

T.C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Tezi

**Dershane Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik
Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki**

Vakur ÇİFÇİLİ
2502980065

Tez Danışmanı: Prof.Dr. İrfan ERDOĞAN

İstanbul, 2007

TEZ ONAY SAYFASI

DERSHANE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN YETERLİLİK DÜZEYLERİ VE MESLEKİ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hazırlayan: Vakur ÇİFÇİLİ

ÖZ

Bu araştırma, dershanelerde OKS ve ÖSS programlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen yeterlilik düzeyleri ile mesleki doyum puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evreni 2006-2007 öğretim yılında İstanbul ilinde OKS ve ÖSS dershanelerinde görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler İstanbul ilinin, Bakırköy, Maltepe, Pendik, Kadıköy, Bahçelievler ilçelerinde bulunan toplam 47 dershaneden seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 510 dersane öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgileri içeren 16 maddelik anket formu, yine araştırmacı tarafından geliştirilen Dershane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği ve Kuzgun'un Mesleki Doyum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmada ilk olarak Dershane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği geliştirilerek, geçerlilik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilen ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örnekleme katsayısı 0,779 ve Bartlett test of Sphericity değeri ise 3393,179 olarak bulunmuştur. Değerler .01 değerinde anlamlıdır.

Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı $\alpha=0,78$ 'dir. Ölçeğin tüm ölçek için test tekrar test korelasyon katsayısı $r=0,821$ olarak ($p<.01$) anlamlı bulunmuştur. Araştırmada Pearson Korelasyon Katsayısı, bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post hoc LSD testi istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonunda öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyum düzeyleri arasında, ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen yeterlilik düzeyleri yüksek olanların, mesleki doyum düzeyleri düşük çıkmıştır. Diğer bir ifade ile mesleki doyum düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğretmen yeterlilik düzeyleri düşük olarak saptanmıştır.

Araştırmada, Dershane Öğretmenleri Yeterlilik ölçeği puanlarında; cinsiyet, ailede başka öğretmen bulunması, mezun olduğu okul, mezuniyet durumu, kıdem, İstanbul dışında

görev yapmış olma, dershanede görev yaptığı program, katıldığı hizmet içi eğitim, takip ettiği süreli yayın değişkenlerine göre anlamlı farklar saptanmıştır. Araştırmada, Mesleki Doyum Ölçeği puanlarında ise dershanede görev yaptığı program, takip ettiği süreli yayın değişkenine göre anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Yeterlilik, Dershane, Öğretmen Yeterlilik, Mesleki Doyum, OKS, ÖSS.

THE RELATIONSHIP BETWEEN JOB SATISFACTION AND EFFICACY LEVELS OF PRIVATE COURSE TEACHERS

Author: Vakur ÇİFÇİLİ

ABSTRACT

This research has been conducted with the purpose of defining the relationship between job satisfaction and efficacy levels of OKS and OSS private courses teachers.

The population of the research is the teachers working in private courses in İstanbul during 2006-2007 academic year. The sample has been chosen among 47 private courses in Bakırköy, Maltepe, Pendik, Kadıköy, Bahçelievler in İstanbul. There has been 510 teachers in total.

The data has been collected via, sixteen- item personal information form and Private Course Teachers' Efficacy Questionnaire, which are both developed by the researcher and Job Satisfaction Questionnaire which is developed by Kuzgun.

At the first phase of the study, Private Course Teachers' Efficacy Questionnaire has been developed and the validity and reliability tests have been conducted. The sampling sufficiency coefficient of Kaiser- Meyer- Olkin of the questionnaire has found to be 0,779. Barlett test of Sphericity value has been 3393,179 which is meaningful at the level of $p < .01$.

The Cronbach Alpha coefficient of the whole questionnaire has found to be .78. The test-retest reliability of the questionnaire has been $r = .821$, meaningful at the level of $p < .01$. During the data analysis, Pearson Correlation Coefficient, between group t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and LSD Post- hoc Comparison tests have been applied.

At the end of the research, an opposite significant correlation has been found between the efficacy and job satisfaction levels of teachers. The teachers with high efficacy scores had lower job satisfaction scores. In other words, efficacy levels of teachers, who has higher job satisfaction levels, have found to be lower.

In the study, significant differences have been found in the Private Courses Teachers' Efficacy Questionnaire scores depending on different variables such as gender, existence of another teacher in family, university graduated from, seniority, working experience outside Istanbul, subject area taken part at the private course, professionalism related workshops attended and purchasing periodicals on the subject area.

In the study, significant differences have been found in the Job Satisfaction Questionnaire scores depending on the subject area and purchasing a periodical on the subject area.

Key Words: Teacher, Efficacy, Private Courses, Teachers' Efficacy, Job Satisfaction, OKS, OSS.

ÖNSÖZ

Doktora çalışmamda her türlü destek ve yardımını gördüğüm tez danışmanım Sayın Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a, Eğitim Bilimleri alanında ülkemizin önde gelen isimlerinden hocam Sayın Prof. Dr. Haluk YAVUZER'e, çalışmamın istatistiki işlemlerinde yardımlarını esirgemeyen Sayın Dr. Yasemin DERELİOĞLU'na, çalışmam boyunca bilgi ve görüşlerini benden esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU'na, manevi ve gönül destekleriyle hep yanımda olan mesai arkadaşlarıma, hayat boyu destekçim olan annem ve aileme, bu tezin oluşumunda emeği geçen bütün insanlara içtenlikle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
TABLO LİSTESİ.....	XI
ŞEKİL LİSTESİ.....	XV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVI

GİRİŞ.....	1
------------	---

BÖLÜM I

1.1. PROBLEM.....	4
1.1.1. Araştırmanın Amacı.....	8
1.1.2. Araştırmanın Önemi.....	11

BÖLÜM II

2.1. YÖNTEM.....	13
2.1.1. Araştırma Modeli.....	13
2.1.2. Evren ve Örneklem.....	13
2.1.3. Varsayımlar.....	13
2.1.4. Tanımlar.....	14
2.1.5. Sınırlılıklar.....	15
2.1.6. Verilerin Toplanması.....	15
2.1.7. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	16
2.1.8. Dershane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	16
2.1.9. Kapsam Geçerliliği.....	17
2.1.10. Araştırma Grubu.....	17
2.1.11. Madde Analizi.....	18
2.1.12. Yapı Geçerliliği.....	21
2.1.13. Güvenirlik.....	26
2.1.14. Kuzgun Mesleki Doyum Ölçeği.....	26
2.1.15. Kişisel Bilgi Formu.....	27

BÖLÜM III

3.1. İLGİLİ LİTERATÜR.....	28
3.1.1. Eğitim.....	28
3.1.1.1. Nitelikli Eğitim.....	31
3.1.1.2. Günümüzde Eğitim.....	37
3.1.2. Öğretmen	41
3.1.2.1. Eğitim Fakülteleri.....	53
3.1.3. Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Mesleki Doyumları Hakkında Yapılan Araştırmalar	63
3.1.4. Dershaneler - Merkezi Sınavlar/OKS ve ÖSS	69
3.1.4.1. Dershaneler.....	69
3.1.4.2. OKS ve ÖSS.....	74
3.1.5. Mesleki Doyum.....	84
3.1.5.1. Meslek – İş Tanımı.....	84
3.1.5.2. İş Tatmini	90
3.1.5.3. İş Tatmini Kuramları	100
3.1.6. Mesleki Doyum Araştırmaları	108

BÖLÜM IV

4.1. BULGULAR	112
4.1.1. Demografik Bulgular	112
4.1.2. Dershane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeğine Ait Bulgular	118
4.1.2.1. Yeterlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı.....	118
4.1.2.2. Doyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı.....	119
4.1.2.3. Yeterlilik Düzeyleri İle Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	120
4.1.2.4. Yeterlilik Düzeyleri İle İlgili Bulgular	121
4.1.2.5. Mesleki Doyum Düzeyleri İle İlgili Bulgular.....	142

BÖLÜM V

5.1. TARTIŞMA VE YORUM.....	148
------------------------------------	------------

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	165
-------------------------------	------------

KAYNAKÇA	167
EKLER	186
EK-1: Kişisel Bilgiler	187
EK-2: Dershane Öğretmenleri Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği, 30 Madde, 9 Faktör.....	188
EK-3: Kuzgun Mesleki Doyum Ölçeği	190
EK-4: Dershane Öğretmenleri Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği, 64 Maddelik Form.	191
EK-5: Dershane Öğretmenleri Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği, 46 Maddelik Geçerlilik Güvenilirlik Uygulama Formu.	195
EK-6: Dershane Öğretmenleri Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği, 45 Maddelik Form.	198
EK-7: Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı	201
EK-8: İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı.....	202
EK-9: Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı	203
EK-10: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı.....	204
ÖZGEÇMİŞ	205

TABLO LİSTESİ

Tablo 1	: Araştırmanın Uygulandığı Dershanelerin Dağılımı	15
Tablo 2	: Araştırma Önerisinin Uygulandığı Dershanelerin Dağılımı	17
Tablo 3	: Üst %27, Alt %27 İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları	19
Tablo 4	: Madde Toplam Madde Kalan Test Tekrar Test	20
Tablo 5	: 13 Faktörlü, Faktör Analizi	22
Tablo 6	: 9 Faktörlü, Faktör Analizi	23
Tablo 7	: 9 Faktörün Test Tekrar Test Değerleri	26
Tablo 8	: Bilgi Toplamları İle Endüstri Toplamları Arasındaki Farklar	30
Tablo 9	: Eğitim Fakültesi Bulunan Üniversiteler	54
Tablo 10	: Yıllara Göre Özel Dershanelerin ve Öğrencilerinin Sayısal Gelişimi...	73
Tablo 11A	: (OKS) Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavları 2001-2002-2003-2004 Yıllarına Ait Sayısal Bilgiler.....	76
Tablo 11B	: (OKS) Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavları 2001-2002-2003-2004 Yıllarına Ait Sayısal Bilgiler.....	76
Tablo 11C	: (OKS) Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavları 2001-2002-2003-2004 Yıllarına Ait Sayısal Bilgiler.....	77
Tablo 11D	: (OKS) Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavları 2001-2002-2003-2004 Yıllarına Ait Sayısal Bilgiler.....	77
Tablo 12	: 2005’de ÖSS’ye İlk Kez Girenlerin Yanıtladıkları Net Doğru Sayıları...	81
Tablo 13	: Dershane Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	112
Tablo 14	: Dershane Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	112
Tablo 15	: Dershane Öğretmenlerinin Doğum Yeri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	113
Tablo 16	: Dershane Öğretmenlerinin Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	113
Tablo 17	: Dershane Öğretmenlerinin Ailede Başka Öğretmen Bulunması Değişkenine Göre Frekans ve Dağılımı	113

Tablo 18	: Dershane Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Frekans ve Dağılımı	114
Tablo 19	: Dershane Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Dağılımı	114
Tablo 20	: Dershane Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Dağılımı	115
Tablo 21	: Dershane Öğretmenlerinin Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	115
Tablo 22	: Dershane Öğretmenlerinin İstanbul Dışında Görev Yapmış Olma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	116
Tablo 23	: Dershane Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Program Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	116
Tablo 24	: Dershane Öğretmenlerinin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	117
Tablo 25	: Dershane Öğretmenlerinin Alanı İle İlgili, Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	117
Tablo 26	: Yeterlilik Düzeyi Ölçeği Toplam Puanının Çeşitli Değişkenlere Göre Frekansları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	118
Tablo 27	: Mesleki Doyum Ölçeği Toplam Puanının Çeşitli Değişkenlere Göre Frekansları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	119
Tablo 28	: Mesleki Doyum Ölçeğinden Alınan Puanlarla Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Test Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 29	: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	121
Tablo 30	: <u>Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları</u>	122
Tablo 31	: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Doğum Yeri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	123
Tablo 32	: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	124

Tablo 33	: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Ailede Başka Bir Öğretmen Bulunması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	125
Tablo 34	: Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	126
Tablo 34A	: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	128
Tablo 35	: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	129
Tablo 36	: Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	130
Tablo 36A	: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	132
Tablo 37	: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Dershane Dışı Kurumlarda Görev Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	133
Tablo 38	: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının İstanbul Dışında Görev Yapmış Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	134
Tablo 39	: Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Dershanede Görev Yaptığı Program Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	135
Tablo 39A	: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Dershanede Görev Yaptığı Program Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	137
Tablo 40	: Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	138
Tablo 40A	: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Hizmetiçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	140
Tablo 41	: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Süreli Yayın Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	141

Tablo 42	: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	142
Tablo 43	: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	142
Tablo 44	: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Doğum Yeri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	143
Tablo 45	: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	143
Tablo 46	: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Ailede Başka Bir Öğretmen Bulunması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	143
Tablo 47	: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	144
Tablo 48	: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	144
Tablo 49	: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	144
Tablo 50:	Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Dershane Dışı Kurumlarda Görev Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	145
Tablo 51	: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının İstanbul Dışında Görev Yapmış Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	145
Tablo 52	: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Dershane Görev Yaptığı Program Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	146
Tablo 52A:	Mesleki Doyum Puanlarının Dershane Görev Yaptığı Program Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	146
Tablo 53:	Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Hizmetiçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	146

Tablo 54:	Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Süreli Yayın Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	147
-----------	--	-----

ŞEKİL LİSTESİ

- Şekil 1 : Öğrenim Durumlarına Göre Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları 72
- Şekil 2 : 2000-2004 Yılları Arasında (OKS Sınavına) Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavına Giren Ve Kazanan Aday Sayılarının Dağılımı 75
- Şekil 3 : Yıllara Göre Yükseköğretime Başvuran ve Yerleşen Öğrenci Sayıları..... 79
- Şekil 4 : İş Tatmini ve İş Tatminsizliğinin İlişkide Bulunduğu Etkenler 94

KISALTMALAR

CATE	Uluslararası Öğretmen Eğitimi Uyum Konseyi
DB	Dünya Bankası
DÖYÖ	Dershane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
EĞİTİM-BİR-SEN	Eğitimciler Birliği Sendikası
IEA	Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu
MDÖ	Mesleki Doyum Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NBPTS	National Board Professional Teaching Standards
NCATE	ABD Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi
OKS	Ortaöğretim Kurumları Sınavı
ÖDTY	Özel Dershaneler Tip Yönetmeliği
ÖÖK	Özel Öğretim Kurumları
ÖÖKK	Özel Öğretim Kurumları Kanunu
ÖÖKY	Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖSYS	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
ÖZDEBİR	Özel Dershaneler Birliği
PISA	Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı
TÖDER	Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

GİRİŞ

Eğitim 21. yy.'lı yaşadığımız şu dđnemlerde ¼zerinde hararetle tartışılan bir kavram niteliğini korumaktadır. Tartışmanın ¼nemli bir nedeni; eğitimin bireyin kendini ve d¼nyayı tanınmasında temel araç olduğu gerçeğidir.

Bireyin kendini tanınması, yapabileceklerini bilmesi, doğru kararlar alabilmesi eğitimin ona kazandırdıkları ile m¼mk¼nd¼r. S¼z konusu kazanımlar ¼nce ailede başlasa da sonrasında okulda ve ¼đretmen yetkinliğinde devam edecektir. Geçmiş dđnemlerde sadece verilen bilgiyi alma ve istenildiğinde geri verme şeklinde ¼zetlenebilecek eğitim s¼reci g¼n¼m¼zde, geçerliliğini yitirmiştir. Eğitim artık bilgiyi arama, ulaşma ve geliştirme odaklıdır. Bu değişim ¼đretmenin de rol tanımlarında değişikliklere ve gelişmelere neden olmuştur.

G¼n¼m¼zde ağı yakalamanın yolu insanı eğitmektir. Amaç;

- Eğitim sırasında bireyin gelecekteki sorunlarla baş edebilmesini sağlayıcı ¼zg¼n potansiyellerini açığa çıkarmak, fark etmesini sağlamak,
- Bireysel ¼đrenme profilini ortaya çıkarmak,
- ¼zg¼venini geliştirmek,
- Analitik d¼ř¼nme becerisini kazandırmak,
- Kendiyle barışık olmayı, bildiğini toplumla paylaşmayı ¼đretmek,
- Yaratıcılığını ortaya çıkarmak olmalıdır.

T¼m yaşamımız boyunca devam eden eğitim s¼recinde, bilginin ¼nderliđi tartışılamaz. Çağımız, bilginin değerliliğini ve tanım farklılığını açıkça ortaya koymaktadır. Bilgi kavramı, ¼nc¼l¼đ¼n¼ ve ¼nemini en çok yaşadığımız bu dđnemde hissettirmektedir.

Y¼netim ve Eğitim Y¼netimi kaynaklarında bir “erk” olarak tanımlanan, bilgi; insanlığın ve ¼lkelerin gelişmişlik d¼zeyinin koordinat¼r¼ olarak tanımlanabilir.

Uzman bir insanın, kendi konusunda başkalarına sözünü geçirebilmesi, bilginin bir yönetsel erk kaynağı olduğunu göstermektedir (Başaran, 1984:24).

Bilgiler engelleri aşma ve geleceği yapılandırma gücüdür. Gelişen ve değişen dünyada bilgi ulaşılabilecek ve çeşitlendirilebilecek bir noktadır. Bireylerin bu güçten yararlanabilme zenginlikleri, okul eğitimi ve öğretmen kişiliğini daha fazla sorumlu hale getirmiştir. Günümüzde öğretmen ve öğrenci bilgiyi sürekli olarak yeniden üreten özneler konumuna gelmiştir.

Bilgi bellemeyi değil, öğrenmeyi öğrenmedir. Bilgi gücüne güvenen, bilgiye saygı duyan ve bilgiyi geliştirmeyi ve güncellemeyi hedef alan toplumlar; yaşam standartlarını, bireysel beklentilerini ve bireysel tatminlerini üst seviyede yaşamaktadırlar. Ülkemizin de teknolojiye, ekonomide, endüstrideki gelişmeleri üst seviyelerde yakalaması için, tüm eğitim işgörenleri görevlerini eksiksiz yapmalı, buna inanmalıdır. Eğitim, öğrenci için uygulanmalıdır.

Oysa ki ülkemizde öğrenciler, eğitim süreci içinde kendilerine büyük sorumluluklar yükleyen merkezi sınavlara hazırlanmakta ve girmektedirler. OKS ve ÖSS bu sınavlardan sadece ikisidir. Toplumsal beklenti ve sorumluluklar paralelinde merkezi sınavları başarmak hedef haline gelmiştir. Bu hedef doğrultusunda, sistem içinde “Dershane” kurumları yerlerini sağlamlaştırmışlardır. Ve bu kurumlarda sayıları elli bini geçen öğretmenler görev almaktadır. Bu kapsam dahilinde araştırmanın ele aldığı sorun şu şekilde özetlenebilir;

Ulusal ve uluslararası kaynaklarda, devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yeterlilikleri ve mesleki doyumları konusunda araştırmalar bulunmaktadır. Ancak ülkemizde dershanelerde görev yapan, sorumluluğu ve niceliği bu kadar büyük, geniş kitlelere eğitim veren öğretmenlerin yeterliliklerini ölçebilecek bir ölçek geliştirilmemiştir. Aynı zamanda dershane öğretmenlerinin yeterlilikleri ve mesleki doyumları hakkında araştırma da bulunmamaktadır.

Bu nedenle, ilgili kaynaklara katkıda bulunmak, dersanelerde farklı programlarda görev yapan öğretmenler ve yöneticilere de yeni bakış açıları kazandırmak amacı ile bu araştırma yapılmaya değer bulunmuştur.

BÖLÜM I

1.1. PROBLEM

Kaynaklar incelendiğinde çoğu eğitim kavramının “ Kişide istendik ve kasıtlı, davranış değiştirme süreci” olarak tanımlandığı görülmektedir. Eğitim ile ilgili tüm kaynaklarda, eğitim farklı biçimde tanımlanır. J. Zeif ve G. Rustin’e (1980) göre eğitim, çoğu zaman kelime anlamı ile ferdin sosyalleştirilmesi, hem cinslerine benzer ve topluma faydalı bir üyenin hazırlanması anlamına gelir (Akt.: Hesapçioğlu, 1998:33).

Kimi zaman bir sistem olarak açılımı yapılmış kimi zaman da, öğretimden daha geniş anlamlar yüklenmiştir. Eğitim fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo kimyasal değişiklikler oluşturma süreci şeklinde tanımlanabilir (Sönmez, 1994: 2).

Eğitim dünya uluslarının her zaman canlı ve dinamik tutmak zorunda oldukları bir sistemdir. Sistem kendi içinde yetiştireceği, insan gücünü tekrar sisteme kazandırdıkça dinamizm istenilen düzeyde olacaktır. Eğitimi toplumların sürekliliğini sağlayacak kavram olarak da tanımlamak gerekir.

Eğitim, geleceğin kişiliklerini biçimlendirmekte ve hatta kişisel hayatları boyunca ayrılmaz sorumluluklarını üstlenmede, uyarılma, yaratma, dayanışma kabiliyetlerini kazanmada bir koordinatör süreçtir (Eduscol, 1997:3).

Okullarımızda, özellikle ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim seviyelerinde öğrenme öğretim sürecinde, müfredatın salt bilgi bombardımanı şeklinde takip edilmesiyle beraber ülkemizde, öğrencilerimizin seviye geçişlerinde bir üst seviyeye geçerken merkezi sınavlara girmeleri gerekmektedir.

Merkezi sınavların varlığı, öğrenci kesiminin bu sınavlara hazırlanmaları için “dershane” kurumlarının mevcudiyetini desteklemektedir. Türk Eğitim Derneği (TED)’in 2006 yılında yaptığı kapsamlı bir araştırmada 1997-1998 öğretim yılından

2005-2006 öğretim yılına kadar dersane sayısı %154, dersanelerdeki öğrenci sayısı ise %198 artış göstermiştir.

Türk Eğitim Sen'in 2006 yılında 1107 öğretmen arasında yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin %62.8'i öğrencilerin dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanamayacağını düşünmektedir. Bu sonuca, ÖSS sistemiyle okul müfredatının uyuşmaması, eğitim sisteminin dersaneleri özendirilmesi, eğitim araçlarının yetersizliği, sadece dersanelerin test tekniği kullanılması gerekçe gösterilmektedir (Radikal, 19 Aralık 2006:8). Araştırmanın yapıldığı ve yazımın oluşturulduğu dönemlerde, Milli Eğitim bakanının verdiği beyanat aslında problemin bir itirafı niteliğindedir; "Maalesef, test çözen ve tost yiyen bir nesil üretildi" (Radikal, 2006:81).

Araştırma boyunca ele alınacak temel problem, dersane öğretmenlerinin mesleki doyum ve yeterlilikleri konusundaki bilinmezliklerdir. Bir çok kaynak da iş doyumunu, iş tatmini ve mesleki doyum kavramları aynı anlamda kullanılmaktadır. İş doyumunu kavramı Bloom ve Naylor'a göre "bireyin sahip olduğu çeşitli tutumların bir sonucu"dur (Şahin, 2002:5).

Günümüzde öğretmenler toplumsal sorunlarının yanında, çalıştıkları kurum içinde de bir takım olumsuzluklarla karşı karşıyadır. Çalışma ideallerini etkileyebilecek bu engelleri algılayış biçimleri, onların iş doyumlarını da etkilemektedir. Oysaki dersane öğretmenleri, öğrencilerini eleyici ve ayırt edici merkezi sınavlara hazırlarken, bu sınavın bir kez yapılması (ÖSS örneği) başarılı olma zorunluluğunu arttırmaktadır. Süreç içinde üst seviyede mesleki doyum, sınav başarısına katkı sağlayacaktır. Doyum düzeyine bağlı olarak diğer bir problem ise; devlet okullarında çalışan öğretmenlerimiz için yapılan mesleki doyum araştırmaları bugüne kadar dersane öğretmenleri için yapılmamıştır.

Bilgi bombardımanı ve merkezi sınavlar eğitim sistemimizde hedef belirler bir erk görüntüsü vermektedir. Öğrenciler hızlı bir bilgi bombardımanıya karşı karşıyadır. Buna rağmen öğrencilerin bir çok bilgiyi ya hiç bilmediği yada yeterli

düzeyde bilmediği saptanmıştır. Bu bilgi ya da bilgi kullanma zayıflığı ortada iken bir de, çağın getirisi olarak, mevcut bilgilere sürekli yeni bilgiler eklenmektedir.

İlk ve ortaöğretimde verilen eğitimin niteliğini belirlemek amacı ile uluslararası düzeyde yürütülen ölçme ve değerlendirmelere Türkiye ilk kez 1999 yılında Matematik ve Fen Bilgisi alanlarında katılmıştır. Sekizinci sınıf düzeyinde bu uluslararası değerlendirmede (TIMMS), Türkiye 38 ülke arasında Matematik dalında 31., Fen Bilgisi dalında ise 33. sırada yer almıştır. 2001 yılında Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA)'nın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirme çalışmasında ise (PIRLS), Türkiye 35 katılımcı ülke arasında ancak 28. sırada yer alabilmiştir (TC Yükseköğretim Kurulu, 2006:87).

Yine Türkiye 2003 yılında, 15 yaş grubu, OECD'nin matematik, fen, okuma ve problem çözme yeteneği dallarında katıldığı öğrenci değerlendirme programında 29 ülke arasında 28. sırayı almıştır. Bütün bu veriler çok farklı alt değişkenlere bağlı olarak açıklanabilir. Demografik özellikler, öğrencilerin geldiği ekonomik sosyal ve kültürel çevre farklılıkları, sınıfların kalabalık oluşu, merkezi sınav sistemi, okullar arası performans farklılıkları yada öğretmen performans farklılıkları, uluslararası eğitsel başarısızlık problemlerinin nedenleri olabilir.

Örneğin; Türkiye de değişik okullar arasındaki performans farkı %70'lere ulaşırken, bu oran İskandinav ülkelerinde %5'ler düzeyinde kalmaktadır (T.C. Yükseköğretim Kurulu, 2006:87).

Bu uluslararası değerlendirme sınavlarına giren öğrencilerin yaş grupları, ülkemizdeki OKS ve ÖSS sınavlarına giren öğrencilerimizin yaş gruplarını kapsamaktadır. Öğrencilerimizin aldığı başarısız sonuçlar, ülkemizdeki merkezi sınavlarda yapılan net soru adetleriyle de örtüşmektedir. Bu durumda, sınavlara hazırlanmak için dersanelere giden öğrencilerin, dersanelerdeki öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerini bilmemek diğer bir problemdir.

Oysaki bilginin işlenmesi ve paylaşımında öncü kişilik öğretmendir. Öğretmen, insan davranışını oluşturmada veya davranış bilimleri alanında görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir uzman, bir teknisyendir (Alkan, 1979:73).

Tarihsel süreç içinde öğretilecek konular çoğaldıkça, öğretme işlevi ve öğretmenlikte önem kazanmıştır (Okçabol, 2005:9).

Buna karşın kaynaklar incelendiğinde öğretmenlerimiz sahip olması gereken özellikler, nitelikler, vasıflar başlıkları altında incelenmiş; fakat yeterlilik kavramı yakın tarihe kadar incelemeye tabii tutulmamıştır. Oysaki öğretmen taşıması gereken özelliklerden başka, yeterlilik düzeyleri ile değerlendirilmelidir.

Özellikle okul ortamında yapılacak değerlendirme etkinliği, öğreticiliğin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmalı, bu durumda bir okul yöneticisi öğretim kadrosunun performansını değerlendirirken onların öğreticiliklerinin gelişmesini temel almalıdır (Erdoğan, 2000:170).

1900'lere kadar yeterli olan bilgi aktarıcılığı görevi artık yeterli değildir. Öğretmenler bir çok görevi bir arada yapmak durumundadırlar. B.Schwartzt'e göre bu görevler:

- 1- Bilgi aktarımı ve beceri kazandırmayı,
- 2- Bilgiler arasında bağlantı kurmasını sağlamayı,
- 3- Düşünme yöntemlerini geliştirmeyi,
- 4- Olguları değerlendirme yeteneği kazandırmayı,
- 5- Aile, okul ve dünya arasındaki etkileşimi oluşturmayı içerir (Akt.: Ergin, 1993:29).

Schallcross'a (2002) göre İngiltere'de CATE standartlarında ise öğretmen yeterliliği; program alan bilgisi, öğrenme içeriği, öğrenci öğrenmesini planlama, ölçme ve değerlendirme, öğretimini değerlendirme, mesleki ilişkiler olmak üzere başlıklarda toplanmıştır (Akt.: Şeker, 2004:2).

Ülkemizde Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında 26 Nisan - 07 Mayıs 2004 de yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlere yönelik 6 ana yeterlilik alanı ve bu yeterliliklere ilişkin 39 alt yeterlilik ve 244 performans göstergesi belirlenmiştir

(Temel Eğitimi Destekleme Projesi, 2004:7). Öğretmen yeterliliği, Balcının (1991) da belirttiği gibi öğretim yeterliliği ve kişisel yeterliliğin bir bileşkesidir.

Yeterlilik düzeyine bağlı olarak diğer bir problem ise; devlet okullarında çalışan öğretmenlerimiz için yapılan yeterlilik ölçek çalışmaları ve araştırmalar bugüne kadar dersane öğretmenleri için yapılmamıştır. Oysa ki dersane kurumları ülkemizin talep gören ve o ölçüde tartışılan sistemleridir. Dershaneler ülkemizde toplumun kabul edebileceği kurumlar haline gelmiştir (Öz-De-Bir, 2001:2).

Dershaneler 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çerçevesinde kurulmuş kuruluşlardır. Ülkemizde 2004-2005 eğitim öğretim yılı itibarı ile 2984 dershanede 30.537 öğretmen görev yapmaktadır (Coşkun, 2005:28).

Bu dershanelerde çalışan öğretmenler öğrencilerini ÖSS, OKS, LES, KPSS, KPDS, ÜDS, Açıköğretim vd. sınavlara hazırlamaktadır. Ülkemizde 2004 yılında sadece Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavına yaklaşık 640 bin adayın girdiği ve sadece İstanbul da Öz-De-Bir'e kayıtlı dershanelerin sayısının 60 (Öz-De-Bir, 2006:3) olduğu düşünüldüğünde, dersane öğretmenlerinin yeterliliklerinin ve mesleki doyum düzeylerinin araştırılması gereken bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır.

1.1.1. Araştırmanın Amacı

Eğitim sürecinin toplumsal ve sosyal bir yapıda olması ile beraber bireysel farklılıkları barındıran ve canlı tutan bir görüntüsü vardır. Her çocuk kendine özgü yollarla öğrenen bir bireydir (Yavuzer, 2000:115). Bu gerçek eğitim ortamlarında öğretmen kişiliğinin sorumluluğunu bir kat daha arttırmaktadır. Bilgisayar ve teknolojik ilerlemeler ürünlerini eğitim ortamlarına aktarsalar da insanlar arası bir etkileşim süreci olan eğitimde “öğretmen” kişiliği hep tartışılır olmuştur. Başarılı bir öğretmen fotoğrafı bir çok yönleri içinde bulundurur.

Okulda görev yapan öğretmenin başarılı yönleri Oğuzkan'a (1965) göre a) toplumun aydın bir üyesi olarak, b) dünya topluluğun uyanık bir üyesi olarak, c) mesleğinin yeterli bir üyesi olarak tanımlanmıştır (Akt.: Hesapçıoğlu, 1998:264).

Günümüze kadar gelen çalışmalar genelde eğitim sistemimizin bütün değişkenlerini incelemekle beraber, öğretmen kişiliği ön planda tutulmuş ve irdelenmiştir. Öğrenme - öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biri öğretmendir (Sönmez, 1994:108).

İş doyumu kavramı ise, kaynaklarda çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Davis'e (1988) göre "çalışanların işlerinden duydukları hoşnutluk" olarak tanımlanan kavram kişilerin süreç içinde iş verimlerini de etkilemektedir. Günümüzde öğretmenler toplumsal ve yaşamsal sorunlarla karşı karşıya kaldıkları kadar, çalıştıkları okulların çeşitli fiziksel ve sosyal olanaksızlarına da maruz kalmaktadırlar.

Bu olanaksızlıklar öğretmenlerin meslek yaşamlarında birer engel olmakla beraber, onların bunları algılayış biçimi de iş doyumlarını etkilemektedir. Bu konuda yapılmış çalışmalar incelendiğinde bir çok araştırmanın özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları ve olması gereken özellikleri saptamakla beraber mesleki doyumlarını da inceledikleri görülmektedir. Fakat ülkemiz eğitim sisteminde, merkezi sınavlara hazırlayıcı kurumlar olan dershaneler ve öğretmenlerine yönelik bir yeterlilik ve doyum araştırmasına kaynaklarda rastlanmamıştır.

Arıkan'a (2001) göre dersane öğretmeni öğrenciye formül vermez ve hiçbir kalıbı ezberletmez. Konunun özünün, temel ilke ve kavramlarını verir. Öğrencinin düşünme ve mahkeme gücünü ön planda tutar (Öz-De-Bir, 2001:1-2).

Araştırmanın temel amacı, OKS ve ÖSS dersane öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaçla öncelikli olarak dersane öğretmenleri yeterlilik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Bölüm 2.1.). Araştırmada daha sonra Dersane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği (DÖYÖ) ve Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) beraber uygulanmıştır.

Araştırmanın temel amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır;

1- OKS ve ÖSS dersane öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri nedir ?

1a- OKS ve ÖSS dersane öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerinin; kişisel ve mesleki yeterlilik, sınıf yönetimi, sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi, test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı, konu alanı aktarımı, test geri bildirim ve sınav bilgilendirme, derse giriş ve dikkati sağlama, öğretim tekniği, öğretim yönetimi faktörlerine göre dağılımı nasıldır ?

2- OKS ve ÖSS dersane öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri nedir?

3- OKS ve ÖSS dersane öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4- OKS ve ÖSS dersaneleri öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri;

- Cinsiyet,
- Medeni durum,
- Doğum yeri,
- Sahip olunan çocuk sayısı,
- Ailedeki öğretmen,
- Mezun olduğu okul,
- Mezuniyet durumu,
- Mesleki kıdem,
- Dersane dışı kurumda görev yapmış olma,
- İstanbul dışında görev yapmış olma,
- Dershanede görev yaptığı program,
- Katıldığı hizmet içi eğitim,
- İzlediği süreli yayın açısından farklılaşmakta mıdır?

5- OKS ve ÖSS dersaneleri öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri;

- Cinsiyet,
- Medeni durum,

- Doğum yeri,
- Sahip olunan çocuk sayısı,
- Ailedeki öğretmen,
- Mezun olduğu okul,
- Mezuniyet durumu,
- Mesleki kıdem,
- Dershane dışı kurumda görev yapmış olma,
- İstanbul dışında görev yapmış olma,
- Dershanede görev yaptığı program,
- Katıldığı hizmet içi eğitim,
- İzlediği süreli yayın açısından farklılaşmakta mıdır?

1.1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemimizde özellikle eğitim seviyesi sonlarında yüz binlerce öğrenciyi ve binlerce aileyi ilgilendiren merkezi sınavlar yapılmaktadır. Bunlar ilköğretim ikinci kademe sonu OKS; ortaöğretim sonu ÖSS sınavlarıdır.

2004 yılı OKS sınavına başvuran öğrenci sayısı 650230, sınava giren öğrenci sayısı ise 634787, kazanan öğrenci sayısı ise 127375'dir (MEB, 2005:10). 2005 yılı ÖSS sınavına başvuran öğrenci sayısı ise 851618'dir (T.C. Yükseköğretim Kurulu, 2005:9).

Sayısal veriler dikkate alındığında, dersaneler ülkemizdeki merkezi sınavlara yüz binlerce öğrencinin hazırlanması konusunda, talep gören kurumlar olmuştur. Dersaneler 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çerçevesinde kurulmuş kuruluşlardır (Coşkun, 2005:28).

Bu araştırma sonunda OKS ve ÖSS dersane öğretmenlerinin, öğretmen yeterlilikleri ve mesleki doyum düzeyleri konusunda veriler elde edilecektir. Araştırma sonunda OKS ve ÖSS dersane öğretmenlerinin, yeterlilik düzey verilerinin arşivlenmesine olanak verecek ölçek oluşturulacaktır. Elde edilen verilerin sonraki dersane öğretmenlerinin yeterlilikleri ile ilgili araştırmalara kaynak

olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonunda elde edilen bulgularla OKS ve ÖSS dershanelerinin öğretmenlerini, denetleme işlevi kolaylaşacak ve resmileşecektir.

Araştırmanın sonunda öğrenci velisinin çocuğunu dershaneye verirken, ve dersane yöneticisinin de çalışma süresi içinde öğretmenlerinin geliştirilen somut yeterlilik düzeyini belirleyici veriyi görmek isteyeceği düşünülmektedir.

Bu araştırma sonunda, dersane öğretmenlerinin mesleki doyumları konusunda elde edilen değerlerle, dershanelerin çevresel değişkenlerini tekrar belirleyebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, kurulan ve kurulması tasarlanan dershanelere ve hizmet verdiği kesime eğitimsel katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın, dershaneler konusunda bundan sonra yapılacak akademik çalışmalara da yol gösterici olacağı tahmin edilmektedir.

BÖLÜM II

2.1. YÖNTEM

2.1.1. Araştırma Modeli

Araştırma yaklaşımlarından, tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1991:77). Bu araştırma dersane kurumlarında görev yapan OKS ve ÖSS dersane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeylerini, mesleki doyumlarını inceleyen ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır.

İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1991:81).

2.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili OKS ve ÖSS dersanelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen, Bakırköy – Maltepe – Pendik – Kadıköy – Bahçelievler ilçelerindeki OKS ve ÖSS dersanelerinde derse giren 510 öğretmen oluşturmuştur.

2.1.3. Varsayımlar

- 1- Araştırmaya katılanların, Dersane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeğine ve Mesleki Doyum Ölçeğine verdiği cevaplar gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

2.1.4. Tanımlar

Başatlık (Dominance); Kendi düşüncelerini savunma, içinde bulunduğu grupta lider olma, başkaları tarafından lider olarak kabul edilmek isteme, bir komitenin başkanlığına seçilmek isteme, grup adına kararlar verme, başkaları arasındaki tartışmaları ve anlaşmazlıkları yatıştırmak için çağrılmaktan hoşlanma, başkalarını kendi isteği doğrultusunda davranmaya ikna etme, başkalarının davranışlarını denetlemek ve başkalarını yönetmek isteme (Ergin, 1993:40).

Dershane: 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çerçevesinde kurulmuş kuruluşlardır. Özel dershaneler; ortaöğretimi bitirdikten sonra üniversiteye giriş sınavında başarılı olamamış bireyleri, dışarıdaki birtakım olumsuzluklardan uzak tutarak üniversiteye hazırlayan kurumlardır (Coşkun, 2005:32).

Meslek: Özel bir uzmanlık alanı bilgisi, uzun ve yoğun bir akademik hazırlık gerektiren bir iştir (Sönmez, 2003:273).

Mesleki Doyum: Kişinin mesleğindeki, koşulların azlığı ya da çokluğu ile duyduğu haz (Accueil, 2002:88).

Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS): (Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim ikinci devre sonunda yapılan merkezi sınavdır (www.meb.gov.tr/egitimteknolojilerigenelmudurlugu, 2006).

Öğretmen: Eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi olarak ele alınabilir (Sönmez, 2003:3).

Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS): Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından ortaöğretim sonunda yapılan merkezi sınavdır.

Yeterlilik: Yeterli olma halidir (Meydan-Larousse, 1980:795).

Akreditasyon: Belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun belirli standartlar çerçevesinde yeterliliğinin saptanmasıdır (www.yok.gov.tr/ogretmenegitimindeakreditasyon, 2006).

2.1.5. Sınırlılıklar

- 1- Bu araştırma OKS ve ÖSS dersane öğretmenleri ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma İstanbul ili; Bakırköy, Maltepe, Pendik, Kadıköy, Bahçelievler ilçeleri ile sınırlıdır.
- 3- Araştırmada dersane yöneticilerinin görüşlerine yer verilmemiştir.
- 4- Araştırma, araştırmanın yapıldığı ve öngörüldüğü tarihlerdeki durumu saptamaktadır.

2.1.6. Verilerin Toplanması

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen, bağımsız değişkenler hakkında veri toplamak amacıyla oluşturulan Kişisel Bilgi Formu (EK 1), yine araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmış, DÖYÖ (EK 2) ve Kuzgun'un (1998) MDÖ (EK 3) kullanılmıştır.

Araştırmada DÖYÖ ve MDÖ aynı anda öğretmenlere verilmiş ve cevapları içtenlikle doldurmaları söylenmiştir. Araştırma İstanbul ili sınırları içinde olan 5 ilçede, 21 OKS, 26 ÖSS toplam 47 dershanede görevli öğretmenlere uygulanmıştır (Tablo 1). Dersane öğretmenlerine uygulanan ölçekler toplam 50 günlük bir sürede geri toplanmış ve toplam 510 öğretmenin formları değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo 1: Araştırmanın Uygulandığı Dershanelerin Dağılımı

DERSHANE SAYISI	FREKANS	YÜZDE
OKS	21	% 44,68
ÖSS	26	% 55,32
Toplam	47	100

2.1.7. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Dershane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği çoğaltılıp, öğretmenlere dağıtılmıştır. Toplanan veriler SPSS 13.00 kullanılarak incelenmiştir.

Değişkenler arası farkın olup olmadığının anlaşılması için; ikili grup karşılaştırmalarında ilişkisiz grup t-testi; ikiden fazla grubun karşılaştırılmalarında ise tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmış; bu farkın anlamlı çıkması halinde Post-hoc LSD testi yapılmıştır.

2.1.8. Dershane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi

Dershane Öğretmenlerinin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği'nin hazırlanmasının ilk aşamasında, öğretmen yeterlilikleri ile ilgili literatür taraması yapılmış, ulusal ve yabancı literatürler ve benzer ölçekler incelendikten sonra, 64 maddelik soru havuzu (EK 4) hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğine sahip olup olmadığını belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuş ve doktoralarını bitirmiş 11 uzmandan alınan geri bildirimler sonucunda, bu maddelerin 18'i elenerek ölçekte gereken düzenlemeler yapılmış ve 46 maddelik geçerlilik, güvenirlilik uygulama formu (EK 5) hazırlanmıştır.

46 madde araştırmacı tarafından öğretmen yeterlilik ölçek çalışmalarının bulunduğu benzer kaynaklar incelenerek 5 alt alanda toplanmıştır. Bunlar; Konu Alanı - Alan Eğitimi, Öğretme - Öğrenme süreci, Değerlendirme Süreci, Sınıf Yönetimi, Kişisel ve Mesleki Yeterlilik'dir. Maddelerin 10'u tek yönlü yanıtlama eğilimini engellemek amacıyla olumsuz ifade ile bitirilmiştir. Olumsuz ifade ile biten maddeler sırası ile; 5, 9, 14, 18, 23, 26, 35, 36, 38, 43'dür.

Maddeler Likert tipi dereceleme ölçeği halinde yazılmış ve basamak sayısı 5 olarak saptanmıştır. Maddelere verilecek yanıtlar sırası ile;

Hiç katılmıyorum
Kısmen katılmıyorum
Ne katılıyorum ne de katılmıyorum
Kısmen katılıyorum
Tamamen katılıyorum şeklinde belirtilmiştir.

Ölçeğin puanlanmasında olumlu ifadeler (1-5) lik skala üzerinde yapılırken; ters ifadelerde tersi bir sisteme (5-1) dönülmüştür.

2.1.9. Kapsam Geçerliliği

Ölçeğin kapsam geçerliliğini sınamak amacıyla 64 maddeden oluşan soru havuzu, doktorasını tamamlamış 11 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların kabul ettikleri ve düzelttikleri maddeler öneriler doğrultusunda değiştirilmiş ve uzmanların en az %80'ninin uygun bulduğu ifadeler ölçeğe alınmıştır.

2.1.10. Araştırma Grubu

OKS ve ÖSS dersaneleri araştırmanın özünü oluşturmakla beraber; geçerlilik ve güvenilirlik çalışması İstanbul ili, Kadıköy ilçesinde bulunan 11 OKS, 8 ÖSS toplam 19 dershanede; 234 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin seçimi rastgele yapılmış, 234 formdan bir tanesi eksik doldurulduğu için kapsam dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye 233 form alınmıştır.

Tablo 2: Araştırma Önerisinin Uygulandığı Dershanelerin Dağılımı

DERSHANE SAYISI	FREKANS	YÜZDE
OKS	11	% 57,80
ÖSS	8	% 42,20
Toplam	19	100

2.1.11. Madde Analizi

Deneme formunun dersane öğretmenlerine uygulanmasından sonra, her madde ile ölçek puanları arasındaki korelasyonları temel alan madde analizi işlemleri madde toplam madde kalan uygulanmıştır. Bu işlemler sonucunda 1 madde (23. madde) elenmiş ve form 45 maddeye indirilmiştir. Faktör analizi işlemlerinden sonra, ölçekte kalan 30 madde için madde toplam, madde kalan, alt-üst çeyreklikler için ayırdedicilik puanları arasındaki işlemleri (Tablo 3)'te gösterilmiş; madde toplam, madde kalan (Tablo 4) tekrar yapılmıştır.

Tablo 3: Üst %27, Alt %27 İlişkisz Grup t Testi Sonuçları

	Üst Çeyrek			Alt Çeyrek			Karşılaştırma	
	Ortalama	SS	N	Ortalama	SS	N	Sd	t
S1	4,98	,12	63	4,58	,52	63	124	5,80**
S2	4,95	,21	63	4,61	,63	63	124	3,95**
S4	4,88	,44	63	4,20	,88	63	124	5,48**
S8	4,85	,35	63	4,42	,66	63	124	4,51**
S9	4,26	1,12	63	3,23	1,31	63	124	4,73**
S12	4,95	,21	63	4,26	,88	63	124	5,95**
S13	4,80	,39	63	4,06	,82	63	124	6,50**
S14	4,85	,56	63	3,96	1,36	63	124	4,77**
S16	4,20	1,01	63	3,28	1,27	63	124	4,47**
S18	3,88	1,27	63	3,04	1,32	63	124	3,63**
S20	4,63	,65	63	3,38	1,31	63	124	6,78**
S21	4,90	,29	63	4,49	,71	63	124	4,23**
S25	4,85	,39	63	4,61	,65	63	124	2,46*
S27	4,63	,62	63	3,12	1,17	63	124	9,00**
S28	4,98	,12	63	4,63	,70	63	124	3,88**
S30	4,96	,17	63	4,25	,71	63	124	7,67**
S32	4,85	,35	63	4,09	,81	63	124	6,79**
S33	4,80	,39	63	4,26	,72	63	124	5,19**
S34	4,76	,42	63	3,87	,87	63	124	7,26**
S35	4,80	,85	63	3,85	1,50	63	124	4,37**
S36	4,98	,12	63	4,03	1,25	63	124	5,98**
S37	4,65	,65	63	3,46	1,20	63	124	6,90**
S38	4,11	1,24	63	2,90	1,26	63	124	5,39**
S39	4,93	,24	63	4,20	,96	63	124	5,79**
S40	4,92	,27	63	4,39	,81	63	124	4,84**
S41	4,84	,36	63	4,19	,85	63	124	5,52**
S42	4,85	,39	63	4,19	1,06	63	124	4,67**
S44	4,79	,44	63	3,87	1,07	63	124	6,30**
S45	4,68	,66	63	3,71	,95	63	124	6,58**
S46	4,88	,36	63	4,22	,85	63	124	5,71**
TOPLAM	142,55	3,05	63	119,50	6,69	63	124	24,87**

* p<.05 **p<.01

Tablo 4: Madde Toplam Madde Kalan Test Tekrar Test

Madde	Ortalama	SS	N	Madde Toplam	Madde Kalan	Test Tekrar Test
S1	4,79	,46	233	,36**	,31**	,67**
S2	4,81	,47	233	,31**	,27**	,89**
S4	4,60	,69	233	,37**	,31**	,61**
S8	4,59	,56	233	,27**	,21**	,77**
S9	3,68	1,28	233	,29**	,16**	,67**
S12	4,58	,65	233	,38**	,32**	,74**
S13	4,45	,71	233	,44**	,37**	,87**
S14	4,35	1,15	233	,35**	,23**	,65**
S16	3,68	1,18	233	,24**	,12**	,62**
S18	3,51	1,31	233	,24**	,11**	,68**
S20	4,06	1,06	233	,50**	,41**	,80**
S21	4,66	,54	233	,31**	,25**	,75**
S25	4,68	,56	233	,19**	,14**	,90**
S27	3,96	1,10	233	,52**	,42**	,84**
S28	4,85	,43	233	,28**	,24**	,82**
S30	4,65	,58	233	,51**	,46**	,80**
S32	4,44	,69	233	,42**	,36**	,51**
S33	4,46	,66	233	,27**	,20**	,82**
S34	4,30	,79	233	,47**	,40**	,93**
S35	4,42	1,19	233	,35**	,23**	,85**
S36	4,60	,91	233	,49**	,41**	,95**
S37	4,17	,99	233	,50**	,41**	,60**
S38	3,50	1,35	233	,32**	,19**	,84**
S39	4,67	,65	233	,53**	,48**	,68**
S40	4,74	,56	233	,48**	,43**	,87**
S41	4,60	,62	233	,49**	,43**	,80**
S42	4,63	,74	233	,45**	,39**	,81**
S44	4,34	,81	233	,50**	,43**	,75**
S45	4,31	,85	233	,49**	,42**	,66**
S46	4,60	,64	233	,48**	,42**	,72**

2.1.12. Yapı Geçerliliği

Ölçeğin alt boyutlarını belirlemek ve yapı geçerliliğini sınamak için faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örnekleme yeterlik katsayısı 0,77; Bartlett Test of Sphericity değer i se 3393,17 olarak bulunmuştur ve bu değer .01 düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuç, ölçeğin evren parametresinde çok boyutlu olduğunu ve faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi madde analizinden sonra kalan 45 maddenin puanları üzerinden yapılmıştır. Özdeğer (eigen değer) 1 olarak alınmış ve Varimax Rotated tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçek 13 faktörlü bir yapı vermiştir (Tablo 5). 13 faktörün açıkladığı toplam varyans 61,95'dir.

