

T.C
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL
YETERLİK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

FIRAT ÇELİK

Tez DANIŞMANI

Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ

DİYARBAKIR

2013

T.C
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL
YETERLİK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

FIRAT ÇELİK

Tez DANIŞMANI

Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ

DİYARBAKIR

2013

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının belirlenmesidir. Bu amaçla, öğretmen adaylarının 6 ana yeterlik alanındaki algılarını değerlendirmek için araştırmacı tarafından oluşturulan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır: (1) öğretmen adayların kişisel bilgileri, (2) yeterlik alanlarıyla ilgili ölçek maddeleri.

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi (MKÜ) Eğitim Fakültesinde 4 farklı programda öğrenim gören 305 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için aritmetik ortalama, standart sapma, frekans gibi betimsel analiz teknikleriyle Pearson korelasyon analizi, bağımsız gruplar t testi, varyans analizi gibi veri çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonunda erkek öğretmen adaylar ile bayan öğretmen adayların öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın ($P=0,00$) bulunduğu ve bu farklılığın erkek öğretmen adayların lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu nitelikli bir öğretmenin ahlaklı, milli ve manevi değerlere saygılı, kendini yenileyebilen, geliştirebilen biri olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca nitelikli bir öğretmenin mesleki açıdan gelişimini sağlamak için öğretim yöntemleri konusunda kendini geliştirmesi, kongre ve sempozyum gibi etkinliklere katılması, bu alandaki gelişmeleri takip etmesi gerektiğini sıkça dile getirmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin nitelikli bir kişisel gelişim sağlaması için en çok kitap okumaları gerektiği noktasında görüş belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, Öğretmen Adayı, Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği

PRE-SERVICE TEACHERS' GENERAL SELF-EFFICACY PERCEPTION OF TEACHING PROFESSION

ABSTRACT

The general aim of this study is to specify the general perception qualification of being a teacher. For this purpose, "General qualification of teaching Profession scale" was used to evaluate the perception of pre-service teachers in the six main qualification areas. The scale consists of two parts; The 1st -part covers personal information of pre-service teachers, while 2nd -part includes- scale items related with qualification areas. The existing situation and conditions are put forward bare fact in this study with descriptive method in this research.

The research is a descriptive survey model study. The sample of the study consists of 305 pre-service teachers studying at the four different departments of Education Faculty of Mustafa Kemal University, 2011-2012. The SPSS packet programme was used for the analysis of quantitative data. The analysis of the data was interpreted by giving arithmetic mean, standard deviation, Pearson correlation, t test of independent groups, analysis of variance and frequencies. The analysis of qualitative data was evaluated by doing content analysis.

Following the search, it is seen that there is significant difference between thoughts of male and female pre-service teachers on the general qualifications of teaching profession, and this difference is in favour of male pre-service teachers. Most of the pre-service teachers stated that a teacher should be well-behaved and respectful to his or her national and moral values, and a teacher should be able to renew and improve himself or herself. Additionally the pre-service teachers put into words that a teacher should improve himself or herself in terms of teaching methods and should participate in activities such as congress and symposium. Apart from these, pre-service teachers agree that a teacher should read books to complete his or her personal development.

Key words: Teacher, pre-service teacher, qualifications of a teacher, teaching profession.

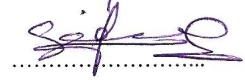
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. İlhan KAİRE



¼ye : Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ



¼ye : Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR



ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../ 2013

.....

Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖN SÖZ

Eğitim sistemlerinin toplumun kalkınması ve ilerlemesi için istenilen nitelikte hizmet sunabilmesinde en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Yetiştirilen öğretmenlerin niteliği ve niceliği ölçüsünde iyi bir eğitim ve toplumsal kazanç elde edilecek ya da edilemeyecektir. Bundan dolayı nitelikli öğretmen yetiştirme, öncelikli temel sorun olarak karşımıza çıkmakta, topluma ve öğretmen yetiştiren kurumlara bu bağlamda önemli görevler düşmektedir. Öğretimin kalitesinin artması, öğrenci başarısının ve toplumun öğretmenlik mesleğine verdiği değerin artması, ancak nitelikli öğretmenlerin eğitime kazandırılmasıyla mümkün olabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin niteliklerini arttırmak için öğretmen yeterliklerinin tam olarak belirlenmesi, ortaya konması ve bu yeterliklerin öğretmenler tarafından kazanılması oldukça önemlidir.

Yapılan bu çalışma ile biz, MEB tarafından belirlenen “Öğretmen Yeterliklerinin” öğretmen adayları tarafından ne derece algılandığını ortaya koymaya çalıştık. Bu çalışmamda bana hiçbir yardımını esirgemeyen, ilmi ve kişiliği ile bana ışık tutan değerli Danışman Hocam Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ’e teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve birikimlerinden yararlandığım, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen ve derslerinden istifade ettiğim Sayın Doç. Dr. Behçet ORAL’a, Sayın Yrd. Doç. Bayram AŞILIOĞLU’na, Sayın Doç. Dr. Eyyup COŞKUN’a, hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, sabır ve hoşgörülerini ile her zaman yanımda olan aileme çok teşekkür ederim.

Okt. Fırat ÇELİK

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Sayılılar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi	8
2.1.1. Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları.....	8
2.1.2. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları	9
2.1.2.1. İlkokula Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları.....	11
2.1.2.1.1. Köy Muallim Mektepleri	11
2.1.2.1.2. Köy Enstitüleri	12
2.1.2.1.3. İlköğretmen Okulları	14
2.1.2.1.4. Eğitim Enstitüleri	16
2.1.2.1.5. Eğitim Yüksekokulları.....	17
2.1.2.2. Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları	18
2.1.2.2.1. Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri	18
2.1.2.3. Liselere Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları	19
2.1.2.3.1. Yüksek Öğretmen Okulları.....	19
2.1.2.4. Eğitim Fakülteleri	20
2.1.2.5. Eğitim Fakültelerinin Yapılanmasında 2006–2007 Düzenlemesi	22
2.2. Öğretmen Yeterlikleri	24
2.3. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	27
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
2.4. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Öğretmenler Üzerinde Yapılan Çalışmalar	30
2.5. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Öğretmen Adayları Üzerinde Yapılan Çalışmalar	39

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Evren ve Örneklem.....	48
3.3. Veri Toplama Aracı.....	49
3.3.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Ölçeği	49
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	51
3.4. Verilerin Analizi.....	51

BÖLÜM IV

BULGULAR

BULGULAR	54
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
4.10. On Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.11. Onbirinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
4.12. Onikinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.13. Onüçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
4.14. Ondördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	66

BÖLÜM V
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER.....	67
5.1. Sonuçlar	67
5.2. Tartışma	68
5. 3. Öneriler	73
KAYNAKÇA	74
EKLER.....	88

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Örnekleme İlişkin Değerler	48
Tablo 2: Faktörlerin Madde Sayıları, Faktör Yüklere Ve Örnek Maddeler.....	51
Tablo 3. Ortalamaların Yorumlanmasında Kullanılan Değerler	52
Tablo 4: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T Testi	54
Tablo 5: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Yeterlik Algıları	54
Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	55
Tablo 7: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Öğretim Türlerine Göre Bağımsız Gruplar T Testi	55
Tablo 8: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Not Ortalamalarına Göre Yeterlik Algıları.....	55
Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Akademik Not Ortalamalarına Göre Varyans Analizi Sonuçları	56
Tablo 10: Ölçeğin Kişisel Ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim Boyutunda Yer Alan Sorular Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri	56
Tablo 11: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Kişisel Değerler ...	57
Tablo 12: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Mesleki Değerler ..	57
Tablo 13: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Mesleki Gelişimini Sağlamak İçin Yapması Gerekenler	58
Tablo 14: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Kişisel Gelişimini Sağlamak İçin Yapması Gerekenler	58
Tablo 15: Ölçeğin Öğrenci Tanıma Boyutunda Yer Alan Sorular Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	59
Tablo 16: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Öğrencilerin Gelişimini Sağlamak Ve Rehberlik Faaliyetleri Yapabilmeleri İçin Yapması Gerekenler.....	60
Tablo 17: Ölçeğin Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutunda Yer Alan Sorular Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri	60
Tablo 18: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Dikkat Etmesi Gerekenler	61
Tablo 19: Ölçeğin Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme Ve Değerlendirme Boyutunda Yer Alan Sorular Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri	62
Tablo 20: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Ölçme-Değerlendirmede Dikkat Etmesi Gerekenler.....	63
Tablo 21: Ölçeğin Okul-Aile Ve Toplum İlişkileri Boyutunda Yer Alan Sorular Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri	63

Tablo 22: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Okul, Aile Ve Toplum İlişkilerinde Dikkat Etmesi Gerekenler	64
Tablo 23: Ölçeğin Program Ve İçerik Bilgisi Boyutunda Yer Alan Sorular Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri	65
Tablo 24: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Program İçeriğini Yorumlayabilmek Ve Programı Uygulayabilmek İçin Dikkat Etmesi Gerekenler	65
Tablo 25: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişki	66

KISALTMALAR

ÖYEGM: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü

ÖMGY: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

TEDEP: Temel Eğitime Destek Projesi

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

TED: Türk Eğitim Derneği

BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

YYGF: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, insanlık tarihi kadar eski ve insanlığın varoluşundan bu yana süregelen vazgeçilmez bir olgudur. Dolayısıyla var olan her millet kendine özgü eğitim sistemini oluşturur. Bu sistem, o toplumun sosyal, kültürel politik ve ekonomik değerlerine bağlı olarak kurulur ve bu paralelde geliştirilir. Diğer bir ifadeyle, her eğitim sistemi ait olduğu toplumun normlarını yansıtmak ve o toplumun eğitimden beklentilerini gerçekleştirmek yükümlülüğündedir (Azar, 2011).

Toplumun normlarını yansıtmada ve o toplumun eğitimden beklentilerini gerçekleştirmede en önemli faktörlerden biri öğretmendir. Okul; olarak adlandırılan sosyal kurumun en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Okul öğrencisi, öğretmeni, yöneticisi ve velisi ile bir bütündür. Bunlardan birinin eksikliği ile öğretim sürecinin sağlıklı işlemesi mümkün değildir. Öğrenciyi öğretimin amaçlarına uygun ve toplumun istediği gelişen ve değişen teknolojik yapıya uyum sağlayacak vatandaş olarak yetiştirmek için önce ideal öğretmenler yetiştirmek gerekmektedir. Eğer öğretmenler öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlara yeterince sahip değilse, onun yetiştireceği birey de eğitim öğretim açısından etkili olamayacaktır. Çünkü eğitimdeki kalite ve başarı, öğretmenin kalite ve başarısıyla doğru orantılıdır.

Toplumsal değerlerin farkında ve bu değerlerle çelişmeyen, toplumla dengeli ve uyumlu ilişkiler kurabilen kişiler yetiştirmek öğretmenin aslı görevlerinin başında gelmektedir. Öğretmenler, var olan her imkândan yararlanarak öğrencilerini geleceğe hazırlamalıdır. Öğretim programları bu amaca uygun nitelikte hazırlamalıdır. Öğretmen, öğrencileri yarınlarına hazırlayabilmek için planlamaya önem vermeli, kendisinin ve öğrencilerinin zaman ve enerjilerini yerinde kullanmalıdır. Planlı bir öğretim, öğretmen ve öğrenci ilişkisi iletişimi kolaylaştırır. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini tanımalı, onların geçmiş yaşantılarından edindikleri ve beraberinde eğitim ortamına getirdikleri nitelikleri incelemeli ve elde ettiği bilgilerden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemelidir. Öğretmen böylece daha iyi iletişim kurulabilir. İyi iletişim, meslekî başarısının hem temeli hem de ürünüdür. Öğrencilerinin ve çevresindekilerin kişiliğine saygı gösteren başkalarıyla empati kuran kişiler iletişimde başarılı olabilirler.

Öğrenciler yetişkinlerin söylediklerinden çok, yaptıklarını değerlendirirler (Adıgüzel, 1999). Dolayısıyla öğretmenin niteliği hem eğitim kurumlarının niteliğini hem de toplumun niteliğini etkilemektedir.

Öğretmen nitelikleri; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu 43. Maddesi'nde, *“Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.”* biçiminde ifade edilmiştir.

Nitelikli öğretmen yetiştirme çalışmaları kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ortak çalışmasıyla 4 Kasım 1997 tarihli YÖK kararıyla eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılarak, öğretmen eğitimi yeniden düzenlenmiştir. Bunun ardından öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM) ve Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve oldukça geniş katılımlı çalışmalar sonunda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni hazırlamış, bu çalışma Kasım 2006 tarih ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak bir kitapçık olarak basılmıştır (MEB, 2006).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. **Bu 6 ana yeterlik;**

1. Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim
2. Öğrenciyi tanıma
3. Öğretme ve öğrenme süreci
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
5. Okul, aile ve toplum ilişkileri
6. Program ve içerik bilgisi

Oluşturulan bu öğretmen yeterliklerini öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, göreve yeni atanacak öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılabileceği düşünülmektedir (MEB, 2006).

İlköğretim kademesi öğretmenlerinin branşlar temelinde özel alan yeterlikleri de hazırlanmış ve yayınlanmıştır (MEB, 2008). Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik “Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu” hazırlanmıştır (MEB, 2007). Bunun ardından ortaöğretimde özel alan yeterlikleri çalışmaları başlamıştır.

Yeterlik, “Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu” olarak; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ise “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar” biçiminde ifade edilmektedir (MEB, 2006).

1.1. Problem Durumu

Genel olarak kime, neyin, nerede, nasıl öğretilceğini ortaya koyan, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran dersler bütünü, öğretmenlik meslek bilgisi dersleridir. Varış (1992), “Bilen mi öğretir, yoksa nasıl öğretilceğini bilen mi öğretir?” sorusuyla bilginin karşdakine öğretmesinin önemi üzerinde durmuştur. O dönemin eğitim dergilerinde bunlar yayımlanmış ve netice olarak öğretmenin alanının hâkimi olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ama öğretmenlik bir meslekse ve bu meslek bilmek kadar o bilgiyi edindirmeyi de içinde barındırıyorsa öğretmenin, nasıl öğretilceğini de bilmesi gerekir, neticede öğretmenlik bu ikisinin sentezidir. Bu noktada, fen ve edebiyat fakültelerinde yetişen ve alan bilgisi çok kuvvetli olan öğretmen adaylarına da meslek bilgisi kazandırmak suretiyle en iyi öğretmeni yetiştirme yoluna gidilmeye çalışılmaktadır. Yani sorun, “Eğitim fakültesi mezunu mu; yoksa fen-edebiyat fakültesi mezunu mu?” sorunu değildir. Sorun, alanı bilen fakat aynı zamanda öğretimi de çok iyi öğrenmiş öğretmen yetiştirmektir (Varış, 1992).

Diğer bir ifadeyle bir öğretmenin kendinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlik yapacağı ders alanını iyi bilmesi, bunun yanında bu bilgi ve becerileri iyi bir şekilde organize ederek nasıl öğreteceğini, sınıftaki dersleri canlı ve çekici bir hale nasıl getireceğini bilmesi de gerekmektedir. Yani bu durum bir öğretmenin, mesleğinin gerektirdiği bir takım inceliklere ve ustalıklara sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu da öğretmenlik meslek bilgisi alanında yetişmekle

mümkün olur. Öğretmen, alanı ile ilgili detaylı bilgiye sahip; ancak bu bilgiyi aktarmada sorun yaşıyorsa veya bilgiyi çok iyi aktarabiliyor da yeteri kadar bilgiye sahip değilse arzu edilen öğretmen profili çizilememiş olur. Çünkü bilmek ve öğretmek öğretmeni tamamlayan iki ögedir ve bunlardan biri eksik olduğunda hem öğretmende hem de eğitim-öğretimde eksikliğe yol açar. Öğretmenlik mesleği açısından önemli olan; yetiştiği alan bilgisini ve genel kültürünü, öğrencilerine aktarabilecek pedagojik formasyon bilgisine sahip olmaktır. Eğitim açısından da önemli olan, öğretmenin bu üç özelliği bir arada taşımasıdır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998). Maalesef günümüzde öğretmenler ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun olmaktadır. Türkiye’deki öğretmen profili incelendiğinde halen görevde bulunan birçok öğretmenin, öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olmadığı görülecektir (Seferoğlu, 2009; 208). Öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olan öğretmenlerin almış oldukları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yeteri kadar yararlanamadıkları ortaya çıkmıştır (Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu, 2006: 257).

Öğretmenlerin nasıl başarılı olacağı, öğretimi nasıl gerçekleştirecekleri, hangi araçları en uygun nerede nasıl kullanacakları, uygun yöntemleri etkin bir şekilde nasıl kullanacakları, öğrencileri kişisel özellikleriyle tanıyıp onları nasıl eğiteceklerini bilmeleri için öğretmenlik meslek bilgisi bakımından iyi eğitim almış olmaları gerekmektedir.

Günümüzde öğretmen yeterlikleri sadece KPSS ile ölçülmektedir. Bunun öğretmenin gerçek yeterliğini ortaya koyamayabileceği, kendi yeterlikleri ile ilgili kendi görüşlerinin yükseköğretim programlarının değerlendirilmesi için iyi bir yol olabileceği düşünülmeye değerdir.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik algıları ne düzeydedir?

1.3. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik puan ortalamaları; cinsiyetlerine, bölümlerine, öğretim türlerine ve akademik başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki değerler ile mesleki gelişim alanındaki yeterlik algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının nitelikli bir öğretmende bulunması gereken kişisel ve mesleki değerler ile mesleki gelişim hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma alanındaki yeterlik algıları ne düzeydedir?
5. Öğretmen adaylarına göre nitelikli bir öğretmenin, öğrencilerin gelişimini sağlamak ve rehberlik için yapması gerekenler nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının, öğretme ve öğrenme süreci alanındaki yeterlik algıları ne düzeydedir?
7. Öğretmen adaylarına göre, nitelikli bir öğretmenin öğretme ve öğrenme sürecinde dikkat etmesi gerekenler nelerdir?
8. Öğretmen adaylarının öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme alanındaki yeterlik algıları ne düzeydedir?
9. Öğretmen adaylarına göre nitelikli bir öğretmenin ölçme değerlendirmede dikkat etmesi gerekenler nelerdir?
10. Öğretmen adaylarının okul-aile ve toplum ilişkileri alanındaki yeterlik algıları ne düzeydedir?
11. Öğretmen adaylarına göre nitelikli bir öğretmenin okul-aile ve toplum ilişkilerinde dikkat etmesi gerekenler nelerdir?
12. Öğretmen adaylarının program ve içerik bilgisi alanındaki yeterlik algıları ne düzeydedir?
13. Öğretmen adaylarına göre nitelikli bir öğretmenin program içeriğini yorumlayabilmek ve uygulayabilmek için yapması gerekenler nelerdir?
14. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Ölçeğinin boyutları arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının belirlenmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilirler. Ancak öğretmenler bir grupta tam olarak meşgul olamadıkları gibi, çok farklı gruplarla ilgilenmek zorunda da kalmaktadırlar. Bu farklılıklar, farklı yaş grupları, farklı öğrenme düzeyleri, farklı konu alanları, farklı sosyo-ekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu gibi durumlar, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır (Seferoğlu, 2004).

Nitelikli bir öğretmen, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrenci özelliklerini bilmeli ve buna uygun olarak öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışmalıdır. Ancak öğretmenin öğrenci özelliklerini tanıyabilmesi için onların gelişim özelliklerini ve bu özelliklerin öğrenme-öğretim sürecinde nasıl dikkate alınması gerektiğini de biliyor olması gerekmektedir. Bunun yanında öğretmen, iyi hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini bilmeli, farklı düzeydeki öğrencilere hitap edebilen, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirebilmeli ve bunları amacına uygun bir şekilde kullanmalıdır. Öğretmenin, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindikleri, etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini bilmesi, aynı zamanda öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını ve kendi öğrenmelerinden sorumluluk almalarını sağlaması gerekir. Bunun gerçekleşmesi için ise bireysel etkinlikleri ve grup çalışmalarını düzenlemesi gerekir (MEB, 2002).

Ayrıca öğretmenlerin edinmeleri gereken yeterlik ya da niteliklerin neler olması gerektiği, bu yeterlik ve nitelikleri ne ölçüde edinmeleri gerektiği veya öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin nasıl öğrenileceği ve geliştirileceği, oldukça geniş konulardır. Çünkü alanı ne olursa olsun bir öğretmenden beklenen yeterlikler sıralandığı zaman yüzlerce madde ve onlarca sayfa ortaya çıkmaktadır. Her bir yeterliğin kendi başına değerlendirilmesi gereken bir konu olduğu da düşünüldüğünde, böyle bir araştırmanın oldukça kapsamlı olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan ve bütün öğretmenlerde bulunması gereken öğretmen yeterlikleriyle ilgili algılarını saptamayı amaçlayan bu çalışmada, öğretmen adaylarının, Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlerde bulunması gereken

öğretmen yeterliklerine hangi ölçüde sahip oldukları, kendi görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1) Araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında MKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf, Resim-İş, Türkçe ve İngilizce Öğretmenliği programlarına kayıtlı öğretmen adaylarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

2) Yapılan bu araştırma öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili algılarıyla sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

Öğretmen adaylarının veri toplama aracında yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Gelişimi

Türk eğitim sistemimizin en önemli konularında birisi öğretmen yetiştirme. Bugünkü öğretmen yetiştirme çalışmalarını sağlıklı biçimde değerlendirmek için öğretmen yetiştirme tarihsel sürecini bilmek gerekmektedir. Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme çalışmaları iki dönemde incelenebilir. Bu dönemler; cumhuriyet öncesi öğretmen yetiştirme çalışmaları ve cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme çalışmalarıdır.

