını belirten kadın öğretmenler %13 seviyesinde iken bu oran erkek öğretmenlerde %46 seviyesinde tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler, %37 oranında ön yargı ile karşılaştığını belirtenler de dahil olmak üzere, zaman içinde bu ön yargıların da ortadan kaybolduğunu, alan öğretmenleri ve yöneticiler tarafından kabullenildiklerini belirtmişlerdir.

Meslektaş ve zümre öğretmenleri ile uyumlu çalıştığını belirten öğretmenler %100 iken etkileşim içinde olduğunu ifade eden öğretmenler %87 seviyesindedir. Etkileşim ifadesinin daha az seviyede ortaya çıkması okulunda tek zümre olarak çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin ve genelde bireysel çalışmak zorunda oldukları için daha az etkileşim içinde olduklarını belirten özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. “Okulumda tek beden eğitimi öğretmeni benim, bu nedenle genel zümre haricinde fazla etkileşim olmuyor”(ÖKM24). Özel eğitim branşındaki bir öğretmen de bu durumu şu şekilde ifade etmiştir. “Her yıl birlikte uygulama yaptığımız zümrelerimiz değişmektedir. Bu benim için ve öğrenciler için sıkıntılar getiriyor. Öğrenci yeni öğretmeni kabullenmiyor. Toplantı, evrak hazırlama dışında uygulamalarda zümreler olarak genelde bağımsız çalışıyoruz”(ÖKM23).

Meslektaş ve zümre öğretmenleri ile çeşitli konularda yardımlaştığını belirten öğretmenler tüm öğretmenler içinde %80 seviyesinde tespit edilmiştir. Bu durum okullarda zümre öğretmenleri açısından zorunlu olarak eğitim öğretim yılında üç defa planlanıp uygulanan zümre toplantılarının dışında kapsamlı bir zümre iş birliği ve yardımlaşmasının eksikliğini ortaya koymaktadır. %20'lik katılımcı öğretmenler hiçbir şekilde yardımlaşma vurgusunda bulunmamışlardır.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan 30 öğretmenden %37'si mobbingten bahsetmiştir. Bu öğretmenlerden 6'sı kendisinin mobbing yaşadığını, 5'i ise kendisinin mobbing yaşamadığını ancak yaşayan öğretmenler olduğunu ifade etmiştir. Mobbing yaşadığını veya yaşandığını ifade eden öğretmenlerin %45'i kadın %55'i ise erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

Özel eğitim branşına geçiş yapan bir öğretmen yaşadığı mobbingi şu şekilde anlatıyor. “Habersiz, bilgi verilmeden birden fazla idareci aynı anda çat kapı ders ve uygulama denetimine geliyor. Uygulamada öğretmenin fikirlerinin önemsenmemesi, öğrenci mevcutlarının adaletli dağıtılmaması gibi uygulamalarla karşılaştım. Bu durumlar motivasyonumu olumsuz etkiledi ve mobbinge maruz kaldığımı düşünüyorum”(ÖKM23).

Araştırmaya katılan her üç öğretmenden birinin kendisinin ya da alan değişikliği yapan başka bir meslektaşının mobbinge tabi tutulduğunu belirtmesi eğitim sistemimiz ve çocuklarımızın geleceği açısından çözülmesi gereken bir problem olarak gözükmektedir. Zira çalışma ortamında öğretmenin huzurlu, rahat ve mutlu olması öğrencilerin alacağı eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen bir unsurdur. Bakanlığın bütün okulları tek tek bu anlamda denetlemesi ve sonuca ulaşması olası gözükmemekle birlikte kaliteli, vizyon sahibi, lider karakterli ve öğretmenler

tarafından belirlenecek okul idarecilerinin varlığı bu sorunun çözümü için doğru bir uygulama olacaktır.

