

**T.C.**

Yeditepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

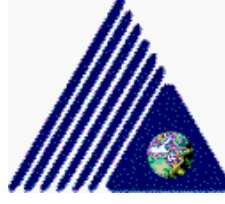
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN YETKİNLİK DUYGULARI İLE  
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

İmren ÖZBEKREM

İstanbul, 2014



**T.C.**  
**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Bölümü

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN YETKİNLİK DUYGULARI İLE  
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

İmren ÖZBEKREM

Danışman: Prof .Dr. Adil ÇAĞLAR

İstanbul, 2014

## ÖNSÖZ

Öğretmenlerin yetkinlik duyguları, diğer bir deyişle öğretmen öz yeterlilikleri literatürde çok geniş biçimde tartışılmakta ve çağdaş eğitim ilkeleri doğrultusunda görev yapan bir öğretmenin, Oğuzkan'a (1984) göre, artık sadece ders anlatan, sınav yapan ve not veren biri olamayacağı vurgulanmaktadır (Baskan, 2001).

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişip, çeşitlenmesi ve artması kaçınılmazdır. Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, *“ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek”* olduğu bildirilmektedir (MEB, 2004).

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, kıdem ve bulunduğu son okulda geçirdiği sürenin, öğretmenlerin yetkinliklerine ve mesleğe yönelik tutumlarına etkililiğini belirlemek ve ortaya çıkan sonuçlara göre öneriler geliştirmektir.

Araştırmada; bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, her türlü manevî desteğini gördüğüm, talebesi olmaktan her zaman gurur ve mutluluk duyduğum hocam Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR' a sonsuz şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim.

Ders sürecinde, tez konusunun belirlenmesi ve tezin tamamlanmasına kadar sürekli destek ve yardımlarını gördüğüm, tezin hazırlanması sırasında her zaman görüşleriyle bana destek olan hocam Engin KARADAĞ'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca sabrı, sevgisi ve emeğiyle her zaman yanımda olan eşim Onur' a çok teşekkür ederim.

*İmren ÖZBEKREM*

*İstanbul, 2009*

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN YETKİNLİK DUYGULARI İLE  
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

**ÖZET**

Yetkinlik, “*bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç*” olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin yetkinlik duyguları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenerek bu ilişkinin diğer değişkenlerinde etkisiyle değerlendirilmesi yapılmıştır.

Öğretmenlerin yetkinlik duyguları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kıdem, bulunduğu son okulda geçirdiği süre gibi faktörler de hesaba katılarak incelenmiştir. Araştırma grubu 152 kadın( % 52,1) ve 140 erkek (% 47,9) olmak üzere toplam 292 öğretmenden oluşmaktadır.

Çalışma, İstanbul ili Avrupa yakasında belirli ilçeler ile (Beşiktaş, Kağıthane, Sarıyer, Şişli) sınırlıdır. Araştırmada yetkinlik beklenti düzeylerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve daha önce uygulanmış Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş, Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türk diline uyarlanmış *öğretmen yetkinlik ölçeği* ile Üstüner (2006) tarafından geliştirilen *mesleğe yönelik tutum ölçeği* uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin yetkinlik duyguları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin %16 olduğunu ve bu ilişkinin son derece anlamlı olduğunu göstermiştir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin yetkinlik duyguları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin yetkinlik duygularına cinsiyet ve eğitim durumu doğrudan bir etkiye sahip değilken; yaşın, medeni durumun, kıdem, bulunduğu son okulda geçirdiği sürenin doğrudan etkisi bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve son bölümde bu tezden sonra yapılacak tezler için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yetkinlik, mesleki tutum, cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, kıdem

# THE EVALUATION OF THE RELATION BETWEEN PERFECTION SENSE AND PROFESSIONAL ATTITUDE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

## ABSTRACT

Perfection is defined as “*One’s belief to successfully achievement capacity of itself to organize the required efficiency to show a definite performance*”. In this study, the relation between teachers’ sense of perfection and their professional attitude investigated and evaluation of the relation within other variables.

The relation between teachers’ sense of perfection and their attitude to their profession investigated within the factors such as gender, age, marital status, educational status, seniority, the existence period of his/her at last school. The research group consists from 292 teachers as 152 female (%52,1) and 140 male (%47,9).

Study is limited to main districts at European part of Istanbul (Beşiktaş, Kağıthane, Sarıyer, Şişli). To determine the perfection expectation levels, *teacher perfection scale* that was previously developed and experienced by several researchers and re-developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) translated to Turkish by Baloğlu and Karadağ (2008) and *attitude to profession scale* that was developed by Üstüner (2006) were executed.

The results showed that the relation between teachers’ sense of perfection and their attitude to their profession is 16% and remarkably significant. According to our results the relation level between teachers’ sense of perfection and their attitude to their profession is low. While gender and educational status of teachers are not directly efficient over perfection sense of teachers’ age, marital status, seniority and the existence period of his/her at last school has direct effect. The achieved results were discussed within related studies and finally the suggestions for following studies were presented.

**Keywords:** Perfection, professional attitude, gender, age, marital status, educational status, seniority

T.C.  
YEDİTEPE UNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN YETKİNLİK DUYGULARI  
İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Ad-Soyad:** İmren ÖZBEKREM

**ONAY:**

**Danışman :** Prof. Dr. Adil Çağlar

**Üye:** Prof. Dr. Suat Anar

**Üye:** Doç. Dr.Engin Karadağ

.....  
  
.....  
  
.....  
  
.....

**Onay Tarihi:**.....06./12/2014.....

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b>	iii
<b>ÖZET</b>	iv
<b>ABSTRACT</b>	v
<b>I GİRİŞ</b>	1
1.1.ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ	1
1.1.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN TANIMI	1
1.1.2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN TEMEL İLKELERİ	2
1.2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ	3
1.2.1. MESLEKİ YETERLİKLER	3
1.2.2. ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN YETERLİK ALANLARI	4
1.2.3. DİĞER MESLEKİ YETERLİK ALANLARI	4
1.3. ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ	5
1.3.1. ETKİLİ ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ	5
1.3.1.a. Etkili Öğretmen Davranışları	5
1.3.1.b. Etkili Öğretmen Becerileri	5
1.3.2. ETKİLİ ÖĞRETMENİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ	6
1.3.2.a. Hoşgörülü ve Sabırlı Olma	7
1.3.2.b. Esnek ve Açık Fikirli Olma	7
1.3.2.c. Anlayışlı ve Espirili Olma	7
1.3.2.d. Yüksek Başarı Beklentisi	8
1.3.2.e Destekleyici ve Cesaretlendirici Olma	8
1.3.2.f. Eğitimde Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	8
1.3.2.g. Toplumsal Değişmeleri Anlayabilme	9
1.3.2.h. Eğitim Teknolojisindeki Gelişmeleri Yakından İzleyebilme	9

1.3.2.i. Araştırmacı bir yapıya sahip olma	9
1.3.2.j. Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme	9
1.3.3. ETKİLİ ÖĞRETMENİN MESLEKİ NİTELİKLERİ	11
1.3.3.a. Konu Alanı Bilgisi	12
1.3.3.b. Mesleki Beceri ve Yeterlilikler	12
1.3.3.c. Genel Kültür	14
1.4. ÖĞRETMENİN ROLÜ	14
1.5. YETERLİLİK	16
1.5.1 Yeterlilik Belirleme Yöntemleri	17
1.6.YETKİNLİK	19
1.6.1. YETKİNLİK İNANCI	19
1.6.2. ÖĞRETMEN YETKİNLİĞİ	21
1.6.3.YETKİNLİK İNANCI VE ÖĞRETMEN YETKİNLİĞİ	22
1.7. Problem Durumu	24
1.8. Araştırmanın Amacı	26
1.8.1. Alt Amaçlar	26
1.9. Araştırmanın Önemi	27
1.10. Varsayımlar	27
1.11. Sınırlılıklar	27
<b>II YÖNTEM</b>	28
2.1.Araştırma Modeli	28
2.2. Evren ve Örneklem	29
2.3. Veri Toplama Süreci	30
2.3.1. Veri Toplama Aracı	30
2.3.2. Verilerin Çözümlemesi	31
<b>III BULGULAR</b>	32



3.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler	32
3.2. Problem Cümlesine İlişkin Grupların Normallik Varsayımı, Analizleri, Betimsel ve İstatiksel Test Analizleri	34
3.2.1. Öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine ilişkin (Alt problem cümlesine ilişkin) normal varsayımı, betimsel ve istatistiksel test analizleri	34
3.2.1.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular	34
3.2.1.2. Yaşa İlişkin Bulgular	34
3.2.1.3. Medeni Duruma ilişkin Bulgular	35
3.2.1.4. Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular	36
3.2.1.5. Kıdeme İlişkin Bulgular	37
3.2.1.6. Bulunduğu son okulda Geçirdiği süreye ilişkin Bulgular	37
3.2.2. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarına ilişkin ( Alt problem cümlesine ilişkin) normal varsayımı, betimsel ve istatistiksel test analizleri	38
3.2.2.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular	39
3.2.2.2. Yaşa İlişkin Bulgular	39
3.2.2.3. Medeni duruma ilişkin Bulgular	39
3.2.2.4. Öğrenim durumuna ilişkin Bulgular	39
3.2.2.5. Kıdeme İlişkin Bulgular	40
3.2.2.6. Bulunduğu son okulda Geçirdiği süreye ilişkin Bulgular	40
3.2.3. Öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiye ait bulgular	41
3.2.3.a. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri ile Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Korelasyon İle Açıklanması	41
3.2.3.b. Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri ile Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Regresyon İle Açıklanması	42
	43

## **IV SONUÇ , TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	43
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	44
4.3. Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Sonuçlar	45
4.4.Genel Sonuçlar	45
4.5. Öneriler	45
4.5.1. Uygulamaya yönelik öneriler	45
4.5.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	46