2.1.1. Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

18. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren başlayan Osmanlı'nın batılılaşma ve modernleşme çabalarında önce askeri alanda, 19. yüzyılın ortalarından itibaren de sivil alanda yeni okullara ihtiyaç duyulmuştur. Askeri okulların öğretmen ihtiyacı yabancı uzmanlardan karşılanırken, sivil okullarda acilen öğretmene ihtiyaç duyulmaktaydı. Açılan yeni okullar Fransız örneğine göre bakanlıklar şeklinde örgütlenen yeni devlet sistemine memur yetiştirmeyi amaçlıyordu. Bu yeni okul sistemi medreselerden ayrı bir işlevi yerine getirmek durumundaydı. Bunu gerçekleştirebilmek için ise yeni müfredata ve ders programına göre öğrenci yetiştirecek öğretmenlere ihtiyaç vardı (Ergün, 1997). Bu okullarda verilecek dersler için gereksinim duyulan öğretmenleri yetiştirmek üzere Darülmüallimin-i Rüştî açılmıştır. İlk müdürü Cevdet Paşa'nın hazırladığı tüzüğe göre okulun öğrenim süresi 3 yıl olmuştur (Öztürk, 1998). Bu okul temel olarak erkek çocukları içindi ve amacı ilkokullara öğretmen yetiştirmektir. 1870’de kız çocukları için benzer bir okul açılmıştır (Koçer, 1983). 1870 yılındaki sosyo-politik reform ile birlikte yeni ortaya çıkan ve gelişmekte olan okullar için öğretmen yetiştirmek üzere yeni bir tip okul olarak Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (Darülmüallimin-i Aliye) açılmıştır. Bu okul ortaokuldan sonra 4 yıllık bir eğitimi kapsamaktaydı. Bu dönem açılan değişik düzeydeki ve türdeki öğretmen okullarının mezunlarına öğretmen atamalarında öncelik

hakkı verilmekle yetinilmiş, öğretmenlik herkese açık olma özelliğini bu dönemde kazanmıştır (Arslan, 1998).

Eğitim alanındaki iyileştirme ve geliştirme çalışmaları Mutlakiyet döneminde de (1876-1908) devam etmiş, öğretmen yetiştirilme işi devlet tarafından yürütülmüştür. Bu dönemde daha ziyade ilkokul öğretmeni yetiştirilmesine önem verilmiş, öğretmenliğin bir meslek haline gelmesi için bir talimatname ile öğretmenlik mesleğine giriş için şartlar konulmuştur (Akyüz, 2001). Daha önce sadece İstanbul'da olan öğretmen okulları taşrada da kurulmaya başlanmış, nitekim 1882 yılı öğretmen yetiştirmenin İstanbul dışına taşmaya başladığı yıl olmuştur. Edirne Öğretmen Okulu'nun açılması bu yıla rastlamaktadır. Yalnız taşrada açılan okulların İstanbul'dakilere nazaran cumhuriyet dönemine kadar gerek bina gerek teşkilat gerek öğretmen vs. hususunda önemli farkları bulunduğu, bunların İstanbul Öğretmen Okulu'na göre çok zayıf kaldığı görülmektedir (Koçer, 1987).

II. Meşrutiyet (1908-1922) ile birlikte eğitim alanındaki birikimler, öğretmen yetiştirmeye de aktarılmış, özellikle İstanbul Erkek Öğretmen Okulu'ndaki yenilikler ve edinilen başarılar, taşradaki öğretmen okullarının gelişmesinde etkili olmuştur. Bu başarılar; okulun işlik, atölye, spor salonu ve bahçeye kavuşturulması, beden eğitimi, müzik, iş ve laboratuvar derslerinin programa konması, eğitim dergisi çıkarılması, çocuk edebiyatının geliştirilmesi, çocuk müziği bestelerinin yapılması, ezbercilik yerine yeni yöntemler getirilmesi, okul içinde uygulama okulu açılması vb. özetlenebilir (Altunya ve Başaran, 2000).

II. Meşrutiyet Dönemi, Cumhuriyet Dönemi'ne öğretmen yetiştirme açısından, hem düşünsel, hem de uygulamalı yönüyle zengin bir birikim ve eğitimci kadrosu bırakmıştır.

2.1.2. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Cumhuriyet'in ilanından sonra ülkemiz yoğun savaş döneminden yorgun çıkmıştı ve her alanda olduğu gibi eğitimin en etkin ögesi olan öğretmen yetiştirme alanında da problemler vardı. Atatürk bu alanda da atılgan bir çaba ve

girişim içinde çıkar yollar aramakta idi. Bu arayış içinde öğretmen okullarını geziyor, düşüncelerini açıklıyordu. Öğretmenliği kişiliğin en temel niteliği olarak gören Atatürk'ün bu alandaki düşünceleri, görüşleri, çabaları söylevlerinde, demeçlerinde ortaya çıkmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün “Muallimler! Yeni nesli, Cumhuriyetin fedakâr muallim ve mürebbilerini sizler yetiştireceksiniz. Ve yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” sözü ile öğretmenlere ne kadar kutsal bir görevi bıraktığı görülmektedir.

“Cumhuriyet temeli üzerine kurulmuş olan bu devletin parçalanmaması ve çağdaş hayata ayak uydurabilmesi için eğitime her zamankinden daha fazla önem verilmesi gerekiyordu. Çünkü dönemin siyasal, ekonomik, hukuki ve kültürel değişimleri gerçekleştiğinde, nüfusumuzun 10-12 milyon olduğu tahmin edilirse bu nüfusun ancak % 10'u okuma-yazma bilmekteydi. Ülke genelinde 4.894 ilkokulda 273.107'si erkek, 62.954'ü kız olmak üzere toplam 341.941 öğrenci öğrenim görmekteydi. Nitelik açısından ayrı bir sorun teşkil eden bu öğrenim düzeyi, niceliksel olarak da varılmak istenenlere bir hayli uzak görünümdeydi” (Akyüz, 2001; akt. Aküzüm, 2006; 40).

Toplumumuzda eğitim kurumları daima önemli, saygınlığı olan kurumlar olarak kabul edilmiştir. Halk arasında; öğretmenlik mesleği, ‘peygamber mesleği’ sayılır. Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu M. Kemal Atatürk de öğretmenlerle ilgili düşüncesini “Dünyanın her tarafında öğretmenler, insan topluluğunun en fedakâr ve muhterem unsurlarıdır.” diyerek belirtiyordu. Ayrıca öğretmenlere verilmesi gereken önemin gelişmişlik açısından gerekliliğini şu şekilde belirtmektedir: “Nitelikli ve gerçek öğretmenlere sahip olmayı temel eğitim sorunumuz olarak görmedikçe, eğitimin toplumsal gelişmemize gerçek bir katkısı olacağını düşünmek hayal olur. Çünkü herhangi bir ülkede, öğretmenler ve öğretmenlik mesleği yeterli güç ve niteliğe ulaşmadıkça, o ülkede en iyi eğitim sistemi ve en yüce eğitim araçları da bulunsa, bunlar gerçekleşemez.” (Akyüz, 2001).

Öğretmenlik mesleğinin layık olduğu yeri bulması, öğretmenlerin de toplumda mesleksel saygınlıklarını kazanması için gerekli çalışmalara hız kazandırılmalıdır. Bu değer ise; öğretmenlerin yetiştirilmesinden, göreve atanmasına, çalışma şartlarından çalışma sistemlerine kadar birçok alanda gerekenin yapılması ve denetlenmesiyle ilgilidir. Öğretmenlik mesleğine emanet edilen gençlik ülkenin geleceğini oluşturuyor ise, öğretmenlere yukarıdaki değerlerin bir an önce kazandırılması gerekmektedir (Özkan, 2004). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin önemine binaen öğretmen yetiştirme uygulamaları da cumhuriyet döneminde hız kazanmıştır. Cumhuriyet dönemi

öğretmen yetiştirme uygulamalarını dört başlık altında toplayabiliriz. Bunlar; ilkokul, ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirme uygulamaları ve eğitim fakülteleridir.

2.1.2.1. İlkokula Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Cumhuriyetin başlangıç yıllarından beri eğitimin tüm topluma yayılması amaçlandığından aşağıdaki başlıca kurumların ilkokullara öğretmen yetiştirmede önemli rol oynadıkları görülmektedir;

2.1.2.1.1. Köy Muallim Mektepleri

Cumhuriyet öncesinde öğretmen yetiştirmek için kurulan kurumların sayısı her ne kadar arttırılsa da ülkenin öğretmen ihtiyacı giderilememiştir. Çünkü mevcut öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenler dönemin okullaşma hızına yetmemekteydi. Bundan dolayı ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı artmıştır. İhtiyaç duyulan öğretmen sayısını karşılamak için çeşitli dönemlerde öğretmenlik için okuma yazma bilmek yeterli olmuştur. Şehirlerde açılmış olan öğretmen okullarının mezunları köy ortamına ayak uyduramamışlardır. Köy ortamındaki koşulların daha zor olmasından dolayı köy ortamında eğitim alanında aksamalar olmuştur. Bunun sonucunda da o zor şartlara ayak uydurabilecek, eğitimde istenen hedefe ulaşacak öğretmenler yetiştirmek için Cumhuriyet devrinde köy muallim mektepleri açılmıştır. 22 Mart 1926 tarihinde 789 sayılı yasa ile açılan Köy Muallim Mektepleri eğitim öğretimlerine parasız yatılı olarak başlamışlardır (Kaya, 1984).

Köy Muallim Mektepleri'ne bakıldığında bu eğitim kurumlarının iki önemli amacı olduğu görülmektedir:

- *Köyün, kültür ve medeniyet seviyesini yükseltmek, acil ihtiyaçlarını karşılamak, köyde tarımla ilgili bilgi ve becerileri öğrenmeye teşvik ederek kazandırmak, sosyokültürel ve ekonomik bir değişme meydana getirmektir.*
- *Halk ile aydın bütünleşmesini sağlamak ve bu yolla Cumhuriyetin temel ilkelerini benimsetmektir (Akyüz, 1991).*

1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkokul öğretmenlerinin yetiştikleri okullar 'İlk Muallim Mektepleri' ve 'Köy Muallim

Mektepleri' olarak iki kısma ayrılmıştır. Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme uygulamalarına baktığımızda bu kurumların öğretmen yetiştirmede önemli rol oynadıkları görülmektedir (Ergün, 1997).

Bu uygulamaya, 1927-28 öğretim yılında köylere öğretmen yetiştirmek için başlanmıştır. Köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Denizli ve Kayseri'de iki 'Köy Muallim Mektebi' açılmıştır. Bu uygulama dört yıl sürmüş fakat istenilen sonuç alınamamıştır. Başarılı olunamadığı için de 1933 yılında Köy Muallim Mektepleri kapatılmıştır (MEB, 1992).

2.1.2.1.2. Köy Enstitüleri

Köy öğretmeni ihtiyacını karşılamak için tarihsel süreç içerisinde köylü gençlerden yararlanma yoluna gidilmiştir. Köy muallim mekteplerinin kapatılmasından sonra öğretmen ihtiyacını karşılamak amacı ile yeni arayışlar içine girilmiştir. Bu arayışın en önemli nedenleri; devlete getireceği maliyetin düşük olması ve cumhuriyetin yeniliklerini yurdun en ücra köşelerine kadar taşıyabilecek nitelikte bireyler olmasıydı (Akyüz, 1978).

Milletimiz için uzun yıllar süren savaş ve yokluk dönemlerinde köylerimizin %80'i okuldan ve öğretmenden mahrum halde bulunmaktaydı. Bu önemli bir sorundu ve bu kitlenin ilköğretimden geçirilmesi gerekmektedir. Şehir öğretmen okulu mezunları köye gitmek istememekte ve köy yaşantısına yabancı kalmaktaydılar. Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel 1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şurası'nda köy öğretmenin, köyde doğmuş ve büyümüş, köy şartlarını bilen gençler arasından seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çünkü onlarla aynı şartlarda, aynı kültürel ve sosyo-ekonomik yapıda olan köy çocuklarının köy şartlarına uygun olarak hazırlanan öğretmen okullarında yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Fer, 2005).

Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte Cumhuriyet'i yaşatacak kuşakları yetiştirecek öğretmenlerin eğitimi de önem kazanmış ve bu amaçla ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte öğretmen yetiştirilmesi çabaları ön plana çıkmıştır. 1923-1950 yılları arasında özellikle köy öğretmeni yetiştirmeye ilgili önemli uygulamalar

meydana gelmiştir. Mustafa Necati döneminde köye öğretmen yetiştirmenin ilk adımları atılmıştır. 1932–1933 yılı Dr. Reşit Galip'in bakanlığı döneminde de bu gelişmeler devam etmiştir. Aynı anlayış Hasan Ali Yücel döneminde de devam etmiş ve 1940 yılında 3803 Sayılı Kanun'la köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren Köy Enstitüleri kurulmuştur (Oktay, 2007).

Öztürk (1998)'e göre, Köy Enstitüleri, Türkiye'nin 1930'lu yıllardaki kültürel ve sosyoekonomik gerçeğinden doğan eğitim kursları ile Köy Öğretmen Okulları geleneğinin bir devamıydı ve onların yüklenmiş olduğu misyonu taşıyordu. İlgili yasanın birinci maddesi ile Köy Enstitüsü açmanın koşullarından biri şöyle ifade edilmektedir: “Köy eğitmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Maarif Vekilliğince köy enstitüleri açılır.” Öğretim süreleri ilkokul üzerine 5 yıl olan Köy Enstitülerinin görevi sadece köylere öğretmen yetiştirmek değil, aynı zamanda sağlık memuru ve ebe yetiştirmektir. Öte yandan, 19.06.1942 tarih ve 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Yasası da bu yasayı tamamlayıcı niteliktedir.

1940-53 yılları arasında, özellikle köy ilkokullarına öğretmen yetiştirme bakımından büyük bir ihtiyacı karşılayan ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme tarihinde özgün bir model oluşturan Köy Enstitüleri (toplam 21 okul), söz konusu dönemde 15 bine yakın öğretmen ve 2000 civarında sağlık elemanı yetiştirmiştir (Öztürk, 1998).

Tütengil'e (1948) göre Köy Enstitüleri örgütsel yapısı, işleyişi ve müfredatı açısından diğer kurumlardan farklı özellikler gösterir. Köy Enstitülerinde oldukça demokratik ve katılımcı bir eğitim ortamı bulunduğunu savunan Tütengil, bu okullarda küme başılık, eğitim başılık, talebe teşekkülleri (öğrenci birlikleri) umumi tenkit ve konuşmalar gibi etkinliklere dikkat çekerek, öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleşen paylaşım ve dayanışma anlayışının önemini işaret etmektedir. Altunya'ya (2005) göre ise Köy Enstitüleri; kuram-uygulama bütünlüğü, üretkenlik, çok yönlülük, karma eğitim, bilimsellik, özyönetim ve toplumsal bütünleşme gibi ilkeler açısından örnek okullardır. Meslek eğitimi yaşamın gerekleri ve toplumun gereksinimleriyle tutarlı ve uygun hale getirme anlayışı bu okulların temel misyonunu oluşturur.

Köy Enstitülerinin en önemli sorunlarından biri kendi öğretmen ve yönetici kadrosunu oluşturmaktır. Nitekim 1942–1943 öğretim yılında, hem Köy Enstitülerine öğretmen, yönetici ve denetim elemanı yetiştirmek hem de köye yönelik hizmetleri etkinleştirmek ve geliştirmek amacıyla bir araştırma merkezi niteliği de taşıyan Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur. Bu okul mezunlarının bir kısmı Köy Enstitülerine öğretmen, bölge müfettişi, gezici başöğretmen, bölge okul müdürü olarak atanmış, az sayıdaki mezun da okulda asistan olarak görev almıştır. Ancak 27 Kasım 1947 tarihli Bakanlık yazısıyla Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır. Köy Enstitüleri de 1954 yılında kapatılmıştır (YÖK, 2007; 31). Köy Enstitüleri 1954 yılında kapatılarak altı yıllık ilköğretmen okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir.

2.1.2.1.3. İlköğretmen Okulları

Kuruluş tarihi cumhuriyet öncesi 1848 yılına dayanan ilköğretmen okulları, cumhuriyetle beraber yeniden şekillenmiştir. Varlığı 1974 yılına kadar süren ilköğretmen okullarının bu süre zarfına kadar öğretmen yetiştirmede önemli bir yeri vardır.

İlköğretmen okullarının 1924 yılından önce, ilkokul sonrası 4 yıl olan öğretim süresi, 1924'te 5 yıla ve 1932–1933 ders yılında da 6 yıla çıkarıldı. Bu sürenin ilk 3 yılında 'alan ve kültür eğitimi'ne, ikinci 3 yılında ise 'mesleki eğitim'e ağırlık verilmiştir. Bu değişiklikler gerçekleşirken bu okulların ortaokul seviyesindeki birinci devrelerine yatılı öğrenci alınmaması kararlaştırılmış ve ikinci devrelerine de ortaokulu bitirenlerden öğrenci seçilmeye başlanmıştır. Bu bir bakıma ortaokul mezunlarının doğrudan mesleki eğitime alınarak yetiştirilmesi manasına geldiği gibi bu uygulamayla da İlköğretmen Okulları lise dengi üç yıllık birer meslek okulu haline getirilmiştir (Eşme, 2003). Cumhuriyet kurulduğunda ilkokul öğretmeni sayısı, 1081'i kadın, 9021'i erkek olmak üzere 10102 idi. Bu sayının ancak bir kısmı yani 2734'ü öğretmenlik eğitimini almıştı. Geriye kalanlardan 1357'si ilköğrenim mezunu, 11'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si düzenli bir tahsil görmemiş, 2107'si de hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerden oluşmaktaydı (Akyüz, 1998).

1954 yılında çıkarılan bir kanunla ilköğretime öğretmen yetiştiren bütün kurumlar “İlköğretmen Okulu” adı altında toplanmıştır. Bu uygulamanın oluşmasına 1953 yılında toplanan Beşinci Milli Eğitim Şurasında kabul edilen İlköğretmen okulları program taslağının neden olduğu gözlenmektedir. İlkokul üzerine 6 yıl, ortaokul üzerine 3 yıl olan bu okullarda; genel kültür, iş ve tarım ile mesleğe yönelten dersler adı altında yeni programlar hazırlanmıştır (Kepenek, 1995).

İllerde açılmış olan İlköğretmen Okullarının nitelik ve nicelik açısından yetersiz oldukları anlaşılmıştı. Bu kurumlarda yetişen öğretmenler, şehir ve kasabalar için yeterli gelmiyordu. Bu yetersizliğe bir çözüm olarak yeni okulların açılıp öğretmenlerin istihdam edilmesinin mali yük getirmesi ve yetişen gençlerin- köylü çocuğu olsalar da- köylere gitme konusundaki isteksizlikleri de belirince şu halde birtakım tedbirlerin alınması gerekiyordu. Köye göre öğretmen yetiştirme, öğretmen maaşlarının devlet tarafından ödenmesi gibi bir dizi önlemler sıralanmıştı. Eğitim konusunda ileri sürülen fikirlerin neticesi olarak, Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitim Kursları, Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri gibi daha çok kırsal kesimdeki halka hitap eden ancak birtakım aşamalardan sonra şehirdeki muallim mekteplerinde de görev alacak nitelikte öğretmen yetiştirme ve istihdamı gibi politikaların izlendiği görülmektedir (Gülcan ve Türkeli, 2003).

İlköğretmen okullarının öğrenim süresi 1970-71 yılında 7 yıla (ilkokul üzeri 7 yıl, ortaokul üzeri 4 yıl) çıkarılmış ve ilköğretmen okulu mezunları lise mezunlarına denk sayılmışlardır. Bu durum YÖK tarafından yayınlanan bir kaynakta şöyle belirtilmiştir;

“Bu tarihten itibaren bu okullar yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Böylece köy ve şehir ilkokullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiştir. Ancak yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla hem 3 hem de 6 yıllık İlköğretmen Okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama zorunluluğu getirilmiş ve öğretim programlarına Köy Enstitüleri programlarından esinlenerek ‘iş ve tarım dersleri’ konmuştur. Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma sağlanmıştır. Bu şekilde İlköğretmen Okulları mezunlarının hem köyde hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri öngörülmüştür. İlköğretmen Okullarının eğitim süresi 1970-71 öğretim yılında bir yıl artırılmış (ilkokul üzeri 7 yıl, ortaokul üzeri 4 yıl olmak üzere), böylece İlköğretmen Okulları normal lise eğitim programının tamamını uygulama ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin sayısını artırma imkânına

kavuşmuşlardır. Daha önce genel lise mezunu sayılabilmek için fark derslerini tamamlamak zorunda olan ilköğretmen okulu mezunu öğrenciler bu uygulamayla genel lise mezunlarına denk sayılmışlar ve üniversiteye girme hakkını elde etmişlerdir. 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkartılmasını ve bu amaçla temel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesini hükme bağlamıştır. Bu çerçevede kanun öğretmenliğin tanımını yeniden yapmış, her seviyedeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi ilkesini ön plana çıkarmış ve buna göre öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesini hükme bağlamıştır. Bu hükümler çerçevesinde 1974-75 öğretim yılında, köklü bir geçmişe ve deneyime sahip İlköğretmen Okullarının bir bölümü öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek 3 yıllık 'Öğretmen Lisesi' haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır" (YÖK, 1998).

İlköğretmen okullarında lise programlarının yanında pedagojik formasyon derslerinin de kapsamının genişlemesi dikkat çekici bir gelişmedir. 1972-73 öğretim yılında sayıları 89'a çıkan ilköğretmen okulları 1973-74 öğretim yılından itibaren ilköğretmen okullarından uygun olanlar iki yıllık eğitim enstitüsüne dönüştürülmüştür.

2.1.2.1.4. Eğitim Enstitüleri

1739 Sayılı Yasanın, her düzeydeki öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi hükmü gereğince, 1974-75 öğretim yılından itibaren İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Böylece, ilkokula öğretmen yetiştirme de dâhil olmak üzere, Türkiye'de 39 yıl önce öğretmen yetiştirme konusu yükseköğrenim düzeyinde ele alınmaya başlamıştır. 1974-82 yılları arasında işler durumda bulunan bu kurumların amacı ilkokul öğretmeni yetiştirmektir. Bu okulların sayısı 1976 yılında 50'yi bulmuş, 1980 yılında sayıları 13'e düşmüş ve 1982'de tekrar 17'ye yükselmiştir (Ataunal, 1987).