Tablo 7. Veli ve Öğrenci İlişkileri

TEMA	ALT BOYUTLAR	KODLAR	f
VELİ VE ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ	Eğitim Ortamı	Otorite	1
		Materyal ihtiyacı	6
	Veli İlişkileri	Güven Eksikliği	5
		İletişim	4
		Destek	3
		Katılım	2
		İlgisizlik	12
		Farklı istekler	2
		Bilinçlendirme	10
		Beklentiler	2
		Aşırı Korumacı Tavrılar	1
		Öğrenci Boyutunda Yansımalar	İletişim
	Devamsızlık		2
	Saygı		5
	Sevgi		3
	İlgi		3
	İsteksizlik		12
	Hazır bulunuşluk		8
	Hibrit Eğitim Süreci	Davranış Problemleri	13
		Zorluklar	2
		Devamsızlık	1
			Öğrenme Kaybı

Veli ve öğrenci ilişkileri teması 4 alt temadan oluşmaktadır. Eğitim ortamı, veli ilişkileri, öğrenci boyutunda yansımalar ve hibrit eğitim süreci. Bu alt temalara ilişkin olarak 22 farklı kod elde edilmiştir. En fazla tekrar eden kodlar davranış problemleri, ilgisizlik, isteksizlik ve bilinçlendirme olmuştur.

Eğitim ortamı alt temasında yapılan görüşmelerde katılımcı öğretmenlerin %20'si ders materyalleri eksikliklerinden bahsetmiştir. Materyal eksikliği konusunu dile getiren 6 öğretmenden 5 kişi beden eğitimi branşında olan öğretmenlerdir. Bu öğretmenler okul yöneticilerinin spor malzemeleri temini konusunda kendilerine yeterince destek olmadıklarını buna rağmen kendilerinden sportif başarı beklediklerini vurgulamışlardır. Beden eğitimi branşındaki bu öğretmenlerden ikisi ayrıca spor salonlarının bulunmadığını uygulama derslerinde bunun eksikliğini hissettiklerini, bu dersleri sınıflarda yapmak zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Görsel Sanatlar branşındaki bir öğretmen ise ders materyallerinin öğrenciler tarafından düzenli getirilmediğini bu durumun dersin verimliliğini olumsuz etkilediğini

belirtmiştir. Bu konuda görüşlerini dile getiren beden eğitimi öğretmenleri şunları söylemiştir. *“Materyal eksikliği derslerimizde bizi çok zorluyor. İdareciler, klasik top vb. malzemeler harici masraflı materyalleri karşılama konusunda isteksizler”*(ÖKM15). *“Spor salonunun olmaması ve malzeme eksikliği bizi zorluyor”*(ÖKM13).

Veli ilişkileri alt temasında görüşme yapılan öğretmenlerin %40’lık kısmı velilerin ilgisizliğinden bahsetmişlerdir. Ortaokulda Türkçe branşında görev yapan katılımcı bir öğretmen *“Veliler çok ilgisiz, çağırdığımız halde gelmiyorlar”*(ÖKM21) şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci boyutundaki yansımalarla ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin %43’ünün öğrencilerin davranış problemlerinden kaynaklı sıkıntı yaşadıklarını, %40’ının ise öğrencilerin okula ve derslere karşı isteksiz davranışları olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Yapılan araştırmada öğrencilerin davranış problemleri ve isteksiz olmaları veri olarak yüksek bulunmuştur. Bu durumu destekleyen bir diğer bulgu ise öğrencilerin saygı boyutunda %17, sevgi boyutunda %10 ve ilgi boyutunda %10 seviyelerinde olumlu davranış göstergelerinin çok düşük ifade edilmiş olmasıdır.

Öğretmenlerin %27’si öğrencilerin hazır bulunuşluk açısından yetersiz olduğunu ve bu durumdan kaynaklı sınıfta farklı seviyedeki öğrencilere ders vermenin zorlaştığını ayrıca müfredatı yetiştirme kaygısı içinde bu öğrencilerle özel olarak ilgilenemediklerini belirtmişlerdir.

Matematik branşında olan katılımcı öğretmen şunları dile getirmiştir. *“Öğrencinin matematik temeli eksik ise ya da matematik ile ilgisi yoksa ona matematik anlatmak çok zor, derse katmak da zor oluyor”*(ÖKM4).

