

**T.C
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMENLERİN YENİLENMİŞ ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİ GENEL YETERLİLİKLERİ ÇERÇEVESİNDE
ALGILANAN YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ**

Cem Akbaş

Zonguldak, 2018

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMENLERİN YENİLENMİŞ ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİ GENEL YETERLİLİKLERİ ÇERÇEVESİNDE
ALGILANAN YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ**

**Hazırlayan
Cem Akbaş**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali Arslan**

Zonguldak 2018

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin Sanatta Yeterlik çalışmasının bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davrandığımı, yazım sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

11 /10 / 2018



Cem AKBAŞ

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 156282104004 Numaralı Cem AKBAŞ'ın hazırladığı "Öğretmenlerin Yenilenmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Çerçevesinde Algılanan Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 19/09/2018 günü saat 15.00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan 

Doç. Dr. Kerim KARABACAK


Üye 

Doç. Dr. Ali ARSLAN (Danışman)

Üye 

Doç. Dr. Cevat EKER

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.


19/10/2018
Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	:	B.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Tez Başlığı	:	Öğretmenlerin Yenilenmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Çerçevesinde Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi
Tez Yazarı	:	Cem Akbaş
Tez Danışmanı	:	Doç. Dr. Ali ARSLAN
Tez Türü, Yılı	:	Yüksek Lisans Tezi, 2018
Sayfa Adedi	:	136

Eğitim ve bireyin niteliği büyük ölçüde öğretmen niteliğini yansıtmaktadır. Öğretmen yeterliliği ve niteliği, gelişen dünyaya ve değişen eğitim anlayışına uyumun bir gereği olduğu kadar öğretmenlik mesleğinin saygınlığının sürdürülmesi ve artırılması ile de yakından ilgili olduğu söylenebilir. Esasında öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade eder. Bu noktada bu araştırmanın amacını, öğretmenlerin yenilenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırma nedensel karşılaştırma modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma Batı Karadeniz bölümünde yer alan bir ilçede görev yapan 556 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Gruplar arası farklılaşmanın belirlenmesi için bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin tüm yeterlilik alanlarının tamamında kendileri yeterli algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçme değerlendirme alt yeterlilik alanında kadın öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve öğrenciye yaklaşım alt yeterlilik alanlarında daha fazla hizmet süresine (kıdem) sahip öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin kendilerini kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlere göre daha yeterli algıladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleği, Öğretmen Yetiştirme, Öğretmen Yeterlilikleri

ABSTRACT

Institution : BEÜ Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title : The Determination of Teachers' Perceived Self-Efficacy Levels within The Frame of The Renewed Teaching Profession General Competences of Teachers
Author : Cem Akbaş
Advisor : Doç Dr. Ali ARLAN
Type of Thesis, Year : M.Sc. Thesis, 2018
Page Number : 136

The quality of education and person reflect a teacher's quality majorly. It can be said that the competence and quality of teachers are closely related with the prosecution and enhancement of teaching profession's respectability as far as it is a need for adaptation to developing world and changing education. Basically, teaching profession general competences point to information, skills and attitudes that teachers need to have. At this point, the objective of this study is to determine perceived self-efficacy levels of teachers within the frame of the renewed teaching profession general competences of teachers. The study was designed appropriate for causal comparative research. The study was carried out with 556 teachers in a district in western blacksea part. Convenience sampling method was used in the study. The frequency, percentage, mean and standard deviation were used in the study. T-test and one-way analysis of variance (anova) were used to determine the differentiations among groups. It was found in the study that teachers perceive themselves as sufficient in all the fields. It was also seen that women teachers perceived themselves more sufficient in assessment and evaluation subarea competence. It was seen that teachers who have more period of service (seniority) perceived themselves more sufficient in branch education knowledge, legislation knowledge, directing the process of teaching - learning and attitudes towards student competences. It was seen that teachers who work in the centre of the district, perceived themselves more sufficient compared with teachers who work in rural areas.

Key Words: Teaching Profession, Teacher Training, Teacher Competences

ÖNSÖZ

Bu araştırmada yenilenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik algılarının incelenmesi amalanmıştır.

Araştırma sürecinin başından sonuna kadar akademik deneyim ve donanımıyla araştırmama katkı sunan değerli hocam Do. Dr. Ali Arslan'a ve diğer hocalarıma teşekkr bir bor bilirim. Araştırma verilerim toplanması sürecinde yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşlarım ve yönetici arkadaşlarıma da teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER	6
1.1. Araştırmanın Amacı	6
1.1.1. Problem Cümlesi.....	6
1.1.2. Alt Problemler.....	6
1.2. Araştırmanın Önemi.....	7
1.3. Varsayımlar	8
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Öğretmenlik Mesleği.....	9
2.2. Öğretmenlik Mesleği Ölçütleri	10
2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri	12
2.4. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme	13
2.5. Öğretmen Yeterlilikleri	19
2.6. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	22
2.6.1. Mesleki Bilgi Yeterlilik Alanı	24
2.6.1.1. Alan Bilgisi.....	24
2.6.1.2. Alan Eğitimi Bilgisi.....	25
2.6.1.3. Mevzuat Bilgisi	26
2.6.2. Mesleki Beceri Yeterlilik Alanı	26
2.6.2.1. Eğitim Öğretimi Planlama	27
2.6.2.2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	28
2.6.2.3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	28
2.6.2.4. Ölçme ve Değerlendirme.....	29

2.6.3. Tutum ve Değerler Yeterlilik Alanı	29
2.6.3.1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	30
2.6.3.2. Öğrenciye Yaklaşım	30
2.6.3.3. İletişim ve İşbirliği	31
2.6.3.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim.....	31
2.7. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Kullanım Alanları	31
2.8. İlgili Araştırmalar	35
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	35
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
2.8.3. İlgili Araştırmaların Kısa Özeti	42
3. YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırma Modeli	44
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Aracı.....	48
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	51
4. BULGULAR.....	55
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	55
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	68
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	71
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	77
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	81
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	84
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	88
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	91
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	95
SONUÇ.....	103
KAYNAKÇA	121
EKLER.....	130
EK-1. Veri Toplama Aracı.....	130
ÖZGEÇMİŞ.....	135

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1: Örnekleme Oluşturan Okullar ve Katılımcı Sayısı	45
Tablo 3.2: Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlere göre Dağılımı.....	46
Tablo 3.3: Ölçme Aracını Oluşturan Genel ve Alt Yeterlilik Alanları.....	48
Tablo 3.4: Ölçme Aracı Güvenirlik Değerleri	49
Tablo 3.5: Ölçme Aracı Güvenirlik Değerleri (Devam).....	50
Tablo 3.6: Puanların Normallik Dağılım Sonuçları	53
Tablo 4.1: Alan Bilgisi Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	55
Tablo 4.2: Alan Eğitimi Bilgisi Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	56
Tablo 4.3: Mevzuat Bilgisi Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	57
Tablo 4.4: Eğitim Öğretimi Planlama Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	58
Tablo 4.5: Öğrenme Ortamları Oluşturma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	59
Tablo 4.6: Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	61
Tablo 4.7: Ölçme-Değerlendirme Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	63
Tablo 4.8: Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	64
Tablo 4.9: Öğrenciye Yaklaşım Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	65
Tablo 4.10: İletişim ve İşbirliği Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	66
Tablo 4.11: Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	67
Tablo 4.12: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	69
Tablo 4.13: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Hizmet Süresine (Kıdem) Göre Karşılaştırılması.....	72
Tablo 4.14: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Hizmet Süresine (Kıdem) Göre Karşılaştırılması-Devam.....	73
Tablo 4.15: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Mezuniyet Alanına Göre Karşılaştırılması.....	78

Tablo 4.16: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	81
Tablo 4.17: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Mezuniyet Alanına Uygun Branşta Çalışmaya Göre Karşılaştırılması	85
Tablo 4.18: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Görev Yapılan Yerleşim Yeri Türüne Göre Karşılaştırılması.....	88
Tablo 4.19: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	92
Tablo 4.20: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Görev Yapılan Branş Türüne Göre Karşılaştırılması	96
Tablo 4.21: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Görev Yapılan Branş Türüne Göre Karşılaştırılması (Devam)	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Kullanım Alanları (MEB, 2017:9)	32



KISALTMALAR LİSTESİ

AITSL	: Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited
CAIE	: Cambridge Assesment International Education
CCSSO	: Council of Chif State School Officers
ILO	: Uluslararası çalışma Örgütü
INSTAS C	: Eyaletlerarası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NBPTS	: National Board for Professional Teaching Standards
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TED	: Türk Eğitim Derneği
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

GİRİŞ

İnsan, diğer canlılardan farklı olarak kendini ve diğerlerini eğitebilen yegâne canlıdır. Bundan dolayı da eğitim tarihinin insanla birlikte başladığı ve insanoğlu var olduğu müddetçe de devam edeceği söylenebilir. Eğitim, ilkel toplumlarda informal öğrenmeler yoluyla gerçekleşirken, eğitilmesi gereken insan sayısının artması ve insanın kazanması gereken özelliklerin karmaşık hale gelmesiyle toplumsal bir kurum haline gelmiş ve formal bir süreç şekline almaya başlamıştır. Formal eğitim süreci, öğrencilerin kontrollü ortamlarda profesyonel eğitimciler yoluyla planlı ve programlı olarak eğitilmelerini ön görür.

Günümüz dünyası her türlü alanda değişimin hızla yaşandığı bir dönemdir. Özellikle son yüzyıldaki her alandaki değişimlerin, insanlık tarihinin başlangıcından bu yana gerçekleşen değişimden daha fazla olduğu söylenebilir. Bu değişimlerin etkilendiği alanların başında da eğitim gelmektedir. Eğitim, hem değişimlere yön veren, hem de bu değişimlerden etkilenen bir role sahiptir. Değişen dünya koşullarında toplumların eğitimden beklentileri ve eğitime ilişkin anlayışlarında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Toplumun eğitimden beklentisi ve eğitime ilişkin benimsenen yaklaşımların değişmesi ise eğitim sistemindeki öğelerin de gözden geçirilmesine ve değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Toplumların her kurum gibi eğitim kurumundan da beklentisi vardır. Toplumların eğitimden beklentisi, yaşamını sürdürebilmesi için insan gücü girdisini kendi gücüne çevirmesidir. Toplumların insan gücü girdisi kendi üyeleridir. Toplumu oluşturan üyelerin topluma yabancılaşmasını önlemek, toplumun devamlılığını sağlamak için eğitim gereklidir. Bunun için toplumlar, üyelerinin kendi ilke ve kurallarına uygun olarak toplumsallaştırılmasını; kültürel değer ve yapılarla kültürlemesini, toplumsal değişmelere uyarlamalarını ve olumlu ilişkiler geliştirmelerini ister. Toplum bu şekilde oluşturmak istediği birey tipine ilişkin bir model oluşturur. Toplumun istediği bu modele ilişkin yeterliliklerdeki bireyler ise gelişigüzel yetiştirilemez. Bu yeterliliklerin kazandırılması için bireyler eğitim kurumları tarafından profesyonel anlamda sunulacak ihtiyaç duymaktadır (Başaran, 1994:75). Bu durum ise eğitimin sistemli olmasını gerektirir. Özetle, her toplumdaki eğitim sisteminin nihai amacı, sahip

oldukları insan gücünü en iyi şekliye yetiştirmek ve onları toplumsallaştırarak birer vatandaş haline getirmektir. Bunu gerçekleştirmek için bütün eğitim sistemleri yetiştirmek istediği insana ilişkin özellikler benimsediği eğitim felsefesi ve yaklaşımları doğrultusunda sistemlerini geliştirirler (Karagözoğlu, 2003:20-12).

Eğitim sistemi, toplumsal bir sistem olarak düşünüldüğünde, öğrenci, öğretmen, araç gereç ve materyaller, öğretim programı, öğretim teknolojileri ve para bu sistemin girdileri olarak kabul edilmektedir. Bir sistemin amaçlarına ulaşabilmesi için sahip olduğu kaynakları en iyi ve en etkili biçimde kullanması gerekir. Sistemin başarılı olması, diğer bir ifadeyle amaçlarına ulaşabilmesi, sahip olduğu kaynakları etkili biçimde kullanmasıyla yakından ilişkilidir. Her sistem değişen ve gelişen özellikleri göre kaynaklarını değiştirme, geliştirmek zorundadır. Sistemin varlığı ve sürdürülebilirliği bunu zorunlu kılmaktadır.

Eğitim sisteminin en önemli kurumları okullardır. Okulların sahip olduğu özellikler ve okulların işlevleri, öğrencilerden beklenen özelliklerin değişmesiyle birlikte değişime uğramıştır. Öğrenciden beklenen özelliklerin değişmesi ise öğrenme öğretme süreciyle ilişkili değişkenlerin dolayısıyla da öğretmenlerden beklenen özelliklerin değişmesine yol açmaktadır. Geleneksel yaklaşım olarak da ifade edilen eğitim anlayışında öğretmen, konunun uzmanı ve aktarıcısıdır. Sınıf yönetimi açısından da birer otorite merkezi olarak görülmektedir. Ancak insana verilen değer artması, eğitimle ilgili yapılan araştırmalar ve teknolojik gelişmeler öğretmenin sınıf içindeki rolünün farklılaşmasına neden olmuştur. Öğretmen, bilgi kaynağı ve otorite olmaktan ziyade bilgiye ulaşmayı sağlayan ve öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına rehberlik eden bir konuma gelmiştir. Öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanmasının önemini gösteren araştırmalar ile birlikte öğrenciler bilgiyi olduğu gibi doğrudan alan olarak değil bilgiyi işleyen, içselleştirilen ve yapılandıran bireyler olarak tanımlanmıştır. Öğrenen özellikleri ile ilgili bu tanımlamalar öğretmenin konumundaki öğretmenin de özelliklerinin ve yeterliliklerinin değişmesini gerekli kılmıştır. Bu noktada eğitim sisteminin en temel ögesinin de öğretmen olduğu söylenebilir. Çünkü sistemin amaçları doğrultusunda gerçekleştirilecek olan eylemler öğretmenler tarafından gerçekleştirilecektir. Özetle bilgedeki, bilginin kullanılmasındaki, iletişim

teknolojisindeki, ekonomideki ve toplumdaki ilerlemeler, bireylerin beklentilerinde ortaya çıkan değişmeler beraberinde eğitim sistemlerinde ve eğitim programlarında yeni yaklaşımları ve gelişmeleri gündeme getirmektedir. Yeni yaklaşımlar ve gelişmeler, okulun işlevinde, öğretmenin görevlerinde ve sorumluluklarında, bilginin kullanılma biçiminde değişiklikleri zorunlu kılmaktadır (Karacaoğlu, 2008:1).

Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim temel Kanunu'nda devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetsel işlerini yerine getiren bir uzmanlık alanı şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 1973). Bu bakımdan öğretmenlere toplumun geleceğini oluşturan öğrencilere istendik özelliklere kazandırmada, öğretilen özellikleri pekiştirmede en önemli görevler düşmektedir (Başaran, 1994:77). Öğretmen, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun sahip olduğu kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrolü oynamaktadır (Eskicumalı, 2002:9). Ocak (2005)'a göre sahip olduğunuz sistem ne kadar iyi olursa olsun, sistemin uygulayıcıları nitelikli olmazsa sistemler kapalı sisteme dönüşecek ve bir süre sonra da yok olacaktır. Bundan dolayı eğitim sisteminin en önemli unsuru öğretmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü eğitim sistemini etkileyen ve süreçten etkilenen olarak öğretmen ele alındığında, öğretmen okul sistemini öğrenciyi ve programı daha fazla etkileme ve değiştirme gücüne sahiptir. Eğitim sisteminin amaçlarını, ilkelerini ve değerlerini içselleştiren bir öğretmenin eğitim sürecine katkısı oldukça fazladır (Cemaloğlu, 2011:231). Bundan dolayı öğretmenlerin, yerel ve küresel boyutta meydana gelen bu değişimlere, teknoloji ve eğitimle ilgili gerçekliklere uyum sağlamak için uluslararası uzmanlık anlayışına dayalı gerekleri karşılayacak şekilde kendilerini geliştirmeleri ve küresel yeterlilikleri kazanmaları gerekmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2010:91). Aksi halde dünyanın en iyi eğitim sistemine, en iyi programlarına ve eğitime ilişkin alt yapısına sahip olursanız olun, uygulayıcılarının nitelikli ve yeterli değilse sahip olduğunuz sistemin kapalı sisteme dönüşmesi ve yok olması kaçınılmazdır. Bu noktada eğitim sisteminin de başarısı uygulayıcısı konumundaki iş görenlerine yani öğretmenlerinin yeterliliklerine bağlıdır. Diğer tüm meslek alanlarında olduğu

gibi öğretmenlik mesleğinin de bir takım standartlara sahip olması gerekmektedir. Belirlenecek bu standartlar sayesinde öğretmen yetiştirmede bir standart oluşturulabileceği gibi performans değerlendirme için de bir ölçüt geliştirilmiş olacaktır.

Gerek ülkemizde gerekse uluslararası boyutta öğretmen yetiştirme ve öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin sorunlar birçok araştırmaya konu olmaktadır. Öğretmen yetiştirme kavramı, özellikle 2000’li yıllardan sonra bir çok ülkede ulusal ve uluslararası boyutta çeşitli araştırmaların yapıldığı ve bir takım raporların hazırlandığı konuların başında gelmektedir (Şişman, 2009:67). Çünkü belirtilen öğretmen yeterliliklerinin sunulan öğretim hizmetinin etkililiği dahil bir çok özelliğe etkili olduğu açıktır. Eğitim ve bireyin niteliği büyük ölçüde öğretmen niteliğini yansıtır. Eğitim çalışmalarındaki kalitenin artırılması öğretmen kalitesinin artırılmasıyla paralellik göstermektedir (Kaya ve Demir, 2014:69). Bundan dolayı eğitim sistemlerinin etkililiğini ve gerçekleştirilen hizmetin niteliğini şekillendiren en etkin öge öğretmendir. Unutulmamalıdır ki hiçbir eğitim sisteminin kalitesi öğretmenlerin kalitesini geçemez (TED, 2014:1). Öğretmen niteliği gelişen dünyaya ve değişen eğitim anlayışına uyumun bir gereği olduğu kadar öğretmenlik mesleğinin saygınlığının sürdürülmesi ve artırılması ile de yakından ilgili olduğu söylenebilir.

Ülkemizde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili kapsamlı ve bilimsel anlamda gerçekleştirilen araştırmaların çok eskiye dayanmadığı söylenebilir. İlk kapsamlı çalışmaların 1998 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Milli Eğitimi Geliştirme, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamında bazı öğretmen yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından 2000 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ve Türkiye arasında imzalanan anlaşma ile yürürlüğe giren Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında öğretmen yeterlilikleri kapsamlı şekilde belirlenme yoluna gidilmiştir. Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu olduğu belirtilen kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere 6 ana yeterlilik, 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden oluşan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri 2006 yılında yürürlüğe girmiştir. Daha sonra Avrupa Parlamentosu, Avrupa

Konseyi Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini kabul ederek üye ÷lkelerin bu çerçevede ulusal öğretmen yeterlilik çerçevelerini hazırlamalarını istemiştir. Ülkemizde bu kapsamda ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenerek öğretmenlik yeterlilikleri çerçevesi güncellenmiştir. 2017 yılında mesleki bilgi, mesleki beceri tutum ve değerler olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirlerini tamamlayan üç temel alan belirlenmiştir. Bu üç temel yeterlilik alanı içinde ise 11 alt yeterlilik alanı ve 65 gösterge (yeterlilik standardı) bulunmaktadır.

Bu araştırmanın konusunu 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik algılarının incelenmesi oluşturmaktadır.



1. GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yeniden belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin, öğretmenlerin algılarının belirlenmesidir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?

1.1.2. Alt Problemler

Mili Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik algıları cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik algıları kıdem değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik algıları mezuniyet alanı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik algıları eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik algıları mezun olduğu yükseköğretim kurumuna uygun branşta çalışma değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

7. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik algıları görev yapılan yerleşim türü değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

8. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik algıları görev yapılan okul türü değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

9. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik algıları görev yapılan branş değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri de eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenlerdir. Öğretmenlik yasalarla tanımlanmış uzmanlık gerektiren bir ihtisas alanıdır. Dünyada meydana gelen değişim ve gelişimler, eğitim ve öğrenmeyle ilgili yeni ortaya çıkan anlayışlar temele alınarak öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri de bir zorunluluk halini almıştır. Çünkü birçok ulusal ve uluslararası araştırma öğretmen niteliğinin ve yeterliliklerinin öğrencilerin eğitimleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Avrupa Parlamentosu, öğretmen eğitimi ve yeterliklerinin sürdürülen eğitim öğretim etkinlikleri üzerinde kendini göstereceğini çocuklar üzerinde sadece bilginin sağlanmasında değil, sağlıklı bir kişilik gelişiminde de etkili olduğunu belirtmektedir (European Parliament, 2008:2). Öğretmen eğitimi ve öğretmenlik standartlarının hazırlayan etkili uzman kuruluşlardan biri olan National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS, 2002:1), yüksek standartlarda bir eğitimin ancak yüksek standartlarda öğretmenlere sahip olmayla gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin neyi bilmesi ve yapması gerektiği ile ilgili yüksek ve katı standartların belirlenmesine vurgu yapmaktadır. Tüm bu gerekçelerle öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca belirlenen öğretmen yeterliliklerinin öğretmen yetiştirmeden, hizmetiçi eğitim planlamalarına, öğretmen istihdamından adaylık süreci ve kariyer gelişimine kadar birçok noktaya ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmayı önemli kılan özelliklerden biri de Yüksek Öğretim Kurulu yakın bir tarihte 25 öğretmenlik lisans programını düzenleme yoluna gitmiştir. Bu bağlamda ders içerikleri, saatleri, kredileri değiştirmiştir. Sadece alan bilgisi aktarma üzerine değil, alan

eğitimi ve öğretimine de önem veren bir yaklaşımın benimsenmiştir. YÖK, bu düzenlemede Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleği yeterliliklerini de göz önünde bulundurulduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla hizmet öncesi öğretmen eğitim ve aktif olarak çalışan öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olma düzeyinin incelenmesi önemli olarak görölmektedir.

1.3. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçme aracında yer alan maddelere verdikleri cevaplar gerçek görüşlerini/düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve bu dönemde Zonguldak ili Ereğli ilçe merkezi sınırları içerisinde yer alan ve örneklemini oluşturan ilk-orta ve liselerde görev yapan 553 öğretmen ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama aracından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Aşağıda araştırmada geçen kavramlara ilişkin işlevsel tanımlara yer verilmiştir.

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetsel görevleri üstlenmiş çalışan personeli ifade eder.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında ulusal ve uluslararası ölçütler gözetilerek hazırlanmış ve tüm öğretmenlerde bulunması bilgi, beceri ve duyuşsal özellikler ifade eder.

Yeterlilik Alanları: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında belirlenen ve tüm öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin birbiriyle ilişkili öğelerin oluşturduğu mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum-değerler gibi yapıları ifade eder.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik mesleği yeterliliklerine ilişkin ilgili literatüre ve öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Meslek, bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik kavramı bir meslek olarak düşünüldüğünde ise mesleği bir bilim dalını, bir sanatı veya teknik bilgileri öğretmek olan kişi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2000). Mesleği, kişilerin hayatlarını sürdürmek için temel uğraş alanı olarak seçtikleri, belli bir eğitimden geçtikten sonra icra edebildikleri, çalışma ve yükselme şartlarının güvence altına alındığı bir faaliyet alanı olarak tanımlamak mümkündür (Tan, 1981:70). Bu anlamda toplumsal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir işbölümü olarak ortaya çıkan meslek, bireyin ilgi ve yeteneği ile toplumsal yaşamda gerek ekonomik, gerekse iş doyumu nedeniyle sorumluluk alma nedeniyle ortaya çıkmış bir olgudur (Ocak, 2005:38).

Meslekleşme sürecinin farklı sosyal, ekonomik vb gerekçelerden doğduğu söylenebilir. İnsanların korunma ihtiyacından dolayı askerlik, barınma ihtiyacından dolayı mimarlık ve mühendislik, sağlık ihtiyacından dolayı doktorluk mesleği ortaya çıktığı gibi bireyin sosyal, kültürel, duyuşsal ve bilişsel gelişim ihtiyaçlarının karşılanması için de öğretmenlik mesleğinin ortaya çıktığı söylenebilir (Dirik, 2014:285). Öğretme işinin insanoğlunun var olma süreciyle birlikte başladığı düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğinin en eski mesleklerden biri olduğu söylenebilir. İnsanoğlunun var olmasıyla birlikte ortaya çıkan süreç bir öğrenmeyi sağlama ya da öğrenmeyi kılavuzla faaliyetidir. Çünkü öğretme, öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetidir. Öğrenme, bireyin kendi kendine yaptığı bir eylem ya da yaşantı sonucu meydana gelebilir. Ancak öğretme, bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir (Eskicumalı, 2002:8). Öğretmenlik mesleğinin tarihi süreç içerisinde, farklı zamanlarda ve farklı toplumlarda farklı değerler yüklendiği görülmektedir (Dirik, 2014:285). Ancak meslek olarak öğretmenlik mesleğinin gelişimi bu kadar eski değildir. Çünkü bir meslek, toplumsal yaşama gereksinimi

ile birlikte ortaya çıkmıştır. Bu anlamda meslek olarak öğretmenliğin ortaya çıkışı, modern okul anlayışının ortaya çıkmasıyla olmuştur. Çünkü öğretmenlik, uzun süre bir bakıma herkesin amatörce yapabileceği çocuk bakımı ya da çocukla ilgilenme olarak algılanmıştır. Bugün ise öğretmenlik mesleği bugün birçok ülkede bilimsel, akademik ve uzmanlık gerektiren seçkin ve profesyonel bir meslek statüsüne ulaşmıştır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997:24).

Öğretmen eğitim sisteminin en temel ögesidir. Ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlik mesleğinin önemli rolü bulunmaktadır. Bu anlamda öğretmenler toplumun gerçek mimarı ve insanın kişiliğini şekillendiren sanatkârlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı tarihsel süreç içerisinde öğretmenlik mesleğine biçilen değer hep yüksek olmuştur (Eskicumalı, 2002:9).

2.2. Öğretmenlik Mesleği Ölçütleri

Öğretmenlik mesleği, bir meslek olarak ele alındığında meslek olmanın bazı ön koşullarının karşılanması gerekmektedir. Tezcan (1991:325-329) Gündüz (2004:36-38) ve Özdemir, Yalın ve Sezgin (2012:34-35)' göre önkoşul niteliğindeki ölçütler şu şekilde açıklanmaktadır;

a. *Uzmanlık Bilgisi:* Öğretmenlik için gerekli bilgi ve becerilerin kazanılması için gerekli olan örgün eğitim sürecinden geçmeyi ifade etmektedir. Meslekler için bu basamak önemli bir ihtiyaçtır. Başvurulacak olan kimse o konuda özel bilgi ve donanımına sahip olmalıdır. Bu da nitelikli bir örgün eğitim hizmetini gerektirir. Bu ölçüt, bir mesleğin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesi için uzmanlık bilgisi ve örgün eğitimden geçme zorunluluğunu ifade eden bir ölçüttür.

b. *Mesleğe Giriş Denetimi:* Mesleklere giriş sürecinde bir takım ölçütlerin, kişide olup olmadığı ya da yeterli olup olmadığı ile ilgili süreci ifade eder. Her meslekte bir takım ölçütler vardır ve bu ölçütler ihtiyaçlar ve mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriler doğrultusunda belirlenir. Mesleğe giriş için gerekli olan bir takım diploma ve sertifikalara sahip olma ile ilgili süreci ifade eder ve bu

süreç ülkemizde devlet tarafından gerçekleştirilir. Bu ölçüt, bir mesleğin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesi için yasal hükümlere göre belirlenmiş giriş standartları olması gerekliliğini ifade eder.

c. *Meslek Ahlakı*: Bir mesleğe ilişkin doğru ve yanlış davranışlarının tümü meslek ahlakını ifade eder (Ateş, 2012:5). Meslek ahlakı, Doğru ve yanlışlar ise toplum ve kültüre göre farklılık gösterir. Meslek ahlakı mesleğin ilkelerine sadık kalacağını, dolayısıyla güvenilirliğinin de bir göstergesidir. Her meslek grubunun bu anlamda kendisiyle ilgili geliştirmiş oldukları davranış kuralları vardır. Pehlivan'a (1998:5) göre meslek ahlakı (professional ethics) belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu, meslek üyelerine emreden, onları belli şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür. Eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması, öğrenciler arasında ayırım yapmama, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde belirli kuralların dışına çıkmama, kendi inanç ve değerlerini öğrencilere çeşitli yollarla kabul ettirmeye çalışma gibi birçok konu ülkemizde öğretmenlik mesleğine ilişkin etik değerlerin neler olacağı konusunda bir fikir birliğinin oluşmadığı söylenebilir.

d. *Çalışma Özgürlüğü*: Her meslekte çalışma özgürlüğü temel bir ilkedir. Mesleğe giriş için konulan gerekli sınırlamalar ise çalışma özgürlüğüne engel olarak değerlendirilemez. Yetki ve sorumluluk verilmeyen, esneklik tanımlanmadan dar kalıplar içerisinde kalan bireyleri mesleklerini tam olarak uygulayamazlar.

e. *Meslek Kuruluşları*: Her meslek grubu kendi üyelerinin çıkarlarını korumak ve sorunlarını çözebilmek amacıyla örgütlenirler. Örgütlenen meslek kuruluşları mesleklerinin tanınmasında, kabul görmesinde, üyelerinin korunmasında önemli görevler üstlenirler. Ülkemizde de öğretmen birlikleri bulunmaktadır. İlksan (ilkokul öğretmenleri sağlık ve sosyal yardımlaşma sandığı), çeşitli öğretmen dernekleri ve sendikaları gibi.

f. *Hizmet Koşulları*: Her mesleğin kendine özgü çalışma koşulları vardır. Birçok meslek kuruluşları da hizmet koşullarının düzeltilmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için bazı çalışmalar gerçekleştirirler. Terfi ve ilerleme imkânları,

yeterli ücret, taltif ve değişik görevlendirme sistemleriyle mesleğin cazip, talep edilir hale gelmesi sağlanmaktadır.

g. *Toplumca Meslek Olarak Tanınma*: Bir mesleğin, meslek olarak sayılabilmesi için en önemli ölçüt, toplum tarafından o mesleğin meslek olarak kabul edilmesi ve meslek olarak onaylanması gerekir. Ülkemizde öğretmenliğin meslek olarak tanınmasında birçok faktör etkilidir.

2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

a. *Meslek Grubu Olarak Öğretmenlik*: Öğretmenler, tüm ülkelerde devlet memurlarının çoğunluğunu oluştururlar. Bu anlamda devlet memurluğu içindeki en büyük gruptur. Bunun dışında öğretmenlerin içinde kadın üyelerin oranı geniş bir yer tutar. Kadın için saygınlığın göstergesi olmakla birlikte kadın öğretmenler için duyumsal bir özellik de taşımaktadır. Öğretmenler daha çok alt toplumsal sınıflardan gelir ve bu alt ve orta toplumsal sınıfları oluşturur. Mesleği değiştiren ya da terk edenlerin oranı oldukça yüksektir (Tezcan, 1991:329-331).

b. *Müşteri ve Müşterilerle İlişkiler Olarak Öğretmenlik*: Öğretmenlerin müşterileri öğrenciler olarak kabul edildiğinde, öğretmenler karşılarında bir meslek sahibi olmayan, kendilerinden düşük statüde, olgunlaşmamış ve rehberliğe ihtiyaç duyan kişileri bulmaktadırlar. Bu durum öğretmenin kendi statüsünü de azaltmaktadır. Öğretmenlerin müşterisi olarak öğrenciler, geniş bir kitleyi oluşturur. Öğretmen aynı anda tüm gruba yönelik öğretim hizmeti sunar. Ayrıca öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki, öğretmenin çekiciliği ya da yüksek itibarına dayalı olarak değil, zorunlu bir ilişki olarak ortaya çıkar. Bu zorunluluğun temelinde yasal temeller bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen öğrenci arasındaki ilişki kısa süreli ve anlık olmayıp, uzun süreli ve yoğundur. Öğretmenlik mesleğinde öğrenciyle olan ilişkiler diğer meslek gruplarına göre daha duygusal bir nitelik taşır (Tezcan, 1991:331-332).

c. *Mesleğin İcrası Yönünden Öğretmenlik*: Öğretmenlik mesleğinin uzmanlığı, diğer birçok meslekteki gibi çok yüksek ve zahmetli ve uzun bir öğrenimi gerektirmez. Mesleğini icra ederken, diğer ifadeyle öğretimi gerçekleştirirken bilgi oluşturmaz var olan bilgiyi öğrenciye aktarır. Öğretmen mesleğini icra ederken diğer meslektaşlarından soyutlanmıştır ve onların

deneyimlerinden yararlanamaz. Mesleğini icra ederken basit, anlaşılır bir dil kullanmak zorundadır (Tezcan, 1991:332-333).

