

**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ**  
**HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**  
**(KARS İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Fatih Mutlu ÖZBİLEN**

**Çanakkale**

**Temmuz – 2012**

**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ**  
**HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**  
**(KARS İLİ ÖRNEĞİ)**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Fatih Mutlu ÖZBİLEN**

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN**

**Çanakkale – 2012**

## TAAHHÜTNAME

Yüksek lisans tezim olarak sunduğum “SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ (KARS İLİ ÖRNEĞİ)” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

09/07./2012

Fatih Mutlu ÖZBİLEN



İmza

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

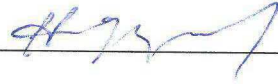
**Fatih Mutlu ÖZBİLEN'e ait "Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri  
Hakkındaki Görüşleri (Kars İli Örneği)"** adlı çalışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim  
Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak  
oybirliği ile kabul edilmiştir.



Yrd. Doç. Dr. B¼lent G¼VEN  
(Danışman)



Doç. Dr. Çavuş şAHİN

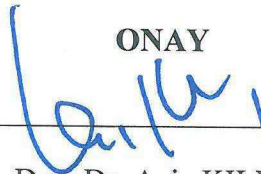


Yrd. Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL

Tez No : 449789

Tez Savunma Tarihi : 09.07.2012

ONAY



Doç. Dr. Aziz KILINÇ

Enstit¼ M¼d¼r¼

29/11/2012

## ÖZET

### **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ (KARS İLİ ÖRNEĞİ)**

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2008 yılında belirlemiş olduğu Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'ne göre, kendi yeterlikleri hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri çerçevesinde sınıf öğretmeni adayları temel alınarak, araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilmiş olan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği” sınıf öğretmenlerine uyarlanarak uygulama yapılmıştır. Ayrıca Sınıf Öğretmenliği Doktora Programını Değerlendirme Çalıştayı Sonuç Bildirgesi'nde sınıf öğretmenliğine ilişkin belirlenmiş alanlarla ilgili soruların bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmanın verilerine Kars il merkezi, il merkez köyleri, ilçe merkezleri ve ilçe merkez köylerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 1446 sınıf öğretmeninden 548'inin istekli olarak ölçeğe yanıt vermesi ve bu 548 öğretmen içerisinde 45'inin istekli olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunu yanıtlaması ile ulaşılmıştır.

Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği ile toplanan veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) yardımıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların kişisel özellikler yönüyle verdikleri yanıtlar arasında farklılaşma bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla, t-test ve one-way anova teknikleri kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde, yüzde ve frekans gibi istatistiksel işlemlere; sınıf öğretmenlerinin sorumlu oldukları derslerle ilgili kendilerini ne düzeyde ve hangi hususlarda yeterli gördüklerini belirleyebilmek için içerik analizi tekniğine yer verilmiş ve ulaşılan bulgular tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, “Tanıma ve Geliştirme” maddeleri ile ilgili, kişisel özellikleri değişen sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin de farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen alanlar ile ilgili

görüşme formundaki sorulara ilişkin, sınıf öğretmenleri genel olarak kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

## **ABSTRACT**

### **VIEWS OF CLASS TEACHERS ON SPECIAL FIELDS COMPETENCIES (A CASE OF KARS STATE)**

In this study class teachers' views on their competencies on special areas of class teachers as determined by the Ministry of Education in 2008 has been determined. Within its framework of class teachers' special competencies, the researcher and the adviser developed "Class Teacher' Candidates Competence Scale for Identification of Custom Field". In addition the semi structured interview question form used in the Primary Education Doctoral Program Evaluation Workshop was also applied and the results analyzed. Out of the 1446 teachers working in the province of Kars and adjoining town centres, 548 responded willingly and out of these 548 class teachers 45 eagerly responded to the interview form.

Data collected by Class Teacher Competence Scale for Identification of Custom Field and was analyzed by SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Personal characteristics of the participants' responses across the board were analyzed in order to determine whether there is a differentiation between the t-test and one-way ANOVA. Analysis of the data obtained from the interview form, and frequency of statistical procedures, such as, class teachers are responsible for course-related matters was found. In order to determine to what extent and in which technique, the content analysis findings are presented and interpreted in tabular form.

According to the results obtained, "Recognition and Development" on ingredients, ranging from personal characteristics of teachers were found to vary enough. In general, for questions related to the areas specified in the form of interviews, class teachers reported that they saw themselves competent.

## ÖNSÖZ

Öğretmen, eğitim ve öğretim sürecinin merkezinde yer alan önemli bir ögedir. İlköğretimde görev alan sınıf öğretmenleri, bireyin ileriye dönük yetiştirilmesinde büyük rol üstlenmektedirler. Sürekli gelişen ve bilgi toplumu haline gelen dünyada, sınıf öğretmenleri bu değişimlere ayak uydurabilmeli ve eğitime yön veren kişiler olmalıdırlar. Bu amaçla sınıf öğretmenleri, ülkelerin eğitimden sorumlu kurumlarca belirlenmiş olan yeterliklere sahip olmak ve kendilerini eksik gördükleri hususlarda geliştirmek durumundadırlar. Araştırmamızda, sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığımızca 2008 yılında belirlenmiş olan sınıf öğretmenliği alanına ilişkin yeterlikler ile ilgili, sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerine uygulanan anket formu ile kendilerini Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'ne göre ne düzeyde yeterli gördükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Sınıf Öğretmenliği Doktora Programını Değerlendirme Çalıştayı Sonuç Bildirgesi'nde sınıf öğretmenliği ile ilgili belirlenmiş olan alanlara ilişkin, kendilerini hangi hususlarda yeterli gördükleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmada yer alan öğretmenlik mesleği ve öğretmen, eğitim ve öğretmen ilişkisi, öğretmen yetiştirme, yeterlik temel konuları altında, alt konu ve kavramlar tartışılmış; araştırmacının amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır. Yöntem bölümünde, araştırma modeli; evren ve örneklem, çalışma grubu, araştırma verilerinin toplanmasında; araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirme aşamaları ve kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulma aşamaları; verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamasında; kullanılan istatistiksel hesaplamalar, içerik analizi tekniği ve bunların amaçları belirtilmiştir. Bulgular ve yorumlar bölümünde; örnekleme oluşturan 548 sınıf öğretmenin cinsiyet, yaş aralığı, en son mezun olunan yükseköğretim kurumu, kıdem, kadro durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, ikamet edilen birim ve sınıf öğretmenliğini tercih nedenlerine göre dağılımları ve yapılan istatistiksel hesaplamalar ile ilgili bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara, çalışma grubunu oluşturan 45 sınıf öğretmenin yarı



yapılandırılmış görüşme formunda cinsiyet, yaş aralığı, en son mezun olunan yükseköğretim kurumu, kıdem, kadro durumu, ikamet edilen birim ve sınıf öğretmenliğini tercih nedenlerine göre dağılımları ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna gönüllü olarak verilen yanıtların içerik analizi tekniği ile gruplanması sonucu ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Sonuç ve öneriler bölümünde, elde edilen bulgular değerlendirilip sonuca ulaşılmış; bu sonuçlara yönelik öneriler sıralanmıştır. Kaynakça ve ekler bölümleri ile araştırma tamamlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, bana her zaman destek olup farklı bakış açısıyla yol gösteren değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN'e, araştırmam ve öğrenim hayatım boyunca bana destek olan tüm hocalarıma, tüm hayatım boyunca bana her türlü desteği veren, her zaman yanımda olan ve kendimi her zaman güvende hissetmemi sağlayan canım annem Zahide ÖZBİLEN ve sevgili babam Mesut ÖZBİLEN'e, araştırmam boyunca bana her zaman güç veren ve destek olan tüm dostlarıma, araştırma verilerinin toplanmasına katkıda bulunan tüm sınıf öğretmenlerine ve burada adını sayamadığım herkese çok teşekkür ederim.

Araştırmamın ilgili alana katkı sağlaması dileğiyle...

Fatih Mutlu ÖZBİLEN

Temmuz 2012

## İÇİNDEKİLER

### TAAHHÜTNAME

### JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen.....	1
1.2. Eğitim ve Öğretmen İlişkisi .....	3
1.3. Öğretmen Yetiştirme.....	5
1.3.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem.....	6
1.3.1.1. Sıbyan Mektepleri.....	6
1.3.1.2. Medreseler.....	7
1.3.1.3. Enderun Mektebi.....	9
1.3.1.4. Yabancı ve Azınlık Okulları.....	10
1.3.1.5. Askeri ve Teknik Okullar.....	12
1.3.2. Cumhuriyet Dönemi.....	17
1.3.2.1. İlkokullara Öğretmen Yetiştirme.....	17

1.3.2.1.1. İlköğretmen Okulları.....	18
1.3.2.1.2. Köy Muallim Mektepleri.....	19
1.3.2.1.3. Köy Eğitim Kursları.....	21
1.3.2.1.4. Köy Öğretmen Okulları.....	23
1.3.2.1.5. Köy Enstitüleri.....	23
1.3.2.1.6. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri.....	26
1.3.2.1.7. Eğitim Yüksekokulları.....	27
1.3.2.1.8. Eğitim Fakülteleri.....	27
1.3.3. Öğretmen Yetiştirme Politikaları.....	29
1.3.3.1. Millî Eğitim Şûraları ve Öğretmen Yetiştirme Politikaları.....	29
1.3.3.2. Kalkınma Planları ve Öğretmen Yetiştirme Politikaları.....	47
1.3.4. Öğretmen Yetiştirmede Görev Alan Kuruluşlar.....	57
1.3.4.1. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.....	57
1.3.4.2. Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi.....	59
1.3.4.3. Yükseköğretim Kurulu.....	60
1.3.4.4. Avrupa Birliği.....	62
1.3.4.5. Avrupa Komisyonu.....	63
1.3.5. Bazı Ülkelerdeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları.....	65
1.3.5.1. Amerika Birleşik Devletleri.....	65
1.3.5.2. İngiltere.....	67
1.3.5.3. Finlandiya.....	68
1.3.5.4. Danimarka.....	71
1.3.5.5. Norveç.....	72
1.3.5.6. Almanya.....	73
1.3.5.7. Fransa.....	75

1.3.5.8. Hollanda.....	76
1.3.5.9. Türkiye.....	78
1.4. Yeterlik.....	80
1.4.1. Öğretmen Yeterlikleri.....	82
1.4.2. Ülkemizde Öğretmen Yeterlikleri Belirlenmesi Süreci.....	91
1.4.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	93
1.4.4. Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri.....	94
1.5. İlgili Araştırmalar.....	96
1.5.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	96
1.5.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	102
1.6. Araştırmanın Amacı.....	107
1.7. Araştırmanın Önemi.....	108
1.8. Varsayımlar.....	109
1.9. Sınırlılıklar.....	109
1.10. Tanımlar.....	110

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	111
2.2. Evren ve Örneklem.....	112
2.3. Çalışma Grubu.....	113
2.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması.....	113
2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	121

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

3.1. Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'ne Verilen Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	123
3.1.1. Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'ne Yanıt Veren Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri.....	123
3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'ne Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması.....	126
3.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	138
3.2. Sınıf Öğretmenleri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	143
3.2.1. Görüşme Formuna Yanıt Veren Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri.....	143
3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşme Formu Sorularına Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	146

## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar.....	165
4.2. Öneriler.....	173
4.2.1. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öneriler.....	173
4.2.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler.....	174
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>176</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>195</b>

**EK 1** – Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

**EK 2** – Anket Formu

**EK 3** – Görüşme Formu

## KISALTMALAR

Akt	: Aktaran
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖYEGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
TED	: Türk Eğitim Derneği
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
NEDP	: Millî Eğitimi Geliştirme Projesi
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı
vb	: Ve benzeri
f	: Frekans
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde
sd	: Serbestlik derecesi
p	: Anlamlılık düzeyi
N	: Birey sayısı
Ss	: Standart sapma
SPSS	: Stastical Package For Social Sciences
F	: Varyans Analizi

## TABLOLAR LİSTESİ

### SAYFA

<b>Tablo 2.1.</b> KMO ve Barlett Testi.....	114
<b>Tablo 2.2.</b> Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Veriler.....	116
<b>Tablo 2.3.</b> Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Veriler.....	117
<b>Tablo 2.4.</b> Doğrulayıcı ve Açıklayıcı Faktör Analiz Değerleri.....	119
<b>Tablo 3.1.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımları.....	123
<b>Tablo 3.2.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Aralığı, En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu ve Kıdem Özelliklerine Göre Dağılımları.....	124
<b>Tablo 3.3.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kadro Durumu, Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu ve İkamet Edilen Birim Özelliklerine Göre Dağılımları .....	125
<b>Tablo 3.4.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği'ni Tercih Nedeni Özelliklerine Göre Dağılımları.....	126
<b>Tablo 3.5.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Cinsiyet Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları.....	127
<b>Tablo 3.6.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları.....	128
<b>Tablo 3.7.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Yaş Aralığı Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları.....	130
<b>Tablo 3.8.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların En Son Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları.....	131
<b>Tablo 3.9.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Kıdem Yılı Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları.....	133



<b>Tablo 3.10.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Kadro Durumu Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları.....	134
<b>Tablo 3.11.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların İkamet Edilen Yer Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları.....	135
<b>Tablo 3.12.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Sınıf Öğretmenliği'ni Tercih Nedeni Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları.....	137
<b>Tablo 3.13.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Tanıma ve Geliştirme Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	138
<b>Tablo 3.14.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	142
<b>Tablo 3.15.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji ve Değişim Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	142
<b>Tablo 3.16.</b> Görüşme Sorularını Yanıtlayan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Yaş Aralığı ve En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Özelliklerine Göre Dağılımları.....	144
<b>Tablo 3.17.</b> Görüşme Sorularını Yanıtlayan Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem, Kadro Durumu ve İkamet Edilen Birim Özelliklerine Göre Dağılımları.....	145
<b>Tablo 3.18.</b> Görüşme Sorularını Yanıtlayan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği'ni Tercih Nedeni Durumlarına Göre Dağılımları.....	146
<b>Tablo 3.19.</b> Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi Alanında Yeterlik Durumlarına Ait Bulgular.....	147
<b>Tablo 3.20.</b> Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Matematik Eğitimi Alanında Yeterlik Durumlarına Ait Bulgular.....	150
<b>Tablo 3.21.</b> Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yeterlik Durumlarına Ait Bulgular.....	152
<b>Tablo 3.22.</b> Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi Alanında Yeterlik Durumlarına Ait Bulgular.....	155
<b>Tablo 3.23.</b> Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Beden ve Oyun Eğitimi Alanında Yeterlik Durumlarına Ait Bulgular.....	157

<b>Tablo 3.24.</b> Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Sanat Eğitimi Alanında Yeterlik Durumlarına Ait Bulgular.....	160
---	-----

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırma ile ilgili literatür incelemesi yapılarak, araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiştir.

### 1.1. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen

Tekışık (1987: 24) öğretmenlik mesleğini, “Yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatı” şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili 1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde: “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Tüm öğretmenler, bu görevlerini Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” şeklinde belirtilmiştir. Kanun'da da açık bir şekilde ifade edildiği gibi öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilir. Ülke ve kültürle göre statü ve saygınlığı değişen öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür (Şişman 2008: 192).

Erden (2005: 22) öğretmeni “formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişi” olarak tanımlamakta ve öğretmenlerin belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinliklerini düzenleyerek, öğrencilerde programlar doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirdiklerini ifade etmektedir. Hakan, Sağlam, Yaşar, Gültekin, Deveci, Kürüm, Batmaz, Çam Aktaş, Güvey Aktay ve Kasa (2011: 3) ise öğretmenlerin “Eğitim kurumlarına gelen çocukları ve gençleri toplumun istemleri ve gereksinimleri doğrultusunda yetiştirme ve onları gelecekteki toplumsal ve mesleki yaşamlarına hazırlama, aynı zamanda da yetiştirdikleri bireylerle toplumsal yaşamı biçimlendirme görev ve sorumluluğunu üstlenen meslek grubunu oluşturduklarını” belirtmektedirler.

Öğretmenler öğrencilerin toplumsal yaşama başarılı olarak katılmaları için kazanmaları gereken bilgi, beceri ve değerleri kazandırma ile birlikte, toplumsal yaşama uyum için istenilen davranışları öğretmede tüm öğrenilenleri pekiştirmede büyük sorumluluk sahibi kişilerdir (Gelbal ve Duyan 2010: 127). Öğretmenler öğrencilerin eğitilmesi hususunda aileden sonra büyük sorumluluk sahibi olan kişilerdir. Öğretmenlerin rolü genelde, okullarda ya da diğer örgün eğitim kurumlarında resmi bir şekilde devam eder. Kavcar (1973: 119)'a göre öğretmen, ulusal çıkarları kişisel çıkarların üstünde tutabilen, çocuklarla çalışmaktan zevk duyan; okulda ve çevresinde demokratik yaşama düzeyinde başkaları ile işbirliği yapabilme, ortaklaşa çalışabilme gücüne ve ortak çabaların beyni olabilme yeteneğine sahip, Atatürk devrimlerine yürekten bağlı, laik bir aydın olmalıdır.

Kendine özgü bir meslek olarak kabul edilen ve onlara yüklenen bu önemli anlam çerçevesinde, öğretmenlerin hangi bireylerden oluşacağı ve nasıl yetiştirilecekleri daha da çok önem kazanmaktadır. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da tanımlanan bu mesleği yürütmekle görevli olan öğretmenler, toplumdaki diğer bireyler gibi farklı toplumsal görevleri de üstlenmiş kişilerdir. Öğretmenlerin yerine getirdikleri görevler özel hayatlarındaki konumlarına ya da mesleki özelliklerine göre farklılık gösterebildiğinden; öğretmenlik mesleği kendi içerisinde birçok farklı yönü barındıran özel bir meslek olarak düşünülebilir. Bunun en güzel örneği bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücü yetiştirilmesinde, bireylerin toplum hayatına hazırlanmasında, kültürel değerlerin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin oynadıkları önemli role yapılan atıflardır. Öğretmenler bir heykeltıraş gibi öğrencilere istedikleri şekli verebilen çok önemli kişilerdir.

Öğretmenlerin ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi birer insan ve iyi birer vatandaş olarak yetiştirdikleri bireyler, ailesini ve milletini mutlu kılar, yurdunu kalkındırır ve devletini güçlendirir. Bu bakımdan, milletimizin, yurdumuzun ve devletimizin geleceği, ekonomik yönden kalkınması, her şeyden önce öğretmenlerin mesleklerinde göstereceği başarıya bağlıdır (Tekışık 1987: 24).

Eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmenler, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bir ülkenin kalkınmasında, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında başrolü oynayan kişilerdir

(Eskicumalı 2004: 9-10). Öğretmenlik aynı zamanda insani duyarlılıklar açısından da son derece önemli bir meslektir. Bu mesleği seçenlerin, hizmet verecekleri kişilere karşı duyarlı davranmaları gerekmektedir (Yazıcı 2009: 34). Bu bakımdan öğretmenler sadece öğrencilere karşı değil; velilere, diğer öğretmenlere, okul idaresine ve çevreye karşı da sorumlulukları olan kişilerdir.

Yurdumuzun ve milletimizin gerçek kalkınması, öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilmesine ve eğitimcilik görevlerini en iyi biçimde yapmalarına bağlıdır (Tekişik, 1987: 30). Yeni nesillerin nitelikleri, onları yetiştiren insan mimarları yani insanların kişiliklerini biçimlendiren birer sanatkar olan öğretmenlerin nitelikleri ile özdeş olacaktır (Çelikten, Şanal ve Yeni 2005: 209).

## 1.2. Eğitim ve Öğretmen İlişkisi

Eğitim kavramı, insanın yaşamı boyunca devam eden tüm öğrenmeleri içine almaktadır. Barut (2004) insanoğlunun, sosyalleşmesi, olgunlaşması, uyumu ve içinde yaşadığı toplumun bir parçası olabilmesi için bazı süreçlerden geçmesi gerektiğini ve bu süreçlerden birinin de “eğitim” olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, eğitimin bireyleri birtakım bilgi ve beceriler ile donatarak toplumsal yaşama hazırladığını ifade etmektedir.

Erden (2005: 15-16) eğitimin en geniş anlamıyla “bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci” olarak tanımlanabileceğini ve bu tanıma göre eğitimin şu üç temel özelliğinin olduğunu ifade etmektedir:

- ✓ Eğitim bir süreçtir.
- ✓ Eğitim sonucunda bireyde davranış değişikliği meydana gelir.
- ✓ Davranış değişikliği bireyin yaşantıları sonucu meydana gelir.

Eğitimin amaçlarının gerçekleşebilmesi ve eğitimden istenen verimin elde edilebilmesi için, sistemin tüm parçalarının uygun bir biçimde işletilmesi gerekir. Çağdaş bir eğitim anlayışında, öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile birbiri ile sıkı sıkıya bir etkileşim içerisinde olan bütünün parçalarıdır. Bu bütünün verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışabilmesinin kilit konumunda öğretmen bulunur (Kahyaoglu ve Yangın 2007: 73).

Çapa ve Çil (2000: 69) sağlıklı bir toplumun oluşumundaki en önemli unsurun eğitim sistemi olduğunu ve bu sistemin temel ögesi olan öğretmenin diğer ögelere göre etkileme

gücünün fazla olduğunu belirtirken, Azar (2011: 36) da “toplumun eğitimden beklediği değerleri yerine getirmede en önemli faktörün, öğretmen faktörü” olduğunu vurgulamaktadır. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011: 98) diğer unsurlar ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin, öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu görüşündedirler. Durusoy ve Durukafa (1996) eğitim ve öğretim etkinliklerinde başarıyı etkileyen çok sayıda faktör olduğunu ve öğretmenlerin, bu faktörlerin en önemlilerinden biri olarak kabul edildiğini; bunun yanında öğretmenlerin, eğitim sisteminde önemli sorumluluk sahibi, anahtar figür sayılabilecek kişiler olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenleri, derslerin önceden belirlenmiş olan amaçlarını dikkate alarak, içerikle bağlantılı şekilde, uygun yöntem ve materyallerin kullanımı ile ilgili çeşitli kararlar vermede sorumlu olan profesyoneller olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Ev 2011: 10).

Eğitimde kalite ve başarı büyük ölçüde öğretmenin, öğretmenlik mesleğindeki niteliklerine bağlıdır. Bir ülkedeki eğitim sistemi, onu uygulayan öğretmenlerin başarısı ölçüsünde amacına ulaşabilir (Öztürk 2002: 34). Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içerisinde görev yapacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içerisinde iyi bir şekilde yetişmiş olmaları, eğitim sisteminin kaliteli olmasına bağlıdır (Celep 2004: 25).

Gelişmiş ülkelerin avantajlarının en önemlisi eğitilmiş insangücüdür. İyi bir eğitim almış halkı olan ülkeler, zengin kaynaklara sahip olmasa da, diğer ülke kaynaklarını kullanarak zengin olabilmektedirler. Eğitimli insangücüne sahip olmayan ülkeler, zengin kaynaklara sahip olsalar da yine de yoksul kalabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında eğitimin ekonomik yönde gelişime de katkı sağladığı görülmekte ve öğretmenlik mesleğinin önemi açıkça ortaya çıkmaktadır (Gelen ve Özer 2008: 41). Toplumsal işlevi açısından bakıldığında, öğretmenlerin ve bir kurum olarak eğitimin en geniş anlamdaki rolü, belli anlayışlar paralelinde toplum kültürünü inşa etmek, toplumsal örgütlenmeye katkıda bulunmak ve bu anlamda oluşan yapıyı korumaktır (Özpolat 2008; Akt: Ev 2011: 10).

Cumhuriyet’in başlangıç yıllarında Atatürk “Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır” şeklinde belirtirken, yeni nesillerin öğretmenlere emanet edileceğini ve öğretmenlerin gayretleri ile bireylerin geleceklerinin şekilleneceğini vurgulamıştır. Yeni neslin sahibi olacak kişileri en iyi şekilde yetiştirebilmek, bu hususta öğretmenlere düşen görevi de önemli boyutta artırmaktadır. Özellikle nitelikli insan gücüne sahip olan

toplumların özelliklerine uygun bireyler yetiştirebilmek ciddi anlamda bir uğraştır. Şüphesiz, bireylerin bilgili, başarılı, farkındalık sahibi, kendini geliştirebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri hususunda, ailelerden sonra öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmenin koşullarından birisi, başarılı bir eğitim sisteminin var olmasına bağlıdır. Mesleğinde başarılı öğretmenlerin yetiştirilmesi, nitelikli ve bilinçli bireylerin eğitilmesine, ülkenin kalkınma hızının artmasına ve ülkenin dünya ülkeleri arasında önemli bir konuma ulaşmasına yardımcı olacaktır.

### **1.3. Öğretmen Yetiştirme**

Öğretmen yetiştirme, günümüzde üzerinde durulan önemli konulardan birisi durumundadır. Son yıllarda her branş için öğretmen yetiştirme çalışmaları oldukça hız kazanmıştır. Tüm öğretmenlere kazandırılması gereken öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile birlikte, öğretmenlerin kendi alanlarına özgü yeterlikler de öğretmenlere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bireylerin topluma yararlı birer birey olabilmeleri ile ilgili bireylere kazandırılması gereken davranışların hızla artmasıyla, eğitim kurumlarının görevleri de artmaktadır. Bu yüzden dünyadaki bütün ülkeler, kendi eğitim sistemleri üzerinde birçok çalışmalar yapmaktalar ve nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek için, öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgili sürekli yeniliklere gitmektedirler. Çünkü öğretmenler, eğitim sisteminde başarılı olmak için büyük önemi ve sorumluluğu olan kişilerdir. Bu yüzden öğretmen yetiştirme konusuna büyük önem verilmeli ve bu konuda gerekli çalışmalar yapılarak, eğitim sisteminde başarılı olmaya çalışılmalıdır.

Geçmişten günümüze eğitimde yaşanan çeşitli dalgalanmalar ile birlikte, eğitim-öğretim sürecinin en önemli ögesi olan öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda da değişiklikler yaşanmış, bununla ilgili bazen başka ülkelerin eğitim sistemlerine benzer uygulamalar gerçekleştirilirken, bazen de farklı düşünce yapıları ile çeşitli arayışlarda bulunulmuştur. Yani öğretmenliğin önemi çok önceleri anlaşılmış olduğundan, Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğini güçlendirme çalışmaları eskiden beri süregelenmiştir. Bununla ilgili Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet'in kuruluş yıllarına kadar ve Cumhuriyet'in kurulmasından bugüne kadar, öğretmenliğin ve öğretmen yetiştiren kurumların incelenmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.3.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Öğretmenlik mesleği oldukça eski bir uğraş alanı olduğu halde bir meslek olarak kabul edilmesi oldukça yenidir. Eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle, öğretmenlik mesleği önem kazanmış ve öğretmenlik için özel bilgi ve becerilere sahip olma gerekliliği toplum tarafından anlaşılmıştır (Erden 2005: 28).

16 Mart 1848 tarihinde Darülmüallimîn adıyla Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amaçlı bir kurumun açılması, Türk eğitim tarihinde ve Tanzimat döneminin sivil okullar açılması atılımında çok önemli bir olaydır (Akyüz 2010: 177). Bu okul öğretmen yetiştirmek için açılmış ilk kurum olduğundan, ülkemizde öğretmen yetiştirmenin geçmişi 164 yıl öncesine dayanmaktadır.

Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar öğretmen yetiştirme süreci ve bu süreçte yaşanan değişimler özetlenecek olursa, Tanzimat öncesi dönemde Osmanlı toplumunda örgün eğitimde başlıca beş çeşit öğretmen grubu olduğu görülecektir. Bunlar 1. Sıbyan Mektebi öğretmenleri, 2. Medrese öğretmenleri, 3. Enderun Mektebi öğretmenleri, 4. Azınlık ve yabancı okulların öğretmenleri 5. Askerî ve teknik okul öğretmenleri idi (Akyüz 2006: 19). Bu eğitim kurumlarının şu şekilde incelenmesi mümkün olabilir:

#### 1.3.1.1. Sıbyan Mektepleri

Osmanlıların ilköğretim seviyesindeki okullarına genel olarak "sıbyan mektebi" veya "mahalle mektebi" denilmektedir. Sıbyan mekteplerine "mekteb" veya "küttab", yoksul çocuklar için açılanlara da "küttab-ı sebil" veya "mekteb-i sebil" de deniliyordu (Ergün 2000).

5-6 ile 11-12 yaşları arasındaki kız ve erkek çocukların birlikte, yani karma öğretim gördükleri okullar olan sıbyan mekteplerinde, okuma, yazma, Kur'an-ı Kerim ve hesap gibi konularda temel bilgiler öğretilirdi. Bu okullarda sınıflar başarı seviyesine göre ayarlanır ve ders veren hocalar genellikle medreselerde yetişirlerdi (Akkutay 1984: 16-17). Bir sıbyan mektebine hoca olabilmek için mahallenin imamı olmak yeterli görülürdü. Öyle ki çocuklar, çoğu zaman okuma yazma bile bilmeyen, sadece ilmihal ve Kur'an okuyabilen yaşlı müezzin hocalardan ders görürlerdi. Sıbyan mekteplerinde medrese eğitimi almış hocaların sayısı parmakla sayılacak kadar azdı (Irmak 2009: 18-19).



Osmanlıda ilk kez sıbyan mektebi öğretmeni olacaklar için medrese programlarından ayrı olarak bir program Fatih döneminde hazırlanmış, bu programda medreselerde okutulan derslerden bazıları kaldırılmış ve bunların yerine tartışma kuralları ve öğretim yöntemleri gibi dersler konulmuştur. Bu yüzden bazı araştırmacıların, Türkiye’de ilkököl öğretmeni yetiştirmenin tarihini Fatih döneminden başlattıkları görülmektedir (Arslanoğlu 1997: 174). Fatih’ten sonra, sıbyan okullarında öğretmen olarak görev alabilmek için mahalle camisinin din görevlileri bile yeterli sayılmış, hatta sıbyan okulu öğretmenliğinde belirli risaleleri okuyabilenler öğretmen olarak görevlendirilmiştir (Koçer 1974: 7).

### 1.3.1.2. Medreseler

Medrese, eğitim-öğretim faaliyetlerine tahsis edilen ve bu amaçla gerekli unsurların sağlandığı belirli mekanlara verilen özel bir anlamı ifade etmektedir (Şanal 1999: 123; Akt: Şanal 2003: 149-150). Terim olarak “ders okunan yer anlamı taşıyan” medreselerde, İslami Bilimler ile Tabiat Bilimleri dersleri birlikte okutulurdu ve dersler müderrisler ile müderris muavinleri tarafından verilirdi. Medreseler kendi içerisinde ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kademeye ayrılmış idi ve medreselerde alimler, kadılar, müftüler, müderrisler, hocalar vb. kişilerden oluşan “ilmiye sınıfı” yetiştirilirdi (Akkutay 1984: 17). Osmanlı İmparatorluğu’nda çok yaygın ve güçlü örgün eğitim kurumları olan ve ülkenin bürokrat, doktor, yargıç gibi aydın grubunu yetiştiren bu kurumlarda ileri din bilgisinin yanı sıra mantık, metafizik, geometri, matematik dersleri de verilmekteydi. Medreselere sıbyan okullarını bitirmiş ya da kendi kendini özel olarak yetiştirmiş Müslüman ve Sünni mezhebinden olan erkek çocuklar alındığı için, kız çocuklarının sıbyan mekteplerinden sonra örgün eğitime devam etme hakları yoktu. Kendi içerisinde ilk, orta ve yüksek kademelere ayrılmış olan medreselerin yüksek kademesinde belirli bilim dallarına göre ihtisaslaşma söz konusuydu. (Erden 2005: 143).

Sakaoğlu (2003: 19) Türklerin, İslam kültürüne kazandırmış oldukları medreselerin birer eğitim-öğretim kurumu olmaları yanında, halka hizmet veren birer yardım, toplantı, bilgilenme ve danışma merkezleri olduklarını da belirtmektedir (Akt: Irmak 2009: 20).

Osmanlılarda medreseler, oldukça yaygın ve güçlü birer eğitim kurumları haline gelmişler ve toplumu derinden etkilemişlerdir. Osmanlı’nın eğitim sürecine bakıldığında, tüm Osmanlı dönemi aslında bir medrese dönemidir. Fakat medreseler buldukları zaman içerisinde kendilerini yenilemeye gitmemişlerdir (Akyüz 2010: 59). Medreselerde öğretim

metodu adına hiçbir şey izlenmemiş, bu konuda her müderris kendi başına bırakılmıştı. Müderrislerin çoğu da müderrislik özelliklerine sahip değildi ve müderrislerin büyük kısmı hiç maaş ve ödenek almayıp, başka işlerinden boş kalan zamanlarda bu işi “Allah rızası için” yapıyorlardı (Ergün 1982: 60-61).

Fatih Osmanlı İmparatorluğu’nu kurarken, Selçukluların eğitim müessesesi olan medreseyi de almıştır. Aslında Fatih’ten önce de medrese vardır fakat o dönemde medrese, asıl sistemini tamamlamıştır. Fatih kurduğu medresede sıbyan mekteplerinin öğretmen ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için yetiştirilecek “Mekatib-i Sıbyan” hocası için ayrı bir program uygulanmasını istemiştir (Kansu 1930: 33; Akt: Koçer 1973: 2-3).

Fatih, vakfiyesinde açtığı ilk mektebin öğretmeninde bulunması gereken özellikleri; “Muallim çok iyi bir mizaca ve karaktere sahip olacak, Tanrı’ya hoşnut etmek amacıyla davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, görevini ağır bulup sevmemezlik etmeyecek ve çocuklara bilmedikleri konuları güzellikle ve yumuşaklıkla anlatacak” (Akyüz 2010: 93) şeklinde ifade etmiştir. Anlaşıldığı üzere Fatih, ilkokul öğretmenin temel özelliklerini ve öğretim sırasındaki tutum ve davranışlarını son derece insancıl şekilde, çağdaş eğitim bilimlerinin en son önerilerine uygun biçimde dile getirmiştir.

Ülkemizde Tanzimat’tan (1839) önceki dönemlerde medrese öğretmenleri medreseler içerisinde yetiştiriliyorlardı. Sıbyan mekteplerinin öğretmenleri de, medreselerin ilk basamaklarında az çok okuma yazma bilen, Arapça, Gramer ile din bilgilerini edinmiş, çoğu zaman bir caminin imam ya da müezzini olan kişilerden oluşurdu. Bu kişilerin yetişmesi için herhangi bir meslek formasyonu yoktu. Bu konuda sadece Fatih Sultan Mehmet bir adım atmış ve kurduğu medresede ilkokul öğretmenleri için ayrı bir program uygulamıştır. Ancak Fatih’ten sonra bu konu üzerinde durulmamıştır (Küçükahmet 2004: 28). Fatih sonrasında, onun Eyüp ve Ayasofya medreselerinde ilkokul öğretmenliği için başlattığı program kaldırılmıştır. Bunun dışında geleneksel sıbyan mekteplerinde, onun belirttiği ilkokul öğretmeni tipi yaygınlaşmamış, geleneksel bir öğretmen tipi varlığını sürdürmüştür (Koçer 1974: 7).

Osmanlı medreseleri Fatih döneminden itibaren, zirveden çöküşe geçmişlerdir. II. Bayezıt’ın vakıfları yeni baştan düzenlemesi, Yavuz Sultan Selim döneminin eğitime ve eğitimcilere gösterilen destansı önemi, Kanuni zamanının görkemli Süleymaniye Külliyesi ve daha sonraki birçok önlemler, medreseleri bu durumdan kurtaramamıştır. Medrese bugünkü müzelere çevrilmiş, derecesi düşürülmüş, medrese hayatı hiçe sayılmış,

medreselerin kapısını kapatmak ve ocağını söndürmek için tüm çareler aranmıştır. En sonunda da “yüzüstü bırakmak” en iyi çare sayılmıştır (Safvet 1326: 1642; Akt: Ergün 1982: 59).

II. Meşrutiyet başlarında medreselerin kötü duruma düşmesinin nedeni, okulların açılması ve yönetimin bu okullar ile ilgilenerek, medreselerin yüzüne hiç bakmaması olmuştur (Ergün 1982: 59). Cumhuriyet’in ilanına kadar varlığını sürdürmüş olan medreselerin 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunu ile kapatılması, Osmanlı eğitim sisteminin sembolü olan bir geleneği de sonlandırmıştır (Oktay 2003: 93-94; Akt: Irmak 2009: 23).

### **1.3.1.3. Enderun mektebi**

Osmanlı Devleti’nde, sıbyan mektepleri ile medreselerden başka, saraydaki çocukları okutmak, padişahın hizmetinde bulunacak memurları ve müstahdemleri yetiştirmek, saray halkını eğlendirecek oyuncularını yetiştirmek ve daha da önemlisi güvenilir devlet adamı ve askerleri yetiştirmek için sarayda bazı mektepler bulunuyordu. Bunlardan en önemlisi ise Enderun Mektebi idi. Temel prensiplerinden birisi disiplin olan Enderun mektebinde eğitim ve öğretim 14 yıl sürmekte idi (Doğan tarih yok: 415-416).

Enderun Mektebi’nin kuruluşuna dek ona benzer başka bir eğitim kurumu yoktu. Selçuklular’da ve Avrupa’da hanedan mensuplarına özel kuruluşlar olsa da, Enderun Mektebi’nin eğitim sistemi bunlardan tamamen farklıydı. Enderun Mektebi II. Murad zamanında kurulmuş fakat gerçek hüviyetine Fatih Sultan Mehmet zamanında kavuşmuş ve devletin korunması için gerekli mülki ve idari kadronun eğitime yönelmiştir (Akkutay 1984: 25-26). Enderun Mektebi’nde, medreselerde verilen derslerin yanında, beden eğitimi, Türk örf ve adetleri, nezaket kuralları, askeri sporlar gibi konulara da ciddi anlamda önem verilirdi (Erden 2005: 144).

Öğrenci kaynağı “acemi oğlanlar” olan Enderun Mektebi’nin öğrencileri “pençik oğlanları” ve “devşirme oğlanları” olmak üzere iki şekilde sağlanıyordu. Savaşlarda esir alınan Hıristiyan gençlerin beşte biri şeriata göre padişaha ait idi. Bu gençlere pençik oğlanları denirdi. Padişahın 3-5 yılda bir görevlendirdiği memurların yanlarına aldığı 8-20 yaşları arasındaki sağlıklı, güçlü, eli yüzü düzgün, boyu posu uygun ve yakışıklı olan çocuklar ise devşirme oğlanları idi. Başlangıçta Bosnalılar haricindeki Türk ve Müslüman nüfustan acemi oğlanlar devşirilmemesine özen gösterilmişken, zamanla az da olsa Türk ve

Müslüman çocukları ile gençleri alınıp Enderun Mektebi'nde yetiştirilmişlerdir (Akyüz 2010: 95-97). Topkapı Sarayı içerisinde bulunan, ordu ve devlet teşkilatının en önemli görevlilerini yetiştiren Enderun Mektebi, 1909 yılında kapatılmıştır (Akkutay 1984: 19).

#### 1.3.1.4. Yabancı ve Azınlık Okulları

5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda yabancı okullar, “yabancılar tarafından açılmış özel okullar” olarak tanımlanmıştır (MEB 2011: 7).

Fatih, İstanbul'un fethinden sonra Rum toplumunun başına getirdiği Patrik adındaki önderlere, kendi toplumunda kilise, okul gibi sosyal kurumları açma ve istediği gibi yönetme yetkisi vermiştir. Fatih'in kendilerine sağladığı bu çok önemli imkân ve hoşgörü sayesinde Rumlar varlıklarını, dil ve dinlerini, kültürlerini koruyup geliştirmişlerdir (Büyükkarcı 2005: 26; Akt: Dere 2008: 35)

Başlangıç dönemleri 1453'te İstanbul'un fethine dayanan yabancı ve azınlık okulları ile ilgili Fatih Sultan Mehmet, azınlık gruplarına sadece ibadetlerini yapabilmelerinde yardımcı olacak din adamlarını yetiştirmeleri amacı ile önce kiliselerde sınıf açmalarına izin vermiş olsa da bu izin değişik şekillerde yorumlanarak okullar açılmaya başlanmış ve bağımsız binalarda eğitim verilmiştir. Zamanla azınlık grupları, kendilerini kullanmaya çalışan devletler tarafından himayeleri altına alınmışlar ve azınlık okulları üzerinde söz sahibi olan ve kendi adlarını bu okulların adlarına ekleyen yabancı devletler giderek kendi okullarını da açmışlardır. Bu okullar, Osmanlı toplumunda yaşayan halkın kendi dillerini, kültürlerini unutmamak için açtıkları eğitim kurumları idi. Zamanla bu eğitim kurumlarının birçoğu asıl görevlerinin dışında siyasi açıdan faaliyet gösteren ve Osmanlı aleyhine çalışan kurumlar haline dönüşmüşlerdir (Haydaroğlu tarih yok: 150-151). Osmanlılarda, Fatih'in ilk kez azınlıklara tanıdığı imtiyazlar ve kiliselerin faaliyetleri, azınlık okullarının açılması ile ilgili olduğu gibi, yabancı okulların açılması konusu da, kapitülasyonlar ve misyonerlik faaliyetleri ile ilişkilidir (Akyüz 2010: 105).

Batılılaşma hareketinin başlangıcı sayılan Tanzimat ile birlikte Türkiye'de özel okullar yaygınlaşmaya başlamıştır. Türk eğitim tarihinde bugünkü anlamda çerçevesi çizilen özel öğretimin resmî belgelerde yer almaya başlaması, 1856 tarihli Islahat Fermanı'na dayanır. Bu fermana göre azınlıklar cemaat olarak okul açma ve geliştirmeye izinli sayılmışlardır (Vahapoğlu 1990: 51; Akt: Uygun 2003: 109). Azınlıklar ve yabancı devletler, kapitülasyonlar ile kendilerine verilen ayrıcalıklar sayesinde kısa zamanda

Osmanlı Devleti sınırları içerisinde birçok özel okul açmışlardır. Batı örnek alınarak açılmış bu okulların yanında, devletin açmış olduğu yeni okulların sayısı ve etkisi sınırlı kalmıştır. Tanzimat'ın ilanıyla birlikte Osmanlı Devleti sınırları içerisinde yabancı ve azınlık okulları, en hızlı gelişen ve yaygınlaşan okullar olmuşlardır. Osmanlı İmparatorluğu'nun geride kalmış olmasını fırsat bilen batılı devletler, Osmanlı'nın geniş topraklarını ve bu sınırlar içerisinde birbirinden farklı ulusların yaşadığını göz önünde bulundurarak, buralarda özel okullar açmışlar ve bu okullardan yararlanma yoluna gitmişlerdir. Hıristiyan uluslarını kendilerine yakın hisseden bu ülkeler, siyasi, dini, kültürel, sosyal ve ekonomik çıkarlarını göz önünde tutarak kendilerine yarar sağlayacak düşüncesi ile özel okullar açmış ve açtırtmışlardır. Hatta bu konu ile ilgili yabancı devletler birbirleriyle yarışa girmişlerdir (Uygun 2003: 110).

Yabancı ve azınlıklara ait özel okullar Türk eğitimine önemli katkılar da sağlamışlardır. Özellikle eğitimde "Usul-i Cedid" hareketinin yaygınlaşması ile yeni okul sistemleri oluşmuş ve Türkler de özel okul açma girişimlerinde bulunmuşlardır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında bazı yabancı okullar kapatılırken, diğerleri de kontrol altına alınmıştır. Bu dönem, Türk çocuklarının yabancı dilde eğitim-öğretim veren Türk okulları bulamadıkları bir dönem olmuştur (Uygun 2003: 113-114). 1869 yılından çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yasası, hem Osmanlı Devleti'nin kendi geleneksel okullarına hem de azınlık ve yabancı okullarına, bir çeki düzen vermeyi amaçlamıştır (Haydaroğlu 1990; Akt: MEB 2011: 8). II. Abdülhamid döneminde de yabancı okulların zararlı faaliyetlerine engel olmak ve bu okulları denetlemek için bazı çalışmalarda bulunulmuş; ayrıca bazı ruhsatsız okullar kapatılmak istenmiştir (Sevinç 1974; Akt: MEB 2011: 8). 1901 yılında yapılan Osmanlı Fransız anlaşması ile Osmanlı hükümeti diğer müesseseler yanında yabancı okulların mevcudiyetlerini de tanımış, bu okulların tamir ve yeniden inşa edilmelerini ayrıca genişlemelerini ve yayılmalarını kabul etmiştir (Ökçün 1959: 143).

1928 yılında, yeni Türk harfleri kabul edilmiş ve Atatürk'ün eğitime verdiği önem sayesinde, Türk Millî Eğitimi büyük bir gelişme yaşamıştır. Böylelikle de, yabancı ve azınlık okullarına duyulan ilgi oldukça azalmıştır. 23 Mart 1931 tarihli ve 1778 sayılı kanun ile Türk çocuklarına sadece Türk okullarında ilkokula başlama hakkı verilmesiyle, yabancı ve azınlık okullarının tercih edilmesi de azalmış; mevcut sayıları yaklaşık 300 olan bu okulların çoğu kendiliğinden kapanmıştır. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Türk Eğitim sistemi bütünlüğünde tüm okulları bağlayıcı hükümler

getirmiş, azınlık ve yabancı okulları da resmî Türk okullarından farksız kılınmıştır (MEB 2011: 10).

### 1.3.1.5. Askeri ve Teknik Okullar

18. yüzyılda Avrupa'da meydana gelen siyasi ve ekonomik değişim, Osmanlı İmparatorluğu'nu da önemli ölçüde etkilemiştir. Bu dönemde Batı'da endüstri ve teknoloji hızlı bir şekilde ilerlemiş ve Osmanlı İmparatorluğu bu gelişmeye ayak uyduramadığından giderek ekonomik ve askeri gücünü ve Batı ile rekabet gücünü kaybetmiştir. Bu durumu fark eden Osmanlı yöneticileri, imparatorluğun eski gücüne kavuşabilmesi için birçok reform hareketine girişmiştir. Bu girişimlerden birisi de, orduda yapılan yeniliklerde Fransa model alınmış ve ordunun yeniden güçlenmesi için Batı'dan uzmanlar davet edilmiştir. Batı teknolojisinin orduya girmesi ile teknolojik bilgiler ile donanmış ordu personeline ihtiyaç duyulmuş ve Batı örnek alınarak yeni askeri okullar açılmıştır. Bu okullarda yeni silah tekniği ve bununla ilgili bilgileri öğrenme zorunluluğu, Osmanlı'daki anlaşılmayan metinlerin ezberlenmesi geleneğini yıkarak, öğrencilerine uygulamaya dönük eğitim alma fırsatı vermiştir. Ayrıca yazı tahtası, sıra, harita gibi öğretim araçları da ilk kez bu okullarda kullanılmaya başlanmıştır (Erden 2005: 144-145).

Osmanlılarda eğitim ve öğretim alanındaki yenileşmelere, askeri eğitim ve öğretimden başlanmasının temel nedenleri şunlardır (Avcı 1963; Akt: Akyüz 2010: 143):

- ✓ Osmanlılar, savaşlarda yenilgileri çoğaldıkça, bunu öncelikle Avrupa subay ve askerlerinin iyi yetişmiş olmalarına, kendilerinin bu alanda geri kalmalarına bağlamışlar, önce Avrupa tarzında bazı askeri yenileşmelere girişmeyi gerekli görmüşlerdir.
- ✓ 18. yüzyılda Osmanlılara gelen yabancı uzmanlar da öncelikle askeri yenileşmeyi tavsiye etmişlerdir.
- ✓ Yenilgiler nedeniyle askeri eğitim-öğretimde yenileşmelere gidilmesine medreseliler bir şey diyemediğinden önce bu alanda çalışılması mümkün olmuştur.

Medreselerin artık yeni ihtiyaçlara cevap vermediği, taraftarları tarafından dahi görülüp zaman zaman bu halden kurtuluş için çözüm yolu aranmaya başlanmıştır (Yaltkaya tarih yok; Akt: Koçer 1973: 3). Değişen şartlara medreselerin uyararak ıslahat hareketlerine yardımcı olamayacağı düşünülmüş ve bugünkü harp okulunun, tıp fakültelerinin, teknik üniversitelerin temeli olan ve Batı'dakiler örnek alınarak onlara benzer olarak yeni eğitim kurumları açılmıştır. (Koçer 1973: 3).

1734 yılında Üsküdar'da Hendeshane, 1773 yılında deniz subayı yetiştirmek amacı ile Mühendishane-i Bahr-ı Hümayun (Denizcilik Okulu), 1795 yılında topçu subayı yetiştirmek için Mühendishane-i Berri-i Hümayun (Topçu Okulu) açılmıştır. Bunun yanında yeni kurulmuş olan Asakir-i Mansure-i Muhammediye ordusuna askeri hekim yetiştirmek amacıyla Şehzadebaşı'nda Cerrahhane-i Amire ile 14 Mart 1827'de Tıbhane-i Amire ve kara subayı yetiştirmek amacıyla 1834 yılında Maçka Kışlası'nda Mekteb-i Harbiye (Harp Okulu) açılmıştır (Uğurlu 1997: 1). Yeniçeri Ocağı'nın 1826 yılında kaldırılması ile eski Mehterhane de ortadan kalkmıştı. Fakat ordunun yeni bir mızıka mektebine ihtiyacı olduğundan dolayı, bu amaçla 1834'te Mızıka-ı Hümayun Mektebi kurulmuştur (Akyüz 2010: 147).

Açılan bu okullar başta medreseden öğrenci alıyorlardı ve bu öğrenciler, bu okulların batıdakine benzer olan programlarını takip edemiyorlardı. Bu yüzden öğrenciler bu okullarda 10-15 yıl hazırlık kısmında okutularak daha sonra asıl sınıflara alınıyorlardı. Bu duruma ise medreseliler, devlete çok pahalıya mal oluyor; fakat bu öğrencilerden yeterince yapılan bu maliyete karşı yeterli verim alınamıyor düşüncesiyle yaklaşıyorlardı. Çünkü bu okullardan mezun olan öğrenciler, derslerde gördükleri teorik bilgiyi hayatta pratik olarak hemen gerçekleştiremiyorlardı. Medreselilerin bu tenkitlerinden yeni açılan bu askeri okulları kurtarma düşüncesiyle, okulların üst seviyede vermiş oldukları programlarını takip edebilecek öğrencileri yetiştirmek amaçlanmış ve ortaöğretim kurumları kurulması düşünülerek 1838 yılında Rüştîyeler açılmıştır (Koçer 1973: 4-5). Çocukların reşit yaşına kadar bu yeni okullarda okumaları düşünüldüğü için, bu okullara II. Mahmut tarafından Rüştîye adı verilmiştir. Böylece 14 yaşında Rüştîye mektebi bitirilmiş olacaktı (Akyüz 2010: 148).

II. Mahmud'dan önce ve II. Mahmud zamanında kurulan askeri okullar yüksek ihtisas okulları idi ve bu okullarda Arapça, Farsça ve Fransızca'dan başka ihtisas dersleri de gösteriliyordu. Ancak bu askeri okullardaki öğretimi takip edebilmek için, sıbyan mekteplerinden bu okullara gelen öğrencilerin bilgileri yeterli değildi. Bu yüzden askeri okula gelen öğrenciler, burada ilk önce Türkçe ve hesap derslerini görüyorlardı. Bu durumu ortadan kaldırmak için 1838 yılında sıbyan mekteplerinin üzerinde olan Rüştîye mekteplerinin kurulmasına karar verildi. Rüştîye olarak İstanbul'da "Mekteb-i Ulum-ı Edebiye" ve "Mekteb-i Maarif-i Adliye" açıldı. 1847 yılına kadar Tanzimatçılar bu iki okula bir yenisini ekleyemediler. 1847 yılında ise, Darü'l Fünun'a (üniversite) öğrenci

yetiştirmek için İstanbul’da bir rüştiye okulu ve daha ileriki yıllarda beş yeni rüştiye daha açıldı. Daha sonra, diğer büyük şehirlerde de bu okullardan açıldı (Memioğlu 2003: 243-244). 1839 yılında açılan Mekteb-i Maarif-i Adliye, Rüştiye düzeyinde olan ve özellikle sivil memur yetiştirmeyi amaçlayan (Akyüz 2010: 148), yine 1939 yılında açılan Mekteb-i Ulum-ı Edebiye de Rüştiye düzeyinde olan, gerek halka gerek memur olacaklara yanlışsız yazı yazabilme, bir konuyu kaleme alabilme öğretimini yapmak üzere kurulmuş okullardı (Ergin 1977; Akt: Akyüz 2010: 149).

1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, eğitimi bir devlet meselesi olarak gören (Duman 1999: 92; Akt: Altın 2008: 273) Türk eğitim tarihinde en kapsamlı düzenleme ve ıslahat hareketi olarak eğitim tarihimizde yerini almıştır (Ortaylı 2001: 188-189; Akyüz 1999: 16; Akt: Altın 2008: 273). Osmanlı İmparatorluğu’nda belirli askeri okullar hariç, devlete bağlı okulların kurulması reform hareketi Tanzimat ile başlamış ve Cumhuriyet’e kadar devam etmiştir. Bütün eğitim kurumlarını ilk, orta ve yüksek öğretim kademelerine ayıran Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne göre ilköğretim son şekliyle Mekteb-i İptidai ve Mekteb-i Rüştiye olmak üzere iki okul kademesinden oluşuyordu. Mekteb-i İptidailer üç yıl süreli idiler ve ilköğretimin birinci kademesini oluştururlardı. Kız ve erkek çocuklar için mecbur olan bu okullarda öğretim parasızdı (Akkutay 1984: 20-21). Bu okula girebilmenin şartları “Dil ve Gramer, Düzgün Okuma, Güzel Yazı ve İmla’dan imtihan vermek, iyi ahlaklı olmak, 18 yaşından aşağı ve 30 yaşından yukarı olmamak, sakat, özürlü ve hastalıklı olmamak” şeklindeydi. İptidaiye şubesinden mezun olanlar sınavsız bir şekilde Rüştiye şubesine alınırlardı (MEB 1995: 13). Mekteb-i İptidai’lerin üzerine oturtulan Mekteb-i Rüştiyeler ise üç yıl süreli okullar idi ve ilköğretimin üst kademesini oluştururlardı (Akkutay 1984: 21).

Tanzimat döneminde orta öğretim, Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye olmak üzere üç tür okul halinde şekillenmiştir. İdadiye terimi önceleri, Harp Okulu ve Askeri Tıbbiye’ye girmek isteyen gençlerin eksik bilgilerini tamamlamak amacıyla açılan hazırlık sınıfları için kullanılmıştır ve 1845 yılında bunlar ordu merkezleri ile Bosna’da açılmıştır (Akyüz 2010: 164-166). Nizamname’nin uygulanamayan hükümleri arasında, “İdadiye şubesinin, İdadi mektepleri açıldıktan ancak iki yıl sonra 1874’te Sıbyan ve Rüşdiye şubelerini kapsar” biçimde açılması da vardır (Akyüz 2006: 48). 1845’te İstanbul’da Mekteb-i Fünûn-ı İdâdiye adında açılmış ilk idâdi olan ve Harp Okulu’ndan sınav ile öğrenci alan bu okul 1872’de Kuleli kışlasına taşınmış ve Kuleli Askerî İdâdisi adını almıştır (Kurtcephe



ve Yıldız 1985: 44; Akt: Işıksalan 1997: 151). İdadiye şubesinin eğitim ve öğretim süresi Rüşdiyelere göre daha az olmasına rağmen, ders programları daha yoğun idi (Altın 2008: 277). Mekteb-i İdâdi'lerin süresi beş yıl idi ve bu okullardan mezun olanlar Mekteb-i İptidâi'lerde öğretmenlik yapmak ya da Mekteb-i Sultânî'lere devam etme hakkına sahiptiler (Akkutay 1984: 21). İdadiler, Nizamname'nin yayınlanmasından sonra, hem Müslüman hem de Müslüman olmayan gruplardan öğrenci almıştır. Böylece, Osmanlı laik eğitimin temellerini attığı gibi, batılılaşmanın da temellerini atmış oldu (Kazamias 1966: 65; Akt: Cemaloğlu 2005: 159).

Sultanî terimi Galatasaray'da gerçek anlamıyla kurulan ilk liseye verilen Mekteb-i Sultanî adı ile ortaya çıkmıştır (Akyüz 2010: 167). Mekteb-i Sultânî'ler Fransız liseleri örneğine göre kurulan ortaöğretim kurumları idi ve bu okullarda öğretim Türkçe ve Fransızca derslerde yapılıyordu. İlk Mekteb-i Sultânî, 1867 yılında Galatasaray Sultanî'si adı altında İstanbul'da kurulmuştur. Bu okullardan mezun olanlar, devletin yüksek görevlerine atanırlardı ve ayrıca Dar-ül Fünûn'a devam etme hakkı kazanırlardı (Akkutay 1984: 21-22).

1839'larda kurulup daha sonraları çoğalmaya başlayan rüşdiyelerin iyi bir öğretim yapabilmeleri, iyi yetişmiş öğretmenlerinin olmasına bağlı idi. Bu da sadece medrese dışında yalnızca bu iş için açılacak meslek okulları ile sağlanabilirdi. Bu amaçla 16 Mart 1848 yılında Darülmualimîn adıyla ilk kez bir öğretmen okulu açıldı. Bu kuruluşa sonraları Darülmualimîn-i Rüşdi de denildi (Akyüz 2010: 177). Darülmualimîn adıyla kurulan bu kurum, ülkemizin sosyal, kültürel ve ekonomik yönden gelişmesinde, çok önemli bir görev üstlenmiş öğretmenlerimizi yetiştirmek için kurulmuş ilk kurumdur (MEB 2010b: 57). "Darülmualimîn-i Rüşdi", Osmanlı Devleti'nin kuruluşunu Avrupa'dan üst yapı kurumlarının aktarılmasına bağlayan ve bunun çağdaş uygarlığa girmenin biricik yolu olduğuna inanan Osmanlı aydın ve devlet adamlarının gerçekleştirdiği Tanzimat reformunun ihtiyacı olan öğretmeni yetiştirecek öğretmen okuludur (Koçer 1973: 6). Daha sonraları, alt (İptidaiye) ve üst (Aliye) kademelerine ayrılan Darülmualimînler kurulmuştur (Akkutay 1984: 22).

1848'de açılan Darülmualimîn-i Rüşdi ilk mezunlarını verip, öğretmen yetiştirdikçe Rüşdiyeler taşrada büyük kentlerde de kurulmaya başlamıştır. Yeni kurulan bu orta öğretim kurumları sayesinde yüksek askeri okullar daha ehliyetli öğrencilere sahip olmuşlardır (Akyüz 2010: 164). İlk kurulduklarında sıbyan mekteplerinin daha iyi öğretim

veren üst sınıfları gibi düşünülen Rüşdiyeler, Tanzimat döneminde çok geçmeden genel orta öğretimin en alt düzeyindeki okullar haline gelmişlerdir (Unat 1964; Akt: Akyüz 2010: 164).

Rüşdiyelerin açılması öğretmen yetiştirmede asıl ilk adımdır. Öğrencilerini ve öğretmenlerini medreseden alan ve iki devreli olan rüşdiyelerin iki yıllık ilk devresi sıbyan mekteplerine, iki yıllık ikinci devresi de rüşdiyelere öğretmen yetiştiriyordu. Bu okulun ilk devresi, 1868 yılında Sıbyan Öğretmen Okulu'na (Darümuallimîn-i Sıbyan) dönüştürüldü. Bu okul hem illerde açılacak olan sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirecekti, hem de illerin sıbyan mektebi öğretmenlerine yeni öğretim yöntemlerini öğretecekti (Başaran 2008: 184). 15 Kasım 1868'de İstanbul'da açılan Türkiye'deki ilk erkek ilköğretmen okulu olan Darümuallimîn-i Sıbyan, bazen öğrenci bulamayıp zaman zaman kapanmış ve 19. yüzyılı tamamlamıştır. Daha sonraları buna benzer okullar, başka illerde de açılmıştır. 1909 yılında yönetimi Satı Bey'e geçen İstanbul Erkek İlköğretmen Okulu esaslı bir reform geçirmiş ve diğerlerine de örnek olmuştur. Okulun süresi bu dönemde ilkokulun üzerine dört yıla çıkarılmıştır (Altunya 2008: 21). Darümuallimât adıyla ilk kız öğretmen okulu 26 Nisan 1870 tarihinde açılmıştır. Bu okulun da temel amacı, ilki 1859 yılında İstanbul Sultanahmet'te açılan ve sonraları sayıları artan kız Rüştiyelerine ve kız ilkokullarına kadın öğretmen sağlamak idi (Akyüz 2006: 50-51).

Mutlakıyet döneminde (1876-1908) daha çok ilkokul öğretmeni yetiştirmeye önem verilmiştir. 1875'lerden itibaren öğretmen okulları İstanbul dışında açılmaya başlanarak Bosna ve Girit'te, 1882-1890 tarihleri arasında Sivas, Bursa, Kudüs, Trabzon, Selanik, Halep, Erzurum, Van, Musul gibi taşra bölgelerde önemli sayıda ilkokul öğretmeni yetiştiren okullar açılmıştır (Berker 1945: 142; Akt: Doğan 2005: 134).

3 Kasım 1891 yılında Darümuallimîn-i Âliye adıyla Yüksek Öğretmen Okulu ve 1913 yılında da Ana Muallime Mektebi adıyla Ana Öğretmen Okulu açılmıştır (Altunya 2008: 10). II. Meşrutiyet'in ilanından sonra Darümuallimîn-i Aliye'den İptidaiye şubesi ayrılmış kısmı ayrılmış ve bağımsız bir okul haline getirilmiştir. Önceki yıllarda olduğu gibi o yıllarda da İptidaiye'nin öğrenci kaynağı medreselerdi (MEB 1995: 14). 1891 yılında 1869 tarihli Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi'nin okula ait hükümlerini değiştiren Dârümuallimîn-i Âliye Nizamnâmesi'nin hazırlanması ile Dârümuallimîn-i Âliye her birinin öğretim süresi ikişer yıl olan İbtidâiye, Rüşdiye ve Âliye şubelerinden oluşacaktı (Öztürk 1996: 21-22).