## **EKLER**

## **KAYNAKÇA**

## ÇİZELGE LİSTESİ

<b>3.1.1.Çizelge: Cinsiyete Göre Frekans Dağılımı</b>	32
<b>3.1.2.Çizelge: Yaşa Göre Frekans Dağılımı</b>	32
<b>3.1.3.Çizelge : Medeni Duruma Göre Frekans Dağılımı</b>	32
<b>3.1.4.Çizelge: Eğitim Düzeyine Göre Frekans Dağılımı</b>	33
<b>3.1.5.Çizelge: Kıdeme Göre Frekans Dağılımı</b>	33
<b>3.1.6.Çizelge: Bulunduğu Son Okulda Geçirdiği Süreye Göre Frekans Dağılımı</b>	33
<b>3.2.1. Öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri nedir?</b>	34
<b>3.2.1.1. Öğretmenlerin cinsiyete göre mesleki yetkinlikleri nedir?</b>	34
<b>3.2.1.1.a. Çizelge : Cinsiyete Göre Normallik Testi</b>	34
<b>3.2.1.1.b. Çizelge: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik Mann-Whitney U Testi</b>	34
<b>3.2.1.2. Öğretmenlerin yaşa göre mesleki yetkinlikleri nedir?</b>	34
<b>3.2.1.2.a.Yaşa Göre Normallik Testi</b>	34
<b>3.2.1.2.b.Çizelge: Yaşa Göre Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliği Kruskal Wallis Testi</b>	35
<b>3.2.1.3. Öğretmenlerin medeni duruma göre mesleki yetkinlikleri nedir?</b>	35
<b>3.2.1.3.a. Çizelge: Medeni Duruma Göre Normallik Testi</b>	35
<b>3.2.1.3.b. Çizelge: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliği Mann-Whitney U Testi</b>	36
<b>3.2.1.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre mesleki yetkinlikleri nedir?</b>	36
<b>3.2.1.4.a. Çizelge: Eğitim Duruma Göre Normallik Testi</b>	36
<b>3.2.1.4.b.Çizelge: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliği Kruskal Wallis Testi</b>	36
<b>3.2.1.5. Öğretmenlerin kıdeme göre mesleki yetkinlikleri nedir?</b>	37
<b>3.2.1.5.a. Çizelge: Kıdeme Göre Normallik Testi</b>	37

<b>3.2.1.5.b.Çizelge: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliği</b>	37
<b>Kruskal Wallis Testi</b>	
<b>3.2.1.6. Öğretmenlerin bulunduğu son okulda geçirdiği süreye göre mesleki yetkinlikleri nedir?</b>	37
<b>3.2.1.6.a.Çizelge: Bulunduğu Son Okulda Geçirdiği Süreye Göre</b>	38
<b>Normallik Testi</b>	
<b>3.2.1.6.b.Çizelge: Bulunduğu Son Okulda Geçirdiği Süreye Göre</b>	38
<b>Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliği Kruskal Wallis Testi</b>	
<b>3.2.2. Öğretmenlerin mesleki tutumları nedir?</b>	38
<b>3.2.2.1. Öğretmenlerin cinsiyete göre mesleki tutumları nedir?</b>	38
<b>3.2.2.1.a. Çizelge: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Tutum Mann-</b>	39
<b>Whitney U Testi</b>	
<b>3.2.2.2. Öğretmenlerin yaşa göre mesleki tutumları nedir?</b>	39
<b>3.2.2.2.a. Çizelge: Yaşa Göre Öğretmenlerin Mesleki Tutum Kruskal</b>	39
<b>Wallis Testi</b>	
<b>3.2.2.3. Öğretmenlerin medeni duruma göre mesleki tutumları nedir?</b>	39
<b>3.2.2.3.a.Çizelge: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Mesleki Tutum</b>	39
<b>Mann-Whitney U Testi</b>	
<b>3.2.2.4. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre mesleki tutumları nedir?</b>	39
<b>3.2.2.4.a.Çizelge: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Mesleki</b>	40
<b>Tutum Kruskal Wallis Testi</b>	
<b>3.2.2.5. Öğretmenlerin kıdeme göre mesleki tutumları nedir?</b>	40
<b>3.2.2.5.a. Çizelge: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Mesleki Tutum Kruskal</b>	40
<b>Wallis Testi</b>	
<b>3.2.2.6. Öğretmenlerin bulunduğu son okulda geçirdiği süreye göre mesleki tutumları nedir?</b>	40
<b>3.2.2.6.a.Çizelge: Bulunduğu Son Okulda Geçirdiği Süreye Göre</b>	40
<b>Öğretmenlerin Mesleki Tutum Kruskal Wallis Testi</b>	

<b>3.2.3. Öğretmenlerin mesleki yetkinliği ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki nedir?</b>	41
<b>3.2.3.a. Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri ile Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Korelasyon İle Açıklanması</b>	41
<b>3.2.3.b. Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri ile Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Regresyon İle Açıklanması</b>	42

# I GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problem cümleleri , sayıtlıları, sınırlılıkları yer verilmiştir.

## 1.1.ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Eğitim; kişiyi aklı, duyguları ve davranışlarıyla bir bütün olarak ele alan bir oluşturma ve yönlendirme sürecidir. Bu yönlendirme sürecinde hiç şüphesiz öğretmenin rolü çok önemlidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43.Maddesine göre “öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.”

Günümüzde bu role uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Öğretmen, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçlarıyla politikaları etkileyen, uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan yararlanan, aynı zamanda bu çalışmalarla iç içe olup onlara katkı sağlayan önemli bir kişidir. (Varış, 1973, 32). Öğretmen gerekli bilginin kazanılmasını kolaylaştıran, gerekli ortamları hazırlayan bir rol benimsemek durumundadır. Bunu en iyi biçimde yapabilmek için de en az öğrencileri kadar öğrenme ile arasının iyi olması gerekir (Fındıkçı, 1997, 27).

“Öğretmen, bir meslek adamı olarak insan davranışlarını oluşturmada görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir uzmandır” (Alkan,2000: 193). Öğretmenlik davranış mühendisliği olarak görülür (Sönmez,2000: 20) ve öğretmen de bir davranış mühendisi olup çok yönlü olmalıdır.

### 1.1.1. Öğretmenlik mesleğinin tanımı

Günümüzde öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili olan, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık bilgi ve becerisinin temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır. (Alkan; Hacıoğlu, 1997).

Oğuzkan (1976), öğretmenlik mesleğinde: Türk toplumunun aydın bir üyesi olarak, dünya topluluğunun uyanık bir üyesi olarak ve mesleğinin yeterli bir üyesi olarak öğretmenin üç yönünün olması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlik, doğuştan getirilen yetenek ve eğilimlere büyük ölçüde dayanan bir meslektir. Öğretmen, öğrencinin zihninin bir kısmını değil, bütünü eğitmekle yükümlüdür. (Krishnamurti, 2008, 39). Claparede' ye göre; Öğretmenin en önemli erdemi, çok bilgili olmak değil, şevk sahibi olmaktır. O kendi mizacından farklı mizaçların ve farklı zihinlerin de bulunduğunu iyi bilmeli, çocuğun düzeyine inmeli, çocuğun karşısına hasım gibi değil, bir dost gibi çıkmalıdır (Akyüz, 1983, 16)

Bu anlayıştan hareketle, öğretmenlik mesleğinin tanımı ,2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak tüm öğretmenlerin bilgisine sunulmuştur. Öğretmenlerin,

- Tanımlanan ve geliştirilmeye açık yeterlikler bütünü içinde kendi mesleki yeterliklerinin neresinde olduğunu sorgulayan,
- Kendisinin ve okulunun gelişiminden sorumlu olduğunun farkında olan,
- İş birliği yapan, birlikte öğrenmeyi esas alan,
- Fikir ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşan,
- Başarılı uygulamaları örnek alan,
- Öğretim programlarına uygun öğrenme ortamlarında öğrencilerine rehberlik etmenin farklı yollarını araştıran,
- “Yaşam boyu öğrenme” ilkesini benimseyen, “öğrenen bireyler olmaları” beklenmektedir.

### **1.1.2 Öğretmenlik mesleğinin temel ilkeleri**

Büyükkaragöz (1998) ve arkadaşları öğretmenlik mesleğinin temel ilkelerini şu başlıklar altında toplamışlardır:

- 1.1.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin ve Öğretmen Eğitiminin Önemi
- 1.1.2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Yapısı
- 1.1.2.3. Öğretmen Yetiştirmede Temel Prensipler
- 1.1.2.4. Öğretmen Yetiştirmede Muhteva Kategorileri

- 1.1.2.4.a. Programın Genel Eğitim ile ilgili Boyutu
- 1.1.2.4.b. Programın Meslek Formasyonu Boyutu
- 1.1.2.4.c. Programın Özel Alan Boyutu
- 1.1.2.4.d. Muhteva Kategorilerinin Düzeni
- 1.1.2.4.e. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Seçimlik Dersler
- 1.1.2.4.f. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Uygulama ve Staj Faaliyetleri

## **1.2 ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ**

Yeterlik bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır. Alt Yeterlikler, bir genel yeterliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde bakanlık ve yüksek öğretim kurumları temsilcilerinden oluşturulan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu”na öğretmenlik yeterlikleri belirlenmiştir (M.E.B. 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri şu şekilde açıklanmıştır:

- 1.2.a. Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- 1.2.b. Öğrenciyi Tanıma,
- 1.2.c. Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- 1.2.d. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- 1.2.e. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- 1.2.f. Program ve İçerik Bilgisi,

olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir. (<http://oyegm.meb.gov.tr/> tarih: 05.07.2004).

### **1.2.1 Mesleki yeterlikler**

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi incelendiğinde, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanları şunlardır:

- 1.2.1.a. Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Öğretmenin mesleği ile ilgili genel bilgi ve becerilerdir.



1.2.1.b. Özel Alan Bilgisi: Uzmanlık alanı olan ders ve konularda yeterli bilgi ve becerilerdir.

1.2.1.c. Genel Kültür: Her öğretilerde olması gereken ortak bir genel kültüre sahip olma bilgi ve becerileridir. ([http://otmg.meb.gov.tr/tarih: 07.12.2008](http://otmg.meb.gov.tr/tarih:07.12.2008))

### **1.2.2 Öğretim öğrenme sürecine ilişkin yeterlik alanları**

1.2.2.a. Planlama: “Öğrenci gereksinimleri ve konu alanı dikkate alınarak plan yapabilmek”,

1.2.2.b. Öğretim Süreci: “Hedeflere ve öğrenci gereksinimlerine uygun yöntemleri seçme, kullanma, geliştirebilmek”,

1.2.2.c. Sınıf Yönetimi: “Öğretim hedeflerine ulaşmak için öğrenme ortamının yaratılması, korunması ve yönetilmesi etkinliklerini gerçekleştirebilmek”,

1.2.2.d. İletişim: “Öğrencilerin gereksinimlerine göre öğrenci katılımı, dersi ilgi çekici hale getirme, sözel dili ve beden dilini kullanabilmek”,

1.2.2.e. Ölçme ve Değerlendirme: “Ders ve konuya uygun ölçme araç ve tekniklerinden Yararlanabilmek ve değerlendirmeler yapabilmek” dir. (Ada, Ünal, 2004, s:44).