2.4. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Türkiye’de çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin doğuşu Tanzimat dönemiyle birlikte ortaya çıkmıştır. Fatih Sultan Mehmet döneminde öğretmenlik mesleği ile ilgili önemli adımlar olmakla birlikte sonraki dönemde bu gelişmelerin sürdürülemediği görülmektedir. Fatih Sultan Mehmet döneminde ilk kez genel eğitim dışında ayrı bir ihtisas olarak görülen öğretmenlik için adab-ı muhasebe, usul-ü tedris gibi dersler konulması ön görülmüştür. Tanzimat öncesi dönemde de sıbyan mektebi öğretmenleri, medrese öğretmenleri, Enderun öğretmenleri, askeri ve teknik okul öğretmenleri, azınlık ve yabancı okul öğretmenleri bulunmakla birlikte bu okullardaki öğretmenlik anlayışının ortaya çıktıkları anlayışla devam ettirilemediği ve geleneksel bir yaklaşımda öğretmen tipi ortaya çıkmıştır. Biraz medrese okumuş, ağırbaşlı, genellikle orta ve ileri yaşta olan ve genellikle de öldüğünde uygun nitelikte oğlu varsa oğlunun mesleği sürdürdüğü bir geleneksel yaklaşım uzun süre hâkim olmuştur (Akyüz, 2002:35-36; Öztürk, 1996:2).

Tanzimat dönemiyle birlikte çağdaş öğretmenlik mesleğinin ortaya çıktığı söylenebilir. 1839’da başlayan Tanzimat döneminde medreseler dışında yeni bir ortaöğretim sisteminin yapılandırılması öngörülmüş, bu anlamda eğitimle ilgili alanlarda yeniliklere gidilmiştir. İlk olarak bu dönemde açılan Rüştiyelere yeni bir öğretmen tipi yetiştirme gereğinden dolayı çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin ortaya çıktığı söylenebilir. Bundan dolayı 1848 yılında Darülmüallimin adı altında öğretmen okulları açılmıştır. Darülmüallimin okullarının açılmasının temel gerekçeleri arasında Rüştiyelerde ders okutacak öğretmen olmaması ve bu yeni okul için yeni öğretmenler yetiştirilmesi gereği, yeni yetiştirilecek öğretmenlerin hem programlarda yer alan yeni dersleri hem de eğitim öğretim yöntemlerini öğrenerek öğretim yapmaları gereği gösterilmektedir. 1870’lere gelindiğinde ise kız Rüştiyelerine ve kız sıbyan okullarına öğretmen sağlamak için Darülmüallimat adı altında kız öğretmen okullarının açıldığı görülmektedir (Akyüz, 2002:37).

Cumhuriyet ilanıyla birlikte öğretmen yetiştirme konusu, eğitimin önemli sorunlarının başında yer almaktaydı. Çok sayıda nitelikli öğretmen yetiştirilmesi gerekiyordu. Çözümlemesi gereken sorun öğretmenlik mesleğinin yasal bir zemine taşınmasıydı. Bunun için ilk olarak öğretmenliği bir meslek haline getirmek amacıyla yasal adımlar atılmıştır. 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. Maddesi ile “muallimlik Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” ibaresine, 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12.maddesiyle “maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlik” hükmüne yer verilmiştir. Bu yasal düzenlemelerle ifadelere yüklenen anlam, öğretmenlik mesleğinin devletin bir kamu görevi olan eğitim ve öğretimi üstlenen bir meslek olması, eğitim ve öğretim hizmetleri arasında önceliğinin ve üstünlüğünün olması anlamına gelmekteydi. He ne kadar öğretmenliğin önceliği cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yasalaştırılmış olsa da süreç içerisinde uygulamanın bu şekilde olmadığı da görülmüştür. Öğretim hizmetlerinde öğretmenliğin öncelikli olarak değerlendirilmesine rağmen yasal düzenlemelerin gerektirdiği ya da ön gördüğü titizliğe uyulmamıştır. Öğretmenlik mesleği Osmanlıdan devrolunan uygulamalar doğrultusunda kapısı açık, girişi kolay bir meslek olmaktan öteye gidememiştir (Akyüz, 2005: 344; Ocak, 2005:2).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmen yetiştiren kurum olan Darülfünun kendisinden beklenen görevleri yerine getiremediği için çeşitli reformlar yapılarak 1933 yılında kaldırılmış ve yerine Muallim Mektebi açılmıştır. Daha sonra öğretmen okulu haline ve 1940 yılında ise nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamak için Köy Enstitüleri şeklini almıştır. 1946 yılından sonra ise Eğitim Enstitüleri açılmış ve çeşitli nedenlerden dolayı 1954 yılında yayımlanan kanunla Köy Enstitüleri tümüyle “İlk öğretmen Okulları” adı altında birleştirilmiştir. 1970-1971 yılına kadar ilkökul öğretmenleri ve lise öğretmenleri 3 yıllık eğitimle yetiştirilmiş, 1971 yılında ise öğretim yılı süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 1973 yılında öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas alanı olarak tanımlanmasıyla birlikte, öğretmenlerin hangi öğretim kademesinde olursa olsun yükseköğrenim görmeleri uygun görülmüştür. Bütün öğretmenlerin yükseköğrenim almaları için 1.kademe olarak adlandırılan temel eğitim yani ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla 2 yıllık “Eğitim Enstitüleri”

açılmıştır. 1981- 1982 yıllarında yapılan yasal düzenlemeyle birlikte öğretmen yetiştiren kurumlar “Eğitim Yüksek Okulları” haline dönüştürülmüş, 1982 tarihinde ise “Eğitim Fakülteleri” haline gelmiştir. Kısaca cumhuriyet tarihi incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin ilk defa 1973 tarihinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile ele alındığı ve öğretmenlik mesleğinin bir ihtisas alanı olduğu ve sahip olması gereken mesleki niteliklerin (genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon) nasıl sağlanacağı belirtilmiştir (Ergün, Çevik, Ergezer ve Özdaş, 1999: 104; Ocak, 2005:2-3).

1982 yılında toplanan XI. Milli Eğitim Şurası öğretmen eğitimi konusunda tarihte atılan adımlardan en önemlilerinden biridir. Bu şurada mevcut öğretmen yetiştirme sistemindeki bütün aksaklıklar ele alınmıştır.1983 yılında ise 27 üniversitenin 22’sinde öğretmen yetiştiren birimler açılmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu’nun kurulmasını takiben üniversite çatısı altında toplanan öğretmen yetiştirme kurumları “Eğitim Yüksek Okulları” (2 yıllık) ve “Eğitim Fakülteleri” olarak sınıflandırılmış, “Eğitim Yüksek Okulları” 1.kademeye, Eğitim Fakülteleri de ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme görevini üstlenmiştir. 1990 yılından itibaren 2 yıllık eğitim veren fakültelerin öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 1992 yılından itibaren ise bütün öğretmen yetiştiren fakülteler tek bir çatı altında toplanarak “Eğitim Fakültesi” adı altında birleştirilmiştir (Küçükahmet, 2002:37).

1982 yılında yürürlüğe giren ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu gereğince 1992 yılında eğitim fakülteleri adı altında birleştirilmiştir. Bu durum öğretmen yetiştiren kurumlar açısından, özellikle ilköğretim düzeyinde kaliteli öğretmen yetiştirme açısından önemli görülmektedir. Ancak bu dönemde sınıf öğretmenliği bölümlerinin iki yıldan dört yıla çıkarılması öğretmen ihtiyacının ortaya çıkmasını ve ardından da farklı alanlardan öğretmen alımı yoluyla bir takım sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Ayrıca eğitim fakülteleri 1996 yılına kadar ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen ihtiyacını karşılamak yerine sahip olduğu öğretim elemanları doğrultusunda yapılanma yoluna gitmiş bundan dolayı da buralarda ortaöğretime öğretmen yetiştiren bireyler yetiştirilmiştir. Bunun sonucu olarak da okulöncesi ve ilköğretime yönelik öğretmen ihtiyacının karşılanması karşısından sorun yaşanmıştır (Kaya: 2004:315-316; Ocak, 2005:5). 1994 yılında

başlayıp 1998 yılında tamamlanmış olan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yeniden yapılandırılma gerekçesi belirtilirken geçmiş dönemlerdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklik ve aksaklıklar dile getirilmiş ve bu yapılandırmanın çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için artık zorunlu olduğuna dikkat çekilmiştir. 1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini “öğretim teknisyenliği” olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır (Üstüner, 2004).

Türkiye’de öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde benimsenen eğitim politikalarının etkili olduğu, benimsenen eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında ise Milli Eğitim Şuraları ile Kalkınma Planlarının etkili olduğu söylenebilir. İlk Milli Eğitim Şurasının gerçekleştirildiği 1939 yılından 19. Milli Eğitim Şurasının gerçekleştirildiği 2014 yılına kadar, öğretmen yeterlilikleri konusunun gündeme geldiği ve bunlardan sekizinde öğretmen yetiştirme politikaları tartışıldığı ve önemli kararlar alındığı görülmektedir. Son olarak yapılan 17., 18. ve 19. Milli Eğitim şuralarında ve beş yıllık kalkınma planlarında öğretmen yetiştirmeyle ilgili alınan kararlar alınmıştır. Aşağıda bu şuralarda alınan kararlara ilişkin bilgiler verilmiştir.

XVII. Milli Eğitim Şurası’nda (13-17 Kası 2006) 51. Maddede öğretmen yetiştirmede niteliğin artırılması için eğitim fakültesi sayılarının yapılacak ihtiyaç analizine bağlı olarak sınırlandırılması gerektiği, eğitim fakülteleri bünyesinde açılacak bölüm ve bunlara ilişkin kontenjanların belirlenmesinde kısa ve uzun vadede ihtiyaç duyulacak öğretmen sayısının ve yetiştirilecek öğretmen kalitesinin göz önünde tutulması gerektiği belirtilmiştir. 53. Maddede ise öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesi gerektiği, YÖK, MEB ve meslek örgütleri işbirliği ile AB standartların göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. 54. Maddede ise tezsiz yüksek lisans programlarının oluşturduğu sorunların giderilmesi için önlem alınması gerektiği ve öğretmenliğin uzmanlık mesleği olarak lisansüstü eğitimi kapsayacak bir eğitim programına bağlanması gerektiği belirtilmiştir. Bunlarında dışında hizmet öncesi öğretmen yetiştirmenin gerçek yaşama yaklaştırılması gerektiği, öğretmen yetiştirmede kaliteyi artırmak için ulusal ve uluslararası kurum-kuruluşlarla işbirliği yapılması

gerektiği, öğretmenlik uygulaması derslerinin etkili olabilmesi için köy ve kent çalışma koşullarını kapsayan bir anlayışın benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2017).

XVII. Milli Eğitim Şurası'nda (1-5 Kasım 2010) öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim ile ilgili bölümde 34 öneri getirilmiştir. Bu bağlamda YÖK ve MEB arasında işbirliğinin geliştirilerek ihtiyaca karşılık gelecek sayıda öğretmen yetiştirilmesi gerektiği (madde 1), turizm fakültesi, sanat ve tasarım fakültesi, çocuk gelişimi bölümleri için formasyon eğitiminin sağlanması gerektiği (Madde 2), öğretmen yetiştirmenin üniversite bazın da ele alınması gerektiği, öğretmenlik veya eğitim üniversitelerinin kurulması gerektiği (madde 4), öğretmenlerin gelir düzeyi ve statülerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalara hız verilmesi gerektiği (Madde 9) gibi bazı öneriler getirilmiştir (MEB, 2017).

XIX. Milli Eğitim Şurası'nda (2014) alınan kararlardan 4 temel konunun (öğretim programları ve ders çizelgeleri, öğretmen niteliğinin artırılması, eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması, okul güvenliği) XVIII. Milli Eğitim Şurası kararlarıyla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir (TED, 2014b:3). Önerilerin büyük ölçüde tekrarlandığı görülmektedir.

Milli Eğitim Şuralarının yanı sıra beş yıllık kalkınma planlarında da öğretmen yetiştirme ve öğretmen nitelikleri ile ilgili planlama ve önerilere yer verilmiştir. Yakın tarih açısından ve öğretmen yeterliliklerinin üzerinde ilk defa kapsamlı şekilde durulduğu 2000 yılından sonra düzenlenen kalkınma planları incelenerek bu bölümde yer verilmiştir. 2001-2005 yılları arasında uygulanan sekizinci beş yıllık kalkınma planı önceki planlarda olduğu gibi, eğitimin bütün kademelerinde gerekli altyapı ve öğretmen ihtiyacının karşılanmasında iyileştirmeler olmasına rağmen beklenen düzeyde gelişmenin sağlanamadığı vurgulanmaktadır. Planda ayrıca, öğretmenliğin çekici hale getirilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirme ve yurt düzeyinde dengeli dağılımın üzerinde durulmakta ve sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmaların başlatılması öngörülmektedir (TBMM, 2000:89).

2007-2013 yılları arasında uygulanan dokuzuncu beş yıllık kalkınma planında eğitimde kalitenin artırılabilmesi için yenilenen öğretim programları ve

öğretim yöntemlerine uyumlu olarak fizikî altyapı ve donanım ile öğretmen niteliğinin geliştirilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sisteminin geliştirilmesiyle ilgili hedefler arasında bunlara da yer verilmektedir. Ayrıca öğretmen açığı bulunan alanlarda bu ihtiyacın giderilmesi için yükseköğretim kurumlarında ek kontenjanlar oluşturulacak, öğretmenlerin ülke içerisinde dengeli dağılımı sağlanacaktır. Öğretim programlarındaki ve eğitim yaklaşımlarındaki değişiklikler göz önüne alınarak öğretmen yeterlilikleri sürekli geliştirilebilir kılınacak ve bunun için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemler kullanılacaktır (Resmi Gazete, 2006:86).

2014-2014 yılları arasında uygulanan onuncu beş yıllık kalkınma planında da eğitime erişim başta olmak üzere eğitim kalitesinin artırılması, bölge ve okul türleri arasındaki başarı farklılıklarının azaltılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının niteliğinin artırılması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemlerinin yeniden yapılandırılması, kariyer gelişimi ve performans değerlendirme sisteminin ve izleme ve değerlendirmeye dayalı etkili değerlendirme sisteminin oluşturulması, akademisyen sayısının ve niteliğinin artırılması gibi ihtiyaçların devam ettiği belirtilmektedir. Öğretmenlik mesleğini tercih edilir kılacak, öğretmen yetiştiren kurumlarla uygulama alanı olan okullar arasındaki etkileşimi güçlendirecek yapıda bir sistem kurulması planlanmaktadır. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alan, kişisel ve mesleki gelişimi sürekli kılan, kariyer ve performansa dayalı yapıda düzenlenmesi öngörülmektedir. Deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde uzun süreli çalışmasını özendirerek şekilde düzenlemeler öngörülmektedir (TBMM, 2013:31).

Eğitim politikalarının belirlendiği Milli Eğitim Şuraları ile Kalkınma Planlarında öğretmen eğitimi ve nitelikli öğretmen yetiştirme hep öncelikli konu olarak ele alınmasına rağmen, uygulamanın bu şekilde olmadığı görülmektedir. Hem niceliksel hem de niteliksel olarak öğretmen yetiştirmede hep geçici çözüm yöntemleri uygulanmıştır. Bu uygulamalara alan dışı öğretmen istihdamı ve Fen Edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon verilerek öğretmen yapılması örnek olarak verilebilir. Sonuç olarak unu söyleyebiliriz ki nitelikli

öretmen yetiştirme konusunda geçici çözüm yöntemlerine başvurmak sanki kalıcı bir çözüm yöntemi haline gelmiştir.

2.5. Öğretmen Yeterlilikleri

Yeterlik, yeterli olma durumu, bir işi yapma gücünü ifade eder. Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin mesleklerini etkili ve verimli şekilde gerçekleştirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (MEB, 2017:4). Yeterlilik, öğretmenin, öğrenci performansını etkileme kapasitesine sahip olduğuna inandığı gücü ifade eder (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977:137). Guskey, ve Passaro, (1994:4) ise yeterliliği, zor ve motive olmamış olsa bile öğrencilerin daha iyi nasıl öğrenebileceğine ilişkin öğretmenin sahip olduğu inanç olarak tanımlamaktadır. Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998:209) yeterlik bilgisinin iki kaynaktan oluştuğunu belirtmektedir. Bu kaynaklar; öğretim görevlerinin analizi ve kişisel öğretim yeterliğinin değerlendirilmesidir. Öğretmen yeterlikleri bu iki açıdan değerlendirilmelidir. Birinci olarak öğretmenlerin kişisel yeterlikleri incelenmelidir. İkinci olarak ise öğretim ortamındaki kaynaklar ve sınırlılıklar dikkate alınarak iki yeterlilik bir arada değerlendirilmesi önerilmektedir. Eğitimde yeterlik kavramının ise iki farklı tanımı vardır. Teorik perspektiften bakıldığında yeterlik, belirli davranışları kolaylaştıran bilişsel bir yapı olarak düşünülmektedir. İşlevsel bir perspektiften bakıldığında ise yeterlik, karmaşık ve tahmin edilemeyen durumlarla başa çıkmayı temsil eden yüksek derecede beceri ve davranış aralığını kapsar. Bu işlevsel tanım bilgi, beceri, tutum, üst biliş ve stratejik düşünme ile karar vermeyi kapsar (Westera, 2001:80).

Öğretmen yeterlilikleri uluslararası çalışmalarda da önemli görülen konular arasındadır. Her ülke öğretmenleri için bir takım yeterlilik ölçütleri belirleme yoluna gitmiştir. Öğretmenler, öğrencileri başarılı ve üretken yaşamlar sürdürmeye hazırlamak için önemli bir sorumluluğu paylaşırlar. Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited (AITSL), öğrenci üzerinde güçlü bir etkisi olduğundan ve okulda öğrenci başarısı üzerinde en etkili faktörün öğretmen yeterlilikleri olduğunu ulusal ve uluslararası kanıtlara dayandığını belirtmektedir. Etkili öğretmenler gençler üzerinde bir ilham kaynağı olabilir ve aynı derecede önemli olarak, öğrencilerin ileriki yaşamı, eğitimi ve işi ile ilgili

seçimler yaparken onlar üzerinde güvenilir ve tutarlı bir etki sağlar. Mesleki öğrenme, uygulama ve katılımı sağlayacak öğretmen meslek standartları geliştirmek, öğretmen kalitesinin iyileştirilmesini kolaylaştırır ve mesleğin halk arasındaki saygınlığına katkıda bulunur. Öğretmen kalitesinin anahtar kelimesi standartlarla tanımlanmıştır (AITSL, 2011:1). Cambridge Assessment International Education (CAIE) tarafından belirlenen öğretmen standartlarının da çağdaş ve uluslararası araştırmalarla uyumlu olduğu, standartların öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirmek ve mesleki gelişimlerini yönlendirmek amacıyla kullandıklarını belirtmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin Cambridge programlarında istenilen başarıyı elde edebilmesi için güçlü konumda olması gerektiğini ve bunun da belirlenen yeterlilikler şeklindeki standartlar yoluyla sağlanabileceğini belirtmektedir.

Eyaletlerarası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium-INSTASC) göreve yeni başlayacak öğretmenlerin gelişimi için gerekli olan bir takım standartları belirlemiştir. Bu standartlar öğrenci başarısını artıracak ve etkili bir öğretimi sağlamayı amaçlamaktadır. Bu standartlar şu şekilde belirlemiştir (Slavin, 2006:XXVIII: Council of Chief State School Officers-CCSSO, 2013:16-47):

- İnsan gelişimi ve öğrenmesi
- Bireysel ihtiyaçlara göre öğretimi uygulama
- Öğrenme ortamı oluşturma
- Alan bilgisi
- Alan eğitimi bilgisi (içeriğin uygulanması)
- Ölçme ve değerlendirme (öğrenci öğrenmesini değerlendirme)
- Öğretimi planlama
- Çoklu öğretim stratejileri kullanma
- Mesleki gelişim ve etik uygulamalar (sorumluluk)
- Liderlik ve işbirliği

Belirlenen bu standartlar öğrencilerinin başarısının artması için etkili bir öğretime, bireysel farklılıklara, işbirliğine ve bilgi ve becerinin uygulanmasına odaklanmaktadır (CCSSO:2013:3-5).

Çalışmaların niteliği ve aşamaları ülkelerin eğitim sistemlerinin yapısına göre farklılar göstermekle birlikte, genel olarak yeterliklerin belirlenmesinde izlenen aşamalar şunlardır (TED, 2009: 17-18):

- “Öğretmen yeterlikleri konusunda kavramsal bir çerçevenin tanımlanması; öğrenme ve öğretme konusunda, öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusunda temel yaklaşımların, kuramsal temellerin ve kabullerin belirlenmesi.
- Mesleki yeterlikler çerçevesi ya da genel ilkelere dayalı olarak tüm öğretmenlerin sahip olması gereken, ortak bir eğitim anlayışına ve bilgi temeline dayalı genel yeterliklerin belirlenmesi.
- Genel yeterliklerin kapsadığı bilgi, tutum-değer-inanç ve performans öğelerinin belirlenmesi.
- Farklı gelişim evrelerinde mesleki yeterliklerin (örneğin, erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitiminden sorumlu öğretmenlerle ergenlik dönemindeki öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin yeterliklerinin) farklılaşacağı varsayımından hareketle, genel yeterliklerin öğrencilerin gelişim evreleri ile ilişkilendirilmesi.
- Öğretmenlerin mezuniyet, stajyerlik ve stajyerlik sonrası dönemlerinde yeterliklerin niteliğinin değişeceği noktasından hareketle, mesleki yeterliklerin mesleğin farklı evreleri ile ilişkilendirilmesi.
- Genel yeterlikler çerçeve olarak kabul edilerek, özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi.
- Yeterliklerin öğretmen yetiştirme ve sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik mesleği kariyer sistemi ve uygulamaları, öğretmenlerin lisanslanması ya da sertifikasyonu, performans değerlendirme sistemi gibi öğelerle ilişkilendirilmesi”

Eğitimde ulaşılmak istenen kısa ve uzun vadeli hedeflere ulaşılması, eğitim sisteminin temel ögesi konumunda sayılan öğretmenlerin sahip oldukları temel yeterliliklerle yakından ilişkilidir. Şişman (2009:68), öğretmen yeterliliklerini, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, davranış ve

tutum gibi niteliklerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Öğretmen yeterlilikleri ifadesi öğretmenlik mesleğine yönelik teknik bir eleman imajını da yüklemektedir. Bu yüklemenin ise piyasa odaklı bir gelişmelerle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Esasında adı ister yeterlilik, ister standard isterse farklı bir kavram olsun, öğretmen yeterlilikleri öğretmenlerin performansına ve ölçülmesine odaklanmaktadır (Şişman, 2009:68).

2.6. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Ülkemizde öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterliliklere ilişkin sistemli çalışmaların yeni olduğu görülmektedir. Bu konudaki ilk resmi çalışmalar 1998 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Dünya Bankası işbirliği ile başlamış ve Milli Eğitimi Geliştirme, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamında öğretmen yeterliliklerine ilişkin standartla belirlenmiş ve akreditasyon çalışmaları yapılmıştır. Bu süreçte belirlenen öğretmen yeterliliklerinin konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler, öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma ve tamamlayıcı mesleki yeterlilikler olmak üzere dört temel alan belirlenmiştir. Diğer taraftan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bu kapsamda 1999 yılı itibariyle öğretmen yeterlik komisyonu oluşturulmuş ve komisyon ulusal ve uluslararası araştırmalara dayalı olarak öğretmen yeterlilikleri belgesini hazırlamıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu bünyesinde genel kültür bilgi ve becerileri, eğitime-öğretme yeterlilikleri ve özel alan bilgi ve becerileri olarak kanundaki yerini almış ve resmiyet kazanmıştır (MEB, 2017:6).

2000 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ve Türk Hükümeti arasında imzalanan antlaşma ile yürürlüğe giren Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında belirlenen başlıklardan biri de öğretmen eğitimi bileşenidir. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü bünyesinde yürütülen farklı çalışmalarda farklı uzman ve akademisyenlerin desteğiyle Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu olduğu belirtilen kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere 6 ana yeterlilik, 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden oluşan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri belirlenmiştir. 2006 yılından 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde

yayınlanarak yürürlüğe giren öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin yanı sıra 2008 yılı itibariyle de öğretmenlik mesleği özel alan yeterlilikleri de belirlenmiştir (MEB, 2017:6-7).

İlerleyen yıllarda Türkiye’de bu kapsamda 2015 tarih ve 29537 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik yayımlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan öğretmen yeterlilikleri çerçevesi Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Danışma Kurulu’na sunulmuş Avrupa yeterlilikler Çerçevesi ve Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumluluğu onaylanarak kabul edilmiştir. Ayrıca bu düzenlemelerin yanı sıra eğitim alanındaki ve eğitim sistemimizdeki gelişmelere uygun olarak öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinde bir takım güncellemeler yapılması yoluna gidilmiştir. Yükseköğretim Kurumu (YÖK), Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), Mesleki Yeterlilik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) ve bakanlığın diğer ilgili genel müdürlüklerinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlik ile ilgili politikaları ve Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Finlandiya, Fransa, Hong-Kong, İngiltere, Singapur ve Kanada gibi ülkelerin öğretmen yeterlilik belgeleri incelenerek ülkemizdeki öğretmen yeterlilik çerçevesi güncellenmiştir (MEB, 2017:7).

Öğretmen yeterlilik çerçeveleri öğretmenlerin ne bilmeleri gerektiği ya da neler yapabileceklerinin ifadeleridir. Öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve yeterliliklerin tanımını içerir. Bu tanımlar ülkelerin birçoğunda vardır. Ancak, bu çerçevelerin biçimleri, değerleri ve tanınması farklılık göstermektedir. Genelde, bu ifadeler alan ve pedagojik bilgi, değerlendirme becerileri, takım çalışması becerisi, öğretmenlik için gerekli sosyal ve kişilerarası beceriler, çeşitlilik konularına ilişkin farkındalık, araştırma becerileri ile organizasyon ve liderlik becerilerini kapsar (Avrupa Komisyonu, 2013: 34-35).

Yukarıda belirtilen çalışmalar ve izlenen aşamalar sonrasında belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinde mesleki bilgi, mesleki beceri tutum ve

değerler olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirlerini tamamlayan üç temel alan belirlenmiştir. Bu üç temel yeterlilik alanı içinde ise 11 alt yeterlilik alanı (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme, milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim) ve 65 gösterge (yeterlilik standardı) bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin temel ve alt yeterlik alanları aşağıda verilmiştir (MEB, 2017:13-19).

2.6.1. Mesleki Bilgi Yeterlilik Alanı

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri içerisinde yer alan bu temel yeterlilik alanı öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olunması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi alt yeterlilik alanlarını içermektedir. Bu yeterlilik alanınının 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen öğretilerde bulunması gereken özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon nitelikleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu temel yeterlilik alanı ise kendi içerisinde üç alt temel yeterlilik alanından oluşmaktadır.

2.6.1.1. Alan Bilgisi

Alan bilgisi öğretmenlerin kendi branşı ile ilgili yeterliliklerine ilişkin alandır. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde farklı bölümlerde matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği gibi anabilim dallarında branşlarına uygun eğitim alırlar. İlgili anabilim dallarında kendi alanı ile ilgili bilgi ve becerileri kazanmış olması beklenir. Alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenlerin başarılı olması beklenemez. Öğretmenler branşı ile ilgili öğreteceği temel kavramları, varsayımları, tartışmaları, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilmeli ve uygulayabilmelidir. Bu kapsamda öğretmenlerin alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz edebilmesi, alanıyla ilgili temel kuram ve yaklaşımların alanına ilişkin yansımalarını yorumlaması, alanıyla ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırmasını, alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırmasını ve milli-manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlaması beklenmektedir (MEB, 2017:13). Slavin (2006:3) iyi bir öğretmenin alanına ve

bunun öğretimine ilişkin yeterliliğe sahip olduğunu vurgulamaktadır. Alan bilgisinin ayaklı bir kütüphane olmadığını, çok miktarda bilgiye ulaşmanın mümkün olduğunu bu nedenle öğretmenin sahip olduğu bilgiyi öğrencileriyle paylaşmasının önemli olduğunu belirtilmektedir Özdemir, Yalın ve Sezgin (2012) bir öğretmenin öğreteceği konu ile ilgili bilgi ve becerilerin kaynağı olması gerektiğini, alan bilgisi yetersiz, alanındaki temel konuları ve aralarındaki ilişkiyi yakalayamayan öğretmenlerin etkili olamayacağını belirtmektedir. Moreno'ya (2010:12) göre öğretmenler öncelikle içerik bilgisi olarak da bilinen öğretmeyi düşündükleri konuyu bilmelidir. Çünkü bazı araştırmalar güçlü konu alanı bilgisine sahip olmanın öğretmenin etkililiğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.6.1.2. Alan Eğitimi Bilgisi

Bu alt yeterlilik alanı alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine sahip olunması ile ilgilidir. Bu alt yeterlilik alanı öğretmenlerin alanıyla ilgili öğretim programlarını okuyabilmeleri, alanına ilişkin öğretim bilgisi, alanına ilişkin öğretim sürecinde hangi strateji, yöntem ve tekniğin kullanılacağı, hangi araç-gerecin kullanılacağı ve bunları nasıl geliştireceği ile ilgili bilgi ve becerileri ile ilgilidir. Bu kapsamda öğretmenlerin alanının öğretim programı tüm öğeleriyle açıklamaları, alanının öğretim programını, diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirme, öğrenenlerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreciyle ilişkilendirebilme, alanıyla ilgili kullanacağı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırma, alanında kullanabileceği ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini karşılaştırma, alanının öğretiminde milli ve manevi değerlerin nasıl yararlanılacağına karar verme gibi bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir (MEB, 2017:13). Bir öğretmenin, öğrencilerinin neleri öğrenmesini istemesi ve öğrencilerin gerçekte neleri öğrendiği arasındaki bağlantıya pedagoji denilmektedir. Etkili öğretim sadece daha bilgili bir kişinin bilgiyi diğerine transfer etmesi gibi basit bir olay değildir. Aksine etkili öğretim, birçok stratejinin kullanımını gerekli kılar (Slavin (2006:4). Etkili öğretmenler konularına iyi derecede hakim oldukları gibi sağlam bir öğretme becerisine de sahiptirler. Etkili öğretmenler hedef belirleme, öğretimin planlanması ve öğretim stratejilerinin nasıl etkili kullanılacağını bilirler (Santrock, 2011:6). Moreno'ya (2010:13) göre, gerekli olsa da etkili bir alan bilgisi birini iyi bir öğretmen yapması için yeterli

değildir. Aksi takdirde herhangi bir alandaki tüm uzmanlar iyi bir öğretmen olması gerektirir ancak durum böyle değildir. Aslında, birçok uzman zaman içinde geliştirdikleri bilgi ve becerileri sözel olarak dile getirebilme becerisine sahiptir. Bu nedenle, içerik bilgisine ek olarak, genel pedagojik bilgiye sahip olmak, öğrenme, gelişim, sınıf yönetimi, motivasyon ve değerlendirme ilkelerini anlamak gerekir. Öğretmenler genel pedagojik bilgiye sahip olmanın yanı sıra pedagojik bilgiyi geliştirebilir olmalıdırlar.