1974 yılında bütün lise mezunlarına eğitim enstitülerinin yüksek öğretim bölümlerinde eğitim alma hakkı verilmiş, bunun sonucunda 46 bin kişi kısa sürede yeterli eğitimi alamadan öğretmen adayı olmuştur. Bu kurumlarda o zamana kadar, normal eğitim yapılmaktaydı. Hâlbuki bu uygulamayla, Türk dili ve edebiyatı, tarih-coğrafya, felsefe grubu gibi sözel konulu öğretmenliklerin yanı sıra, biyoloji, fizik, kimya, beden eğitimi, müzik, resim ve yabancı diller gibi, sınıf ortamında sürekli uygulama yapmayı gerektiren derslere de ancak yaz tatillerinde, aynı kurumda çalışıp dinlenme ihtiyacında olan ya da orta öğretim destekli öğretim kadrosuyla, her yıl için 5; üç yılda toplam 15 haftalık bir yüz yüze eğitim yapılarak öğretmen yetiştirilmiştir. Ayrıca ideolojik gruplaşma ve ayrılıklardan dolayı diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim

enstitülerinde de öğrenci olayları çıkmıştır. Eğitim enstitülerinin programlarında normal akademik takvimlerin uygulanamaması ve öğrencilerin çoğunluğunun okullarına devam edememesinden dolayı hızlandırılmış programlar uygulanmıştır. Dünyanın hiçbir gelişmiş veya az gelişmiş ülkesinde 45 günde öğretmen yetiştirildiği görülmemişken üzücüdür ki 1974–1980 yılları arasında Türkiye'de 70 bin kadar öğrenciye 40–50 günde öğretmenlik diploması verilmiştir. Bu durum, her yönden daha da güçlendirilmesi arzu edilen öğretmenlik mesleğini rencide edici boyutlara taşımış ve öğretmenlik mesleği çok yıpranmış, zarar görmüştür (MEB, 1988).

İki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 1976 yılı itibarıyla 50'ye ulaşmış ancak teknik eğitime geçiş gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30'u kapatılmıştır. İlköğretmen okullarından hızlı bir dönüşüm yaşayan 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 kalmıştır. Öğretmen okullarına öğrenciler seçilirken genelde üniversite sınavına girip kazanamayan öğrencilerden seçilmiştir. Öğrenciler seçilirken siyasi görüşlerin dikkate alındığı iddia edilmiştir. (Kavcar, 2002).

2.1.2.1.5. Eğitim Yüksekokulları

1982 yılında 17 tane olan, Eğitim Yüksekokullarının sayısı 1990 yılında 24'e ulaşmıştır. Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans düzeyinde öğrenim görmelerini öngören Yükseköğretim Kurulu kararıyla Eğitim Yüksekokullarının öğrenim süreleri 1989-90 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmıştır (YÖK, 1998). Bu karar öğretmen yetiştirmede her kademedeki öğretmenlerin aynı derece (lisans) ile mesleğe başlamalarını sağlamıştır. Eğitim Yüksekokullarının öğrenim sürelerinin 4 yıla çıkarılması, öğretmen eğitiminde bütünlük sağlarken, aynı zamanda eğitim süresinin arttırılmasıyla eğitimin niteliği de arttırılmıştır. Daha sonra 1992-93 öğretim yılından itibaren bu okullar Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü bünyesine aktarılmıştır.

2.1.2.2. Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Ortaokullara öğretmen yetiştirmede temel kaynak Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur. Bu okullar, 1978-79 öğretim yılından 1981-82 öğretim yılı sonuna kadar “Yüksek Öğretmen Okulu” adıyla işlevlerini sürdürmüşlerdir.

2.1.2.2.1. Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri

Cumhuriyet döneminde ortaokul öğretmeni yetiştirilmesinde en büyük görevin eğitim enstitülerine düşmüştür. Bu kurumdan yetişenlerin lise ve dengi okullarda da alan dersleri vermiştir.

Eğitim enstitülerinin kaynağı 1926–27 yılında Konya’da açılan Orta Muallim Mektebidir. Orta Muallim Mektepleri Türkçe Öğretmeni yetiştirmek için kurulmuştur. Bir yıl sonra Pedagoji bölümü de eklenerek Ankara’ya nakledilen bu okulun Türkçe Bölümü, Haziran 1928’de ilk mezunlarını verdi. Daha sonra yeni bölümler de eklenmiştir. 1929–1930 öğretim yılında bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi binasına taşınmış ve “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” adını almıştır. Bu köklü kurum, ortaokul ve liselere on binlerce dal öğretmeni yetiştirmekle kalmamış, yeni bir eğitim-öğretim alanının ülke çapında yayılmasına ve benimsenmesine hizmet etmiş, yeni açılan eğitim enstitülerine de program ve öğretmen bakımından kaynaklık etmiştir (Kavcar, 2002).

Eğitim Enstitülerinin öğretim süresi ilk yıllarda üç buçuk yıldır. Bunun iki yılı hazırlık, bir buçuk yılı da meslek eğitimine ayrılmıştı. 1937–48 yılları arasında açılan müzik bölümünün öğretim süresi üç yıl, Almanca ve İngilizce bölümlerinin öğretim süresi ise iki yıldır. 1967–68 öğretim yılından itibaren bütün bölümlerin öğretim süreleri üç yıla çıkarılmıştır (Cicioğlu, 1983; Uçan, 1982).

1940’larda ortaokul öğretmeni açığı ciddi boyutlara ulaşmıştı. Bu açığı kapatmak için ülkenin çeşitli yerlerinde yeni enstitüler açılmıştır. Bu kurumların sayıları 1969’da 10’a yükselirken 1977–78 öğretim yılında 18’e ulaşmıştır. Eğitim Enstitülerinin üç yıl süreli olarak ortaokullara dal öğretmeni yetiştirme işlevi 1978–79 öğretim yılına kadar sürmüştür. Bu tarihten itibaren bunlara “Yüksek Öğretmen Okulu” denmiş, sayıları

azaltılmış ve programları lise öğretmeni de yetiştirebilecek biçimde dört yıl olarak yeniden düzenlenmiştir (Başkan, 2001).

2.1.2.3. Liselere Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

1923–1981 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmede tek kaynaktan söz edilebilir. Bu “Yüksek Öğretmen Okulları”dır.

2.1.2.3.1. Yüksek Öğretmen Okulları

Cumhuriyet döneminde ortaöğretim öğretmenlerinin, özellikle lise ve dengi okulların genel kültür dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli katkısı olan kurumlardan birisi de yüksek öğretmen okullarıdır (Oğuzkan, 1983).

Akyüz (1978) yaptığı bir çalışmada, 1923 yılında ülkemizde 513 lise öğretmeni bulunduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmaya göre, Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkemizde ciddi bir lise öğretmeni eksikliği bulunmaktadır. Öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretmen Okullarının gelişmesi için gerekli önlemleri almış, bu eğitim kurumları 1954–55 öğretim yılına kadar kendi türünde tek okul olarak öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüştür (Eşme, 2003). Kavcar’a (1982) göre bu okula girmek için sınırlı sayıda öğrenci başvuruyor, dolayısıyla yeterli sayıda öğretmen yetiştirilemiyordu. Okul, 1923–63 yılları arasında ancak 630 mezun verebilmiştir. Lise öğretmenlerine duyulan ihtiyacın giderek artması karşısında 1959 yılında Ankara’da, 1964 yılında da İzmir’de birer yüksek öğretmen okulu daha açılmıştır. Bu iki okul, ilköğretmen okullarının en başarılı en seçkin öğrencilerini alma esasına dayalı yeni bir yaklaşım ortaya koymuştu. İlk uygulamadan çok verimli sonuçlar alınması üzerine Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul’daki tarihsel Yüksek Öğretmen Okulunu da aynı modele dönüştürmüştür. Kavcar’a göre (2002) bu gelişmelerin ardından Türk milli eğitiminde nitelikli öğretmen bakımından büyük bir canlılık sağlanmıştır.

Yüksek Öğretmen Okullarının mezun sayısı, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu’nun ilk mezunlarını verdiği 1962–63 yılında 66’ya, bir sonraki yıl 102’ye yükselmiştir. Kaya’ya göre (1984) mezunların büyük çoğunluğu akademik kariyere

devam ettikleri için yüksek öğretmen okullarının lise öğretmeni gereksinimini kısa sürede karşılaması beklenemezdi. Öte yandan MEB, ilerleyen yıllarda felsefe değiştirmiş ve yüksek öğretmen okulu öğrencilerini üniversite giriş sınavları yoluyla almayı kararlaştırmıştır. Bunun gerekçesi, yetenekli ilkokul öğretmenlerinin ileri öğrenim olanaklarının eski sistemde sınırlanmasıydı (Kaya, 1984). Ne var ki Yüksek Öğretmen Okulları, yönetmelik ve programlarında yapılan değişikliklere ve öğrenci kontenjanlarının arttırılması yönünde girişilen tüm çabalara karşın, lise öğretmen açığının kapatılmasında Bakanlığın öngördüğü ölçüde yeterli olamıyordu (Oğuzkan, 1983). MEB'in tutarlı bir öğretmen yetiştirme politikasından yoksun oluşu nedeniyle Yüksek Öğretmen Okulları etkinliklerini giderek yitiriyorlardı (Kaya, 1984). Nitekim 130 yıl gibi oldukça uzun bir süre lise öğretmeni yetiştirmede ülkenin en köklü eğitim kurumu olma özelliğini koruyan Yüksek Öğretmen Okulları, çeşitli nedenlerle işlevlerini yerine getiremez olduğu gerekçesiyle, Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan bir rapor sonucu 1978 yılında kapatılmış ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme tarihinde önemli bir işlev yüklenmiş olan bu özgün model de tarihe karışmıştı (Kavcar, 1982).

Eşme'ye (2003) göre Yüksek Öğretmen Okullarının kapatılmasıyla yalnızca bu kurumların sonu getirilmiyor ayrıca köy çocuklarının bu yolla üniversitelere geçişi bir bakıma kapatılıyor, ülkemiz nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önemli bir fırsatı yitiriyordu. Öte yandan üniversitelere öğretim üyesi yetiştirme konusunda da ciddi bir daralmaya neden olunuyordu.

2.1.2.4. Eğitim Fakülteleri

Eğitim Fakülteleri'nde ortaöğretime ve ilköğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla yeni bir uygulamaya geçilmiştir. "2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun kabulüne kadar üniversitelerin, direkt olarak; orta öğretime öğretmen yetiştirme kaygısı içinde bulduklarını söylemek mümkün değildir. Hal böyle olmakla birlikte, öğretmen yetiştiren kaynaklar arasında üniversitelerin çok önemli bir yer işgal ettiği de görülmektedir. Hatta bu, Darülfünundan beri devam ede gelen bir durum olmuştur. İstanbul ve Ankara'daki üniversitelerin öğretmenlik programları olmamakla birlikte; ilköğretmen okullarından bu illerdeki yüksek öğretmen okullarına seçilen başarılı

öğrenciler bir taraftan İstanbul Üniversitesi, Fen-Edebiyat ve Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültelerinde alan derslerini alırlarken diğer taraftan da meslekî formasyon derslerini yüksek öğretmen okulları bünyesinde izlemişlerdir. Bunun yanı sıra üniversitelerin bu fakültelerinden mezun olanlar, meslekî formasyon almamış olsalar da (Edebiyat, fizik, kimya, biyoloji, matematik, yabancı diller, felsefe psikoloji-sosyoloji grubu) lise ve dengi ortaöğretim kurumlarına öğretmen olarak atanmışlar, haliyle ilgili üniversiteler de öğretmen kaynağı olmaya devam edegelmişlerdir” (MEB, 1982).

1949 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde öğretime açılan İlahiyat Fakültesi de, din ve ahlak bilgisi öğretmeni yetiştirmiştir. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun ortaya koyduğu üniversiteler örneğinden önce çok sayıda üniversite kurulmuştur. Kurulan bu üniversitelerde, yüksek öğretmen okullarının sayıca yetersiz kaldığı öğretmen yetiştirme hususunda bir kaygının varlığı göze çarpmaktadır. Bunlardan Ankara Üniversitesi Eğitim (Eğitim Bilimleri) Fakültesi, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi İdarî ve Sosyal Bilimler Fakültesi, değişik illerde var olan İktisadî ve Ticarî Bilimler Akademileri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, öğretmen olmak isteğinde olanlara öğretmenlik sertifikası programı açarak çok değişik branşlarda öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunmuşlardır (MEB, 1982). 1982 yılı öncesinde üniversitelerin değişik fakülte ve yüksekokullarında uygulanan meslekî formasyon için ortak çerçeve programları, ortak giriş şartları bulunmuyordu. Meselâ, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi belli bir kontenjanla başka yüksek öğretim kurumlarından öğrenci aldığı halde; aynı üniversiteye bağlı olmalarına rağmen, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi sadece kendi öğrencilerini bu formasyon programlarına kabul etmekteydiler (Küçükahmet, 1976).

Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevi ile ilgili olarak sorunların çözümü ve ihtiyaçların giderilmesi amacıyla Ocak 1996'dan bu yana Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından başlatılan çalışma Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği halinde devam etmiş ve neticede 1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere düzenlemeler gelmiştir. Öğretmenlik mesleği kendine özgü ilke, yöntem ve uygulamaları olan profesyonel bir meslek alanıdır. Bu ilkeyi harekete

geçirebilecek ve sorunlara etkili çözümler üretebilecek bir yapılaşmayı sağlamak yeni düzenlemenin temel amacını oluşturmaktadır.

Görüldüğü gibi, cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme konusunda ciddi gelişmeler meydana gelmiştir. Bu konuda birçok denemeler yapılmış, bazen bu denemeler verimli olmuş ve etkililiğini devam ettirmiş bazen de istenilen sonuçların alınmadığı görülerek öğretmen yetiştiren kurumlar kapatılmıştır. Aslında, öğretmen yetiştirme konusunda girişilen böylesi denemeler çok çeşitliliğe sebep olsa da bugünün öğretmen yetiştirme sistemi için kaynak oluşturduğu reddedilemez bir gerçektir.

2.1.2.5. Eğitim Fakültelerinin Yapılanmasında 2006–2007 Düzenlemesi

Eğitim Fakültelerinde 2006-2007 öğretim yılında önemli bir değişim yaşanmıştır. Bu düzenlemenin temel gerekçesi, “Sekiz yıllık uygulama süreci içinde üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açık oturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olmuş, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak programlarla ilgili sorunları çözümlenmeye yönelik öneriler ortaya konmuştur” biçiminde açıklanmıştır. (YÖK, 2006). Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarındaki değişikliklerin de Eğitim Fakültelerinin programlarına yansıtılması gereği vurgulanmıştır. Bu temel gerekçeden hareket eden Yükseköğretim Kurulu, Eğitim Fakülteleri yöneticileri ve öğretim elemanlarıyla (Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen sempozyumlarda) konuyu paylaşarak, sekiz yılı aşkın süredir uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini giderme ve geliştirmeye yönelik bir çalışmanın başlatılmasını uygun bulmuşlardır (Kavak, Aydın ve Akbaba, 2007).

Yapılan yeni düzenlemenin öngördüğü başlıca yenilikler şöyledir.

- 1. Her programın özellikleri de dikkate alınarak, programların kompozisyonunda esnek bir düzenlemeye gidilmiş; alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir.*

2. Geçmiş dönemdeki gereksinimin ortadan kalkması gerekçesiyle “yan alan” uygulamasına son verilmiştir.
3. Öğretmen yetiştirme programlarındaki çakılı ders uygulaması esnetilerek, fakültelere, toplam kredilerinin yaklaşık % 25’e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır.
4. Öğretmen adaylarına; birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO’larda öğretmenlik uygulaması yapabileme fırsatı verilmiştir.
5. Yeni programların en önemli özelliklerinden birisi olarak “genel kültür” derslerinin oranlarının artırılması vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının entelektüel becerilerini artırmaya yönelik bu değişiklik kapsamında, programlara, bilim tarihi, bilimsel araştırma yöntemleri, etkili iletişim becerileri, Türk eğitim tarihi ve felsefeye giriş gibi dersler konulmuştur. Programın esnekliği çerçevesinde, fakülteler, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde değiştirebileceklerdir.
6. Genel kültür dersleri kapsamında, “topluma hizmet uygulamaları” adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını inceleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir.
7. Rehber öğretmen yetiştiren programların zaman içinde birbirlerinden farklılaşması ve farklı hedeflere yönelmesi nedeniyle, Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı da yeniden gözden geçirilmiş ve MEB programları, sivil toplum örgütlerinin önerileri ve akademisyen görüşleri dikkate alınarak ortak bir program oluşturulmuştur. Bu kapsamda 13 Nisan 2007 tarihli YÖK Genel Kurul kararı ile Eğitim Bilimleri bölümüne bağlı “Eğitimde Psikolojik Hizmetler” anabilim dalının adı, “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” olarak değiştirilmiştir.
8. Yeni programın önemli bir özelliğinin de AB ülkeleri öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüşmesidir. Bu bağlamda, yeni program, “kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi” hedeflemektedir (YÖK, 2006:4-5).

Programlar incelendiğinde; öğretmenlik meslek dersleriyle ilgili olarak şu noktalar dikkati çekmektedir:

- Öğretmenlik meslek derslerinde bazı değişiklikler yapılmış, bazı derslerin de kredileri değiştirilmiştir. Genel olarak ders sayısı ve kredi miktarı aynı kalmakla birlikte, uygulama okulları bulmada yaşanan sorunlar nedeniyle, Eğitim Fakültesi Dekanlıklarının talepleri doğrultusunda, okul deneyimi ders saatleri azaltılmıştır.
- Eğitimin temellerine ilişkin derslerden; eğitim psikolojisi ve eğitim tarihi dersleri zorunlu ders olarak konulmuş, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi dersleri de seçmeli dersler listesinde yer almıştır.
- Öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim ve öğrenme, öğretimi planlama ve değerlendirme dersleri kaldırılmıştır.

- *Eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, oğretim ilke ve yontemleri, olcme ve değerlendirme, Türk eğitim sistemi ve okul yonetimi dersleri konulmuştur. Ayrıca, bir secmeli ders eklenmiştir.*
- *Oğretmenlik meslek dersleri iwin programa göre bir veya iki secmeli ders konulmuştur (Kavak Aydın ve Akbaba, 2007:65).*

2.2. Oğretmen Yeterlikleri

Yeterlilik (competency), bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yapabilmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek iwin sahip olunması gereken yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır (şahin, 2004; TDK, 2011). İngiltere Eğitim Ajansı (United Kingdom Education Agency-UKEA) mesleki yeterlilik kavramını bir mesleğin gerekli faaliyetlerini yerine getirmek iwin gerekli olan bir yetenek olarak tanımlamaktadır. Bu da becerinin ve bilginin yeni durumlara transferini, için planlanmasını ve organizasyonunu ve kişisel etkililiği, iş arkadaşlarıyla, yöneticilerle ve müşterilerle işbirliğini iwerir (Wojtczak, 2002). Bir mesleğe ilişkin olarak belirlenmiş yeterlilik ifadeleri temele alınarak, meslek üyelerinin etkililiği analiz edilebilir, değerlendirilebilir.

Yeterlilikler iş görenlerin işe ilişkin özellikleri hakkında daha doğru bilgiler elde etmenin, daha doğru değerlendirmeler yapmanın, geri bildirimde bulunmanın, geliştirmenin ve ödüllendirmenin etkili bir aracı olarak dşnlmelidir (şahin, 2004). Fraser (1994) yeterliği (efficiency), belirlenen hedeflere ulaşmak iwin kaynakların kullanımının llmesi olarak tanımlamıştır ve hkmetlerin yükseköğretimdeki kalite kavramı ile yeterlik kavramlarını sık sık karıştırdıklarını vurgulamıştır. Erlendsson (2002) yeterliği makul bir çaba ile verilen görevlerin yerine getirilmesi olarak tanımlamaktadır. Vlasceanu ve diğerlerinin (2004) aktardığına göre UNESCO eğitim alanında yeterliği mümkün olduğunca az zaman, çaba, para ve kaynak harcayarak istenilen sonuca ulaşma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Oğretmen; bir bilgiyi, bir beceriyi başkalarına oğretme işini meslek edinmiş ve bunu planlı, programlı ve hepsinden önemlisi bilimsel bir biçimde gerçekleştiren bir mesleğin üyesidir (Kckahmet, 1975: 3).

Bursalıoğlu'na (2002 : 42) göre;

“Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Bir memlekette öğretmenliğin meslek oluşu devletin öğretmen için yetişme ve çalışma ölçüleri koymasıyla başlar.”

Öğretmenin rolünü beklentileri belirler. Öğretmenlerin yöneticilerden, öğrencilerden, ana-babadan, çevreden, toplumdan ve devletten olan beklentileri, okulun sosyal havasının bir parçasını meydana getirir (Chase, 1995: 1-8’den akt: Bursalıoğlu, 2002 : 43).

Öğretmenlik 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde öğretmenlik mesleği şöyle tanımlanmıştır:

Madde 43 “Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir meslektir.”

“Öğretmen, öğretme işlevinin en temel ögesidir. Öğrenme işinin planlayıcısı olan kişidir. Örgün eğitimin mimarı olarak öğrenciyi keşfeden, tanımlayan ve yönlendiren uzmandır; çünkü öğretme işi herkesin yapabileceği kadar kolay bir iş değildir. Çok yönlü beceriyi gerektirir” (Yılman, 1992: 53).

Öğretmen, okul ve sınıf ortamını canlandıran, öğretme için uygun, ilginç ve zevkli duruma getiren kişidir (Oğuzkan, 1985. s.51-52. Akt: Yılman, 1992: 53).

Varış (1994: 117), öğretmenin tanımını ve görevini şu şekilde belirtmektedir:

“Öğrenci ile devamlı bir şekilde etkileşim halinde olan öğretmen, öğrencide konunun ve bağlantılı olarak dersin, okulun ve Milli Eğitimin amaçları yönünde davranış değiştirmekle sorumludur. Bu önemli görev onun, öğrenci, öğrenim-öğretim, çevre hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir. Sorumluluğu çocuğun ve gencin başarısına dönük olduğu için, öğrenci hakkında hüküm vermekten çok onların davranışlarının nedenlerine iner ve yöneltir.”

Okullarda öğrenilen bilgi ve beceriler; sosyal, siyasal ve ekonomik alanlardaki hızlı değişimler karşısında güncelliğini koruyamamakta ve çok çabuk eskimektedir. Bu olgu, öğretmenlerin de kendilerinin sürekli yenilemelerini zorunlu kılmaktadır. Böyle bir zorunluluk ile karşı karşıya kalan öğretmenlerin kendi başlarına bırakılmamaları gerekir. Modern eğitim anlayışına göre, öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, karşılaştıkları eğitim-öğretim problemlerinin çözümü için gerekli yardım ve rehberliğin teftiş uygulamaları yolu ile müfettişler tarafından sağlanması temel ilke olarak kabul edilmektedir (Kale, 1995:4-5).