Veli ve öğrenci ilişkileri temasında yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde hibrit eğitim süreci ile ilgili görüşlerini ifade eden öğretmenler sürecin öğrencilerin öğrenme eksikliğine neden olacağını düşündüklerini ortaya koymuşlardır.

Tartışma ve Sonuç

Ülkemizde alan değişikliği uygulamaları farklı zamanlarda çeşitli şekillerde yapılmıştır. Alan değişikliği uygulamaları farklı alanlarda ve dönemlerde ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak için kurtarıcı bir uygulama haline dönüşmüştür. Bu araştırmada Kırıkkale ilinde görev yapan alan değişikliği yapmış 30 sınıf öğretmeni ile birebir görüşme yapılmış ve yapılan görüşmelerde elde edilen veriler beş ayrı tema altında toplanarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde alan değişikliği, mesleki yeterlik, alan bilgisi, meslektaş zümre ilişkileri ve veli öğrenci ilişkileri başlıklarından oluşan temalara ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre alan değiştiren öğretmenlerin alan değiştirme nedenleri arasında öncelikle daha kolay tayin olabilmek, norm fazlası kalma durumundan kurtulma, mesleki kolaylık ve son olarak da üniversite giriş sınavları sırasında çeşitli nedenlerle ilgi duyduğu alana yerleşememe sonucunda alan değişikliğini bir fırsat olarak görme gelmektedir.

4+4+4 eğitim sistemine geçilen 2012-2013 eğitim öğretim yılının başında sistem değişikliği nedeniyle 16.163 sınıf öğretmeni norm fazlası durumda iken alan değişikliğine başvuru yapan 23.559 sınıf öğretmeni diğer branşlara geçiş yapmıştır (MEB, 2012). Bu uygulama ile sistem değişikliğinden dolayı ortaya çıkan norm fazlalığı eritmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin %57’si alan değişikliğinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren bir katılımcı *“İhtiyaç halinde alan değişikliği yapılmalı, 4+4+4 eğitim sisteminin geldiği yılda sınıf öğretmenliğinde meydana gelen norm fazlalığını eritmek için bu uygulama yapılmalıydı”*(ÖKM15) diyerek bu durumu açıklamıştır.

Alan değişikliği nedenleri ile ilgili yapılan birçok araştırmada da (Tekşen, 2013; Korkmaz ve Serin, 2013; Ersözlü, Maviş, Özel ve Kürşadoğlu, 2014; Cihangir, 2017) bu araştırma ile benzer olarak mesleki kolaylık, kolay tayin olabilmek düşüncesi, gereklilik, norm fazlası kalma kaygısı gibi sebeplerden dolayı alan değişikliği yapıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Ancak üniversite giriş sınavları sırasında çeşitli nedenlerle ilgi duyduğu yeni alana yerleşememe sonucunda alan değişikliğini bir fırsat olarak görme bulgusu sadece Korkmaz ve Serin (2013)’in araştırma

bulgularında %14,8 oranında tespit edilmiş ancak diğer araştırmalarda bu sonuç yer almamıştır. Bu bulgu farklı bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile ilgili şu sonuçlar ortaya konulmuştur. Sınıf öğretmeni iken alan değiştirerek farklı branşlara geçen öğretmenlerden %57'si çeşitli nedenlerle yeni alanlarında zorlandıklarını, bu zorlanmanın genelde alan değişikliği yapılan ilk yıllarda yaşandığı sonraki yıllarda mesleki tecrübe ve kendini geliştirerek bu süreci atlattıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin %77'si mesleki yeterlilik durumlarına ilişkin olumlu ifadeler kullanmışlardır. Ancak öğretmenlerin büyük oranda eksikliklerinin de farkında oldukları ancak kendini geliştirme anlamında çok çeşitli aktivite ve etkinlikleri talep etmedikleri söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin %47'si geçiş yaptığı alanıyla ilgili kurs, seminer...vb. etkinliklere katıldığını belirtmiştir. Kurslara katılma konusunda süregelen isteklilik gösteren ve kapsamlı bir şekilde alanıyla ilgili çeşitli kurs ve etkinliklere katılan öğretmenlerin oranı tüm katılımcılar içerisinde %17 seviyesindedir. Bu veri de yine alan değişikliği yapan öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından düşündürücü ve vicdanlara bırakılmış izlenimi vermektedir.