2.6.1.3. Mevzuat Bilgisi

Bu alt yeterlilik alanının daha önceden belirlenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri içerisinde tek başlık altında toplanmadığı görülmektedir. Bu alt yeterlilik alanı daha çok öğretmenlik ile ilgili yasam ve yönetmeliklerin yanı sıra genel kültür kapsamında ele alınabilecek bireysel hak ve sorumlulukların yanı sıra anayasaya ilişkin sahip olunması gereken bilgileri içermektedir. Bu alt yeterlilik alanında öğretmenlerin birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranmasına ilişkin yeterlilikler benimsenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklama, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklama, Atatürk'ün eğitim sistemimize olan katkılarını değerlendirme, öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuatı açıklama, eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt etme gibi bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir (MEB, 2017:13).

2.6.2. Mesleki Beceri Yeterlilik Alanı

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri içerisinde yer alan bu temel yeterlilik alanı öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olunması eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme-değerlendirme alt yeterlilik alanlarını içermektedir (MEB; 2017:14). Bu yeterlilik alanının 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen öğretilerde bulunması gereken pedagojik formasyon eğitimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu temel yeterlilik alanı ise kendi içerisinde dört alt temel yeterlilik alanından oluşmaktadır.

2.6.2.1. Eğitim Öğretimi Planlama

Eğitim ve öğretim sürecinin etkin olarak planlanmasını içeren bu yeterlilik alanında öğretmenlerin ders planlarını alan öğretim programına dayalı olarak hazırlama, öğretim sürecinin çevresel şartlar ve zamanı göz önünde bulundurarak plan hazırlama, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve sosyo-kültürel yapılarına bağlı esnek ders planları hazırlama ve ders planlama sürecinde milli, manevi ve evrensel değerleri göz önünde bulundurma gibi yeterlilikler beklenmektedir (MEB, 2017:14). Öğretimin planlanması, öğretim programı bilgisi, konu ve içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi ve öğrencilerin bilgisi dâhil olmak üzere bir takım bilgileri gerektirir (Moreno, 2010:14). Öğretim sürecinin başarısı büyük ölçüde öğretimin nitelikli bir biçimde planlanmasına bağlıdır ve planlama öğreticiye duygusal güven verme, öğretimde işe koşulacak öğeleri örgütleme ve öğreticinin kendi öğretimini izlemesi ve değerlendirmesi gibi işlevler bulunmaktadır (Senemoğlu, 2001:400-401). Cemaloğlu (2011:243) eğitim sürecinde planlamanın çok önemli olduğunu, dünyanın en iyi programları geliştirilip uygulansa bile öğretmenlerin bu programları sınıf ve öğrencisine uygun şekilde planlayamadıklarında programların amacına ulaşamayacağını belirtmektedir. Eğitim sürecini planlama ve yürütme görevinin öğretmenlere verilmesi eğitimin başarısının artmasında etkili olmaktadır. Öğretimi planlama süreci, öğretmenin öğretimin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi konusunda verdiği kararlardan oluşan bir süreçtir. Öğretim sürecinde çok ağırlıklı bir yer tutan planlama, öğretmen sorumluluklarının da en önemlisidir. Dikkatlice ve kapsamlı bir şekilde hazırlanmış planlar öğrenme üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Gözütok, 2004:13). Ayrıca öğretim sürecinin planlanması eğitsel bir gereklilik olmasının yanı sıra yasal olarak da zorunludur (MEB, 2003). 2003 tarih ve 2551 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergede eğitim öğretim kurumlarında planlı ve programlı şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çalışkan (2005:331) da planlamanın hayatın her safhasında önemli olduğunu anca konu eğitim ve öğretim olduğunda ise bunun bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır. Cemaloğlu (2011:242-243) eğitim sistemlerindeki öğretmen merkezli yaklaşımın bırakılarak öğrenci merkezli bir anlayışın benimsenmesiyle birlikte öğretmenin bilgi aktarma rolünün değişerek öğrenciye bilgiyi kolaylaştırıcı bir kimliğe

büründüğünü belirtmektedir. Öğrencilere daha fazla özgürlük alanı oluşturma, onlara seçeneklere dayalı fırsatlar oluşturma öğretmenin bilgiyi kolaylaştırıcı rollerinden olduğunu belirtmektedir.

2.6.2.2. Öğrenme Ortamları Oluşturma

Öğrenenler için etkin bir öğrenme ortamının gerçekleşmesi için sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamlarının hazırlanması ve uygun öğretim materyallerinin hazırlanmasına ilişkin yeterlilikleri kapsamaktadır. Öğretmenlerden sağlıklı, güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğretmenlerin kazanımlara bağlı olarak ders materyali hazırlayabilmesi, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara duyarlı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını temele alan öğrenme ortamlarının oluşturulması, etkili iletişim ortamını sağlayabilecek ve üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirecek demokratik öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmeye dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulması gibi yeterlilikler bu kapsamda tanımlanan göstergeler arasındadır (MEB, 2017:14). Öğrenme ortamlarının öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi, genel sağlık durumu, Sosyo kültürel koşullar gibi faktörler göz önünde tutularak düzenlenmesi öğrenme ve hatırlama düzeyinin yüksek olmasını yardımcı olmaktadır (Senemoğlu, 2001:384). Yine etkili bir eğitim süreci için öğrenmenin kolay ve kalıcı hale gelmesinde materyal kullanımının önemi büyüktür. Öğretmenlerin derse uygun materyalleri tasarlama, üretme ve bu materyalleri öğretim ortamında kullanma rolleri bulunmaktadır.

2.6.2.3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme

Öğretme ve öğrenme sürecinin etkili biçimde yürütülmesini içeren bu alt yeterlilik alanında öğretmenlerden alanıyla ilgili bilgi ve becerileri sergilemesi, bu süreçte zamanı etkili kullanmasını ve özel gereksinimli bireyleri dikkate almasını, öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlanması, dersini günlük yaşamla ilişkilendirmesini ve ilgili kurum, kuruluş ve meslektaşlarla işbirliği içinde olmayı, uygulamalarında çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik yapısını dikkate almasını, öğrencilerin analitik düşüncelerini sağlayıcı etkinlikler düzenlemesini, derse uygun strateji-yöntem ve tekniği kullanmayı, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin biçimde kullanmayı ve derse uygun araç ve gereçleri

kullanmayı, sınıf içerisindeki istenmeyen davranışlarla etkin ve yapıcı biçimde baş edebilmeyi içeren yeterlilik göstergeleri bu alt yeterlilik alanının göstergeleridir (MEB, 2017:14). Öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğrencilerin öğrenme sürecinden en etkili şekilde yararlanabilmeleri için gerek hızlı öğrenen gerekse yavaş öğrenenler için ek öğrenme olanaklarının oluşturulması önemlidir (Senemoğlu, 2001:390).

2.6.2.4. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme alt yeterlilik alanı ölçme değerlendirmeye dayalı yöntem, teknik ve araçların amacına uygun biçimde kullanımıyla ilgili alt yeterlilik alanıdır. Bu alt yeterlilik alanında öğretmenlerden alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması ve kullanılması, süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılması, ölçme değerlendirme sürecinde objektif ve adil olunması, yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sonucunda öğrenci ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verilmesini, yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sonucuna göre öğretme ve öğrenme süreçlerinin yeniden düzenlenmesi gibi yeterlilikler beklenmektedir (MEB, 2017:15). Öğrenci, öğretmen, öğretim ve program hakkında karar verilebilmesi için etkili bir ölçme değerlendirme gerekir (Tekin, 1993:28). Etkili öğretmenler düzenli olarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini çeşitli formal ve informal yöntemlerle ölçmelidir (Moreno:201:15). Öğretim sürecinin son basamağını oluşturan başarının değerlendirilmesi süreci önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinde tüm öğrenme etkinliklerinin öğrencilerde meydana getirdiği değişiklikleri belirleme, kazanımlara ne düzeyde ulaşıldığını belirleme, tam öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleme ve eksiklikleri giderecek şekilde öğretim sürecinin yeniden düzenlenmesi öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerine bağlıdır (Çalışkan, 2005:338).

2.6.3. Tutum ve Değerler Yeterlilik Alanı

Bu yeterlik alanı öğretmenlik mesleğine ilişkin genel tutum ve değerleri içermektedir. Ayrıca öğrenciye yaklaşım, milli-manevi evrensel değerler, iletişim ve işbirliği ve kişisel ve mesleki gelişime ilişkin yeterlilikleri kapsayan geniş

yelpazede bir yeterlik alanıdır (MEB, 2017:16). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin belirlenmesiyle ilgili çalışmalarda bu başlık altında bir temel yeterlilik alanı bulunmazken, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında belirlenen ve 6 temel yeterlik ve 31 alt yeterlik alanından oluşan sınıflandırmada kişisel ve mesleki değerler başlığı altında belirlenen alt yeterlilik alanı ile geniş oranda örtüşmektedir.

2.6.3.1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler

Öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerleri gözeterek çalışmalarına yansıtmasıyla ilgili alt yeterlilik alanıdır. Öğretmenlerin çocuk ve insan haklarına duyarlı olması, bireysel farklılıklara ve kültürel farklılıklara duyarlı olması, öğrencilerin milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlama, tarihsel ve kültürel çevrenin ve doğal çevrenin korunmasına duyarlı olma bu alt yeterlilik alanının göstergeleridir (MEB, 2017:16). Öğretmenlerden bu yeterlilik alanında insan hakları ve demokrasi ilkelerini benimsemiş, toplumların kendilerine özgü kültürel yapıları ve değerlerine dayalı öğrenme yaşantılarını düzenleyebilecek bir anlayışa sahip olmayı içermektedir (MEB, 2006:15).

2.6.3.2. Öğrenciye Yaklaşım

Öğretmenlerin gelişim özelliklerine dayalı ve onları destekleyici tutuma sahip olması ile ilgili alt yeterlilik alanıdır. Her öğrenenin bir birey ve insan olduğundan hareketle onlara değer verme, her öğrencinin yeterli zaman ve imkânda öğrenebileceği anlayışına sahip olma, öğretmenin öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişim planlamasında rehberlik etme, tutum ve davranışlarıyla rol model olma bu alt yeterlilik alanının göstergeleridir (MEB, 2017:16). Bu yeterlilik alanının öğrencilerin fiziksel, bilişsel, duygusal ve dil gelişimine ilişkin özellikleri, ilgi ve gereksinimlerini bilmelerini ve bunların dikkate alınması gerektiğini, böylece onlara değer verileceğini bu süreçte rol model olarak rehberlik edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2006:21-24). Öğretmenler farklı yaş grupları ve farklı çevrelerden farklı özelliklere sahip öğrencilerin için nasıl öğretim planı hazırlayacaklarını bilmelidirler ve öğrenciye yaklaşımlarında bu durumu esas almalıdırlar (Moreno: 2010:13).

2.6.3.3. İletişim ve İşbirliği

Öğretmenlerin öğrenci, veli, meslektaşları ve eğitimin diğer paydaşlarıyla etkili iletişim ve işbirliği kurulmasıyla ilgili alt yeterlilik alanıdır. Bu yeterlilik alanında öğretmenlerin Türkçeyi kuralına uygun ve etkili biçimde kullanması, etkili iletişim için gerekli yöntem ve teknikleri göstermeye özen göstermesi, çevresiyle olan etkileşiminde empati ve hoşgörüyü temele alması, görev yaptığı meslektaşlarıyla bilgi ve deneyimlerini paylaşımına açık olması, eğitim-öğretim faaliyetlerinde aile ve velilerle olan ilişkilerde işbirliğine özen göstermesi, okul geliştirme faaliyetlerine etkin olarak katılması gibi yeterliliklere sahip olması beklenmektedir (MEB, 2017:19). Etkili öğretmenler sözlü ve sözsüz iletişim yöntemlerini kullanmaya ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler öğrencilere karşı açık konuşmalı, öğrenci ve velileri etkin olarak dinlemelidir. Öğrencilerin beden dilini yorumlayarak sınıf içi çatışmaları yapısal olarak çözmeye çalışırlar (Moreno, 2010:14).

2.6.3.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Bu alt yeterlilik alanı öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik faaliyetlere katılması ile ilgilidir. Bu alt yeterlilik alanında öğretmenlerden mesleğini severek ve istekli olarak gerçekleştirmesi, değişik görüş ve öneriler doğrultusunda kendisine yönelik değerlendirmeler yapması, mesleki ve kişisel gelişimine yönelik faaliyetlerde bulunması, kişisel bakım ve sağlık konusunda duyarlı olması, sanat ve kültür etkinliklerine katılım sergilemesi, mesleğine ilişkin etik değerlere bağlı kalması ve Türkiye ve dünya gündemine ilişkin gelişmeleri izlemesi gibi göstergeler bu alt yeterlilik alanıyla ilgilidir (MEB, 2017:19).

2.7. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Kullanım Alanları

Öğretmen yeterlilikleri, çok yönlü olarak eğitimle ilgili paydaşların görüş ve önerileri doğrultusunda belirlendiğinden önemli bir veri niteliği taşımaktadır. Ayrıca yükseköğretim kurumları, eğitim sendikaları, eğitim dernek ve diğer örgütleri ve farklı sivil toplum kuruluşları tarafından ortaya konulacak olan uygulamalarda ve politikaların belirlenmesinde bu paydaşlar arasında uyumu sağlayacak temel bir çıkış noktası olma özelliği barındırmaktadır (MEB, 2017:9).

Şekil 2.1. da öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin kullanılacağı alanlar verilmiştir.

Şekil 2.1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Kullanım Alanları



Kaynak: MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin kullanım alanlarına ilişkin aşağıda detaylı bilgiler verilmiştir (MEB, 2017:10-12).

a. Yükseköğretim Öğretmen Yetiştirme Programları Alanı:

Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme süreci yükseköğretim kurumu olan eğitim fakülteleri aracılığıyla sağlanmaktadır. Dolayısıyla ülkedeki öğrencilerin, okulların kalitesi, yetiştirilen öğretmenlerin niteliğiyle de yakından ilgilidir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ise gelişine ve değişen koşullar ve anlayışlara bağlı olarak bir takım standartların belirlenerek öğretmen yeterliliklerinin oluşturulması da önem arz etmektedir.

b. Öğretmen İstihdamı ve Adaylık Süreci:

Öğretmenler, mezun oldukları yükseköğretim programları sonrasında iştiham edilebilmeleri için Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) katılmak zorundadır. Bu sınavın yanı sıra Özel Alan Bilgisi (ÖABT) ya da mülakat adı altında bir takım sözlü sınavlar yoluyla öğretmenlerin, meslek için yeterli olup olmadığına ilişkin bir takım değerlendirme işlemleri yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin bu değerlendirme sürecinde de belirleyici olabileceği, esas alınabilecek bir ölçüt

takımı olabileceği söylenebilir. Bu ölçüt takımının aday öğretmenlik sürecinde de esas alınabileceği söylenebilir.

c. Öğretmen Öz Değerlendirmesi: Öz değerlendirme en basit tanımıyla bireyin kendini belirli ölçütler takımına göre değerlendirdiği ve kendisiyle ilgili karar alma sürecinde esas alabileceği bir değerlendirme yaklaşımıdır. Mesleki anlamda öz değerlendirme sanıldığı üzere basit bir edim değil, öz değerlendirme yapabilme bilinç ve yeteneğini gerektiren bir süreçtir. Öğretmen yeterlilikleri açısından öz değerlendirme bireylerin mesleki anlamda kendi mevcut yeterliliklerini belirleyerek sorgulamalarına, bu anlamda yeni hedefler belirleyerek bunlara ulaşmak için planlamada bulunmalarına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlik mesleği gibi çok boyutlu meslek alanlarında temel alınacak yeterlilik ölçütleri gerçekçi bir öz değerlendirme için bir zorunluluk hali taşımaktadır. Öğretmen yeterliliklerinin öz değerlendirme amacıyla kullanıldığında birey, diğer meslektaşlarını da gözlemleyerek kendi eksikliklerini de belirleyebilir.

c. Performans Değerlendirme, Kariyer Gelişimi ve Ödüllendirme: İçinde bulunduğumuz dönemde tüm işletme ya da kurumlar, nitelikli personel ihtiyacını karşılayabilmek amacıyla insan kaynakları yönetimince performans değerlendirme yaklaşımını benimsemiş durumdadır. Performans değerlendirme, çalışanlara belirlenmiş standartlara ne kadar uygun performans sergiledikleri konusunda dönüt sağlamaktadır. Bu dönütler, çalışan personelin eğitim ve geliştirilmesi sürecinde, hizmetiçi eğitim planlamalarında, kurumsal politikaların belirlenmesinde, personel seçimi ya da ödüllendirme sisteminde kullanılabilir standartlar olmaktadır. Bu anlamda öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin öğretmenlerin performansının doğru ve tarafsız şekilde değerlendirilmesi ve geliştirilmesi bağlamında önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin kariyer ilerlemelerinde ve çeşitli ödüllendirmelerde bu yeterlilikler esas alınarak adil ve objektif bir kariyer ve ödüllendirme sisteminin geliştirmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleğe bağlılığını etkileyen etmenlerden biri de mesleki gelişimin sağlanmasıdır. Öğretmenlerin meslekleri içerisinde yükselmeleri ve kariyer gelişimini düzenlemek amacıyla 5204 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda değişiklik yapılmasına ilişkin kanun ile öğretmenlikte kademelendirme sistemine geçilerek öğretmen, uzman

öğretmen ve başöğretmen unvanlarıyla üçlü bir kariyer sistemine geçilmiştir. Bu sistemde öğretmen, genel kültür- özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon eğitimi alarak adaylık sürecini tamamlamış her türlü örgün ve yaygın eğitim kurumunda eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini gerçekleştirenlerdir şeklinde tanımlanmaktadır. Uzman öğretmen ise alanında ya da eğitim bilimleri alanında yüksek lisans eğitimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, hizmetiçi eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre kendilerine ayrılan kontenjanlara yerleştirilen kariyer basamağını ifade etmektedir. Başöğretmen ise alanında ya da eğitim bilimleri alanında doktora eğitimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, etkinlikler, sicil ve sınav gibi ölçütlere göre yapılan değerlendirme sonucunda alanlarında ayrılan kontenjana ayrılan kariyer basamağını ifade etmektedir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2012:41-42). Bu bağlamda öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin kariyer yükselme ve mesleki gelişim sürecine entegre edilerek objektif ve çoklu bir değerlendirme süreci elde edilebileceği söylenebilir.

d. Hizmetiçi Eğitim Programları Planlanması ve Mesleki Gelişim:

Günümüzde tüm alanlarda ve mesleklere ilişkin yeterliliklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliliklerde de değişim yaşanmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde edinilen bilgi ve birikimlerin mesleğin sürdürdüğü süre boyunca yeterli olması mümkün değildir. Bu değişime karşı hizmetiçi eğitim ve sürekli mesleki gelişim önem kazanmaktadır. Ortaya çıkan farklı ihtiyaçlara uyum sağlayan ve sorunları çözebilen öğretmenler ancak nitelikli ve amacına uygun hizmetiçi eğitimler yoluyla gerçekleştirilebilir. Hizmetiçi eğitim planlamalarında ve mesleki gelişim etkinliklerinde ihtiyaç analizlerine, ulusal ve uluslararası gelişmelere göre hareket edilmektedir. Bu noktada öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri hizmetiçi eğitim planlamalarının yapılmasında etkili bir kılavuz olacaktır.

Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili kullanım alanları farklı ülkelerde de benzer kullanım alanı olduğu görülmektedir. Öğretmen yeterlilikleri yerine tercih edilen qualification, competency, standard, quality, capacity gibi sözcükler daha çok yeterlik, nitelik ya da standard anlamında kullanılmış ve İngiltere, Hollanda, Almanya gibi birçok Avrupa ülkesinde öğretmeme seçimi ve istihdamı,

ödüllendirme, hesap sorulabilirlik ve mesleki gelişme için kullanılmaktadır (Şişman, 2009:68).

2.8. İlgili Araştırmalar

Öğretmenlik mesleği yeterliliklerine ilişkin yurt içi ve yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. Ancak araştırmanın kapsamını genişletmemek için bu çalışmada öğretmenlik mesleği özel alan yeterliliklerine ilişkin araştırmalara burada yer verilmemiştir. Aşağıda öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akdağ ve Walter (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu incelenmiştir. Çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi ve öğretmenlik kademesine göre farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Sünbül ve Arslan (2006) 409 öğretmen ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlik mesleği yeterlilik algılarıyla cinsiyet, kıdem, çalıştığı okul türü, görev yaptığı okulun yerleşim türü açısından anlamlı farklılaşma bulunurken, öğretmenlerin branşlarıyla öğretmenlik mesleği yeterlilikleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Çifçili (2007) öğretmen yeterlilikleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında öğretmen yeterlilikleri ile mesleki doyum arasında negatif ilişki bulunmuştur. Öğretmen yeterliliklerinin cinsiyet, aile bireyleri arasında öğretmen olma durumu, eğitim fakültesi veya diğer fakültelerden mezun olma durumu, lisansüstü eğitim yapma durumu, hizmet süresi ve süreli yayın takip etme durumuna göre öğretmen yeterliliklerinin farklılaştığı görülmüştür.

Arslan ve Özpinar (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim programlarının öğretmenlerde bulunmasını beklediği yeterliliklerle, öğretmen yetiştiren kurumlardaki amaçlara yeterliliklerin uyuyup uyuşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde

edilen veriler sonucunda öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerle öğretmen yetiştiren kurumların kazandırmasını amaçladığı mesleki yeterlilik ve nitelikler arasında uyum olduğu ve MEB'in beklediği nitelik ve yeterlilikte öğretmen yetiştiği belirtilmiştir.

Karacaoğlu (2008) tarafından Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmen yeterliliklerinin incelendiği araştırmada bu kapsamda öğretmen yeterliliklerinin neler olabileceği ve öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip oluş düzeyleri incelenmiştir. Ankara ilindeki öğretmenler ve eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada öğretmenlerin kendilerini meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilikleri algısının daha yüksek olduğu, branşlara göre öğretmen algıları arasında fark olmadığı da belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin kısmen yeterli oldukları ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yeterliliklerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin çoğunun kendilerini yeterli görmelerine karşın meslektaşlarının çoğunluğunu düşük yeterlilikte görmektedirler. Öğretmenler kendilerini çok yeterli görmekteyken, gözlemcilerin ve öğretmen adaylarının öğretmenleri kısmen yeterli bulduğu belirlenmiştir.

Köksal (2008) tarafından yapılan öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin öğretmen, yönetici ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesini amaçlayan nitel araştırmada sekiz öğretmen, dört okul yöneticisi ve 2 bakanlık yetkilisi ile görüşme yapılmıştır. Çalışma öğretmen yeterliliklerine ilişkin pilot çalışmanın yapıldığı okullar temel alınarak yapılmıştır. Araştırmada belirlenen öğretmen yeterliliklerine ilişkin çalışmaların okullara, öğretmenlere ve sisteme olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir. Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili çalışmada en fazla üzerinde durulan konunun öğretmenlerin ödüllendirilmesi olmuş, bu kapsamda özlük hakları ya da ekonomik koşullarla ilgili iyileştirmeler olabileceği önerilmiştir.

Özer ve Gelen (2008) öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin

değerlendirildiği ve 242 öğretmen ve 160 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi ile yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlere göre kendilerini öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin tüm alt yeterlilik alanlarında (MEB, 2006) daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam ve Adıgüzel (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanlarının öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma kapsamında geliştirilen öğretmen eğitimi standartlarının öğretmen yetiştirme kurumlarında gerçekleşme düzeyi incelenmiştir. 223 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen araştırmada öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin standartlar, öğretim elemanlarına ilişkin standartlar, öğrencilere ilişkin standartlar, tesis-kütüphane ve donanımına ilişkin standartlar, yönetime ilişkin standartlar, kalite güvencesine ilişkin standartlar ve fakülte-okul işbirliğine ilişkin standart alanlarının orta düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Numanoğlu ve Bayır (2009) tarafından yapılan araştırmada bilgisayar öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin, kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile v toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi yeterlilik alanlarında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türk Eğitim Derneği tarafından (2009) 12 ilde 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 veli gerçekleştirilen kapsamlı araştırmada öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterlilik düzeyleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık 1/5'inin branşı ya da alanına uygun görev yapmadıkları, alanıyla ilgili yasal mevzuatı izlemede büyük oranda internet sayfalarına bağlı kaldıkları, öğretim programlarındaki değişikliklerin izlenmesinin ise yetersiz görüldüğü belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıkları ve gelişim özelliklerine dayalı değerlendirme ve yönlendirme yapmada zamanlarının yetmediği, öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneksel ölçme araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada dikkate değer sonuçlardan biri de öğrencilerin yaklaşık 1/5'i öğretmenlerin gözünde kendilerinin değerli olmadıkları görüşünde olmalarıdır.

Koç (2010) tarafından yapılan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterliliklerinin incelendiği ve 326 öğretmenin katıldığı araştırmada, öğretmenlerin kendilerini mesleği seven, hoşgörülü, sabırlı, cesaret verici, destekleyici ve güvenilir olarak yeterli görürken, alanıyla ilgili yenilik ve gelişmeleri izleme, değişime açıklık, kendini geliştirme, okul dışı ve sosyal ortamlarda sorumluluk alma gibi yeterliliklerde kendilerini istenilen düzeyde yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdugül, Erdem ve Seferoğlu (2010) öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının görüşlerini incelediği araştırmada MEB'nin 2006 yılında belirlediği öğretmen yeterlilikleri çerçevesince bu yeterliliklerin, etkin bir öğretmenlik için önemi ve yeterliliklerin gözlenebilir olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada öğretim elemanları yeterlikler için belirtilen göstergelerin birer öğretmen niteliği olarak önemli buldukları ancak belirtilen göstergelerin gözlenebilirlik bağlamında sorunlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilyurt (2011) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan ve 310 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen adaylarının kendilerini kişisel gelişimi sağlama, ulusal ve evrensel değerlere önem verme, mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama yeterlilik alanlarında kendilerini yeterli olarak algıladıkları görülmüştür.

Kalafat, (2012) tarafından ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği ve 428 öğretmenler gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin genel yeterliliklere ilişkin meslek bilgisi, alan bilgisi, kendini geliştirme ve ulusal-uluslararası değerler boyutlarının tümünde kendilerini çok yeterli gördükleri görülmüştür.

Köksal ve Convery (2013) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'de genel öğretmenlik mesleği yeterlilikleri ile İngiltere öğretmen standartlarının karşılaştırılmıştır. Araştırmada İngiltere'deki öğretmen standartlarının üç ana başlık altında toplandığı, Türkiye'deki öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin ise 6 ana başlıkta toplandığı belirtilmiştir. Her iki ülkenin öğretmen

yeterliliklerinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirme, meslektaş ve velilerle iletişim, kişisel ve mesleki gelişim, öğrenmeyi değerlendirme ve gelişimi izleme, program ve içerik bilgisi, plan yapma ve öğrenme ortamlarını düzenleme gibi ortak alt yeterlilik alanlarının olduğu belirtilmiştir.

Taşgın ve Sönmez (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. 345 sınıf öğretmeni ve 79 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen araştırmada, öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri ve öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin performans göstergelerini genellikle olumlu buldukları belirtilmiştir.

Zengin (2013) tarafından din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterliliklerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında 329 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenler kendilerini mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme yeterlilikleri boyutunda yeterli buldukları görülmüştür. Öğretmen yeterliliklerinin cinsiyete, mezun olunan lisans programına göre gruplar arasında istatistiksel açıdan farklılaşma bulunmuştur. Kıdem, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü, görev yapılan yerleşim yeri türü ve hizmetiçi eğitime katılma durumuna göre farklılaşma bulunmamıştır.

Atik Kara ve Sağlam (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretme öğrenme sürecine ilişkin yeterliliklerin kazandırılması yönünden değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen çalışmada doküman incelemesi, görüşme, gözlem ve günlükler yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmaya eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi 14 öğretmen adayı ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten sekiz öğretim elemanı araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretme öğrenme sürecine ilişkin öğretmen yeterliliklerinin, öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin hedef ve içerikleriyle uyumlu olduğu, Diğer bir ifadeyle öğretmen eğitimi programlarının MEB öğretmen yeterlilikleriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Öğretim elemanları da öğretmenlik

meslek bilgisi derslerinin, MEB tarafından belirlenen yeterlilikleri kazandırmaya yönelik olduğunu belirtmişlerdir.

Tileği (2014) tarafından yapılan araştırmada ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği yeterlilik algıları incelenmiştir. 597 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin tüm yeterlilik alanlarında kendilerini yeterli algıladıkları bulunmuştur. Öğretmen yeterliliklerini cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığı bulunmuştur.

Gündoğdu, Aytacı, Aydoğan ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen yeterlilikleriyle ilgili makalelerin içerik analizi yapılmıştır. 2006 ve 2013 yılları arasındaki 154 araştırmadan oluşan örnekleme makalelerin, türü, seçilen yaklaşım, model ve yöntem, veri toplama araçları gibi belirlenen özellikler açıdan araştırmalar incelenmiştir. Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili en çok nicel yaklaşıma dayalı, random örneklemenin esas alındığı, ölçek ve anket gibi veri toplama araçlarıyla öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde çalışılan araştırmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktemur Gürler (2017) tarafından okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları ile ilgili yapılan araştırmada 147 okulöncesi öğretmenliği öğrencisinin öğretmenlik yeterlilik algıları incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının uluslararası değerler ve çevre ile ilişkiler en fazla yeterli olarak algıladıkları alanların başında gelirken, alan bilgisi ve öğrenme-öğretme alanı en az yeterli olarak algıladıkları alanlar olarak ortaya çıkmıştır.

Bağ ve Çeviker Ay (2017) tarafından yapılan okulöncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlayan araştırmada öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri incelenmiştir. 57 okul öncesi öğretmeni ve 20 okul yöneticinin katıldığı araştırmada öğretmenlerin yeterlilik alanlarının tamamında kendilerini yeterli gördükleri, okul yöneticilerinin ise okul öncesi öğretmenlerini en yeterli gördükleri alan olarak okul ve toplumla işbirliği yapma alanı ve yaratıcılık ve estetik alanları olarak bulunmuştur.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Traianou (2006) tarafından yapılan araştırmada, temel bilimlerde öğretmen yeterlilikleri ile konu bilgisi arasındaki ilişki sosyokültürel perspektif ve yapılandırmacı bakış açısı ile incelemiştir. Literatür taraması biçiminde gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi düzeyleri arttıkça öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlilik algılarının yükseldiği belirtilmiştir.

Malm ve Löfgren (2006) tarafından öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve öğrenci çatışmalarını yönetme stratejilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada 338 erkek 336 kız öğrencinin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda öğretmen yeterlilikleriyle ilgili 7 boyutta 27 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Buna göre mesleki açıdan yeterli bir öğretmenin özellikleri, öğretmenlerin alanlarındaki konuyla ilgili bilgi ve güvenleri, öğretmenlerin öğretim becerileri, öğretmenlerin sosyal yeterlilikleri, öğretmenlerin öğrenci başarılarını olumlu şekilde onaylaması, öğretmenin adil ve mantıklı olması, öğretmenin düzen, disiplin ve yapılandırılmış öğretim yeteneği, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretimi kullanma ve geri bildirim yapma becerisine sahip olması olarak gösterilmiştir.