Öğretmenlerin beklentilerine doyurucu bir şekilde cevap verebilmeleri sürekli olarak kendilerini yenilemelerini, yetiştirmelerini ve bu konudaki çalışmalarının desteklenmesini zorunlu kılmaktadır. Çağdaş teftiş anlayışına göre öğretmene bu konularda gerekli rehberlik ve yardımı yapacak kişi de müfettiştir (Karagözoğlu, 1977: 3).

Öğretmen, nitelikli bir eğitim-öğretim süreci oluşturmak, yeni nesilleri geleceğe iyi birer birey olarak hazırlamak ve paydaşlarla işbirliği içerisinde çalışmak gibi görevleri bulunmaktadır. Dolayısıyla bir öğretmenin bu görevleri yerine getirebilmeleri için bazı özelliklere yani yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Başaran'a (1993: 78) göre bir öğretmenin sahip olması gereken davranışsal nitelikler ve öğretmen özellikleri şöyledir:

- Öğretmenliği sevmek, Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına inanmak,
- Demokrasiye inanmak ve onu bir yaşam biçimi olarak uygulamak,
- Duyguları, ahlakı, karakteri ve kişiliği ile öğrencilerin kendini bir model olarak alabileceğini bilerek, onlara ulusal ve evrensel çağdaş değerlere dayalı doğruları, iyileri ve güzelleri gösterecek bir model olmaya çalışmak.

Sönmez'e (2000: 109-113) göre öğretmen nitelikleri;

- Dönüt, düzeltme, ipucu ve pekiştirici ilkelere uygun olarak kullanmak,
- Öğrenci katılmasını sağlamak,
- Her dersin ve ünitenin sonunda "biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme" yapmak,
- Öğrencilerle sürekli göz teması kurmak,
- Her derse değişik ve yeni kaynaklardan yararlanarak hazırlıklı gelmek,
- Eğitim ortamında demokratik bir hava yaratmak,
- Kendisince kurallara uygun olarak düzenlenmiş bir günlük ders planı ile derse girmek, bu planın özelliklerine göre dersi işlemek,
- Öğretme strateji, yöntem ve tekniklerini kullanırken ilkelere uymak,
- Hedef davranışları kazandıracak eğitim teknolojisini ilkelere göre, öğretme-öğrenme ortamında kullanmak,
- İçeriği basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta birbirinin önkoşulu oluş özelliklerine, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru işlemek,

- Öğrencilerine onları sevdiğini yeri gelince belirtmektir.

Varış'a (1994: 118) göre öğretmen nitelikleri;

- Düzenli meslek bilgilerine,
- Öğretim alanı hakkında derin ve engin alan bilgisine
- Genel kültüre sahip olmayı gerektirir.

Görüldüğü gibi eğitimciler iyi ve etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri araştırma konusu yapmış ve birçok nitelik ortaya koymuşlardır. İyi bir öğretmen tanımı öğrenciye, veliye, yöneticiye ve müfettişe göre değişebilir. Gerçek manada iyi ve etkili bir öğretmen “uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğrencinin öğrenmesine yardımcı olan öğretmendir” (Erden, 2009;148). Dolayısıyla öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir.

2.3. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi çalışması, 2002 yılında uygulamaya konulan ve AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışma, üniversitelerden öğretim elemanları, MEB personeli ve Van, İzmir, Kocaeli, Hatay, Bolu ve Ankara illerinden ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerden oluşan il proje ekiplerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başlangıcında ortak bir dil ve anlayış oluşturmak amacıyla İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda’ya ait öğretmenlik mesleği standartları örnekleri incelenmiştir. Ancak Türkiye’deki çalışmada bu örneklerden farklı olarak “öğretmenlik mesleği standartları” yerine, “Öğretmen yeterlikleri” kavramının kullanılması tercih edilmiştir. MEB tarafından yayınlanan “Öğretmen Yeterlikleri” kitabında “21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır?” ve “Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?” sorularına cevap arandığı belirtilmiştir (MEB, 2008).

“Öğretmen Yeterlikleri” kitabında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin hazırlanma amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2008):

- Millî 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 güvencesini oluşturmak.

Bu amaçların gerçekleştirilmesi yanında, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin olası kullanım alanları MEB tarafından:

Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, seçimi, iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesi, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimleri şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2008).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin içeriği ve kullanılan terminolojide “yeterlikler” ya da “standartlar” ifadesinin kullanılması, yeterliklerin uygulanabilirliği ile ilgili konulara göre ikincil konumda kalan bir konudur. Yukarıda ifade edilen yeterliklerin kullanım alanları ve amaçları uluslar arası alandaki uygulamalarla paralellik göstermektedir. Ancak yeterliklerin belirlenmesi aşamasında kullanım alanlarının listelenmesinin ötesinde öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin seçimi ve sürekli mesleki gelişim gibi alanlarda yeterliklerin nasıl kullanılacağı belirtilmemiştir.

Yeterliklerin kapsamı ve içeriği uluslar arası uygulama ve deneyimlerden hareketle tanımlanabilir. Ancak mevcut kurumsal yapılar, kapasite, yasal ve yönetsel düzenlemelerin bu yeterlikleri geliştirme ve güvence altına almaya ne ölçüde uygun olduğu da önemlidir. Bunun için kurumsal yapı, kapasite, yasal ve yönetsel düzenlemeler boyutunda neler yapılacağına bir yol haritasının oluşturulması ve adım adım hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu yapılmadığı takdirde, kuramsal açıdan çok iyi hazırlanmış bir öğretmen yeterlikleri setinin uygulamada istenilen sonuçları yakalaması güçtür.

Uygulanabilirliği sağlamak için öngörülen kullanım alanlarının her biri ile ilgili şu soruların cevaplanması gerekir:

- “Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi” alanında Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, YÖK, MEB ve eğitim fakülteleri işbirliği nasıl sağlanacaktır?
- “Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları”nın geliştirilmesi ve belirlenmiş olan yeterlikleri kazandıracak bir niteliğe kavuşturulması nasıl sağlanacaktır?
- “Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi” ile mevcut öğretmenlerin belirlenen Öğretmen yeterliklerini kazanmaları hangi kaynaklar, yöntem ve stratejilerle gerçekleştirilecektir?
- “Öğretmenlerin seçimi” alanında yeterliklerin uygulanması nasıl gerçekleştirilecektir?
- “Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesi” alanında yeterliklerin uygulamaya geçirilmesi nasıl sağlanacaktır? (TED, 2009).

MEB tarafından hazırlanmış olan öğretmen yeterliklerinin bu sorulara verilebilecek cevaplarla birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu soruların cevaplarının oluşturulması, MEB tarafından hazırlanan yeterliklerin uluslararası standartlara uygunluğunun ya da içeriğin uluslararası uygulamalara paralelliğinin ötesinde, Türkiye koşullarına uygun ve Türk Eğitim Sistemine özgün olmasının sağlanmasına da yardımcı olacaktır.

Hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altı yeterlik ve 31 alt yeterlikten oluşmaktadır. Alt yeterliklerin her biri için performans göstergeleri oluşturularak, toplam 233 performans göstergesi tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tanımlanmasında ve yapılandırılmasında “yeterlik alanı”, “alt yeterlik” ve “performans göstergeleri” biçiminde bir hiyerarşik yapının ve sistematüğün kullanılması, yeterliklerin performans göstergeleri düzeyinde objektif ve anlaşılabilir olmasına katkı sağlamaktadır. Ancak bazı göstergelerin değer, tutum ve inanış gibi zihinsel durumları içermesi, performans göstergesi sayısının çok fazla olması ve alt yeterlikler altında sunulan göstergelerde tekrarlar ve birbirini kapsayıcı göstergelerin olması, göstergelerin anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini güçleştirmektedir. Burada tüm performans göstergelerinin ayrıntılarının sunulmasına gerek görülmemekle birlikte, yalnızca bir alt yeterlik alanı için aşağıda sunulan örnekle bu durumu açıklamak mümkündür (MEB,2008):

A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarı konusunda özgüven kazandırabilmelidir.

Performans göstergeleri

- A2.1.Öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar.*
A2.2.Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır.
A2.3.Çalışmalarını planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlar.
A2.4.Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapar.
A2.5.Öğrenme ve başarmanın çeşitli yolları olduğu konusunda öğrencileri bilgilendirir.
A2.6.Öğrencilerin düzeylerine uygun ve ulaşılabilecek amaçlar belirler.
A2.7.Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirir.
A2.8.Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri için onlara sınıf içi ve dışında çeşitli etkinlikler ve olanaklar sunar.
A2.9.Öğrencilerin başarılarını öne çıkarır ve destekler.
A2.10.Her öğrencinin başarılı olacağına inanır.
A2.11.Beklentilerini oluştururken bireysel farklılıkları dikkate alır.”

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili araştırmalar bölümünde, öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalar ve bu araştırmalar sonucunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu araştırmalar iki başlıkta incelenmiştir. Birinci başlıkta öğretmen yeterlikleri konusunda öğretmenler üzerinde yapılmış çalışmalara yer verilmiş, ikinci başlıkta ise öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Öğretmenlerle Yapılan Çalışmalar

Saxenian (2000), Amerika Okul Yöneticiler Birliği (American Association of School Administrators-AASA) tarafından geliştirilen yönetici performans standartlarının yeterliğini değerlendirmeyi amaçladığı araştırmayı Texas’da görev yapan kadın okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirmiştir. 75 katılımcının görüşlerinin alındığı araştırmada, katılımcılara yönetim ile ilgili önemli görülen standartlar ile bu standartların AASA tarafından geliştirilen standartlarda yer alıp almadığı sorulmuştur. Araştırma sonucunda, karar vermek ve personel politikası geliştirmek için sistem ve personel değerlendirme verilerini kullanma, personel geliştirme programlarının verimliliğini değerlendirme, iletişim ve toplumsal ilişkiler,

etik liderlik ve değerlerle ilgili standartların oldukça önemli görüldüğü belirtilmiştir. Ancak önemli görülen bir başka yeterlik alanını oluşturan bütçe planlama ve uygulamaları ile ilgili standartların AASA tarafından geliştirilen standartlarda yer almadığı belirtilmiştir. Bulgularla ilgili olarak üniversite hazırlık programlarının geliştirilmesinde araştırma sonuçlarının dikkate alınması, okul yöneticilerinin sorumluluk ve rolleri konusunda yeni araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Jennings (2002), okulların akreditasyonu için eyalet standartlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, okulları akredite etmede kullanılan standartlara ilişkin devlet okullarındaki müdürlerin görüşlerini analiz etmektir. Araştırmada okul yöneticilerinin görüşleri, okul düzeyleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, okulların akredite olma oranları gibi durumlar yönünden farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Araştırma, 88 okuldan 234 okul yöneticisini kapsamıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin çoğu, okulları akredite etmede yalnızca öğrenci test sonuçlarının kullanılmaması, çalışma saatlerinin düzeni, mezun öğrencilerin oranı, öğrenci devam oranları ve okul güvenlik sistemlerinin de dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Dale (2002), “Virjinya Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Virjinya Devlet Okullarının Akreditasyon Amaçlı Standartlarına İlişkin Görüşleri” adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin, Virjinya’daki okulları akredite etmek için oluşturulan standartlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma altı temel soruya dayanan nicel betimleyici bir çalışmadır. Katılımcılar 60 maddeden oluşan likert tipi bir ölçek ile görüşlerini belirtmişlerdir. Anket üç ana bölümden oluşturulmuştur. Ölçüt (The Criteria); bu bölümde okulları akredite etmek için kullanılması gereken ölçütlerle ilgili öğretmen algılarının ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Etki (The Impact); bu bölümde ise öğretmenlerin okul akreditasyonu için sunulan standartların eğitim üzerindeki etkisinin ne olduğuna ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak Eylem (The Action); 2006 yılına kadar akredite edilmeyen okullar için eyaletlerin ne yapmaları gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bazı bulgular Şöyle özetlenebilir:

- Öğretmenlerin %90’ı, okulları akredite etmede çoklu ölçütlerin kullanılması gerektiğine inandıklarını, bu çoklu ölçütleri; alanlarında uzman öğretmenler,

öğrenci derecelerinin oranı, stratejik planlama çalışmaları ve öğrenci devam oranları olarak tanımlamışlardır.

- Öğretmenlerin %95,5'i yeni standartların öğretmenlerin verimliliğini arttırdığını ifade etmişlerdir.
- Öğretmenlerin %91,5'i, bu standartların eğitim programları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin %92,7'si, okulların akredite olmaları için sınıflardaki öğrenci sayısının düşürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin %81'i, okulların akreditasyonunda eğitim uzmanlarının görevlendirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Little (2004), “Virjinya Akreditasyon Standartları ve Öğrenme Politikaları Standartlarına ilişkin Yönetici Tutumları” adlı çalışma yöneticilerin, Standards of Accreditation (SOA) ve Standards of Learning Policies (SOL) kendi kariyerleri üzerinde ne ölçüde bir etkiye sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma anketini dolduran 245 yöneticiden toplanan verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistik kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin yöneticilerin algısal sorulara verdikleri yanıtları etkileyip etkilemediğine ilişkin olarak demografik veri ve algısal veri arasındaki korelasyon belirlenmeye çalışılmıştır. Algısal alandaki sorulara dört açık uçlu soru da eklenmiş ve toplanan veriler çözümlenmiştir. Araştırmada, elde edilen bulgulara göre yöneticiler; devlet tarafından kendilerine verilen, “öğrencilerin başarılarından sorumlu olma” görevini kabul ettikleri ve SOL'a karşı olmadıkları gibi SOL'un onların kariyerini olumsuz etkilemediği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Melin'in (2004), “Hindistan'da Yüksek Okulların Seçmiş Olduğu Akademik Standartların Etki ve Verimliliğine ilişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasının amacı, standart temelli programların öğrenci başarısını etkileme derecesi, öğretim standartlarının uygulanma düzeyi ve devlet standartlarına öğretmenlerin bakış açısı konularında yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki farklılığı belirlemektir. Diğer tarafta matematik ve dil “İSTEM” denilen testlerin temelini oluşturduğu için matematik ve dil öğretmenlerinin görüşleri de karşılaştırılmıştır. Hindistan'ın kuzey doğusunda beş okuldaki 20 yönetici ve 218 öğretmene 21 soruluk bir anket

uygulanmıştır. Anketleri 16 yönetici (%80) ve 80 öğretmen (%37) doldurmuştur. Toplam olarak dağıtılan 238 anketin 96 tanesinin analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre;

- öğrenci başarılarının standart temelli programlar tarafından etkilendiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu, öğretmenlere göre standart temelli programlarda öğrencilerin daha başarılı olduğu,
- standartların uygulanma düzeyi ve öğretmenlerin standartları algılama düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmediği,
- matematik, dil ve diğer alan öğretmenlerinin, kıdem ve alanlarından dolayı görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı,
- gruplar arasında anlamlı farklılıkların olması beklenmesine rağmen birçok durumda bu farklılığın bulunmaması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Jones (2005), Kalifornia Eyaleti matematik alan standartlarının etkililiğini belirlemek amacıyla, ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Çalışmanın giriş bölümünde, matematik konularındaki eksiklikler vurgulanmış ve matematik öğrencilerinin ayrıntılı çalışmalar yapma, matematik kavramlarını anlama ve kuramsal analiz yapma gereksiniminde oldukları açıklanmıştır. Bu duruma yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, matematik alan standartlarına ilişkin Kalifornia Eyaleti'nin çeşitli Şehirlerinde toplam 196 öğretmenin görüşü, hazırlanan bir anketle alınmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri ve standartlara ilişkin algıları, onların matematik alan standartlarına yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediklerini belirlemek için çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada matematik alan standartlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin standartlara ilişkin önceki algıları bireysel olarak tutumlarını etkilerken, grup olarak etkilemediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri ve çalışma saatleri de standartlara ilişkin tutumlarını etkilemiştir. Sonuç olarak matematik alan standartlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

MEB (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin yeterliklere ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinin amacıyla gerçekleştirilmiştir. 2242 öğretmenin yeterliklerine yönelik öz değerlendirme ölçeğinden yararlanılan araştırmada,

611 öğretmen ise en az iki ders saati gözlemlenmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak çoğunluğunun kendilerini yeterlik alanlarında yeterli ve oldukça yeterli değerlendirdiği, yetersiz olduğunu düşünen öğretmen sayısının yok denecek kadar az olduğu belirtilmiştir. Gözlem ve görüşme ile elde edilen verilerden ulaşılan bulgulara dayalı olarak ise öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin orta ve ortanın üstünde olduğu, bazı yeterlik alanlarında ise ortanın altına düştüğü belirtilmiştir. İki ayrı veri toplama sürecinde yeterlik düzeyleri farklı bulunmasına karşın eğitim gereksinimlerinin aynı yeterlik alanlarını işaret ettiği vurgulanmıştır.

Gelen ve Özer (2008) tarafından öğretmen adaylarının ve meslekteki öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ne ölçüde sahip olduklarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma 242 öğretmen ile dördüncü sınıfta öğrenim gören 160 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altında yer alan performans göstergeleri öğretmenler ve öğretmen adayları için iki ayrı anket kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının, öğretmenlere oranla kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya konmuştur.

Köksal'ın (2008) yaptığı araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü yetkilileri, okul müdürleri ve öğretmenlerin yeni öğretmenlik yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve araştırmanın veri kaynağını Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ve "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"nin pilot uygulamasının yapıldığı okullarda görev yapan okul müdürleri, öğretmenler ve Bakanlıkta ilgili birimde çalışan yetkililer oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin eylem planı hazırlayacakları konuyu belirlerken öz değerlendirme formu sonuçlarını dikkate almadıkları, ihtiyaç duydukları alanda çalıştıkları görülmüştür. Ancak Bakanlık yetkililerinin bu alanların belirlenmesinde ölçekten elde edilen sonuçların dikkate alındığını ileri sürdükleri görülmüştür.

Kovac, Sloan ve Starc (2008) yaptıkları "Beden Eğitimi Öğretiminde Yeterlikler: Slovenyalı Öğretmenlerin Görüşleri ve Geleceğe Yönelik Bakış Açıları (Competencies in Physical Education Teaching: Slovenian Teachers' Views and Future

Perspectives)” başlıklı çalışmada ortaöğretim ve ilköğretimde görev yapan 41 bayan 44 erkek olmak üzere toplam 85 beden eğitimi öğretmeninin beden eğitimi öğretimine yönelik kendi yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmanın temelinde yatan amaç ise beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi uygulamalarındaki temel ihtiyaçlarını belirlemek ve devam eden mesleki gelişim programları ve gözden geçirilmiş beden eğitimi öğretmen eğitimi programları vasıtası ile sorunlara çözüm bulmaktır. Araştırmanın verileri 37 soruluk bir anket ile toplanmıştır. Araştırmacılar anketin ilk 34 sorusunu beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken anahtar ve özel yeterlikler için oluşturmuşlardır. Bu sorular mevcut Ljubljana Spor Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Programı üzerine odaklanmıştır. Sonuçlar beden eğitimi öğretmenlerinin gerçekçi bir şekilde uygulamanın bazı alanlarında eksiklikleri olduğunu kabul ettiklerini göstermiştir. Öğretmen eğitimi programları incelendiğinde bu derslerin eğitim programlarında var olduğunu belirten yazarlar öğretmen adaylarının uygulanamayan dersler için bilgilerini geliştirmeleri gerektiğini, mevcut öğretmen eğitimi programlarının ilköğretim ve ortaöğretim beden eğitimi ders programlarına göre tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini belirlemişlerdir.

Karacaoğlu (2008), öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada 440 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemek üzere 137 maddeli beşli dereceleme ölçeğinden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal - uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilikleri algılarının daha yüksek olduğu, branşlara göre öğretmen algıları arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğrenme ve öğretme sürecine yönelik yeterliklere yönelik bir diğer araştırma Adıgüzel (2009) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma 180 sınıf öğretmeni, 68 ilköğretim okulu yöneticisi ve 36 ilköğretim müfettişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak MEB tarafından belirlenen ÖMGY altında yer alan “Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri”

temel alınarak hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme materyali hazırlama ve zamanı etkili kullanma konusunda yönetici, müfettiş ve öğretmen görüşlerine göre her zaman zorlandıkları; dersi planlama ve davranış yönetimi konusunda yönetici ve müfettişlere göre her zaman, öğretmenlere göre ara sıra zorlandıkları; öğrenme ortamlarını düzenleme ve öğretimi çeşitlendirme konusunda ise müfettişlere göre her zaman, yönetici ve öğretmenlere göre ise ara sıra zorlandıkları ortaya konmuştur.

Öztürk (2009) “okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlik alanına” ilişkin olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ve öz değerlendirmelerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, araştırmanın verilerini 124 sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlik olarak “öğretme-öğrenme süreci” yeterlik alanından sonra “okul, aile ve toplum ilişkileri” yeterlik alanını en önemli yeterlik alanı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öz değerlendirme sonuçlarına göre ise; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini yeterli görmeleri dikkate alındığında “okul, aile ve toplum ilişkileri” yeterlik alanının üçüncü sırada “program ve içerik bilgisi” yeterlik alanının ise son sırada yer aldığı görülmektedir.

Aşıcı ve diğerleri (2009), öğretmen yeterlikleri konusunda biyoloji öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek için yaptığı araştırmasında, nitelikli bir öğretmenin en önemli kişisel değeri olarak sabırlı, hoşgörülü ve eleştiriye açık olması, kişisel ve mesleki gelişimi için yayınları takip etmesi ve okuması, öğrencilerin gelişimini sağlamak ve rehberlik etmek için gelişmeleri takip etmesi, öğrenme öğretme sürecinde dersi ilgi çekici hale getirmesi, ölçme ve değerlendirmede objektif olması, ailenin eğitim öğretime katılımını sağlaması, alanına ait öğretim programını tanınması ve anlaması en yüksek oranda belirtilen özellikler olarak ortaya çıkmıştır.