### **1.2.3. Diğer mesleki yeterlik alanları**

1.2.3.a. Yöneticilik : “Sınıftaki yönetsel işleri gerçekleştirme, sınıfta düzenli ders yapılmasını sağlayabilmek” ,

1.2.3.b. Liderlik : “Amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracak liderlik davranışları gösterebilmek”,

1.2.3.c. Rehberlik : “Öğrencilerin kişisel sorunlarını tanımaya ve çözümlenmeye yardım edebilmek” ,

1.2.3.d. Öğreticilik : “Öğrenci beklentileri ve gereksinimleri doğrultusunda öğretim öğrenme sürecini gerçekleştirebilmek” ,

1.2.3.e. Araştırma Uzmanlığı : “Öğretimle ilgili araştırmalar yaparak sonuçlarından yararlanabilmek” ,

1.2.3.f. Girişimcilik : “Yenilikleri yakından izleyip okulda uygulamaya koyabilmek için girişimlerde bulunabilmek” ,

1.2.3.g Sosyal Davranış Becerileri : “Okulda çalışanlar ve sınıftaki öğrencilerle olan davranışlarında uyumlu ve hizmet alanının gerektirdiği sosyal davranış becerilerini kullanabilmek” ,

1.2.3.h. İşbirliği : “Okul çevresi okuldaki yönetici ve öğretmenlerle, velilerle işbirliği yapabilmek” ,

1.2.3.i. Yönetim : “Kendi hak ve sorumlulukları, eğitim sistemi, okul sistemi hakkında bilgilere sahip olabilmek” dir. (Ada, Ünal, 2004, s:44-45).

### **1.3. ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ**

Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik mesleği bilgisi ile sağlanır. Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde olursa olsun öğretmen adaylarının yüksek öğretim görmesi temel alınmıştır.

#### **1.3.1. Etkili öğretmen özellikleri**

İyi öğretmen tanımı öğrenciye, veliye ya da okul yöneticilerine göre değişir. Öğrencilerin kendi ifadelerine göre iyi öğretmen, bol notlu, hiç kızmayan veya dersi eğlenceli işleyen öğretmendir. Veliler kendilerine nazik ve yakın ilişki kuran öğretmenleri iyi bulurken okul yöneticileri her görevi yerine getiren uyumlu öğretmenleri iyi bulmaktadır. Gerçek anlamıyla etkili öğretmen, öğrencinin uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğrenmesine yardımcı olan öğretmendir. Çağdaş öğretmenin sahip olduğu ve göstermesi gereken nitelikleri, kişisel nitelikler ve mesleki nitelikler olmak üzere belirlenmiştir. (Erden, 1998, s: 38)

#### **1.3.1.a. Etkili Öğretmen Davranışları :**

Rosenshine ve Furst (1986), öğretimi etkili hale getiren öğretmen davranışlarını şöyle sıralamışlardır :

- 1- Dersi coşkuyla işlemek,
- 2- Üretken, işine bağlı olmak,
- 3- Çeşitli öğretim materyalleri ve yöntemlerden yararlanabilmek,
- 4- Bir konuyu anlaşılabilir bir şekilde sunabilme,
- 5- Öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için fırsatlar yaratma,

#### **1.3.1.b. Etkili Öğretmen Becerileri :**

Etkili öğretmenin doğal olarak etkili öğretme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalardan çıkarılan etkili öğretmen becerileri aşağıda özetlenmiştir :

- 1- Her biri farklı türde düşünme süreci gerektiren farklı tip sorular sorma yeteneğine sahip olmak,
- 2- Belli tip öğrenci davranışlarını pekiştirme yeteneğine sahip olmak,

- 3- Öğretim ortamını, öğrenci katılımını sağlayacak biçimde çeşitlendirme yeteneğine sahip olmak,
- 4- Film, projektör vb. teknolojik araçlardan yararlanma yeteneğine sahip olmak,
- 5- Öğretim malzemesinin uygunluğunu değerlendirme yeteneğine sahip olmak,
- 6- Bir desin ya da ünitenin hedeflerini öğrenci davranışlarıyla tanımlama, bilgi ve becerisine sahip olmak,
- 7- Öğrencilerin neye dikkat ettiğini tanıma ve bu bilgiyi, davranışı, çeşitlendirme yeteneğine sahip olmak,
- 8- Öğrenme ile öğrenci yaşantısını ilişkili kılma yeteneğine sahip olmak.

Etkili öğretmen nitelikleri bir başka boyuttan üç grupta toplanmıştır :

- 1- Bilişsel Nitelikler
- 2- Duyuşsal Nitelikler
- 3- Devinsel (Psikomotor) Nitelikler

1- Bilişsel Nitelikler : Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin nitelikli olması ve mesleki donanımı önem kazanmaktadır. Ayrıca uygulama becerisi ve öğretim materyallerini yerinde kullanabilme bilgi ve becerisi de önemlidir.

2- Duyuşsal Nitelikler : Öğretmenin ilgileri, değer yargıları, kişisel özellikleri önemlidir. Öğretmenlerin kişiliğini oluşturan özelliklerinin her biri, öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin nazik, doğal, yumuşak ses tonuyla konuşan, etkileyici, yardımsever ve demokratik tutumlu olan öğretmenlerden hoşlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenin duygusal niteliklerine güdüleme de girmektedir. Öğrenim yaşantıları düzenlenirken, öğrencilerin güdülerinin dikkate alınması da zorunludur.

3- Devinsel (Psikomotor ) Nitelikler : Öğretmenin becerisi yaratıcılığı ön plandadır. Çünkü öğretmenlik bilgili olmayı, doğru modellere sahip olmayı da gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik mesleği sürekli gelişmeyi nitelikleri arttırmayı gerektirir. Bu nedenle meslek süresince öğretmenlere kendilerini mesleki yönden gelişmelerini sağlayacak hizmet içi eğitim fırsatlarının sağlanması da önemli olacaktır. (Ada, Ünal, 2004, s:60-61).

### **1.3.2. ETKİLİ ÖĞRETMENİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ**

Öğretmenin kişisel özellikleri öğrenciyi derse yakınlaştırabilir veya tam tersi uzaklaştırabilir, akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir. Öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler hakkında birçok araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalar sonucu farklı kişilik özelliklerinin önemi üzerinde durulmuştur. Bugün iyi bir öğretmenin özellikleri konusunda henüz herkesin ulaşabileceği standartların oluşturulduğu söylenemez. Ancak aşağıda genellikle tüm eğitimciler tarafından kabul gören, bir öğretmende bulunması gereken en önemli kişisel özellikler özetlenmeye çalışılmıştır.

### **1.3.2.a. Hoşgörülü ve Sabırlı Olma**

Sınıfta öğretmen kendi beklentilerine uygun olmayan pek çok öğrenci davranışı ile karşılaşabilir. Öğretmen bu durumda hoşgörülü ve sabırlı olmalı, öğrencileri anlamaya çalışmalıdır. Çünkü demokratik bir ortamın oluşması hoşgörüyle başlar. Hoşgörünün olmadığı bir ortamda öğrenciler kendilerini iyi ifade etmekte güçlük çekerler. Sınıfta farklı yetenekte birçok öğrenci vardır. Her öğrenci bilgiyi bir kerede anlayamayabilir. Bu durumda öğretmen aynı konuyu defalarca anlatabilmeli, hemen sinirlenmemeli ve ani çıkışlarda bulunmamalıdır.

### **1.3.2.b. Esnek ve Açık Fikirli Olma**

Hızla değişen toplumumuzda öğretmenlerin kendisini ve öğrencilerini geliştirebilmesi için açık fikirli ve esnek olmalıdır. Öğretmen, olayları her yönü ile değerlendirir, öğrencilerin ve meslektaşlarının fikirlerine saygı duyar, yeniliklere açık olursa mesleğinde daha başarılı olur. Esnek ve yeni durumlara uyum sağlayabilen öğretmen, öğretim etkinliklerini düzenlerken de öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına vararak, programda onların ihtiyacına uygun değişiklikler yapabilir (Erden, 1998, s:39-40).

### **1.3.2.c. Anlayışlı ve Esprili Olma**

Okul çocuğun severek gideceği bir yer olmalıdır. Öğretmenini seven çocuk okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirir. Bir öğrencinin başarısı kısmen öğretmene duyduğu sevgiyle ilişkilidir. Öğretmen öğrencilerine adlarıyla hitap eder, kişisel sorunlarıyla ilgilenir ve onlara değerli olduklarını hissettirirse öğrencinin güvenini kazanır.

Aynı zamanda espri anlayışına sahip olan öğretmenlerde genellikle öğrenciler tarafından sevilir. Espri sınıftaki gerilimi azaltır, öğretmenle iletişimi kolaylaştırır, disiplin sorununu

azaltır. Böylece dozunda kullanılan espiri anlayışı öğrenmenin pekişmesine ve kalıcı öğrenmenin meydana gelmesine yardımcı olur ( Cruickshank ve arkadaşları, 1995).

#### **1.3.2.d. Yüksek Başarı Beklentisi**

Öğretmenin öğrencilerden beklediği başarı ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek ilişki vardır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerinin başarılı olmaları için desteklemelidir. Araştırmalar öğretmenin öğrenciden beklentisi yüksek olduğu zaman, öğrencinin daha çok öğrendiğini göstermiştir (Brophy, 1981).

Öğretmenin bir öğrencisiyle ilgili beklentisi yüksek olduğu zaman ona daha çok zaman ayırdığı, onu öğrenmeye teşvik ettiği için öğretme sürecinde daha dikkatli olduğu söylenebilir. Tam tersi durumda ise, öğretmen bir öğrencinin başarılı olacağına inanmadığı zaman ona fazla emek harcamamakta ve onu başarısız kabul ederek değiştirmeye çalışmamaktadır ( Cruickshank ve arkadaşları, 1995).