Mesleki yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalarda (Gökkyer, 2014; Güneş, 2014; Sıcak, Arslan ve Burunsuz, 2015) alan değişikliği yapan öğretmenlerin yarısından fazlasının kendisini yeni geçtiği alanda yeterli düzeyde gördüğü belirlenmiştir.

Alan bilgisi teması ile ilgili veriler değerlendirildiğinde alan değiştiren öğretmenlerin üniversite eğitimi aldıkları dönemdeki uygulamalar nedeniyle yan alan, lisans tamamlama ve özel eğitim kursu olarak alan değiştirdikleri bilinmektedir. Araştırma kapsamında yeni geçtiği alanda kendini geliştirme amacıyla kurs ve etkinliklere katılım yönünden daha az kıdeme sahip öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha ilgili olduğu belirlenmiştir.

Alan değişikliği yapan öğretmenlerin çoğunluğunun yeni geçiş yaptığı alan ile ilgili eğitimlerinin uzun yıllar öncesinde verildiği göz önünde bulundurulduğunda aradan geçen yıllar içinde alan bilgisi yönünden eksikliklerinin olacağı ve süreç içerisinde ortaya çıkan yeni uygulamaların da öğretmenler tarafından öğrenilmesinin gerektiği ortadadır. Bu konuda bir katılımcı öğretmen şunları belirtmiştir. *“Yan alan eğitimi sonrasında aradan geçen yıllar nedeni ile edebiyat bilgilerim eksildi, unutuldu. Bilgi eksikliği ve hatırlama sıkıntısı yaşadım”*(ÖKM9).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın alan değişikliği yapan öğretmenlerin mesleki gelişimleri anlamında alan değişikliği yapılan ilk yıl uygulanan bir haftalık uyum eğitimi dışında da daha fazla destekleyici eğitimlere ağırlık vermesi gerektiği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Alan bilgisi ile ilgili yapılan araştırmalarda (Demir, Doğan ve Pınar, 2013; Güneş, 2014) alan değiştiren öğretmenlerin %25'i aldıkları yan alan eğitiminin yeterli olduğunu belirtirken alan mezunu öğretmenlerin %75'i ortaokul sınıflarındaki derslere alan mezunu öğretmenlerin girmesi gerektiğini belirterek benzer oranda yan alan eğitiminin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçları da bakanlığın destekleyici kurs ve etkinliklerinin düzenli ve sürekli olarak verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin meslektaş ve zümre öğretmenleri ilişkileri ile ilgili şu sonuçlar ortaya konulmuştur. Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin %37'si özellikle alan değiştirdikleri ilk yıllarda *“çakma, sonradan geçme, ikinci öğretmen”* gibi sözlerle kendilerine karşı ön yargılı davrandığını belirtmişlerdir. Meslektaş ve zümre öğretmenleri ile uyumlu çalıştığını ve meslektaşları tarafından kabullenildiğini belirten öğretmenler %100 iken etkileşim içinde olduğunu ifade eden öğretmenler %87 seviyesindedir. Meslektaş ve zümre öğretmenleri ile çeşitli konularda yardımlaştığını belirten öğretmenler tüm öğretmenler içinde %80 seviyesinde tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan 30 öğretmenden %37'si eğitim ortamında mobbingin varlığından bahsetmiştir. Meslektaş ve zümre öğretmenleri ile ilişkiler açısından katılımcı öğretmenlerden kıdemi az olanlar kıdemi çok olanlara oranla daha yoğunlukla olumsuz ifadeleri dile getirmiş olup cinsiyet açısından kadınlar (%75) erkeklere (%50) oranla daha fazla olumsuz yaklaşımlarla karşılaştıklarını veya karşılaşıldığını ifade etmişlerdir. Okul türü bakımından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmaya dahil olan öğretmenler, yaşanan olumsuzluk ve iletişim problemleri ile sıklıkla alan değişikliği yapılan ilk yıllarda karşılaştıklarını vurgulamışlar. Zamanla bu olumsuzlukların giderildiğini ve uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle alan değişikliği sürecinin ilk yıllarında geçiş yapan öğretmenler, uyum eğitimi dışında uygulama aşamasında alan mezunu bir branş öğretmenin rehberliği ile alana daha kolay uyum sağlayabilecektir.