13 faktörlü yapıda, faktör yükleri en az 0,40 olan ve diğer faktörlerle arasında en az 0,20 fark olan maddeler ölçekte bırakılmıştır. Bu işlem sonucunda ölçekten sırası ile 3, 5, 6, 10, 11, 17, 19, 22, 24, 26, 29, 31, 43. maddeler olmak üzere elenmiştir. 15 ve 7 numaralı iki madde i se bir boyutta tek madde olarak kaldıkları için elenmişlerdir.

Tablo 5: 13 Faktörlü, Faktör Analizi

	Faktörler												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
S42	,71												
S41	,69												
S40	,69												
S39	,673												
S44	,63												
S45	,46												
S35		,84											
S36		,75											
S14		,70											
S5		,34											
S32			,81										
S33			,81										
S34			,71										
S31			,46										
S37				,75									
S27				,74									
S20				,49									
S8					,62								
S25					,61								
S21					,55								
S17					,42								
S19					,40								
S24					,36								
S28						,80							
S30						,60							
S29						,58							
S2							,76						
S1							,55						
S6							,47						
S10							,46						
S46								,65					
S11								,52					
S3								,48					
S22								,43					
S13									,64				
S12									,62				
S4									,59				
S38										,64			
S9										,60			
S26										,49			
S43										,35			
S15											,72		
S16												-,66	
S18												,64	
S7													,82

Kalan 30 madde üzerinden yeniden yapılan faktör analizinde ise ölçeğin 9 faktörlü bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Bu 9 faktörün açıkladığı toplam varyans 60,85'dir (Tablo 6). Ölçekte kalan maddelerin hangi faktöre girdikleri ve faktör yükleri tablo 6'da verilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçekte 6 olumsuz madde bulunmaktadır (8,9,10,28,29,30.maddeler). Ölçeğin puanlaması hesaplandığında alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur.

Tablo 6: 9 Faktörlü, Faktör Analizi

	Faktörler								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
S39	,73								
S42	,71								
S41	,70								
S44	,68								
S40	,67								
S46	,53								
S45	,47								
S35		,85							
S36		,77							
S14		,71							
S33			,82						
S32			,82						
S34			,71						
S27				,79					
S37				,71					
S20				,39					
S2					,69				
S4					,56				
S12					,56				
S1					,50				
S13					,47				
S21						,69			
S8						,64			
S25						,61			
S28							,80		
S30							,61		
S16								,69	
S18								-,61	
S9									,80
S38									,49

Maddelerin karışık sırada yazılması ile 30 maddelik ölçek oluşturulmuştur (EK 2). 9 faktörlü yapıda, formdaki her bir faktörün başlıkları ve bu faktörlerde yer alan maddeler aşağıdaki gibidir;

Faktör 1: Kişisel ve Mesleki Yeterlilik:

- Gelen eleştirilere yapıcı yaklaşırım.
- Sahip olduğum bilgiyi meslektaşlarımla paylaşıyorum.
- İlişkilerimde ön yargılı değilim.
- İletişime açık bir insanım.
- Alanımda ilgili yayınları takip ederim.
- Yeni düşünce ve planları uygulama konusunda gönüllü olurum.
- Mesleki davranışlarımla çevreme iyi örnek olurum.

Faktör 2: Sınıf Yönetimi:

- Sınıf içi iletişimimde ses tonumu etkili bir biçimde kullanmam.
- Sınıfta sözel dili ve beden dilini etkili bir şekilde kullanmam.
- Ders zamanını etkili bir şekilde kullanmam.

Faktör 3: Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi:

- Derste kesinti ve engellemelere uygun önlemler alırım.
- Derste beklenmedik durumlara etkili müdahale ederim.
- Öğrencilerin iç disiplin geliştirmelerine imkan tanırım.

Faktör 4: Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı:

- Uyguladığım testlerin sonuçlarını sıkça rehber öğretmen ile paylaşıyorum.
- Öğrencilerin sınıf içi başarı düzeyi ile ilgili bilgileri rehber öğretmen ile paylaşıyorum.
- Uyguladığım testlerin sonuçlarını kayıt altında tutarım.

Faktör 5: Konu Alanı Aktarımı:

- Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları kullanırım.
- Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla örneklendiririm.
- Konu ile diğer alan konularını ilişkilendirerek anlatırım.
- Konuyu önceki sonraki derslerle ve yaşamla ilişkilendiririm.
- Derste öğrenciyi güdüleyici etkinlikler veririm.

Faktör 6: Test Geribildirim ve Sınav Bilgilendirme:

- Anlattığım konunun merkezi sınavdaki soru adedi ve kapsamı konusunda öğrencilerimi bilgilendiririm.
- Uyguladığım testlerin doğru cevaplarını öğrencime konu ile ilişkilendirerek açıklarım.
- Ders sonunda anlattığım konuya ait testi uygularım.

Faktör 7: Derse Giriş ve Dikkati Sağlama:

- Derse uygun giriş yaparım.
- Derste ilgi ve dikkatin sürekliliğini sağlarım.

Faktör 8: Öğretim Tekniği:

- Gerektiği durumlarda merkezi sınavda kullanmak üzere öğrenciye derste, ezberlemesi için formül veririm.
- Test dışı teknikler değerlendirmede yetersiz olacağı için kullanmam.

Faktör 9: Öğretim Yöntemi:

- Konuya ait kaynaklar hakkında bilgi vermenin zaman kaybı olduğuna inanırım.
- Derste teknolojik materyali anlatılan konuya paralel olarak sıklıkla kullanmam.

2.1.13. Güvenirlilik

Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı $\alpha=0,78$ olarak bulunmuştur. Tavşancıl'a (2002) göre Cronbach Alpha değerinin .70'ten büyük olması ölçeğin güvenilir olduğunun göstergesidir (Akt.: Şentürk, 2006:590).

Güvenlik adına yapılan ikinci çalışma test-tekrar testtir. Bu güvenirlilik işlemini gerçekleştirmek için ölçek 30 kişilik bir öğretmen grubuna 15 gün ara ile uygulanmış, iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki ilişki her bir madde bazında incelenmiş ve .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Tablo 4).

Ölçek toplamının test tekrar test korelasyon kat sayısı $r=0,82$ ($p<.01$) olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçekte bulunan 9 faktörün test tekrar test yöntemi ile bulunan değerleri Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7: 9 Faktörün Test Tekrar Test Değerleri

Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	Sınıf Yönetimi	Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	Konu Alanı Aktarımı	Test Geribildirim ve Sınav Bilgilendirme	Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	Öğretim Tekniği	Öğretim Yöntemi
F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
,80**	,89**	,77**	,85**	,90**	,87**	,91**	,53**	,75**

2.1.14. Kuzgun Mesleki Doyum Ölçeği

Meslek insanın kişisel ve aile yaşantılarına etki eden en önemli faktörlerden biridir. İnsan mesleğini sürdürürken, hem maddi olarak kazanç sağlarken hem de manevi olarak öz yeterliliğini yüksek tutmanın gayreti içindedir. Bandura'nın da araştırmalarında savunduğu gibi, öz yeterliliği yüksek olan bireyler bu payeyi girişimleri ve girişimlerinin başarılı olması ile elde ederler.

Kişi, meslek seçimi ve mesleğini sürdürürken gereksinimleri ile paralel bir takım doyum noktaları arar ve bu noktaların sürekli olmasını ister. Maddi getiri bu

doyum noktalarında ön koşul olmakla beraber, çeşitli sosyal motivasyon öğeleri ve değişkenler onun tamamlayıcısıdır.

İş hayatında, değerler seçilirken vücudumuza gösterdiğimiz özeni gösteririz; renkli bir tablonun önünde duyduğumuz, iyi bir yemeği yerken hissettiğimiz, yeni kavramları bilmede gösterdiğimiz heyecanları ararız. Bütün bu deneyimler bizim için üstün ve ayrıcalıklı değerleri bize geri verir (Boula, Gilles-Jean, 2003:2).

Henzberg'e göre iş yaşantılarında, doyuma iki faktör etki etmektedir. Birinci grup faktörler, meslek; ikinci grup faktörler ise iş kavramı ile ilgilidir. Kuzgun'a göre (1999) mesleki doyum ölçeği geliştirilirken, Herzberg'in İki Faktör Kuramından yola çıkılmış, doyuma yol açan, işin özüne yönelik, yani daha çok meslekteki etkinliklerin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, sorumluluk alma, gelişme ve ilerleme olanakları ile ilgili maddeler yazılmıştır.

20 Maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipindedir ve tek boyutlu olarak kullanılmaktadır. Ölçek 1-5 arası puanlanmaktadır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı $\approx .90$ olarak belirtilmiştir. Ölçekte 4,9,10,11,14,19. maddeler olumsuz olarak düzenlenmiştir. Faktör analizi sonucunda, birinci faktör toplam varyansın %36,4'ünü açıkladığı için ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabileceği düşünülmüştür (Kuzgun ve Bacanlı, 2005:85). Ölçekten alınan yüksek puanlar, mesleki doyumun yüksek olduğuna işaret etmektedir.

2.1.15. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından dersane öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır ve 16 maddeden oluşmaktadır (EK 1). Maddelerde kişisel, kariyer, mesleki ve eğitim bilgileri biraraya toplanmıştır.

BÖLÜM III

3.1. İLGİLİ LİTERATÜR

3.1.1. Eğitim

Araştırmanın bu bölümünde büyük bir ailenin içeriğini, üyelerini, yükümlülüklerini ondan beklenenleri, verebildiklerini sunulmaya çalışılacaktır. Bu ailenin bilinen adı eğitimidir. Eğitim sistemleri içinde sorunsuz bütünlere rastlamak olanaksızdır. Ülkemizin yaşam standartları ve gelişme odaklı atılımları düşünüldüğünde, eğitime ve bağlı sistemlere daha çok önem verme gereği ortaya çıkmaktadır.

Ülke genelinde ve eğitim politikasında insanın yarınki yaşamında ayırt edici rolü sağlayan önemli güç eğitim olacaktır. Yönetim kaynaklarında tarih boyunca üç önemli erk kaynağı kabul edilmektedir. Bunlar kaba güç, sermaye ve bilgidir. Bilgi gücü insanımıza kazandırmamız gereken güçtür. Yada bilgiye inancı kuvvetlendirmemiz gerekir. Her iki amaç içinde uyum, eğitim sürecinde oluşacaktır. Eğitim eğer değişim üretirse başarılıdır; üretmezse başarısızdır (Altınışik, 2006:363). Değişime odaklı eğitim süreci teorik olarak bir çok kaynak ve araştırmada defalarca incelenmiş ve formal, informal ayrımları ile çok genel olarak tasvir edilmiştir.

Formal eğitim, planlı, programlı, bir amaç doğrultusunda belirli bir mekanda uzman kişilerin rehberliğinde düzenlenen bir etkinliktir. İnfomal eğitim ise bireyin içerisinde bulunduğu ortamda kendi kendine systemsiz ve denetimsiz bir şekilde kültürlenmesidir (Özdemir ve Yalın, 1999:2).

“Eğitim bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1974:12) tanımı, eğitim kavramı için, kaynaklar tarafından kabul gören, en çok bilinen tanımdır. Tanımlanan süreçte iki önemli nitelik bulunmaktadır. Biri “öğrenme”, diğeri ise “öğretim”dir.

Formal veya informal süreçte, öğrenme, kaynaklar araştırıldığında öğrenme kuramları paralelinde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmıştır. Öğretim ise Hesapçioğlu'na (1998) göre daha çok teknolojik bir olaydır. Fakat başka bir çok tanım, eğitimin anlam boyutunu zenginleştirir. Örneğin;

Eğitim her husustan önce insanoğlunun bugünkü ve yarınki yaşamına müdahaledir (Hesapçioğlu, 1998:33). Eğitim süreci, nitelikli insanı yetiştirmeye çalışan bir eylemler bütünüdür (Kulaksızoğlu, 1991:78).

J. Leif ve G. Rustin'e (1980) göre Eğitim, insanların bilgi ve görgülerinde geçerli saydığımız şeyleri gelecek nesillere nakleden, hatta ileride kaydedilecek içeriği hazırlama iddiasında bulunan en üst görüş yüceliğini isteyen bir insan eseridir (Akt.: Hesapçioğlu, 1998:33).

Varış'a (1978)'e göre eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan bir sosyal süreçtir (Akt.: Hesapçioğlu, 1998:33).

Tarihsel kaynaklara baktığımızda ise J.J.Rousseau'ya (1778) göre eğitim çocuğun aklını doldurmak değil, onu, doğru ve aydın fikirli donatmaktır. Montaigne (1592) göre eğitim kişiyi, tüm yönleriyle uyumlu olarak yetiştirmelidir. Pestalozzi'ye (1827) göre eğitim yardımıyla insanlar erdemliğe ve bilgeliğe ulaşmalıdır. Fröbel (1852) ise eğitimin asıl amacının insandaki yaratıcılığı geliştirmek olduğunu söylemektedir. Dewey'e (1952) göre eğitim, insanı yaşama hazırlamak öngörülü değil, yaşamın kendi olmalıdır. Herbart'da (1841) eğitimle, bireylerin yetkinlik, iyilikseverlik, doğruluk, mutluluk gibi değerlerle donatılması gereğini savunur. Eğitimin ödevinin insana hizmet olduğunu söyler. Tarihsel süreçte daha çok erdem ve insani değerlerin kazandırılması çerçevesinde tanımlanan eğitim, sonrasında bu değerleri koruyarak daha uygulanabilir becerileri hedeflemiştir.

Sistem olarak incelendiğinde eğitim, kuşaklar arasında her zaman ortak bağı oluşturan ve gelecek kuşaklara sorunsuz aktarılması gereken yatırımların uzun vadeli olarak sonuçlanabileceği bir kavramdır. İçerdiği uzun vade ve yetiştirme gereksinimi

olan insan girdisi yetişmiş insan çıktısı anlamında düşündüğümüzde; eğitim dünyamızın bugünkü kalite yönündeki sıkıntı ve ihtiyaçlarını tespit edip beklentilerimizin ne olduğunu iyice açıklığa kavuşturmak zorunluluğu vardır (Demirtaş, 1991:31).

Yaşam boyu eğitim artık bir zorunluluktur (Büyükdüvenci, 1991:32). Artık toplumlarda bilgi egemenliği had safhaya erişmiş ve bilgi toplumu gerçeği kendini gösterir olmuştur. Bilgi toplumlarında bireyler araştırmacı ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmeli üretimin temel kaynağı, zihinsel güce sahip olmalıdır. Sönmez'e (2000) göre endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçiş noktaları (Tablo 8)'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Bilgi toplumları ile Endüstri toplumları arasındaki farklar;

Fiziksel – zihinsel
Mekanik – elektronik teknoloji
Bireyselleşmiş yaratıcı ve yapıcı öğrenme-grup ve ezber öğrenme
Kendini düşünen kişilik-içe ve dışa yönelik kişilik özgünlüğü
Pasif öğrenci-aktif öğrenci
Amatör meslek adamı-profesyonel meslek adamı
Tek boyutlu meslek-çok boyutlu meslek gibi boyutları içermektedir.

Kaynak: Sönmez, Veysel: “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.

Bilgi toplumlarında, öğrenciler aldıkları bilgiyi tek bir kaynağın referansına bağlı kabul etmemelidir. Bilgiyi kendine mal etmeli, sorgulayabilmelidir. Toplumlar kuşaklarını, ilerleyen zamanla doğru orantılı gelişen ve değişen dünyaya ancak eğitim ile hazırlayabilirler. Bu hazırlık sadece nicel değil, nitel de olmalıdır. Eğitim kavramı, toplumsal ve sosyal bir yapıdır. Toplumlar eğitim almış yada almakta olan nüfuslarının nicelliği ve nitelliği ile ülkeler haritasında haklı bir yer edinirler.

Sosyal bir varlık olarak kabul edilen insanı eğitim sürecinde, donanımlı halde mezun etmek tüm eğitim kademelerine düşen bir sorumluluktur. Sahip olduğu donanım onun ileriki yaşantılarında değerlendireceği yatırım araçlarıdır. Bilgi toplumlarında görevlerini profesyonelce yapan, yaratıcı, girişken, evrensel ve çok boyutlu düşünen, yeni çözümler üreten, demokratik hakları savunan, bilimsel yöntemi kullanan bireylere ihtiyaç vardır. Bir toplum olarak ilerleyebilmemizin gelişebilmemizin öncelikli koşulu, okullarımızdaki eğitimin daha nitelikli olmasıdır.

Bilgi toplumuna geçiş süresi içinde toplumda herkesin eğitime tam ve eşit erişimi gereklidir. Çünkü bilgi toplumunun küreselleşmiş dünyasında ekonomi, bilgiye ve bilgili insan gücüne dayanmaktadır. Bilgi toplumunda başarılı bir birey olabilmek için salt belli bir düzeyde mesleki ve teknik bilgilere sahip olmak artık yeterli olmamaktadır. Bu bireyden bilgiye ulaşma, bilgiyi çözümlenme ve sürekli olarak işine uygun olarak bilgisini yenileyebilme kapasitesine ulaşmış olması beklenmektedir (YÖK, 2006:59).

Buna rağmen sistemimizde öğrencilerin çoğu orta derecede mezun olarak iyi yetişmeden hayata atılmaktadır (Demirtaş, 1991:29). Demirtaş'ın da belirttiği gibi hazır olmadan, aldığı bilgiyi kullanabilme alternatiflerini öngöremeyen, kendine güvensiz gençler hayata atıldıklarında bocalamaktadırlar.

Hesapçıoğlu'na (1998) göre insanın yaşamına müdahale ederken onun yaşamında uygulayabileceği kazanımları çoğaltmak, sorun çözebilmeye yeteneğini geliştirmek amaç olmalıdır. Fakat eğitim almış birey, bireysel eksikliklerinin doğuracağı sorunları yaşamında hissederek sorun çözemez duruma gelmektedir.

3.1.1.1. Nitelikli Eğitim

Sorunun kuşbakışı tespiti ile başlanmış olmakla beraber öncelikle nitelikli eğitim kavramının incelenmesi gerekir. Asıl olan eğitim kavramının tanımından çok uygulamadaki kazanımlarının yaşantıya uyumunu saptamaktır. Cevaplanması gereken sorular nitelikli eğitim nedir?' in cevabı olmalıdır.

Ülkemizde bazen nitelikli eğitimden, “sınıf geçme düzeyi düşük eğitim uygulamaları” anlaşılır (Güçlüol, 1991:123). Eğitim süreci teorik bütünde öğrenme ve öğretim başlıkları altında incelenerek, bilgi verme ve verdiği bilgiyi alma, değerlendirme gibi dar anlamlarla tarif edilmeye çalışılmıştır.

Eğitim uzun vadeli ve yatırım alanları geniş olan, toplumlarında refah düzeylerini doğrudan etkileyen bir kavramdır. Geçmiş dönemlerde salt bilgi ağırlıklı olarak tanımlanan, öğrenme pusulası taşıyan eğitim kavramı, artık geride kalmıştır. Bu tanım günümüzün niteliğine cevap verememektedir. Eğitim sistemimizde planlanan birçok hareket daha çok nicel sorunlarla uğraşmıştır. Bu nedenle de devlet okulları, öğrencilerin ihtiyaçları bilgi ve becerileri kazandırmaktan çok sınıf geçme esasına bağımlı kalmışlardır.

Eskiden kırsal kesimdeki okullar eğitim yükünü paylaşırken, bugün kentsel yerleşim birimlerine olan hızlı göç nedeniyle kırsal kesimdeki çocukların yükünü de kent okulları taşımak zorunda kalmıştır. Bu gelişmeler, öğrencileri dersliklere sığamaz ve eğitim standartlarını sağlanamaz hale getirmiştir (Erdoğan, 2000:27). Nitelikli eğitimin öncelikli kişilikleri öğretmenler ise geleceği öngörmek zorundadır.

Öğretmenler verecekleri eğitimle de Demirtaş’a (1991) göre; bol bilgi yerine lüzumlu bilgilerin nasıl öğrenileceğini öğretme, kişisel ve toplumsal çatışma ve sorunların hoşgörüsü, sabır ve demokratik yollarla çözülebileceğini kavratma, kanıların kanıtlarla desteklenebileceği bilimsel tutum edinme, özgürlük ve sorumluluğun birbirini tamamladığını anlama, yaşama ve gelişmeye ait olumlu tutum geliştirme, insanın değerli bir varlık olduğuna inanma, yardımlaşma ve işbirliğine önem verme, insana gerekli beceriler kazanma, yatırımları arttırma, eğitim program, araç gereçlerini yeni yönelimlerin ışığında değiştirme hedefleri ile geleceğe uyum sağlamak zorundadır.

Eğitimin toplumsal bir kurum oluşu nedeniyle, her toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem, o toplumun, milletin kültürel, sosyal, ekonomik özelliklerine ve değerlerine göre kurulur, biçimlenir ve gelişir (Hesapçioğlu, 1998:41).

Ülkemizde eğitim süreçleri, Türk Milli Eğitimin Temel İlkeleri ve Amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Türk Milli Eğitiminin genel amaçları, 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen amaçlardır. 2.madde 3 paragraf halinde genel amaçları açıklar.

Madde 2- Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk İnkılap ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin milli, ahlaki, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmek,
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak sureti ile hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak, (Hesapçıoğlu,1998:71-72) olarak belirlenmiştir

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri ise;

1. Genellik ve Eşitlik: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.

2. Bireyin ve Toplumun İhtiyaçları: Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.
3. Yöneltilme: Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler (Değişik:16.8.1997-4306/3 md). Milli eğitim sistemi, her bakımdan bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, orta öğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfı konulabilir. Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.
4. Eğitim Hakkı: İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.
5. Fırsat ve İmkan Eşitliği: Eğitimde kadın erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır.
6. Süreklilik: Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.
7. Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği: (Değişik: 16.6.1983-2842/2 md). Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde

zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Milli Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

8. Demokrasi Eğitimi: (Değişik: 16.6.1983-2842/3 md). Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.
9. Laiklik: (Değişik: 16.6.1983-2842/4 md). Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.
10. Bilimsellik: Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımdan teşvik edilir ve desteklenir.
11. Planlılık: Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim insan gücü istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her

derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre en uygun büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

12. Karma Eğitim: Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

13. Okul ile Ailenin İşbirliği: (Değişik: 16.6.1983-2842/5 md). Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu maksatla okullarda okul aile birlikleri kurulur. Okul aile birliklerinin kuruluş ve işleyişleri Milli Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak bir yönetmelikle düzenlenir.

14. Her Yerde Eğitim: Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığı, 2006:3-4). Başlıklarından oluşmuştur.

Sadece fırsat ve imkan eşitliği başlığında bile, ülkemizdeki öğrencilerin araştırmanın konusu, merkezi sınavlara hazırlanırken eşitsizlik kendini göstermektedir. Yaşamın iki binli yıllardan beklediği eğitilmiş insan özellikleri, geçmiş eğitim tanımlarıyla ve uygulamalarıyla cevap verilemez durumdadır.

Erdoğan'a (2000) göre 1990'lı yıllarda ihtiyaç duyulan insan tipi farklılaşmıştır. Kendi dışında başka toplumları tanıyacak, dünyadaki yeni gelişmeleri sindirebilecek, uygulayabilecek, algılayıp yorumlayabilecek bireylere ihtiyaç vardır. Eğitim bu süreçte gerekli olan yeni değer, inanç, tutum ve bilgi kazandırma gibi işlevleri yerine getirebilme özelliğine sahip olmasıyla önem kazanmıştır. Bireylere kazandırılan tutumlar önce ezberletilip sonra da, araştırmanın da ana konusunu

oluşturan sınavlardan sorumlu tutulduğunda, birey bunlardan nefret etmekte ve kazanımlarını hayata uygulamamaktadır.

Oysa ki okuyup yazmayı öğrenme bir “öğrenmedir” ama her gün bir iki gazeteyi mutlaka almak bir eğitim olayıdır. Hastalığın çevre kirliliğiyle doğrudan ilişkisini bilmek bir öğrenmedir, ama çevreyi kirletmemek bir “eğitim” işidir (Ünsal, 1991:383).

Morris (1982) araştırmalarının sonucunda kaliteli eğitimin ölçütünü, kimine göre çok bilgiye sahip olmaya, kimine göre zihnin işlevselliğine, kimine göre yaşamın sorunlarını çözebilecek yeteneklere, kimine göre de yaşamın pratiklerini kazanım derecesine bağlı olarak açıkladığını tespit etmiştir.

Ülkemiz bütünleşen ve yakınlaşan ülkeler gerçeğinde, eğitimini önce ulusal sonrasında da uluslar arası boyutlarda dinamik ve sağlam, dik durabilen, konumunu koruyabilen ilkeler doğrultusunda yapılandırabilmelidir. Nitelikli eğitimi alan genç, aldığı bilgi ve davranım değişiklikleri ile toplumsal hayata aktif ve üretken olarak katılabilmelidir.

3.1.1.2. Günümüzde Eğitim

Yaşamda ve yaşayışta büyük değişimler olmaktadır. Sanayide, kültürde, ekonomide, sosyal yapıda, çalışma yaşantılarında, ekonomide, bilimde, teknolojiye ve bütün etki alanlarında değişimin izlerini görmek mümkündür. Eğer bir çok alanda hızlı bir değişme yaşıyorsa eğitimin de gerek anlayış düzeyinde gerekse uygulama düzeyinde değişmemesi beklenemez (Erdoğan, 2004:52).

Günümüz eğitiminde yaşam boyu süreç hedef alınmalıdır. Eğitim artık süreklilik kazanmış ve kendini günceller hale gelmiştir. Yaşamın her yanında, her yaşta, her yerde öğrenmeye gereksinim vardır (Arsal, 2004:105).

Bilmek ve bildiğini uygulayabilmek, eğitim ve öğrenme yaşantılarında öncelikli hedef olarak ele alınmalıdır. Eğitim insan yaşamının her evresinde bir yer edinmiştir. Teknolojik değişmelerin gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyleri aranan nitelikler oldukça, eğitimin sınırlı programlarla verilmesi güçleşmiştir.

Post modern olarak da tanımlanan bu çağda, çağın getirileriyle beraber yetiştireceğimiz gençlerin donanımlarını iyi analiz etmek zorundayız. Toplum defalarca ifade edildiği gibi “Bilgi Toplumu” olma yolunda hızla ilerlemektedir. Bilgi toplumu, sorunlarını bilginin alternatifleri yerine bilgiyle çözen toplumdur (Titiz, 1996:3).

Bilgi toplumlarında temel gelir ve üretim kaynağı bilgidir (Arsal, 2004:104). İnsanlar, bilgi toplumlarında ülkelerin uzun vadedeki değer kaynaklarıdır. İnsan kaynağını bu düşünce ile, ileriki yıllarda ürün verecek şekilde yetiştirmek gerekir. Bilgi toplumunun temel hedefi bilgili insandır.

Bilgili insan ise “davranış değiştirme mühendisliği” olarak adlandırılan eğitimin ürünüdür (Arsal, 2004:104). Arsal’ın “davranış değiştirme mühendisi” benzetmesi tanımı, bireyin mesleki seçimi ve mesleği sürdürmesinde ona avantaj sağlayacaktır.

21. yüzyılı yaşarken eğitimi ve öğretmeni, kalıp tanımlarla ifade etmek ve gelenekleşmiş görevleri ondan beklemek hata olur. Modern toplum ve modern eğitim anlayışı, öğretmeni daha genel ve daha toplum lideri konumuna getirmektedir. Günümüz toplumlarının gelişim hızı, öğretmenin rolünü azaltmamış, aksine arttırmıştır. Öğrencinin moral değerler kazanması ve duygusal gelişimi için de öğretmene kaçınılmaz bir gereksinim duyulabilir.

Öğretmen öğrencisine sadece bilgi araçlarını sağlamakla kalmayıp, topluma bilgi aktarmada faal görevlerde yüklemelidir. Bu yüzyılın toplumları doğru karar vermeye yatkın, düşünebilen, ezbere değil sorgulamaya ve kavramaya açık, öğrenmeyi öğrenmek isteyen insan örnekleri aramaktadır.

Ezberci, beceri kazandırmaktan uzak, kendi kitabını annesine kaplatan, düğmesini dikemeyen, dilekçe yazmayı beceremeyen, kendisini sözde ve yazıda ifade etmekte zorlanan hatta bocalayan çocuklar ve gençler yaşadığımız yüzyılın gereklerini karşılayabilir mi?

Sorunun cevabını, eğitim programlarının içeriğinde ve kazandırılan becerilerin düzeyinde aramak gerekir. Günümüzde eğitim ve öğrenme, yaşamın kendisi ve bulgularına hazırlık süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte bilgi, insanın yönlendirici gücü olmuştur. Bilgiye ulaşmak umulmadık bir hızla artmış, insan yaşamındaki özel yerini almıştır. Öğrenme ve öğretme sürecindeki bu değişim, eğitim planları ve programlarının da değişimini zorunlu kılmaktadır.

Dünyanın bilgi toplumuna geçerken küreselleştiği bu dönemde, Türkiye'nin eğitim vizyonu da ülkenin çocuklarını ve gençlerini yeni dönemin koşulları içinde başarılı kılacak biçimde yetiştirmek olmalıdır. Bu vizyon aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

Eğitim; herkesin tam ve fırsat eşitliği içinde ulaşmasına olanak verecek biçimde, bireylerin yaşam projelerini hayata geçirmesini zenginleştirecek potansiyellerle donatımını sağlamak, onları girişimde bulunmaktan ve sorumluluk yüklenmekten kaçınmayan, eleştirel düşünme becerilerine sahip aktif yurttaşlar olmaya yönlendirmek, insan hakları demokrasi ve çevresel, kültürel ve estetik değerler konusunda duyarlı olmasını sağlamak için verilecektir (YÖK, 2006:150).

Ülkemizde bu vizyon arayışından yola çıkarak milli eğitimin program ve uygulama süreçlerinde, son dönemlerde “Yapılandırmacı” anlayışı ilke edinmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu varsayımı üzerine temellenir. Bu varsayım uyarınca bireyler, öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırır. Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığı, 2006:10).

Küreselleşen ve birbirine yaklaşan ülkeler nitelikli yetişmiş insan için devasa bir işveren görüntüsü vermektedir. Bu bireyler adına hem avantaj hem de dezavantajdır. Sürekli problem çözme yolları arayan yaratıcılık özelliklerine güvenen, ilgi ve amaçlarına ulaşmada bencil davranmayan, bütünleştirici ve paylaşımcı özellikleri ağır basan bireyler, kaliteli ve eğitilmiş insandır.

Günümüzde aranan insan özellikleri olarak da özetleyebileceğimiz, bu özellikler ancak kaliteli bir eğitim süreci sonunda yetişecektir. Gençlerimiz bu fırsattan, aldıkları eğitimle yararlanmak zorundadır. Post modern olarak tanımlanan bu çağın eğitim hedeflerini Aslan (1998) sıralamış ve hedefleri:

En az bir yabancı dili ileri düzeyde bilen,

- 1- Sadece okuma-yazma, aritmetik değil bilgisayar okur yazarlığına sahip,
- 2- Bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen ya da öğrenmeyi öğrenmiş,
- 3- Enformasyonu bilgiye dönüştürebilen,
- 4- Yeni ufuklar açabilen, yeni kavramlar geliştirebilen, düşündüğünü yapmadan önce yaşayabilen, yapıcı, yaratıcı,
- 5- Tek bir disiplin tutkusu olmayıp disiplinler arası çeşitli projeler, ekip çalışmalarına katılabilen,
- 6- Yerelliği anlayan ve küresellikle birleştiren,
- 7- Risk alan gerektiğinde hayır diyebilen,
- 8- Demokrasi ve insan haklarına saygılı, onları özümsemiş ve yaşam biçimi haline getirmiş insanlar olarak yetiştirmek, olarak belirtmiştir.

Bu nitelikler gelişen toplumda bireye, öğretmen kişiliğinin öncelikli çabası ile kazandırılır. Yaşamsal değişimlere ve gelişimlere rağmen öğretmenin eğitim dünyası içindeki önemi her zamankinden daha fazladır.

3.1.2. Öğretmen

Tüm kaynakların yer verdiği ve kabul edilen bir sözü hatırlatmak gerekir; “Bir okul, ancak orada çalışan öğretmenler kadar iyidir”. Bu söz öğretmenin kalitesinin, bireyin yetişmesinde oynadığı rolün tasvirinde yeterli olacaktır.

Türkiye Cumhuriyetinin, gelişmiş toplumları yakalamak ve daha fazla refaha ulaşabilmek için üst düzeyde nitelikli insan gücüne ihtiyacı vardır. Bu gücü sağlayacak öncelikli kişilik öğretmendir. Öğretmen kişiliği genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş ve adaylık süresini örgün ve yaygın eğitim kurumlarında; eğitim – öğretim ve bununla ilgili yönetim hizmetlerini yürütenleri tanımlamaktadır (<http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s83/yonetmelik.htm>).

Başka bir deyişle; Öğretmenlik, bireylerin öğrenmelerinin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi süresine ilişkin etkinlikleri kapsayan mesleğin adıdır. Bu etkinlikleri yapan kişi de öğretmendir (Üstüner, 2006:110).

Eğitim sisteminin üç temel unsuru öğrenci, okul ve öğretmendir. Öğrenci, eğitim sürecinin temel girdisi olarak ele alındığı takdirde, okul ve öğretmen unsurları bu girdiyi işleyen, beceriler kazandıran önceliklerdir. Öğretmenlerin görev yaptığı hizmet kurumları okullar, topluma açık ve toplumu yönlendirici olmalıdır.

Örgütsel işleyişi ve yönetsel tanımlamaları diğer kurumlardan farklı olmasına rağmen, okul ve fonksiyonları Talcot Parsons’ın 1959’da yayınladığı makalesinde açıklanmakta ve halen kabul edilmektedir. Parsons makalesinde, özetle okulun fonksiyonlarını şöyle sıralamaktadır:

- Ailenin çocuk üzerindeki hakimiyetini devralması,
- Çocukların aileden aldıkları norm ve değerleri içselleştirmesi ve geliştirmesi,
- Öğrencilerin gerçek başarılarını farklı değer şartlarında ayırt etmesi ve geliştirmesi,

- Yetişkinlerin toplumsal rol sistemine göre öğrencileri seçmek, yetiştirmek ve toplumsal alandaki yerlerinin tayin edilmesini sağlamaktır (Karakaya, 2006:394).

Okullarda eğitim veren öğretmenler ise, kurumlarını öğrencilerinin başarısı paralelinde üst düzeye yükselten kişiliklerdir. Verdikleri eğitimle öğrencisinin donanımını sonraki yaşantıları için hazır hale getirir. İnsanlar arası bir hizmet olan eğitimde hedef, yetişmiş insan gücünü en donanımlı bir şekilde hayata hazırlamak olmalıdır. Başarılı bir eğitim sisteminin temelini oluşturan öğelerden biri de öğretmendir (Azar ve Henden, 2003:325).

Eğitim sistemini üst bir sistem olarak tanımladığımızda, başarı, ancak bu sistemin alt sistemlerini oluşturan sınıfların başarısı ile mümkün olur. Sınıflardaki başarıyı, öğretmen yönlendirir. Öğretmen kişiliği, her zaman görev tanımı ve sahip olması gereken özellikleriyle farklı görüşlerce açıklanmıştır. Öğretmenlik genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi gerektiren bir uzmanlık mesleğidir (Resmi Gazete (14574), 1973). Teorik tanımlarda bu şekilde tanımlanmasına rağmen eğitim politikalarının sistemsel değişimi de, öğretmenlerin görevsel değişimlerine hız kazandırmıştır.

Ryan (1960), Good ve Grouws (1979), Rosenshine ve Stevens (1986) ve Confery (1990) bir öğretmende diğer meslek gruplarına göre daha seçkin özelliklerin bulunması gerektiğini vurgular. Bunlar; üstün bilişsel özellikler, yaratıcılık, duygusal uyum, fikirlerini paylaşma, öğrencilere yönelik olumlu tutumlar, öğretmeye dönük olumlu tutuma sahip olma, öğrenci ile iletişimde olmaktan hoşlanma, öğrencilere dönük dostça yaklaşım içinde olma, öğrencileri yargılayıcı davranışlardan kaçınma, ana dili iyi kullanma, edebi konularla ve okumayla ilgilenme, müzik ve resimle ilgilenme, sosyal ve toplumsal olaylara etkin katılım, kişisel gelişime önem verme, kendine güven, arkadaşça ilişkilere açık olma, duyarlı, yardımsever, alanında ve insan ilişkileri konusunda özel eğitilmiş olma, empati kurabilme, doğal ve yapmacıksız olma, demokratik davranışlar sergilemek gibi özelliklere sahip olmaktır (Acat ve Özabacı, 2005:214).

Özdemir (1985) yılında yaptığı bir araştırmada, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 300 öğrenciye uyguladığı bir anket sonucunda bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri önem derecesine göre şöyle belirtmiştir:

- 1- Demokratik kişiliğe sahip olmak,
- 2- İyi ahlak sahibi olmak,
- 3- Davranışlarında tutarlı olmak,
- 4- Öğrencilerle iyi diyalog kurabilmek,
- 5- İnsan sevgisi ve saygısıyla bezenmiş olmak,
- 6- Objektif ve adil olmak,
- 7- Kültürel ya da milli değerleri koruyup geliştirebilecek bilince sahip olmak,
- 8- Sosyal ilişkilerde güçlü olmak,
- 9- Yenilikleri takip edebilmek,
- 10- Dost, sırdaş ve güvenilir olmak,
- 11- Toleranslı olmak,
- 12- Derin bir dünya görüşüne hakim olmak,
- 13- Ceza yerine ödül verebilmek,
- 14- Öğrencilerin problemleri ile ilgilenmek,
- 15- Kılık- kıyafeti temiz ve düzenli olmak,
- 16- Empatik duyarlılığı olmak,
- 17- Branşına hakim olmak (Geban, 2001:3).

Çilenti'ye göre, öğretmenin sahip olması gereken özellikler;

- 1- Öğreteceği konu alanıyla ilgili bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları, en az öğretmenlik yapacağı öğretim düzeyine yetecek derecede edinmiş olma,

- 2- Öğreteceği konu alanlarıyla diğer konu alanları arasındaki ilişkileri kavrayacak ve gerektiğinde onlardan yararlanabilecek kadar genel kültüre sahip olma,
- 3- Kendi konu alanıyla ilgili bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları, hangi özelliklere sahip öğrencilere, hangi şartlarda, hangi araç ve yöntemleri kullanarak nasıl daha iyi öğretebileceğini öğrenmiş olma (Sözer, 1991:42) şeklinde sıralanmaktadır.

Baltacıoğlu'na göre ise öğretmen,

- 1- Bilgiyi öğrenciye buldurur,
- 2- Öğrenciyi tanır, onu psiko-sosyal bir varlık olarak görür ve değerlendirir,
- 3- Kitaba değil, işe, gerçeğe inanır, düşünür, araştırır, en büyük yeri faydalı, kullanılabilen bilgiyi verir,
- 4- Öğretmen metot bilgisi yanında, iyi bir felsefe ve pedagoji bilgisine de sahip olmalıdır,
- 5- Yapmanın; öğrenmek, bilmek ve anlamak olduğuna inanır,
- 6- Öğretmen yaratıcıdır, istediği metodu kullanmakta hürdür, merkez öğretmenlere gelişme ortamının hazırlayıcısıdır,
- 7- Öğrenciyi yapma ve yaratma güçleriyle ölçer ve değerlendirir,
- 8- Sınavın gayesinin öğrencinin kafaca, duyguca, iradece ne derece geliştiğini ölçmek olduğuna inanır (Duman, 1996:7-9).

Kelchtermans (1993) öğretmenlerin bireysel özellikleri, sahip olduğu değerler ve mesleki değerleri arasında yakın bir bağ olduğunu vurgular. Başarılı bir öğretmen tablosu bir çok yönleri içermektedir. Bu yönlerin ayrı ayrı sıralanması gerekir. Bu yönler şunlardır: Öğretmenin felsefesi, öğretmenin kişiliği (ve kişilik özellikleri), öğretmenin sağlığı, öğretmenin akademik ve mesleki hazırlığı, öğretmenin ders dışı faaliyetler için hazırlığı (N.L.Bossing, Cilt II, 1955), (Akt.: Hesapçıoğlu, 1998:263).

Bayrak'a (2001) göre de iyi öğretmen olma; mesleğini düşünme, sürekli olarak kendini mükemmel yapma, yansıtıcı bir eğitimci olma ve iyi bir öğretmen olma arzusunu taşımak demektir.

Öztürk (2002) ise öğretmen kişiliğinin ilkelerini; uzmanlık, profesyonellik, yeterlilik, eğitimde süreklilik, boyutlar arası denge, işbirliği, kaynakları etkili kullanım başlıkları altında verir.

Murray (1983) araştırmasında sevilen öğretmenin kişisel özelliklerini a) işbirlikçi, demokratik tutum, b) kişiye nezaket ve anlayış, sabır, c) esneklik, d) geniş bir ilgi yelpazesi, e) hoş bir görünüş ve davranış, f) adalet ve tarafsızlık, g) espri yapma yeteneği, h) tutarlı davranış, ı) öğrenci sorunlarıyla ilgili olma başlıklarıyla toplamıştır (Akt.: Kızıltepe, 2004:186). Farklı bir kaynağa göre de iyi bir öğretmen öğrenciyi tanıyan, ona hareket alanı açan ve önem veren, onu onurlandıran kimsedir (Palmer, 1998:46).

R.R.Karch ve E. C. Estabrooke (1963) öğrencileri ile olan ilişkileri açısından, mesleki formasyon açısından özellikler, ahlak ve fazilet sahibi olma açısından özellikler, şahsi özellikler, şahsi görünüş açısından özellikler olmak üzere başarılı bir öğretmenin özelliklerini beş grup altında topluyorlar (Akt.: Hesapçıoğlu, 1998:263).

Farklı bir çalışmada öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeye göre, öğretilmekte aranılan niteliklerin başında; insanlara bilgi kazandırması, onları yetiştirmesi, mesleğin manevi değeri ve kutsallığına özen göstermesi, öğrencinin başarısını görmesi ve onunla gurur duyması ile öğretmeyi sevmesi gelmektedir (Celkan, 1987:97).

Küçükahmet'e göre ise öğrenciler girişken dostça, sabırlı, hassas ve iyi huylu, neşeli ve arkadaşça olan öğretmenleri, demokrat-birleştirici öğretmen; sosyal olmayan, kinci, düşmanca davranan, bencil, kendini beğenmiş, hırçın, soğuk, sabırsız, dediğim dedik ve sert olan öğretmenleri ise hükmedici (otokratik) öğretmen olarak görmektedir (Küçükahmet, 1993:78-79).

Benzer bir araştırma Okçabol ve arkadaşları tarafından 2003 yılında yapılmış, lise son sınıf öğrencilerine “İyi bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli üç nitelik nedir?” sorusu sorulmuştur. Beş grupta toplanan bu niteliklerin ilk gruba giren 1435 tanesi (%41’i), öğretmenlerin öğrenciyi sevip sayması, öğrenciler arasında ayırım yapmaması, öğrenciyle arkadaş olup iyi iletişimde bulunması, öğrenciye karşı anlayışlı olması ve değer vermesi, sevecen ve cana yakın olması, öğrenci sorunlarıyla ilgilenmesi, öğrenciyi notla korkutmaması, öğrenciye rehber ve yönlendirici olması gibi konuları içeren “öğrenciye karşı olumlu tutuma sahip” olmakla ilgilidir. Öğrencilerin %35’i, öğretmenin meslekteki başarısıyla ilgili olan şu nitelikleri vurgulamışlardır: Derse hazırlıklı gelmek, zevkli ve etkili ders anlatabilmek, bilgili ve kültürlü olmak, mesleğini hakkıyla yerine getirmek, sürekli kendini geliştirmek, sınıfta disiplin ve otoriteyi sağlamak. Dile getirilen niteliklerin % 13’ü de, öğretmenlerin eleştiriye ve yeniliklere açık olması, topluma ve öğrenciye örnek olması, sabırlı, güler yüzlü, hoş görülü ve sosyal olması ile baskıcı olmaması gibi konuları içeren “olumlu kişilik özellikleri” ile %7’si de öğretmenlik mesleğinin seyerek ve saygı duyularak yapılması ile ilgilidir (Okçabol, 2005:204).

NCATE ABD Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi 21. yüzyıl öğretmen vizyonunu geliştirmiştir. Buna göre, konsey kendini geliştiren, yarışmacı ve nitelikli öğretmenlerin her çocuğa öğretebileceğine inanmaktadır (Arsal, 2004: 105).

Öğretmenin bugünkü rolü gözle görülür bir değişim göstermiştir; bilgi aktarıcısı olmaktan çok, öğrencinin öğrenme ve gelişimini her yönüyle içine alan bir kişiliğe bürünmüştür. Buna bağlı olarak eğitimde hedef profesyonel düzeyde, öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlar programları uygulayabilmektir.

Whitty (1996) başarılı ve profesyonel bir öğretmeni tanımlayabilecek iki maddeyi vurgulamaktadır; profesyonel özellik ve profesyonel ustalık. Profesyonel özellikler; profesyonel değerler, kişisel ve profesyonel gelişim, iletişim, ilişkiler, sentez ve uygulamaları içerirken; profesyonel ustalık ise bilgi, çocukları ve öğrenme şekillerini anlama, alan bilgisi, plan bilgisi, eğitim sistemi ve öğretmenin rolünü

anlama, konu aktarımı, sınıf metodolojisi, sınıf yönetimi, değerlendirme şeklinde açıklanmaktadır. Medley (1982), Nedley ve Shannon'da (1994) araştırmalarında öğretmen kalitesini ve özelliklerini incelemiş; öğretmenin kalitesi, öğretmen yeterliliği, öğretmen ustalığı ve öğretmen performansı başlıklarından oluşturulmuştur (Malm, Löfgren, 2006:1-2).

Titiz'e (1996) göre bilgi toplumunda, ikibinli yıllarda da öğretmenin bilmesi gereken geleneksel ilkeler vardır. Bunlar:

- 1- Her öğrenci kendi öğrenme profiline göre, kendi ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin öngördüğü doğrultuda öğrenir.
- 2- Ortalama tempoda toplu öğretme yerine, herkesin kendi hızında bireysel öğrenmesini “oyun” yoluyla öğrenme sağlanmalıdır.
- 3- “Gözlem”in öğrenmenin bir başka etkin yolu olduğu unutulmamalıdır.

Çelikten'in (2003) yaptığı “Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen” özelliklerinin saptandığı araştırmasında; ön görüşmelere bağlı olarak en çok sabırlı ve demokratik olmak, öğrencilerine yardımcı olmak, onların sorunlarıyla ilgilenmek, bireysel farklılıkları dikkate almak, dürüst ve adil olmak şeklindeki niteliklere vurgu yapılmıştır

Bu ve bundan sonraki satırlarda da farklı kaynaklardan sıralanan öğretmenin taşıması gereken özellikler çok geniş bir düzlem üzerine oturmaktadır. Yeni güncelleme ile Milli Eğitim Bakanlığının 2005 tarihinden önce başlayan ve 14-25 Şubat 2005 tarihinde gerçekleştirdiği son çalıştayında; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri başlığı 6 ana yeterlilik, 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2006:9).

MEB'nın (2006) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinde, ana yeterlilik başlıkları ve kısaca içerikleri hakkında bilgilenmenin şu andaki, öğretmenlik mesleğinin görev tanımı için gerekli olduğu düşünölmektedir. Kaynakta Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri ve İçerikleri;

A- Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim

Öğretmen öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar.

B- Öğrenciyi Tanıma

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo – kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

C- Öğretme ve Öğrenme Süreci

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecini etkin katılımını sağlar.

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar.

E- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo – kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

F- Program ve İçerik Bilgisi

Öğretmen Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular şeklinde verilmektedir (MEB, 2006:12-13).

Ülkemizde son dönemlerde Milli Eğitim Bakanlığının tüm programlarda ve bütün seviyelerde “yapılandırmacılık” anlayışını savunduğunu görmek mümkündür. Araştırmada, eğitim başlığı altında tanımı yapılan “yapılandırmacılık” anlayışı öğretmene de farklı tanım ve roller biçmektedir.

Yapılandırmacı eğitim ortamında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görünür (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığı, 2006:10).

Özellikle tanımda, öğretmen kişiliğine yardımcı dost ve danışman nitelermelerinin yapılması öğretmenlik mesleğinin ve ondan beklenenlerin ne kadar farklılaştığının göstergesidir. Bu tanımlar, eğitimin bilgi ağırlıklı donanımından sıyrılıp üretken ve paylaşımcı süreçleri işletmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

T.C Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığı'na (2006) göre yapılandırmacı anlayışta öğretmenler;

- 1- Öğrencilerin ileri sürdükleri fikirleri desteklerler.
- 2- Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynakları ve materyalleri kullanırlar.
- 3- Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verirler.
- 4- Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderler.
- 5- Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf ederler.
- 6- Öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerini özendirirler.
- 7- Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek araştırma yapmalarını özendirirler.