Başbay ve Bektaş (2009) yaptıkları çalışmalarını, kültür kavramından yola çıkılarak kültüre ilişkin farklı bakış açılarının irdelenmesi, çok tartışılan çokkültürlülük kavramının tanımlanarak kavramın temel özelliklerinin belirlenmesi, öğretme-öğrenme sürecinde çokkültürlü bir ortamın tasarlanması ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin ortaya konulması amacıyla kurgulamışlardır. Bu çalışma kapsamında çokkültürlülük, toplumsal yapıya zenginlik kattığı ve parçalanmayı değil, bütünleşmeyi

getirdiđi dűşüncesiyle ele alınmıřtır. Farklı kűltűrel deđerlerin birlikte bulunduđu sınıf ortamlarının nasıl bir yapıya sahip olduđu ortaya konularak ۆđretim ortamında okkűltűrlűlűk kavramının nasıl ele alınabileceđi belirlenmeye çalıřılmıřtır. Bu dođrultuda farklı kűltűrel deđgerlere sahip ۆđrencilerle birlikte olan ۆđretmenlerin sahip olması gereken okkűltűrlű yeterlikler, farklı bakıř açılarıyla belirlenmeye çalıřılmıřtır. ۆđretmenlerin sahip oldukları yeterlikleri ۆđretme-ۆđrenme ortamında iře kořabilmeleri için kullanabilecekleri stratejiler de ۆđretmenlere yol gűsterici olması açısından ele alınmıřtır.

ۆđretmenlik mesleđi genel yeterliklerine yűnelik ۆnemli ve geniř kapsamlı bir diđer arařtırma Tűrk Eđitim Derneđi (TED) tarafından (2009) MEB'in belirlediđi ۆđretmenlik Mesleđi Genel Yeterlikleri çerçevesinde, ilköđretim okullarında gűrev yapan ۆđretmenlerin genel yeterliklerinin deđerlendirilerek var olan durumun ortaya konması ve yeterliklerin geliřtirilmesine yűnelik özűm ۆnerileri sunulması amacıyla gerçekleřtirilmiřtir. Arařtırmanın alıřma grubunu 2007 ۆđretmen, 272 yűnetici, 4450 ۆđrenci ve 2112 veli oluřturmuřtur. Veriler ۆđretmenlik Mesleđi Genel Yeterliklerine dayalı olarak oluřturulan anketler aracılıđıyla toplanmıřtır. Arařtırma sonuçlarında ۆđretmenlerin sahip olması beklenen yeterlik alanlarına yűnelik plan hazırlama, ۆđrencilerin ۆzelliklerini dikkate alma, eđitim teknolojilerinden yararlanma gibi konuların birçođunda ۆnemli sorunlar olduđu gűrűlműřtűr. Çalıřmada ۆđretmen yeterliklerinin uygulanması ve ۆđretmen eđitiminin kalitesinin geliřtirilmesine, ۆđretmenlerin hizmetűncesi ve hizmetiçi eđitimlerinin niteliđinin artırılmasına ve ۆđretmen yeterliklerinin geliřtirilmesine yűnelik ۆnerilere yer verilmiřtir.

Ereř (2010) alıřmanın amacını, Milli Eđitim Bakanlıđınca 2008 yılında kabul edilen ۆđretmenlik Mesleđi Genel Yeterlikleri kapsamındaki Kiřisel ve Mesleki Deđerler-Mesleki Geliřim alt yeterliklerine iliřkin olarak ilköđretim okulu ۆđretmenlerinin ne dűzeyde bulduklarını ilköđretim műfettiřlerinin gűrűřleriyle belirlemek olarak ifade etmiřtir. Analiz sonucunda ilköđretim műfettiřlerinin ۆđretmen yeterliklerine yűnelik gűrűřlerinin orta dűzeyde olduđu belirlenmiř ve elde edilen bulgular kapsamında ۆneriler sunulmuřtur.

ۆđretmenlik mesleđi genel yeterliklerine iliřkin bir arařtırma Yurdugűl, Erdem ve Seferođlu (2010) tarafından ۆđretmen yetiřtiren kurumlardaki ۆđretim elemanlarının

öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin önemi ve gözlenebilirliğine yönelik görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki 21 farklı üniversiteden toplam 69 öğretim elemanı çalışma grubunda yer almış, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından 31 alt yeterlik alanından 233 performans göstergesini önemlilik ve gözlenebilirlik durumları açısından ikili derecelendirilmiş bir ölçme aracından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun performans göstergeleri ile ifade edilen öğretmen niteliklerini önemli buldukları, ancak performans göstergelerinin işlerliğine ilişkin daha düşük değerler olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak performans göstergelerinin bir kısmının gözlenebilirliği ile ilgili sorun olduğu, ilköğretim ve ortaöğretimde öğrencilerden beklenen becerileri kapsayacak performans göstergelerine de yer verilmesi gerektiği, öz değerlendirmeye yönelik maddelerin ayrı olarak ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

Türkiye genelinde bir araştırma Hakan ve diğerleri (2011) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik (ÖMGY) kapsamında hizmet içi eğitim gereksinimlerinin saptanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 21334 öğretmenden elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş, veri toplama sürecinde ÖMGY'ye dayalı oluşturulan Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri Anketi'nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel yeterlik alanlarının tümünde hizmet içi eğitime gereksinim duydukları ortaya konmuştur.

Ayan (2011) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada, MEB tarafından belirlenmiş olan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin eğitim fakültelerinde ne derece kazandırıldığını belirlemek amaçlanmıştır. Karma yöntemle desenlenen araştırmada görüşlerin alınması için anket uygulanmış, görüşme yapılmış ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının anket ve görüşmelerde kendilerini genel olarak yeterli bulduklarını belirtirken, gözlem sonuçlarına göre Öğrenme ve Öğretme Süreci yeterlik alanındaki performans göstergelerinin çok etkili şekilde gerçekleştirilemediği belirlenmiştir. Öğretim elemanları ise anket sonuçlarında yeterliklerin oldukça ve kısmen kazandırıldığı şeklinde görüş belirtirken, görüşmelerde duruma daha olumsuz yaklaştıkları ve özellikle uygulama yapılamaması nedeniyle sorun yaşadığı görüşünde oldukları ortaya konmuştur. Sınıf öğretmenleri Ders Dışı

Etkinlikleri Düzenleme, Özel Alan Öğretim Programını izleme, Değerlendirme ve Geliştirme gibi bazı alt yeterliklerin fakültede etkili şekilde kazandırılmadığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ise YÖK ve MEB işbirliğini öngören yeni bir öğretmen yetiştirme modeli önerilmiştir.

2.5. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Öğretmen Adaylarıyla Yapılan Çalışmalar

Abdl-Haqq (1995), tarafından yapılan araştırmada, ABD’de standart geliştirmeyle ilgili çalışmalara yer verilmiş ve kısaca tanıtılması amaçlanmıştır. Çalışma alanyazın taramasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. ABD’de yapılan çalışmaların temel amacı; öğrenci başarısını artırmak ve halkın eğitime olan güvenini sağlamaktır.. İlk defa 1987 yılında Profesyonel Öğretim Standartları Milli Kurulu (National Board for Professional Teaching Standards- NBPTS) tarafından, öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiğine ilişkin model standartlar geliştirilmiştir. Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Milli Kurulu (National Council for the Accreditation of Teacher Education-NCATE) 1987 yılında öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunda bu standartları kullanmaya başlamış ve öğretmen yetiştiren kurumları bu standartları kullanma yönünde teşvik etmiştir. Sonuç olarak araştırmada üç tür milli standarttan söz edilmiştir. Bunlar, eğitim programına ilişkin içerik standartları, öğrencilerin çalışmalarına ilişkin standartlar ve öğrenciler için destek ve kaynaklara ilişkin standartlardır. Araştırmada standart geliştirme projelerinde uzlaşma sağlamanın önemi özellikle vurgulanmış, bu nedenle konu alanı uzmanları, politikacılar, öğretmen eğitimcileri, aileler ve öğretmenlerin standart geliştirme çalışmalarına katılımları desteklenmiştir.

Sachs (2003), “Öğretmenlik Meslek Standartları: Öğretimi Kontrol mü Yoksa Geliştirme mi?” başlıklı çalışmasında, öğretmen eğitiminde standart kavramının tartışılmaya başlandığı 1990’lı yıllarda Avustralya’daki uygulamaları incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma alan yazına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sonuç olarak; öğretmen eğitimi program standartları, öğretimi kontrol değil, öğretimi geliştirmek amacıyla kullanılması gerektiği, öğretmenlerin mesleki gelişimini

sağlayacak standartların geliştirilmesi gerektiği ve standartların yönetimce baskı aracı olarak kullanılmaması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının planlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırma Ünver ve Demirel (2004) tarafından 2000-2001 öğretim yılında 39 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci merkezli öğretim konusunda eğitim alan ile almayan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada nicel verilere yönelik denk olmayan kontrol gruplu ön test son test deseni, nitel verilere yönelik bütüncül çoklu durum deseninden yararlanılmıştır. Araştırma elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrenci merkezli öğretim konusunda bilgi verilmesi durumunda planlama ile ilgili yeterliklerinin kazandırılabilirdiği ortaya konmuştur.

Sağlam, Yüksel ve Atik Kara (2007) tarafından yapılan araştırmada ardışık ve kaynaşık öğretmen yetiştirme modelleriyle yetiştirilen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırma kapsamında 110 öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak her iki programda öğrenim gören öğretmen adaylarının tüm alt yeterlik alanlarında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri, ancak ders dışı etkinlikler düzenleme ve planlama konusunda eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeylerini kendi görüşlerine göre ortaya koymak ve bu durumun çeşitli değişkenler açısından etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde 330 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel desenlenmiş ve verilerin toplanmasında öz-yeterlik belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından oluşturulan bir anketten yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının tamamına yakınının öğretmenlik mesleği alanında kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Kilmen ve diğeri (2007), farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının, yenilenen ilköğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algılarını saptamak amacıyla yaptıkları araştırmalarında, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında öğrenimine devam eden 753 öğretmen adayının görüşüne başvurmuşlardır. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin olarak, kendilerini çoğunlukla yetersiz veya kısmen yeterli olarak algıladıkları saptanmıştır. Yapılan Kay-Kare Testi'ne göre, Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören öğretmen adayları, Türkçe Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar.

Yeni ilköğretim programlarının öğretmenlerde bulunmasını istediği yeterliklerle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterliklerin karşılaştırıldığı bir araştırma Arslan ve Özpınar (2008) tarafından örnek olay yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada MEB tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, ilköğretim programları ve Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan program tanıtım kitabı gibi dokümanlar incelenerek öğretmenlerin sahip olması beklenen nitelikler dört kategoride toplanmıştır. Bu çalışmanın ardından ilgili fakültede okutulan ders kitapları incelenerek ve dördüncü sınıfta öğrenim gören beş öğretmen adayı ile görüşme yapılarak bu niteliklerin eğitim fakültesinde kazandırılıp kazandırılmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterlik ve nitelikler ile MEB'de öğretmenlerden beklenen nitelikler arasında uyum olduğu ve öğretmen adaylarının bu nitelik ve becerilere sahip olarak yetiştikleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında uygulama yapma, çevre olanaklarından yararlanma ve alternatif ölçme ve değerlendirme gibi konularda eksiklik hissettikleri de ortaya konmuştur.

Nartgün (2008) çalışmanın amacını, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik genel yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek olarak ifade etmiştir. Bu amaçla hazırlanan 5'li likert tipi denemelik ifadeler 210 kişilik bir öğretmen adayı grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan faktör analizi çalışması

ölçeğin üç boyutlu olduğunu göstermektedir. İlk boyutta 6, ikinci boyutta 9, üçüncü boyutta ise yine 9 madde yer almıştır. Boyutlardan ilki “temel kavramlar”; ikincisi “ölçme teknikleri”; üçüncüsü ise “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma” biçiminde adlandırılmıştır. Madde-ölçek korelasyonu ve alt-üst grup yöntemine göre yapılan madde analizleri sonuçlarına göre deneme uygulamasına giren tüm maddeler nihai ölçekte yer alabilecek niteliktedir. Boyutlara ve ölçeğin bütününe ait iç tutarlık güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,84; 0,79; 0,77 ve 0,87’dir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0,91’dir. Tüm bu sonuçlar, geliştirilen ölçeğin öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik genel yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin durumlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmaların yanında doğrudan belirli yeterlikler üzerinde durulan araştırmalara da rastlanmıştır. Bu araştırmalardan biri Yeşil (2008) tarafından öğretmen adaylarının dersin işlenişinde öğrenme ve öğretme ilkelerini uygulama yeterliklerini belirlemek amacıyla tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında 192 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir gözlem formu aracılığıyla öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında anlattıkları derslerde toplanmıştır. Araştırmada derse giriş, dersin işlenişinde uygulama, dersi sonuçlandırma olmak üzere üç aşama ele alınmış ve üç aşamada da kimi eksiklikleri olmakla birlikte öğretmen adaylarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Numanoğlu ve Bayır (2009), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) dördüncü sınıfta okuyan bilgisayar öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni kazanma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ortaya koyduğu araştırmanın sonunda: “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni kazanma durumlarına göre; cinsiyet, bölümü isteyerek seçip seçmeme ve öğretmenlik yapmayı isteyip istememe durumlarına ilişkin bilgisayar öğretmen adaylarının, “Öğrenciyi Tanıma” ana yeterliği altındaki “Öğrenciye Değer Verme” alt yeterliğini kazanma durumlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) tarafından yapılan bir araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine

yönelik algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma Türkiye'deki çeşitli üniversitelerden 342 Türkçe öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiş, verilerin toplanmasında ise Karaca (2004) tarafından geliştirilen “Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarındaki yeterlik algılarının düşük olduğu görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümden memnuniyet düzeyleri arttıkça, planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarına yönelik yeterlik algılarının da arttığı ortaya konmuştur.

Kilmen ve Demirtaşlı (2009) çalışmanın amacını, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı sınıf içi öğrenci başarısının izleme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme sıklıklarını, çeşitli değişkenler bakımından, kendi algılarına göre saptamak olarak belirtmiştir. Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Aksaray ilinde düzenlenen hizmet içi eğitim seminerine katılan 236 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları eğitim öğretim sürecinde, yeterince gerçekleştirmedikleri saptanmıştır. Bazı uygulamalar dışında, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla, cinsiyet, hizmet süresi, eğitim fakültesi mezunu olup olmama ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Coşkun ve diğerleri (2010), Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları araştırmada 289 öğretmen adayından görüş almışlardır. Çalışmadaki veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Algısı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlik algısı ortalamaları alanlara göre 5 puan üzerinden şöyledir: (a) Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (4.05), (b) Dil becerilerini geliştirme (4.26), (c) Dil gelişimini izleme ve değerlendirme (4.12) (d) Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (4.0), (e) Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama (4.09). Araştırmada yeterlik alanları arasında orta ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Usta ve Korkmaz (2010) araştırmanın amacını öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve bilgisayar yeterlikleri ile teknoloji kullanımına karşı tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek olarak ifade etmiştir. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür ve araştırmanın çalışma grubunu Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören toplam 106 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı bilgisayar becerilerine yeterli düzeyde sahip olduğunu düşünmektedir. Bir diğer bulgu şudur: Sınıf öğretmenliği öğrencileri kendilerini sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerine göre bilgisayar yeterlik düzeyleri açısından daha yeterli olarak algılamaktadır ama bu farklılık anlamlı düzeyde değildir. Her iki ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin algıları genel olarak olumludur. Öğretmen adaylarının bu olumlu algı düzeyleri, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise şudur: öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik okur-yazarlık düzeyleri arttıkça eğitim sürecinde teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumlarında da yükselme görülmektedir.

Özden ve Özden (2010) tarafından tezsiz yüksek lisans programındaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini kazanma düzeylerini ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak tarama modelinde desenlenen araştırma, tezsiz yüksek lisans programına devam eden 182 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerine ilişkin 36 maddelik anketten yararlanılmıştır. Ankette yer alan maddeler Öğretmenlik Uygulaması dersinde yararlanılan “Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu” ile paralellik göstermekte, bunlara öğrenciyle etkili iletişim kurma, soru sorma ve ipucu verme ile ilgili maddeler eklendiği görülmektedir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini “yeterli” düzeyde kazandıkları ortaya konmuştur.

Özer ve Acar (2011), eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin hangisini “daha önemli” gördüklerinin belirlenmesi amacıyla ortaya koydukları araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim öğretim yılı Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan 169 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Elde edilen sonuca göre öğrenciler açısından bir öğretmende bulunması gereken en öncül yeterlik alanı “Öğrenciyi Tanıma” olarak belirlenirken bunu sırasıyla Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”, “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim”, “Öğrenme ve Öğretme Süreci”, “Okul-Aile ve Toplum İlişkileri” ve son sırada “Program ve İçerik Bilgisi” yeterliği izlemiştir.

Yeşilyurt (2011) araştırmasını, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Araştırmanın çalışma evrenini 2008-2009 akademik yılı güz döneminde Fırat Üniversitesi Fen ve Sosyal Bilimler Enstitüleri tezsiz yüksek lisans programı öğrencileri oluşturmuş ve evrenin tamamı örneklem kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini; ulusal ve evrensel değerlere önem verme bakımından “oldukça yeterli”, kişisel gelişimi sağlama açısından “yeterli”, mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama yönünden ise “orta düzeyde yeterli” algıladıkları tespit edilmiştir.

Yavuz (2011) tarafından öğretmen yeterliklerine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerinin nedenlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında gerçekleştirilmiş, araştırmanın örneklemini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfa devam eden 382 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri MEB tarafından belirlenmiş olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin öğrenme ve öğretme ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik alanlarında bulunan performans göstergelerinden yararlanılarak geliştirilen bir ölçek ve yeterlik alanlarına göre yeterlik durumlarını derecelendirerek nedenini açıklamalarının istendiği bir açık uçlu anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini her iki alanda da

genel olarak yeterli gördükleri; yeterli olmalarını yüksek öz yeterlik inancı, deneyimli olma gibi nedenlere bağladıkları, yetersiz gördükleri noktalarda ise bu durumu derslerin teorik işlenmesi ve deneyimsizlik gibi nedenlere bağladıkları ortaya konmuştur.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarının belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma ise Öksüz, Baba ve Güven (2011) tarafından 401 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılan araştırmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algısı iyi olarak belirlenmiş, ayrıca yeterlik algısının sınıf düzeyi arttıkça yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise öğretmen adaylarının sahip oldukları yeterlikleri, ilgili ÖMB dersleri ile bağlantı kurularak, dördüncü sınıfta Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersini almış olmalarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterlik ya da öz yeterliklerini belirleme amacıyla yukarıda yer verilen araştırmalarda da belirtildiği gibi genel olarak kendilerini yeterli gördükleri; öğretmen adaylarının ise öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya konmaktadır. Bu durum öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerini mesleki anlamda yeterli görmeleri açısından olumlu görülebileceği gibi, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma durumunu ortaya koymayı amaçlayan iki çok kapsamlı araştırmada (TED, 2009; Hakan ve diğerleri, 2011) öğretmenlerin yeterliklere sahip olma düzeyinin düşüklüğü ve hizmet içi eğitim gereksinimlerinin ortaya konması açısından çelişkili görülmektedir.

OECD tarafından 2007-2008 öğretim yılında gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'nda 11 farklı alana yönelik mesleki gelişim gereksinimi ölçüldüğünde, Türkiye, mesleki gelişim gereksinimi belirten öğretmenlerin oranı açısından 23 ülke arasında en düşük ülke olarak görülmektedir (akt. Özoğlu, 2010). Benzer bir görüş Şişman (2009) tarafından da “mesleki gelişim, öncelikle hissedilmesi gereken bir gereksinimdir” sözleriyle dile getirilmiş, özellikle standartların resmi kurumlar tarafından belirlendiği durumlarda öğretmenlerin bu standartlara ulaşmaya yönelik katılımın sınırlı olacağını vurgulamıştır. Tüm bu tartışmalar ışığında öğretmenlerin niteliğini artırmanın ilk adımının öğretmen adaylarının hizmetöncesi eğitimlerinin ve öğretmen eğitimi programlarının niteliği ile sağlanabileceği, bu nedenle hem belirlenen yeterlikler kapsamında bir eğitim süreci düzenlenmesi hem de

öğretmenlik meslek bilgisi dersleri aracılığıyla ilgili yeterliklerin kazandırılmasına çalışılırken, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, gereklilikleri, gelişime açıklığı konusunda öğretmen adaylarında farkındalık ve mesleki gelişim açısından gereksinim yaratılması önemli görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile 2006 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” bağlamında öğretmen adaylarının kendi yeterlikleri konusunda algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır, bu nedenle betimleme yöntemiyle mevcut durum ve koşullar olduğu gibi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 2011-2012 öğretim yılında MKÜ Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından görüş alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, MKÜ Eğitim Fakültesi programlarının son sınıfları oluşturmaktadır ve örneklem alma yöntemine gidilmiştir. Çalışma evrenini temsil edecek programlar ise örneklem seçiminde temel kural olan yansızlık ilkesine uyularak seçkisiz örnekleme yönteminden küme örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Bu şekilde örnekleme Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Resim-İş Öğretmenliği alınmıştır.

Tablo 1:Örnekleme İlişkin Değerler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	166	54,4
	Bayan	139	45,6
Toplam		305	100
Bölüm	Türkçe Öğrtm.	96	31,5
	Sınıf Öğrtm.	111	36,4
	İngilizce Öğrtm.	64	21
	Resim-iş Öğrtm.	34	11,1
Toplam		305	100
Öğrenim Türü	I.Öğretim	225	73,8
	II. Öğretim	80	26,2
Toplam		305	100
Genel Not Ortalaması	1,75-2,50	107	35,1
	2,51-3,00	101	33,1
	3,01-4,00	97	31,8
Toplam		305	100

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 5’li likert tipinde kapalı uçlu sorulardan oluşan ölçek ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak 2 bölümden oluşan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” referans alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Birinci bölüm katılımcının kişisel bilgilerinden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler içerisinde, öğretmen adaylarının cinsiyeti, bölümü, öğrenim türü, tercih sırası ve genel not ortalaması yer almaktadır. İkinci bölüm ise öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel değerlerini ve mesleki gelişimini, öğrenciyi tanıma yeterliklerini, öğrenme-öğretme sürecini, öğrenmeyi gelişimi izleme ve değerlendirmeyi, okul-aile ve toplum ilişkilerini ve program ve içerik bilgisini öğretmen adaylarının görüşlerine göre belirlemek için 5’li likert tipinde kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ölçekte “*Kesinlikle Katılıyorum (5) → Kesinlikle Katılmıyorum (1)*” şeklinde beşli likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekte, mesleki ve kişisel değerler ve mesleki gelişim ile ilgili 7 madde, öğrenciyi tanıma yeterlikleri ile ilgili 4 madde, öğrenme-öğretme süreci ile ilgili 7 madde, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme ile ilgili 5 madde, okul-aile ve toplum ilişkileri ile ilgili 6 madde ve program ve içerik bilgisi ile ilgili 3 madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri, öğretmenlerde bulunması gereken temel vasıfları ortaya koymak, eğitimin kalitesini artırmak ve öğretmenlerin gelişimini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığının, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen, Talim ve Terbiye Kurulu’nun onayıyla 17.04.2006 tarih ve 1870 sayılı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çalışması temel alınarak hazırlanmıştır.