Meşrutiyet Dönemi'nde 1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu)'ye göre, o zamana kadar İptidai ve Rüşdi adlarıyla mevcut olan okullar birleştirilmiş ve Mekatib-i İptidaiye-ı Umumiye adını almıştır. Bu şekilde ilköğretim 6 yıl olarak tespit edilerek, Devre-i İptidaiye, Devre-i Vasatiye, Devre-i Aliye adıyla 2'şer yıl süreden oluşan üç devreye ayrılmıştır. Bu dönemde imtihanla ilkokul öğretmenliği usulü getirilmiş ve öğretmen okullarının yetiştirdiği öğretmen sayısının az olması sebebi ile sayısal ihtiyacı karşılamak için "Ehliyetnameli öğretmen" öğretmen bulma yoluna gidilmiştir (MEB 1995: 14).

### **1.3.2. Cumhuriyet Dönemi**

29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'in ilan edilmesi ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasıyla, eğitimde de önemli gelişmeler sağlanmıştır. Yeni nesilleri yetiştirme aşamasında bazı ilkeler belirlenmiş ve bununla ilgili öğretmen yetiştirme ile ilgili de önemli değişikliklere gidilmiştir. Bu bölümde, Cumhuriyet rejimi ile birlikte oluşturulan öğretmen yetiştiren kurumlar sıralanmıştır:

#### **1.3.2.1. İlkokullara Öğretmen Yetiştirme**

Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri, öğretmen yetiştirme konusu eğitim sistemimizin en öncelikli konularından biri olarak algılanmıştır. Hükümetler, eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması politikası kapsamında, özellikle ilkokullara öğretmen yetiştirme sorunu üzerinde önemle durmuşlardır (YÖK 2007: 27).

1923 yılında 10102 ilkokul öğretmeni vardı ve bunların 1081'i kadın, 9021'i de erkekti. Mesleki öğrenim görmüş olan 2734 öğretmenin 378'i kadın, 2356'sı da erkek idi. Bunların önemli kısmı medreselerin alt sınıflarından ayrılmış yarıyamalak bir öğrenim görerek bir iki yıllık Darülmualimînlerden mezun olmuş, medreseye olan alışkanlıklarından kurtulamamış, çoğu imamlık ve müezzinlik de görevli olan sarıklı hocalardan oluşuyordu. Diğer 7368 öğretmenin 1357'si ilköğrenim görmüş, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si muntazam bir tahsil görmemiş, 2107'si ise öğretmenlik ehliyetini taşımayan kişilerdi (Unat 1933; Akt: Akyüz 2010: 380).

1923-81 döneminde Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı, İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur (YÖK 2007: 28). Fakat kısa süreli de olsa, köylerdeki öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla

kurulmuş olan Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitim Kursları ve Köy Öğretmen Okulları'nın da özelliklerinin incelenmesinin ülkemizde öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecini daha iyi anlamamıza biraz daha yardımcı olacağı düşünülmektedir.

### 1.3.2.1.1. İlköğretmen Okulları

Osmanlı döneminde ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla önce 1848 yılında İstanbul'da "Darülmualimîn" ve 1870 yılında "Darülmualimât" adıyla kurulan ve daha sonra İstanbul dışında bazı kentlerde de kurulan öğretmen okullarının Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra sayıları artmış, öğretim süreleri beş yıla çıkarılmış ve programları yeniden düzenlenmiştir. "Erkek Muallim Mektebi" ve "Kız Muallim Mektebi" adıyla ilkokul öğretmeni yetiştirme işlevlerini sürdüren bu okullar, 1935 yılından itibaren ise "ilköğretmen okulu" adını almışlardır (Hakan ve diğerleri 2011: 16-17). İlköğretmen okulları (İlk Muallim Mektepleri) 1926 yılında kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile getirilmiş olan iki tip okuldan birisidir (MEB 1995: 15).

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bütün okulların Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanması ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ilköğrenimin mecburi kılınması ve devlet okullarında parasız duruma getirilmesi, ilkokul öğretmeni yetiştirmek konusunda devletçe köklü ve kapsamlı tedbirler alınmasını gerektirmiştir (MEB 1995: 15).

Cumhuriyetin başında 1923-1924 öğretim yılında, 7'si kız öğretmen okulu, 13'ü erkek öğretmen okulu olmak üzere ilkokullara öğretmen yetiştiren toplam 20 okul vardı (MEB 1992: 8; Akt: Doğan 2005: 135). 1924 yılında toplanan "İkinci Heyet-i İlmiye" ilköğretmen okullarının süresinin dört yıldan beş yıla çıkarılmasını ve öğretmen okulu programlarının genişletilerek Sosyoloji dersinin eklenmesini uygun görmüştür (MEB, İkinci Heyet-i İlmiye Kararları erişim tarihi: 10.04.2012).

1924-1925 öğretim yılında erkek ilköğretmen okullarının öğretim süresi 5 yıllık ilkokul üzerine 5 yıl olarak belirlenirken, kız öğretmen okullarının işlevi de sadece ilkokul öğretmeni yetiştirmekle sınırlandırılmıştır (Altunya 2008: 21). 1931-1932 öğretim yılı, beş yıllık ilköğretmen okullarının son yılı olmuştur (Yücel 1938; Akt: Öztürk 1996: 84). 1932-1933 öğretim yılından itibaren, öğretim süreleri beş yıl olan ilköğretmen okulları, iki devreli altı yıllık okullar haline getirilmişlerdir (Hakimiyeti Milliye 1932; Cumhuriyet 1932; Akt: Öztürk 1996: 84). İlköğretmen okullarının süreleri 1932-1933 öğretim yılı

başında, altı yıla çıkarılmış ve ilk üç yıl ilk devre sayılarak bu devrede ortaokul programlarının aynen uygulanması kararlaştırılmıştır. Sonraki üç yıl ise, mesleki devre sayılmış ve yeni bir program yapılmıştır. İlk devreye bu tarihten sonra hiç öğrenci alınmamış ve üç yıl sonra ortaokuldan mezun olanlar doğrudan mesleki devreye alınarak yetiştirilmiş ve bu sistem yıllarca sürmüştür (Akyüz 2010: 382). Bu tarih itibariyle ortaokul düzeyindeki birinci devreler, aşamalı bir biçimde kaldırılmıştır. Böylece ilköğretmen okulları lise dengi üç yıllık meslek okullarına dönüştürülmüştür (Hâkimiyet-i Milliye 1932; Cumhuriyet 1932; Akt: Öztürk 1996: 84).

1970-1971 öğretim yılına kadar ilkokul öğretmenleri, lise gibi 3 yıllık ilköğretmen okullarında yetiştirilmişlerdir. 1970-1971 öğretim yılında ise, ilköğretmen okullarının süreleri 4 yıla çıkarılmıştır (Akyüz 2010: 383). 1969 yılında Bakanlık oluru ile, 1970-1971 öğretim yılından itibaren süreleri bir yıl artırılarak ilkokul üzeri 7 yıla, ortaokul üzeri ise 4 yıla çıkarılan ilköğretmen okullarının tamamında lise programı uygulanmış; bunun yanında pedagojik formasyon veren derslerin sayısı ve muhtevaları genişletilmiştir. Bu uygulama ile yeni program ile yetişecek adayların lise mezuniyeti hakkından faydalanması ve her türlü yüksek okul ile üniversiteye girmeleri sağlanmıştır (MEB 1995: 17). İlköğretmen okulları, Cumhuriyet'in ilk 50 yılında ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayan kurumlar olarak tarihimizde önemli yer almışlardır (YÖK 1998: 3; Akt: Balcı 2004: 74).

1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleğine hazırlık, lisans öncesi, lisans ve lisans üzeri seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkan verecek şekilde düzenlenmesi hükme bağlanmıştır (MEB 1995: 17). Ayrıca aynı kanun, öğretmenlerin hangi öğretim kademesinde olursa olsun, yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması gerektiğini öngörmüştür. Bu amaçla temel eğitimin birinci kademesi olan ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek için "İki yıllık Eğitim Enstitüleri" açılması kararlaştırılarak, 1974-1975 öğretim yılından itibaren bazı ilköğretmen okullarında böyle enstitüler açılmış, bünyesinde Eğitim Enstitüsü açılmayan ilköğretmen okulları ise Öğretmen Liseleri'ne dönüştürülmüşlerdir (Akyüz 2010: 383).

#### **1.3.2.1.2. Köy Muallim Mektepleri:**

Türkiye'de köye uygun öğretmen yetiştirme fikri, Meşrutiyet yıllarına kadar gider. İkinci Meşrutiyet yıllarında ilköğretmen okullarının (Darülmualimîn) yoğun çabaları sonucu Üsküp'te, Edirne'de, Manastır'da ve İstanbul'da çıkan eğitim dergilerinde, hatta

Osmanlı Meclis-i Mebusan'ında köye uygun öğretmen yetiştirme fikri çeşitli şekillerde ileri sürülmüştür (Ergün 1996: 106-107; Akt: Ergün 2006). 1920'lerden itibaren köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere, köy muallim mektepleri, eğitim kursları, köy öğretmen okulları ve köy enstitüleri uygulamaları yürütülmüştür (Balcı 2004: 74).

TBMM'nin açılışından 3 ay sonra, Ankara'da bilimsel ve mesleki alanlarda çalışacak bir "Muallim ve Muallimler Cemiyeti" kurulmuştur. Cemiyetin kurulmasından bir yıl sonra toplanan "Maarif Kongresi'nde, öğretmen sorunlarına da değinilmiş ve köye öğretmen yetiştirmek amacıyla "Köy Muallim Mektebi"nin açılması teklif edilmiştir (Cicioğlu 1983: 30-31; Akt: Cicioğlu 1984: 29). Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen araştırmacı John Dewey'in raporunda da, köye uygun eğitimin gerekliliği ve köy öğretmeni yetiştirme ile ilgili görüşler yer almıştır (Akyüz 2010: 392).

Atatürk 1 Mart 1923'te Büyük Millet Meclisi'nin dördüncü toplanma yılını açarken yaptığı konuşmada, öğretmenliğin önemini ve bu alanda yapılacak çalışmaları şöyle belirtir (Akt: Cicioğlu 1984: 29-30):

"...Efendiler, mekteplerde tedrisat vazifesinin şayanı itimat ellere teslimini, evlad-ı memleketin o vazifeyi kendine hem bir meslek, hem bir mefkure addedecek fâzil ve muhterem muallimler tarafından yetiştirilmesini temin için muallimlik, sair serbest ve yüksek meslekler gibi tedricen terakkiye ve her halde temin-i refaha müsait bir meslek haline konulmalıdır. Dünyanın her tarafında muallimler, cemiyeti beşeriyenin en fedakar ve muhterem unsurlarıdır (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri 1961: 299).

Atatürk'ün Türkiye Büyük Millet Meclisi'ndeki bu konuşmasının bir yıl ardından, 13 Mart 1924 tarihli 439 sayılı "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu" kabul edilmesiyle, öğretmenlik devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimi yerine getirmekle görevli bir meslek haline getirilmiştir. Ayrıca öğretmenlik ilk, orta ve yüksek olmak üzere buldukları okullara göre üç kademeye ayrılmıştır. Öğretmen okullarını bitirenlerin Bakanlığın uygun göreceği yere stajyer öğretmen olarak atanmalarına ve bir yıl sonra stajyerliklerinin kalkarak öğretmen ünvanını almalarına da yine bu yasayla karar verilmiştir (Milli Eğitimle İlgili Kanunlar 1953: 147-150; Akt: Cicioğlu 1984: 30).

Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve istihdamı politikasının, şehir ve köy yaşantısının birbirinden farklı olması nedeni ile 1925 yılında "Köy Muallim Mektepleri"nin kurulması önerilmiştir. Bu öneriyi, o dönemde Türk Eğitim Sistemi'nin

temel esaslarıyla ilgili çalışmalar yapan John Dewey de onaylamıştır (Özalp 2000: 15; Akt: Aydın, Şahin ve Topal 2008: 130-131). 1926 yılında kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olmak üzere iki tip öğretmen okulu getirilmiştir (MEB 1995: 15).

İkinci Meşrutiyet yıllarında Türkiye’de köy ve şehir yaşantısı birbirinden oldukça farklı olduğundan dolayı, şehirde yetişmiş kişiler köylerde öğretmenlik yapmakta zorlanıyorlardı. Bu üç yıllık “Köy Muallim Mektepleri”ne ilkokul çıkışlı köy çocukları alınacaktı ve çocuklar köy hayatına yakın bir şekilde yaşayacaklardı (Dewey 1939: 19-20; Akt: Ergün 2006). Bu okulların ilk adları “Köy Eğitim Yurdu” idi ve bu okullara üç yıllık ilkokullardan çıkanlar alınarak burada beş yıllık ilkokul öğretimlerini tamamlıyorlardı. Daha sonra bu öğrencilere üç yıllık bir ortaöğretim veriliyordu. Bu okullarda genel derslerle birlikte bazı zanaat ve tarım işleri de uygulama şekliyle öğretiliyordu. Eğitimci yetiştirme bölümleri de olan bu okulların 1938 yılı başlarında bu bölümlerine köylü kızlar ve kadınlar da alınmaya başlanmıştı (Ayasbeyoğlu 1948: 410; Akt: Ergün 2006).

1930’larda hala nüfusun ağırlıklı bir kısmı köylerde oturuyordu. Cumhuriyet’in kalkınabilmesi için önce köylülerin eğitilmesi ve kalkınma hamlesine üretici olarak katılması gerekiyordu. Bu düşüncelerle köy koşullarına uyum sağlayacak Cumhuriyet değerlerini köye götürecek, köyü kalkındıracak öğretmenleri yetiştirecek yeni kurumların açılmasına karar verilmişti (Sarpkaya 2004: 81). 1930’ların ortalarında, ülkedeki 40 bin köyden 35 bininde okul olmaması ve nüfusunun %80’den fazlası köylerde yaşayan bir ülkenin durumunun oldukça dramatik olması nedeniyle köy eğitim kursları ve köy enstitüleri gibi denemelere yönelinmiştir (Ergün 2006).

1932–1933 öğretim yılında bazı noksanlıkları görülen Köy Muallim Mektepleri kapatılmıştır. Ancak bu yöndeki çabalara yeni bir uygulama eklenerek devam edilmiş ve bu arayış Köy Eğitim Kurslarını gündeme getirmiştir (Koçer 1967: 96; Akt: YÖK 2007: 29). Köy muallim mektepleri, köy eğitim kurslarına zemin hazırlamışlardır.

### **1.3.2.1.3. Köy Eğitim Kursları**

1934 yılında Cumhurbaşkanlığı Muhafız Kıtası’nda, İsmail Hakkı Tekçe paşanın erlere okuma-yazma öğretmedeki gayretleri ve buradan terhis olanların köylerde okuma-yazma öğretmeye başlamaları ve bir zamanlar Prusya ordusunda da, askerde eğitilen askerlerden terhis olunduktan sonra öğretmen olarak yararlanma uygulamasının başarılı olması üzerine, Atatürk Saffet Bey’e ordunun zeki çavuşlarının kısa süreli kurslardan geçirildikten sonra köylere “eğitmen” olarak atanmalarını teklif etmiştir (Koçer 1967: 102; Akt: Ergün 2006).

1936-1946 yılları arasında uygulanan eğitim kursları, köy halkının eğitilmesine dönük gerçekleştirilen ikinci önemli girişimdir. Bu uygulama ile ilköğretimin ülke düzeyinde küçük köylere kadar yaygınlaşmasını gerçekleştirmek, köyle bütünleşecek ve köyün ekonomik yaşamında etkili olacak öğretmenleri ya da köy liderlerini yetiştirmek amaçlanmıştır (Öztürk 1999; Akt: Hakan ve diğerleri 2011: 12).

Köylerin eğitim işlerinin yürütülmesi ve köylülere rehberlik edilmesi amacıyla 11.06.1937 tarih ve 3238 sayılı kanunla “eğitmen” yetiştirilmiştir. Bu kanuna göre, genellikle Tarım Bakanlığı’na bağlı devlet çiftliklerinde açılan kurslara, askerliğini çavuş olarak yapmış ilkokul mezunu erkekler ve ilkokul mezunu bayanlar alınmıştır. Kursları bitiren eğitimciler, ilk üç sınıfı birinci devreleri olan köy ilkokullarından öğretmeni olmayanlara, öğretmenlik yapmaları amacıyla gönderilmişlerdir (MEB 1995: 16). Bu kanuna nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin eğitimi ve öğretiminin yanı sıra tarım işlerinde de köylülere rehberlik etmeleri amacıyla eğitimcilerin yetiştirilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca eğitimcileri yetiştiren kursların, Maarif ve Ziraat Vekâletleri tarafından tarım işleri yaptırmaya elverişli okul ve çiftliklerde açılması; harcamalarını da bu iki Bakanlık bütçesinden karşılaması; bu kursların öğretmenlerinin de ilkokul öğretmenleri ve ilköğretim müfettişleri arasından seçilmesi kararlaştırılmıştır (Koçer 1967: 102-104; Akt: Ergün 2006).

Öğretmen okullarında öğretmenler pahalıya yetiştiriliyorlardı ve bu uygulama, köy ilköğretiminin beklentisinden daha yüksek ve uzun sürede oluyordu. Çok küçük köyler için onca gider ve zaman gerçeklere pek uymuyordu. Yetişen öğretmenler köylere uygun olmuyordu ve bu öğretmenlerden istenilen verim sağlanamıyordu. Kısa sürede 800 öğretmen meslektan ayrılmıştı (Emirlioğlu tarih yok: 463). İşte bu nedenlerden dolayı Köy Eğitim kursları açılmış, köyde yetişmiş gençler eğitim yetkisini aldıktan sonra köylüye eğitim verebilmişlerdir.

Köy eğitim kurslarını başarıyla bitirenler, köylere ya da civar köylere eğitim açığı olduğu durumlarda, köy öğretmeni oluyorlardı. Eğitimciler, köylerde ilkokul birinci sınıf çağındaki çocuklara 3 yıllık bir eğitim veriyorlar ve sonra yine birinci sınıftan başlayarak görevlerine devam ediyorlardı (Erdem 2008: 194). Eğitimli köyler bölge bölge gruplanmış ve kurslardaki görevli öğretmen ve müfettişlerden biri, başlarına başöğretmen olarak verilerek onların işbaşında eğitim almalarını sağlamışlardır. Eğitimcilerle maaşları yanında, parasız tohum, fidan, damızlık ve tarım aletleri de



veriliyordu. Kurslarda, okuma-yazma, aritmetik, yurt ve yaşama bilgisi yanında tarla ve bahçe tarımı, bağcılık, hayvan yetiştiriciliği gibi tarım dersleri de veriliyordu. Köy Eğitim kursları 1946 yılına kadar çeşitli yerlerde açılmış ve birçok eğitimci yetiştirilmiştir (Ergün 2006).

Buldukları bölgedeki köy enstitüsüne bağlı olarak eğitim veren köy eğitim kurslarının, 1946 yılı sonrasında kapatılmalarına kadar giden bazı düzenlemeler olmuştur. Son eğitim kursu 1947 yılında açılmış ve bu tarihten sonra başka eğitim kursu açılmamıştır (Erdem 2008: 197).

#### **1.3.2.1.4. Köy Öğretmen Okulları**

Köy Muallim Mektepleri denemesinden sonra, köye öğretmen gönderme çalışmaları “eğitmen” gönderme biçimine dönüşmüş ve eğitimci yetiştirmek amacıyla 1937’den itibaren Köy Öğretmen Okulları açılmıştır (Cicioğlu 1983; Akt: YÖK 2007: 30). Beş yıllık ilkokul, üç yıllık ortaokul ve üç yıllık öğretmen okulu olmak üzere üç bölümden oluşan Köy Öğretmen Okulları’na başvuran öğrenciler, önceki öğrenim durumlarına göre bu düzeylerden birinde uygun sınıfa alınıyorlardı (Hakan ve diğerleri 2011: 13). İlkokul kısmı Köy Öğretmen Okulu bünyesinde yer alan beş sınıflı uygulama okulları idi ve orta kısmı ise, tam devreli köy okullarını bitirmiş öğrencilerle Köy Öğretmen Okulları’nın ilk kısmını tamamlamış öğrencilerin kabul edildiği bölüm idi. Öğretmen okullarına geçen öğrenciler, hem orta kısımda edindikleri meslekî becerilerden birinde uygulama ve staj yapıyorlardı hem de öğretmenlik meslek bilgilerini geliştirerek, mezun olunca köy öğretmeni olarak atanıyorlardı (Soysal 1943; Tonguç 1939: 189-190; Tonguç 1938: 201; Akt: Öztürk 1996: 154).

#### **1.3.2.1.5. Köy Enstitüleri**

Köy Enstitüleri bu ismi almadan önce, 1937-1940’a kadar öğretmen okulu adıyla bir deney evresi geçirmektedir (Gedikoğlu 1971: 28; Akt: Şahin 1994-1995: 57). 1939 yılında toplanan I. Millî Eğitim Şûrası’ndan hemen sonra 17 Nisan 1940’ta 3803 sayılı “Köy Enstitüsü ve Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu” çıkarılarak Köy Enstitüleri kurulmuştur (MEB 1995: 16). Köy halkının eğitimi konusu 17-29 Temmuz 1939 Birinci Maarif (Eğitim) Şûrası’nda ele alınmış ve her yönüyle tartışmaya açılmıştır. Öğretmenlerin, sadece köylüye okuma ve yazma öğretmek köylünün eğitiminde yeterli olamayacağı

düşünülmüş ve köy öğretmeni yetiştirecek kurumların çok yönlü eleman yetiştirmesi gerektiğine karar verilmiştir. Bu amaçla da yeni açılan kurumlara “Köy Enstitüsü” adının verilmesi uygun bulunmuştur (Tonguç 1946: 319; Akt: Aysal 2005: 273). Köy enstitülerinin kurulmasına I. Millî Eğitim Şûrası’nda karar verildikten sonra 1940’da 21 tane köy enstitüsü ve Hasanoğlu Köy Enstitüsü adında üç yıllık yüksek öğrenim veren Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur (Arslanoğlu 1997: 176).

17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile “Köy Enstitüsü” adını alan bu kurumları yasa şöyle tanımlıyor (Akt: Altunya 2008: 31): “Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere, ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Maarif Vekaleti’nce köy enstitüleri açılır” (madde 1).

Köy Enstitüleri, köy öğretmenini, köyde doğmuş, köy koşullarını bilen gençler arasından seçip, köyün yaşam koşullarının canlı olarak oluşturulduğu öğretmen okullarında yetiştirme amacıyla kurulmuştur (Kültür Bakanlığı 1993: 21; Akt: Okçabol 2005: 51). Köy Enstitüleri’nde yapılan tarım işleri ile köylüye yardım edilmiş, öğrencilerin de ihtiyaçları karşılanmıştır.

19 Mart 1940 günlü tezkere ile Başbakanlık, Köy Enstitüleri Tesisine ve Bu Enstitüleri Bitiren Öğretmenlerin Ne Suretle Çalıştırılacaklarına Dair Kanun Projesinin Mucip Sebepler Layihası’nı Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne sunmuştur. Tasarımın ayrıntılı bir biçimde düzenlenerek, sayısal verilerle ilköğretimin köylerdeki durumu tespit edilmiştir. Türkiye nüfusunun çoğunluğunun yaşadığı köylerde ilköğretimin süratle ve kolaylıkla yayılması ve köylere köy zanaatlarını öğrenmiş unsurlar kazandırmak kanun gerekçesinin başında gelmiştir (Bozkurt 2007: 255). Gerekçenin 3. maddesinde daha açıklayıcı bir şekilde Köy Enstitüleri’nin amacı şu şekilde belirtilir (Köy Enstitüleri Kanunu Lahiyası 1940: 3-5; Akt: Bozkurt 2007: 255):

Köylünün okutulması ve daha iyi bir müstahsil haline getirilmesi; bu sebeple devletin süratle köylere uzatılması, köylünün okutulması, terbiye edilmesi, istihsal kabiliyetlerinin arttırılması, sağlık işlerinin yoluna konması zaruridir. Türk köylüsünü okutmanın ve onu daha iyi bir müstahsil haline getirmenin birinci şartı ve baş vasıtası adetçe ve keyfiyetçe bu isi başaracak şekilde hazırlanmış rehberlere ihtiyaç vardır ki bunlar köy öğretmenleridir.

Temmuz 1939’da, 3704 sayılı yasa ile eğitim kurslarına ve Köy Öğretmen Okulları’na toprak (tarım alanı) sağlama olanağı getirilmiştir. Bir yıl kadar sonra, 17 Nisan 1940 tarihli 3803 sayılı yasayla, “Köy öğretmenlerinin de eğitimler gibi, hatta onlardan ziyade kuvvetli zirai bilgilere ve iktidara sahip olmalarına umumi bilgileri ile mesleki seviyelerini üstün olmasına ve her bakımdan köyde faydalı olabilecek insanlar halinde” (Balkır 1974: 14-15) yetiştirilmesi için Köy Enstitüleri kurulmuştur (Akt: Okçabol 2005: 50)

1943'te toplanan II. Millî Eğitim Şûrası'nda Köy Enstitüleri'nin aleyhinde propaganda ve eleştiriler iyice ortaya çıkmaya başlamış; tüm olumlu gelişmelere rağmen Enstitülerdeki eğitim, öğretim ve köy okullarının yaptırılmasında karşılaşılmış olan güçlükler ile ilgili eleştiriler yapılmış ve bunlar giderek suçlamalara dönüşmüştür (Aysal 2005: 277). Dönemin İlköğretim Genel Müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç (1946: 339) "İlköğretim Kavramı" adlı eserinde, dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in mecliste 3803 sayılı yasayı savunurken yaptığı konuşmayı şu şekilde belirtmektedir (Akt: Kanar 1990: 15):

"Biz bu kurumlara köy öğretmen okulu demedik. Çünkü önceden bu isimde kurumlar vardı. Bunları onlara bağlamak istemedik. Buna enstitü denilmesinin nedeni, içinde öğrencisini uygulamalı etkinliğe yönlendirici, uygulama yaptırıcı, beceri kazandırıcı birtakım işliklerin ve dersliklerin bulunmasıdır. Biz Köy Enstitülerini içerisinde tarım sanatları, demircilik, marangozluk gibi uygulamalı birtakım etkinliklerde bulunduğu için okul adıyla anmadık, enstitü diye isimlendirmeyi uygun gördük."

Köy enstitüleri, köylerin başta öğretmen ihtiyacını ayrıca değişik mesleklerdeki ihtiyaç olan insangücünü yetiştirmek üzere kurulmuştur (Başaran 2008: 187). Köy Enstitülerinin kurulmasındaki amaç, köylünün iyi bir eğitim almasını sağlamaktır. Köylerde yaşayan halkın eğitim olanaklarından geri kalmaması gerektiği düşünülüyordu. Çünkü eğitim imkânlarını köylere taşımak gerçekten zor bir işti. Köy Enstitüleri köylerden aldıkları öğrencileri, çeşitli meslek dallarında köy ortamından uzaklaştırmadan yetiştirmek için kurulmuşlardı. Bu uygulama tamamen halkın yararı için düşünülmüş bir sistemdi.

Köy enstitüleri 1953 yılına kadar, Türkiye'nin öğretmen yetiştirmesinin sayısal yönüne katkıda bulunurlar ve kısa zamanda çok fazla öğretmen yetiştirilir (Koçer 1973: 18). 1953 yılına kadar iki tip ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası uygulanmış ve 1952-1953 öğretim yılında, öğretmen okulları ile köy enstitülerinin programları birleştirilmiştir (Arslanoğlu 1997: 176). Köy öğretmen okullarını Köy Enstitüleri'ne dönüştüren 3803 sayılı kanun, 27 Ocak 1954 tarih ve 6234 sayılı kanun ile yürürlükten kaldırılmış; aynı madde ile 3704 sayılı kanunda geçen "köy enstitüleri" tabiri "ilköğretmen okulu" olarak değiştirilmiştir (Köy Eğitim Kursları ile İlk Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun 1939). Köy enstitüleri bütünüyle öğretmen okullarına dönüştürülmüşler ve kapatılmışlardır.

Kabul tarihi 27 Ocak 1954 ve Resmî Gazete'de ilanı 4 Şubat 1954 günü olan 6234 sayılı "Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun"'un ilk üç maddesi şu şekildedir:

- ✓ Köy enstitüleri ile ilköğretmen okulları, “ilköğretmen okulları” adı altında birleştirilmiştir (madde 1)
- ✓ İlköğretmen okullarının tahsil müddeti, ilkokul mezunları için altı, ortaokul mezunları için üç yıldır. İlköğretmen okullarında gerekirse hazırlık sınıfları da açılabilir (madde 2)
- ✓ İlköğretmen okullarına alınacak öğrenciler imtihanla seçilir. Bu okullara her yıl alınacak öğrencilerin %75’inin köy ilkokulları mezunlarından olması şarttır (madde 3).

1930’ların ikinci yarısında kurulan Köy Enstitüleri, bugüne kadar gerçekleşen denemelerden daha etkili olmuştur. Köy enstitülerinin, köy çocuklarının yararı için açılmış eğitim kurumları oldukları yasada da belirtilmektedir. Tanilli (1989), köy enstitüleri hakkında şunları belirtmektedir (Akt: Yengin Sarpkaya 2011: 744): “Köy Enstitüleri, ulusal bağımsızlık savaşımızın temelini oluşturan, tam bağımsızlık ilkesinin bölünmez parçası olan eğitimde ve kültürde bağımsızlığın gerçek örneklerinden biri idi. Gerçekten Cumhuriyetçi, gerçekten ulusal kuruluşlardı.”

#### **1.3.2.1.6. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri**

1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği ile ilgili, “Hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır.” ibaresi yer almıştır. Görüldüğü gibi, yükseköğrenim düzeyinde öğretmen yetiştirme 38 yıl önce ele alınmıştır.

1974-1975 öğretim yılında lise dengi okul çıkışlıları alıp ilkokullara sınıf öğretmeni olarak yetiştiren iki yıllık “Eğitim Enstitüleri” açılmıştır (Altunya 2008: 23). 1976 yılında sayıları 50 civarında olan ve 1981’de yapılan düzenleme ile sayıları 17’ye indirilen “sınıf öğretmeni” yetiştiren okullar olan eğitim enstitüleri, eski ilköğretmen okullarının binalarında faaliyet gösteriyorlardı (Akyüz 2010: 383).

Öğretmen liselerinden mezun olan öğrencilere, bu enstitülere girişte çeşitli avantajlar sağlanmış ve bu kurumlar arasında çok etkili olmasa da bir devamlılık oluşturulmaya çalışılmıştır. Hızla kurulan iki yıllık eğitim enstitüleri, 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmiş ve normal programın dışında, hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır (YÖK 1998a: 5; Akt: YÖK 2007: 29).

Türkiye’de yükseköğretim sistemini yeniden düzenleyen ve ortaöğretimden sonraki tüm eğitim kurumlarını üniversite kapsamına alan 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası gereğince, 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile sınıf öğretmeni yetiştiren ve sayıları 17 olan iki yıllık eğitim enstitüleri, kayıtlı öğrencileri ve kadrolu öğretim elemanlarıyla birlikte 1982-1983 öğretim yılından itibaren eğitim yüksekokulları olarak üniversitelere bağlanmıştır. Aynı yıl ülkedeki sınıf öğretmeni açığı dikkate alınarak üniversitelerde yedi eğitim yüksekokulu daha açılmıştır (Hakan ve diğerleri 2011: 20-21).

Sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık Eğitim Enstitüleri, 1982-1983 yılında üniversitelere “Eğitim Yüksekokulu” olarak bağlanmışlardır (Altunya 2008: 23).

### **1.3.2.1.7. Eğitim Yüksekokulları**

İki yıllık Eğitim Enstitüleri’nden Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülen kurumlar, 1988-1989 öğretim yılına kadar iki yıllık öğretim süresiyle “sınıf öğretmeni” yetiştirmeye devam etmişlerdir. YÖK’ün 23 Mayıs 1989 tarih ve 89.22.876 sayılı kararı ile Eğitim Yüksekokullarının öğretim süreleri 1989-1990 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır. 1992-1993 öğretim yılından itibaren “eğitim yüksekokulları” ya “eğitim fakültelerine” (11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 sayılı yasa), ya da bu fakülteler içerisinde “sınıf öğretmenliği” ve “okul öncesi eğitimi öğretmenliği” programlarına dönüştürülmüşlerdir (YÖK 2007: 39-40).

### **1.3.2.1.8. Eğitim Fakülteleri**

Eğitim fakülteleri, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası ile üniversitelerde öğretmen yetiştirme amaçlı kurumlar olarak kurulmuştur (Hakan ve diğerleri 2011: 21).

12 Eylül 1980 hükümeti zamanında 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası çıkarılmış, sistemde köklü değişikliklere gidilmiş ve yükseköğretim sisteminden sorumlu olacak özerk bir birim, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) oluşturulmuştur. Yine bu hükümet döneminde, MEB’de pek çok komisyon kurulmuştur. Bu komisyonlardan biri, öğretmen yetiştirme konusuyla ilgilenmiştir. Öğretmenlerin üniversitelerde yetiştirilmesi görüşü 11. Şurada olduğu gibi, bu komisyonda da ağırlık kazanmıştır. Bakanlığın, Hükümet’in ve YÖK’ün de bu görüşü benimsemesi üzerine, 20 Temmuz 1982 tarihli ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile öğretmen yetiştiren kurumlar üniversiteye bağlanmış, öğretmen yetiştirme görevi üniversiteye verilmiştir. Bu kararname, sonradan 30 Mart 1983 tarihli 2809 sayılı yasaya dönüşmüştür (Okçabol 2005: 74-75).

Öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumlarınının 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (20 Temmuz 1982) çerçevesinde üniversite çatısı altında toplanması aşamasında; dört yıllık eğitim enstitüleri (yüksek öğretmen okulları) eğitim fakültesi, iki

yıllık eğitim enstitüleri de eğitim yüksekokulu adını almışlardır (YÖK 2007: 38). Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokulları 03.07.1992 tarih ve 3837 sayılı yasa ile, 1992-1993 öğretim yılından itibaren eğitim fakülteleri içinde “Sınıf Öğretmenliği Bölümü” adı altında yeniden yapılandırılmış ve eğitim fakülteleri, alan öğretmeni yetiştirmenin yanında sınıf öğretmeni de yetiştirmeye başlamışlardır (YÖK 1998; Akt: Hakan ve diğerleri 2011: 22).

Bulduğumuz yıl içerisinde ülkemizde 64 devlet üniversitesi ve 7 vakıf üniversitesi bünyesinde eğitim fakültesi bulunmakta; Ankara Üniversitesi’nde ise eğitim bilimleri fakültesi bulunmaktadır (YÖK <http://www.yok.gov.tr/content/view/520/> erişim tarihi: 07.03.2012). YÖK, 12 Ekim 1982 tarih ve 82/367 sayılı kararı ile de; bütün eğitim fakültelerinde öğretmenlik bilgisi dersleri için “eğitim bilimleri bölümü” kurulmasına karar vermiştir. İlerleyen yıllarda, eğitim fakültesi olmayan üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinde de eğitim bilimleri bölümleri kurulmaya başlanmıştır (YÖK 2007: 39).

Öğretmen yetiştirme sorumluluğunun 1982 yılında yapılan değişiklikle Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınarak üniversiteler verilmesiyle, nitelikli öğretmen yetiştirmede eğitim fakülteleri önemli katkılar sağlamışlardır. Fakat yenileşme konusunda izlenmeyen politikalar nedeniyle 1990’ların sonunda doğru yine bazı sorunlar yaşanmış ve ülkenin gereksinimleri düşünülmezsin, öğretim elemanlarının akademik yönelimleri doğrultusunda, eğitim fakülteleri bünyesinde bazı bölümler açılmıştır. Bunun sonucunda bazı alanlarda oldukça fazla öğretmen açığı oluşurken bazı alanlarda da ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirilmiştir (Battal 2003; Akt: Çelikten ve diğerleri 2005: 210-211).

Ülkemizde 1996 yılına kadar öğretmen yetiştirme ile ilgili olumsuzluklar göz önüne alınmış ve öğretmen yetiştirmede nitelik konusu, 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile ön plana çıkmıştır. Bunun sonucunda ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme işini üniversite çatısının altında fakülteler (eğitim ve fen-edebiyat) gerçekleştirmiştir (Azar 2011: 37). Araştırmalar, yeniden yapılandırma süreci ile nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek için program değişikliğine gidilmesinin, öğrencileri bu mesleğe özendirme ve öğrencilerin mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermiştir (Doğan ve Çoban 2009: 159)

Eğitim sisteminin merkezinde bulunan öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmeleri, eğitimde kalite konusunda önemli bir uğraştır. Değişen ve yenilenen programlar ile teknolojik olanaklar, öğretmenlerden beklenen görev ve sorumluluklarını daha da

artırmakta; bununla ilgili de öğretmenlerin çok boyutlu düşünebilen, gerçekçi ve başarılı bireyler olmaları gerektiği ön plana çıkmaktadır.

### **1.3.3. Öğretmen Yetiştirme Politikaları**

Cumhuriyet'in başlangıcından günümüze dek Türkiye'nin hem eğitim hem de öğretmen yetiştirme politikalarına yön veren, Millî Eğitim Şûraları ve Kalkınma Planları olmak üzere iki temel girişim söz konusudur. Tarihsel gelişim içerisinde öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarını, bu girişimler ve sonuçlarında oluşturulmuş olan politika ve ortaya konulmuş olan belgeler etkilemiştir (YÖK 2007: 17).

#### **1.3.3.1. Millî Eğitim Şûraları ve Öğretmen Yetiştirme Politikaları**

Cumhuriyet'in kuruluşundan beri Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim ile ilgili büyük sorunlarla karşılaşmış; bu sorunları çözmek amacıyla birçok çalışmalar yapmış ve içerisinde önemli teşkilatlar oluşturmuştur. Bu teşkilatların en önemlilerinden biri de Millî Eğitim Bakanlığı'nın danışma organı olan Millî Eğitim Şûrası'dır. Millî Eğitim Şûrası, Millî Eğitim'in planlanması, program, müfredat ve periyodik hedeflerin belirlendiği ve siyasi otoritenin dışında eğitimcilerin katıldığı, fikir ve düşüncelerin ifade edildiği danışma organıdır (Dinç tarih yok; [http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/sait\\_dinc\\_I\\_milliegitim\\_surasi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/sait_dinc_I_milliegitim_surasi.pdf) erişim tarihi: 03.04.2012).

Millî Eğitim Şûraları yıllardan beri Türk eğitim sisteminin enine boyuna tartışıldığı, sorunların ortaya konulduğu, yeni kararların alındığı, resmi tutumun dışında farklı görüşlerin de belirtildiği ve Türk eğitim sistemine yön veren ciddi çalışmalar olmuşlardır. Şûralarda alınan kararlar bazen uygulamaya geçirilirken; bazen de rafa kaldırılmış ve bu kararlara uygulama aşamasında gereken önem verilmemiştir (Deniz 2001: 12). “Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim politikalarının belirlendiği, eğitim meselelerinin tanınmış eğitimcilerin fikir, düşünce ve tecrübelerinden yararlanılarak tartışıldığı ve karar bağlandığı ve belli bir uygulama gücü olan ilmî toplantılar” olarak tanımlanan Heyet-i İlmiyeler, Cumhuriyet'in ilânının birkaç ay öncesinden başlamak üzere 1926 yılına kadar üç kez toplanmışlardır. 1925 yılında toplanan III. Heyet-i İlmiye toplantısında Talim ve Terbiye Dairesi kurulması kararlaştırılmış ve 22 Mart 1926'da yayımlanan 789 sayılı Millî Eğitim Teşkilatı'na Dair Kanun ile Telif ve Tercüme Heyeti kaldırılarak yerine Dil Heyeti

ve Millî Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur ([http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/heyeti\\_ilmie.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/heyeti_ilmie.pdf) erişim tarihi: 10.04.2012).

Türk Millî Eğitimi'ni geliştirerek niteliğinin yükseltilmesi amacıyla bilimsel bir danışma ve karar organı olan Millî Eğitim Şûrası, 22 Haziran 1933 tarih ve 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkındaki Kanun ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde yer almıştır (MEB <http://ttkb.meb.gov.tr/tarihce.aspx> erişim tarihi: 15.05.2012). Cumhuriyet döneminden bugüne öğretmen yetiştirme ile ilgili önemli denemeler yapılmıştır. Bazen eğitim sistemimizin önemli bir parçası olan öğretmenlerin nitelikleri hiç düşünülmezsizin mevcut durumdaki öğretmen açığının kapatılmasına dönük çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Son zamanlarda öğretmenlerin niteliği sürekli gündemde tutulmuş ve bununla ilgili önemli gelişmeler sağlanmıştır. Yapılan çalışmalar daha çok öğretim kurumlarının yapısı ve bunların işleyişleri ile ilgili olsa da, eğitim ile ilgili önemli konuların görüşülerek belli kararların alındığı Milli Eğitim Şûraları'na göz atmak faydalı olacaktır.

İlki 17-29 Temmuz tarihlerinde toplanan 1. Millî Eğitim Şûrası ve sonuncusu 01-05 Kasım 2010 tarihlerinde toplanan 18. Millî Eğitim Şûrası olmak üzere toplam 18 şûra toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıların her birinde, Türk eğitim sisteminin yapısı ve yapılması düşünülen düzenlemeler hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu şuralardan öğretmen yetiştirmeye en fazla yer verenler, VII. Millî Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962), XI. Millî Eğitim Şûrası (8-11 Haziran 1982) ve XVIII. Millî Eğitim Şûrası (01-05 Kasım 2010) olmuştur.

Araştırmamız ile ilgili olarak, öğretmen yetiştirme ve özellikle sınıf öğretmeni yetiştirme hakkında konuların görüşülüp, önemli kararların alındığı Millî Eğitim Şûraları şu şekilde ifade edilebilir:

**III. Millî Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946):** Bu şurada öğretmen yetiştiren okullar ve aralarındaki ilişkiler gibi konulara yer verilmiştir. Ayrıca sekiz yıllık okul düşüncesi bu şurada gündeme gelmiş ve bu okul için gerekli öğretmenlerin, iki yıllık yüksek dereceli eğitim enstitüleri durumuna getirilmiş olan, öğretmen okulları tarafından yetiştirilmesi teklif edilmiştir (YÖK 2007: 17-18).

**IV. Millî Eğitim Şûrası (23-31 Ağustos 1949):** Yine bu şurada da öğretmen yetiştirme üzerinde durulmuş ve “Köy enstitüleri ile ilköğretmen okulları öğretmenlerinin



aynı kaynaktan yetiştirilmesi amacıyla birleştirilmesi teklifleri, Şûra Genel Kurulu'na bazı değişikliklerle kabul edilmiştir (IV. Millî Eğitim Şûra Kararları, Karar 4d).”

**V. Millî Eğitim Şûrası (04-14 Şubat 1953):** V. Millî Eğitim Şûrası'nın gündemini öğretmen yetiştirme ile ilgili, “İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programı ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesi ve ilkokul öğretmenlerini ilgilendiren diğer konular ve genel olarak ilköğretim sorunları” oluşturmuştur. Ayrıca öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili, dönemin Millî Eğitim Bakanı Tevfik İleri şûrayı açış konuşmasında iyi vasıfta öğretmen yetiştirme ve yetişen bu öğretmenleri meslek bakımından olgunlaştırma kararını belirtmiştir. Ayrıca artık köy enstitülerine köy ve muayyen bir nispet dâhilinde şahıs ilkokul mezunlarının alınarak (eski beş yıla mukabil) altı yıl, öğretmen okullarına ortaokul mezunlarının alınarak yine üç yıl öğretime tabi tutulacağını ifade etmiştir (V. Millî Eğitim Şûrası).

**VII. Millî Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962):** Şûra gündeminde yer almamakla birlikte bu şûrada “Öğretmen Yetiştirilmesi ve Öğretmenlik Mesleğinin Cazip Hale Getirilmesi” ile ilgili önemli kararlar alınmıştır. Bu konuyla ilgili Koordinasyon Grubunca teklif ve Millî Eğitim Şûrası'na tespit edilen şu ilkelerin öğretmen yetiştiren bütün kurumlar için esas olarak kabul edilmesi uygun görülmüştür (VII. Millî Eğitim Şûrası Kararları):

Her öğretmenin,

- ✓ Milli eğitimin temel ilkelerini benimsemiş ve bunların uygulama seviyesine ulaşmış olması
- ✓ Meslek hayatına atıldığı zaman genel kültür ve bilgi yönünden en az lise seviyesinde olması
- ✓ Mesleki formasyon ve okutacağı derslerin bilgi ve becerileri ile donatılmış ve gerekli uygulamaları geçirmiş bulunması
- ✓ Türkiye Cumhuriyeti'nin devrimlerinin ve milliyetçiliğinin ilkelerine bağlı, şahsiyet ve ahlaki karakter sahibi, mesleğin değerine inanmış ve kendini meslekte hizmete vakfetmiş olmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

İlköğretmen okulları ile ilgili olarak, Koordinasyon Grubunca teklif ve Millî Eğitim Şûrası'na kabul edildiği gibi Millî Eğitim'in Temel İlkeleri ışığı altında;

- ✓ En az lise seviyesi ile ifade olunan bir genel kültür seviyesine erişmiş
- ✓ Sağlam bir mesleki formasyon almış ve her türlü uygulamaları geçirmiş
- ✓ İş eğitimi ilkelerine göre genişlemesine birtakım beceriler kazanmış ilkokul öğretmenleri yetiştirebilmek için ilköğretmen okullarının bina, ders araç ve gereçleri

ile öğretmen kadrosu ve müfredat programı bakımından eksikliklerinin süratle tamamlanması kadar öğretim süresinin de uzatılması gerekli görülmektedir (VII. Millî Eğitim Şûrası Kararları)

Ayrıca bu şûrada, ilköğretmen okullarının sürelerinin uzatılması uygun görülerek, ilkokula dayalı olanların sürelerinin 7, ortaokula dayalı olanların da 4 yıla çıkarılması düşünülmüş ve bu uygulamanın hemen başlatılmasına karar verilmiştir. Koordinasyon Grubu'na teklif ve Millî Eğitim Şurası'na da kabul edildiği üzere, eğitim enstitülerinin bütün bölümlerinin üç yıla çıkarılması uygun görülmüştür. Koordinasyon Grubu'na hazırlanan ve Millî Eğitim Şurası'na kabul edilen tekliflere göre, eğitim enstitülerinin kısa zaman içerisinde üçer yıllık müfredat programları hazırlanmış ve 1962-1963 öğretim yılında uygulanmaya başlanması düşünülmüştür (VII. Millî Eğitim Şûrası Kararları) .

**IX. Millî Eğitim Şûrası (24 Haziran- 4 Temmuz 1974):** Şûranın gündeminde yer almamasında rağmen, bu şûrada öğretmen yetiştirme ile ilgili yine önemli kararlar alınmıştır. Bununla ilgili daha çok öğretmenleri hizmet içi eğitim ile yetiştirme konusu görüşülmüştür. Denenerek uygulamaya konulan yeni programların, öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında öğretmen adaylarına tanıtılması ve öğretmenleri işbaşında yetiştirme faaliyetleri arasında yeni programlar ile ilgili seminerlere öncelik verilmesi kararlaştırılmıştır (IX. Millî Eğitim Şûrası Kararları 1974).

Ayrıca yine bu şûrada alınan diğer kararlar şu şekildedir:

- ✓ Öğretmen yetiştiren kurumlar, Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan esaslar ve önümüzdeki yıl çıkacak olan Yüksekokullar Kanunu'nun hükümlerine uygun olarak yeniden düzenlenecektir.
- ✓ Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 46. maddesinde belirtildiği üzere öğretmenlikte yurdun çeşitli bölgelerinde görev yapma esası getirilecek ve hizmet bölgesi ve ihtiyaçlara göre bu bölgeler arası yer değiştirme esasları, yönetmelikle düzenlenecektir.
- ✓ Şûra kararları üzerine, öğretmen yetiştiren yüksek dereceli eğitim kurumlarımızın yönetici ve öğretmenleri için seminerler düzenlenecektir. Öğretmen yetiştiren yüksek dereceli öğretim kurumlarımızın öğretim elemanlarının aynı maksatla illerde yapılacak çeşitli seminerlere yönetici ve öğretim elemanı olarak katılmaları sağlanacaktır.
- ✓ Temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarına yeni getirilen seçmeli dersleri okutacak öğretmenlerin veya uzman ve usta öğreticilerin seçilmesi, yetiştirilmesi, hizmet içi eğitimlerinin sağlanması, bazı branşlar için ek formasyon kazandırılması, bazıları için ise yeniden öğretmen yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu konunun bu şûrada kabul edilen esaslara uygun olarak ayrıca ele alınmasına karar verilmiştir.
- ✓ X. Millî Eğitim Şurası, öğretmenlik mesleğinin sorunlarının incelenmesine ayrılacaktır (IX. Millî Eğitim Şûrası Kararları 1974).

**X. Millî Eğitim Şûrası (23-26 Haziran 1981):** Gündeminde öğretmen yetiştirme bulduğu X. Millî Eğitim Şûrası'nda, öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak şu kararlar alınmıştır:

- ✓ “Hâlen görev yapmakta olan temel eğitim kurumları öğretmenlerinden yüksek öğrenim görmüş olanların imkânlar ölçüsünde eğitimden geçmeleri sağlanmalı. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin alan öğretmenliğine geçişlerinin açık tutulması konusunda sürekli önlemlerin alınması,
- ✓ Mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesi,
- ✓ Öğretmen, yönetici ve uzmanların hizmet içi eğitimlerinin sağlanması,
- ✓ Okul öncesi ve temel eğitim 1. kademe kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi,
- ✓ Öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen ve üst düzey diğer eğitim personelinin yetiştirilmesi” (X. Millî Eğitim Şûrası Kararları 1981)

**XI. Millî Eğitim Şûrası (8-11 Haziran 1982):** Bu şûranın gündemini, “Öğretmen eğitiminin gelişimi, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler, eğitim uzmanlarının eğitimi, öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi, öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm ve önerileri” oluşturmuştur.

Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Sağlam şûrayı açış konuşmasında, şûranın Millî Eğitim'in bütün öğretim kademesindeki öğretmen ve uzmanları ve onların yetiştirme sorunları ile öğrenim, ekonomik ve sosyal durum ve sorunları kapsadığını belirtmiş; ülkemizde, eğitim ve öğretim sisteminin başarıya ulaşmasının temelinde onu işletecek öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlı olduğuna herkesin inandığını belirtmiştir. Ayrıca şûranın asıl amacını, “Türk öğretmenin ve eğitim uzmanının niteliklerini Atatürk İnkıpları ve İlkeleri doğrultusunda belirleme ve bu konudaki çeşitli sorunlara çözümler arama, kararlara ulaşma ve uygulamalara temel esaslar getirme” olarak ifade etmiştir.

Şûranın gerçekleştirildiği zamana kadar ülkemizde öğretmen eğitiminin gelişimi ile ilgili başlıca eğilimler ve gelişmeler şûrada şu şekilde belirtilmiştir:

- ✓ Gerek ilkokullara gerek ortaokullara öğretmen yetiştiren okullar başlangıçta büyük kentlerde veyahut yurdun daha çok batı bölgelerinde açılmış iken, zamanla ülkenin her köşesinde ve bölgesinde ilköğretmen okulu veya eğitim enstitüsü gibi eğitim kurumları açılmıştır.
- ✓ Öğretmen yetiştiren kurumların öğrenim süreleri kısa denilebilecek zamanda artış göstermiş, özellikle 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun kabulünden sonra her derecedeki okul öğretmenliği için en az 2 yıl yükseköğrenim görmüş olmak şartı getirilmiştir.

- ✓ Millî Eğitim Temel Kanunu ile her dereceli ve her çeşit okul öğretmenlerinin genel kültür, özel alan bilgisi ve meslek formasyonu bakımından dengeli bir biçimde yetiştirilmesi öngörülmüş, bu husus öğretmen eğitiminde program açısından temel bir ilke olmuştur.
- ✓ Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri, uzun bir süre ihmal edildikten sonra ele alınmakla beraber, kısa bir zaman içinde çok sayıda öğretmen ve yöneticinin çeşitli kurslardan geçirilmesi imkânı sağlanmıştır.
- ✓ Üniversitelerde eğitim fakülte ve bölümlerinin kurulmasıyla öğretmenlere ya kendi dallarında veya eğitimin çeşitli uzmanlık alanlarında yüksek lisans ve doktora yapma fırsatı yaratılmıştır.
- ✓ Öğretmen yetiştiren okulların öğrenim süreleri zaman içinde genel olarak bir artış göstermekle birlikte, bu gelişmeler daha çok özel alan (dal) eğitimiyle ilgili dersler lehine olmuş, genel kültür dersleri ile meslek dersleri ihmale uğramıştır.
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen okulları da dahil olmak üzere eğitim kurumları arasında meslek derslerinin sayısı, sıralanışı ve içeriği bakımından tam bir uyum ve koordinasyon sağlanamamış, öğretmenlik ehliyeti (sertifikası) kazanmaya temel olacak ölçütlerin tespiti uzun süre ihmal edilmiştir.
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren meslek okullarında öğretmenlik formasyonu kazandıran ve son 15 yıl içinde çeşitlerinin arttığı görülen pedagojik formasyon kazandıran meslek derslerinin öğretiminde uzmanlığa pek az yer verilmiştir. Eğitim derslerini okutan bir öğretmenin, tüm eğitim derslerinin okutabileceği düşüncesi esas alınmıştır.
- ✓ Öğretmen yetiştiren çeşitli kurumlar arasında program bakımından tam bir bağlantı sağlanamamış, öğretmen adaylarına okul veya dal değiştirme imkânı tanınmamış veya bu imkân çok güç koşullara bağlanmıştır.
- ✓ Öğrenim basamaklarına veya öğretim alanlarına göre açılan okullardan yetişen öğretmenlerin ileride aynı okullarda görev alabilecekleri düşünülerek, bu öğretmenler arasında mesleki bütünlük ve birliği sağlayacak, onlara ortak bir eğilim anlayışı ve tutum kazandıracak tedbirler alınmamıştır.
- ✓ Öğretmen yetiştiren kurumlara nitelikli öğretim personeli yetiştirilmesi konusunda sistemli bir politika izlenmemiş; planlı dönemlerde de bu konuda beklenen düzeyde başarı sağlanamamıştır. Özellikle, son yıllarda öğrenci sayısı bakımından büyük bir artış gösteren eğitim enstitülerine nitelikli öğretmen bulmak ciddi bir sorun hâline gelmiştir.
- ✓ Cumhuriyet'ten bu yana öğretmen yetiştirmede nitelik konusu üzerinde de durulmuş, ancak öğretmen açığını kapama endişesi, kalite konusunda amaca ulaşılmasını engellemiştir.
- ✓ Öğretmen yetiştiren kurumlar genellikle öğretim elemanı, tesis ve her türlü araç gereç ihtiyacı yeterince sağlanmadan bir Bakanlık onayı ile açılmıştır. Bu uygulama da öğretmenin eğitiminin niteliğini olumsuz yönde etkilemiştir.
- ✓ Hepsinden önemlisi öğretmenlerimizi, Cumhuriyet'ten bu yana temel karakterini oluşturan yürekleri yurda hizmet ideali ile Atatürkçü çizgide yetiştirmek için gerekli politika, sistem ev uygulama birliğinin yeniden oluşturulması gerekmiştir.

Şûrada kararlaştırılması için teklif edilen maddelerden bazıları şunlardır:

- ✓ Öğretmen yetiştiren fakülte, yüksekokul ve birimlerine öğrenci alımında, programların oluşturulmasında ve öğretim elemanı yetiştirilmesinde, (özellikle geçiş döneminde) üniversiteler ile Millî Eğitim Bakanlığının yakın bir iş birliğinde bulunmaları zorunlu görülmektedir.
- ✓ Öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullara öğrenci alımında, öğretmen liselerine ve bazı mesleki ve teknik okullara belirli oranda kontenjan tanınmalıdır. Özellikle öğretmen liselerinin lise standardı korunarak, öğrencinin yetenekli olduğu alanlarda öğretmenliğe özendirici ve hazırlayıcı seçmeli dersler yönetimini içeren programlar geliştirilmelidir.
- ✓ Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğrencilerin bir bütünlük içinde eğitilmesi amacıyla özel alan, meslek bilgileri, genel kültür derslerine, bölümlerin özelliklerine göre ağırlık verilmesi gerekmektedir.
- ✓ Öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere gerekli görülen alanlarda lisans öğrenimini tamamlayanlar, eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon görmek suretiyle öğretmen olarak atanabilmelidirler.
- ✓ Bütün fakülte ve yüksekokullarda (halen görev yapan ve yeni atanacak olan) araştırma görevlisi, öğretim görevlisi ve yardımcı doçent gibi öğretim elemanlarına pedagojik formasyon kazandıran programların uygulanması, özellikle bu programlarda genel ve özel öğretim yöntemlerine ağırlık verilmesi uygun görülmektedir.
- ✓ Üniversiteler içinde alanla ilgili laboratuvar ve uygulama görevi yapacak, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitimi, özel eğitim, temel eğitim, orta eğitim kurumlarının oluşturulması, üniversitelerin özellikle öğretmen ve uzman eğitimine ağırlık veren fakülte, yüksekokul ve birimlerinin alan araştırmaları ve uygulamaları için buldukları bölgelerde, Bakanlığa ait okullar ve personel ile iş birliğine gidilmesi, ihtiyaç duyulan konularda Talim ve Terbiye Başkanlığı ile ortak araştırma, geliştirme ve uygulama projeleri başlatıp yürütmeye iş birliğine önem ve öncelik verilmesi zorunlu görülmektedir.
- ✓ Bütün üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakülte, yüksekokul ve birimlerinde bütünlüğü sağlayıcı, asgari müştereklerde birleşen programlar hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

Şûranın ikinci gündem maddesi olan öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve teklifler konusu altında, öğretmen eğitiminin genel amaçları, öğretmenlik mesleğinin genel standartları, öğretmen yetiştirmeye ilişkin mevcut sorunlar, öğretmen eğitimi modelinin esasları, öğretmen yetiştirme programlarında içerik kategorilerinin düzeni ve ağırlığı, önerilen modelin eğitim kademelerine göre esasları, başarı şartları ve uygulama teklifleri konularına yer verilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin genel standartları XI. Millî Eğitim Şûrası'nda şu şekilde belirtilmiştir:

- ✓ Öğretmenlik bir meslektir.
- ✓ Öğretmenlik mesleği, özel bir mesleki yeterliği gerektirir.

- ✓ Öğretmenlik mesleğinde yetişenler eğitim öğretim ve verildiğinde yönetim görevlerinden sorumludurlar.
- ✓ Öğretmenler Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak görevlerini yerine getirmek zorundadırlar.

Öğretmen yetiştirmeye ilişkin mevcut sorunlara şûrada şu şekilde yer verilmiştir:

- ✓ Çeşitli eğitim kademe ve tiplerine, değişik kurumlardan, farklı programlarla değişik sürelerde öğretmen yetişmektedir.
- ✓ Mevcut öğretmen yetiştirme programları, Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde yer alan yatay ve dikey geçişlere imkân verecek biçimde düzenlenmiştir.
- ✓ X. Millî Eğitim Şûrası, eğitim programlarında bütünleşmeyi esas kabul etmiştir. Oysa mevcut öğretmen yetiştiren kurum programlarında bir bütünleşmeden çok, bir çeşitlenme görülmektedir. Bu çeşitlenme özellikle, “muhteva kategorilerinin ağırlıklarında, zorunlu seçimlik dersler, yıl ve sömestr sistemi, haftalık ders saati ve kredi sistemlerinin uygulanmasında, uygulama faaliyetlerine ayrılan süre ve bu faaliyetlerin düzenlenmesinde ve değerlendirme sistemlerinde” dikkat çekmektedir.
- ✓ Öğretmen yetiştiren kurumlarda 1739 sayılı Yasa'nın 43. maddesinde belirtilen genel kültür, alan bilgisi, öğretmen meslek bilgisi programları belli standartlara bağlanmamıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda bu programlarla yetişen öğretmenlerin görev alacakları eğitim kurumlarının programları arasında gerekli ilişki kurulmamıştır.
- ✓ Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinde ne gibi ek nitelikler aranılacağı, bu öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin ne olacağı açıklıkla belirtilmemiştir.
- ✓ Eğitim sistemimizin her kademesinde yetersiz öğretmenlik belgesine sahip veya hiçbir belgesi olmayan kişiler öğretmen olarak çalıştırılmaktadır. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda bu tür kişilerin öğretmen olarak istihdam edilmesi, yetişecek öğretmenlerin niteliğini önemli bir biçimde etkilemektedir.
- ✓ Eğitim sistemimizin her kademesinde ücretli öğretmenler çalıştırılmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlardaki ücretli öğretmenlerin oranları da dikkati çekecek kadar fazladır (%28,4). Oysa bilimsel araştırmalar, yalnızca ders saatinde derse girip çıkan öğretmenlerin, öğrencilerin bütün gelişmesiyle ilgilenemediklerini ortaya koymaktadır.
- ✓ Bugüne kadar öğretmen yetiştirmede, sayısal sorunlar ile nitelik sorunları ayrı ayrı ele alınmıştır. Genellikle sayısal eksikliği gidermek için nitelikten fedakârlık yapılmıştır. Herkesçe bilinen hızlandırılmış eğitim bunun bir örneğidir. Nitelik sorunlarını bir yana iten bu çabalar da, öğretmen arz talep dengelerine dayalı olarak yürütülemediğinden, sayısal sorunlara da çözüm getirememiştir.

X. Millî Eğitim Şûrası'nda, eğitim programlarının bütünleşmesi ilke olarak kabul edilmiş ve buradan hareketle öğretmen yetiştirme programlarında da bütünleşmeye gidilmesinin gerekli olduğu XI. Millî Eğitim Şûrası'nda belirtilmiştir. Bu bütünleşmeyi sağlamak açısından şu ilkelerin yaygınlaştırılması gerekliliği şûrada, öğretmen eğitimi modelinin esasları konusu altında açıkça şöyle belirtilmiştir:

- ✓ Sömestr sisteminin uygulanması
- ✓ Kredi sisteminin uygulanması
- ✓ Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan içerik kategorilerinin (alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür) düzenleme ve ağırlıklarında paralellik sağlanacaktır.
- ✓ Seçmeli derslere yer verilecektir.
- ✓ Uygulama faaliyetlerinde birlik sağlanacaktır.
- ✓ Uygulama okulları belirlenecektir.
- ✓ Değerlendirme süreçlerinde birlik sağlanacaktır.