- 8- Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, onlara ilaveler yaparak ve örnekler vererek, işlenen konuları aydınlığa kavuşturmaya çalışırlar.
- 9- Öğrencilere yönelttikleri sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanırırlar.
- 10- Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yaparlar (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığı, 2006:11).

MEB ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı öğretmenlerden bu yeterlilikleri beklerken, örneğin;

ABD’de 1990’lı yıllarda National Board Professional Teaching Standards- (NBPTS) kuruluşu öğretmenler için standartlar belirlemiştir. NBPTS’nin belirlediği söz konusu standartlar şunlardır:

1. Öğretmenler, öğrencilerine ve onların öğrenmelerine adanmış olmalıdır.
 - 1.1. Öğretmenler, öğrencilerindeki bireysel farklılıkları tanımalı ve uygulamalarını ona göre ayarlamalıdır.
 - 1.2. Öğretmenler, öğrencilerinin nasıl geliştiğini ve öğrendiğini bilmelidir.
 - 1.3. Öğretmenler, öğrencilerine eşit şekilde davranmalıdır.
 - 1.4. Öğretmenlerin misyonu öğrencinin bilişsel kapasitesini geliştirmenin ötesine geçmelidir.
2. Öğretmenler, öğrettikleri konuları ve bunları öğrencilerine nasıl öğreteceklerini bilmelidir.
 - 2.1. Öğretmenler alanlarında bilginin nasıl oluştuğunu, düzenlendiğini ve diğer disiplinlerle nasıl ilişkilendirildiğinin farkında olmalıdır.
 - 2.2. Öğretmenler bir konuyu öğrencilerine nasıl aktaracaklarını bilmelidir.
 - 2.3. Öğretmenler bilgiye ulaşmak için farklı yollar kullanmalıdır.

3. Öğretmenler, öğrencinin öğrenmesinden ve bu öğrenme faaliyetinin izlenmesinden sorumludur.
 - 3.1. Öğretmenler amaçlara ulaşmak için farklı yöntemleri kullanabilmelidir.
 - 3.2. Öğretmenler grupla öğrenmeyi yönetebilmelidir.
 - 3.3. Öğretmenler öğrenci katılımına öncelik vermelidir.
 - 3.4. Öğretmenler öğrencinin gelişimini düzenli olarak değerlendirmelidir.
 - 3.5. Öğretmenler hedeflerinin bilincinde olmalıdır.
4. Öğretmenler uygulamaları üzerinde sistematik olarak düşünmeli ve tecrübelerinden öğrenmelidir.
 - 4.1. Öğretmenler sürekli olarak zor kararlar verme durumunda olduklarından kararlarını test etmek durumunda olmalıdır.
 - 4.2. Öğretmenler uygulamalarını geliştirmek için, başkalarının tavsiyelerini almalı, eğitim bilimi ve araştırmalarına dayanmalıdır.
5. Öğretmenler öğrenen toplumların üyeleri olmalıdır.
 - 5.1. Öğretmenler diğer profesyonellerle işbirliği ile okul etkinliğine katkıda bulunmalıdır.
 - 5.2. Öğretmenler ebeveynlerle işbirliği içinde çalışmalıdır.
 - 5.3. Öğretmenler toplum kaynaklarından yararlanmalıdır (Taş, 2004: 434-435).

Eduscol'da (2006) öğretmenin görevini tamamen kendisine emanet edilen öğrencileri yetiştirmek, eğitimlerine yardımcı olmak ve onları profesyonel ve sosyal yeteneklerine göre biçimlendirmek olarak tanımlamıştır. Öğrencilere bilmek ve yapmak edimlerini kazandırmanın, yaşam sürecinde güven kazandıracağını savunmaktadırlar.

Sınıfta başarıyı hakim kılmada öğretmen anahtardır. Öğrencilerine en iyi eğitimi vermelidir. Dinamizm, inanç, kararlılık öğretmenin mesleki yaşamında önemli kaidelerdir. Otoritesini adaletli kullanmalı, çalışma ilkelerinin dışına çıkmadan, öğrencilerinin insiyatiflerini, gözlemlerini dikkate almalı ve değerlendirmelidir (Eduscol, 2006:3).

Öğretmenliğin yeterlilikleri adına metotlar geliştirmiş, Rozycki (1999) öğrenme sürecinde, öğretmenin sınıfındaki yeteneklerden yararlanmasını, bunun bireysel yetisini kuvvetlendireceğini savunmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin var ettiği sınıflar özel ailevi yapılardır. Duyguların paylaşılması gibi yetenek ve niteliklerinde paylaşılması gerekmektedir.

Bir diğer kaynakta, Menager (2005) ise öğretmenden beklenen yeterliliklerini; İçsel Kişilikte; takdim, öğretmen otoritesi, dakiklik, bakım, jest, merhamet, parıldama;

Dış Kişilikte ise; onları kabul etmek, tanımak, disiplini korumak, dinlemek ve sözlerine saygı göstermek, talimatları açıkça vermek, karşılıklı dinlemek, insiyatiflerini gösterebilmek, beklenmedik karşısında ne yapacağını bilebilmek, boş zamanlarını değerlendirebilmek olarak geniş bir düzlemde ele alınmıştır.

Menager'ın tanımı, dikkatle okunduğunda öğretmenin iç barışı sağlamış ve dışa dönük bir karakterde olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu saptama öğretmenlik mesleğinin ne kadar insancıl ve paylaşımcı bir meslek olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Etkili eğitimin salt programlarla değil, etkili öğretmenlerle yürütülebileceğini savunan görüşler de bulunmaktadır. Eğitim sürecinde günümüz teknolojik gelişim ve değişimlerin kendisini fazlaca hissettirmesine rağmen, öğrencileri eğitmek konusundan tek yetkili hala öğretmendir.

Etkili öğretmenler, her konuya yanıt verebilecek kişiler değildir. Öğretmen, başkalarının da yanıtlar vermelerine izin veren, bütün anahtar kararları kendileri

vermek zorunda olmadıklarını düşünen kişilerdir. Etkili öğretmen, sınıfta etkili eğitim öğretim süreçlerinin gereklerini bilinçli olarak ortaya koyar, öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alır, tüm öğrencileri geliştirmenin sorumluluğunu taşır (Can, 2004:112-114).

Eğitim sistemimizin model ve bilirkişisi olan öğretmenlerin, toplumsal gelişme ve değişimlerle beraber rol ve nitelikleri farklılaşmıştır. İlgili madde boyunca öğretmenlerden geçmişte ve bugün ne gibi nitelik ve beklentilerin beklendiği açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonraki kısmında öğretmenlerimizin yetiştiği programlar ve bağlı fakülteler hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bilgilerin öğretmenlerden beklentilerimiz konusunda ayırt edici olacağı düşünülmektedir.

3.1.2.1. Eğitim Fakülteleri

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesinde “Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar arasından, Milli Eğitim Bakanlığınca seçilirler.” ifadesi yer almaktadır. Bu mesleği yapacakların öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olması zorunlu kılınmaktadır.

Eğitim ortamlarında ve sınıflarda uygulamalardaki birlik, uzmanlıktan geçmektedir. Öğretmenler alanlarında uzman olarak mezun olmalı ve bu uzmanlığa, inancı da güçlü olmalıdır. Göreve başlayan öğretmenlerin uzmanlık düzeyleri yükseldikçe, eğitime ilişkin görüşlerin gerçeklik ve doğruluk payları da o oranda yükselir, öğretmenlik defalarca tekrarlandığı gibi “uzmanlık” mesleğidir.

Bu anlamda öğretmenlik aynı zamanda adayın yetişmesi paralelinde oldukça tartışılmış ve üniversite eğitim programları da sorgulanmıştır. Gündüz'e (2004) göre öğretmenliğin ayırt edici yönünü, belirli bir genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitiminden geçilmesi oluşturur. Bu eğitim belirli bir programda ve yüksek öğretim kurumlarında kazandırılmalıdır. Eğitim Fakülteleri öğretmeni yetiştirmede öncelikli kurumlar olmalıdır. Ülkemizde öğretmen yetiştiren öncelikli kurumlar; Eğitim Fakültelerinin ve bunların bağlı olduğu üniversitelerin listesi Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Eğitim Fakültesi Bulunan Üniversiteler

1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
2	Adnan Menderes Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
3	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Uşak Eğitim Fakültesi
4	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
5	Akdeniz Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
6	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
7	Atatürk Üniversitesi	Ağrı Eğitim Fakültesi
8	Atatürk Üniversitesi	Bayburt Eğitim Fakültesi
9	Atatürk Üniversitesi	Erzincan Eğitim Fakültesi
10	Atatürk Üniversitesi	Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
11	Balıkesir Üniversitesi	Necatibey Eğitim Fakültesi
12	Boğaziçi Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
13	Celal Bayar Üniversitesi	Demirci Eğitim Fakültesi
14	Cumhuriyet Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
15	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
16	Çukurova Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
17	Dicle Üniversitesi	Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
18	Dicle Üniversitesi	Siirt Eğitim Fakültesi
19	Dokuz Eylül Üniversitesi	Buca Eğitim Fakültesi
20	Dumlupınar Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
21	Ege Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
22	Erciyes Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
23	Fırat Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
24	Fırat Üniversitesi	Muş Eğitim Fakültesi
25	Gazi Üniversitesi	Gazi Eğitim Fakültesi
26	Gazi Üniversitesi	Kastamonu Eğitim Fakültesi
27	Gazi Üniversitesi	Kırşehir Eğitim Fakültesi
28	Gaziantep Üniversitesi	Adıyaman Eğitim Fakültesi
29	Gaziantep Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
30	Gaziantep Üniversitesi	Kilis Muallim Rifat Eğitim Fakültesi
31	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
32	Hacettepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
33	İnönü Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
34	İstanbul Üniversitesi	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
35	Kafkas Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
36	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Fatih Eğitim Fakültesi
37	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Giresun Eğitim Fakültesi
38	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Rize Eğitim Fakültesi
39	Kırıkkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
40	Kocaeli Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
41	Marmara Üniversitesi	Atatürk Eğitim Fakültesi
42	Mersin Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
43	Muğla Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
44	Mustafa Kemal Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
45	Niğde Üniversitesi	Aksaray Eğitim Fakültesi
46	Niğde Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
47	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Amasya Eğitim Fakültesi

48	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
49	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Sinop Eğitim Fakültesi
50	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
51	Osmangazi Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
52	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
53	Sakarya Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
54	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
55	Süleyman Demirel Üniversitesi	Burdur Eğitim Fakültesi
56	Trakya Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
57	Uludağ Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
58	Yıldız Teknik Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
59	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
60	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Hakkari Eğitim Fakültesi
61	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	Ereğli Eğitim Fakültesi

Vakıf Üniversiteleri

1	Başkent Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
2	Bilkent Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
3	Maltepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
4	Ufuk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi
5	Yeditepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi Bulunan Üniversiteler

1	Ankara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Fakültesi
---	---------------------	----------------------------

Kaynak: url:<http://www.yok.gov.tr/2007>.

Tablo 9’da gördüğümüz Eğitim Fakültelerinde, öğretmenler lisans ve tezsiz yüksek lisans şeklinde verilen programlarla yetiştirilmektedir. 6 Kasım 1997’de YÖK’ün Eğitim Fakülteleri bulunan üniversitelere gönderdiği genelge ile, öğretmen yetiştirme modeli köklü bir değişikliğe uğramıştır.

Yeni modele göre, Eğitim Fakültelerinin eğitim bilimleri bölümleri, öğretmenlik formasyonu derslerinin çoğunu verecek, öğretmen yetiştiren bölümler ise alan öğretimini ve okul uygulamalarını yaptıracaktır (Okçabol, 2005:131).

İlgili öğretmenlik bölümlerindeki 4 yıllık lisans eğitiminden başka, YÖK (Kasım 1997) modeli ile tezsiz yüksek lisans programlarında da 3,5+1.5 ve 4+1.5 yıl şeklinde uygulanacak programlar açılmıştır. Lisans programlarıyla tezsiz yüksek lisans programlarındaki öğretmenlik formasyonu dersleri aynıdır.

Bu derslerin YÖK tarafından belirlenen adları ve içerikleri aşağıda verilmektedir; (YÖK, 1998:83-84).

Öğretmenlik Mesleğine Giriş: Öğretmenlik mesleğinin özellikleri ve ilkeleri, sınıf ve okul ortamı, eğitimde alternatif perspektifler, eğitimin sosyal, psikolojik, felsefi ve tarihi temelleri, Türk eğitim sistemi.

Okul Deneyimi I: Bu dersten öğretmen adaylarının mümkün olduğu kadar erken bir aşamada, bir uygulama öğretmeni nezaretinde okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini çeşitli yönlerden tanıması amaçlanmaktadır. Bu ders kapsamında yer alması önerilen başlıca etkinlikler şunlardır: Okul örgütü ve yönetimi, okuldaki günlük işler, zümre etkinlikleri, bir öğretmenin okuldaki günlük yaşantısı, okul aile işbirliği, ana ve yan branşlarla ilgili derslerin gözlenmesi okul ve sorunları, araç- gereç ve yazılı kaynaklar ve öğretmenlik mesleğinin çeşitli yönleri.

Gelişim ve Öğrenme: Çeşitli yönlerden insan gelişimi (bilişsel, sosyal, psikolojik, ahlaki, fiziksel vb.), öğrenme yaklaşımları ve süreçleri, biçimleri ve öğrenmede bireysel farklılıklar.

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Temel program geliştirme kavramları ve süreçleri, ders programı, yıllık, ünite, günlük planların geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, öğretim yöntemleri ve stratejileri, materyallerin özellikleri ve seçimi, ölçek ve değerlendirme yaklaşımları, test türleri, izleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi, sınav sorusu yazma teknikleri, not verme.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme: Çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, öğretim teknolojileri yoluyla öğretim materyallerinin (çalışma yaprakları, saydamlar, slaytlar, video, bilgisayar temelli ders materyali vb.) geliştirilmesi ve çeşitli nitelikteki materyallerin değerlendirilmesi.

Sınıf Yönetimi: Öğrenci davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler, sınıf ortamı ve grup etkileşimi, sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme

ve uygulama, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıf organizasyonu, motivasyon, iletişim, yeni bir döneme başlangıç, olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam yaratma, sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler.

Öğretim Yöntemleri I, II: Konu alanında öğretim yöntemleri, öğrenme-öğretme süreçleri, genel öğretim yöntemlerinin konu alanı öğretimine uygulanması, konu alanındaki ders kitaplarının eleştirel bir bakışla incelenmesi ve özel öğretim yöntem ve stratejileri ile ilişkilendirilmesi, mikro öğretim uygulamaları, öğretimin değerlendirilmesi.

Okul Deneyimi II: Okullarda bir uygulama öğretmeni nezaretinde Öğretmenlik Uygulaması dersine temel oluşturmak amacıyla yapılan gözlem ve uygulamalar; bazı gözlem ve uygulama konuları: öğretimde soru sorma, yönerge ve açıklamalar, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü, çeşitli yönlerden bir öğrencinin incelenmesi, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, dersi planlama, ders kitaplarından yararlanma, grup çalışmaları, sınıf organizasyonu, çalışma yapraklarının hazırlanması ve kullanılması, sınıf içindeki mikro öğretim uygulamaları.

Rehberlik: Öğrenci kişilik hizmetlerinin amaçları ve eğitim içindeki rolü, rehberlik hizmet alanlarının tanıtımı, rehberliğin genel ilkeleri, öğrenciyi tanıma, yönlendirme, bilgi toplama ve yayma, psikolojik danışma, yerleştirme, izleme, danışmanlık, araştırma ve değerlendirme, çevre ile ilişkiler, mesleki yönlendirme, özel eğitimin amacı ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin saptanması ve eğitimi.

Öğretmenlik Uygulaması: Haftada bir tam gün ya da iki yarım gün (minimum 12 hafta) öğretmen adaylarının bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanmasına ve belirli bir dersi yada dersleri planlı bir biçimde öğretmesi ve iki saat öğretmenlik uygulaması semineri (öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi ve paylaşılması).

Bu dersler, bu ad ve içeriklerle 1998-1999 eğitim – öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin lisans ve tezsiz yüksek lisans öğretmen yetiştirme programlarında okutulmuştur.

2005-2006 eğitim- öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı değişikliklerle, öğretmenlik meslek bilgisi ders adları ve içeriklerinde tekrar bir değişikliğe gidilmiştir:

YÖK 2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün de katılımıyla, 5 Mart 2006 tarihleri arasında yedi gün süreli “Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme” çalıştayında yeni öğretmen yetiştirme program taslaklarını hazırlamıştır. Taslaklar Eğitim fakültelerine gönderilmiş, fakültelerden gelen görüş ve öneriler “Eğitim Fakültelerini Geliştirme Komisyonu” tarafından incelenmiş, değerlendirilmiş ve Eğitim Fakülteleri'nin, Ortaöğretim branş öğretmenleri hariç, ilk ve orta öğretime öğretmen yetiştiren bölümlerinde yürütülen programlara son şekli verilmiştir.

Tasarı 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulunda uygulama için onaylanmıştır. Programlar, şekillenen son haliyle ve güncellenen Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı ile birlikte, 2 Şubat 2007'de Genel Kurul toplantısında onaylanmıştır (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc).

2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren, öğretmen yetiştirme programlarındaki değişiklikleri tanımak ve bir önceki programla karşılaştırma anlamında, bazı programların örnekleri (EK 8 - 9 - 10 ve 11)'de verilmiştir. İlgili eklerde verilen programların seçiminde, araştırmanın konusu dahilinde özellikle OKS ve ÖSS sınavlarında ayırt edici soruları oluşturan dersleri veren öğretmenlerin yetiştirildikleri programlar belirleyici olmuştur.

Bununla beraber araştırmanın özünü oluşturan örneklem grubu öğretmenler olduğu için, yetiştirildikleri programları tanımının sonraki araştırmalar ve öğretmen eğitimiyle ilgili diğer araştırmalara da kaynak olabileceği varsayılmaktadır. YÖK'ün

(Mart 2007) Eğitim Fakülteleri programlarında yaptığı değişiklikler, öğretmenlik mesleği ders içerikleri ve kredileri ise, aşağıdaki gibidir;

I. YARIYIL

Eğitim Bilimine Giriş (3-0-3): Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.

II. YARIYIL

Eğitim Psikolojisi (3-0-3): Eğitim- Psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri, öğrenme ve gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim), öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi)

III. YARIYIL

Öğretim İlke ve Yöntemleri (3-0-3): Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini arttırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlilikleri.

IV. YARIYIL

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım (2-2-3): Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim

teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyacının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi, öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

V. YARIYIL

Sınıf Yönetimi (2-0-2): Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler).

Özel Öğretim Yöntemleri I (2-2-3): Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanının başta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik araç-gereç ve materyaller. İlgili Öğretim Programının incelenmesi (amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, vb). Ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

VI. YARIYIL

Ölçme ve Değerlendirme (3-0-3): Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı

sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru- yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktılarını değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.

VII. YARIYIL

Okul Deneyimi (1-4-3): Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemlene, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemlene, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevi nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

Rehberlik (3-0-3): Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber- öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri.

Özel Eğitim (2-0-2): Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar.

VIII. YARIYIL

Öğretmenlik Uygulaması (2-6-5): Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması, portfolyo hazırlama.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (2-0-2): Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_icerikler.htm/2007).

Bu derslerin yanı sıra programlarda; belli bir düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojilerine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü öğretmen adaylarının, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacakları düşüncesiyle genel kültür dersleri de yer almıştır (Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş gibi).

Ayrıca programlarda göze çarpan belirgin bir özellik’de “Topluma Hizmet Uygulamaları” adlı dersin varlığıdır. Tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyıllık bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar_ve_icerik.htm/2007).

Ülkemizde, öğretmenlik programlarında alan bilgisi ve mesleki formasyon derslerinin birlikte okutulması ile oluşturulan ders programları; öğretmen adayının alan bilgilerinin sınıf seviye ve düzeyine göre uyarlanabilmesi için ön teorileri oluşturmaktadır. Bu şekilde öğretmen adayı her yaş ve seviyede öğrencisinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmakta ve sınıf içi davranım ve ders verimliliğini buna göre şekillendirmektedir.

Aynı şekilde Rice’da (2003) öğretmenlerin yetiştirilmesinde alan bilgisi ve pedagojinin beraberliğine dikkat çekmiştir. Ona göre pedagoji dersleri, alan bilgisi dersleriyle desteklendiğinde öğretmenin sınıf içi verimliliği artmaktadır.

Öğretmen adayları, sekiz yarıyıl okudukları mesleki derslerin içerikleri ve fakültelerine besledikleri duygularla aslında, meslekleri hakkında öngörü oluşturmaktadırlar.

Günümüz eğitim sisteminde öğretmenin mesleğe başlamadan önce, mesleki tutumu ve beklentileri mesleki yaşantısında yön verici unsurdur. Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan bireylerin bu mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri de mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır (Üstüner, 2006:112).

Üstüner’in savını destekler nitelikte, tutumla ilgili bazı araştırma sonuçlarına burada yer vermenin konuyu tamamlayacağı düşünülmektedir. Örneğin; Uras ve Kunt’un (2003) yaptığı çalışmada Pamukkale Üniversitesi lisans öğrencileri, tezsiz yüksek lisans öğrencilerine göre “meslek ile gurur duyma ve yapılan işten zevk alma” başlıklarında üst düzey umuda sahip çıkmıştır.

Aynı şekilde Oral (2004) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” başlıklı çalışmada cinsiyet, okunulan öğretmenlik programını tercih sırası, öğretmenlik mesleğini tercih nedeni değişkenleri açısından, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir.

Benzer bir bulgu Şenel (2004) ve arkadaşları tarafından yapılan “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada da elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin başkalarına güvenme, yardım alma, destekleyici, hoşgörülü, temkinli, dengeli, duyarlı, kararlı ve sosyal olma gibi olumlu kişilik özellikleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Üstüner, 2006:113).

Araştırmalarda elde edilen bulguların gösterdiği farklı etkenlerdeki olumlu yönde anlamlı tutum ilişkilerine rağmen, öğretmenlik mesleğinin birtakım becerileri kazandıracak dar bir çerçevede düşünülmesi, malzemesinin insan olduğunun göz ardı edilmesi, gerçek doyuma ulaşmayı bazen zorlaştırmaktadır. Bu düşünceler bazı görüşlerce de desteklenerek, geçmişte daha fazla rastladığımız “Bari öğretmen ol” anlayışı kendine yer edinmiştir. Özellikle 6 Kasım 1997’de YÖK’ün eğitim fakülteleri bulunan üniversitelere gönderdiği genelge ile, bu anlayış ortadan kalkmıştır.

3.1.3. Öğretmen Yeterliliği ve Öğretmenlerin Mesleki Doyumları Hakkında Yapılan Araştırmalar

Araştırmada ki öğretmen kişiliği dersane özelinde ele alınmakla beraber, bu bölümde genel olarak öğretmen yeterliliği ve mesleki doyum araştırmaları üzerinde durulacaktır. Yeterlilik, Aydın’a (1988) göre, öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması ile ilgili bir kavramdır. Tanımda olduğu gibi mesleki doyum ve yeterlilik kavramlarının gereksinimlerle yakın bir ilişkisi vardır. Gereksinimlerin doyurulduğu ölçüde, doyum yükselecek bu da yeterliliğe etki edecektir.

Okulda etkili öğretimi sağlayan temel etkenler öğretmen ve öğrencidir (Balcı, 1991:58). Ulusal ve uluslar arası kaynaklarda öğretmen yeterliliği ve iş/meslek doyumları hakkında bir çok bulgu elde etmek mümkündür.

Mckenzie (1983) araştırmasında öğretmen doğrudan öğrencisi ile ilgileniyorsa, takdir ve gösteri stratejilerini uyguluyorsa, inceleme ve dönüt sürelerine imkan tanıyorsa bu sınıflarda başarının daim kaldığını belirlemiştir. Elde edilen sınıf başarısı, öğretmenin yeterlilik derecesini yükseltmektedir.

Harward Üniversitesinden Kane (2006)’da öğretmenlerin yeterlilik düzeylerine aldıkları krediler ve diploma notunun etkisini araştırmış ve öğretmenleri üçe ayırmıştır; a) Geleneksel (asıl sertifikalıları), b) Alternatif yollarla sertifikalıları, c) Sertifikasızlar. Gruplar arasında büyük farklar bulunmakla beraber; Eğitim

durumunun, bir öğretmenin yeterliliğini tahmin edebilmek için yetersiz kalacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca not ortalamaları, akademik geçmiş, seçilen ek programların öğretmenin sınıfa etkisinde ve bunu tahminde zayıf öngörülere neden olacağı saptanmıştır.

Kane, okula uzun süreli öğretmeni seçip işe alırken, mevcut kriterlere dayandırmak yerine çalıştığı müddet boyunca iş performansının gözlemlenmesi ve denetlenmesinin daha verimli olacağını savunmaktadır. Ona göre, öğretmenin verimliliği, çalıştığı ilk üç yıl içinde net olarak anlaşılabilir (Pettus, 2006:3).

Öğretmen, mesleğinin önemine paralel olarak; öğretmenliğine karşı güçlü inanış ve bağlılık duygusu içinde olmalıdır. Sanatının veya mesleğinin kuşaklardan kuşağa geçen sürekli değerine inanmaksızın hiç kimse o sanatın veya mesleğin doruğuna ulaşamaz (Oğuzkan, 1988:62).

Ülkemizde öğretmenin kariyerinde son nokta aşağıda ifade edildiği gibi “Başöğretmen” tanımıyla belirlenmiştir.

Başöğretmen: Alanında ya da Eğitim Bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlayan öğretim etkinlikleri ve sicili; lisans öğrenimini veya alanı ya da eğitim bilimleri alanı dışında lisansüstü öğrenimini kapsayan etkinlikleri, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan değerlendirme ve başarı sıralaması sonucundaki alanları kapsar (<http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s83/yonetmelik.htm/2005>).

Meslekte doruğa ulaşmak, öğretmenlik mesleğinde teknik olarak başöğretmen konumu iken, uygulamada beklenti ve doyum düzeyi ile paralel düşünülmelidir. Günümüz öğretmenin değişen eğitim sürecinde yükümlülüklerini saptarken, Nasbitt (1990) bilgi toplumu, teknolojik büyüme, bireyin zaferi ve katılım gücü gibi saptamalar yaparak; değişim ve gelişimlere uyumun zorunluluğunu söylemektedir. Öğretmen bu zorunluluklar dahilinde, mesleki anlamda doyumuna ulaşma anlamında farklı değişkenlerce sınanmaktadır.

Bu değişkenler ülkemizde diğer ülkelere nazaran daha ağır Şartlar içermesine rağmen, Akbaba'ya (2002) göre de mesleki görevler yapılırken sağlanan doyum ilgiden kaynaklıdır. İlgisi ve öğretmenliğin yeni bir Şeyler bulma ve üretme zorunluluğu mesleki doyuma daha önce ulaşabilmeyi gerçekleştirir. Bununla birlikte Eğitim-Bir Sen'in 2004 yılında seksen il kapsamında öğretmenlerin sorunlarını belirleyici araştırmasında, mesleğinden beklenen doyuma ulaştıklarını düşünen öğretmenlerin oranı tüm öğretmenlerin yaklaşık üçte biridir. Bu oran öğretmenlerimizin, yeniyi keşfetme, kapasitelerini tam olarak kullanma, ideallerini sınıflarına yansıtma gibi özellikler düşünüldüğünde oldukça düşüktür.

Yeni bir Şeyler yapma ideası yok olmadıkça, mesleki doyumda ortadan kalkmayacaktır. Nitekim Mitchell'de (1987) mesleğin bireyi yeni bir Şeyler yapmaya zorlamadığı sürece, sıkıcılık ve tatminsizliğin olabileceğini ve bireyin mesleki anlamda doyumsuzluğa sürükleneceğini söylemektedir.

Araştırmalarda saptanan bir diğer bulguda mesleki doyumun, yeterlilik düzeyi ile olan ilişkisidir. Öğretmenin yeterliliği araştırmalarının genelinde, üretim yeterliliği ve kişisel yeterlilik olarak, ana başlıklarda incelenerek yorumlara gidilmiştir.

Öğretmenlerin renci öğrenmesini etkileyebilme imajına ğretmen yeterliliği (sense of efficacy) duygusu adı verilebilir (Balcı, 1991:58). Ashton (1983), Michael (1981), Jarvis (1981)'in yaptığı araştırmalarda ğretmen yeterliliği duygusunun rencinin başarısında belirleyici olduğu ve başarısında artışa yol açtığı saptanmıştır.

Balcı'ya (1991) göre yüksek yeterlilik duygusu bulunan öğretmenlerin sınıfında ki çocukların, düşük yeterlilik duygusu bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara göre daha çok üretimle meşgul oldukları saptanmıştır. Yüksek yeterlilik duygusuna sahip öğretmenler, gelişime daha açık, yönlendirici gücü daha etkin, akademik özgüvene sahip öğretmenlerdir. Onlardaki bu olumlu elektrik rencilerinin başarısına da yansımaktadır.

Kelchtermans (1993) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kişisel değerleri ve mesleki değerleri özdeşim içindeyse, bu öğretmenlerin, mesleki motivasyonlarının da yüksek olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde farklı araştırmalarda da Firestone (1996), Graham (1996) öğretmenlerin işlerine bağlılığı ve işi sevmelerinin onların iş performansını olumlu etkilediğini savunmuştur. Thomas'da (1994), öğretmenlerdeki değer yargılarının, motivasyonun ve kişilik değerlerinin, işlerine etki ettiğini belirlemiştir.

Toplumsal dokunun bir parçası olan, çoğu zaman bir öğretim donanımı olarak çalışan, bir bilgi kaynağı olarak görev yapan öğretmen, öğretim sisteminin bileşenlerinden biridir (Baykal, Akıngüç, Fındıkçı ve Dizdar, 1991:143).

Günümüz şartlarında öğretmene yüklenen değişik roller ve bu rollerin nitel önemi gittikçe artmaktadır. Öğretmen her değişken üstünde, üst etki yaratarak öğrencinin davranışlarını belirleyici olarak düşünülmektedir. Özele inildiğinde, öğretim süreci içinde öğretmenin etkililiği belirlenmelidir.

Öğretmenlerin etkililiği konusunda yapılan bazı araştırmalarda da konuya farklı bir açıdan yaklaşılmıştır. Araştırma, (Glassberg; Sprinthall, 1980) üst düzey bilişsel gelişim evrelerinde bulunan öğretmenlerin alt düzey gelişim evrelerinde bulunan öğretmenlere göre sınıfta daha etkili olduklarını, daha esnek olabildiklerini, hoşgörülü olmayı vurguladıklarını ve daha uyumlu olduklarını göstermektedir (Seferoğlu, 2004:86).

Benzer bir araştırmada üniversite öğrencilerinin yalnızca %8.5'u öğretmenlerinin, bireysel ve zihinsel gelişimlerinde, etkili olduklarını belirtmişlerdir (Akyıldız, 1991:228). Bu durum toplumun genelinin öğretmenden beklentilerinin boyutu ile ters düşmektedir. Sadece bu geniş çaplı beklenti düzeyi, dershanede çalışan öğretmenler için geçerlidir.

Ausubel (1969) iyi bir öğretmen niteliği sıralamasını zihinsel yeterlilik, alan bilgisi, akademik hazırlık, gelişim ve öğretim bilgisi, istenilir kişisel özellikler olarak sıralamıştır.

Diğer bir araştırmada da fark edilen öğretmenin özellikleri araştırılmış ve farklı kişilik özellikleri taşımalarına rağmen, öğretmenlerin taşınması gereken ortak özellikler saptanmıştır. Bu özellikler;

- a) Hepsi aynı şekilde olmasa bile, çocuğun öğrenebileceğine olan inanç.
- b) Öğretmenlerin öğrenci, öğrencilerin öğretmen olduğuna inanç.
- c) Tüm öğrencilere yüksek saygı.
- d) Hepsi aynı şekilde olmasa da, tüm öğrenciler için yüksek beklenti.
- e) Sınıf kontrolünde nezaket yaklaşımı değil, insancıl yaklaşımı benimsemek (http://www.teachersmind.com/teacher_quality.htm/2002) şeklinde beş ana kategoride toplanmıştır.

Ausubel'in iyi bir öğretmen niteliği sıralamasındaki başlıklar, öğretmen yeterliliğinin tanımı konusunda kabul görürken; bazı kaynaklarda öğretmen yeterliliği, yapılan görevin gereklerini yerine getiren performans seviyesi olarak da tanımlanmaktadır.

Çok farklı kelimelerle tanımlanan öğretmen yeterliliği, yetersizlik söz konusu olduğunda öğrenci ve eğitim açısından olumsuz gelişimlere neden olacaktır. Bu olumsuz gelişimler sadece öğretmenin gelişimine değil, sınıfına, kurumuna ve eğitimin etki ettiği tüm kesimlere yansıtacaktır.

Örgüt bünyesinin bir ögesi olan öğretmen bunun sonucunda, bireysel performanslarını değerlendirme, takım çalışması gönüllülüğü, hizmet içi eğitim katılımı, çevresel destek gibi sorumluluklarını da unutabilir ya da görmezden gelebilir. Sonuçta yetersizlik, tatminsizliğin ön koşulu haline gelebilmektedir (http://www.cap.nsw.edu.au/small_scholl_manual/staff_supervision/2007).

Devlet okullarında görev yapan öğretmenler her sınıf ve seviyede yeterlilikler, verimlilikler, demografik özellikleri ve diğer araştırma konusu olabilecek başlıklar dahilinde defalarca incelenmiş olmasına rağmen, dersane

öğretmenleri ise herhangi bir yeterlilik araştırmasına tabii olmamış ve bir yeterlilik cetveli oluşturulmamış kesimdir.

Oysa ki dershaneler sayıları ve barındırdıkları öğrenci potansiyelleri ile araştırılmaya muhtaçtır. Dershane öğretmenleri ile ilgili yapılan bir araştırmada Kuzgun (1991) dershane öğretmenlerinin, okulda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu algılandıklarını saptamıştır. Nedenlerini ise deneyimli olmaları, öğrenciyle daha yakın olmaları, müfredata bağlı kalmamaları, bireysel ilişki kurabilmelerine bağlamıştır.

Dershane öğretmenin yeterliliği konusunda, Arıkan (2001) dershane öğretmenin öğrenciye formül vermeyeceğini, kalıp ezberletmeyeceğini, muhakeme gücünü geliştirici yöntemler kullanacağını söylemektedir. Önceki araştırmalarda ve bu araştırmada görebileceğimiz saptamalar ve elde edilen bulgular, dershane öğretmenlerinin kriterlerini geliştirmede başlangıç olarak kabul edilebilir.

3.1.4. Dershaneler - Merkezi Sınavlar/ OKS ve ÖSS

3.1.4.1. Dershaneler

Yükseköğretime hazırlık adına Ortaöğretime giriş ve Yükseköğretime giriş ülkemizde önemli eğitim sorunları olarak kabul edilebilir. Üniversitelere girmek isteyen gençlerimizin fazlalığı, kurumların alacağı öğrenci sayısının azlığı ve öğrencilerin hangisinin diğerlerinden daha başarılı olacağını belirlemek istemesi merkezi sınavlarımızın var oluş nedenleri olarak sayılabilir. Araştırmanın bu kısmında dershane kurumları, OKS ve ÖSS sınavları hakkında teknik ve teorik bilgi verilmesinin dershanelerin yükümlülüğü hakkında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sistemimizde, her yaşta bireylerin yaşam süreçlerinde dönüm noktaları sayabileceğimiz OKS, ÖSS, KPDS, ÜDS, LES, ALES, KPSS.. gibi sınavlar ÖSYM tarafından yapılmaktadır. Merkezi sınavlarda, algılanan yarışma stratejileri nedeniyle, okullar sınavı amaç, eğitimi araç durumuna getirmiştir.

Bu sınavlardan OKS ve ÖSS genelde on bir, on iki ve on yedi, on sekiz yaş grubunun girdiği iki sınav olup üzerinde bir çok tartışmalar yaşanmıştır. Geçmiş yıllarda sınav sisteminin içeriğinin okul müfredatlarından farklı olması, arz talep dengesizliği, sınav sisteminin eleyici olması gibi nedenler öğrencilerin bu konuda eksikliklerini dersane kurumları ile kapatmasına neden olmuştur.

Ülkemizde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi özellikle üniversiteye giriş sınavlarında MEB tarafından onaylanan müfredat programlarını temel almasına rağmen, öğrenciler okullardaki kazanımlarıyla yetinmemektedir.

Giriş sınavları, resmi ve özel eğitim kurumlarına paralel olarak özel yetiştirme kurslarının ayrı bir sektör olarak hızla gelişmesine yol açmıştır (Kuzgun, 1991:72).

Ülkemizde öğrenciler dersaneleri eğitim sisteminin bir parçası olarak kabul etmekte ve müfredat konularını toplu halde bir yıl içinde veren, test çözme konusunda kendilerine fazla olanak sağlayan bu kurumlara devam etmektedir.

Dersaneler 625 sayılı ÖÖKK hükümlerine göre faaliyetlerini sürdürmektedir. MEB 07/03/1988 tarih ve 2225 sayılı Tebliğler Dergisinde, Özel Dersaneler Tip Yönetmeliğini yayınlamak üzere uygulamaya koymuştur. Buna göre özel dersaneler öğrencileri; başarılı olmak istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek, bir üst okulun giriş sınavlarına hazırlamak, kamu ve özel kuruluşlarca yapılacak olan sınavlara hazırlamak, belli alanlarda ilerlemeleri, araştırma yapmaya ve yetenekleri doğrultusunda uzmanlaşmaya teşvik etmek, amacıyla kurulabilmektedir (MEB, 2000:5).

Süreç içinde, 1984 tarihinde kapatılmaları ve bir daha açılmaları öngörülen özel dersaneler aynı yıl kabul edilen 3035 (11 Temmuz 1984) sayılı yasa ile faaliyetlerine devam etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak MEB tarafından hazırlanarak DPT' ye sunulan raporda, özel dersanelerin Türk Eğitim Sistemi ve toplum yapısı içindeki önemi vurgulandıktan sonra özel dersanelerin, açılıp yaygınlaştırılmasını zorunlu kılan nedenler tek tek dile getirilmiştir. Bu nedenler;

- Öğretmenlerin yurt düzeyindeki dağıtımının illere ve il içerisindeki okullara göre büyük farklılık göstermesi.
- Öğretmenlerin yetişme ortamı ve menşei farklılıklar nedeniyle bilimsel yönden eşit düzeyde bulunmamaları.
- Bazı okullarda derslerin boş geçmesi veya önemli bir kısmının meslekten olmayanlarca doldurulması.
- Fizik, kimya, biyoloji ve dil gibi uygulamalı dersler için tüm okullarımızın gerekli araç gereçlerle donatılmaması.
- Öğrencilerin, giriş sınavlarında, müfredat programlarının tamamından sorumlu olmalarına rağmen, bir çok okulda müfredatların zamanında bitirilememesi.
- Giriş sınavlarının muhtevası ile öğrenim kurumlarında kazandırılan bilgi arasında özdeşlik bulunmayışı.
- Yatırımların nüfus artış hızını izleyememesi sonucu, okullarımızdaki sınıf mevcudunun öğretimi olumsuz yönde etkileyecek kadar çok olması.
- Farklı program uygulayan liselerin öğrencilerinin, aynı sınava tabii tutulmaları.
- Okul dışından sınava girecek öğrencileri yetiştirmek için, devlet okullarında mevcut bir sistemin bulunmayışı (Coşkun, 2005:30) şeklinde sıralanabilir.

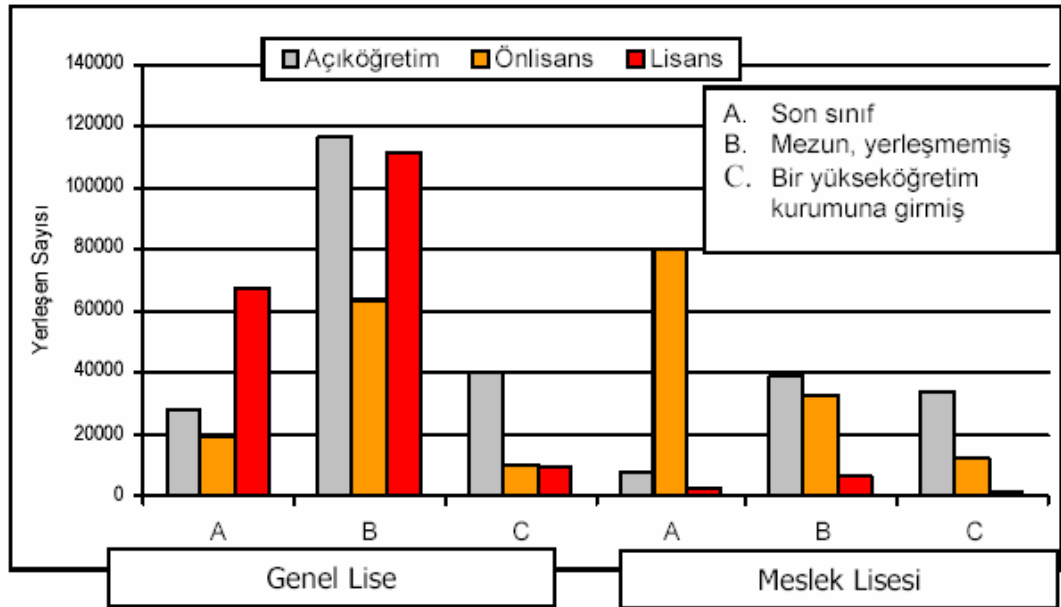
1984 yılında yayımlanan bu gerekçeli raporun sıraladığı nedenlerin bir kısmı MEB, sınavla ilgili olanlarda YÖK tarafından iyileştirilmiş olmasına rağmen (T.C. Yüksek Öğretim Kurulu, 2006) halen mevcudiyetini koruyan maddelerde bulunmaktadır.

Yukarıda sayılan maddelerin dışında araştırmalar; dershanelerin öğrenci kesimi tarafından tercih edilmesini, sınav başarısı oranındaki artış ve özellikle ÖSS'deki mesleki yönlendirmeye bağlı olarak açıklamaktadırlar. Özellikle mesleki yönlendirme devlet okullarında istenilen düzeyde yapılamamaktadır.

Mesleki yönlendirmede dershanenin temel amacı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenerek sağlıklı karar vermelerinin sağlanmasıdır. Bu kapsam dahilinde mesleklerin iş bulma olanakları, çalışma ortamları, öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun olup olmadığı, ekonomik koşulları, olumlu ve olumsuz getirileri hakkında bilgi verilmektedir.

YÖK'ün (2006) Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi raporunda üniversite sınavına giren adayların içinde, ikinci kez sınava girenlerin yerleşme sayıları ve oranlarının ilk defa sınava girenlere göre daha fazla olduğu saptanmıştır (Şekil 1). Buna göre ikinci kez sınava girenlerin daha iyi hazırlandıkları söylenebilir. Bu durum dersane sektörünün genişleme nedeni olarak açıklanabilir.

Şekil 1: Öğrenim Durumlarına Göre Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları



Kaynak: ÖSYM'den sağlanan veriler. (YÖK Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi – Taslak Raporu, Haziran-2006).

Aynı rapora göre, öğrencilerin kendilerini yeniden eğitime talebinin karşılanması “özel dershaneler” eliyle olmaktadır (YÖK, 2006:98).

Kesik'in (2003) yükseköğretim öğrencilerini örneklem temelinde aldığı bir araştırmada, sadece dershaneye gidenlerin oranı %71.8, hem dershaneye giden hem de özel ders alanların oranı %16.7, sadece özel ders alanların oranı %1.1, dershaneye gitmeyen hem de ders almayanların oranı ise %10.6 olarak saptanmıştır. Benzer bir çok araştırmada bu oranlara rastlamak mümkündür.

Yükseköğretim kontenjanları üzerinde bir artış söz konusu olmadığına, üniversite kapısı önündeki yığınlar artmakta ve dershane sektörünün genişlemesi hız kazanmaktadır. (Tablo 10)' da dershanelerin bu nicel yükselme oranlarını, öğrenci ve öğretmen sayılarında da görmek mümkündür.

Tablo 10: Yıllara Göre Özel Dershanelerin ve Öğrencilerinin Sayısal Gelişimi

Yıl	Kurum sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı
1975 – 1976	157	45.582	1.384
1980 – 1981	174	101.703	3.826
1990 – 1991	762	188.407	8.723
1995 – 1996	1292	334.27	10.941
2000 – 2001	2.002	588.637	20.112
2005 – 2006	3.620	940.928	51.692

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Özel Dershaneler Birliği (YÖK Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi – Taslak Raporu, Haziran-2006.)

Tablo 10'da bulunmayan yıl aralıklarında ise; 2002-2003 öğretim yılında 2122 olan dershane sayısı, 2003-2004 döneminde 2984'e, 2004-2005 döneminde ise 3650'ye çıkmıştır (YÖK, 2006:99).

Araştırmalarda elde edilen sayılar, öğrenci ve veli kesiminin dershaneleri tercih oranı, sınav başarı oranının dershaneyi tercih eden öğrencilerdeki üstünlüğü; tüm bu veriler dershanelerin öğrenciler tarafından tercih edilmesinin birer açıklamasıdır.

3.1.4.2. OKS ve ÖSS

OKS SINAVI

OKS (Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim ikinci devre sonunda yapılan merkezi sınavdır (www.meb.gov.tr/Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü; 2006).

OKS’de ilköğretim programlarına göre geliştirilen akademik yetenek testleri kullanılmaktadır. OKS testleri, konu alanı ne olursa olsun verilen bilgileri;

- a) Kullanabilme,
- b) Yorumlayabilme,
- c) Genelleyebilme,
- d) Yordayabilme,
- e) Öğeleri ayırt edebilme,
- f) Öğeler arası ilişkiler kurabilme,
- g) Değerlendirebilme gibi üst düzey zihinsel süreçleri yoklamayı amaçlamaktadır (Kutlu, Karakaya, 2003:209-223).

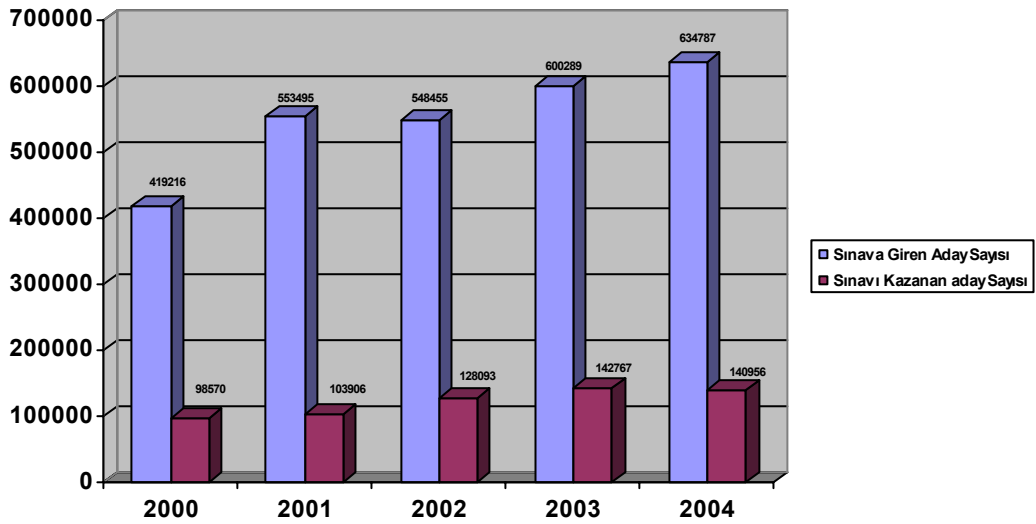
OKS sınavı tanımlanan bilişsel etkenlerine rağmen kamuoyu tarafından hep tartışılmış ve 2008 yılı kaldırılması anlamında hedef gösterilmiştir (Cumhuriyet, 11 Temmuz 2006:7). Sınav ülkemizde ilköğretim döneminden sonra, toplumun beklentileri ile paralel olarak varlığını korumuş ve önümüzdeki yıllarda, teknik değişikliğe uğrayacağı MEB tarafından bildirilmiştir (Zeren, 2007:7).

Bu sınav sonunda öğrenciler Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu Teknik Liseleri, Anadolu Meslek Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Özel Fen Liseleri, Özel Meslek Liseleri, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Sağlık Meslek Liseleri, diğer kurumlara bağlı meslek liseleri (Adalet Meslek

Liseleri, Anadolu Meteoroloji Meslek Lisesi, Tarım Meslek Lisesi, Anadolu Tapu ve Kadastro Meslek Lisesi)'ne yerleşmektedirler (MEB-OKÖSYS Kılavuzu, 2002).

OKS sınavına ait istatistikî bilgiler sınavın nicelliği üzerine fikir verecektir. (Şekil 2)'de 2000 - 2004 yılına kadar sınava başvuran, sınava giren, kazanan adayların sırası verilmiştir.