Oluşturulan ölçek açıklık, anlaşılabilirlik ve kapsam açısından değerlendirilmesinde Eğitim Bilimleri, İlköğretim ve Türkçe Eğitimi öğretim üyelerinin görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra anket, 132 öğretmen adayından oluşan ön uygulamaya tabii tutulmuş ve buradan gelen sonuçlara göre faktör analizi

yapılmıştır. Ön uygulama yapılan örneklem asıl uygulamanın yapıldığı bölümlerden farklıdır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlet testiyle test edilmiştir. 32 maddenin faktör analizi için KMO değeri 0.87 ve Barlet testi sonucu [6286.181/ $p < 0.000, df = 496$] olarak bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0.60 olarak önerilmektedir (Pullant, 2001). Bu durumda elde edilen KMO değeri önerilen KMO değerinden oldukça yüksektir ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra 32 madde döngüsz metot kullanılarak maksimum faktör sayısı incelenmiş ve maddelerin 7 faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Ancak ölçek geliştirme sürecinde 6 faktörlü bir yapının elde edilmesi amaçlandığı için temel bileşenler tekniği ile oblik döndürme faktör çözümlemesi sonuçları 6 faktörle sınırlandırılmıştır. Ölçeğin 6 faktörü arasında ilişki olmasından dolayı bu döndürme tekniği kullanılmıştır. Bu işlem sonucunda toplam varyansın % 62.61'ini açıklayan 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Büyüköztürk'e göre (2010) maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması gerekir. Faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Yine maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması gereklidir. Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince çok olması gereklidir. Yüksek iki değer arasındaki bu farkın en az 0,10 olması önerilmektedir. Maddelerin faktör yüklerinin 0,46 ile 0,86 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu işlemlerin ardından faktör yük değeri 0,86 ile 0,46 arasında değişen, 32 madde ve 6 faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Tespit edilen faktörlerde toplanan maddelerin içerikleri ve kuramsal yapı dikkate alınarak birinci faktör "Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim"; ikinci faktör "Öğrenciyi Tanıma"; üçüncü faktör "Öğrenme ve Öğretme Süreci"; dördüncü faktör "Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme"; beşinci faktör "Okul-Aile ve Toplum İlişkileri" ve altıncı faktör ise "Program ve İçerik Bilgisi" olarak adlandırılmıştır.

Tablo 2.Faktörlerin Madde Sayıları, Faktör Yükleri Ve Örnek Maddeler

Alt boyutlar	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Örnek Maddeler
Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim Öğrenciyi Tanıma	7	0,54- 0,76	Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayabilirim.
Öğrenme ve Öğretme Süreci	4	0,68- 0,81	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alabilirim.
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	7	0,51- 0,76	Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirebilirim.
Okul-Aile ve Toplum İlişkileri	5	0,46- 0,78	Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirip tekrar düzenleyebilirim.
Program ve İçerik Bilgisi	6	0,47- 0,86	Aileleri tanıyabilir ve ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilirim.
	3	0,49- 0,54	Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkelerini bilirim.

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı incelenmiş ve iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme formun geliştirilmesinde ilk olarak 6 boyutta (mesleki ve kişisel değerlerini ve mesleki gelişimi, öğrenciyi tanıma yeterlikleri, öğrenme- öğretmen süreci, öğrenmeyi gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi) 20 açık uçlu sorudan oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. YYGF'nin kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla belirtke tablosu hazırlanmış ve MKÜ Eğitim Fakültesinde Fen Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri bölümlerinde bulunan öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların değerlendirmelerine göre taslak formdaki açık uçlu soru sayısı 9 olarak belirlenmiştir. YYGF, örneklemdaki 25 öğretmen adayına uygulanmadan önce pilot uygulama olarak 3 öğretmen adayına uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda, YYGF'deki soruların öğretmen adayları tarafından anlaşıldığı, bir görüşmenin yaklaşık 10-15 dakika sürdüğü belirlenmiştir. YYGF, araştırmacı tarafından MKÜ Eğitim Fakültesinde 4 farklı programda okuyan 25 öğretmen adayına uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, SPSS 17 paket programı kullanılarak aritmetik ortalama, standart sapma, pearson korelasyon katsayıları ve frekansları verilerek yorumlanmıştır. Aritmetik ortalama, pearson korelasyon katsayıları ve standart sapma kapalı uçlu verilerin değerlendirilmesinde, frekans ise açık

uçlu soruların değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Altı boyuttan oluşan kapalı uçlu sorular ayrı ayrı aritmetik ortalama ve standart sapmaları verilerek yorumlanmıştır. Ayrıca, ölçek boyutları arasında ilişki olup olmadığını anlamak için basit korelasyon yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve öğrenim türünde bağımsız gruplar t testi, bölüm ve genel not ortalamalarında ise varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin içerikle ilgili maddelere verdikleri cevaplara göre bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve branşta bağımsız gruplar t testi, kıdemde ise varyans analizi yapılmıştır.

Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında Tablo 3’de verilerin puan aralıkları dikkate alınmıştır

Tablo 3. Ortalamaların Yorumlanmasında Kullanılan Değerler

Puan Aralığı	Dereceleme	Yorum
1,00 – 1,80	Hiç Katılmıyorum	Çok düşük
1,81 – 2,60	Katılmıyorum	Düşük
2,61 – 3,40	Kararsızım	Orta
3,41 – 4,20	Katılıyorum	Yüksek
4,21 – 5,00	Tamamen Katılıyorum	Çok yüksek

Açık uçlu soruların analizinde içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi, birbirine benzeyen veriyi belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek (Yıldırım ve Şimşek, 2003) olarak ifade edilmektedir. Öncelikle açık uçlu sorulara verilen cevaplar belirli kodlara ayrılmıştır. Örneğin öğretmenlerde bulunması gereken kişisel değerlerle ilgili verilen cevaplardan, bizim araştırma sorumuzu ifade eden kodlar çıkartmıştır. Araştırma sorusuna ne kadar farklı cevap verildiyse kod sayısı da o kadar artmaktadır. Dokuz açık uçlu soru içinde aynı işlemler yapılmıştır ve aynı soru içinde her tekrarlanan kod için bir “x” işareti konulmuştur. Bu kodlar bir araya getirilerek tablolaştırılmıştır ve frekansları verilerek yorumlanmıştır.

Kodlayıcılar arasında görüş birliğinin ortaya konması için yapılan güvenilirlik çalışmasında ise;

Kodlayıcılar arası görüş birliği/ayrılığı Miles ve Huberman (1994)’ın,

Görüş birliği

Güvenirlik=..... x 100

Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı

Formülünden yararlanarak hesaplanmıştır. % 60 görüş birliğini sağlayan maddeler aynen kabul edilmiş, görüş ayrılığı bulunan maddeler ya da %60’ın altında kalan

maddeler üzerinde araştırmacı tarafından ayrıntılı bir çalışma yapılarak gerekli düzeltmeler ya da çıkartmalar yapılmış ve ikinci kez uzmanlara göndermek üzere hazırlanmıştır. İkinci uzman görüşünde ise % 80 görüş birliği hedeflenmiştir. Turner ve Carslon (2003) değişen bir ölçüt olmakla beraber 0,75 ve daha büyük ortalamanın uzmanlar arası görüş birliğini gösterebileceğini belirtmişlerdir. Nitel verilerin analizinde ise kodlayıcılar arası görüş birliği %85 olarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Bulgular 14 alt probleme göre verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Ölçeği uygulanmış ve ölçekte yer alan maddelere öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevapların cinsiyetlerine göre t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T Testi

Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Erkek	166	137,64	10,28	2,90	0,00
Bayan	139	132,98	17,43		

Tablo 4'e göre erkeklerin ortalaması 137,64, bayanların ortalaması 132,98'dir. Ortalamalara bakıldığında erkeklerin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkındaki görüşleri konusunda çok yüksek düzeyde, bayan öğretmen adayların ise yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre erkek öğretmen adaylar ile bayan öğretmen adayların öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkındaki görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır (P=0,00). Aritmetik ortalamalara bakıldığında bu fark erkek öğretmen adayların lehinedir.

Tablo 5: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının bölümlerine göre Yeterlik Algıları

Bölümler	N	X	ss
Sınıf Öğrtmn.	111	135,43	13,82
Türkçe Öğrtmn.	97	135,32	14,16
İngilizce Öğrtmn.	63	135,65	16,47
Resim-iş Öğrtmn.	34	136,10	10,86
Toplam	305	135,52	14,16

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bölüm değişkenine göre ortalama ve standart sapma sonuçları incelendiğinde, en düşük ortalamanın Türkçe Öğretmenliği (X=135,32), en yüksek ortalamanın ise Resim-İş öğretmenliği öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir.

Genel olarak öğretmen adayları öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri konusunda kendilerini çok yüksek düzeyde yeterli görmektedirler.

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	Sonuç
Gruplar arası	17,092	3	5,697	F=0,028
Gruplar içi	61012,239	301	202,698	p>0.05
Toplam	61029,331	304		

Tablo 6’daki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının bölümlerine göre öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (F=0,028, p>0.05).

Tablo 7: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Öğretim Türlerine Göre Bağımsız Gruplar t Testi

Öğretim Türü	N	X	ss	T	P
I. Öğretim	255	135,42	14,01	-0,19	0,84
II. Öğretim	80	135,79	14,67		

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin öğretim türlerine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (P=0,84).

Tablo 8: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının not ortalamalarına göre Yeterlik Algıları

Not ortalamaları	N	X	ss
1,75-2,50	107	134,59	13,51
2,51-3,00	101	134,40	17,22
3,01-4,00	97	137,70	10,86
Toplam	305	135,52	14,16

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından akademik başarıları düşük (1,75-2,50) olanların yeterlik algısı ortalaması 134,59; orta düzeyde (2,51-3,00) olanların ortalaması 134,40; yüksek (3,01-4,00) olanların ortalaması 137,70’dir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Akademik Not Ortalamalarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	Sonuç
Gruplar arası	682,562	2	341,281	F=1,708
Gruplar içi	60346,769	302	199,824	P>0.05
Toplam	61029,331	304		

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının bölümlerine göre öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (F=1,708, p>0.05).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ölçeğin kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim boyutunda yer alan maddelere öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevapların sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Ölçeğin Kişisel Ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim Boyutunda Yer Alan Sorular Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Madde No	Ölçek Maddeleri	X	ss
1	Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanabilirim.	4,60	0,70
2	Ulusal ve evrensel değerlere önem verebilirim.	4,52	0,75
3	Öz değerlendirme yapabilirim.	4,38	0,73
4	Kişisel gelişimimi sağlayabilirim.	4,35	0,75
5	Meslekî gelişmeleri izleyebilir ve katkı sağlamayabilirim.	2,70	1,29
6	Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayabilirim.	4,24	0,74
7	Meslekî yasaları izleyebilir, görev ve sorumlulukları yerine getirebilirim.	4,33	0,76
Toplam		29,16	3,37

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel olarak kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim boyutundaki maddelere yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adayları, öğrencilerin başarabileceğine ve öğrenebileceğine (X=4,60) ve ulusal ve evrensel değerlere önem verebileceklerine (X=4,52) çok yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Ancak öğretmen adayları, mesleki gelişimi izleme ve katkı sağlama konusunda (X=2,70) kararsız kalmaktadırlar.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken kişisel ve mesleki değerler ile kişisel ve mesleki gelişim hakkındaki görüşlerini belirlemek için sorulan açık uçlu soruya vermiş oldukları cevapların frekansları Tablo 11, 12, 13 ve 14'de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Kişisel Değerler

Sıra No	Görüşler	f
1.	Ahlaklı olmalı	13
2.	Milli ve manevi değerlere saygılı olmalı	9
3.	Kendini yenileyebilen ve geliştirebilen biri olmalı	9
4.	Özgüven yerinde olmalı	8
5.	İdealist olmalı	7
6.	Dürüst olmalı	6
7.	Adaletli olmalı	5
8.	Çalışkan olmalı	5
9.	Öğrencilere örnek olacak şekilde davranışlarını kontrol etmeli	4
10.	İşinde ve öğrencilere karşı samimiyet göstermeli	3
11.	Tahammül gücü yüksek olmalı	3
12.	Güler yüzlü olmalı	3
13.	Demokratik olmalı	2
14.	Şiddet ve kızma gibi özellikleri taşımamalı	1
15.	İnsanlara değer vermeli	1
16.	Eleştirel bakış açısına sahip olmalı	1
17.	Fedakâr olmalı	1
18.	Okumayı sevmeli	1

Tablo 11 incelendiğinde, nitelikli bir öğretmenin taşıması gereken kişisel değerler konusunda öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretmenlerin ahlaklı olması gerektiğini (f=13), milli ve manevi değerlere saygılı olması gerektiğini (f=9) ve kendini yenileyebilen ve geliştirebilen biri olması gerektiğini (f=9) belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları ise nitelikli bir öğretmenin özgüvenin yerinde olması gerektiğini (f=8), idealist (f=7), dürüst (f=6), adaletli (f=5) ve çalışkan olması (f=5) gerektiği hususunda görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında öğretmen adayları, öğrencilere örnek olacak şekilde davranışlarını kontrol etmesi gerektiğini, işinde ve öğrencilere karşı samimiyet göstermesi gerektiğini, tahammül gücünün yüksek olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Tablo 12: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Mesleki Değerler

Sıra No	Görüşler	f
1.	Mesleği hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı	11
2.	Mesleğini sevmeli	8
3.	Kendini yenileyebilmeli/yeniliklere açık olmalı	7
4.	Yaratıcı olmalı	6
5.	Öğrencilerin seviyesine inebilmeli	3
6.	Mesleğine sadık olmalı	2
7.	Öğrencilerle birlikte kendisi de öğrenmeli	2
8.	Öğrencilere rehber olmalı	1
9.	Empati kurabilmeli	1
10.	Her çocuğun özel olduğunu düşünerek davranmalı	1

Tablo12'ye göre, öğretmen adayları nitelikli bir öğretmende bulunması gereken mesleki değerleri şu şekilde sıralamışlardır; mesleği hakkında yeterli bilgiye sahip

olmalı (f=11), mesleğini sevmeli (f=8), kendini yenileyebilmeli ve yeniliklere açık olmalı (f=7) ve yaratıcı olmalı (f=6). Bazı öğretmen adayları ise öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine inebilmeli, mesleğine sadık olmalı, öğrencilerle birlikte kendisi de öğrenmeli, öğrencilere rehber olmalı, empati kurabilmeli ve her çocuğun özel olduğunu düşünerek davranmalı şeklinde belirtmişlerdir.

Tablo 13: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Mesleki Gelişimini Sağlamak İçin Yapması Gerekenler

Sıra No	Görüşler	f
1.	Öğretim yöntemleri konusunda kendini geliştirebilmeli	8
2.	Sempozyum, kongre vb. etkinliklere katılmalı ve takip etmeli	6
3.	Mesleki konular için araştırmalar yapmalı	5
4.	Alanı ile ilgili güncel araştırmaları takip etmeli	5
5.	Alanıyla ilgili eğitici siteleri sürekli takip etmeli	4
6.	Kitap okumalı	2
7.	Pedagoji konusunda kendi geliştirmeli ve yenilemeli	2
8.	Teknolojiyi öğretim materyali olarak kullanmak için gayret göstermeli	1
9.	Öğrenmeyi hayatının odağına koymalı	1
10.	Meslektaşlarıyla sürekli fikir alış verişinde bulunmalı	1

Tablo13 incelendiğinde, öğretmen adaylarına göre nitelikli bir öğretmenin mesleki gelişimini sağlaması için; öğretim yöntemleri konusunda kendini geliştirmesini (f=8), kongre ve sempozyum vb. gibi etkinliklere katılmasını ve takip etmesi gerektiğini (f=6), mesleki konular için araştırmalar yapmasını (f=5) ve alanları ile ilgili güncel araştırmaları takip etmesi gerektiğini (f=5) ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları ise öğretmenlerin alanlarıyla ilgili eğitici siteleri sürekli olarak takip etmesi gerektiğini, kitap okumaları gerektiğini, pedagoji konusunda kendilerini geliştirmeleri ve yenilemeleri gerektiğini bildirmişlerdir.

Tablo 14: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Kişisel Gelişimini Sağlamak İçin Yapması Gerekenler

Sıra No	Görüşler	f
1.	Kitap okumalı	7
2.	Gündemi takip etmeli	7
3.	Kişisel gelişim seminerlerine katılmalı	5
4.	Her türlü sosyal aktiviteleri takip etmeli	4
5.	Önemli şahsiyetlerin hayatlarını okumalı	4
6.	Yaşam boyu öğrenmeyi hayat felsefesi yapmalı	1
7.	Din eğitimi almalı	1
8.	Öfke ve sinir kontrolünü sağlayabilmeli	1
9.	Spor yapmalı	1

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmen adaylarına göre, nitelikli bir öğretmenin, kişisel gelişimini sağlaması için; kitap okuması (f=7), gündemi takip etmesi gerektiği (f=7), kişisel gelişim seminerlerine katılmaları (f=5), her türlü sosyal aktiviteleri takip

etmeleri (f=4) ve önemli şahsiyetlerin hayatlarını okumaları (f=4) gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanında bazı öğretmen adayları ise yaşam boyu öğrenmeyi hayat felsefesi yapmaları gerektiğini, din eğitimi almaları gerektiğini, öfke ve sinir kontrolünü sağlayabilmeyi ve spor yapmayı öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sağlamak için yapmaları gerekenler olarak belirtmişlerdir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ölçeğin öğrenciyi tanıma boyutunda yer alan maddelere öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevapların sonuçları Tablo15'te verilmiştir.

Tablo 15: Ölçeğin Öğrenci Tanıma Boyutunda Yer Alan Sorular Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Madde no	Ölçek maddeleri	X	ss
8	Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıyabilirim.	4,32	0,75
9	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alabilirim.	4,47	0,68
10	Öğrencilerle ilişkilerimde onlara değer verebilirim.	4,60	0,66
11	Öğrenciye rehberlik edebilirim.	4,44	0,76
Toplam		17,85	2,41

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel olarak öğrenci tanıma boyutundaki maddelere çok yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıyabilecekleri (x=4,32), ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alabilecekleri (x=4,47), öğrencilerle olan ilişkilerde onlara değer verebilecekleri (x=4,60) ve öğrenciye rehberlik edecekleri (x=4,44) konularında çok yüksek düzeyde katıldıklarını görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, nitelikli bir öğretmenin öğrencilerin gelişimini sağlamak ve rehberlik için yapması gerekenler hakkındaki görüşlerini belirlemek için sorulan açık uçlu soruya vermiş oldukları cevapların frekansları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Öğrencilerin Gelişimini Sağlamak Ve Rehberlik Faaliyetleri Yapabilmeleri İçin Yapması Gerekenler

Sıra No	Görüşler	f
1.	Öğrencilerin ihtiyaçlarını iyi tespit etmeli	8
2.	Öğrencilerle birebir ilgilenmeli	5
3.	Öğrencileri sık sık derse motive etmeli	5
4.	Öğrencilere sorumluluk vermeli	3
5.	Okul rehber öğretmeni ile sıkı ilişki içinde olmalı	3
6.	Rehberlik alanında yeterli bilgiye sahip olmak için araştırmalar yapmalı	3
7.	Zengin öğretim etkinliklerine yer vermeli	2
8.	Yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel ilke edinmeli	1
9.	Öğrencileri geziye götürmeli	1
10.	Öğrencileri koşulsuz kabul etmeli	1

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmen adayları nitelikli bir öğretmenin, öğrencilerin gelişimini sağlamak ve rehberlik faaliyetleri yapabilmek için yapması gerekenleri şu şekilde sıralamışlardır: Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını iyi tespit etmeli (f=8), öğrencilerle bire bir ilgilenmeli (f=5) ve öğrencileri sık sık motive etmelidir (f=5). Ayrıca bazı öğretmen adayları ise nitelikli bir öğretmenin öğrencilere sorumluluk vermesi gerektiğini, okul rehber öğretmeni ile sıkı ilişki içerisinde olması gerektiğini, rehberlik ve gelişim alanında yeterli bilgiye sahip olmak için araştırmalar yapması gerektiğini belirtmişlerdir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ölçeğin öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer alan maddelere öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevapların sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Ölçeğin Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutunda Yer Alan Sorular Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Madde No	Ölçek Maddeleri	X	ss
12	Dersi planlayabilirim.	4,38	,69
13	Materyal hazırlayabilirim.	4,25	,78
14	Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim.	4,39	,68
15	Ders Dışı Etkinlikler organize edebilirim.	4,27	,78
16	Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirebilirim.	4,31	,75
17	Derste zamanı etkili kullanabilirim.	4,16	,67
18	Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenci davranışlarını yönetebilirim.	3,99	,81
Toplam		29,78	3,6
			1

Tablo 17’ye göre, öğretmen adaylarının genel olarak öğrenme-öğretme süreci boyutundaki maddelere çok yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının, dersi planlayabilecekleri (x=4,38), materyal hazırlayabilecekleri (x=4,25),

öğrenme ortamlarını düzenleyebilecekleri ($x=4,39$) ve bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirebilecekleri ($x=4,31$) noktasında çok yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının derste zamanı etkili kullanabilme ve sınıf içi ve dışı öğrenci davranışlarını yönetmede kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, nitelikli bir öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde dikkat etmesi gerekenler hakkındaki görüşlerini belirlemek için sorulan açık uçlu soruya vermiş oldukları cevapların frekansları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Dikkat Etmesi Gerekenler

Sıra No	Görüşler	f
1.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı	9
2.	Öğretim sürecinde öğrencileri daha aktif kılmalı	6
3.	Uyguladığı öğretim yöntem ve tekniklerin kazanımları gerçekleştirebileceğine dikkat etmeli	5
4.	Her öğrencinin değerli olduğunu farkında olmalı	5
5.	Zamanı etkin kullanmalı	4
6.	Öğretmen dersi ilk günkü heyecanla anlatabilmeli	4
7.	Öğrencilerin farklı öğrenme hızları olduğunu ve farklı öğreneceklerini göz önünde bulundurmalı	2
8.	Öğrencilerin derse karşı dikkatini çekebilmeli	2
9.	Öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar etmeli	3
10.	Öğrencileri derse karşı güdülemeli	1
11.	Öğrenciyi arkadaşları karşısında rencide etmemeli	1
12.	Sabırlı olmalı	1

Tablo 18’deki bulgular incelendiğinde, nitelikli bir öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde dikkat etmesi gerekenler konusunda öğretmen adaylarının çoğunluğu, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaları gerektiğini ($f=9$), öğretim sürecinde öğrencileri daha aktif kılmaları gerektiğini ($f=6$) ve öğretmenlerin uyguladığı öğretim yöntemleri ve tekniklerin kazanımları gerçekleştirebileceğine dikkat etmesi gerektiğini ($f=5$) belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmen adayları her öğrencinin değerli olduğunu fark etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ölçeğin öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme boyutunda yer alan maddelere öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevapların sonuçları Tablo19'da verilmiştir.