Şûrada öğretmen olacak bir kişinin “öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür” niteliklerine sahip olması gerektiği ve bu üç niteliğin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gereken üç tür içerik kategorisini oluşturduğu vurgulanmıştır. Ayrıca temel ve orta eğitime öğretmen yetiştirme modelinde, içerik kategorilerinden öğretmenlik meslek bilgisine %25, alan bilgisine %62,5 ve genel kültür bilgisine %12,5 şeklinde ağırlık verildiği şûrada belirtilmiştir. Şûrada, bu oranların her tür öğretmen yetiştirme programı için kesit bir ölçüt vermediği ancak çeşitli okul tipleri ve kademeleri için program geliştirirken bu oranlara dayalı olarak şu iki noktaya dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir:

- a) İçerik kategorilerinin ağırlığı tespit edilirken hangi okul kademesine ya da türüne öğretmen yetiştirilecekse, o öğretmenden beklenen bilgi ve beceriler göz önüne alınmalıdır. Örneğin; okul öncesi öğretmeni için alan bilgisinden çok öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür gerekli iken, temel eğitim birinci ve ikinci aşama öğretmenleri için bu üç kategoride bir uyum olmalı, temel eğitim 3. aşaması ve ortaöğretim öğretmenleri için ise alan bilgisi daha çok gereklidir. Yani her kurumun amaçlarına göre programlarında içerik kategorilerine yer verilmelidir.
- b) Bütün kademe ve türdeki okullara öğretmen yetiştirirken asıl amaç, öğretmenlik davranışı kazandırmak olmalıdır. Öğretmenlik davranışı, öğretmenlik meslek bilgisi programları ile kazanıldığından; üç kategorinin oranları belirlenir iken, öğretmenlik meslek bilgisinin oranı tüm program içerisinde beşte birden aşağı düşürülmemelidir.

Temel eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmenin dayandırılacağı ilkeler şurada şu şekilde belirtilmektedir:

- ✓ Temel eğitim kurumlarının ilk beş sınıfında sınıf öğretmenliği, son 3 sınıfında da yer alan dersler için dal öğretmenliği esastır.
- ✓ Sınıf öğretmenliğinde genel kavramlar önemlidir, dal öğretmenliğinde ihtisaslaşma esastır.
- ✓ Temel eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirecek kurumların programlarında toplam kredinin yaklaşık % 25'i öğretmenlik meslek bilgisi, % 12,5'i genel kültür, % 62,5'i alan bilgisi derslerine ayrılır.
- ✓ Programda öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi dersleri için seçmeli derslere de yer verilir.
- ✓ Yatay ve dikey geçişlere imkân sağlanır.
- ✓ Alanının özelliğine göre uygulama çalışmalarına iki sömestr ayrılır.
- ✓ Temel eğitim öğretmeninin yetiştirildiği eğitim ortamının gerçek iş ortamına benzer olması sağlanır.
- ✓ Öğrencinin öğretime aktif olarak katılması sağlanır.
- ✓ Programlar, işe ve hayata dönük olacak biçimde düzenlenir.
- ✓ Bu kurumlarda öğretim süresi, orta eğitimden sonra 4 yıl (8 sömestr)dir.

Ayrıca şurada “maaş veya ücret karşılığı çalışan personele (öğretmen, yönetici ve diğer görevliler) görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları amacıyla yapılan eğitim” olarak tanımlanan “hizmet içi eğitim”in amaçları yine şurada şu şekilde belirtilmiştir:

- ✓ Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma uyumunu sağlamak.
- ✓ Personele Türk Millî Eğitimi'nin, okulun, derslerin, amaçlarını bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş, uygulamada birlik kazandırmak.
- ✓ Meslekî yeterlik açısından hizmet öncesi eğitimin eksiklerini tamamlamak.
- ✓ Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak.
- ✓ Personelin meslekî yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek.
- ✓ İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst düzeylerine geçişlerini sağlamak.
- ✓ Değişik eğitim alanları için yan geçişler sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak.
- ✓ Türk Millî Eğitim Politikasını algılamada bütünlük kazandırmak.
- ✓ Eğitime ilişkin temel ilke ve teknikleri uygulama birliği sağlamak.
- ✓ Eğitim sisteminin geliştirilmesine katkıda bulunmak.



- ✓ Bilim, Teknoloji, Ekonomi ve giderek iş hayatında meydana gelen değişme, gelişmelere öğretmen ve uzmanların uyumunu sağlamak.

**XII. Millî Eğitim Şûrası (18-22 Haziran 1988):** Öğretmen yetiştirme XII. Millî Eğitim Şûrası'nın gündeminde yer alan konulardan birisi olmuştur. Şûrada ilköğretim ile ilgili "Sınıf öğretmenliği ve ders öğretmenliği sistemlerinin, her yaş grubunun ihtiyaçlarına ve geliştirilen eğitim teknolojisine göre ayrı ayrı değerlendirilmesi" kararı ile birlikte öğretmen yetiştirme ile ilgili alınan kararlar şu şekildedir:

- ✓ Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere uygulanan "genel kültür" programının, 21. yüzyıl nesillerinin üstün vasıflı yetiştirilmesi hedefine uygun olarak yeni bir yaklaşımla ele alınması ve;
  - a) Toplum tanıma ve yöneltme bilimleri derslerinin artırılması (sosyoloji, felsefe, din ve ahlâk bilimleri, liderlik, sosyal tarih)
  - b) Kalkınma şuurunun yeni nesillere kazandırılması için Türkiye'nin kalkınma hedefleri, sınıfta işlenen konularla, Türkiye'nin ihtiyaçlarının nerede ve niçin kullanıldığı konusunda irtibat kurulması; öğrencilere çeşitli mesleklerle ilgili bilgiler verilmesi
  - c) Demokratik kişilik kazandırma, bunun için de çözüm üretme teknikleri konusunda öğretmenlere uygulanan genel kültür programının takviye edilmesi
- ✓ Anaokulu ve ana sınıfı öğretmeni ihtiyacının yükseköğretim tarafından karşılanması mümkün oluncaya kadar, mevcut öğretmenlerin yanına "öğretmen yardımcısı" veya "eğitici" verilmesi konusunda gerekli çalışmalar yapılması; lise ve dengi okul mezunlarının, kendilerine verilecek pedagojik formasyondan sonra bu amaçla istihdam edilmeleri (Kom. Rap. s. 9).
- ✓ Öğretmenlerin hizmet öncesiyle hizmet içi eğitiminde esas olan alan bilgisi, öğretmenlik bilgisi, genel kültür yanına bir de "Millî Kültür" unsurunun eklenmesi.
- ✓ Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesine alınması.
- ✓ Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına alınacak öğrencilerin ortaöğretim kademesinde yönlendirilmesi; bu amaçla, öğretmen liselerinin Devlet Planlama Teşkilatı Beş yıllık kalkınma planının destek çalışmalarında gösterildiği gibi (C. TT. S. 227) yeniden öğretmen adayı yetiştirmeye temel teşkil edecek tarzda birer kaynak hâline getirilmesi ve sayıları ile kapasitelerinin artırılması; bu liselere gerek yatılı, gerekse gündüzlü olarak alınacak öğrencilerin sınavla ve mülakatla seçilmesi.
- ✓ Eğitim yüksekokullarının dört yıla çıkarılması ve sınıf öğretmenliği anabilim dalına, öğretmen lisesi mezunlarının belli bir kontenjan ve puan avantajı sağlanmış ÖSS puanı ile alınmaları.
- ✓ Eğitim yüksekokullarında sınıf öğretmenliği yanında temel eğitimin ikinci devresine veya ortaokullara Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik gibi branş öğretmeni yetiştiren bölümlerin açılması ve bu bölümlere öğretmen lisesi mezunlarının belli kontenjan ve puan avantajı sağlanmış ÖYS puanı ile alınmaları.

- ✓ Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının diğer bölümlerine öğretmen liselerinden mezun öğrencilerin, yine belli kontenjan ve puan avantajı sağlanmış ÖYS puanı ile alınmaları veya başarı durumlarına göre doğrudan geçişlerinin sağlanması.
- ✓ Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğretmen lisesi mezunları dışında başka kaynaklardan öğrenci alınması halinde ÖSS veya ÖYS, Mesleğe Yatkınlık Testi, Mülâkat şartının aranması.
- ✓ Öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarına bedeni ve zihni özürlülerin alınmaması.
- ✓ Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları programlarında yer alan genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlık ve muhtevalarında paralellik sağlanması.
- ✓ Eğitim programlarının değişen ve gelişen şartlara göre ele alınması; mevcut programlardaki ders çeşidi ve haftalık ders saatlerinin azaltılması.
- ✓ Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını uygulama okullarında veya Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ve ilgili üniversitenin iş birliği sonucunda seçilecek olan uygulama okullarında, daha uzun süreli yapmaları için gerekli tedbirlerin alınması.
- ✓ Eğitim yüksekokulu öğrencilerinin (sınıf öğretmeni adayları) öğretmenlik uygulamaların bir kısmını, mutlaka köy ilkokullarında yapmalarının sağlanması.
- ✓ Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları eğitim programlarının, bilim ve teknolojiye gelişmelere ve toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak sürekli bir gelişme sürecine tabii tutulması.
- ✓ Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına yeterli sayı ve nitelikte eğitim elemanı yetiştirmek amacıyla bir projenin geliştirilmesi; bu proje çerçevesinde yurt içi yüksek lisans ve doktora programlarının düzenlenmesi; yeterli sayıda doktora sonrası yurt dışı burs imkanlarının sağlanması;
- ✓ Her kademede görevli öğretmenler arasında 40 öğretmene bir uzman öğretmen düşecek şekilde, ciddi kısıtlarla seçim yapılması; bu uzman öğretmenlerin, yılın 12 ayında öğretmenlerin hizmet içi eğitiminden istifade edilecek tarzda süratle yetiştirilmesi ve bu uzman öğretmenlere farklı ücret ve statü getirilmesi.
- ✓ Eğitim idareciliğinin bir branş olarak benimsenmesi ve mevcut öğretmenler arasından imtihanla seçilecek eğitim idarecisi adaylarının Bakanlıkça tespit edilecek uzun süreli hizmet içi kurslarında yetiştirilmesi, bu durumun kurumsallaştırılması.
- ✓ Aday öğretmenlerin yetiştirilmeleri için mesleğe girdiği günden başlamak kaydıyla en az bir yıl süreyle adaylık eğitimine alınmaları ve başarılı olanların öğretmen olarak görevlendirilmeleri esasının benimsenmesi ve uygulamaya en kısa zamanda başlanması.
- ✓ Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılıp başarılı olan öğretmenlerin bu başarılarının özlük hakları yönünden değerlendirilmesi; bu konuda hukuki düzenlemelere gidilmesi ve bu değerlendirmenin üst görevlere getirilmede de dikkate alınması
- ✓ Hizmet içi eğitimin fizikî kapasitesinin artırılması, hizmet içi eğitim enstitülerinin kurulması ve faaliyete geçirilmesi; bütün öğretmenlerin en az üç yılda bir hizmet içi eğitimden geçirilmesi; bunun için gerekli tedbirlerin alınması.
- ✓ Bakanlık merkez teşkilatında “Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü” nün kurulması.

- ✓ Öğretmen adaylarının, ortaokuldan sonra mesleğe konsantre olmaları için yatılı tahsil yapmalarının sağlanması.
- ✓ Öğretmen Personel Kanunu'nun çıkartılması
- ✓ Meslekî gelişmelerden haberdar etmek üzere, öğretmenlerin meslekî yayınlarla desteklenmesi
- ✓ Öğretmen istihdamında “sözleşme usulü” nün denenmesi, yararlı olacağı gözlenir ise, uygulamaya konulması (XII. Millî Eğitim Şûrası Kararları 1988).

**XIV. Millî Eğitim Şûrası (27-29 Eylül 1993):** Şûranın gündemini oluşturmamakla birlikte, öğretmen yetiştirme ile ilgili şûrada alınan kararlar şu şekildedir:

- ✓ Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarına okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakültelerin programlarına da sınıf öğretmenliği ile ilgili derslerin konulması sağlanacaktır.
- ✓ Öğretmen yetiştirmede, Millî Eğitim Bakanlığı ile YÖK arasında sürekli bir iş birliği sağlamak amacıyla “Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon Kurulu” oluşturulması için gerekli yasal düzenlemeler yapılacaktır.

**XV. Millî Eğitim Şûrası (13-17 Mayıs 1996):** Dönemin Millî Eğitim Bakanı Turhan Tayan şûrayı açış konuşmasında eğitim reformunun; eğitim sistemi, öğretmen ve yönetim olarak üç ana boyutta ele alındığını ve bu şûranın konusunun Millî Eğitim Sistemi olduğunu belirtmiştir.

Tayan, Millî Eğitim reformunun öğretmen boyutunun, öğretmenlerin ekonomik ve sosyal yönden güçlendirilmesini, öğretmenlik mesleğinin özendirici hâle getirilmesini, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden düzenlenmesini öngördüğünü ifade etmiş ve bu amaçla Millî Eğitim Personel Taslağı'nın hazırlandığını belirtmiştir. Bu taslağın işlevini de şu şekilde açıklamıştır: “Bu taslak öğretmenlerin niteliklerini, istihdam usûl ve esaslarını, özlük haklarını, görev yetki ve sorumluluklarını yeniden düzenlemekte, öğretmenlikte öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde kariyer basamakları getirmektedir. Ayrıca taslağın, sözleşmeli öğretmen çalıştırılması imkânını getirirken, öğretmen atama yetkisinin yerel yönetimlere devredilmesini de öngörmektedir.”

Gündem maddelerinde yer alan “İlköğretim ve Yönlendirme” konusu altında öğretmen yetiştirme ile ilgili alınan kararlar şu şekildedir (XV. Millî Eğitim Şûrası Kararları 1996):

- ✓ Özel eğitim ihtiyacı duyulan farklı yapıdaki öğrenciler için mevcut eğitim programlarında uygulama esnekliği sağlanmalı, öğretmenler bu konuda hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

- ✓ Öğretmenler, öğretmen üniversitelerinde yetiştirilmelidir.
- ✓ Öğretmen yetiştiren fakülteler, gelişmiş çevrelerde açılmalıdır.
- ✓ İlköğretim öğretmenleri (sınıf ve dal öğretmenleri) aynı tip kurumlarda bir arada yetiştirilmelidir.
- ✓ Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanları, uygulama ve mesleki deneyimle donatılmış olmalı, öğretmen yetiştiren kurum öğretim elemanları tercihen o kurumun öğretmen yetiştirdiği Temel Eğitim Devresi (okul öncesi, sınıf öğretmeni ve dal) öğretmenlerinden seçilmeli ve bunlara kariyer kazandırılmalıdır.
- ✓ Öğretmen yetiştirmede ihtiyaçlar dikkate alınarak, ilgili yükseköğretim kurumları ile Bakanlık arasındaki koordinasyon geliştirilmeli; bu çerçevede bilgi akışı yoğunlaştırılmalıdır.
- ✓ Öğretmenlik mesleği ekonomik ve sosyal yönden iyileştirilmelidir.
- ✓ Öğretmen adayları burs, kredi, yurt ve benzeri özendirici tedbirlerle desteklenmelidir.
- ✓ Öğretmen olmak isteyen adaylar, öğretmenlik mesleğine uygun olanlar arasından titizlikle seçilmelidir.
- ✓ Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin, eğitim programlarında birlik sağlanmalıdır. Programlar ilköğretim programları göz önüne alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- ✓ Üniversitelerde farklı branşlardaki yükseköğretim mezunları için düzenlenen pedagojik formasyon kurslarına mutlaka son verilmelidir.
- ✓ İlke olarak alanda yetişmemiş olan üniversite mezunları, ilköğretim okullarına (sınıf ve dal öğretmeni olarak) atanmamalıdır. Ancak, son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı'ndaki sınıf öğretmeni açığının çok büyük olması ve bunun gelecek birkaç yıl içinde daha da artmasının beklenmesi nedeniyle; eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olanların istihdamını mümkün kılmak üzere, sınıf öğretmenliği alanında en az bir yıl süreli "Öğretmenlik Meslek Eğitimi Programları" düzenlenmelidir.
- ✓ Anadolu Öğretmen ve Öğretmen Liseleri, Eğitim Fakültelerinin esas kaynağını oluşturmalıdır.
- ✓ Öğretmenin önü açılmalı, bilgi, beceri yönünden yetişmesine imkân tanınmalı, yeterliliği periyodik olarak değerlendirilmelidir.
- ✓ Hizmet içi eğitim il ve ilçe düzeyinde sürekli olmalıdır.
- ✓ İvedilikle "Öğretmen Personel Kanunu" çıkarılmalıdır.
- ✓ Değişik eğitim ve öğretim etkinliklerini, alandaki yenilikleri ve öğretmenlerin uygulamadaki görüş ve düşüncelerini yansıtan yayınlar yapılmalı, birim ve bireylere ulaştırılmalıdır.
- ✓ Okulların, standart kadroları her yıl mayıs ayı içinde gözden geçirilmeli, standart kadro dışı öğretmen atanmamalıdır.
- ✓ "Öğretmenin vekili olmaz" ilkesinden hareketle, vekil öğretmen kadroları kaldırılmalıdır. Böylece, eğitim ve öğretimin asil öğretmenler tarafından verilmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Öğretmenliğe geçişte, seçme ve yeterlilik sınavı yapılmalıdır (dil, fiziki bozukluk vb.). etmenler de ölçüt olmalıdır.

- ✓ Öğretmenler bu günkü sicil raporları ile değerlendirilmemelidir. Eğitimle ilgili soruların da yer aldığı, yeni bir öğretmen sicil raporu düzenlenmelidir.
- ✓ Öğretmen adaylarının belirlenmesinde, ülkenin ihtiyaçları ve mesleğin özellikleri dikkate alınmalı, ülke genelinde dengeli dağılımı mutlaka sağlanmalıdır
- ✓ Dalında ihtiyaç kalmayan ve ihtiyaç duyulan farklı bir dalda kendisini yetiştirmek isteyen öğretmenlere gereken eğitim imkânı sağlanmalıdır.
- ✓ Verimliliği sağlayacak farklı statüde öğretmenler de istihdam edilmelidir.

“Yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi” konusu altında, öğretmen adaylarının seçimine özel önem verilmesi gerektiği; bunun için öğretmen lisesi mezunlarının, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişlerinin ek puan uygulamasına ilave olarak burs ve diğer imkânlarla da teşvik edilmesi gerektiği kararı alınmıştır.

**XVII. Millî Eğitim Şûrası (13-17 Kasım 2006):** XVII. Milli Eğitim Şûrası’na katılan üyeler, Atatürk’ün işaret ettiği yol ve odaklandığı amaçlar doğrultusunda çalışmalarını başarıyla tamamlayarak, eğitim sistemimizin geleceğine yön verecek nitelikte gerekli önerileri sunmuşlardır.

Öğretmen yetiştirme XVII. Millî Eğitim Şûrası’nda değinilen konulardan biri olmuştur ve özel eğitime öğretmen yetiştirme ile ilgili şu kararlar alınmıştır:

- ✓ Tüm ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler, özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim öğretim stratejileri konusunda en az 180 saat hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
- ✓ Üstün zekâlı çocukların eğitimleri, üniversitelerce açılacak sertifika programlarını bitiren öğretmenlerce yapılmalıdır.
- ✓ Özel eğitimde kaynaştırma eğitimini yapabilecek sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi için hizmet öncesi eğitimde bu alanları dikkate alacak program düzenlemeleri yapılmalıdır.
- ✓ Özel eğitim kurumlarındaki sınıf öğretmeni açığı, bu kurumlarda görev alacak öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans programları ile görev öncesinde yetiştirilerek kapatılmalıdır.
- ✓ Sınıf öğretmenlerine özel eğitim formasyonu verilmelidir.

Şûrada ilköğretim ile ilgili, sınıf öğretmenliğinin 1., 2. ve 3. sınıflara kadar olması, 4 ve 5. sınıflarda da derslerin branş öğretmenleri tarafından verilmesi kararlaştırılmıştır. Eğitimde niteliğin artırılabilmesi için ise şûrada alınan kararlardan öğretmen yetiştirme ile ilgili olanları şunlardır:

- ✓ Öğretmen niteliğinin artırılması için, eğitim fakültelerinin sayıları ülkenin gereksinimlerine göre sınırlandırılmalı; istihdam politikası doğrultusunda yeni eğitim fakülteleri açılmalıdır. Eğitim fakültelerinin öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde de ülkenin kısa ve uzun vadeli gereksinimleri ve eğitimin niteliğinin artırılması hedefleri göz önüne alınmalıdır.
- ✓ Öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel niteliklerin ölçülmesine ve değerlendirmesine yönelik mekanizmalar oluşturulmalı; bu kapsamda, öğretmenlik programlarına girişteki seçme süreci yeniden gözden geçirilmelidir.
- ✓ Öğretmen yetiştirme programları öğretmene, birey-çevre-toplum bağlantılarını kurmasını sağlayacak, toplumsal sorumluluklarını kazandıracak ve geliştirecek derslerle ilgili eksikliklerini tamamlamada yardımcı olmalıdır. YÖK tarafından üniversitelere gönderilen paket programlar; üniversite, MEB ve meslek örgütleri arasında iş birliği ile AB standartları da dikkate alınarak, eğitim ve toplum bilimleri bakış açısıyla yeniden düzenlenmelidir.
- ✓ Tezsiz yüksek lisans programlarının yarattığı sorunlar ve sonuçlar incelenmeli ve bu konuda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak lisansüstü düzeyi kapsayacak bir eğitim programına bağlanmalıdır.
- ✓ Aday öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin yükseltilmesi için, ilgili eğitim fakültesi, MEB ve uygulama okulları arasında etkili bir iş birliği ve eş güdüm sağlanmalıdır. Aday öğretmen yetiştirilmesinde MEB, YÖK ve eğitim fakülteleri, arasında sorumluluk ve yetki paylaşımı ayrıntılı ve somut olarak belirlenmelidir. Öğretmenlik uygulamaları (staj eğitimi) köy ve kent çalışma koşullarını da kapsayan bir anlayışla yürütülmeli ve uygulama süreci sürekli değerlendirilerek geliştirilmelidir.
- ✓ Hizmet öncesinde öğretmenlik meslek eğitimi gerçek yaşama yaklaştırılmalı, sürecin bu yönde zenginleştirilmesi sağlanmalıdır. Aday öğretmenlerin, mesleğe uyum ve oryantasyon süreçleri yönetmelikte öngörüldüğü şekilde (yeterli kadro ve donanımına sahip merkezi okullarda) değerlendirilmeli ve bu süreçte üniversitelerle iş birliği yapılmalıdır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri, mesleğin tüm yeterlik alanlarını ve çalışanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. 3797 sayılı Kanun'un 55'inci maddesinde öngörülen "Millî Eğitim Akademisi"ne işlerlik kazandırılmalıdır.
- ✓ Eğitimin tüm kademelerinde öğretim elemanlarının ilgili oldukları öğretim düzeyinde ve kendi alanlarında görev yapmaları sağlanmalıdır.
- ✓ Eğitim fakülteleri, üniversite bünyesinde eğitim ve öğretimin niteliğine katkı sağlayan önemli bir akademik birim olacak şekilde yapılandırılmalıdır.
- ✓ Öğretmen yetiştirmede kaliteyi yükseltmek, eğitim ve toplum yaşamına katkı sağlamak amacıyla eğitim fakülteleri, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının yanı sıra üniversitelerin diğer fakülteleriyle de iş birliği yapmalıdır.
- ✓ Eğitim fakülteleri, ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmalıdır.
- ✓ Ortak dersler ve alan derslerinin ağırlıkları, bilimsel verilere göre yeniden belirlenmeli ve bu derslerin içeriklerinin birbirinin alanına girmemesine özen gösterilmelidir.
- ✓ Eğitim fakültelerinin programları, öğrencilerin yaratıcılıklarını, düşünme becerilerini, yazılı ve sözlü anlatım güçlerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.
- ✓ Öğretmenler, yabancı dille iletişim becerilerini artırabilmeleri açısından desteklenmelidir.

- ✓ Öğretmenler, kendi kültür değer ve varlıklarından haberdar, farklı kültürleri algılamakta ve bu kültürlerle birlikte yaşama konusunda yeterli olmalı; kültürlerarası iletişim kurmada sorun yaşamamalıdır. Ayrıca, özellikle eğitim tarihimizin engin birikimini öğrenmeli, kendilerinde bir tarih bilinci oluşturmak için çaba harcamalıdır.
- ✓ Eğitim fakültelerinde “eğiticinin eğitimi” konusuna mutlaka önem verilmelidir.
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı’na ilköğretim düzeyinde okuma uzmanları istihdam edilmeli, bu uzmanlar özellikle sınıf öğretmenliği mezunları arasından uygulama ve teorik derslerden oluşan yüksek lisans programları yolu ile üniversitelerce yetiştirilmelidir.
- ✓ Öğretimde niteliği yükseltmek üzere, eğitim ortamının paydaşlarının tümü için, sürekli eğitim olanakları artırılmalıdır.
- ✓ Göreve yeni başlayan öğretmenler, atandıkları ilin sosyal, ekonomik ve kültürel özellikleri göz önünde bulundurularak oryantasyon eğitimine tabi tutulmalıdır.

**XVIII. Millî Eğitim Şûrası (01-05 Kasım 2010):** 18. Milli Eğitim Şûrası’nda öğretmen yetiştirme üzerinde geniş çapta durulmuş ve “Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Meslekî Gelişimi” konusu ile ilgili alınan kararlardan bazıları şunlardır:

- ✓ 2023 Vizyonu esas alınarak Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu arasındaki koordinasyon geliştirilmeli, orta ve uzun vadede öğretmen ihtiyacı planlanmalı ve ihtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirilmelidir.
- ✓ Eğitim fakültesi dışında formasyon eğitimi veren fakültelerde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanında, genel kültür ve alan dersleri de amaca uygun olarak geliştirilmelidir.
- ✓ Öğretmen yetiştirilmesi üniversite bazında ele alınmalı, öğretmenlik veya eğitim üniversitesi kurulmalıdır.
- ✓ Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki son sınıf öğrencilerinin, yaparak-yaşayarak deneyim kazanmaları için okullarda alan uygulama eğitimlerini, öğretim elemanları ve öğretmenlerin rehberliğinde, aday öğretmenlik uygulaması şeklinde öğretim yılı boyunca yapmaları sağlanmalıdır.
- ✓ Öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesi açısından önemli bir çalışma grubu olan Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi; yeniden yapılandırılmalı, güçlendirilmeli, kimlerden oluşacağı, yetki ve sorumlulukları ile ilgili yeni bir düzenleme yapılmalı ve YÖK ile MEB’den bağımsız karar alabilen bir kurul haline getirilmelidir.
- ✓ Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının eğitim fakültelerine öncelikli tercihleri arasında yer vermeleri için özendirici tedbirler alınmalı ve bu okulların dersleri, eğitim fakültelerine kaynaklık edecek biçimde yeniden düzenlenmelidir.
- ✓ Öğretmen alımında uygulanan sınavlarda, adaylara öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanları yanında mezun oldukları özel alanlara ilişkin sorular da sorulmalıdır.

- ✓ Öğretmenlerin gelir düzeyi ve statülerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalara hız verilmeli; öğretmen istihdamında kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmenlik gibi farklı uygulamalar kaldırılarak tüm öğretmenlerin kadrolu olarak istihdamı sağlanmalı; mevcut sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilmeli; başarılı öğretmenler ödüllendirilmeli ayrıca zorunlu hizmet bölgelerinde çalışanlara “zorunlu bölge hizmet tazminatı” ödenmelidir.
- ✓ Öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu gerçeğinden hareketle, uzaktan veya açıköğretim yoluyla okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği vb. alanlarda öğretmen yetiştirilmesine izin verilmemelidir.
- ✓ Öğretmen niteliğinin artırılması amacıyla, öğretim üyesi ve altyapısı yeterli olmayan üniversitelerde öğretmen yetiştiren kurumlar açılmamalı, üniversitelerde öğretmenlik meslek bilgisi öğretim elemanı yetiştirilmesine ağırlık verilmeli, mevcut kurumlar öğretmenlik meslek bilgisi ile alan öğretim üyesi ve altyapı olanakları açısından desteklenmelidir.
- ✓ Öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğrencilerin öğretmen yeterliliklerini ve özellikle iletişim becerilerini kazanmış olarak mezun olmaları sağlanmalıdır.
- ✓ Fakültelerde yetiştirilen öğretmenler arasında niteliksel açıdan farklılıkların olması nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumlarda ara verilen akreditasyon çalışmaları yeniden başlatılmalıdır.
- ✓ Öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirilecek öğretmen adaylarının niteliğinin artırılması amacıyla öğretim üyelerinin zorunlu ve ek ders saatleri yeniden düzenlenmeli ve ders yükleri azaltılmalıdır.
- ✓ Halen birçok özel ilköğretim okulunda olduğu gibi resmî ilköğretim okullarında da 1., 2. ve 3. sınıflarda uzmanlaşmış bir sınıf öğretmeni ile 4. ve 5. sınıflarda da branş öğretmenlerinin dersleri yürütmesi ve 2023 perspektifi çerçevesinde, temel eğitim birinci kademedeki her sınıf için sınıf öğretmenlerinin branşlaşmaları sağlanmalıdır.
- ✓ Aday öğretmenler, tek başlarına derse girmemeli ve bir okula tek olarak atanmamalıdır.
- ✓ Adalet Bakanlığı'na bağlı ceza infaz kurumlarındaki eğitim faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak düzenlenmeli, eğitim fakültelerinde bu kurumların ihtiyaçlarına cevap verebilecek derslerin müfredata eklenmesi ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda yapılan mesleki çalışmalar iyi bir planlama ile etkin bir şekilde değerlendirilmeli, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanarak internet üzerinden interaktif yöntemlerle hizmet içi eğitim almaları sağlanmalı ve öğretmenlerin kendi gelişimlerinden sorumlu olacakları okul temelli bir sistem geliştirilmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin değişen ve gelişen bilgi teknolojilerini takip edebilmeleri için gerekli tedbirler alınmalı, ihtiyaç analizine dayalı olarak il/ilçe/okul bazında hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmeli, ayrıca birleştirilmiş sınıf okutacak öğretmenlerin ‘birleştirilmiş sınıf öğretimi ve yönetimi’ konusunda hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır.
- ✓ Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı; görev, yetki ve sorumlulukları ile eğitim hizmeti sunduğu hedef kitlenin büyüklüğü dikkate alınarak yapı ve statü itibarı ile daha güçlü bir konuma getirilmelidir.



Ayrıca şûrada “Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi” konusu altında ise, öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulması ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmesi kararı alınmıştır.

### 1.3.3.2. Kalkınma Planları ve Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Kalkınma planları öğretmen yetiştirme konusunda düzenlemelerin yapıldığı diğer bir uygulamadır. Bu planlarda, öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili mevcut durum ve gerçekleştirilmesi düşünülen hedeflere değinilmiştir:

**Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967):** Eğitim, istenilen bir yaşam düzenine ulaşabilme çabası olan kalkınmanın en etkili araçlarından biri olduğundan, eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve Türk toplumunun ihtiyaç ve şartlarına uygun bireyler yetiştirmek bu Kalkınma Planı'nın öncelik verdiği bir konu olmuştur (DPT 1963).

Türkiye’de bugüne dek eğitime büyük önem verilmiş, bu konuda önemli harcamalar yapılmış, başarıya ulaşabilmek için çeşitli sistemler ve farklı eğitim usulleri denenmiş ancak, eğitim sistemine bir bütün olarak bakılmaması, eğitimin uzun süreli bir çerçeve içinde ve plânlı olarak ele alınmayışı, ayrıca eğitim teşkilatındaki dağınıklıktan dolayı eğitimden yeterli verim alınamamış ve eğitim düzeninde bazı sorunlar meydana geldiği planda belirtilmiştir. Bu sorunlardan biri öğretmen arzının yetersizliği olmuş ve birçok dalda sayı, nitelik ve meslek çeşidi bakımından büyük bir öğretmen açığı ortaya çıkmıştır. Bunun sonucu olarak ta, öğretmen öğrenci oranlarında dengesizlikler oluşmuş, bir öğretmen başına düşen öğrenci sayısı oldukça yüksek olmuştur. Bu sorun aynı zamanda verime de etki eden temel sebeplerden biri olmuştur

Planda izlenecek eğitim politikası ile ilgili, öğretmen yetiştiren kurumların planda belirtilen sayıların gösterdiği yön ve çapta gelişmelerine öncelik verilmesine, bu kurumların yurdun imkân ve ihtiyaçlarına uyan bir sistem içinde kurulmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu durumu düzeltmek için öğretmen yetiştiren okullara öncelik verilerek, öğretmen olacak nitelikte yetişmiş olanların bu mesleğe geçmesini önleyen malî ve hukuki engellerin ortadan kaldırılması ve öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi gerektiği belirtilmiş; ayrıca ek ders ücretlerinin de artırılabileceği açıklanmıştır. İlköğretim ile ilgili; köylerin nüfuslarının iyice araştırılıp, sosyal, ekonomik ve kültürel yönden yapıları incelenip, okulların çapı, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve

seviyelerinin dengeli bir şekilde tayin edilerek bu konuda gerekli önlemlerin alınması düşünülmüştür. Çok yüksek olan öğretmen-öğrenci oranını düşürmek için, ilk yıllardan başlayarak geçici öğretmen vekili kullanabilme imkânlarının araştırılmasına karar verilmiştir. Bununla ilgili, örneğin ilk iki yıl lise ve lise derecesindeki okulları bitirenlerin fazlasını bu işte kullanmanın mümkün olabileceği düşünülmüştür. Ortaokul ve liselerin temel görevlerinin üst okulları beslemek olduğu kabul edilerek, bu temel okulu bitirenlerin üst okullara gidebilmelerini sağlayacak geniş tedbirlere başvurularak, bu seviyeye kadar yükseltilmiş olan bu öğrencilerden en çok fayda sağlanması gerektiği ifade edilmiştir (DPT 1963).

**İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972):** İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda da yine eğitim konusundaki genel durum değerlendirilmiş ve sorunların giderilmesi amacı ile bazı politikalar izlenmiştir.

Eğitimdeki genel duruma bakılırsa, öğretmen durumunun eğitimin tüm kademelerinde gelişmeyi ve eğitimin niteliğini sınırladığı ve öğrenci öğretmen oranlarının bozulduğu açıktır. Bununla ilgili, öğretmen sayısındaki yetersizliklerin meslekten olmayanlar ile giderilmeye çalışıldığı ve bunun da eğitimin niteliğini bozduğu ve yurt içindeki öğretmen dağılımının dengesizliği vurgulanmıştır. Öğretmenlerden en fazla yararlanmayı sağlayacak metotların geliştirilmediği ve öğretmenlerin yurt içindeki dağılımlarının dengesiz olduğu belirtilmiştir. Eğitimin ilk kademesi olan ilkokullarda, öğretim programları çevre şartlarına, temel eğitim gereklerine, oyun ve iş ilkelerine uyacak nitelikte değildir. Köy ilkokulları köyün eğitim ve kültür merkezi niteliğini taşımamakta ve ilköğretim seviyesinde yetiştirme yurtları, beden ve ruh nedeniyle öğretim güclüğü olan çocuklar için yeterli eğitim sağlanamamıştır.

Bununla ilgili izlenecek politikada ise, ilkokul programlarının temel eğitimin amaçlarına uygun olarak yetiştirileceği, programlarda el işlerinin ağırlığının artırılacağı ve kitaptan yapılan öğretim yerine gözlem ve denemeye dayalı, oyunlardan yararlanan programların güdüleceği, bütün ilkokullarda dersliklerin yanında bir işlik kurulacağı planları yer almaktadır. Ayrıca ilkokul programlarına katılan oyun, el işi ve gözlem metotlarını uygulayacak öğretmenler yetiştirmek için ilköğretmen okullarının ders programları da geliştirilecek, altı sınıflı ilköğretmen okullarının birinci devresi ilköğretmen okulu bünyesinde genel ortaokul niteliğine getirilecektir. Eğitimin niteliğinin artırılması için, öğretim programlarının sürekli olarak değerlendirileceği ve geliştirileceği

belirtilmiştir. Bununla ilgili gelişmelerin izleneceği ve eğitimin tüm kademelerinde ders programları arasında tek bir eğitim anlayışına uygun olarak birlik sağlanacağı da bu planda vurgulanmıştır. Üst okula devam edemeyecek olanların ilkokulu bitirmelerinin sağlanacağı ve ilkokul öğrenim programlarının da bu amaca göre düzenlenerek bu kişilerin bu kademedeki yeterli düzeyde temel eğitim almaları sağlanacaktır. Köy ilkokulunu bitiren çocukların üst öğrenim kurumlarına devam imkânlarını sağlayan başlıca imkânın ilkokula dayalı ilköğretmen okullarının olduğu belirtilmiştir. İlköğretmen okulları da “Temel eğitim veren, köyde yetişkinlerin eğitimini yürüten ve köy okulunu yaygın eğitim ve kültür merkezi olarak yöneten elemanları yetiştiren okullar” olarak tanımlanmıştır (DPT 1967).

İlköğretimin ilkokul çağındaki nüfusun tamamını kapsayacağı ve kaynakların sınırlılığı nedeni ile ilköğretim üstündeki kademelerdeki eğitimin talepleri karşılayacak yönde geliştirileceği belirtilmiştir. Sınırlı eğitim imkânlarından yararlanacakların seçmeler yolu ile tespit edilerek, seçmelerde önceki eğitim imkânlarının eksiklikleri nedeni ile meydana gelmiş yetersizlikleri giderici metotların kullanılacağı ve bunların ölçüt olarak alınacağı belirtilmiştir. Bununla birlikte, eğitimdeki değerlendirme sistemlerinin her kademedeki tek bir değerlendirme şeklinde olacağı ile belirtilmiştir. Bunlar göz önüne alınarak yapılan uygulamalar ile köy ilkokullarında 1960-1985 döneminde öğretmen sayısında %30’luk bir artış olduğu belirtilmektedir (DPT 1967).

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda öğretmen yetiştirme ile ilgili izlenen politika ile ilgili şunlar belirtilmiştir (DPT 1967):

- ✓ Öğretmen yetiştiren kurumların bina, teçhizat ve öğretim kadrolarının istenen niteliğe ulaştırılması öncelik taşıyacaktır.
- ✓ Öğretmenlerin diğer çalışma alanlarına kaymalarını önleyici, bölgesel dağılımını dengeleyici, mevcut öğretmenlerden azami yararlanmayı sağlayıcı bir politika uygulanacaktır.
- ✓ Öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin insangücü açığı büyük fakat az talep olan dallarda yetiştirilmesi için özel programlar uygulanacaktır.

Bunlara ek olarak Kadın Meslek Öğretmen Okulları’nın da geliştirileceği vurgulanmıştır (DPT 1967).

**Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977):** Genel durum ile ilgili olarak; öğretmen, öğrenci ve okul sayılarında önemli artışın olduğu ancak halen ekonomik ve sosyal yapıya ve plan hedeflerine tam olarak uyan bir gelişmenin tam olarak

gerçekleştirilemediği belirtilmektedir. Planlı dönemde bütün eğitim kademelerinde öğretim programları ve yöntemleri öğrencide bilgiye dayanan düşünme, beceri ve yaratıcılık yeteneğini geliştirecek, öğrendiğini çalışma hayatında uygulamasını ve yenilikleri devamlı olarak izlemesini sağlayacak şekilde düzenlenmemiş, gösterilen çabalara rağmen, eğitimin bütün kademelerinde ders araç ve gereçlerindeki yetersizlik sorunu da devam etmiştir. Öğretmen sayıları artmıştır ancak bazı kademelerde yeterli sayılara ulaşılmamış, öğretmen-öğrenci oranlarındaki dengesizlikler ile öğretmenlerin bölgeler arası dağılımlarındaki dengesizlikler süregelmiş ve yeni ihtiyaçlara cevap verecek hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmemiştir. Belli dallar için hızlı bir şekilde öğretmen yetiştirecek esnek bir sistem bulunmamaktadır (DPT 1972).

İlköğretimde ikinci plan dönemi sonuna kadar olması beklenen yüzde yüz okullaşma oranı hedefi gerçekleştirilememiş; fakat kır ve şehirdeki okul sayılarında bir miktar da olsa gelişme olmuştur. Belirlenmiş olan hedeflere ulaşamamasının nedeni ilköğretime ayrılması öngörülen yatırım ödeneklerinin tam olarak gerçekleşmemesi olmuştur. Gerekli yatırımların yapılamaması sonucu okul ve derslik sorunu ikili ve üçlü öğretim yoluna gidilerek çözülmeye çalışılmış, özellikle kırsal kesimlerde ikili öğretim artmıştır. İlköğretimde öğretmen sorunu sayı bakımından çözülsede öğretmenlerin şehir, kır ve bölgeler arası dengesiz dağılımları devam etmiştir. Sayısal hedeflere ulaşma çabası yanında eğitimde niteliği geliştirecek çalışmalara ağırlık verilmemiştir. Nitelik gelişmesini engelleyen faktörler; okul ve derslik sayılarının yetersizliği, öğretmen dağılımının düzenlenememesi, ders programlarının temel eğitimin amaçlarına uygun düzenlenmemesi, ders araç ve gereçlerinin yetersizliği ve ders kitaplarının yayımında belirli bir sistemin geliştirilmemiş olması olmuştur. Bütün bunlar tam iyileşmenin sağlanamadığını göstermektedir. 8 yıllık temel eğitim uygulayan okulların ders programlarının gerektirdiği ders kitapları ve araçlarının tespit edilerek yapımlarının artırılması ile yetersizliklerin giderilmesi bu konudaki alınacak tedbirlerden biri olmuştur. Ayrıca başarıya ulaşmak için yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde temel eğitimin gerektirdiği nitelik ve nicelikte, sınıf ve dal öğretmenlerinin hızla yetiştirileceği belirtilmektedir. Bunlardan anlaşılacağı üzere bu kalkınma planında eğitimde reform çalışmaları devam etmiş ve birtakım başarılar elde edilse de, bazı eksikliklerin devam ettiği de bir gerçektir (DPT 1972).

**Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983):** Eğitim ile ilgili genel durum ile ilgili olarak; geçmişte eğitime ayrılan kaynakların sınırlı olması, sosyal adaleti ve fırsat eşitliğini gerçekleştirecek bir araç kullanılmaması ve eğitim içeriğinin ekonominin ve toplumun değişen koşullarına uyacak biçimde geliştirilememesi gibi sınırlamalar, eğitimin tüm topluma dengeli ve verimli bir şekilde yaygınlaştırılmasını engellemeye devam ettiği belirtilmiştir. Eğitim sistemi, gerek sosyal adaletin sağlanmasında, gerek kalkınmanın gerektirdiği nitelikte ve nicelikte insangücünü yetiştirmede bir araç olarak yetersiz kalmıştır. Planda ayrıca, doğu bölgelerde altyapı tesislerinin yetersiz, köy birimlerinin ufak ve dağınık olması, okullaşmada öngörülen artış hızına ulaşmayı güçleştirdiği üzerinde durulmuştur. Programsız açılan okullar, fizik kapasitesinin yeterli olmayışı nedeniyle yaygınlaşan ikili öğretim, öğretmenlerin nitelik ve dağılım yönünden dengesizliği, bazı illerde öğretmen açığının önemli boyutlara ulaşması, öğretimin niteliğinde bölgelerarası ve aynı bölgede kırsal-kent arasında farklılaşmalara neden olmaktadır. Artan öğrenci sayısını karşılamak için yeni fiziki kapasitenin oluşturulmasındaki gecikmeler, mahalli binalarda yetersiz koşullarda açılan okullar, öğretmenlerin yurt düzeyinde dengesiz dağılımı, eğitim standartlarını etkilemekte ve eğitimin niteliksizliğine yol açmaktadır. Öğretmenlerin istihdam şartları, ekonomik ve sosyal sorunları ile öğretmenlerin mesleğe katılımları eğitimin niteliğini düşüren etmenler arasında sayılmıştır. Öğretmenlerin kırsal ve kentsel bölgelerdeki tutarsız dağılımları, öğretmen sayısındaki yetersizlik ve öğretmen yetiştiren kurumların niteliği de eğitimin giderek düşmesine yol açan diğer faktörlerdir. Yeni açılmış olan okulların öğretmen ihtiyaçlarının yeterince karşılanamamış olması zaten var olan dengesiz öğretmen dağılımını iyice artırarak, öğretmen açığının giderek artmasına ve bunun daha çok doğu ve kuzeydoğu illerinde ön plana çıkmasına yol açmıştır. Yükseköğretimde öğretmen sayısında belirli oranda bir artış olmuş ancak artan öğrencilerin fazla oluşu bu gelişmeyi yetersiz kılmıştır. Üçüncü plan döneminde öğretmen okulları “Sınıf Öğretmeni” yetiştirmeye devam etmişlerdir (DPT 1978).

Eğitim ve öğretmen yetiştirme konusundaki izlenecek ilkeler ve politikalarından bazıları şunlardır (DPT 1978):

- ✓ Tüm öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmesi esastır. Ancak öğretmen yetiştiren yüksekokulların asıl kaynağı öğretmen liseleri olacaktır. Öğretmen liselerini bitirenler doğrudan iki yıl daha öğrenim görerek ilkokul öğretmeni olacaktır. Öğretmen lisesi mezunları diğer yükseköğretim kurumlarına da girebileceklerdir.

- ✓ Eğitim enstitülerinde oluşturulan kapasite dikkate alınarak, farklı eğitim kademelerinin öğretmen gereksinmesini karşılayabilecek esnek bir öğretmen yetiştirme sistemi geliştirilecek ve fazla kapasitenin diğer eğitim amaçlarına uygun olarak kullanımı sağlanacaktır.
- ✓ Öğretmenlerin eğitim sürecine daha verimli bir biçimde katkıda bulunabilmelerini sağlamak, öğretmenlik mesleğine katılımı özendirme amacıyla istihdam koşullarının iyileştirilmesi ve özellikle mesleki bilgi birikimlerini sürekli olarak yenileyebilmeleri sağlanacaktır.

Nüfusun tamamını kapsayacak eğitim uygulamalarında kırsal-kentsel, bölgelerarası ve cinsiyetler arasındaki dengesizlik ve bunu ortaya çıkardığı sorunlar ortadan kaldırılacak, temel eğitim kademesinde derslik-öğrenci ve öğretmen-öğrenci oranlarında ve araç gereç standartlarında nitel ve nicel yönde gelişme sağlanacak, üçlü verilen eğitimin nitelik yönünden en azından da olsa ikili öğretime dönüştürülmesi konusunda gerekli önlemler alınacaktır (DPT 1978).

**Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989):** Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yabancı dil ve özel eğitim öğretmeni yetiştirme ile ilgili tedbirlerden bahsedilmiştir. Bununla ilgili genel ilkelerden öğretmen yetiştirme ilgili olanlar şu şekildedir (DPT 1984):

- ✓ Örgün eğitimin her kademesinde yabancı dil eğitimine seçmeli ve kademeli olarak ağırlık kazandırılacak ve bunun için gerekli olan programların hazırlanması ve öğretmen ihtiyacının karşılanması için gereken tedbirler alınacaktır.
- ✓ Özel eğitim gerektiren geri ve üstün zekâlılarla, işitme, konuşma ve ortopedik özürlüler; uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimine gereken önem verilecektir. Bu amaçla; özel eğitim alanında görev alacak öğretmen ve personelin yetiştirilmesi için gerekli tedbirler alınacaktır.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, eğitim sisteminin önemli parçası olan öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesine dönük programlara ağırlık verileceğine ve eğitim programlarının günümüz şartlarına uygun hale getirilerek öğretmenlerin eğitimi konusunda televizyondan yararlanılacağı ilkesinin benimseneceği belirtilmiştir. Ayrıca "ilköğretim ile ilgili çalışan annelerin yoğun olduğu şehir merkezleri ile sosyo-ekonomik durumu elverişsiz ailelerin yaşadığı gecekondu bölgelerinde ve kalkınmada öncelikli yörelerde anasınıflarının hızla yaygınlaştırılmasının sağlanacağı, ilkokullarda okulsuzluk sorunu artık çözümlenmiş olduğu için ikili eğitimin oranının azaltılmasının hedefleneceği, özel eğitim gerektiren çocukların eğitime önem verileceği ve bu amaçla özel eğitim alanında görev alacak öğretmen ve personelin yetiştirilmesi için gerekli tedbirlerin alınacağı, özel eğitim

hizmetlerinin bu çocuklara götürülmesinin bir programa bağlanacağı” da planda belirtilmiştir (DPT 1984).

**Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994):** Eğitim ile ilgili hedefler konusunda, çağ nüfusunun tamamına yakını okullaştırılmış olan ilkokullarda niteliğin yükseltilmesi ve ortaokullarda da okullaşma oranını artırma çalışmalarına devam edileceği belirtilmiştir. Altıncı plan dönemi sonuna kadar anaokulları ve ana sınıflarının yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitimde okullaşma oranının yüzde 11,5’e çıkarılması hedeflenmiştir.

Eğitimin her kademesinde kalitenin yükseltilmesi, imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması esas amaç olarak kabul edilmiş ve müfredat programlarının bilimsel araştırmalara dayalı olarak, günün ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmasına özen gösterileceği belirtilmiştir. Ayrıca okullarda görsel-işitsel araçlar ve bilgisayar destekli eğitim gibi yeni eğitim teknolojilerinin kullanılmasının yaygınlaştırılacağı, eğitimin fizikî alt yapısının şehirleşme hızının yüksek olduğu yerleşim birimlerine öncelik verilere ihtiyaçlara daha tutarlı hale getirilmesinin sağlanacağı ifade edilmiştir.

İlkeler ve politikalar bölümünde öğretmenler ile ilgili belirlenen ilke ve politikalar şu şekildedir (DPT 1989):

- ✓ Eğitim sisteminin bütününe kapsayan bir eğitim insangücü planlaması sistemi kurulacak ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları standart biçimde saptanarak bunlara uygun hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programları uygulanacaktır.
- ✓ Yetenekli kişilerin öğretmenlik mesleğine ve üniversite öğretim üyeliğine cezbedilmesi için mahalli katkılar da dahil, gelir artırıcı ve eğitim yönetimini iyileştirici düzenlemelere gidilecektir.
- ✓ Öğretmen liseleri amaçları doğrultusunda geliştirilecektir.
- ✓ Bilim adamı, öğretim üyesi ve öğretmen yetiştirilmesine özel bir önem verilerek üstün kabiliyetli gençlerin bu alanlara yönelmeleri için gereken tedbirler alınacaktır.
- ✓ Yetenekli kişilerin öğretmenlik mesleğine ve üniversite öğretim üyeliğine cezbedilmesi için mahalli katkılar da dahil, gelir artırıcı ve eğitim yönetimini iyileştirici düzenlemelere gidilecektir.

**Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000):** Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda da, nüfusun eğitim düzeyinin yetersizliğinin devam ettiği ve toplam nüfus içerisinde kadınların erkeklere göre daha çoğu okuma yazma bilmediği belirtilmiştir. Okur-yazar olan erkeklerin yüzde 73,6’sı ilkokul mezunu yada herhangi bir eğitim kurumunu bitirmemiş iken, okur yazar kadınlarda ise bu oran yüzde 81,6’dır. Zorunlu eğitimin 8 yıla

çıkarılması çalışmaları devam etmekte fakat halen bu sağlanamamıştır. Eğitimdeki sayısal gelişmelere rağmen, nüfus artışı ve iç göçler, başta büyük kentlerde olmak üzere ikili ve kalabalık sınıflarda öğretim ile birlikte tüm kademelerde eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği gelişmeleri sınırlandırmıştır. Öğretim programlarının bilimsel esaslara göre geliştirilmesinde yeterli gelişme sağlanamamış, öğretmen ve öğretim üyesi sayısındaki yetersizlikler ve dağılımlarındaki dengesizlikler, hem imkân ve fırsat eşitliğini hem de eğitimin kalitesini de olumsuz şekilde etkilemektedir (DPT 1995).

Eğitim bu plan döneminde en önemli sektör olarak görülmüş ve 21. yüzyılda ülkemizin rekabet gücünün artmasında iyi eğitilmiş genç nüfusun ülkemize avantaj sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca insangücünün yetiştirilmesi ve verimliliğin artırılması amacıyla eğitime ayrılan kaynakların artırılacağı da buna eklenmiştir. Eğitim düzeyinin uluslar arası alanda rekabet gücünü artıracak şekilde geliştirilmesi planlanmaktadır. Planda üstelik, üstün zekâlı çocukların yeteneklerine uygun bir ortamda yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla gerekli eğitim kurumlarının geliştirilmesine önem verilecek ve özel sektörün bu alandaki girişimlerinin destekleneceği belirtilmiştir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili, öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilerek öğretmen yetiştirme düzeninin lisans sonrası eğitim akademileriyle mesleki eğitimleri verilmek üzere yeniden yapılandırılacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğretim üyelerinin sayılarının ve niteliklerinin artırılacağı, başarılı ve üstün yetenekli öğrencilerin bu alana yönlendirilmesinin sağlanacağı planlanmaktadır (DPT 1995).

**Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005):** Eğitimdeki genel durum ile ilgili Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda belirtilenler şu şekildedir: 1999 yılı itibariyle okuma yazma oranı ve okullaşma oranları daha da artmıştır. Başta büyük kentlerde olmak üzere, ikili öğretim uygulaması ve kalabalık sınıflar, kırsal alanlarda ise birleştirilmiş sınıf uygulaması eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir. Eğitimin tüm kademelerinde halen fiziki altyapı ve insan gücü eksiklikleri devam etmekte bu da, eğitimin kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durum ise eğitime daha fazla kaynağın ayrılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ve yaygınlaştırılmasında yeterli gelişme sağlanamamıştır. Herkese eğitim ve öğretim imkânı sunabilecek ortamın yaratılması, yükseköğretime geçişte yığılmaların önlenmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve etkin bir yönlendirme sisteminin kurulmasına ilişkin düzenlemelerde yetersiz kalınmıştır. Özel eğitim okullarının sayısı artırılmamış,



mevcut okullarda kaynaştırma eğitimine geçilmesinde yeterli gelişme sağlanamamış, özel eğitim gerektiren üstün zekâlı çocuklara uygun eğitim ortamlarının hazırlanmasında yetersiz kalmıştır (DPT 2000).

Eğitimin tüm kademelerinde gerekli alt yapı ve öğretmen ihtiyacının karşılanmasında iyileştirmeler olmasına rağmen, beklenen düzeyde gelişme sağlanamamıştır. Eğitim hizmeti sunan kamu ve özel kurum ve kuruluşlar arasındaki var olan koordinasyon eksikliği süregelmiştir. Tüm bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılmış; öğretmen sayısındaki yetersizliklerin ve dağılımlarda ortaya çıkan dengesizliklerin ortadan kaldırılması amacıyla norm kadro yönetmeliği uygulamaya konulmuştur. Eğitimin tüm kademelerinde gerekli altyapı ve öğretmen ihtiyacının karşılanması konusunda iyileştirilmeler yapılmış ancak bu gelişmelerin daha üst düzeyde yapılması gerekmektedir. 1997 yılında yürürlüğe konulan 4306 sayılı Kanun ile toplumun eğitimin düzeyinin yükseltilmesi amacı ile zorunlu temel eğitim 8 yıla çıkarılmış ve bu kanun ile ihtiyaç duyulan ilave kaynakların sağlanmasına ilişkin düzenlemeler de yapılmıştır. Ayrıca Dünya Bankası'ndan sağlanan krediyle Temel Eğitim Projesi'ne işlerlik kazandırılmıştır (DPT 2000).

Eğitim ile ilgili amaç, ilke ve politikalar konusunda şunlar belirtilen hususlardan birkaçı şöyledir:

- ✓ Uzun vadede zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması hedefi doğrultusunda gerekli altyapı hazırlanacaktır.
- ✓ Eğitim kurumlarının ihtiyacı olan öğretmen ve öğretim üyesi yetiştirilecek, yurt düzeyinde dengeli dağılımı sağlanacak ve hizmet içi eğitimleri özlük haklarına yansıtılacaktır. Eğitimin her kademesinde öğretmen ve öğretim elemanı ihtiyacının karşılanabilmesi amacıyla sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmalar başlatılacaktır.
- ✓ Eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen fizikî alt yapı, donanım, müfredat, öğretmen ve öğretim üyesi istihdamı açısından eğitim kurumlarının yeterli düzeye getirilebilmesi için finansman imkânları geliştirilecektir.
- ✓ Okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlar arasındaki farklılıkların giderilmesi için standartlar oluşturulacaktır.
- ✓ Özel eğitim alması gereken çocukların normal gelişim gösteren çocuklar ile birlikte eğitim göreceği kaynaştırma okulları bütün öğrencilerine ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde, mekan, donanım, personel ve program esnekliğine kavuşturulacak; üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların rehberlik ve danışmanlık yardımını okul öncesi ve ilköğretim çağında almasına ve bu çocuklar için uygun eğitim ortamlarının hazırlanmasına ağırlık verilecek ve özel sektörün bu alandaki girişimleri desteklenecektir.

- ✓ Yükseköğretime giriş sistemi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlara yerleştirilmesini sağlayacak ve fırsat eşitliğini bozmayacak şekilde yeniden düzenlenecektir.
- ✓ Öğretmen ve öğretim üyelerinin aldıkları hizmet içi eğitimlerin özlük haklarına yansıtılabilmesi ve ihtiyaç duyulan alanlarda sözleşmeli öğretmen ve öğretim üyesi istihdam edilebilmesi için gerekli hukuki ve kurumsal düzenlemeler yapılacaktır (DPT 2000).

**Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013):** Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda nüfusun eğitiminde önemli gelişmelerin sağlandığı, 8 yıllık zorunlu temel eğitim sayesinde öğrenci sayısında önemli artış olduğu, ilköğretimden ortaöğretime geçişlerin arttığından bahsedilmektedir. Fakat okullaşma oranının okul öncesi eğitimde düşük seviyelerde olduğu, ilköğretimde de yüzde yüze ulaşamadığı, ortaöğretimde meslekî eğitimin payının artırılmadığı, yükseköğretimde de okullaşma oranı bakımından önemli bir ilerleme sağlanamadığı belirtilmektedir. Yükseköğretime yoğun bir talep olmuş ve bu talebi karşılayabilmek için 15 tane yeni devlet üniversitesi açılmıştır. Eğitimin hemen her kademesinde, ayrılan kaynaklarla ilk olarak öğrenci sayılarının doğurduğu zorunlu ihtiyaçlar karşılandığından, eğitimde nitelik sorunu hâlen devam etmiştir. VIII. plan döneminde özel sektör ciddi anlamda eğitime yatırım yapmış; ancak eğitime ayrılan kaynakların daha etkili kullanılması ihtiyacı, eğitimde kaliteyi artırmak için yenilenen müfredat programları ve öğretim yöntemlerine uygun fiziki altyapı, donanım, öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ihtiyaçları halen devam etmiştir. Bununla ilgili eğitimde verimliliği artırabilmek amacıyla, yaşam boyu eğitim stratejisinin dikkate alınacağına planda ifade edilmektedir (DPT 2006).

Planda öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak belirtilen ilkeler şunlardır:

- ✓ Öğretmen açığı bulunan alanlarda ihtiyacın karşılanması için üniversite kontenjanları artırılacak, öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımı sağlanacak, özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleşim yerleri ve hizmet şartları itibarıyla farklılaşmaya gidilebilmesine imkân sağlanacaktır.
- ✓ Müfredat programlarındaki ve eğitim yöntemlerindeki değişiklikler dikkate alınarak öğretmen yeterlilikleri sürekli olarak geliştirilecek, gereken yeterliliklerin kazandırılabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemler uygulanacaktır (DPT 2006).

### 1.3.4. Öğretmen Yetiştirmede Görev Alan Kuruluşlar

Bu bölümde öğretmen yetiştirmede görev alan kurum ve kuruluşlar ile ilgili bilgileri şu şekilde vermek mümkün olabilir:

#### 1.3.4.1. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları 1982 yılından itibaren 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası ile fakültelere dönüştürülerek, üniversitelere devredilmiştir. Bakanlığımız ana hizmet birimleri arasında yer alan, öğretmen yetiştiren kurumların tüm işlerini yürüten ve 29 Şubat 1960 tarihli 7439 sayılı Kanun’la kurulan “Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü”, işlevi kalmadığı gerekçesi ile kapatılmıştır (MEB 2010b: 57). Bu tarih itibariyle uzun bir geçmişi olan öğretmen yetiştirme tarihimiz yeni bir döneme başlamıştır.

Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü’nün kapatılmasından sonra, öğretmen liseleri ile ilgili işlemlerin yürütülmesi Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü’ne, sonra da 1983 yılında Orta Öğretim Genel Müdürlüğü’ne devredilmiştir (MEB <http://oyegm.meb.gov.tr/gnmd/tarihce.htm> erişim tarihi: 17.06.2012).

Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yetiştirme politikalarını koordine edecek sorumlu bir birimin olmaması sorununa çözüm bulabilmek amacıyla, 1989 yılında Bakanlığımızca “Öğretmen Yetiştirme ve Danışma Kurulu Toplantısı” düzenlenmiştir. Bu kurul; “Öğretmen Yetiştirme Modelleri, Öğretmenin Hizmet İçi Eğitimi, Öğretmenin İstihdamı ve Öğretmenin Sosyal Statüsü” konularında çalışmalar yapmış ve Bakanlığın öğretmen yetiştirme politikalarını gelecekte önemli ölçüde etkileyecek şu kararları almıştır (MEB 2010b: 58):

- ✓ Öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi
- ✓ Başarılı ve yetenekli öğrencilerin mesleğe yöneltilmesi için gerekli önlemler alınması
- ✓ Öğretmen liseleri, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına asıl kaynak olacak şekilde yeniden yapılandırılmalı ve mezunlarına bu kurumlara geçiş kolaylığı getirilmesi
- ✓ Her kademedeki öğretmenin en az lisans düzeyinde öğrenim görmesinin sağlanması
- ✓ Öğretmenliğe yönlendirmeyi sağlamak üzere, öğretmen yetiştiren kurumlarda kredi, burs ve yatılılık gibi destekleyici kolaylıklar getirilmesi
- ✓ Hizmet içi eğitim yıl boyunca olmalı ve hizmet öncesi eğitimle bütünlük sağlayacak şekilde düzenlenmesi

- ✓ Millî eğitimde, temel personel politika ve uygulamaları, genel istihdam ile tutarlı hale getirilmesi
- ✓ Millî Eğitim Akademisinin kurulması
- ✓ YÖK'le Millî Eğitim Bakanlığı arasında öğretmen yetiştirmede ve öğretmenin hizmet içi eğitiminde etkili ve sürekli bir iş birliği sağlanması.