Şekil 2: 2000-2004 Yılları Arasında (OKS Sınavına) Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavına Giren Ve Kazanan Aday Sayılarının Dağılımı



Kaynak: www.meb.gov.tr / Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü / Sayısal Veriler (YÖK, 2006)

Sınava günümüze kadar, 2005 yılında 703534 aday girmiş, 192064 aday kazanmış (www.hurriyet.com.tr/arşiv.2005), 2006 yılında 798297 aday girmiş, 207633 aday kazanmış (Atalay, 2007:9), 2007 yılında ise yaklaşık 824000 aday girmiştir (Atalay, 2007:9). 2000-2004 yılları arasındaki sınava giren ve sınavı kazananların sayısı ve okul cinsi ise (Tablo 11a-b-c-d)'de verilmiştir.

Tablo 11a: (OKS) Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavları 2001-2002-2003-2004 Yıllarına Ait Sayısal Bilgiler

SINAVIN ADI	2001 YILI		
	BAŞVURAN	GİREN	KAZANAN
ORTA ÖĞRETİM KURUMLARI Ö.S.Y.	568.495	553.495	103.906
RESMİ FEN LİSELERİ			8184
ANADOLU LİSELERİ			35.295
ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ			5.160
ANADOLU İMAM HATİP LİSELERİ			6.749
AND. TEKNİK ANADOLU MESLEK L.			48.518
ÖZEL FEN LİSELERİ			4.200
ÖZEL MESLEK LİSESİ			60
MEB SAĞLIK MESLEK LİSELERİ			70
DİĞER BAKANLIK BAĞLI MESLEK L.			952
DEVLET PARASIZ YATILILIK VE BURSLULUK	658.833	578.408	26.899
4. SINIF	154.451	140.162	4.821
5. SINIF	159.879	143.136	4.997
6. SINIF	89.684	78.068	2.797
7. SINIF	81.762	71.060	2.552
8. SINIF	97.711	83.418	13.201
9, 10 VE 11. SINIF	32.850	25.215	4.580

Tablo 11b: (OKS) Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavları 2001-2002-2003-2004 Yıllarına Ait Sayısal Bilgiler

SINAVIN ADI	2002 YILI		
	BAŞVURAN	GİREN	KAZANAN
ORTA ÖĞRETİM KURUMLARI Ö.S.Y.	562.196	548.455	122.500
RESMİ FEN LİSELERİ			4.392
ANADOLU LİSELERİ			45.460
ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ			7.344
ANADOLU İMAM HATİP LİSELERİ			6.738
AND. TEKNİK ANADOLU MESLEK L.			58.566
ÖZEL FEN LİSELERİ			4.281
ÖZEL MESLEK LİSESİ			90
MEB SAĞLIK MESLEK LİSELERİ			160
DİĞER BAKANLIK BAĞLI MESLEK L.			1.062
DEVLET PARASIZ YATILILIK VE BURSLULUK	658.833	578.408	31.948
4. SINIF	168.334	152.342	4.307
5. SINIF	170.117	151.873	3.934
6. SINIF	93.265	81.621	2.204
7. SINIF	82.473	71.659	1.925
8. SINIF	103.503	88.371	13.663
9, 10 VE 11. SINIF	41.141	32.542	866

Tablo 11c: (OKS) Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavları 2001-2002-2003-2004 Yıllarına Ait Sayısal Bilgiler

SINAVIN ADI	2003 YILI		
	BAŞVURAN	GİREN	KAZANAN
ORTA ÖĞRETİM KURUMLARI Ö.S.Y.	614.164	600.289	142.767
RESMİ FEN LİSELERİ			4.608
ANADOLU LİSELERİ			51.071
ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ			8.448
ANADOLU İMAM HATİP LİSELERİ			6.735
AND. TEKNİK ANADOLU MESLEK L.			66.864
ÖZEL FEN LİSELERİ			3.793
ÖZEL MESLEK LİSESİ			96
MEB SAĞLIK MESLEK LİSELERİ			160
DİĞER BAKANLIK BAĞLI MESLEK L.			992
DEVLET PARASIZ YATILILIK VE BURSLULUK	510.596	455.075	41.854
4. SINIF	142.918	131.078	7.429
5. SINIF	129.339	116.614	6.718
6. SINIF	70.667	62.961	3.663
7. SINIF	60.359	53.500	3.125
8. SINIF	82.301	70.778	15.437
9, 10 VE 11. SINIF	25.022	20.144	5.482

Tablo 11d: (OKS) Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavları 2001-2002-2003-2004 Yıllarına Ait Sayısal Bilgiler

SINAVIN ADI	2004 YILI		
	BAŞVURAN	GİREN	KAZANAN
ORTA ÖĞRETİM KURUMLARI Ö.S.Y.	650.230	634.787	140.956
RESMİ FEN LİSELERİ			4.800
ANADOLU LİSELERİ			55.168
ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ			9.936
ANADOLU İMAM HATİP LİSELERİ			11.163
AND. TEKNİK ANADOLU MESLEK L.			54.302
ÖZEL FEN LİSELERİ			4.543
ÖZEL MESLEK LİSESİ			96
MEB SAĞLIK MESLEK LİSELERİ			160
DİĞER BAKANLIK BAĞLI MESLEK L.			692
DEVLET PARASIZ YATILILIK VE BURSLULUK	278.548	268.881	36.281
4. SINIF	*****	*****	*****
5. SINIF	97.384	97.788	9.538
6. SINIF	50.911	48.890	4.986
7. SINIF	46.235	44.325	4.528
8. SINIF	64.756	62.953	16.441
9, 10 VE 11. SINIF	19.254	18.006	3.429

Kaynak: www.meb.gov.tr. / Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü / Sayısal Veriler

ÖSS SINAVI

Ülkemizde üniversiteye giriş, 1974 yılından itibaren Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından merkezi sınavlarla yapılmaktadır. Sınavlar 1980 yılına kadar tek aşamalı yapılmakta iken, 1981 yılından itibaren iki aşamalı olarak yapılmaya başlanmıştır. 1987 yılına kadar, sınavın birinci aşaması olan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) öğrencileri “seçme”, ikinci aşaması olan Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) birinci aşamada seçilen adayları “yerleştirme” amacını taşımakta iken, 1987 yılından itibaren her iki sınav da hem seçme hem de yerleştirme amacına dönük olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kelecioğlu, 2002:135-136).

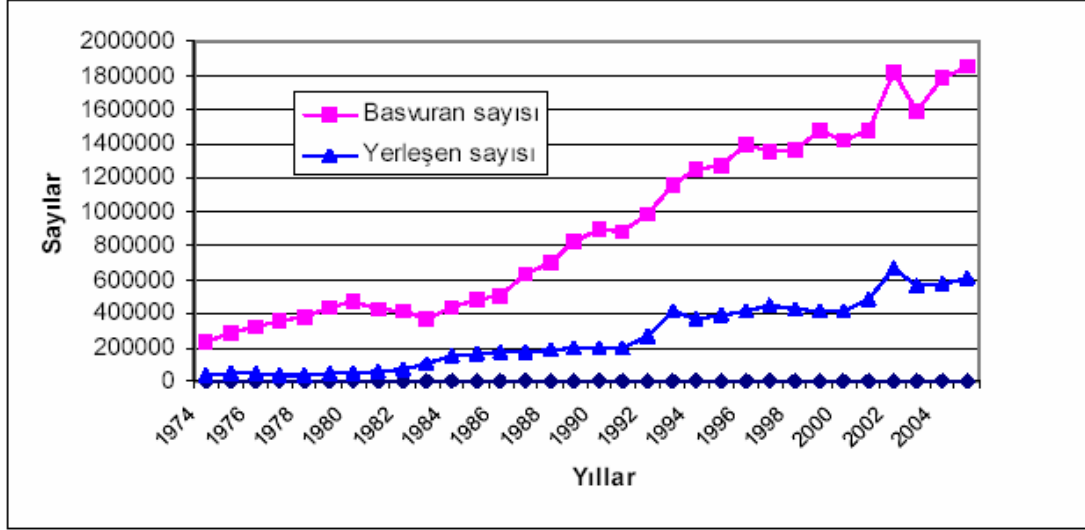
ÖSYM öğrencisini nitel olarak seçme amacıyla 1981 yılından başlayarak 1999 yılına kadar iki basamaklı olarak sınavı (ÖSS ve ÖSYS) gerçekleştirmiş; 1999 tarihinden itibaren üniversiteye girişi tek basamaklı sınava (ÖSS) döndürmüştür. Sınav yoluyla öğrenci seçme ve yerleştirmenin nedeni, bu kurumlara başvuran öğrenci sayısının, kurumların kontenjanından fazla olması ve/veya başvuran adaylardan o kurumda başarılı olma olasılığı daha yüksek olanları seçmektir (ÖSYM, 1979), (Akt.: Güzeller, Kelecioğlu, 2006:141).

Bir başka deyişle, ÖSYM tarafından yapılmakta olan ÖSS sınavının temel amacı, yükseköğretim programlarına girmek için başvuran adaylar arasından, bu programlarda başarılı olma olasılıkları ötekilerden daha yüksek olan adayları seçerek programlara yerleştirmektir (Özçelik, 1982), (Akt.: Kan, 2004:52).

Ülkemizde ÖSS sınavına giren adayların sayıları, sınavın değişime kapalı yapısının önemli bir nedenidir. 1980 yılında 466.963 olan başvuru sayısı 2005’de 1.816.618’e yükselmiş; 2006 yılında bu sayı 1.537.374 iken, 2007 yılında 1.641.403’e yükselmiştir. İki milyona yaklaşan adaydan, 626.390 kişi Açık Öğretim Fakültesi dahil olmak üzere programlara yerleşmiştir (www.ösym.gov.tr/Belge.goster).

1974 - 2004 yılları arasında başvuranların ve yükseköğretime yerleştirilenlerin sayısını (Şekil 3)’de görmek mümkündür.

Şekil 3: Yıllara Göre Yükseköğretime Başvuran ve Yerleşen Öğrenci Sayıları



Kaynak: ÖSYM’ den sağlanan verilerle hazırlanmıştır. (YÖK Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi – Taslak Raporu, Haziran-2006.)

ÖSS’nin ölçmeye çalıştığı becerilerin en önemli kazandırıcı Ortaöğretim kurumlarından elde edilen başarıdır. Ortaöğretim kurumları öğrencilere gerekli ön şart davranışları kazandırabilmeli ve onların hazır bulunuşluk düzeylerini üst seviyeye getirebilmelidir.

Fakat bu gerçeğin okullarımız tarafından sağlanamadığı ve ÖSS sınavının öğrencinin temel yeterliliklerini saptama ve değerlendirme konusundaki açıkları YÖK’ün (2006) Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi adlı raporunda şu şekilde ifade edilmiştir;

- Değişik ölçütler bakımından yapılan saptamalar, gerek genel liseler düzeyinde, gerek meslek liseleri düzeyinde olsun, orta öğretim sisteminin öğrencilere yükseköğretim için yeterli temeli veremediğini ortaya koymuştur.

- Bugünkü üniversiteye giriş sınavı, öğrencileri, temelde yeterliliklerini göz önüne almadan, sadece aralarındaki sıralamaya bakarak yükseköğretim kurumlarına yerleştirebilmektedir. Seçme sınavını kazananların yetersizlikleri büyük ölçüde

gözürlü edilmektedir. Yükseköğretim ortaöğretimden gelen yetersizliklerle baş başa kalmaktadır.

- Sınavı giren öğrenci sayısının çok fazla olması nedeniyle, bir zorunluluk olarak uygulanan çoktan seçmeli sorular ile öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme yeteneklerini ölçmek son derece zorlaşmaktadır. (Bu konuda değişiklik, Haziran 2005'te YÖK Genel Kurulunca yapılmış, 2006 yılında ÖSS'ye lise 10 ve 11'inci sınıf bilgilerini içeren bir bölüm eklenmiştir). Ayrıca, adayların ana dillerinde sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade etme becerilerinin ölçülmesi gerçekleştirilememektedir.

- İki milyona yaklaşan adaydan yalnız % 20'sini seçerek yükseköğretime yerleştiren merkezi sınav, yol açtığı yarış nedeniyle, ortaöğretimde sınavı amaç, eğitimi araç durumuna getirmiştir. Müfredat dışı okuma, sosyal ve öteki uğraşlar, değişik faaliyet ve projelere katılım, üniversiteye giriş sınavı açısından bir zaman kaybı olarak görülmektedir. Bu nedenle, sistem; kendini ifade etmede zorlanan, sorun çözme becerisi yeterince gelişmemiş, sosyal etkinlik deneyimi olmayan, toplumdaki kopuk, ortaöğretimde temel amaçları ile yoğunlaşmamış bir lise mezunu profilinin yetişmesine yol açmaktadır.

- Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte izlenen ve sınava odaklanan eğitim sürecinin bir başka yansıması da, doğrudan adayların ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkisi ile ilgilidir. Adayların, sınav sonucunda bir yere yerleşememe, ya da istemedikleri bir yükseköğretim alanında okuma kaygıları, gelecek için karamsar olmalarına, onların ve onlarla birlikte ailelerinin yaşamlarında iz bırakacak büyüklükte sorunlara yol açabilmektedir. Bu sınav, kazananlar kadar kazanmayanların da yaşamını etkilemekte, ailece önemli gerilimlerin taşınmasına neden olmaktadır (YÖK, 2006:8-9).

Raporda ifade edilen ayrı bir husus, Ortaöğretim kurumlarının verdiği müfredatın paralelinde öğrencilerin 2005 ÖSS sınavında yanıtladıkları net soru sayısıdır. Bu durum (Tablo 12)'de açıklanmıştır.

Tablo 12: 2005’de ÖSS’ye İlk Kez Girenlerin Yanıtladıkları Net Doğru Sayıları

Lise Türü	Başvuran Sayısı	Matematik 45 Soru	Fen 45 Soru	Türkçe 45 Soru	Sosyal 45 soru
Genel Lise	294.000	5.72	2.25	20.11	11.81
Lise (Y.Dil Prog Uyg)	51.115	17.95	9.79	31.62	16.21
Anadolu Lisesi	36.017	27.86	19.39	33.90	16.89
Fen Lisesi	2.588	38.52	36.42	36.55	21.45
Çok Programlı Lise	40.407	3.13	1.12	15.24	9.05
Lise Toplamları	463.451	9.11	4.76	22.47	12.71
Endüstri Meslek	40.501	0.98	0.33	6.04	3.11
Ticaret Meslek	23.760	0.36	0.23	10.9	6.14
Anadolu Tic.Lis.	3.494	4.15	1.37	19.06	9.05
Anadolu Öğretmen	4.183	24.77	16.92	35.31	20.06
Anadolu Mes.Lis.	5.603	7.32	4.89	15.34	3.96
İmam Hatip Lisesi	8.886	1.38	0.07	17.35	12.65
Anadolu İmam Ha.	2.912	4.76	0.35	27.62	20.09
Teknik Lise	4.965	5.41	2.54	8.64	2.38
Anad.Kız.Mes.Lis.	5.874	2.77	1.12	20.57	9.62
Meslek Liseleri Top.	135.705	2.38	1.1	12.2	6.72
Genel Toplam	599.156	7.58	3.93	20.26	11.35

Kaynak: ÖSYM, Orta Öğretim Kurumlarına Göre 2005 Öğrenci Seçme Sınavı Sonuçları (YÖK Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi – Taslak Raporu, Haziran-2006.)

Matematik ve Fen bilgisi bu kadar zayıf bir ortaöğretimin yükseköğretim için yeterli temeli verebildiği söylenemez (YÖK, 2006:87). Ayrıca liselerin doğru cevapladıkları soru çeşitleri farklılaşmasına rağmen, meslek liselerinin Sosyal ve Türkçe konusundaki zayıflığı da düşündürücüdür. Niceliksel değerlendirmenin ışığında, öğrencilerin ortaöğretim hakkındaki değerlendirmelerini de bilmek gerekir.

Eşme ve arkadaşlarının (Mayıs 2004) lise son sınıfta okuyanlarla, lise mezunu olup dershaneye devam eden gençlerin, geçtikleri eğitim sürecini öğrenmek için Türkiye’yi temsil eden bir örneklem üzerinde yaptıkları araştırmada; öğrencilerin % 63’ü aldıkları eğitimin bilgi yüklemeye dayalı ve ezberci olduğuna, %89’u eğitimin

asıl amaç olarak sınavın kazanılmasına yönlendirdiğine, %80’ni eğitimin eleştirel düşünme, kişiye kendini ifade etme becerisi vermediğini belirtmişlerdir. Aynı araştırmada öğrencilerin %91’i mevcut sistemden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Kazanımı gereği gibi gerçekleştiremeyen öğrenci herkesin daha iyi olmasını gerektiren, hızını ve becerisini en az hatayla kullanma şartı arayan sınava hazırlanmak zorundadır.

ÖSS sınavı 1980’li yıllarla beraber kapsam olarak incelendiğinde daha zor hale gelmiştir. Bununla beraber sınav puanını yükseltme gereği ve bunun yöntemleri önem kazanmıştır. Sonuçta öğrenciler bilgi takviyesi aldıkları ve beceriler kazandıkları dersanelere yönelmişlerdir. Ayrıca dersaneler de sınıfların kalabalık olmayışı, öğretmenlerin öğrencilerle özellikle soru çözümü konusunda birebir ilgilenmeleri, test malzemesinin bol oluşu da tercih sebebi olarak sunulabilir.

Alt satırlarda dersanelerin tercihi anlamında, yapılan araştırma ve bulguları yer vermenin konuyu tamamlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Dersanelerin tercih edilmesini destekler şekilde Baykul’un (1990) araştırmasında öğrencilerin yarısının ÖSS’ye hazırlanırken dersanelere gittiği saptanmıştır. Kelecioğlu’nun (2002) araştırmasında ise, lise 2 öğrencilerinin %62.22’si, lise 3. sınıf öğrencilerinin %70.10’u sınava dersanelere giderek hazırlanmış olduklarını söylemişlerdir.

Umay’ın (2000) yaptığı araştırmada, okul ve dersane eğitimlerinin içerikleri arasındaki farklılıklarla, öğretme sürecindeki benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda öğrenciler, dersanelerde analitik düşünmenin değil, sınavda çıkabilecek çözüm kalıplarının öğretilmesine önem verdiklerini ve bunu verebilen öğretmen istediklerini söylemişlerdir. Bekledikleri öğretmen profiline uygun olarak; dersanelerde genel olarak öğrencilerle iletişimi iyi olan, dersanecilik konusunda kendisini yetiştirmiş, ÖSS sınav sistemini ve çıkabilecek soru tarzını daha iyi bilen öğretmenler görev yapmaktadır (Özmen, 2005:36).

Öğrenciler için sınava yönelik bilgiler, değer taşıyan bilgilerdir. Sınavda sorulması ve soru adedi bilginin değerini artırıcı değişkenler olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin, bilgi ve okul ders programlarındaki merkezi sınavlara yönelik becerilerin kazandırılması konusundaki eksiklikleri gidermek amacı ile, dershanelere yönelme isteği öğretmenleri tarafından da destek görebilmektedir. Örneğin;

Özmen, (2005) araştırmasında iki ayrı okulda görev yapan 8 kimya öğretmenine dershanelerin gerekliliğini sormuş; öğretmenlerin tümü gerekli olduğu yönünde cevaplar vermişlerdir. Öğretmenler dershane öğretiminin adaya bilgi ve soru çözerken hız kazandırdığı konusunda aynı fikirdedirler.

Benzer bir sonucu TED'in Kasım 2004'te yaptığı araştırmada da görebiliriz. Öğrencilerin % 47.1'i öğretmen ve yöneticilerin mutlaka dershaneye gidilmesini telkin ettiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin dershanenin gereksiz olduğunu söylediklerini belirtenlerin oranı sadece %11.6 olmuştur (YÖK, 2006:100).

Öğretmenlerin verdiği destek ve öğrencilerin dershaneye yönelme istekleri hatta yönelmeleri, sürecin sonunda onların tutumlarına ve başarılarına da yansımaktadır. Araştırmalarda bu sonucu destekler bulguları görmek mümkündür.

Örnek olarak; Ekici'nin (2005) lise öğrencilerinin ÖSS sınavına yönelik tutumlarının değişkenlere göre değişimi konusunda yaptığı araştırmada daha önceden dershaneye giden öğrencilerin ÖSS sınavına yönelik tutum puan ortalamaları, daha önceden dershaneye hiç gitmeyenlerin tutum puan ortalamalarına göre daha büyük ve daha önceden dershaneye giden öğrenciler lehine anlamlı fark oluşturacak düzeyde çıkmıştır.

Morgil, Yılmaz ve Geban (2000) ise üniversiteye girişte özel dershanelerin etkilerini belirleyebilmek için yaptıkları araştırmada, dershanelerde yapılan eğitim sürecinde öğrenci başarısının arttığı, deneme sınavları ve ÖSS sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görmüşlerdir.

Benzer şekilde Özgüven (1977) ve Erkan (1991) da yaptıkları araştırmalarda dershaneye devam eden öğrencilerin etmeyen öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ve ÖSS başarısı ile devam arasında doğru orantılı ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Atatürk Üniversitesinin (2006) yaptığı bir araştırmanın bulgularına göre de, üniversiteye giren öğrencilerin %43.4'ü üniversiteye girişlerindeki başarılarını dershaneye, %38.9'zu kendi çalışmasına, %14.7'si lise eğitimlerine, %3.1'i özel derslere bağlamıştır.

Dershanelere olan talebin arkasında farklı toplumsal nedenleri de bulmak mümkündür. Nitekim TED'in Kasım 2004'te 13 ilde yaptığı bir araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin %41.4'ü dershaneye gitmeden ÖSS'nin kazanılabileceğine inanmaktadır. Öte yandan, öğrenci velileri arasında buna inananların oranı %21.10 olarak bulunmuştur. Bu sayılar dershane talebinin yüksekliğinin gerisinde velilerin ısrarının bulunduğunu göstermektedir (YÖK, 2006:100).

Ülkemizdeki eğitim öğretim faaliyetleri bilgi ağırlıklı ve yetenekleri görmezden gelen bir şekilde, kalabalık sınıflarda mevcut imkanlarla verilmeye devam ettiği müddetçe eleme sınavları da kamuoyundaki yerini koruyacaktır. Buna bağlı olarak da diğer eğitim sistemlerinde sadece Japonya, Yunanistan, İsrail gibi ülkelerde görebileceğimiz dershaneler sistemimizde var olmaya devam edeceklerdir.

3.1.5. MESLEKİ DOYUM

3.1.5.1. Meslek - İş Tanımı

Araştırmanın bu bölümünde meslek, iş, mesleki doyum ve iş tatmini kuramları sırayla açıklanmaya çalışılacaktır. Öncelikle iş kavramı irdelenecek, sonrasında meslek, mesleki doyum ve iş tatmini hakkında teorik bilgi verilecektir. Ulusal ve uluslar arası kaynaklar incelendiğinde mesleki doyum, iş doyumunu ve iş tatmini kavramları genelde anlamdaş olarak kullanılmaktadır.

Araştırmalarda bu kavramların her türlü meslek ve değişkenleri için inceleme konusu olduğunu görmek mümkündür.

Günümüzün değişen ve özellikle teknolojik değişimi yaşayan dünyası, işi, belirli sınırlar içinde bölmelere ayırmış ve mekanikleştirmiştir. Endüstri toplumunda her şey belli bir sistem ve organizasyon bütünlüğü içinde düşünüldüğü halde, insan bütün verimlilik ölçümlerinde, çekirdeği oluşturmaktadır. Bu nedenle insanı çalıştığı ortamda tutabilmek için türlü önlemler alınmaktadır (Akad, 1984:206).

Alınan bu önlemler bireyin tatminini ya da tatminsizliğini ortaya çıkarmaktadır. Ama öncelikle iş tatmini ve mesleki doyumun özünü oluşturan “İş” kavramının açılımına bakmak gerekir. Bireylerin bireysel ve ailevi yaşantılarına, psikolojik, fizyolojik bünyelerine gerek maddi gerekse manevi olarak etki eden, onların yaşamsal doyumlarının sınırlarını çizen çalıştığı iş ve işyerinin ona sunduklarıdır.

Tosun’a (1990) göre; işin üç türlü değerinden söz edilebilir: a) İşin kendi değeri (işgörenin işi yapmaktan aldığı haz ve başarıma duygusu) b) İşin dış değeri (işin sağladığı ekonomik ve toplumsal değerler) c) İşin çevresindeki koşulların ifade ettiği değerler (İnsani öğelere dayalı manevi yön ve fizik çevreye yönelik maddi yön olmak üzere iki türüdür).

Morse (1955) ve arkadaşları ise işi yaşamak için gerekli parayı kazanmakta kullanılan bir alet olarak görür. Lavy’e (1978) göre de bugün artık insanın işlerinden, ekonomik destekten daha çok, başka şeyler (başarı, mevki, tatmin) bekledikleri görülmektedir (Akt: Telman, 1987:13).

Günümüzde bu değerlerden başka bireyi o işe bağlayan, farklı değerlerde önem kazanmıştır. Çalıştığı iş önce bireye özgüveni, sonrasında da kendini başkalarına kabul ettirme özelliğini kazandırmalıdır. İşin sağladıkları paralelinde, çeşitli ekoller oluşmuş ve bu ekoller iş tatmini kavramının tanımlarında da etkili olmuştur. Söz konusu ekoller şunlardır;

- a) Fizik- ekonomik şartlarla ilgilenen ekol (Physical Economic School)
- b) Sosyal ilişkilerle ilgilenen ekol (Social or Human Relation School)
- c) İşin çağdaşlığıyla ilgili ekol (The Contemporary Work It Self & Growty School) (Minibaş, 1990:3).

Sistemler içinde önceleri işe uygun adam ya da bireyin özellikleriyle örtüşen iş arayışına girilmiş olmakla beraber; günümüzde sosyal motivasyon öğeleri ve bunların sağladığı iş tatmini düzeyi önemli hale gelmiştir. Birey, işin kendisi için anlamlı, önemli, değerli, doyurucu ve prestij sağlayıcı olmasını ister. İş, bireyin bilgi, beceri ve yeteneklerini uygulama olanağı sağlar (Tosun, 1977:7-8).

İş, insan gücünün bir üretim faaliyeti içinde özellikle kullanım değeri yaratma amacı ile değerlendirilmesi veya kazanç ve gelir sağlama amacı başta olmak üzere herhangi bir amaç ve nedenle zamanın ve gücün bir sonuca yöneldiği çalışma olarak tanımlanabilir (Pusat, 1992:7).

Boula'nın 2000'li yıllarda yaptığı araştırmalarda "iş" fiziksel, zihinsel ve vücut dinamikleri noktalarında anlamlandırılmamız gerekliliği ortaya çıkar. İş yaparken yaşananlar, düşünsel etkinliklerdeki çöküntüler ya da basitçe yoldan sapmalar, sonucunu sadece akla yansıtmamakta, davranımlarda bundan payını almaktadır.

Schimmin'e (1966) göre iş kavramı bir sosyal ve ekonomik sistem içinde kişinin, meslek adı altında icra ettiği ve böylece cemiyet içinde almış olduğu rollerden biri olarak tanımlanabilir (Akt.: Telman, 1987:13).

Çeşitli araştırmalarda önceleri, Freud tarafından işin gerçeklikle en kuvvetli bağı oluşturduğu söylenmişken, Mayo (1945) ve arkadaşları işi, insanın kendini sosyal bütün olarak görmesinde bir zorunluluk olarak tanımlamışlardır.

Meslek kavramı ise, işle, aynı anlamda kullanılmakla beraber aslında farklı bir kavramdır. Dört asır öncesinde sıradan insanlar değil, bilgilerini ve inanışlarını birbirleriyle paylaşan seçkinler meslek üyesi olarak kabul edilmekte iken; (Freidson, 1986) Sönmez'e (2003) göre zamanla, meslek insanların sosyal statüsüne ve prestijine bakılmaksızın sadece yaşamı sürdürmek için gerekli geliri sağlayan bir iş yada uğraş anlamında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır.

Bireylerin toplumsal bir uğraşı olan meslek, Kuzgun (1988) tarafından "Meslek belli bir eğitimle kazanılan, kuralları toplumca benimsenmiş ve kazanç elde etmek amacıyla yürütülen sistemli etkinliklerin bütünüdür." şeklinde tanımlanmıştır.

Kaynakların çoğunda yazıldığı gibi, meslek bireyin öncelikle para kazanmak için yaptığı etkinlikler şeklinde özetlenebilir. Fakat her para kazanılan uğraş, meslek olarak adlandırılmaz. Meslek, daha fazla uzmanlık ve sorumluluk yüklenen bir kavramdır. Uzmanlık ve sorumluluk kavramları, aynı zamanda meslek ve iş kavramları arasındaki farkı da oluşturmaktadır.

Myers (1973) bazı kriterleri karşılaması halinde bir iş ya da uğraşın meslek özelliği kazanabileceğini belirtmektedir:

- 1) Bilimsel kuramlara dayalı bir bilgi temeli,
- 2) Hizmet sunmayı hedefleme,
- 3) Görevde benzersizlik,
- 4) Mesleki eğitim ve yetiştirme standartları üzerinde kontrol,
- 5) Uzun bir mesleki sosyalleşme süresi,
- 6) Diploma ya da sertifika,
- 7) Mesleğe kabul kuruluşlarının meslek üyelerince oluşturulmuş olması,
- 8) Mesleğe ilişkin yasama süreci üzerinde etkide bulunma,
- 9) Nispeten yüksek prestij, kazanılmış potansiyel ve güç,
- 10) Mesleki özerklik,

- 11) Uygulama normları ve mesleki etik,
- 12) Güçlü bir mesleki kimlik duygusu,
- 13) Mesleğe bağlılık temelinde süreçte yer alma (Sönmez, 2003:271).

Mesleğin kriter oluşturulmasında Casee'de (1999) şu altı özelliğin var olması gerektiğini vurgulamaktadır;

- 1- Ortak bir bilgi bütünü,
- 2- Üzerinde uzlaşmış performans standartları,
- 3- Üyeleri temsil edilen mesleki örgüt oluşumu,
- 4- Kamuoyunun mesleği kabulü,
- 5- Etik mesleki ilkelerin varlığı,
- 6- Meslek belgesi.

Kriterlerin oluşturduğu meslek ve bireyin çalışma uyumu verim ve devamlılık adına oldukça önemlidir. Bireylerin beklentileri ile mesleğin veya işin sağladığı olanakların ilgili alanlarda birbirine uygun olması halinde iş veya meslek doyumunun gerçekleştiği söylenebilir. Bir uyum gerektiren bu alanlar:

1. Mesleğin gerektirdiği etkinliklerin bireyin yetenek, bilgi ve becerileri ile tutarlı olması.
2. Çalışma ortamının fiziksel durumunun uygun olması.
3. Çalışma ortamındaki insan ilişkileri.
4. Sağlanan kazanç düzeyi.
5. Ödül ve takdir.
6. Sağlanan güvence.
7. İlerleme olanağı.
8. Verilen yetki ve sorumluluk.
9. Günlük çalışma süresi.
10. Yarışma ve kendini gösterme olanağı.

11. İş bulabilme olanağı.

12. Meslek etkinliklerinin birey için ilgi çekici olması gibi.

Bu koşulların bir iş yerinde azlığı veya çokluğu tek başına doyuma yol açmaz, doyum kişinin bu faktörlere verdiği önem bağlıdır. Kişi işinin bazı yönlerinden hoşnut olabilir, bazılarında olmayabilir (Kuzgun, Sevim, Hamamcı, 1999:15).

Mesleki doyum bireysel beklentilere hitap etmekte iken teorik özellikleri ile de açıklanabilmektedir. Hackman (1976) kuramında, mesleki doyum anlamında beş ana özelliği vurgulamaktadır; bunlar beceri çeşitliliği, iş tanımı, işin önemi, işteki yeterlilik ve geri bildirimdir. Modele göre ilk üç özellik bireyin psikolojisini etkilemekte ve diğer iki özelliğe etki etmektedir. Doyum bu sürecin sonucunda oluşmaktadır.

Isaacson ve Brown (1997) çalışan ve bir şey üretmek için değişik etkinliklerle uğraşan insanlar değerli olduklarını hissederler ve benlik saygıları güçlenir. İşsiz bir insan ise bir şey üretemediği için diğer insanların gözünde değersiz olduğuna inanabilir (Akt.: Kuzgun, 1999:14).

Mesleğin, hayatımızdaki rolü yaşamımıza da etki eder şekilde, gelişmeye devam etmektedir. Meslek yaşamı anlamlı kılar, meslek bir statü sembolüdür, meslek kişiye sorumluluk yükler, meslek olgunlaşmayı sağlar, meslek ekonomik özgürlük sağlar, meslek kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlar (<http://egitim.milliyet.com.tr/Haber.aspx?HaberNo=2655>).

Benlik saygısının yüksek olması iş verimi ile birlikte aslında bireyin meslek seçiminde doğruyu bulması ile ilgilidir. Günümüzde meslek seçimi çok güç ve karmaşık bir süreç haline almıştır. Bu nedenle doğru meslek seçimi, çeşitli seçenekleri görebilmek, kendi özelliklerini iyi tanıyabilmek, kendi özelliklerine en uygun mesleği bulabilmek, mesleği doğru tanımlayabilmek ile yakından ilgilidir.

3.1.5.2. İş Tatmini

Kavram hakkındaki yapılan yayım ve çalışmalar incelendiğinde değişik şekilde tanımlar görülmüştür. Konuya farklı bakış açıları kazandırabilmek için ilgili tanımlar aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

İş tatmini kavramı için Locke (1976), Mobley (1979), Graunberg (1979), Rhodes'ın (1988) araştırmalarında “.....birinin işinin ya da iş tecrübesinin takdir edilmesi sonucu oluşan hoş ya da olumlu duygusal durum” tanımı araştırmanın kuramsal amacına ve doyum tanımlamasına uygundur.

İş tatmini, bireyin işine karşı duyduğu çeşitli tutumların bir sonucudur. Bu tutumlar da; ücret, denetim, çalışma şartları, gelişme imkanları, yeteneğinin tanınması, işin değerlendirilmesi (teftiş ve denetim), işteki sosyal ilişkiler, işin çevresi ve benzer değişkenlerdir (Blum, Naylor, 1968:364).

B. Von Gilmer'de (1971) de iş tatminini Locke ve Mobley'in tanımına benzer şekilde tanımlamakta; kişinin işine karşı tutumu olarak belirtmektedir. Ona göre kişinin işe karşı tüm duygu, mantık ve davranış eğilimleri onun işe karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olmaktadır.

Diğer bir kaynağa göre ise iş tatmini kavramı; kişilerin sahip oldukları değerler ve onların yaptıkları işten duydukları haz ile ilgilidir. Kişinin içinde bulunduğu ortam, iş arkadaşları, denetleyicisi, işteki mevkisi, güvenliği, toplam iş tatmini ile ilgilidir (Tiffin, McCormick, 1968:317-318).

Kolasa'ya (1969) göre ise iş tatmini iş hakkındaki tutumlara dayanan ama kapsamı daha geniş bir kavramdır. İş tatmini, işin bireyin tüm işleyişine nasıl uyduğunu gösterir. Araştırmalarında, gerçekte iş dışındaki tatminlerin iş tatminine etki etmediğini ancak; iş rolü, beklentiler, değerler sistemine ve bunları algılama biçimine etki ettiği takdirde iş tatminine, iş dışı kavramların girebileceğini söylemektedir.

Vroom (1964) ise iş tatminini, çalışanların sahip olduğu işteki rolüne karşı duygusal tepkiler olarak tanımlamaktadır. Porter, Lawler III ve Hackman'da (1975) iş tatminini; iş görenlerin işine ve örgütüne karşı geliştirdiği bir tepki olarak tanımlamakla beraber; onlara göre işgörenlerin işine karşı gösterdiği çaba, örgütsel bağımlılık, güç, sosyal imkanlar gibi belli girdiler karşılığında aldığı çıktı miktarı (iç ve dış ödüller) ile alması gerektiğini düşündüğü çıktı miktarı arasındaki fark, iş tatmininin belirleyicisidir (Porter, Lawler, Hackman, 1975:53-54).

Bununla birlikte Lawler ve Porter (1967) verimliliğin iş doyumuna yol açtığını ileri süren modellerinde; başarımlar ödüllere yol açar, bunlar eğer adaletli olarak algılanırsa, sonuçta işgören doyumunu gerçekleştirir şeklinde açıklamaktadırlar.

Örgütsel işleyiş de tamamen mekanik düşünmeyen ve örgüt bünyesinde insanı öne çıkaran, insani duygulara önem veren farklı iş tatmini kavramları da kaynaklarda bulunmaktadır. Örneğin;

Galbraith (1977) iş tatminini; işgörenlerin iş davranışları ve örgütsel ortamda yaşadığı olumlu ya da olumsuz duygularla tanımlamaktadır. Bu his yada duygular, iç ve dış kaynaklardan doğmaktadır. Tatminin içsel kaynağı, içsel ödüllerdir. Dilediği bir işte çalışma kişiyi tatmine itecektir. Dış kaynaklar ise örgüt bünyesi içindeki özendiricilerdir (Galbraith, 1977:278-279). Korman'a (1978) göre ise iş tatminini etkileyen farklı etkenler ve bunların sonuçlarından doğan denge, eşitlik, iyilik kavramları iş tatminini meydana getirmektedir.

Günümüzde bireyin yaptığı iş kadar, işe etki eden değişkenler de önemli bir yere sahiptir. Jahoda'ya (1979) göre insan çelişkili bir duygu içindedir. Hem çalışarak, bir iş sahibi olmak ister bunun yanı sıra çalışmaktan nefret eder.

Çaya (1992), Mertol (1993), Vecchio (1988), Luthans (1992) farklı bir çok kaynakta iş tatmininin, birey ve örgüt açısından önemi şu şekilde ifade edilmiştir:.

a) Birey açısından önemi; Bireylerin genelde yaşama bakış açılarını belirlemektedir. İş tatmini yüksek olan bireylerin, fizik ve ruh sağlıkları iyi,

psikosomatik hastalıkları oldukça az, iş arkadaşlarıyla yardımlaşma, kişisel güven, uyum ve işbirliği artmıştır. Kaygı ve kaygının beraberinde getireceği rahatsızlıklar azdır. İş tatmini ile bireydeki gizli gerilimlerin giderilmesi, isteklerin gerçekleşmesi mümkündür. Bireyler, yeni görevleri hızla öğrenebilmektedirler ayrıca iş kazaları oldukça düşüktür. Örgüt içindeki iş tatmini düzeyi, işgörenlerin başka iş arama eğilimlerini azaltacaktır.

b) Örgüt açısından önemi; Performans iyi, örgüt etkilidir. Verimlilik, dengeli bir çalışma temposu, gruplar arası iyi ilişkiler görülmektedir. İşe devamsızlık, iş gücü devri düşüklüğü, örgütsel problemler azdır. Aranılan nitelikte eleman bulma kolaylığı vardır (Yıldız, 1997:51).

Örgüt açısından önemli olduğu kadar birey açısından da önemli olan iş tatmini, her örgütte olumlu bir süreci izlemeyebilir; bu durumda iş tatminsizliği de kendisini gösterecektir. İş tatmini ve tatminsizliğinin sebep ve sonuçlarını Erdoğan (1991) Şekil 4'deki gibi ifade etmiştir. Erdoğan'a göre iş tatmini ve tatminsizliği şemasında da belirttiği gibi, başta yöneticilerin uyguladığı yönetim tarzı olmakla beraber işin önemi, kişinin iş hakkındaki tutumu, iş ortamının düzeni ve yeterliliği, tutumu etkilemektedir. Kaynaklarda da görülebileceği gibi, mesleki doyum ve iş tatmini aynı düzlemde kullanılmakla beraber iş tatmini kuramlarına ait daha fazla belgeye ulaşmak mümkündür.

Kuramlar incelendiğinde, mesleki doyum düzeyi bireyin örgüt içinde yaşadığı değişkenlere göre değişmektedir. İşe karşı tutumun olumsuz olması halinde ise işgücü devir oranı artar, uyumsuzluk, aile geçimsizliği çoğalır, devamsızlık oranında artış gözlenir ve mazeretlere başvurulur, zihinsel ve bedensel yorgunluk, isteksizlik, basit hastalıklar gibi sağlık sorunları ortaya çıkabilir (Erdoğan, 1997:378-380).

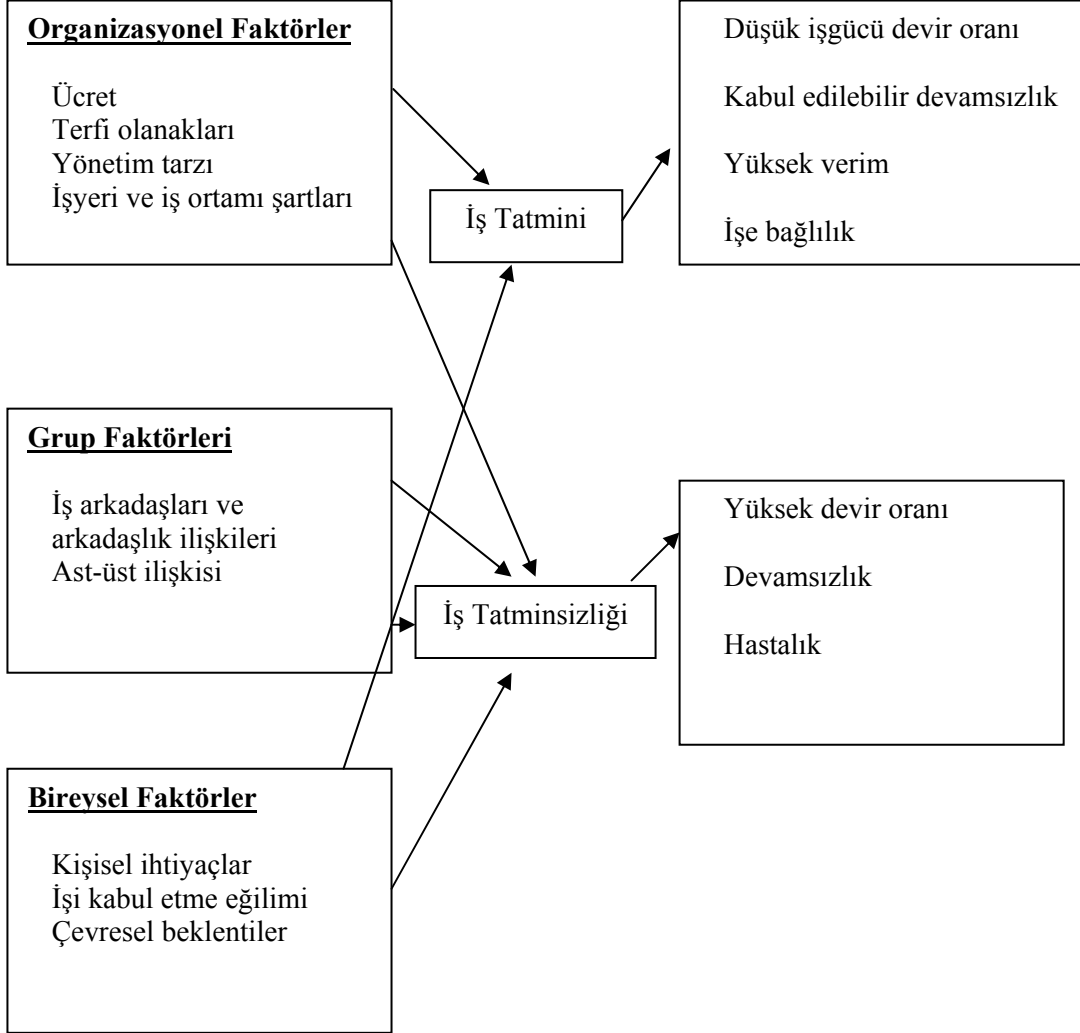
Ayrıca iş tatmini kısmen kişisel değişiklikler ve değişken iş tutumları arasındaki ilişkiyi etkileyebilir (Mount, 2006:591). Uluslararası bir araştırmada, iş tatmini ve yaşam tatmininin korelasyon ilişkisi içinde olduğu saptanmıştır. Bu

korelasyon karşılıklıdır. Yani hayatından yana doyum yaşayan kişi işinden, işinden yana doyum yaşayan kişi de hayatından memnun olma eğilimindedir.

Buna rağmen iş tatmini ile iş verimliliği arasındaki bağ o kadar kuvvetli olmamasına rağmen, işin karmaşıklık düzeyi ile iş tatmini arasındaki bağ kuvvetlidir. Karmaşıklık yapısı yüksek olan işlerde çalışanların iş tatmini düzeyi daha yüksek, daha az karmaşık işlerde çalışanların ise iş tatmini düzeyi daha düşüktür (Rode, 2004:1205-1230).

İş doyumuyla yaşam doyumunu genellikle yakından ilişkilidir. Buna saçılma etkisi denir ve birinin diğeri üzerine dökülüp saçılması anlamına gelir. Bundan değişik ve daha az rastlanan bir ilişki ise düşük iş doyumunu olan bireylerin bunu yüksek yaşam doyumunu elde etmeye çalışarak giderme yönünde çaba göstermeleridir. Buna giderme etkisi denir (Davis, 1972:96).

Şekil 4: İş tatmini ve iş tatminsizliğinin ilişkide bulunduğu etkenler



Kaynak; Erdoğan, 1991, s.379.

Cumming ise iş tatminsizliğini; çalışanların beklentilerini bulamamalarının yarattığı gerilim ve hüsrarla açıklanabileceğini belirtir ve tatminsizlik nedenlerini şu şekilde özetler:

- 1- İnsanların uygun olmadıkları işlere yerleştirilmeleri,
- 2- İşini yeterince iyi yapamadığı duygusunun getirdiği endişe,
- 3- Etkin olmayan bir liderin etkileri.Çok sık ya da sınırlayıcı gözetim, çalışanları temsil edemeyen lider, haberleşmede aksaklıklar,

- 4- Elverişsiz çalışma koşulları: Eğer sevimsiz koşullarda çalışmak kaçınılmaz olursa işgörenler bunu kabul edebilir, fakat eğer şartlar düzelebilir ve yöneticiler bunun için çaba sarf etmiyorsa çalışanda isteksizlik yaratır,
- 5- Bireyin yaptığı iş karşılığı hak ettiği takdiri bulamaması, daha fazla sorumluluk alabilecek kapasitede oldukları halde üstlerin bunu fark etmemesi, ilerleme olanaklarının kısıtlı oluşu v.s (Çetinkanat, 2000), (Akt.: Sulu, 2007:18).

Eren'e (1989) göre ise iş tatminsizliği üç genel başlığa ve bunlara bağlı alt başlıklara göre açıklanabilir. Üç genel başlık;

- 1- İşin yapılış koşullarına ve iş aletlerine bağlı şikayet ve tatminsizlikler,
- 2- Belli bir işte çalışma sonucunda elde edilecek maddi çıkarılara ilişkin şikayet ve tatminsizlikler,
- 3- Takdir edilme ve sosyal prestij durumlarına ilişkin şikayet ve tatminsizlikler olarak tanımlanmakta iken,

Bu başlıkların içerdiği alt başlıklar ise;

- a) İşin gerektirdiği çevresel ve bedensel koşullar ve buna ilişkin tatminsizlikler,
- b) İşe ilişkin zihinsel koşullar ve bunlara ilişkin tatminsizlikler,
- c) İşin gerektirdiği moral koşullar ve bunlara ilişkin tatminsizlikler,
- d) Maddi çıkarılara ilişkin tatminsizlikler,
- e) İşgörenin kişiliği ile ilişkin tatminsizlikler şeklinde açıklanmaktadır.

Ahmedkhani'e (1996) göre karşı iki kavram olarak beliren iş tatmini ve iş tatminsizliğinin, bireye olduğu kadar çalıştığı örgüte de etkilerinin olacağı kesindir. Bu etkileri ve ortaya çıkabilecek sonuçları başlık halinde şu şekilde özetlemek mümkündür;

A) Tatminsiz kalan birey açısından sonuçları

- 1- Engellenme (Hayal kırıklığı)

- 2- Gerilim (Stres) ve Gerilim Tepkileri
- 3- Kişilik Bozuklukları
- 4- Alkol ve Uyuşturucu Bağımlılığı

B) Örgüt açısından Sonuçları

- 1- Düşük İş Performansı
- 2- İşe Geç Gelme, Devamsızlık ve İş Gücü Devri (İşten Ayrılma)
- 3- İşe ilgisizlik ve İş Kazaları
- 4- Çatışmalar
- 5- Olumsuz İşçi-İşveren İlişkileri (Akt.: Sulu, 2007:19).

İş tatminsizliği, örgüt bünyesinde anlaşmazlıkları ve çalışma verimini etkiler sonuçları öngörebilmektedir. Bunun sonucunda işgören psikolojik olarak da tatminsizliği hissedecektir. Psikolojik gelgitler yaşayan birey, değişen davranımlarını çalışma arkadaşlarına ve yakın çevresine aksettirir, inanç ve tutumlar dahi etkilenir.

Maier'de (1970) iş tatminsizliği ve sonucunda oluşan psikolojik tatminsizliğin ortaya çıkardığı davranış bozukluklarını; a) saldırgan davranışlar b) geriye yönelik ve dönüş davranışları c) tekrar denenmek istenen sabit davranışlar d) işi olurluna bırakma davranışı şeklinde verir.

Minibaş (1990), Özdayı (1990), Özdemir (1989) de mesleki doyumu etkileyen dış ve iç faktörlere yoğunlaşmışlardır. İşin fiziksel yapısı, işin organize edilmesi, işin karşısında alınan ücret, denetim gibi dış faktörlerin yanında; gereksinimler, değerler, beklentiler gibi iç faktörleri de doyuma etkileyen kapsam dahiline almışlardır.