Meslektaş ve zümre ilişkileri ile ilgili yapılan araştırmalarda (Korkmaz ve Serin, 2013; Güneş, 2014) alan değişikliği yapan öğretmenlerin yaklaşık yarısı meslektaşlarının kendilerine karşı olumlu tutumlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmada ön yargı ile karşılaştığını ifade eden %37'lik katılımcı grubunun ifadeleri ile benzerlik göstermektedir. Benzer konulu araştırmalarda (Ersözlü, Maviş, Özel ve Kürşadoğlu, 2014; Cihangir, 2017) alan mezunu öğretmenlerin büyük bir kısmının alan değişikliği yapan öğretmenleri yetersiz gördüğü ve aralarında iletişim problemleri yaşandığı bulguları yer almaktadır.

Veli ve öğrenci ilişkileri temasında ortaya çıkan veriler değerlendirildiğinde ders materyali eksikliği, veli ilgisizliği ve öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesinin yetersiz olduğu görüşleri öne çıkmıştır. Hibrit eğitim süreci ile ilgili görüşlerini ifade eden öğretmenler, sürecin ileriki yıllarda öğrencilerin öğrenme eksikliğine neden olacağını düşündüklerini ortaya koymuşlardır.

Veli ve öğrenci ilişkileri ile ilgili yapılan çalışmalarda (Yıldırım ve Dönmez 2008; Çalışkan ve Ayık 2015) nitelikli bir eğitim için öğretmenin tek başına yeterli olmadığı velinin de öğrenci başarısı için eğitim sürecine katkıda bulunmasının ve iletişim halinde olmasının önemi vurgulanmıştır.

Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemlerin süreç içerisindeki farklılaşması ile şu sonuçlar ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerden %37'si özellikle ilk yıllarda ön yargı ile karşılaştıklarını ancak süreç içerisinde kendilerini kabullendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden %57'si çeşitli nedenlerle yeni alanlarında zorlandıklarını, bu zorlanmanın genelde alan değişikliği yapılan ilk yıllarda yaşandığını sonraki yıllarda mesleki tecrübe ve kendini geliştirme ile bu süreci atlattıklarını belirtmişlerdir.

Alan değişikliği yapan öğretmenlerin alan değişikliği sonrasındaki yaşadıkları süreçler ile ilgili yapılan araştırmalarda (Ersözlü, Maviş, Özel ve Kürşadoğlu, 2014; Sıcak, Arslan ve Burunsuz, 2015) ilk yıllarda uyum sorunları yaşandığı ancak yaş ve kıdem ilerledikçe olumlu yaşantılar ile öz yeterlik inancının arttığını dile ortaya koymuşlardır.

Öneriler

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin görüşleri ışığında yaşanan problemlere ilişkin aşağıdaki çözüm önerileri getirilmiştir.

- Alan değişikliği yaptıktan sonra çeşitli nedenlerle yeni alana uyum sağlayamayan öğretmenlere geri dönüş imkânı sunulması verilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenleri arasında önemli bir yer tutan daha kolay tayin olabilmek için alan değiştirdikleri görüşünden hareketle sınıf öğretmenlerinin tayin olabilmek şartları kolaylaştırılmalı ve gerçekten yeni alanda görev yapmaya istekli kişilerin alan değiştirmeleri sağlanmalıdır.
- Alan değiştirdikten sonra yapılan yaklaşık bir hafta süren oryantasyon eğitimi yerindedir. Ancak yeterli değildir. Alan değişikliği yapan öğretmenlerin alan mezunu kıdemli bir öğretmen gözetiminde uygulamalı olarak oryantasyon süreci geçirmesi de faydalı olacaktır.
- Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin yeni alanda kendilerini yetiştirmeleri için Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler bünyesinde destekleyici ve yetiştirici hizmet içi eğitim etkinlikleri ile desteklenmeleri önemlidir. Öğretmenler kendi vicdanları ile baş başa bırakılmamalıdır.

- Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerimizin ön yargılı olmaması, uyumlu ve etkileşim içinde başarıyı hedeflemeleri önemlidir. Asıl olan öğrencilerimiz ve ülkemizin geleceğidir.
- Okul idarecilerinin, alan değişikliği yapan öğretmenleri yeni alanlarında destekleyici ve yapıcı tavırlar içerisinde olması önemlidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin daha seçici bir yöntemle belirlenmesi ve yönetici değil lider olabilmesi önemlidir.
- Millî Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurulu arasında hangi alanda ne kadar öğretmen ihtiyacı olduğu kısa, orta ve uzun vadede planlanmalı ve arz talep dengesi gözetilerek üniversitelerden alan eğitimi alarak mezun olan öğretmenlerin kendi alanlarında görev yapmalarına önem verilmelidir.
- Bu alanda yeni ve daha kapsamlı çalışmalar yapılması sürecin orta ve uzun vadede eğitim sistemimize yansımalarını ortaya koymak açısından yerinde olacaktır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Beyanı: Her bir yazar sorumluluğu ortaktır.

Araştırma Yayın Etiği: Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Abazaoglu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Akdemir, A.S. (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Turkish Studies(Elektronik)*, 8(12), 15-28.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000- M.S. 2019*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. Hasan Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Cihangir, A. (2017). Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Durumlarının İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya*.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). *Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim*, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(2), 69-82.
- Demir, S. B., Doğan, S. ve Pınar, M. A. (2013). 4+4+4 Yeni Eğitim Sisteminin Yansımaları: Beşinci Sınıflardaki Eğitim Öğretim Sürecinin Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Uluslararası Türkçe veya Türk Dili, Edebiyatı ve Tarihi Dergisi*, 8(9), 1081-1098.
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve Dünyada Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- Erdoğan, İ. (2014). *Milli Eğitime Dair Mülahazalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erpay, İ. Ve Çakır, M. (2020). *Eğitim ve Sosyal Yönleriyle Değişim Çağı*. Ankara: Astana Yayınları.
- Ersözülü, Z. N., Maviş, F. Ö., Özel, Ö. ve Kürşadoğlu, A. E. (2014). Alan Değişikli Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Geçtikleri Alanla İlgili Uyum Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(1), 8-23.

- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Gür Erdoğan, D. ve Arslan, S. (2014). Sınıf Öğretmenliğinden Branş Öğretmenliğine Geçiş Sürecinin Getirdiği Sorunlar: Sakarya Örneği. *Akademik Barış Dergisi*, 42, 0-2.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Mc Graw Hill Companies: New York.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*, (Çev. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökkyer, N. (2014). 2012 Yılında Alan Değişikliği Yapan Öğretmenlerin Yeni Alanlarına ve Uygulamaya İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1187-1208.
- Güneş, V. (2014). Alan Değişikliği Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çok Boyutlu Çözümlemeler (Bayburt İli Örneği). Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. *Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Korkmaz, İ. ve Serin, M. K. (2013). Branş Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 497-514.
- MEB. (2012) 28/12/2012 tarih ve 30646425/610/249512 sayılı resmi yazı. Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2020) Öğretmenlerin İl İçi Alan Değişikliği Kılavuzu. İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.
- Sıcak, A., Arslan, A. ve Burunsuz, E. (2015). Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 15-25.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182.
- Tekşen, Z. C. (2013). Sınıf Öğretmenliğinden Branş Öğretmenliğine Geçen Öğretmenlerin Alan Değiştirme Nedenleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. *Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). *Okul Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(23), 98-115.