8-10 Haziran 1989 tarihleri arasında öğretmen yetiştirme konusundaki en kapsamlı çalışmanın “Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu”nda ele alınmasından sonra, 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’ye 3/11/1989 tarih ve 20331 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 385 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile eklenen 13/A maddesiyle, “Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulmuştur. Genel müdürlüğün adı 12 Mayıs 1992 tarih ve 21226 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 30/4/1992 tarih ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” olarak değiştirilmiştir. Genel Müdürlüğün adı “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” olarak 14 Eylül 2011 tarih ve 28054 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 25/8/2011 tarih ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile gelmiştir (MEB <http://oyegm.meb.gov.tr/gnmd/tarihce.htm> erişim tarihi: 17.06.2012)

652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin (KHK) 15. maddesinde yer alan, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün görevleri şunlardır (MEB [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/28054\\_652.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/28054_652.html) erişim tarihi: 17.06.2012).

- ✓ Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak.
- ✓ Bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel eğitim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek.
- ✓ Öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak.
- ✓ Görev alanına giren konularda kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmak; bunlarla ortak çalışma, araştırma, eğitim programları düzenlemek, danışma kurulları ve komisyonlar oluşturmak.
- ✓ Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.

### 1.3.4.2. Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi

Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi, YÖK'ün öğretmen yetiştirme ile ilgili kararları oluşturmada bir danışma organı olması ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında uygulanan programları denetlemesi, değerlendirmesi ve geliştirmesi için oluşturulmuştur. Bu komitede, Eğitim Fakülteleri, Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın birimlerinin bulunması öngörülmüştür (YÖK 2006; Akt: Erdem 2009: 18).

Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 19/09/1997 tarihli kararı ile oluşturulan Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi'nin amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- ✓ Eğitim Fakülteleri ile gerekli işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde çalışarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yükseltmek; dolayısı ile de öğrencilerin okullardaki başarılarının artmasına katkıda bulunmak.
- ✓ Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ulusal ölçütler belirleyip bunları uygulamak.
- ✓ Öğretmen eğitimi kalitesini değerlendirme ve iyileştirme amacı ile kalite kontrol mekanizmaları geliştirmek.
- ✓ Öğretmenler için gerekli olan bilgi, anlama, beceri ve yeteneklere ilişkin ulusal ölçütler oluşturmak.
- ✓ Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okulların etkin katılımını sağlayıp, fakültelerle okullar arasındaki işbirliğinin gelişmesine yardımcı olmak. (YÖK <http://www.yok.gov.tr/content/view/496/217/> erişim tarihi: 25.04.2012).

Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi'nin görevleri ise şunlardır:

- ✓ Öğretmen eğitimi programlarını ve derslerini oluşturup, güncelleştirmek.
- ✓ Öğretmen eğitimi derslerine ilişkin ulusal ölçütler geliştirmek ve uygulamayı değerlendirmek.
- ✓ Yeni öğretmenler için ulusal standartlar geliştirmek ve uygulamasını sağlamak.
- ✓ Öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü, sürekliliğini ve güncelleştirilmesini sağlamak.
- ✓ Öğretmen eğitiminin büyük ölçüde uygulamaya dayandırılmasını sağlamak.
- ✓ Ülkenin önceliklerinin ve öğretmen açığı olan bölgelerin saptanması, her branş için gerekli olan öğrenci sayısının dağılımının yapılması ve öğretmenlerin temini ve istihdamı ile ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği ve koordinasyon içerisinde çalışmak.
- ✓ Öğretmen eğitimi programları için uygulanabilecek öğrenci seçiminde destek sağlamak.
- ✓ Yükseköğretim Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ile Fakülteler ve diğer bütün ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akışını sağlamak.
- ✓ Çalışmaların en iyi ve mükemmel bir biçimde sürdürülmesine yardımcı olmak.

- ✓ Hizmet için eğitim kursları ve yurtdışı eğitim bursları yoluyla personel gelişimine katkı ve destek sağlamak.
- ✓ Okullardaki öğrenim-öğretim kalitesini iyileştirmek ile ilgili olarak sınıf tabanlı eğitim araştırmalarının yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak.
- ✓ Öğretmen yetiştirme ve eğitimi ile ilgili verileri toplamak, muhafaza etmek ve ilgili yerlere sunmak.
- ✓ Öğretmen eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan fakülte-okul işbirliği konusunda gerekli olan model ve altyapı çalışmalarını gerçekleştirmek.
- ✓ Öğretmen yetiştirme ile ilgili kısa ve uzun vadeli planlamalar yapmak.
- ✓ Ülkenin ihtiyaçları ve öncelikleri ile alandaki çağdaş gelişmeler ve araştırma bulguları doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecini etkin ve verimli hale getirmek.
- ✓ Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak belirlenecek alanlarda gerekli çalışma ve araştırmaları yapma üzere alan alt komitesi biçiminde faaliyet gösterecek çalışma gruplarını oluşturmak, görevlerini belirlemek ve çalışmalarını değerlendirmek.
- ✓ Öğretmen eğitimi ile ilgili tüm konularda Yükseköğretim Kurulu'na tavsiyelerde bulunmak (YÖK <http://www.yok.gov.tr/content/view/496/217/>; 25.04.2012).

#### 1.3.4.3. Yükseköğretim Kurulu

1981 üniversite reformundan önceki yıllarda Türk yükseköğretim sistemi, “üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı akademiler, bir kısmı diğer bakanlıklara, çoğu Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuarlar, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç yıllık eğitim enstitüleri, mektupla öğretim yapan YAYKUR” olmak üzere beş tür kurumdan oluşmaktaydı. Fakat bir süre sonra bu sistem başarısızlık nedeni ile köklü bir reformun gerekliliği anlaşılmış ve 1981 reformu yürürlüğe konulmuştur. Yükseköğretim 1981’de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girmiş ve ülkemizdeki tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu çatısı altında toplanmıştır. Böylece Yükseköğretim Kurulu, tüm yükseköğretimden sorumlu tek kuruluş haline gelerek; Türk yükseköğretim sistemi 1982 yılı itibariyle yirmi yedi üniversite ile bunlara bağlı fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar ve yüksekokullar ve meslek yüksekokullarından oluşan birleşik bir yapıya dönüştürülmüştür. YAYKUR’un işlevleri de Anadolu Üniversitesi’ne devredilmiş ve uzaktan öğretimin ülkemizde yaygınlaşması hızlandırılmıştır (YÖK <http://www.yok.gov.tr/content/view/343/219/> erişim tarihi: 25.06.2012).

Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi, 20 Temmuz 1982’de çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde yürütülmek üzere üniversitelere devredilmesi öğretmen yetiştirmede bir dönüm noktası olsa da, bu uygulama öğretmenlerin niteliğine ilişkin tartışmaları sona erdirememiştir. Öğretmen eğitimi ile ilgili ortak sorumluluk taşıyan Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu 1990’dan bu yana bazı önlemler almışlar ve uygulamaya geçmişlerdir. Kaynağını Dünya Bankasının sağladığı Millî Eğitimi Geliştirme Projesi ile ilk ve ortaöğretimi geliştirmeye çalışılmış ve öğretmen eğitimi de bu projenin kapsamına alınmıştır. Eğitim yüksekokullarının eğitim fakültelerine dönüştürülmesi ile sınıf öğretmenlerinin niteliklerinin artırılması ve ortaöğretim öğretmenleriyle aralarındaki farkın kaldırılması hedeflenmiştir. 1994-1999 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu bünyesinde Millî Eğitimi Geliştirme Projesi’nin “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Bölümü” uygulamaya konularak, ilk ve ortaöğretime yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak amaçlanmıştır. 1998-1999 öğretim yılından ise itibaren eğitim fakültelerinde örgütlenme ve programlarda yeni düzenlemeler şeklinde yeniden yapılandırma çalışmalarına gidilmiştir. Tüm bu yapılanlar öğretmen eğitimini ve öğretmen eğitimini geliştirmeye verilen önemi ortaya koymaktadır (Kavak 1999). Bu süreçte yeniden yapılandırılma gerekçesi belirtilirken, geçmiş dönemlerdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklik ve aksaklıklar dile getirilmiş ve bu yapılandırmanın çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için artık zorunlu olduğuna dikkat çekilmiştir (Üstüner 2004).

Yükseköğretim Kurulu yükseköğretimde kaliteyi amaçlayarak ve bu doğrultuda ABD ve İngiltere gibi gelişmiş ülkeleri model olarak “Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon” adı ile yeni bir yapılanmaya girişmiştir.

Akreditasyon, birçok ülkede ve birçok sektörde topluma sunulan program ve hizmetlerin niteliğinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alınması için geliştirilen bir yöntemdir. Yükseköğretimde akreditasyon:

- ✓ Eğitim-öğretim niteliğinin artırılması ve sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirilmesi
- ✓ Eğitim-öğretim niteliğinin güvence altına alınması
- ✓ Yükseköğretimin hizmet sunduğu kesimlere eğitim-öğretimin niteliğinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlarına hizmet etmek üzere yaygın biçimde kullanılmaktadır ve bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan Türk öğretmen eğitimi akreditasyon modeli ile;

- ✓ Öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi
- ✓ Öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması
- ✓ Eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu kesimlere (veliler, öğrenciler, okullar gibi) öğretmen eğitiminin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlanmaktadır (YÖK 1999).

Öğretmen yetiştirmede etkinliklerin belirli ölçüt ve standartlara bağlanması konusunda ABD ve İngiltere'nin uygulamaları izlenmiş ve eğitimi güncel ve küresel hale getiren dinamikler belirlenmeye çalışılmıştır (Doğan 1999).

#### 1.3.4.4. Avrupa Birliği

Avrupa Birliği'nde öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan çalışmalar, 2000 yılında yayınlanan "Green Paper on Teacher Education in Europe" adlı çalışmada sunulmuştur. Hazırlanan raporda vurgulanan anahtar noktalar şunlardır:

1. Üstün nitelikli ve kendini işine adanmış öğretmenler yetiştirmek,
2. Öğretmen eğitimindeki yeni görevler ve roller,
3. Hızlı değişen toplumlarda öğretmenlik mesleği,
4. Öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleği ve okullar arasındaki ilişkiler,
5. Öğretmen eğitimini geliştirmede eğitim araştırmalarının rolü,
6. Avrupa'nın entegrasyon sürecinde öğretmenlik mesleği ve öğretmen eğitiminin rolü (YÖK 2007: 87).

Bu çalışmada asıl hedef, nitelikli bir eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesi ve bu eğitimle toplumun yeteneklerini yaşam boyu sürekli geliştirmektir. Yine bu çalışmada, nitelikli eğitimin Avrupa Bilgisi'nin oluşumuna, Avrupa toplumlarının dinamik, güçlü toplumlara dönüştürülmesine, eğitim kalitesinin Avrupa'nın entegrasyon sürecine ve bu bağlamda Avrupa'nın ekonomik başarısının ve sosyal bütünleşmesinin sağlanmasına olan katkıları sorgulanmaktadır. Avrupa Birliği Komisyonu tarafından hazırlanan raporda, gelecek yüzyıldaki eğitim, "Avrupa toplumlarının yüz yüze kalacağı birçok olayla etkili bir şekilde baş edecek, etkin katılım, bilgi ve becerilerle donanımlı vatandaş, örgütler ve toplumlar yetiştirmeye katkı yapacak şekilde hazırlanmalıdır" şeklinde ifade edilmiştir (YÖK 2007: 87-88).

Avrupa Birliği'ne üye devletler, eğitim ve öğretim sistemlerinin organizasyonu ve içeriğinden sorumludur. Avrupa Birliği'nin rolü ise bu devletlere onlara destek olmaktır. Avrupa Sosyal Fonu da üye devletlerdeki öğretmenlerin temel eğitimleri ve sürekli



eğitimi dahilinde, eğitim ve öğretim sistemlerinin modernizasyonunu desteklemek için kullanılacak önemli bir araçtır (Commission of the European Communities 2007:11).

#### 1.3.4.5. Avrupa Komisyonu

Avrupa Birliği Üye Devletleri'nin öncelikli amaçlarından biri öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin kalitesini artırmaktır. Avrupa'da bulunan yaklaşık 6 milyon öğretmenin her birinin, bilgi, beceri ve tutumları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğretim niteliğinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve öğrenme deneyimleri üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. Giderek öğretmenlere olan talep artmakta ve öğretmenlerin eğitim sürecindeki rolleri önemli derecede değişmektedir. Eğitim sistemimizin önemli parçası olan öğretmenlerin, bilgi ve becerilerini etkinleştirmek ve öğretmenlere kariyerleri boyunca destek olmak için, öğretmen eğitim sistemlerine oldukça büyük ve önemli görevler düşmektedir. Öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak ile ilgili Avrupa Komisyonu'nun önerileri şu hususları içermektedir:

- ✓ Tüm öğretmenlerin bilgi, tutum ve etkili olmasını gerektiren pedagojik becerilere sahip olmalarını sağlamak,
- ✓ Öğretmenlerin eğitiminin ve mesleki gelişimlerinin, koordineli, tutarlı ve yeterli kaynaklarla sağlamak,
- ✓ Öğretmenler arasında yansıtıcı uygulama ve araştırma kültürünü teşvik etmek,
- ✓ Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve tanınmasını teşvik etmek,
- ✓ Öğretimin profesyonelleşmesini desteklemek (European Commission [http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher_en.htm) erişim tarihi: 05.04.2012).

Avrupa Komisyonu, üye devletler ile birlikte öğretmen eğitimi ve öğretim standartlarını artırma çalışmalarını başlıca iki yoldan sürdürmektedir. Bunlardan ilki, üye devletlerin uzmanlarından oluşan bir grubun, öğretmen eğitimi ile ilgili ortak sorunları tartışmak ve uygulamaları paylaşmak amacı ile düzenli olarak bir araya gelmesidir. Bu esnada yaptıkları çalışmalar, öğretmenlerin ve öğretmen eğitim politikalarının gelişimi için ulusal çabaları destekleyen yeni politika önerilerine yol açacaktır. Öğretmen eğitimi ve öğretim standartlarını artırma amacıyla yaptıkları ikinci uygulamaları ise, Hayatboyu Öğrenme programı sayesinde projeleri desteklemektir. Avrupa Komisyonu projeleri Hayatboyu Öğrenme Programı'nın bir parçası olan Comenius aracılığıyla destekler. Bu program şunları amaçlamaktadır:

- ✓ Öğretmenlere (ya da diğer eğitim personellerine) bireysel olarak yurtdışında hizmet-içi eğitim kursu aracılığıyla, meslekî yeteneklerini geliştirmek için yardımcı olmak,
- ✓ Geleceğin öğretmenlerine yurtdışı okullarda dokuz aya kadar asistan olarak çalışarak becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- ✓ Okul gelişim projelerini desteklemek,
- ✓ Yeni pedagojik yaklaşımlar ya da programlar geliştirmek için çok uluslu projeler temin etmek (European Commission [http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher_en.htm) erişim tarihi: 05.04.2012).

Lizbon hedeflerine ulaşabilmek için öğrenciler ve eğitim personeli arasında Avrupa kültür ve dil çeşitliliği ile değerleri hakkında bilgi ve anlayış oluşturmayı, işbirliğini güçlendirmeyi, aktif bir Avrupa vatandaşı olma yolunda öğrencilerin kişisel gelişimleri için gerekli olan temel becerileri ve yeterlilikleri edinmelerini amaçlayan ve okul eğitimi ile ilgili olan Comenius Programı'nın, okul eğitimindeki kaliteyi artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmek amacıyla işlevi şunlardır:

- ✓ Okullar ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasında uluslararası işbirliği ve değişimi teşvik eder,
- ✓ Pedagojik metodlar ve materyaller geliştirmeyi teşvik eder,
- ✓ Okulların idaresine yönelik güzel çalışmaların ve yeniliklerin uluslararası boyutta yaygınlaştırılmasını destekler,
- ✓ Eğitimde dışlanma ve okulda başarısızlıkla mücadelede, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin entegrasyonu ve eğitimin bütün sektörlerinde fırsat eşitliğini teşvik eden yöntemler geliştirir ve bunları yaygınlaştırır,
- ✓ Okul eğitiminde ve okul eğitiminde görev yapan personelin eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BIT) kullanımını teşvik eder (Avrupa Birliği Bakanlığı <http://www.ua.gov.tr//index.cfm?action=detay&yayinID=46837283ED1891914BBC428725F61237BDD00> erişim tarihi: 15.07.2012)

Ayrıca Comenius Programı;

- ✓ Yabancı dil olarak Avrupa dillerinin öğretiminde kaliteyi artırmak,
- ✓ Dil öğretmenlerinin pedagojik yeteneklerini geliştirmek,
- ✓ Az kullanılan ve öğretinle dillerin öğretmenlerinin dil yeteneklerini geliştirmek
- ✓ Öğretilen yabancı dil çeşitliliğini artırmak
- ✓ Bütün öğretmen ve öğrencilerin konuşabildikleri yabancı dil sayısını artırmak ve konuşma düzeylerini yükseltmek, yönünde yapılan etkinlikler yardımıyla Avrupa'da okul eğitiminde dil öğreniminin gelişmesine katkıda bulunur (Avrupa Birliği Bakanlığı <http://www.ua.gov.tr//index.cfm?action=detay&yayinID=46837283ED1891914BBC428725F61237BDD00> erişim tarihi: 15.07.2012).

Avrupa düzeyinde Sokrates programı içerisinde, Comenius ve Erasmus gibi topluluk programları ve Leonardo Da Vinci programı, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesini teşvik etmek amacıyla projelere destek vermişlerdir. Yeni Hayatboyu Öğrenme Programı (2007-2013) öğretmen eğitimi kurumları arasında işbirliği projeleri ve öğretmen hareketliliği için destekleri artıracaktır (Commission of the European Communities 2007: 11).

### **1.3.5. Bazı Ülkelerdeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları**

Son yıllarda eğitim sürecinin önemli bir ögesi olan öğretmenlik daha da önemlisi sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi hakkında gerek gelişmiş ülkelerde, gerekse gelişmekte olan ülkelerde yapılan çalışmaların sayısı sürekli artmaktadır. Ülkeler eğitim sistemlerini güçlendirmek için, eğitim ve öğretim sürecinin önemli ögesi olan öğretmenlerin niteliklerine daha çok önem vermekte ve öğretmen yetiştirme ile ilgili gelişmeler sağlama çabasındadırlar. Bu uğraşların tümü, ülkenin kalkınmasına katkı sağlama amacı taşımaktadır.

Öğretmenlerin önemi tüm dünyaca bilinmektedir ve her ülke kendine özgü bir öğretmen yetiştirme sistemi geliştirmiştir. Önemli görülen bazı ülkelerin öğretmen yetiştirme ile ilgili uygulamalarını şu şekilde ifade etmek mümkün olabilir:

#### **1.3.5.1. Amerika Birleşik Devletleri**

Amerika Birleşik Devletleri'nde son yirmi yıldır toplum ve eğitimciler, öğretmen eğitimi ile ilgili bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılaması yönünde değişiklikler yapılması konusunda görüş birliğindedirler. Amerika Birleşik Devletleri'nde bu konu ile ilgili başlatılan bazı reform çalışmalarında; “Öğrencinin öğrenme düzeyinin saptanmasına, öğretmen kalitesinin artırılmasına, öğretmen yetiştirme sisteminin verimliliğinin ve etkililiğinin artırılmasına” ağırlık verilmiştir. Günümüz toplumu, bilgiyi yaşamında uygulayabilen, analiz edebilen ve problem çözen iş gücüne gereksinim duyduğundan, gerçek anlamda verimli olabilmek için Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen yetiştirme sistemleri ve öğretmenlik yetkisi verme (licencing) süreçleri de değişmiş ve ulusal eğitim hedeflerine ulaşılması amacıyla; “Öğretmen yetiştiren kurumların tanınması (Accreditation), öğretmenler için eyalet lisansı (State Licencing), ileri eğitim sertifikası (Advanced board certification)” standartları getirilmiştir (MEB 2006: 26).

Öğretmen Eğitimi Tanıma Ulusal Konseyi (The National Council for the Accreditation for Teacher Education), öğretmen yetiştirme eğitimi için diğer eğitim organizasyonları ile tanınma (Accreditation), eyalet lisansı (State licence) ve ileri eğitim sertifikası (Advanced board certification) standartlarını oluşturmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde her eyalet öğretmenlik lisansı (licencing) standartlarını kendisi belirlemektir. Eyalet lisans gereklerini yerine getirmek ve öğretmen adaylarının daha iyi hazırlanması ve bilgi donanımına sahip olması için Öğretmen Eğitimi Tanıma Konseyi, kendi ünite ve program standartları ile Eyaletler Arası Öğretmen Değerlendirme ve Destekleme Konsoryumu (Interstate New Teacher Assessment and Sport Consortium, INTASC) ile işbirliği yapar (MEB 2006: 26-28).

Amerika Birleşik Devletleri'nde merkezi hükümetin öğretmen yetiştirmeyle ilgili herhangi bir görev ve sorumluluğu yoktur. Öğretmen yetiştirme ve öğretmenin sahip olduğu imtiyaz ve imkanlar da eyaletten eyalete değişebilmektedir. Öğretmenin atanması bölge düzeyindeki yetkililer tarafından gerçekleştirilir. (Snyder 1953, Akt: Erdoğan 2006: 122). Amerika'da öğretmen eğitimi, değişik gruplar ve organizasyonlar tarafından etkilenmektedir. Bu kurumların başında kilise gelir. Çünkü çok sayıda öğretmen kilise kontrolündeki okullarda yetişmektedir. Amerika'da öğretmen eğitimi, değişik gruplar ve organizasyonlar tarafından etkilenmektedir. Bu kurumların başında kilise gelir. Çünkü çok sayıda öğretmen kilise kontrolündeki okullarda yetişmektedir (Journal of Teacher Education, Mart-Nisan, 1984; Akt: Erdoğan 2006: 122).

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlik yapabilmenin koşulları eyaletler arasında farklılık göstermektedir. Her düzeyde öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık lisans eğitimi almış olma şartı vardır ([www.unesco.org/iau/cd-data/us.rtf](http://www.unesco.org/iau/cd-data/us.rtf); Akt: Harmanlı 2009: 39).

Amerika'da üniversite ve yüksekokulların %62'si kiliseyle ilişkilidir. Federal ve eyalet hükümetleri, öğretmen eğitimiyle doğrudan olmasa da yönlendirmeler yoluyla dolaylı olarak ilişkilidir. Amerika'da bazı işletmeler ve endüstriyel kuruluşlar da öğretmen eğitime, burslar yoluyla, programlar hazırlama ve öğretmenleri ödüllendirme şeklinde katkıde bulunurlar. Öğretmen eğitime kitap ve dergi yayınlama yolu ile katkıde bulunan Carnegie, Ford Foundations ve Ulusal Bilim Vakfı gibi kuruluşlar da vardır. Öğretmenliğin mesleki açıdan gelişmesine katkıde sağlayan diğer organlar ise, öğretmen sendikaları, Kappa Delta Pi, American Teacher gibi seçkin gruplar ile Learning ve Instructor gibi

öğretmen dergilerinin yaptıkları yayınlar ve düzenledikleri seminerlerdir (Erdoğan 2006: 122).

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1980' li yıllarda yetiştirilen öğretmenleri nitelikleri ile ilgili yapılan eleştiriler, Holmes Group ve Carnegie Foundation gibi kurumların öğretmen eğitimi konusunda yayınladığı raporlar ile daha fazla ses getirmiştir. 1990'lı yılların başında Amerika'nın Geleceği ve Öğretim Millî Komisyonu (National Commission on Teaching and America's Future) gibi oluşturulan bazı komisyonlar ile öğretmen eğitiminde ciddi anlamda değişikliğe yol açabilecek değerlendirmeler ortaya çıkmıştır (Yıldırım 2011: 2).

Amerika Birleşik Devletleri'nde her eyalet ve okul bölgesi, hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin kontratlarının yenilenmesinde, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Yüksek öğretim kuruluşlarında veya bölgenin kendisinin kurduğu hizmet içi eğitim merkezlerinde, öğretmenlere yönelik olarak açılan kurs ve seminerler yürütülmektedir (MEB 2008a: 6-7).

### 1.3.5.2. İngiltere

İngiltere'de de öğretmen yetiştirme yükseköğretim düzeyindedir. 1980 yılına kadar, öğretmen olabilmenin şartı, bünyesinde öğretmen fakültesi bulunan üniversitelerin vermiş olduğu sertifika sınavlarını almaktır. Öğretmen adayı bu sertifikayı alarak, bir yıl çalıştıktan sonra, Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından öğretmen olarak tanınıyordu. Daha sonra gerçekleştirilen yeni düzenleme ile, üniversite veya politeknikler bitiren öğretmen adaylarının, kuramsal çalışmalar ve staj çalışmalarını içeren bir yıl süren formasyon kursunu, üniversitelerde veya öğretmen fakültelerinde alma şartı getirilmiştir (Erdoğan 2006: 243-244).

İngiltere'de iki tür öğretmen yetiştiren kurumdan söz edilebilir:

1. Üniversite: Üniversitenin herhangi bir bölümünden mezun olan öğrenciler, bir yıl süren formasyon eğitimini aldıktan sonra gramer (orta dereceli okul) okullarında öğretmenlik yaparlar. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan öğrenciler, genellikle üç yıllık eğitimi aldıktan sonra öğretmen olurlar (Erdoğan 2006: 244).
2. Öğretmen Yetiştiren Kolejler: Bu okullar 1963 yılına kadar iki yıllıktı. Daha sonra üç yıla çıkarıldı. Bu okullara daha çok Gramer Okulu'nu bitirip de üniversiteye giremeyen öğrenciler yönelmektedir (Demirel 1992; Akt: Erdoğan 2006: 244).

İngiltere’de öğretmen yetiştirmede üniversiteler, Eğitim Bakanlığı ve onun öğretmen yetiştirmede geniş yetkilerle donattığı Öğretmen Yetiştirme Bürosu’nun (Teacher Training Agency) ve Eğitimde Standartlar Bürosu’nun aldığı kararlardan ve yaptığı denetimlerden önemli ölçüde etkilenmektedirler (Graves 1995; Akt: Erkuş ve Özdemir 2010: 119-120). Öğretmen Yetiştirme Bürosu’nun belirlemiş olduğu standartlar çerçevesinde, fakültelerin öğretmen yetiştirme programları ve bu programlar yoluyla öğretmen adaylarına kazandırdığı bilgi ve beceriler, Eğitimde Standartlar Bürosu tarafından denetlenir (Erkuş ve Özdemir 2010: 120).

İngiltere’de devlet okullarında nitelikli bir öğretmen olarak görev yapabilmeyen ilk şartı “Nitelikli Öğretmen Statüsü”nü taşımaktır. Öğretmen Yetiştirme Dairesi tarafından yetkilendirilen bir kurumdaki “Temel Öğretmen Eğitimi (ITT)” kursunu başarıyla tamamlayanlar bu statüye sahip olurlar. Öğretmen adaylarının niteliklerinin uygunluğunu öğretmen yetiştiren kurumlar, kendileri değerlendirirler. Bu temel kurslar:

- ✓ Nitelikli Öğretmen Statüsü’nü veren Bachelor of Education diplomasının yolunu açan üç veya dört yıllık öğrenim veya dört yıllık Bachelor of Arts ve Bachelor of Science yükseköğrenim.
- ✓ Eğitimde Yüksek Lisans Sertifikası: Bu sertifikaya başvuran adayların bir yükseköğrenim diploması veya dengi bir nitelik taşıyor olmaları gerekir. Kursu başvuranların daha önceki eğitimlerinin içeriğinin bir ilköğretim okulu öğretmeni olarak çalışmak için gerekli temeli sağladığını bu eğitim kurumlarına ispatlamaları gerekir (MEB 2006: 336).

İngiltere’de Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurulu (CATE) öğretmen yeterliliklerini; müfredat bilgisi, planlama, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, kendi öğretme işini değerlendirme, mesleki ilişkiler ve nitelikler olmak üzere altı başlık altında toplamıştır (Moore 1996; Akt: Coşkun, Metin, Birşiçi ve Kaleli Yılmaz 2010: 381).

İngiltere’de öğretmenler buldukları kariyer basamaklarının tümünde hizmet içi eğitim alabilmektedirler. Öğretmenler hizmet içi eğitimin gerekliliğine ciddi anlamda inanmaktadırlar. Ayrıca İngiltere’de öğretmenlerin profesyonel oluşunda hizmet içi eğitim almaları bir zorunluluk olarak görülmektedir (MEB 2008a: 6).

### **1.3.5.3. Finlandiya**

Finlandiya’da 1978 yılında çıkarılan bir yasa gereğince ve politik çevrelerin eğitim düzeyinin yükseltilmesi istemleri doğrultusunda, 1980’den itibaren öğretmen eğitimi görevi üniversitelere devredilmiş ve sınıf öğretmenliği için 3 yıllık, alan öğretmenliği için

de 5 yıllık bir öğrenim öngörülmüştür (Sağlam ve Kürüm 2005). Finlandiya'da öğretmen eğitimi üniversiteler ve meslekî öğretmen eğitimi kolejleri tarafından gerçekleştirilir. Lisans programlarının içerikleri ise, her bir yükseköğretim kurumuna özgüdür. 1995 yılından bu yana Finlandiya'da Dış İşleri Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı küresel eğitimde öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek için işbirliği içerisinde (Eurydice 2009: 234).

Finlandiya'da ilk ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme, 1971'de yükseköğretim bünyesine alınmış ve öğretmenlerin üniversiteden mezun olma şartı getirilmiştir. İlk ve orta öğretim okullarında görev alacak sınıf ve branş öğretmenleri yüksek lisans mezunu olarak yetiştirilirler. Öğretmen yetiştirme süreci oldukça zorlu ve yoğun bir öğretim sürecine tabidir. Bu süreç, araştırma temelli oryantasyon, ulusal ve uluslar arası değerlendirmeler ve pedagojik bir programı içeren bir yapıyı arz eder. Finlandiya'da oldukça fazla önemsenen öğretmenlik mesleğine ilişkin özellikler şu şekildedir (Finlandiya'da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi 2010: 24-25):

- ✓ Öğretmenlik mesleğinin statüsü oldukça yüksektir.
- ✓ Popüler bir çalışma alanı olarak yüksek yeterlikler gerektirmektedir.
- ✓ Bütün kademe öğretmenlikleri için yüksek lisans düzeyinde öğrenim zorunludur.
- ✓ Teori ve pratik bütünlüğü sağlanmıştır.
- ✓ Pedagojik ve alan bilgisi bütünlüğü vardır.
- ✓ Öğretmenler yaşam boyu öğrenenler olarak görülür.

Finlandiya'da, öğretmen yetiştirmenin başarısının iki yolu, öğretmen eğitiminin kalitesini yüksek düzeyde tutmak ve programa motivasyonu yüksek öğrencileri seçmektir. Ayrıca lisans programını bitiren her öğretmen adayının, yüksek lisans yapmış olması gerekmektedir (Malaty 2006: 59). Sınıf öğretmeni mastır eğitimi şu çalışmaları içerir (Eurydice 2009: 155).

- ✓ Dil ve iletişim çalışmaları
- ✓ Temel konular ile ilgili çalışmalar
- ✓ Erken çocukluk eğitimi ve bakımında ve okul öncesi eğitimde ihtiyaç duyulan profesyonel beceriler sağlayan çalışmalar
- ✓ Yardımcı konular ile ilgili çalışmalar
- ✓ Seçmeli dersler.

Finlandiya’da öğretmenlik mesleği için belirlenmiş olan genel yeterlikler ise şu şekildedir (Finlandiya’da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi 2010: 25):

- ✓ Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma ve geliştirebilme,
- ✓ Okullarda ve diğer eğitim ortamlarında başka öğretmenlerle işbirliği yapabilme
- ✓ Ebeveyn yetkililer ve iş kollarıyla birlikte çalışma ve onları teşvik edebilme
- ✓ Programı öğrenme ortamları ve materyallerini hazırlama ve geliştirebilme
- ✓ Okul hayatındaki problemleri çözebilme
- ✓ Kendi mesleki gelişimini sağlama ve mesleki kimliğini yansıtabilme.

Genel ya da meslekî ortaöğretimi bitirerek üniversite giriş sınavında başarılı olan bir öğrenci, öğretmen olmak için üniversitelere başvurur. Öğretmen adayları, sayıları, şekilleri ve içerikleri üniversiteden üniversiteye değişen; yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmasının gözlenmesi aşamalarını içeren seçme sistemlerine tabi tutulurlar. Eğitim fakültelerinde okumaya hak kazanan öğrenciler, üniversitenin fen veya sosyal bilimler fakültelerinden, branşlarıyla ilgili alması gereken dersleri aldıktan sonra, eğitim fakültelerinden, öğretmenlik formasyon derslerini almaya başlarlar. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları, öğretmen eğitiminin pedagojik formasyon boyutu ile ilgilenmektedirler (Finlandiya’da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi 2010: 26).

Finlandiya’da sınıf öğretmeni eğitimi programına başvuran kişiler üniversiteye giriş sınavını başarılı bir şekilde geçmiş olmak zorundadırlar. Sınıf öğretmenliği eğitimine giriş sınavı yazılı sınav, yetenek testi ve mülakattan oluşur. Sınıf öğretmenleri 1-6. sınıflara seviyelerine göre tüm konularda eğitim vermekle görevli kişilerdir. Sınıf öğretmenliği eğitimini üniversitelerin eğitim fakülteleri veya diğer eşdeğer eğitim kurumları verirler. Her öğretmen eğitimi birimi, öğretmenlik uygulaması, tecrübe, araştırma ve sürekli eğitim için bir öğretmen eğitim okuluna sahiptir (Eurydice 2009: 151-152).

Fin toplumunda sınıf öğretmenliğinin popüler olmasının nedenlerinden biri, özel bir statüye sahip olmasındandır. Önceleri okuma ve yazma öğretimi sorumluluğunu kiliseler üstlenmiş iken, uzun süredir bu görev sınıf öğretmenlerine aittir. 1921 yılında ilkokulun zorunlu olması ile her köyde ilkokul kurulmuş ve sınıf öğretmenleri toplumu aydınlatan bir ışık olmuşlardır. 1974’e gelindiğinde Finlandiya’da sınıf öğretmeni eğitimi tamamen üniversitelere transfer edilmiştir. Finlandiya’da hizmet içi öğretmen eğitimindeki başarıya



bakılırsa, farklı kurslar veren farklı organizasyonlar ile birlikte öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri iyi bir şekilde organize edilmiştir. Örneğin Ulusal Eğitim Kurulu, matematik öğretiminde hizmet içi eğitim sunmakta ve yerel eğitim yetkilileri de ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için hizmet içi eğitim kursları sunmaktadırlar. Ayrıca bazı öğretmen dernekleri, hem yerel hem ulusal anlamda matematik öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim sağlamaktadırlar. Finlandiya’da her üniversite bir devamlı eğitim merkezine ve her il bir Yaz Üniversitesi’ne sahiptir. Her ikisi de öğretmenler için hizmet içi eğitim ile ilgili farklı bir tarzda eğitim vermektedir. Ayrıca ücretsiz ve sivil üniversiteler de hizmet içi eğitim vermektedirler (Malaty 2006: 60-61).

#### **1.3.5.4. Danimarka**

Danimarka Anayasası’na göre zorunlu eğitim çağındaki çocukların tümü Folkeskole okullarında ücretsiz eğitim hakkına sahiptir (Eurydice 2009: 15). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Folkeskole’da öğretime aday kabul edilebilmek için ilköğretim, ortaöğretim veya diğer öğretmen eğitimi lisans programlarından mezun olma şartı aranır. (Eurydice 2009: 109). Danimarka’da ilköğretim ve lise öncesi öğretmenler için lisans eğitim programı 579 sayılı 9 Haziran 2006 tarihli yasaya dayanır. Programın temel amacı, ilköğretim okulu öğretmenleri yetiştirmek ve daha ileri eğitim için bir temel sağlamaktır (Eurydice 2009: 112).

Temel eğitim okulu öğretmenlerinin eğitimleri hakkındaki yasa öğretmen okullarındaki öğretimin düzenlenmesine önemli serbestlik tanıdığından dolayı, öğretmen okulları arasında eğitimin akışı, ders alanlarındaki seçmeli dersler ve alan derslerinin düzenlenmesi birbirinden farklılık göstermektedir. Danimarka’da bulunan öğretmen okullarının amaçları şu şekildedir:

- ✓ Öğrencilerin; temel eğitim okullarındaki çalışmalar ile diğer öğretimler ve bilgi aktarımı için mesleki ve pedagojik bilgiler ve pratik kazanımlar edinmelerini sağlamak,
- ✓ Öğrencilerin teorik ve pratik kazanımlarını, işbirliği yapmada ve öğretimin planlanmasında kullanmalarını sağlamak,
- ✓ Öğrencinin kişisel gelişimini, bireysel çalışmalarıyla ön plana çıkarmak ve eğitimine işbirliği içerisinde ve kendi görevi olarak sarılmalarını sağlamak,
- ✓ Öğrencinin, iyi bir eğitim almasını sağlayarak çocuk ve yetişkinlerle çalışması ile, mutluluğunu arttırmak ve mesleğine karşı bağlarını geliştirmek (MEB 2006: 213-214).

Öğretmenlik eğitim programlarından mezun olanlar, lisans eğitimi ünvanına sahip olurlar. Öğretmenlik eğitim programı, ilköğretim ve ortaöğretimde genel öğretim yeterliği sağlar ve programın uzun vadeli amacı, öğretmenleri kendi branşlarında öğretimleri için nitelendirmektir. Folkeskole öğretmenleri için ilk eğitimi, üniversite kolejleri gerçekleştirir. Folkeskole öğretmenliğine kabul için, ortaöğretim seviyesindeki bir yeterlilik sınavlarından birinden geçmiş olmak normal gerekliliktir. Öğretmen eğitim programı 4 yıl sürelidir Folkeskole öğretmenleri için hizmet içi eğitim ise Danimarka Eğitim Üniversitesi, üniversite kolejleri, öğretmen dernekleri ve diğer meslek kuruluşları tarafından sağlanır (Eurydice 2009: 112-115).

Danimarka'da Folkeskole öğretmenleri için hizmet içi eğitim başta Danimarka Eğitim Üniversitesi ve eğitim kolejleri tarafından organize edilmektedir. Bu kurumlar devlete bağlıdır. Ayrıca, uzmanlaşmış devlet eğitim kurumları, ilçe kaynak merkezleri, öğretmen dernekleri ve Millî Eğitim Bakanlığı da hizmet içi eğitim faaliyetlerini sunar. Hizmet içi eğitim faaliyetleri hem bölgesel hem de ulusal düzeyde sağlanmaktadır. 1 Haziran 1994 tarihinden itibaren geçerli olan bir bakanlık emrine göre, Danimarka Eğitim Üniversitesi'nin bölümlerinin kapsadığı alanların her biri için hizmet içi eğitim bölgesel komiteleri kurulmuştur. Folkeskole öğretmenlerinin hizmet içi eğitiminin büyük kısmı, Yükseköğretim Merkezleri ve Danimarka Eğitim Üniversitesi, özel kolejler, öğretmen dernekleri, diğer meslek örgütleri yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmaktadır (Eurydice 2009: 124).

#### **1.3.5.5. Norveç**

Norveç'te ilköğretim düzeyinde ilk öğretmen eğitim kurumu 1826 yılında kurulmuştur. Kurum 1994 yılından, günümüze bir üniversite kolejinin parçası olarak gelmiştir. 20. yüzyılın başlarında öğretmen eğitimi öğrenciler için Üst Ortaöğretim Sertifikası ile birlikte bir yıllık süre ve diğer öğrenciler için üç yıllık bir süre idi. Daha sonra bu programlar sırasıyla iki ve dört yıl olarak uzatıldı. 1960'larda iki yıllık olan program üç yıla uzatılmıştır ve lise diploması olmayan öğrenciler için dört yıllık program giderek kaldırılmıştır. 1992 yılından beri genel öğretmenlik eğitimi dört yıllık bir programı izlemektedir. Hem ilköğretim seviyesi hem de ortaokul seviyesinde öğretim için yeterlik anlamında, önceki üç yıllık programdan mezun olanlar ve şu anki dört yıllık programdan mezun olanlar eşit durumlara sahiptirler. 1981'de öğretmen eğitimi kolejleri derece ödüllendiren kurumlar haline geldiler ve böylece açıkça yükseköğretim kurumlarının

sistemine entegre oldular. 1994 yılında üniversite dışı yükseköğretim kurumlarının yeniden örgütlenmeleri nedeni ile özel olanlar hariç önceki tüm eğitim kolejleri, devlet üniversite kolejlerinin bir parçasıydılar (Eurydice 2009: 127).

Norveç'te ilköğretim ve ortaöğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin eğitimi, öğretmenlerin eğitimine ilişkin 8 Haziran 1973 yasasıyla ve üniversiteler ile bölgesel kolejler ile ilgili 12 Mayıs 1995 yasasıyla düzenlenmiştir. Bu yasalar öğretmenlerin niteliklerinin minimum gereklerini açıkça belirtir. Bu normalde ya bölgesel bir kolejde dört yıllık bir programı ya da üniversitede akademik dereceyle birleşmiş bir yıllık öğretmenlik eğitimi koşullarını gerektirir. Öğretmenlik eğitimi diğer bir deyişle, üniversitede hem de bölgesel bir kolejde verilmektedir. Üniversitelerde şu anda öğretmen eğitim programı genellikle yaklaşık 12 hafta sürer. Üniversite düzeyinde olmayan öğretmen eğitiminin verildiği bölgesel kolejlerde ise öğretmen eğitimi 4 yıllık bir programdan oluşur ve bu tipteki öğretmen eğitimi ise, ilköğretim ve ortaöğretimin ilk kademesine öğretmen yetiştirmeyi amaçlar (Siemens tarih yok).

Norveç'te ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri, genel öğretmenlik eğitimi veren üniversite kolejlerinde öğrenim görmüşlerdir. Ulusal müfredat yönetmelikleri, programın nasıl organize edilmesi gerektiği ile ilgili örneğin “öğrencilerin zorunlu olduğu konular, zorunlu olduğu konularda ders başına düşen kredi sayısı ve öğrencilerin konuları bireysel tercihleri için açık kredi sayıları” ile ilgili talimatlar verir (Eurydice 2009: 134-135).

### **1.3.5.6. Almanya**

Almanya'da öğretmen yetiştirme işi, eyaletlerin sorumluluğundadır. İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmen olarak görev alacak kişiler, akademik yükseköğretim kurumlardan birinde, süresi öğretmenlik alanına göre değişen; genel kültür, eğitim bilimleri ve alan dersleri öğrenimi ile özel eğitim bilgisini ve okul içi uygulama çalışmalarını kapsayan bir eğitim görürler. İlköğretim ve ortaöğretim süresi, birinci devre için en az altı dönemlik, ortaöğretim ikinci devre için en az sekiz dönemlik bir yükseköğretim süresi zorunludur (Sağlam 1999; Akt: Kilimci 2006: 93).

Almanya'da 1970 yılından beri okul öncesi öğretmenliği dışındaki öğretmenlerin tümünün eğitimi akademik yüksek öğretim alanına taşınmıştır. Öğretmen yetiştirmedeki uygulamalar, eyaletlere göre değişmekte ve ilkokullarda sınıf öğretmeni olabilmek için en az üç yıllık öğretmenlik eğitiminin, üniversitelere bağlı veya bağımsız fakat üniversiter

yetkilere sahip eğitim yüksekokullarında verilmesi tüm eyaletler tarafından kabul edilmiştir. 1990'da iki Almanya'nın birleşmesi ile de aynı uygulama yeni eyaletlerde de devam etmiştir (Sağlam ve Kürüm 2005).

Öğretmen adayları, yükseköğretimlerini I. Devlet Sınavı ile bitirirler ve bu sınavı kazanırlarsa, eyaletlere göre 18-24 ay arasında farklılık gösteren stajyerlik döneminden sonra, II. Devlet Sınavı'na girerler. Bu sınavdan da başarılı olanlar asil öğretmen olarak atanırlar (Kilimci 2006: 93).

Almanya'da sınıf öğretmeni yetiştirme, öğretmen yetiştirmenin ön planında olan bir uygulamadır. İlkokul öğretmeni yetiştirme programlarında eğitim bilimleri ve toplum bilimlerine ağırlık verilmektedir. İlkokul öğretmenlerinin,

- ✓ cesaret veren eğitim ile,
- ✓ öğrencileri elemekten ortak öğrenmelerini sağlama
- ✓ öğrencileri bireysel yönlendirme
- ✓ öğretimin herkes için temel eğitim olduğu
- ✓ yaşamın her alanındaki öğrenmenin önemli olduğunun bilincine vararak yetiştirilmesi gerekir (Durukafa ve Kiriş 2000: 4).

Almanya'da son yıllarda öğretmen eğitim programlarının şekillendirilmesine yönelik dikkat edilecek hususlar şu şekilde belirtilmiştir (Eurydice 2005; Akt: MEB <http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html> erişim tarihi: 03.06.2012):

- ✓ Öğretmen eğitiminde etkililik ve profesyonelliğin sağlanmasına yönelik standartların uygulanması
- ✓ Öğretmen eğitimi sırasında daha geniş kapsamlı uygulamalı oryantasyon çalışmalarına önem verilmesi
- ✓ Eğitimin teorik ve uygulamalı aşamalarının birbiriyle daha çok ilişkilendirilmesi
- ✓ Kontrollü ve yöntemli rekabet konusunda öğretmen uygulamasını geliştirecek önlemler alınması
- ✓ Yeni diplomalı öğretmenler için memuriyete geçme sürecine ayrı bir önem verilmesi
- ✓ Resmi öğretmenlik eğitimi (Seiteneinsteiger) olmaksızın yüksek öğretim mezunlarının mesleğe kazandırılması
- ✓ Öğretmenlik mesleğinin imajının iyileştirilmesine ve geliştirilmesine ilişkin yeni yaklaşımların geliştirilmesi.

Almanya’da tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursu almaları şarttır. Bu kursların amacı, konular hakkındaki gelişmelerden öğretmenleri haberdar etmek ve onların niteliklerini geliştirmektir. Hizmet içi eğitim etkinliklerini, Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı ve hizmet içi eğitim sağlayan enstitüler sağlamaktadır. Hizmet içi eğitim enstitüleri, öğretmenlerin ilgilerini çekebilecek türde farklı programların yayınlandığı kursları içermektedir. Bu kurslardan bazıları okullarda, bazıları okul sonraları ya da akşamları yapılırken; bazıları ise direkt sınıf içi faaliyetleri içerir. Kurslar aynı zamanda yayın yolu ile de takip edilmektedir ve bu türdeki çalışma programlarını Tübingen Üniversitesi Yayınlar Enstitüsü geliştirir ve sunar (MEB 2008a: 5).

### 1.3.5.7. Fransa

Fransa’da 10 Temmuz 1989 yasası çerçevesinde önceden birinci ve ikinci (*instituteurslar için écoles normales kurumları, bölgesel öğretmen eğitim merkezleri, ulusal çıraklık écoles normales kurumları, teknik eğitim öğretmenleri için eğitim merkezleri*) seviye öğretmenlerinin eğitiminden sorumlu olan kurumlar yerine, Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (IUFM) oluşturulur. IUFM’lerde eğitim, iki yıllık bir süreçten oluşur. Öğretmen adayları işe alım sınavlarına başvurmak için yazılı, sözlü ve pratik uygulamaların olduğu testlere hazırlanırlar. Bu hazırlık sırasında kendi seçtikleri sınavları alırlar. İkinci yıl, sınavlardan başarılı olan adaylara profesyonel bir üniversite eğitimi alma olanağı sunulur (Eurydice 2009: 204).

Bir ya da birden fazla üniversiteye bağlı devlet yüksek öğrenim kurumları olan bu kurumlar (IUFM), üniversite olan her şehirde bulunur ve buldukları şehirdeki üniversitelerin uzmanlık alanlarına göre belli alanlarda ulusal ve bölgesel sınavlara adayları hazırlar ve yetiştirirler (Eziler Kıran 1995: 164). Yükseköğretim düzeyindeki bu kurumlar, üniversiteler ile işbirliği içinde olsalar da, başlangıçta onların dışında özerk bir yapıya sahiplerdi. Ancak 2005 yılında yapılan bir değişiklik ile üniversite bünyesine alınmışlardır (Uygun, Ergen ve Öztürk 2011: 394).

Daha önceden bilinen öğretmen tipi olan instituteursların ardından, 1990 yılında birinci düzey öğretmenleri için lisans düzeyinde elde edilen *Professeurs des écoles* olmak üzere yeni bir kategori oluşturulmuştur. Onlar lise sonrası çalışmaların en az üç yılında sunulan bir derece ile adaylara açık olan bir sınava girerler. Adaylar sınava hazırlanmak için bir Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü’nde (IUFM) bir yıllık bir hazırlık

programına katılırlar. Sınavı geçtikleri takdirde, *Professeurs des écoles*'lara IUFM'ların ikinci yılında genel ve meslekî eğitim verilir. Meslekî dereceyi kazananlar *Professeurs des écoles* ünvanını alırlar. Gerekli şartları yerine getiren Avrupa Birliği vatandaşları da Fransız vatandaşları ile aynı şartlar altında *Professeurs des écoles* kategorisine kabul edilirler. *Instituteurs*'lar da giderek 1990'larda kurulan *Professeurs des écoles* kategorisinin içerisine entegre olmuşlardır. 1 Ocak 2008 tarihinden itibaren birinci sınıf seviyesi öğretmenlerinin %8'i *instituteurslar* ve %92'si de *Professeurs des écoleslardır* (Eurydice 2009: 201).

Fransa'da öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik imkânlar sağlanmakta ve öğretmenler bu doğrultuda teşvik edilmektedir. Öğretmenler son teknolojileri öğrenmekte ve eğitim faaliyetlerinde özellikle bilgisayar destekli hizmet içi eğitim çalışmalarına da önem verilmektedir (MEB 2008a: 4).

#### **1.3.5.8. Hollanda**

Hollanda'da çeşitli okul tipleri için verilen öğretmenlik eğitimi yükseköğretimin bir parçasıdır ve bu eğitim yüksek meslekî eğitim kurumları (HBO) ve üniversitelerde verilir. Hollanda'da tam zamanlı, yarı zamanlı ve çift zamanlı (bir işte çalışma ve ders çalışma olarak) HBO öğretmen eğitim kursları vardır. Ayrıca yükseköğretim öncesini içine alan ortaöğretimin her kademesi için, ortaöğretim okullarında öğretim yeterliğini kuran tam zamanlı, yarı zamanlı ve çift zamanlı üniversite eğitim kursları (ULO kursları) mevcuttur ve bu kurslar sadece üniversite öğrencileri ile mezunlara açıktır. İlkokul öğretmenleri ilköğretim seviyesinde ve özel eğitimde beden eğitimi dışında tüm dersleri öğretme konusunda niteliklidirler. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çoğu, özel eğitim ihtiyaçları derecesinde yüksek lisans tamamlamışlardır. Onlar ilköğretim, ortaöğretim veya yükseköğretim eğitimini tamamladıktan sonra yine de kurs alabilirler. Öğrenciler için belirli bir alanında uzmanlaşabilirler (örneğin işitme engelli veya uyumsuz çocuklara öğretimde). Eğitim kurumlarına adayların kabul edilip edilemeyeceğine bu kurumlar karar verir. Genel olarak bakılırsa, öğretmenlerin öğretmenlik eğitimini tamamlamış olmaları gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğine girmenin diğer bir yolu yandal girişinden geçer. Bu insanlara yükseköğretim nitelikleri ile birlikte alternatif bir kabul prosedürü ile öğretmenlik mesleğine girmelerine izin verilir. Daha sonra onlar, iki yıl içerisinde gerekli beceriler ile donanmak amacıyla eğitim ve rehberlik alırlar (Eurydice 2008: 156).

1985'te ilköğretim okullarındaki yeni stil içerisinde, öğretmen eğitiminin iki şekli olan anaokulları ve ilköğretim okullarının birleşmesi ile -anaokulu öğretmenleri için kurslar (4-6 yaşlar için) ve Pedagoji Akademisi'nde öğretmenlik eğitimi (6-12 yaşlar için)- HBO düzeyinde tek bir ilköğretim okulu basisonderwijs öğretmenlik eğitim kursu olarak birleştirilmiştir. Hollanda'da öğretmenlik eğitimi, 1993 yılında yürürlüğe giren Yükseköğretim ve Araştırma Kanunu (WHW) tarafından yönetilir (Eurydice 2008: 158). Hollanda'da lisans-yüksek lisans sistemi ile 1 Eylül 2002 tarihinde tanışılmıştır. HBO kurumları hem lisans hem yüksek lisans seviyesinde öğretmen eğitimini sağlarlar. Üniversiteler sadece yüksek lisans düzeyinde eğitim verirler. Tüm öğretmen eğitim kursları tam zamanlı, yarı zamanlı ve çift zamanlı örneğin iş deneyimi ile birlikte alınabilir (Eurydice 2008: 156-158).

İlköğretim okulu basisonderwijs öğretmenlik eğitimi kursları, hem çok sektörlü HBO kurumlarında hem de yalnız ilköğretim öğretmenliği eğitimi sağlayan kolejlerde sunulan yüksek meslekî eğitim kurslarıdır. Yıllık 8000 ila 9000 arasında öğrenci alan 30'un üzerinde yüksek meslekî eğitim kurumu (HBO) birçok farklı noktada ilköğretim öğretmenliği eğitimi sağlar. Bununla birlikte, öğrencilerin önceki eğitim nitelikleri ya da başka yerde sonradan kazandıkları becerilerin temelinde öğrencilere muafiyetler de verilmiş olabilir. Bu yüzden uygulamada kurumlar standart kurslar yanında kısaltılmış kurslar da verebilirler. Zorunlu olmasa da özel eğitimde çalışan hemen hemen tüm öğretmenler, ayrıca özel eğitim ihtiyaçları içerisinde yüksek lisans dersleri alabilirler. Öğretmenlik uygulaması öğretmenlik eğitimi için önemli bir bileşendir. Onlar neticede çalışmak istedikleri alanda uygulamalı eğitim alırlar. Bu kursun zorunlu bir parçasıdır. Öğretmenlik uygulaması periyodu hakkında ayrıntılar, kurumun öğretim ve sınav yönetmeliğine göre düzenlenmiş olması gerekir. Öğretmenlik uygulaması ilköğretim okulları ve özel okullarda gerçekleşir. Öğrenciler, eğitimlerinin son yılında boş olan bir okulda 5 aydan fazla olmamak üzere, eğitim ve istihdam sözleşmesi kapsamında görevlendirilirler. Stajyer öğretmen nitelikli bir öğretmen tarafından denetlenir. Bu öğrencilikten öğretmenliğe yavaş bir şekilde geçişi sağlar ve bu şekilde öğretmen yetiştiren kurumlar eğitimdeki mevcut güncel gelişmeleri daha iyi takip edebilir. Bir yüksek meslekî eğitim kurumu (HBO), ilköğretim öğretmenliği eğitimine adayların kabulü için bir genel lise öğretimi (HAVO) sertifikası veya üniversite öncesi ortaöğretim (VWO) sertifikası ya da meslekî eğitim (MBO) sertifikasına sahip olmayı gerektirir (Eurydice 2008: 159-160).

30 Haziran 2006'da Eğitim, Kültür ve Bilim (OCW) Bakanı “eğitim sektörü işverenleri ve çalışanların dernekleri ilköğretim ve ortaöğretimde profesyonelleşme ve personel desteği üzerine bir anlaşma” imzalamıştır. Bu anlaşmanın sonucu olarak, 1 Ağustos 2006 tarihi itibari ile ilköğretim ve ortaöğretim okullarında, eğitim çalışanlarının desteği ve profesyonelleşme için ek kaynaklar kabul edilmiştir. Bu anlaşma ile okul içinde öğretmenler ve diğer eğitim personeli için olanakları daha da genişletmek amaçlanmıştır (Broeder and Stokmans 2009: 9-10).

Daha önceki eğitimlerinin gerekli görülmesi halinde gerekli niteliklere sahip olmayan 21 ve üzeri yaşlardaki adaylar da HBO kurumlarına kabul edilebilir. 2006-2007 öğretim yılı itibariyle, ilköğretim öğretmenliği eğitimine başlayan adaylar, onların Hollanda dili ve Matematik becerilerinin yeterliğini belirlemek için bir test alırlar. Yeterli olmayanlara ekstra destek verilir. Fakat testi yılın sonunda yine geçemezlerse, onların kursa devam etmelerine izin verilmez (Eurydice 2008: 160-161). İlköğretim eğitimi sertifikaları yüksek meslekî eğitim sisteminin parçası olan İlköğretim Okulları Öğretmen Eğitimi Kolejlere (PABO) tarafından verilir. Bu kursu tamamlayanlar yüksek meslekî eğitim sertifikasını alırlar. Bu sertifika, adayın kursa katıldığını, sınavın bölümlerini ve elde edilen öğretim yeterliğini veya yeterlik standartlarını gösterir (Eurydice 2008: 163).

Bir öğretmenin yeterlikleri, “kişilerarası iletişimde rolü, pedagojik rolü, örgütsel rolü, belirli bir konuda ve öğretim yöntemlerindeki uzman rolü” olmak üzere dört farklı meslekî rolü kapsamaktadır. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin karakteristiği olan bu rolleri, öğrenciler ile birlikte çalışırken, arkadaşları ile çalışırken, okulun çalışma ortamında ve kendi kişisel meslekî gelişimleri sırasında olmak üzere dört farklı durum için yerine getirirler (Broeder and Stokmans 2009: 10).

### **1.3.5.9. Türkiye**

Türkiye’de ilk öğretmen eğitimi enstitüsü 1848 yılında kurulan Darülmüallimîn olarak bilinir. O zamandan bu yana öğretmen yetiştirmede birçok değişik model uygulanmıştır. 1981 yılında Yükseköğretim Kanunu yeniden düzenlenmiş ve öğretmen eğitimi yeniden yapılandırılmıştır. Bütün mevcut öğretmen eğitimi programları Milli Eğitim Bakanlığı’ndan üniversitelere transfer edilmiştir ve öğretim süresi üç yıldan dört yıla çıkarılmıştır (Tercanlıoğlu 2004: 674).



Türkiye’de okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretime hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları üniversiteler tarafından yürütülür. Bugün öğretmen eğitimi için ana kaynak eğitim fakülteleridir. Okul öncesi ve ilköğretim için sağlanan öğretmen eğitim programları lisans düzeyinde 4 yıl ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme yüksek lisans düzeyinde 5 yıldır. Hem ilköğretim hem de ortaöğretimde yaygın olan bazı branş öğretim programları (beden eğitimi, resim, müzik, bilgisayar öğretmenliği) lisans düzeyindedir. Buna ek olarak fen edebiyat fakülteleri mezunu olan öğretmen adayları yüksek lisans yolu ile (Öğretmenlik Formasyonu olarak) eğitilirler. Devlet ve özel üniversitelerin tümü aynı yapıya ve aynı programlara sahiptirler. Öğretmenlik eğitiminin yapısı ve programlarının temeli Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’dur. Bu süreçte eğitim fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki işbirliği çok önemlidir (Eurydice 2009: 217). Öğretmen eğitiminin üniversitelere verilmesinin amacı, araştırma ve geliştirme projeleri başlatarak, öğretmen eğitiminin niteliğini artırmaktır. Bu yeni yapı öğretmenlerin eğitimlerini, yüksek lisans ve doktora düzeyine devam ettirmelerini etkin kılmaktadır (Tercanlıoğlu 2004: 674).

Türkiye’de eğitim düzeyine bakılmaksızın öğretmen olabilmek için en az dört yıllık bir lisans derecesine sahip olmak gereklidir. Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri lisans düzeyinde eğitilirler ve öğretmen ünvanı ile mesleğe başlayan yeni atanan öğretmenler, devlet okullarına memur olarak istihdam edilirler. Öğretmenlerin çoğu devlet memurlarının konumuna sahiptirler ve genellikle kalıcı bir pozisyonda istihdam edilirler (Eurydice 2011).

Türkiye’de günümüzde öğretmen yetiştirme kurumları, düzeyleri ve süreleri şu şekildedir (Eurydice 2009: 224):

1) Eğitim Fakülteleri:

- ✓ İlköğretime öğretmen yetiştirme programları (örneğin, okul öncesi, ilkokul, sosyal bilgiler öğretmenliği) lisans düzeyinde 4 yıldır.
- ✓ Ortaöğretim öğretmeni yetiştirme programları (örneğin, fizik öğretmenliği, tarih öğretmenliği) yüksek lisans düzeyinde 5 yıldır.
- ✓ İki kademedeki öğretmen yetiştirme programları (örneğin, müzik, resim, yabancı dil, beden eğitimi öğretmenleri) lisans düzeyinde 4 yıldır.

2) Fen-Edebiyat fakülteleri gibi diğer fakültelerde ise lisansın ardından bir yıllık Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı devam eder.

Ayrıca bazı üniversitelerde lisans programlarına paralel olarak yürütülen pedagojik formasyon programları başlatılmıştır.

Her üç kademedeki (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) öğretmen adayları atandıklarında en az bir yıl ve en fazla iki yıl olmak üzere bir “adaylık-stajyerlik” süresi geçirirler. Bu süreçte başarılı olanlar “asil öğretmen” olarak atanırlar. Stajyerlik dönemindeki eğitim şu şekildedir (Eurydice 2009: 225):

- ✓ Temel eğitim (en az 50 saat)
- ✓ Hazırlayıcı eğitim (en az 11 saat)
- ✓ Uygulamalı eğitim (staj en az 220 saat)

Ülkemizde üniversitelerin öğretmenlik eğitimi veren lisans programlarından mezun olan öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı’na girerler ve aldıkları puanlar doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilgili oldukları okullara ve kadrolara öğretmen olarak atanırlar.

Türkiye’de öğretmen eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik bir adım olarak 1990 yılında, Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (NEDP) geliştirilmiştir. Bu proje, Türk Hükümeti ile Dünya Bankası arasında imzalanan kredi anlaşması kapsamında hayata geçirilmiştir (Resmî Gazete 1990; Akt: Tercanlıoğlu 2004: 674). Hizmet öncesinde öğretmen eğitiminin gelişmesine katkıda bulunmak amacı taşıyan ve tüm Türk eğitim fakülteleri tarafından desteklenen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Dünya Bankası tarafından finanse edilmekte ve Yükseköğretim Konseyi tarafından yönetilmektedir. Türkiye’de bu projenin geliştirilmesi son yıllarda öğretmen eğitiminde önemli bir değişim ve gelişimi meydana getirmiştir. Bugün üniversitelerin çoğunun, ikili (normal ve akşam) programları sunan eğitim fakülteleri bulunmaktadır (Tercanlıoğlu 2004: 674).