#### **1.3.2.e Destekleyici ve Cesaretlendirici Olma**

Öğretmen öğrencileri öğrenmeye karşı cesaretlendirmeli ve onlara destek olmalıdır. Bu niteliklere sahip öğretmen, öğrencilerin yeteneklerine güvenir ve onlara saygı duyar. Öğretmenin öğrencilere destek olması için, öğrencilerin olumsuz davranışlarından çok olumlu davranışlarının ön plana çıkarılması, her çocuğun kendi içinde sağladığı gelişime önem verilmesi, öğrenci hakkında iyimser ve olumlu düşünülmesi, öğrenci konuşurken dikkatle dinlemesi gerekmektedir.

Destekleyici öğretmen öğrencinin kendine güvenmesini, kendi kendisine öğrenmesini ve olumlu akademik benlik tasarımı geliştirmesini sağlar (Erden, 1998, s:42).

#### **1.3.2.f. Eğitimde Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma**

Etkili bir öğretmen sınıfında bulunan her öğrencinin kendine has yetenekleri olduğunu, önemli olanın öğrencilerdeki bu yetenekleri keşfetmek suretiyle açığa çıkarmak ve öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek olduğunu bilir. Yoksa öğrencinin sınıfta anlatılan her hangi bir dersten çok ileri ya da geride olmasını öğrenci için olumsuz bir özellik gibi yorumlamamalıyız. Örneğin, öğrenci matematik derslerinde biraz tutuk olabilir ama beden eğitimi ya da müzik derslerinde pekala bir deha olabilir. Onun için öğretmen özellikle

belli derslerde bir anda istenilen başarıyı göstereme-yen öğrencilere karşı olumsuz önyargılar beslememelidir.

### **1.3.2.g. Toplumsal Değişmeleri Anlayabilme**

İdeal ya da etkili bir öğretmen çevrede ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumludur. Onun içindir ki, hizmet verdiği çevrede meydana gelecek değişimleri yakından takip ederek, bu değişimleri toplumun anlayacağı şekilde anlatıp yorumlayabilmeli, toplumun olumlu yönde değişme ve ilerlemesine yardımcı olmalıdır. Bir başka deyişle öğretmen, toplumunun değişme karşısında karşılaşılabilecek sıkıntıları kolayca aşabilmesi için onlara yardımcı olmalıdır.

### **1.3.2.h. Eğitim Teknolojisindeki Gelişmeleri Yakından İzleyebilme**

Günümüzde çağdaş eğitim sistemlerini biçimlendiren sosyal, ekonomik, teknolojik ve eğitsel koşullar değişmiştir. Eğitim hizmetlerini daha geniş kitlelere daha kaliteli biçimde götürebilmek için çağdaş eğitim teknolojisinin tüm imkanlarından etkili bir biçimde yararlanmak gerekmektedir. Bu imkanlardan yararlanmak suretiyle öğrenme-öğretme ortamını iyileştirmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim hizmetlerinin kapsamını genişletmek mümkündür. Bu nedenle bu doğrultudaki yeniliklerin ve gelişmelerin yöneticiler, eğitimciler ve öğretmenler tarafından izlenmesi ve uygulamaya konulması gerekmektedir. Öğretmen bilgisayar, internet, tepegöz, projeksiyon makinesi, opak projektör (episkop), datashow ve sınıfta kullanabileceği diğer eğitim teknolojileri konusunda kendini sürekli yenilemelidir. Kuşkusuz bu konularda düzenlenecek konferanslara katılmalı, kitap, dergi, cd vb. kaynakları takip edebilmelidir. Hiç kuşkusuz bunun için de öğretmenlerin maaşları, ders ücretleri ve diğer sosyal imkanları günümüz şartlarına uygun seviyeye getirilmesi gerekir.

### **1.3.2.i. Araştırmacı bir yapıya sahip olma:**

Araştırmacılık, bir öğretmenin en fazla yaptığı ya da yapması gerektiği rollerden biridir. Çünkü sınıfta öğretici, rol modeli ve bilgi dağıtıcısı durumunda olan öğretmen, sınıfta anlatacağı konuları, kendisine sorulan soruları ya da öğrencilere yararlı olacağını düşündüğü konuları araştırmak için kendisini hazır hissetmeli ve istekli olmalıdır.

### **1.3.2.j. Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme:**

Öğretmen, eğitim sisteminin ve buna paralel olarak da sınıf ortamında sürekli problemlerle karşılaşacağını bilir ve karşılaşılan problemleri bilimsel bir yöntemle göre çözüm

arar.Örneğin, sınıftaki öğrencilerden okuma ve anlama bakımından geride olanların fiziksel ya da psikolojik eksiklikleri olabileceğini düşünerek söz konusu öğrencilerin karşılaştıkları sınıf içi ve sınıf dışı sorunları tespit eder. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tespit ettikten sonra bunlar için olası çözüm önerileri geliştirir ve bu önerileri deneyerek en uygun çözüm yoluna ulaşmaya çalışır.

Yukarıdaki listenin daha da uzatılması mümkündür. Bunlar, ideal ya da etkili bir öğretmende bulunması öngörülen genel özellikler olarak nitelendirilebilir. Sınıf ortamında bir öğretmenin bunlara ek olarak bazı özelliklere de sahip olmasından söz edilebilir. Bunlar, iyi bir öğretmenin, içinde yaşadığı toplum, çevre ve dünyayı tanınması; insan psikolojisi konusunda uzman olması, toplumun isteklerini bilmesi, yeniliklere, değişmeye, teknolojik ilerlemelere, farklı kültürlere duyarlı olması şeklinde özetlenebilir. Etkili bir öğretmende bulunması arzu edilen özellikleri aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür:

#### Etkili Bir Öğretmende Bulunması Öngörülen Özellikler :

- \* Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
- \* Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
- \* Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.
- \* Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
- \* Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
- \* Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
- \* Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.
- \* Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
- \* Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
- \* Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
- \* Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
- \* Liderlik özelliklerine sahiptir.
- \* Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
- \* Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
- \* Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
- \* Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
- \* Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.

- \* Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bireysel olarak verir.
- \* Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder.
- \* Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.
- \* İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir.

Çelikten ve Can'ın İdeal Öğretmen konusunda yaptıkları uygulamalı araştırma sonuçları da yukarıda sıralanan ve açıklanan özelliklerle paralellik göstermektedir. (Çelikten, Can, 2003, s: 253-267 )

### **1.3.3. ETKİLİ ÖĞRETMENİN MESLEKİ NİTELİKLERİ**

Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesi ve en verimli öğretmenin özellikleri konusunda çok değişik kaynaklarda farklı bilgiler ve görüşler sunulmuş ve öğretmenin mesleki özellikleri sıralanmıştır. Hiç kuşkusuz bu özellikler listesi daha da uzatılacağı gibi, öğretmenin felsefi yapısı, okul kültürü, vizyonu, ülkenin uzak ve yakın hedefleri vb. etmenler tarafından da farklı şekillerde ifade edilebilmektedir. Aşağıda genel kabul görmüş ve eğitim kitaplarında sıralanan mesleki özellikler sıralanmıştır. Hiç kuşkusuz bu özellikler değişmez olmayıp, zamana, sorunların niteliğine, isteklerin yapısına ve günün şartlarına göre uyarlanabilmelidir.

#### **Mesleksel Özellikler**

- \* Zamanı etkili kullanır, derslere zamanında başlar ve zamanında bitirir.
- \* Diğer yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapar.
- \* Öğrencinin sorunlarını, fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini bilir ve buna göre davranır.
- \* Öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır.
- \* Öğrendiklerini pratiğe dönüştürebilen bireyler yetiştirir.
- \* Öğrencileri bir üst öğrenime, topluma ve hayata hazırlamaya çalışır.
- \* Öğretim ve öğrenmeyle ilgili son gelişmeleri izler ve sınıfta uygulamaya çalışır.
- \* Sınıf yönetiminin tüm etkinliklerinde öğrencinin katılımını esas alır.
- \* Kendini sürekli geliştirmenin arayışı içinde olur.
- \* Güvenilir ve geçerli ölçme tekniklerini kullanarak öğrenci başarısını objektif değerlendirir.



\* Öğrencilere, eğitimin, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincini kazandırır.

\* Özgür bir sınıf ortamı hazırlayarak öğrencilerin girişken, kendini ger-çekleştirebilen bireyler olmasını sağlamaya çalışır.

\* Her türlü öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinden öğretimde yararlanır (Özden, 1999, s:13) Öğretmenin mesleksi özellikleri üç başlık altında incelenebilir:

### **1.3.3.a. Konu Alanı Bilgisi:**

Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi, konu alanındaki gelişmeleri takip edebilmelidir. Ayrıca öğrencilerden gelen soruları yanıtlamak için gerekirse araştırma yaparak bilgisini geliştirmelidir.(Şişman, 1999, s: 10)

### **1.3.3.b. Mesleki Beceri ve Yeterlilikler :**

Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekir.

Eğitimde öğretmenin kişisel nitelikleri önemlidir, ancak bunlar mesleki niteliklerle tamamlandığında bir anlam ifade etmektedir. Çünkü öğretmenin asıl görevi olan öğrenmeyi sağlayabilmesi için mesleki yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerde aranan mesleki nitelikler aşağıda özetlenmiştir:

Öğretim Sürecini Planlama: İyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğretmenin öğrenciyi öğrenme işine katması ve başarılı olmasında büyük rol oynar. Ancak öğretmen sınıf ortamında gerekirse öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak planını değiştirebilmeli ve öğrencilere alternatif etkinlikleri sunabilmelidir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için, deneyimli, esnek ve uyarlayıcı niteliklere sahip olması gerekir. Her ne kadar öğretmen anlatacağı konuları ders planına göre anlatması gerekli ise de öğrencilerin fiziksel ve psikolojik “hazır bulunuşluk” düzeylerini de göz önüne alması gerekir.