Lillwist, Sandberk, Sheridan ve Williams (2014) yaptıkları çalışmalarında, okul öncesi öğretmeni yeterlilik boyutlarını incelemişlerdir. İsveç'te 15 farklı üniversitede okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 810 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen liderliği, iletişim becerileri, çocukların öğrenme stratejilerini anlama, işbirliği, çocuk hakları hakkında bilgi, ailelerle işbirliği gibi kavramları içeren anket uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin okul öncesi öğretmen yeterliliğine ilişkin tanımlarının, genel pedagojik yeterlilik, özel içerik yeteneği, farklı öğretmen yeterliliği(esnek ve sosyal olma gibi kişisel becerileri ve bireysel faktörleri içeren), oyun yeterliliği, çocuklara bakış açısı yeterliliği ve işbirlikçi ve sosyal yeterlilik olmak üzere altı farklı boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur. Genel olarak, öğrencilerin okulöncesi öğretmen yeterliliği kavramını nasıl algıladıklarına ve eğitim sırasında bu yeterlilikleri geliştirdiklerine inandıklarına ilişkin algıları oldukça büyük farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir.

Bizimana ve Orodho (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen yeterlilikleri bağlamında, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi ve kaynaklara erişebilme düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada 81 okul yöneticisi, 160 öğretmen ve 378 öğrenci üzerinde anket uygulaması yapılmıştır. Araştırmam sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaklardan öğrenme ve kaynak kullanma becerileri ile sınıf yönetimi becerileri ile öğretme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kanokorn, Pongtorn ve Sujanya (2014) tarafından yapılan araştırmada, Tayland'daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları ilk iki yıldaki sosyal yeterliliklerini (iletişim Becerileri, düşünme ve problem Çözme becerileri, takım çalışması, yaşam boyu öğrenme ve bilgiyi yönetme, yenilikçi düşünme, etik ve profesyonellik, liderlik becerileri) geliştirme düzeyleri incelenmiştir. 4 aşamada gerçekleştirilen eğitim sonrasında öğretmenlerin planlama becerileri, öğretimsel yenilikler kullandıkları, işbirliği ve iletişimin arttığı, problemlerin çözümünde birlikte hareket ederek uygun çözümü bulma becerilerinin geliştiği rapor edilmiştir.

Prasertcharoensuk, Somprach ve Ngang (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen yeterlilik faktörlerinin ve öğrenci yaşam becerilerinin öğrenen başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 100 öğretmen ve 2967 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretmen yeterliliklerinin öğretim programı ve öğrenme yönetimi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Muthima vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yeterlilik algıları ile okulun sahip olduğu fiziksel imkanlar arasındaki ilişki incelenmiştir.. Kenya'da 298 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada, okullarda özellikle teknoloji ile ilişkili olanakların, öğretmenlerin yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

2.8.3. İlgili Araştırmaların Kısa Özeti

Gerek yurt içi, gerekse yurt dışı çalışmalar incelendiğinde öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesinin öneminde vurgu yapan çalışmaların özellikle son yıllarda arttığı görülmektedir. Bu durum, günümüzde her türlü teknolojik, sosyal ve eğitim anlayışındaki değişimlerin hızlı

yaşanmasıyla da açıklanabilir. Dolayısıyla öğretmen yeterlilikleri ile ilgili yapılan çalışmalarındaki temel vurgunun değişen ve gelişen dünya koşullarına uyumu zorunlu kılan kaygılar olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da arzu edilen yeterliliklerin neler olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar göz çarpmaktadır. Bu doğrultuda araştırmalarda bir öğretmende konu alanı bilgisi, meslek bilgisi, mesleki deneyim, problem çözebilme, iletişim gibi becerilerin vurgulandığı görülmektedir. Ülkemizde de benzer şekilde çalışmaların olduğu genel yeterliliklerin yanı sıra özel alan yeterliliklerine ilişkin çalışmaların olduğu görülmüştür. Özel alan yeterlilikleri ise bu araştırmanın konusu dışında tutulmaya çalışılmıştır. Ülkemizde yurt dışı bazı çalışmalara benzer şekilde öğretmen yeterliliklerinin neler olması gerektiğine yönelik nitel ya da ölçek geliştirme çalışmalarının da olduğu görülmüştür. Ülkemizde çalışma grubu açısından bakıldığında öğretmenlerle yapılan çalışmaların dışında öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarında yoğun olduğu söylenebilir. Araştırma modeli olarak bakıldığında ise çalışmaların neredeyse betimsel araştırmalar olduğu ve öz bildirime dayalı olduğu ya da teorik temeller bağlamında açıklanan araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın ise özellikle Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu'nun temel aldığı en son yeterlilikler bağlamında el alındığında bu çalışmalardan ayrıldığı da söylenebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada esas alınan araştırma modeli, araştırmanın örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin yenilenen öğretmen genel yeterlilikleri çerçevesindeki algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma mevcut durumu belirlemeyi amaçlayan genel tarama modeli niteliğinde bir araştırmadır (Karasar, 2002:77) Bu araştırmalarda, araştırmaya ilişkin mevcut durum araştırmacı tarafından kontrol ve manipüle edilmeden, araştırma konusu ile ilgili önceliklerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrision, 2007:264). Araştırmada belirlenen değişkenler açısından öğretmen genel yeterlilikleri belirlenerek olası nedensel faktörler araştırılmıştır. Bundan dolayı araştırmada nedensel karşılaştırma (causal-comparative) modeli esas alınmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, deneysel ve korelasyonel araştırmalarla belirlenemeyen durumlarda çoğunlukla belirli bir gözlemden sonra ortaya çıkan durumun nedenleri belirlenmeye çalışıldığında, karşılaştırılabilir örneklem gruplarının karşılaştırılmasında kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014:16; Can, 2016:15; Balcı, 2010:255).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma Batı Karadeniz Bölgesindeki bir ilçede yapılmıştır. Araştırmanın evrenini bu ilçedeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması zor olduğundan örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada zaman ve işgücü kaybını önlemek için uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi esas alınmıştır (Büyüköztürk vd, 2014:92; Balcı, 2010:96). Araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilecek okullardaki öğretmenler örneklem grubuna seçilmiştir. Araştırmada etik kaygılar gerekçesiyle araştırmanın yapıldığı il-ilçe ve okul isimleri verilmemiş ve kodlama yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilk, orta ve lise düzeyindeki okullar ve katılımcı sayıları tablo 3.1. de verilmiştir.

Tablo 3.1: Örnekleme Oluşturan Okullar ve Katılımcı Sayısı

No	Örnekleme Oluşturan Okullar	Katılımcı Sayısı
1	A Lisesi	43
2	B Lisesi	34
3	C Lisesi	38
4	D Lisesi	25
5	E Lisesi	10
6	F Lisesi	12
7	G Lisesi	20
8	A Ortaokulu	17
9	B Ortaokulu	24
10	C Ortaokulu	33
11	D Ortaokulu	17
12	E Ortaokulu	34
13	F Ortaokulu	20
14	G Ortaokulu	16
15	H Ortaokulu	16
16	I Ortaokulu	14
17	İ Ortaokulu	10
18	A İlkokulu	18
19	B İlkokulu	27
20	C İlkokulu	16
21	D İlkokulu	22
22	E İlkokulu	28
23	F İlkokulu	22
24	G İlkokulu	12
25	H İlkokulu	5
26	I İlkokulu	10
27	İ İlkokulu	10
	Toplam	556

Tablo 3.1. incelendiğinde örnekleme oluşturan ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde 27 okulun ve 556 öğretmenin olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Sosyo-demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Katılımcıların Sosyo-Demografik Değişkenlere göre Dağılımı

Değişken	Alt Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	345	62,1
	Erkek	211	37,9
Kıdem	1-5 yıl	97	17,4
	6-10 yıl	83	14,9
	11-15 yıl	108	19,4
	16-20 yıl	115	20,7
	21-15 yıl	95	17,1
	26 ve üstü yıl	58	10,4
Mezuniyet Alanı	Eğitim Fakültesi	419	75,4
	Diğer	137	24,6
Eğitim Düzeyi	Lisans	527	94,8
	Lisansüstü Eğitim	29	5,2
Mezuniyete Uygun Branşta çalışma	Evet	498	89,6
	Hayır	58	10,4
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	171	30,8
	Ortaokul	203	36,5
	Lise	182	32,7
Görev Yapılan Yerleşim Yeri Türü	Merkez	435	78,2
	Taşra (kırsal-köy)	121	21,8
Branş	Fen ve Matematik	110	19,8
	Sosyal Bilimler	70	12,6
	Dil Bilim	124	22,3
	Temel Eğitim	164	29,5
	Meslek Dersleri	30	5,5
	Beceri Dersleri	31	5,6
	Bilgisayar Bilimleri	27	4,9
	Toplam		556

Tablo 3.2 incelendiğinde örnekleme oluşturan katılımcıların %62'si (N=345) kadın, %38'i (N=211) erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yarıdan fazlasının kadın katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

Katılımcılar kıdem değişkeni açısından dağılımı incelendiğinde, %17,4'ünün (N=97) 1-5 yıl arası, %14,9'u (N=83) 6-10 yıl arası, %19,4'ü (N=108) 11-15 yıl arası, %20,7'si (N=115) 16-20 yıl arası, %17,1'i (N=95) 21-25 yıl arası, %10,4'ü (N=58) 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdem değişkeni açısından yaklaşık olarak eşit dağılım sergilediği görülmektedir.

Mezuniyet alanı değişkeni açısından katılımcıların dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %75,4'ünün (N=419) eğitim fakültesi mezunu olduğu, %24,6'ünün (N=137) ise eğitim fakültesi dışındaki fen edebiyat fakülteleri (felsefe, sosyoloji, tarih, coğrafya vb.) ya da öğretmenliğe temel teşkil etmeyen lisans bölümlerinden

(mühendislik, ziraat vb.) mezun oldukları görülmektedir. Katılımcıların $\frac{3}{4}$ 'ünün eğitim fakültesi mezunu oldukları görülmektedir.

Katılımcıların eğitim düzeyi değişkeni açısından dağılımı incelendiğinde, katılımcıların % 94,8'inin (N=527) lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu, %5,2'sinin (N=29) ise lisansüstü eğitim (yüksek lisans-doktora) düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans düzeyinde eğitim düzeyine sahiptir.

Katılımcıların mezuniyetine uygun branşta çalışma değişkeni açısından dağılımı incelendiğinde,%89,6'sının (N=498) mezuniyetine uygun branşta çalıştığı, %10,4'ünün (N=58) ise mezuniyetine uygun branşta çalışmadığı görülmektedir. Buradaki değer ise mezuniyet alanı değişkeni arasındaki fark, fen edebiyat fakültelerinden tarih, coğrafya, felsefe vb. gibi bölümlerden mezun olanların mezuniyetine uygun branşta çalıştıklarını belirtmeleri ile açıklanabilir.

Katılımcıların görev yaptıkları okul türlerine göre dağılımı incelendiğinde, %30,8'inin (N=171) ilkokullarda, %36,5'inin (N=203) ortaokullarda, %32,7'sinin (N=182) ise liselerde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların bu değişken açısından da yaklaşık olarak dengeli bir dağılım sergilediği görülmektedir.

Katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yeri (merkez-kırsal) türüne göre dağılımı incelendiğinde % 78,2'sinin (N=435) ilçe merkezi sınırları içerisinde, %21,8'inin (N=121) ise ilçe merkezi sınırları dışındaki köylerde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu ilçe merkezinde görev yapmaktadır.

Katılımcıların branş değişkeni açısından dağılımında, çok sayıda branş olduğundan branşlar gruplandırılma yoluna gidilmiştir. Gruplandırmada kısmen Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) 15.06.2016 tarih ve 36826 sayılı "Eğitim-Eğitim Bilimleri Fakültesi Yeni Yapısı" yazısı esas alınmıştır. Gruplandırma yoluyla yapılan dağılım incelendiğinde katılımcıların %19,8'inin (N=110) fen ve matematik alanında (fizik, kimya, biyoloji, fen bilimleri, matematik), %12,6'sının (N=90) sosyal bilimler alanında (tarih, coğrafya, sosyal bilgiler, felsefe, sosyoloji, din), %22,3'ünün (n=124) dil bilimi ile ilgili alanlarda (Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Almanca), % 29,5'inin (N=164) temel eğitim ile ilgili alanda (okul öncesi ve sınıf öğretmenliği), %5,5'i (N=30) meslek dersleri alanında

(Elektrik, El Sanatları, Gemi Yönetimi, Sağlık Teknolojileri, Konaklama), %5,6'sı (N=31) beceri dersleri alanında (Resim, Müzik, Beden Eğitimi), %4,9'u (N=27) bilgisayar teknolojileri ile ilgili alanlarda (bilgisayar, grafik) branşa sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (2017) tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri esas alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Veri toplama aracında mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlilik alanı ve bunlar altında yer alan 11 alt yeterlilik alanına ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Veri toplama aracını oluşturan bu 3 genel yeterlilik ve 11 alt yeterlilik alanı Tablo 3.3. de gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Ölçme Aracını Oluşturan Genel ve Alt Yeterlilik Alanları

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi (5)	B1. Eğitim Öğretimi Planlama (4)	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler (4)
A2. Alan Eğitimi Bilgisi (6)	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma (7)	C2. Öğrenciye Yaklaşım (4)
A3. Mevzuat Bilgisi (5)	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme (12)	C3. İletişim ve İşbirliği (6)
	B4. Ölçme ve Değerlendirme (5)	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim (7)

Not: Parantez içindeki sayılar ilgili alt yeterlilik alanına ait gösterge sayısını göstermektedir.

Tablo 3.3. incelendiğinde ölçme aracını oluşturan öğretmen genel yeterlilik ve alt yeterlilik alanlarına ilişkin başlıklar yer almaktadır. Mesleki bilgi yeterlilik alanı, 3 alt yeterlilik (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi) ve 16 göstergeden oluşmaktadır. Mesleki beceri yeterlilik alanı, 4 alt yeterlilik alanı (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme) 28 göstergeden oluşmaktadır. Tutum ve değerler yeterlilik alanı ise 4 alt yeterlilik ve 21 göstergeden oluşmaktadır.

Öğretmen genel yeterlilikleri göstergeleri araştırmacı tarafından öz bildirimle dayalı ifadelerle çevrilerek ve 5'li likert tipi (Çok yeterliyim-Hiç yeterli değilim) dereceleme ölçeği şeklinde veri toplama aracına dönüştürülmüştür (Ek-1). Veri

toplama aracının geçerliliği için eğitim programları ve öğretim alanı ve ölçme değerlendirme alanı uzmanlarından görüş alınmıştır. Ayrıca ifadelerin açık ve anlaşılabilirliği için Türkçe öğretmenlerinden de görüş alınmıştır.

Ölçme aracını güvenilirliğine ilişkin değerler Tablo 3.4. de verilmiştir.

Tablo 3.4: Ölçme Aracı Güvenirlik Değerleri

Alt Yeterlilik Alanı	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa
Alan Bilgisi	m1	0,77	0,88
	m2	0,78	
	m3	0,82	
	m4	0,75	
	m5	0,47	
Alan Eğitimi Bilgisi	m6	0,71	0,87
	m7	0,74	
	m8	0,74	
	m9	0,72	
	m10	0,69	
	m11	0,48	
Mevzuat Bilgisi	m12	0,62	0,84
	m13	0,68	
	m14	0,64	
	m15	0,66	
	m16	0,68	
Eğitim Öğretimi Planlama	m17	0,67	0,83
	m18	0,72	
	m19	0,67	
	m20	0,57	
Öğretme Öğrenme Ortamı Oluşturma	m21	0,71	0,90
	m22	0,66	
	m23	0,76	
	m24	0,75	
	m25	0,70	
	m26	0,76	
	m27	0,65	
Öğretme Öğrenme Sürecini yönetme	m28	0,70	0,93
	m29	0,69	
	m30	0,71	
	m31	0,69	
	m32	0,69	
	m33	0,73	
	m34	0,70	
	m35	0,65	
	m36	0,61	
	m37	0,78	
	m38	0,75	
	m39	0,65	

Tablo 3.5: Ölçme Aracı Güvenirlik Değerleri (Devam)

Alt Yeterlilik Alanı	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa
Ölçme ve Değerlendirme	m40	0,71	0,88
	m41	0,73	
	m42	0,63	
	m43	0,76	
	m44	0,73	
Milli ve Manevi Değerler	m45	0,76	0,89
	m46	0,82	
	m47	0,77	
	m48	0,66	
Öğrenciye Yaklaşım	m49	0,58	0,80
	m50	0,59	
	m51	0,67	
	m52	0,65	
İletişim ve İşbirliği	m53	0,60	0,85
	m54	0,68	
	m55	0,66	
	m56	0,64	
	m57	0,59	
	m58	0,63	
Kişisel ve Mesleki Gelişim	m59	0,60	0,86
	m60	0,68	
	m61	0,70	
	m62	0,66	
	m63	0,57	
	m64	0,68	
	m65	0,59	
Toplam			0,98

Tablo 3.4. de ölçme aracının güvenirligine ilişkin madde toplam (item-total) korelasyonları ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yer almaktadır. Alan Bilgisi alt yeterlilik alanına ilişkin madde toplam korelasyonu 0,47-0,82 arasında değişmektedir ve iç tutarlılık katsayısı 0,88'dir. Alan eğitimi bilgisi yeterlilik alanı madde toplam korelasyonları 0,69-0,74 arasında değişmekte ve iç tutarlılık katsayısı 0,87'dir. Mevzuat bilgisi yeterlilik alanı madde toplam korelasyonu 0,62-0,68 arasında değişmekte ve iç tutarlılık katsayısı 0,84'tür. Eğitim öğretimi planlama yeterlilik alanı madde toplam korelasyonları 0,57-0,72 arasında değişmektedir ve iç tutarlılık katsayısı 0,83'tür. Öğretme öğrenme ortamı oluşturma yeterlilik alanı madde toplam korelasyonları 0,65-0,76 arasında değişmektedir ve iç tutarlılık katsayısı 0,90'dır. Öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterlilik alanı madde toplam korelasyonları 0,61-0,78 arasında değişmektedir ve iç tutarlılık katsayısı 0,93'tür. Ölçme değerlendirme yeterlilik alanı madde toplam korelasyonları 0,63-0,76 arasında değişmektedir ve iç

tutarlılık katsayısı 0,88'dir. Milli ve manevi değerler yeterlilik alanı madde toplam korelasyonları 0,66-0,82 arasında değişmektedir ve iç tutarlılık katsayısı 0,89'dur. Öğrenciye yaklaşım yeterlilik alanı madde toplam korelasyonları 0,58-0,67 arasında değişmektedir ve iç tutarlılık katsayısı 0,80'dir. İletişim ve işbirliği yeterlilik alanı madde toplam korelasyonları 0,59-0,68 arasında değişmektedir ve iç tutarlılık katsayısı ,85'dir. Kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik alanı madde toplam korelasyonları 0,57-0,70 arasında değişmektedir ve iç tutarlılık katsayısı 0,86'dir. Ölçme aracının bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise 0,98 olarak bulunmuştur.

Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, maddeler arasındaki uyumu, diğer ifadeyle aynı özelliği ölçüp ölçmediği ile ilgilidir. Ölçme aracında yer alan maddeleri homojen bir yapı gösteren bütünü ifade edip etmediğini araştırır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0,60-0,80 arasında olması güvenilir olduğunu, 0,80-1,00 arasında olması ise yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2010:405; Karagöz, 2016:941). Bazı literatür kaynakları 0,70'in üzerindeki iç tutarlılık katsayısını güvenilirliğin ölçütü olarak göstermektedir (Büyüköztürk, 2006:171; Şencan, 2005:128). Madde toplam korelasyonu ise test maddesinden alınan puanlarla, testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi ifade eder ve pozitif ve yüksek olması, benzer özellikteki davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlılığının yüksekliğinin bir göstergesidir. Madde toplam korelasyonunun 0,30'un ve üzerinde olması bireyleri iyi derecede ayırt ettiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2006:171). Yukarıda belirtilen özellikler bağlamında, alt yeterlilik alanlarına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ölçme aracının güvenilir sonuçlar verdiği görülmektedir.

Ölçme aracında ayrıca, araştırmanın amacını belirten ve araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlemeyi amaçlayan kişisel bilgiler (cinsiyet, kıdem, mezuniyet alanı, eğitim düzeyi, branş) bölümü yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, Mart 2018'in ilk haftasında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından çalışma grubunda belirtilen okul yönetimlerine okullarda görev yapan

öğretmen sayısı kadar ölçme aracı bırakılmış ve ölçme aracının amacı ve nasıl doldurulacağına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

Araştırmada betimsel istatistiklerde frekans (f), yüzde (%) aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. Aritmetik ortalamanın yorumlanmasında aşağıdaki değer aralıkları kullanılmıştır. (1,00-1,79: Hiç yeterli değilim; 1,80-2,59: Biraz yeterliyim; 2,60-3,39: Orta düzeyde yeterliyim; 3,40-4,19: Oldukça yeterliyim; 4,20-5,00: Çok yeterliyim).Gruplar arası ortalamaların karşılaştırılmada parametrik mi nanparametrik mi istatistiklerin kullanılacağıının belirlenmesi için temel varsayımlardan biri olan verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği incelenmiştir.

Normallik dağılımı için grafik testler ve analitik testler olmak üzere iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Grafik testler, gövde yaprak, Q-Q ve Histogram grafiği gibi puan dağılımlarını normal dağılıma ne kadar yakın bir durum sergilediğinin grafiksel olarak gösterilmesidir. Analitik testler ise Ki-Kare uygunluk, Kolmogrow-Smirnow (K-S) ve Shapiro-Wilks (W istatistiği) gibi testlerdir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları da bu kapsamda kullanılan bazı katsayılardır (Eroğlu, 2010:20-209). Tek değişkenli normallik dağılımı için veri sayısı 50'nin üzerinde olduğunda daha çok Kolmogrow-Smirnow (K-S) testi kullanılmaktadır. Ayrıca çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Tablo 3.5.de puanların normalliğine ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 3.6: Puanların Normallik Dağılım Sonuçları

Ölçüm	\bar{X}	ss	Kolmogrow-Smirnov Testi				Çarpıklık	Basıklık	
			Mutlak D	Pozitif	Negatif	Z			p
1.	4,26	0,55	0,14	0,13	-0,14	3,31	0,00	-0,53	0,67
2.	4,20	0,54	0,11	0,11	-0,10	2,62	0,00	-0,23	-0,35
3.	4,27	0,57	0,12	0,10	-0,12	2,85	0,00	-0,72	0,53
4.	4,39	0,51	0,15	0,13	-0,15	3,75	0,00	-0,53	-0,01
5.	4,26	0,54	0,11	0,09	-0,11	2,64	0,00	-0,58	0,23
6.	4,29	0,52	0,08	0,08	-0,07	2,1	0,00	-0,63	0,35
7.	4,31	0,52	0,12	0,12	-0,11	2,96	0,00	-0,45	-0,20
8.	4,64	0,45	0,29	0,21	-0,29	7,00	0,00	-1,12	0,91
9.	4,49	0,51	0,18	0,16	-0,18	4,42	0,00	-1,15	2,18
10.	4,43	0,49	0,14	0,12	-0,14	3,51	0,00	0,96	1,91
11.	4,44	0,48	0,15	0,12	-0,15	3,54	0,00	-0,60	-0,33
1. Alan Bilgisi 2. Alan Eğitimi Bilgisi 3. Mevzuat Bilgisi 4. Eğitim Öğretimi Planlama 5. Öğretme Öğrenme Ortamı Oluşturma 6. Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme					7. Ölçme Değerlendirme 8. Milli ve Manevi Değerler 9. Öğrenciye Yaklaşım 10. Öğrenciye Yaklaşım 11. Kişisel ve Mesleki Gelişim				

Tablo 3.5. incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının milli ve manevi değerler alt yeterlilik alanı ve öğrenciye yaklaşım alt yeterlilik alanı dışında $\pm 1,00$ aralığında olduğu görülmektedir. Bu iki alt yeterlilik alanında ise çarpıklık katsayılarının $\pm 1,5$ aralığında yer aldığı görülmektedir. Çarpıklık katsayısı, puanların normal dağılımdan ne kadar çarpıklaştığını (sağa/sola yığılım göstermesi) gösterir. Bu değer (çk=0) sıfır olması dağılımın normal dağılım sergilemesi olarak kabul edilmektedir (Kan, 2011:433; Can, 2016:84). Ancak ilgili literatürde 1,00 ile +1,00 arası değerler normal dağılım sergilediği (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014:); -1,5 ile 1,5 aralığında olduğunda normal dağılım olarak kabul edilebileceğini (Tabachnick ve Fidell, 2007:79) gösteren literatür kaynakları vardır. Kolmogrow-Smirnow testi sonuçları tüm alt yeterlilik alanlarında anlamlı ($p>0,05$) bulunmuştur. Bu sonuç, alt yeterlilik alanlarının normal dağılım sergilemediği şeklinde değerlendirilmektedir. Ancak K-S testinin uç puanlardan aşırı derecede etkilendiğinden tutucu olduğu ve bundan dolayı da anlamlılık (p) değerinin her zaman sağlıklı sonuç vermeyeceği, sosyal bilimlerde örneklemin 400'ün üzerinde olduğu durumlarda normal dağılım koşulunun sağlandığının kabul edilebileceği belirtilmektedir (Şencan, 2005:196). Çarpıklık ve basıklık katsayıları ve örneklem büyüklüğünün yeterli olmasından ($n=556$) dolayı puanların normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir. Bundan dolayı iki grup ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t testi (independent

samples t test), ikiden fazla grup ortalamaların karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 20 istatistik paket programı kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemleri doğrultusunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik algıları ne düzeydedir? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, alt yeterlilik alanları şeklinde verilmiştir. Bu alt yeterlilik alanlarına bulgular betimsel istatistiklerden frekans (f) yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerlerinden yararlanılarak verilmiştir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, alan bilgisi yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.1. de verilmiştir.

Tablo 4.1: Alan Bilgisi Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mesleki Bilgi / Alan Bilgisi	Çok Yeterliyim		Otlukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Alanım ile ilgili konu ve kavramları analiz ederim.	207	37,2	308	55,4	39	7	1	0,2	1	0,2	4,29	0,61
2. Alanımdaki temel kuram ve yaklaşımların alanıma yansımalarını yorumlarım.	181	32,6	300	54	69	12,4	5	0,9	1	0,2	4,17	0,68
3. Alanım ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırırım.	197	35,4	286	51,4	68	12,2	4	0,7	1	0,2	4,21	0,69
4. Alanıma ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırırım	175	31,5	309	55,6	66	11,9	4	0,7	2	0,4	4,17	0,68
5. Milli ve manevi değerlerin alanıma yansımalarını yorumlarım.	294	52,9	220	39,6	38	6,8	4	0,7	-	-	4,44	0,65
TOPLAM											4,26	0,54

Tablo 4.1. de alan bilgisi yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Alanım ile ilgili konu ve kavramları analiz ederim” maddesine ilişkin $x=4,29$ ve $ss=0,61$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına

karşılık gelmektedir. “Alanımdaki temel kuram ve yaklaşımların alanıma yansımalarını yorumlarım” maddesine ilişkin $x=4,17$ ve $ss=0,68$ ’dir. Bu ortalama değeri “oldukça yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Alanım ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırırım” maddesine ilişkin $x=4,21$ ve $ss=0,69$ ’dur. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Alanıma ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırırım” maddesine ilişkin $x=4,17$ ve $ss=0,68$ ’dir. Bu ortalama değeri “oldukça yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Milli ve manevi değerlerin alanıma yansımalarını yorumlarım” maddesine ilişkin $x=4,44$ ve $ss=0,65$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Alan bilgisi yeterliliğine ilişkin $x=4,26$ ve $ss=0,54$ ’dür. Öğretmenlerin alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerde kendilerini çok yeterli gördükleri görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, alan eğitimi bilgisi yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.2. de verilmiştir.

Tablo 4.2: Alan Eğitimi Bilgisi Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mesleki Bilgi / Alan Eğitimi Bilgisi	Çok Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Alanımın öğretim programını tüm öğeleriyle açıklarım.	157	28,2	290	52,2	100	18	9	1,6	-	-	4,07	0,72
2. Alanımın öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendiririm.	153	27,5	275	49,5	119	21,4	9	1,6	-	-	4,02	0,74
3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgimi öğretim süreçleri ile ilişkilendiririm.	208	37,4	306	55	39	7	3	0,5	-	-	4,29	0,61
4. Alanımın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırırım.	208	37,4	280	50,4	65	11,7	2	0,4	1	0,2	4,24	0,68
5. Alanımın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırırım.	195	35,1	271	48,7	88	15,8	2	0,4	-	-	4,18	0,69
6. Alanımın öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağıma karar veririm	269	48,4	245	44,1	38	6,8	4	0,7	-	-	4,40	0,64
TOPLAM											4,20	,53

Tablo 4.2. de alan eğitimi bilgisi yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Alanımın öğretim programını tüm öğeleriyle açıklarım” maddesine ilişkin $x=4,07$ ve $ss=0,72$ ’dir. Bu ortalama değeri “oldukça yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Alanımın öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendiririm” maddesine ilişkin $x=4,02$ ve $ss=0,74$ ’tür. Bu ortalama değeri “oldukça yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgimi öğretim süreçleri ile ilişkilendiririm” maddesine ilişkin $x=4,29$ ve $ss=0,61$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Alanımın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırırım” maddesine ilişkin $x=4,24$ ve $ss=0,68$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Alanımın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırırım” maddesine ilişkin $x=4,18$ ve $ss=0,69$ ’dur. Bu ortalama değeri “oldukça yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Alanımın öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağıma karar veririm” maddesine ilişkin $x=4,40$ ve $ss=0,64$ ’tür. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Alan eğitimi bilgisi yeterliliğine ilişkin $x=4,20$ ve $ss=0,53$ ’tür. Öğretmenlerin alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerde kendilerini çok yeterli gördükleri görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, mevzuat bilgisi yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.3. de verilmiştir.

Tablo 4.3: Mevzuat Bilgisi Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mesleki Bilgi / Mevzuat Bilgisi	Çok Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarımı açıklarım.	304	54,7	224	40,3	26	4,7	2	0,4	-	-	4,49	0,60
2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklarım.	193	34,7	242	43,5	105	18,9	12	2,2	4	0,7	4,09	0,82
3. Atatürk’ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendiririm.	336	60,4	179	32,2	38	6,8	2	0,4	1	0,2	4,52	0,65
4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklarım.	167	30	262	47,1	109	19,6	16	2,9	1	0,4	4,03	0,80
5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt ederim.	208	37,4	274	49,3	62	11,2	11	2	1	0,2	4,21	0,73
TOPLAM											4,27	0,57

Tablo 4.3. de mevzuat bilgisi yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarımı açıklarım” maddesine ilişkin $x=4,49$ ve $ss=0,60$ ’dır. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklarım” maddesine ilişkin $x=4,09$ ve $ss=0,82$ ’dir. Bu ortalama değeri “oldukça yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Atatürk’ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendiririm” maddesine ilişkin $x=4,52$ ve $ss=0,65$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklarım” maddesine ilişkin $x=4,03$ ve $ss=0,80$ ’dir. Bu ortalama değeri “oldukça yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt ederim” maddesine ilişkin $x=4,21$ ve $ss=0,73$ ’tür. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Mevzuat bilgisi yeterliliğine ilişkin $x=4,27$ ve $ss=0,57$ ’dir. Öğretmenlerin mevzuat bilgisi ile ilgili yeterliliklerde kendilerini çok yeterli gördükleri görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, eğitim öğretimi planlama yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.4. de verilmiştir.