#### **1.4. Yeterlik**

Öğretmene yüklenen anlamın hızla arttığı ve öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde sahip olması gereken becerilerin birbirini kapsayacak şekilde genişlediği düşünüldüğünde, öğretmenlerin nitelik boyutları da ön plana çıkmaktadır. Bir öğretmen ne kadar nitelikli ise şüphesiz onun eğitim verdiği öğrenciler de diğerlerine göre daha başarılı olacak ve küreselleşen dünyaya uyum sağlamakta o kadar az zorluk çekeceklerdir. Günümüzde nitelikli öğretmen yetiştirme, öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri boyunca

mesleğin gerektirdiği nitelikleri kazandırma, öğretmen yetiştirme sistemlerinde yapılan değişiklikler, öğretmen atamalarındaki kriterleri belirleme gibi uygulamalar göz önüne alındığında, öğretmenlik mesleğinin git gide daha da çok anlam kazandığı görülmektedir. Son zamanlarda adını çok fazla duyduğumuz yeterlik kavramı, öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili önemli bir kavramdır. Mesleğinde yeterli öğretmen, eğitim öğretim sürecinde hiç şüphe yok ki diğerlerinden daha başarılı olacağından, öğretmen kalitesini yükseltme amacı ile yapılan öğretmen yeterliklerini belirleme çalışmalarının sayısı giderek artmaktadır.

Farklı bağlamlarda farklı insanlar tarafından yaygın olarak kullanılan bir terim olan yeterliğin çeşitli tanımları karşımıza çıkmaktadır. Yeterlik, bir öğretmenin öğretmen eğitimi ve iş performansı için kullanılan bir terimdir. Öğretmen adayının öğretmen eğitim programını başarılı bir şekilde tamamlaması için göstermesi gereken bilgi, beceri ve değerleri içeren yeterlikler, yeterlik temelli öğretmen eğitiminin gereksinimleridir (Houston 1987; Akt: <http://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/24676/1/Unit6.pdf> erişim tarihi: 08.05.2012). Yeterlik, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (MEB 2008b: VIII). Bu kavram belirli bir görevi ya da rolü yerine getirmek için gösterilmesi beklenen performansı vurgular (MEB 2010b: 5).

Yeterlik beceri olarak, beklenen standartlara göre rolleri gerçekleştirmek ve görevleri yürütmek için yetenekleri ifade eder (McClelland 1973; Pearson 1984; Spencer and Spencer 1993, cited in Eraut 1998; Akt: Alvarez, Guasch ve Espasa 2009: 322). Celep (2004: 27) yeterliği, “insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriyi kazanması” şeklinde tanımlamaktadır.

Gökçe (2003) yeterlik kavramını ilköğretim öğretmeni açısından ele alındığında, ilköğretim kurumlarında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar şeklindeki nitelikler olarak tanımlamaktadır (Akt: Güven ve Ersoy 2007: 17). Şişman (2008: 199)’a göre ise yeterlik, meslekî yönden bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar gibi özellikler olarak tanımlanmaktadır.

Yeterlik, örgüt çalışanlarının işlerini örgüt amaçlarına uygun bir şekilde yapabilmeleri ve örgütlerin etkili bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereklidir.

Her rolün ya da işin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların farklılık göstermesi, yeterlik alanlarının da çeşitlenmesini beraberinde getirmiştir. Yeterlik alanları, bir kişinin belli bir makamın görevlerini yerine getirebilmesi için göstermesi gereken yeterlikleri kapsayan alanlardır (Bursalıoğlu 1981: 5; Akt: Üstüner; Demirtaş; Cömert ve Özer 2009: 2). Gupta (1999) yeterlikleri, insanların meslekte başarılı olabilmeleri için ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri, davranışları, değerleri, motivasyonları ve inançları olarak tanımlar (Akt: Selvi 2010: 168).

Yükseköğretim alanında ise yeterlik kavramı, “herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını” ifade eder (YÖK <http://tyyc.yok.gov.tr/> erişim tarihi: 08.05.2012).

Yeterliğin bazı karakteristik özellikleri şu şekildedir:

- ✓ Yeterlik, yeterliğin kişide kazanılmasını etkileyecek bir veya daha fazla beceriden oluşur,
- ✓ Bir yeterliğin, bilgi, beceri ve tutum olmak üzere, performansın değerlendirilebildiği üç alanla bağlantısı vardır.
- ✓ Yeterlikler, onların performans boyutuna sahiptirler, gözlenebilirler ve kanıtlanabilirler.
- ✓ Yeterlikler gözlenebilir oldukları için ölçülebilirler de. Öğretmenin performansından yeterliğini de değerlendirmek mümkündür. Bir öğretmenin tüm yeterliklerinin, sahip olduğu bilgi, beceri ve davranışlarının aynı ölçüde olması zorunlu değildir. Bir öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri ve davranış yeterliklerinin bazıları da aynı ölçüde olabilir (\_\_\_\_\_  
<http://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/24676/1/Unit6.pdf> erişim tarihi: 08.05.2012).

#### 1.4.1. Öğretmen Yeterlikleri

Dünyanın bütün her yerinde bilinç sahibi olan bireylerin eğitim öğretim sürecinde gösterdiği gayretler sonucunda başarıyı elde ettiklerini düşündüğümüzde, bunun şüphesiz kaliteli bir eğitim ile olduğunu söylememiz yanlış olmayacaktır. Eğitimin bireylerin olumlu yönde ilerlemesini sağlayan ve eğitimciler tarafından rehberlik edilen bir süreç olduğu göz önüne alındığında, gelişmiş bir toplum yapısına sahip olabilmede başarılı eğitimcilerin bu konuda büyük katkılarının olduğu şüphesizdir. Bu görevi üstelenen öğretmenlerin öğrenim hayatları boyunca aldıkları başarılı eğitimler, başarılı bireyler yetiştirmelerinde önemli rol oynayacaktır. Öğretmenlerin meslekî açıdan sahip oldukları donanımlar, kalkınmış bir ülke olabilmenin ilk belirleyicileridir. Eğitim sayesinde öğrenciye istendik yönde kazandırılmak istenen nitelikler, öğrenme-öğretme sürecinde en

etkili kişiler olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını iyi bir şekilde yerine getirebilmeleri ile mümkündür.

Öğretmen yeterlikleri (teacher competencies), öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerin ayrıntılı olarak listelendiği, daha çok 1990'lardan önceki uygulamalarda kullanılan bir kavramdır. Genellikle öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içeren yeterlikler ile ilgili bir liste yapılmak istense yüzlerce maddeden oluşan bir liste oluşturulabilir. Çünkü yeterlikler öğretmenin işinin teknik ayrıntılarını tanımlar (TED 2009: 3). Celep (2004: 27) öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanını, "Öğretmenin mesleğini yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanması" şeklinde tanımlamaktadır. Kuran (2002: 267) öğretmen yeterliği kavramını "bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavram" olarak tanımlamaktadır (Akt: Kahyaoğlu ve Yangın 2007: 75).

Öğretmen yeterliklerine bağlı olarak bir eğitim programının etkililiği, toplumun her alanında yaşanan gelişmeleri karşılayıcı nitelikte olmasına, öğrenciye rehber olmasına, onu öğrenmeye güdülemesine, öğrencinin sürece etkin olarak katılmasına ve sorumluluk üstlenmesini sağlamasına bağlıdır (Holloway 1999; Abbott 1999; Akt: Adıgüzel 2009: 90).

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlik alanlarından biri de öğretme yeterliğidir. Woolfolk (1998), öğretme yeterliğini (teaching efficacy), bir öğretmenin, öğrenmede zorluk çeken çocuklarda bile başarıyı yakalayabileceğine dair inancı olarak tanımlamakta ve öğretme yeterliğinin, öğretmenin öğrenci başarısı ile ilişkili olan birkaç kişisel özelliğinden ortaya çıktığını belirtmektedir (Akt: Kahyaoğlu ve Yangın 2007: 75). Bir ülkedeki bireylerin kalitesi, doğrudan doğruya bireylerin almış oldukları eğitimin niteliği ile ilgilidir. Eğitimin niteliği ise, öğretmenlerin mesleki yeterliğine bağlıdır. Yeterliğin alışlagelmiş tanımı bir kişinin ne yapabileceğidir (Tomlinson, 1995a; Akt: Coşkun ve diğerleri 2010: 380).

1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine hazırlıkları şu üç alan ile sağlanmaktadır:

- a) Genel Kültür
- b) Özel Alan Eğitimi
- c) Pedagojik Formasyon (Milli Eğitim Temel Kanunu 1973).

Küçükahmet (2004: 6), günümüzde “bilen öğretir” sloganını kesinlikle geçerli bulmamaktadır. Bilenin bildiğini, sistemli bir şekilde nasıl öğreteceğini de bilmesi gerektiğini ve öğretmenlik mesleğini seçenlerin sağlam bir genel kültür ve alan bilgisi ile birlikte sağlıklı bir öğretmenlik meslek bilgisine de sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Gelen ve Özer (2008: 43) de, alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olan bir öğretmenin bu bilgileri öğrencilere en iyi şekilde aktarabilmesi için öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleğini daha iyi icra etmesine yardımcı olabilecek her türlü genel kültür bilgisine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleği yeterlikleri ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen yeterlikleri kavramını kullanırken, uluslar arası alandaki uygulamalarda bu kavram yerine öğretmen standartları kullanılmıştır. 1990'ların başlarında öğretmen yeterliği kavramı oldukça eleştirilmiş ve bu kavrama karşı çıkanlar yeterliklerin, öğretmenlerin işini yapay olarak parçalara ayırdığını, teknik bir düzeye indirdiğini, kendi bağlamından ve kendi ortamından uzaklaştırdığını ifade etmesi üzerine, Avustralya, ABD ve İngiltere gibi birçok ülke öğretmen standartları kavramını kullanmıştır (TED 2009).

Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyi'ne göre öğretmen yeterliklerinin sınıflandırılması ise, “bağlamsal yeterlikler, kavramsal yeterlikler, içerik yeterlikleri, işlemsel yeterlikler, diğer eğitim aktiviteleri ile ilişkili olan yeterlikler, değerlendirme yeterlikleri, yönetim yeterlikleri, aileler ile işbirliği ile ilişkili olan yeterlikler, toplum ve diğer şirketler ajanslar ile çalışma ile ilişkili olan yeterlikler” şeklindedir. (\_\_\_\_ <http://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/24676/1/Unit6.pdf> erişim tarihi: 08.05.2012).

Öğretmenlerin sahip oldukları ve sürekli artan sorumlulukları, sahip olması gereken yeterlilikleri de değiştirmekte ve öğretmenlerin yeterliklerinin düzeyi öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir etken olmaktadır. Öğretmenlerin yeterliklerinin artması, öğrencilerin öğrenmelerini ve öğrenmelerin kalıcılığını da artırmaktadır (Karacaoğlu 2008:

71). Baloğlu (2001)'da eğitimde istenilen hedeflere ulaşılabilmesini, bŸyŸk oranda ōđretmenlerin sınıf ortamındaki performanslarına bağlamaktadır (Akt: Kahyaoğlu ve Yangın 2007: 74). Őđretmenlik mesleği çağın gelişen ve değişen boyutlarıyla paralel olarak geliştiğinden, ōđretmenlerin ōđretmenlik mesleği ile ilgili yeni niteliklere ve yeteneklere sahip olmaları bir zorunluluk olmaktadır.

Őđretmenlerin nitelikleri hakkında yapılan araştırma ve incelemelerin bŸyŸk bir bŸlŸmŸnde, ōđretmen adaylarının ōđrenimleri boyunca kazanmış oldukları bilgi, beceri, davranış ve tutumlarının geliştirilmesinin ōnemine vurgu yapılmaktadır. İçinde bulunduğumuz yŸzyılın gerçekleri de zaten ōđretmen ve ōđrenci rollerin de farklılaşmayı zorunlu hale getirmiştir. Klasik eğitim sisteminin geleneksel olan, sert mizaçlı, katı disiplinli, sınıfta sadece kendisinin konuşma hakkı olduğu dŸřŸnŸlen ōđretmen, modern eğitim sisteminin ortaya koyduğu ōđrenci merkezli ōđretim nedeniyle rolŸnŸ değiştirmiş ve artık ōđrenmenin sorumluluğunu ōđrenci ile paylaşmak durumunda kalmıştır (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım 2007: 84). Eğer ōđretmen eğitiminin amacı yeterlikleri geliştirmek ise, uygulamada yerine getirilen çeşitli rol ve gŸrevler ile ilişkili olan yeterliklerin oluşmasında, eğitimin minimum derecede kaynak olacağına inanmalıyız (Alvarez, Guasch ve Espasa 2009: 322). Özdemir, Yalın ve Sezgin (2004: 76), kaliteli eğitim sistemi olmayan bir Ÿlkede mŸkemmelliđin de olamayacağını, nitelikli ōđretmenlerin olmadığı eğitimde de aynı şekilde mŸkemmelliđe ulaşılamayacağını belirtmektedirler. Ayrıca, programların değiştirilebileceği, daha fazla araç-gerecin alınabileceği, fiziksel çevrenin yenilenebileceği, okul saatlerinin uzatılabileceği, fakat nitelikli ōđretmenler olmadan yapılan bu değişikliklerin istenilen etkiyi yaratamayacağını vurgulamaktadırlar.

Őđretmenlerin bir Ÿlkenin kalkınmasında, nitelikli insan gŸcŸnŸn yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kŸltŸr ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında başrol oynadığını belirten Eskicumalı (2004: 9-14), ōđretmenlik mesleğinin temel ōzelliklerini kişisel ve mesleki ōzellikler olmak Ÿzere iki bŸlŸmde incelemiştir. Özdemir ve arkadaşları (2004: 80-82) bir ōđretmenin sahip olması gereken yeterlikleri şu Ÿ başlık altında incelemektedirler: Bunlar a) *Parçası (içinde) olma*: Őđretmen, işin içinde olmalı ve farkındalık duygusuna sahip olmalıdır. Özel durumları sezebilmeli, duygulara ve fikirlere ōnem vermeli, gelişmeleri takip edebilmeli, amaçlı davranışlar sergilemeli ve

çevreye ilişkin bilgi sahibi olmalıdır. *b) Hâkim olma:* Öğretmen, dersine ve konusuna hakim olmalıdır. Kolaylaştırıcı olmalı, kontrollü, tutarlı ve objektif davranışlar sergilemeli, uygun ses tonu ve vurgulamalar yapabilmeli, anlaşılır yönergeler kullanmalı, iyi öğretmen işi ciddi, planlı ve hazırlıklı olmalı ve sorumluluk duygusuna sahip olabilmelidir. *c) Öğrenci merkezli olma:* Öğrenciler hakkında yeterli bilgi sahibi olmalı, tüm öğrencileri öğrenme sürecine katabilmeli, öğrencilere ezber yerine problem çözme ve uygulama becerileri kazandırabilmelidir.

Acat, Balbağ, Demir ve Görgülü (2005: 28) öğretmen nitelikleri ile ilgili yapılmış olan birçok araştırmanın incelendiğinde, öğretmenlik ile ilgili temelde şu dört yeterlik alanından söz edildiğinin görüldüğünü belirtmektedirler: *a) Alan bilgisi konusunda yeterlik:* Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. *b) Öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlik:* Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğretebileceğini bilmelidir. *c) Genel kültür alanında yeterlik:* Öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve beceriler yanında aynı zamanda bazı alanlarda da ek bilgilere gereksinimleri olmakta, öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir. *d) Etik değerlere sahip olma yönünden yeterlik:* Öğretmenlik mesleğini yürütürken uyulması gereken bazı ahlaki ilkeler, mesleğe ve insana ilişkin bazı değerler söz konusudur. Mesleğin temel değerleri olarak da görülen bu ilkelerin, mesleğe bağlılığının temel ölçütlerinden birisi olduğu söylenebilir.

Sorgulayan, eleştiren ve sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirmek amacıyla, geliştirilen yeni eğitim programlarına paralel olarak öğretmenlerin sahip olmaları gereken niteliklerin de yükseltilmesine ihtiyaç duyulmuştur (Köksal 2008: 37). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsamaktadır (MEB 2010a: 6).

Günümüz öğretmenlerinin, gerekli bilgi ve beceriler ile donatılmış olması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, gerektiğinde ihtiyacı olan bilgilere ulaşabilen ve bunu doğru yerde kullanabilen öğretmenler daha da başarılı görülmektedir. Dembo ve Gibson (1985) öğretmen yeterliği duygusunun ısrarlı öğretmenlerde daha çabuk geliştiğini belirtmektedirler (Balcı 2011: 147). Buradan hareketle okuldaki eğitimin kalitesini ve



öğrencilerin kazanacağı nitelikleri artırabilme hususunda öğretmenlerin mesleklerinde daha yeterli kişiler olabilmeleri için, karşılaştıkları zorluklar karşısında pes etmemeleri gerekmektedir. Kuşkusuz nitelikli bireyler yetiştirmenin önkoşulu, öğrencilerimizi eğitim vermeleri amacıyla teslim ettiğimiz öğretmenlerin, mesleklerinde başarılı kişiler olmalarıdır. Nitelikli öğretmenler, bireye değer veren ve onun gelişmesi için elinden gelenin en iyisini yapan eğitimcilerdir. Yeni nesli emanet edeceğimiz öğretmenlerin ilk önce nitelikleri sorgulanmalı ve mesleklerinde görev yapmaya başlamadan önce onlara mesleğin gerektirdiklerini tam olarak kazandırılmalıdır. Mesleğinde yeterli olabilmenin önkoşulu, daha önce aldığı eğitim ve kazandığı tecrübeler ile mesleği süresince karşılaşılabilecek yeni durumlara uyum sağlayabilmek ve öğrenme ortamlarını öğrencilerine uygun yapıda hazırlayabilmektir. Aslında toplumda en önemli nitelik sayılabilecek “eğitilmiş bir kişi olmak” ancak, nitelikli bir eğitim sayesinde başarılabilir.

Avrupa Birliği Komisyonu tarafından hazırlatılan “Green Paper on Teacher Education in Europe” adlı raporda, yüksek nitelikli eğitim ve öğretimin de ancak nitelikli öğretmenlerle gerçekleşeceği vurgulanmıştır (YÖK 2007: 88). Günümüzde öğretmenlerin ve öğretimin niteliği, okulların ve eğitim birimlerinin önemli sorunlarından birisi olmuştur. Bu bağlamda öğretimin niteliği, öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin niteliği ile ilişkili olduğundan; öğretmenlerin nitelikli ve başarılı olması, öğrencilerin de başarılı olmalarına büyük katkı sağlayacaktır. Yani öğretmenlerin yeterlikleri, eğitimin kalitesine doğrudan etki eden bir faktördür (Karacaoğlu 2008: 73). Geçtiğimiz yıllarda eğitimle ilgili yapılmış olan PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası sınavlarda Türk öğrencilerin başarısızlıkları üzerine bütün eğitim sistemi uzun süre tartışılmıştır. Yine Ortaöğretim Giriş Sınavı’ndan sıfır alan birçok öğrencinin başarısızlıklarının öğretmenlere yüklenmesi gibi, birçok farklı alanda çoğu zaman öğretmenler sorumlu kişiler olarak görülmektedir (Gelen ve Özer 2008: 43-44). Öğretmenlere eğitim ve öğretim sürecinde büyük sorumluluk düştüğü açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Öğrencilerin başarıları olmalarının altında kuşkusuz öğretmenlerin de başarılı eğitimciler olmaları şartı bulunmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin hizmet öncesinde gerekli nitelikleri kazanmış olmaları gerekmekte, meydana gelen gelişmeleri de yakından takip ederek hizmet içi eğitimler ile kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Bu bağlamda Lagos (1998) iyi bir öğretmeni şu şekilde tanımlamaktadır:

“İyi bir öğretmen bir çocuk için, “öğrenmeyi eğlenceli bir hale getiren, adil olan ve ödev vermeyen kişi”, bir aile için, “düzenli, sınıfını iyi kontrol eden, öğrencileri ile baş edebilen kişi”, idareciler için “buldukları bölgenin kurallarını izleyen, programı etkili bir şekilde sunan ve okula katkıda bulunan kişi”, okul yöneticileri için “düzenli, kendilerinden sonra öğrencileri de temiz olan, zamanında makul istekleri olan kişidir.”  
[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:bYkBVqUdUvcJ:www.kyrene.org/site/handlers/filedownload.ashx%3Fmoduleinstanceid%3D20605%26dataid%3D18654%26FileName%3Dgoodteach.pdf+kea+katalyst+may+1998+Lagos+good+teacher&hl=tr&gl=tr&pid=bl&srcid=ADGEESjaodcoe8zP8bxnniUrysgn6hJ2mvxwRPOAsIozehbx4YN2SGA4QODw1cMC1XPAPGFkgljnVj8Ik0GPaWGgZ0ccZ2J35bISzjT0DW9-6ZEoW-UfNbVZwdBM5zS7uAFFi4vArN8v&sig=AHIEtbR9f-8OV7X0oVOcX\\_fZihXHUBCBYA](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:bYkBVqUdUvcJ:www.kyrene.org/site/handlers/filedownload.ashx%3Fmoduleinstanceid%3D20605%26dataid%3D18654%26FileName%3Dgoodteach.pdf+kea+katalyst+may+1998+Lagos+good+teacher&hl=tr&gl=tr&pid=bl&srcid=ADGEESjaodcoe8zP8bxnniUrysgn6hJ2mvxwRPOAsIozehbx4YN2SGA4QODw1cMC1XPAPGFkgljnVj8Ik0GPaWGgZ0ccZ2J35bISzjT0DW9-6ZEoW-UfNbVZwdBM5zS7uAFFi4vArN8v&sig=AHIEtbR9f-8OV7X0oVOcX_fZihXHUBCBYA)  
 erişim tarihi: 07.06.2012).

Lagos (1998) iyi bir öğretmenin özelliklerini ise şu şekilde ifade etmektedir:

- ✓ İyi öğretmen çeşitli, renk, cinsiyet, ırk ve dinden gelir.
- ✓ İyi bir öğretmen, her şeyden önce her öğrencinin umutlarını, hayallerini, güçlü ve zayıf olan yönlerini, kendinin gibi görür.
- ✓ İyi öğretmen, öğrencilerinin seviyelerini bilir.
- ✓ İyi öğretmen, öğrencilerini geliştirmeye ve benlik saygılarını güçlü tutmalarına, başarılarına yardımcı olur.
- ✓ İyi öğretmen, öğrencilerinin gerçek kişiliklerini bilmelerini ve görmelerini sağlar.
- ✓ İyi öğretmen, öğrencilerinin her birinin kıymetli olduğunu bilir.
- ✓ İyi öğretmen, olayları kendi gözüyle görebildiği gibi öğrencilerinin gözüyle de görebilir.
- ✓ İyi öğretmen yeni şeyler denemekten korkmaz.
- ✓ İyi öğretmen öğrenmeyi heyecanlı hale getirir.
- ✓ İyi öğretmen, öğrencilerine her gün iyi bir öğretmen olamayacağını fakat, çoğu gün öğrencilerine iyi bir öğretmen olabilirse kendinin başarılı olduğunu bilir.
- ✓ İyi öğretmen, iyi öğretmen olabilme yolunda öğrendiklerini diğer öğretmenler ile paylaşır.
- ✓ İyi bir öğretmen öğrencilerine bağlıdır, yıl sonunda onlardan ayrılmanın zor olduğunu bilir, kendini ziyarete geleceklerini ümit eder ve gelecekteki başarılarında kendisini hatırlayacaklarını düşünür  
[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:bYkBVqUdUvcJ:www.kyrene.org/site/handlers/filedownload.ashx%3Fmoduleinstanceid%3D20605%26dataid%3D18654%26FileName%3Dgoodteach.pdf+kea+katalyst+may+1998+Lagos+good+teacher&hl=tr&gl=tr&pid=bl&srcid=ADGEESjaodcoe8zP8bxnniUrysgn6hJ2mvxwRPOAsIozehbx4YN2SGA4QODw1cMC1XPAPGFkgljnVj8Ik0GPaWGgZ0ccZ2J35bISzjT0DW9-6ZEoW-UfNbVZwdBM5zS7uAFFi4vArN8v&sig=AHIEtbR9f-8OV7X0oVOcX\\_fZihXHUBCBYA](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:bYkBVqUdUvcJ:www.kyrene.org/site/handlers/filedownload.ashx%3Fmoduleinstanceid%3D20605%26dataid%3D18654%26FileName%3Dgoodteach.pdf+kea+katalyst+may+1998+Lagos+good+teacher&hl=tr&gl=tr&pid=bl&srcid=ADGEESjaodcoe8zP8bxnniUrysgn6hJ2mvxwRPOAsIozehbx4YN2SGA4QODw1cMC1XPAPGFkgljnVj8Ik0GPaWGgZ0ccZ2J35bISzjT0DW9-6ZEoW-UfNbVZwdBM5zS7uAFFi4vArN8v&sig=AHIEtbR9f-8OV7X0oVOcX_fZihXHUBCBYA) erişim tarihi: 07.06.2012)

Gökçe (2000) bugünün ve yarının gereksinimlerine yanıt vermesi gereken 21. yüzyılın öğretmeninin, öğrencilere yalnızca ders veren ve onları değerlendiren bir kişi olmaması gerektiği görüşündedir. Ayrıca, günümüz öğretmenin, öğretme- öğrenme süreçlerini örgütleyebilen, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci ve nitelikli bir rehber olması gerektiği için öğretmenlik mesleğinin günümüzde daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek durumuna geldiğini belirtmektedir (Akt: Küçükyılmaz ve Duban 2006: 2).

Eğitim programlarının amaçlarına ulaşılabilmesi, eğitim-öğretim ortamının unsuru olan öğretmenlerin niteliğine bağlı olarak değişmektedir. Öğretmenler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrenciler ile sürekli etkileşim halinde bulunan, eğitim programlarının uygulanmasından sorumlu olan, öğretimi yönlendiren, eğitim-öğretimle ilgili değerlendirme çalışmalarını yöneten kişiler oldukları için, öğretmenlerin niteliklerinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır (Evran Acar 2010: 90). İstenilen yeterliklerde öğretmenler yetiştirebilmek öncelikle iyi bir eğitim planlamasına bağlıdır. Eğer ülkenin nüfus artış hızı ile kalkınma hedefleri dikkate alınırsa yeterli sayıda öğretmen yetiştirilebilir. Nitelikli öğretmen yetiştirmek için öncelikle öğretmen yeterlikleri belirlenmeli; hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimleri de belirlenen bu yeterlikler çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Fakat tüm bunların yapılabilmesi için, şu an görevde olan öğretmenlerin belirlenen yeterlik ve yetersizlikler doğrultusunda kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemek bir zorunluluk olmaktadır (Karacaoğlu 2008: 73-74).

Öğretmen yeterlikleri ile öğretmenlerden beklenenler, öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olması, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine yeni program anlayışı doğrultusunda yapılandırmacı bir yaklaşımla aktarabilmesi, yönetme ve organize etme ile birlikte öğrencilerle etkin bir iletişim kurabilmesi, meslektaşları ile işbirliği yapabilmesi, başta aileler olmak üzere tüm paydaşlar ile etkin görüş alışverişinde bulunabilmesidir (MEB 2007: 7).

Öğretmen yeterliklerinin, hizmet öncesi eğitimde, öğretmenlere kazandırılması, sürekli meslekî gelişim ve öğretmen kariyer-kıdem sistemi ile ilişkilendirilmesi karmaşık bir süreçtir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının bu yeterlikleri kazandıracak eğitim ve öğretim programlarını nasıl düzenleyeceği, yeterliklerin kazandırılması ile ilgili izleme ve denetleme süreci, yeterliklerin sertifikasyonu işlemleri, resmi otoriteler arasında eşgüdümüne ihtiyaç duyar (TED 2009).

Sezgin (2002)'e göre; niteliğin değerlendirilmesindeki temel nedenler şunlardır (Akt: Evran Acar 2010: 90):

- ✓ Ürün kalitesinin yükselmesi
- ✓ İnsangücü verimliliğinin artması
- ✓ Eğitim programlarının güçlendirilmesi
- ✓ Eğitim etkinliğinin yükseltilmesi
- ✓ İnsangücü dolaşımı

Öğretmenler öğretim programlarını uygulayan ve öğrenme ortamları oluşturan kişilerdir. Eğitim ve öğretim sürecinde önemli rolü olan öğretmenlerin nitelikleri sorgulanmalı ve bu bağlamda eksikliklerinin giderilerek, geliştirilmesi için birtakım çalışmalar yapılmalıdır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu bu yeterlikler, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi, hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi, öğretmen ve yöneticilerin seçimi, performanslarının değerlendirilmesi, meslekî gelişim ile tanınma ve ödüllendirmede veri kaynağı olarak kullanılması hedeflenerek belirlenmiştir. Yapılan bu çalışma, eğitimin niteliğinin artırılmasına dönük atılmış önemli bir adımdır (MEB 2010a: 5-6)

Hizmet içerisinde bulunan öğretmenlerin yetiştirilmesinden sorumlu olan ve son zamanlarda öğretmen yetiştirme ile ilgili çalışmalarına hız kazandıran Millî Eğitim Bakanlığı ise öğretmen yeterliklerini şu amaçlarla hazırlamıştır: Öğretmen yeterlikleri;

- ✓ Milli eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- ✓ Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- ✓ Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak,
- ✓ Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- ✓ Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,

- ✓ Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- ✓ Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- ✓ Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,
- ✓ Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesi oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmıştır (MEB 2008b: IX).

MEB, belirlediği öğretmen yeterliklerinin şu konularda kullanılmasını beklemektedir (2008b: IX):

- ✓ Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- ✓ Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
- ✓ Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde,
- ✓ Öğretmenlerin seçiminde,
- ✓ Öğretmenlerin iş başarılarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
- ✓ Öğretmenlerin kendilerini tanımlama ve kariyer gelişimlerinde.

Öğretmenlik mesleğinin daha nitelikli bir hale gelmesi, başta öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi ve bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile gerçekleşecektir. Eğitim ve öğretim sürecinde önemli rolü olan öğretmenlerin görevlerinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasının ve geliştirilmesinin bu süreci tüm boyutlarıyla dinamik bir yapıya ulaştırabileceği düşüncesiyle Millî Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ile sürekli iş birliği yapmakta ve öğretmen yeterlikleri üzerine yürüttüğü çalışmalara süreklilik kazandırmaktadır (MEB 2008b: X). Bu çalışmalar sayesinde, öğretmenlik mesleği ile ilgili hedeflenen dünya standartlarına ulaşabilmek daha da gerçekçi bir hal alabilir.

#### **1.4.2. Ülkemizde Öğretmen Yeterlikleri Belirlenmesi Süreci**

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesi hükümleri kapsamında öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ile ilgili bir dizi çalışmalar yapılmış ve önemli birikimler elde edilmiştir. Öğretmen yeterlikleri konusu, Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında projelendirilmiş; 8 Şubat 2000 tarihinde Avrupa Birliği Komisyonu ve

hükümetimiz arasında imzalanan Finansman Antlaşması ile yürürlüğe girmiştir. “Öğretmen Eğitimi” bileşeni ile ilgili çalışmaların sorumluluğunu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün üstlendiği bu projeye 2002 yılında başlanmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ile bu yeterliklerin öğretmenler üzerinde davranış haline dönüşmesi için proje kapsamında Okul Temelli Meslekî Gelişim Kılavuzu hazırlama çalışmaları başlatılmıştır. Öğretmen yeterliklerine ilişkin taslağın oluşturulması amacıyla yabancı uzman eş güdümünde; yürütme kurulu, proje sekreteryası ve kısa dönem ulusal teknik danışmanlarla diğer katılımcılara “yeterlik” belirlenmeye ilişkin kavramsal çerçeveye, yöntem ve tekniklerin oluşturulmasına yönelik 13-16 Nisan 2004 tarihleri arasında seminer düzenlenmiştir. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan bu çalışmada bütüncül ve sistematik bir yaklaşım izlenmiştir. Ülkemizde Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında YÖK, MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı) tarafından daha önce hazırlanan çalışmaların tümü ile proje sekreteryası tarafından İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda’ya ait hazırlanmış olan yeterlik dokümanları incelenmiş ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar ile birlikte, 21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olması gerektiği ve hangi nitelikte öğrenciler ve öğretmenler istediğimiz sorularına dair yanıtlar aranmıştır (MEB 2008b: X).

Seminer sonrasında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesinin en uygun yöntem olacağı kararlaştırılmıştır. Ayrıca öğretmen yeterliklerinin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsamı kabul edilmiştir. Yapılan çalıştaylar sonrasında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı; yeterlik alanları, alt yeterlikler ve performans göstergesi olarak şekillendirilmiş ve 21-25 Haziran 2004 tarihlerindeki komisyonlarda, daha önceki çalıştaylarda da görev alan kısa dönem teknik danışmanlar rehberliğinde 6 pilot ilden gelen öğretmenlerce tekrar değerlendirilerek; yeterlik alanları, alt yeterlikler ve performans göstergelerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü koordinesinde hazırlanan, öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, öğretmen politikalarının belirlenmesinde,

hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde, seçiminde, iş başarımlarının ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması bakımından Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca uygun bulunması üzerine, Bakanlık Makamı'nın 17/04/2006 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiş ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır (MEB 2008b: XI).

### 1.4.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlerin hangi yeterlik ya da nitelikleri edinmeleri gerektiği, bu yeterlik ve niteliklerin ne ölçüde edinilmesi gerektiği ya da öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinin nasıl öğrenileceği ve geliştirileceği konuları oldukça geniş konulardır (Gelen ve Özer 2008: 41).

Temel Eğitime Destek Projesi'nin “öğretmen eğitimi” bileşeni kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM) tarafından altı ana yeterlik olarak belirlenen “Öğretmelik Mesleği Genel Yeterlikleri” şunlardır (MEB 2008c: 8-36):

A) Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim: Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişimleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumunu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır.

B) Öğrenciyi tanıma: Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

C) Öğretme ve öğrenme süreci: Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

D) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

E) Okul, aile ve toplum ilişkileri: Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

F) Program ve içerik bilgisi: Öğretmen, Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

#### 1.4.4. Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler, öğretmenin alanına ve görev yaptığı kademeye göre farklılık gösterdiği için, tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri gösteren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin yanında, her alana özgü olarak “Özel Alan Yeterlikleri” geliştirilmiştir (MEB 2010a: 6). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından “Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”ne ilişkin belirlenen sekiz yeterlik alanı ve bu alanlara ait yeterlikler şu şekildedir (MEB 2008c: 154-171):

- 1) Öğrenme-Öğretmen Ortamı ve Gelişim:
  - a) Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları ve ilkeleri uygulayabilme
  - b) Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme,
  - c) Öğrencilerin üst yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alarak, duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme,
  - d) Öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilme,
  - e) Uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilme,
  - f) Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme,
  - g) Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilme,
  - h) Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabileme
- 2) İzleme ve Değerlendirme:
  - a) Öğrencilerin öğrenim sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilme,
  - b) Öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme,
- 3) Bireysel ve Mesleki Gelişim- Toplum İle İlişkiler
  - a) Mesleki gelişimini sağlayabilme
  - b) Mesleki etik değerler oluşturabilme
  - c) Eğitim-öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleri ile beraber çalışabilme
  - d) Bilişim Teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme,
- 4) Sanat ve Estetik
  - a) Güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olabilme,
  - b) Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme,
  - c) Öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alabilme,
  - d) Atatürk'ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirmelerini sağlayabilme,
- 5) Dil Becerilerini Geliştirme
  - a) Öğrencilerin Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme,
  - b) Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme,
  - c) Türkçe'nin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme,
  - d) Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme



- 6) Bilimsel ve Teknolojik Gelişim
  - a) Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilme
  - b) Öğrencilere, bilimin gelişimi hakkında genel bilgi kazandırabilme,
  - c) Atatürk'ün bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme,
- 7) Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme
  - a) Öğrencinin, kendini ve yakın çevresini (ailesini, arkadaşlarını, okulunu) tanımlarını sağlayabilme,
  - b) Öğrencilerin demokratik davranma ve sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlayabilme,
  - c) Öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayabilme,
  - d) Öğrencinin, içinde yaşadığı doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerisini geliştirebilme,
  - e) Öğrencide, doğal afetlere karşı anlayış geliştirebilme,
  - f) Öğrencide doğayı sevme ve koruma bilinci oluşturabilme,
  - g) Öğrencide zaman (geçmiş, şimdi ve gelecek) ve değişim bilinci geliştirebilme,
  - h) Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğretim ortamına yansıtabilme
- 8) Beden Eğitimi ve Güvenlik
  - a) Öğrencilerin ritim ve müzik eşliğinde jimnastik ve dans hareketlerini geliştirmelerine rehberlik edebilme,
  - b) Öğrencilere ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilme,
  - c) Öğrencilerin ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili motor becerilerini geliştirebilme,
  - d) Öğrencilerin doğru ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilme,
  - e) Spor sakatlanmalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilme,
  - f) Atatürk'ün spor ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenme sürecindeki uygulamalara yansıtabilme

Eğitim ve öğretimin dinamik bir yapıya ulaşabilmesi öğretmenlerin kendi yeterliklerinin farkında oluşlarına bağlıdır. Bu nedenle araştırmamızda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sınıf öğretmenliğine ilişkin belirlenmiş olan “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri” göz önüne alınarak; sınıf öğretmenlerinin kendilerini ne düzeyde yeterli gördükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ulaşılan bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yeterli ve yetersiz olduğu hususlar tespit edilip, öğretmen yetiştirme sürecinde hangi hususların üzerinde önemle durulması gerektiği ile ilgili alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

## 1.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmaya katkıda bulunabileceği düşünülerek konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan bazı çalışmalara özet halinde yer verilmiştir.

### 1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Demiral, Baydar ve Gönen'in (2009) "*Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri*" adlı çalışmaları, sınıf öğretmeni adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen sınıf öğretmeni özel alan yeterlik düzeyleri ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ile Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda öğrenimine devam eden 175 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2008'de yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri'nden yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmen Özel Alan Yeterlilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları, sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamı ve gelişim, sanat ve estetik ile beden eğitimi ve güvenlik boyutlarını az kazandırdıklarını ifade ederlerken; genelde tüm özel alan yeterliliklerini az ya da çok da olsa kazandırdıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin fazlasıyla kazandırdığı herhangi bir boyut bulunmadığını vurguladıkları; bayan öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin sanat ve estetik yeterliliğine sahip olduğu hakkında erkeklere göre ayırt edici düşünmekte olduğu ve erkek öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve güvenlik yeterliliği boyutunu, kadınlara göre ayırt edici düşünmekte olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, bayan ve erkeklerin bireysel sorumluluk ve sosyalleşme ile bilimsel ve teknolojik gelişmeler boyutları konusundaki fikirlerinin birbirine yakın olduğu, öğrenme ortamı ve gelişim boyutunun, akademik not ortalamasına göre değişmekte olduğu görüşündedirler. Öğretmen adayları, adayların akademik başarısı arttıkça sınıf öğretmenlerinin meslek bilgisiyle ilgili yeterliklere sahip olma oranının da arttığını, öğretmen adaylarının akademik başarılarına bakılmaksızın sınıf öğretmenlerinin benzer dil bilincini geliştirme yeterliliğine sahip olduğunu, mezun olunan okul türünün sınıf öğretmenliği yeterlikleri hakkında görüş bildirmek için herhangi bir etkide bulunmadığını, eğitim fakültelerinde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenliği özel alan

yeterlikleri hakkında benzer düşüncelere sahip olduğu hakkında görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gelen ve Özer (2008) “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” adlı araştırmalarında, görev başındaki öğretmenlerin ve eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine hangi oranda sahip olduklarını, kendi görüşleri doğrultusunda belirleyebilmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini Hatay ili genelinde İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan tüm branş ve tüm kademelerdeki öğretmenler ile Eğitim Fakültesi son sınıftan mezun olma durumunda olan 486 öğrenci oluştururken, araştırmanın örneklemini ise öğretmenler arasından random yöntemi ile Hatay iline bağlı ilçeler ve il merkezlerindeki devlet okullarından seçilen 242 öğretmen ve 160 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacıların geliştirmiş olduğu iki farklı anket ile toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre mesleğin gerektirdiği yeterliklere daha yüksek oranda sahip oldukları belirlenmiştir.

Şahin ve Hacıömeroğlu’nun (2011) “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Özel Alan Yeterlikleri Algısı*” adlı çalışmasının örneklemini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen 5’li likert tipi ölçek ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin yeterliğine ilişkin algılarının, Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişimi, İzleme ve Değerlendirme, Bireysel ve Mesleki Gelişim- Toplum İle İlişkiler, Dil Becerilerini Geliştirme, Bilimsel ve Teknolojik Gelişim ve Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme boyutlarında; öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin yeterliğine ilişkin algılarının tamamen yeterli derecesine karşılık geldiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının, Sanat Eğitimi ile Beden Eğitimi ve Güvenlik konusundaki algılarının ise yeterli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, başarı notu ile uygulama öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin algılarının, cinsiyet ve öğrenim türüne göre farklılaşmadığı ancak başarı notuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akpınar, Turan ve Tekataş (2004) “*Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*” adlı araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini, öğretmen adaylarının görüşleri aracılığıyla belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın evrenini 2003-2004 öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği’nde öğrenim gören toplam 91 birinci ve ikinci öğretim son sınıf öğrencisi, araştırmanın örneklemini ise evrenin tamamı oluşturmuştur. Araştırma verileri, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün hazırladığı Öğretmen Yeterlilikleri kriterleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara göre, öğretmen adayları olan öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin genel kültür düzeyini, öğrenciyi tanıma düzeyini, planlama, uygulama ve öğrenci başarısını ölçme-değerlendirme düzeylerini, sınıf öğretmenlerinin rehberlik düzeylerini, sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinliklerden yetişkinleri eğitime, ders dışı etkinliklerde bulunma ve okul-çevreyi geliştirme düzeylerini yeterli bulmaktadırlar. Ayrıca öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerini temel becerileri geliştirme ve öğrenme için olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilme konusunda ve sınıf öğretmenlerini kendilerini geliştirme konusunda yeterli buldukları; sınıf öğretmenlerinin özel alan bilgilerini, materyal kullanma ve geliştirme düzeylerini ve özel öğretim yeterliklerini ise orta düzeyde yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu’nun (2008) “*Stajyer Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları*” başlıklı araştırmaları, 2006-2007 eğitim öğretim yılında Bolu iline ataması yapılan çeşitli branşlardaki stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladıkları, tarama modeli ile yapılmış betimsel nitelikte bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, stajyer öğretmenlerin genel olarak mesleğe karşı kendilerini “büyük ölçüde” yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca algı düzeyleri arasında cinsiyet özellikleri açısından “anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verme” ile ilgili yeterlikte cinsiyetler arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin “dersi planlamada bireysel farklılıkları dikkate alma”, “mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri bilme” ve “öğretmenlik mesleği ile ilgili etkinlikleri (konferans, kurs, seminer) izleme” ile ilgili yeterliklerde büyük ölçüde “kısmen” seçeneğinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir.

Yarar ve Tekbıyık (2009) “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Sahip Oldukları Kişisel ve Mesleki Nitelikler Konusundaki Algılarının İncelenmesi*” adlı araştırmalarında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik, kişisel ve mesleki niteliklere ne ölçüde sahip oldukları konusunda kendi algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 279 öğretmen adayın oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Kişisel Nitelikler Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleği Nitelikler Ölçeği olmak üzere 2 farklı veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki nitelikleri konusundaki algıları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlik kişisel nitelikleri açısından kız öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleği nitelikleri açısından ise erkek öğretmen adaylarının daha yüksek algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının birinci sınıftaki öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleki nitelikleri konusundaki algılarının daha yüksek olduğu, öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumu türünün, öğretmenlik kişisel ve mesleki nitelikleri konusundaki algılarının üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğini yürüten birinci derece akrabaya sahip olan öğretmen adaylarının kişisel niteliklere yönelik algılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının anlamlı farklılık görülmeyen mesleki niteliklere yönelik algılarında da, öğretmenlik mesleğini yürüten akrabaya sahip olanların daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Eğitim fakültesini isteyerek seçenlerin, kişisel niteliklere yönelik algılarının daha yüksek, anlamlı farklılık görülmeyen mesleki niteliklere yönelik algılarında da, eğitim fakültesini isteyerek seçenlerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Yüce Maral (2009) “*Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Gereksinimleri*” adlı yüksek lisans tez araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliklerini belirlemeyi ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini tespit etmeyi amaçlamış ve araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılında İstanbul’da görev yapan sınıf öğretmenleri, araştırma örneklemini ise bu evren içerisinde güz döneminde İstanbul ili Bayrampaşa ilçe merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan toplam 180 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel özelliklerle ilgili bilgi formu, hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerin belirlendiği form ile sınıf

öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde başvurdukları yöntemleri kullanma sıklığı ve ölçme değerlendirme konusundaki bilişsel yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin önemine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, mezun oldukları eğitim basamağı ve hizmet içi eğitim aldıkları zaman özellikleri açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin önemine ilişkin görüşlerinin mesleki hizmet süresi açısından 0-5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerle 21 yıl ve daha üzeri deneyimi olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yine araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmadığı; hizmet içi eğitim alma durumu, mesleki hizmet süresi, mezun oldukları eğitim basamağı ve hizmet içi eğitim aldıkları zaman açısından anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kök, Çiftçi ve Ayık'ın (2011) “*Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği)*” başlıklı araştırmalarının amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı 2008-2009 akademik bahar yarı yılından itibaren her yıl Okul Deneyimi dersi kapsamında, okul öncesi ve ilköğretim okullarında staj görmüş olan ve şu an normal öğretimde öğrenim gören 46, ikinci öğretimde öğrenim gören 57 olmak üzere toplam 103, 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi öğretmenliği için belirlediği özel alan yeterliklerinden yararlanılarak araştırmacıların geliştirdiği beşli likert tipi form kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlik alanlarına ilişkin performans göstergelerine, çoğunlukla “kararsızım” ve “katılıyorum” cevaplarını verdiklerini sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmen adayları performans göstergelerini genelde olumlu bulurken, bazıları hakkında ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Selvi'nin (2010) “*Öğretmenlerin Yeterlikleri*” adlı makalesinin amacı öğretmen yeterliklerinin genel çerçevesini tartışmak ve açık bir şekilde anlatmaktır. Araştırmada öğretmen yeterlikleri ile ilişkili olan genel çerçeve, alan yeterlikleri, araştırma yeterlikleri, program yeterlikleri, hayatboyu öğrenme yeterlikleri, sosyal-kültürel yeterlikler, duygusal

yeterlikler, iletişim yeterlikleri, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlikleri ve çevresel yeterlikler olarak 9 farklı boyutta açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmen yeterliklerinin, öğretmenlerin davranışlarını, iletişimlerini, amaçlarını ve okuldaki uygulamalarını ayrıca meslekî gelişimlerini ve programla ilgili çalışmalarını etkilediği için, öğretmen yeterlikleri üzerine tartışmaların ve okuldaki öğretme-öğrenme sürecini geliştirmenin büyük önem taşıdığı belirtilmektedir.

Huyugüzel Çavaş ve Kesercioğlu'nun (2008) "*Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Öğretim Yeterliklerinin Belirlenmesi*" başlıklı araştırmaları, sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersini öğretiminde farklı değişkenler açısından kendilerini ne kadar yeterli bulduklarını ortaya koymayı amaçladıkları; tarama modelinin kullanıldığı betimsel nitelikte bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 öğretim yılında İzmir'de yer alan üç merkez ve bir merkez dışı olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden rastgele seçilmiş toplam 571 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik öğretim yeterliklerini ortaya koymak amacıyla, Fen ve Teknoloji Öğretim Yeterliği ölçeği geliştirilmiş ve bu ölçek ile araştırma verileri toplanmıştır. Toplanan verilerden hatalı ve eksik doldurulanlar elenmiş ve 461 geçerli veri araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin genel olarak tüm yeterlik alanlarında kendilerini yeterli gördükleri, sınıf öğretmenlerinin daha yeni ve henüz çok fazla tecrübe etme imkânı bulamadıkları yöntem ve teknikleri kullanma konusunda, geleneksel olarak adlandırılan yöntem ve tekniklere göre kendilerini daha az yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretmen merkezli yaklaşımları kullanma konusunda kendilerini çok yeterli olarak görürken, öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmada kendilerini yeterli olarak gördükleri belirlenmiştir.

Taşkaya ve Muşta (2008) "*Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*" adlı araştırmalarında, ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda görevli sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin hangileri olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini Konya ilinde görev yapan 2,3,4 ve 5. sınıfları okutan sınıf öğretmenleri oluştururken, araştırma örneklemini ise evrende yer alan ilçe ve köylerde bulunan 49 okulda görev yapan 244 öğretmen oluşturmuştur. Betimsel nitelikte olan ve tarama modelinde yürütülen bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda ulaşılan

bulgulara göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dörtte birinin kendini Türkçe öğretiminde yetersiz bulduğu, dörtte üçünün de yeterli bulduğu ve yine sınıf öğretmenlerinin dörtte üçünün mezun oldukları okulları Türkçe dersinin öğretiminde yetersiz gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemi olarak en çok, soru-cevap, drama ve düz anlatım yöntemlerini, en az ise inşaat, proje ve benzetim yöntemlerini bildikleri belirlenmiştir. Yine sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde en çok soru-cevap, drama ve düz anlatım yöntemlerini, en az ise proje, inşaat ve beyin fırtınası yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde kullanılacak yöntemlerin en önemli özelliğini, öğrencilerin derse katılımını artırması gerektiği şeklinde belirtmişlerdir.

Kömür (2010) “*Öğretim Bilgisi ve Öğretmen Yeterlikleri: Türk İngilizce Öğretmen Adayları Örnek Olay Çalışması*” başlıklı çalışmasında, İngilizce öğretmeni adaylarının öğretim bilgileri, staj deneyimleri ve yeterlikleri ile ilgili özdeğerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinden Öğretim Bilgisi Testi, Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Öğretim Bilgisi Testi’nin alt boyutlarına dayalı açık uçlu sorulardan oluşan bir anket olmak üzere üç farklı veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Staj deneyimleri sonucunda öğretmen adaylarına verilen anket, hizmet öncesi İngilizce öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında kendilerindeki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda Öğretim Bilgi Testi ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği, öğretmen adaylarının ortalamanın üzerinde yeterli olduğunu göstermiştir. Fakat nitel veriler, bunun gerçek sınıf ortamındaki öğretimlerini yansıtmadığını göstermektedir.

### **1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Gargiulo ve Pigge’nin (1979) Bowling Green State Üniversitesi’nin ilköğretim ve özel eğitim öğretmenliğinden mezun olan 180 öğrencisi ile yürüttükleri “*Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Algıları*” başlıklı araştırmalarının amacı, öğretimde ihtiyaç duyulan yeterlik alanlarını belirlemek ve bu alanlarda öğretmenlerin belirttikleri yeterlikleri araştırmak olmuştur. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en çok ihtiyaç duydukları yeterlikleri, öğrenci motivasyonunu ve sınıfta düzeni sağlamada, görsel işitsel ekipmanları kullanma olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri ise en çok ihtiyaç duydukları yeterlikleri, sınıftaki düzeni ve öğrenci motivasyonunu sağlama ile sosyal becerileri artırma olarak sıralamışlardır.



Wen ve Shih'nin (2008) "*İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinin Bilgi Okuryazarlığı Yeterliklerinin Araştırılması*" başlıklı araştırmalarının amacı, ilköğretim ve lise öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı yeterlik standartlarını belirlemek olmuştur. Bu standartları belirlemek için uzmanlardan oluşan iki yuvarlak masa toplanarak, tartışmalar yapılmış ve üç turda Delphi Tekniği anketleri kullanılmıştır. Mesleğinde uzman olan akademisyenlerden de on katılımcı, bilgi okuryazarlığı yeterlik tanımları, çerçevesi ve maddeleri üzerinde açık tartışmalar için yuvarlak masa tartışmalarına davet edilmiştir. Delphi Tekniği Anketi için, yuvarlak masa tartışmalarından alınan sonuçlar doğrultusunda bir anket geliştirilmiştir. Sonuçlanan anket Bilgi Eğitimi ile ilgili yüksek lisans veren okul dekanları, profesörler, okul müdürleri, bölüm başkanları ve bilgi uzmanlarından oluşan 33 kişilik diğer gruba dağıtılmıştır. Delphi Tekniği Anketleri'nin yuvarlak masada katılımcılar ile üç kez görüşülmesinin ardından ilköğretim ve lise öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı yeterlik standartları belirlenmiştir. Standartlar, temel işaretler ve ikinci işaretler olmak üzere üç seviyede belirlenmiştir. Bilgi ve becerilerin boyutlarını vurgulayan araştırmada, tutumun ve onların öğretimde isteklilik göstermelerinin, öğretmenlerin bilgi okuryazarlıklarını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca amaçlanan standartların, Tayvan'daki ilköğretim ve lise öğretmenleri için, personel ve eğitim programlarının gerekli olduğu kadar öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ile de kazanılacağı düşünülebileceği sonuçları elde edilmiştir.

Yusuf ve Balogun (2011), "*Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojileri Hakkında Yeterlik ve Tutumları: Nijerya Üniversitesi Örneği*" başlıklı araştırmalarında, öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeterlik ve tutumlarını incelemektedirler. Araştırmada, cinsiyetin öğretmen adaylarının yeterlik ve tutumları üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya Nijerya Ilorin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 181 erkek, 201 kız olmak üzere toplam 382 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler bir anket yardımıyla elde edilmiş ve veri analizinde, yüzde, ortalama ve ki-kare istatistikleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda ulaşılan bulgulara göre, öğretmen adaylarının çoğunluğunun Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT)'ne karşı olumlu tutuma sahip oldukları ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) araçlarını kullanmada yeterli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca erkek ve kız öğretmen adaylarının tutumları ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri araçlarını kullanmada yeterlikleri arasında önemli bir farklılığın ortaya çıkmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, programdaki Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin entegrasyonunda gerekli yeterlikler bakımından eksik oldukları

belirlenmiştir. Araştırma sonunda, gelişmekte olan ülkelerin üniversitelerinde öğretmen eğitimi programlarında Bilgi ve İletişim Teknolojileri içeriğinin geliştirilmesinin bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır.

Lackney'nin (2008), "*İlköğretim Okulu Ortamlarında Öğretmenlerin Çevresel Yeterlikleri*" başlıklı ve 5 ilköğretim okulunda bulunan 20 öğretmenin yeterlik algılarını inceleyen araştırmasında, öğretim hedeflerine ulaşmak için çevrenin etkin kullanımını ve öğretmenlerin buna ilişkin algısını incelemektedir. Araştırma okul ortamlarındaki fakir çevresel yeterliklere katkı sağlayan örgütsel faktörler inceleyen, eylem araştırması niteliğinde bir araştırma olup, birbiriyle bağlantılı bir dizi eğitim, araştırma ve eylem aktivitelerini içermektedir. Araştırma sonunda ulaşılan bulgulara göre, öğretmenlerin eğitim bileşeni aracılığıyla, çevresel tecrübelerini iletmeleri için bir yol ile tanıştırıldıkları andan itibaren çevre ile ilgili belirli kaygılarını ifade edebildikleri; bunların ilişkilerini görebildikleri ve önceliklerine karar verebildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma, eğitim reformları kapsamında işbirlikçi ve öğrenci merkezli ortamlar kapsamında, eğitimcilerin çevresel yeterliklerinin artırılmasına yollar göstermektedir.

Achwarin'in (2009) "*Tayland'ın Üç Güney İlindeki Okullarda Öğretmenlerin Öğretmenlik Yeterlikleri Araştırması*" başlıklı araştırmasının amacı, Tayland'ın güney sınırında bulunan üç ildeki okullarda öğretmenlerin yeterlik düzeylerini belirlemek ve öğretmen niteliği, öğretim tecrübesi ve okulların büyüklüğü ile öğretmenlerin yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada Tayland Temel Eğitim Komisyonu (OBEC) altında bulunan Tayland'ın Narathiwat, Pattani ve Yala illerindeki 18 ortaokuldan 750 öğretmen, dokuz eğitim bölgesinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacının geliştirdiği iki bölümden oluşan anket, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anket, birinci bölümü bağımsız değişkenlerden, ikinci bölümü de öğretmen yeterliklerinden oluşan 5'li değerlendirme ölçeğidir. Verilerin analizinde sıklık, aritmetik ortalama, standart sapma istatistiksel hesaplamalar ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları üç özelliği ortaya çıkarmıştır. Bunlar, öğretmenlerin çoğunun lisans derecesine sahip olduğu, çok azının yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip olduğu ve öğretmenlerin çoğunun 10 yıldan fazla öğretim tecrübesine sahip olduğudur. Araştırma sonunda ulaşılan bulgulara göre, Tayland'ın güney sınırındaki üç ilde bulunan okullardaki öğretmenlerin yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dokuz yeterlik alanında en

yüksekten en düşüğe, “öncelik öğretim bilgisi, sonra öğretmen psikolojisi, eğitimde ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğrenmeyi düzenleme, öğretmenlerin eğitimsel yenilik ve bilgi teknolojisi, dil ve teknoloji, program geliştirme, eğitim araştırmaları” şeklindedir. Öğretmen niteliği, öğretim tecrübesi, okul büyüklüğü ve öğretmenlerin öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiye göre, öğretmen niteliği ve öğretim tecrübeleri, öğretmenlerin dil, teknoloji, program geliştirme ve eğitim araştırmaları yeterlik alanları arasında, önemli derecede olumlu bir ilişki vardır. Ayrıca ulaşılan bulgulara göre öğretim tecrübesi, okul büyüklüğü ve program geliştirme yeterlik alanları arasında önemli derecede olumlu bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin dil ve teknoloji, eğitimsel yenilik ve bilgi teknolojileri yeterlikleri arasında önemli derecede negatif bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hamdan, Ghafar ve Hwa Li (2010), “*Malezya Okulları Öğretmenleri Arasında Öğretim Yeterliği Testi*” başlıklı araştırmalarının temel amacı, Johor Bahru’da bulunan farklı ilkokul ve ortaokullardaki 309 öğretmenin öğretim yeterliklerini ve baskın özelliklerini incelemektir. Öğretmenlerin yeterlikleri, okulu, öğrencileri ve kendilerini ilgilendiren öğretim becerileri, öğretmenlerin yeterlik özelliklerinin kapsamlı ve pratik olarak şekillendirilmiş bir modeli ile belirlenir. Sonuçlar öğretmenlerin yeterli olduklarını ve öğretim yeterlikleri ile cinsiyetleri, uzmanlıkları ve akademik başarıları arasında önemli ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre yeterli bir öğretmen olarak okul, öğrenciler ve kendileri üzerinde bir imaj ve güç oluşturabilmeleri için öğretmenlere konu bilgisi, öğretimde cesurluk, sınıf yönetimi, öğretimi planlama, meslektaşlık gibi unsurlarda da kendilerini geliştirmek zorunda oldukları önerilmektedir.

Clipa ve Ignat’nın (2010), “*Hizmet Öncesi Eğitimden Hizmet İçi Eğitime Meslekî Yeterliklerin Gelişimi (Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenleri İçin İhtiyaç Değerlendirmesi)*” başlıklı araştırmaları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim içerisindeki sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik yeterliklerinin gelişim özelliklerini göstermeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öğretmenlere seviyelerinde uygulanan bir anketin bazı sonuçları, pedagojik meslekî eğitim ile ilgili temel sorunları belirlemek, hizmet içi eğitim kurumlarına ilişkin algıları incelemek, hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim yolu ile kazanılan bilginin miktarı hakkındaki görüşlerini karşılaştırmayı sağlamaktadır. Araştırma sonunda ulaşılan bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunun pedagojik becerilerin gelişimi açısından memnun göründükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin hem kendi meslekî gelişimlerinde ilgilerinin yüksek seviyede olduğunu, hem de yüksek eğitim programlarının

iyi kalitede olduğunu göstermektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre, mezunların algılarının, hizmet öncesi eğitimleri ve iş deneyimleri açısından farklılık göstermekte olduğu görülmektedir. Deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri daha fazladır. Aynı zamanda görüşülen öğretmenler, hizmet öncesi eğitimin başarılı öğretim faaliyetleri için gerekli bilgi ve becerileri önemli derecede sağladığı görüşündedirler. Öğretmenlerin çoğu psiko-pedagojik bilgiyi belirli bir hizmet içi eğitim ihtiyacı olarak düşündüğünden bu zorlu alanda da eğitim, çalışmanın sonuçları ile yansıtılmaktadır.

Ikoya ve Akinseinde'nin (2010), "*Nijerya'daki Ortaöğretim Okulları'nda Stajyer Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri*" başlıklı araştırmalarının amacı, Nijerya üniversitelerindeki stajyer öğretmenler için mevcut sınıf yönetimi eğitim programının yeterliğini araştırmaktır. Araştırma, 206 katılımcı ile yürütülmüş ve Sanat, Bilim, Teknik ve Sosyal Bilimler programlarından rastgele seçilmiş 70 erkek ve 136 kız öğretmen adaylarına geliştirilen anket uygulanmıştır. Veri analizinde sıklık, ortalama puanları ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda ulaşılan bulgulara göre, kız ve erkek stajyer öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinde, liderlik ve disiplin ile ilgili anlamlı bir farklılık olmadığı; fakat iletişim yeterliklerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Sanat, Bilim, Sosyal Bilimler ve Teknik Eğitim programlarından gelen stajyer öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinde çeşitlilik olduğu ve stajyer öğretmenlerin karşı karşıya oldukları önemli sorunu sınıf disiplini olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Oliva, Lozano, del Pozo, Ballesteros, Franco ve Martín'in (2009) "*Deneyimli ve Stajyer İspanyol İlköğretim Öğretmenlerinin Meslekî Yeterliklerinin Değerlendirilmesinin Karşılaştırmalı Çalışması*" başlıklı, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın önerilerini referans olarak alan bu çalışmalarının amacı, İspanya ilköğretim (6-12 yaş grubu) öğretmenlerinin geniş bir örnekleminin, meslekî performansları için önemli olarak kabul edilen ve öğretimde her gün kullandıkları yeterlikleri ile meslekî gelişimleri için onları mesleğe hazırlayan üniversite eğitimlerinin hangi boyutta olduğunu belirlemektir. Araştırmacılar bunun için geçici bir araç geliştirmişler ve bunu deneyimli öğretmenlere ve öğretmen eğitiminin son sınıfında bulunan öğretmen adaylarına uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçları hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretme-öğrenme organizasyonu ve yönetimi, ilköğretim okulu sınıflarında yeni teknolojilerin kullanımı, aileler ile ilişki, değerler

eğitimi, sosyal beceriler ve meslek gruplarındaki çalışma becerileri ile ilişkili olan yeterliklere uyum sağlaması gerektiğini göstermiştir.