Morton (1957) işin insan psikolojisindeki yerini ve etkisini anlamak için, motivasyonu etkileyen fonksiyonların gizli ve açık olanlarını ayrı ayrı ele almak gerektiğini vurgulamıştır. Bu fonksiyonların açık olanları; ücret, maaş, çalışma koşullarıdır. Gizli olanları ise; bir günün başlangıcını vurgulaması, aynı tecrübeyi paylaşabilme olanağını yaratması, bir ilişki kurabilme, bireye bir hedef ve sebep duygusu sağlaması, bireye mevkii imkanı vermesi ve son olarak da kişiyi aktiviteye zorlamasıdır (Telman, 1987:13).

Slawina – Maykın (1975), Taylor (1974), Waplew (1973), Hill (1973) önceki paragrafta olduğu gibi bir çok araştırmacı ve yazar mesleki doyuma – iş tatminine etki eden fonksiyonları sıralamışlardır.

Srirasta (1975) ise, iş tatmini ile ilgili araştırmalarda var olan değişkenleri 11 madde de gruplandırır. Bunlar;

1. Grup davranışa ilişkin değişkenler: (performans, geri çekilme, işe katılım)
2. İçsel duruma ilişkin değişkenler: (psikolojik ihtiyaçlar, geçici ödüller, tutumlar, uyuşmazlıklar, geçici tatmin, bireysel algılama, işe ilgi, değer ve ilgiler)
3. Vasıfla ilgili değişkenler: Yaş, hizmet süresi, eğitim düzeyi, yetenekler, beceri, medeni durum, cinsiyet, yetişme, kişilik ve zeka ölçümleri.
4. İşin kendisi ile ilgili değişkenler: İşin kapsamı ve özellikleri, kontrol, bağımsızlık, işin çekici ve karmaşık olması, işin kalitesi, otomasyon gibi.
5. Gözetim ile ilgili değişkenler: Teftiş ve denetim, ast ve üst uyumu, beklentilerin algılanmasındaki uyum ve tutarlılık, haberleşme gibi.
6. Ödüller: Ödeme sistemi faktörleri, eşitlik algılaması.
7. Diğer iş faktörleri: Rol uygunluğu, ilerleme, yükselme, tanınma olanakları, vardiya değişimi gibi.
8. Grup süreçleri: Kişiler arası ilişkiler, grubun büyüklüğü, grubun uyumu gibi.
9. Örgütsel düzey ile ilgili değişkenler: Statü, Statüyü belirleyen faktörler.
10. Örgütsel faktörler ile ilgili değişkenler: Örgütsel iklim, organizasyon içindeki mevki durum, çalışma saatleri, bürokrasi düzeyi gibi.
11. Sosyal ve toplumsal değişkenler: Modern ve klasik organizasyonlardaki kültür değişkenleri, iş tatmini ve verimlilik ilişkileri (Srirasta, 1975:56-61).

Araştırmanın amacına uygun bir şekilde, Amerika Birleşik Devletleri (NSW-Teacher Federation) kuruluşu, öğretmenleri kapsayan ön anlaşma metni uyarınca,

2006 yılında yayınladığı raporda öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini kendilerinin de belirleyebileceğini, başkalarının gözlem ve değerlendirmelerine ihtiyaç olmayacağını savunmaktadır. Rapora göre, bireysel ankete verilen cevaplar aynı zamanda, öğretmenin çalışma süresi boyunca iş tatmin düzeyini saptayacak değişkenlerdir.

Bireysel iş tatmin düzeyini belirleyebilmek ve öngörü geliştirebilmek için öğretmenin kendisine şu soruları sorması ve cevaplandırması gerekmektedir;

- * Öğretmenliğimin hangi alanları bana şu anda en çok tatmini yaşıyor?
- * Öğretmenliğimin hangi alanlarını önemli görüyorum?
- * Fakat mutlu değilim. Neden?
- * Öğretmenliğimde şu an dahil olmadığım ve olmak istediğim alanlar var mı?
- * Neden?
- * Akıl almak istediğim alanlar var mı?
- * Profesyonel işimin veya kariyerimin geliştirmek istediğim bir yönü var mı?
- * Kariyer gelişimimi başarmak için ne tür bir desteğe ihtiyacım var?
- * Bu alandaki başarıyı nasıl anlayacağım?
- * Bunu yapacak vaktim var mı?

(http://www.cap.nsw.edu.au/small_schools/_manual/staff/2007).

Rapora göre öğretmenler verdikleri cevaplarla, meslektaşlarının ve kendilerinin doğasını daha iyi anlayacaklar ve düşük iş tatminlerinin yükselmesine destek vereceklerdir.

Locke'da (1976) doyuma neden olan değişkenleri şu başlıklarla özetlemektedir;

- a) İş ve içeriği: İşin çeşidi, iş ortamı.
- b) Çalışma; Değişiklik, öğrenme olanağı, işin zorluğu, başarı şansı, metotları, işin miktarı.

- c) Ödeme; Yeterlilik, eşitlik, ödeme sistemi, miktarı.
- d) Terfi: Yükselme imkanları, doğruluk ve temelleri.
- e) Tanınma: Başarı sonucu elde edilen övgü, iş yapabilmek için alınan kredi ve eleştiriler.
- f) Sosyal haklar: Barınacak yer, tıbbi hizmetler, yıllık tatil yerleri, ikramiyeler.
- g) Çalışma şartları: Saatler, dinlenme aralıkları, kullanılan araçlar, ısı, havalandırma, ortam, psikolojik durum ve davranışlar.
- h) Denetleme: Denetleme sistemi ve etki, teknik ve kişisel donanım, yönetim yeteneği.
- i) Çalışanlar: Rekabet, yardımseverlik, dostluk.
- j) Kuruluş ve yönetim: Ödeme ve işverenin çalışana sağladığı haklar.

Her iki değişken sıralamasına da bakıldığında, ortak yön çalışma ortamı ve çalışanlardır. Bu iki yön arasındaki uyum mesleki doyumu, uyumsuzluk ise mesleki doyumsuzluğu getirir.

İşin ve doyumun tanımlarından sonra, araştırmanın özünü oluşturan iş doyumu ve mesleki doyum tanımları aşağıda verilmeye çalışılmıştır. Genelde bu iki kavramda özdeş kavramlar olarak kullanılmaktadır. İş doyumu personelin işine ve örgütsel üyeliğine karşı geliştirdiği bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Yavuz, Sünbül, 2004:509).

Farklı bir cümlede ise Lussier (1990), Siegel Lane (1997) iş doyumu örgütten bireysel beklentileri, işi sevme derecesi gibi bireyle ilgili faktörleri içeren işlevsel bir tanıma sahiptir (Akt.: Sabancı, 1999:368). Doyum Price'a (1972) göre ise toplumsal sistem üyelerinin o sistemde üye olmalarına karşın gösterdikleri olumlu duygusal eğilimdir.

Başaran'a (1998) göre bir örgütün işgörene karşı iki yükümlülüğü vardır: Birinci yükümlülük, ruhsal, toplumsal ve yasal sözleşmelere göre iş görenlerin geçimsel, ruhsal ve toplumsal gereksinimlerini karşılamaktır. İkinci yükümlülük ise

işgörenlerin kendilerini yetiştirme haklarını kullanmalarına imkan yaratmaktır. Bu iki yükümlülük, işgörenlerin işten doyumlarının kaynağıdır.

Diğer bir ifade ile eğer işin tanışlığı ve kesinliği doğru ise; bu durum çalışanın işi aklıyla sevmesine ve kalbiyle anlamasına yol açar. Akıl ve kalp bütünüyle karıştığında profesyonellerin dikkati tutkunun bütün karakterlerine sahip olarak, onlara varoluşun anlamını verir. Eğer işin organizasyonu katı ve tanışlığı yok ise; cesaretsizce bütün inisiyatif, bütün yüklenilmiş sorumluluk işi yapandır. Güçsüzlüğe yol açar; sonunda çalışmak için bir neden bulamaz duruma gelir (Boula, 2003:3-4).

Arzu ve gereksinimlerinin tatmin edilmediğini gören kimseler, olumsuz bir takım tutumlara sahip olacaklardır. Bu durum ise tatminsizlik haline ve uyuşmazlığa yol açmış olacaktır. Bu tatminsizlik durumunda birey, kendisinde bir boşluğun varlığını duyar. Bu da bireyde büyük bir istek ve dengesizlik yaratır (Ergin, 1993: 12). Dengesizlik durumu gereksinme karşılanıncaya kadar sürer ancak mutlak doyum noktası hala belirsizdir, arayış devam eder.

Örgütsel yaşayış içinde insanların davranışlarında belirli gereksinimleri ve gereksinimlerin amacın gerçekleştirilmesine sağladığı katkıları unutmamak gerekir. Knopf'a (1970) göre gereksinme bağımsız bir değişkendir. Gereksinmenin bir ışık kaynağının parlaklığı gibi değişebileceğini ve etkilerinin ölçülebileceğini ifade etmektedir. Ancak gereksinmenin enerji kaynağı, bir ışığın enerji kaynağı gibi değil, organizmanın kendisidir ve kesinliği ise davranışlarından anlaşılmaktadır (Akt.: Ergin, 1993:3).

3.1.5.3. İş Tatmini Kuramları

İş tatmini ve motivasyon (güdü) kavramları bazı kaynaklarda aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa motivasyon, çalışanın davranışlarıyla bağlantılı olarak işteki tutarlılığı ve gayretidir. Howell-Dipboye'e (1986) göre de tam karşıtı olan iş tatmini ise, işe karşı tutum olarak çalışanın öznel değerlendirmeleri, kişisel düşünceleri hissi ve işiyle olan ilişkisidir (Akt.: Yıldız, 1997:48).

İş tatmini ile ilgili kuramları kapsam (içerik) ve süreç kuramları olarak iki grupta inceleyebiliriz (Ulusoy, 1993:61-62).

1- Kapsam Teorileri (Content Theories): Davranışların nasıl harekete geçtiği konusunda bilgi verirler. Kimi kuramcılar, insanların neden çalıştıkları sorusuna karşılık bulmak için onların çalışmaya ilişkin isteklerinin, gereksinimlerinin neler olduğu noktasından başlayarak gereksinimleri sıralamışlardır. İçerik kuramları diye adlandırılan bu kuramlara göre insanlar bu gereksinimleri gidermek için çalışmaya yönelirler (Onaran, 1981:2).

Kapsam kuramları daha çok bireylerin ihtiyaçları üzerinde durur. Dolayısıyla da motivasyonun başlaması için koşul olan "ihtiyacın hissedilmesi" ve "ihtiyacın içeriği" ile ilgilenir. Bireylerin ihtiyaçları farklılıklar gösterdiği düşünülürse, kapsam kuramları bireyi harekete geçiren ve yönlendiren bireysel değişkenler üzerinde durur (Izgar ve diğerleri, 2003:83-84).

ABRAHAM MASLOW ve İHTİYAÇLAR KURAMI

Maslow klinik gözlemlerden yararlanarak temel gereksinimler hakkında önermelerde bulunmuştur. Beş temel güdüyü; fizyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinimleri, sevgi gereksinimleri, saygınlık gereksinimleri, kendini gerçekleştirme gereksinimleri olarak aralarında bir sıra dizin oluşturarak belirtir. Maslow'a göre, temeldeki bir güdünün gereksinimleri karşılanmadan, birey üst düzeydeki güdülerden etkilenmez. Alt düzeydeki güdüler doyuma ulaştıncaya birey, üst düzeydeki güdülere hazır hale gelir (Cüceloğlu, 1992:236).

Maslow kuramının da saptadığı gibi kendini gerçekleştirme tepe değer olmak koşulu ile, gereksinimler, mesleki doyuma ulaşmada basamak olarak gelişen araçlardır. Kendini gerçekleştiren insan işiyle, örgütüne büyük ilgi duyacak, kendi isteğiyle örgütün saptadığı ölçütlerin çok üstünde çalışacaktır. Kuramda olduğu gibi örgütlerde de kendini gerçekleştirme, çalışanlar için bir amaç olarak düşünülmekte, örgütte yapılan işlerle örgütün bu amaca göre düzenlenmesi, yönetimin çalışanları bu amaç açısından görmesi istenmektedir (Onaran, 1981:36-37).

CLAYTON ALDERFER ve (ERG) KURAMI

Alderfer kuramında gereksinimleri üç grupta toplamıştır; Varlık (Existence), İlişki (Relatedness), Gelişme (Growth). Varlık gereksinimleri, açlık, susuzluk, fizik, güvenlik vb. olmakla beraber bu gereksinimlerin doyurulması örgütün kaynaklarının bolluğu ile yakından ilgilidir. İlişki gereksinimleri, öteki insanlarla ilişkide bulunma isteği ile açıklanabilir. Yalnız bu gereksinimlerde karşılıklılık vardır (Onaran, 1981: 39).

Gelişme gereksinimi ise, insanın yaratıcı etkileri, yetenekleri, geliştirici yeteneklerini içerir. Önemli bir özellik kuramın, insan- çevre ilişkilerini içermesidir. Bu gereksinimler bütünüyle içsel bir güçten kaynaklanmamakta, çevredeki durumlara göre değişik biçimler alabilmektedir.

Bir örgütte çalışanların gereksinimlerinin karşılanması büyük ölçüde ödül dizgesine, yapılan işlere, o örgütteki havaya, örgüt yönetimine, alışlagelmiş yöntemlere bağlı olduğundan, bu gereksinimlerin nasıl biçimleneceği de bu etmenlere bağlı olacaktır (Onaran, 1981:43).

Onaran'a (1981) göre ERG kuramıyla Maslow'un kuramını çalışma yaşamına uygulamak isteyenler, insanlarda ne gibi temel isteklerin bulunduğu ve çalışma ortamlarında hangi amaçlara yöneldiğinin cevaplarını aramaktadırlar.

HERZBERG İKİ ETMEN KURAMI

Frederick Herzberg (1966) kuramında ve araştırmaları sonucunda, çalışma ortamında ve sürecinde belirli öğelerin bulunmasının mesleki doyuma katkıda bulunduğunu, fakat yokluğunun ise doyumsuzluğa neden olmadığı sonucuna varmıştır. Bunlar güdüleyici faktörler olarak adlandırılmıştır. Buna karşın bazı faktörlerin yokluğu ise, doyumsuzluğa neden olmakta, fakat varlığı ise doyuma yol açmamaktadır. Bunlara da hijyen faktörler adı verilmiştir. Kuramında mesleki doyumu etkileyen faktörleri iç ve dış niteliklemleriyle ikiye ayırır.

İşgöreni özendiren, teşvik eden ve işyerine daha çok bağlayıp doyum sağlayan güdüleyici faktörler (içsel faktörler) şu şekilde sıralanabilir; bir işi başarı ile tamamlamanın verdiği mutluluk, iş yerinde başarıyla tanınma, bundan dolayı takdir edilme ve ödüllendirilme, arzu, tutku, yetenek ve bilgilerine uygun bir işte çalışma, iş yaparken yeterli düzeyde yetki ve sorumluluğa sahip olma, işinde kendisini geliştirip yeni şeyler öğrenme ve yaptığı araştırmalarla çevresine olumlu katkılarda bulunabilme; hijyenik faktörler ise (dışsal faktörler) şu şekilde sıralanabilir; şirket politikası ve yönetimin kötüye gitmesi, teknik bilgi ve nezaretin yetersiz oluşu, amir ile beşeri ilişkilerin iyi olmaması, iş ortamının fiziksel koşullarının elverişsiz oluşu, ücret ve maaş düzeyi ile bunlardaki artışların yetersizliği, aynı seviyedeki iş arkadaşları ile geçimsizlikler ve kötü arkadaşlık ilişkileri, iş görenin kişisel yaşamına gereken saygının gösterilmemesi, istihdam güvenliğinin yetersizliği (Eren, 1998), (Akt.: Öztapak, 2002:41).

MCCLELLAND BAŞARI GEREKSİNMESİ KURAMI

Başarı gereksinmesi ile ilgili araştırmalarıyla ün yapan McClelland (1953) insandaki bu güdünün TAT olarak bilinen Thematic Apperception Test aracılığı ile ölçülebileceğini söylemiştir (Cüceloğlu, 1992:253). Kurama göre insanın gereksinmeleri, gözlenebilen davranışlar yolu ile anlaşılabilir. Mc Clelland'a göre başarı gereksinmesi yüksek olan bireyler, yaptıkları görevde daha dikkatli davranırlar, herkesten daha iyi yapmaya çalışırlar.

Korman'a (1971) göre kuramın ana hatlarını şu şekilde özetlemek mümkündür. Bireylerin başarıyı bulma dereceleri birbirlerinden farklıdır. Başarı gereksinmesi yüksek bireyler, mesleki yaşamlarında girişimsel davranımlarda bulunurlar. Yüksek düzeyde başarı gereksinmesine sahip bireyler düşük düzeyde başarı gereksinmesine sahip olanlardan daha çok çalışacaktır.

Murray (1981) ise kuramda gereksinmelerin çevre baskısı ile, uyum içinde, bireyi davranışa ittiğini söylemektedir. Birey bu gereksinmelerini çalıştığı iş dahilinde karşılamaya çalışmaktadır. Bireyin yaptığı iş onun temel gereksinmelerini

daha iyi tanınmasına yol açmaktadır. Kişinin gereksinimleri ve iş tatmini arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır.

Murray (1981) araştırmalarının sonucunda, insan gereksinmelerini liste haline getirmiştir.

1- Başarma

2- Uyarlık

3- Düzen

4- Gösteriş

5- Özerklik

6- Yakınlık

7- Duyguları anlama

8- İlgi görme

9- Başatlık

10- Kendini suçlama

11- Şefkat gösterme

12- Değişiklik

13- Sebat

14- Karşı cinsle ilişki

15- Saldırganlık. Bu gereksinimler herkeste değişik yoğunluk ve etki derecesinde bulunmaktadır (Ergin, 1993:17).

Kurama göre başarı, bağlanma, uzmanlık ve güç kazanma güduları ihtiyacı karşılamaya yön vermektedir. Kesici'ye (2003) göre başarı ihtiyacı; güçlükleri yenme, ilerleme ve gelişme arzusu olarak açıklanabilirken, bağlanma güdüsü; insanlarla ilişki kurma güdüsüdür. Güç kazanma; kontrolü elinde bulundurma ve sağlama güdüsü, uzmanlık güdüsü ise kaliteli iş yapma ihtiyacı olarak kısaca açıklanabilir.

DECİ ÖZERKLİK KURAMI

Özerlik kuramı, hareketlerinin üç temel ihtiyaç tarafından idare edildiğini ileri sürer: birincisi; bireyi ilgilendiren konular üzerinde kendi seçimlerini yapma anlamına gelen "otonomi-özerlik" ihtiyacı, ikincisi; yeteneklerinizi kullanma ve onları geliştirme anlamına gelen "yeterlilik" ihtiyacı ve üçüncüsü; diğer insanlarla birleşme ve sosyal yönden değerli hissetme demek olan "ilişki" ihtiyacıdır (Kesici ve diğerleri, 2003), (Akt.: Izgar, 2003:97).

ERİCH FROM İHTİYAÇLAR KURAMI

Kuramda, kaynaklarda var olan ihtiyaçlara ek olarak Aytaç'a (1997) göre iki ihtiyaç daha eklenmiştir;

- Amaç Edinme İhtiyacı: Bireyler yaşamlarını sürdürürken ve ilerisi için planlar yaparken bazı kriterleri göz önünde bulundurlar. Bu kriterlerden en önemlisi ilgi ve amaç edinmedir. İnsanlar yaşamlarını sürdürürken bir amacı gerçekleştirir daha sonra yaşamının geriye kalanında başka amaçlar edinir. Birey için her bir amaç hayata bağlanma ve hayata tekrar motive olmaktır.

- Bir Dünya Görüşü İhtiyacı: İnsanların potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri, yapmak istedikleri bazı şeyleri yalnız olarak yapabilmeleri için bir ortam (düzen) gerekir. Düzen yokluğu, bireyleri korkak, endişeli ve çekingen yapar (Izgar, 2003:92).

Kimi kuramcılarda çalışan insanın gereksinimlerini sıralamak yerine üretime neden-nasıl yöneleceği, daha başarılı çalışmasında hangi etmenlerin etkili olacağı üstünde durarak çalışan insanın güdü yapısının işleyişini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bunlar da süreç kuramları olarak adlandırılır (Onaran, 1981:3).

2- Süreç Teorileri (Process Theories): Süreç kuramları bireylerin nasıl davranışa geçeceğini, kendini nasıl yönlendireceğini ve davranış değişikliğine göre kendini nasıl kontrol edeceğini üzerinde durur. Süreç kuramlarının merkezinde birey

vardır. Birey davranışın sorumluluğunu alır. Düşünür, karar verir, değiştireceği davranışın nedenleri ve sonuçları üzerinde durur ve planlama yapar (Izgar, 2003:97).

VİCTOR H. VROOM BEKLENTİLER KURAMI

Modele göre iş ve görev başarısı büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın sonucudur. Kuram örgüt içi davranışların sebepleri hakkında varsayımlar geliştirmiştir. Bu varsayımlara göre;

1- Bir davranışın ortaya çıkmasına neden olan faktörler, bireyin kendi kişisel özellikleri ve çevresel koşulların birlikte etkisi ile belirlenir ve yönlendirilir.

2- Her insan diğer insanlardan farklı ihtiyaç, arzu ve amaçlara sahiptir. Aynı şekilde her birey arzuladığı ödül yapıları açısından da diğerlerinden farklıdır.

3- İnsanların arzuladığı ödüllere ulaştıracak alternatif davranış biçimleri arasında algılarına göre seçim yapmak zorunda olduklarıdır (Eren, 1998:446-447).

Kuram güdülenme ile iş tatminini ilişkilendirmekle beraber, örgüt içinde genelde bireyleri nelerin güdülendiğine değil, nasıl güdülendiğine eğilmiştir. Bununla birlikte kuramda bilişsel ve algısal süreçler merkez konumdadır. Elde edilen sonuçlara bireyin yüklediği değerler, sonucun anlamını pekiştirecektir.

R.STACY ADAMS EŞİTLİK KURAMI

R.Stacy Adams tarafından geliştirilen bu teori, kişinin iş başarısı ve tatmin olma derecesini çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı adil davranımlara bağlamaktadır. Eşitlik kuramının özünde bilişsel algılama süreçleri yatar. Bu bilişsel algılama süreçlerinde bireysel farklılıklar ön plana çıkar. Zira algılamayı etkileyen faktörler oldukça fazladır (Izgar, 2003:101).

Kişinin kendisini karşılaştırdığı ilgililerin seçimi, ilgililer hakkında eldeki bilgiye ve algılanan ilgi derecesine bağlıdır. Eşitlik teorisine göre, işgörenler bir eşitsizlik gördüklerinde aşağıdaki seçeneklerden birini ya da birkaçını seçerler;

- a) Kendilerinin yada diğerlerinin girdilerine ya da çıktılarına olduğundan farklı anlam verirler.
- b) Diğerlerinin girdilerini yada çıktılarını değiştirmeleri için teşvik edici davranışlarda bulunurlar.
- c) Kendi girdilerini yada çıktılarını değiştirecek biçimde davranırlar.
- d) Farklı bir mukayese noktası seçerler.
- e) İşlerini bırakırlar (Öztabak, 2002:45).

EDWIN LOCKE AMAÇ KURAMI

Kurama göre bireyler belirlediği amaçlar düzeyinde motivasyona sahiptir. Erişilmesi zor amaçları belirlemiş ve büyük gayret göstermesi gereken çalışanlar, örgüt içinde, daha kolay amaçları seçenlere göre yüksek motivasyona sahip olacaklardır. Örgütlerde çalışanların bireysel amaçları ile örgüt amaçlarının izdüşüm yaratması gerekir. Amaçları gerçekçi olarak ortaya koymak ve doğru algılamak iş verimini yükselttiği gibi iş tatminini de yükseltecektir.

Locke'a (1968) göre amaçların iki görevi vardır. Bunlar motivasyonun temeli olmaları ve davranışları yönetme eğilimleridir. Kurama göre bireyin beklentileri karşılandığında yada karşılanmadığında, birey verilen işe ne kadar değer verdiğini yada vermediğini saptamaktadır. Tutum olumlu olduğu takdirde iş başarısı katlanarak büyüyecektir (<http://en.wikipedia.org/wiki/Job-satisfaction/2006>).

SALANCIK ve PFEFFER SOSYAL ETKİ KURAMI

1977'de Salancik ve Pfeffer, iş tatminini açıklamada "sosyal karşılaştırma" kavramı üzerinde çalışmışlardır. Onlara göre iş tatmini, bireylerin işleri hakkında tüm bilgilere sahip olmaları değil, aynı meslekten olan diğer çalışanları gözlemleyerek çalışma yapmalarındır. Kuram iş tatmininde beraber çalışan kişilerin önemini ortaya koymaktadır. Çalışan kişinin tatmin düzeyi; şartlarını, çevresini kabullenmiş benzer insanların tutumundan etkilenir. Aynı işi yapan başarılı kişiler örnek alınır. Teori sosyal öğrenme teorisi olarak da anılmaktadır (Arıkan, 1993:25).

3.1.6. MESLEKİ DOYUM ARAŞTIRMALARI

Kaynaklar incelendiğinde, mesleki doyum ve iş tatmini kavramlarına ait birçok ulusal ve uluslar arası araştırmaya rastlanmıştır. Öncelikle iş tatmini sonrasında da mesleki doyuma ait araştırmalar hakkında teorik bilgiler, araştırmanın bulgularının büyük bir kısmını destekler görüntüdedir.

Tarihsel süreç içinde, ilk yapılan araştırmada Katz, Maccoby ve Morse (1950) yazarlar büyük bir sigorta şirketinde çalışanlar üzerinde bir araştırma yapmışlar ”genel iş tatmininin” dört ölçüsünü belirlemişlerdir: 1) İş grubuyla gururlanma, 2) Kendiliğinden doğan iş tatmini, 3) Şirket faaliyetlerine katkı, 4) Mali açıdan ve statü açısından tatmin. Bu ölçüler görüşmelerden elde edilmiş, sonra da verimlilik ile ilişkiler kurulmuştur (Kolasa, 1969:454). Daha sonraki yıllar boyunca çeşitli uzmanlar uzun yıllar boyunca iş tatmini araştırmalarına devam etmişlerdir. Yakın zamanlardaki araştırmalar incelendiğinde ise;

Kabadayı'nın (1982) araştırmasında “Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Güdülenmesi” başlığında müdürlerin liderlik davranışları ve öğretmenlerin gereksinimleri arasındaki ilişki incelenmiş, öğretmenlerin ücret, güvenlik, kendini gerçekleştirme, saygı ve toplumsal gereksinim alanlarında tatminsizlik gösterdikleri saptanmıştır.

Özdemir'in (1986) “Kamu Ödeme Sistemi İçinde Öğretmen Ücretlerinin Yeri ve Sağladığı Doyum” konulu araştırmasında, öğretmenlerin ücretlerini yetersiz bulduğu ve doyumsuzluk duydukları saptanmıştır.

Minibaş'ın (1990) yaptığı araştırmada özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, düşük sosyo-ekonomik çevrede bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre iş tatmin düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sabancı'nın (1997) yılında Ankara ili'nin 8 ilçesinde, 288 ilköğretim okulu müdürü, 1088 müdür yardımcısı, 11598 öğretmen ve 185 ilköğretim müfettişi

arasında yaptığı “Ödül Sisteminin İlköğretim Okullarındaki Öğretmenler ve Müdür Yardımcıları İçin Önem Derecesi, Gereksinimleri Karşılama ve İş Doyumu Sağlama Düzeyi” adını taşıyan araştırmasında mevcut ödül sisteminin öğretmenleri güdülemekte ve iş doyumunu sağlamada yetersiz kaldığı saptanmıştır.

Çelik’in (1987) teknik öğretmenlerde iş tatminsizliği olup olmadığına ait yaptığı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en fazla ücretten, en az kişiler arası ilişkilerden doyumumsuzluk duydukları saptanmıştır.

Tezer ve Uzer’in (1992) okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin iş etkinlikleri ve iş doyumları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarda; yaptıkları iş etkinlikleri ile iş doyumları arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Kınalı’nın (2000) yılında “Resmi ve Özel Okullardaki Rehber Öğretmenlerin İş Tatminleri” çalışmasında, erkek rehber öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre işlerinden daha memnun oldukları ve özel okul rehber öğretmenlerinin, resmi okullardaki rehber öğretmenlere göre daha fazla mesleki doyuma sahip olduğu saptanmıştır. Yurt dışında da mesleki doyum alanında yapılan bir çok çalışmada nedenler farklı olmakla beraber bulgular aynı kalmıştır.

Frencher, Peckham, Dugger, ve Starkweather (1991) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin iş tatmini ile ilgili bulguların Maslow’un gereksinim kuramını desteklediği görülmektedir. Çalışmaya göre işte saygı ve kendini gerçekleştirme değişkenlerinin iş tatmini düzeyini belirlemede diğerlerinden ayrı bir önemi vardır.

Arnold, Seekins, Nelson’un (1997) yaptığı çalışmada özel okul öğretmenlerinin resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla doyum düzeyine sahip olduğu ve ilköğretim öğretmenlerinin, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha doyumlu olmaya hazır oldukları saptanmıştır. Aynı çalışmada çalışma ortamı koşulları, okulun demografik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi ile pozitif ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Ülkemizde öğretmenlerin ve eğitim sisteminin niteliği yıllardan beri tartışılmakta, daha nitelikli eğitim için öğretmenlerin yetiştirilme programlarının güncellenmesi gereği savunulmuştur. Farklı kaynaklarda da öğretmen yeterliliğinde, salt yetiştirme programlarına bağlı kalınmamakta, mesleki doyum ön plana alınmaktadır.

Uras'a (2006) göre, öğretmenlerin verimli olmaları, işlerini daha iyi yapmaları her zaman daha iyi yetiştirilmelerinin bir sonucu değildir. Bireyler, gelecekte yapacakları meslekleriyle ilgili ne denli iyi eğitilirse eğitilsinler, mesleki başarı ve verim, büyük ölçüde bireyin güdülenme ve moral düzeyine bağlı olacaktır.

Günbay (2000) öğretmenlerin iş doyum ya da doyumsuzluklarını bireysel, örgütsel, yönetsel, sınıf seviyesi, veli iletişimi ve fiziksel koşullara bağlamıştır. Yine Günbay'ın (1999) ilköğretim okulları öğretmenlerinin iş doyumunu kapsadığı araştırmasında, öğretmenlerin iş doyumları genelde yüksek bulunmuştur.

Mesleki doyum (iş doyum) salt kavramsal boyutu ile değil iş gücü ve farklı bireysel kapasitelere etkisi ile de araştırmalara konu olmuştur. Anadolu Üniversitesinde de Şişman'ın (2002) yılında yaptığı araştırmada iş doyum ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre iş doyum düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyi azalmakta, mesleki tükenmişlik düzeyi arttıkça da iş doyum düzeyi azalmaktadır.

Bakioğlu'nun (1996) yaptığı araştırmada da, mesleki doyumsuzluğu destekler bulgular saptanmıştır örneklem grubunun %40'a yakını işi bırakmayı, %38.9'u ise istifayı ve iş değiştirmeyi düşünmektedir.

Öğretmenlerle yapılan bazı araştırmalarda da, mesleki doyum etkeni özellikle cinsiyet konusunda aynı sonuçları vermiştir. Örneğin; Kremer - Hayon ve Goldstein (1990) İsrail'de ortaokul öğretmenleriyle yaptığı araştırmada bayan öğretmenlerin baylara göre daha fazla mesleki doyuma ulaştıklarını saptamışlardır.

Malta’da ise, Borg ve Falzon’un (1989) ilkokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmada bayan öğretmenlerin mesleki doyum puanı bay öğretmenlerden iki kat fazla çıkmıştır.

Schneider’in (2003) Chicago ve Washington.Dc eyaletlerinde lise öğretmenleri arasında yaptığı bir araştırmada, mesleki doyum düzeyi ve ara değişkenler saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin her iki eyalette de yaklaşık %40’ı mesleki anlamda doyumsuz olmakla beraber; birincil etken olarak da binaların fiziki yetersizliklerini göstermişlerdir.

Benner’in (2000) lise öğretmenleri arasında, Chicago ve Washington.Dc eyaletlerinde yaptığı bir araştırma ise mesleki doyumsuzluğun, işi bırakma konusunda da ne kadar yönlendirici olduğunu bize göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin %25’i öğretmenliği, mesleki doyumsuzluk nedeniyle ilk dört yıl içinde bırakmaktadır (Schneider, 2003:3).

Araştırmalardaki bulguların büyük bir kısmı geçerli olmakla beraber dersane kurumlarında öğretmen yeterliliği konusunda ilk aranan nitelik öğrencisinin girdiği merkezi sınavı kazanmasıdır. Mesleki doyum ve yeterlilik konusunda da kaynaklarda, dersane öğretmenlerine ait bir bulguya rastlanmamıştır. Oldukça büyük bir kitleye eğitim veren dersane kurumları hakkında, özellikle eğitim sürecini sorgulayıcı, araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Araştırma bu konularda bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

BÖLÜM IV

4.1. BULGULAR

4.1.1. Demografik Bulgular

OKS ve ÖSS dersane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan bu araştırmaya toplam 510 dersane öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan dersane öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, doğum yeri, çocuk sahibi olma, ailedeki öğretmen, mezun olduğu okul, mezuniyet durumu, kıdem, dersane dışındaki kurumlarda görev alma, İstanbul dışında görev yapmış olma, dershanede görev yaptığı program, katıldığı hizmetiçi eğitim, izlediği süreli yayınlara göre frekans ve dağılım yüzdeleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 13: Dersane Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	f	% f
N=510		
Bayan	271	53,10
Erkek	239	46,90
Toplam	510	100,00

Tablo 13’de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan 510 denekten %53,10’u bayan, %46,90’ı ise erkek dersane öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 14: Dersane Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	f	% f
N=510		
Evli	171	33,50
Bekar	339	66,50
Toplam	510	100,00

Tablo 14’de görüldüğü gibi derslane öğretmenlerinin medeni durum değişkenine bakıldığında, 510 deneğin %33,50’si evli, %66,50’sinin bekar olduğu saptanmıştır.

Tablo 15: Derslane Öğretmenlerinin Doğum Yeri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	f	% f
N=510		
İstanbul Doğumlu	158	31,00
İstanbul Dışı Doğumlu	352	69,00
Toplam	510	100,00

Araştırmada, derslane öğretmenlerinin Tablo 15’de görüldüğü gibi %31’i İstanbul doğumlu, %69’u ise İstanbul dışı doğumlu olarak saptanmıştır.

Tablo 16: Derslane Öğretmenlerinin Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	f	% f
N=510		
Çocuğu Var	96	18,80
Çocuğu Yok	414	81,20
Toplam	510	100,00

Derslane öğretmenlerinin çocuk sayısı değişkenine göre dağılımına bakıldığında, %81,20 sinin çocuğunun olmadığı, %18,80’ninin bir ve daha fazla çocuğunun olduğu saptanmıştır.

Tablo 17: Derslane Öğretmenlerinin Ailede Başka Öğretmen Bulunması Değişkenine Göre Frekans ve Dağılımı

	f	% f
N=510		
Ailede Öğretmen Var	206	40,40
Ailede Öğretmen Yok	304	59,60
Toplam	510	100,00

Öğretmenlerin, ailede öğretmen değişkenine göre, dağılımında; %40,40'nın ailesinde kendisinden başka öğretmenin olduğu, %59,60'nın ise ailesinde başka öğretmenin olmadığı saptanmıştır.

Tablo 18: Dershane Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Frekans ve Dağılımı

	f	% f
N=510		
Eğitim Fakültesi	104	20,40
Edebiyat Fakültesi	197	38,60
Fen Fakültesi	190	37,30
Diğer	19	3,70
Toplam	510	100,00

Öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkenine göre frekans dağılımına bakıldığında, %20,40'nın Eğitim Fakültesi, %38,60'nın Edebiyat Fakültesi, %37,30'nun Fen Fakültesi, %3,70'nin ise bu üç fakülte dışında kalan kurumlardan mezun olduğu saptanmıştır.

Tablo 19: Dershane Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Dağılımı

	f	% f
N=510		
Lisans	397	77,80
Yüksek Lisans	113	22,20
Toplam	510	100,00

Tablo 19'da görüldüğü gibi, dershane öğretmenlerinin %77,80'i lisans mezunu, %22,20'si ise yüksek lisans mezunudur.

Tablo 20: Dershane Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Dağılımı

	f	% f
N=510		
0-5 Sene	395	77,50
6-10 Sene	83	16,30
11 Sene Ve Üstü	32	6,20
Toplam	510	100,00

Tablo 20’de mesleki kıdem değişkenine göre dağılımlar incelenmiş, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 0-5 sene aralığında yığıldığı görülmüştür. %77,50’si 0-5 yıl aralığında olup bunu 6-10 yıl arası kıdem izlemektedir %16,30. 11 sene ve üstü kıdem ise %6,20 ile dağılımın sonunda yer almaktadır.

Tablo 21: Dershane Öğretmenlerinin Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	f	% f
N=510		
Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	89,40
Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	10,60
Toplam	510	100,00

Dershane öğretmenlerinin %89,40’ının dershane dışı bir kurumda çalışmamakta; %10,60’nın ise dershane dışı bir kurumda halen çalışmakta olduğu saptanmıştır.

Tablo 22: Dershane Öğretmenlerinin İstanbul Dışında Görev Yapmış Olma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	f	% f
N=510		
İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	21,40
İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	78,60
Toplam	510	100,00

Dershane öğretmenlerinin %21,40'ının İstanbul dışında öğretmen olarak görev yaptıkları, %78,60'nın ise İstanbul dışında öğretmen olarak görev yapmadıkları saptanmıştır.

Tablo 23: Dershane Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Program Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	f	% f
N=510		
Sadece OKS	174	34,10
Sadece ÖSS	199	39,00
OKS ve ÖSS	137	26,90
Toplam	510	100,00

Tablo 23'de ise dershane öğretmenlerinin, kurumlarında görev yaptıkları program dağılımları incelenmiştir. İnceleme sonunda öğretmenlerin %34,10'nun dershane sadece OKS programında görev yaptığı; %39,00'nin sadece ÖSS programında görev yaptığı, kalan %26,90'luk öğretmen diliminin de hem OKS hem de ÖSS programlarında görev aldıkları saptanmıştır.

Tablo 24: Dershane Öğretmenlerinin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	f	% f
N=510		
1 Kez Katılan	170	33,30
2 Kez Ve Daha Çok Katılan	37	7,30
Hiç Katılmayan	303	59,40
Toplam	510	100,00

Öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim programlarının sayısı incelendiğinde, 1 kez katılanların %33,30, 2 ve daha çok sayıda katılanların %7,30, hiç katılmayanların %59,40'lık dağılımı oluşturduğu saptanmıştır.

Tablo 25: Dershane Öğretmenlerinin Alanı İle İlgili, Takip Edilen Süreli Yayın Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	f	% f
N=510		
Süreli Yayın Takip Edenler	176	34,50
Süreli Yayın Takip Etmeyenler	334	65,50
Toplam	510	100,00

Tablo 25'de ise öğretmenlerin alanları ile ilgili takip ettikleri süreli yayın dağılımı incelenmiştir. Öğretmenlerin %34,50'sinin alanı ile ilgili süreli yayınları takip ettiği; %65,50'sinin ise alanları ile ilgili bir süreli yayını takip etmedikleri saptanmıştır.

4.1.2. Dershane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeğine Ait Bulgular

4.1.2.1. Yeterlilik Düzeylerinin Değişkenlere Göre Dağılımı

Tablo 26: Yeterlilik Düzeyi Ölçeği Toplam Puanının Çeşitli Değişkenlere Göre Frekansları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişkenler	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Genel Puan	510	126,23	13,96
Bayan	271	128,12	13,05
Erkek	239	124,09	14,66
Evli	171	127,70	13,34
Bekar	339	125,50	14,23
İstanbul Doğumlu	158	126,74	13,76
İstanbul Dışı Doğumlu	352	126,01	14,06
Çocuğu Yok	414	126,02	14,04
Çocuğu Var	96	127,17	13,63
Ailede Öğretmen Var	206	127,93	12,94
Ailede Öğretmen Yok	304	125,09	14,52
Eğitim Fakültesi Mezunları	104	125,26	14,52
Edebiyat Fakültesi Mezunları	197	124,61	15,42
Fen Fakültesi Mezunları	190	127,80	11,86
Diğer Fakülte Mezunları	19	132,68	11,66
Lisans Mezunları	397	125,19	14,13
Yüksek Lisans Mezunları	113	129,92	12,75
Kıdemi 0-5 Sene	395	125,88	14,15
Kıdemi 6-10 Sene	83	125,69	13,98
Kıdemi 11 sene ve Üstü	32	132,06	9,98
Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	126,17	14,19
Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	126,77	11,89
İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	129,26	12,91
İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	125,41	14,14
Sadece Oks Öğretmeni	174	127,79	13,32
Sadece Öss Öğretmeni	199	124,27	15,17
Oks ve Öss Öğretmeni	137	127,10	12,62
Hizmetiçi Eğitime Hiç Katılmamış	303	126,66	13,62
Hizmetiçi Eğitime 1 Kez Katılmış	170	124,20	15,04
Hizmetiçi Eğitime 2 Kez ve Çok Katılmış	37	132,13	8,91
Sürelili Yayın Takip Edenler	176	130,38	12,45
Sürelili Yayın Takip Etmeyenler	334	124,05	14,23

4.1.2.2. Doyum Düzeylerinin Değişkenlere Göre Dağılımı

Tablo 27: Mesleki Doyum Ölçeği Toplam Puanının Çeşitli Değişkenlere Göre Frekansları, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişkenler	N	\bar{X}	SS
Genel Puan	510	43,94	11,86
Bayan	271	43,15	11,40
Erkek	239	44,84	12,33
Evli	171	44,74	13,11
Bekar	339	43,54	11,18
İstanbul Doğumlu	158	43,46	11,42
İstanbul Dışı Doğumlu	352	44,16	12,07
Çocuğu Yok	414	43,90	11,37
Çocuğu Var	96	44,14	13,87
Ailede Öğretmen Var	206	43,64	12,71
Ailede Öğretmen Yok	304	44,15	11,27
Eğitim Fakültesi Mezunları	104	43,74	11,76
Edebiyat Fakültesi Mezunları	197	45,05	12,65
Fen Fakültesi Mezunları	190	43,06	10,93
Diğer Fakülte Mezunları	19	42,42	12,97
Lisans Mezunları	397	44,22	12,01
Yüksek Lisans Mezunları	113	42,96	11,34
Kıdemi 0-5 Sene	395	44,20	11,40
Kıdemi 6-10 Sene	83	43,51	13,54
Kıdemi 11 sene ve Üstü	32	41,90	12,96
Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	43,87	11,50
Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	44,59	14,68
İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	43,97	13,58
İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	43,94	11,37
Sadece Oks Öğretmeni	174	42,20	11,25
Sadece Öss Öğretmeni	199	45,02	12,74
Oks ve Öss Öğretmeni	137	44,60	11,11
Hizmetiçi Eğitime Hiç Katılmamış	303	43,58	11,11
Hizmetiçi Eğitime 1 Kez Katılmış	170	45,28	13,26
Hizmetiçi Eğitime 2 Kez ve Çok Katılmış	37	40,72	10,46
Sürelili Yayın Takip Edenler	176	41,60	10,81
Sürelili Yayın Takip Etmeyenler	334	45,18	12,22

4.1.2.3. Yeterlilik Düzeyleri İle Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın amaçlarından birisi dersane öğretmenlerinin yeterlilik puanları ile, mesleki doyum puanları arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır. Bunun üzerine DÖYÖ ile MDÖ puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır.

Tablo 28: Mesleki Doyum Ölçeğinden Alınan Puanlarla Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ve Alt Test Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Testler	\bar{x}	SS	N	r
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	29,76	4,19	510	-,34 (**)
Sınıf Yönetimi	12,43	3,67	510	-,31 (**)
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	13,16	2,19	510	-,24 (**)
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	11,53	2,98	510	-,26 (**)
Konu Alanı Aktarımı	22,93	2,67	510	-,35 (**)
Test Geri Bildirim ve Sınav Bilgilendirme	13,55	1,95	510	-,32 (**)
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	9,12	1,36	510	-,32 (**)
Öğretim Tekniği	6,95	1,57	510	-,14 (**)
Öğretim Yönetimi	6,76	2,34	510	-,13 (**)
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	126,23	13,96	510	-,46 (**)
Mesleki Doyum Genel Puan	43,94	11,86	510	-

** p<.01

Araştırmanın sonunda Yeterlilik Ölçeği ile Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Aynı ilişki, ölçeğin her bir alt testinde de saptanmıştır. Araştırmada, dersane öğretmenlerinin yeterlilik puanları yüksek olanların mesleki doyum puanları düşük çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle de öğretmen yeterlilik puanları düşük olanların ise mesleki doyum puanları yüksektir.

4.1.2.4. Yeterlilik Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 29: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi	
						Sd	t
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	Bayan	271	30,32	3,57	,21	508	3,23**
	Erkek	239	29,13	4,74	,30		
Sınıf Yönetimi	Bayan	271	12,68	3,47	,21	508	1,64
	Erkek	239	12,15	3,87	,25		
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	Bayan	271	13,14	2,05	,12	508	-,23
	Erkek	239	13,19	2,33	,15		
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	Bayan	271	12,06	2,69	,16	508	4,38*
	Erkek	239	10,92	3,18	,20		
Konu Alanı Aktarımı	Bayan	271	23,02	2,50	,15	508	,81
	Erkek	239	22,82	2,85	,18		
Test Geri Bildirim ve Sınav Bilgilendirme	Bayan	271	13,62	1,85	,11	508	,89
	Erkek	239	13,46	2,05	,13		
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	Bayan	271	9,22	1,17	,07	508	1,75
	Erkek	239	9,01	1,54	,09		
Öğretim Tekniği	Bayan	271	7,06	1,57	,09	508	1,58
	Erkek	239	6,84	1,57	,10		
Öğretim Yönetimi	Bayan	271	6,96	2,29	,13	508	2,04*
	Erkek	239	6,54	2,37	,15		
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Bayan	271	128,12	13,05	,79	508	3,28**
	Erkek	239	124,09	14,66	,94		

*p<.05 ** p<.01

Araştırmada, Dershane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği toplam puanında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(508) = 3,28, p<.01$]. Dershanede görev yapan bayan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 128,12$) erkek öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamalarına ($\bar{X} = 124,09$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aynı zamanda kişisel ve mesleki yeterlilik, test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı, öğretim yönetimi alt testlerinde de bayan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamaları erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 30: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Medeni durum	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi	
						Sd	t
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	Evli	171	30,21	3,71	,28	508	1,71
	Bekar	339	29,54	4,41	,23		
Sınıf Yönetimi	Evli	171	12,22	3,96	,30	508	-,92
	Bekar	339	12,54	3,52	,19		
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	Evli	171	13,53	1,91	,14	508	2,67**
	Bekar	339	12,98	2,29	,12		
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	Evli	171	11,80	2,88	,22	508	1,48
	Bekar	339	11,39	3,03	,16		
Konu Alanı Aktarımı	Evli	171	23,26	2,48	,19	508	1,99*
	Bekar	339	22,76	2,74	,14		
Test Geri Bildirim ve Sınav Bilgilendirme	Evli	171	13,63	1,84	,14	508	,70
	Bekar	339	13,50	2,00	,10		
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	Evli	171	9,20	1,42	,10	508	,93
	Bekar	339	9,08	1,33	,07		
Öğretim Tekniği	Evli	171	6,94	1,61	,12	508	-,11
	Bekar	339	6,96	1,56	,08		
Öğretim Yönetimi	Evli	171	6,87	2,39	,18	508	,70
	Bekar	339	6,71	2,31	,12		
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Evli	171	127,70	13,34	1,02	508	1,68
	Bekar	339	125,50	14,23	,77		

*p<.05 ** p<.01

Dershane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği toplam puanlarında, medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05). Ancak, sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi, konu alanı aktarımı alt testlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Her iki alt testte de evli olan öğretmenlerin puan ortalamaları, bekar olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Tablo 31: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Doğum Yeri Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Doğum yeri	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi	
						Sd	t
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	İstanbul Doğumlu	158	29,67	4,41	,35	508	-,35
	İstanbul Dışı Doğumlu	352	29,81	4,10	,21		
Sınıf Yönetimi	İstanbul Doğumlu	158	12,62	3,57	,28	508	,78
	İstanbul Dışı Doğumlu	352	12,34	3,72	,19		
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	İstanbul Doğumlu	158	13,05	2,39	,19	508	-,77
	İstanbul Dışı Doğumlu	352	13,21	2,09	,11		
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	İstanbul Doğumlu	158	11,63	2,96	,23	508	,54
	İstanbul Dışı Doğumlu	352	11,48	3,00	,15		
Konu Alanı Aktarımı	İstanbul Doğumlu	158	22,91	2,78	,22	508	-,07
	İstanbul Dışı Doğumlu	352	22,93	2,62	,13		
Test Geri Bildirim ve Sınav Bilgilendirme	İstanbul Doğumlu	158	13,62	1,80	,14	508	,53
	İstanbul Dışı Doğumlu	352	13,51	2,01	,10		
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	İstanbul Doğumlu	158	9,23	1,24	,09	508	1,20
	İstanbul Dışı Doğumlu	352	9,07	1,41	,07		
Öğretim Tekniği	İstanbul Doğumlu	158	7,08	1,52	,12	508	1,24
	İstanbul Dışı Doğumlu	352	6,90	1,60	,08		
Öğretim Yönetimi	İstanbul Doğumlu	158	6,88	2,09	,16	508	,75
	İstanbul Dışı Doğumlu	352	6,71	2,44	,13		
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	İstanbul Doğumlu	158	126,74	13,76	1,09	508	,54
	İstanbul Dışı Doğumlu	352	126,01	14,06	,74		

*p<.05 ** p<.01

Dershane öğretmenleri doğum yeri değişkeninde İstanbul ve İstanbul dışı olarak iki başlık altında incelenmiştir. Öğretmen yeterlilik ölçeği toplam puanlarında ve alt testlerin puan ortalamalarında, İstanbul ve İstanbul dışında doğanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05).