Tablo 4.4: Eğitim Öğretimi Planlama Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mesleki Beceri / Eğitim Öğretimi Planlama	Çok Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Planlarımı alanımın öğretim programına uygun olarak hazırlarım	261	46,9	262	47,1	30	5,4	3	0,5	-	-	4,40	,61
2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlarım.	235	42,3	279	49,6	42	7,6	3	0,5	-	-	4,33	,63
3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planı hazırlarım.	236	42,4	263	47,3	52	9,4	5	0,9	-	-	4,31	,67
4. Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alırım.	317	57	214	38,5	25	4,5	-	-	-	-	4,52	,58
TOPLAM											4,39	,51

Tablo 4.4. de eğitim öğretimi planlama yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “planlarımı alanımın öğretim programına uygun olarak hazırlarım” maddesine ilişkin $x=4,40$ ve $ss=0,61$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlarım” maddesine ilişkin $x=4,33$ ve $ss=0,63$ ’dür. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planı hazırlarım” maddesine ilişkin $x=4,31$ ve $ss=0,67$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alırım” maddesine ilişkin $x=4,52$ ve $ss=0,58$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Eğitim öğretimi planlama yeterliliğine ilişkin $x=4,27$ ve $ss=0,57$ ’dir. Öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama ile ilgili yeterliliklerde kendilerini çok yeterli gördükleri görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, öğrenme ortamları oluşturma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.5. de verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğrenme Ortamları Oluşturma Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mesleki Beceri / Öğrenme Ortamları Oluşturma	Çok Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenlerim	219	39,4	277	49,8	54	9,7	6	1,1	-	-	4,27	0,67
2.Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlarım	185	33,3	288	51,8	74	13,3	8	1,4	1	0,2	4,16	0,71
3.Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlerim	226	40,6	265	47,7	57	10,3	8	1,4	-	-	4,27	0,70
4.Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenlerim	223	40,1	273	49,1	54	9,7	6	1,1	-	-	4,28	0,68
5.Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlarım	265	47,7	248	44,6	39	7	4	0,7	-	-	4,39	0,65
6.Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluştururum	182	32,7	286	51,4	80	14,4	7	1,3	1	0,2	4,15	,71
7.Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluştururum	246	44,2	253	45,5	52	9,4	4	0,7	1	0,2	4,32	,68
TOPLAM											4,26	,54

Tablo 4.5. de öğrenme ortamları oluşturma yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenlerim” maddesine ilişkin $x=4,27$ ve $ss=0,67$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlarım” maddesine ilişkin $x=4,16$ ve $ss=0,71$ 'dir. Bu ortalama değeri “oldukça yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlerim” maddesine ilişkin $x=4,27$ ve $ss=0,70$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenlerim” maddesine ilişkin $x=4,28$ ve $ss=0,68$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlarım” maddesine ilişkin $x=4,39$ ve $ss=0,65$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluştururum” maddesine ilişkin $x=4,15$ ve $ss=0,71$ 'dir. Bu ortalama değeri “oldukça yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluştururum” maddesine ilişkin $x=4,32$ ve $ss=0,68$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Öğrenme ortamları oluşturma yeterliliklerine ilişkin $x=4,26$ ve $ss=0,54$ 'tür. Öğretmenlerin öğrenme ortamları oluşturma ile ilgili yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli gördükleri görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.6. da verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mesleki Beceri / Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	Çok Yeterliyim		Orduka Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Alanımın eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergilerim	254	45,7	257	46,2	40	7,2	4	0,7	1	0,2	4,36	0,66
2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanırım.	242	43,5	268	48,2	39	7	7	1,3	-	-	4,33	0,66
3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlarım	268	48,2	256	46	28	5	4	0,7	-	-	4,41	0,62
4. Derslerimi öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendiririm.	288	51,8	229	41,2	35	6,3	4	0,7	-	-	4,44	0,64
5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimli öğrencileri dikkate alırım	231	41,5	242	43,5	70	12,6	13	2,3	-	-	4,24	0,75
6. Uygulamalarımnda, çalıştığım çevrenin doğal, kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerini dikkate alırım.	262	47,1	239	43	48	8,6	5	0,9	2	0,4	4,35	0,70
7. Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlarım.	169	30,4	298	53,6	77	13,8	8	1,4	4	0,7	4,11	0,74
8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşlarım ile iş birliği yaparım	191	34,4	261	46,9	85	15,3	18	3,2	1	0,2	4,12	0,79
9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanırım	208	37,4	273	49,1	66	11,9	8	1,4	1	0,2	4,22	0,72
10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştiririm.	228	41	274	49,3	50	9	4	0,7	-	-	4,30	0,66
11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanırım.	225	40,5	267	48	57	10,3	6	1,1	1	0,2	4,27	0,70
12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş ederim.	247	44,4	259	46,6	45	8,1	4	0,7	1	0,2	4,34	0,67
TOPLAM											4,29	0,52

Tablo 4.6. da öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “alanımın eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergilerim” maddesine ilişkin $x=4,36$ ve $ss=0,66$ ’dır. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğretme ve öğrenme

sürecinde zamanı etkin kullanırım” maddesine ilişkin $x=4,33$ ve $ss=0,66$ ’dır. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlarım” maddesine ilişkin $x=4,41$ ve $ss=0,62$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Derslerimi öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendiririm” maddesine ilişkin $x=4,44$ ve $ss=0,64$ ’tür. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimli öğrencileri dikkate alırım” maddesine ilişkin $x=4,24$ ve $ss=0,75$ ’tir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Uygulamalarımnda, çalıştığım çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alırım” maddesine ilişkin $x=4,35$ ve $ss=0,70$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlarım” maddesine ilişkin $x=4,11$ ve $ss=0,74$ ’tür. Bu ortalama değeri “oldukça yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşlarım ile iş birliği yaparım” maddesine ilişkin $x=4,12$ ve $ss=0,79$ ’dur. Bu ortalama değeri “oldukça yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanırım” maddesine ilişkin $x=4,22$ ve $ss=0,72$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştiririm” maddesine ilişkin $x=4,30$ ve $ss=0,66$ ’dır. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanırım” maddesine ilişkin $x=4,27$ ve $ss=0,70$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş ederim.” maddesine ilişkin $x=4,34$ ve $ss=0,67$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterliliklerine ilişkin $x=4,29$ ve $ss=0,52$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecini yönetme ile ilgili yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli gördükleri görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, ölçme ve değerlendirme yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.7. de verilmiştir.

Tablo 4.7: Ölçme-Değerlendirme Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mesleki Beceri / Ölçme ve Değerlendirme	Çok Yeterliyim		Orduka Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Alanıma ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanırım	191	34,4	305	54,9	55	9,9	5	0,9	-	-	4,22	0,65
2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanırım	195	35,1	307	55,2	51	9,2	3	0,5	-	-	4,24	0,63
3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yaparım.	318	57,2	210	37,8	27	4,9	1	0,2	-	-	4,51	0,59
4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler veririm.	254	45,7	258	46,4	42	7,6	2	0,4	-	-	4,37	0,63
5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim.	206	37,1	277	49,8	68	12,2	5	0,9	-	-	4,23	0,69
TOPLAM											4,31	0,52

Tablo 4.7. de ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “alanıma ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanırım” maddesine ilişkin $x=4,22$ ve $ss=0,65$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanırım” maddesine ilişkin $x=4,24$ ve $ss=0,63$ ’tür. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yaparım” maddesine ilişkin $x=4,51$ ve $ss=0,59$ ’dur. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler veririm” maddesine ilişkin $x=4,37$ ve $ss=0,63$ ’tür. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim” maddesine ilişkin $x=4,23$ ve $ss=0,69$ ’dur. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin $x=4,31$ ve $ss=0,52$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli gördükleri görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, milli, manevi ve evrensel değerler yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.8. de verilmiştir.

Tablo 4.8: Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tutum ve Değerler / Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Çok Yeterliyim		Orduka Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Çocuk ve insan haklarını gözetirim.	377	67,8	171	30,8	7	1,3	1	0,2	-	-	4,66	0,51
2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyarım.	380	68,3	166	29,9	10	1,8	-	-	-	-	4,66	0,50
3. Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunurum.	361	64,9	182	32,7	12	2,2	1	0,2	-	-	4,62	0,53
4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlı davranırım.	366	65,8	174	31,3	14	2,5	2	0,4	-	-	4,62	0,55
TOPLAM											4,64	0,45

Tablo 4.8. de milli, manevi ve evrensel değerler yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “çocuk ve insan haklarını gözetirim” maddesine ilişkin $x=4,66$ ve $ss=0,51$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyarım” maddesine ilişkin $x=4,66$ ve $ss=0,50$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunurum” maddesine ilişkin $x=4,62$ ve $ss=0,53$ 'tür. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlı davranırım” maddesine ilişkin $x=4,62$ ve $ss=0,55$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel yeterliliklerine ilişkin $x=4,64$ ve $ss=0,45$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli gördükleri görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, öğrenciye yaklaşım yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.9. da verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğrenciye Yaklaşım Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tutum ve değerler / Öğrenciye Yaklaşım	Çok Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer veririm.	420	75,5	128	23	5	0,9	3	0,5	-	-	4,73	0,49
2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunurum.	301	54,1	196	35,3	50	9	5	0,9	3	0,5	4,41	0,75
3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yaparım.	282	50,7	219	39,4	52	9,4	1	0,2	2	0,4	4,39	0,69
4. Tutum ve davranışlarımla rol-model olurum.	295	53,1	220	39,6	38	6,8	3	0,5	-	-	4,45	0,64
TOPLAM											4,49	0,51

Tablo 4.8. de öğrenciye yaklaşım yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “her öğrenciye insan ve birey olarak değer veririm” maddesine ilişkin $x=4,73$ ve $ss=0,49$ ’dur. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Her öğrencinin öğrenebileceğini savunurum” maddesine ilişkin $x=4,41$ ve $ss=0,75$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yaparım” maddesine ilişkin $x=4,39$ ve $ss=0,69$ ’dur. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Tutum ve davranışlarımla rol-model olurum” maddesine ilişkin $x=4,49$ ve $ss=0,51$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin öğrenciye yaklaşım yeterliliklerine ilişkin $x=4,49$ ve $ss=0,51$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergileme ile ilgili öğrenciye yaklaşım yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli gördükleri görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri-iletişim ve işbirliği yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.10. da verilmiştir.

Tablo 4.10: İletişim ve İşbirliği Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tutum ve Değerler / İletişim ve İşbirliği	Çok Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanırım.	288	51,8	225	40,5	40	7,2	3	0,5	-	-	4,43	0,65
2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösteririm.	290	52,2	233	41,9	29	5,2	4	0,7	-	-	4,45	0,62
3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım.	364	65,5	177	31,8	12	2,2	2	0,4	1	0,2	4,62	0,56
4. Meslektaşlarımla bilgi ve deneyim paylaşımına açık olurum.	334	60,1	202	36,3	15	2,7	2	0,4	3	0,5	4,55	0,62
5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yaparım.	239	43	234	42,1	72	12,9	9	1,6	2	0,4	4,25	0,76
6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılırım.	241	43,3	246	44,2	63	11,3	4	0,7	2	0,4	4,29	0,72
TOPLAM											4,43	0,50

Tablo 4.10 de öğretmenlerin iletişim ve işbirliği yeterliliklerine ilişkin görüşler incelendiğinde, “Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanırım” maddesine ilişkin $x=4,43$ ve $ss=0,65$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösteririm” maddesine ilişkin $x=4,45$ ve $ss=0,62$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım” maddesine ilişkin $x=4,62$ ve $ss=0,56$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Meslektaşlarımla bilgi ve deneyim paylaşımına açık olurum” maddesine ilişkin $x=4,55$ ve $ss=0,62$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yaparım” maddesine ilişkin $x=4,25$ ve $ss=0,76$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılırım” maddesine ilişkin $x=4,29$ ve $ss=0,72$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin iletişim ve işbirliği yeterliliklerine ilişkin $x=4,43$ ve $ss=0,50$ ’dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenler, öğrencileri, meslektaşları, aileler ve

diğer eğitim paydaşlarıyla etkili iletişim ve işbirliği kurmada kendilerini çok yeterli görmektedirler.

Öğretmenlik mesleği kişisel ve mesleki gelişim yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4.11. de verilmiştir.

Tablo 4.11: Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tutum ve Değerler / Kişisel ve Mesleki Gelişim	Çok Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		\bar{x}	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Mesleğimi severek ve isteyerek yaparım.	357	64,2	168	30,2	27	4,9	3	0,5	1	0,2	4,57	0,62
2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yaparım	284	51,1	243	43,7	26	4,7	1	0,2	2	0,4	4,44	0,62
3. Kişisel ve mesleki yönden kendimi geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunurum.	274	49,3	238	42,8	41	7,4	2	0,4	1	0,2	4,40	0,65
4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösteririm.	303	54,5	216	38,8	35	6,3	2	0,4	-	-	4,47	0,63
5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılırım.	221	39,7	232	41,7	97	17,4	6	1,1	-	-	4,20	0,75
6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığımı korurum.	346	62,2	192	34,5	18	3,2	-	-	-	-	4,58	0,55
7. Türkiye ve dünya gündemini takip ederim.	290	52,2	217	39	48	8,6	1	0,2	-	-	4,43	0,65
TOPLAM											4,44	0,48

Tablo 4.11 de öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim yeterliliklerine ilişkin görüşler incelendiğinde, “Mesleğimi severek ve isteyerek yaparım” maddesine ilişkin $x=4,57$ ve $ss=0,62$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yaparım” maddesine ilişkin $x=4,44$ ve $ss=0,62$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Kişisel ve mesleki yönden kendimi geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunurum” maddesine ilişkin $x=4,40$ ve $ss=0,65$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösteririm” maddesine ilişkin $x=4,47$ ve $ss=0,63$ 'dür. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim”

aralığına karşılık gelmektedir. “Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılımım” maddesine ilişkin $x=4,20$ ve $ss=0,75$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Mesleki etik ilkelere uyararak mesleki bağlılık ve saygınlığımı korurum” maddesine ilişkin $x=4,58$ ve $ss=0,55$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. “Türkiye ve dünya gündemini takip ederim” maddesine ilişkin $x=4,43$ ve $ss=0,65$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim yeterliliklerine ilişkin $x=4,44$ ve $ss=0,48$ 'dir. Bu ortalama değeri “çok yeterliyim” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin kendilerine ilişkin değerlendirme sonucunda kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılmada kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları görülmektedir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğretme öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme, milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik alanlarının tümünde öğretmenlerin kendilerini çok yeterli gördükleri görülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen yeterlilik algıları cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular bağımsız gruplar için t testi kullanılarak elde edilmiştir. Tablo 4.12. de öğretmenlik yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.12: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	F	t	p	Fark																																																																																																																																																				
Alan Bilgisi	Kadın	345	4,25	,53	0,55	2,16	-0,46	0,64	-																																																																																																																																																				
	Erkek	211	4,27	,57						Alan Eğitimi Bilgisi	Kadın	345	4,19	,53	0,55	,04	-0,26	0,78	-	Erkek	211	4,21	,54	Mevzuat Bilgisi	Kadın	345	4,24	,56	0,55	,00	-1,66	0,09	-	Erkek	211	4,32	,57	Eğitim Öğretimi Planlama	Kadın	345	4,42	,51	0,55	,08	1,50	0,13	-	Erkek	211	4,35	,50	Öğrenme Ortamı Oluşturma	Kadın	345	4,29	,54	0,55	,05	1,59	0,11	-	Erkek	211	4,22	,54	Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	Kadın	345	4,30	,52	0,55	,02	0,78	0,43	-	Erkek	211	4,27	,52	Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	345	4,35	,52	0,55	,00	1,97	0,04*	K>E	Erkek	211	4,26	,53	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Kadın	345	4,64	,45	0,55	,51	0,03	0,96	-	Erkek	211	4,64	,45	Öğrenciye Yaklaşım	Kadın	345	4,51	,51	0,55	,60	1,08	0,27	-	Erkek	211	4,46	,51	İletişim Bilgisi	Kadın	345	4,45	,50	0,55	,03	0,91	0,36	-	Erkek	211	4,41	,49	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	345	4,46	,47	0,55	1,13	0,97	0,32	-	Erkek	211	4,42	,48	Toplam	Kadın	345	4,37	,42	0,55	,04	0,70
Alan Eğitimi Bilgisi	Kadın	345	4,19	,53	0,55	,04	-0,26	0,78	-																																																																																																																																																				
	Erkek	211	4,21	,54						Mevzuat Bilgisi	Kadın	345	4,24	,56	0,55	,00	-1,66	0,09	-	Erkek	211	4,32	,57	Eğitim Öğretimi Planlama	Kadın	345	4,42	,51	0,55	,08	1,50	0,13	-	Erkek	211	4,35	,50	Öğrenme Ortamı Oluşturma	Kadın	345	4,29	,54	0,55	,05	1,59	0,11	-	Erkek	211	4,22	,54	Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	Kadın	345	4,30	,52	0,55	,02	0,78	0,43	-	Erkek	211	4,27	,52	Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	345	4,35	,52	0,55	,00	1,97	0,04*	K>E	Erkek	211	4,26	,53	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Kadın	345	4,64	,45	0,55	,51	0,03	0,96	-	Erkek	211	4,64	,45	Öğrenciye Yaklaşım	Kadın	345	4,51	,51	0,55	,60	1,08	0,27	-	Erkek	211	4,46	,51	İletişim Bilgisi	Kadın	345	4,45	,50	0,55	,03	0,91	0,36	-	Erkek	211	4,41	,49	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	345	4,46	,47	0,55	1,13	0,97	0,32	-	Erkek	211	4,42	,48	Toplam	Kadın	345	4,37	,42	0,55	,04	0,70	0,48	-	Erkek	211	4,35	,41								
Mevzuat Bilgisi	Kadın	345	4,24	,56	0,55	,00	-1,66	0,09	-																																																																																																																																																				
	Erkek	211	4,32	,57						Eğitim Öğretimi Planlama	Kadın	345	4,42	,51	0,55	,08	1,50	0,13	-	Erkek	211	4,35	,50	Öğrenme Ortamı Oluşturma	Kadın	345	4,29	,54	0,55	,05	1,59	0,11	-	Erkek	211	4,22	,54	Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	Kadın	345	4,30	,52	0,55	,02	0,78	0,43	-	Erkek	211	4,27	,52	Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	345	4,35	,52	0,55	,00	1,97	0,04*	K>E	Erkek	211	4,26	,53	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Kadın	345	4,64	,45	0,55	,51	0,03	0,96	-	Erkek	211	4,64	,45	Öğrenciye Yaklaşım	Kadın	345	4,51	,51	0,55	,60	1,08	0,27	-	Erkek	211	4,46	,51	İletişim Bilgisi	Kadın	345	4,45	,50	0,55	,03	0,91	0,36	-	Erkek	211	4,41	,49	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	345	4,46	,47	0,55	1,13	0,97	0,32	-	Erkek	211	4,42	,48	Toplam	Kadın	345	4,37	,42	0,55	,04	0,70	0,48	-	Erkek	211	4,35	,41																						
Eğitim Öğretimi Planlama	Kadın	345	4,42	,51	0,55	,08	1,50	0,13	-																																																																																																																																																				
	Erkek	211	4,35	,50						Öğrenme Ortamı Oluşturma	Kadın	345	4,29	,54	0,55	,05	1,59	0,11	-	Erkek	211	4,22	,54	Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	Kadın	345	4,30	,52	0,55	,02	0,78	0,43	-	Erkek	211	4,27	,52	Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	345	4,35	,52	0,55	,00	1,97	0,04*	K>E	Erkek	211	4,26	,53	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Kadın	345	4,64	,45	0,55	,51	0,03	0,96	-	Erkek	211	4,64	,45	Öğrenciye Yaklaşım	Kadın	345	4,51	,51	0,55	,60	1,08	0,27	-	Erkek	211	4,46	,51	İletişim Bilgisi	Kadın	345	4,45	,50	0,55	,03	0,91	0,36	-	Erkek	211	4,41	,49	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	345	4,46	,47	0,55	1,13	0,97	0,32	-	Erkek	211	4,42	,48	Toplam	Kadın	345	4,37	,42	0,55	,04	0,70	0,48	-	Erkek	211	4,35	,41																																				
Öğrenme Ortamı Oluşturma	Kadın	345	4,29	,54	0,55	,05	1,59	0,11	-																																																																																																																																																				
	Erkek	211	4,22	,54						Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	Kadın	345	4,30	,52	0,55	,02	0,78	0,43	-	Erkek	211	4,27	,52	Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	345	4,35	,52	0,55	,00	1,97	0,04*	K>E	Erkek	211	4,26	,53	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Kadın	345	4,64	,45	0,55	,51	0,03	0,96	-	Erkek	211	4,64	,45	Öğrenciye Yaklaşım	Kadın	345	4,51	,51	0,55	,60	1,08	0,27	-	Erkek	211	4,46	,51	İletişim Bilgisi	Kadın	345	4,45	,50	0,55	,03	0,91	0,36	-	Erkek	211	4,41	,49	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	345	4,46	,47	0,55	1,13	0,97	0,32	-	Erkek	211	4,42	,48	Toplam	Kadın	345	4,37	,42	0,55	,04	0,70	0,48	-	Erkek	211	4,35	,41																																																		
Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	Kadın	345	4,30	,52	0,55	,02	0,78	0,43	-																																																																																																																																																				
	Erkek	211	4,27	,52						Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	345	4,35	,52	0,55	,00	1,97	0,04*	K>E	Erkek	211	4,26	,53	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Kadın	345	4,64	,45	0,55	,51	0,03	0,96	-	Erkek	211	4,64	,45	Öğrenciye Yaklaşım	Kadın	345	4,51	,51	0,55	,60	1,08	0,27	-	Erkek	211	4,46	,51	İletişim Bilgisi	Kadın	345	4,45	,50	0,55	,03	0,91	0,36	-	Erkek	211	4,41	,49	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	345	4,46	,47	0,55	1,13	0,97	0,32	-	Erkek	211	4,42	,48	Toplam	Kadın	345	4,37	,42	0,55	,04	0,70	0,48	-	Erkek	211	4,35	,41																																																																
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	345	4,35	,52	0,55	,00	1,97	0,04*	K>E																																																																																																																																																				
	Erkek	211	4,26	,53						Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Kadın	345	4,64	,45	0,55	,51	0,03	0,96	-	Erkek	211	4,64	,45	Öğrenciye Yaklaşım	Kadın	345	4,51	,51	0,55	,60	1,08	0,27	-	Erkek	211	4,46	,51	İletişim Bilgisi	Kadın	345	4,45	,50	0,55	,03	0,91	0,36	-	Erkek	211	4,41	,49	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	345	4,46	,47	0,55	1,13	0,97	0,32	-	Erkek	211	4,42	,48	Toplam	Kadın	345	4,37	,42	0,55	,04	0,70	0,48	-	Erkek	211	4,35	,41																																																																														
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Kadın	345	4,64	,45	0,55	,51	0,03	0,96	-																																																																																																																																																				
	Erkek	211	4,64	,45						Öğrenciye Yaklaşım	Kadın	345	4,51	,51	0,55	,60	1,08	0,27	-	Erkek	211	4,46	,51	İletişim Bilgisi	Kadın	345	4,45	,50	0,55	,03	0,91	0,36	-	Erkek	211	4,41	,49	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	345	4,46	,47	0,55	1,13	0,97	0,32	-	Erkek	211	4,42	,48	Toplam	Kadın	345	4,37	,42	0,55	,04	0,70	0,48	-	Erkek	211	4,35	,41																																																																																												
Öğrenciye Yaklaşım	Kadın	345	4,51	,51	0,55	,60	1,08	0,27	-																																																																																																																																																				
	Erkek	211	4,46	,51						İletişim Bilgisi	Kadın	345	4,45	,50	0,55	,03	0,91	0,36	-	Erkek	211	4,41	,49	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	345	4,46	,47	0,55	1,13	0,97	0,32	-	Erkek	211	4,42	,48	Toplam	Kadın	345	4,37	,42	0,55	,04	0,70	0,48	-	Erkek	211	4,35	,41																																																																																																										
İletişim Bilgisi	Kadın	345	4,45	,50	0,55	,03	0,91	0,36	-																																																																																																																																																				
	Erkek	211	4,41	,49						Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	345	4,46	,47	0,55	1,13	0,97	0,32	-	Erkek	211	4,42	,48	Toplam	Kadın	345	4,37	,42	0,55	,04	0,70	0,48	-	Erkek	211	4,35	,41																																																																																																																								
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	345	4,46	,47	0,55	1,13	0,97	0,32	-																																																																																																																																																				
	Erkek	211	4,42	,48						Toplam	Kadın	345	4,37	,42	0,55	,04	0,70	0,48	-	Erkek	211	4,35	,41																																																																																																																																						
Toplam	Kadın	345	4,37	,42	0,55	,04	0,70	0,48	-																																																																																																																																																				
	Erkek	211	4,35	,41																																																																																																																																																									

Tablo 4.12. incelendiğinde alan bilgisi yeterliliklerine ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=4,25$; $ss=0,53$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=4,27$; $ss=0,57$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,46$; $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin alan bilgisi ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin alan bilgisine ilişkin yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Alan eğitimi bilgisi ile ilgili öğretmen yeterliliklerine ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=4,19$; $ss=0,53$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=4,21$; $ss=0,51$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,26$; $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin alan eğitimi bilgisi ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Alan eğitimi bilgisine ilişkin yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Mevzuat bilgisi ile ilgili öğretmen yeterliliklerine ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,24$; $ss=0,56$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,32$; $ss=0,57$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-1,66$; $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin mevzuat bilgisi yeterliliğine ilişkin yeterlilik algıları farklılaşmamakta, benzer özellik göstermektedir. Eğitim öğretimi planlama yeterlilik alanına ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,42$; $ss=0,51$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,35$; $ss=0,50$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,50$; $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Eğitim öğretimi planlama yeterliliğine ilişkin yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Öğrenme ortamı oluşturma yeterlilik alanına ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,29$; $ss=0,54$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,22$; $ss=0,54$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,59$; $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturma ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamakta, benzer özellik göstermektedir.

Öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterlilik alanına ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,30$; $ss=0,52$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,27$; $ss=0,52$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,78$; $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecini yönetme ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamakta, bu alan ilişkin yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme yeterlilik alanına ilişkin kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,35$; $ss=0,52$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,26$; $ss=0,53$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=1,97$; $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre ölçme değerlendirme yeterlilik algıları istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir.

Milli, manevi ve evrensel değerler yeterlilik alanına ilişkin, kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,64$; $ss=0,45$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,64$; $ss=0,45$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma

bulunmamıştır ($F=0,96$; $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerler ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamakta, cinsiyet açısından benzer özellik göstermektedir.

Öğrenciye yaklaşım yeterlilik alanına ilişkin, kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,51$; $ss=0,51$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,46$; $ss=0,51$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,27$; $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenciye yaklaşım ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamakta, cinsiyet açısından benzer özellik göstermektedir.

İletişim bilgisi yeterlilik alanına ilişkin, kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,45$; $ss=0,50$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,41$; $ss=0,49$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,36$; $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin iletişim bilgisi ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamakta, cinsiyet açısından benzer özellik göstermektedir.

Kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik alanına ilişkin, kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,46$; $ss=0,47$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,42$; $ss=0,48$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,32$; $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamakta, cinsiyet açısından benzer özellik göstermektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri toplam puanlar açısından kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,37$; $ss=0,42$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,35$; $ss=0,41$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,48$; $p>0,05$). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin ölçme ve değerlendirme alt yeterlilik alanı dışında kadın ve erkek öğretmenler arasında yeterlilik algıları bakımından anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen yeterlilik algıları kıdem (hizmet süresi) değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak elde edilmiştir. Tablo 4.13. de

öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.13: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Hizmet Süresine (Kıdem) Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Fark
Alan Bilgisi	1-5 yıl	97	4,19	0,48	5-549	1,028	0,40	-
	6-10 yıl	83	4,17	0,54				
	11-15 yıl	108	4,27	0,61				
	16-20 yıl	115	4,32	0,49				
	21-25 yıl	95	4,28	0,57				
	26 ve üstü	58	4,30	0,59				
Alan Eğitimi Bilgisi	1-5 yıl	97	4,05	0,51	5-549	2,938	0,01	3>1
	6-10 yıl	83	4,11	0,52				
	11-15 yıl	108	4,27	0,57				
	16-20 yıl	115	4,26	0,46				
	21-25 yıl	95	4,22	0,55				
	26ve üstü	58	4,29	0,57				
Mevzuat Bilgisi	1-5 yıl	97	4,09	0,56	5-549	3,032	0,01	5,6>1
	6-10 yıl	83	4,28	0,50				
	11-15 yıl	108	4,30	0,62				
	16-20 yıl	115	4,26	0,53				
	21-25 yıl	95	4,33	0,53				
	26 ve üstü	58	4,41	0,63				
Eğitim Öğretimi Planlama	1-5 yıl	97	4,39	0,50	5-549	,613	0,69	-
	6-10 yıl	83	4,31	0,49				
	11-15 yıl	108	4,39	0,48				
	16-20 yıl	115	4,42	0,50				
	21-25 yıl	95	4,41	0,55				
	26 ve üstü	58	4,42	0,52				
Öğrenme Ortamı Oluşturma	1-5 yıl	97	4,16	0,58	5-549	1,046	0,389	-
	6-10 yıl	83	4,25	0,57				
	11-15 yıl	108	4,29	0,57				
	16-20 yıl	115	4,32	,051				
	21-25 yıl	95	4,26	0,53				
	26 ve üstü	58	4,31	0,48				
Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	1-5 yıl	97	4,17	0,51	5-549	2,362	0,04	4>1
	6-10 yıl	83	4,21	0,54				
	11-15 yıl	108	4,34	0,51				
	16-20 yıl	115	4,37	0,46				
	21-25 yıl	95	4,30	0,55				
	26 ve üstü	58	4,34	0,55				
Ölçme ve Değerlendirme	1-5 yıl	97	4,29	0,54	5-549	,502	0,77	-
	6-10 yıl	83	4,25	0,50				
	11-15 yıl	108	4,36	0,55				
	16-20 yıl	115	4,34	0,46				
	21-25 yıl	95	4,32	0,54				
	26ve üstü	58	4,31	0,58				

Tablo 4.14: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Hizmet Süresine (Kıdem) Göre Karşılaştırılması-Devam

	Kıdem	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Fark
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	1-5 yıl	97	4,63	0,40	5-549	,713	0,61	-
	6-10 yıl	83	4,56	0,48				
	11-15 yıl	108	4,67	0,41				
	16-20 yıl	115	4,67	0,42				
	21-25 yıl	95	4,63	0,47				
	26ve üstü	58	4,65	0,53				
Öğrenciye Yaklaşım	1-5 yıl	97	4,36	0,55	5-549	2,367	0,04	6>1
	6-10 yıl	83	4,44	0,48				
	11-15 yıl	108	4,53	0,50				
	16-20 yıl	115	4,53	0,48				
	21-25 yıl	95	4,56	0,51				
	26ve üstü	58	4,57	0,53				
İletişim Bilgisi	1-5 yıl	97	4,34	0,49	5-549	1,501	0,18	-
	6-10 yıl	83	4,36	0,48				
	11-15 yıl	108	4,47	0,52				
	16-20 yıl	115	4,48	0,45				
	21-25 yıl	95	4,47	0,52				
	26ve üstü	58	4,45	0,53				
Kişisel ve Mesleki Gelişim	1-5 yıl	97	4,40	0,48	5-549	,437	0,82	-
	6-10 yıl	83	4,40	0,46				
	11-15 yıl	108	4,47	0,47				
	16-20 yıl	115	4,43	0,49				
	21-25 yıl	95	4,48	0,47				
	26ve üstü	58	4,47	0,49				
Genel Toplam	1-5 yıl	97	4,28	0,39	5-549	1,648	0,14	-
	6-10 yıl	83	4,30	0,40				
	11-15 yıl	108	4,40	0,43				
	16-20 yıl	115	4,40	0,38				
	21-25 yıl	95	4,39	0,43				
	26ve üstü	58	,4,41	0,48				

Tablo 4.13. de öğretmenlik mesleği genel yeterlilik alt alanlarından alan bilgisi yeterlilik alanında kıdem süresi ortalamaları incelendiğinde, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,19; ss=0,48), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,17; ss=0,54), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,27; ss=0,61), 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,32; ss=,49), 21-25 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,28; ss=0,57),, 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,30; ss=0,59), olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(5-549)}=1,028$; $p>0,05$).