Akhlaq'ın (2010) “*Pakistan’da Uzaktan Eğitim İle Eğitilmiş ğretmenlerin Yeterlikleri Üzerine Akran Görüşü*” başlıklı araştırması Pakistan’daki uzaktan eğitim modu ile eğitilmiş öğretmenlerin yeterliklerini değerlendirmeye çalışmaktadır. Bu amaç için Allama Iqbal Open Üniversitesi’nden (AIOU ve Federal Hükümeti Eğitim Enstitüleri’nin Rawalpindi bölgesinde çalışan) lisans öğrenimine sahip 200 ğretmen seçilmiştir. Seçilen bu öğretmenlerin yeterlikler hakkındaki görüşleri, akranlarından toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini olarak düşünülen Federal Hükümet’in Eğitim Enstitüleri’nin akran öğretmenleri için 26 maddelik 5’li derecelendirmeye sahip Likert tipi anket oluşturulmuştur. Çalışmanın sonunda, uzaktan eğitim modu sayesinde modern teknikler ile öğretmenlerin değerlendirmede ve denetimde, program aktivitelerinde, derslerin sunumunda, öğrenmeye sevk eden ortam oluşurmalarında, iletişim becerilerinde ve öncelikleri ayarlama iyi bir şekilde eğitildiği bulunmuştur. Öğretmenlerin her zaman sınıfa iyi hazırlanmış şekilde geldikleri, disiplini çok iyi bildikleri, öğrencileri farklı öğrenme aktivitelerine soktukları, kurallara uygun bir şekilde ailelerle görüşmelere katıldıkları, müfredatları zamanında tamamladıkları ve zor konuları açık bir şekilde açıkladıkları bulguları elde edilmiştir.

### 1.6. Araştırmanın Amacı

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı’nın belirlemiş olduğu özel alan yeterliklerine göre kendilerini ne derece yeterli hissettiklerinin belirlenmesi, araştırmanın temel amacını oluşurmaktadır.

Bu temel amaca bağlı olarak oluşturulan aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

- Katılımcıların kişisel bilgilerine göre verilen cevaplar nasıl bir dağılım göstermektedir?
- İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ğretmenleri Millî Eğitim Bakanlığı’nın belirlemiş olduğu “Sınıf ğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” ne göre kendilerini ne düzeyde yeterli görmektedirler?
- İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ğretmenleri, “Türkçe Eğitimi, Matematik Eğitimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen ve Teknoloji Eğitimi, Beden ve Oyun Eğitimi ile Sanat Eğitimi” ile ilgili hangi hususlarda kendilerini daha

yeterli görmektedirler ve “Bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler” hakkında neler düşünmektedirler?

### 1.7. Araştırmanın Önemi

Nitelikli bireyler yetiştirebilmenin temeli nitelikli öğretmenlerin varlığı ile mümkündür. Topluma ışık tutan öğretmenler, sahip oldukları yeterlikler çerçevesinde yarının geleceği konumunda bulunan bireyleri yetiştirmede büyük görevleri olan kişilerdir. Yani öğretimi gerçekleştiren öğretmen, eğitim ve öğretim sürecinin ciddi anlamda önemli bir ögesidir.

Öğretmenlerin kendini bilen, aktif, sorgulayıcı, araştırmacı ve başarılı bireyler yetiştirebilmeleri, onlara verecekleri eğitim sayesinde gerçekleşecektir. Kuşkusuz, sahip olduğu yeterliklerin ne düzeyde olduğunu bilen öğretmenler, eksik oldukları hususları belirleyebilecekler ve bu eksiklikleri gidermek için yeni yollar arayacaklardır. Bunun için de öğretmenlerin öz değerlendirme yapmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretmen yeterliklerinin seviyesi öğrencilerin öğrenmesini etkileyeceğinden, öğretmenin alanında yeterli olması ile öğretim süreci daha nitelikli bir şekil alacaktır.

Örnek bir topluma sahip bir ülke olabilmek için, öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi son derece önemlidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin, günümüz şartlarına uyum sağlayabilmeleri ve bu mesleğin gerektirdiği nitelikler çerçevesinde donatılmış olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin temel eğitimlerinde önemli sorumlulukları olan sınıf öğretmenlerinin; gerek bilgileriyle, gerekse davranışlarıyla öğrencilerine model olarak, onların geleceklerini şekillendirmede ve başarılı olmalarında önemli payları bulunmaktadır. Ayrıca birden fazla ders ile ilgili müfredat bilgisine sahip olmaları gereken sınıf öğretmenlerinin bu bağlamda sorumlulukları biraz daha arttığından, sahip olmaları gereken yeterlikler de diğer öğretmenlerden daha fazladır.

İlköğretim programları incelendiğinde, öğretmenlerin programın uygulanmasındaki etkililik ve işlerlikleri ile öğretmenlerin bu mesleğin gereksinimlerini ne düzeyde karşılayabileceklerinin sürekli değerlendirilmesi gerekmektedir. Bununla ilgili ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı'nın çalışmaları halen devam etmektedir.

Bu araştırma ilköğretimin birinci kademesinde önemli role sahip olan sınıf öğretmenlerinin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen özel alan yeterliklerine sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırmadır. İlköğretim çağındaki çocukların bir

bütün olarak gelişimlerinde önemli etkileri olan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları yeterliklerin belirlenmesi ile öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine imkân sağlanacağı ve ileride daha nitelikli bireylere sahip olabileceğimiz umulmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın, diğer araştırmacılar için bir kaynak teşkil edeceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.8. Varsayımlar**

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın amaçlarına uygun verilerin elde edilmesinde aranan şartları taşımaktadır.
- Araştırmada görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar, gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
- Araştırmanın veri toplama aşamasında, toplanacak verilerin gizli tutulacağı sınıf öğretmenlerine belirtilerek, öğretmenlerden içten ve samimi cevaplar elde edilmiştir.
- Araştırma sırasında yapılan uyarı ve açıklamalar sayesinde sınıf öğretmenleri kavramlar ile ilgili sorun yaşamamışlardır.

### **1.9. Sınırlılıklar**

Araştırma,

- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün belirlediği sınıf öğretmenliği özel alan yeterlik ifadeleri,
- Kars ili Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri,
- Veri toplama aracı olarak kullanılan beşli likert tipi derecelendirme ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### 1.10. Tanımlar

Araştırmada yer alan tanımlar aşağıda açıklanmıştır:

**Sınıf Öğretmeni:** Örgün eğitimde ilkokul, ilköğretim okulu ve temel eğitim okulu gibi değişik adlar taşıyan öğretim kurumlarında öğrenim gören 6-12 yaş grubundaki öğrencilerin eğitiminden sorumlu ve bütün derslerin öğretim görevini üstlenen öğretim elemanı (Ataünal 1997: 13).

**Yeterlik:** Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu (MEB 2008b: VIII).

**Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri:** Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar (MEB 2008b: VIII).

**Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri:** Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar (MEB 2008b: VIII).



## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesi açıklanmaktadır.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma modelinin belirlenmesinde araştırmacının amaçları önemli rol oynamaktadır. Bu araştırma betimsel nitelikte bir araştırma olup, araştırmada belirlenen amaçlara uygun olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır”. Genel tarama modelleri ise, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar 2009: 77-79).

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı’nın belirlemiş olduğu özel alan yeterliklerine göre kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerini anket yoluyla, sınıf öğretmenlerinin “Türkçe Eğitimi, Matematik Eğitimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen ve Teknoloji Eğitimi, Beden ve Oyun Eğitimi ile Sanat Eğitimi”nde hangi hususlarda daha yeterli olduklarını ve “Bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler” hakkında neler düşündüklerini kendi ifadelerinden yola çıkılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak belirlenmeyi amaçlamaktadır.

Sosyal bilimler alanında yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların nicel araştırmalar ve nitel araştırmalar olarak farklılaştığı görülmektedir. Nicel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri kanıtlamaya çalışır ve bu tür ilişkilerin nedenlerini arar ve bazen de açıklarken; nitel araştırmalar, durumları ve olayları katılımcıların bakış açılarından anlamaya çalışırlar. Dolayısıyla nitel araştırmalarda katılımcıların çoğunlukla doğrudan araştırmacının içinde yer alması söz konusudur

(Büyüköztürk; Kılıç Çakmak; Erkan Akgün; Karadeniz; Demirel 2008: 22). Nitel araştırmalar, ilişkilerin anlamını ve türünü keşfetmek için gözlemlerin sayısal olmayan bir biçimde incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Gürsakaal 2001: 119). Böylece araştırmanın gerçekleştirildiği ortamda derinlemesine veri elde etme olanağı doğar.

Araştırmanın birinci aşamasında sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu özel alan yeterliklerine göre kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerini belirleme aşamasında öğretmenlere anket uygulanmıştır. Böylelikle sınıf öğretmenlerinin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri hususunda kendilerini ne düzeyde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise sınıf öğretmenlerinin “Türkçe Eğitimi, Matematik Eğitimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen ve Teknoloji Eğitimi, Beden ve Oyun Eğitimi ile Sanat Eğitimi”nde hangi hususlarda daha yeterli olduklarını ve “Bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler” hakkında neler düşündüklerini ayrıntılı bir biçimde inceleyebilmek için nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması kullanılmıştır. McMillian (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Akt: Büyüköztürk ve diğerleri 2008: 257). Durum çalışması; 1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, 2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve 3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin 1984: 23; Akt: Yıldırım ve Şimşek 2008: 277). Ayrıca araştırmanın bu aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler bir ölçüde serbest bir uygulamaya sahip olmakla birlikte, önceden hazırlanmış belirli bir plan çerçevesinde yürütülürler. Elde edilen veriler sistematik bir şekilde kümeleştirilebilir ve analiz edilebilir (Şencan 2005).

## 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini ilköğretim kademesinde görev alan sınıf öğretmenleri, araştırmanın örneklemini ise Kars il merkezi, il merkez köyleri, ilçe merkezleri ve ilçe merkez köylerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan toplam 1446 sınıf öğretmeninden basit rastlantısal yöntem ile seçilen 548 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

### 2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kars il merkezi, il merkez köyleri, ilçe merkezleri ve ilçe merkez köylerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan toplam 1446 sınıf öğretmeninden basit rastlantısal yöntem ile seçilen 548 sınıf öğretmenin arasından yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularına gönüllü olarak yanıt veren 45 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

### 2.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri temel alınarak hazırlanan ve daha sonra bu çalışmada kullanılmak üzere sınıf öğretmenlerine uyarlanan olan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği”nin geliştirilmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün belirlediği sınıf öğretmenliği özel alan yeterlik maddelerini inceleyerek beşli likert tipi derecelendirmeye uygun ölçek maddeleri olarak yazma ve uzman görüşüne sunma, deneme ölçeğini uygulama, güvenilirlik ve geçerliliği belirleme olarak adlandırılmıştır.

İlk olarak, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün belirlediği sınıf öğretmeni özel alan yeterlik maddeleri incelenmiş uzman görüşü alınarak ölçek biçimi verilmiştir. Bunun için 39 adet yeterlik ifadesi alt alta sıralanmış ve ifadelerin karşısına 5, 4, 3, 2, 1 sayıları yazılmış ve derecelendirilmiş bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin ilk kısmında bu sayıların ne anlama geldiği 5= Çok iyi, 4= İyi, 3=Orta, 2=Çok az, 1=Hiç şeklinde açıklanmıştır. Ölçeğin başına, ölçeğin amacı, ölçekteki madde sayısı, yanıtlama biçimi hakkında bilgi veren bir yönerge yazılmıştır. Denemelik ölçekte yer alan 39 yeterlik maddesi, alanla ilgili uzmanların görüşüne sunulmuştur. Ölçeği uygulama aşamasında, taslak olarak hazırlanmış olan ölçek, 2010-2011 akademik yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde son sınıfta eğitim gören 130 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, iki maddenin birden fazla faktörde birbirine yakın değerlerde bulunduğu görüldüğünden bu iki maddenin iyi çalışmadığına karar verilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Sonuç olarak, 37 maddeden oluşan ölçeğe son şekli verilmiştir.

Taslak uygulamasının son sınıf öğrenciler üzerinde yapılmasının temel nedeni, son sınıfların alana ilişkin çok sayıda dersi alarak mezuniyet aşamasına gelmiş kabul edilmeleridir. Güvenirlik ve geçerlik belirleme aşamasında 130 sınıf öğretmeni adayının doldurduğu ölçekten elde edilen veriler kullanılarak taslak ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik belirleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. 130 adaydan toplanan veriler güvenirlik hesaplamada kullanılan testi yarılama tekniği ile incelenmiş, Sperman Brown formülü ile testin bütününe genellenen güvenirlik değeri  $r=,87$  olarak hesaplanmıştır. Bu oldukça iyi bir değer olarak kabul edilebilir. Bu nedenle ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Geçerliği belirleme aşamasında ise alınan uzman görüşleri görünüş ve kapsam geçerliği yönünden yeterli kabul edilmiş, yapı geçerliği için ise faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, faktör özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmış ve faktör yüklerinin en az 0.40 olan maddeler alınarak asıl ölçek için seçilmiştir. Ayrıca verilerin çözümlenmesi sürecinde, temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizine ait değerlerin yorumlanmasından önce, bu analizin varsayımları olan örneklem büyüklüğünün yeterliği konusunda bilgi veren KMO (Kaiser-Meyer- Olkin) değeri ve değişkenler arasında korelasyon olup olmadığını test eden Barlett Testi (Barlett Test of Sphericity) sonuçları incelenmiştir.

Temel bileşenler analizine ait değerlerin yorumlanmasından önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi kullanılarak örneklem büyüklüğünün yeterliği ve normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Tablo 2.1.'de KMO ve Barlett Testine ilişkin istatistikler verilmektedir.

**Tablo 2.1. KMO ve Barlett Testi**

<b>KMO</b>		0,874
	<b><u>Ki-Kare</u></b>	2776,44
<b>Barlet Testi</b>	<b><u>sd</u></b>	741
	<b><u>p</u></b>	,000

KMO örneklem büyüklüğü hakkında bilgi veren bir ölçüdür. Tablo 2.1. incelendiğinde analiz sonucunda elde edilen değer 0,874 olarak hesaplanmıştır. Bu değer,

örneklem büyüklüğünün analize devam etmek için çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı ise Barlett Testi ile kontrol edilmiştir. Elde edilen değer, veri setinin normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir ( $\chi^2= 2776,44$ ;  $p<0.01$ ).

KMO örneklemin ve ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun uygunluğu ile ilgilidir. KMO değerlerinin 0.60'ın üzerinde olması kabul edilir değerdir. KMO değerleri yüksek ise Barlett değerleri de yüksek çıkacaktır. Her ikisinin bu değerlere sahip olması faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arası korelasyon değerlerinin büyük olduğunu gösterir (Ntoumalis 2001: 140-142; Akt: Şeker, Deniz ve Görgeç 2004).

Deneme ölçeğinin yapı geçerliği sınaması için yapılan faktör analizi ile aynı zamanda ölçeğin kaç boyutlu ve bu boyutların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk 2010: 123). Öncelikle yapılan temel bileşenler çözümlemesi ve Varimax tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda, özdeğeri (eigen value) 1.00' den büyük olan dokuz tane faktör ortaya çıkmıştır. Başlangıçta yazılan 39 adet ölçek maddesinin her birinin bir bir faktör yüklerine bakılmış, faktörler arasında 0.1 den az fark olanlar değerlendirmeye alınmamıştır. Bunun sonucunda, ölçek maddelerinden iki tanesinin iyi çalışmadığı belirlendiğinden iki madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin yeni formu 37 madde olarak düzenlenmiştir.

Faktör analizi sırasında gerçekleştirilen scree sınaması sonucunda, hızlı düşüşün gözlemlendiği noktanın dokuzuncu faktör olduğu görülmüştür. Dokuzuncu faktörden sonra eğrinin aynı doğrultuda ilerlediği belirlenmiştir. Buradan hareketle, ölçekteki faktör sayısının dokuzda kalması gerektiği düşüncesine ulaşılmıştır. Bulunan dokuz faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 2.2.'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.2. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Veriler**

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi (%)	Toplam Varyans Yüzdesi
1	12,86	32,98	32,98
2	2,86	7,33	40,32
3	2,20	5,66	45,98
4	1,82	4,66	50,65
5	1,43	3,68	54,34
6	1,32	3,38	57,73
7	1,19	3,05	60,78
8	1,17	3,01	63,79
9	1,03	2,68	66,44

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi, ölçekteki dokuz faktörün özdeğerleri sırasıyla 12,86, 2,86, 2,20, 1,82, 1,43, 1,32, 1,19, 1,17, 1,03' tür. Dokuz faktörün tümü toplam varyansın %66,44' ünü açıklamaktadır. Kabul edilebilir oran %41'in (Kline 1994) üstünde olan bu varyans oranının ölçüğün dokuz faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak sağladığı söylenebilir.

Faktör analizi sonucunda ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin faktörlere dağılımı ile faktör yükleri Tablo 2.3.'te gösterilmiştir.



Varimax rotasyonu maddelerin dokuz faktöre dağılmasını sağlayacak şekilde yeniden yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerlere göre maddelerin ölçekte yer almasında bir maddenin yalnızca bir faktörde en az ,40 faktör yükü ile yer alması ve birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az ,1 değerinden daha büyük olması ilkesi benimsenmiştir. Tablo 2.3.'te görüldüğü gibi, deneme ölçeğinde yer alan 37 maddeye ilişkin faktör yükleri ,40 ile ,84 arasında değişmektedir. Bu özellik 37 maddenin de ölçekte yer alacak nitelikte olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Ölçeğe ilişkin veriler, ayrıca yapısal eşitlik modellerinden açıklayıcı faktör analizi ile de incelenmiş, yapılan 50 paralel analiz denemesi sonunda ulaşılan faktör yükleri ortalaması dikkate alındığında, ölçekteki maddelerin 3 faktörde toplandığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde dokuz olarak belirlenen faktör sayısı, açıklayıcı faktör analizi sonrasında 3'e düşmüştür. Bu durumun, ölçekte yer alan maddelerin belirlenmesinde yalnızca MEB sınıf öğretmeni özel alan yeterlik ifadelerinin dikkate alınmış olması ve kimi ifadelerin benzer özellikleri ölçüyor gözükmesinden ya da sınıf öğretmenliği özel alanının birçok alanı bünyesinde bulundurmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Belirtilen bu özellik ölçeğin sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Paralel analiz sonucunda ulaşılan faktör yüklerinin aritmetik ortalamaları ile doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen faktör yükü değerleri aşağıda Tablo 2.4.'te gösterilmiştir.



**Tablo 2.4. Doğrulayıcı ve Açıklayıcı Faktör Analiz Değerleri**

<b>Faktörler</b>	<b>Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri</b>	<b>Açıklayıcı Faktör Analizi Değerleri</b>
<b>Faktör 1</b>	12,86	2,21
<b>Faktör 2</b>	2,86	2,00
<b>Faktör 3</b>	2,20	1,92
<b>Faktör 4</b>	1,82	1,85
<b>Faktör 5</b>	1,43	1,76
<b>Faktör 6</b>	1,32	1,67
<b>Faktör 7</b>	1,19	1,60
<b>Faktör 8</b>	1,17	1,53
<b>Faktör 9</b>	1,03	1,47
<b>Faktör 10</b>		1,40
<b>Faktör 11</b>		1,35
<b>Faktör 12</b>		1,29
<b>Faktör 13</b>		1,24
<b>Faktör 14</b>		1,18
<b>Faktör 15</b>		1,13
<b>Faktör 16</b>		1,08
<b>Faktör 17</b>		1,04
<b>Faktör 18</b>		1,01
<b>Faktör 19</b>		1,01

Kars Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda, belirlenen süreçler içerisinde araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen Sınıf Öğretmenliği özel alan yeterlikleri temel alınarak, araştırmacı ve danışmanı tarafından sınıf öğretmeni adayları için geliştirilen 37 madde ve 9 faktörden oluşan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği”, üzerinde çalışılarak sınıf öğretmenlerine uyarlanmıştır. Ölçeğin sınıf öğretmenlerine uyarlanması aşamasında, öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ile karşılaştırma yapılması düşünülen kişisel özellikleri,

ölçeğin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgiler kısmına yazılmıştır. Yeni kişisel bilgilerden ve 37 maddeden oluşan ölçek Kars İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinden ölçekte yer alan her bir özel alan yeterlik maddesini okumaları ve kendilerini yeterli bulma düzeylerini Çok iyi (5), İyi (4), Orta (3), Çok az (2) ve Hiç (1) derecelerinden kendilerine uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Verilerin SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)'e girilmesinden sonra veri analizi öncesinde faktör analizi yapılmış ve maddelerden birinin birden fazla faktörde çalışması, diğer maddenin de tek bir faktörde toplanması nedeniyle iki faktör ölçekten çıkarılarak; ölçek 35 maddeden ve 3 faktörden oluşan bir ölçek olarak son şeklini almıştır.

Araştırma verilerinin nitel boyutta toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 9-10 Temmuz 2009 tarihlerinde Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ev sahipliğinde Eskişehir'de gerçekleştirilen, "Sınıf Öğretmenliği Doktora Programını Değerlendirme Çalıştayı Sonuç Bildirgesi"nde katılımcıların üzerinde birleştiği konu, sınıf öğretmenliği doçentlik alanında belirlenecek alanların aşağıdaki altı alanı kapsayacak biçimde olmasıdır. Bu alanlar;

- a. *Matematik Eğitimi*
- b. *Türkçe Eğitimi*
- c. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*
- d. *Fen ve Teknoloji Eğitimi*
- e. *Beden ve Oyun Eğitimi*
- f. *Sanat Eğitimi*

Yukarıda verilen altı alana ilişkin sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri ve hangi alt alana ilişkin yeterliğe sahip olduklarının belirlenebilmesinden hareketle bu alanlara ait görüşme formu soruları yazılmıştır. Buna ek olarak, sınıf öğretmenlerinin bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken genel yeterlikler konusundaki düşünceleri ve belirtmek istedikleri ek görüşlerden oluşan sekiz soruluk görüşme formu katılımcılara sunulmuştur. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin belirlenen bu altı alan konusunda yeterliklerinin ne düzeyde oldukları ile ilgili görüşler hem genel çerçevede hem de özel boyutta incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri ve bu düşüncelerin benzer olanları aynı gruplar içerisinde incelendiği için, elde edilen verilerin analizi nitel boyutta daha anlamlı

hale gelmektedir. Buradan hareketle MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen yeterliklere ait sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri nicel boyutta, Sınıf Öğretmenliği Doktora Programını Değerlendirme Çalışmayı Sonuç Bildirgesi'nde belirlenen altı alan ile ilgili yeterlikler nitel boyutta derinlemesine incelenerek yorumlanmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar, nicel verilerin yorumlanmasında birincil veri kaynakları olurken; Sınıf Öğretmenliği Doktora Programını Değerlendirme Çalışmayı Sonuç Bildirgesi'nde belirlenen altı alan ile oluşturulan görüşme formu verileri ise ikincil veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Görüşme formlarına verilen yanıtlar sayesinde sınıf öğretmenlerinin düşünceleri daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

### **2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırmada, anket maddelerine verilen yanıtlar ve görüşme formu soruları doğrultusunda oluşturulan görüşler, nicel boyutta frekans ve yüzdelik hesaplamaları ile incelenmiştir.

Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'nden toplanan veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) yardımıyla analiz edilmiştir. Bu analizde sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri cevapların incelenmesinde frekans, yüzde gibi istatistiksel işlemlere yer verilmiş; cinsiyet, yaş aralığı, en son mezun olunan yükseköğretim kurumu, kıdem, kadro durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, ikamet edilen birim ve sınıf öğretmenliğini seçme nedenlerine göre katılımcıların farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t-test ve one-way anova teknikleri kullanılmıştır. Puan türleri arasındaki anlamlılığı test etmede tek yönlü varyans analizi (one-way anova) ve anlamlılığın hangi puan gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla Scheffe ve Tukey sınamaları yapılmıştır.

Görüşme formlarından elde edilen veriler, gruplama yapılarak ortak görüşlerin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma tekniklerinden biri olan içerik analizi tekniği ile irdelenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve

bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2008: 227).

İçerik analizi tekniği, insan davranışları üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi metnin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk ve diğerleri 2008: 252-253).

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde anket ve görüşme formlarından elde edilen veriler, anket verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular, görüşme formlarından elde edilen bulgular ve bulgular ile ilgili yorumlamalara yer verilmiştir.

#### 3.1.Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'ne Verilen Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

##### 3.1.1.Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'ne Yanıt Veren Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine göre verilen cevapların nasıl bir dağılım gösterdiğini belirten çeşitli değişkenlere ait frekans ve yüzdeler dağılımları verilmiştir. Katılımcıların genel özelliklerine ait bulgular aşağıdaki Tablo 3.1., Tablo 3.2., Tablo 3.3. ve Tablo 3.4.'te verilmiştir.

**Tablo 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımları**

Özellik	f	%
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	248	45,3
Kadın	300	54,7
<b>TOPLAM</b>	548	100

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yüzde 45,3'ü erkek öğretmenlerden, yüzde 54,7'si kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

**Tablo 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Aralığı, En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu ve Kıdem Özelliklerine Göre Dağılımları**

Özellik	f	%
<b>Yaş Aralığı</b>		
20-25	129	23,5
26-30	196	35,8
31-35	82	15,0
36-40	60	10,9
41-45	28	5,1
46-50	18	3,3
51 ve üzeri	35	6,4
<b>TOPLAM</b>	<b>548</b>	<b>100</b>
<b>En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu</b>		
Eğitim Fakültesi	514	93,8
Fen-Edebiyat Fakültesi	18	3,3
Meslekî ve Tek. Eğitim Fakültesi	12	2,2
Diğer	4	0,7
<b>TOPLAM</b>	<b>548</b>	<b>100</b>
<b>Kıdem</b>		
1-5 yıl	278	50,7
6-10 yıl	96	17,5
11-15 yıl	74	13,5
16-20 yıl	36	6,6
21 yıl ve üzeri	64	11,7
<b>TOPLAM</b>	<b>548</b>	<b>100</b>

Tablo 3.2.'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş aralıklarına ait frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin yüzde 23,5'inin 20-25 yaş aralığında, yüzde 35,8'inin 26-30 yaş aralığında, yüzde 15'inin 31-35 yaş aralığında, yüzde 10,9'unun 36-40 yaş aralığında, yüzde 5,1'inin 41-45 yaş aralığında, yüzde 3,3'ünün 46-50 yaş aralığında, yüzde 6,4'ünün 51 ve üzeri yaşlarda buldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en son mezun oldukları yükseköğretim kurumu özellikleri incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin yüzde 93,8'inin Eğitim Fakültesi mezunu olduğu, yüzde 3,3'ünün Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olduğu, yüzde 2,2'sinin Meslekî ve Teknik Eğitim Fakültesi mezunu olduğu ve yüzde 0,7'sinin diğer fakültelerden mezun

oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına ait frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yüzde 50,7'sinin 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, yüzde 17,5'inin 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu, yüzde 13,5'inin 11-15 yıl arası kıdeme sahip olduğu, yüzde 6,6'sının 16-20 yıl arası kıdeme sahip olduğu, yüzde 11,7'sinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kadro Durumu, Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu ve İkamet Edilen Birim Özelliklerine Göre Dağılımları**

Özellik	f	%
<b>Kadro Durumu</b>		
Kadrolu	412	75,2
Sözleşmeli	111	20,3
Ücretli	25	4,6
<b>TOPLAM</b>	<b>548</b>	<b>100</b>
<b>Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu</b>		
Evet	467	85,2
Hayır	81	14,8
<b>TOPLAM</b>	<b>548</b>	<b>100</b>
<b>İkamet Edilen Birim</b>		
İl	289	52,7
İlçe	202	36,9
Köy	57	10,4
<b>TOPLAM</b>	<b>548</b>	<b>100</b>

Tablo 3.3. incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yüzde 75,2'sinin kadrolu, yüzde 20,3'ünün sözleşmeli ve yüzde 4,6'sının ücretli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yüzde 85,2'sinin hizmet içi eğitim aldığı, yüzde 14,8'inin hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ikamet ettikleri yerlere ait dağılımları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yüzde 52,7'sinin ilde, yüzde 36,9'unun ilçede ve yüzde 10,4'ünün köyde ikamet ettikleri görülmektedir.

**Tablo 3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği’ni Tercih Nedeni Özelliklerine Göre Dağılımları**

Özellik	f	%
<b>Sınıf Öğretmenliğini Tercih Nedeni</b>		
Kendi İsteğim	328	59,9
Ailemin İsteği	37	6,8
Öğretmenlerin Önerisi	11	2,0
İş Bulma Kolaylığı	57	10,4
Puanımın Yeterliliği	70	12,8
Açıkta Kalmamak İçin	40	7,3
Diğer	5	0,9
<b>TOPLAM</b>	<b>548</b>	<b>100</b>

Tablo 3.4. incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yüzde 59,9’unun sınıf öğretmenliğini kendi isteği ile tercih ettiği, yüzde 6,8’inin ailelerin isteği ile, yüzde 2’sinin öğretmenlerin önerisi ile, yüzde 10,4’unun iş bulma kolaylığından dolayı, yüzde 12,8’inin puanlarının yeterliliğinden dolayı, yüzde 7,3’ünün açıkta kalmamak için ve yüzde 0,9’unun ise diğer nedenlerden dolayı tercih ettikleri görülmektedir.

### **3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği’ne Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması**

Sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri ile özel alan yeterlik ölçeğinde bulunan yeterliklere göre kendilerini yeterli görme durumları arasındaki ilişkilere ait bulguların istatistiksel sınama sonuçları tablolaştırılarak ifade edilmiştir.

#### **3.1.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği’ne Verdikleri Yanıtların Cinsiyet Özellikleri Açısından Karşılaştırılması**

Araştırmanın ikinci alt amacına uygun olarak “Sınıf öğretmenlerinin tanıma ve geliştirme, beden eğitimi, teknoloji ve değişim faktörleri maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları cinsiyet özellikleri açısından farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin istatistiksel sınama yapılmış, yapılan t testi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.5.’te gösterilmiştir.



**Tablo 3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Cinsiyet Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları**

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p																				
Tanıma ve Geliştirme	Erkek	248	4,2780	,44520	546	2,087	,037																				
	Kadın	300	4,3536	,40211				Beden Eğitimi	Erkek	248	3,7661	,87755	546	,099	,921	Kadın	300	3,7733	,82178	Teknoloji ve Değişim	Erkek	248	4,4173	1,73095	546	,936	,350
Beden Eğitimi	Erkek	248	3,7661	,87755	546	,099	,921																				
	Kadın	300	3,7733	,82178				Teknoloji ve Değişim	Erkek	248	4,4173	1,73095	546	,936	,350	Kadın	300	4,5483	1,54211								
Teknoloji ve Değişim	Erkek	248	4,4173	1,73095	546	,936	,350																				
	Kadın	300	4,5483	1,54211																							

Tablo 3.5. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları, erkek sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4,2780$ ) ile kadın sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4,3536$ ) arasında, kadın sınıf öğretmenlerinin lehine 0,0756 farklılaşmıştır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla t-tesisi uygulanmış ve  $t=2,087$  değeri hesaplanmıştır. Bulunan değer 546 serbestlik derecesinin ,05 anlamlılık düzeyinde 1,960 tablo değerinin üzerinde bulunmaktadır. Bu sonuca göre, kadın sınıf öğretmenlerinin, “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait özel alan yeterlikleri açısından kendilerini erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli buldukları söylenebilir. Çapri ve Çelikkaleli’nin (2008) araştırmalarında da, bayan öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin meslekî yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bulgusu araştırmamızın bulgusuna benzer biçimdedir. “Beden Eğitimi” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları erkek sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=3,7661$ ) ile kadın sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=3,7733$ ) arasında, kadın sınıf öğretmenlerinin lehine 0,0072 farklılaşmıştır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla t-testi uygulanmış ve  $t=0,099$  değeri bulunmuştur. Bulunan değer 546 serbestlik derecesinin ,05 anlamlılık düzeyinde 1,960 tablo değerinin oldukça altında bulunmaktadır. Bu sonuç her iki grubun “Beden Eğitimi” faktörüne ait özel alan yeterliklerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre, erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin “Beden Eğitimi” faktörüne ait özel alan yeterlikleri hususunda benzer niteliklere sahip oldukları söylenebilir. “Teknoloji ve Değişim” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları erkek sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4,4173$ ) ile kadın sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4,5483$ ) arasında, kadın sınıf öğretmenlerinin lehine 0,131

farklılaşmıştır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla t-testi uygulanmış ve  $t=,936$  değeri bulunmuştur. Bulunan değer 546 serbestlik derecesinin ,05 anlamlılık düzeyinde 1,960 tablo değerinin altında bulunmaktadır. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre, erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin “Teknoloji ve Değişim” faktörüne ait özel alan yeterlikleri hususunda benzer niteliklere sahip oldukları söylenebilir.

### 3.1.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'ne Verdikleri Yanıtların Hizmet İçi Eğitim Özellikleri Açısından Karşılaştırılması

“Sınıf öğretmenlerinin tanıma ve geliştirme, beden eğitimi, teknoloji ve değişim faktörleri maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları hizmet içi eğitim alma durumu açısından farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin istatistiksel sınama yapılmış, yapılan t testi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.6.’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları**

Faktörler	Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p																				
Tanıma ve Geliştirme	Evet	467	4,3523	,39410	546	4,452	,000																				
	Hayır	81	4,1292	,52753				Beden Eğitimi	Evet	467	3,7916	,84511	546	1,429	,154	Hayır	81	3,6461	,85040	Teknoloji ve Değişim	Evet	467	4,4914	1,27914	546	,082	,935
Beden Eğitimi	Evet	467	3,7916	,84511	546	1,429	,154																				
	Hayır	81	3,6461	,85040				Teknoloji ve Değişim	Evet	467	4,4914	1,27914	546	,082	,935	Hayır	81	4,4753	2,93886								
Teknoloji ve Değişim	Evet	467	4,4914	1,27914	546	,082	,935																				
	Hayır	81	4,4753	2,93886																							

Tablo 3.6. incelendiğinde, “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları, hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4,3523$ ) ile hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4,1292$ ) arasında, hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin lehine 0,2231 farklılaşmıştır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla t-testi uygulanmış ve  $t=4,452$  değeri bulunmuştur. Bulunan değer 546 serbestlik derecesinin ,05 anlamlılık düzeyinde 1,960 tablo değerinin oldukça üzerinde bulunmaktadır. Bu sonuca göre, hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerine karşı “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait

özel alan yeterlikleri açısından kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. “Beden Eğitimi” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları, hizmet içi eğitim alan ( $\bar{X}= 3,7916$ ) ve hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}= 3,6461$ ) arasında, hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin lehine 0,1455 farklılaşmıştır. Bu farkın anlamlı olup olmadığının sınanması amacıyla t-tesisi uygulanmış ve  $t=1,429$  değeri bulunmuştur. Bulunan değer 546 serbestlik derecesinin ,05 anlamlılık düzeyinde 1,960 tablo değerinin altında bulunmaktadır. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre, hizmet içi eğitim alan ve hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin “Beden Eğitimi” faktörüne ait özel alan yeterlikleri hususunda benzer niteliklere sahip oldukları söylenebilir. “Teknoloji ve Değişim” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları, hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}= 4,4914$ ) ve hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}= 4,4753$ ) arasında, hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin lehine 0,0161 farklılaşmıştır. Bu farkın anlamlı olup olmadığının sınanması amacıyla t-tesisi uygulanmış ve  $t=,935$  değeri bulunmuştur. Bulunan değer 546 serbestlik derecesinin ,05 anlamlılık düzeyinde 1,960 tablo değerinin altında bulunmaktadır. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre, hizmet içi eğitim alan ve hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin “Teknoloji ve Değişim” faktörüne ait özel alan yeterlikleri hususunda benzer niteliklere sahip oldukları söylenebilir.

### **3.1.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği’ne Verdikleri Yanıtların Yaş Aralığı Özellikleri Açısından Karşılaştırılması**

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin tanıma ve geliştirme, beden eğitimi, teknoloji ve değişim faktörleri maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları yaş aralığı açısından farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin istatistiksel sınama yapılmış, yapılan One Way Anova (tek yönlü varyans analizi) ve Scheffe sınaması sonuçları aşağıda Tablo 3.7.’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.7. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Yaş Aralığı Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları**

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tanıma ve Geliştirme	Gruplararası	4,873	6	,812	4,714	,000	(A) - (C) (B) - (C)
	Gruplariçi	93,204	541	,172			
	Toplam	98,077	547				
Beden Eğitimi	Gruplararası	5,590	6	,932	1,304	,253	-----
	Gruplariçi	386,550	541	,715			
	Toplam	392,140	547				
Teknoloji ve Değişim	Gruplararası	3,021	6	,504	,188	,980	-----
	Gruplariçi	1450,413	541	2,681			
	Toplam	1453,434	547				

1.\*p<,05 anlamlıdır. 2.(A): 20-25 yaş aralığı, (B): 26-30 yaş aralığı, (C): 36-40 yaş aralığı.

Tablo 3.7. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasındaki ilişkinin sınanması amacı ile yapılan One Way Anova ve Scheffe sınaması sonuçlarına göre, 20-25 yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri ile 36-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri ve 26-30 yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri ile 36-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [  $F_{(6-541)} = 4,714, p < ,05$  ]. Bu durum yaş aralıkları farklılaşan sınıf öğretmenlerinin, “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait yeterliklere göre kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin de farklılık gösterdiğini belirtmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine Tablo 3.7. incelendiğinde One Way Anova sonuçlarına göre, “Beden Eğitimi” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile yaş aralıkları farklılaşan sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [  $F_{(6-541)} = 1,304, p > ,05$  ]. Aynı şekilde Tablo 3.7.’ye bakıldığında, “Teknoloji ve Değişim” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile yaş aralıkları farklılaşan sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [  $F_{(6-541)} = ,188, p > ,05$  ].

### 3.1.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'ne Verdikleri Yanıtların En Son Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Özellikleri Açısından Karşılaştırılması

“Sınıf öğretmenlerinin tanıma ve geliştirme, beden eğitimi, teknoloji ve değişim faktörleri maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları en son mezun oldukları yükseköğretim kurumu açısından farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin istatistiksel sınıma yapılmış, yapılan One Way Anova (tek yönlü varyans analizi) ve Scheffe sınaması sonuçları aşağıdaki Tablo 3.8.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların En Son Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları**

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tanıma ve Geliştirme	Gruplararası	1,416	3	,472	2,656	,048	(A) - (B)
	Gruplariçi	96,661	544	,178			
	Toplam	98,077	547				
Beden Eğitimi	Gruplararası	2,126	3	,709	,988	,398	-----
	Gruplariçi	390,015	544	,717			
	Toplam	392,140	547				
Teknoloji ve Değişim	Gruplararası	1,075	3	,358	,134	,940	-----
	Gruplariçi	1452,359	544	2,670			
	Toplam	1453,434	547				

1.\*p<,05 anlamlıdır. 2.(A): Eğitim Fakültesi, (B): Meslekî ve Teknik Eğitim Fakültesi.

Tablo 3.8. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile öğretmenlerin en son mezun oldukları yükseköğretim kurumları arasındaki ilişkinin sınanması amacı ile yapılan One Way Anova ve Scheffe sınaması sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenleri ile Meslekî ve Teknik Eğitim Fakültesi mezunu sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [  $F(3-544) = 2,656, p < ,05$  ]. Bu durum en son mezun olunan yükseköğretim kurumları farklılaşan sınıf öğretmenlerinin, “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait yeterliklere göre kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin de

farklılık gösterdiğini belirtmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) araştırmalarında da, eğitim fakültesi öğretmen adaylarının, teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarına göre mesleğe ilişkin yeterlik algılarının daha yüksek olduğu araştırmamızın bulgusuna benzerlik göstermektedir. Yine Tablo 3.8. incelendiğinde One Way Anova sonuçlarına göre, "Beden Eğitimi" faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile en son mezun oldukları yükseköğretim kurumları farklılaşan sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [  $F(3-544) = ,988, p > ,05$  ]. Aynı şekilde Tablo 3.8. incelendiğinde, "Teknoloji ve Değişim" faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile en son mezun oldukları yükseköğretim kurumları farklılaşan sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [  $F(3-544) = ,134, p > ,05$  ].

#### **3.1.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'ne Verdikleri Yanıtların Kıdem Yılı Özellikleri Açısından Karşılaştırılması**

"Sınıf öğretmenlerinin tanıma ve geliştirme, beden eğitimi, teknoloji ve değişim faktörleri maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları en son mezun oldukları yükseköğretim kurumu açısından farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin istatistiksel sinama yapılmış, yapılan One Way Anova (tek yönlü varyans analizi) ve Scheffe sinaması sonuçları aşağıdaki Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.9. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Kıdem Yılı Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları**

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tanıma ve Geliştirme	Gruplararası	4,807	4	1,202			(A) - (B)
	Gruplariçi	93,270	543	,172	6,997	,000	(A) - (C)
	Toplam	98,077	547				(A) - (D)
Beden Eğitimi	Gruplararası	3,151	4	,788			
	Gruplariçi	388,989	543	,716	1,100	,356	----
	Toplam	392,140	547				
Teknoloji ve Değişim	Gruplararası	2,293	4	,573			
	Gruplariçi	1451,141	543	2,672	,215	,930	----
	Toplam	1453,434	547				

1.\*p< ,05 anlamlıdır. 2.(A): 1-5 yıl, (B): 11-15 yıl, (C): 16-20 yıl, (D): 21 yıl ve üzeri.

Tablo 3.9. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile öğretmenlerin kıdem yılları arasındaki ilişkinin sınanması amacı ile yapılan One Way Anova ve Scheffe sınaması sonuçlarına göre, 1-5 aralığında kıdem yılı bulunan sınıf öğretmenleri ile 11-15 aralığında kıdem yılı bulunan sınıf öğretmenleri, 1-5 aralığında kıdem yılı bulunan sınıf öğretmenleri ile 16-20 aralığında kıdem yılı bulunan sınıf öğretmenleri ve 1-5 aralığında kıdem yılı bulunan sınıf öğretmenleri ile 21 yıl ve üzerinde kıdem yılı bulunan sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [  $F(4-543) = 6,997, p < ,05$  ]. Bu durum kıdem yılları farklılaşan sınıf öğretmenlerinin, “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait yeterliklere göre kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin de farklılık gösterdiğini belirtmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine Tablo 3.9. incelendiğinde One Way Anova sonuçlarına göre, “Beden Eğitimi” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile kıdem yılları farklılaşan sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [  $F(4-543) = 1,100, p > ,05$  ]. Aynı şekilde Tablo 3.9. incelendiğinde, “Teknoloji ve Değişim” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile kıdem yılları farklılaşan sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [  $F(4-543) = ,215, p > ,05$  ].

### 3.1.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'ne Verdikleri Yanıtların Kadro Durumu Özellikleri Açısından Karşılaştırılması

“Sınıf öğretmenlerinin tanıma ve geliştirme, beden eğitimi, teknoloji ve değişim faktörleri maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları kadro durumu açısından farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin istatistiksel sınama yapılmış, yapılan One Way Anova (tek yönlü varyans analizi) ve Scheffe sınaması sonuçları aşağıdaki Tablo 3.10.'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.10. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Kadro Durumu Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları**

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tanıma ve Geliştirme	Gruplararası	6,012	2	3,066			(A) - (B)
	Gruplariçi	92,066	545	,169	17,793	,000	(A) - (C)
	Toplam	98,077	547				(B) - (C)
Beden Eğitimi	Gruplararası	2,770	2	1,385			
	Gruplariçi	389,371	545	,714	1,938	,145	-----
	Toplam	392,140	547				
Teknoloji ve Değişim	Gruplararası	10,456	2	5,228			
	Gruplariçi	1442,978	545	2,648	1,975	,140	-----
	Toplam	1453,434	547				

1.\*p<,05 anlamlıdır. 2.(A): Kadrolu, (B): Sözleşmeli, (C): Ücretli.

Tablo 3.10. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile öğretmenlerin kadro durumları arasındaki ilişkinin sınanması amacı ile yapılan One Way Anova ve Scheffe sınaması sonuçlarına göre, kadrolu sınıf öğretmenleri ile sözleşmeli sınıf öğretmenleri, kadrolu sınıf öğretmenleri ile ücretli sınıf öğretmenleri ve sözleşmeli sınıf öğretmenleri ile ücretli sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [  $F(2-545) = 17,793$ ,  $p < ,05$  ]. Bu durum kadro durumları farklılaşan sınıf öğretmenlerinin, “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait yeterliklere göre kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin de



farklılık gösterdiğini belirtmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine Tablo 3.10. incelendiğinde One Way Anova sonuçlarına göre, “Beden Eğitimi” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile kadro durumları farklılaşan sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [  $F(2-545) = 1,938, p > ,05$  ]. Aynı şekilde Tablo 3.10. incelendiğinde “Teknoloji ve Değişim” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerin puanlarının ortalamaları ile kadro durumları farklılaşan sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [  $F(2-545) = 1,975, p > ,05$  ].

### 3.1.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği’ne Verdikleri Yanıtların İkamet Edilen Yer Özellikleri Açısından Karşılaştırılması

“Sınıf öğretmenlerinin tanıma ve geliştirme, beden eğitimi, teknoloji ve değişim faktörleri maddelerine göre verdikleri yanıtların ortalamaları ikamet edilen yer açısından farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin istatistiksel sınama yapılmış, yapılan One Way Anova (tek yönlü varyans analizi) ve Scheffe sınaması sonuçları aşağıdaki Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.11. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların İkamet Edilen Yer Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları**

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tanıma ve Geliştirme	Gruplararası	3,643	2	1,821	10,512	,000	(A) - (C)
	Gruplariçi	94,434	545	,173			
	Toplam	98,077	547				
Beden Eğitimi	Gruplararası	1,924	2	,962	1,343	,262	-----
	Gruplariçi	390,217	545	,716			
	Toplam	392,140	547				
Teknoloji ve Değişim	Gruplararası	12,759	2	6,379	2,413	,090	-----
	Gruplariçi	1440,675	545	2,643			
	Toplam	1453,434	547				

1.\* $p < ,05$  anlamlıdır. 2.(A): İl, (B): İlçe, (C): Köy.

Tablo 3.11. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile öğretmenlerin ikamet ettikleri yer arasındaki ilişkinin sınanması amacı ile yapılan One Way Anova ve Scheffe sınaması sonuçlarına göre, ilde ikamet eden sınıf öğretmenleri ile köyde ikamet eden sınıf öğretmenleri ve ilçede ikamet eden sınıf öğretmenleri ile köyde ikamet eden sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [  $F(2-545) = 10,512, p < ,05$  ]. Bu durum ikamet ettikleri yerleri farklılaşan sınıf öğretmenlerinin, “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait yeterliklere göre kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin de farklılık gösterdiğini belirtmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine Tablo 3.11. incelendiğinde One Way Anova sonuçlarına göre, “Beden Eğitimi” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile ikamet ettikleri yerleri farklılaşan sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [  $F(2-545) = 1,343, p > ,05$  ]. Aynı şekilde Tablo 3.11. incelendiğinde One Way Anova sonuçlarına göre, “Teknoloji ve Değişim” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile ikamet ettikleri yerleri farklılaşan sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [  $F(2-545) = 2,413, p > ,05$  ].

### **3.1.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'ne Verdikleri Yanıtların Sınıf Öğretmenliğini Tercih Nedeni Özellikleri Açısından Karşılaştırılması**

“Sınıf öğretmenlerinin tanıma ve geliştirme, beden eğitimi, teknoloji ve değişim faktörlerine göre verdikleri yanıtların ortalamaları sınıf öğretmenliğini tercih nedeni açısından farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin istatistiksel sınama yapılmış, yapılan One Way Anova (tek yönlü varyans analizi) ve Scheffe sınaması sonuçları aşağıdaki Tablo 3.12.’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.12. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Sınıf Öğretmenliğini Tercih Nedeni Özellikleri Açısından Sınama Sonuçları**

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tanıma ve Geliştirme	Gruplararası	3,135	6	,523	2,977	,007	(A) - (B)
	Gruplariçi	94,942	541	,175			
	Toplam	98,077	547				
Beden Eğitimi	Gruplararası	6,793	6	1,132	1,589	,148	-----
	Gruplariçi	385,348	541	,712			
	Toplam	392,140	547				
Teknoloji ve Değişim	Gruplararası	9,835	6	1,639	,614	,719	-----
	Gruplariçi	1443,599	541	2,668			
	Toplam	1453,434	547				

1.\* $p < ,05$  anlamlıdır. 2.( A): Kendi İsteğim, (B): Açıkta Kalmamak İçin.

Tablo 3.12. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile öğretmenlerin sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri arasındaki ilişkinin sınanması amacı ile yapılan One Way Anova ve Scheffe sınaması sonuçlarına göre, sınıf öğretmenliğini kendi isteği ile tercih eden sınıf öğretmenleri ile açıkta kalmamak için tercih eden sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [  $F(6-541) = 2,977, p < ,05$  ]. Bu durum sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri farklılaşan sınıf öğretmenlerinin, “Tanıma ve Geliştirme” faktörüne göre kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin de farklılık gösterdiğini belirtmekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine Tablo 3.12. incelendiğinde One Way Anova sonuçlarına göre, “Beden Eğitimi” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri farklılaşan sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [  $F(6-541) = 1,589, p > ,05$  ]. Aynı şekilde Tablo 3.12. incelendiğinde “Teknoloji ve Değişim” faktörüne ait özel alan yeterlik maddelerinin puanlarının ortalamaları ile sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri farklılaşan sınıf öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [  $F(6-541) = ,614, p > ,05$  ].

### 3.1.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

**Tablo 3.13. Sınıf Öğretmenlerinin Tanıma ve Geliştirme Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular**

Madde No	Hiç		Çok az		Orta		İyi		Çok iyi		— X	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
m1	---	---	4	,7	47	8,6	271	49,5	226	41,2	4,31	,65
m2	---	---	10	1,8	69	12,6	260	47,4	209	38,1	4,21	,73
m3	---	---	9	1,6	116	21,2	247	45,1	176	32,1	4,07	,77
m4	---	---	4	,7	52	9,5	227	41,4	265	48,4	4,37	,68
m5	---	---	3	,5	62	11,3	251	45,8	232	42,3	4,29	,68
m6	---	---	3	,5	61	11,1	269	49,1	215	39,2	4,27	,67
m7	---	---	5	,9	68	12,4	271	49,5	204	37,2	4,22	,69
m8	5	,9	34	6,2	169	30,8	235	42,9	105	19,2	3,73	,87
m9	---	---	6	1,1	53	9,7	239	43,6	250	45,6	4,33	,69
m10	---	---	3	,5	70	12,8	254	46,4	221	40,3	4,26	,69
m11	---	---	2	,4	60	10,9	193	35,2	293	53,5	4,41	,69
m12	---	---	10	1,8	56	10,2	237	43,2	245	44,7	4,30	,72
m13	---	---	8	1,5	73	13,3	239	43,6	228	41,6	4,25	,73
m15	5	,9	34	6,2	166	30,3	224	40,9	119	21,7	3,76	,89
m16	1	,2	9	1,6	98	17,9	246	44,9	194	35,4	4,13	,77
m17	1	,2	13	2,4	67	12,2	199	36,3	268	48,9	4,31	,79
m18	---	---	5	,9	26	4,7	171	31,2	346	63,1	4,56	,62
m19	---	---	5	,9	19	3,5	164	29,9	360	65,7	4,60	,60
m20	---	---	5	,9	25	4,6	180	32,8	338	61,7	4,55	,62
m21	1	,2	4	,7	45	8,2	177	32,3	321	58,6	4,48	,69
m22	---	---	5	,9	78	14,2	248	45,3	217	39,6	4,23	,72
m24	1	,2	2	,4	34	6,2	212	38,7	299	54,6	4,47	,64
m25	1	,2	2	,4	45	8,2	191	34,9	309	56,4	4,46	,67
m26	---	---	2	,4	47	8,6	240	43,8	259	47,3	4,37	,65
m27	---	---	3	,5	40	7,3	237	43,2	268	48,9	4,40	,64
m28	---	---	5	,9	44	8,0	225	41,1	274	50,0	4,40	,67
m29	---	---	2	,4	38	6,9	171	31,2	337	61,5	4,53	,64
m31	1	,2	3	,5	43	7,8	192	35,0	309	56,4	4,46	,67
m35	2	,4	6	1,1	51	9,3	233	42,5	256	46,7	4,34	,72
m37	2	,4	7	1,3	58	10,6	208	38,0	273	49,8	4,35	,74

Sınıf öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sınıf öğretmenlerinin anket formuna verdikleri cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (Ss) dağılımları Tablo 3.13., Tablo 3.14. ve Tablo 3.15'te gösterilmiş ve bulgulara dair yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 3.13. incelendiğinde, gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları ve ilkeleri uygulayabilmede sınıf öğretmenlerinin % ,7'si çok az, %8,6'sı orta, %49,5'i iyi ve %41,2'si çok iyi düzeyde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında sınıf öğretmenlerinin büyük kısmının bu yeterlik ile ilgili iyi ve çok iyi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden %1,8'i çok az %12,6'sı orta, %47,4'ü iyi ve %38,1'i çok iyi düzeyde öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük kısmı kendilerini bu maddede iyi ve çok iyi düzeyde yeterli görmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin üst yeteneklilik öğrenme güçlüğü, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilmede %1,6'sı çok az, %21,2'si orta, %45,1'i iyi ve %32,1'i çok iyi düzeyde kendilerini yeterli görmektedir. Öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilmede öğretmenlerin %7'si çok az, %9,5'i orta, %41,4'ü iyi ve %48,4'ü çok iyi düzeyde kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini kullanabilmede öğretmenlerin %5'i çok az, %11,3'ü orta, %45,8'i iyi ve %42,3'ü çok iyi düzeyde kendilerini yeterli hissetmektedir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilmede öğretmenlerin %5'i çok az, %11,1'i orta, %49,1'i iyi ve %39,2'si çok iyi düzeyde kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilmede, öğretmenlerin %9'u çok az, %12,4'ü orta, %49,5'i iyi ve %37,2'si çok iyi düzeyde kendilerini yeterli görmektedirler. Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilmede öğretmenlerin %9'u kendilerini hiç yeterli bulmamakta, %6,2'si çok az, %30,8'i orta, %42,9'u iyi ve %19,2'si çok iyi düzeyde yeterli bulmaktadırlar.

Öğrencilerin, öğrenim sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilmede, öğretmenlerin %1,1'i çok az, %9,7'si orta, %43,6'sı iyi ve %45,6'sı çok iyi düzeyde kendilerinin yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilmede, öğretmenlerin %5'i çok az, %12,8'i orta, %46,4'ü iyi ve

%40,3'ü çok iyi düzeyde kendilerini yeterli görmektedirler. Meslekî etik değerler oluşturabilmede, öğretmenlerin %4'ü çok az, %10,9'u orta, %35,2'si iyi ve %53,5'i çok iyi düzeyde kendilerinin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Eğitim-öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleri ile beraber çalışabilmede, öğretmenlerin %1,8'i çok az, %10,2'si orta, %43,2'si iyi ve %44,7'si çok iyi düzeyde kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilmede, öğretmenlerin %1,5'i çok az, %13,3'ü orta, %43,6'sı iyi ve %41,6'sı çok iyi düzeyde kendilerini yeterli hissetmektedirler. Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilmede öğretmenlerin %9'u hiç yeterli olmadığını, %6,2'si çok az, %30,3'ü orta, %40,9'u iyi ve %21,7'si çok iyi düzeyde yeterli oldukları görüşündedirler. Öğretmenlerin %2'si öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alabilmede hiç yeterli olmadıklarını, %1,6'sı çok az, %17,9'u orta, %44,9'u iyi ve %35,4'ü çok iyi düzeyde yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

Atatürk'ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirmelerini sağlayabilmede, öğretmenlerin %2'si kendilerini hiç yeterli bulmamakta, %2,4'ü çok az, %12,2'si orta, %36,3'ü iyi ve %48,9'u çok iyi düzeyde kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Öğrencilerin Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilmede, öğretmenlerin %9'u çok az, %4,7'si orta, %31,2'si iyi ve %63,1'i çok iyi düzeyde kendilerini yeterli görmektedirler. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilmede, öğretmenlerin %9'u çok az, %3,5'i orta, %29,9'u iyi ve %65,7'si çok iyi düzeyde kendilerini yeterli hissetmektedirler. Türkçe'nin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilmede öğretmenlerin %9'u çok az, %4,6'sı orta, %32,8'i iyi ve %61,7'si çok iyi düzeyde kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilmede öğretmenlerin, %2'si kendilerini hiç yeterli görmemekte, %7'si çok az, %8,2'i orta, %32,3'ü iyi ve %58,6'sı çok iyi düzeyde kendilerini yeterli görmektedirler.

Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilmede, öğretmenlerin %9'u çok az, %14,2'si orta, %45,3'ü iyi ve %39,6'sı çok iyi düzeyde kendilerinin yeterli olduklarını düşünmektedirler. Öğrencinin, kendini ve yakın çevresini (ailesini, arkadaşlarını, okulunu) tanımalarını sağlayabilmede öğretmenlerin %2'si kendilerini hiç yeterli bulmamakta, %4'ü çok az, %6,2'si orta, %38,7'si iyi ve %54,6'sı çok iyi düzeyde kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Öğrencilerin demokratik

davranma ve sorumluluk bilinci kazanmalarını sağlayabilmede, öğretmenlerin %2'si hiç yeterli olmadıklarını, %4'ü çok az, %8,2'si orta, %34,9'u iyi ve %56,4'ü çok iyi düzeyde yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayabilmede, öğretmenlerin %4'ü çok az, %8,6'sı orta, %43,8'i iyi ve %47,3'ü çok iyi düzeyde yeterlidirler. Öğrencinin, içinde yaşadığı doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerisini geliştirebilmede öğretmenlerin, %5'i çok az, %7,3'ü orta, %43,2'si iyi ve %48,9'u çok iyi düzeyde kendilerini yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencide, doğal afetlere karşı anlayış geliştirebilmede öğretmenlerin %9'u çok az, %8'i orta, %41,1'i iyi ve %50'si çok iyi düzeyde kendilerinin yeterli olduklarını belirtmektedirler. Öğrencide doğayı sevmeye ve koruma bilinci oluşturabilmede öğretmenlerin %4'ü çok az, %6,9'u orta, %31,2'si iyi ve %61,5'u çok iyi düzeyde kendilerini yeterli görmekteyiz. Atatürk' ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğretim ortamına yansıtabilmede, öğretmenlerin %2'si kendilerini hiç yeterli bulmamakta, %5'i çok az, %7,8'i orta, %35'i iyi ve %56,4'ü çok iyi düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Öğrencilerin doğru ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilmede, öğretmenlerin %4'ü kendilerini hiç yeterli görmemekte, %1,1'i çok az, %9,3'ü orta, %42,5'i iyi ve %46,7'si çok iyi düzeyde yeterli görmekteyiz. Atatürk' ün spor ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenme sürecindeki uygulamalara yansıtabilmede, yine öğretmenlerin %4'ü kendilerini hiç yeterli olarak hissetmemekte, %1,3'ü çok az, %10,6'sı orta, %38'i iyi ve %49,8'i çok iyi düzeyde yeterli olarak hissetmektedirler.

Genel olarak değerlendirdiğimizde Millî Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterlikleri içerisinde yer alan Tanıma ve Geliştirme maddelerinden biri olan “öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme”de sınıf öğretmenlerinin kendilerini en fazla yeterli olarak (%4,60) değerlendirdikleri, “Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabileme”de (%3,73) ve “Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabileme”de (%3,76) ise sınıf öğretmenlerinin kendilerini en az yeterli olarak (%3,61) değerlendirdikleri görülmektedir.

**Tablo 3.14. Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular**

Madde No	Hiç		Çok az		Orta		İyi		Çok iyi		— X	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	m32	13	2,4	48	8,8	142	25,9	198	36,1	147		
m33	8	1,5	37	6,8	156	28,5	214	39,1	133	24,3	3,77	,93
m34	11	2,0	35	6,4	147	26,8	232	42,3	123	22,4	3,76	,93

Tablo 3.14 incelendiğinde, öğrencilerin ritim ve müzik eşliğinde jimnastik ve dans hareketlerini geliştirmelerine rehberlik edebilmede, öğretmenlerin %2,4'ü kendilerinin hiç yeterli olmadığı, %8,8'i çok az, %25,9'u orta, %36,1'i iyi ve %26,8'i çok iyi düzeyde yeterli oldukları görüşündedirler. Öğrencilere ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilmede öğretmenlerin %1,5'i kendilerini hiç yeterli bulmamakta, %6,8'i çok az, %28,5'i orta, %39,1'i iyi ve %24,3'ü çok iyi düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Öğrencilerin ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili motor becerilerini geliştirebilmede öğretmenlerin %2'si hiç yeterli olmadıklarını, %6,4'ü çok az, %26,8'i orta, %42,3'ü iyi ve %22,4'ü çok iyi düzeyde yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 3.15. Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji ve Değişim Maddelerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular**

Madde No	Hiç		Çok az		Orta		İyi		Çok iyi		— X	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	m23	2	,4	3	,5	57	10,4	200	36,5	285		
m30	1	,2	2	,4	44	8,0	231	42,2	269	49,1	4,49	2,26



Tablo 3.15 incelendiğinde, Atatürk' ün, bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilmede öğretmenlerin %4'ü kendilerini hiç yeterli görmemekteler, %5'i çok az, %10,4'ü orta, %36,5'i iyi ve %52'si çok iyi düzeyde yeterli görmektedirler. Öğrencide zaman (geçmiş, şimdi ve gelecek) ve değişim bilinci geliştirebilmede, öğretmenlerin %2'si kendilerinin hiç yeterli olmadığını, %4'ü çok az, %8'i orta, %42,2'si iyi ve %49,1'i çok iyi düzeyde yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

### **3.2. Sınıf Öğretmenleri ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar**

Sınıf öğretmenlerinin “İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Eğitimi”, “İlköğretimde Matematik Eğitimi”, “İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi”, “İlköğretimde Fen ve Teknoloji Eğitimi”, “İlköğretimde Beden ve Oyun Eğitimi” ve “İlköğretimde Sanat Eğitimi” alanlarında kendilerini ne düzeyde ve hangi hususlarda yeterli hissettiklerini, “Bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler hakkında ne düşündüklerini” ve “Belirtmek istedikleri ek görüşleri”ni belirlemek amacıyla, sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablo ve açıklamalar şeklinde ifade edilmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmakta olup; birinci bölümde kişisel bilgiler ile ilgili işaretlenecek sorular, ikinci bölümde Sınıf Öğretmenliği Doktora Programını Değerlendirme Çalıştay Sonuç Bildirgesi'nde sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri konusunda karara varılmış alanlara ilişkin yeterlikler ile ilgili açık uçlu sorular ve bunlar yanında ek iki tane daha soru bulunmaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular görüşme formunda yer alan sekiz soruya verilen yanıtlar temel alınarak sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kimliklerinin gizliliğinin korunması amacıyla öğretmenler numaralandırılarak kodlanmış ve görüşmelerden aktarılan ifadelerde öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, öğretmenlere verilen numaralar parantez içerisinde verilmiştir.