Tablo 32: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Çocuk	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi	
						Sd	t
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	Çocuğu yok	414	29,70	4,24	,20	508	-,76
	Çocuğu var	96	30,06	4,00	,40		
Sınıf Yönetimi	Çocuğu yok	414	12,54	3,58	,17	508	1,41
	Çocuğu var	96	11,95	4,04	,41		
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	Çocuğu yok	414	13,05	2,23	,10	508	-2,53**
	Çocuğu var	96	13,67	1,93	,19		
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	Çocuğu yok	414	11,52	2,94	,14	508	-,07
	Çocuğu var	96	11,55	3,19	,32		
Konu Alanı Aktarımı	Çocuğu yok	414	22,86	2,67	,13	508	-1,12
	Çocuğu var	96	23,20	2,66	,27		
Test Geri Bildirim ve Sınav Bilgilendirme	Çocuğu yok	414	13,54	1,96	,09	508	-,23
	Çocuğu var	96	13,59	1,90	,19		
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	Çocuğu yok	414	9,11	1,33	,06	508	-,49
	Çocuğu var	96	9,18	1,50	,15		
Öğretim Tekniği	Çocuğu yok	414	6,92	1,60	,07	508	-1,07
	Çocuğu var	96	7,11	1,46	,14		
Öğretim Yönetimi	Çocuğu yok	414	6,75	2,29	,11	508	-,25
	Çocuğu var	96	6,82	2,52	,25		
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Çocuğu yok	414	126,02	14,04	,69	508	-,73
	Çocuğu var	96	127,17	13,63	1,39		

*p<.05 ** p<.01

Dershane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği toplam puanlarında, öğretmenlerin çocuk sahibi olması ya da olmaması açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05).

Ancak sadece sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi alt testinde anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu alt testte çocuğu olan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamaları, çocuğu olmayan öğretmenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 33: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Ailede Başka Bir Öğretmen Bulunması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Ailede öğretmen	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi	
						Sd	t
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	Ailede Öğretmen Var	206	30,04	3,89	,27	508	1,21
	Ailede Öğretmen Yok	304	29,58	4,39	,25		
Sınıf Yönetimi	Ailede Öğretmen Var	206	12,86	3,39	,23	508	2,17*
	Ailede Öğretmen Yok	304	12,14	3,83	,21		
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	Ailede Öğretmen Var	206	13,27	2,16	,15	508	,87
	Ailede Öğretmen Yok	304	13,09	2,20	,12		
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	Ailede Öğretmen Var	206	11,51	3,27	,22	508	-,07
	Ailede Öğretmen Yok	304	11,53	2,78	,15		
Konu Alanı Aktarımı	Ailede Öğretmen Var	206	23,17	2,49	,17	508	1,69
	Ailede Öğretmen Yok	304	22,76	2,77	,15		
Test Geri Bildirim ve Sınav Bilgilendirme	Ailede Öğretmen Var	206	13,73	1,81	,12	508	1,78
	Ailede Öğretmen Yok	304	13,42	2,03	,11		
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	Ailede Öğretmen Var	206	9,28	1,22	,08	508	2,20*
	Ailede Öğretmen Yok	304	9,01	1,44	,08		
Öğretim Tekniği	Ailede Öğretmen Var	206	7,05	1,67	,11	508	1,11
	Ailede Öğretmen Yok	304	6,89	1,51	,08		
Öğretim Yönetimi	Ailede Öğretmen Var	206	6,98	2,37	,16	508	1,68
	Ailede Öğretmen Yok	304	6,62	2,31	,13		
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Ailede Öğretmen Var	206	127,93	12,94	,90	508	2,26*
	Ailede Öğretmen Yok	304	125,09	14,52	,83		

*p<.05 ** p<.01

Dershane öğretmenlerinin yeterlilik toplam puanlarında, ailede başka bir öğretmen bulunması değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır [t(508)=2,26, p<.05]. Ailesinde kendisinden başka öğretmen olanların, öğretmen yeterlilik puan ortalamaları, (\bar{X} =127,93) ailesinde başka öğretmen olmayanların öğretmen yeterlilik puan ortalamalarına göre (\bar{X} =125,09) anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır.

Bununla birlikte sınıf yönetimi, derse giriş ve dikkati sağlama alt testlerinde de anlamlı fark olduğu gözlemlenmiş; ailesinde kendisinden başka öğretmen olan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamaları, ailesinde başka öğretmen olmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Tablo 34: Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		f, \bar{X} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	SD	KO	F	
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	Diğer	19	31,68	3,77	G.Arası	86,18	3	28,72	1,63	
	Eğitim	104	29,87	3,97	G. İçi	8886,51	506	17,56		
	Edebiyat	197	29,49	4,70	Toplam	8972,69	509			
	Fen	190	29,80	3,75						
	Toplam	510	29,76	4,19						
Sınıf Yönetimi	Diğer	19	12,36	3,13	G.Arası	123,82	3	41,27	3,09*	
	Eğitim	104	11,77	4,19	G. İçi	6755,54	506	13,35		
	Edebiyat	197	12,20	3,80	Toplam	6879,36	509			
	Fen	190	13,03	3,18						
	Toplam	510	12,43	3,67						
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	Diğer	19	13,68	1,66	G.Arası	15,74	3	5,24	1,09	
	Eğitim	104	12,89	2,62	G. İçi	2425,75	506	4,79		
	Edebiyat	197	13,14	2,18	Toplam	2441,49	509			
	Fen	190	13,28	1,96						
	Toplam	510	13,16	2,19						
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	Diğer	19	12,52	3,40	G.Arası	75,56	3	25,18	2,85*	
	Eğitim	104	11,94	2,83	G. İçi	4467,43	506	8,82		
	Edebiyat	197	11,10	3,08	Toplam	4542,99	509			
	Fen	190	11,65	2,87						
	Toplam	510	11,53	2,98						
Konu Alanı Aktarımı	Diğer	19	24,21	1,51	G.Arası	37,51	3	12,50	1,75	
	Eğitim	104	22,98	2,68	G. İçi	3599,08	506	7,11		
	Edebiyat	197	22,75	2,87	Toplam	3636,59	509			
	Fen	190	22,95	2,51						
	Toplam	510	22,93	2,67						
Test Geribildirim ve Sınav Bilgilendirme	Diğer	19	14,52	1,21	G.Arası	37,51	3	12,50	1,75	
	Eğitim	104	13,28	2,15	G. İçi	3599,08	506	7,11		
	Edebiyat	197	13,40	2,16	Toplam	3636,59	509			
	Fen	190	13,75	1,59						
	Toplam	510	13,55	1,95						
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	Diğer	19	9,47	,90	G.Arası	15,07	3	5,02	2,72*	
	Eğitim	104	8,93	1,45	G. İçi	932,89	506	1,84		
	Edebiyat	197	9,01	1,53	Toplam	947,96	509			
	Fen	190	9,31	1,12						
	Toplam	510	9,12	1,36						

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	SD	KO	F
Öğretim Tekniği	Diğer	19	6,63	1,53	G.Arası	16,20	3	5,40	
	Eğitim	104	7,02	1,59	G. İçi	1251,92	506	2,47	2,18
	Edebiyat	197	6,77	1,59	Toplam	1268,13	509		
	Fen	190	7,14	1,53					
	Toplam	510	6,95	1,57					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	SD	KO	F
Öğretim Yönetimi	Diğer	19	7,57	2,43	G.Arası	19,23	3	6,41	
	Eğitim	104	6,54	2,57	G. İçi	2769,46	506	5,47	1,17
	Edebiyat	197	6,72	2,17	Toplam	2788,69	509		
	Fen	190	6,85	2,35					
	Toplam	510	6,76	2,34					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	SD	KO	F
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Diğer	19	132,68	11,66	G.Arası	1870,00	3	623,33	
	Eğitim	104	125,26	14,52	G. İçi	97396,80	506	192,48	3,23*
	Edebiyat	197	124,61	15,42	Toplam	99266,81	509		
	Fen	190	127,80	11,86					
	Toplam	510	126,23	13,96					

*p<.05 ** p<.01

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre, öğretmen yeterlilik toplam puanları incelendiğinde, anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte; sınıf yönetimi, test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı, derse giriş ve dikkati sağlama alt testlerinde de anlamlı fark bulunduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin, mezun olduğu okul türüne göre, öğretmen yeterlilik toplam puanları incelendiğinde, gruplardan “diğer” fakülte mezunlarının sayısı 19 olarak saptanmıştır. Ancak Büyüköztürk (2007), Ural ve Kılıç (2006), Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu (2007) göre literatürlerde yapılan incelemelerde altgrupların herbirinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda, parametrik bir istatistiğin kullanılmasının “p” anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelere rastlanmaktadır.

Tablo 34 A: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Mezuniyet	Diğer	Eğitim F.	Edebiyat F.	Fen F.
Sınıf Yönetimi	Diğer	$\bar{X}=12,36$			
	Eğitim Fakültesi		$\bar{X}=11,77$		p<.05
	Edebiyat Fakültesi			$\bar{X}=12,20$	p<.05
	Fen Fakültesi				$\bar{X}=13,03$
	Mezuniyet	Diğer	Eğitim F.	Edebiyat F.	Fen F.
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	Diğer	$\bar{X}=12,52$		p<.05	
	Eğitim Fakültesi		$\bar{X}=11,94$	p<.05	
	Edebiyat Fakültesi			$\bar{X}=11,10$	
	Fen Fakültesi				$\bar{X}=11,65$
	Mezuniyet	Diğer	Eğitim F.	Edebiyat F.	Fen F.
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	Diğer	$\bar{X}=9,47$			
	Eğitim Fakültesi		$\bar{X}=8,93$		p<.05
	Edebiyat Fakültesi			$\bar{X}=9,01$	p<.05
	Fen Fakültesi				$\bar{X}=9,31$
	Mezuniyet	Diğer	Eğitim F.	Edebiyat F.	Fen F.
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Diğer	$\bar{X}=132,68$	p<.05	p<.05	
	Eğitim Fakültesi		$\bar{X}=125,26$		
	Edebiyat Fakültesi			$\bar{X}=124,61$	p<.05
	Fen Fakültesi				$\bar{X}=127,80$

Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Post hoc LSD sonuçlarına göre diğer fakültelerden mezun olanların Öğretmen Yeterlilik Ölçeği toplam puanları; Eğitim ve Edebiyat Fakülteleri mezunlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ayrıca Fen Fakültesi mezunlarının da, öğretmen yeterlilik toplam puanları, Edebiyat fakültesi mezunlarına göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır.

Ayrıca, sınıf yönetimi alt testinde, Fen Fakültesi mezunlarının puan ortalamaları Eğitim ve Edebiyat Fakültesi mezunlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı alt testinde ise Edebiyat Fakültesi mezunlarının puan ortalamaları, Eğitim ve diğer fakülte mezunlarından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Derse giriş ve dikkati sağlama alt testinde ise Fen Fakültesi mezunlarının puan ortalamaları, Eğitim ve Edebiyat Fakültesi mezunlarından anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır.

Tablo 35: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Mezuniyet	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi	
						Sd	t
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	Lisans	397	29,58	4,15	,20	508	-1,83
	Yüksek Lisans	113	30,40	4,31	,40		
Sınıf Yönetimi	Lisans	397	12,31	3,76	,18	508	-1,33
	Yüksek Lisans	113	12,84	3,31	,31		
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	Lisans	397	13,12	2,20	,11	508	-,87
	Yüksek Lisans	113	13,32	2,15	,20		
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	Lisans	397	11,31	2,98	,14	508	-3,02**
	Yüksek Lisans	113	12,27	2,88	,27		
Konu Alanı Aktarımı	Lisans	397	22,77	2,80	,14	508	-2,55**
	Yüksek Lisans	113	23,49	2,04	,19		
Test Geri Bildirim ve Sınav Bilgilendirme	Lisans	397	13,45	1,93	,09	508	-2,17*
	Yüksek Lisans	113	13,90	1,99	,18		
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	Lisans	397	9,07	1,41	,07	508	-1,70
	Yüksek Lisans	113	9,31	1,17	,11		
Öğretim Tekniği	Lisans	397	6,89	1,52	,07	508	-1,60
	Yüksek Lisans	113	7,16	1,75	,16		
Öğretim Yönetimi	Lisans	397	6,64	2,39	,12	508	-2,15*
	Yüksek Lisans	113	7,18	2,07	,19		
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Lisans	397	125,19	14,13	,70	508	-3,20**
	Yüksek Lisans	113	129,92	12,75	1,20		

*p<.05 ** p<.01

Dershane Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği toplam puanlarında, mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır [t(508)=-3,20, p<.01]. Mezuniyet durumlarına bakıldığında, Yüksek Lisans mezunlarının öğretmen yeterlilik puan ortalamalarının (\bar{X} =129,92) lisans düzeyindeki mezunların öğretmen

yeterlilik puan ortalamalarından ($\bar{X}=125,19$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Bununla birlikte, test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı, konu alanı aktarımı, test geri bildirim ve sınav bilgilendirme, öğretim yönetimi alt testlerinde de; yüksek lisans mezunlarının öğretmen yeterlilik puan ortalamaları lisans mezunlarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Tablo 36: Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		f, \bar{X} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	0-5 sene	395	29,69	4,15	G.Arası	75,94	2	37,99	2,16	
	6-10 sene	83	29,56	4,65	G. İçi	8896,70	507	17,54		
	11 sene ve üstü	32	31,25	3,25	Toplam	8972,69	509			
	Total	510	29,76	4,19						
Sınıf Yönetimi	0-5 sene	395	12,46	3,65	G.Arası	14,78	2	7,39	,54	
	6-10 sene	83	12,12	4,06	G. İçi	6864,58	507	13,54		
	11 sene ve üstü	32	12,87	2,89	Toplam	6879,36	509			
	Total	510	12,43	3,67						
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	0-5 sene	395	13,03	2,23	G.Arası	56,55	2	28,27	6,01**	
	6-10 sene	83	13,34	2,13	G. İçi	2384,94	507	4,70		
	11 sene ve üstü	32	14,37	1,23	Toplam	2441,49	509			
	Total	510	13,16	2,19						
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	0-5 sene	395	11,61	2,90	G.Arası	15,02	2	7,51	,84	
	6-10 sene	83	11,14	3,43	G. İçi	4527,97	507	8,93		
	11 sene ve üstü	32	11,53	2,82	Toplam	4542,99	509			
	Total	510	11,53	2,98						
Konu Alanı Aktarımı	0-5 sene	395	22,84	2,71	G.Arası	19,95	2	9,97	1,39	
	6-10 sene	83	23,07	2,72	G. İçi	3616,64	507	7,13		
	11 sene ve üstü	32	23,62	1,86	Toplam	3636,59	509			
	Total	510	22,93	2,67						
Test Geribildirim ve Sınav Bilgilendirme	0-5 sene	395	13,52	1,99	G.Arası	1,218	2	,60	,15	
	6-10 sene	83	13,59	1,89	G. İçi	1940,95	507	3,82		
	11 sene ve üstü	32	13,71	1,65	Toplam	1942,17	509			
	Total	510	13,55	1,95						
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	0-5 sene	395	9,05	1,42	G.Arası	12,69	2	6,34	3,44*	
	6-10 sene	83	9,26	1,23	G. İçi	935,27	507	1,84		
	11 sene ve üstü	32	9,65	,70	Toplam	947,96	509			
	Total	510	9,12	1,36						

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Öğretim Tekniği	0-5 sene	395	6,95	1,58	G.Arası	,83	2	,41	
	6-10 sene	83	6,90	1,45	G. İçi	1267,30	507	2,50	,16
	11 sene ve üstü	32	7,09	1,87	Toplam	1268,13	509		
	Total	510	6,95	1,57					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Öğretim Yönetimi	0-5 sene	395	6,69	2,33	G.Arası	46,64	2	23,32	
	6-10 sene	83	6,68	2,40	G. İçi	2742,04	507	5,40	4,31**
	11 sene ve üstü	32	7,93	1,96	Toplam	2788,69	509		
	Total	510	6,76	2,34					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği	0-5 sene	395	125,88	14,15	G.Arası	1160,06	2	580,03	
	6-10 sene	83	125,69	13,98	G. İçi	98106,75	507	193,50	2,99*
	11 sene ve üstü	32	132,06	9,98	Toplam	99266,81	509		
	Toplam Puan	510	126,23	13,96					

*p<.05 **p<.01

Öğretmenlerin yeterlilik toplam puanları kıdeme göre incelendiğinde; puanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Aynı zamanda, sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi, derse giriş ve dikkati sağlama ve öğretim yönetimi alt testlerinde de puanlar arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Tablo 36A: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Kıdem	0-5 Sene	6-10 Sene	11 Sene ve Üstü
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	0-5 Sene	$\bar{X}=13,03$		p<.05
	6-10 Sene		$\bar{X}=13,34$	p<.05
	11 Sene ve Üstü			$\bar{X}=14,37$
	Kıdem	0-5 Sene	6-10 Sene	11 Sene ve Üstü
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	0-5 Sene	$\bar{X}=9,05$		p<.05
	6-10 Sene		$\bar{X}=9,26$	
	11 Sene ve Üstü			$\bar{X}=9,65$
	Kıdem	0-5 Sene	6-10 Sene	11 Sene ve Üstü
Öğretim Yönetimi	0-5 Sene	$\bar{X}=6,69$		p<.05
	6-10 Sene		$\bar{X}=6,68$	p<.05
	11 Sene ve Üstü			$\bar{X}=17,93$
	Kıdem	0-5 Sene	6-10 Sene	11 Sene ve Üstü
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	0-5 Sene	$\bar{X}=125,88$		p<.05
	6-10 Sene		$\bar{X}=125,69$	p<.05
	11 Sene ve Üstü			$\bar{X}=132,06$

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Post hoc LSD sonuçlarına göre; öğretmenlikte 11 sene ve üstü kıdeme sahip olanların öğretmen yeterlilik toplam puanlarının, 0-5 ve 6-10 senelik kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlilik toplam puanlarından anlamlı düzeyde yüksek oldukları saptanmıştır.

Bununla birlikte, sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi ve öğretim yönetimi alt testlerinde 11 sene ve üstü kıdeme sahip olanların puan ortalamaları 0-5 ve 6-10 senelik kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Derse giriş ve dikkati sağlama alt testinde ise 11 sene ve üstü kıdeme sahip olanların puan ortalamaları 0-5 sene kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 37: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Dershane Dışı Kurumlarda Görev Alma Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Ders. Dışı	N	\bar{X}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi	
						Sd	t
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	29,75	4,26	,19	508	-,15
	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	29,85	3,66	,49		
Sınıf Yönetimi	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	12,30	3,77	,17	508	-2,26*
	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	13,50	2,43	,33		
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	13,13	2,20	,10	508	-,91
	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	13,42	2,06	,28		
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	11,66	2,86	,13	508	2,94**
	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	10,40	3,70	,50		
Konu Alanı Aktarımı	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	22,91	2,67	,12	508	-,36
	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	23,05	2,65	,36		
Test Geri Bildirim ve Sınav Bilgilendirme	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	13,58	1,95	,09	508	1,30
	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	13,22	1,89	,25		
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	9,11	1,38	,06	508	-,55
	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	9,22	1,19	,16		
Öğretim Tekniği	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	6,94	1,57	,07	508	-,56
	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	7,07	1,58	,21		
Öğretim Yönetimi	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	6,73	2,34	,10	508	-,82
	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	7,01	2,27	,30		
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	126,17	14,19	,66	508	-,29
	Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	126,77	11,89	1,61		

*p<.05 ** p<.01

Yeterlilik ölçeği toplam puanlarında dersane dışı bir kurumda çalışma, değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Ancak sınıf yönetimi ve test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı alt testlerinde anlamlı fark saptanmıştır.

Sınıf yönetimi alt testinde dersane dışı bir kurumda çalışan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamaları, dersane dışında çalışmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı alt testinde ise, dersane dışı bir kurumda çalışmayanların yeterlilik puan ortalamaları, dersane dışında çalışanlara göre anlamlı derecede yüksek saptanmıştır.

Tablo 38: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının İstanbul Dışında Görev Yapmış Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	İst. Dışı	N	\bar{X}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi	
						Sd	t
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	30,78	3,54	,33	508	2,88**
	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	29,49	4,32	,21		
Sınıf Yönetimi	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	13,23	2,91	,27	508	2,58**
	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	12,21	3,83	,19		
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	13,38	2,11	,20	508	1,16
	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	13,10	2,20	,11		
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	11,76	2,98	,28	508	,90
	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	11,46	2,98	,14		
Konu Alanı Aktarımı	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	23,13	2,73	,26	508	,90
	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	22,87	2,65	,13		
Test Geri Bildirim ve Sınav Bilgilendirme	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	13,60	2,00	,19	508	,32
	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	13,53	1,94	,09		
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	9,20	1,19	,11	508	,65
	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	9,10	1,40	,07		
Öğretim Tekniği	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	7,05	1,63	,15	508	,71
	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	6,93	1,56	,07		

Öğretim Yönetimi	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	7,09	2,22	,21	508	1,62
	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	6,68	2,36	,11		
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	129,26	12,91	1,23	508	2,56**
	İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	125,41	14,14	,70		

*p<.05 ** p<.01

Dershane öğretmenlerinin yeterlilik toplam puanlarında İstanbul dışında görev yapmış olma değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır [t(508)=2,56, p<.05]. İstanbul dışında görev yapmış olan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamaları (\bar{X} =129,26) İstanbul dışında görev yapmayan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamalarına (\bar{X} =125,41) göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Ayrıca, kişisel ve mesleki yeterlilik ve sınıf yönetimi alt testlerinde de İstanbul dışında görev yapmış olan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamalarının, İstanbul dışında görev yapmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 39: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Dershane Görev Yaptığı Program Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		f, \bar{X} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları			
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	oks	174	30,09	4,26	G.Arası	52,16	2	26,08	1,48
	öss	199	29,37	4,36	G. İçi	8920,53	507	17,59	
	oks ve öss	137	29,92	3,83	Toplam	8972,69	509		
	Total	510	29,76	4,19					
Sınıf Yönetimi	oks	174	12,91	3,20	G.Arası	84,42	2	42,21	3,15*
	öss	199	11,96	4,03	G. İçi	6794,94	507	13,40	
	oks ve öss	137	12,49	3,63	Toplam	6879,36	509		
	Total	510	12,43	3,67					
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	oks	174	13,17	2,12	G.Arası	4,07	2	2,03	,42
	öss	199	13,07	2,36	G. İçi	2437,42	507	4,80	
	oks ve öss	137	13,29	2,00	Toplam	2441,49	509		
	Total	510	13,16	2,19					

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	oks	174	11,76	2,74	G.Arası	25,97	2	12,98	1,45
	öss	199	11,25	3,28	G. İçi	4517,02	507	8,90	
	oks ve öss	137	11,63	2,82	Toplam	4542,99	509		
	Total	510	11,53	2,98					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Konu Alanı Aktarımı	oks	174	23,04	2,55	G.Arası	5,94	2	2,97	,41
	öss	199	22,79	2,81	G. İçi	3630,64	507	7,16	
	oks ve öss	137	22,98	2,62	Toplam	3636,59	509		
	Total	510	22,93	2,67					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Test Geri Bildirim ve Sınav Bilgilendirme	oks	174	13,64	1,89	G.Arası	8,25	2	4,12	1,08
	öss	199	13,39	2,14	G. İçi	1933,91	507	3,81	
	oks ve öss	137	13,65	1,71	Toplam	1942,17	509		
	Total	510	13,55	1,95					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	oks	174	9,22	1,15	G.Arası	3,20	2	1,60	,86
	öss	199	9,11	1,52	G. İçi	944,76	507	1,86	
	oks ve öss	137	9,02	1,35	Toplam	947,96	509		
	Total	510	9,12	1,36					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Öğretim Tekniği	oks	174	7,12	1,54	G.Arası	11,65	2	5,82	2,35
	öss	199	6,77	1,56	G. İçi	1256,48	507	2,47	
	oks ve öss	137	7,00	1,62	Toplam	1268,13	509		
	Total	510	6,95	1,57					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Öğretim Yönetimi	oks	174	6,81	2,19	G.Arası	26,15	2	13,07	2,40
	öss	199	6,51	2,57	G. İçi	2762,54	507	5,44	
	oks ve öss	137	7,08	2,12	Toplam	2788,69	509		
	Total	510	6,76	2,34					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Oks	174	127,79	13,32	G.Arası	1293,69	2	646,85	3,34*
	Öss	199	124,27	15,17	G. İçi	97973,11	507	193,24	
	oks ve öss	137	127,10	12,62	Toplam	99266,81	509		
	Total	510	126,23	13,96					

*p<.05 ** p<.01

Öğretmenlerin yeterlilik toplam puanları görev yaptığı programa göre incelendiğinde; puanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Ayrıca sınıf yönetimi alt testinde de puanlar arasında anlamlı fark saptanmıştır.

Tablo 39 A: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Dershanede Görev Yaptığı Program Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Program	Oks	Öss	Oks ve Öss
Sınıf Yönetimi	OKS	$\bar{X}=12,91$	$p<.05$	
	ÖSS		$\bar{X}=11,96$	
	OKS ve ÖSS			$\bar{X}=12,49$
	Program	Oks	Öss	Oks ve Öss
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	OKS	$\bar{X}=127,79$	$p<.05$	
	ÖSS		$\bar{X}=124,27$	
	OKS ve ÖSS			$\bar{X}=127,10$

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Post hoc LSD sonuçlarına göre; öğretmen yeterlilik toplam puanları incelendiğinde, OKS programlarına giren öğretmenlerin yeterlilik toplam puanlarının, ÖSS programlarına giren öğretmenlerin yeterlilik toplam puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sınıf yönetimi alt testi puan ortalamaları incelendiğinde ise; OKS programlarına giren öğretmenlerin puan ortalamalarının, ÖSS programlarına giren öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 40: Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		f, \bar{X} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	hiç katılmamış	303	29,76	4,25	G.Arası	73,94	2	36,97	2,10
	1 kez katılmış	170	29,49	4,34	G. İçi	8898,74	507	17,55	
	2 kez ve çok katılmış	37	31,05	2,62	Toplam	8972,69	509		
	Total	510	29,76	4,19					
Sınıf Yönetimi	hiç katılmamış	303	12,46	3,81	G.Arası	78,15	2	39,07	2,91
	1 kez katılmış	170	12,10	3,62	G. İçi	6801,21	507	13,41	
	2 kez ve çok katılmış	37	13,70	2,23	Toplam	6879,36	509		
	Total	510	12,43	3,67					
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	hiç katılmamış	303	13,34	2,15	G.Arası	37,31	2	18,65	3,93*
	1 kez katılmış	170	12,78	2,33	G. İçi	2404,18	507	4,74	
	2 kez ve çok katılmış	37	13,45	1,50	Toplam	2441,49	509		
	Total	510	13,16	2,19					
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	hiç katılmamış	303	11,48	3,01	G.Arası	36,92	2	18,46	2,07
	1 kez katılmış	170	11,41	3,01	G. İçi	4506,07	507	8,88	
	2 kez ve çok katılmış	37	12,48	2,54	Toplam	4542,99	509		
	Total	510	11,53	2,98					
Konu Alanı Aktarımı	hiç katılmamış	303	23,04	2,54	G.Arası	43,03	2	21,51	3,03*
	1 kez katılmış	170	22,57	2,96	G. İçi	3593,56	507	7,08	
	2 kez ve çok katılmış	37	23,62	2,09	Toplam	3636,59	509		
	Total	510	22,93	2,67					
Test Geribildirim ve Sınav Bilgilendirme	hiç katılmamış	303	13,73	1,72	G.Arası	59,77	2	29,88	8,04**
	1 kez katılmış	170	13,08	2,32	G. İçi	1882,40	507	3,71	
	2 kez ve çok katılmış	37	14,13	1,33	Toplam	1942,17	509		
	Total	510	13,55	1,95					
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	hiç katılmamış	303	9,21	1,26	G.Arası	9,32	2	4,66	2,51
	1 kez katılmış	170	8,93	1,56	G. İçi	938,64	507	1,85	
	2 kez ve çok katılmış	37	9,27	1,07	Toplam	947,96	509		
	Total	510	9,12	1,36					

Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Öğretim Tekniği	hiç katılmamış	303	6,91	1,51	G.Arası	3,78	2	1,89	,75
	1 kez katılmış	170	6,98	1,67	G. İçi	1264,35	507	2,49	
	2 kez ve çok katılmış	37	7,24	1,67	Toplam	1268,13	509		
	Total	510	6,95	1,57					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Öğretim Yönetimi	hiç katılmamış	303	6,69	2,36	G.Arası	7,86	2	3,93	,71
	1 kez katılmış	170	6,81	2,37	G. İçi	2780,83	507	5,48	
	2 kez ve çok katılmış	37	7,16	1,97	Toplam	2788,69	509		
	Total	510	6,76	2,34					
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	hiç katılmamış	303	126,66	13,62	G.Arası	2047,62	2	1023,81	5,33**
	1 kez katılmış	170	124,20	15,04	G. İçi	97219,18	507	191,75	
	2 kez ve çok katılmış	37	132,13	8,91	Toplam	99266,81	509		
	Total	510	126,23	13,96					

*p<.05 ** p<.01

Öğretmenlerin yeterlilik toplam puanları, katıldığı hizmet içi eğitim değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi, konu alanı aktarımı, test geri bildirim ve sınav bilgilendirme alt testlerinde puanlar arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Tablo 40 A: Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Hizmetiçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Hizmetiçi Eğitim	Hiç Katılmamış	1 Kez Katılmış	2 Kez ve Çok Katılmış
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	Hiç Katılmamış	$\bar{X}=13,34$		
	1 Kez Katılmış		$\bar{X}=12,78$	p<.05
	2 Kez ve Çok Katılmış			$\bar{X}=13,45$
	Hizmetiçi Eğitim	Hiç Katılmamış	1 Kez Katılmış	2 Kez ve Çok Katılmış
Konu Alanı Aktarımı	Hiç Katılmamış	$\bar{X}=23,04$		
	1 Kez Katılmış		$\bar{X}=22,57$	p<.05
	2 Kez ve Çok Katılmış			$\bar{X}=23,62$
	Hizmetiçi Eğitim	Hiç Katılmamış	1 Kez Katılmış	2 Kez ve Çok Katılmış
Test Geribildirim ve Sınav Bilgilendirme	Hiç Katılmamış	$\bar{X}=13,73$		
	1 Kez Katılmış		$\bar{X}=13,73$	p<.05
	2 Kez ve Çok Katılmış			$\bar{X}=14,13$
	Hizmetiçi Eğitim	Hiç Katılmamış	1 Kez Katılmış	2 Kez ve Çok Katılmış
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Hiç Katılmamış	$\bar{X}=126,66$		p<.05
	1 Kez Katılmış		$\bar{X}=124,20$	p<.05
	2 Kez ve Çok Katılmış			$\bar{X}=132,13$

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Post hoc LSD sonuçlarına göre; iki ve daha çok hizmet içi eğitime katılan dersane öğretmenlerinin, öğretmen yeterlilik toplam puanları, hiç katılmayan ve bir kez katılanlardan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi, konu alanı aktarımı, test geribildirim ve sınav bilgilendirme alt testlerinde iki ve daha çok hizmet içi eğitime katılan dersane öğretmenlerinin puan ortalamaları bir kez katılanlardan anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır.

Tablo 41: Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Süreli Yayın Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Süreli yayın	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi	
						Sd	t
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	Süreli Yayın Takip Edenler	176	31,06	3,35	,25	508	5,20**
	Süreli Yayın Takip Etmeyenler	334	29,08	4,43	,24		
Sınıf Yönetimi	Süreli Yayın Takip Edenler	176	13,01	3,15	,23	508	2,60**
	Süreli Yayın Takip Etmeyenler	334	12,12	3,89	,21		
Sınıf içi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	Süreli Yayın Takip Edenler	176	13,15	2,13	,16	508	-,07
	Süreli Yayın Takip Etmeyenler	334	13,17	2,22	,12		
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı	Süreli Yayın Takip Edenler	176	12,36	2,51	,18	508	4,65**
	Süreli Yayın Takip Etmeyenler	334	11,09	3,12	,17		
Konu Alanı Aktarımı	Süreli Yayın Takip Edenler	176	23,34	2,30	,17	508	2,56**
	Süreli Yayın Takip Etmeyenler	334	22,71	2,82	,15		
Test Geri Bildirim ve Sınav Bilgilendirme	Süreli Yayın Takip Edenler	176	13,89	1,58	,11	508	2,88**
	Süreli Yayın Takip Etmeyenler	334	13,37	2,10	,11		
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama	Süreli Yayın Takip Edenler	176	9,26	1,19	,08	508	1,63
	Süreli Yayın Takip Etmeyenler	334	9,05	1,44	,07		
Öğretim Tekniği	Süreli Yayın Takip Edenler	176	7,01	1,79	,13	508	,54
	Süreli Yayın Takip Etmeyenler	334	6,93	1,45	,07		
Öğretim Yönetimi	Süreli Yayın Takip Edenler	176	7,26	2,19	,16	508	3,53**
	Süreli Yayın Takip Etmeyenler	334	6,50	2,37	,12		
Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan	Süreli Yayın Takip Edenler	176	130,38	12,45	,93	508	4,98**
	Süreli Yayın Takip Etmeyenler	334	124,05	14,23	,77		

*p<.05 ** p<.01

Dershane öğretmenlerinin yeterlilik toplam puanlarında, süreli yayın takip etme değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır [t(508)=4,98, p<.01]. Süreli yayın

takip eden dersane öğretmenlerinin yeterlilik puan ortalamaları ($\bar{X}=130,38$) süreli yayın takip etmeyen dersane öğretmenlerinin yeterlilik puan ortalamalarına ($\bar{X}=124,05$) göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Bununla birlikte kişisel ve mesleki yeterlilik, sınıf yönetimi, test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı, konu alanı aktarımı, test geri bildirim ve sınav bilgilendirme, öğretim yönetimi alt testlerinde de süreli yayın takip edenlerin yeterlilik puan ortalamalarının, süreli yayın takip etmeyenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

4.1.2.5. Mesleki Doyum Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 42: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t
Bayan	271	43,15	11,40	508	-1,60
Erkek	239	44,84	12,33		

*p<.05 ** p<.01

Araştırmada, Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 43: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	S	sd	t
Evli	171	44,74	13,11	508	1,08
Bekar	339	43,54	11,18		

*p<.05 ** p<.01

Araştırmada, Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 44: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Doğum Yeri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Doğum Yeri	N	\bar{X}	S	sd	t
İstanbul Doğumlu	158	43,46	11,42	508	-,61
İstanbul Dışı Doğumlu	352	44,16	12,07		

*p<.05 ** p<.01

Araştırmada, Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanlarında doğum yeri değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05).

Tablo 45: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Çocuk	N	\bar{X}	S	sd	t
Çocuğu Yok	414	43,90	11,37	508	-,18
Çocuğu Var	96	44,14	13,87		

*p<.05 ** p<.01

Araştırmada, Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanlarında çocuk sahibi olma değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05).

Tablo 46: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Ailede Başka Bir Öğretmen Bulunması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Ailede Öğretmen	N	\bar{X}	S	sd	t
Ailede Öğretmen Var	206	43,64	12,71	508	-,47
Ailede Öğretmen Yok	304	44,15	11,27		

*p<.05 ** p<.01

Araştırmada, Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanlarında ailede başka bir öğretmen bulunması değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05).

Tablo 47: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	435,34	3	145,11	1,03
Gruplariçi	71262,22	506	140,83	
Toplam	71697,57	509		

*p<.05 ** p<.01

Araştırmada, Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanlarında mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05).

Tablo 48: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Mezuniyet Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t
Lisans	397	44,22	12,01	508	,99
Yüksek Lisans	113	42,96	11,34		

*p<.05 ** p<.01

Araştırmada, Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanlarında mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05).

Tablo 49: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	174,33	2	87,16	,61
Gruplariçi	71523,23	507	141,07	
Toplam	71697,57	509		

*p<.05 ** p<.01

Araştırmada, Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 50: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Dershane Dışı Kurumlarda Görev Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Dershane Dışı Kurum	N	\bar{X}	S	sd	t
Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışmıyor	456	43,87	11,50	508	-,42
Dershane Dışı Bir Kurumda Çalışıyor	54	44,59	14,68		

* $p<.05$ ** $p<.01$

Araştırmada, Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanlarında dershane dışı kurumlarda görev alma değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 51: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının İstanbul Dışında Görev Yapmış Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

İstanbul Dışında Görev Yapmış Olma	N	\bar{X}	S	sd	t
İstanbul Dışında Görev Yapmış Olan	109	43,97	13,58	508	,02
İstanbul Dışında Görev Yapmış Olmayan	401	43,94	11,37		

* $p<.05$ ** $p<.01$

Araştırmada, Mesleki Doyum Ölçeği toplam puanlarında İstanbul dışında görev yapmış olma değişkenine göre anlamlı bir fark rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 52: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Dershanede Görev Yaptığı Program Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	818,97	2	409,48	2,92*
Gruplariçi	70878,59	507	139,80	
Toplam	71697,57	509		

*p<.05 ** p<.01

Öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanları görev yaptığı programa göre incelendiğinde; puanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır [F(2-507)=2,92, p<.05].

Tablo 52A: Mesleki Doyum Puanlarının Dershanede Görev Yaptığı Program Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Program	Oks	Öss	Oks Ve Öss
Oks	$\bar{X}=42,20$	p<.05	
Öss		$\bar{X}=45,02$	
Oks ve Öss			$\bar{X}=44,60$

Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Post hoc LSD sonuçlarına göre; mesleki doyum toplam puanları incelendiğinde, ÖSS programlarına giren öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanlarının, OKS programlarına giren öğretmenlerin doyum toplam puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 53: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Hizmetiçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	727,96	2	363,98	2,60
Gruplariçi	70969,60	507	139,97	
Toplam	71697,57	509		

*p<.05 ** p<.01

Öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanları, katıldığı hizmet içi eğitim değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark rastlanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 54: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Süreli Yayın Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Süreli Yayın	N	\bar{X}	S	sd	t
Süreli Yayın Takip Edenler	176	41,60	10,81	508	-3,26**
Süreli Yayın Takip Etmeyenler	334	45,18	12,22		

* $p < .05$ ** $p < .01$

Mesleki doyum ölçeği toplam puanlarında, süreli yayın değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmıştır [$t(508) = -3,26$, $p < .01$]. Süreli yayın takip etmeyen dersane öğretmenlerinin mesleki doyum puan ortalamalarının ($\bar{X} = 45,18$) süreli yayın takip eden dersane öğretmenlerinin mesleki doyum puan ortalamalarına ($\bar{X} = 41,60$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM V

5.1. TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın amaçlarından biri olan, dersane öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda, dersane öğretmenlerinin yeterlilik puanları yüksek olanların mesleki doyum puanları düşük çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmen yeterlilik puanları düşük olan öğretmenlerin mesleki doyum puanları yüksektir.

Yeterlilik ve doyum arasındaki ilişki farklı araştırmalara da konu olmuştur. Ashton (1983), Michael (1981), Jarvis (1981) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin yeterlilik duygularının öğrencilerin başarılarında yönlendirici etkiye sahip olduğunu saptamışlardır. Eğitim sürecinin birincil kişiliği, öğretmenin yeterlilik duygusu, Balcıya (1991) göre öğrenciyi etkileyebilme imajı olarak anlamlandırılabilir.

Dembo ve Gibson'nın (1985) araştırmalarında yeterlilik, öğretim ve kişilik boyutunda ele alınarak iki boyutta incelenmiştir. Düşük yeterlilik duygusu içindeki öğretmenler çocukları güdüleyememektedirler; yani onlarda olumsuz beklenti yaratmaktadırlar. Bulgulara göre bunun doyumsuzluk etkisi yada stresi azdır. Ancak bu yeterlilik duygusu öğretmenin kişiliğine yönelikse, doyumsuzluk etki yada stresi uzun süreli ve aşırı olmaktadır (Akt.: Balcı, 1991:59).

Formal eğitim süreçlerini yürüten dersane kurumların da ise, yeterlilik boyutu, farklı özlük haklarından dolayı tam bir itina ile ölçülmelidir. Araştırmada bu iki değişken arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunması mevcut dersane sisteminin bir aynası olmuştur. Bir eğitim kurumu olmakla beraber, sunulan bilgi ve yöntem, kullanılan teknik, öğretmene verdiği olanaklar düşünüldüğünde dersanelerin okullardan daha farklı olduğu bir gerçektir.

Örneğin; Öğrenciler, derslere başlamadan bazı yöntemler kullanılarak gruplandırılır. Kimi dershaneler seviye sınavı yaparak, kimi dershaneler okulların eğitim düzeylerini ön plana alarak yada birkaç yöntemi bir arada kullanarak öğrencilerini sınıflandırmaya tabii tutarlar (Arıkan, 2001:1).

Öğretmen yeterlilik puanları yüksek dersane öğretmenleri kurum içi olanak ve koşullardan haz duymamakta, mesleki doyumları düşük olmakla beraber kendilerini daha üst olanaklar sunabilecek kurumlara layık görmektedirler. Oysa ki dershanelerde ise öğretmenlerin başarı düzeyi konusunda sınav sonuçlarına göre karar verildiği görülmektedir (Altuntepe, 1999:2). Kurumların kadrolarında olan öğretmenler, tercih nedeni sayılmaktadırlar. Yeterliliği ile elde ettiği bu kazanımları öğretmen, kurum içi geri bildirimde de görmek istemektedir.

Dersane öğretmenleri hakkında sınırlı araştırma olduğu halde, 1993 yılında Ergin'in yaptığı araştırmada da "başatlık" gereksinmesi dershanelerde çalışan öğretmenlerde, özel lise ve resmi liselerde çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır (Ergin, 1993:51). Buna karşın öğretmen yeterlilik puanları düşük öğretmenler ise bu düzeyleri ile daha fazla olanak ve koşul sunabilecek kurumlarda çalışamayabilecekleri bilinci ile, kendilerine sunulan mevcut olanak ve koşullarla yetinmektedirler. Mesleki doyumları yüksektir.

Araştırmanın yeterlilik düzeyi ile ilgili bulgularda cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız grup t testinde; bayan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamalarına göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlik bireysel bir meslektir. Bireylerin aklı ile beraber duygusal yönlerinin de etkin olduğu bilinmektedir. İnsanlar arası bir hizmet olan eğitim ve öğretim yaşantılarında, cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenlerin daha yetkin olmaları, duygusal potansiyellerinin yüksekliği ile açıklanabilir.

Kişisel ve mesleki yeterlilik, test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı ve öğretim yönetimi alt testlerinde de bayan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamaları erkeklere göre daha fazla çıkmıştır. Akyıldız (1991) makalesinde, öğretmenin genel sosyal özelliklerine işaret ederken, giderek kadın mesleği haline geldiğini vurgular.

Aynı zamanda Lissman ve Gigerich (1990) göre bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha çok öğrenci odaklı ve sınıf ortamını geliştirici davranmaktadırlar. Bu durum bayanların öğretmenlik mesleğinde, öğretim yönetimi yeterliliklerinin yüksek çıkmasına örneklendirilebilir.

1993 yılında Ergin'in yaptığı araştırmada da devlet lisesi, özel lise, dershanede görev yapan öğretmenler Edwards Kişisel Tercih Envanterinden elde edilen bulgular ışığında incelendiğinde; cinsiyete göre ele alındığında “duyguları anlama”, “ilgi görme” “değişiklik”, “sebat”, “karşı cinsle ilişki” gereksinimleri ile ilgili sonuçlar anlamlı bulunmuştur. “Duyguları anlama” gereksinmesi %60,22'lik ortalama ile; “ilgi görme” gereksinmesi %76,20 ortalama ile, kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlerden daha fazla saptanmıştır.

Bayan öğretmenlerin yeterliliklerinin erkeklere göre yüksek olması benzer şekilde, Gök'ün (2003) yaptığı bir araştırmada da saptanmıştır. Araştırmada kadın öğretmenler ve öğretim elemanlarının erkeklerden anlamlı derecede daha fazla mesleki sorumluluğa sahip oldukları bununla beraber kadın öğretmen adaylarının erkek adaya göre, mesleki sorumluluklarının daha yüksek, ayrımcılığa karşı daha duyarlı, öğrenci ve öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Özabacı ve Acat'ın (2005) yılında öğretmen adayı öğrencilerin, öğretmenlik mesleği için uygun buldukları ideal özelliklerin neler olduğu ve bu özelliklerin cinsiyetlerine ve diğer değişkenlere göre nasıl oluştuğunu belirleyici araştırmada; bayan öğretmen adayları “Bilgilendirici” olma özelliğini ideal bir öğretmende olması gereken birinci özellik olarak vermişlerdir. Bayan adayların bu özelliğe verdiği önem, araştırmada toplam puan ve alt test puan ortalamalarında öğretmen yeterlilik puanlarının erkeklerden daha yüksek çıkmasına bir destek olarak düşünülmektedir.

Araştırmanın yeterlilik düzeyi ile ilgili bulgularda medeni durum değişkenine göre yapılan bağımsız grup t testi toplam puanlarda anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak medeni durum değişkeni, sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi ve konu alanı aktarımı alt testlerinde anlamlı bir fark yaratmıştır. Buna göre her iki alt

testte de evli olanların yeterlilik puan ortalamaları bekar olanlara göre yüksek çıkmıştır.

Bireyler yalnız yaşamaya değil, bir topluluk içinde diğer insanlarla ilişki içinde bulunmaya göre kurgulanmış varlıklardır. Karşı cinsle olan ilişkilerine de diğer insanlarla olan ilişkilerine olduğu gibi ihtiyaçları vardır (Özabacı, 2004:39).

Söz konusu ihtiyaçlar evlilik kurumunu meşrulaştırır. Evlilik düzen ve plan gerektiren, belli bir disiplin içeren, paylaşımcılar tarafından sorumlulukları belirlenmiş özen içeren bir kurumdur. Evli öğretmenler, aile içinde sahip olduğu düzenleme ve sorumlulukları pay etme becerilerini aynı şekilde sınıflarına da uygulayabilmektedirler. Bu durumda, evli öğretmenlerin istenmeyen davranışları önleme alt testinde yeterlilik puan ortalamalarının bekar öğretmenlere göre yüksek çıkması normal karşılanmalıdır.

Benzer bir bulguya Gök'ün (2003) yılında yaptığı "öğretmen tutumları" ile ilgili ölçek çalışmasında da rastlanmıştır. Medeni durum ve öğretmen tutumu arasındaki ilişki incelenmiş; mesleki sorumluluk ve ayrımcılık boyutunda evli öğretmenlerin, evli olmayanlara göre anlamlı derecede daha sorumlu ve duyarlı oldukları saptanmıştır.

Araştırmanın yeterlilik düzeyi ile ilgili bulgularda çocuk sahibi olma değişkenine göre yapılan bağımsız grup t testi toplam puanlarda anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak çocuk sahibi olma değişkeni, sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi alt testinde anlamlı bir fark yaratmıştır. Buna göre çocuğu olan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalaması, çocuğu olmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır.

Okun ve Rapaport (1980) ebeveynlerin gereksinim ve beklentilerinin anne-babalık hakkındaki mitlerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu mitlerden biri; Bir çocuğa sahip olmak demek ana- babanın kendilerini hep sevecek ve en iyi arkadaşları olacak birinin olması demek anlamına gelmektedir (Özkardeş, 2004:84).

Çocuğu olan öğretmenler bu cümlelerde ki karşılıksız sevgi ve bağı arkadaşlık duygusuna kavuşmuştur. Onlar öğrencilerine, çocuklarına olduğu gibi yaklaşabilir, kural koyarken ve kuralı sınıf içinde işletirken, çocuklarının aynı kurala aile içinde verdiği geri bildirimlerinden yararlanabilirler. Bu çocuğu olan öğretmenlerin, sınıf içi istenmeyen davranışları önlemesi sürecinde belirgin bir üstünlüğüdür.

Ayrıca, çocuğu olan öğretmenler çocuk psikolojisinin temel teorik bilgilerini, evde çocukları üzerinde deneyerek yaşam süresi içinde görebilme imkanına sahiptirler. Pratik yaşantının kazandırdığı bu ayrıcalık; onlara sınıf içi istenmeyen davranışları önleyebilme konusunda hem özgünlük hem de yeterlilik kazandırmaktadır. Bu açıdan, çıkan sonucu her iki alt değişkende de evlilik kurumunun ve çocuk yetiştirmenin bireye kazandırdığı tecrübe ile açıklamak daha doğru olacaktır.