Alan eğitimi bilgisi yeterlilik alanında kıdem süresi ortalamaları incelendiğinde, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,05; ss=0,51), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,11; ss=0,52), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,27; ss=0,57), 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,26; ss=0,46), 21-25 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,22; ss=0,55), 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,30; ss=0,59), olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(5-549)}=2,938$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testine göre farkın 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip olanlar ile 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip olanlar arasında 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip olanlar lehine olduğu görülmektedir.

Mevzuat bilgisi yeterlilik alanında kıdem süresi ortalamaları incelendiğinde, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,09; ss=0,56), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,28; ss=0,50), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,30; ss=0,62), 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,26; ss=0,53), 21-25 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,33; ss=0,53), 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,41; ss=,063), olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(5-549)}=3,032$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testine göre farkın 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip olanlar ile 21-15 yıl arası ve 26 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olanlar arasında üst gruplar lehine olduğu görülmektedir.

Eğitim öğretimi planlama yeterlilik alanında kıdem süresi ortalamaları incelendiğinde, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,39; ss=0,50), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,31; ss=0,49), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,39; ss=0,48), 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,42; ss=0,50), 21-25 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,41; ss=0,55), 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,42; ss=0,52) olarak bulunmuştur.

Ortalamlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(5-549)}=,613$; $p>0,05$).

Öğrenme ortamı oluşturma yeterlilik alanında kıdem süresi ortalamaları incelendiğinde, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,16$; $ss=0,58$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,25$; $ss=0,57$), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,29$; $ss=0,57$), 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,32$; $ss=0,51$), 21-25 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,26$; $ss=0,53$), 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,31$; $ss=0,48$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(5-549)}=1,046$; $p>0,05$).

Öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterlilik alanında kıdem süresi ortalamaları incelendiğinde, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,17$; $ss=0,51$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,21$; $ss=,54$), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,34$; $ss=0,51$), 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,37$; $ss=0,46$), 21-25 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,30$; $ss=0,55$), 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,34$; $ss=0,55$), olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(5-549)}=2,362$; $p<0,05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testine göre farkın 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip olanlar ile 16-20 yıl arası hizmet süresine sahip olanlar arasında 16-20 yıl arası hizmet süresine sahip olanlar lehine olduğu görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yeterlilik alanında kıdem süresi ortalamaları incelendiğinde, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,29$; $ss=0,54$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,25$; $ss=0,50$), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,36$; $ss=0,55$), 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,34$; $ss=,46$), 21-25 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,32$; $ss=0,54$), 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,31$; $ss=0,58$) olarak bulunmuştur.

Ortalamlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(5-549)}=,502$; $p>0,05$).

Milli, manevi ve evrensel değerler yeterlilik alanında kıdem süresi ortalamaları incelendiğinde, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,63$; $ss=0,40$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,56$; $ss=0,48$), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,67$; $ss=0,41$), 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,67$; $ss=0,42$), 21-25 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,63$; $ss=0,47$), 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,65$; $ss=0,53$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(5-549)}=,713$; $p>0,05$).

Öğrenciye yaklaşım yeterlilik alanında kıdem süresi ortalamaları incelendiğinde, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,36$; $ss=0,55$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,44$; $ss=0,48$), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,53$; $ss=0,50$), 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,53$; $ss=0,48$), 21-25 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,56$; $ss=0,51$), 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,57$; $ss=0,53$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(5-549)}=2,367$; $p>0,05$). Farkın kaynağının, 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip olanlar ile 26 ve üzeri yıl hizmet süresine sahip olanlar arasında üst grup lehine olduğu görülmektedir.

İletişim bilgisi yeterlilik alanında kıdem süresi ortalamaları incelendiğinde, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,34$; $ss=0,49$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,36$; $ss=0,48$), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,47$; $ss=0,52$), 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,48$; $ss=0,45$), 21-25 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,47$; $ss=0,52$), 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,45$; $ss=0,53$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(5-549)}=1,501$; $p>0,05$).

Kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik alanında kıdem süresi ortalamaları incelendiğinde, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,48$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,46$), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,47$; $ss=0,47$), 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,43$; $ss=0,49$), 21-25 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,48$; $ss=0,47$), 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,47$; $ss=0,49$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(5-549)}=,437$; $p>0,05$).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri toplam puan üzerinden kıdem sürelerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,28$; $ss=0,39$), 6-10 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,30$; $ss=0,40$), 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,43$), 16-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,38$), 21-25 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,39$; $ss=0,43$), 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,41$; $ss=0,48$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(5-549)}=1,648$; $p>0,05$).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin alt yeterlilik alanlarından sadece alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, öğretme öğrenme sürecini yönetme ve öğrenciye yaklaşım alt yeterlilik alanlarında kıdem süresine göre farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşmanın genellikle üst gruplar lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen yeterlilik algıları mezuniyet alanı değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular bağımsız gruplar için t testi kullanılarak elde edilmiştir. Tablo 4.14. de öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının mezuniyet alanı değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.15: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Mezuniyet Alanına Göre Karşılaştırılması

	Mezuniyet	N	\bar{x}	ss	sd	F	t	p	Fark
Alan Bilgisi	Eğitim Fak	419	4,27	0,52	554	1,66	,975	0,33	-
	Diğer	137	4,22	0,60					
Alan Eğitimi Bilgisi	Eğitim Fak	419	4,22	0,53	554	0,077	2,789	0,07	-
	Diğer	137	4,13	0,54					
Mevzuat Bilgisi	Eğitim Fak	419	4,27	0,58	554	0,444	,337	0,73	-
	Diğer	137	4,25	0,53					
Eğitim Öğretimi Planlama	Eğitim Fak	419	4,40	0,51	554	0,587	,545	0,58	-
	Diğer	137	4,37	0,51					
Öğrenme Ortamı Oluşturma	Eğitim Fak	419	4,28	0,54	554	0,408	1,320	0,18	-
	Diğer	137	4,21	0,54					
Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	Eğitim Fak	419	4,31	0,51	554	0,495	1,666	0,09	-
	Diğer	137	4,23	0,53					
Ölçme ve Değerlendirme	Eğitim Fak	419	4,34	0,51	554	0,624	2,133	0,03	1>2
	Diğer	137	4,23	0,55					
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Eğitim Fak	419	4,65	0,45	554	1,324	1,139	0,35	-
	Diğer	137	4,60	0,46					
Öğrenciye Yaklaşım	Eğitim Fak	419	4,49	0,50	554	0,361	-,107	0,91	-
	Diğer	137	4,50	0,54					
İletişim Bilgisi	Eğitim Fak	419	4,44	0,49	554	0,044	,688	0,49	-
	Diğer	137	4,41	0,52					
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Eğitim Fak	419	4,44	0,47	554	0,465	-,352	0,72	-
	Diğer	137	4,45	0,49					
Toplam	Eğitim Fak	419	4,37	0,41	554	0,531	1,156	0,24	-
	Diğer	137	4,33	0,44					

Tablo 4.14. incelendiğinde alan bilgisi yeterliliklerine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları (\bar{X} =4,27; ss=0,52) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları (\bar{X} =4,22; ss=0,60) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır (t=0,975; p>0,05). Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin alan bilgisi ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Alan eğitimi bilgisi yeterliliklerine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları (\bar{X} =4,22; ss=0,53) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları (\bar{X} =4,13; ss=0,54) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır (t=2,789; p>0,05). Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin alan eğitimi bilgisi ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin alan eğitimi bilgisi yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Mevzuat bilgisi yeterliliklerine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,27$; $ss=0,58$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,25$; $ss=0,53$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,337$; $p>0,05$). Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin mevzuat bilgisi ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin mevzuat bilgisi yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Eğitim öğretimi planlama yeterliliklerine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,51$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,37$; $ss=0,51$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,545$; $p>0,05$). Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Öğrenme ortamı oluşturma yeterliliklerine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,28$; $ss=0,54$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,23$; $ss=0,55$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=1,320$; $p>0,05$). Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturma ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturma yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterliliklerine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,31$; $ss=,51$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,23$; $ss=,53$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,666$; $p>0,05$). Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturma ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturma yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,34$; $ss=0,51$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,23$; $ss=0,55$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=2,133$; $p>0,05$). Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin,

diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre ölçme değerlendirme ile ilgili yeterlilik algıları anlamlı şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Milli, manevi ve evrensel değerler yeterliliklerine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,65$; $ss=0,45$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,60$; $ss=0,46$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,139$; $p>0,05$). Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerler ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerler yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Öğrenciye yaklaşım yeterliliklerine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,49$; $ss=0,50$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,50$; $ss=0,54$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,107$; $p>0,05$). Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımla ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin öğrenciye yaklaşım yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

İletişim bilgisi yeterliliklerine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,44$; $ss=0,49$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,41$; $ss=0,52$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,688$; $p>0,05$). Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin iletişim bilgisi ile ilgili yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin iletişim bilgisi yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Kişisel ve mesleki gelişim yeterliliklerine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,44$; $ss=0,47$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,45$; $ss=0,49$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-,352$; $p>0,05$). Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik algıları farklılaşmamakta. Öğretmenlerin iletişim bilgisi yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri toplam puan üzerinden mezuniyet alanı açısından eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,37$; $ss=0,41$) ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,33$; $ss=0,44$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,156$; $p>0,05$). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin ölçme ve değerlendirme alt yeterlilik alanı dışında eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında yeterlilik algıları bakımından farklılaşma bulunmamıştır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen yeterlilik algıları eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular bağımsız gruplar için t testi kullanılarak elde edilmiştir. Tablo 4.15. de öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.16: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

	Mezuniyet	N	\bar{x}	ss	sd	F	t	p	Fark
Alan Bilgisi	Lisans	527	4,26	0,54	554	2,10	0,95	0,34	-
	Lisansüstü	29	4,16	0,66					
Alan Eğitimi Bilgisi	Lisans	527	4,21	0,52	554	4,42	1,32	0,18	-
	Lisansüstü	29	4,07	0,68					
Mevzuat Bilgisi	Lisans	527	4,26	0,57	554	0,79	-1,23	0,21	-
	Lisansüstü	29	4,40	0,55					
Eğitim Öğretimi Planlama	Lisans	527	4,39	0,50	554	0,57	0,54	0,59	-
	Lisansüstü	29	4,34	0,56					
Öğrenme Ortamı Oluşturma	Lisans	527	4,27	0,53	554	5,34	1,65	0,09	-
	Lisansüstü	29	4,10	0,68					
Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	Lisans	527	4,29	0,51	554	3,96	0,20	0,83	-
	Lisansüstü	29	4,27	0,65					
Ölçme ve Değerlendirme	Lisans	527	4,32	0,51	554	3,30	1,25	0,44	-
	Lisansüstü	29	4,20	0,67					
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Lisans	527	4,64	0,45	554	0,64	-0,75	0,55	-
	Lisansüstü	29	4,70	0,47					
Öğrenciye Yaklaşım	Lisans	527	4,50	0,51	554	0,00	0,27	0,78	-
	Lisansüstü	29	4,47	0,51					
İletişim Bilgisi	Lisans	527	4,43	0,49	554	1,03	0,24	0,81	-
	Lisansüstü	29	4,41	0,53					
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Lisans	527	4,44	0,48	554	0,03	-0,63	0,52	-
	Lisansüstü	29	4,50	0,50					
Toplam	Lisans	527	4,36	0,41	554	2,55	0,45	0,65	-
	Lisansüstü	29	4,33	0,49					

Tablo 4.15. incelendiğinde alan bilgisi yeterliliklerine ilişkin lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,26$; $ss=0,54$) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,16$; $ss=0,66$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,954$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin alan bilgisi yeterlilik algıları farklılaşmamakta, bu yeterlilik alanında öğretmen yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Alan eğitimi bilgisi yeterliliklerine ilişkin lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,21$; $ss=0,52$) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,07$; $ss=0,68$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,328$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin alan eğitimi bilgisi yeterlilik algıları farklılaşmamakta, bu yeterlilik alanında öğretmen yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Mevzuat bilgisi yeterliliklerine ilişkin lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,26$; $ss=0,57$) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,55$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=,798$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin mevzuat bilgisi yeterlilik algıları farklılaşmamakta, bu yeterlilik alanında öğretmen yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Eğitim öğretimi planlama yeterliliklerine ilişkin lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,39$; $ss=0,50$) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,34$; $ss=0,56$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,574$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama yeterlilik algıları farklılaşmamakta, bu yeterlilik alanında öğretmen yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Öğrenme ortamı oluşturma yeterliliklerine ilişkin lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,27$; $ss=0,53$) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,10$; $ss=0,68$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,656$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturma yeterlilik algıları farklılaşmamakta, bu yeterlilik alanında öğretmen yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterliliklerine ilişkin lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,29$; $ss=0,51$) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,27$; $ss=0,65$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,204$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterlilik algıları farklılaşmamakta, bu yeterlilik alanında öğretmen yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,32$; $ss=0,51$) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,20$; $ss=0,67$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,255$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilik algıları farklılaşmamakta, bu yeterlilik alanında öğretmen yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Milli, manevi ve evrensel değerler yeterliliklerine ilişkin lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,64$; $ss=0,45$) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,70$; $ss=0,47$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,759$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerler yeterlilik algıları farklılaşmamakta, bu yeterlilik alanında öğretmen yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Öğrenciye yaklaşım yeterliliklerine ilişkin lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,50$; $ss=0,51$) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,47$; $ss=0,51$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,272$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin öğrenciye yaklaşım yeterlilik algıları farklılaşmamakta, bu yeterlilik alanında öğretmen yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

İletişim bilgisi yeterliliklerine ilişkin lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,43$; $ss=0,49$) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,41$; $ss=0,53$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,240$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu

öğretmenlerin iletişim bilgisi yeterlilik algıları farklılaşmamakta, bu yeterlilik alanında öğretmen yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Kişisel ve mesleki gelişim yeterliliklerine ilişkin lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,44$; $ss=0,48$) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,50$; $ss=0,50$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,634$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik algıları farklılaşmamakta, bu yeterlilik alanında öğretmen yeterlilik algıları benzer özellik göstermektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri toplam puan üzerinden eğitim düzeyi açısından lisan mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,36$; $ss=0,41$) ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,33$; $ss=0,49$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,455$; $p>0,05$). Lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algıları farklılaşmamakta ve bu değişken açısından benzer özellik göstermektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin eğitim düzeyi (lisans-lisansüstü eğitim) açısından hiçbir alt yeterlilik alanında farklılık göstermediği görülmektedir. Tüm alt yeterlilik alanlarındaki yeterlilik algıları öğretmenleri eğitim düzeyi açısından farklılaşmamakta ve benzer özellikler göstermektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen yeterlilik algıları mezuniyet alanına uygun branşta çalışma değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular bağımsız gruplar için t testi kullanılarak elde edilmiştir. Tablo 4.16. de öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının mezuniyet alanına uygun branşta çalışma değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.17: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Mezuniyet Alanına Uygun Branşta Çalışmaya Göre Karşılaştırılması

	Mezuniyet	N	\bar{x}	ss	sd	F	t	p	Fark
Alan Bilgisi	Uygun	498	4,26	0,54	554	0,19	0,37	0,70	-
	Uygun Değil	58	4,23	0,57					
Alan Eğitimi Bilgisi	Uygun	498	4,19	0,54	554	0,08	-1,34	0,30	-
	Uygun Değil	58	4,27	0,51					
Mevzuat Bilgisi	Uygun	498	4,25	0,57	554	0,98	-2,24	0,02	2>1
	Uygun Değil	58	4,43	0,51					
Eğitim Öğretimi Planlama	Uygun	498	4,38	0,50	554	0,08	-1,52	0,12	-
	Uygun Değil	58	4,49	0,53					
Öğrenme Ortamı Oluşturma	Uygun	498	4,25	0,54	554	0,03	-1,31	0,18	-
	Uygun Değil	58	4,35	0,55					
Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	Uygun	498	4,27	0,52	554	0,89	-2,15	0,03	2>1
	Uygun Değil	58	4,43	0,51					
Ölçme ve Değerlendirme	Uygun	498	4,30	0,52	554	0,25	-1,32	0,18	-
	Uygun Değil	58	4,40	0,57					
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Uygun	498	4,63	0,45	554	0,09	-0,95	0,34	-
	Uygun Değil	58	4,69	0,46					
Öğrenciye Yaklaşım	Uygun	498	4,48	0,52	554	1,07	0,29	0,13	-
	Uygun Değil	58	4,59	0,46					
İletişim Bilgisi	Uygun	498	4,42	0,50	554	2,65	-1,31	0,19	-
	Uygun Değil	58	4,51	0,41					
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Uygun	498	4,43	0,48	554	0,03	-1,41	0,15	-
	Uygun Değil	58	4,53	0,47					
Toplam	Uygun	498	4,35	0,41	554	0,01	-1,62	0,10	-
	Uygun Değil	58	4,45	0,42					

Tablo 4.16. incelendiğinde alan bilgisi yeterliliklerine ilişkin mezuniyete uygun branşta çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,26$; $ss=0,54$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,23$; $ss=0,57$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,37$; $p>0,05$). Mezuniyete uygun branşta çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin alan bilgisi yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Alan eğitimi bilgisi yeterliliklerine ilişkin mezuniyete uygun branşta çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,19$; $ss=0,54$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,27$; $ss=0,51$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-1,34$; $p>0,05$). Mezuniyete uygun branşta çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin alan eğitimi bilgisi yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Mevzuat bilgisi yeterliliklerine ilişkin mezuniyete uygun branşta çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,25$; $ss=0,57$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,43$; $ss=0,51$) arasında istatistiksel

açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=-2,24$; $p<0,05$). Mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin mevzuat bilgisi yeterlilik algıları, mezuniyetine uygun branşta çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

Eğitim öğretimi planlama yeterliliklerine ilişkin mezuniyete uygun branşta çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,38$; $ss=0,50$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,49$; $ss=0,53$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,37$; $p>0,05$). Mezuniyete uygun branşta çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Öğrenme ortamı oluşturma yeterliliklerine ilişkin mezuniyete uygun branşta çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,25$; $ss=0,54$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,35$; $ss=0,55$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-1,31$; $p>0,05$). Mezuniyete uygun branşta çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturma yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterliliklerine ilişkin mezuniyete uygun branşta çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,27$; $ss=0,52$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,43$; $ss=0,51$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=-2,15$; $p<0,05$). Mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinin yönetme yeterlilik algıları, mezuniyetine uygun branşta çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

Ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin mezuniyete uygun branşta çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,30$; $ss=0,52$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,57$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-1,32$; $p>0,05$). Mezuniyete uygun branşta çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Milli, manevi ve evrensel değerler yeterliliklerine ilişkin mezuniyete uygun branşta çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,63$; $ss=0,45$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,69$; $ss=0,46$) arasında

istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,95$; $p>0,05$). Mezuniyete uygun branşta çalışan veya mezuniyetine uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerler yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Öğrenciye yaklaşım yeterliliklerine ilişkin mezuniyete uygun branşta çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,48$; $ss=0,52$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,59$; $ss=0,46$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,29$; $p>0,05$). Mezuniyete uygun branşta çalışan veya mezuniyetine uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin öğrenciye yaklaşım yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

İletişim bilgisi yeterliliklerine ilişkin mezuniyete uygun branşta çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,42$; $ss=0,50$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,51$; $ss=0,41$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-1,31$; $p>0,05$). Mezuniyete uygun branşta çalışan veya mezuniyetine uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin iletişim bilgisi yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Kişisel ve mesleki gelişim yeterliliklerine ilişkin mezuniyete uygun branşta çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,43$; $ss=0,48$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,53$; $ss=0,47$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-1,41$; $p>0,05$). Mezuniyete uygun branşta çalışan veya mezuniyetine uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri toplam puanlarında mezuniyet alanına uygun branşta çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,35$; $ss=,41$) ile mezuniyet alanına uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,45$; $ss=,42$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-1,62$; $p>0,05$). Mezuniyet alanına uygun branşta çalışan veya çalışmayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin lisans mezuniyet alanına uygun branşta çalışıp çalışmama değişkeni açısından mevzuat bilgisi ve öğretme öğrenme sürecini yönetme alt yeterlilik alanları dışında farklılık göstermediği

görülmektedir. Bu yeterlilik alanları dışında öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri belirtilen değişkenler açısından farklılık göstermemektedir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen yeterlilik algıları görev yapılan yerleşim türü değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular bağımsız gruplar için t testi kullanılarak elde edilmiştir. Tablo 4.17. de öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algılarının görev yapılan yerleşim yeri türü (merkez-kırsal) değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.18: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliliklerinin Görev Yapılan Yerleşim Yeri Türüne Göre Karşılaştırılması

	Mezuniyet	N	\bar{x}	ss	sd	F	t	p	Fark
Alan Bilgisi	Merkez	435	4,29	0,54	554	5,23	3,07	0,00	1>2
	Kırsal	121	4,12	0,52					
Alan Eğitimi Bilgisi	Merkez	435	4,23	0,55	554	6,21	2,30	0,02	1>2
	Kırsal	121	4,10	0,48					
Mevzuat Bilgisi	Merkez	435	4,30	0,57	554	0,88	2,42	0,01	1>2
	Kırsal	121	4,16	0,56					
Eğitim Öğretimi Planlama	Merkez	435	4,39	0,51	554	0,08	0,40	0,68	-
	Kırsal	121	4,37	0,48					
Öğrenme Ortamı Oluşturma	Merkez	435	4,29	0,53	554	0,53	2,29	0,02	1>2
	Kırsal	121	4,16	0,59					
Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	Merkez	435	4,31	0,52	554	0,01	1,79	0,07	-
	Kırsal	121	4,21	0,52					
Ölçme ve Değerlendirme	Merkez	435	4,33	0,53	554	1,32	0,99	0,32	-
	Kırsal	121	4,27	0,49					
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Merkez	435	4,63	0,46	554	3,41	-0,51	0,60	-
	Kırsal	121	4,66	0,41					
Öğrenciye Yaklaşım	Merkez	435	4,51	0,52	554	,138	1,23	0,21	-
	Kırsal	121	4,44	0,49					
İletişim Bilgisi	Merkez	435	4,46	0,49	554	0,00	2,34	0,02	1>2
	Kırsal	121	4,34	0,50					
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Merkez	435	4,46	0,23	554	4,44	1,18	0,23	-
	Kırsal	121	4,40	0,41					
Toplam	Merkez	435	4,38	0,43	554	5,94	2,03	0,04	1>2
	Kırsal	121	4,29	0,36					

Tablo 4.17. incelendiğinde alan bilgisi yeterliliklerine ilişkin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,29$; $ss=0,54$) ile taşrada (köy ve kasaba) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,32$; $ss=0,55$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=3,07$; $p<0,05$). İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin alan bilgisi yeterlilikleri, taşrada görev yapan öğretmenlerin alan bilgisi yeterlilik algılarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Alan eğitimi bilgisi yeterliliklerine ilişkin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,23$; $ss=0,55$) ile taşrada (köy ve kasaba) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,10$; $ss=0,48$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=2,30$; $p<0,05$). İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin alan eğitimi bilgisi yeterlilikleri, taşrada görev yapan öğretmenlerin alan eğitimi bilgisi yeterlilik algılarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Mevzuat bilgisi yeterliliklerine ilişkin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,30$; $ss=0,55$) ile taşrada (köy ve kasaba) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,16$; $ss=0,56$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=2,42$; $p<0,05$). İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin mevzuat bilgisi yeterlilikleri, taşrada görev yapan öğretmenlerin mevzuat bilgisi yeterlilik algılarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Eğitim öğretimi planlama yeterliliklerine ilişkin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,39$; $ss=0,51$) ile taşrada (köy ve kasaba) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,37$; $ss=0,48$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,40$; $p>0,05$). İlçe merkezinde ve taşrada görev yapan öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Öğrenme ortamı oluşturma yeterliliklerine ilişkin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,29$; $ss=0,53$) ile taşrada (köy ve kasaba) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,16$; $ss=0,59$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=2,29$; $p<0,05$). İlçe merkezinde görev

yapan öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturma yeterlilikleri, taşrada görev yapan öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturma yeterlilik algılarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterliliklerine ilişkin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,31$; $ss=0,52$) ile taşrada (köy ve kasaba) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,21$; $ss=0,52$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,79$; $p>0,05$). İlçe merkezinde ve taşrada görev yapan öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,33$; $ss=0,53$) ile taşrada (köy ve kasaba) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,27$; $ss=0,49$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=0,99$; $p>0,05$). İlçe merkezinde ve taşrada görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Milli, manevi ve evrensel değerler yeterliliklerine ilişkin ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,63$; $ss=0,46$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,66$; $ss=0,41$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=-0,51$; $p>0,05$). İlçe merkezinde ve taşrada çalışan öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerler yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Öğrenciye yaklaşım yeterliliklerine ilişkin ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,51$; $ss=0,52$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,44$; $ss=0,49$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,23$; $p>0,05$). İlçe merkezinde ve taşrada çalışan öğretmenlerin öğrenciye yaklaşım yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

İletişim bilgisi yeterliliklerine ilişkin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,46$; $ss=0,49$) ile taşrada (köy ve kasaba) görev yapan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,34$; $ss=0,50$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=2,34$; $p<0,05$). İlçe merkezinde görev yapan

öğretmenlerin iletişim bilgisi yeterlilikleri, taşrada görev yapan öğretmenlerin iletişim bilgisi yeterlilik algılarından anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Kişisel ve mesleki gelişim yeterliliklerine ilişkin ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,46$; $ss=0,23$) ile mezuniyete uygun branşta çalışmayan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,41$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t=1,18$; $p>0,05$). İlçe merkezinde ve taşrada çalışan öğretmenlerin öğrenciye yaklaşım yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri toplam puanlarında ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,38$; $ss=0,43$) ile taşrada çalışan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,29$; $ss=0,36$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t=2,03$ $p>0,05$). İlçe merkezinde çalışan öğretmenlerin, taşrada çalışan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algıları daha yüksektir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin yerleşim yeri türü değişkeni açısından alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, öğrenme ortamı oluşturma, iletişim alt yeterlilik alanları ve genel puanlarda anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen yeterlilik algıları görev yapılan okul türü değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular bağımsız gruplar için t testi kullanılarak elde edilmiştir. Tablo 4.18. de öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının görev yapılan okul türü (ilkokul-ortaokul-lise) değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.19: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

	Okul	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Fark
Alan Bilgisi	İlkokul	171	4,26	0,49	2-553	0,10	0,90	-
	Ortaokul	203	4,26	0,53				
	Lise	182	4,24	0,61				
Alan Eğitimi Bilgisi	İlkokul	171	4,27	0,48	2-553	3,76	0,02	1>3
	Ortaokul	203	4,21	0,51				
	Lise	182	4,12	0,59				
Mevzuat Bilgisi	İlkokul	171	4,39	0,49	2-553	6,27	0,00	1>3
	Ortaokul	203	4,25	0,57				
	Lise	182	4,18	0,61				
Eğitim Öğretimi Planlama	İlkokul	171	4,41	0,49	2-553	1,48	0,22	-
	Ortaokul	203	4,42	0,48				
	Lise	182	4,34	0,54				
Öğrenme Ortamı Oluşturma	İlkokul	171	4,33	0,48	2-553	2,24	0,10	-
	Ortaokul	203	4,25	0,57				
	Lise	182	4,21	0,56				
Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	İlkokul	171	4,39	0,46	2-553	5,37	0,00	1>3
	Ortaokul	203	4,28	0,51				
	Lise	182	4,21	0,56				
Ölçme ve Değerlendirme	İlkokul	171	4,32	0,49	2-553	0,51	0,61	-
	Ortaokul	203	4,34	0,51				
	Lise	182	4,28	0,57				
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	İlkokul	171	4,62	0,43	2-553	0,58	0,55	-
	Ortaokul	203	4,67	0,22				
	Lise	182	4,63	0,50				
Öğrenciye Yaklaşım	İlkokul	171	4,55	0,45	2-553	1,45	0,23	-
	Ortaokul	203	4,47	0,51				
	Lise	182	4,47	0,56				
İletişim Bilgisi	İlkokul	171	4,47	0,47	2-553	1,65	0,19	-
	Ortaokul	203	4,44	0,48				
	Lise	182	4,38	0,54				
Kişisel ve Mesleki Gelişim	İlkokul	171	4,43	0,47	2-553	0,29	0,74	-
	Ortaokul	203	4,46	0,45				
	Lise	182	4,43	0,51				
Toplam	İlkokul	171	4,40	0,38	2-553	1,98	1,39	-
	Ortaokul	203	4,37	0,40				
	Lise	182	4,32	0,46				

Tablo 4.18. de öğretmenlik mesleği genel yeterlilik alt alanlarından alan bilgisi yeterlilik alanında okul türüne göre ortalamalar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,26$; $ss=0,49$), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,26$; $ss=0,53$), liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,24$; $ss=0,61$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(2-553)}=0,10$; $p>0,05$).

Alan eğitimi bilgisi yeterlilik alanında okul türüne göre ortalamalar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,27; ss=0,48), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,21; ss=0,51), liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,12; ss=0,59) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(2-553)}=3,76$; $p>0,05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testine göre farkın ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapan öğretmenler arasında ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Mevzuat bilgisi yeterlilik alanında okul türüne göre ortalamalar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,39; ss=0,49), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,25; ss=0,57), liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,18; ss=0,61) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(2-553)}=6,27$; $p>0,05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testine göre farkın ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapan öğretmenler arasında ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Eğitim öğretimi planlama yeterlilik alanında okul türüne göre ortalamalar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,41; ss=0,49), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,42; ss=0,48), liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,34; ss=,54) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(2-553)}=1,48$; $p>0,05$).

Öğrenme ortamı oluşturma yeterlilik alanında okul türüne göre ortalamalar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,33; ss=0,48), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,25; ss=0,57), liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,21; ss=0,56) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(2-553)}=2,24$; $p>0,05$).

Öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterlilik alanında okul türüne göre ortalamalar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,39$; $ss=,46$), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,28$; $ss=,51$), liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,21$; $ss=,56$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(2-553)}=5,37$; $p>0,05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testine göre farkın ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapan öğretmenler arasında ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yeterlilik alanında okul türüne göre ortalamalar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,32$; $ss=,49$), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,34$; $ss=,51$), liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,28$; $ss=,57$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(2-553)}=,510$; $p>0,05$).

Milli, manevi ve evrensel değerler yeterlilik alanında okul türüne göre ortalamalar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,62$; $ss=,43$), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,67$; $ss=,22$), liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,63$; $ss=,50$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(2-553)}=,584$; $p>0,05$).

Öğrenciye yaklaşım yeterlilik alanında okul türüne göre ortalamalar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,55$; $ss=,45$), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,47$; $ss=,51$), liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,47$; $ss=,56$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(2-553)}=1,45$; $p>0,05$).

İletişim bilgisi yeterlilik alanında okul türüne göre ortalamalar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,47$; $ss=,47$), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,44$; $ss=,48$), liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,38$;

ss=0,54) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(2-553)}=1,65$; $p>0,05$).

Kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik alanında okul türüne göre ortalamalar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,43$; $ss=0,47$), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,46$; $ss=0,45$), liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,43$; $ss=0,51$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(2-553)}=0,29$; $p>0,05$).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri toplam puan üzerinden okul türüne göre ortalamalar incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,38$), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,37$; $ss=0,40$), liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,33$; $ss=0,46$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(2-553)}=1,98$; $p>0,05$).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin alt yeterlilik alanlarından sadece alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi ve öğretme öğrenme sürecini yönetme alt yeterlilik alanlarında okul türüne göre farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşmanın ise ilkokullar ve liseler arasında ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen yeterlilik algıları görev yapılan branş türü değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular bağımsız gruplar için t testi kullanılarak elde edilmiştir. Tablo 4.19. da öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının görev yapılan branş türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4.20: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Görev Yapılan Branş Türüne Göre Karşılaştırılması

	Branş	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Fark
Alan Bilgisi	Fen ve Matematik	110	4,17	0,57	6-555	1,27	0,26	-
	Sosyal Bilimler	70	4,27	0,53				
	Dil Bilimleri	124	4,28	0,55				
	Temel Eğitim	164	4,25	0,49				
	Meslek Dersleri	30	4,28	0,60				
	Beceri Dersleri	31	4,46	0,54				
	Bilişim	27	4,21	0,66				
Alan Eğitimi Bilgisi	Fen ve Matematik	110	4,10	0,51	6-555	2,41	0,02	6>1,2,7
	Sosyal Bilimler	70	4,09	0,55				
	Dil Bilimleri	124	4,21	0,59				
	Temel Eğitim	164	4,27	0,48				
	Meslek Dersleri	30	4,26	0,57				
	Beceri Dersleri	31	4,39	0,50				
	Bilişim	27	4,10	0,56				
Mevzuat Bilgisi	Fen ve Matematik	110	4,13	0,57	6-555	2,89	0,00	4>1
	Sosyal Bilimler	70	4,17	0,57				
	Dil Bilimleri	124	4,24	0,60				
	Temel Eğitim	164	4,37	0,49				
	Meslek Dersleri	30	4,26	0,68				
	Beceri Dersleri	31	4,40	0,55				
	Bilişim	27	4,40	0,56				
Eğitim Öğretimi Planlama	Fen ve Matematik	110	4,35	0,52	6-555	0,74	0,61	-
	Sosyal Bilimler	70	4,35	0,45				
	Dil Bilimleri	124	4,42	0,52				
	Temel Eğitim	164	4,40	0,50				
	Meslek Dersleri	30	4,40	0,49				
	Beceri Dersleri	31	4,51	0,50				
	Bilişim	27	4,28	0,61				
Öğrenme Ortamı Oluşturma	Fen ve Matematik	110	4,09	0,56	6-555	3,08	0,00	3,4,6>1
	Sosyal Bilimler	70	4,21	0,56				
	Dil Bilimleri	124	4,30	0,60				
	Temel Eğitim	164	4,32	0,48				
	Meslek Dersleri	30	4,29	0,50				
	Beceri Dersleri	31	4,46	0,48				
	Bilişim	27	4,28	0,49				
Öğretme Öğrenme Sürecini Yönetme	Fen ve Matematik	110	4,18	0,52	6-555	3,61	0,00	4>1,2 6>2
	Sosyal Bilimler	70	4,13	0,52				
	Dil Bilimleri	124	4,32	0,56				
	Temel Eğitim	164	4,38	0,45				
	Meslek Dersleri	30	4,31	0,47				
	Beceri Dersleri	31	4,47	0,46				
	Bilişim	27	4,18	0,60				
Ölçme ve Değerlendirme	Fen ve Matematik	110	4,27	0,56	6-555	1,94	0,07	-
	Sosyal Bilimler	70	4,19	0,51				
	Dil Bilimleri	124	4,39	0,53				
	Temel Eğitim	164	4,31	0,50				
	Meslek Dersleri	30	4,30	0,53				
	Beceri Dersleri	31	4,50	0,48				
	Bilişim	27	4,29	0,54				

Tablo 4.21: Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerinin Görev Yapılan Branş Türüne Göre Karşılaştırılması (Devam)

	Branş	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Fark
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Fen ve Matematik	110	4,55	0,47	6-555	1,66	0,12	-
	Sosyal Bilimler	70	4,71	0,39				
	Dil Bilimleri	124	4,72	0,45				
	Temel Eğitim	164	4,62	0,44				
	Meslek Dersleri	30	4,59	0,50				
	Beceri Dersleri	31	4,62	0,43				
	Bilişim	27	4,65	0,55				
Öğrenciye Yaklaşım	Fen ve Matematik	110	4,37	0,57	6-555	1,73	0,11	-
	Sosyal Bilimler	70	4,48	0,48				
	Dil Bilimleri	124	4,56	0,49				
	Temel Eğitim	164	4,55	0,46				
	Meslek Dersleri	30	4,41	0,51				
	Beceri Dersleri	31	4,51	0,50				
	Bilişim	27	4,48	0,70				
İletişim Bilgisi	Fen ve Matematik	110	4,36	0,47	6-555	2,07	0,054	-
	Sosyal Bilimler	70	4,31	0,52				
	Dil Bilimleri	124	4,52	0,49				
	Temel Eğitim	164	4,47	0,47				
	Meslek Dersleri	30	4,35	0,49				
	Beceri Dersleri	31	4,42	0,48				
	Bilişim	27	4,48	0,68				
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Fen ve Matematik	110	4,41	0,50	6-555	2,31	0,24	-
	Sosyal Bilimler	70	4,37	0,48				
	Dil Bilimleri	124	4,51	0,48				
	Temel Eğitim	164	4,44	0,46				
	Meslek Dersleri	30	4,31	0,49				
	Beceri Dersleri	31	4,55	0,39				
	Bilişim	27	4,48	0,48				
Toplam	Fen ve Matematik	110	4,27	0,42	6-555	2,00	0,06	-
	Sosyal Bilimler	70	4,30	0,40				
	Dil Bilimleri	124	4,41	0,43				
	Temel Eğitim	164	4,40	0,38				
	Meslek Dersleri	30	4,34	0,45				
	Beceri Dersleri	31	4,48	0,40				
	Bilişim	27	4,35	0,48				

Tablo 4.19. da öğretmenlik mesleği genel yeterlilik alt alanlarından alan bilgisi yeterlilik alanında branş türüne göre ortalamaları incelendiğinde, fen bilimleri (fen, fizik, kimya, biyoloji) öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,17$; $ss=,57$), sosyal bilimler (sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji) öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,27$; $ss=0,53$), Dil bilimleri (Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Almanca) öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,28$; $ss=0,55$), temel eğitim (sınıf ve okul öncesi) öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,25$; $ss=0,49$), meslek dersleri (Elektrik, gıda teknolojisi, el sanatları, gemi yönetimi, konaklama, sağlık) öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,28$; $ss=0,60$)

beceri dersleri (resim, müzik, spor) öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,46$; $ss=0,54$) ve bilişim (bilgisayar, grafik) öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,21$; $ss=0,66$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(6-555)}=1,27$; $p>0,05$). Farklı branşlardaki öğretmenlerin alan bilgisi yeterlilik algıları yönünden birbirlerine benzedikleri görülmektedir.

Alan eğitimi bilgisi yeterlilik alanında branş türüne göre ortalamaları incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,10$; $ss=0,51$), sosyal bilimler öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,09$; $ss=0,55$), Dil bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,21$; $ss=0,59$), temel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,27$; $ss=0,48$), meslek dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,26$; $ss=0,57$) beceri dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,39$; $ss=0,50$) ve bilişim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,10$; $ss=0,56$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(6-555)}=2,41$; $p<0,05$). Tukey testi sonucuna göre farkın beceri dersleri ile fen-matematik, sosyal bilimler ve bilişim dersleri öğretmenleri arasında beceri dersleri öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir.

Mevzuat bilgisi yeterlilik alanında branş türüne göre ortalamaları incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,13$; $ss=0,57$), sosyal bilimler öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,17$; $ss=0,57$), Dil bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,24$; $ss=0,60$), temel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,37$; $ss=,49$), meslek dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,26$; $ss=0,68$) beceri dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,55$) ve bilişim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,56$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(6-555)}=2,89$; $p<0,05$). Tukey testi sonucuna göre farkın temel eğitim dersleri öğretmenleri ile fen-matematik bilimleri öğretmenleri arasında temel eğitim öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir.

Eğitim ğretimi planlama yeterlilik alanında branş türüne göre ortalamalar incelendiğinde, fen bilimleri ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,35$; $ss=0,52$), sosyal bilimler ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,35$; $ss=0,45$), Dil bilimleri ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,42$; $ss=0,52$), temel eğitim ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,50$), meslek dersleri ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,49$) beceri dersleri ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,51$; $ss=0,50$) ve bilişim ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,28$; $ss=0,61$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(6-555)}=0,74$; $p>0,05$). Farklı branşlardaki öğretmenlerin eğitim ğretimi planlama yeterlilik algıları yönünden birbirlerine benzedikleri görülmektedir.

ğrenme ortamı oluşturma yeterlilik alanında branş türüne göre ortalamaları incelendiğinde, fen bilimleri ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,09$; $ss=0,56$), sosyal bilimler ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,21$; $ss=0,56$), Dil bilimleri ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,30$; $ss=0,60$), temel eğitim ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,32$; $ss=0,48$), meslek dersleri ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,29$; $ss=0,50$) beceri dersleri ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,46$; $ss=0,48$) ve bilişim ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,28$; $ss=0,49$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(6-555)}=3,08$; $p<0,05$). Tukey testi sonucuna göre dil bilimleri, temel eğitim ve beceri ğretmenlerinin öğrenme ortamı oluşturma yeterlilik algıları, fen ve matematik bilimleri öğretmenleri algılarından anlamlı şekilde yüksektir.

Öğretme ğrenme sürecini yönetme yeterlilik alanında branş türüne göre ortalamaları incelendiğinde, fen bilimleri ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,18$; $ss=0,52$), sosyal bilimler ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,13$; $ss=0,52$), Dil bilimleri ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,32$; $ss=0,56$), temel eğitim ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,38$; $ss=0,45$), meslek dersleri ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,31$; $ss=0,47$) beceri dersleri ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,47$; $ss=0,46$) ve bilişim ğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,18$; $ss=0,60$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(6-555)}=3,61$; $p<0,05$). Tukey

testi sonucuna göre temel eğitim dersleri öğretmenlerinin yeterlilik algıları, fen ve matematik bilimleri ve sosyal bilimler öğretmenlerinin yeterlilik algılarından anlamlı şekilde yüksektir. Ayrıca, beceri dersleri öğretmenlerinin yeterlilik algıları sosyal bilimler öğretmenlerinin yeterlilik algılarından anlamlı şekilde yüksektir.

Ölçme ve değerlendirme yeterlilik alanında branş türüne göre ortalamalar incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,27$; $ss=0,56$), sosyal bilimler öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,19$; $ss=0,51$), Dil bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,39$; $ss=0,53$), temel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,31$; $ss=0,50$), meslek dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,30$; $ss=0,53$) beceri dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,50$; $ss=0,48$) ve bilişim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,29$; $ss=0,54$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(6-555)}=1,94$; $p>0,05$). Farklı branşlardaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilik algıları yönünden birbirlerine benzedikleri görülmektedir.

Milli, manevi ve evrensel değerler yeterlilik alanında branş türüne göre ortalamalar incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,55$; $ss=0,47$), sosyal bilimler öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,71$; $ss=0,39$), Dil bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,72$; $ss=0,45$), temel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,62$; $ss=0,44$), meslek dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,59$; $ss=0,50$) beceri dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,62$; $ss=0,43$) ve bilişim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,65$; $ss=0,55$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(6-555)}=1,66$; $p>0,05$). Farklı branşlardaki öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerler yeterlilik algıları yönünden birbirlerine benzedikleri görülmektedir.

Öğrenciye yaklaşım yeterlilik alanında branş türüne göre ortalamalar incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,37$; $ss=0,57$), sosyal bilimler öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,48$; $ss=0,48$), Dil bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,56$; $ss=0,49$), temel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,55$; $ss=0,46$), meslek dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,41$; $ss=0,51$) beceri dersleri

öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,51$; $ss=0,50$) ve bilişim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,48$; $ss=0,70$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(6-555)}=1,73$; $p>0,05$). Farklı branşlardaki öğretmenlerin öğrenciye yaklaşım yeterlilik algıları yönünden birbirlerine benzedikleri görülmektedir.

İletişim bilgisi yeterlilik alanında branş türüne göre ortalamalar incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,36$; $ss=0,47$), sosyal bilimler öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,31$; $ss=0,52$), Dil bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,52$; $ss=0,49$), temel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,47$; $ss=0,47$), meslek dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,35$; $ss=0,49$) beceri dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,42$; $ss=0,48$) ve bilişim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,48$; $ss=0,68$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(6-555)}=2,07$; $p>0,05$). Farklı branşlardaki öğretmenlerin iletişim bilgisi yeterlilik algıları yönünden birbirlerine benzedikleri görülmektedir.

Kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik alanında branş türüne göre ortalamalar incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,41$; $ss=0,50$), sosyal bilimler öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,37$; $ss=0,48$), Dil bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,51$; $ss=0,48$), temel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,44$; $ss=0,46$), meslek dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,31$; $ss=0,49$) beceri dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,55$; $ss=0,39$) ve bilişim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,48$; $ss=0,48$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(6-555)}=2,31$; $p>0,05$). Farklı branşlardaki öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik algıları yönünden birbirlerine benzedikleri görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri toplam puan üzerinden ortalamalar incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,27$; $ss=0,42$), sosyal bilimler öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,30$; $ss=0,40$), Dil bilimleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,41$; $ss=0,43$), temel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,40$; $ss=0,38$), meslek dersleri

öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,34$; $ss=0,45$) beceri dersleri öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,48$; $ss=0,40$) ve bilişim öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,35$; $ss=0,48$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($F_{(6-555)}=2,00$; $p>0,05$). Farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleki genel yeterlilik algıları yönünden birbirlerine benzedikleri görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin alt yeterlilik alanlarından sadece alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, öğrenme ortamı oluşturma ve öğretme öğrenme sürecini yönetme alt yeterlilik alanlarında branş türüne göre farklılaşma bulunmuştur.



SONUÇ

Bu bölümde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Mesleği Genel Yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarını inceleyen bu araştırmada elde edilen

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik düzeylerine ilişkin araştırma sonuçları şu şekildedir.

Araştırmada öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin üç temel yeterlilik alanında (mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler) ve 11 alt yeterlilik alanında (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, ölçme-değerlendirme, milli-manevi ve evrensel değerler, öğrenciyi yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim) kendilerini yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda alt yeterlilik alanlarına ilişkin sonuçlar ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Öğretmenlerin, alan bilgisi alt yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler alanıyla ilgili kavramları analiz etme, alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlamada, alanıyla ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırmada, alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırmada, milli ve manevi değerlerin alanlarına yansımalarını yorumlamada, sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiplik noktasında kendilerini çok yeterli algılamaktadırlar. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlilik alanında milli, manevi ve evrensel değerlerin alana yansımalarını yorumlama kendilerini en iyi algıladıkları yeterlidir. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlama ise en düşük algıladıkları alan bilgisi yeterliliği olarak ortaya çıkmıştır. Alan bilgisi alt yeterlilik alanında öğretmenlerin çok yeterli olarak görmeleri sonucunu ilgili literatürde destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Karacaoğlu, 2008; Numanoğlu ve Bayır, 2009; OECD (Organisation For Economic Co-Operation and Development), 2009; Yeşilyurt, 2011 ve Kalafat, 2012; Tileği, 2014; Aktemur Gürler, 2017 tarafından yapılan araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Slavin'e (2006:3) göre, bir öğretmenin sahip olması gereken şey öğrenecek olanın sahip olmadığı bilgi ve beceridir. Traianou (2006:17),

öğretmenlerin konu alanına ilişkin bilgi düzeylerinin, diğer bir ifadeyle alan bilgisinin yüksek olmasının öğretmenlerin yeterlilik algısıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin alan bilgisine ilişkin yeterlilik algılarını yüksek olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Alan eğitimi bilgisi, tüm alt yeterlilik alanları içerisinde kendilerini en düşük algıladıkları yeterlilik alanıdır. En yetersiz gördükleri konuda bile kendilerini “oldukça yeterli” algılamaktadırlar. Öğretmenlerin, alan eğitimi bilgisi alt yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, alanıyla ilgili öğretim programlarını tüm öğeleriyle açıklamada, öğretim programını diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirmede, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgilerini öğretim süreciyle ilişkilendirmede, öğretimde kullanılacak farklı strateji, yöntem ve teknikleri ve ölçme değerlendirme yöntemlerini karşılaştırmada, alanıyla ilgili öğretimde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar vermede kendilerini çok yeterli algılamaktadırlar. Öğretmenlerin alanıyla ilgili öğretim programları ve pedagojik alan bilgisine hâkim oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alan eğitimi bilgisi ile ilgili yeterlik, alanla ilgili öğretim programının ilgili diğer öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi iken, alanın öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanılacağına karar verme en yüksek yeterlilik algısıdır. Alan eğitimi bilgisi alt yeterlilik alanında öğretmenlerin çok yeterli olarak görmeleri sonucunu ilgili literatürde destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Karacaoğlu, 2008; Numanoğlu ve Bayır, 2009; OECD, 2009; Yeşilyurt, 2011 ve Kalafat, 2012; Tileği, 2014; Aktemur Gürler, 2017 tarafından yapılan araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Slavin’e (2006:3) göre etkili bir öğretmenin alan bilgisi tek başına yeterli değildir. Aksi bir durumun ayaklı kütüphane olduğunu belirtir ve şu anda çok fazla bilgiye ulaşmanın kolay olduğuna vurgu yapar. Alan bilgisi önemli olmakla birlikte bilgilerini öğrenciye ulaştırabilmenin, diğer ifadeyle alan eğitimi bilgisinin önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin, etkili bir öğretim için gerekli olan alan eğitimi bilgisine sahip olmaları bu anlamda olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin, mevzuat bilgisi alt yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklamada, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini

açıklamada, Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirmede, öğretmenlikle ilgili mevzuatı açıklamada, eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt etmede kendilerini çok yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata hâkim oldukları ve buna uygun davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mevzuat bilgisi alt yeterlik alanında öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklama en az algılanan yeterlik olurken, Atatürk'ün eğitim sistemine katkılarını değerlendirebilme en yüksek algılanan yeterliktir. Karacaoğlu (2008); Kalafat, (2012); Tileği (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterirken, literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Türk Eğitim Derneği (2009:16) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili mevzuatı ve değişiklikleri takip etme konusunda yetersiz kaldıkları belirtilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin alanıyla ilgili yasal mevzuatı izlemek için temel kaynak olan Tebliğler Dergisini takip edenlerin sayısının oldukça düşük olduğu, öğretmenlerin yaklaşık yarısının internet sayfaları aracılığıyla mevzuatla ilgili değişiklikleri takip ettikleri belirtilmiştir. Numanoglu ve Bayır (2009:202) tarafından öğretmen adayları ile yapılan araştırmada da benzer şekilde öğretmen adaylarının mevzuat konusunda kendilerini yetersiz algıladıkları bulunmuştur. Ancak bu durumun öğretmen adaylarının henüz aktif olarak göreve başlamamış olma durumuyla ilişkilendirilmiştir.

Öğretmenlerin, eğitim öğretimi planlama alt yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ders planlarını öğretim programına dayalı hazırlamada, öğretim sürecini çevresel şartları değerlendirerek planlamada, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlamada ve bunları yaparken milli ve manevi değerleri dikkate almada kendilerini çok yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin, eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim öğretimi planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planı hazırlama en az algılanan yeterlilik olurken, öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alma en yüksek yeterlik algısı olmuştur. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı araştırmalar bulunmaktadır. Karacaoğlu (2008);

Kalafat (2012); Aktemur Gürler, (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Eğitimde planlama, eğitsel açıdan gerekli olduğu kadar yasal açıdan zorunludur (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretimin planlanmasının öğretim programı bilgisi, konu ve içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi ve öğrencilerin bilgisinden bağımsız düşünülmesi mümkün değildir (Moreno, 2010:14). Öğretimin planlanmasının, öğreticiye duygusal güven verme, öğretimde işe koşulacak öğeleri örgütleme ve öğreticinin kendi öğretimini izlemesi ve değerlendirmesi gibi işlevleri bulunduğu (Senemoğlu, 2001:400-401) ve dikkatli ve kapsamlı olarak hazırlanan bir öğrenme planının öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu (Gözütok, 2004:13) göz önüne alındığında öğretmenlerin bu yeterlilik alanında kendilerini yeterli olarak algılamaları olumlu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin, öğrenme ortamları oluşturma alt yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları oluşturmada, kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlamada, bireysel farklılıklara uygun öğrenme ortamları düzenlemede, etkili iletişim kurulabilecek demokratik öğrenme ortamları hazırlamada, üst düzey bilişsel becerileri geliştirici, milli ve manevi değerleri içselleştirmeye katkı sağlayacak öğrenme ortamı oluşturmada öğretmenler kendilerini çok yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ve buna uygun öğretim materyalleri hazırlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ortamı oluşturma alt yeterlik alanında öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturma en düşük yeterlilik algısı olurken, öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlama en yüksek yeterlik algısı olmuştur. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı araştırmalar bulunmaktadır. Karacaoğlu (2008); Numanoğlu ve Bayır (2009); Kalafat (2012); Aktemur Gürler (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu yeterlilik alanında kendilerini yeterli olarak algılamaları olumlu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin, öğretme öğrenme sürecini yönetme alt yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretme öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanmada, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif

katılımını sağlamada, dersleri günlük yaşamla ilişkilendirmede ve alanının eğitim ve öğretimi için gerekli becerileri sergilemede kendilerini çok yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencileri, çalışılan çevrenin sosyo-ekonomik ve Sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alarak öğretim sürecini yönetmede kendilerini çok yeterli olarak algılamaktadırlar. Öğrencileri analitik düşüncelerini yönetmede, bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim sürecinde etkin kullanmada, öğretim sürecinde uygun strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanarak etkili öğretim sunmada, sınıfta istenmeyen davranışlarla etkin ve yapıcı şekilde mücadele etmede öğretmenlerin kendilerini çok yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretme öğrenme sürecini yönetme alt yeterlik alanında, dersleri öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilme en yüksek yeterlik algısı olurken, öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlama en düşük yeterlik algısı olmuştur. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık ve farklılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Karacaoğlu (2008); Kalafat (2012); Aktemur Gürler (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu bulunurken TED (2009) tarafından yapılan araştırmada farklı sonuçlara ulaşılmıştır. TED (2009:97) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, bireysel farklılıkları yönünden değerlendirmede ve yönlendirmede yetersiz kaldıkları belirtilmektedir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin yaklaşık yarısı, öğretmenlerin derslerinde bilgisayar, projeksiyon gibi eğitim teknolojilerini kullanmadıklarını belirtmiştir. Bu durum, bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir. Öğretme-öğrenme sürecine yönelik yüksek yeterliliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi bulunduğu (Prasertcharoensuk, Somprach ve Ngang, 2015:570) göz önüne alındığında bu araştırmada öğretmenlerin yüksek yeterlilik algısına sahip olmaları olumlu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alt yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, alanları ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme araçları hazırlamada ve kullanmada, süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanmada, ölçme ve değerlendirme etkinliğini adil ve objektif olarak gerçekleştirmede, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenci ve paydaşlara doğru ve yapıcı geri

bildirimler vermede ve bu sonuçlara göre öğretim sürecini yeniden düzenlemede kendilerini çok yeterli olarak görmekteyiz. Ölçme ve değerlendirme alt yeterlik alanında ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapma en yüksek yeterlik algısı olurken, alana ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlama ve kullanma en düşük yeterlik algısı olmuştur. Literatürde bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik ve farklılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Karacaoğlu,(2008); Numanoğlu ve Bayır (2009); Kalafat (2012); Tileği (2014); Aktemur Gürler (2017) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak TED (2009:106-118) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneksel ölçme araçlarını kullanmaya devam ettikleri sonucuna varılmıştır. Özellikle kalabalık sınıflı okullarda alternatif ölçme araçları ve yaklaşımlarının kullanılmasının zorluğu ve öğretmenlerin süregelen alışkanlıkları ve alternatif ölçme araçları ve yöntemleri konusunda yeterlilik durumları buna neden olabilir. Aynı araştırmada bazı öğrencilerin, sınavlardan sonra öğretmenlerinin nerelerde yanlışlık yaptıklarına ilişkin geri dönüt vermede yetersiz gördükleri belirtilmiş ve bu durumun sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin, milli-manevi ve evrensel değerler alt yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, çocuk ve insan haklarını gözetmede, bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı olmada, milli ve manevi değerlere saygılı ve evrensel değerlere açık bireyler yetiştirmede, doğal çevre ile tarihsel kültürel mirasın korunmasına duyarlılıkta kendilerini çok yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek yeterlik algısına sahip olan bu alt yeterlik alanında tüm yeterlik ifadeleri yaklaşık olarak aynı ortalamaya sahiptir. Literatürde Karacaoğlu, 2008; Numanoğlu ve Bayır (2009); Kalafat (2012); Tileği (2014); Aktemur Gürler (2017) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrenciye yaklaşım alt yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilere birey ve insan olarak değer verdikleri, her öğrencinin öğrenebileceğini savundukları, öğrencilerin geleceğe yönelik planlamalarında rehberlik ettiği ve bu noktada rol model oldukları ve bundan dolayı kendilerini çok yeterli gördükleri sonucuna

ulaşmıştır. Öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanında, her öğrenciye insan ve birey olarak değer verme en yüksek yeterlik algısı olurken, öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapma en düşük yeterlik algısı olmuştur. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik ve farklılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Karacaoğlu (2008); Numanoğlu ve Bayır (2009); Kalafat, (2012); Tileği (2014); Aktemur Gürler (2017) tarafından yapılan araştırmalar bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Ancak TED (2009:911) tarafından yapılan araştırmada bazı öğretmenler her öğrenciye bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri doğrultusunda yönlendirme yapmada yetersiz kaldıklarını belirtirken, bazı öğrencilerin de öğretmenlerin gözünde değerli olmadıklarına ilişkin görüş belirtmiş olmaları bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin, iletişim ve işbirliği alt yeterlilik alanında Türkçe'yi etkili ve kurallarına uygun biçimde kullanmada, etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmada, insan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas almada, meslektaşlarıyla bilgi ve deneyimlerini paylaşma açık olmada, eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle işbirliği içinde olmada, okul gelişimine yönelik faaliyetlere katılmada kendilerini çok yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin öğrenci, meslektaş, aile ve diğer eğitim paydaşlarıyla etkili iletişim ve işbirliği kurmada kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. İletişim ve işbirliği alt yeterlik alanında insan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alma en yüksek yeterlik algısı olurken, eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapma en düşük yeterlik algısı olmuştur. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte araştırma sonuçları bulunmaktadır. Karacaoğlu (2008); Numanoğlu ve Bayır (2009); Kalafat (2012); Tileği (2014); Aktemur Gürler (2017); Bağ ve Çeviker Ay (2017) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları bu araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır.

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim alt yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Paydaşlarından gelen öneriler doğrultusunda öz değerlendirme yapmada, kişisel ve mesleki yönden kendilerini geliştirmeye yönelik faaliyetler içinde olmada, kişisel bakım ve sağlığına önem vermede, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılmada, mesleki etik ilkelerine uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığı korumada, Türkiye ve dünya gündemini takip

etmede, kişisel ve mesleki gelişimsel yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Kişisel ve mesleki gelişim alt yeterlik alanında, mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığı koruma en yüksek yeterlilik algısı olurken, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma en düşük yeterlik algısı olmuştur. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik ve farklılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Karacaoğlu (2008); Numanoğlu ve Bayır (2009); Kalafat (2012); Tileği (2014); Aktemur Gürler (2017) ve Bağ ve Çeviker Ay (2017) tarafından yapılan araştırmalar bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. TED (2009:15) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim çabalarının onların kişisel ve mesleki gelişimi için yetersiz kaldığı, sadece öğretmenlerin yüzde onluk bir kısmının alanı ya da eğitim bilimleriyle ilgili süreli yayını izlediği belirtilmektedir. Mesleki ve kişisel gelişimin yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu alt yeterlilik alanına ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olması olumlu olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenlik mesleği yeterliliklerine eleştirel bir bakış açısıyla bakıldığında öğretmenlik mesleğinde yaşanan her durumun kendine özgü boyutlarının bulunduğu, her ne kadar benzer özellikler gösterse de sebepleri ve çözüm yollarının farklılaşabileceği de unutulmamalıdır. Şişman (2009:69) öğretmenlik mesleği yeterlilikleri ile ilgili belirlenen standart ya da performans göstergelerinin, mesleğin üyeleri tarafından meslektaşlar arası söylem ve etkileşime bağlı olarak oluşturulması gerektiğini, bu şekilde belirlenmiş aktüel ve ideal standartların ise meslektaşlar arasındaki bir takım gerginliklerin tetikleyicisi olabileceğini vurgulamaktadır. Bunu belirtirken öğretmenlik mesleğinin her şeyden önceki ahlaki bir faaliyet olduğu ve öğretmenler arasındaki paylaşılan kültür, norm ve değerlerin olduğuna gönderme yapmaktadır. Öğretmen, benzer durumlarda önceden belirlenmiş bir takım prosedür ya da rutinlere uyan kişi midir? yoksa öğretme sürecini kendine özgü ve öğrenci ve olaylar çerçevesine bağlı olarak hareket eden kişi midir? sorusu öğretmen yeterliliklerine eleştiren bir bakış açısıyla bakılması açısından faydalı olacaktır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algılarının öğretmenlerin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt yeterlilik alanlarına göre ise ölçme ve değerlendirme alt yeterlilik alanı dışında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ölçme değerlendirme yeterlilik algıları daha yüksektir. Alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğretme öğrenme sürecini yönetme, milli-manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim bilgisi, kişisel ve mesleki gelişim alanlarındaki öğretmenlik yeterlilik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık ve farklılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Yeşilyurt (2011) öğretmen adaylarının kişisel gelişimi sağlama, mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşmazken, ulusal ve evrensel değerlere önem verme yeterliliklerinde kadın öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer bir şekilde Kalafat (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin genel yeterliliklerinin kendini geliştirme ve ulusal ve uluslararası değerler yeterlilik boyutlarında kadın öğretmenler lehine farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çifçili (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığını belirtmektedir. Kişisel ve mesleki yeterlik, test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı, öğretim yönetimi alt yeterliliklerinde kadın öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında sınıf yönetimi, istenmeyen davranışların önlenmesi, konu alanı aktarımı, test geri bildirim ve sınav bilgilendirme, derse giriş ve dikkati sağlama ve öğretim tekniği gibi yeterliliklerde ise kadın ve erkek öğretmenlerin yeterlilik algıları benzer özellikler göstermektedir. Sünbül ve Arslan (2006) kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre kendilerini mesleki olarak daha yeterli algıladıklarını belirtmektedir. Bu bulgu bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermemekle birlikte çalışmada meslek bilgisi ve alan bilgisi yeterlilik alanlarında cinsiyete göre farklılaşma olmadığı sonucunun bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Zengin (2013) tarafından yapılan çalışmada da kadın öğretmenlerin mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme yeterlilik algılarının erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlik mesleği, bireysel olarak sürdürülen bir meslek alanıdır. Özellikle kadın öğretmenlerin oranı, öğretmenlik meslek grubu içerisinde geniş yer tutmaktadır. Öğretmenlik mesleği kadın için saygınlık göstergesi olmasının yanı sıra duyumsal bir özellik taşımaktadır (Tezcan, 1991:329). Duygusal potansiyeli yüksek olan kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve yeterlilik algılarının yüksek olması beklenebilir. Ancak bu araştırmada ölçme-değerlendirme alt yeterlilik alanında cinsiyete bağlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri üzerinde cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı, öğretmen yeterlilikleri belirlenirken ya da hizmetiçi eğitimler yoluyla yeterliliklerin geliştirilmesi sürecinde göz önüne alınması gereken bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algılarının öğretmenlerin kıdemine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt yeterlilik alanlarından alan bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, ölçme ve değerlendirme, milli-manevi ve evrensel değerler, iletişim bilgisi, kişisel ve mesleki gelişim alt yeterlilik alanlarında kıdem süresine göre yeterlik algılarının değişmez iken alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, öğretme öğrenme sürecini yönetme ve öğrenciye yaklaşım alt yeterlilik alanlarında öğretmen yeterlilik algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Kalafat (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmen yeterliliklerinin kıdem süresine bağlı olarak fark göstermediği bulunmuştur. Yeşilyurt'a (2011) göre öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algıların kıdem süresine bağlı olarak artmaktadır. Hizmet süresi yüksek öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları belirtilmiştir. Çifçili (2007) yaptığı araştırmada, sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi, derse giriş ve dikkati sağlama, öğretim yönetimi alt yeterlilik alanlarında kıdem süresi yüksek öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kıdem süresi yüksek öğretmenlerin bu alt yeterlilik alanlarındaki yeterlilik algıları istatistiksel açıdan olduğu kadar, mantık açısından da doğru olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinde geçen süre arttıkça, öğretmenlerin kendi görev alanıyla ilgili yasal düzenlemeleri ifade eden