Çeşitlilik Getirebilme: Etkili öğretim için öğretmenin sınıf ortamını ve kendini tek düzelikten kurtarması gerekir. Etkili öğretmen sınıftaki sözlü ya da sözsüz davranışlarını, öğretim yaklaşımını, sınıfın düzenleniş biçimini, ödev türlerini çeşitlendirmelidir. Değişiklik öğrencinin merakını uyandırır, dikkatini öğretim materyallerine ve öğretmene yöneltmesine yardımcı olur.

Etkili bir öğretmen anlatılacak konuları özellikle sınıftaki öğrenci grubuna anlatılacak konuları da dikkate alarak konunun asıl temasını kaybetmeden çeşitlilikle anlatabilmelidir. Burada özellikle yardımcı materyaller, teknolojiden yararlanma ya da anlatılacak konuda “uzman” olduğu düşünülen kişilerden de yararlanılabilir. Bu sayede hem öğrencilerin görüş açıları gelişir, hem de uzman kişilerin özelliğine göre birinci kaynaktan bilgi edinmiş olurlar.

Öğretim Süresini Etkili Kullanma: Öğretmenin akademik öğrenme süresini uzatması için, derslere hazırlıklı ve tam zamanında girmesi, öğretim sürecinde kullanacağı materyalleri önceden hazırlaması, sınıfın kurallarını önceden belirleyerek öğrencilerin uymasını sağlaması, süre artarsa kalan zamanı nasıl değerlendireceğini planlaması gerekir (Erden, 1999, s: 46).

Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme: Öğrencilerin etkin katılımı sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi, sınıfta öğrencilere düşünmeye, öğrenmeye teşvik edecek sorular sorabilmesi gerekmektedir. Anlatılacak konu özelliği gereği her ne kadar anlatım yöntemine ya da öğretmenin daha etkin olmasını gerektiren başka yöntemleri gerektirse de öğretmen bir şekilde öğrencilerin katılımını sağlamalıdır.

Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme: Etkili bir öğretmen sınıftaki bütün öğrencilerin gelişmelerini izlemeli, kaydetmeli ve sınıf ortalamasının altında kalan öğrenciler için alternatif yöntemler uygulamalıdır. Bu yöntemlerin uygulanmasında diğer öğretmenlerin, öğrenci velilerinin ve şüphesiz öğrencilerin kendilerinin de görüşleri alınmalıdır.

Uygulanacak yöntemler bazı öğrenciler üzerinde olumlu etki gösterebilir, olumlu etki görülmeyen öğrenciler için hemen olumsuz tavırlar takınmadan program gözden geçirilmeli ve gerekirse başka yöntemler sabırla denenmelidir. Unutulmamalıdır ki, burada önemli olan öğrenciyi topluma ve hayata kazandırmaktır (Balcı, 1996).

### **1.3.3.c. Genel Kültür :**

Temel görevi öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmak olan öğretmenin bu görevi başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte tanması gerekir (Erden,1998, s:43).

Hangi dersi okutursa okutsun, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak ve onlara kültürü aktarmak bütün öğretmenlerin görevleri arasında yer almaktadır. Temel görevi öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmak olan öğretmenin bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte tanması gerekir. Öğretmen görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını bilmelidir. Aksi takdirde istemedikleri halde kendilerini çevre, aile veya öğrenci ile çatışma halinde bulabilirler (Erden, 1999)

## **1.4. ÖĞRETMENİN ROLÜ**

Eğitimin başrol oyuncusu öğretmenlerin mesleki rolü sadece disiplin altında öğrenciyi ezerek bilgi aktarımı değil; öğrenciye rehberlik ederek ve onunla eğitim sürecini planlayarak paylaşmasıdır. Öğretmenlerin bir diğer görevi de öğrenciyi bilgilendirerek yönetmesidir. Tabii ki öğretmen tüm bunları öğrencilerini denetleyerek yapar. Öğretmenlerin öğretme ile ilgili rol davranışını genel anlamda üçe ayırabiliriz:

1. Öğretmen öğretmeyi, konuyu anlatmakla, okutmakla, programlı öğretimle, filmlerle, eğitsel televizyon ile gerçekleştirebilir.
2. Öğretmenler hazırladığı planla sunulan materyali öğrencinin en iyi şekilde anlamasını sağlayabilir.
3. Öğretmen belirli bir sınıf şartlarını yaratarak, diğer bir deyişle sınıf çevresini ve normatif yapıyı yaratarak öğrenmeyi sağlayabilir.

Ancak rol davranışı öğretmenin vereceği kararlara bağlıdır.

Diğer taraftan;

- a. Öğretmen, öğretim hedeflerini seçebilmelidir.
- b. Hedefleri net bir şekilde ele almalı ve onları en üst düzeyde gerçekleştirebilecek öğrenme yollarını seçebilmeli.

c. Verilen süre içinde konularda etkinliklerin ilişkisini ve öğrenme deneyimlerini karşılaştırabilmeli.

d. Öğrencilerin performanslarının nasıl değerlendirileceğini bu değerlendirme verilerini kullanarak öğrenme ve öğretmeyi nasıl geliştireceğini karşılaştırmalıdır. Amidon ve Hunter 1996' da öğrenmeyi etkileşim süreci olarak anlamakta ve öğretmenin rol davranışlarını sınıf etkinlikleri bakımından şöyle sıralamaktalar;

- Öğrencileri güdülemek
- Sınıf etkinliklerini planlamak
- Öğrencilere bilgi vermek
- Öğrencileri disipline sokmak
- Öğrencilere danışmanlık yapmak (Ada, Ünal, 2004, s:64).

Öğretmenin Rolü iki başlık altında toplanabilir;

#### I-ÖĞRETMENİN YAPICI ROLÜ

#### II-ÖĞRETMENİN KORUYUCU ROLÜ

#### I-ÖĞRETMENİN YAPICI ROLÜ

Öğretmenin bu rolünün iki yönlü etkisi vardır; sınıftaki öğrencilere çeşitli etki ve telkinlerde bulunmak suretiyle ortak bilinç aşlamak , olumlu bir psikoloji yaratmak etkinliğidir. Öğretmen eğer pedagojik bakımından yetersiz rehberlik ve liderlik niteliklerinden yoksun disiplin ve karakteri itibari ile zayıf ise sınıfta olumlu bir psikoloji yaratmada etkili olamaz. Aksine bazı hallerde kendi sınıfın ortak iradesine uyar. Sınıfı yönlendirecek yerde kendisi sınıfın ortak iradesine uyar. Sınıfın tüm isteklerini yararlı ya da sakıncalı, gerekli ya da gereksiz olduklarına bakmadan yerine getirir ve hiç şüphesiz böyle bir öğretmen sınıf içi rehber olamaz,sınıfını ortak ve bilinçle davranan öğrenci topluluğu haline getiremez. Öğretmenin bu başarısızlığı eğitim öğretim etkinliklerine de etki eder.

Sınıf psikolojisini oluşturmada öğretmenin yapıcı rol oynayabilmesi için dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta bazı mesleki bilgileri benimsemiş olması gerekir.

Bunlar:

I. Kitle psikolojisinin dayandığı temelleri ve topluluk içindeki davranışlarını yönlendiren etkenleri bilmesi,

II. Sınıf içinde öğrenci topluluklarına girmeyi görev edinmesi,

III. Derslerde sınıfını kendi kişiliği etrafında toplayıp, etkin bir topluluk olarak çalıştırmaya önem vermesidir. Ancak o zaman öğrenciler kendi gelişmelerinin uyumlu bir topluluk içinde en iyi biçimde sağlanacağına inanmış olurlar.

## II-ÖĞRETMENİN KORUYUCU ROLÜ

Öğretmen, bir yandan mesleki kültürü ve kişiliği ile diğer yandan rehberlik yaparak, sınıflarda rastgele toplanmış öğrenciler arasındaki duygu, düşünce ve davranış ayrılıklarını kaldırabilir. Bunun sonucunda uyumlu bir sınıf oluşur. Öğretmen kendisiyle öğrenciler arasında bireysel, sosyal, psikolojik ve moral bağları kurarak sınıf topluluğunun sayılan ve izinden yürüyen bir rehberi olabilir.

Öğrenci Merkezli Eğitimde öğretmenin koruyucu rolü;

- a) Öğrenmeyi sağlama,
- b) Disiplin sağlama
- c) Anne baba yerine geçme
- d) Değerlendirme
- e) Güven verme
- f) Mesleki ustalık
- g) Topluluk lideri

## 1.5. YETERLİK

Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. Yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular.

Yeterlikler, meslekî performans göstergeleri olarak önemsenmekte ve bir iş ya da meslek alanını tam olarak tanımlamak için karşılanması gereken minimum standartlar olarak düşünülmektedir.

Kavram, öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Öğretme yeterlikleri; farklı öğretim ortamlarında etkili bir performans için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir. Öğretme yeterlikleri eğitimin hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için öğretmenin kullanımında olan bir repertuar olarak düşünülmelidir. Öğretmen, farklı öğretim ortamlarında programın hedeflerinin etkili şekilde gerçekleşmesi için bir bütün olarak ele aldığı bu repertuarın ortama uygun kısımlarını kullanır.

Öğretmen yeterliliği konseptinin temeli Bandura'nın öz yeterlilik teorisine dayanmaktadır. Bandura öz yeterliliği istenilen sonuca ulaşılabilmesi için kişinin kendi planlama ve kapasitesine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bandura'ya göre bizim inançlarımız; davranışlarımızı, güdülerimizi, başarı ve başarısızlıklarımızı etkilemektedir. Öz yeterlilik öğrenme ve öğretim alanlarında çok önemli bir yere sahiptir, çünkü öz yeterliliğin öğrenme ve güdüleme üzerinde etkisi büyüktür. Ashton ve Webb'e göre kendilerinin mesleki yeterliliğine olan inançları; öğretmenlerin çabasını, başarısını ve verimliliğini etkiler. Ayrıca, Ashton ve Webb'e göre öğretmenin yeterliliği öğrencinin başarısıyla, Eccles'e göre güdülenmesiyle, Anderson, Greene ve Loewen'e göre de kendi öz yeterlilikleriyle ilişkilidir. Bu alanda yapılan çalışmalar, öğretmenin kendini yeterli bulmasıyla öğrenci başarısı arasında pozitif bir etkileşim bulmuşlardır.