Araştırmanın bulgularından biri de, ailesinde kendisinden başka öğretmen olanların yeterlilik toplam puanlarının, ailesinde başka öğretmen olmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmasıdır. Aynı bulgu sınıf yönetimi ve ders giriş ve dikkati sağlama alt testlerinde de bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlik mesleği model bir meslektir görüşünü olumlu olarak desteklemektedir.

Öğretim sadece kuru bilgilerin aktarılması değildir. Okula karşı, topluma karşı, arkadaşlara karşı sevgi, saygı, onları tanıma hep öğretmen aracılığı ile kazanılır. Tavırlar, düşünce biçimleri dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmen birinci derecede role sahiptir (Hesapçioğlu, 1998:263). Model alma, "birlikte yaşanan ortamlarda belirli kişilerin çeşitli özelliklerinin, davranışlarının diğerlerince örnek alınması" olarak basitçe tanımlanabilir.

Sadece modelin davranışlarının sonuçları değil, aynı zamanda modelin özellikleri de model almayı etkilemektedir. Modelin özellikleri ne kadar gözlemcinin özelliklerine benzerse, gözlemci, modelin davranışına o kadar benzer davranış göstermektedir (Senemoğlu, 2004:221).

Ailede de var olan öğretmen, yeni öğretmene karşı “model olma” rolünü üstlenmiş durumdadır. Öğretmen, ailede var olan öğretmenin giyim şekillerini, konuşmalarını, demokratik ya da katı tutumlarını, sorun çözme yöntemlerini, değerlerini, sınıf yönetimi uygulamalarını, pratik çözümlerini kendisine örnek alır. Ailesindeki diğer öğretmen modelini benimseyen öğretmen onun beceri ve tecrübelerinden yararlanarak, yeterlilik düzeyini de yüksek seviyede tutmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkenine göre öğretmen yeterlilik toplam puanları incelendiğinde anlamlı bir farka rastlanmıştır. Buna göre % 3.70 lik kesimi oluşturan diğer fakülte mezunlarının yeterlilik toplam puanları, Eğitim ve Edebiyat Fakültesi mezunlarından daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda Fen Fakültesi mezunlarının da öğretmen yeterlilik toplam puanları, Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır.

Dünya nüfusunun %1 kadarı (60 milyon) öğretmenlik mesleğinde çalışmaktadır. Bu oran Türkiye’de %1, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütüne üye ülkelerde %3 kadardır (Robinson ve Latchern, 2003:5), (Akt.: Okçabol, 2005:33). Ülkemizde ki öğretmenler, çok çeşitli bilim ve ana bilim dallarından mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğine başlarken, YÖK 6 Kasım 1997’de Dünya Bankası desteği ile gerçekleştirdiği modeli ortaya koymuştur.

Okçabol’a (2005) göre öğretmen eğitimi programlarında okutulan dersler yavandır, uygulama olanakları yoktur, birbirleri ile ilişkili değildir, eğitsel amaçlara ve konulara göre programlanmamıştır. DB/YÖK modeli ile öğretmen eğitimi programları hakkında yapılan eleştirilerin sonlandırılması amaçlanmıştır. Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri lisans ve yüksek lisans da belirli bir kritere ulaşırken, tartışma alan yeterliliği üzerinde artmıştır.

Mesleğinde en başarılı kişiler öğretmen olamıyor da, mesleği hiç icra etmemişler oluyor. Dalında en iyi olan en iyi eğitimi verir, en iyi ölçme ve değerlendirmeyi yapar, en iyi ders araç ve gerecini bulur (Duru, 1998:15). Duru’nun söylediklerine atfen alan ve meslek bilgisinin öğretmenlikteki önceliği halen tartışılmaktadır.

Araştırmada çıkan sonucu hem bu kapsam da hem de dersane özelinde yorumlamak gerekir. Dersanelerin genelde alan dersleri ve bu derslerdeki başarılarla anıldığı bir gerçektir. Araştırmada diğer fakülte mezunlarının öğretmen yeterlilik puanlarının yüksek çıkması, Duru'nun (1998) görüşleri tarafından da desteklenmektedir.

Fen Fakültesi mezunlarının yeterlilik toplam puanlarının Edebiyat mezunlarından yüksek çıkması, bununla beraber sınıf yönetimi ve derse giriş ve dikkati sağlama alt testinde, Eğitim ve Edebiyat Fakülteleri mezunlarına göre yüksek saptanması; Fen Bilimlerinin pozitif bilim vasfıyla açıklanabilir. Fen Bilimlerinin sınırları belli, sonuçları kesin bir disipline sahip olması araştırmanın örnekleme, dersane kurumları için aranan bir niteliktir. Sınav başarısı ancak bu şekildeki bir yapılanma ile beklenebilir.

Test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı alt testinde ise Edebiyat Fakültesi mezunlarının puan ortalamaları, Eğitim ve diğer fakülte mezunlarından düşüktür. Bu bulgu, Edebiyat Fakültesi mezunlarının, matematiksel bir dili olan Ölçme ve Değerlendirme bilimine ve test konusuna olan uzaklığının bir sonucudur demek mümkündür.

Araştırmada öğretmenlerin yeterlilik toplam puanlarında mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı fark saptanmıştır. Buna göre; yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yeterlik puanları lisans mezunlarına göre hem toplam puanda hem de test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı, konu alanı aktarımı, test geri bildirim ve sınav bilgilendirme, öğretim yönetimi alt testlerinde, lisans mezunlarına göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu aslında beklenen bir sonuçtur. YÖK 2547 sayılı mevzuat lisans üstü eğitimi şu şekilde tanımlamıştır;

Yüksek Lisans: (Bilim uzmanlığı, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık, master): Bir lisans öğretimine dayalı, eğitim - öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir (YÖK 2547 sayılı mevzuat 1.bölüm; madde 3).

Günümüzde bir meslekte uzmanlaşmanın düzeyi lisansüstü eğitime doğru yükselmektedir. Öğretmenlik mesleğinde de uzmanlaşmak isteyen öğretmenler için yüksek lisans ve doktora imkanlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir (Erdoğan, 2000:251).

Mezun olunan lisans üstü programlar, araştırma, özgün düşünce ve çözüm üretme, etik bilgiye sahip olma, uygulama gibi beceri düzeylerini kazandırmada etkin konumdadır. Bu, öğretmenin kendini yeterli görmesinde bir nedensellik teşkil etmektedir. Yüksek lisans mezunlarının eğitimlerinde aldıkları ders ve kazandıkları çoklu düşünce becerileri ile yeterlilik toplam puanları ve alt testlerdeki puan ortalamalarının yüksek çıkması, araştırmanın mezuniyet durumu değişkeni bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın kıdem değişkenine göre, elde edilen yeterlilik toplam puan farklarının yönelimi benzer araştırmalarda da hemen hemen aynıdır. Araştırmada, 11 sene ve üstü kıdeme sahip dersane öğretmenlerinin yeterlilik toplam puanları 0-5 ve 6-10 sene kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi ve öğretim yönetimi alt testlerinde 11 sene ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 0-5 ve 6-10 sene kıdeme sahip öğretmenlerden; derse giriş ve dikkati sağlama alt testinde ise 0-5 sene kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır.

Bu bulgular şu şekilde yorumlanabilir; öğretmenler meslekte deneyim kazandıkça kendilerine daha çok güven duyabilir ve sorunlarını kabul etme ve onları diğer öğretmenlerle paylaşma konusunda daha rahat bir tutum sergileyebilirler. Öğretmenlerden bazıları belirli bir farkındalık seviyesine erişmiş olabilir.

Yeni öğretmenler kendilerinin değerlendirilmesi konusunda yüksek kaygı düzeyi içinde olduklarından, bilmeleri gereken (veya bilmeleri gerektiğini düşündükleri) alanlarla ilgili sorunları kabul etmede isteksiz olabilmektedirler (Seferoğlu, 2004:88).

Araştırmanın sonucunu destekler bir sonuçta Harward Üniversitesinden Kane'in (2006) araştırmasında bulunmuştur. Daha fazla yıl çalışmış öğretmenler daha yetkin çıkarken, yeni öğretmenlerinde hem daha az yetkin oldukları hem de kıdemli öğretmenleri, başarı anlamında yakalayamadıkları saptanmıştır (Pettus, 2006:1-2).

Aynı şekilde Susar'ın 1998-1999 öğretim yılında Türkçe öğretmenleri üzerinde yaptığı bir araştırmada; 1- 18 yıl çalışan öğretmenlerin yaşanan sorunları 19-25 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha fazla algıladıkları saptanmıştır.

Dershane özeline baktığımızda ise; öğretmenler bu kurumlarda sözleşmeli olarak görev yapmaktadırlar. Öğrencinin merkezi sınavlardaki başarısı, öğretmenin başarısı ve yeterliliğini yansıtmaktadır. Bu gerçek, öğretmenlerin üzerinde bir baskı ve uyarıcı güç konumundadır.

Mesleki kıdemi belirli bir ortalamayı aşmış dershane öğretmeni, genelde kurum içinde yönetici konumuna gelmiştir. Kendini kanıtlamış olma düşüncesi ile yetkin ve yeterli bir bakış açısı kazanmıştır. Olası baskıyı hissetmemektedir. Fakat mesleki kıdem açısından yeni ya da ortalama erişememiş öğretmen ise başarısızlık gelebileceği endişesi ile kendi yetkinliğini devamlı sorgulamaktadır. Bu durum üzerinde baskı ve uyarıcı güç oluşturur, yeterlilik düzeyinin düşük çıkmasını sağlar.

Araştırmanın yeterlilik düzeyi ile ilgili bulgularda, dershane dışı kurumlarda görev alma değişkenine göre yapılan bağımsız grup t testi, toplam puanlarda anlamlı bir fark yaratmamıştır. Ancak sınıf yönetimi ve test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı alt testlerinde anlamlı farklar saptanmıştır.

Dershane dışı kurumlarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları, sınıf yönetimi alt testinde, dershane dışı kurumda çalışmayan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulguyu şu şekilde yorumlayabiliriz;

Sınıf yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Erdoğan, 2002:11).

Sınıf yönetimi pratik becerilerin ve sorun çözme süreçlerinin önemsendiği bir alandır. Ölçekte dersane dışı kurumda çalışan öğretmen tanımıyla, okullarda görev yapan öğretmenler kastedilmektedir. Bu durumda, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin, sayıca daha çok öğrencinin bulunduğu, istenmeyen davranışa müdahale çeşidinin daha çok ve derse etki edebilecek değişkenlerin daha fazla olduğu sınıflardan, tecrübe kazanımları üst düzeydedir. Öğretmenlerin bu tecrübeleri paralelinde, dersanelerde sınıf yönetimi alanında yeterli çözümleri normal bir sonuçtur.

İkinci bulgu test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı alt testinde saptanmış; dersane dışı bir kurumda çalışmayan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamaları, çalışanlara göre yüksek çıkmıştır.

Dersanelerde test materyali ve test hazırlama öğretmenlerden sıklıkla istenen bir görevdir. Buna bağlı olarak sadece dershanede çalışan öğretmen kurum içi deneme sınavları, basılı materyal, çalışma yaprakları gibi birçok ortak ürün için test hazırlamakta ve zümre öğretmenleri ile paylaşmaktadır. Bu birliktelik öğrencinin sınav başarısı için gereklidir. Bu durumda, sadece dershanede çalışan öğretmen hazırladığı testi paylaşma ve hazırlanan testten yararlanma konusunda açık görüşlü ve paylaşımcı olmak zorundadır. Dersane özeline ait bu gerçek, araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin yeterlilik toplam puanlarında İstanbul dışında görev yapmış olma değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır. Aynı anlamlı fark, kişisel ve mesleki yeterlilik ve sınıf yönetimi alt testlerinde de bulunmuştur. Buna göre, İstanbul dışında görev yapan öğretmenlerin yeterlilik toplam puanları ve alt testler puan ortalamaları, İstanbul dışında görev yapmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin yetiştirilmesinden başlayarak, öğretmenlere fakültelerde verilen programlarda düzenlemeler yapmak gerekir. Öğretmen yetiştiren kurumların, daha çok kuramsal temellerin aktarılmasına dayalı eğitim yerine, pratik becerilerin kazandırılmasına dayalı öğretime yer vermesi daha işlevsel olacaktır (Erdoğan, 2000:250).

Öğretmen eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi olarak ele alınabilir (Sönmez, 2003:3). Wagner (1984) öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili olarak öğrendiklerinin çoğunu meslekte öğrendiklerini söylemektedir (Seferoğlu, 2004:90).

Bu profesyonel kişilik bütününde çevre şartlarına uyum, uygun ders araç gereci kullanma, farklı yöntem ve teknikleri uyarlayabilme becerisi de bulunmaktadır. Sınıf içinde var olan ya da olabilecek sorun ve dengesizliklere de çözümler sunabilmek ve öğrencilere yol göstermekte öğretmenlerde olması gereken diğer bir özelliktir.

Belirli bir yerde öğretmenlik yapma yerine farklı yöre ve kültürlerle tanışan öğretmen adayı profesyonel kazanım adına bu becerileri daha fazla kazanarak, uygulama becerisini genişletmektedir. Bunun sonucunda uygulama yaşantıları daha çeşitli ve zengin olan, İstanbul dışında görev yapmış olan öğretmenler, toplam puan ve kişisel ve mesleki yeterlilik, sınıf yönetimi alt testlerinde daha yeterli çıkmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin dershanede görev yaptığı program değişkenine göre öğretmen yeterlilik toplam puanları incelendiğinde anlamlı bir farka rastlanmıştır. OKS programlarına giren öğretmenlerin yeterlilik toplam puanları ÖSS programlarına giren öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda sınıf yönetimi alt testinde de benzer bir sonuç elde edilmiş; OKS programlarına giren öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamaları ÖSS programlarına giren öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır.

ÖSS’de derse giren öğretmenlerin yeterlilik toplam puanlarının düşük çıkmasının nedeni ÖSS sınavında yapılan son zamanlardaki içerik değişiklikleri ile açıklanabilir.

OKS ve ÖSS sınavları ülkemiz eğitim sisteminin önemli iki merkezi sınavıdır. Önceki yıllarda, ÖSS sınavı okul müfredatından daha özerk hazırlanmış öğrenciler, ek programlara daha fazla ihtiyaç duymuştur. Örneğin, Kelecioğlu’nun (2002) yılında yaptığı bir araştırmada lise 3. sınıf öğrencilerinin sadece % 33.25’i sınav sorularının dersleriyle ilgili olduğunu söylemişlerdir. Aynı şekilde Baykul’un (1990) araştırmasında da benzer bulgular saptanmış ve lise 3. sınıf öğrencilerinin yaklaşık dörtte biri ÖSS matematik sorularını, üçte birden fazlası ise fen bilimleri sorularını dersleriyle ilgili bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu sınavlardan ÖSS de özellikle 2005 yılı içinde önemli değişiklikler olmuş ve sınavın lise müfredatından daha çok kapsam içermesine çalışılmıştır. 2006 yılı itibarı ile sınavın 30’ar soruluk 8 test olarak gerçekleşmesi ve her bir adayın 6 testi, 180 soruyu yanıtlaması yeterli olacağı görüşü ÖSYM tarafından benimsenmiştir.

Sınav kapsamı lise 1 ortak müfredatından toplam 120 soru; Türkçe, Sosyal Bilimler -1, Matematik 1 ve Fen Bilimleri 1 testlerinden oluşacaktır. Alan testleri ise 30’ar soru ile Edebiyat, Sosyal Bilimler, Sosyal Bilimler 2, Matematik 2, Fen Bilimleri 2 testleri olarak tespit edilmiştir (www.universite.com, 2005).

Sınav sistemindeki bu değişikliklerin temel nedenlerini bu zamana kadar yapılan ÖSS’nin konu kapsamının ortak genel kültür dersleri ile sınırlandırılmış olması, lise 2 ve 3. sınıflardan alanlarıyla ilgili derslerinden soru sorulmaması olarak açıklamak mümkündür. Bu durumda lise 2 ve 3. sınıflarda öğrencilerin alan derslerine olan ilgisi azalmış ve lise öğretimi olumsuz etkilenmiş, başka sorunların da çıkmasına neden olmuştur.

Bu köklü değişiklik ile ÖSS sınavı toplumsal olarak, çocuklarımızın omuzlarına ağır bir sorumluluk yüklemiştir. Aynı zamanda ÖSS sınavına adayı hazırlayan öğretmenler de aynı büyüklükte bir sorumluluğu paylaşmaktadır. Bu

paylaşımına rağmen 2006 yılında ÖSS de, Türkçe den sınava giren adayların %8.99'u (133.256 aday), Sosyal Bilgilerden %3.21'i (47.600 aday), Matematikten %5.56'sı (82.424 aday), Fen Bilgisinden %0.80'i (11.917 aday) 25 ve üzerinde soru çözebilmiştir (Eşme, 2006:7).

Merkezi sınavlara hazırlık bireysel çalışma ve özveriye gerektirse de bu durum, ÖSS sınavına öğrencisini hazırlayan öğretmenin lise 1 - lise 2 ve lise 3 müfredatlarına olan hakimiyetini gerekli kılmaktadır. ÖSS'de görev yapan öğretmen yapılan bu değişiklikler ve tartışılan sınav sistemi ile sahip olduğu bilgiyi güncelleme ve geliştirme mecburiyetindedir. Aynı zamanda okul müfredatını da yakından takip etmek zorundadır. Bilgiyi güncelleme ve geliştirme zorunluluğu, bunun yarattığı baskı ve kaygı, ÖSS öğretmenlerinin yeterlilik puanlarının OKS öğretmenlerinin yeterlilik puanlarından düşük çıkmasının bir nedeni olarak görülmektedir.

Sınıf yönetimi alt testinde de benzer bir bulgu saptanmıştır. OKS öğretmenlerinin yeterlilik puan ortalamaları, ÖSS öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Jacobsen'e (1985) göre sınıf yönetimi gelişimsel modele bağlı olarak; öğrencilerin fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır. Brophy (1988) bu modelin on-oniki yaş arası dönemini, öğrencilerin olgunlaşma yolunda sınıf düzenine uymaya, öğretmeni hoşnut etmeye istekli olduğu dönem olarak tanımlamaktadır.

OKS öğretmenlerinin yeterlilik puanlarının yüksekliğini açıklamak için, Brophy'nin yaş dönemlerine bakmak gerekir. Yaş dönemleri OKS sınavına giren öğrencilerle örtüşmektedir. Bu durumda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda, bu olumlu eğilimlerden yararlandığı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılma değişkenine göre öğretmen yeterlilik toplam puanları incelendiğinde anlamlı bir fark saptanmıştır. İki ve daha çok hizmet içi eğitime katılan dersane öğretmenlerinin toplam puanları, hiç katılmayan ve bir kez katılanların toplam puanlarından anlamlı düzeyde yüksek

saptanmıştır. Aynı zamanda, sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi, konu alanı aktarımı, test geri bildirim ve sınav bilgilendirme alt testlerinde iki ve daha çok hizmet içi eğitime katılan dersane öğretmenlerinin puan ortalamaları bir kez katılanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı 600.000'den fazla MEB personelinin hizmet içi eğitimi için her yıl 400'ün üzerinde etkinlik planlayıp gerçekleştirmektedir (MEB, 2003), (Akt.: Seferoğlu, 2004:85).

Hizmet içi eğitim, günümüzde basit motor becerilerin kazanımından, karmaşık sosyal konulara yönelik tutum geliştirilmesi ve ileri düzeyde yönetim becerilerinin geliştirilmesine kadar çok geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Altınışik, 2006:363).

Dillon-Peterson (1981) personel eğitimini, kurumda bulunan bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayan bir süreç olarak tanımlar. Howey (1985) personel eğitimi için altı özel amaç ileri sürmektedir; bunlar pedagojik gelişim, kendini anlama ve keşfetme, bilişsel gelişim, kuramsal gelişim, mesleki gelişim, kariyer gelişimidir (Seferoğlu, 2004:86).

Kişisel ve mesleki olarak gelişen öğretmen mutlu bir öğretmen demektir. Mutlu olan öğretmenler daha etkili ve verimli olarak daha iyi öğrenciler yetiştirirler. İyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar da daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğu ortaya çıkmaktadır (Seferoğlu, 2004:83,85).

Okçabol ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada mesleğiyle ilgili bilgileri yakından takip eden öğretmenlerin, mesleki sorumluluk, öğrenci ve öğrenmeye karşı tutum konularında, alanla ilgili bilgileri yakından takip etmeyenlere göre anlamlı derecede olumlu tutum içinde oldukları görülmektedir (Okçabol, 2005:337).

Okul yöneticilerini kapsayan Işık, Akçay ve Başar'ın (2000) yılında yaptıkları bir diğer araştırmaya göre de, hizmet içi eğitimden geçen okul yöneticilerinin, yönetim işlevleri ve görevleri, liderlik, yönetim gücü, araştırma ve geliştirme, okul ve çevre ilişkisi ile okul ortamı ve kültürü boyutlarında, hizmet içi eğitimden geçmemiş yöneticilere göre çok daha etkin oldukları saptanmıştır.

Kanlı'nın (2001) "Ortaöğretimde Görev Yapan Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkinliği" adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenler birebir yapılan görüşmelerde kursların kendilerini eksik gördükleri alanlarda düzenlenmesini ve bunlara katılımın faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Bu ve benzeri bir çok araştırmada programlanması bilimsel etiğe uygun şekilde yapılan hizmet içi eğitim uygulamalarının önemi vurgulanmaktadır. Bu önem araştırmanın yeterlilik etkeninde; hizmet öncesi eğitime katılanların toplam puan ve puan ortalamalarının yüksek çıkmasının açıklaması olarak ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin süreli yayın değişkenine göre öğretmen yeterlilik toplam puanları incelendiğinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre süreli yayın takip eden dersane öğretmenlerinin yeterlilik toplam puanı, süreli yayın takip etmeyenlere göre yüksek bulunmuştur.

Benzer şekilde, süreli yayın takip eden öğretmenlerin puan ortalamaları kişisel ve mesleki yeterlilik, sınıf yönetimi, test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı, test geri bildirim ve sınav bilgilendirme, öğretim yönetimi alt testlerinde de, süreli yayın takip etmeyenlere göre yüksek saptanmıştır.

Süreli yayınlar günümüzde her alanda örnekleri bulunan, makale ve araştırmaları kapsayan, günceli takip eden ve bilgi dağarcıklarını geliştirici, kaynak olma özelliğine sahip yayınlardır. Süreli yayın takip eden öğretmenler bilgi dağarcıklarını daha da genişleterek, günceli takip etmekte ve alan bilgisine daha hakim bir görüntü vermektedir. Öğretmenler elde edilen bilgi ve görüş kazanımlarını bireysel gelişimleri ile paralel sınıflarına da yansıtmaktadır. Bunun sonucunda süreli yayın takip eden öğretmenlerin yeterlilik puanları yüksek çıkmıştır.

Mesleki Doyum Ölçeği puanlarına bakıldığında ise istatistiksel anlam taşıyan farklar iki farklı değişkene göre saptanmıştır. Bunlardan ilki; dershanede görev yaptığı program değişkenine göre bulunmuştur.

Araştırmada, mesleki doyum toplam puanları incelendiğinde; ÖSS programlarına giren öğretmenlerin mesleki doyum toplam puanları, OKS programlarına giren öğretmenlerden daha fazla olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin iş doyumlarını ya da doyumsuzluklarını etkileyen etmenler şu şekilde sıralanabilir; terfi, yarışmacı bir iş, tanınma, okul müdürleri ile çalışma ilişkileri, iş arkadaşları ile çalışma ilişkileri, okul müdürü tarafından yapılan teknik denetim, öğrencilerle olan öğretim ilişkileri, başarı, çalışma koşulları, sorumluluk, güvenlik, mesleki ilerleme, çalışma hakları, öğretilen ders ve seviyesi, işin ev yaşamına olan etkisi, düzenli ve etkili bir grup çalışması, okul bölge politikaları, yeteneklerin en iyi şekilde kullanımı, yeterli bir maaş ve velilerle olan ilişkiler (Günbayı, 2000:52). Belirtilen bu başlıklardan, öğretilen ders ve seviyesi ÖSS öğretmenlerinin mesleki doyumunun yüksek çıkmasını destekler bir görüntü vermektedir. Aynı zamanda kaynaklara göre, mesleki doyuma ulaşmada yapılan işin seviye ve konumu belirleyici bir etkidir.

Sınav tüm öğrencilerin ve onların velilerinin hayatında son derece önemli bir yapıya sahiptir (Ekici, 2005:82). ÖSS sınavı ülkemiz eğitiminde, gencin tüm eğitim basamakları düşünüldüğünde üniversite öncesi bir baraj sınavıdır. Dershanede bu sınava hazırlanan genç, öğretmenlerinin katkıları ile hayatına yön verir. Adayın mesleğini seçmesinde ve sürdürmesinde öncelikli konum, onlara aittir. ÖSS öğretmenleri, bu sorumluluklarının bilincinde kazanan adaylarının başarısı ile mesleki doyumunu yüksek seviyede yaşamaktadır.

Sınav sistemi ve varlığının ilgililer tarafından tartışılması da öğretmenlerin mesleki doyum seviyelerini etkileyebilecek farklı bir değişken olarak düşünülebilir. Örneğin; OKS sınavı boyutunda, her yıl ilköğretim son sınıf düzeyinde 800 bini aşkın öğrencinin yarıştığı “Ortaöğretim Kurumlarına Giriş ve Yerleştirme Sınavı”

(OKS)'nin kaldırılacağı 2009'da yeni modelin ortaya konacağı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanmıştır (Zeren, Hürriyet, Şubat 2007:7).

Ayrıca MEB, 2007 OKS için getirilen yeniliklerin en önemlisinin yeni tercih ve yerleştirme sistemi ile ilköğretim diploma notunun ortaöğretime geçişte imtihan puanına etkilendirilmesi olduğunu bildirmiştir (www.turkiyegazetesi.net, 2007:14).

Farklı bir bakış açısıyla da ÖSS sınavı kapsamı dahilinde tartışılırken, OKS sınavı varlığı konusunda tartışılmıştır. Varolan değişiklikler OKS öğretmenin mesleki doyumuna olumsuz etki etmektedir. OKS öğretmeni ise sınavın seviyesi ve eğitim süreci içindeki yeri düşünüldüğünde, mesleki doyumunu daha az yaşamaktadır.

İş düzeyi yükseldikçe bireysel tatmin artmaktadır (Korman, 1978:173). ÖSS'nin de OKS'ye nazaran daha üst bir sınav olduğunu düşünürsek ÖSS öğretmenlerinin mesleki doyum puanlarının fazlalığı normal karşılanmalıdır. Aynı zamanda bu sonuç araştırmanın kapsamı dahilinde, yeterlilik düzeyi ile mesleki doyum arasındaki anlamlı ters yöndeki ilişkiyi de destekler niteliktedir.

Araştırmada, mesleki doyum toplam puanları incelendiğinde, süreli yayın değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmıştır. Buna göre süreli yayın takip etmeyen dersane öğretmenlerinin mesleki doyum toplam puanları, süreli yayın takip eden öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur.

Bu sonucu dersane özelinde değerlendirmek gerekir. Dersaneler öğretmenlerine sosyal haklar ve doyum değişkenleri anlamında sınırlı haklar tanımaktadır. Ayrıca bu kurumlarda doyum anlamında, en önemli değişkenin test başarısı ve sınav kazanma olduğu düşünülürse; öğretmenin doyum duyması için ek unsurlara gerek yoktur. Ayrıca bu sonuç, araştırmanın ters yöndeki korelasyon ilişkisini de desteklemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dershane öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar, iki grup halinde aşağıda gibi özetlenmiştir:

Grup 1:

- 1- Dershane öğretmenlerinin yeterlilik puanları ile mesleki doyum puanları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı ilişki ölçeğin her bir alt testinde de saptanmıştır.
- 2- Öğretmen yeterlilik algısı cinsiyet açısından kadınlar lehine farklılaşmaktadır.
- 3- Ailesinde kendisinden başka öğretmen olanlar, olmayanlara göre daha yeterli olduklarını algılamaktadırlar.
- 4- Diğer fakülte mezunlarının puanları Eğitim ve Edebiyat fakültesi mezunlarından daha yüksek çıkmıştır.
- 5- Yüksek lisansı bitiren öğretmenlerin yeterlilik algıları, lisans mezunlarından daha yüksektir.
- 6- 11 sene ve üstü kıdeme sahip dershane öğretmenleri, 0-5 ve 6-10 senelik kıdeme sahip öğretmenlerden daha yeterli çıkmıştır.
- 7- İstanbul dışında görev yapmış öğretmenler, yapmayanlara göre daha yeterlidir.
- 8- Dershanelerde, OKS programlarına giren öğretmenlerin yeterlilik puanları ÖSS programlarına giren öğretmenlerden daha yeterli çıkmıştır.
- 9- İki ve daha fazla hizmetiçi eğitime katılan öğretmenler hiç katılmayan ve bir kez katılanlardan daha yeterlidir.
- 10- Dershanelerde görev yapan öğretmenlerden süreli yayın takip edenlerin yeterlilik puanları, süreli yayın takip etmeyenlere göre daha yüksektir.

Grup 2:

- 1- ÖSS öğretmenlerinin, OKS öğretmenlerine göre mesleki doyum düzeyi daha yüksektir.
- 2- Süreli yayın takip etmeyen öğretmenler, edenlere göre daha fazla mesleki doyuma sahiptir.

Araştırma sonucunda, aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- 1- Araştırma sonunda elde edilen dersane öğretmenleri yeterlilik puanları ile mesleki doyum puanları arasındaki ters yöndeki anlamlı ilişki dersanelerin işleyişi anlamında önemli bir bulgudur. Bu yönüyle dersanelere yönelik kapsamlı ve akademik araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- 2- OKS ve ÖSS harici, dersanelerdeki diğer programlara da araştırmanın uygulanması önerilmektedir.
- 3- İlin belirlenen bir bölgesindeki dersaneler ve devlet okullarındaki öğretmenler karşılaştırılmalı olarak yeterlilik ve mesleki doyum düzeyinde araştırılmalıdır.
- 4- Dersanelerde görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerini yükseltmek anlamında, akademik programların uygulanması önerilmektedir.
- 5- Dersanelerde görev yapan ÖSS öğretmenlerinin yeterliliklerini yükseltmek anlamında, MEB destekli hizmet içi eğitimlerin artırılması önerilmektedir.
- 6- Dersanelerde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterliliklerini yükseltmek anlamında, dersane destekli güven geliştirici programların uygulanması önerilmektedir.
- 7- Dersane öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin arttırmak anlamında, öğretmenlerin yönetim kademelerinde etkin görev almaları önerilmektedir.
- 8- Araştırma dersane kurumları yöneticilerine de uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Academie De Nice Institut Universitaire de Formation des Maîtres, “**Document a l’usage des conseillers pedagogique**” (Çevrimiçi) www.iufm.unice.fr/application/spiprecherche/dw2_out.php?id=47,2004,10.09.2006.
- Accueil “**Reconnaissance des enseignants, leur identité professionnelle**” (Çevrimiçi), perso.orange.fr/jacques.nimier/reconnaissance.htm - 38k,4.09.2006.
- Ahmedkhani, Ruhangiz: “**Örgütlerde İş Tatmini ve Matbaa Sektöründe Çalışanların İş Tatminine İlişkin Bir Araştırma**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Davranış Bilimleri Ana Bilim Dalı, 1996.
- Akad, İlder: “**Endüstri Toplum Bilimi**”, Ege Basım, İzmir, 1984.
- Akbaba, Sırrı: “**Öğretmen Yetiştirmede Mesleki Rehberliğin Yeri ve Önemi**”, Milli Eğitim Dergisi/2002, Sayı 155/156, Ankara
- Akçamete, Gönül – Kaner, Sema – Sucuoğlu, Bülbin: “**Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik**”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.
- Akyıldız, Hayrettin: “**Etkili Öğretim Açısından Öğretmen Niteliğinin Önemi**”, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991.
- Alkan, Cevat: “**Eğitim Ortamları**”, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1979.
- Altınışik, Songül: “**Hizmet İçi Eğitimin İşlevlerine İlişkin Görüş ve Tutumlar**”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 13, Erzurum, 2006.
- Altundepe, Özlem: “**Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi**”, (Çevrim içi: http://www.geocities.com/psikolojiarsivi/ortaogretim_ogretmen_performans.html), 16.05.2006.

- Altundeppe, Özlem: **“Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi”**, fdr2004, (Çevrimiçi), http://www.geocities.com/psikolojiarsivi/ortaogretim_ogretmen_performans.html, 16 Mayıs 2006.
- Altunışık, Remzi - Coşkun, Recai - Bayraktaroğlu, Serkan - Yıldırım, Engin: **“Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri”**, Sakarya Kitapevi, Sakarya, 2005.
- Arıkan, İbrahim: **“Özel Dershanelerde Eğitim Öğretim ve Yönetim Çalışmaları”**, <http://www.ozdebir.org.tr/ozdebir/dergi>, Aralık, 2001.
- Arıkan, Merih: “Differences of Job Satisfaction Levels Between Male and Female Manager and Their Subordinates”, Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1993.
- Aroo, Corinne: **“Quand Des Enseignants Au Secondaire Pensez Aux Elèves En Géographie”**, (Çevrim içi) ecehg.inrp.fr/ECEHG/manifestations-scientifiques/archives/jed/jed2004/jed2004aroq.pdf, 1 Eylül 2006.
- “Aptitude Et La Formation De L’enseignant”**, (çevrimiçi) www.ens.irisnet.be/3158/pages/aptitude.html - 4k, Eylül, 2006.
- Arsal, Zeki: **“Ülkemizi 21.Yüzyıla Hazırlayacak ve Kalkındıracak Öğretmen Tipinin Özellikleri”**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 4, sayı:7, Ankara, Nisan 2004.
- Arslan, M - Öztürk, A: **“Özel Dershanelerin Üniversite Sınavına İlk Girişte Kazanamayan Öğrencilere ÖSS’ deki Puan Getirisi”**, Eğitim Araştırmaları 5, Ankara, 2001.
- Aslan, Mehmet: **“21.Yüzyılda Eğitim (Postmodern Çağdaş Eğitim)”**, Yeni Türkiye Dergisi, 877, 1998.
- Aşkar, P: **“Yüksek Öğretime Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sisteminin Geçerliliği”**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1985.
- Aydın, Cüneyd: **“Meslek Seçimi ve Öğretmenlik”**, http://www.3dem.net/sanal_dergi/akademik, 2002.
- Aydın, Mustafa: **“Eğitim Yönetimi”**, Hatipoğlu Yayınları, Ankara, 1988.
- Aydın, Selim: **Kariyer Planlamada 3M (Mizaç-Meşrep-Meslek) Teorisi**, http://www.3dem.net/sanal_dergi/akademik, 2002.

- Azar, Ali - Henden, Rıfki: **“Alan Dışından Atanmanın İş Doyumuna Etkileri: Sınıf Öğretmenleri Örneği”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Ankara, November 2003.
- Bakioğlu, Ayşen: **“Türkiye de Resmi Lise Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma”**; II.Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri; İstanbul, 1996.
- Balcı, Ali: **“Okulun Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü”**, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991.
- Balcı, Ali: **“Etkili Okul”**, Yavuz Dağıtım, Ankara, 1993.
- Başaran, İ. Ethem: **“Öğretimin Değerlendirilmesi”**, Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları no:147, Ankara, 1985.
- Başaran, İ. Ethem: **“Yönetimde İnsan İlişkileri”**, Aydan Web Tesisleri, Ankara, 1998.
- Başaran, İ. Ethem: **“Yönetim”**, Gül Yayınları, Ankara, 1984.
- “Başarının Sırrı Kendine Güven”**, Cumhuriyet Gazetesi, İstanbul, 07 Haziran 2007.
- “Başarısızlık Korkuttu”**, Cumhuriyet Gazetesi, 11 Temmuz 2006.
- Baykal, Ali - Akıngüç, Bahar – Fındıkçı - İlhami - Dizdar, Filiz: **“Velilerin, Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve İlgili Akademisyenlerin Eğitimde Nitelik Geliştirme İle İlgili Gözlemleri”**, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991.
- Baykul, Yaşar: **“İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıflarına Kadar Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarı İle İlgili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler”**, ÖSYM Eğitim Yayınları No 1, Ankara, 1990.
- Borg, M .G - Falzon, J.M: **“Stress and Job Satisfaction Among Primary School Teachers in Malta”**, Educational Review/41, 1989.
- Boula, Gilles - Jean: **“Le Plaisir Au Travail”**, 01.10.2003, (Çevrimiçi), www.gfmer.ch/Presentations_Fr/Plaisir_travail.htm - 27k,31 Ağustos 2006.

Brophy, Jere: “**Educating Teachers About Managing Classroom and Students**”, Teaching and Teacher Education, Vol. 4, Nr.1, 1988.

Bulletin officiel de l'éducation nationale n°24 du 13 juin 2002, “**Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles, maitre formateur**” (Çevrimiçi)
www.education.gouv.fr/botexte/bo020613/MENE0201294C.htm - 44k - ,10.09.2006.

Büyükdövençi, Sabri: “**Nitelikli Eğitim Sorunu**”, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991.

Büyüköztürk, Şener: “**Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**”; 7. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, Mart, 2007.

Can, Niyazi: “**Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları**”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 16, 2004.

Celkan, H, Duman, T(der): “**Öğretmen Yetiştirme Toplumsal Açıdan Tetkiki**”, Gazi Üniversitesi Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu 8-11 Haziran Tebliğler, Ankara, 1987.

Cerpeg, “**Le Metier de Professeur**”, 1997, (Çevrimiçi), <http://www.ac-versailles.fr/CERPEG/metier/missionsprof.htm>, 10.05.2006.

Cıfalı, Mireille - Monneraye Dela Yves: “**Les Conditions de L'Apprentissage**”, Novembre 1998, (Çevrimiçi), www.freinet.org/icem/dept/idem44/1998CifaliMonneraye.pdf, 1 Eylül 2006.

Clarke, Charles - Tabberer, Ralph: “**QTS Standarts**”, (Çevrimiçi), <http://oyegm.meb.gov.tr/yet,2001,11> Eylül 2006-09-11.

Coşkun, Gökhan: “**Özel Dershanelerin Orta Öğretimde Verimliliğe Ve İstihdama Etkisi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2005.

Cross, L.H. – Billingsley, B.S: “**Testing A Model Of Special Educators Intent To Stay In Teaching**”, Exceptional Children, 60/5, 1994.

Cüceloğlu, Doğan: “**İnsan ve Davranışı**”, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1992.

“**Çağdaş Öğretmen Profili**” <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal,2006>.

- Çaya, Sinan: **“Job Satisfaction Among Prison Guards in Anatolian City”**, Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1992.
- Çelikten, Mustafa – Can, Niyazi: **“Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen”**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/ Aralık 2003, Sayı 15, Konya, 2003.
- Çetinkanat, Canan: **“Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu”**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.
- “Daha İyi Eğitim İçin Okul Kırıyorlar”**, Radikal Gazetesi, 07 Haziran 2006.
- Davis, Keith: **“İşletmelerde İnsan Davranışı”**, İşletme Fakültesi Yayınları, No: 199, Çev; Kemal Tosun, İstanbul, 1988.
- Demirörs, Zülal: **“Öğretimde Öğretmen ve Öğrencilerin Birbirinde Aradıkları Temel Niteliklerde Uyum”**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 1987.
- Demirtaş, Abdullah: **“Eğitimde Nitelik: Bugünü ve Geleceği”**, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991.
- “Dershane Öğretmenleri Nereye?”** <http://ufukcizgisi.org.p32,2005>.
- “Dershaneler Kaliteyi Düşürüyor”**, Cumhuriyet Gazetesi, 06 Temmuz 2006.
- “Devletin Öğretmenleri Bile Dershane Şart Diyor”**, Radikal Gazetesi, Ankara, 19 Aralık 2006.
- Doğan, Oya: **“Türkiye’de Özel Dershaneler”**, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, 2002.
- Duman, Tayyip: **“İsmail Hakkı Baltacıoğlu’na Göre Öğretmen III”**, Çağdaş Eğitim Dergisi/226, Ankara, 1996.
- Duru, İ.H. **“Eğitim Fakültesi Tartışması”**, Cumhuriyet Bilim Teknik, 28 Mart 1998.
- Edgar, Morin: **“A Propos Dela Deprofessionnalisation”**, 1979, (Çevrimiçi), agora.qc.ca/.../index.nsf/Impression/Profession--A_propos_de_la_deprofessionnalisation_par_Edgar_Morin-43k,31Ağustos 2006.

- Eduscol: **“Formation Continue des Enseignants”**, May, 23, 1997, (Çevrimiçi), <http://eduscol.education.fr/D003>, 1 Mayıs 2006.
- Eğitim-Bir-Sen: **“Öğretmen Sorunları Araştırması”**, Eğitimciler Birliği Sendikası, Ankara, 2004.
- Ekici, Gülay: **“Lise Öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:28, Ankara, 2005.
- Erde, Ali Rıza: **“Eğitim Fakültelerinde Çalışan Akademik ve İdari Personelin İş Doyumu”**, <http://www.aniyayincilik.com.tr/dergi/haber/10.05.2006>.
- Erdoğan, İlhan: **“İşletmelerde Davranış”**, İ.Ü. İşletme Fak Yay, İstanbul, 1997
- Erdoğan, İlhan: **“İşletmelerde Davranış”**, İ.Ü. İşletme Fak Yay, İstanbul, 1991.
- Erdoğan, İrfan: **“Çağdaş Eğitim Sistemleri”**, 4.Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000.
- Erdoğan, İrfan: **“Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği”**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000.
- Erdoğan, İrfan: **“Sınıf Yönetimi”**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2002.
- Erdoğan, İrfan: **“Yeni Bir Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi”**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2004.
- Edward, E. Lawler- Lyman, W.Porter: **“The Effect of Performance on Job Satisfaction”**, Industrial Relation, October 1967.
- Eren, Erol: **“Yönetim ve Organizasyon”**, Beta Yayınları, İstanbul, 1998.Eren, Erol: **“Yönetim Psikolojisi”**, İşletme Fakültesi Yayınları, No: 199, İstanbul, 1989.
- Ergin, Tamer: **“Öğretmenlerin Psikolojik Gereksinimleri”**, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1993.
- Ertop, H: **“Differences in Job Satisfaction Between Female and Male Middle Level Managers in Turkey”**, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1986.

- Ertürk, Selahattin: **“On yıl öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları”**, MEB, PAKD Başkanlığı, Ankara, 1970.
- Eşme, İsa: **“Eğitimde Sorun Yaşanıyor”**, Yazı Dizisi, Cumhuriyet Gazetesi, 20-21 Eylül 2006.
- Eşme, İsa-Temel, Ali- Sunar, Filiz: **“Eğitim Araştırması, Öğrenciler Eğitim İçin Ne Diyor”**, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mayıs 2004.
- Etudium - Professeur des ecoles, (çevrimiçi) www.etudium.com/acatalog/professeur-des-ecoles.php - 50k,2005,10.09.2006.
- Firestone, W.A: **“Images of Teaching and Proposals for Reform: A Comparison of Ideas from Cognitive and Organisational Research”**, Educational Administration Quartely/32, 1996.
- Galbraith, Jay.R.: **“Organization Design”**, Addison – Wesley Publishing Comp, Massachusetts, 1977.
- Gencer, Ali - Şişman, Mehmet: **“Öğretmenlerin İş Doyumu ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2002.
- Gilmer, Von Haller. B: **“Industrial and Organizational Psychology”**, Mc Graw-Hill Book Comp, New York, 1971.
- Good, T.L - Grouws, D.A: **“The Missouri Mathmatics Effectivensess Project”**, Journal of Educational Psychology/71-79, 1979.
- Gök, Fadime: **“Hizmet Öncesi ve Hizmet içi Öğretmen Yetiştirme”**, Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, Eylül 2003.
- Gözütok, Dilek: **“Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Algularına Göre Mesleki Davranışların Değerlendirilmesi”**, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1992.
- Güçlü, Abbas: **“Öğrencilere Doğruyu Değil Yanlış Öğretiyoruz”**, <http://www.milliyet.com.tr/20006/05/23>.
- Güçlüol, Kemal: **“Eğitim Planlaması ve Nitelik Sorunu”**, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991.

- Günbay, İlhan: **“Örgütlerde İş Doymu ve Güdüleme”**, Özen Yayımcılık, Ankara, 2000.
- Günbayı, İlhan: **“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doymu”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Ankara, 1999.
- Gündüz, H.B - Yılmaz, Yavuz: **“Hizmetöncesi Eğitimlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İş Doym Düzeyleri”**, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 7, Nisan 2004.
- Gürsel, Musa- Izgar, Hüseyin- Altınok, Vicdan- Kesici, Şahin- Sürücü, Abdullah- Bozgeyikli, Hasan- Negiş, Ayşe, Izgar, Hüseyin (Editör): **“Endüstri ve Örgüt Psikolojisi”**, Eğitim Kitapevi Yayınları, Konya, 2003.
- Güven, İsmail: **“1940’dan Günümüze Öğretmenlerin Ekonomik Sorunlarının Tarihsel Analizi”**, [http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160 /Güz,2003](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/Güz,2003).
- Güzeller, Cem - Kelecioğlu, Hülya: **“Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavının Sınıflama Geçerliliği Üzerine Bir Çalışma”**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:30, Ankara, 2006.
- Harmanlı, Zahit: **“Mesleki Tercih ve Mesleki Doym”** <http://www.anlatogretmenim.com/modules>, 2005.
- Hellerigel, Don – Slown, John.W – Woodman, Richard.W: **“Organizational Behavior”**, West Publishing Comp, St Paul, 1986.
- Hesapçioğlu, Muhsin: **“Öğretim İlke ve Yöntemleri”**, Beta Yayıncılık, İstanbul, 1998.
- Işık, H- Akçay, C- Başar, M.A: **“The effectiveness of in-service training programs for school principals in Turkey”**, The Universty Council for Educational Administration Convention, 2000.
- Jacobsen, David and Others: **“Methods for Teaching”**, A Skills Approach, Second Ed. Charles and Merril Pub. Comp. Colombus, 1985.
- Jaya, Sekhar: **“Les Quatres Pillers du Bonheur”**, 2002, (Çevrimiçi) www.terre-du-ciel.fr/telechargements/pdf/jayasekhar.pdf 31 Ağustos 2006.
- Kalleberg, Arne. L – Lococco, Karyn. A: **“Aging, Values and Rewards. Explaining Age Difference in Job Satisfaction”**, American Sociological Review, Vol 48, 1983.

- Kan, Adnan: **“ÖSS’nin Sınıflama Geçerliliği Üzerine Bir Çalışma”**, XIII . Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt:5, sayı:8, Malatya Güz 2004.
- Kanlı, Uygur: **“Ortaöğretimde Görev Yapan Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkinliği”**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı Fizik Eğitimi Bilim Dalı, Ankara, 2001.
- Karakaya, Şerafettin: **“Sosyal Bir Süreç Olarak Eğitim”**, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:13, Erzurum, 2006.
- Karasar, Niyazi: **“Bilimsel Araştırma Yöntemi”**, Sanem Maatbacılık, Ankara, 1991.
- Kayıkcı, Kemal: **“Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Güz:2005, Sayı 44, Ankara, 2005.
- Kelchtermans, G.: **“Getting The Story, Understanding The Lives: From Career Stories To Teachers Professional Development”**, Teacher and Teacher Education/9, 1993.
- Kelecioğlu, H: **“Ortaöğretim Öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınavları ve Sınavın Öğrenimlerine Etkisi Hakkındaki Öğrenci Görüşleri”**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 23, Ankara, 2002.
- Kesik, Ahmet: **“Yükseköğretimde Yeni Bir Finansman Önerisi”**, T.C. Maliye Bakanlığı, Ankara, 2003.
- Kılıççı, Yedigâr: **“Okulda Ruh Sağlığı”**, Anı Yayıncılık, Ankara, 1992.
- Kınalı, Gülsevim: **“Resmi ve Özel Okullardaki Rehber Öğretmenlerin İş Tatminleri”**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2000.
- Kızıltepe, Z.: **“Öğretişim”**, İstanbul Ofset Yayınevi, İstanbul, 2004.
- King, Mitchael – Murray, M.A – Atkinson, T: **“Background Personality. Job Characteristics and Satisfaction With Work İn A National Sample”**, Human Relations, Vol 35, No 2, 1982.

- Koktürk, Tansu: **“İlköğretim Okulları İkinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Profili, Motivasyonu ve İş Tatmini”**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1997.
- Kolasa, J. Blair: **“İşletmeler İçin Davranış Bilimlerine Giriş”**, Çev; Fulya Aykar, Tomris Somay, Mirgün Menteşe, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları, No 42, 1969.
- Korman, A.: **“Endüstriyel ve Organizasyonel Psikoloji”**, (Çev.İlhan Akhun, Cevat Alkan), Ankara M.E.B, 1978.
- Korman, Abraham: **“Industrial and Organizational Psychology”**, New Jersey, 1971.
- Kremer – Hayon, L; Goldstein, Z: **“The Inner World of Israel Secondary School Teachers: Work Centrality, Job Satisfaction and Stress”**, Comparative Education/26, 1990.
- Köklü, Nilgün - Büyüköztürk, Şener – Bökeoğlu, Çoklukömay: **“Sosyal Bilimler İçin İstatistik”**, 2. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, Kasım, 2007.
- Kutlu, Ö - Karakaya, İ: **“Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Faktör Yapısına ve Yordama Gücüne İlişkin Bir Araştırma”**, Eğitim Bilimleri ve Uygulama/2, Ankara, 2003.
- Kuzgun, Yıldız - Bacanlı, Feride: **“Pdr’de Kullanılan Ölçekler”**, Nobel Yayın, Ankara, 2005.
- Kuzgun, Yıldız- Sevim, Seher Aydemir- Hamamcı, Zeynep: **“Mesleki Doyum Ölçeğinin Geliştirilmesi”**, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi Cilt II, Sayı 11, 1999.
- Kuzgun, Yıldız: **“Öğrencilerin Öğretmenlerden Bekledikleri ve Gözledikleri Davranışlar”**, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991.
- Küçükahmet, L: **“Öğretmen Yetiştirme”**, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi, Ankara, 1993.
- Lissman, H - Gigerich, R: **“A Changed School and Educational Culture: Job Orientation and Teacher Satisfaction at Gesamtschulen in the State of Hessen, West Germany”**, Comparative Education/26, 1990.