Tablo 19: Ölçeğin Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme Ve Değerlendirme Boyutunda Yer Alan Sorular Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Madde No	Ölçek Maddeleri	X	ss
19	Ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleyebilirim.	4,05	,76
20	Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçebilirim.	4,15	,69
21	Öğrenciler hakkındaki her türlü verileri analiz ederek yorumlayabilirim.	3,79	,74
22	Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirip tekrar düzenleyebilirim.	4,18	,60
23	Öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlayabilirim.	4,41	,60
Toplam		20,60	2,47

Tablo 19'a göre, öğretmen adaylarının genel olarak öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme boyutundaki maddelere yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlayabilecekleri ($x=4,41$) ile ilgili çok yüksek düzeyde katıldıkları belirtilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının, ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleyebilme ($x=4,05$), değişik ölçme teknikleriyle öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçme ($x=4,15$), öğrenciler hakkındaki her türlü verileri analiz ederek yorumlama ($x=3,79$) ve sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirip tekrar düzenleyebilme ($x=4,18$) ile ilgili yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmıştır.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, nitelikli bir öğretmenin ölçme değerlendirmede dikkat etmesi gerekenler hakkındaki görüşlerini belirlemek için sorulan açık uçlu soruya vermiş oldukları cevapların frekansları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Ölçme-Değerlendirmede Dikkat Etmesi Gerekenler

Sıra No	Görüşler	f
1.	Objektif olmalı	15
2.	Öğrencinin süreç boyunca değerlendirilmesi gereklidir	6
3.	Öğrencileri notla tehdit etmemeli	5
4.	Değer yargılarından arınık olmalı	5
5.	Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamalı	4
6.	Kapsam geçerliliğine dikkat etmeli	3
7.	Değerlendirmeye öğrencinin derse karşı istekliliğini de göz önünde bulundururum	1
8.	Dersin kazanımlarına uygun sorular sormalı	1
9.	Sık ölçmeler yapmalı	1

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmen adayları nitelikli bir öğretmenin ölçme-değerlendirmede dikkat etmesi gerekenleri şu şekilde sıralamışlardır; öğretmenler objektif olmalıdır (f=15), öğrencilerin süreç boyunca değerlendirilmesi gerekir (f=6), öğrencilerin notla tehdit edilmemesi gerekir ve öğretmenleri değer yargılarından arınmış olmaları gerekir (f=5) olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları ise nitelikli bir öğretmenin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini de uygulaması gerektiğini ve soruların kapsam geçerliliğine dikkat etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ölçeğin okul-aile ve toplum ilişkileri boyutunda yer alan maddelere öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevapların sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Ölçeğin Okul-Aile Ve Toplum İlişkileri Boyutunda Yer Alan Sorular Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Madde No	Ölçek Maddeleri	X	ss
24	Çevreyi fiziksel, kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerine göre tanıyabilirim.	4,36	0,62
25	Çevrenin olanaklarından yararlanabilirim.	4,39	0,61
26	Okulu bir kültür merkezi olarak görüp ona göre program yapabilirim	4,13	0,69
27	Aileleri tanıyabilir ve ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilirim.	4,04	0,81
28	Eğitim öğretim faaliyetine aile katılımını sağlayabilirim.	4,16	2,43
29	Ailelerle iş birliği yapabilirim.	4,17	0,79
Toplam		25,27	4,03

Tablo 21’e göre, öğretmen adaylarının genel olarak okul-aile ve toplum ilişkileri boyutundaki maddelere çok yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının, çevreyi her türlü özelliklerine göre tanıyabilme (x=4,36) ve çevrenin olanaklarından yararlanabilme (x=4,39) noktasında çok yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının, okulu bir kültür merkezi olarak görüp ona

göre program hazırlayabilme (x=4,13), aileleri tanıyabilme ve onlarla ilişkilerde tarafsız olabilme (x=4,04), eğitim-öğretim faaliyetlerine aileleri katabilme (x=4,16) ve ailelerle işbirliği yapabilme (x=4,17) konusunda yüksek düzeyde yeterli gördükleri vurgulanmıştır.

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, nitelikli bir öğretmenin okul-aile ve toplum ilişkilerinde dikkat etmesi gerekenler hakkındaki görüşlerini belirlemek için sorulan açık uçlu soruya vermiş oldukları cevapların frekansları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Okul, Aile Ve Toplum İlişkilerinde Dikkat Etmesi Gerekenler

Sıra No	Görüşler	f
1.	Öğretmen aile ile yakın ilişkiler kurmalıdır, öğretme sürecine dahil etmeli	7
2.	Veli ziyaretleri yapmalı	5
3.	Hem velilerin hem de çevredeki insanların değer yargılarına saygılı olmalı	5
4.	Velilerle ve okulun çevresindeki kişilerle iyi iletişim kurmalı	3
5.	Öğrenme-öğretmen sürecine aileyi de dahil etmeli	2
6.	Veli toplantılarında veli katılımını takip etmeli ve bu konuda onları uyarmalı	2
7.	Alanında uzman kişilerden velilere konferans vermesi için öncülük etmeli	1
8.	Daima saygılı olmalı	1

Tablo 22’deki bulgular incelendiğinde, nitelikli bir öğretmenin okul, aile ve toplum ilişkilerinde dikkat etmeleri gerekenler noktasında öğretmen adaylarının çoğunluğu; öğretmen aile ile yakın ilişkiler kurmalıdır ve öğretme sürecine dâhil etmeli (f=7), veli ziyaretleri yapmalı (f=5) ve hem velilerin hem de çevredeki insanların değer yargılarına saygılı olmalı (f=5) olarak görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlerin, velilerle ve toplumla iyi iletişim kurması gerektiğini, öğretme-öğrenme sürecine velileri de dâhil etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ölçeğin program ve içerik bilgisi boyutunda yer alan maddelere öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevapların sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Ölçeğin Program Ve İçerik Bilgisi Boyutunda Yer Alan Sorular Hakkındaki Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Madde No	Ölçek Maddeleri	X	ss
30	Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkelerini bilirim.	4,33	0,69
31	Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisine sahibim.	4,25	0,73
32	Özel alan öğretim programını izleyebilir ve değerlendirme yapabilirim.	4,25	0,75
Toplam		12,84	1,89

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel olarak program ve içerik bilgisi boyutundaki maddelere çok yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının, Türk Milli Eğitiminin amaçları ve ilkelerini bilme ($x=4,33$), özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisine sahip olma ($x=4,25$) ve özel alan öğretim programını izleyebilme ve değerlendirme yapabilme ($x=4,25$) ile ilgili çok yüksek düzeyde katıldıklarını görülmektedir.

4.13.On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, nitelikli bir öğretmenin program içeriğini yorumlayabilmek ve uygulayabilmek için dikkat etmesi gerekenler hakkındaki görüşlerini belirlemek için sorulan açık uçlu soruya vermiş oldukları cevapların frekansları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmen Adaylarına Göre Nitelikli Bir Öğretmenin Program İçeriğini Yorumlayabilmek Ve Programı Uygulayabilmek İçin Dikkat Etmesi Gerekenler

Sıra No	Görüşler	f
1.	Programı uygularken öğrencilerin seviyesine uygun işlemeli	6
2.	Öğrenci gelişimlerini iyi bilmeli ve programı öğrenci düzeyine indirgemeli	5
3.	Programı daha eğlenceli hale getirmeli	5
4.	Programın amacını/hedeflerini iyi algılamalı	4
5.	Program hakkındaki bilgilerini güncellemeli	3
6.	Kazanımlara uygun olmayan etkinlikleri uygulamamalı	2
7.	Program hakkında gerekli bilgileri edinmeli	1

Tablo 24'e göre öğretmen adayları nitelikli bir öğretmenin program içeriğini yorumlayabilmek ve programı uygulayabilmek için dikkat etmesi gerekenleri şu şekilde belirtmişlerdir; öğretmen programı uygularken öğrencilerin seviyelerine uygun işlemeli ($f=6$), öğrenci gelişimlerini iyi bilmeli ve programı öğrenci düzeyine indirgemeli ($f=5$), programı daha eğlenceli hale getirmeli ($f=5$) ve programın amacını/hedefini iyi algılamalı ($f=4$). Bunun yanında; program hakkındaki bilgilerini güncellemeli, kazanımlara uygun olmayan etkinlikleri uygulamamalı ve öğretmen program hakkında gerekli bilgileri edinmeli ifadeleri, öğretmen adaylarının diğer görüşleridir.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Ölçeğinin boyutları arasındaki ilişki aşağıdaki tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişki

Boyutlar	B1	B2	B3	B4	B5	B6
B1 (Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim)	1					
B2 (Öğrenciyi Tanıma)	0,736*	1				
B3 (Öğrenme ve Öğretme Süreci)	0,671*	0,786*	1			
B4 (Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme)	0,466*	0,526*	0,648*	1		
B5 (Okul-Aile ve Toplum İlişkileri)	0,403*	0,439*	0,529*	0,514*	1	
B6 (Program ve İçerik Bilgisi)	0,451*	0,467*	0,544*	0,640*	0,521*	1

N=305, *p< 0.01 (2-tailed)

Tablo 25'te göre, öğretmen adaylarının, kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişimi ile öğrenciyi tanıma boyutları hakkındaki düşünceleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r=0,736$), öğrenciyi tanıma boyutu ile öğrenme ve öğretme süreci hakkındaki düşünceleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ($r=0,786$) bir ilişki mevcuttur. Öğretmen adaylarının diğer boyutlar hakkındaki düşünceleri arasında ise yine pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=0,30- 0,70$) bir ilişki vardır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Erkek öğretmen adaylar ile bayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkındaki görüşleri arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmen adaylarının genel olarak kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim boyutundaki maddelere yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin başarabileceğine ve öğrenebileceğine ve ulusal ve evrensel değerlere önem verebileceklerine çok yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmıştır.
2. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıyabilecekleri, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alabilecekleri, ikili ilişkilerde onlara değer verebilecekleri ve öğrenciye rehberlik edecekleri konusunda çok yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Nitelikli bir öğretmenin öğrencilerin gelişimini sağlamak ve rehberlik faaliyetleri yapabilmesi için öğrencilerin beceri ve ihtiyaçlarının iyi tespit edilmesi gerektiği öğretmen adayları tarafından genel olarak ifade edilmiştir.
3. Öğretmen adaylarının genel olarak öğrenme-öğretme süreci boyutundaki maddelerde yeterlik algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitelikli bir öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde dikkat etmesi gerekenler noktasında öğretmen adaylarının çoğunluğu, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmişlerdir.
4. Öğretmen adaylarının genel olarak öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme boyutundaki maddelerde ve öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlayabileceklerine dair yeterlik algıları yüksek düzeydedir.
5. Nitelikli bir öğretmenin ölçme-değerlendirmede dikkat etmesi gerekenlerle ilgili olarak öğretmen adaylarının çoğunluğu, öğretmenlerin objektif olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının genel olarak okul-aile ve

toplum ilişkileri boyutundaki maddelere çok yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Nitelikli bir öğretmenin okul, aile ve toplum ilişkilerine dikkat etmesi gerekenler noktasında öğretmen adaylarının çoğunluğu; öğretmen aile ile yakın ilişkiler kurmalıdır ve öğretme sürecine aileyi dâhil etmelidir yönünde görüş belirtmişlerdir.

6. Öğretmen adaylarının genel olarak program ve içerik bilgisi boyutundaki maddelere çok yüksek düzeyde katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Nitelikli bir öğretmenin program içeriğini yorumlayabilmek ve programı uygulayabilmek için dikkat etmesi gerekenler ile ilgili olarak öğretmen adaylarının çoğunluğu; öğretmen programı uygularken öğrencilerin seviyelerine uygun işlemeli şekilde görüş belirtmişlerdir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Yeterlikleri”ne ne oranda sahip olduklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Verileri toplamak için iki farklı ölçme aracı geliştirilmiş ve bu ölçme araçları yoluyla öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini yerine getirebilme dereceleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Ölçme araçları yoluyla elde edilen bulgular önceki bölümde analiz edilmiş ve sonuçlar elde edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının hem genel olarak değerlendirildiğinde hem de altı alt boyut bazında değerlendirildiğinde, mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olma konusunda yüksek derecede öz yeterlik algısı içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmen adaylarının idealist olmalarından kaynaklanmış olabilir. Çünkü henüz öğretmenlik mesleğine başlamamış olan öğretmen adayları hayallerindeki meslekle kendi niteliklerini karşılaştırdıklarında kendilerini mesleğin gereklerini yerine getirebilecek niteliklere sahip kişiler olarak görüyor olabilirler. Bu yorumu Gelen ve Özer’in (2008) Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullardaki öğretmenlerle ve Mustafa Kemal Üniversitesi son sınıf öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmanın sonuçları da desteklemektedir. Diğer taraftan Erdem ve Anılan (1998)’de Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiş ve sonuçta öğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleğine karşı tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırma da bizim bulgularımızı destekler niteliktedir.

Daha önce yapılan birçok çalışmada farklı branşlardaki öğretmen adaylarının da mesleki yeterlik algılarının yüksek düzeyde çıktığı görülmektedir. Karaca'nın (2004) çalışmasında farklı branşlardaki öğretmen adaylarının planlama ve öğretim sürecine ilişkin; Kuşuoğlu'nun (2004) araştırmasında da sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) çalışmasında farklı branşlardaki (matematik, sınıf, fen bilgisi) ilköğretim öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yeşil'in (2009) araştırmasında ise sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının kendilerini öğretim yöntemlerini kullanma ve ölçme-değerlendirmede yeterli; öğretim araçlarından sınıf içinde yararlanmada kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk'ün (2009) çalışmasında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri alanın "öğrenciyi tanıma" yeterliği, en az yeterli gördükleri alanın ise "program ve içerik bilgisi" yeterlik alanı olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı branşlardaki *öğretmenler* üzerinde yapılan araştırmalarda (Baloğlu 2002; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Taşdemir, 2007; Karacaoğlu, 2008; Dede 2008) da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Literatürde öz yeterlik algısı yüksek bireylerin düşük olanlara göre daha başarılı olduğuna (Schunk vd. 1986); öğrenme sürecinde daha fazla çaba gösterdiklerine, kendilerini geliştirmeye daha istekli olduklarına işaret eden araştırmalara (Stein vd. 1988; Finson vd. 1999) rastlanmıştır (Akt: Dede, 2008). Bunun yanında yeterlik algısının yüksek olmasının olumsuz etkilerinin de olabileceği düşünülebilir. Örneğin yeterlik algısı yüksek öğretmenler/öğretmen adaylarının yüksek özgüvenleri kendilerini geliştirme konusunda bir engel olabilir. Yapılan birçok araştırmada (Sözer, 1991; Uşak, 2005; Cerrah, Özsevgeç ve Ayas, 2005; Öcal 2007; Nazlıççek ve Akarsu, 2008; Matyar, Denizoğlu ve Özcan, 2008), farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgilerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin yüksek düzeyde çıkmış olması onların mesleki açıdan duydukları özgüveni ortaya

koymaktadır. Bu özgüvenin olumlu yanları ile birlikte öğretmen adaylarının mesleki açıdan eksiklerini fark etme konusunda bir zafiyet oluşturması da mümkündür.

Öğretmen adaylarına göre nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken kişisel değerler de öğretmenin milli ve manevi değerlere saygılı olması, kendini çağın gereklerine göre geliştirebilen ve yenileyebilen biri olması, özgüvenin yerinde olması daha çok ön plana çıkan değerlerdir. Aşıcı ve diğerlerinin (2009) biyoloji öğretmenlerinin üzerinde yapmış olduğu araştırmada nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken kişisel değerler olarak sabırlı, hoşgörölü ve eleştiriye açık olma, yeniliklere açık olma, vatanını milletini sevme ve teknolojiyi ve bilimi takip etme, dürüst ve iyi ahlaka sahip olma gibi değerler ortaya çıkmıştır. Ayrıca Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) yapmış oldukları bir çalışmada ise iyi bir öğretilerde bulunması gereken kişisel nitelikleri: Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme ve çözme, bireysel farklılıkları dikkate alma ve yenilik ve gelişmelere açık olma, kendini sürekli yenileyebilme olarak belirtmiştir.

Bu bulgulardan hareketle yapılan araştırmalar arasında paralellikler olduğu görölmektedir. Özellikle bu bulgularda ön plana çıkan değerler ahlaklı, dürüst olma, vatanını ve milletini sevme, yeniliklere ve gelişmelere açık olmadır. Hiç kuşkusuz ki bir ülkenin geleceği öğretmenlerin ellerinde şekillenmektedir. Her ne kadar bireylerin gelişimleri aile ortamında başlasa da okulla ciddi bir ivme kazanmaktadır. Bu gelişim içerisinde onlara şekil veren, geleceğe hazırlayan, toplum ve ülke için yararlı bir nesil oluşturan öğretmenlerdir. Topluma ve ülke geleceğine bu denli yön veren öğretmenlerin de ahlaklı, dürüst, vatanını ve milletini seven bireyler olması gerekmektedir. Bunun yanında çevredeki değişimlerden en fazla ve çabuk etkilenecek kurum hiç kuşkusuz okuldur. Öğretmen meydana gelen bu değişikliklere karşı hiçbir zaman kayıtsız kalmamalıdır. Mesela, okul ortamını da çok yakından etkileyen teknolojik gelişmeler hususunda öğretmen kendisini mutlaka yenilemeli ve bir öğretici olarak öğrencilerinden bilgi bakımından daima önde olmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken mesleki değer olarak öncelikle mesleği hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerektiğini ve mesleğini sevmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Aşıcı, Seylim, Tezcan,

Karaca, ve Aydın (2009) yaptığı çalışma da bizim bulgularımızı destekler niteliktedir. Araştırmacılara göre iyi bir öğretmende bulunması gereken mesleki değerler olarak en fazla ifade edilen mesleki yeterlik, en az ifade edilen ise mesleği sevmektir. Öğretmenlerin mesleğini sevmeleri noktasında öncelikler biraz farklılaşmaktadır. Bunun nedeni de günümüzde artık bir mesleği icra etmek için onu sevmekten ziyade daha kolay iş bulma imkânının etkili olması olabilir. Çünkü artık daha kolay iş bulabilen meslek tercih sebebi olmaktadır. Bu da öğretmen adaylarının “Ben bu mesleği severek, isteyerek yapabilir miyim?” yerine “Bu meslekte kolay iş bulabilir miyim?” veya “Bu meslekten iyi para kazanabilir miyim?” sorularını önemsediklerini göstermektedir.

Bunun yanında bazı öğretmen adayları nitelikli bir öğretmenin öğrencilerin seviyelerine inebilmesini, onlara rehber olmasını ve her çocuğun özel olduğunu düşünerek davranmasını bir gereklilik olarak vurgulamışlardır. Dikkat edilecek olursa ifade edilen değerler pedagojik bilgiye dayanmaktadır. Yani bir öğretmenin alan bilgisi ve kişisel değerlerin yanında pedagojik değerlere de sahip olması gerekmektedir.

Öğretmen adayları iyi bir öğretmenin mesleki gelişimi için öğretim yöntemleri konusunda kendini geliştirmesi ve kongre, sempozyum vb. etkinliklere katılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aşıcı, Seylim, Tezcan, Karaca, ve Aydın (2009) yaptığı çalışmada nitelikli bir öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak için eğitimlere katılması gerektiğini ve yayınları takip edip-okuması gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının çoğunluğu iyi bir öğretmenin kişisel gelişimini sağlamak için ise kitap okuması gerektiğini vurgulamışlardır. Kuşkusuz farklı türden kitaplar okumak insanın bakış açısını hem değiştirir hem de geliştirir. Öğrencilerin gelişimini sağlamak ve rehberlik faaliyetleri yapabilmek için nitelikli bir öğretmenin öğrencilerin becerilerini ve ihtiyaçlarını iyi tespit etmesi ve onlarla bire bir ilgilenmesi gerektiği öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Aşıcı, Seylim, Tezcan, Karaca, ve Aydın (2009) yaptığı çalışma da bizim bulgularımızı destekler niteliktedir. Öğretmenler, iyi bir öğretmenin gelişmeleri takip ederek öğrenciye rehberlik etmesi gerektiğini yüksek oranda belirtmişlerdir. Öğrenciye sağlıklı ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğrencinin her yönüyle bilinmesi gerekmektedir. Çünkü günümüz eğitim anlayışı daha bireyselleşmiştir. Öğrenme ortamlarında bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gereklidir. Aynı zamanda ortamları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Bunu

sağlayabilmek için ise öğretmenler öğrencilerini yakından tanımalı onlarla birebir ilgilenmelidir.

Eğitim kademesinin her aşamasında ölçme ve değerlendirme konusunda üzerinde durulan nokta tarafsızlıktır. Gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin sıkça şikâyet ettikleri durum budur. Yapılan araştırmamızda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları nitelikli bir öğretmenin ölçme-değerlendirme noktasında öncelikli olarak tarafsız olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir diğer sonuç ise ürün değerlendirilmesinden ziyade süreç değerlendirilmesinin daha sağlıklı olacaktır. Günümüzde yapılan sınavlar sürekli tartışma konusu olmakta ve yerine farklı alternatifler aranmaktadır. Bir insanın geleceği dönem sonunda ya da yıl sonunda yapılan birkaç saatlik sınavla belirlenemeyeceği aşikâr bir gerçektir. Dolayısıyla sonucu değerlendirmektense süreç boyunca her öğrencinin gelişim seviyesini değerlendirmek daha sağlıklı olabilir. Zaten günümüzde teorik olarak çağdaş alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Yapılması gereken ise bunun uygulamada da yerini almasıdır.