### **1.5.1. Yeterlikleri Belirleme Yöntemleri**

Mansfield'e göre (1996) bir yeterlik modeli, işgörenin işinde etkili olabilmesi için gerek duyduğu becerilerin ve özelliklerin detaylı ve davranış boyutunda özel betimlemelerini içerir. Yeterliklerin belirlenmesine yönelik olarak farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler:

1. Mesleğin ilgili alan literatürünün incelenmesi,
2. İş analiz tekniklerinin kullanılması,
3. Uzmanlardan oluşan çalışma gruplarının kullanılması şeklinde sıralanabilir.

Yukarıda sıralanan her bir yöntem, bazı üstünlükler yanında pek çok sınırlılığa da sahiptir. Pek çok ülkede öğretmen yeterlikleri araştırma konusu yapılmış, yeterlik listeleri oluşturulmuştur. Ancak, ilgili alan yazın taramasıyla kolaylıkla belirlenecek bu yeterliklerin, ait olduğu ülkenin genel vizyonu, eğitim sisteminin vizyonu, felsefesi, temel öğrenme-öğretme yaklaşımları gözetilerek hazırlandığı unutulmamalıdır. Bu nedenle bir sistemde etkili

sonuçlar veren ğretmen özellikleri bir başka sistemde aynen uygulandığında benzer sonuçları sağlayamayabilir. Hatta baŐlı baŐına bir problem kaynağı haline gelebilir. Bu yüzden ilgili alan yazın dikkatle izlenmeli ve kullanılabilir yönleri değerlendirilmelidir.

Okul eğitimi, diğer pek çok iş ve uėraŐtan farklı bir Şekilde insan üzerine odaklı bir süreçtir. Bu süreç, oldukça karmaşık ve çok değişkeni olan bir süreçtir. Bu nedenle, okul eğitiminin ürünü olan istendik davraniŐları etkili bir Şekilde oluşturan durumları öğretmenin sadece sınıf içindeki davraniŐlarında aramak yanlış bir yaklaŐımdır.

Uzmanlardan oluşan çalışma gruplarının kullanılması, ğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu gruplar, kuram ve uygulama boyutlarında deneyim sahibi olan bireylerden oluşur. MEB'in, ğretmen yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin yukarıda sözü edilen her iki uygulamasında da bu yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin, niversite üretim elemanlarının, eğitim politikalarına yön veren yöneticilerin, deneticilerin, eğitim bilim uzmanlarının yer aldığı gruplar “ğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?” sorusuna birlikte yanıt vermeye çalıŐmıŐlardır.

Çalışma gruplarında süreç karŐılıklı olarak yüz yüze etkileşim yoluyla işler. Gruplarda yer alan katılımcılar birbirlerinin unvan, alan bilgisi ve deneyimi, hizmet süresi gibi özelliklerinin farkındadırlar. Grup yeleri karŐılıklı olumlu ya da olumsuz yaŐantılara sahiptirler. Örneğin gruptaki bir ğretmen dönem içerisinde kendisini sınıfta denetleyen ilköğretim müfettiŐinin yanlı tutumları ve iletişim yetersizliği nedeniyle gruptaki eğitim deneticisinin görüşlerine n yargıyla bakabilir. Bunun yanında yine grupta yer alan, yayınlarıyla tüm eğitimcilerin hayranlığını kazanmıŐ bir ğretim üyesinin görüşleri tartıŐmasız kabul görebilir. Günlerce birbirleriyle etkileşim halinde olan katılımcılar zamanla ortak yönlerini, farklı yönlerini, pek çok kişilik özelliğini keŐfederler. Zamanla bütün bu kişilik özellikleri, iletişim tarzları, dili kullanma becerileri ne söylendiğinden öte kimin söylediği, nasıl söylediği Şeklinde değerlendirilir. Fikirlerden çok, kişiler süreçte etkili olmaya baŐlarlar. Bu tür sınırlılıklar nedeniyle ortaya çıkan yeterlikler çerçevesinin gruba ait, üzerinde görüş birliğine varılmıŐ bir ereve olduğunu söylemek oldukça gttr.

(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/sahin.htm>)

## 1.6. YETKİNLİK

Yetkinlik inancı, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan önemli bir kavram olup, "bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç" olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1994). Yetkinlik inancının bireyin doğru ya da yanlış etkinlikler yapma davranışını etkilediğini, aynı zamanda bireyin bir sorun ile karşılaştığında sorunu çözmek için ne kadar çaba harcayacağı ve ne kadar ısrarcı olacağını belirtisi olduğunu da vurgulamaktadır. Zimmerman (1995) da benzer bir tanım yaparak, öz yeterliğin "bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargılarını" içerdiğini vurgulamıştır.

Yetkinlik inancının geçmiş deneyimler (başarı veya başarısızlık), gözleme dayalı deneyimler (başkalarının başarı ve başarısızlıklarına tanık olma), iknâ süreci (aile, arkadaş grubu, meslektaşlar tarafından), duyuşsal deneyim (heyecan, korku vb. yoğun duygular yaşama) gibi faktörler tarafından belirlendiği belirtilmektedir (Cassidy, Eachus, 2001). Yetkinlik bir çalışma alanını isteyerek seçme, o işi başarabilmek için büyük bir motivasyon hissetme, çaba gösterme ve o çalışma üzerinde zaman harcama gibi sonuçları doğurmaktadır. Yetkinlik bireyin sadece belli bir alan veya davranış grubu ile ilgilidir. Bir başka deyişle, örneğin birey herhangi bir alanda örneğin ikinci dil öğrenme yüksek bir yetkinlik inancına sahipken, bir başka alanda örneğin futbol oynamada düşük bir yetkinlik inancı geliştirmiş olabilir. Ancak Bandura (1977), bireyin bir işi başarabilme ile ilgili inancının başarılı bir yaşantı sonucu yükselmesinin, o iş ile paralel olan diğer alanlardaki yetkinlik inancının yükselmesini sağlayabileceği üzerinde durmaktadır.

Bandura'ya göre yetkinlik inancı, yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır ve belirli amaçlara ulaşmak için belirli bir davranışı organize etmek ve onu gerçekleştirmek için gereklidir (Schmitz ve Schwarzer, 2000).

### 1.6.1. YETKİNLİK İNANCI

Bandura (1977) insanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, kendi baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları yetkinlik inançları büyüdükçe davranış değişikliğinin de arttığını belirtmiştir. Böylelikle, bir davranışın başarı ile yapılmasında, kişinin sahip olduğu yeterlik inancının, o davranışın yapılmasını etkilediği ve yönlendirdiği söylenebilir.



İnsan davranışını açıklamak için kullanılabilen Bandura'nın yetkinlik inancı kuramı, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabilir. Bu durumun, bireylerin gelişimini etkileyebilen öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir.

Yetkinlik inancı, birbiri ile etkileşim hâlinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır (Bandura, 1977, 1994; Yavuzer ve Koç, 2002). Bunlar:

1. Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler): Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağını göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir.

2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri): Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir.

3. Sözel İkna: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, yetkinlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir.

4. Duygusal Durum: Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını arttırır.

Araştırmalarda, insanların davranışı gerçekleştirmeden önce, yetkinlik düzeylerine bağlı olarak, davranışla ilgili iyimser ya da kötümser düşüncelere sahip oldukları; bunun da davranışa hazırlanmalarını etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca, yetkinliği yüksek insanların davranış yapıldıktan sonra yetkinliği düşük insanlara oranla daha fazla çaba gösterdiği ve bu çabalarını uzun süre sürdürdükleri bildirilmektedir. Buna bağlı olarak, yetkinliği yüksek olan kişilerin engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanabildikleri ve hedeflerine bağlılıklarını sürdürdükleri belirtilmekte ve yetkinliğin yüksek olmasının aynı zamanda insanların zorlayıcı

ortamlar seçmesine, çevrelerini araştırmasına ya da yeni çevreler yaratmasına olanak verdiği de söylenmektedir (Bandura, 1977; 1994; Scholz et al., 2002).

## **1.6.2. ÖĞRETMEN YETKİNLİĞİ**

Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli faktör, eğitimidir. Bu alanda uğraş veren öğretmenler ise, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamaz. Alkan'a göre (2000) öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, profesyonel statüde bir meslektir (Baskan, 2001). Öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yapabilmek için gereken öğretmen nitelikleri, literatürde çok geniş biçimde tartışılmakta ve çağdaş eğitim ilkeleri doğrultusunda görev yapan bir öğretmenin, Oğuzkan'a (1984) göre, artık sadece ders anlatan, sınav yapan ve not veren biri olamayacağı vurgulanmaktadır (Baskan, 2001).

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişip, çeşitlenmesi ve artması kaçınılmazdır. Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek” olduğu bildirilmektedir (MEB, 2004). Bu görev ve sorumlulukları içinde barındıran öğretmenlik mesleğini yapabilecek yetkinlikteki öğretmenlerin, eğitim sisteminde yerlerini almaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel yeterlikler ayrıntılı olarak araştırılıp, tartışılmakta ve belirlenmektedir. Nitekim, hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı”nda, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır (MEB, 2004). Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim
2. Program ve İçerik Bilgisi
3. Öğreneni Tanıma
4. Öğrenme ve Öğretme Süreci
5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir.

Araştırmalar insanların sahip olduğu inançların, davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Bandura, 1977; Enochs ve Riggs, 1990). Bu nedenle, insanların inanç sistemlerinin sorgulanması, davranışları açıklamak ve anlamakta yardımcı olabilmektedir.

### **1.6.3.YETKİNLİK İNANCI VE ÖĞRETMEN YETKİNLİĞİ**

Yetkinlik inancının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilmesi ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı bildirilmektedir (Enochs ve Riggs, 1990; Riggs ve Enochs, 1990). Öğretmen yetkinlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000). Yetkinlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği bildirilmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Schmitz (2000), yetkinlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, yetkin öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını söylemektedir.

Yetkinliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Özkan vd., 2002). Etkin öğretimle öğrenmenin etkilenebileceğine inanan ve öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, uzun süre sebat edeceği ve farklı dönütler vereceği belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984).