- Locke, Edwin.A: **“The Nature and Causes of Job Satisfaction”**, Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Chicago, 1976.
- Luthans, Fred: **“Organizational Behavior”**, (6th Edit), Mc Graw Hill International Editions, 1992.
- Lyman, W. Porter- LawlerIII, Edward- Hackman, Richard: **“Behavior in Organizations”**, Mc Graw Hill Book Comp, New York, 1975.
- Maier, N.R.F: **“La Psychologie dans L’industrie”**, Editions Gerard et Co, Marabout Service, Verviers Belgique, 1970.
- Malm, Birgitte- Löfgren, Horst: **“Teacher Competence and Students Conflict Handling Strategies”**, (Çevrimiçi), http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3765/is_200611/ai_n17194295, November 2006, 06.08.2007.
- M.E.B Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü: **“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri”**, Ankara, 2006.
- MEB: Sayısal veriler, **“2001-2004 Arası Orta Öğretim Kurumları Giriş Sınavı Sayısal Bilgiler”**, <http://meb.gov.tr/istatistikler,2005>.
- MEB: **“Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme”**, [http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s83/03 Nisan 2006](http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s83/03Nisan2006).
- MEB: **“Özel Dershaneler”**, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160>, 2004.
- MEB: **“Temel Eğitimi Destekleme Projesi”**, <http://meb.gov.tr/projeler,2005>.
- MEB: **“Öğretmen Yeterlilikleri”**, <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal,2006>.
- MEB: Sınav Daire Başkanlığı, (Çevrimiçi), egitek.web.gov.tr/sinavlar/sorular.html, 1 Eylül 2006.
- MEB: 2001, **“2001 Yılı Başında Eğitim”**, (Çevrimiçi), <http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/Bolum1s1.htm>, 15 Eylül 2006.
- MEB: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, **“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri”**, (Çevrimiçi), <http://oyegm.meb.gov.tr,2003>, 11 Eylül 2006.
- MEB: **“Özel Dershaneler Tip Yönetmeliği”**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2000.

- MEB: **“Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Kılavuzu”**, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara, 2002.
- Menager, Andre: **“Les Competences Tendues du Professeurs de Langue VIV”**, Juin 9, 2005, (Çevrimiçi), <http://www.ac.poitiers.fr/espagnol/pedago/competen.htm>; 1 Mayıs 2006.
- Mentiş T., Ayşe: **“Öğretmen Standartları ve Akreditasyon”**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/2003-2004, Sayı 16-17-18, Konya, 2004.
- Mertol, Şengül: **“Orta Kademe Yöneticilerinin İş Tatmini ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması”**, İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1993.
- Meydan-Larousse, Cilt 12, Meydan Yayınevi, Ankara, 1980.
- Milton, Blum- Naylor, James: **“Industrial Psychology Theoretical and Social Foundation”**, Harper and Row, New York, 1968.
- Minibaş, Jale: **“Yabancılaşma Kavramının İncelenmesi ve Banka Sektörüne Yönelik Bir Araştırma”**, İstanbul Üniversitesi Davranış Bilimleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1993.
- Mitchell, Terence - R . J. Larson: **“People İn Organization”**, Organizational Behavior. Mc Graw Hill-Book Comp, 1987.
- Morgil, İ - Yılmaz, A - Seçken, N - Erökten, S: **“Üniversiteye Giriş Sınavında Özel Dershaneler ve Özde-Bir Tarafından Uygulanan ÖSS Deneme Sınavlarının Öğrenci Başarısına Katkısının Ölçülmesi”**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19, Ankara, 2000.
- Morgil, İ., Yılmaz - A., Geban, Ö: **“Özel Dershanelerin Üniversiteye Girişte Öğrenci Başarısına Etkileri”**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 21, Ankara, 2000.
- Mount, M.-Ilies, R.-Johnson, E.: **“Relationship of Personality Traits and Counterproductive Work Behavior: The Mediating Effects of Job Satisfaction”**, Personnel Psychology/59, 2006.
- Nasbitt, John - Patricia Aburdene; (Çeviren: Erdal Güven): **“Değişen Dünyada 1990’ların On yeni Hedefi. Megatrends 2000 (Büyük Yönelimler)”**, İstanbul Form Yayınları 7, İstanbul, 1990.

- Oğuzkan, Ferhan: “**Öğretmenliğin Üç Yönü**”, 6.Baskı, Ankara, Kadioğlu Maatbası, 1988.
- Okçabol, Rifat: “**Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz**”, Ütopya Yayınevi, Ankara, Kasım 2005.
- Ortaş, İbrahim: “**Eğitim Sistemimiz ve Öğrenci Seçme Sınavı Sonuçları**”, <http://www.netyorum.com/sayi/159/2004>.
- Öğütverici, Arcan: “**Özelleştirme Örneği Olarak Özel Dershaneler**” (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1996.
- “**ÖSS de Son Değişiklikler**”, (Çevrimiçi), www.Universite.com.tr/haber/05072901.html Ocak 2006.
- Özabacı, Nilüfer - Acat, Bahaddin: “**İdeal Öğretmen Özellikleri**”, Eğitim Yönetimi Dergisi Bahar/2005, Sayı 42, Ankara, 2005.
- Özabacı, Nilüfer, Yavuzer, Haluk (Editör): Evlilik Okulu “**Evlilik Öncesi İlişkiler**”, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2004.
- Özdayı, Nurhayat: “**Öğretmenlik Mesleğini Tercih Eden Öğretmenlerin Mesleki Tercihlerinin İş Tatminine Etkisi**”, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 4, İstanbul, 1992.
- Özdebir, Özel Dershaneler Birliği Aylık Haber Bülteni, Sayı 11, Ankara, 2000.
- Özdebir, Özel Dershaneler Birliği Aylık Haber Bülteni, Sayı 18, Ankara, 2001.
- Özdemir, S - Yalın,H.İ: “**Öğretmenlik Mesleğine Giriş**”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999.
- Özkardeş Güngörmüş, Oya, Yavuzer, Haluk (Editör): Evlilik Okulu “**Evlilik ve Çocuk**”, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2004.
- Özmen, Haluk: “**Ortaöğretim Kurumlarının ve Özel Dershanelerin Kimya Öğretimine Yönelik Karşılaştırılması**”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 20, Samsun, 2005.
- Öztabak, Ü.Muhammet: “**Resmi ve Özel Liselerdeki Öğretmenlerin İş Tatminleri İle Yönetim Tarzı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**”, (Basılmamış

Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2002.

Öztürk Halil İbrahim: **“Öğretmenlik Mesleğine Giriş”**, HD Yayıncılık, Ankara, 2002.

Palmer, P.J.: **“The Courage to Teach”**, Sanfrancisco, Jessy-BassPub,1998.

Payaslıoğlu, A: **“Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi”**, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Araştırma Geliştirme Birimi, AGB-0012, Ankara, 1985.

Pektaş, Suat: **“Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkilerinin Değerlendirilmesi”**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 1988.

“Perrenoud, Philippe, Construire Des Competences Professionnelles”, (Çevrimiçi) www2.ac-lyon.fr/services/radafap/ppt/confPERRENOUD.ppt,2006,4 Eylül 2006.

Pettus, Ashley: **“Pedagogical Performance: Grading Teachers”**, (Çevrim içi), <http://www.harvardmagazine.com/on.line/110620.html>, November - December 2006, 06.08.2007.

Price, J: **“Organizational Measurement “**, Kent State, 1972.

Pusat, Aytül: **“İş Tatmininin Çalışma Yaşamı Üzerindeki Etkileri ve Türkiyedeki Fast- Food Restorantlarında Çalışan Personelin İş Tatminiyle İlgili Bir Araştırma”**, Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1992.

Rain, J.S.-Lane, I.M-Steiner, D.D: **“A Current Look at The Job Satisfaction/Life Satisfaction Relationship: Review and Future Consideration”**, Human Relations, 44, 1991.

Razakamananifidiny, Dany Patrick: Modele de saisie des Communications **“Une innovation pedagogique dans l’enseignement de l’analyse financiere approfondie et del a gestion de credit”** (Çevrimiçi) www.cidegef.refer.org/montreal/razaka.doc,2000,10.09.2006.

“Référentiel des compétences de la fin de formation initiale du professeur des ecoles stagiaire” (Çevrimiçi) www.creteil.iufm.fr/.../Premierdegre/2001-2002/PE2-ReferentielCompetencesFinFormationInitiale.pdf, Eylül 2006.

- Rice, King Jennifer: **“Teacher Quality”**, Economic Policy Institute EPI, August 2003.
- Robinson,B.ve LatchemC. **“Teacher education through open and distance learning”**, New York, Routledge Falmer, 2003.
- Rode, J.C: **“Job Satisfaction and Life Satisfaction Revisited: A Longitudinal Test of An İntegrated Model”**, Human Relations, Vol 57, 2004.
- Rosenshine, B - Stevens, R: **“Teaching Functions In Handbook of Research on Teaching”**,ed.M.C. Wittrock,3rded.New York: Macmillan, 1986.
- Rozycki, Edward.G: **“Increasing Teaching Efficiency The Evaluation of Method”**, (Çevrimiçi), <http://home.comcast.net/erozycki/Increasing.html/27.04.2007>.
- Ryan, D.: **“Characteristics of Effective Teachers”**, American Council on Education, Washington, DC, 1960.
- Sabancı, Ali: **“Ödül Sisteminin İlköğretim Okullarındaki Öğretmenler ve Müdür Yardımcıları İçin Önem Derecesi, Gereksinimleri Karşılama ve İş Doyumu Sağlama Düzeyi”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı 19, Ankara, 1999.
- Schneider, Mark: **“Linking School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success”**, (Çevrimiçi), <http://www.edfacilities.org/pubs/>, 2003, 14/07/2007.
- Schuttenberg, E.M – O’Dell, F.L – Kaczala, C.M: **“Vocational Personality Types and Sex Role Perceptions of Teachers, Counselors and Educational Administrators”**, The Career Development Quarterly/39, 1990.
- Seferoğlu, Sadi Süleyman: **“Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar”**, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt:1, sayı:1, Antalya, 2004.
- Senemoğlu, Nuray: **“Gelişim öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya”**, Gazi Kitapevi 10.Baskı, Ankara, 2004.
- Sönmez, Veysel: **“Türkiye’de Eğitim Kalitesi ve Geleceği”**, Eğitimde Kalite Sempozyumu Bildirileri, Ankara, 1987.
- Sönmez, Veysel: **“Öğretmenlik Mesleğine Giriş”** (Ed. Sönmez.V), 3. Basım, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.

- Sönmez, Veysel: **“Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı”**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1994.
- Sözer, Ersan: **“Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği”**, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 1991.
- Srirasta, Surish: **“Job Satisfaction and Productivity”**, The Comperative Administration Research Institude, Washington, 1975.
- Sulu, Hüseyin: **“Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri İle Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Susar, Fatma: **“Türkçe Öğretiminde Öğretmen Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar ve Bunun Öğretmen Performansına Etkileri”**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:10, 2001.
- Şahin, İdris: **“İlköğretmen Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri”**, Öğretmen Dünyası Dergisi, Sayı: 273, 2002.
- Şeker, Hasan - Deniz, Sabahattin - Görgen, İzzet: **“Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği”**, Milli Eğitim Dergisi, s164, Güz 2004.
- Şentürk, Hasan: **“Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz 2006, Sayı 48, 2006.
- Şirin, H: **“Eğitim Sisteminde Özel Dershaneler”**, Eğitim Yönetimi 23, Ankara, 2000.
- Şişman, A.Mehmet: **“Öğretmenlerin İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”**, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2002.
- T.C Yüksek Öğretim Kurulu, “2547 Sayılı Mevzuat”**, (Çevrim içi) www.yok.gov.tr, Ağustos 2006.
- “T.C Yüksek Öğretim Kurulu”**, Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi, (Çevrim içi) www.yok.gov.tr, Haziran 2006, Ağustos 2006.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı:
“**Çağdaş Öğretmen Profili**”, Ankara, 1999.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: “**Anadolu Öğretmen Lisesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dergisi (9.10.11 ve 12. Sınıflar) Taslak Öğretim Programı**”, Ankara, 2006.

T.C. Yükseköğretim Kurulu: “**Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor)**”, Ankara, Haziran 2006.

Teachers mind Resources: “**Teacher Quality**”, (Çevrimiçi),
http://www.teachersmind.com/teacher_quality.htm/2002, 06.08.2007.

Telman, Nursel: “**İş Psikolojisi**”, Amaç Basımevi, İstanbul, 1987.

Tiffin, Joseph- McCormick, E.J: “**Industrial Psychology**”, Prentice Hall Inc, New Jersey, 1968.

Titiz, Tınaz: “**Tele- Beyin Fırtınası**”, BT Haber, Sayı 70, İstanbul, 1996.

Tosun, Kemal: “**İşletme Yönetimi**”, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, No 64, İstanbul, 1977.

Tosun, Kemal: “**Yönetici Gözüyle Yönetim**”, İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi, Sayı 2, İstanbul, 1975.

Tuncer, A.: “**Milli Eğitim Bakanlığı Bilgisayar Eğitimi Hizmetleri Genel Müdürlüğü Personelinin İş Doyumu ve Örgüte Bağlılık Durumları**”, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Lisans Üstü Uzmanlık Programı, Ankara, 1995.

Turgut, Fuat: “**Öğretimin Değerlendirilmesi**”, Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları no:147, Ankara, 1985.

“**Türkiye’de Eğitim Meseleleri**” culsever@hurriyet.com.tr, 2006.

Ulusoy, Tülin: “**İşletmelerde İş tatmini ve Karşılaştırmalı Bir Uygulama Araştırması**”, İstanbul Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1993.

- Umay, A: **“Matematik Öğretiminde Okul ve Dershane Eğitiminin Karşılaştırılması”**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresinde Sunulan Bildiri, Ankara, 2000.
- Ural, Ayhan – Kılıç, İbrahim: **“Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi”**, 2006, 2. Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara, Eylül, 2006.
- Uras, Meral - Kunt, Muammer: **“Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri ve Beklentilerin Karşılanmasını Umma Düzeyleri”**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Denizli, Sayı 19, 2006/1 .
- “Uzman Öğreticilere Formasyon”**, <http://www.ozdebir.org.tr/haberoku>, 12.04.2006.
- Ünal, S.: **“Yönetmelik Yargıçların İş Doyumları”**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Lisans Üstü Uzmanlık Programı, Ankara, 1996.
- Ünsal, Ziya: **“Eğitim ve Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Devletin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Rolü”**, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991.
- Üstüner, Mehmet: **“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi/Kış 2006, Sayı 45, 2006.
- Vecchio, Robert: **“Organizational Behavior”**, USA: The Dryden Press, 1988.
- Vroom, V.H: **“Work and Motivation”**, John Wiley and Sons Inc., 1964.
- Watson, A.J - Hatton, N.G - Squires, D.S - Solıman, I.K: **“School staffing and the quality of education. Teacher adjustment and satisfaction”**, Teaching and Teacher Education, no7, 1991.
- Xin, Ma - MacMillan, R.B: **“Influences of Workplace Conditions on Teachers Job Satisfaction”**, Journal of Education Research, Vol 93, Issue 1, 1999.
- Yavuz, M.- Sünbül, M.Ali: **“İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinde İş Doyumu, Denetim Odağı ve Demografik Özelliklerin Zaman Yönetimi İle İlişkisi”**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/2003-2004, Sayı 16-17-18, Konya, 2004.
- Yavuzer, Haluk: **“Eğitim Ve Gelişim Özellikleri İle Okul Çağı Çocuğu”**, Remzi Kitapevi, İstanbul, 2000.

- Yavuzer, Nurgül: **“Etkin Öğretmen Eğitimi Uygulamasının Tutumlarına Etkisi”**,
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İ.Ü., 1990.
- Yayla, Muammer: **“Üniversite Gençliğinin Sosyo-Ekonomik Profili Araştırması”**,
Atatürk Üniversitesi Araştırma Projesi, Erzurum, 2006.
- Yıldız (Köseoğlu), S. Armağan: **“Çalışan Evli Bireylerin Aile Fonksiyonları ve İş
Tatmini Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”**, İstanbul
Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1997.
- YÖK: **“Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları”**, Ankara,
1998b.
- YÖK: **“Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden
Düzenlenmesi”**, Ankara, 1998a.
- YÖK: **“Fakülte – Okul İşbirliği”**, YÖK Yayını, Ankara, 1998c.

EKLER

EK-1

Kişisel Bilgiler

AÇIKLAMA: Bu bölümde, kişisel durumunuzla ilgili bilgiler toplamak amacıyla hazırlanmış maddeler bulunmaktadır. Maddeleri okuyarak durumunuza en uygun olan seçeneğin yanındaki parantezin içine “X” işareti koyun.

1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek	
2. Medeni durumunuz:	<input type="checkbox"/> Evli	<input type="checkbox"/> Bekâr	<input type="checkbox"/> Diğer
3. Doğum yeriniz:			
4. Doğum yılınız:			
5. Sahip olduğunuz çocuk sayısı:	<input type="checkbox"/> Hiç	<input type="checkbox"/> 1-2	<input type="checkbox"/> 3-4
			<input type="checkbox"/> 5 ve üstü
6. Ailenizde sizden başka öğretmen var mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	
7. Mezun olduğunuz okul:	<input type="checkbox"/> İlköğretmen Okulu	<input type="checkbox"/> Eğitim Yüksek Okul	
	<input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi	<input type="checkbox"/> Edebiyat Fakültesi	
	<input type="checkbox"/> Fen Fakültesi	<input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü	
	<input type="checkbox"/> Açıköğretim Fakültesi (Ön Lisans Programı)		
	<input type="checkbox"/> Diğer (belirtiniz).....		
8. Mezuniyet durumunuz:	<input type="checkbox"/> Lise mezunu	<input type="checkbox"/> Önlisans	<input type="checkbox"/> Lisans
	<input type="checkbox"/> Doktora	<input type="checkbox"/> Başka	<input type="checkbox"/> Y.Lisans
9. Meslekteki kıdeminiz:	<input type="checkbox"/> 0-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl
			<input type="checkbox"/> 16-20 yıl
			<input type="checkbox"/> 21 ve üstü
10. Dershane dışı bir kurumda öğretmenlik yapıyorsanız:	<input type="checkbox"/> Resmi devlet okulu	<input type="checkbox"/> Özel okul	<input type="checkbox"/> Diğer (belirtiniz).....
11. İstanbul dışında başka bir ilde öğretmen olarak görev yaptınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	
12. 11. Maddeye cevabınız Evet ise:	İstanbul dışında kaç yıl (<input type="checkbox"/>)	Hangi ilimizde (<input type="checkbox"/>)	
13. Dershanede görev yaptığınız program adı:	Oks (<input type="checkbox"/>)	ÖSS (<input type="checkbox"/>)	
14. Katıldığınız hizmet içi eğitim kursu:	<input type="checkbox"/> Program Geliştirme	<input type="checkbox"/> İlköğretim Matematik Dersi Programı	
	<input type="checkbox"/> İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programı	<input type="checkbox"/> İlköğretim Fen Bilgisi Programı	
	<input type="checkbox"/> İlköğretim Türkçe Programı	<input type="checkbox"/> Ortaöğretim Matematik Programı	
	<input type="checkbox"/> Ortaöğretim Türk Dili Edebiyatı Programı	<input type="checkbox"/> Ortaöğretim Fizik Programı	
	<input type="checkbox"/> Ortaöğretim Kimya Programı	<input type="checkbox"/> Hiç katılmadım	
	<input type="checkbox"/> Diğer (belirtiniz).....		
15. Alanınızla ilgili takip ettiğiniz bir süreli yayın var mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	
16. 15. Maddeye cevabınız Evet ise:			
17. Takip ettiğiniz süreli yayının ismi:.....			

EK-2**Dershane Öğretmenleri Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği, 30 Madde, 9 Faktör.**

Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1- Gelen eleştirilere yapıcı yaklaşırım.	()	()	()	()	()
2- Sahip olduğum bilgiyi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	()	()	()	()	()
3- İlişkilerimde önyargılı değilim.	()	()	()	()	()
4- İletişime açık bir insanım.	()	()	()	()	()
5- Alanımla ilgili yayınları takip ederim.	()	()	()	()	()
6- Yeni düşünce ve planları uygulama konusunda gönüllü olurum.	()	()	()	()	()
7- Mesleki davranışlarımla çevremeye iyi örnek olurum.	()	()	()	()	()
Sınıf Yönetimi:					
8- Sınıf içi iletişimimde ses tonumu etkili bir biçimde kullanmam.	()	()	()	()	()
9- Sınıfta sözel dili ve beden dilini etkili bir şekilde kullanmam.	()	()	()	()	()
10- Ders zamanımı etkili bir biçimde kullanamam.	()	()	()	()	()
Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesi:					
11- Derste kesinti ve engellemelere uygun önlemler alırım.	()	()	()	()	()
12- Derste beklenmedik durumlara etkili müdahale ederim.	()	()	()	()	()
13- Öğrencilerin iç disiplin geliştirmelerine imkan tanırım.	()	()	()	()	()
Test Sonuçlarının Paylaşımı ve Kullanımı:					
14- Uyguladığım testlerin sonuçlarını sıkça rehber öğretmenle paylaşıyorum.	()	()	()	()	()
15- Öğrencilerin sınıf içi başarı düzeyi ile ilgili bilgileri rehber öğretmen ile paylaşıyorum.	()	()	()	()	()
16- Uyguladığım testlerin sonuçlarını kayıt altında tutarım.	()	()	()	()	()

Kişisel ve Mesleki Yeterlilik	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Konu Alanı Aktarımı:					
17- Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları kullanırım.	()	()	()	()	()
18- Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla örneklendiririm.	()	()	()	()	()
19- Konu ile diğer alan konularını ilişkilendirerek anlatırım.	()	()	()	()	()
20- Konuyu önceki sonraki derslerle ve yaşamla ilişkilendiririm.	()	()	()	()	()
21- Derste öğrenciyi güdüleyici etkinlikler veririm.	()	()	()	()	()
Test Geribildirim ve Sınav Bilgilendirme:					
22- Anlattığım konunun merkezi sınavdaki soru adedi ve kapsamı konusunda öğrencimi bilgilendiririm	()	()	()	()	()
23- Uyguladığım testlerin doğru cevaplarını öğrencime konu ile ilişkilendirerek açıklarım.	()	()	()	()	()
24- Ders sonunda anlattığım konuya ait testi uygulardım.	()	()	()	()	()
Derse Giriş ve Dikkati Sağlama:					
25- Derse uygun bir giriş yaparım.	()	()	()	()	()
26- Derste ilgi ve dikkatin sürekliliğini sağlarım.	()	()	()	()	()
Öğretim Tekniği:					
27- Gerektiği durumlarda merkezi sınavda kullanmak üzere öğrenciyeye derste ezberlemesi için formül veririm.	()	()	()	()	()
28- Test dışı teknikler değerlendirmede yetersiz olacağı için kullanmam.	()	()	()	()	()
Öğretim Yönetimi:					
29- Konuya ait kaynaklar hakkında bilgi vermenin zaman kaybı olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
30- Derste teknolojik materyali anlatılan konuya paralel olarak sıklıkla kullanmam.	()	()	()	()	()

EK-3

Kuzgun Mesleki Doyum Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıda işinize ilişkin bazı sorular sorulmaktadır. Sizden istenen lütfen her soruyu dikkatle okuyunuz ve “Cevap Kağıdı”ndaki size uygun gelen şıkkı işaretleyiniz.

Adı Soyadı:
Doğum Tarihi:
Cinsiyeti: K () E ()

A: Her zaman
C: Ara sıra
E: Hiçbir zaman
B: Sık sık
D: Nadiren

	A	B	C	D	E
1- Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?	()	()	()	()	()
2- Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?	()	()	()	()	()
3- Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?	()	()	()	()	()
4- Keşke başka bir iş yapan insan olsam dediğiniz olur mu?	()	()	()	()	()
5- Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?	()	()	()	()	()
6- İşyerinize hevesle gelir misiniz?	()	()	()	()	()
7- İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?	()	()	()	()	()
8- İşyerinizde aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?	()	()	()	()	()
9- İşgünü sonunda kendiniz mutsuz ve bıkkın hissedersiniz mi?	()	()	()	()	()
10- Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?	()	()	()	()	()
11- Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?	()	()	()	()	()
12- Meslektaşlarınızla karşılaştığınız onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız?	()	()	()	()	()
13- Mesleki bilginizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?	()	()	()	()	()
14- İşyerinde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?	()	()	()	()	()
15- İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	()	()	()	()	()
16- Mesleğinizle ilgili yayımları izler misiniz?	()	()	()	()	()
17- Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?	()	()	()	()	()
18- İşinizin ilgilerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	()	()	()	()	()
19- Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?	()	()	()	()	()
20- Meslek bilginizi artırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?	()	()	()	()	()

EK-4**Dershane Öğretmenleri Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği,
64 Maddelik Form.**

Dershane öğretmenlerinin yeterlilikleri	Uygun	Uygun Değil	Düşünceler
1- Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilirim.	()	()	
2- Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendiririm.	()	()	
3- Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili uygun biçimde kullanırım.	()	()	
4- Konu ile diğer alan konularını ilişkilendiririm.	()	()	
5- Konu ile ilgili kaynaklar hakkında bilgi veririm.	()	()	
6- Özel öğretim yaklaşım yöntem ve tekniklerin bilirim.	()	()	
7- Dersimde öğretim teknolojilerinden yararlanırım.	()	()	
8- Derste öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirlerim.	()	()	
9- Derste konu ile ilgili öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar veririm.	()	()	
10- Amaç, hedef ve davranışları açık bir biçimde ifade ederim.	()	()	
11- Derste, konuya uygun yöntem ve teknikleri kullanırım.	()	()	
12- Derste konuya uygun araç ve gereç ve materyali kullanırım.	()	()	
13- Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendiririm.	()	()	
14- Derste öğrenciyi güdüleyici etkinlikler veririm.	()	()	
15- Ders zamanını etkili bir biçimde kullanırım.	()	()	
16- Konuyu yaşamla ilişkilendiririm.	()	()	
17- Dersi açık ve anlaşılır ifadelerle anlatırım.	()	()	

Dershane öğretmenlerinin yeterlilikleri	Uygun	Uygun Değil	Düşünceler
18- Öğrencinin derse katılımında denge gözetirim.	()	()	
19- Öğrenciye derste, ezberlemesi için formül veririm.	()	()	
20- Öğrencinin derste, düşünme gücünü geliştirmeyi hedeflerim.	()	()	
21- Öğrencilerin hedeflerine uygun değerlendirme materyali hazırlarım.	()	()	
22- Değerlendirme için test dışı tekniklerden yararlanırım.	()	()	
23- Değerlendirme için test tekniklerinden yararlanırım.	()	()	
24- Her ders konuya başlamadan önceki konuya ait test uygularım.	()	()	
25- Her ders sonunda anlatılan konuya ait test uygularım.	()	()	
26- Testlerin sonuçlarını kayıt altında tutarım.	()	()	
27- Testlerin doğru cevaplarını öğrencime konu ile ilişkilendirerek açıklarım.	()	()	
28- Testlerin sorularını kendim hazırlamaya dikkat ederim.	()	()	
29- Testlerde önceki yıllarda çıkmış soruları kullanırım.	()	()	
30- Testlerin sonuçlarını rehberlik servisine bildiririm.	()	()	
31- Testlerin sonuçlarını idareye bildiririm.	()	()	
32- Öğrencinin bilişsel gelişimini değerlendiririm.	()	()	
33- Değerlendirmenin sürekliliğini sağlarım.	()	()	
34- Derse uygun bir giriş yaparım.	()	()	
35- Derse ilgi ve dikkati çekmeye özen gösteririm.	()	()	

Dershane öğretmenlerinin yeterlilikleri	Uygun	Uygun Değil	Düşünceler
36- Derste ilgi ve dikkatin sürekliliğini sağlamaya özen gösteririm.	()	()	
37- Derste övgü ve pekiştireçleri kullanırım.	()	()	
38- Derste kesinti ve engellemelere uygun önlemler alırım.	()	()	
39- Derste beklenmedik durumlara müdahale ederim.	()	()	
40- Öğrencinin iç disiplin geliştirmelerine imkan tanırım.	()	()	
41- Öğrencilerle etkili iletişim kurarım.	()	()	
42- İletişimimde ses tonumu etkili bir biçimde kullanırım.	()	()	
43- Sözel dili ve beden dilini etkili bir şekilde kullanırım.	()	()	
44- Derse ayrılan zamanı eksiksiz kullanırım.	()	()	
45- Öğrencilerin sınıf içi başarı düzeyi ile ilgili bilgileri velisi ile paylaşıyorum.	()	()	
46- Öğrencilerin sınıf içi başarı düzeyi ile ilgili bilgileri rehber öğretmen ile paylaşıyorum.	()	()	
47- Öğrencilerin sınıf içi başarı düzeyi ile ilgili bilgileri idare ile paylaşıyorum.	()	()	
48- Derste teknolojik materyali anlatılan konuya paralel olarak sıklıkla kullanırım.	()	()	
49- Soğukkanlılığımı sınıf içinde de korurum.	()	()	
50- Gelen eleştirilere yapıcı yaklaşırım.	()	()	
51- Sahip olduğum bilgiyi paylaşmayı severim.	()	()	
52- İlişkilerimde önyargılı değilim.	()	()	
53- Kararlarımı uygulamada kararlı bir davranım gösteririm.	()	()	

Dershane öğretmenlerinin yeterlilikleri	Uygun	Uygun Değil	Düşünceler
54- Girişimlerimde kendime güvenirim.	()	()	
55- Karar alırken etik olmaya özen gösteririm.	()	()	
56- İletişime açık bir insanım.	()	()	
57- Meslektaşlarımla alanımda yardımlaşırım.	()	()	
58- Alanımda ilgili yayınları takip ederim.	()	()	
59- Yeni düşünce ve planları uygulama konusunda gönüllü olurum.	()	()	
60- Kararlarımda peşin hükümlü olmaktan hoşlanmam.	()	()	
61- Kendi çalışmalarımı eleştirebilirim.	()	()	
62- Kendi çalışmalarımı geliştirebilirim.	()	()	
63- Kişisel davranışlarımla çevreme iyi örnek olurum.	()	()	
64- Mesleki davranışlarımla çevreme iyi örnek olurum.	()	()	

EK-5**Dershane Öğretmenleri Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği,
46 Maddelik Geçerlilik Güvenilirlik Uygulama Formu.**

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Konu Alanı - Alan Eğitimi					
1- Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları kullanırım.	()	()	()	()	()
2- Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla örneklendiririm.	()	()	()	()	()
3- Konunun gerektirdiği sözel ve görsel uyaranları yerinde kullanırım.	()	()	()	()	()
4- Konu ile diğer alan konularını ilişkilendirerek anlatırım.	()	()	()	()	()
5- Dersimde öğretim teknolojilerinden yeterince yararlanmıyorum.	()	()	()	()	()
6- Derste öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilirim.	()	()	()	()	()
7- Derste konu ile ilgili öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar verebilirim.	()	()	()	()	()
8- Anlattığım konunun merkezi sınavdaki soru adedi ve kapsamı konusunda öğrencimi bilgilendiririm.	()	()	()	()	()
9- Konuya ait kaynaklar hakkında bilgi vermenin zaman kaybı olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
Öğretme-Öğrenme Süreci					
10- Derste, konuya uygun yöntem ve teknikleri kullanırım.	()	()	()	()	()
11- Derste konuya uygun araç, gereç ve materyalden yararlanmayı çoğu zaman düşünürüm.	()	()	()	()	()
12- Konuyu önceki sonraki derslerle ve yaşamla ilişkilendiririm.	()	()	()	()	()
13- Derste öğrenciyi güdüleyici etkinlikler veririm.	()	()	()	()	()
14- Ders zamanını etkili bir biçimde kullanamam.	()	()	()	()	()
15- Dersi açık ve anlaşılır ifadelerle anlatırım.	()	()	()	()	()
16- Gerekli durumlarda merkezi sınavda kullanmak üzere öğrenciyi derste, ezberlemesi için formül veririm.	()	()	()	()	()
17- Öğrencinin derste, düşünme gücünü geliştirmeyi hedeflerim.	()	()	()	()	()
Değerlendirme Süreci					
18- Test dışı teknikler değerlendirmede yetersiz olacağı için kullanmam.	()	()	()	()	()
19- Öğrencinin değerlendirilmesinde test tekniklerinden yararlanırım.	()	()	()	()	()

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne de Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
20- Uyguladığım testlerin sonuçlarını kayıt altında tutarım.	()	()	()	()	()
21- Uyguladığım testlerin doğru cevaplarını öğrencime konu ile ilişkilendirerek açıklarım.	()	()	()	()	()
22- Uyguladığım testlerin sorularını kendim hazırlamaya dikkat ederim.	()	()	()	()	()
23- Testlerde önceki yıllarda çıkmış soruları sıklıkla kullanırım.	()	()	()	()	()
24- Uyguladığım testlerin sorularını soru güçlük analizinden geçiririm.	()	()	()	()	()
25- Ders sonunda anlattığım konuya ait testi uygularım.	()	()	()	()	()
26- Her ders konuya başlamadan önce tekrar testi yapmaya özen göstermem.	()	()	()	()	()
27- Uyguladığım testlerin sonuçlarını sıkça rehber öğretmenle paylaşırım.	()	()	()	()	()
Sınıf Yönetimi					
28- Derse uyun bir giriş yaparım.	()	()	()	()	()
29- Derse ilgi ve dikkati çekmeye özen gösteririm.	()	()	()	()	()
30- Derste ilgi ve dikkatin sürekliliğini sağlarım.	()	()	()	()	()
31- Derste pekiştiricileri kullanırım.	()	()	()	()	()
32- Derste kesinti ve engellemelere uygun önlemler alırım.	()	()	()	()	()
33- Derste beklenmedik durumlara etkili müdahale ederim.	()	()	()	()	()
34- Öğrencilerin iç disiplin geliştirmelerine imkan tanırım.	()	()	()	()	()
35- Sınıf içi iletişimimde ses tonumu etkili bir biçimde kullanmam.	()	()	()	()	()
36- Sınıfta sözel dili ve beden dilini etkili bir şekilde kullanmam.	()	()	()	()	()
37- Öğrencilerin sınıf içi başarı düzeyi ile ilgili bilgileri rehber öğretmen ile paylaşırım.	()	()	()	()	()
38- Derste teknolojik materyali anlatılan konuya paralel olarak sıklıkla kullanmam.	()	()	()	()	()
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik					
39- Gelen eleştirilere yapıcı yaklaşırım.	()	()	()	()	()
40- Sahip olduğum bilgiyi meslektaşlarımla paylaşırım.	()	()	()	()	()

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
41- İlişkilerimde önyargılı değilim.	()	()	()	()	()
42- İletişime açık bir insanım.	()	()	()	()	()
43- Meslektaşlarımla alanımda her zaman yardımlaşmam.	()	()	()	()	()
44- Alanımda ilgili yayınları takip ederim.	()	()	()	()	()
45- Yeni düşünce ve planları uygulama konusunda gönüllü olurum.	()	()	()	()	()
46- Mesleki davranışlarımla çevreme iyi örnek olurum.	()	()	()	()	()

EK-6**Dershane Öğretmenleri Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği,
45 Maddelik Form.**

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Konu Alanı –Alan Eğitimi					
1- Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları kullanırım.	()	()	()	()	()
2- Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla örneklendiririm	()	()	()	()	()
3- Konunun gerektirdiği sözel ve görsel uyaranları yerinde kullanırım.	()	()	()	()	()
4- Konu ile diğer alan konularını ilişkilendirerek anlatırım.	()	()	()	()	()
5- Dersimde öğretim teknolojilerinden yeterince yararlanmıyorum.	()	()	()	()	()
6- Derste öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilirim.	()	()	()	()	()
7- Derste konu ile ilgili öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar verebilirim.	()	()	()	()	()
8- Anlattığım konunun merkezi sınavdaki soru adedi ve kapsamı konusunda öğrencimi bilgilendiririm.	()	()	()	()	()
9- Konuya ait kaynaklar hakkında bilgi vermenin zaman kaybı olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
Öğretme- Öğrenme Süreci					
10- Derste, konuya uygun yöntem ve teknikleri kullanırım.	()	()	()	()	()
11- Derste konuya uygun araç, gereç ve materyalden yararlanmayı çoğu zaman düşünürüm.	()	()	()	()	()
12- Konuyu önceki sonraki derslerle ve yaşamla ilişkilendiririm.	()	()	()	()	()
13- Derste öğrenciyi güdüleyici etkinlikler veririm.	()	()	()	()	()
14- Ders zamanımı etkili bir biçimde kullanamam.	()	()	()	()	()
15- Dersi açık ve anlaşılır ifadelerle anlatırım.	()	()	()	()	()
16- Gerektiği durumlarda merkezi sınavda kullanmak üzere öğrenciyi derste, ezberlemesi için formül veririm.	()	()	()	()	()
17- Öğrencinin derste,düşünme gücünü geliştirmeyi hedeflerim.	()	()	()	()	()

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Değerlendirme Süreci					
18- Test dışı teknikler değerlendirmede yetersiz olacağı için kullanmam.	()	()	()	()	()
19- Öğrencinin değerlendirilmesinde test tekniklerinden yararlanırım.	()	()	()	()	()
20- Uyguladığım testlerin sonuçlarını kayıt altında tutarım.	()	()	()	()	()
21- Uyguladığım testlerin doğru cevaplarını öğrencime konu ile ilişkilendirerek açıklarım	()	()	()	()	()
22- Uyguladığım testlerin sorularını kendim hazırlamaya dikkat ederim.	()	()	()	()	()
23- Uyguladığım testlerin sorularını soru güçlük analizinden geçiririm.	()	()	()	()	()
24- Ders sonunda anlattığım konuya ait testi uygularım.	()	()	()	()	()
25- Her ders konuya başlamadan önce tekrar testi yapmaya özen göstermem.	()	()	()	()	()
26- Uyguladığım testlerin sonuçlarını sıkça rehber öğretmenle paylaşırım.	()	()	()	()	()
Sınıf Yönetimi					
27- Derse uygun bir giriş yaparım.	()	()	()	()	()
28- Derse ilgi ve dikkati çekmeye özen gösteririm.	()	()	()	()	()
29- Derste ilgi ve dikkatin sürekliliğini sağlarım.	()	()	()	()	()
30- Derste pekiştiricileri kullanırım.	()	()	()	()	()
31- Derste kesinti ve engellemelere uygun önlemler alırım.	()	()	()	()	()
32- Derste beklenmedik durumlara etkili müdahale ederim.	()	()	()	()	()
33- Öğrencilerin iç disiplin geliştirmelerine imkan tanırım.	()	()	()	()	()
34- Sınıf içi iletişimimde ses tonumu etkili bir biçimde kullanmam.	()	()	()	()	()
35- Sınıfta sözel dili ve beden dilini etkili bir şekilde kullanmam.	()	()	()	()	()
36- Öğrencilerin sınıf içi başarı düzeyi ile ilgili bilgileri rehber öğretmen ile paylaşırım.	()	()	()	()	()
37- Derste teknolojik materyali anlatılan konuya paralel olarak sıklıkla kullanmam.	()	()	()	()	()

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Kişisel ve Mesleki Yeterlilik					
38- Gelen eleştirilere yapıcı yaklaşırım.	()	()	()	()	()
39- Sahip olduğum bilgiyi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	()	()	()	()	()
40- İlişkilerimde önyargılı değilim.	()	()	()	()	()
41- İletişime açık bir insanım.	()	()	()	()	()
42- Meslektaşlarımla alanımda her zaman yardımlaşmam.	()	()	()	()	()
43- Alanımda ilgili yayınları takip ederim.	()	()	()	()	()
44- Yeni düşünce ve planları uygulama konusunda gönüllü olurum.	()	()	()	()	()
45- Mesleki davranışlarımla çevreme iyi örnek olurum.	()	()	()	()	()

EK-7

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL					II. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Genel Fizik I	4	0	4	A	Genel Fizik II	4	0	4
A	Genel Fizik Lab I	0	2	1	A	Genel Fizik Lab II	0	2	1
A	Genel Kimya I	4	0	4	A	Genel Kimya II	4	0	4
A	Genel Kimya Lab I	0	2	1	A	Genel Kimya Lab II	0	2	1
A	Genel Matematik I	4	0	4	A	Genel Matematik II	4	0	4
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2	GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		19	4	21	TOPLAM		19	4	21
III. YARIYIL					IV. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Genel Biyoloji I	4	0	4	A	Genel Biyoloji II	4	0	4
A	Genel Biyoloji Lab I	0	2	1	A	Genel Biyoloji Lab II	0	2	1
A	Genel Fizik III	2	0	2	A	Modern Fiziğe Giriş	2	0	2
A	Genel Fizik Lab. III	0	2	1	A	Genel Kimya IV(Organik Kimya)	2	0	2
A	Genel Kimya III (Analitik Kimya)	2	2	3	GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3	GK	Yabancı Dil II	3	0	3
GK	Yabancı Dil I	3	0	3	GK	Seçmeli I	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	MB	Fen-Teknoloji Programı ve Planlama*	3	0	3
TOPLAM		16	8	20	TOPLAM		18	4	20
V. YARIYIL					VI. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	2	0	2	A	Genetik ve Biyoteknoloji	2	0	2
A	Fizikte Özel Konular*	2	0	2	A	Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi	3	0	3
A	Kimyada Özel Konular*	2	0	2	A	Çevre Bilimi	3	0	3
A	İstatistik	2	0	2	A	Yer Bilimi	2	0	2
A	Fen Öğretimi Lab. Uygulamaları I	2	2	3	A	Fen Öğretimi Lab. Uygulamaları II	2	2	3
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2	GK	Topluma Hizmet Uygulaması	1	2	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3	MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		16	4	18	TOPLAM		18	6	21
VII. YARIYIL					VIII. YARIYIL				
	DERSİN ADI	T	U	K		DERSİN ADI	T	U	K
A	Biyolojide Özel Konular*	2	0	2	A	Astronomi	2	0	2
A	Evrim	2	0	2	A	Seçmeli I	2	0	2
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	A	Seçmeli II	2	0	2
MB	Özel Eğitim*	2	0	2	GK	Seçmeli II	2	0	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3	MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
MB	Rehberlik	3	0	3	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2					
TOPLAM		14	6	17	TOPLAM		12	6	15

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	132	42	153	174

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri
Kaynak: (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/fen_bilgisi.doc/2007).

EK-8

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Genel Matematik	4	2	5
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		16	4	18

II. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Soyut Matematik	3	0	3
A	Geometri	3	0	3
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
GK	Bilgisayar II	2	2	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		18	2	19

III. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Analiz I	4	2	5
A	Lineer Cebir I	3	0	3
A	Fizik I	4	0	4
A	Seçmeli I	2	0	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
TOPLAM		18	2	19

IV. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Analiz II	4	2	5
A	Lineer Cebir II	3	0	3
A	Fizik II	4	0	4
GK	Seçmeli I	3	0	3
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		16	4	18

V. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Analiz III	3	0	3
A	Analitik Geometri I	3	0	3
A	İstatistik ve Olasılık I	2	2	3
A	Cebire Giriş	3	0	3
GK	Bilim Tarihi*	2	0	2
MB	Seçmeli I	2	0	2
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
TOPLAM		17	4	19

VI. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Diferansiyel Denklemler	4	0	4
A	Analitik Geometri II*	3	0	3
A	İstatistik ve Olasılık II*	2	2	3
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		17	6	20

VII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Elementer Sayı Kuramı*	3	0	3
A	Seçmeli II	3	0	3
GK	Matematik Tarihi*	2	0	2
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
TOPLAM		16	4	18

VIII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Matematik Felsefesi*	2	0	2
GK	Seçmeli II	3	0	3
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
MB	Seçmeli II	3	0	3
TOPLAM		12	6	15

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	130	32	146	162

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri

Kaynak: (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ilkogretim_matematik.doc/2007).

EK-9

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Yazı Yazma Teknikleri	1	2	2
A	Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi	2	0	2
A	Edebiyat Bilgi ve Kuramları I	2	0	2
A	Yazılı Anlatım I	2	0	2
A	Sözlü Anlatım I	2	0	2
A	Osmanlı Türkçesi I	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		19	2	20

II. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi	2	0	2
A	Edebiyat Bilgi ve Kuramları II	2	0	2
A	Yazılı Anlatım II	2	0	2
A	Sözlü Anlatım II	2	0	2
A	Osmanlı Türkçesi II	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		18	0	18

III. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi	2	0	2
A	Türk Halk Edebiyatı I	2	0	2
A	Eski Türk Edebiyatı I	2	0	2
A	Yeni Türk Edebiyatı I	2	0	2
A	Seçmeli I	3	0	3
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
TOPLAM		18	2	19

IV. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi	3	0	3
A	Türk Halk Edebiyatı II	2	0	2
A	Eski Türk Edebiyatı II	2	0	2
A	Yeni Türk Edebiyatı II	2	0	2
A	Genel Dilbilimi	3	0	3
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Etkili İletişim	3	0	3
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		19	4	21

V. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi	2	2	3
A	Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi	2	2	3
A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
A	Dünya Edebiyatı	3	0	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		14	8	18

VI. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anlatma Teknikleri I: Konuşma Eğitimi	2	2	3
A	Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi	2	2	3
A	Yabancılarla Türkçe Öğretimi*	2	0	2
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
GK	Uygurlık Tarihi*	2	0	2
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		15	6	18

VII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Tiyatro ve Drama Uygulamaları*	2	2	3
A	Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	2	0	2
GK	Seçmeli I	2	0	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
TOPLAM		12	6	15

VIII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Seçmeli II	3	0	3
A	Seçmeli III	2	0	2
GK	Dil ve Kültür*	2	0	2
GK	Seçmeli II	2	0	2
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
TOPLAM		13	6	16

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	128	34	145	162

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri

Kaynak: (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/turkce_ogretmenligi.doc/2007).

EK-10

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Sosyal Bilgilerin Temelleri	2	0	2
A	Sosyal Psikoloji	2	0	2
A	Arkeoloji	2	0	2
A	Sosyoloji	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		20	2	21

II. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Genel Fiziki Coğrafya	4	0	4
A	Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı	2	0	2
A	Felsefe	2	0	2
A	Ekonomi	2	0	2
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
TOPLAM		19	2	20

III. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türkiye Fiziki Coğrafyası	2	0	2
A	İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
A	Siyaset Bilimine Giriş	2	0	2
A	Temel Hukuk	2	0	2
A	Sanat ve Estetik*	2	0	2
A	Seçmeli I	2	0	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
GK	Seçmeli I	2	0	2
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		19	0	19

IV. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	4	0	4
A	Antropoloji	2	0	2
A	Ortaçağ Tarihi	4	0	4
A	Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme	2	0	2
A	Vatandaşlık Bilgisi	2	0	2
A	Seçmeli II	2	0	2
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
MB	Seçmeli I	2	0	2
TOPLAM		23	0	23

V. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı I	2	0	2
A	Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası	2	0	2
A	Yeni ve Yakınçağ Tarihi	2	0	2
A	İnsan Hakları ve Demokrasi	2	0	2
A	Ülkeler Coğrafyası	2	0	2
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
GK	Seçmeli II	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		17	4	19

VI. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı II	2	0	2
A	Sosyal Bilgiler Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemesi	2	0	2
A	İnsan İlişkileri ve İletişim	2	0	2
A	Çağdaş Dünya Tarihi	2	0	2
A	Siyasi Coğrafya	2	0	2
GK	Seçmeli III	2	0	2
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		19	2	20

VII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I	2	0	2
A	Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri	2	2	3
A	Günümüz Dünya Sorunları	2	0	2
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
MB	Program Geliştirme*	2	0	2
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
TOPLAM		13	8	17

VIII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II	2	0	2
A	Sosyal Proje Geliştirme	1	2	2
A	Drama*	2	2	3
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
MB	Seçmeli II	2	0	2
TOPLAM		12	10	17

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	142	28	156	170

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri
Kaynak: (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/sosyal_bilgiler.doc/2007).

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad	Vakur ÇİFÇİLİ
Doğum Tarihi	21.11.1964
Görevi	Okutman
İletişim Bilgileri	email: vakur9@hotmail.com
Doktora 2006-2008	İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı “ Dershane Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki ” Danışman: Prof.Dr. İrfan Erdoğan
Yüksek Lisans 1995-1997	İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı “ Fransa Yükseköğretim Sistemi ” Danışman: Yrd. Doç. Dr. İrfan Erdoğan
Lisans 1985-1990	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Bölümü
İş Durumu	1992-1999 İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü – Okutman 1999 – halen devam ediyor : İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı - Okutman