mevzuat bilgisine ilişkin kendilerini yeterli algulamaları mantık açısından da anlamlıdır. Öğrenciye yaklaşım ve öğretme öğrenme sürecini yönetme yeterlilik alanındaki sonuca ilişkin de benzer durum söz konusu olabilir. Öğretmenlik mesleğinde geçen süre arttıkça alanına ilişkin özelliklerin nasıl öğretileceği (alan eğitimi bilgisi), öğretme öğrenme sürecinin yönetilmesi ve öğrenciye nasıl yaklaşılabileceği konusundaki yeterlilik algısının da artması mantıklı olabileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri deneyim süresi arttıkça kendilerine daha çok güven duyabilir ve sorunlarını kabul etme ve onları diğer öğretmenlerle paylaşma konusunda daha rahat bir tutum sergileyebilirler.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algılarının öğretmenlerin mezuniyet alanına (eğitim fakültesi-diğer fakülteler) göre karşılaştırılmasında ölçme ve değerlendirme alt yeterlilik alanı dışında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğretme öğrenme sürecini yönetme, milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim bilgisi, kişisel ve mesleki gelişim alanlarındaki öğretmenlik yeterlilik algılarının eğitim fakültesi mezunu ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin benzer özellikler gösterdiği görülmektedir. Bu durumda öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri üzerinde, ölçme değerlendirme alt yeterlilik alanı dışında, mezuniyet alanı değişkeninin etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık ve farklılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Çifçili (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre yeterlilik algılarının farklılaştığını belirtmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, sınıf yönetimi, test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı, derse giriş ve dikkati sağlama alt yeterliliklerinde eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olarak öğretmen olanların bu alanlardaki yeterlilikleri anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Çifçili'nin (2008) elde ettiği bu sonuç bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir. TED (2009:80) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç bulunmuştur. Yapılan çalışmaya katılan öğretmenlerin 1/5'i mezun olduğu branşta çalışmadıklarını belirtmiştir. Alanı ya da branşı dışında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları alana/branşa ne ölçüde uyum sağladıkları ya da görev yaptıkları alanda ne düzeyde yeterli

olduklarına ilişkin bir değerlendirme yapmayı mümkün kılacak veriler bulunmamaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde lisans mezunu ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin benzer özellikler sergilediği, hiçbir alt yeterlilik alanında farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Çifçili (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin lisans ve yüksek lisans yapma durumuna göre farklılaştığını, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin test sonuçlarının paylaşımı ve kullanımı, konu alanı aktarımı, test geri bildirim ve sınav bilgilendirme, öğretim yönetimi alt yeterliliklerinde kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Esasında lisansüstü eğitim, bilim uzmanlığı ile ilgili ve bir meslek alanında uzmanlaşmayı içeren bir eğitimidir ve bu eğitim düzeyindeki bireylerin kendilerini daha yeterli olarak algılamaları doğaldır. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin kendilerinin yeterlilik algılarının genel olarak yüksek olması ve öğretmenlik mesleğine ilişkin özelliklerin lisans eğitimi ile kazanılmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algılarının mezuniyet alanına uygun branşta çalışma değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt yeterlilik alanlarında ise alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, ölçme-değerlendirme, milli-manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim bilgisi, kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik alanlarında anlamlı fark bulunmazken mevzuat bilgisi ve öğrenme-öğretme sürecini yönetme alt yeterlilik alanlarında mezuniyet alanına uygun branşta çalışmayanların kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç dikkate değer bir sonuçtur. Ülkemizde uzun yıllar farklı branşlardan ya da öğretmenlik dışı lisans programlarından mezun olup öğretmen ihtiyacı karşılanma yoluna gidilmiştir. TED (2009:80) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin 1/5'i mezun olduğu branşta çalışmadıklarını belirtmiştir. Alanı ya da branşı dışında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları alana/branşa ne ölçüde uyum sağladıkları ya da görev yaptıkları alanda ne

düzeyde yeterli olduklarına ilişkin bir değerlendirme yapmayı mümkün kılacak veriler bulunmadığı belirtilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algılarının öğretmenlerin mezuniyet alanına uygun branşta çalışma değişkenine göre farklılaştığı, alt yeterlilik alanlarında ise alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, öğrenme ortamı oluşturma ve iletişim bilgisi yeterlilik alanlarında merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin yeterlilik algılarının kırsal alanda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu sonuçlarla tutarlı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Yeşilyurt'un (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlik mesleği genele yeterlilik algılarına ilişkin öğretmen adaylarının yeterlilik algılarının çalışılan yerleşim yeri türüne göre farklılaştığı, il merkezinde çalışanların ilçe ve kasaba da çalışanlara göre kendilerini daha yeterli algıladıklarını belirtilmiştir. İstatistiksel açıdan oluşan bu durum şu şekilde açıklanabilir. Merkez ilçe ve kırsal alanlarda çalışan öğrencilerin akademik geçmişleri, ön bilgileri, bilgiye ulaşma imkânları gibi özellikler açısından farklı olduğu söylenebilir. Ayrıca kırsal alanlardaki okulların sahip olduğu fiziksel ve teknolojik donanımın da öğretmenlerin yeterlilik algısı üzerinde etkisi olabileceği düşünülebilir. Muthima vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yeterlilik algıları ile okulun sahip olduğu fiziksel imkânlar arasındaki ilişki olduğu belirtilmiş ve teknoloji ile ilgili olanakların öğretmenlerin yeterlilik algıları üzerinde etkisi olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Bizimana ve Orodho (2014) tarafından yapılan çalışmada da kaynaklara ulaşma ve kaynakları kullanabilme becerisinin öğretmen yeterlilikleri üzerinde etkisi olduğu belirtilmiştir. Kırsal alanda çalışan öğretmenlerin, hizmet süresi daha düşük olan dolayısıyla mesleki deneyimi daha az olan öğretmenler olduğu düşünüldüğünde bu araştırma sonucunun daha anlamlı şekilde yorumlanabileceği söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin yeterlilik algısı üzerinde görev yapılan yerleşim yerinin etkili bir değişken olduğu da söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algılarının öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt yeterlilik alanlarında ise alan bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma,

ölçme-değerlendirme, milli-manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim bilgisi ve kişisel-mesleki gelişim alt yeterlilik alanlarındaki yeterlilik algılarının görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadece alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi ve öğretme-öğrenme sürecini yönetme alt yeterlilik alanlarında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde öğretmen yeterliliklerinin okul türüne göre farklılaşmadığını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Tileği (2014) tarafından yapılan araştırmada da görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın sonucunu da doğrular niteliktedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin, özel alan yeterlilikleri gibi olmadığından ve tüm öğretmenlik alanlarına ilişkin yeterlilikleri kapsadığından bu sonuç anlamlı olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algılarının öğretmenlerin görev yapılan branş türü değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt yeterlilik alanlarında ise alan bilgisi, eğitim öğretim planlama, ölçme-değerlendirme, milli-manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim bilgisi, kişisel ve mesleki gelişim alt yeterlilik alanlarında görev yapılan branş türü bakımından farklılaşma bulunmaz iken alan eğitim bilgisi, mevzuat bilgisi, öğrenme ortamı oluşturma, öğretme-öğrenme sürecini yönetme alt yeterlilik alanlarında yeterlilik algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan eğitimi bilgisi alt yeterlilik alanında beceri dersleriyle ilgili branşlarda görev yapan öğretmenlerin fen-matematik, sosyal bilimler ve bilişim alanındaki öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mevzuat bilgisi alt yeterlilik alanında ise temel eğitim dersleri öğretmenlerinin fen-matematik alanı öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ortamı oluşturma alt yeterlilik alanında ise dil bilimleri, temel eğitim ve beceri dersleriyle ilgili branşlarda görev yapan öğretmenlerin fen ve matematik alanındaki öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretme-öğrenme sürecini yönetme alt yeterlilik alanında ise temel eğitim dersleri öğretmenlerinin fen-matematik ve sosyal bilimler öğretmenlerinden; beceri dersi öğretmenlerinin ise sosyal bilimler

öğretmenlerinden kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Yeşilyurt (2011) ve Kalafat (2012) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlik mesleği genel yeterlilik algılarının branş türüne göre farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarının incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı doğrudan ve dolaylı öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Araştırma sonucuna göre alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, öğrenme ortamı oluşturma ve öğretme-öğrenme sürecini yönetme alt yeterlilik alanlarındaki bazı yeterliliklerin geliştirilmesi için çeşitli önlemler alınabilir.

Bu bağlamda alan bilgisi alt yeterlilik alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlama ve alana ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırma yeterlilikleri için mahalli ve merkezi hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Mesleki çalışmalar dönemlerinde (Haziran ve Eylül) öğretmenlerin bu konulardaki sorunları ve yeterliliklerine ilişkin çalıştaylar ya da seminerler düzenlenebilir. Bakanlık Hizmetiçi Eğitim modüllerine bu konuda öğretmenleri destekleyici doküman ve materyallere yer verilebilir. Ayrıca bu yeterlilik alanlarında desteklenmelerini gerektiren durumları belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Hizmet öncesi eğitim dönemine ilişkin (öğrenci yetiştirme dönemi) alan eğitimi yeterlilikleri gözden geçirilerek Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlilikleriyle ilgili uyumları gözden geçirilebilir.

Alan eğitimi bilgisi alt yeterlilik alanındaki öğretim programını tüm öğeleriyle açıklama ve alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirme ve alanının öğretim süreçlerinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırma yeterlilikleri için öğretim programlarını tanıtmaya ve program okuryazarlığına ilişkin hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Programlar arası ilişkinin kurulabilmesi için disiplinler arası yaklaşım esas alınarak programların incelenmesi sağlanabilir. Hizmet öncesi dönemde öğretmen yetiştirme döneminde seçmeli olarak verilen eğitimde program geliştirme dersleri zorunlu hale getirilebilir.

Mevzuat bilgisi alt yeterlilik alanındaki Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklama ve öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklama yeterlilikleri için mahalli düzeyde hizmetiçi eğitim düzenlenebilir ya da hizmetiçi eğitim modülü üzerinden seminerler düzenlenebilir. Öğretmenlerin Tebliğler Dergisi ve ilgili mevzuatı takip etmeleri için önlemler alınabilir.

Öğrenme ortamı oluşturma alt yeterlilik alanındaki kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlama ve öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturmada öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi önerilebilir. Çağdaş anlamda sunulacak bir eğitimde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu yeterliliklerin geliştirilmesi için hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Öğretmen yetiştirme programlarına da bu yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Öğretme-öğrenme sürecini yönetme alt yeterlilik alanındaki öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlama ve eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşlar ile işbirliği yapma yeterlilikleri de hizmetiçi eğitimler yoluyla geliştirilebilir.

Cinsiyete göre öğretmen yeterliliklerinin farklılaşması bağlamında erkek öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alt yeterlilik alanındaki yeterlilikleri geliştirilebilir. Hizmet süresine (kıdem) göre yeterliliklerin farklılaşması bağlamında hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme ve öğrenciye yaklaşım yeterlilikleri geliştirilmesi için mahalli düzeyde hizmetiçi eğitimler düzenlenebileceği gibi, aday memurluk dönemini içeren dönemde bu yeterliliklerin geliştirilmesi için önlemler alınabilir. Mezuniyet alanı değişkenine göre yeterliliklerin farklılaşması bağlamında eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olarak öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yeterliliklerinin geliştirilmesi için hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir, pedagojik formasyon eğitimi sürecinde bu yeterliliklerin etkili bir şekilde kazanılması için gerekli düzenlemeler yapılabilir. Yerleşim yeri türü değişkenine bağlı olarak ortaya çıkan farklılaşmaya dayalı olarak kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirilmesi için hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Okulların sahip olduğu teknolojik ve sosyal imkânların

geliştirilmesi için önlemler alınabilir. Okul türüne bağlı öğretmen yeterliliklerinin fark göstermesi bağlamında liselerde görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerin geliştirilmesi için alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi ve öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliliklerinin geliştirilmesi için mahalli ve merkezi düzeyde hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Branşa göre yeterliliklerin farklılık göstermesinde bağlamında fen, matematik ve sosyal bilimler alanındaki öğretmenlerin yeterliliklerin artırılması için hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

Bu önerilerin dışında öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ile ilgili dolaylı bazı öneriler de getirilebilir. Bu bağlamda, öğretmen yeterlilikleri olarak belirlenmiş niteliklerin, sadece öğretmen yetiştirme süreci bağlamında yani öğretmenlik mesleğine hazırlık aşamasında kazanılması gereken eğitimle sınırlı tutulmaması gerekir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin çağdaş niteliklere sahip olabilmesi için değişen ve gelişen dünya koşullarına uygun olarak mesleki gelişim ya da hizmetiçi eğitim faaliyetleri yoluyla devamlılığının sağlanması gerekir. Bunun için gerekli ortamların hazırlanması ve öğretmenlere sunulması gerekir.

Öğretmenlerin kariyer ve ödüllendirme sistemlerine ya da özlük haklarıyla ilgili iyileştirmelere öğretmen yeterlilikleri entegre edilebilir. Bu yolla öğretmenlerin bu yeterlilikleri temele alarak kişisel ve mesleki yeterliliklerine katkı sağlanabilir.

Araştırmada sosyo-demografik değişkenlere (kıdem, yerleşim yeri türü) bağlı olarak farklılaşan öğretmen yeterlilik algılarının nedenleri Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından araştırılarak çözüm önerileri ortaya konulabilir.

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme anlamında öğretmen yetiştiren kurumlarla Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde eşgüdümün artırılması yönünde önlemler alınabilir.

Bu araştırma öz bildirimine dayalı olarak gerçekleştirilen bir araştırmadır. Öğretmen yeterliliklerine ilişkin yeterlilik göstergelerinin gözlenebilir ve ölçülebilirlik bağlamında gözden geçirilebilir.

Bu araştırma öz bildirime dayalı olarak gerçekleştirilen bir araştırmadır. Farklı araştırmalarla gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi farklı veri toplama yöntemleriyle araştırmalara tasarlanabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma durumları veya öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini sağlamaya yönelik öğretmen yetiştirme programlarının işlevini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada nedensel karşılaştırma modeli esas alındığından, araştırmada demografik değişkenler temel alınarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin yeterlilik algısı ile ilişkili olabileceği düşünülen sosyal beceri, denetim odağı, mesleki tükenmişlik ve kişilik tipleri gibi eğitsel ve psikolojik değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Abdullah (2008); *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akdağ, Işıl ve James Walter (2005); Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu, Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu, *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 3(4), 127-131.
- Aktemur Gürler, Serap (2017); *Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilik Alguları Üzerine Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, Yahya (2002); Türkiye’de Çağdaş Anlamda Öğretmenlik Mesleğinin Doğuşu, *İçinde Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed. Yüksel Özden). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyüz, Yahya (2005); *Türk eğitim tarihi, M.Ö.1000-M.S. 2000*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Arslan, Selahattin ve İlknur Özpınar (2008); Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 2(1), 38-63.
- Ateş, Nurettin (2012); Öğretmenlikte Meslek Ahlakı ve Mesleki Değerler, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama*. 3(6), 3-18.
- Atik Kara, Derya ve Sağlam Mustafa (2014); Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Yeterliliklerinin Kazandırılması Yönünden Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 2(3), 28-86.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited (AITSL), (2011); Australian Professional Standards for Teachers, <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/general/australian-professional->

standards-for-teachers-20171006.pdf?sfvrsn=399ae83c_12 (Erişim Tarihi: 01.06.2018).

Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, (2013); *Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler*. 2013 Baskısı, Eurydice Raporu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Bağ, Caner ve Şule Çeviker Ay (2017); Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilikleri ve Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları, *AİBÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 17(7), 289-312.

Balcı, Ali (2010); *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler (8. Baskı)*; Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Başaran, İbrahim Ethem (1994); *Eğitime Giriş (Dördüncü Baskı)*. Ankara: Sahne Kültür.

Berman, Paul, McLaughlin Milbrey Wallin., Bass Gail., Pauly Edward ve Zellman Gail (1977); Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. VII, Factors Affecting Implementation and Continuation *Santa Monica*, No. 140 432)

Bizimana, Benjamin ve Orodho, John Aluko (2014); Teaching and Learning Resource Availability and Teachers' Effective Classroom Management and Content Delivery in Secondary Schools in Huye District, Rwanda, *Journal of Education and Practice*, 5(9), 111-122.

Büyüköztürk, Şener (2006); *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi E Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (6. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cambridge Standart (2018); <http://www.cambridgeinternational.org/images/466465-cambridge-teacher-standards.pdf>, (Erişim Tarihi:01.06.2018).

Can, Abdullah (2016); *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. (4. Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- CCSSO- Council of Chief State School Officers (2013); *Intasc Model Core Teaching Standards, and Learning Progressions For Teachers 1.0*. https://www.ccsso.org/sites/default/files/2017-12/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf, (Erişim Tarihi:05.07.2018).
- Cemaloğlu, Necati (2011); *Eğitim Sisteminde Öğretmenliğin Rolü ve Özellikleri*, İçinde Eğitim Bilimine Giriş, ss. 229-252.
- Çalışkan, Nihat (2005); *Öğretmenlerin Özellikleri ve Yeterlikleri, İçinde Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Ed. Kadir Keskinliç)* ss. 328-351. Pegem A Yayınları.
- Çiğçili, Vakur (2007); *Dershane Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000); *Research Methods in Education*, (fifth edition) New York: RoutledgeFalmer.
- Eğitim-Bir-Sen (2010); *Gelecek İçin Eğitim Raporu*, Eğitim-Bir-Sen Yayınları No:41
- Ergün, Mustafa, Ergezer Bahattin, Çevik İzzet ve Özdaş Ali (1999); *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Eskicumalı, Ahmet (2002); *Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. İçinde Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, ss 2-31 (Ed Yüksel Özden), Ankara: Pegem Yayınları.
- European Parliament, (2008); *European Parliament Resolution of 23 September on improving quality of teacher education*, (2008/2068(INI)). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&language=EN&reference=P6-TA-2008-0422> (Erişim Tarihi:15.05.2018).
- Gözütok, Dilek (2004); *Öğretmenliğimi Geliştiriyorum*, (2.baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Guskey, Thomas. R., ve Passaro, Perry. (1994); Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions, *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Gündoğdu, Kerim., Berrak Aytaçlı, Rukiye Aydoğan ve Cengiz Yıldırım (2015); Öğretmen Yeterlilikleri Alanında Yazılan Makalelerin İçerik Analizi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.
- Gündüz, Hasan Basri (2004); *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. İçinde Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alternatif Yaklaşım (Ed. Mehmet Durdu Karslı) 2.baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hacıoğlu, Fatma ve Cevat Alkan (1997); *Öğretmenlik Uygulamaları*, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Kan, Adnan (2011); Ölçme Sonuçları Üzerinde İstatistiksel İşlemler, İçinde Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Ed. Hakan Atılgan); (5. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanokorn, Somprach., Pongtorn, Popoonsak ve Sujanya, Sombatteera (2014); Soft Skills Development to Enhance Teachers Competencies in Primary Schools, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 112, 842 – 846.
- Karaca, Ömer Cem (2008); *AB Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karagöz, Yalçın (2016); *SPSS 23 ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*, Ankara: Nobel Yayın.
- Karagözoğlu, Galip (2003); Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış, *Eğitimde Yansımalar VII. Çağdaş Eğitim Sitemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss 10-12.
- Karasar, Niyazi (2002); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.

- Kaya, Halil İbrahim ve Özden Demir (2014); Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşlerinin Bilişsel Koçluk Yaklaşımı Bağlamında İncelenmesi *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2),67-92.
- Kayış, Aliye (2010); *Güvenirlilik Analizi. İçinde Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (Ed. Şeref Kalaycı)*, Ankara, Asil Yayınları.
- Koç, Ahmet (2010); Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi* 8(9), 107,149.
- Köksal, Necla (2008); Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (23). 36-46.
- Köksal, Necla ve Anne Convery (2013); Initial Teacher Education in Turkey and England: *Comparing Competencies and Standards*, *Journal of Education and Future*, 3, 1-20.
- Küçükahmet, Leyla (2002); *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, İçinde Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ed. Leyla Küçükahmet), (ss.4-25) (4.Baskı) Ankara: Nobel Yayın.
- Lillwist, Anne, Sandberk, Anette., Sheridan ,Sonja.ve Willams, Pia (2014); Preschool Teacher Competence Viewed From The Perspective Of Students İn Early Childhood Teacher Education, *Journal Of Education For Teaching: International Research And Pedagogy*, 40(1), 3-19.
- Malm, Birgitte ve Lofgren Horst (2006); Teacher Competence and Students' Conflict Handling Strategies, *Research in Education*, 76, 62-73.
- MEB (1973); Milli Eğitim Temel Kanunu.
- MEB (2003); 2551 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB (2006); Temel Eğitime Destek Projesi Öğretmen Eğitimi Bileşeni, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara.
- MEB (2017); Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara.
- MEB (2006); 17. Milli Eğitim Şurası, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf, (Erişim Tarihi:02.05.2018).

- MEB (2010); 18. Milli Eğitim Şurası, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf (Erişim Tarihi:02.05.2018).
- Moreno, Roxana (2010); Educational Psychology, John Wiley&Sons.
- Muthima, Ndirangu Wahome., Udoto, Maurice O. ve Anditi, Zephania. O. (2016); Primary School Teachers' Perceptions of Adequacy and Quality of Physical Facilities in Public Primary Schools Under Free Primary Education, *Journal of Education and Practice*, 7(15), 146-148.
- NBPTS [National Board For Professional Teaching Standards], (2002); What Teachers Should Know And Be Able To Do, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475447.pdf>, (Erişim Tarihi:15.05.2018).
- Numanoğlu, Gülcan ve Şafak Bayır (2009); Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 197-212.
- Şencan, Hüner (2005); Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik, Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Tabachnick, Barbara G. and Fidell, Linda S. (2007); Using Multivariate Statistics (fifth ed.) Boston: Pearson
- Tileği, Hasan (2014); *İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algularına Göre Öğretmen Yeterlilikleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ocak, Gürbüz (2005); *Meslek Olarak Öğretmenlik. İçinde Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* ss 1-57. (Ed. Kadir Keskinliç), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- OECD, (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2009); Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results From TALIS. Teaching and Learning International Survey, OECD.
- Özdemir, Servet, Halil İbrahim Yalın ve Feridun Sezgin (2012); *Eğitim Bilimine Giriş* (8. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özer, Bayram ve İsmail Gelen (2008); Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve

Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5 (9), 39-55.

Öztürk, Cemil (1996); Atatürk Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikası, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Pehlivan, İnayet (1998); *Yöneltil, Mesleki ve Örgütsel Etik*, Ankara Pegem Akademi Yayınları.

Prasertcharoensuk, Thanomwan., Somprach, Kanok-lin ve Tang Keow Ngang (2015); Influence of Teacher Competency Factors and Students' Life Skills on Learning Achievement, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 186, 566-572.

Resmi Gazete (2006); Dokuzuncu Kalkınma Planı (1 temmuz 2006- sayı 26215).

Sağlam, Mehmet ve Abdullah Adıgüzel (2009); Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 303-314.

Santrock, John W. (2011); *Educational Psychology*, (fifth edition). New York: Mc Graw Hill.

Senemoğlu, Nuray (2001); *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, (3. Baskı) Ankara: Gazi Kitabevi.

Slavin, Robert E. (2006); *Educational Psychology Theory and Practice* (Eighth Edition); Boston: Pearson.

Sönmez, Veysel (2001); *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. (9.baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül, A.M. ve Arslan, C. (2006); Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).

Şişman, Mehmet (2009); Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3) . 63-82.

- Tan, Mine. *Toplumbilime Giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- TBMM (2000); Uzun Vadeli ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara.
- Taşgın, Adnan ve Sönmez, Selami (2013); Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 3 Year 2013
- TED (2009); *Öğretmen Yeterlikleri (Teacher Competences)*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım.
- TED (2014a); *Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği* Ankara: Tedmem rapor Dizisi:3.
- TED (2014b); *19. Milli Eğitim Şurasına İlişkin Değerlendirmeler*, Ankara: Öncü Basım Yayın.
- Tekin, Halil (1993); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (8. Baskı) Ankara: Yargı Yayınları.
- Tezcan, Mahmut (1991); *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:150.
- TDK (2000); *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınevi.
- Traianou, A. (2006); Teachers' Adequacy of Subject Knowledge in Primary Science: Assessing constructivist approaches from a socio-cultural perspective, *International Journal Of Science Education*, 28(8), 1-21.
- Tschannen-Moran, Megan., Hoy, Anita Woolfolk ve Wayne K. Hoy (1998); Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure, *Review of Educational Research*, 68(2). 202-248.
- Üstüner, M. (2004); Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7).

- Westera, Wim. (2001); Competences in education: A confusion of tongues, *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.
- Yeşilyurt, Etem (2011); Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yıldız, Kaya (2004); *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme İçinde Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed. Mehmet Durdu Karslı) (ss 293-324), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- YÖK (2016); *Eğitim-Eğitim Bilimleri Fakültesi Yeni Yapısı*.
- Yurdugül Halil, Erdem Mukaddes ve Sadi Seferoğlu (2010); Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Görüşleri, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 16-18 Mayıs 2010.
- Zengin, Mahmut (2013); Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlilik Algıları, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15 (27), 1-28. S.

EKLER

EK-1. Veri Toplama Aracı

Değerli Meslektaşlarım,

“Yenilenen Genel Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesinde Öğretmen Yeterlik Algıları” adlı yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla yaptığım bu araştırmada görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada gönüllülük esastır ve samimi-içten yanıtlarınız araştırmamın amacına hizmet etmesi için önemlidir. Veri toplama aracı 65 maddeden oluşmaktadır. Okuduğunuz her bir maddeye ilişkin kendinizi en iyi yansıtan ifadeyi (X) işaretlemeniz yeterlidir. Verdiğiniz cevaplar araştırma dışında hiçbir şekilde **kullanılmayacaktır**. Değerli vaktiniz ve sabrınız için teşekkür ederim.

Cem AKBAŞ - BEÜ Yüksek Lisans

Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Kıdem: 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl ()
26 ve üzeri ()

Lisans Mezuniyet Alanı: Eğitim Fakültesi ()
Eğitim Yüksekokul ()
İlk öğretmen Okulu ()
Eğitim Enstitüsü ()
Eğitim Önlisans-AÖF Lisans Tamamlama ()
Eğitim Fakültesi Dışında Başka Lisans Programı () Lütfen yazınız

Eğitim düzeyi: Lisans () Lisansüstü (yüksek lisans-doktora) ()

Öğretmen eğitimi ile ilgili mahalli ve merkezi hizmetiçi eğitime katıldınız mı? Evet () Hayır ()

Mezuniyetinize uygun branşta görev yapıyor musunuz? Evet () Hayır ()

Branşınız (Lütfen belirtiniz):

ÖĞRETMEN GENEL YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ		Çok Yeterliyim(5)	Oldukça Yeterliyim(4)	Orta Düzeyde Yeterliyim(3)	Biraz Yeterliyim(2)	Hiç Yeterli Değilim(1)
1	Alanım ile ilgili konu ve kavramları analiz ederim.					
2	Alanımdaki temel kuram ve yaklaşımların alanıma yansımalarını yorumlarım.					
3	Alanım ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırırım.					
4	Alanıma ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırırım.					
5	Milli ve manevi değerlerin alanıma yansımalarını yorumlarım.					
6	Alanımın öğretim programını tüm öğeleriyle açıklarım.					
7	Alanımın öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendiririm.					
8	Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgimi öğretim süreçleri ile ilişkilendiririm.					
9	Alanımın öğretiminde kullanılacak farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırırım.					
10	Alanımın öğretim süreçlerinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırırım.					
11	Alanımın öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağıma karar veririm					
12	Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarımı açıklarım.					
13	Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklarım.					
14	Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendiririm.					
15	Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklarım.					
16	Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt ederim.					
17	Planlarımı alanımın öğretim programına uygun olarak hazırlarım.					
18	Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlarım.					
19	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planı hazırlarım.					

ÖĞRETMEN GENEL YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ (Devam-2)		Çok Yeterliyim(5)	Oldukça Yeterliyim(4)	Orta Düzeyde Yeterliyim(3)	Biraz Yeterliyim(2)	Hiç Yeterli Değilim(1)
20	Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alırım.					
21	Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenlerim.					
22	Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlarım.					
23	Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlerim.					
24	Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenlerim.					
25	Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlarım.					
26	Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluştururum.					
27	Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluştururum.					
28	Alanımın eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergilerim.					
29	Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanırım.					
30	Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlarım.					
31	Derslerimi öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendiririm.					
32	Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimli öğrencileri dikkate alırım					
33	Uygulamalarımda, çalıştığım çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alırım.					
34	Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlarım.					
35	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşlarım ile iş birliği yaparım.					
36	Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanırım					

ÖĞRETMEN GENEL YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ (Devam-3)		Çok Yeterliyim(5)	Oldukça Yeterliyim(4)	Orta Düzeyde Yeterliyim(3)	Biraz Yeterliyim(2)	Hiç Yeterli Değilim(1)
37	Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştiririm.					
38	Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanırım.					
39	Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş ederim.					
40	Alanıma ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanırım.					
41	Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanırım.					
42	Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yaparım.					
43	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler veririm.					
44	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim.					
45	Çocuk ve insan haklarını gözetirim.					
46	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyarım.					
47	Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunurum.					
48	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlı davranırım.					
49	Her öğrenciye insan ve birey olarak değer veririm.					
50	Her öğrencinin öğrenebileceğini savunurum.					
51	Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yaparım.					
52	Tutum ve davranışlarımla rol-model olurum.					
53	Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanırım.					
54	Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösteririm.					

ÖĞRETMEN GENEL YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ (Son-4)

55	İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım.
56	Meslektaşlarımla bilgi ve deneyim paylaşımına açık olurum.
57	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yaparım.
58	Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılırım.
59	Mesleğimi severek ve isteyerek yaparım.
60	Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yaparım
61	Kişisel ve mesleki yönden kendimi geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunurum.
62	Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösteririm.
63	Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılırım.
64	Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığımı korurum.
65	Türkiye ve dünya gündemini takip ederim.

KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİM.

ÖZGEÇMİŞ

1979 yılında Samsun ili Çarşamba ilçesinde doğdu. İlkokulu Çarşamba Şehit Nuri Pamir İlkokulu'nda(1990), ortaokulu Çarşamba Atatürk Ortaokulu'nda(1993), lise eğitiminin Çarşamba Endüstri Meslek Lisesi'nde tamamladı.(1996) Üniversite eğitiminde Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 2002 yılında mezun oldu. 2002 yılında Siirt ili Pervari ilçesi Okçular köyü, Okçular köyü Bileştirilmiş sınıflı İlköğretim Okulu'na sınıf öğretmeni olarak atandı.2004 yılında Kocaeli ili Gölcük ilçesinde kısa dönem er olarak askerliğini tamamladı. 2004 yılında Ardahan ili Köprücük köyü, Köprücük köyü Birleştirilmiş sınıflı İlköğretim Okulu'nda iki yıl görev yapıp, 2006 yılında Ardahan ili Ağzıpek köyü, Ağzıpek köyü Birleştirilmiş sınıflı İlköğretim Okulu'nda bir yıl görev yaptı.2007 yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesi Dağlıca İlköğretim okuluna Sınıf öğretmeni olarak atandı. Dağlıca İlköğretim okulunda üç yıl görev yapıp, 2010 yılında Zonguldak ili Ereğli İlçesi Kurtlar İlköğretim okuluna Müdür Yardımcısı olarak atandı.2010-2015 yılları arasında aynı okulda Müdür yardımcılığı ve Müdür vekilliği görevlerini yürüttü. Halen Kurtlar İlkokulu'nda Okul Müdürü olarak görev yapmaktadır. Evli ve üç çocuk babasıdır.