Öğretmenin yetkinlik inancı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğretmen yetkinliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlere açık olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran et al., 1998). Yetkinliği yüksek ve düşük olan sınıf öğretmenleri arasında önemli sınıf içi davranış farklılıklarının olduğu (sınıf düzeni, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere öğretmenler tarafından verilen dönütler gibi) ve bunun da

öğrencinin başarısında farklılaşmalara neden olduğu ortaya çıkmıştır (Özkan vd., 2002). Bandura, öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim ortamının hazırlanmasında, öğretmenin yeterliğinin ve yetkinlik beklentisinin önemli bir rolü olduğunu bildirmiştir (Yavuzer ve Koç, 2002).

Ashton'a göre, öğretmen yetiştirme programları hizmet öncesi öğretmenlerin inançlarını açıklamak üzere ve bu inançların davranışa nasıl yansıdığı konusunda iyi organize edilmiş bir kavram geliştirmek üzere bu öğretmenlere destek olmak amacıyla yetkinlik inancı araçlarını kullanabilir. Ancak, öğretmen yetiştirme programları geleceğin öğretmenleri için belirli bir alanın içeriği ve kullanılabilen yöntemlerden daha fazlasını sunmalıdır (Enochs ve Riggs, 1990).

Zimmerman, yetkinlik inancının, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılı olduğunu ve yetkinlik ölçümlerinin duruma bağımlı olduğunu belirtmiştir (Bıkmaz, 2002). Bandura'ya göre, yetkinlik duruma özgüdür ve genel olarak belirlenemez.

Rauden ve arkadaşları da, öğretmen yetkinliğinin global bir nitelik olmadığını ve öğretmen öz-yeterliğine ilişkin algıların durumsal olabileceğini belirtir (Welch, 1995). Ashton, Webb ve Doda, öğretmenlerin bazı öğrenci gruplarında kendilerini daha etkili bulduğunu belirtir. Bu ilköğretim birinci kademe öğretimi için de geçerlidir ve öğretilen konuya göre değiştiği de kanıtlanmıştır (Riggs ve Enochs, 1990).

Öğretmenlerin yetkinliği hakkında yapılan çalışmalar, genel olarak yetkinlik inançlarını araştırmaya odaklanmış olmasına rağmen, yetkinlik inancı özel öğretim durumuna dayandığından, son yıllarda özel alanlardaki yetkinlik inançları da araştırılmaktadır. Öğretmenlerin genel yetkinlik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden, bunun yanı sıra, öğretmenlerin özel alanlardaki yetkinliğinin saptanması da önem taşımaktadır. Ayrıca, gelişen dünyada, öğretmenlerin bilgisayar kullanma yetkinlikleri gibi inançlarının da tespit edilmesi önem kazanmaktadır. Compeau ve Higgins (1995) bilgisayar kullanma yetkinliğini “bireyin bilgisayar kullanma kapasitesine dair yargısı” olarak tanımlamaktadır ve bilgisayar kullanma yetkinliği inancının, iyi araştırılmış yetkinlik kavramını baz aldığı bildirilmektedir (Karsten ve Roth, 1998).

“Öğretmen yetkinliği” kavramı 20 yılı aşkın bir süredir kullanılmaktadır. Ashton ve Webb 1970’li yıllarda geliştirilmeye çalışılan ölçeklerden yola çıkarak öğretmen yetkinliğini Bandura’nın sosyal bilişsel teorisine dayandırmışlardır (Schmitz ve Schwarzer, 2000). Gibson ve Dembo (1984) ise, öğretmen yetkinliğini ölçmeye ilişkin bir ölçek geliştirmişlerdir, ancak daha sonra, bu ölçeğin kavramsal açıdan zayıf olduğu vurgulanmıştır (Schmitz ve Schwarzer, 2000; Henson et al., 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Günümüze dek popülerliğini korumuş olan bu ölçek farklı öğretmenlik alanları için kullanılmıştır (Riggs ve Enochs, 1990). Öğretmen yetkinliğini belirlemede kullanılabilir, geçerli ve güvenilir yeni araçlara ihtiyaç duyulduğundan, bu konudaki araştırmalar devam etmektedir (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Nitekim, Schmitz ve Schwarzer (2000), kökenini sosyal bilişsel teoriye dayandırdıkları yeni bir öğretmen yetkinliği ölçeği geliştirmişlerdir ve bu ölçeğin Türkçe uygulanabilmesi yönünde yapılan uyarılama çalışmaları da bulunmaktadır (Yılmaz vd., 2004).

Eğitimde, yetkinlik inancı belirleme çalışmalarının yapılması ile, öğretmen ve öğrencilerin yetkinlik inançlarıyla ilgili önemli veriler elde edilebilir. Elde edilen bu veriler, sonraki uygulamalarla gerek hizmet içi ve gerekse hizmet öncesi meslek eğitimlerinde kullanılabilir. Böylelikle, eğitim programlarının ve sistemlerin, kişilerin yetkinlik inançlarını sağlama ve geliştirmeye yönelik düzenlemeleri de içerecek şekilde gözden geçirilmesi sağlanabilir. Bu araştırmaların, öğretmenlik mesleği yeterliklerini taşıyan ve sürdüren öğretmenlerin varlığı ve öğretmen kalitesinin artırılmasına önemli katkılarının olacağı umulmaktadır.

### **1.7. Problem Durumu**

Bu çalışmada, öğretmenlerin yetkinlik duyguları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu açıdan öğretmenlerin önce, yetkinliğini incelemek yerinde olacaktır. Öğretmen nitelikleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenin gerek meslekî, gerekse kişisel yeterlikleri olsun onlarca hatta yüzlerce ölçüt sıralamak olasıdır. Öğretmenlerin rol ve beklentileri, öğretmen yetkinlikleri ile ilgili ölçütlerin belirlenmesinde genel anlamda yaşanan toplum ve eğitimin felsefi temelleri belirleyici olmaktadır. Öğretmenin niteliği ne tür okul sistemi içerisinde çalıştığına da bağlı olacaktır. Öğrenme ve öğretme sürecine de, öğretmen nitelikleri incelendiğinde ise daha özel yetkinliklerin belirlenmesine ihtiyaç duyulacaktır. Okul sisteminin en önemli ve temel öğeleri öğrenci , yetişek ve öğretmen olarak

alan Sönmez (2003, 2), bunlardan birisinin olmaması durumunda eğitim ve okulun olmayacağını vurgulamaktadır. Araştırma bulgularına göre etkili öğretimi sağlayan temel etkenler öğretmen ve öğrencidir (Balcı, 1993, 30). Öğretmen eğitim ortamında istedik davranışları kazandıran profesyonel kişi olarak ele alınabilir (Sönmez, 2003, 3). Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen yetkinlikleri daha çok süreci etkili planlama ve değerlendirme ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratabilmesi, diğer bir ifade ile hem bilgilerinin hem de kişiliklerinin öğrencilerini olumlu yönde etkileyebilmesi için bazı özelliklere sahip olmasını gerektirir (Küçükahmet , 1999, 3). Çetin (2001).

Öğretmenlik yetkinlikleri ile ilgili literatür incelendiğinde Sünbül (2001, 236), meslekî yeterlikleri kişisel yeterlik, alan yeterliği ve eğitimsel yeterlik olarak üç ögede açıklamaktadır. Öğretmenlerin, öğretmen eğitimcilerinin yeterlikleri ile ilgili literatürde çok fazla sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Yetkinlikler toplumdan topluma değişiklik gösterebilmektedir. Thomas ve Kay (1974, 160), öğretmenlerin yetkinlik ölçütlerini, öğretmen öğrencilerin öğrenme problemlerini değerlendirmeli, öğrencilerle ilgili planlamaların öğrencileri kapsamaları, sınıfı etkili bir biçimde organize etme ve yönetme, başarılı bir şekilde soru sorma ve öğretim için kaliteli materyalleri değerlendirme olarak belirtmişlerdir (Akt:Valli ve Renert-Ariev 2002, 203). Her ülke öğretilerde bulunmasını istediği temel yetkinlikleri belirleme çabasıdır. İngiltere’de CATE standartlarında (Council for the Accreditation of Teacher Education ) öğretmen yetkinliği ; 1) program alan bilgisi 2) öğrenme içeriği 3) öğrenci öğrenmesini planlama 4) öğrenci öğrenmesini ölçme ve değerlendirme 5) kendi öğretilerini değerlendirme ve 6) meslekî ilişkiler olmak üzere altı ana başlıkta açıklanmıştır. Moore (1996, 202). Shulman (1987), iyi bir öğretilerde en az yedi kategorinin olabileceğini ifade etmektedir. Bu kategoriler 1) içerik bilgisi 2) pedagojik içerik bilgisi (çocukların yanlış anlamalarına yönelik analogiler ve temsiller) 3) genel pedagojik bilgi (yönetim ve organizasyon), 4) program bilgisi 5) öğrenen kişilerin bilgisi (çocuk gelişim teorileri) 6) eğitimsel içerik bilgisi (grupla çalışma, sınıf-içi gruplar) 7) eğitimsel sonuçların , amaçların, değerlerin ve onların tarihsel ve felsefî temelleri (Akt: Schallcross ve Spink (2002, 1296).

Öğretmen eğitimcilerinin yetkinlik alanları ile ilgili çalışmada Lunenberg (2002), altı temel yetkinlik alanının gerekli olacağını belirtmiştir. Bu yetkinlik alanları: 1) konu yetkinlikleri 2) Pedagojik ve didaktik yetkinlikler 3) organizasyonel yetkinlikler 4) iletişim yetkinlikleri 5)

öğrenme ve yetiştirme yetkinlikleri ve 6) Özel yetkinlikler (problem merkezli program yetkinlikleri ve bilgisayar yönetebilme, kullanabilme yetkinlikleri) olduğu görülmektedir.

### 1.8.Araştırmanın Amacı

Öğretme yetkinliği (Teaching efficacy), bir öğretmenin, öğrenmede zorluk çeken çocuklarda bile başarıyı yakalayabileceğine dair inancıdır. Öğretme yetkinliği, öğretmenin öğrenci başarısı ile ilişkili olan birkaç kişisel özelliğinden ortaya çıkar. Yapılan çalışmalardan bilinmektedir ki, “öğretmen adayları yüksek bir öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi yetkinlik duygusuna sahip olduklarında mesleğe başladıklarında daha azimli olurlar ve daha kuvvetli bir şekilde çalışırlar.”