#### **3.2.1. Görüşme Formuna Yanıt Veren Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri**

Görüşme formunun kişisel bilgiler bölümünde yer alan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş aralığı, en son mezun olunan yükseköğretim kurumu, kıdem, kadro durumu,

ikamet edilen birim ve sınıf öğretmenliğini tercih nedenlerine ilişkin dağılımları aşağıda tablolaştırılarak verilmiş ve bunlara ait açıklamalarda bulunulmuştur.

**Tablo 3.16. Görüşme Sorularını Yanıtlayan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Yaş Aralığı ve En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Özelliklerine Göre Dağılımları**

Özellik	f	%
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	30	66,67
Kadın	15	33,33
<b>TOPLAM</b>	45	100
<b>Yaş Aralığı</b>		
20-25	20	44,44
26-30	17	37,78
31-35	3	6,67
36-40	4	8,89
41-45	1	2,22
46-50	---	---
51 ve üzeri	---	---
<b>TOPLAM</b>	45	100
<b>En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu</b>		
Eğitim Fakültesi	40	88,89
Fen-Edebiyat Fakültesi	2	4,44
Mesleki ve Tek. Eğitim Fakültesi	---	---
Diğer	3	6,67
<b>TOPLAM</b>	45	100

Tablo 3.16. incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara gönüllü olarak yanıt veren sınıf öğretmenlerinin yüzde 66,67'sinin erkek öğretmenlerden, yüzde 33,33'ünün kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaş aralıklarına bakıldığında ise, yüzde 44,44'ü 20-25 yaş aralığında, yüzde 37,78'i 26-30 yaş aralığında, yüzde 6,67'si 31-35 yaş aralığında, yüzde 8,89'u 36-40 yaş aralığında ve yüzde 2,22'si 41-45 yaş aralığında sınıf öğretmenleridir. En son mezun olunan yükseköğretim kurumu açısından incelendiğinde, yüzde 88,89'u Eğitim Fakültesi mezunu, yüzde 4,44'ü Fen-Edebiyat Fakültesi ve yüzde 6,67'si diğer kurumlardan mezun olmuşlardır.

**Tablo 3.17. Görüşme Sorularını Yanıtlayan Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem, Kadro Durumu ve İkamet Edilen Birim Özelliklerine Göre Dağılımları**

Özellik	f	%
<b>Kıdem</b>		
1-5 yıl	34	75,56
6-10 yıl	6	13,33
11-15 yıl	4	8,89
16-20 yıl	1	2,22
21 yıl ve üzeri	---	---
<b>TOPLAM</b>	45	100
<b>Kadro Durumu</b>		
Kadrolu	40	88,89
Sözleşmeli	4	8,89
Ücretli	1	2,22
Vekil	---	---
<b>TOPLAM</b>	45	100
<b>İkamet Edilen Birim</b>		
İl	36	80
İlçe	5	11,11
Köy	4	8,89
<b>TOPLAM</b>	45	100

Tablo 3.17. incelendiğinde yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara gönüllü olarak yanıt veren sınıf öğretmenlerinin kıdem, kadro durumu, alanları ile ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma sayısı ve ikamet edilen birim değişkenlerine göre dağılımları görülmektedir. Kıdem yıllarına göre, sınıf öğretmenlerinin yüzde 75,56'sı 1-5 yıl arası, yüzde 13,33'ü 6-10 yıl, yüzde 8,89'u 11-15 yıl ve yüzde 2,22'si 16-20 yıl arası kıdem yılına sahiptirler. Kadro durumlarına göre incelendiklerinde, yüzde 88,89'u kadrolu, yüzde 8,89'u sözleşmeli ve yüzde 2,22'si ücretli sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenlerinin ikamet ettikleri yer durumlarına bakıldığında ise, sınıf öğretmenlerinin yüzde 80'i il, yüzde 11,11'i ilçe ve yüzde 8,89'u köylerde ikamet etmektedir.

**Tablo 3.18. Görüşme Sorularını Yanıtlayan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliğini Tercih Nedeni Özelliklerine Göre Dağılımları**

Özellik	f	%
<b>Sınıf Öğretmenliğini Tercih Nedeni</b>		
Kendi İsteğim	19	42,22
Ailemin İsteği	3	6,67
Öğretmenlerin Önerisi	1	2,22
İş Bulma Kolaylığı	5	11,11
Puanımın Yeterliliği	10	22,22
Açıkta Kalmamak İçin	3	6,67
Diğer	4	8,89
<b>TOPLAM</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

Tablo 3.18’de yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara gönüllü olarak yanıt veren sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliğini tercih nedenlerine göre dağılımları incelendiğinde, yüzde 42,22’sinin sınıf öğretmenliğini kendi isteği ile, yüzde 6,67’sinin ailesinin isteği ile, yüzde 2,22’sinin öğretmenlerin önerisi ile, yüzde 11,11’inin iş bulma kolaylığından dolayı, yüzde 22,22’sinin puanının yeterliliği ile, yüzde 6,67’sinin açıkta kalmamak için ve yüzde 8,89’unun diğer nedenler ile tercih ettiklerini belirttikleri görülmektedir.

### **3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşme Formu Sorularına Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin sınıf öğretmenlerinin “İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi”, “İlköğretimde Matematik Eğitimi”, “İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi”, “İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi”, “İlköğretimde Beden ve Oyun Eğitimi” ve “İlköğretimde Sanat Eğitimi” alanlarında kendilerini hangi hususlarda yeterli gördüklerine ilişkin yüzde ve frekans dağılımları tablolaştırılarak belirtilmiş; ayrıca “Bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler hakkında” ve sınıf öğretmenlerinin “Belirtmek istedikleri ek görüşleri”ne yer verilmiştir.

**Tablo 3.19. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi alanında yeterlik durumlarına ait bulgular**

YETERLİ HİSSETME			YETERSİZ HİSSETME		
DURUMU	f	%	DURUMU	f	%
<b>Yeterliyim</b>	32	71,11	<b>Yetersizim</b>	13	28,89
Türkçe'yi doğru ve etkili kullanma	7	21,88	Türkçe eğitimi	1	7,69
İmlâ, noktalama ve güzel yazı	2	6,25	Okuma yazma öğretimi	2	15,38
Bireysel farklılıklara uygun eğitim	1	3,125	Teorik bilgileri uygulama	2	15,38
Harf ve hece çalışmaları	5	15,625	Bitişik eğik el yazı	3	23,10
Dilbilgisi	4	12,5	Dilbilgisi	1	7,69
Görüş belirtmeyen	13	40,62	Ses temelli cümle yöntemi	2	15,38
			Görüş belirtmeyen	2	15,38
<b>Toplam</b>	32	100	<b>Toplam</b>	13	100

Tablo 3.19. incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara gönüllü olarak yanıt veren sınıf öğretmenlerinin 32 (%71,11)'si kendilerini, İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi alanında yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan 7 (%21,88)'si "Türkçe' yi doğru ve etkili kullanma" da, 2 (%6,25)'si "İmlâ, noktalama ve güzel yazı" da 1 (%3,125)' i "Bireysel farklılıklara uygun eğitim" de, 5 (%15,625)' i "Harf ve hece çalışmaları" nda ve 4 (%12,5)'ü "Dilbilgisi" nde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 13 kişi (%40,62) ise kendilerini Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi'nde yeterli gördüklerini belirtmiş fakat alt alanlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi alanında kendilerini yeterli bulan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*"Şu an 4. ve 5. sınıf okutuyorum. Türkçe Eğitimi konusunda kendimi yeterli görüyorum. İmlâ ve noktalamalara dikkat ederek, öğrencilerimin doğru yazmalarına dikkat ediyorum."*  
3, K.

*"Bilgilerimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak uygulamada tecrübe kazanarak daha başarılı olabileceğimi düşünüyorum. Özellikle her öğrencinin düzeyini göz önüne alarak, bireysel farklılıklara uygun eğitim-öğretimi sürdürmede kendimi daha başarılı buluyorum."*  
4, K.

*"İlk kez 1. sınıf okutmama rağmen, bu alanda kendimi yeterli görüyorum. Okuma yazma öğretiminde, harf ve hece çalışmalarında kendimi başarılı buluyorum."*  
12, K.

*“Çok ileri düzeyde olmasa da kendimi başarılı buluyorum. Özellikle dilbilgisi konularında daha iyi anlatabilir ve kavratırım.”*

25, K.

*“Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi alanında kendimi oldukça yeterli hissediyorum. Çünkü almış olduğum eğitimin bunu karşılayacağını düşünüyorum. Bu alanda özellikle Türkçe’yi doğru ve etkili kullanma konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.”*

41, K.

İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi alanına ilişkin sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Aşkın ve Demirel’in (2012) sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe Öğretimi ile ilgili kendilerini genel olarak yeterli gördükleri bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini en fazla yeterli gördükleri alanın Türkçe öğretimini gerçekleştirme, en fazla yeterli gördükleri ikinci alanın ise Türkçe alanında meslekî gelişimi (yaşam boyu) öğrenmeyi sağlama olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Hem bu alanda hem de bütün anket içerisinde sınıf öğretmenlerinin kendilerini en fazla yeterli gördükleri maddenin “Türkçe’yi doğru ve etkili kullanmaya özen gösterebilme” maddesi olduğu bulgusu da, araştırmamızın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Gökçe’nin (1999) araştırmasında da ilköğretim öğretmenleri, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi ile ilgili yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Coşkun, Özer ve Tiryaki’nin (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarını farklı değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmalarında, öğretmen adaylarının en yüksek yeterlik algıları “dil becerilerini geliştirme” alanında olmuştur. Yılmaz’ın (2010) araştırmasında ulaştığı Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik düzeylerinin yeterli olduğu bulgusu da araştırmamızın bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğrencilerine doğru ve etkili model olabilen sınıf öğretmenlerinin, Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi sürecinde öğrencilerinin başarılarını artırıcı rol oynayabileceği ve öğrencilerinin öğrenmelerini de kolaylaştırabileceği söylenebilir. Yine bu süreçte, öğretmenlerin kavramları doğru telaffuz etmeleri ve doğru öğretilmeleri büyük önem taşımaktadır. Araştırma bulgularına göre, harf ve hece çalışmaları ve dilbilgisinde yine sınıf öğretmenleri kendilerini etkili bulmuşlardır. Okuma Yazma Öğretimi’nin temelinde harf ve hece çalışmaları olduğu düşünülürse, bu hususta yapılacak çalışmalara gereken önem verilmesi gerekmektedir. Türkçe Eğitimi açısından da, dilbilgisi konuları önemli yer tuttuğundan, sınıf öğretmenleri dilbilgisi bakımından gereken yeterliğe sahip olmalıdırlar.

İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi alanında 13 kişi (%28,89) kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan 1 (%7,69)'i "Türkçe eğitimi"nde, 2 (%15,38)'si "Okuma yazma öğretimi"nde, 2 (%15,38)' si "Teorik bilgileri uygulama"da, 3 (%23,10)'ü "Bitişik eğik el yazı"da, 1 (%7,69)'i "Dilbilgisi" ve 2 (%15,38)'si "Ses temelli cümle yöntemi"nde kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 2 kişi (%15,38) ise kendilerini Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi'nde yetersiz gördüklerini belirtmiş fakat alt alanlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi alanında kendilerini yetersiz bulan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*"Göreve yeni başladığım için, özellikle Okuma Yazma Öğretimi'nde eksiklerimin olduğunu biliyorum. Bu da deneyim eksikliğimden kaynaklanıyor."*  
9, E.

*"Bilgilerimin yeterli olduğunu ancak uygulamada yetersiz olduğumu düşünüyorum. Teorik bilgileri pratiğe aktarmada kendimi çok fazla yeterli görmüyorum."*  
14, K.

*"Kendimi çok fazla yeterli hissetmiyorum. Dilbilgisi konularını öğretirken çok zorlanıyorum."*  
32, E.

*"Okuma yazma eğitimi ile ilgili yeterli eğitimi aldığımı düşünmüyorum. El yazısının bazı aksayan yönleri var. Çocuklar okuma ve yazmayı aynı anda öğrenemiyorlar. Yazma konusunda da sıkıntı var."*  
36, K.

*"Okuma Yazma Öğretimi ile ilgili kendimi yeterince iyi görmüyorum. Bununla ilgili yeterince hazır değilim. Bitişik eğik el yazı noktasında yeterli değilim. Çünkü üniversitede veya başka bir kurumda bununla ilgili bir staj ve uygulama yapmadım. Aklımda sadece kitap bilgileri var."*  
39, K.

Bu alana ilişkin kendilerini yetersiz olarak değerlendiren sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, bitişik eğik el yazısı ile ilgili yetersizlikleri üzerinde yoğunlaşmışlardır.

Akyol (2005: 51-52) bitişik eğik yazıda okunaklılığın daha kolay sağlandığını ve kesintisiz hareketler ile oluşturulduğundan, soldan sağa yön becerisini daha kolay kazandırdığını belirtmektedir. Ayrıca bitişik eğik yazı sayesinde, çocuğun yazarken sık sık elini kaldırıp, tekrar tekrar yazma noktasını bulmasını gerektirmediğinden, hem daha hızlı yazı yazıldığını hem de düşünme hızının arttığını ifade etmektedir. Bu yüzden bitişik eğik el yazısının yararları göz önünde bulundurularak, okuma yazma öğretiminde önemli görevleri bulunan sınıf öğretmenlerinin bu hususta gerekli eğitimi almış ve kendilerini bu yönde geliştirmiş olmaları gerekmektedir.

**Tablo 3.20. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Matematik Eğitimi alanında yeterlik durumlarına ait bulgular**

YETERLİ HİSSETME			YETERSİZ HİSSETME		
DURUMU	f	%	DURUMU	f	%
<b>Yeterliyim</b>	36	80	<b>Yetersizim</b>	9	20
Oyunlaştırma ve Somutlaştırma	15	41,66	Seviyeye uygun anlatım	2	22,22
Etkinlikleri uygulama	2	5,56	Birleştirilmiş sınıflarda öğretim	2	22,22
Matematiksel bilgiyi öğrenci seviyesine uygun anlatma	6	16,67	Kılavuz kitapsız öğretim	1	11,11
Problem çözme becerilerini geliştirme	5	13,89	Sınıfın tamamına ulaşabilme	1	11,11
Görüş belirtmeyen	8	22,22	Temel bilgiler	1	11,11
			Soyut kavramları kavratma	1	11,11
			Görüş belirtmeyen	1	11,11
<b>Toplam</b>	36	100	<b>Toplam</b>	9	100

Tablo 3.20. incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara gönüllü olarak yanıt veren sınıf öğretmenlerinin 36 (%80)'sı kendilerini İlköğretimde Matematik Eğitimi alanında yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan 15 (%41,66)'i "Oyunlaştırma ve Somutlaştırma" da, 2 (%5,56)'si "Etkinlikleri uygulama" da, 6 (%16,67)'sı "Matematiksel bilgiyi öğrenci seviyesine uygun anlatma" da ve 5 (%13,89)'i "Problem çözme becerilerini geliştirme" de kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 8 kişi (%22,22) ise kendilerini Matematik Eğitimi'nde yeterli gördüklerini belirtmiş fakat alt alanlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. İlköğretimde Matematik Eğitimi alanında kendilerini yeterli bulan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*"Matematiğe ilgimin olması ve öğrencilerimin de Matematiğe karşı istekli olması, Matematik Eğitimi alanında yeterli olmamı sağladı. Matematiği oyunlaştırarak ve somutlaştırarak işlediğim için verimin arttığına inanıyorum."*

1, K.

*"Kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü liseden Matematik Bölümü mezunuyum. Bu ders ile ilgili, özellikle öğrencilerin muhakeme güçlerini ortaya çıkarma yönündeki çalışmalarını gerçekleştirerek, problem çözme becerilerini geliştirmeye çalışıyorum."*

6, K.

*"Matematik ile ilgili kendimi yeterli buluyorum. Matematiksel bilgileri öğrencilerin seviyesine uygun şekilde anlatarak, öğrencilere kavratabiliyorum. Özellikle dört işlem ile ilgili, daha yeterli olduğumu düşünüyorum."*

10, E.



*“Matematik dersi, özellikle en yakın çevreden örnekler seçilerek ve somut örnekler verilerek işlenmeli diye düşünüyorum. Problemler özellikle şekillerden yararlanarak çözümlenmelidir bence. Bunlarla ilgili kendimi daha yeterli hissediyorum.”*

24, K.

*“Matematik kitabında bulunan etkinlikleri yaptırmaya özen gösteriyorum. Bununla ilgili kitaptan yararlanmam, bana fayda sağlıyor. Kendimde farklı etkinlikler bularak bunları sınıfta uyguluyorum.”*

43, E.

Bu alana ilişkin yeterlikleri hakkında görüş belirten sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, oyunlaştırma ve somutlaştırma ile ilgili kendilerini yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Matematiksel kavramlar soyut oldukları için, bunu günlük hayat ile ilişkilendirerek, konuları öğrencilere kavratmaya çalışan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilir ve öğrencilerde kalıcı öğrenmeler oluşturabilirler. Olkun ve Toluk Uçar (2011: 34) matematiksel bir kavramın çocuğa somut bir araç, resim, bir çizim ya da semboller şeklinde modeller aracılığıyla gösterildiğinde, çocuğun matematiksel kavramı birtakım eylemlerde bulunarak zihninde oluşturabildiğini belirtmektedirler. Yine Olkun ve Toluk Uçar (2011: 46) öğrencilerin matematiği dinleyerek değil yaparak öğrendiklerini belirtmektedir. Onlara göre, öğrencilerin zihinsel etkinlikte bulunmalarını hem azalttığı hem de zorlaştırdığı için, öğretmenin bir sürü problemi belli adımlarla tahtada çözüp öğrencilerden de bunun aynısını istemesi yerine; öğrencilere çeşitli problem durumları verip, onları çözmeye özendirilmesi daha yararlı olacaktır. Pesen (2008: 66) öğrencilerin matematiği, problem çözerek öğrenmeleri durumunda, hem kazandıkları matematiksel bilginin daha anlamlı olacağını hem de bu bilgiyi daha farklı durumlara uygulamalarının kolaylaşacağını belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin matematik öğretiminde yeterli olabilmeleri için, kendilerinden beklenen matematiksel becerileri gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir.

İlköğretimde Matematik Eğitimi alanında 9 kişi (%20) kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan 2 (%22,22)’si “Seviyeye uygun anlatım”da, 2 (%22,22)’si “Birleştirilmiş sınıflarda öğretim”de, 1 (%11,11)’i “Kılavuz kitapsız öğretim”de, 1 (%11,11)’i “Sınıfın tamamına ulaşma”da, 1 (%11,11)’i “Temel bilgiler” ve 1 (%11,11)’i “Soyut kavramları kavratma”da kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 1 kişi (%11,11) ise kendisini Matematik Eğitimi’nde yetersiz gördüğünü belirtmiş fakat alt alanlara ilişkin açıklamada bulunmamıştır. İlköğretimde Matematik Eğitimi alanında kendilerini yetersiz bulan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“Ders saatleri birleştirilmiş sınıflar için yetersiz kalıyor. Öğrencilere bu yüzden çok fazla yararlı olamıyorum.”

17, E.

“Kılavuz kitap olmadan, bu dersi rahatlıkla işleyemiyorum. Çoğu kez kendimi yetersiz buluyorum. Bu benim, kılavuz kitap olmadan yetersiz olacağımı gösterir.”

28, K.

“Matematik konularını sınıfın tamamına kavratmada bazen sıkıntı yaşıyorum. Sınıfın bir kısmına verebiliyorum ama bir kısmında kopukluk oluyor. Matematik ile ilgili daha yeterli olmaya çalışıyorum.”

31, K.

“İlköğretimde Matematik Eğitimi alanında, kendimi çok fazla yeterli görmüyorum. Bazen konuları anlatırken her yolu denememe rağmen, çocuk anlamıyor. Ya da bazen konuyu çocuğa anlatacak birden fazla yol bulamayınca darda kalıyorum. Böyle durumlarda öğrencilerin seviyesine yeterince inemediğimi düşünüyorum.”

41, K.

“Soyut konularda ve özellikle bilinmeyenli sorularda öğrencilere kavratma konusunda zorlanıyorum. Öğrenciler soyut düşünmede zorlandıkları için, konuları kavramada zorluk yaşıyor.”

44, E.

Bu alana ilişkin yetersizlikleri hakkında görüş belirten sınıf öğretmenlerinin bazıları, Matematik dersini öğrenci seviyesine uygun düzeyde anlatabildiklerini ifade ederken, bazıları birleştirilmiş sınıflarda bu alanda başarılı olamadıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 3.21. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi alanında yeterlik durumlarına ait bulgular**

YETERLİ HİSSETME DURUMU			YETERSİZ HİSSETME DURUMU		
	f	%		f	%
<b>Yeterliyim</b>	38	84,44	<b>Yetersizim</b>	7	15,56
Seviyeye uygun anlatım	5	13,16	Araştırmaya dayalı ödev verme	1	14,285
Yaşama yakın anlatım	15	39,47	Uygun yöntem ve teknik kullanımı	1	14,285
Farklı yöntem ve teknikler kullanımı	6	15,79	Teorik bilgileri kavratma	1	14,285
Güncellik ilkesine uygun anlatım	5	13,16	Kültürel öğeler	1	14,285
Görüş belirtmeyen	7	18,42	Görüş belirtmeyen	3	42,86
<b>Toplam</b>	38	100	<b>Toplam</b>	7	100

Tablo 3.21. incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara gönüllü olarak yanıt veren sınıf öğretmenlerinin 38 (%84,44)’i kendilerini İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Bunlar içerisinde 5 (%13,16)'i "Seviyeye uygun anlatım" da, 15 (%39,47)'i "Yaşama yakın anlatım" da, 6 (%15,79)'sı "Farklı yöntem ve teknikler kullanım" da ve 5 (%13,16)'i "Güncellik ilkesine uygun anlatım" da kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 7 kişi (%18,42) ise kendilerini Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde yeterli gördüklerini belirtmişler fakat alt alanlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi alanında kendilerini yeterli bulan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*"Özellikle Hayat Bilgisi dersi çocuğun hayatına yakın olduğu için, kendimi en yeterli gördüğüm ders diyebilirim. Yaşamla iç içe olduğu için, derste örnekleri bol tutarak çocuğun seviyesine inebiliyorum."*

1, K.

*"Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde oldukça yeterli olduğumu söyleyebilirim. Daha çok güncel olaylardan yararlandığım için, öğrencilerin dikkat ve ilgisi bu derslerde daha yoğun."*

5, K.

*"Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanı kendimi en yeterli hissettiğim alan. Özellikle bu alanla ilgili farklı öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenciye uygun olarak düzenlemede çok yeterli olduğumu söyleyebilirim."*

15, K.

*"Bu alanda kendimi iyi buluyorum. Hemen hemen kendimi yetersiz bulduğum bir alan yok. Özellikle güncel hayatla ilişkilendirmeyi iyi yapabiliyorum."*

30, K.

*"Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenci seviyesine uygun anlatım yapabiliyorum. Öğrencileri en başta iyi tanımaya çalıştığım için, onlara derslerde kazandırabileceklerim konusunda zorlanmıyorum. Zaten bu dersleri öğrenciler anlamakta çok zorlanmıyorlar."*

37, K.

İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanına ilişkin yeterlikleri hakkında görüş belirten sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu yaşama yakın anlatım ile ilgili yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri, yaşama yakın bir anlatım ile öğrencilerin hafızalarında daha kolay şekillenebilir ve bu şekilde öğrencilerin derslere daha fazla katılmaları sağlanabilir. Aynı zamanda öğrenciler, günlük hayatta çevrelerinde karşılaştıkları olaylardan yola çıkarak derslerdeki kavramlara yönelirler ve bu sayede öğretmenler istedikleri başarıyı sağlayabilirler. Sönmez (2005: 4) Hayat Bilgisi'nin, doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin bileşkesinden oluştuğunu belirtirken; öğrencinin içine yaşadığı ortamı, Hayat Bilgisi dersinin kapsamını etkileyen önemli değişkenlerden biri olarak ele alınabileceğini vurgular. Bunu, öğrenci eğer kırsal bir alanda yaşıyorsa, kazandırılacak hedef davranışların da öncelikle ve ağırlıklı

olarak, öğrencinin kırsal ortamda karşılaştığı ve karşılaşacağı sorunları ve onların çözümlerini içermesi gerektiği örneği ile daha da açık şekilde açıklamaktadır. Doğanay (2004: 22) Sosyal Bilgiler dersinin, demokratik toplumun etkin bir üyesi olacak bireylere, bilgi, beceri ve değerlerle ilgili birtakım nitelikler kazandırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, bu dersin öğretiminde görev alan öğretmenlerin, dersin içeriği hakkında yeterli bilgi sahibi olmaları ve dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesi hususunda gerekli becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında 7 kişi (%16) kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan 1 (%14,285)'i "Araştırmaya dayalı ödev verme"de, 1 (%14,285)'i "Uygun yöntem ve teknik kullanımı"nda, 1 (%14,285)'i "Teorik bilgileri kavratma"da, 1 (%14,285)'i ve 1 (%14,285)'i "Kültürel öğeler"de kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 3 kişi (%42,86) ise kendilerini Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde yetersiz gördüklerini belirtmiş fakat alt alanlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi alanında kendilerini yetersiz bulan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*"Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ile araştırmaya dayalı ödev verme konusunda çoğu kez zorluk yaşıyorum. Görev yaptığım okul köyde olduğu için öğrencilerin teknolojik imkânlarla ulaşması çok zor oluyor."*

21, E.

*"Bu dersler ile ilgili kendimi yeterli hissetmiyorum. Çünkü sözel dersler oldukları için, yöntem ve teknik seçiminde zorlanıyorum."*

28, K.

*"Kendimi en yetersiz hissettiğim alan bu. Çünkü teorik bilgiyi öğrencilerime kavratma konusunda sıkıntı yaşıyorum. Çocukların yaşam alanlarında karşılığı olmayan konular, onlara anlamsız geliyor."*

36, K.

*"Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında kendimi çok yeterli hissetmiyorum. Sözel dersleri kendim de çok fazla sevmediğim için, bu alanda öğrencilerime çok faydalı olduğumu söyleyemem."*

43, K.

*"Kültürel öğelerimiz ile ilgili konuların, öğrenciler açısından önemli olduğunu düşündüğümünden bu alanlarda kendimi daha da geliştirmem gerektiğini düşünüyorum."*

44, E.

Bu alana ilişkin kendilerini yetersiz olarak değerlendiren sınıf öğretmenlerinin bazıları araştırmaya dayalı ödev verme, uygun yöntem ve teknik kullanımı, teorik bilgileri kavratma ve kültürel öğeler yönünden eksik olduklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 3.22. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi alanında yeterlik durumlarına ait bulgular**

YETERLİ HİSSETME			YETERSİZ HİSSETME		
DURUMU	f	%	DURUMU	f	%
<b>Yeterliyim</b>	23	51,11	<b>Yetersizim</b>	22	48,89
Deney yapabilme	12	52,17	Öğrencilerin seviyesine inebilme	1	4,55
Somutlaştırma	1	4,35	Ders içeriği	2	9,09
Matematikle ilişkilendirme	2	8,695	Yöntem ve teknik kullanımı	2	9,09
Temel bilgileri aktarma	2	8,695	Deney yapabilme	8	36,36
Yaşamla ilişkilendirme	1	4,35	Görüş belirtmeyen	9	40,91
Görüş belirtmeyen	5	21,74			
<b>Toplam</b>	23	100	<b>Toplam</b>	22	100

Tablo 3.22. incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara gönüllü olarak yanıt veren sınıf öğretmenlerinin 23 (%51,11)'ü kendisini, İlköğretimde Fen ve Teknoloji Eğitimi alanında yeterli hissettiğini ifade etmiştir. Bunlar içerisinde sınıf öğretmenlerinin 12 (%52,17) 'si "Deney yapma"'da, 1 (%4,35)'i "Somutlaştırma"'da, 2 (%8,695)'si "Matematikle ilişkilendirme"'de, 2 (%8,695)'si "Temel bilgileri aktarma"'da ve 1 (%4,35)'i "Yaşamla ilişkilendirme"'de kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 5 kişi (%21,74) ise kendilerini Fen ve Teknoloji Öğretimi'nde yeterli gördüklerini belirtmiş fakat alt alanlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi alanında kendilerini yeterli bulan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*"Matematiğe daha önceden olan ilgim Fen ve Teknoloji Eğitimi alanında önemli ölçüde yeterli olmamı sağladı. Matematik ve Fen ve Teknoloji Eğitimi birbiriyle yakından ilişkili dersler olduğu için, bu derste de çok fazla zorlukla karşılaşmadığımı söyleyebilirim."*

5, E.

*"Fen ve Teknoloji alanında öğrencilere ulaşabiliyorum. 4. ve 5. sınıfı öğretmenlik hayatım boyunca sık okuttuğumdan kazanımları iyi biliyorum. Fen ve Teknoloji' de deney gerçekleştirme ile ilgili seminer aldığım için, deney yapma ve sonuçları yorumlayabilme konusunda öğrencilere yardımcı olabiliyorum."*

6, K.

*"Sayısal yönden iyi olmam Fen ve Teknoloji Eğitimi alanında da yeterli olmamı sağladı. Özellikle deneylerde yeterli bilgileri ve amaçları çocuklara yansıtabiliyorum."*

8, E.

*"Benim kendi branşımı içerdiği için kendimi bu alanda daha çok yeterli buluyorum. Öğrencilerime bu ders ile ilgili konuları çok iyi şekilde kavrayabiliyorum."*

12, K.

*“Fen ve Teknoloji alanında yeterlik ölçüsünün günlük hayatla ilişkilendirme yapabilmek olduğunu düşünüyorum. Genelde bu şekilde, başarılı oluyorum. 4. sınıfta çocukların derse yabancılığından dolayı bazen problemler yaşanabiliyor.”*  
36, K.

Bu alana ilişkin yeterlikleri hakkında görüş belirten sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu deney yapabilme ile ilgili yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Deneyler, Fen ve Teknoloji dersinde önemli yer tutmakta, öğrenilen teorik bilgilerin küçük uygulamalar sayesinde daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadırlar. Kendilerini deney yapabilme hususunda yeterli gören sınıf öğretmenleri, bu ders ile ilgili bizzat uygulama yaparak ve öğrencilerini de uygulamanın içerisine katarak etkili bir öğretimi sağlayabilirler.

İlköğretimde Fen ve Teknoloji Eğitimi alanında 22 kişi (%50) kendini yetersiz hissettiğini ifade etmiştir. Bunlardan 1 (%4,55)’i “Öğrencilerin seviyesine inebilme”de, 2 (%9,09)’si “Ders içeriği”nde, 2 (%9,09)’si “Yöntem ve teknik kullanımı”nda ve 8 (%36,36)’i “Deney yapabilme”de kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 9 kişi (%40,91) ise kendilerini Fen ve Teknoloji Eğitimi Öğretimi’nde yetersiz gördüklerini belirtmiş fakat alt alanlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi alanında kendilerini yetersiz bulan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*“Bu alanla ilgili, yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanamadığımdan derslerde çok fazla yeterli olamıyorum.”*

14, K.

*“Bu alanda çok fazla yeterli değilim. Pek fazla başarılı da değilim. Bu dersi önceden de sevmediğim için, dersin içeriği ile ilgili pek bilgim yok, bu yüzden derste oldukça zorlanıyorum.”*

32, E.

*Fen ve Teknoloji alanında bilgim yeterli olarak düşünsem de, öğrendiğim bilgileri derslerde aktaracağım yöntem ve teknikleri ve bu tekniklerin hangi şekilde uygulanacağını bilmiyorum.*

39, K.

*“Özellikle laboratuvarında geçmesi gerekli konularda kendimi yetersiz görüyorum. Yani deney noktasında. Hatta bu dersi ya Fen Bilgisi, branş öğretmenleri anlatmalı ya da sınıf öğretmenleri bu konuda daha yeterli hale getirilmeli.”*

44, E.

Tablo 3.22.’den de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin önemli kısmı, deney yapabilmeye kendilerini yetersiz görmektedirler. Deney yapabilme hususundaki bu eksiklikler, Fen ve Teknoloji dersi ile ilgili önemli sorunların oluşmasına

yol açabilir. Çünkü deneyler, gerçek olayların küçük modeller yardımıyla öğrenciye aktarımını sağlayan ve öğrenciye karmaşık gelen konuları basitleştiren yöntemler oldukları için, öğretmenin deney yapabilme bilgi, beceri ve yeterliğine sahip olması ve bunları en iyi şekilde kullanabilmesi Fen ve Teknoloji derslerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin bu hususta gerekli ön bilgiye sahip olmaları ve eksik oldukları hususlarda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Bozkurt ve Olgun (2005: 63) öğrencilerin deney süreci boyunca ortaklaşa deney tasarımları ve yapmalarının, konuyu kavramalarını kolaylaştırabileceğini belirtmektedirler. Ayrıca bu esnada yaptıkları grup çalışmasının, öğrencilerin topladıkları verileri analiz etme ve yorumlamalarına katkı sağladığını ifade ederlerken; bu beceri de en önemli amacın, öğrencinin deneyle ilgili düzeneği kurabilmesi ve deneyin amacını anlayabilmesi olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda Fen ve Teknoloji dersi için büyük önemi olan deneyler hususunda, sınıf öğretmenlerinin deney sürecindeki temel bilgileri, materyal kullanımını, deneylerin sonuçlarını yorumlamayı bilmeleri ve bununla ilgili öğrencilerine en iyi şekilde faydalı olabilmeleri için yeterliklerini geliştirmeleri gerekmektedir.

**Tablo 3.23. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Beden ve Oyun Eğitimi alanında yeterlik durumlarına ait bulgular**

YETERLİ HİSSETME			YETERSİZ HİSSETME		
DURUMU	f	%	DURUMU	f	%
<b>Yeterliyim</b>	28	62,22	<b>Yetersizim</b>	17	37,78
Oyunları seviyeye göre ayarlama	5	17,86	Temel bilgi ve beceri eksikliği	4	23,53
Oyun bilgisi ve oyun öğretimi	9	32,15	Sınıf içi ve dışı etkinlikler	5	29,41
Oyun üretimi	1	3,57	Hareket becerileri	1	5,88
Spor bilgisi ve öğretimi	3	10,71	Sınıfa hakimiyet	1	5,88
Grup oyunları ve öğretimi	1	3,57	Görüş belirtmeyen	6	35,30
Hareket becerileri ve fiziksel etkinlikler	6	21,43			
Diğer derslerle ilişkilendirme	1	3,57			
Görüş belirtmeyen	2	7,14			
<b>Toplam</b>	28	100		17	100

Tablo 3.23. incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara gönüllü olarak yanıt veren sınıf öğretmenlerinin 28 (%62,22)'i kendilerini İlköğretimde Beden ve Oyun Eğitimi alanında yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlar içerisinde

sınıf öğretmenlerinin 5 (%17,86)'i "Oyunları seviyeye göre ayarlama"da, 9 (%32,15)'ü "Oyun bilgisi ve oyun öğretimi"nde, 1 (%3,57)'i "Oyun üretimi"nde, 3 (%10,71)'ü "Spor bilgisi ve öğretimi"nde, 1 (%3,57)'i "Grup oyunları öğretimi"nde, 6 (%21,43)'sı "Hareket becerileri ve fiziksel etkinlikler"de ve 1 (%3,57)'i "Diğer derslerle ilişkilendirme"de kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 2 kişi (%7,14) ise Beden ve Oyun Eğitimi'nde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiş fakat alt alanlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. İlköğretimde Beden ve Oyun Eğitimi alanında kendilerini yeterli bulan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*"Beden ve Oyun Eğitimi alanında kendimi yeterli hissediyorum. İyi olduğum nokta yaratıcılığı kullanarak, yeni ve farklı oyunlar üretebiliyorum."*

8, E.

*"Bu alanda kendimi yeterli hissediyorum. Voleybol, basketbol, masa tenisi ve futbol gibi oyunlarda yeterli bilgi sahibiyim ve öğrencilerime de bu oyunları öğretebiliyorum."*

10, E.

*"Bu alanda yeterliyim diyebilirim. Bazı noktalarda daha da yeterliyim. Örneğin, grup halindeki oyunların kavratılmasında yeterli olduğumu düşünüyorum."*

12, K.

*"Beden ve Oyun Eğitimi alanında yeterli olduğum düşünüyorum. Temel hareket becerileri ve psikomotor beceriler, devinimsel hareketlerde yeterliyim."*

13, K.

*"Özellikle oyun eğitimi konusunda çok başarılı olduğumu düşünüyorum. Oyunların kurallarını öğretme, kazanma-paylaşma duygusunu yaşatma, hem eğlendirip hem sosyalleşmelerini sağlama gibi."*

26, K.

*"Evet kendimi yeterli görüyorum. Oyunları çocukların seviyelerine göre ayarlıyorum. Özellikle çocuklarla çocuk olup oyun eşliğinde istediğim mesajı onlara verebiliyorum."*

35, E.

*"Beden ve Oyun Eğitimi alanında oldukça yeterliyim. Bu alanla diğer alanları birbirine katarak ders işliyorum. Yani Türkçe'de de, Matematik'te de, Hayat Bilgisi'nde de oyunlara sık sık yer veriyorum. Özellikle yaratıcı dramada çok verimli sonuçlar alıyorum. Beden ve Oyun Eğitimi'ne ne kadar çok yer verirsek, çocuklar öğrenmeye o kadar istekli oluyor."*

39, K.

Kendilerini bu alanda yeterli gören sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, oyun bilgisi ve oyun öğretimi ile ilgili yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Beden Eğitimi dersinde, öğrencilerin temel hareket becerilerini kazanması ve oyunlar ile dersin amaçlarına ulaşabilmesi gerektiğinden, kendilerini hareket becerilerinde ve fiziksel etkinliklerde yeterli bulan sınıf öğretmenleri bu ders ile ilgili başarı sağlayabileceklerdir. Günsel (2004: 15) Beden Eğitimi'nin fonksiyonlarını, "bireylerin fiziksel gelişimlerinin pekiştirilmesi ve motor kapasitesinin geliştirilmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu ikisine ek olarak,



sağlık, eğitim, yarışma ve rekreasyon (derste kazandıkları sayesinde boş zamanlarını zevkli bir biçimde değerlendirebilme) fonksiyonlarının da bulunduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin Beden Eğitimi dersinin hedeflerinden ve uygulanması sonucu elde edilen yararlarından faydalanabilmeleri hususunda sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düştüğü için, öğretmenlerin bu alanda yeterli olmaları gerekmektedir.

Oyunların çocuklar için anlamı gerçekten çok büyük olduğundan, Beden Eğitimi derslerinde oynanan oyunlar sayesinde, Beden Eğitimi dersi öğrenciler tarafından en çok sevilen, tercih edilen ve öğrencilerin istekle katıldıkları ders olmaktadır. Poyraz (2003: 37-43) da oyunların çocukların bilişsel, duygusal-sosyal, psikomotor, fiziksel, gelişimlerinde ve yaratıcılıklarının gelişmesinde önemli etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin oyun bilgilerinin geniş olması, oyunları öğrencilere etkili bir şekilde öğretebilmeleri ve oyunları öğrencilerin seviyelerine göre ayarlayabilmeleri Beden Eğitimi dersinin daha etkili olmasını sağlayacaktır.

İlköğretimde Beden ve Oyun Eğitimi alanında 17 kişi (%37,78) kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan 4 (%23,53)'ü "Temel bilgi ve beceri eksikliği"de, 5 (%29,41)'i "Sınıf içi ve dışı etkinlikler"de, 1 (%5,88)'i "Hareket becerileri"nde ve 1 (%5,88)'i "Sınıfa hakimiyet"te kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 6 kişi (%35,30) ise kendilerini Beden ve Oyun Eğitimi'nde yetersiz gördüklerini belirtmiş fakat alt alanlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. İlköğretimde Beden ve Oyun Eğitimi alanında kendilerini yetersiz bulan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*"Bu alanda çok fazla yeterli değilim. Spor etkinliklerine olan antipatim Beden Eğitimi dersinde beni olumsuz etkilemekte. Bu yüzden pek verimli dersler işleyemiyorum."*

16, E.

*"Beden ve Oyun Eğitimi alanında kendimi yeterli bulmuyorum. Spor konusunda özel bir eğitim almadım, dolayısı ile öğrencilerime bu konuda faydalı olamıyorum. Bu ders ile ilgili çok fazla bilgim yok ve çocuk oyunlarını da pek bilmiyorum. Ayrıca genellikle, okulların fiziksel şartlarının beden eğitimi dersleri için, yeterli olduğunu düşünmüyorum."*

42, K.

*"Beden ve Oyun Eğitimi alanında çok yeterli olduğumu hissetmiyorum. Dersin belli bir bölümünü verimli geçiriyorum, daha sonra sınıfa olan hakimiyetim azalıyor."*

43, K.

*"Çocukların en sevdiği ders bu. Derslerde çok istekli görünüyorlar. Fakat, temel hareketleri öğretirken zorlanıyorum."*

32, E.

Bu alanda kendini yetersiz bulan sınıf öğretmenlerinin yine önemli sayılabilecek çoğunluğu, kendisini sınıf içi ve dışı etkinliklerde ve bu ders ile ilgili temel bilgi ve beceriler yönünden eksik olduklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 3.24. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Sanat Eğitimi alanında yeterlik durumlarına ait bulgular**

YETERLİ HİSSETME DURUMU			YETERSİZ HİSSETME DURUMU		
	f	%		f	%
<b>Yeterliyim</b>	22	48,89	<b>Yetersizim</b>	23	53,11
Halk oyunları	1	4,545	Temel bilgiler	2	8,70
El becerileri	3	13,635	Görsel sanatlar	1	4,35
Görsel sanatlar	3	13,635	El becerileri	1	4,35
Müzik	3	13,635	Uygulama alanında	2	8,70
Edebi türler	1	4,545	Görüş belirtmeyen	17	73,90
Boyama teknikleri	2	9,09			
Görsel sanatlar ve müzik	2	9,09			
Tiyatro-drama-görsel sanatlar-müzik	1	4,545			
Görüş belirtmeyen	6	27,28			
<b>Toplam</b>	22	100	<b>Toplam</b>	23	100

Tablo 3.24. incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara gönüllü olarak yanıt veren sınıf öğretmenlerinin 22 (%48,49)'si kendilerini İlköğretimde Sanat Eğitimi alanında yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlar içerisinde sınıf öğretmenlerinin 1 (%4,545)'i "Halk oyunları"nda, 3 (%13,635)'si "El becerileri"nde, 3 (%13,635)'ü "Görsel sanatlar"da, 3 (%13,635)'ü "Müzik"te, 1 (%4,545)'i "Edebi türler"de, 2 (%9,09)'i "Boyama teknikleri"nde, 2 (%9,09)'si "Görsel sanatlar ve müzik" ve 1 (%4,545)'i "Tiyatro-drama-görsel sanatlar-müzik"te kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 6 kişi (%27,28) ise Sanat Eğitimi'nde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiş fakat alt alanlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. İlköğretimde Sanat Eğitimi alanında kendilerini yeterli bulan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*"Bu alanda, yeterli olduğumu düşünüyorum. Halk oyunlarına olan ilgim ve bu konuda olan bilgim, öğrencilerime yararlı olmamı sağlıyor."*

9, E.

*“Sanatsal faaliyetlere ilgim çok yüksek. Edebiyata olan ilgim nedeniyle, edebi türler ile ilgili çocuklara faydalı olduğumu düşünüyorum.”*

16, E.

*“Sanat alanında görsel sanatlar ile ilgili yeterliğimin daha fazla olduğunu düşünüyorum. Görsel sanatlar dersinde, çocuklara boyama tekniklerini öğretebilmede iyi olduğumu düşünüyorum. Ayrıca el becerisi gerektiren çalışmalarda da iyi olduğumu düşünüyorum.”*

27, E.

*“Sanat eğitimi alanında, hem görsel sanatlar hem de müzik ile ilgili yeterliğimin iyi olduğunu düşünüyorum.”*

29, K.

*“İlköğretimde Sanat Eğitimi alanında, müzikle ilgili konularda kendimi daha yeterli hissediyorum”.*

36, K.

*“Sanat Eğitimi alanında, Müzik’ten çok Görsel Sanatlar’da kendimi yeterli hissediyorum. Görsel Sanatlar dersini bir araç gibi kullanıp, onların yaratıcılıklarını, hayal güçlerini genişletmem hem onlar için hem benim için kolaylık sağlıyor.”*

39, K.

*“Bu alanda yeterli eğitimim var. Her alanda olmasa da tiyatro-drama, görsel sanatlar ve müzik eğitimi açısından öğrencilerime verimli olduğumu düşünüyorum.”*

40, E.

Kendilerini bu alanla ilgili yeterli bulan sınıf öğretmenleri, diğer alanlara göre daha az sayıdadır. Görüş belirtenler arasından, el becerileri, görsel sanatlar ve müzik ile ilgili kendilerinin yeterli olduğunu düşünen sınıf öğretmenleri tabloda diğerlerine göre daha yüksek orandadır.

İlköğretimde Sanat Eğitimi alanında 23 kişi (%53,11) kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan 2 (%8,695)’si “Temel bilgiler”de, 1 (%4,35)’i “Görsel sanatlar”da ve 1 (%4,35)’i “El becerileri”nde kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 17 kişi (%80,95) ise İlköğretimde Sanat Eğitimi’nde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişler fakat alt alanlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. İlköğretimde Sanat Eğitimi alanında kendilerini yetersiz bulan sınıf öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*“Sanat Eğitimi alanında, çok yeterli olamıyorum. Üniversitede öğrendiklerimi, uygulamada problemler yaşıyorum. Üniversite eğitiminin, bu dersler ile ilgili yeterli olduğunu düşünmüyorum. Sanat ile ilgili derslerin sayıları müfredatta artırılmalıdır bence.”*

6, K.

*“Bu alan ile ilgili çok fazla yeterli değilim. Özellikle, görsel sanatlar dersinde kendimi çok yetersiz buluyorum.”*

25, K.

*“Sanat alanında geniş bilgiye sahip değilim. Sanatla yakından ilgilenmediğim için, kendimi yetersiz buluyorum.”*

28, K.

*“Sanat Eğitimi teori bölümünde gerekli bilgileri verebilirim. Fakat, özellikle el becerisi gerektiren durumlarda çok yetersizim.”*

44, E.

Sınıf öğretmenlerinin yarısından çoğu İlköğretimde Sanat Eğitimi alanında yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. İlköğretimde Sanat Eğitimi alanında yetersiz olduğunu düşünen sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, yetersiz oldukları hususlar ile ilgili herhangi bir görüş belirtmemişler, yetersiz olduğu hususlara ilişkin açıklamada bulunanlar ise genelde temel bilgiler ve uygulama alanında yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu Yolcu (2009)'nun yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi derslerine yönelik bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Yolcu'nun araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretimdeki görsel sanatlar eğitimi derslerinde yaşanan nitelik sorununun da bu nedenle kaynaklandığı belirtilmektedir. Yolcu, bugüne kadar bu alanda yapılan çoğu araştırmada, kuram ve yöntem uyumsuzlukları, özel derslik (atölye) ve donanım eksiklikleri, ders saatlerinin yetersizlikleri ve uygulamadaki bazı hataların, sanat eğitime karşı olumsuz yaklaşıma neden olmasının beklenen bir sonuç olduğunu vurgulamaktadır. Yolcu, görev yapacakları okullarda Görsel Sanatlar Eğitimi derslerini yürütecek sınıf öğretmeni adaylarının sanata ilişkin dersler bağlamında hazırbulunuşluk düzeylerinin, bu sonuçlara göre yeterli sayılamayacağını söylemenin mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu yüzden, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan sanata ilişkin derslerin öneminin ortaya çıktığını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu “Bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin, “Sınıf öğretmeni ilk başta sabırlı olmalı, hoşgörülü, güler yüzlü, sevgi dolu ve sevecen bir yapıda olmalı, çocukları sevmeli ve bunu onlara hissettirmeli, mesleğini sevmeli, alan bilgisi ile genel kültür ve genel yetenek bilgilerine sahip olmalı ve bu bilgilerini geliştirebilmeli, meslekî bilgisi olmalı, mesleğinde donanımlı ve yeterli olmalı, insana ve öğrencilerin tümüne değer vermeli, öğrencilerin seviyesine inebilmeli, gerektiğinde öğrenciler ile arkadaş olmalı, yeniliklere açık olmalı, kendisini sürekli geliştirebilmeli ve güncelleyebilmeli, davranışlarıyla bir model olmalı, öğrenciler için iyi bir rehber olmalı, eğitim ve öğretim sürecinde çeşitli yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanabilmeli,

ölçme ve değerlendirme tekniklerini iyi bilmeli ve uygulayabilmeli, veliler, öğrenciler, idare ve öğretmenler ile iyi bir iletişim kurabilmeli, araştırmacı olmalı, Türkçe'yi güzel kullanmalı ve hitabeti güzel olmalı, iyi bir gözlemci olmalı ve öğrencilerini iyi gözlemleyebilmeli, özverili olmalı, adil olmalı, vicdanlı olmalı, tutarlı olmalı, disiplinli olmalı, hümanist olmalı, anlayışlı olmalı, sağlam bir kişiliğe ve karaktere sahip olmalı, eşitlikçi olmalı, bilgi teknolojileri konusunda yeterli olmalı ve bununla ilgili tüm imkânları kullanabilmeli, etkinlikler konusunda kendisini geliştirebilmeli ve yaratıcı olmalı, teknolojiye ayak uydurabilmeli, tüm alanlara ilişkin gerekli donanıma sahip olmalı, öğretimi günlük hayat ile ilişkilendirebilmeli, çocuk psikolojisini ve gelişim psikolojisini iyi bilmeli, öğrencilere iyi rehberlik yapabilmeli, gerektiğinde anne-baba gerektiğinde de iyi bir öğretmen olabilmeli, olayları objektif bir gözle değerlendirebilmeli, öğrenci merkezli öğretim yapabilmeli, bireysel farklılıkları ön planda tutabilmeli, sınıf yönetimi iyi olmalı, öğrencilerini desteklemeli ve başarıya yönlendirebilmeli, gündemi takip edebilmeli, beden dilini iyi kullanabilmeli, yeterli bir okuma ve yazma eğitimi almış olmalı, Türkçe ve matematikte yeterli olmalı, birleştirilmiş sınıflarda zamanı planlayabilmeli, çözüm odaklı olabilmeli ve mücadele edebilmeli, köy hayatına uyum sağlayabilecek yeterlikte olmalı ve saba yakabilmeli, çocukların sorunları ile ilgilenebilmeli” cevaplarını vermişlerdir. Bu soruya ilişkin sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

*“Özellikle sınıf öğretmenlerinin sabır ve sevgi ile mesleklerini yapmaları gerektiğine inanıyorum. Mesleklerini sevmeliler, öğrenci özelliklerini bilmeliler, gerekli bilgi ve donanıma sahip olmalıdırlar.”*

1, K.

*“Bir sınıf öğretmeni, her şeyden önce alanıyla ilgili bilgi sahibi olmalı, genel kültür ve genel yetenek bilgilerine sahi olmalıdırlar. Ayrıca mesleki yeterliğe sahip olup, meslek bilinciyle işine önem vermeli ve öğrenciye gereken değeri vermelidir.”*

4, K.

*“Öncelikle sınıf öğretmeni bu mesleği gerçek anlamda yapabilmek için, mesleğini sevmelidir. Öğrencilerin seviyesine inip, yeri geldiğinde çocuk olması gerekir. Onlara, onların diliyle, düşünceleriyle yaklaşması gerekir.”*

12, K.

*“Sınıf öğretmeni, sabırlı olmalıdır. Her öğrencinin seviyesine inebilmeli ve onlara karşı sevecen olmalıdır.”*

17, E.

*“Bir sınıf öğretmeni, her yönüyle örnek olacak nitelikte olmalıdır. Bilgili, kültürlü, hoşgörülü ve araştırmacı olmalıdır. Bunların yanı sıra, davranışlarıyla da çevresindeki insanlara, kendisinin öğretmen olduğunu hissettirmelidir.”*

20, K.

*“Sınıf öğretmeni, öğrenci seviyesine uygun ders anlatabilmelidir. Empati yeteneğine sahip olmalıdır. Çocukların sorunları ile ilgilenebilmelidir. Bu mesleği severek yapmalıdır.”*

27, E.

*“Bir sınıf öğretmeni, alanına hakim olmalıdır. Sağlam bir kişiliğe ve karaktere sahip olmalı, öğrenciler için iyi bir örnek olmalıdır. Öğrenciyle, velilerle, okul idaresiyle ve öğretmen arkadaşlarıyla etkili iletişim kurabilmelidir.”*

38, E.

*“Özellikle bir sınıf öğretmeni, hitap etmesini, doğru ve etkileyici konuşmasını bilmeli. Sürekli yeniliğe açık olmalı. Genel kültür seviyesini sürekli yüksek tutmalı. Sınıfa hakimiyet kurabilecek yeterlikte olmalıdır.”*

44, E.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine yöneltilen “Belirtmek istediğiniz ek görüşleriniz” ile ilgili görüşme formu sorusuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu “Öğretmenlik mesleğinin ve sınıf öğretmenliğinin önemi ile ilgili görüşler” belirtmişlerdir. Bunun yanında bazı sınıf öğretmenleri de “Öğretmenlik mesleğinin iş yükü fazlalığı ile ilgili, görüşme sorularının niteliği ile ilgili, ücretli öğretmenlerin seçimi ile ilgili, adaylık süreci ile ilgili, okullarının eksiklikleri ile ilgili, öğretmen-veli ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemi ile ilgili görüşler” belirtirken, bazıları da herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Bu soruya verilen cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*“Öğretmenlik, dünyanın en güzel mesleğidir. Bizim mesleğimiz insan yetiştirmek olduğu için, önce kendimizi her konuda geliştirmeliyiz, sonra örnek bir kişi olmalıyız.”*

20, K.

*“Başarılı olmak için, sadece öğretmenle veliler, öğretmenle öğrencilerin birbirlerine yardımcı yetmiyor. Biz öğretmenlerin de birbirimize yardımcı ve destek olması gerekiyor.”*

21, E.

*“Öğretmenlik mesleğinin çok güzel, kutsal ve değerli olduğu kadar, zor olduğunu düşünüyorum.”*

25, K.

*“Sınıf öğretmenleri adaylık sürecinde gerçek eğitim durumlarıyla karşı karşıya getirilmelidir. Bunun için meslek öncesinde öğretmenlere, gerekli hizmet içi eğitim verilmelidir.”*

27, E.

*“Özellikle ilköğretimde, ücretli öğretmen (alanı değilse) olarak çalışan kişiler iyi seçilmelidir. Gerekirse sınava tabi tutulmalıdır.”*

28, K.

*“Yapılandırmacı eğitim anlayışını uygulayın diyorlar ama sınıfta ne bilgisayar var ne projeksiyon var. Elimden geldiğince, görsel materyallerden yararlanmaya çalışıyorum. Ama teknolojik araçlardan yoksunuz.”*

32, E.

*“Öğretmen dışında eve iş götüren başka bir meslek bana göre yok. Okulun çıkış zili çalmış bile olsa, asla işimiz bitmiyor. Ertesi gün yapılacaklar, e-okul, sınavlar vs. asla bitmiyor bütün bunlar. Zamanımızın çoğunu bunlara harcıyoruz. Asıl bunlar yoruyor öğretmeni.”*

41, K.

## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde anket ve görüşme formlarından elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1. Sonuçlar

Araştırmaya katılan ve anket sorularına yanıt veren sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu bayan öğretmenlerin oluşturduğu ve yaş aralıkları açısından tüm sınıf öğretmenleri arasından büyük çoğunluğun 26-30 yaşları arasındaki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin en son mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına bakıldığında, %93,8'inin Eğitim Fakültesi mezunu olduğu ve öğretmenlerin kıdem yılları incelendiğinde öğretmenlerin %50,7'si 1-5 yıl, %17,5'i 6-10 yıl, %13,5'i 11-15 yıl, %6,6'sı 16-20 yıl ve %11,7'si 21 ve üzeri kıdem yılına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu 1-5 yıl arasında hizmet yılına sahip olduğundan, mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sayısı diğer öğretmenlere göre daha fazladır.

Anket sorularına yanıt veren öğretmenlerin %75,2'si ise kadrolu, %20,3'ü sözleşmeli ve %4,6'sı ise ücretli öğretmen olarak görev yaparken, bu öğretmenlerin %85,2'si hizmet içi eğitim almış ve %14,8'i hizmet içi eğitim almamış durumdadırlar. Ayrıca öğretmenlerin ikamet ettikleri yerler incelendiğinde, öğretmenlerin %52,7'si Kars ilinde, %36,9'u ilçelerde ve %10,4'ü köylerde ikamet etmektedir. İl ve ilçelerde ikamet eden ve köylerde görev yapan öğretmenler ise gidiş-gelişler ile eğitim öğretim sürecine katılmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin %59,9'u sınıf öğretmenliği mesleğini kendi isteği ile, %6,8'i ailelerinin isteği ile, %2'si öğretmenlerinin önerisi ile, %10,4'ü iş bulma kolaylığı nedeni ile, %12,8'i puanlarının yeterliliği ile, %7,3'ü açıkta kalmamak için ve %0,9'u ise diğer nedenlerden dolayı tercih etmiş bulunmaktadırlar. Sınıf öğretmenliğini kendi isteği ile tercih eden, mesleğini seven ve mesleğin gerektirdiklerini istenilen düzeyde

gerçekleştiren öğretmenlerin, mesleklerinde şüphesiz diğer öğretmenlerden daha başarılı olacakları düşünülmektedir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin ise %68,18 ile büyük çoğunluğunu erkek öğretmenler oluşturmakta ve yaş aralıkları açısından ise tüm sınıf öğretmenleri arasından büyük çoğunluğun 20-25 yaşları arasındaki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin en son mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına bakıldığında, %88,89'unun Eğitim Fakültesi mezunu olduğu ve öğretmenlerin kıdem yılları incelendiğinde öğretmenlerin %75,56'sı 1-5 yıl, %13,33'ü 6-10 yıl, %8,89'u 11-15 yıl, %2,22'si 16-20 kıdem yılına sahiptir. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinden 21 ve üzeri kıdem yılı olan öğretmen bulunmamaktadır. Yine öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 1-5 yıl arasında hizmet yılına sahip olduğu ve öğretmenlik mesleğine yeni başladıkları görülmektedir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin %88,89'u kadrolu, %8,89'u sözleşmeli, %2,22'si ise ücretli öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %80'i Kars ilinde, %11,11'i ilçelerde ve %8,89'u köylerde ikamet etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %42,22'si sınıf öğretmenliği mesleğini kendi isteği ile, %6,67'si ailelerinin isteği ile, %2,22'si öğretmenlerinin önerisi ile, %11,11'i iş bulma kolaylığı nedeni ile, %22,22'si puanlarının yeterliliği ile, %6,67'si açıkta kalmamak için ve % 8,89'u ise diğer nedenlerden dolayı tercih etmiş bulunmaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin, “Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Belirleme Ölçeği”nde bulunan “Tanıma ve Geliştirme” ile ilgili maddelere ilişkin verdikleri yanıtlar cinsiyet özellikleri açısından karşılaştırıldığında; kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin “Beden Eğitimi” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar ve “Teknoloji ve Değişim” ile ilgili maddelere verildikleri yanıtlar, cinsiyet özellikleri açısından karşılaştırılmış ancak herhangi bir anlamlı farklılıkla karşılaşılmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yine aynı ölçekte bulunan “Tanıma ve Geliştirme” ile ilgili maddelere ilişkin verdikleri yanıtlar hizmet içi eğitim alma durumlarına göre karşılaştırılmış; hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerine göre kendilerinin daha yeterli olarak gördükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “Beden Eğitimi” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar ve “Teknoloji ve



Değişim” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar hizmet içi eğitim alma durumlarına göre karşılaştırılmış ancak herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ölçekte bulunan “Tanıma ve Geliştirme” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar yaş aralıkları açısından karşılaştırılmış; 36-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin 20-25 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerine göre, 36-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin 26-30 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “Beden Eğitimi” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar ve “Teknoloji ve Değişim” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar yaş aralıkları açısından karşılaştırılmış ve gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ölçekte bulunan “Tanıma ve Geliştirme” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar en son mezun olunan yükseköğretim kurumlarına göre karşılaştırılmış; Eğitim Fakültesi mezunlarının Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “Beden Eğitimi” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar ve “Teknoloji ve Değişim” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar en son mezun olunan yükseköğretim kurumları açısından karşılaştırıldığında, gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ölçekte bulunan “Tanıma ve Geliştirme” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar kıdem yıllarına göre karşılaştırılmış; 11-15 aralığında kıdem yılı bulunan sınıf öğretmenlerinin 1-5 aralığında kıdem yılı bulunan sınıf öğretmenlerine göre, 16-20 aralığında kıdem yılı bulunan sınıf öğretmenlerinin 1-5 aralığında kıdem yılı bulunan sınıf öğretmenlerine göre, 21 yıl ve üzerinde kıdem yılı bulunan sınıf öğretmenlerinin 1-5 aralığında kıdem yılı bulunan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “Beden Eğitimi” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar ve “Teknoloji ve Değişim” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar, kıdem yılları açısından karşılaştırıldığında, gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ölçekte bulunan “Tanıma ve Geliştirme” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar kadro durumlarına göre karşılaştırılmış; kadrolu sınıf öğretmenlerinin sözleşmeli ve ücretli olarak görev yapan sınıf öğretmenlerine göre, sözleşmeli sınıf öğretmenlerinin ücretli olarak görev yapan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “Beden Eğitimi” ile ilgili maddelere

verdikleri yanıtlar ve “Teknoloji ve Değişim” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar kadro durumları açısından karşılaştırıldığında, gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ölçekte bulunan “Tanıma ve Geliştirme” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar ikamet ettikleri yere göre karşılaştırılmış; ilde ikamet eden sınıf öğretmenleri ve ilçede ikamet eden sınıf öğretmenlerinin köyde yaşayan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “Beden Eğitimi” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar ve “Teknoloji ve Değişim” ilgili maddelere verdikleri yanıtlar ikamet edilen yer açısından karşılaştırıldığında, gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ölçekte bulunan “Tanıma ve Geliştirme” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar sınıf öğretmenliğini tercih nedenlerine göre karşılaştırılmış; sınıf öğretmenliğini kendi isteği ile tercih eden sınıf öğretmenlerinin açıkta kalmamak için tercih eden sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “Beden Eğitimi” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar ve “Teknoloji ve Değişim” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar sınıf öğretmenliğini tercih nedeni açısından karşılaştırılmış, gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Sınıf Öğretmenliği Doktora Programını Değerlendirme Çalışmayı Sonuç Bildirgesi’nde sınıf öğretmenliğine ilişkin belirlenmiş alanlarla ilgili sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna, sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri ile ilgili verdikleri yanıtlara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun “İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi” alanında kendilerini yeterli gördüğü belirlenmiştir. Kendilerini yeterli görenlerin çoğu “Türkçe’yi doğru ve etkili kullanma, Harf ve hece çalışmaları, Dilbilgisi” ile ilgili kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı sınıf öğretmenleri de “İmlâ, noktalama ve güzel yazı ile bireysel farklılıklara uygun eğitim” hususlarında kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Kendilerini yeterli olarak gören ancak yeterli oldukları hususlara ilişkin açıklamada bulunmayan sınıf öğretmenleri de büyük çoğunluktadır. “İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi” alanında kendilerini yeterli görmeyen sınıf öğretmenleri ise “bitişik eğik el yazı, okuma yazma öğretimi, teorik bilgileri uygulama, ses temelli cümle yöntemi, Türkçe eğitimi ve dilbilgisi” ile ilgili yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Yeterli olmadıkları hususlara ilişkin açıklamada bulunmayan sınıf öğretmenleri de yine büyük çoğunluktadır. İlköğretim

çağının öğrencilerin okuma yazma öğrenmesi, ardından Türkçe dersindeki temel kavramları ve Türkçe dersinin içeriğini öğrenmesi ile başladığı düşünüldüğünde, İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi'nin önemi çok daha iyi anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmada kendilerini yeterli görmeleri, öğrencilerine iyi bir model olabilecekleri ve Türkçe'yi etkili kullanarak onların öğrenmelerine katkı sağlayabilecekleri anlamına gelebilir. Harf ve hece çalışmaları 1. sınıfta uygulanan tekniklerden biri olduğu için bu hususta gerekli eğitimi alarak gerekli bilgilerle donatılmış öğretmenlerin, kendilerinden bekleneni gerçekleştirebilecekleri düşünülebilir.