Toplumun gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme sürecinde ise en fazla sorumluluk eğitim sistemlerine düşmektedir. Sistemin daha kaliteli bir seviye ulaştırılması için, sadece öğretmenlerin niteliğinin yükseltilmesi, okulların fiziki koşullarının düzeltilmesi, bilgi teknolojisinin gerektirdiği araç ve gereçlerle donatılması yeterli olmamaktadır. Eğitim bir bütün olarak düşünüldüğünde; gelecek kuşaklara istenilen davranışları kazandırmada salt okulda verilen bilgileri temel alıp, çocukların ailelerini ve yetiştikleri çevreyi bu sürecin dışında tutarak hedefe ulaşmak olanaklı değildir. Bireyin eğitim yaşantısı, sadece öğretim yapılan yerler ve mekânlarla sınırlı değildir. Okulların başarılı olabilmesi için çevre ile eşgüdümün sağlanması, çevreyi ve aileyi yakından izlemesi, çevre ve aile ile olan iletişimin okula da yansıtılması konusunda okul yöneticisi ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Okullar, hedeflerini çevresi ile paylaştığı ve bu hedefler konusunda yakın çevresini bilgilendirdiği sürece, çevre örgütlerden gerekli desteği alabilecek ve çıktılarında hedef aldığı niteliği elde edebilecektir. Bu yapılmadığı sürece eğitimin en önemli boyutlarından biri olan çevre ve aile değişkeni göz ardı edilmiş olacak ve eğitimde beklenen sonuçlar hiçbir zaman alınamayacaktır. Öğretmen adaylarına göre de iyi bir

öğretmenin okul-aile ve toplum ilişkilerinde öncelikle öğretmen, aile ile yakın ilişkiler kurmalı ve öğretim sürecine onları dâhil etmeli ve sık sık veli ziyaretleri yapmalıdır. Aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun değer yargılarına saygılı olması gerektiği öğretmen adayları tarafında belirtilen diğer bir durumdur.

Araştırmamızdaki sonuçlardan bir başkası da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanları arasında olumlu yönde yüksek ve orta düzey bir ilişki bulunmasıdır. Bu ilişki öğretmen adaylarının bir alandaki yeterlik algısının artmasının diğer alanlardaki yeterlik algılarına olumlu etkisi olacağını göstermektedir.

5. 3. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

- Öğretmen adaylarına yönelik gerek kişisel gelişimlerini gerekse mesleki gelişimlerini sağlamak için öğretmen adaylarının ulusal ve uluslar arası düzeyde düzenlenen kongre, sempozyum vb. etkinliklere katılmaları teşvik edilmelidir.
- Öğretmen adaylarına alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri uygulamalı olarak kazandırılmalıdır.
- Öğretmenler okulu çevreden ayrı düşünmemeli; aileyle ve toplumla bir bütün olarak görmelidir. Öğretmen adaylarına bu düşünceyi kazandırmak için etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğretmenler, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için aileler ile yakın ilişki kurmalı ve onları uyum sürecine dâhil etmelidir.
- Öğretmen adaylarına üniversite öğrenimleri boyunca milli ve manevi değerleri kazandırma konusunda değerler eğitimine yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdal-Haqq, I. (1995). "Professional Standards Development Teacher Involvement".
ERIC Digest, No: ED383693, Virginia: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Adıgüzel, A. (1999). Öğretmen Yetiştirmede Mesleki (Pedagojik) Formasyonun Önemi,
Ankara: Köprü Dergisi, Eğitim, Güz 1999, Sayı 68.
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve
gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri [Elektronik versiyon]. Yüzüncü
yıl üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, VI(II), 89-110.
- Aktağ, I. ve Walter J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu.
Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, III (4), 127-131.
- Aküzüm, C. (2006). Öğretmen Yetiştirme Geleneğinin Güncel Duruşuna İlişkin
Öğretmen/Öğretim Elemanı Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış
Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Akyüz, Y. (1978). Türkiye’de Öğretmenin Öğretmen ve Meslek İmajı, Eğitim Fakültesi
Dergisi, Sayı.11 (1-2), syf.115-121.
- Akyüz, H. (1991), "Köy Muallim Mektepleri İle Alman Kır Eğitim Yurtları"nın
(Landerziehungsheimen) Kısa Bir Mukayesesi", Mustafa Necati Sempozyumu,
Ankara, syf. 120-126.
- Akyüz, Y. (1998), Öğretmen Okulu Dışından İlk Kez Öğretmen Atanmasına İlişkin
Orijinal Belgeler (1860-1861 ve Tarihi Gelişimi) Milli Eğitim Dergisi,
Sayı.137, Ankara, syf. 6-7.
- Akyüz, Y. (2001), Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi, Genişletilmiş 8. Baskı,
ALFA Basım Yayım, syf:158-166, İstanbul.

- Alkan, M. (2009). Türkçe Derslerinde (1-5. Sınıflar) Metin İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Altunçekiç, A., Yaman S. ve Koray Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 13 (1), syf: 93-102.
- Altunya, N. ve Başaran, İ. (2000). Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, Ankara: Eğitim-Der Yayınları 2, syf: 44-46.
- Altunya, N. (2005). Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış. Ankara: Kelebek Matbaası, syf:30-31.
- Arslan, A. (1998). Öğretmen Formasyonunda Yeniden Yapılanma Sürece Endeksli Formasyon, Milli Eğitim Dergisi, Ankara, syf: 137
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları [Elektronik versiyon]. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2(1), syf. 38-63.
- Aşıcı, H., Seylim, E., Tezcan, E., Karaca, İ. ve Aydınli, R. (2009). Öğretmen Yeterlikleri Hakkında Biyoloji Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. 1-3 Mayıs 2009. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/cd.php>. (24.05.2010). Çanakkale, syf. 499.
- Ayan, M. (2011). Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataünal, A. (1987). Yükseköğretim Kurulu'nun İlkokul Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Projeksiyonu", Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-

Bugünü-Geleceği Sempozyumu, 8-11 Haziran 1987. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Azar, A. (2011).Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi?, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, Cilt/Volume 1, Sayı/Number1, Nisan/April 2011; Sayfa/Pages36-38.

Baloğlu, N. (2002). Türkiye'de İlköğretim Birinci Kademedeki Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Yönetimi Yeterlikleri. G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 21-29.

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı Ve Öğretmen Yeterlikleri, Eğitim ve Bilim Dergisi, c:34, sayı:154.

Başkan, G. A. (2001), Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma, H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara. S:20, ss: 16-25.

Bursalıoğlu, Z. (2002), Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: PegemA Yayıncılık syf: 117.

Büyükkaragöz, S. ve Kesici Ş. (1998), Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi, Türk Demokrasi Vakfı, syf:78-85 Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, PegemA Akademi Yayınları, Ankara.

Cerrah, L., Özsevgeç T. ve Ayas A. (2005). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Lise II Öğretim Programı Konusundaki Bilgi Düzeyleri. Trabzon Örnekleme, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (9), 15-25.

Cicioğlu, H. (1983). Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişimi), Ankara. AÜ Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, ss:334.

- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. P. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (12), 140-163.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 123-136.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 33-53.
- Çelikten, M.; Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005), Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 19 Yıl: 2005/2, syf: 207-237.
- Dale, M. (2002). "Perceptions of Virginia Education Association Teacher Representatives on The Accreditation Standards for Public Schools in the Commonwealth of Virginia Kelly". Yayınlanmamış Doktora Tezi. George Washington University.
- Dede, Y. (2008). Matematik Öğretmenlerinin Öğretimlerine Yönelik Yeterlik Algıları". Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (4), 741-757.
- Dikici, A.; Yavuzer, Y. ve Gündoğdu, R.. (2006), Eğitim Fakültesi Mezunlarının Eğitim Bilimleri Derslerine İlişkin Görüşleri, Milli Eğitim Dergisi, S:172, syf:250-261. Ankara
- Erdem, A. R. ve Anılan, H. (2000). PAÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 7, syf: 146-152, Denizli.
- Erden, M. (2009), Eğitim Bilimlerine Giriş, Ankara: Arkadaş Yayınevi syf:76.

- Ereş, F. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Genel Alan Yeterlikleri Kapsamındaki Kişisel ve Meslekî Değerler ile Meslekî Gelişim Yeterliklerine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (2), 357-374.
- Ergün, M. (1997), Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi. H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara. Özel Sayı 2.
- Erlendsson, J. (2002). Value for money studies in higher education. http://www.hi.is/~joner/eaps/wh_vfmhe.htm 04 January 2002 internet adresinden 12.05.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Eşme, İ. (2003), Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları, <http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/MilliEgitimDergisi/160/esme.htm> adresinden 19.02.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Fer, S. (2005), Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programı Üzerine Bir Değerlendirme. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, İstanbul.
- Fraser, M. (1994). Quality in higher education: an international perspective. Green, D. (Ed.) What is Quality in Higher Education? Open University Press and Society for Research into Higher Education. syf: 101–111. Buckingham.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:33, syf: 135-145.
- Gelen, i. ve Özer, B., (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:5(9), 39-55.

- Gülcan, M. G. ve Türkeli Y. (2003), Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını), İstanbul, ss. 177-178
- Hakan, A. Sağlam, M.; Yaşar, Ş.; Gültekin, M. ve Deveci, H. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Alanlarındaki Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No:2215.
- Jennings, L. (2002). “CPerceptions of Principals Relating to State Standards for Accrediting Schools (Virginia)”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Washington: The George Washington University.
- Jones, Mary C. (2005). “The Attitudes of Intermediate School-Teachers Toward The California Mathematics Content Standards”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, San Francisco: University of San Francisco.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (1), 73-84.
- Kale, M. (1995), “Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Etkileşiminin Eğitime Etkileri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ankara.
- Karaca, E. (2004). Öğretmen Adaylarının Planlama ve Öğretim Süreci Yeterliklerine İlişkin Algıları.XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. 10.04.2012 tarihinde <http://www.pegem.net/akademi/index.aspx> adresinden alınmıştır.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (I), 70-97.
- Karagözoğlu, G. (1977), İlköğretimde Teftiş Uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

- Kavak, Y.; Aydın, A.; Akbaba A., S. (2007), Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri, Yükseköğretim Kurulu Yayınları 2007-5, syf:78-79, Ankara.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara. yıl: 2002, cilt: 35, sayı:1-2.
- Kaya, Y. K. (1984). İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika / Eğitim / Kalkınma. Geliştirilmiş 4. Baskı, syf:228-233. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Kepenek, Y. (1995), 1923-1993 Döneminde Uygulanan İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Değerlendirilmesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, s. 23.
- Kilmen, S.; Kösterelioğlu, M. A. ve Kösterelioğlu, İ, (2007). Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları, AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, c:7, sayı:1, ss: 129-140.
- Kilmen, S. ve Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, c:42, s:2, ss:27-55.
- Koçer, H.A. (1983), İlkokul Öğretmenin Yetiştirilmesi 1923-1980, Cumhuriyet Döneminde Eğitim MEB Yayını No: 91, Ankara.
- Koçer, H. A. (1987), Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu, Uzman Yayınları, Ankara. S.148.
- Kovac, M., Sloan, S. ve Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching: Slovenian teachers’views and future perspectives. [Elektronik versiyon] European Physical Education Review, 14(3), 299-323.

- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c:1, syf:23.
- Kuğuoğlu, İ. H. (2004, Temmuz). Sınıf Öğretmenliği Mezunu Aday Öğretmenlerin Kendi Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Alanındaki Yeterliklerini Algılamalarına Dair Görüşleri ve Önerileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 05.05.2012 tarihinde <http://www.pegem.net/akademi/index.aspx> adresinden alınmıştır.
- Küçükahmet,L. (1995) Öğretim İlke ve Yöntemleri, syf: 108, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1976), Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları: Program Geliştirme Açısından Bir Yorum, Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi, syf. 47.
- Little, Judith M. (2004). “Attitudes of Principals Toward Virginia's Standards of Accreditation and Standards of Learning Policies”. Yayınlanmamış Doktora Tezi.Virginia: University of Virginia.
- Matyar, F., Denizoğlu P. ve Özcan M. (2008). Sınıf Öğretmenliği ABD’de Okuyan 4. Sınıf Öğrencilerinin İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Alan Bilgilerinin Belirlenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, (1), 303-312.
- MEB (1988), Hizmet içi Eğitim (1960–1987), Ankara, s.326.
- MEB, (2002). Öğretmen yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, syf: 105-118, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2008). Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: MEB Yayınları.

- MEB, (1982) On Birinci Millî Eğitim Şûrası: Öneriler, Konuşmalar, Kararlar, Ankara, s. 57.
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (1992), Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon, Ankara.
- MEB (2005). Öğretmen Genel Yeterlikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>
- Melin, Andrew T.(2004). “Administrator and Teacher Perceptions of The Impact and Effectiveness of Academic Standards on Select Indiana High Schools”, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Indiana: Indiana State University.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis. (2nd Ed). Newbury Park, CA: Sage.
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, c:8, s:2.
- Nazlıççek, N. ve Akarsu F. (2008). Fizik, Kimya ve Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Araçlarıyla İlgili Yaklaşımları ve Uygulamaları. Eğitim ve Bilim, 33 (149), 18-29.
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 10, Sayı 1, (2009), (197-212).
- Oğuzkan, F. (1983). Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, syf: 50-55, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2007), Öğretmen Yetiştirmede 84 Yıl, Okul Öncesi Eğitimi & Öğretmen Eğitimi VI. Antalya Sempozyumu, (Antalya, 1 – 3 Şubat, 2007), İstanbul, ss.185-186.

- Öcal, A. (2007). İlköğretim Aday Öğretmenlerinin Deprem Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (13), 104–110.
- Özden Ö., D. & Özden, M. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini kazanma düzeylerinin belirlenmesi: Dumlupınar üniversitesi örneği [Elektronik versiyon]. Balıkesir üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi, 12 (22), 175-186.
- Özer, Y. ve Acar, M. (2011). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Üzerine İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c:3, No:40, ss: 89-101.
- Özkan, R. (2004), “Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bazı Düşünceler” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, S. 58, Ankara, syf. 9 – 16.
- Öksüz, Y., Çevik, C. Baba, M., Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Elektronik versiyon]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 99-113.
- Öztürk, C. (1998) Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını.
- Öztürk, M. K. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İlişkileri Yeterlik Alanına İlişkin Görüşleri ve Öz Değerlendirmeleri. Bilig, s:49, sf:113-126.
- Pullant, J., (2001), SPSS Survival Manual. A Step-By-Step Guide to Data Analyses Using SPSS for Windows, Philadelphia, PA. Open Universty Pres.
- Sachs, J. (2003). “Teacher Professional Standards: Controlling or Developing Teaching?”, Teacher and Teaching: Theory and Practice, 9:2.

- Sağlam, M., Yüksel, İ. ve Atik Kara, D. (2007). Ardışık ve kaynaşık öğretmen yetiştirme modellerinin öğretmen adaylarına öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin öğretmen yeterliklerini kazandırma düzeyi. III. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (17-19 Ekim 2007).
- Saxenian, C.A. (2000). “Adequacy of American Association of School Administrators Professional Standards As Perceived by Female Süpintendents in Texas.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas: Texas A&m University.
- Seferoğlu, S.S. (2004), Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim, Bilim ve Aklın Aydınlığın Eğitim Dergisi, Yıl.5 s. 58, Ankara.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, Standartlar ve Bilişim Teknolojilerindeki Gelişmeler Işığında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Eğitimi. Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, ss. 204-217. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 12-13 Kasım 2009, Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü, ANKARA.
- Sönmez, V. (2000) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara,: Ani Yayınları, syf: 143-147.
- Sözer, E. (1991). Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Sünbül, A. M. ve Coşkun A. (2009). Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bir Araştırma Örneği. 15.04.2012 tarihinde <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f17.doc> adresinden alınmıştır.
- Şahin, A.E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. [Elektronik versiyon] Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5 (58).
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Meslektaşları ve Kendi Mesleki Yeterliklerini Algılamaları. Milli Eğitim, (174), 171-192.

- Turner, R. C. ve Carslon, L. (2003). Indexes of item-objective congruence for multidimensional items. [Elektronik versiyon] International Journal Of Testing, 3(2), 163-171.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2011). www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5059b988ee37b4.87084851 internet adresinden 09.03.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği, (2009). Öğretmen Yeterlikleri, syf: 304, Ankara.
- Uçan, A. (1982). Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Yetiştirilmesinin (Programının) Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, c:7, sayı:1.
- Uşak, M. (2005). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çiçekli Bitkiler Konusundaki Pedagojik Alan Bilgileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ünver, G. ve Demirel, Ö. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Araştırma. Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 26, 188–195.
- Üstüner, M., Demirtaş H., Cömert M. ve Özer N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları.Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, (17), 1- 16.
- Varış, F. (1992), Yüzyılın Sonunda Öğretmen Eğitimi Sorunları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.1-2, ss. 19-28, Eskişehir.
- Varış, F. (1994), Eğitim Bilimine Giriş, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, syf: 66, Ankara.

- Vlasceanu, L., Grünberg, L. ve Parlea, D. (2004). Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions. Bucharest: UNESCO-CEPES. <http://www.cepes.ro/publications/Default.htm> internet adresinden 28.06.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Wojtczak, A. (2002). Glossary of medical education terms. <http://www.iime.org/glossary.htm> internet adresinden 12 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Yavuz, G. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Ana Bilim Dalı.
- Yeşil, R. (2008). Aday Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme İlkelerini Uygulama Yeterlikleri [Elektronik versiyon]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 637-652.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri (Kırşehir Örneği). Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (1), 23-48.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış 2011, 9(1), 71-100.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, syf: 227-229, Seçkin Yayınları.
- Yılman, M. (1992), Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri, Türkiye Milli Kültür Vakfı Yayınları No:4, syf:28-30, İstanbul.
- YÖK, (1998), Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, Ankara, ss.4-5.

YÖK, 2006, s.4 // www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm. Adresinden 22.02.2010 tarihinde indirilmiştir.

Yurdugül, H.; Erdem, M. Ve Seferoğlu, S. (2010). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Görüşleri, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II 16–18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA.

EKLER

Ek 1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Ölçeği

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİK ÖLÇEĞİ

Bu ölçekte, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkındaki algılarınızı belirlemek amacıyla bazı ifadelere yer verilmiştir. Sizlerden istenilen her bir ifadeyi okuyup uygun olduğunu düşündüğünüz cevaplardan birini (X) işareti ile belirtmenizdir. Vereceğiniz cevapların içtenliği araştırma için büyük önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. İlginiz için teşekkür ederim.

I. Bölüm: Kişisel özellikler

Cinsiyet: Kız Erkek

Bölümünüz :

Öğrenim türü: I. Öğretim II. öğretim

Genel Not ortalaması: 1.75-2.50 2.51-3.00 3.01-4.00

II. Bölüm: Öğretmen Yeterlikleri

No	Öğretmen Yeterlikleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanabilirim.					
2.	Ulusal ve evrensel değerlere önem verebilirim.					
3.	Öz değerlendirme yapabiliyim.					
4.	Kişisel gelişimimi sağlayabilirim.					
5.	Meslekî gelişmeleri izleyebilir ve katkı sağlamayabilirim.					
6.	Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayabilirim.					
7.	Meslekî yasaları izleyebilir, görev ve sorumlulukları yerine getirebilirim.					

No	Öğretmen Yeterlikleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
8.	Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıyabilirim.					
9.	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alabilirim.					
10.	Öğrencilerle ilişkilerimde onlara değer verebilirim.					
11.	Öğrenciye rehberlik edebilirim.					
12.	Dersi Planlayabilirim.					
13.	Materyal Hazırlayabilirim.					
14.	Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim.					
15.	Ders Dışı Etkinlikler organize edebilirim.					
16.	Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirebilirim.					
17.	Derste zamanı etkili kullanabilirim.					
18.	Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenci davranışlarını yönetebilirim.					
19.	Ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleyebilirim.					
20.	Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçebilirim.					
21.	Öğrenciler hakkındaki her türlü verileri analiz ederek yorumlayabilirim.					
22.	Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirip tekrar düzenleyebilirim.					
23.	Öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlayabilirim.					
24.	Çevreyi fiziksel, kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerine göre tanıyabilirim.					
25.	Çevrenin olanaklarından yararlanabilirim.					
26.	Okulu bir kültür merkezi olarak görüp ona göre program yapabiliyim.					
27.	Aileleri tanıyabilir ve ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilirim.					

No	Öğretmen Yeterlikleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
28.	Eğitim öğretim faaliyetine aile katılımını sağlayabilirim.					
29.	Ailelerle iş birliği yapabilirim.					
30.	Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkelerini bilirim.					
31.	Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisine sahibim.					
32.	Özel alan öğretim programını izleyebilir ve değerlendirme yapabilirim.					

Ek 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu form, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkındaki algılarınızı belirlemek için oluşturulmuş, bu amaçla aşağıda bazı ifadelere yer verilmiştir. Sizlerden istenilen her bir ifadeyi okuyup uygun olduğunu düşündüğünüz cevaplar ile açıklamanızdır. Vereceğiniz cevapların içtenliği araştırma için büyük önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmaksızın yanıtlayınız. İlginiz için teşekkür ederim.

III. Bölüm: Açık Uçlu Sorular

1. Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken kişisel değerler neler olmalıdır?
2. Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken mesleki değerler neler olmalıdır?
3. Nitelikli bir öğretmen mesleki gelişimini sağlamak için neler yapmalıdır?
4. Nitelikli bir öğretmen kişisel gelişimini sağlamak için neler yapmalıdır?

5. Nitelikli bir öğretmenin öğrencilerin gelişimini sağlamak ve rehberlik faaliyetleri yapabilmeleri için yapması gerekenler nelerdir?

6. Nitelikli bir öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde dikkat etmesi gerekenler nelerdir?

7. Nitelikli bir öğretmenin ölçme-değerlendirmede dikkat etmesi gerekenler nelerdir?

8. Nitelikli bir öğretmenin okul aile ve toplum ilişkilerinde dikkat etmesi gerekenler nelerdir?

9. Nitelikli bir öğretmenin program içeriğini yorumlayabilmek ve programı uygulayabilmek için yapması gerekenler nelerdir?