Extended Summary

Purpose

The purpose of the study is ; by stating the purpose of class teachers' field changing, presenting the problems they live while changing the field and propose a solution for the problems they face.

Method

This study is designed in descriptive survey model. Survey models are the approaches that aim to describe the past and the present situation.

The studying group of the research consists of 30 primary school teachers who are working in Kırıkkale and switch to another branches. To determine the reflection of the study on different branches, the participants are chosen by taking into account of variation of the branches.

The data of the research semi structured interview form is collected with the interview form of class teachers who made a field change. Within the scope of the research, teachers who work in Kırıkkale city center and its districts, graduated from classroom teaching and later changed their fields, were determined. The teachers who will participate in the study were contacted after obtaining the necessary permissions and they were informed about the research.

Participants who agreed to participate in the study voluntarily were given an interview form and were asked to fill in the participant information form with personal information. Within the scope of the interview, they were informed that audio or video-sound recording would be taken, and their approval was taken at the same time.

No intervention or guidance was provided for the participants to express their thoughts freely and objectively. In cases where the interview questions could not be understood or not clear by the participant, the question was made more understandable with alternative questions. Additional questions were asked when necessary during the application of the interview form.

Results

According to the data obtained from the research, the reasons for changing fields of teachers are primarily being able to be appointed more easily, getting rid of the situation of being more than the norm, professional convenience and finally seeing the field change as an opportunity as a result of not being able to settle in the field of interest for various reasons during the university entrance exams.

More than half of the teachers who changed fields while they were primary school teachers and switched to different branches stated that they had difficulties in their new fields for various reasons, and that this difficulty was generally experienced in the first years when field changes were made, and they overcame this process by improving themselves and professional experience they had in the following years. It has been observed that teachers who change fields are mostly aware of their shortcomings, but they do not demand a wide variety of activities to enable self-improvement.

Considering that the majority of the teachers who made field changes were trained many years ago, it is obvious that there will be deficiencies in terms of field knowledge in the following years and the new practices that emerge in the process should be learned by the teachers.

The teachers involved in the research emphasized that they encountered negativity and communication problems frequently in the first years when field changes were made. They stated that over time, these negativities were eliminated and they adapted.

When the data on the theme of parent-student relations were evaluated, the views of lack of course material, parental indifference and insufficient level of readiness of the student came to the fore. Teachers who expressed their opinions about the hybrid education process stated that they thought that the process would cause learning deficits in the future.

Conclusion and implications

As a result of the research, the reasons for the change of field, the reasons for being appointed more easily, the reasons for getting rid of the norm, the professional convenience and the possibility of being assigned to the field of interest came to the fore. change of classroom teachers In addition, it was understood that there were insufficient practices in professional development in the first years of the field change, prejudices were encountered and difficulties were experienced especially in these years. In this context, orientation trainings and applied orientation trainings conducted under the guidance of field teachers in the first years of field change are important.

Improving the appointment conditions of classroom teachers, supporting teachers who change fields with courses and in-service training, and providing the opportunity to return to the old field in case teachers cannot adapt to the new field will be appropriate practices for the future of our education system.

Within the scope of the research, in the light of the opinions of the participating teachers, the following solutions were suggested for the problems experienced.

It is important that primary school teachers who change their fields are supported by in-service training activities within the body of the Ministry of National Education and universities

so that they can train themselves in the new field. Teachers should not be left to their own conscience.

It is important that our teachers, who are one of the most important elements of the education system, are not prejudiced and aim for success in harmony and interaction. What matters is our students and the future of our country.

It is important that school administrators have supportive and constructive attitudes towards teachers who change their fields in their new fields. In this context, it is important to identify school administrators with a more selective method and to be a leader rather than an administrator.

How many teachers are needed in which field should be planned between the Ministry of National Education and the Council of Higher Education in the short, medium and long term, and it should be emphasized that teachers who have graduated from universities should work in their own fields, taking into account the supply-demand balance.

Conducting new and more comprehensive studies in this area will be appropriate in terms of revealing the reflections of the process on our education system in the medium and long term.