“İlköğretimde Matematik Eğitimi” alanında sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, kendilerini yeterli gördüğünü ve kendilerini yeterli görenlerin çoğu “oyunlaştırma ve somutlaştırma” ile ilgili daha yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer sınıf öğretmenleri de “matematiksel bilgiyi öğrenci seviyesine uygun anlatma, problem çözme becerilerini geliştirme, etkinlikleri uygulama” hususlarında kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Yeterli oldukları hususlara ilişkin açıklamada bulunmayan sınıf öğretmenleri de büyük çoğunluktadır. “İlköğretimde Matematik Eğitimi” alanında kendilerinin yetersiz olduğunu belirten sınıf öğretmenleri “seviyeye uygun anlatım, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, kılavuz kitapsız öğretim, sınıfın tamamına ulaşabilme, temel bilgiler, soyut kavramları kavratma” da kendilerinin yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. 1 kişi ise yeterli olmadığı hususa ilişkin açıklamada bulunmamıştır. Jean Piaget'e göre 7-11 yaşları arası somut işlemler dönemi olduğundan ve sınıf öğretmenleri bu dönemde görev yapan öğretmenler oldukları için, öğrencilere Matematik dersindeki soyut kavramları kavratmada somutlaştırma yapmalarının ve dersi daha eğlenceli hale getirmek amacıyla çeşitli oyunlar üretmelerinin, Matematik Eğitimi konusunda onları daha başarılı hale getirebileceği söylenebilir.

“İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi” alanında sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kendilerini yeterli gördüklerini ve kendilerini yeterli görenlerin çoğu “yaşama yakın anlatım” da daha yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Diğer sınıf öğretmenleri de “farklı yöntem ve teknikler kullanımı, güncellik ilkesine uygun anlatım, seviyeye uygun anlatım” da kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bazı sınıf öğretmenleri de yeterli oldukları hususlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. “İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi” alanında kendilerini yetersiz

gören sınıf öğretmenler ise “araştırmaya dayalı ödev verme, uygun yöntem ve teknik kullanımı, teorik bilgileri kavratma, kültürel öğeler” ile ilgili daha yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Bazı sınıf öğretmenleri de yetersiz oldukları hususlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır.

Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin hem kendilerini hem de içinde buldukları toplumu daha yakından tanımalarına imkân sağlayan bir derstir. Bu ders sayesinde yaşamla daha çok iç içe bulunan kazanımlar öğrencilere kazandırılmak istenmektedir. Bu bağlamda kendisini yaşama yakın bir anlatım hususunda daha yeterli bulan öğretmenlerin, öğrencilerine Hayat Bilgisi Dersi’nin amaçlarını kazandırmada daha başarılı olabilecekleri söylenebilir. Bununla birlikte öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanarak ve öğrencilerin seviyelerine göre anlatım yolu ile derslerin sürdürülmesinin öğrencilerin öğrenmelerine ve başarılarına yarar sağlayacağı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler dersi de öğrencilerin yine çevrelerindeki bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanan değişim ve gelişmeleri fark edebilmelerine olanak tanıyan bir ders olmakla birlikte, bu derste de yaşama yakın anlatım, öğrencilerden beklenen davranış değişikliklerinin meydana gelmesinde önemlidir. Görüşme formunda Hayat Bilgisi dersi ile birlikte ele alınarak bir bütün soru olarak yöneltilen Sosyal Bilgiler dersinin de yaşama yakınlık ilkesi ile işlendiğini belirten sınıf öğretmenlerinin bu bağlamda başarılı olabilecekleri söylenebilir. Bu dersler, ilköğretim düzeyinde birbiri ardına gelen ve birbiri ile ilişkili dersler olduklarından, sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanmaları ve öğrencilerin seviyelerine uygun bir anlatım tarzı ile öğrencilerin istenilen düzeyde davranış değişikliğini gerçekleştirebilmeleri mümkün olabilir.

“İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi” alanında sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası kendilerini yeterli gördüğünü ve kendilerini yeterli görenlerin çoğu “deney yapabilme” ile ilgili daha fazla yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Diğer sınıf öğretmenleri de, “matematikle ilişkilendirme, temel bilgileri aktarma, somutlaştırma ve yaşamla ilişkilendirme”da kendilerini daha yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bazı sınıf öğretmenleri de yeterli oldukları hususlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. “İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi” alanında kendilerini yetersiz gören sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ise “deney yapabilme”de kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer sınıf öğretmenleri de “dersin içeriği, yöntem ve teknik

kullanımı, öğrencilerin seviyesine inebilme”de yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Bazı sınıf öğretmenleri de kendilerini yetersiz gördükleri hususlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır.

Fen ve Teknoloji dersi, öğrencilerin dünyayı, dünyada var olan varlıkları ve dünyada yaşanan değişimleri basit gözlemler ve deneyler yaparak öğrenmelerine olanak sunan bir derstir. Deney yapabilmeye yeterli olan sınıf öğretmenlerinin, dersi deneyler sayesinde daha somutlaştırarak ve öğrencilerin el becerilerini geliştirerek; anlaşılması güç olan olayların daha kolay anlaşılmasını sağlayabilecekleri düşünülebilir. Deneyler sayesinde, sorgulayıcı bireyler yetiştirilmesi kolaylaşabilir. Bazı sınıf öğretmenleri, Matematik dersi ile Fen ve Teknoloji dersinin birbiriyle ilişkili olduğunu söyleyerek kendilerini matematiksel bilgiler ile ilgili yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Matematik dersinde öğrendikleri bilgileri, bu derste kullandıklarını yani bu dersin olumlu aktarım sağladığını belirtmişlerdir.

“İlköğretimde Beden ve Oyun Eğitimi” alanında sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kendilerini yeterli gördüklerini ve kendilerini yeterli görenlerin çoğu “oyun bilgisi ve oyun öğretimi”nde daha yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Diğer sınıf öğretmenleri de, “hareket becerileri ve fiziksel etkinlikler, oyunları seviyeye göre ayarlama, spor bilgisi ve öğretimi, oyun üretimi, grup oyunları ve öğretimi, diğer derslerle ilişkilendirme” hususlarında kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bazı sınıf öğretmenleri de yeterli oldukları hususlara ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. “İlköğretimde Beden ve Oyun Eğitimi” alanında kendilerini yeterli görmeyen sınıf öğretmenleri ise, “sınıf içi ve dışı etkinlikler, temel bilgi ve beceri eksikliği, hareket becerileri, sınıfa hâkimiyet” hususlarında kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bazı sınıf öğretmenleri de kendilerini yetersiz gördükleri hususlara ile ilgili açıklamada bulunmamışlardır.

Beden Eğitimi dersi ile ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin temel hareket becerilerini kazanmaları ve gerçekleştirilen fiziksel etkinliklere katılabilmeleri amaçlanmaktadır. İlköğretim öğrencilerine, kazanımlar genellikle oyunlar aracılığıyla kazandırılmak istenmekte ve öğrencilere vücutlarını doğru şekilde kullanabilmeleri öğretilmeye çalışılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “oyun bilgisi ve oyun öğretimi” ile ilgili yeterlikleri de, öğretmenlerin öğrencilere farklı oyunlar öğretmeleri hususunda yardımcı olabileceği,

öğrencilerin bu dersi daha çok sevmelerini ve dersten keyif almalarını sağlayabileceği söylenebilir. Çünkü oyunlar, çocukların hayatlarının vazgeçilmez birer parçasıdır. Öğretmenlerin “oyun üretimi” ile ilgili yeterlikleri de bilinen oyunlar yanında farklı ve özgün nitelikte oyunların ortaya çıkmasına ve öğrenciler arasında bu tarz oyunların yaygınlaşmasına zemin oluşturabilir. Öğretmenlerin “oyunları seviyeye göre ayarlama” ile ilgili yeterlikleri, öğrencilerin seviyelerine uygun oyunlar seçmeleri veya içerisinde üst düzey hareketler olan oyunlar öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde ayarlamaları, öğrencilerden yapamayacakları hareketleri istemeyerek, öğrencilerin başarılı olmalarına katkı sağlayabilecekleri hususunda işe yarar olabilir. “Spor bilgisi ve öğretimi” ile ilgili yeterlik, sınıf öğretmenlerinin futbol, voleybol ve tenis gibi farklı spor dallarını bilmelerini ve öğrencileri basit düzeyde, bu konuda bilgilendirmelerini ifade etmekte, sınıf öğretmenlerinin “grup oyunları öğretimi” ile ilgili yeterlikleri de oyunlar sayesinde öğrencilere grup halinde hareket etmeyi, bazen de grupla çalışma alışkanlığı kazanmayı öğretme konusunda faydalı olabilir. “Hareket becerileri ve fiziksel etkinlikler” bu dersin temel amaçlarından birini oluşturmakta ve öğretmenlerin dersi “Diğer dersler ile ilişkilendirerek” sürdürmeleri de öğrencilerin dersler arasındaki ilişkiyi kavramalarına ve zihinlerinde bir köprü oluşturmalarına yardımcı olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yarısından çoğu “İlköğretimde Sanat Eğitimi” alanında yetersiz olduklarını ifade etmiş; kendilerini yeterli olarak değerlendiren sınıf öğretmenleri, “görsel sanatlar, müzik, el becerileri, hem görsel sanatlar hem müzik, boyama teknikleri, halk oyunları, edebi türler, tiyatro-drama-görsel sanatlar”da daha yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Müfredattaki ders saati sürelerinin azlığından dolayı ve öğrenim gördükleri yıllarda öğretmenlere yeteri kadar uygulama imkânı sunulmadığından, öğretmenlerin “İlköğretimde Sanat Eğitimi” ile ilgili kendilerini yeterli ve yetersiz gördükleri hususlara ilişkin açıklamada bulunmamış oldukları söylenebilir. Sanat, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarması açısından büyük önem taşımaktadır. Bireyler düşüncelerinde var olanları görsel sanatlar, tiyatro, drama sayesinde rahatça sergileme olanağı bulabilirler.

Sınıf öğretmenleri “Bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler hakkında”, sınıf öğretmenlerinin yeterli alan, genel kültür ve genel yetenek bilgilerine sahip olan, mesleğini seven, mesleklerinde sabırlı olan, öğrencilerin seviyesine inebilen, onlar ile arkadaş olabilen, sevecen ve sevgi dolu yapıda olan, çocukları seven ve bunu

çocuklara hissettirebilen, onları iyi bir şekilde gözlemleyebilen, yeniliğe açık ve kendilerini sürekli geliştirebilen kişiler olmaları gerektiği hususlarında yoğunlaşmışlardır.

Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, bir sınıf öğretmenin insana ve öğrenciye değer veren, davranışlarıyla bir model olabilen, öğrencileri için iyi bir rehber olabilen, eğitim ve öğretim sürecinde çeşitli yöntem ve teknikleri etkin olarak kullanabilen, öğrenciler, veliler, okul idaresi ve öğretmenler ile etkili iletişim kurabilen, Türkçe'yi güzel ve etkili kullanan, araştırmacı, hitabeti güçlü, özverili, vicdanlı ve teknolojiyi kullanabilmede yeterli kişiler olmaları gerektiğini de belirtmişlerdir.

## **4.2. Öneriler**

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

### **4.2.1. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öneriler**

Sınıf öğretmenleri, öğretmenlik mesleği hakkında ortaöğretim itibariyle bilgi sahibi olmaya başlamalı ve lisans programına kaydolduklarında meslek bilinci ile öğrenimlerine devam etmelidirler.

Her şeyden önce bu mesleği layıkıyla yerine getirebilmek için, sınıf öğretmenleri mesleklerini sevmeliler, öğrencilere karşı sevecen, adil, dürüst olmalıdırlar. Öğrenciler, veliler, okul idaresi ve diğer öğretmenler ile etkili iletişim kurabilmelidirler. Alanlarıyla ilgili yeterli bilgi sahibi olmalıdırlar. Bunun yanında genel kültür ve genel yetenek ile ilgili yeterliklerini de geliştirmelidirler.

Sınıf öğretmenleri bol kitap okumalı, bol araştırma yapmalı ve alanlarıyla ilgili akademik yayınları takip etmeli ve akademik çalışmalar yapmalıdırlar. Gelişimlerini sağlayabilecek sanat, müzik ve spor gibi alanlarda özel kurslar almalı ve meslekî gelişimlerine katkı sağlayacak hizmet içi eğitim kurslarına katılmalıdırlar.

Programdan mezun olmuş olan öğretmen adayları kendilerini geliştirmek için yüksek lisans programlarına kaydolabilirler. Ayrıca yabancı dil eğitimleri alabilirler ve diğer ülkelerin eğitim sistemlerini de göz önüne alarak, eğitim ve öğretim sürecinde etkin rol oynayabilirler.

Sınıf öğretmenleri gündemi takip etmeli ve güncel olaylardan haberdar olmalıdırlar. Mevcut teknolojik imkânları kullanabilmeliler ve bu hususta çalıştıkları kurumda yetersiz olan öğretmenler var ise, onlara da yardımcı olabilmelidirler.

Kıdem yönünden öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin fazla olduğu göz önüne alındığında; kıdemli olan öğretmenler, kıdemi düşük olan öğretmenlere okullarda rehberlik faaliyetlerini tam ve doğru şekilde yürütebilmelidirler.

Sınıf öğretmenliğini sadece para kazanmak için görmek yerine, bu mesleğin uluslar arası alandaki önemini fark edip, sınıf öğretmenleri elinden geldiğince çalışılmalı ve ülkenin kalkınmasında önemli rol oynayabilmelidirler. Mesleğe yeni girmiş sınıf öğretmenleri, kendilerinden yaşça küçük olan ortaokul veya lise öğrencilerine bu mesleğin önemini ve cazip yönlerini anlatarak, onları bu mesleğe teşvik edebilirler. Öğretmenlik mesleği bu şekilde ileride kişilerin isteksizce içinde buldukları bir meslek olmaktan çıkarılabilir.

#### **4.2.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler**

Öğretmenlik mesleği ile ilgili lisans programlarına, gerçekten bu mesleği isteyerek programa kayıt olmuş, motivasyonu yüksek ve mesleğe ilişkin daha yetenekli olan adaylar alınabilir. Bunun için üniversiteye giriş sınavları çok aşamalı hale getirilebilir. Lisans programından mezun olan öğretmen adayları, KPSS sınavından sonra çeşitli yetenek ve sözlü mülakat sınavlarına alınabilirler. Bu sınavlar sayesinde üniversitede yeterli eğitimi almış ve kendini geliştirmiş adayların üniversite sonrası mesleğe geçişi sağlanabilir.

Sınıf öğretmenliğini açıkta kalmamak için tercih eden sınıf öğretmenleri, mesleğe ilişkin özel alan yeterliklerinin “Tanıma ve Geliştirme” boyutunda kendilerini yetersiz gördüklerinden, öğretmenlerin mesleğe uyum sağlayabilmeleri ve mesleklerinde başarılı olabilmeleri için mesleği tercih eden sınıf öğretmenlerine oryantasyon çalışmaları düzenlenebilir. Bunun yanında öğretmenlik mesleği daha cazip hale getirilerek, öğretmenlerin mesleklerindeki motivasyonları artırılabilir. Böylece öğretmenler meslek ile ilgili olumsuz düşüncelerden kurtarılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların sayıları artırılabilir. Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri hususlar ile ilgili eğitim fakültelerine, Millî Eğitim Bakanlığı'na, YÖK'e ve



diğer öğretmen yetiştiren kurumlara bilgilendirmeler yapılabilir. Sınıf öğretmeni yetiştirme ile ilgili eksik noktaların tamamlanması hususunda, bu şekilde daha başarılı olunabilir.

Yaşça küçük sınıf öğretmenleri, mesleğe ilişkin özel alan yeterliklerinin “Tanıma ve Geliştirme” boyutunda kendilerini diğerlerine göre yetersiz gördüklerinden, sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimleri sırasında staj süresi daha uzun olacak şekilde ayarlanabilir. Bu sayede öğretmen adaylarının öğrenciler ile daha fazla yüz yüze iletişim kurabilmeleri, daha çok uygulama yapabilmelerine fırsat tanınabilir ve öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine geçişten önce daha çok tecrübe kazanmaları sağlanabilir.

Meslekî ve teknik eğitim fakültelerinden mezun olan sınıf öğretmenleri, mesleğe ilişkin özel alan yeterliklerinin “Tanıma ve Geliştirme” boyutunda kendilerini diğerlerine göre yetersiz gördüklerinden, ilköğretim okullarına meslekî dersler ve uygulamalar hakkında bilgi verici uzman kişiler gönderilerek, öğretmenlerin eksik oldukları hususlarda kendilerini geliştirmelerine imkân sağlanabilir.

Köylerde yaşayan sınıf öğretmenleri, mesleğe ilişkin özel alan yeterliklerinin “Tanıma ve Geliştirme” boyutunda kendilerini illerde yaşayanlara göre yetersiz gördüklerinden, köylerde öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecindeki uygulamalarını kısıtlayan etkenler ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır.

YÖK, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler birbirleri ile etkin şekilde iletişim ve işbirliği kurmalı ve öğretmenlerin hizmet içinde gereksinimleri tam ve doğru olarak tespit edilerek, bu yönde çalışmalara ağırlık kazandırılmalıdır.

Eğitim fakültelerinde, öğretmenlik mesleği ile ilgili dersler için gerekli araç-gereç ve materyaller yeterli düzeyde sağlanmalıdır. Staj gören öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleği ile ilgili örnek davranışlar, yetkili ve işin ehli öğretmenlerce kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Her okul bünyesinde bulunan öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için, belirli konularda öğretmenleri araştırmalar yapmaya, projeler hazırlamaya ve yarışmalara katılmaya teşvik etmelidir.

## KAYNAKÇA

- Acat, Bahaddin; Zafer Balbağ, Burcu Demir, Aslı Görgülü. “Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Algıları”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 17, Özel Sayı 1: Lisansüstü Eğitim, 2005.
- Achwarin, Naree Aware. The Study Of Teacher Competence of Teachers at Schools in the Three Southern Provinces of Thailand, AU Graduate School of Education Journal Volume: 1, No: 1 2009. <[http://www.journal.au.edu/scholar\\_index.html](http://www.journal.au.edu/scholar_index.html)> (03.07.2012).
- Adıgüzel, Abdullah, “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Etkinliklerini Düzenleme ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 2, 2009, 89-110.
- Akhlaq, Muhammad. “Peer Review on The Competencies of Teachers Trained Through Distance Mode in Pakistan”, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, Volume: 1, Issue: 2, 2010, 69-81.
- Akkutay, Ülker. *Enderun Mektebi*, Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 4, Ankara 1984.
- Akpınar, Burhan; Mehmet Turan; Hasan Tekataş. “Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya 2004.
- Akyol, Hayati. *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Yeni Programa Uygun Geliştirilmiş 3. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005.
- Akyüz, Yahya. “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimin’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, Sayı: 20, 2006, 17-58.
- Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2010*, Gözden Geçirilmiş 17. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara 2010.

Alvarez, I.; T. Guasch and A. Espaza. University Teacher Roles and Competencies in Online Learning Environments: A theoretical Analysis of Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education*, Volume 32, No: 3, 2009, 321-336. <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760802624104#preview>> (27.06.2012).

Altın, Hamza. “1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 13-1, 2008, 271-283.

Altunya, Niyazi. *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi (1848-2008)*, Uygun Basım, İstanbul 2008.

Arslanoğlu, İbrahim. *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara 1997.

Aşkın, İlkay; Melek Demirel. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 3, 2012, 178-189.

Ataunal, Aydoğan. *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994) ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya’daki Çağdaş Uygulamalar ve Eğilimler*”, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1997.

Avrupa Birliği Bakanlığı. *Comenius Programı*. <<http://www.ua.gov.tr//index.cfm?action=detay&yayinID=46837283ED1891914BBC428725F61237BDD00>> (15.07.2012).

Aydın, Rafet; Harun Şahin; Temel Topal. “Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 2, 2008, 119-142. <[http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler\\_pdf/2008/2008-Agustos/8.pdf](http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2008/2008-Agustos/8.pdf)> (10.03.2012).

Aysal, Necdet. “Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri”, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 2005, 267-282.

Azar, Ali. “Türkiye’deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi?”, *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, 2011, 36-38.

Balcı, Ayşe. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları, *Meslek Olarak*, (Ed: Cevat Celep), Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.

Balcı, Ali. *Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Kuram ve Uygulama*, 5.Baskı, Pegem Akademi, Ankara 2011.

Barut, Yaşar. “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Eğilimi Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya 2004, <<https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/271.pdf>> (15.03.2012).

Başaran, İbrahim Ethem. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ekinoks Yayınevi, Ankara 2008.

Bozdoğan, Aykut Emre; Davut Aydın; Kasım Yıldırım. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 2, 2007, 83-97.

Bozkurt, Orçun; Özlem Sıla Olgun. Fen ve Teknoloji Eğitiminde Bilimsel Süreç Becerileri, *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, (Ed: Mustafa Aydoğdu ve Teoman Kesercioğlu), Anı Yayıncılık, Ankara 2005.

Bozkurt, Birgül. Cumhuriyet Halk Partisi’nin Eğitim Politikaları (1923-1950), (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir 2007.

Broeder, Peter; Mia Stokmans. *Teacher Education Needs Analysis the Netherlands*, FGW Tilburg University, Tilburg 2009. <<http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/Needs%20Analysis%20Report%20Netherlands.pdf>> (14.05.2012).

Büyüköztürk, Şener; Ebru Kılıç Çakmak; Özcan Erkan Akgün; Şirin Karadeniz; Funda Demirel. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 1. Baskı, Pegem Akademi, Ankara 2008.

Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 11. Baskı, Pegem Akademi, Ankara 2010.

- Celep, Cevat. Meslek Olarak Öğretmenlik. *Meslek Olarak Öğretmenlik*, (Ed: Cevat Celep), Anı Yayıncılık, Ankara 2004.
- Cemaloğlu, Necati. “Osmanlı Devleti’nde Yapılan Tanzimat Reformlarının Eğitim Sistemine Etkileri, Uygulamaları ve Sonuçları (1839-1876)”, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 14, 2005, 153- 165.
- Cicioğlu, Hasan. “Cumhuriyet Döneminde Öğretmenliğin Yasal Temelleri”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 1, 1984, 29-33.
- Clipa Otilia; Aurora Adina Ignat. “Pedagogical Competencies Development from Preservice to In-Service Training (needs assessment for primary and preschool teachers)”. *Buletinul Universitatii Petrol-Gaze din Ploiesti, Seria Stiintele Educatiei*, Volume: 62, Issue: 2, 2010, 52-58.
- Commission of the European Communities, “Communication From the Commission to the Council and the European Parliament”, 2007. <[http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)> (06.05.2012).
- Coşkun, Eyyup; Bayram Özer; Esra Nur Tiryaki. “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 27, 2010, 123-136.
- Coşkun, Kerem; Mustafa Metin; Salih; Birşiçi; Gül Kaleli Yılmaz. “Farklı Mesleki Deneyime Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik İle İlgili Algılamaları”, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya 2010, 380-385.
- Çapa, Yeşim; Nesrin Çil. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 18, 2000, 69-73.
- Çapri, Burhan; Öner Çelikkaleli. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 15, 2008: 33-53.
- Çelikten, Mustafa; Mustafa Şanal; Yeliz Yeni. “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19, 2005/2, 207-237.

Demiral, Hilmi; Fatih Baydar; İsmail Gönen. “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri”, 2009. <[http://ogu.academia.edu/hilmidemiral/Papers/1026551/Sinif\\_Ogretmenligi\\_Ozel\\_Alan\\_Yeterlilikleri\\_Hakkinda\\_Ogretmen\\_Adaylarinin\\_Gorusleri](http://ogu.academia.edu/hilmidemiral/Papers/1026551/Sinif_Ogretmenligi_Ozel_Alan_Yeterlilikleri_Hakkinda_Ogretmen_Adaylarinin_Gorusleri)> (02.06.2012).

Demirtaş, Hasan; Melike Cömert; Niyazi Özer. “Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt: 36, Sayı: 159, 2011, 96-111.

Deniz, Muzaffer. “Milli Eğitim Şuraları’nın Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2001.

Dere, Mehmet. “Türkiye’de Azınlık Okulları (1945-2007)”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde 2008.

Dinç, Sait. “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihimizde I. Milli Eğitim Şurası (17-23 Temmuz 1939) ve Uygulamaları”. <[http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/sait\\_dinc\\_I\\_milliegitim\\_surasi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/sait_dinc_I_milliegitim_surasi.pdf)> (03.04.2012).

Doğan, İsmail. “Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Deneme”, 1999. <<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/922-20120221154341-dogan.pdf>> (15.06.2012).

Doğan, Recai. “Osmanlı Eğitim Kurumları Ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 37, Tarih yok.

Doğan, Cihangir. “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları”, *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 35, 2005, 133-149.

Doğan, Türkan; Aysel Esen Çoban. “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Education and Science*, Cilt: 34, Sayı: 153, 2009, 157-168.

Doğanay, Ahmet. Sosyal Bilgiler Öğretimi, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed: Cemil Öztürk ve Dursun Dilek), Dördüncü Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2004.

Durukafa, Gönül; Selma Kiriş. “Almanya ve Türkiye’de İlköğretim Okullarına Öğretmen Yetiştirme Programlarının Dünü ve Bugünü”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 8, 2000, 4-13.

DPT. *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, 1962. <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>> (15.04.2012).

DPT. *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, 1967. <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan2.pdf>> (15.04.2012).

DPT. *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*, 1972. <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan3.pdf>> (15.04.2012).

DPT. *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*, 1978. <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan4.pdf>> (15.04.2012).

DPT. *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, 1984. <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan5.pdf>> (15.04.2012).

DPT. *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı*, 1989. <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan6.pdf>> (15.04.2012).

DPT. *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, 1995. <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan7.pdf>> (15.04.2012).

DPT. *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, 2000. <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan8.pdf>> (15.04.2012).

DPT. *Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı*, 2006. <<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>> (15.04.2012).

Emirlioğlu, Mehmet, “Hasan-Ali Yücel Köy Eğitimi ve Köy Eğitimcileri”. <<http://ekutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/522.pdf>> (23.04.2012).

Erdem, Çiğdem. “Cumhuriyet Yönetiminin 1930’lu Yıllarda Köyde Ve Köylülükte ‘Dönüşüm’ü Gerçekleştirme İsteğinin Bir Aracı Olarak ‘Köy Eğitimcileri Kursları’”. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 3, 2008, 187-200.

- Erdem, Mustafa. Türk Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*, (Ed: Ali Balcı), Genişletilmiş 2. Baskı, Pegem Akademi, Ankara 2009.
- Erden, Münire. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 3. Baskı, Epsilon Yayıncılık, İstanbul 2005.
- Erdoğan, İrfan. *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, 6. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul 2006.
- Ergün, Mustafa. "II. Meşrutiyet Dönemi'nde Medreselerin Durumu ve Islah Çalışmaları", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, Cilt: 30, Sayı: 1.2, 1982, 59-89.
- Ergün, Mustafa. Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme, *Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi*, 2000. <<http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm>> (04.05.2012).
- Ergün, Mustafa. "Atatürk Döneminde Öğretmen Yetiştirme", *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi Ve Uygulamaları Sempozyumu*, Ankara 16-17 Mart 2006, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara 2006. <[www.egitim.aku.edu.tr/gazi.doc](http://www.egitim.aku.edu.tr/gazi.doc)> (03.05.2012).
- Erkuş, Leyla; Soner Özdemir. "Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 38, 2010, 118-133.
- Eskicumalı, Ahmet. Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Ed: Yüksel Özden), 3. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara 2004.
- European Commission. *Education and Training*. <[http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher_en.htm)> (05.04.2012).
- Eurydice. *Organisation of the Education System in Finland 2009/2010*. <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/FI\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf)> (30.04.2012).
- Eurydice. *Organisation of the Education System in Denmark 2009/2010*. <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/DK\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DK_EN.pdf)> (30.04.2012).



- Eurydice. *Organisation of the Education System in France 2009/2010*. <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/fr\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/fr_en.pdf)> (30.04.2012).
- Eurydice. *Organisation of the Education System in the Netherlands 2008/2009*. <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/nl\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/nl_en.pdf)> (30.04.2012).
- Eurydice. *Organisation of the Education System in Norway 2009/2010*. <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/NO\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NO_EN.pdf)> (30.04.2012).
- Eurydice. *Organisation of the Education System in Turkey 2009/2010*. <[http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/60E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/\\$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/60E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf)> (30.04.2012).
- Eurydice. *National system overview on education systems in Europe*, 2011 Edition. <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php)> (30.04.2012).
- Ev, Halit. “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi Ve Din Öğretimi Alanına Öğretmen Yetiştirme”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 33, 2011, 9-50.
- Evran Acar, Filiz. “Sınıf Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğretmenlerin Türkçe Dersine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1, 2010, 89-115.
- Eziler Kıran, Ayşe. “Fransız Öğretim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11, 1995, 163-169.
- Finlandiya’da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi (Çalışma Ziyareti Raporu)*, 10-12 Kasım 2010. <[http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya\\_Raporu.pdf](http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya_Raporu.pdf)> (20.05.2012).
- Gargiulo, R. M. and Fred L. Pigge, “Perceived Competencies of Elementary and Special Education Teachers”, *The Journal of Educational Research*, Cilt: 72, Sayı: 6, 1979, 339-343. <<http://www.jstor.org/stable/27539691>> (03.06.2012).

- Gelbal, Selahattin; Veli Duyan. “İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevmeye Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 38, 2010, 127-137.
- Gelen, İsmail; Bayram Özer. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 9, 2008, 39-55.
- Gökçe, Erten. İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1999.
- Günsel, Ana Maria. *İlköğretimde Beden Eğitimi ve Uygulamaları*, Anı Yayıncılık, Ankara 2004.
- Gürsakal, Necmi. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa 2001.
- Güven, Bülent; Ersin Ersoy, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim I Dersine İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve Bilişsel Tutumlarının Belirlenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 21, 2007, 15-32.
- Hakan, Ayhan; Mustafa Sağlam; Şefik Yaşar; Mehmet Gültekin; Handan Deveci; Dilruba Kürüm; Bülent Batmaz; Bilge Çam Aktay; Emel Güvey Aktay; Başak Kasa. *İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Alanlarındaki Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 2215, Eskişehir 2011.
- Harmancı, Fatih Mehmet. Amerika Birleşik Devletleri. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*, (Ed: Ali Balcı), Genişletilmiş 2. Baskı, Pegem Akademi, Ankara 2009.
- Hamdan, Abdul Rahim; Mohd Najib Ghafar; Lily Ting Hwa Li. “Teaching Competency Testing Among Malaysian School Teachers”, *European Journal of Social Sciences*, Volume: 12, Issue: 4, 2010, 610-617. <[http://www.eurojournals.com/ejss\\_12\\_4\\_09.pdf](http://www.eurojournals.com/ejss_12_4_09.pdf)> (29.06.2012).
- Haydaroglu, İlknur. “Osmanlı Devletinde Yabancı Okullarda Denetim ve Cumhuriyet Dönemine Yansımaları”, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 25, Sayı: 39, Tarih yok, 149-160.

Huyugüzel Çavaş, Pınar; Teoman Kesercioğlu. “Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Yeterliklerinin Belirlenmesi”, *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 9, 2008, 75-94.

Ikoya, Peter Onotevure; Samuel I. Akinseinde. “Classroom Management Competencies of Intern-Teachers in Nigeria Secondary Schools”, *Educational Research Quarterly*, Volume: 34.1, 2010, 35-50.

Irmak, Saadet. “Bahçesinde Deniz Olan Okul 100 Yıllık Eğitim Çınarı Kabataş Erkek Lisesi 1908/2008”, 1. Basım, Kabataş Erkek Lisesi Eğitim Vakfı, İstanbul 2009.

Işıksalan, Nilay. “İdadilerde Türkçe-Edebiyat Öğretimi”. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, Sayı: 8, 1997, 151-182.

Kahyaoğlu, Mustafa; Selami Yangın. “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 1, 2007, 73-84.

Kanar, Haşim. *Köy Enstitüleri Eğitimde Atılım 1990 Ferit Oğuz Bayır Düşün ve Sanat Ödülü*, No: 10, Selvi Yayınları, Ankara 1990.

Karacaoğlu, Ömer Cem. “Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 1, 2008, 70-97.

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 19. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2009.

Kavak, Yüksel. “Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon”, 1999. <<http://pegemayayincilik.com/dosyalar/dokuman/781-20120221145747-kavak.pdf>> (12.06.2012).

Kavcar, Cavit. “Eğitimimizde Nicelik-Nitelik Ve Öğretmen Sorunu”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, 1973, 113-126.

Kilimci, Songül. *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana 2006.

Kline, Paul. *An easy guide to factor analysis*, New York: Routledge 1994.

- Koçer, Hasan Ali. “Eğitim Reformları Açısından Öğretmen Yetiştirme Problemi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, 1973, 1-19.
- Koçer, Hasan Ali. *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1974.
- Kök, Mehmet; Muhammed Çiftçi; Ahmet Ayık. “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği)”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 1, 2011, 169-183.
- Köksal, Necla. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 23, 2008, 36-46.
- Kömür, Şevki, “Teaching knowledge and teacher competencies: a case study of Turkish preservice English teachers”, *Teaching Education*, Cilt: 21, Sayı: 3, 2010, 279-296. <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2010.498579>> (05.07.2012).
- Kösterelioğlu, İlker; Meltem Akın Kösterelioğlu. “Stajyer Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları”, *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, Sayı: 2, 2008, 257-275.
- Küçükahmet, Leyla. *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 5. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004.
- Küçükyılmaz Aysin; Nil Duban. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 2, 2006, 1-23.
- Lackney, Jeffery A. “Teacher Environmental Competence in Elementary School Environments”. *Children, Youth and Environments*, Volume: 18, Issue: 2, 2008, 133-159. <[http://cye.colorado.edu/cye\\_journal/abstract.pl?n=1879](http://cye.colorado.edu/cye_journal/abstract.pl?n=1879)> (24.06.2012).

Lagos, Catherine Taylor. "What is a Good Teacher?" *KEA Katalyst*, 1998, <[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:bYkBVqUdUvcJ:www.kyrene.org/site/handlers/filedownload.ashx%3Fmoduleinstanceid%3D20605%26dataid%3D18654%26FileName%3Dgoodteach.pdf+kea+katalyst+may+1998+Lagos+good+teacher&hl=tr&gl=tr&pid=bl&srcid=ADGEEsjaodcoe8zP8bxnniUrysgn6hJ2mvxwRPQAsIozehbx4YN2SGA4QODw1cMC1XPAPGFkgljnVj8Ik0GPaWGgZ0ccZ2J35bISzjT0DW9-6ZEoW-UfNbVZwdBM5zS7uAFFi4vArN8v&sig=AHIEtbR9f-8OV7X0oVOcX\\_fZihXHUBCBYA](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:bYkBVqUdUvcJ:www.kyrene.org/site/handlers/filedownload.ashx%3Fmoduleinstanceid%3D20605%26dataid%3D18654%26FileName%3Dgoodteach.pdf+kea+katalyst+may+1998+Lagos+good+teacher&hl=tr&gl=tr&pid=bl&srcid=ADGEEsjaodcoe8zP8bxnniUrysgn6hJ2mvxwRPQAsIozehbx4YN2SGA4QODw1cMC1XPAPGFkgljnVj8Ik0GPaWGgZ0ccZ2J35bISzjT0DW9-6ZEoW-UfNbVZwdBM5zS7uAFFi4vArN8v&sig=AHIEtbR9f-8OV7X0oVOcX_fZihXHUBCBYA)> (07.06.2012).

Malaty, George. "What are the Reasons Behind the Success of Finland in PISA?", *Gazette des Mathématiciens*, Avril, 108, 2006, 59-66; <[http://www.docstoc.com/docs/17315956/?ct=40&utm\\_source=docstoc&utm\\_medium=email&utm\\_term=Registration+-+Doc&utm\\_content=Registration+Confirmation+With+Doc+-+DP+-+v2&utm\\_campaign=Registration&alt=f40d6d29-e56b-409d-ba81-b61b3626b619#](http://www.docstoc.com/docs/17315956/?ct=40&utm_source=docstoc&utm_medium=email&utm_term=Registration+-+Doc&utm_content=Registration+Confirmation+With+Doc+-+DP+-+v2&utm_campaign=Registration&alt=f40d6d29-e56b-409d-ba81-b61b3626b619#)> (09.06.2012).

MEB. *Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. <<http://otmg.meb.gov.tr/alansinif.html>> (30.12.2010).

MEB. *Köy Eğitim Kurulları ile İlk Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun*, 1939. <<http://www.mevzuat.gov.tr/Kanunlar.aspx>> (15.03.2012).

MEB. *Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. <[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/28054\\_652.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/28054_652.html)> (17.06.2012).

MEB. *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın Tarihçesi*. <<http://ttkb.meb.gov.tr/tarihce.aspx>> (15.05.2012).

MEB. *Tarihçe ve Görevler*. <<http://oyegm.meb.gov.tr/gnmd/tarihce.htm>> (17.06.2012).

MEB. *AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri*. <<http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html>> (03.06.2012).

Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973. <<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>> (10.12.2011).

MEB. *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme (1848-1995)*, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara 1995.

- MEB. *Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2006.
- MEB. Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Anıl Matbaacılık, Ankara 2007.  
<[http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/OTMG\\_Kilavuzu.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/OTMG_Kilavuzu.pdf)> (23.05.2012).
- MEB. *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçin Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi*, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara 2008a.
- MEB. *Öğretmenlik Mesleği Genel Ve Özel Alan Yeterlikleri, Öğretmen Yeterlikleri*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 1. Baskı, Ankara 2008b.  
<[http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitab%C4%B1\\_Par%C3%A7a\\_1.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_Par%C3%A7a_1.pdf)> (20.03.2012).
- MEB. *Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Birinci Baskı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2008c.  
<[http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitab%C4%B1\\_genel\\_yeterlikler\\_par%C3%A7a\\_2.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf)> (20.03.2012).
- MEB. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara 2010a.  
<<http://otmg.meb.gov.tr/Yeni%20kılavuz.pdf>> (12.04.2012).
- MEB. Cumhuriyet Döneminde Türk Millî Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1920-2010), Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara 2010b.
- MEB. *Yabancı Okullar, Azınlık Okulları ve Uluslar Arası Okullar Denetim Rehberi*, Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara 2011. <[http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/Yabanc%C4%B1-Az%C4%B1nl%C4%B1k-Uluslararası%C4%B1\\_Okullar\\_Denetim\\_Rehberi.pdf](http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/Yabanc%C4%B1-Az%C4%B1nl%C4%B1k-Uluslararası%C4%B1_Okullar_Denetim_Rehberi.pdf)> (15.05.2012).
- MEB. *Heyet-i İlmîyeler (1921-1926)*.  
<[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/heyeti\\_ilmkiye.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/heyeti_ilmkiye.pdf)> (10.04.2012).
- MEB. *III. Milli Eğitim Şûrası*, 1946. <[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/3\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/3_sura.pdf)> (10.04.2012).

MEB. *IV. Milli Eğitim Şûrası*, 1949. <[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/4\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/4_sura.pdf)> (10.04.2012).

MEB. *V. Milli Eğitim Şûrası*, 1953. <[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/5\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/5_sura.pdf)> (10.04.2012).

MEB. *VII. Milli Eğitim Şûrası*, 1962. <[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/7\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/7_sura.pdf)> (10.04.2012).

MEB. *IX. Milli Eğitim Şûrası*, 1974. <[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/9\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/9_sura.pdf)> (10.04.2012).

MEB. *X. Milli Eğitim Şûrası*, 1981. <[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/10\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/10_sura.pdf)> (10.04.2012).

MEB. *XI. Milli Eğitim Şûrası*, 1982. <[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/11\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/11_sura.pdf)> (10.04.2012).

MEB. *XII. Milli Eğitim Şûrası*, 1988. <[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/12\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/12_sura.pdf)> (10.04.2012).

MEB. *XIV. Milli Eğitim Şûrası*, 1993. <[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/14\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/14_sura.pdf)> (10.04.2012).

MEB. *XV. Milli Eğitim Şûrası*, 1996. <[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/15\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/15_sura.pdf)> (10.04.2012).

MEB. *XVII. Milli Eğitim Şûrası*, 2006. <[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/17\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/17_sura.pdf)> (10.04.2012).

MEB. *XVIII. Milli Eğitim Şûrası*, 2010. <[http://ttkb.meb.gov.tr/18\\_sura.aspx](http://ttkb.meb.gov.tr/18_sura.aspx)> (10.04.2012).

Memioğlu, Ahmet Zeki. “İmparatorluktan Cumhuriyete İlköğretimimiz”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 21, 2003, 241-252.

Okçabol, Rıfat. *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*. Ütopya Yayınevi, Ankara 2005.

- Oliva, Angel De Juanas; P. Fernández Lozano; R. Martín del Pozo; M. González Ballesteros; E. Pesquero Franco; E. Sánchez Martín. "Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers", *European Journal of Teacher Education*, Volume: 32, No: 4, 2009, 437-454. <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619760903005823>> (20.06.2012).
- Olkun, Sinan; Zülbiye Toluk Uçar. *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*, 4. Baskı, Maya Akademi, Ankara 2011.
- Ökçün, Ahmet Gündüz. "Yabancıların Türkiye'de Okutma Hürriyeti", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 2, 1959, 140-166.
- Özdemir, Servet; Halil İbrahim Yalın; Ferudun Sezgin. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 5. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004.
- Öztürk, Cemil. *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1996.
- Öztürk, Halil İbrahim. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 1. Baskı, Ankara 2002.
- Pesen, Cahit. *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Öğretimi*. 4. Baskı, Sempati Yayınları, Ankara 2008.
- Poyraz, Hatice. *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara 2003.
- Sağlam, Mustafa; Dilruba Kürüm, "Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi", *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt: 33, Sayı: 167, 2005. <[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/167/index3-kurum.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-kurum.htm)> (03.03.2012).
- Sarpkaya, Ruhi. Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Ed: Musa Gürsel ve Muhsin Hesapçioğlu), Birinci Basım, No: 32, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya 2004.
- Selvi, Kıymet. "Teachers' Competencies", *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, Volume: 7, No: 1, 2010, 167-175.



Sınıf Öğretmenliği Doktora Programını Değerlendirme Çalışmayı Sonuç Bildirgesi, *Elementary Education Online*, Volume: 8, Issue: 3, 2009, 1-3.

Simensen, Aud Marit. "Language Teacher Training and Bilingual Education in Norway". <<http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP6NatRepNO.doc>> (20.07.2012).

Sönmez, Veysel. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Yenilenmiş ve Geliştirilmiş 5. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara 2005.

Şahin, Mustafa. "Türkiye’de Köye Öğretmen Yetiştirme Model Önerileri, Uygulamaları ve Değerlendirmeler (Tarihi Gelişim)", *Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 4-5, 1994-1995, 45-61.

Şahin, Çavuş; Güney Hacıömeroğlu. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Özel Alan Yeterlikleri Algısı", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 15, 2011, 473-486.

Şanal, Mustafa. "Osmanlı Devleti’nde Medreselere Ders Programları, Öğretim Metodu, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretimde İhtisaslaşma Bakımından Genel Bir Bakış", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 1, 2003/1 Özel Sayı, 149-168.

Şeker, Hasan; Sabahattin Deniz; İzzet Görgen. "Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 164, 2004.

Şencan, Hüner. *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık, Ankara 2005.

Şişman, Mehmet. *Eğitim Bilimine Giriş*. Yeni YÖK Kur Tanımına Uygun 4. Baskı. Pegem Akademi, Ankara 2008.

Taşkaya, Serdarhan Musa; Muştı, Muammer Celalettin. "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 25, 2008, 240-251.

Tekışık, Hüseyin Hüsnü. "Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları", *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, 1987, 24-33.

Tercanlioğlu, Leyla. “Perceptions on School-Based English Teacher Education: A Qualitative Study”, *The Qualitative Report*, Volume 9, Number 4, 2004, 673-705. <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9-4/tercanlioglu.pdf>> (10.07.2012).

TED. *Öğretmen Yeterlikleri, Özet rapor*, Okan Matbaacılık, Ankara 2009.

Uğurlu, Mehmet Cemil. “14 Mart Tıp Bayramı’nın Düşündürdükleri”, *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, Cilt: 50, Sayı: 1, 1997, 1-5.

Uygun, Selçuk, “Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 36, Sayı: 1, 2003.

Uygun, Selçuk; Gürkan Ergen; İbrahim Hakkı Öztürk. “Türkiye, Almanya ve Fransa’da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması”, *İlköğretim Online*, Cilt: 10, Sayı: 2, 2011, 389-405.

Üstüner Mehmet. “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 7, 2004.

Üstüner, Mehmet; Hasan, Demirtaş; Melike Cömert; Niyazi Özer. “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 17, 2009, 1-16.

Wen, J. R. and Wen Ling Shih. “Exploring the Information Literacy Competence Standarts For Elementary and High School Teachers”, *Computers & Education*, Volume: 50, 2008, 787-806. <<http://www.sciencedirect.com>> (26.07.2012).

YÖK. *Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi*. <<http://www.yok.gov.tr/content/view/496/217/>> (25.04.2012).

YÖK. *Eğitim Fakülteleri*. <<http://www.yok.gov.tr/content/view/520/>> (07.03.2012).

YÖK. *Tarihçe*. <<http://www.yok.gov.tr/content/view/343/219/>> (25.06.2012).

YÖK. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayınları. Ankara 2007. <<http://www.yok.gov.tr/content/view/16/52/>> (10.03.2012).

- YÖK. *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*. <<http://tyyc.yok.gov.tr/>> (08.05.2012).
- Yarar, Seher; Ahmet Tekbıyık. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Sahip Oldukları Kişisel ve Mesleki Nitelikler Konusundaki Algılarının İncelenmesi”, *I. Uluslar Arası Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, 2009.
- Yazıcı, Hikmet. “Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar. Kuramsal Bir Bakış”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 1, 2009, 33-46.
- Yengin Sarpkaya, Pınar. “Fakir Baykurt’un Gözüyle Köy Enstitülerinde Örgüt Kültürünün Değişimi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 19, Sayı: 3, 2011, 743-764.
- Yıldırım, Ali; Hasan Şimşek. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 7. Baskı Tıpkı Basım, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2008.
- Yıldırım, Ali. “Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma”. *EPÖDER: Uluslar arası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, 2011, 1-17.
- Yılmaz, İsa. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2010.
- Yolcu, Enver. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sanata İlişkin Dersler Bağlamında Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi”, *The First International Congress of Educational Research*, 1-3 May 2009, Educational Research Association, Çanakkale 2009.
- Yusuf, Mudasiru O.; Modupe R. Balogun. “Student Teachers’ Competence and Attitude towards Information and Communication Technology: A case Study in a Nigerian University”. *Contemporary Educational Technology*, 2011, Volume: 2, Issue: 1, 2011, 18-36. <<http://ebookfreetoday.com/view-pdf.php?bt=COMPETENCE-AND-ATTITUDE-OF-STUDENT-TEACHERS-TOWARDS-INFORMATION-...&lj=http://cedtech.net/articles/21/212.pdf#download>> (12.06.2012).
- Yüce Maral, Didem. *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale 2009.

Köy Enstitüleriyle İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun, 1954.  
<[http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc036/kanuntbmmc036/kanuntbmmc03606234.pdf](http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc036/kanuntbmmc036/kanuntbmmc03606234.pdf)> (03.06.2012).

\_\_\_\_\_. *Teacher Competence in Higher Education.*  
<<http://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/24676/1/Unit6.pdf>>  
(08.05.2012).

## EKLER

## EK 1 – Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni

T.C.  
KARS VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.M.E.M.0.36.05.00.150.99-

8192

28 Nisan 2011

Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA  
KARS

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatih Mutlu ÖZBİLEN'in "Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri" konulu tez çalışmasını İlimiz dahilinde görev yapan I. kademe öğretmenlerine uygulanması, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 22 Nisan 2011 tarih ve 4030 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Adı geçen tarafından yapılacak anket çalışmasını ekli listede belirtilen İlimiz dahilindeki İlköğretim Okullarındaki I. kademe öğretmenlere uygulanmasını, tez çalışması ile ilgili belgeler, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 10.maddesine göre oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş olup, adı geçen araştırmacının Müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anketin eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde uygulaması ve araştırma sonucunun CD'ye kayıtlı olarak kurumumuza verilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

  
RECEP AKTAŞ  
Milli Eğitim Müdürü

28 Nisan 2011  
OLUR  
Muhammed Lütfi KOTAN  
Vali a  
Vali Yardımcısı



ADRES : İl Milli Eğitim Müdürlüğü 36200- KARS  
Tel : 0 474 212 82 26 Faks:0474 212 82 29  
E-POSTA- karsmem@meh.gov.tr  
İnt. Adresi: http://karsmem.gov.tr.

DANIŞMA  
444 0 632  
H A T T I

EGİTİME  
%100  
DESTEK



EGİTİMDE REFORM  
Bilgiye güvenmek  
gelecektir

T.C.  
KARS VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.36.05.00.150.99- 8287

Konu : Anket Çalışması

29 Nisan 2011

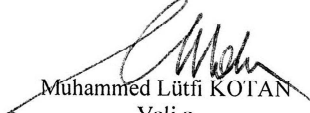
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

ÇANAKKALE

İlgi : 22 Nisan 2011 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.72.00.399-702-4030 sayılı yazınız

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Fatih Mutlu ÖZBİLEN tarafından “**Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterlilikleri Hakkında Görüşleri**” konulu anket çalışmasını İlimiz dahilinde görev yapan I. kademe öğretmenlerine uygulama yapması ile ilgili alınan 28 Nisan 2011 tarih ve 8192 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Adı geçen tarafından yapılacak olan anketin Müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş araştırma anketlerinin uygulanmasını ve araştırma sonucunun CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze teslim edilmesini rica ederim.

  
Muhammed Lütfi KOTAN

Vali a  
Vali Yardımcısı

EKİ : Valilik Onayı ( 1 adet )



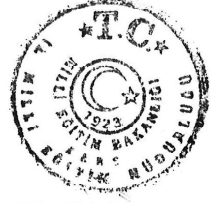
ADRES : İl Millî Eğitim Müdürlüğü 36200- KARS  
Tel : 0 474 212 82 26 Faks:0474 212 82 29  
E-POSTA- karsmem@meh.gov.tr  
İnt. Adresi: http://karsmem.gov.tr

DANIŞMA  
444 0 632  
H A T T I



EĞİTİMDE REFORM  
Baha aydınlık  
gelecektir

## EK 2 – Anket Formu



**Değerli meslektaşım,**

Bu ölçek "Sınıf Öğretmenlerinin MEB Özel Alan Yeterlikleri Kapsamında Özyeterlikleri" 'ni belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekte 37 adet yeterlik ifadesi bulunmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, kendinizi yeterli hissetme durumunuza uygun kutucuğu (5, 4, 3, 2, 1) işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

**Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN**  
**Fatih Mutlu ÖZBİLEN,**  
Yüksek Lisans Öğrencisi

5= Çok iyi  
4= İyi  
3= Orta  
2= Çok az  
1= Hiç

**Cinsiyetiniz:** K: ( ) E: ( )

**Yaş Aralığı:** 20-25=( ) 26-30=( ) 31-35=( ) 36-40=( ) 41-45=( ) 46-50=( )  
51 ve üzeri=( )

**En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu:** Eğitim Fakültesi=( )  
Fen-Edebiyat Fakültesi=( )  
Meslekî ve Teknik Eğitim Fakültesi=( )

**Branş (Öğrenim Görülen Bölüm):** Sosyal Branşlar=( ) Fen Branşlar=( )  
Meslekî ve Teknik Branşlar=( )

**Kıdem:** 1-5 yıl=( ) 6-10 yıl=( ) 11-15 yıl=( ) 16-20 yıl=( ) 21 yıl ve üzeri=( )

**Kadro Durumu:** Kadrolu=( ) Sözleşmeli=( ) Ücretli=( ) Vekil=( )

**Formasyon Alma Durumu:** Evet=( ) Hayır=( )

**Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu:** Evet=( ) Hayır=( )

**İkamet Edilen Birim:** İl=( ) İlçe=( ) Köy=( )

**Sınıf Öğretmenliğini Seçme Nedeniniz (Öğrenim Görülen Bölümü Seçmedeki Etken):**

Kendi isteğim ( )

Ailemin isteği ( )

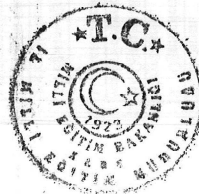
Öğretmenlerin Önerisi ( )

İş bulma kolaylığı ( )

Puanımın yeterliliği ( )

Açıktaki kalmamak için ( )

Diğer (Belirtiniz).....



## EK 2 Devam

MEB Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlik Maddeleri	5	4	3	2	1
23. Atatürk'ün bilim ve teknolojiyle ilgili düşüncesi ve görüşlerini öğretme sürecindeki uygulamalara yansıtılabılır.					
24. Öğrencinin, kendini ve yakın çevresini (ailesini, arkadaşlarını, okutunu) tanımlarını sağlayabilir.					
25. Öğrencilerin demokratik davranma ve sorumluluk bilinci kazanmalarını sağlayabilir.					
26. Öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayabilir.					
27. Öğrencinin, içinde yaşadığı doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerisini geliştirebilir.					
28. Öğrencide, doğal afetlere karşı anlayış geliştirebilir.					
29. Öğrencide doğayı sevmeye ve koruma bilinci oluşturabilir.					
30. Öğrencide zaman (geçmiş, şimdi ve gelecek) ve değişim bilinci geliştirebilir.					
31. Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğretim ortamına yansıtabilir.					
32. Öğrencilerin ritim ve müzik eşliğinde jimnastik ve dans hareketlerini geliştirmelerine rehberlik edebilir.					
33. Öğrencilere ferdî sporlar ve takım sporları ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilir.					
34. Öğrencilerin ferdî sporlar ve takım sporları ile ilgili motor becerilerini geliştirebilir.					
35. Öğrencilerin doğru ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilir.					
36. Spor sakatlamalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilir.					
37. Atatürk'ün spor ve ulusal değerlerle ilgili düşüncesi ve görüşlerini öğrenme sürecindeki uygulamalara yansıtabilir.					

MEB Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlik Maddeleri	5	4	3	2	1
1. Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları ve ilkeleri uygulayabilir.					
2. Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilir.					
3. Öğrencilerin üst yeteneklilik öğrenme güçlüğü, öğrenme stilleri gibi bilimsel farklılıkları dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilir.					
4. Öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilir.					
5. Uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini kullanabilir.					
6. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilir.					
7. Öğrencilerin aktif yürütme becerilerini geliştirebilir.					
8. Öğrenme öğrenme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilir.					
9. Öğrencilerin, öğrenim sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilir.					
10. Öğretim sürecinde uygulanan ölçme araçlardan elde edilen verileri değerlendirebilir.					
11. Mesleki etik değerler oluşturabilir.					
12. Eğitim-öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleri ile beraber çalışabilir.					
13. Bilgi teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilir.					
14. Güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahibim.					
15. Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilir.					
16. Öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alabilir.					
17. Atatürk'ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirmelerini sağlayabilir.					
18. Öğrencilerin Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilir.					
19. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilir.					
20. Türkçe'nin doğru ve etkili kullanımını ve iletişim açısından model olabilir.					
21. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşüncesi ve görüşlerini öğrenme sürecindeki uygulamalara yansıtabilir.					
22. Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilir.					





## EK 3 – Görüşme Formu

### GÖRÜŞME FORMU

#### Değerli meslektaşım,

Temel amacı, Kars'ta faaliyet gösteren ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen özel alan yeterlikleri açısından kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerini belirlemek olan, "Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kars İli Örneği)" başlıklı bir araştırma yürütüyorum. Araştırmaya katkıda bulunması açısından ilköğretimin ilk beş yılında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, belirtilen hususlarda kendilerini ne düzeyde ve hangi noktalarda yeterli gördüklerini belirlemek amacıyla bu görüşme formu oluşturulmuştur. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra ilköğretimde öğretmen yeterlikleri konusunda eksikleri gidermeye yönelik yapılacak çalışmalara ve sınıf öğretmenliğinin mesleki gelişimine yardımcı olacağını ümit ediyorum.

Görüşme formunda vereceğiniz bilgilerin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacılar dışında herhangi kimsenin görmesi mümkün değildir. Katkılarınız ve yardımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

**Fatih Mutlu ÖZBİLEN**  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

#### Kişisel Bilgiler

**Cinsiyetiniz:** K: ( ) E: ( )

**Yaş Aralığı:** 20-25=( ) 26-30=( ) 31-35=( ) 36-40=( ) 41-45=( ) 46-50=( )  
51-55=( )

**En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu:** Eğitim Fakültesi=( )

Fen-Edebiyat Fakültesi=( )

Meslekî ve Teknik Eğitim Fakültesi=( )

**Kıdem:** 1-5 yıl=( ) 6-10 yıl=( ) 11-15 yıl=( ) 16-20 yıl=( ) 21 yıl ve üzeri=( )

## EK 3 Devam

**Kadro Durumu:** Kadrolu=( ) Sözleşmeli=( ) Ücretli=( ) Vekil=( )

**İkamet Edilen Birim:** İl=( ) İlçe=( ) Köy=( )

**Sınıf Öğretmenliğini Tercih Nedeniniz (Öğrenim Görülen Bölümü Seçmedeki Etken):**

Kendi isteğim ( )

Ailemin isteği ( )

Öğretmenlerin Önerisi ( )

İş bulma kolaylığı ( )

Puanımın yeterliliği ( )

Açıktaki kalmamak için ( )

Diğer (Belirtiniz).....

.....

.....

.....

1) İlköğretimde Türkçe Eğitimi ve Okuma Yazma Öğretimi alanında kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Bu alanda özellikle hangi noktalarda daha yeterli olduğunuzu düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) İlköğretimde Matematik Eğitimi alanında kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Bu alanda özellikle hangi noktalarda daha yeterli olduğunuzu düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**EK 3 Devam**

3) İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Bu alanda özellikle hangi noktalarda daha yeterli olduğunuzu düşünüyorsunuz?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4) İlköğretimde Fen ve Teknoloji Eğitimi alanında kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Bu alanda özellikle hangi noktalarda daha yeterli olduğunuzu düşünüyorsunuz?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5) İlköğretimde Beden ve Oyun Eğitimi alanında kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Bu alanda özellikle hangi noktalarda daha yeterli olduğunuzu düşünüyorsunuz?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6) İlköğretimde Sanat Eğitimi alanında kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Bu alanda özellikle hangi noktalarda daha yeterli olduğunuzu düşünüyorsunuz?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**EK 3 Devam**

7) Bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler hakkında neler düşünüyorsunuz?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8) Belirtmek istediğiniz ek görüşleriniz.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....