Öğrencilerin zor öğrendikleri durumlarda bile, onlara bir şeyler öğretmek için daha fazla süre çalışırlar. Öğretmek açısından daha ısrarcıdırlar. Bunun en büyük sebebi de, bu tip öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine olan büyük inançlarıdır. Yüksek bir yetkinlik duygusuna sahip olan öğretmenler, öğrencilerine bir şeyler öğretmek için bir isteklilik hali sergiler. Bu tip öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde uzun yıllar kalma şansı yüksektir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerini kendi görüşlerine göre ortaya koymak ve böylece öğretmenlik mesleği açısından önemli bazı sorunları belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için, *Öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki nedir?* sorusuna cevap aranmıştır.

#### 1.8.1. Alt Amaçlar

A ) Öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri nedir?

- Cinsiyete
- Yaşa
- Medeni duruma
- Eğitim durumuna
- Kıdeme
- Bulunduğu son okulda geçirdiği süreye göre farklılaşmakta mıdır?

B) Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları nelerdir?

- Cinsiyete
- Yaş
- Medeni duruma
- Eğitim durumuna
- Kıdeme
- Bulunduğu son okulda geçirdiği süreye göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.9.Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği konusundaki yetkinliklerinin kendi görüşlerine dayanarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Sürekli yenilenen ve değişen bu çağda öğretmenlerin kendilerini ne derecede ve bu değişimin hangi noktasında gördükleri önem kazanmaktadır. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin mesleki yetkinlik duyguları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, kıdem ve bulunduğu son okulda geçirdiği süre gibi değişkenlerle incelenmiştir.

### **1.10.Varsayımlar**

1. Araştırmada kullanılan ankete, öğretmenlerin samimi yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan anketin, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile ilgili görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.
3. Araştırma örneklemin evreni yansıttığı varsayılmıştır.

### **1.11.Sınırlılıklar:**

1. Araştırma 2008/2009 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma İstanbul ili Avrupa yakası ilçeleri ile sınırlıdır.



## II YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın; modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması bilgilerine yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Tarama modelleri , geçmişte yada halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. .( Karasar,2005:77) Bu araştırmanın amacı ilköğretimde çalışan öğretmenlerin yetkinlik duyguları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından betimlemek olduğu için araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

### 2.2. Evren

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elamanlar bütünüdür.( Karasar, 2005:119). Araştırmanın evreni İstanbul ili Avrupa yakasında devlet ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Çalışma evreni, ulaşabilen evrendir. Araştırmacının ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildireceği evrendir.(Karasar, 2005:110). Çalışma evreni 2008-2009 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakası Beşiktaş, Sarıyer, Şişli, Kağıthane ilçelerindeki özel ve devlet ilköğretim okulları çalışan öğretmenlerle sınırlı tutuldu.

ÇALIŞMA EVRENİ	İLÇE ADI	OKUL SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI		
			Erkek	Kadın	Toplam
ÖZEL İLKÖĞRETİM	Beşiktaş	10	96	400	496
	Kağıthane	1	7	15	22
	Sarıyer	11	135	462	597
	Şişli	8	42	137	179
	Grup içi toplam	30	280	1014	1294
DEVLET İLKÖĞRETİM	Beşiktaş	30	216	518	734
	Kağıthane	49	581	821	1.402
	Sarıyer	71	1.241	1.423	2.664
	Şişli	39	328	563	891
	Grup içi toplam	189	2.366	3.325	5.691
<b>TOPLAM</b>	Gruplar	219	2646	4339	6985

(<http://istanbul.meb.gov.tr/okullarimiz.htm>

<http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/stratejigelistirme/istatistik.html>).(erişimtarihi:5.02.2008)

### 2.3.Örnekleme

Bilimsel araştırmalarda doğru bilgi sahibi olmak ve doğru karar vermek esastır. Bu yüzden doğru bilgilere ulaşmak ve elde edilen bilgileri genelleştirmek ihtiyacı vardır (Arıkan, 1994, s.129). Bir araştırmanın sonuçları ne kadar fazla genellenebiliyorsa değeri de o oranda artar.

Bilim, genellenebilirliği olan bilgiler bütünü olduğu için araştırmalarda geniş bir alanda genellenebilirliği olacak bilgiler elde etmeye çalışmak önemlidir (Karasar, 2005, s.109-110). Örnekleme, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örnekleme kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir (Karasar, 2005, s.110-111)

Araştırmanın örnekleme; ulaşım, maliyet, kontrol (denetim) zorunlulukları nedeniyle ve örneklemenin temel kuralı olan yansızlık (Karasar,2005:111-112) gereği olarak çalışma evreninden tesadüfi olarak, oransız küme örnekleme yöntemi ile seçildi.Örnekleme oluşturan 292 öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda sunuldu.

Örnekleme evrenin bir parçası olup hem araştırma, hem de istatistiksel bakımdan büyük önem taşır. Örneklemin en önemli özelliği yansız ve temsili olmasıdır (Kaptan, 1983, s.135). Örnekleme, bir araştırmanın konusunu oluşturan evrenin bütün özelliklerini yansıtan bir parçasının seçilmesi işlemini belirtir. Örnekleme, seçildiği bütünün küçük bir örneğidir. Örneklemin seçildiği grubun tümü ise evreni oluşturur. Örnekleme seçilirken, örneklemin temsil yeteneği taşımaya ve yeterli büyüklükte olmasına dikkat etmek gerekir. Örnekleme seçilerek yapılan araştırmalar zaman ve maliyet yönünden ekonomik olduğu gibi, çoğu zaman da bütün evrenin incelenmesiyle elde edilen sonuçlar kadar geçerli, sağlıklı ve güvenilir olabilir (Gökçe, 1988, s.77-78).

Araştırmanın evrenini; İstanbul İl merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 1338 ilköğretim okulunda, 2008-2009 öğretim yılında görev yapan resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden, örneklemini ise Avrupa yakası Beşiktaş, Sarıyer, şişli, Kağıthane ilçelerindeki ve random yöntemiyle seçilen 12 ilköğretim okulunda görev yapan 300 öğretmen oluşturmaktadır.

Örneklem büyüklüğünü belirlemede farklı büyüklükteki örneklem için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden (Balcı, 2001, 95) faydalanılmıştır. Bu çizelgeye göre İstanbul'da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler için gerekli örneklem büyüklüğü 300 olarak belirlenmiştir. Örnekleme oluşturan okul sayısı ise 12 olarak belirlenmiştir. Örnekleme oluşturan 300 kişiye uygulanan anketten 8 tanesi eksik bilgi, yanlış anlaşılma gibi çeşitli nedenlerden araştırma için kullanılmamıştır.

#### **2.4. Veri toplama süreci :**

Hazırlanan anket formları çoğaltılarak 2008/2009 eğitim-öğretim yılı I. dönem sonunda bizzat araştırmacı tarafından ve gönüllü olarak katılmak isteyen, İstanbul'un belirlenen ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlere uygulandı. Anketlere ad-soyadı gibi özel bilgiler yazılmadan cevaplandırılmaları, verilerin toplu değerlendirileceği belirtildi. Örnekleme oluşturan okulların bırakılan toplam anket sayısı 350, geri toplan anket sayısı 295'tir. Bunların içerisinde eksik işaretleme ve her bir maddeye aynı katılma derecesinin işaretlendiği gözlenen anketlerin üç tanesi değerlendirmeye dahil edilmedi. Değerlendirmede kullanılan anket sayısı 292'dir.

##### **2.4.1. Veri toplama aracı :**

*Öğretmen yetkinlik ölçeği:* Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş, Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türk diline uyarlanmıştır. Ölçek kişilerin öğretmen yetkinlik duygularını belirlemek üzere geliştirilmiş 5'li likert tipi toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için gerekli olan Kaiser Meyer Olkin=.91 ve Bartlett analizi  $p<.01$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçtan hareketle Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi sonrasında ölçeğin beş faktörden oluştuğu saptanmıştır. Bu faktörler şunlardır: (i) yönlendirme, (ii) davranış yönetimi, (iii) motivasyon, (iv) öğretim becerisi ve (v) ölçme ve değerlendirme becerisi. Maddelerin faktör yükleri 0.43 ve 0.77 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt faktördeki öz değeri 12.77 ve açıklanan varyans yüzdesi 53.24'dür. Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha değeri 0.66–0.79 arasında değişmektedir.

*Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği:* Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek kişilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek üzere geliştirilmiş 5'li likert

tipi toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin *yapı geçerliliğinin* belirlenmesi için gerekli olan *Kaiser Meyer Oklin*=.91 ve *Bartlet analizi* [ $p<.01$ ] olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçtan hareketle Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan *faktör analizi* sonrasında ölçeğin altı faktörden oluştuğu saptanmıştır. Bu faktörler, *mesleki tercih; mesleki başarı; mesleki saygınlık; mesleki değer; mesleki isteklilik ve mesleğe dönüklük*'tür. Maddelerin faktör yükleri 0.46 ve 0.80 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt faktördeki *öz değeri* 19.84 ve *açıklanan varyans yüzdesi* 60.13'dür. Ölçeğin *iç tutarlılık* düzeyi Cronbach Alpha değeri 0.73–0.94 arasında hesaplanmıştır.

#### **2.4.2. Verilerin çözümlenmesi**

Sosyal bilimlerde psikolojide ve eğitimde araştırmalarında likert tipi derecellemeli ölçekler kullanılarak ölçülen tutum, kaygı, ilgi ve değişkenlerin gerçekte sıralama ölçeğine girmekle beraber araştırmacılar tarafından daha güçlü istatistiksel testler kullanılmak amacıyla aralıklı ölçek olarak kabul edildiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2007:4).

Tüm istatistiksel çözümlenme işlemleri bağımlı değişkenin ölçme düzeyine göre sınıflandırılır (Büyüköztürk, 2007:7). Parametrik istatistiksel işlemler araştırmacı dağılımın normal olduğuna yerli ve güçlü kanıtı varsa; yoksa , parametrik olmayan istatistiksel işlemler (dağılım normal olmadığında) kullanılmalıdır. (Büyüköztürk, 2007:7)

Bağımlı değişken üzerinde etkisi gözlenecek değişken sayısı tek ise tek faktörlü analizler kullanılır. Bağımlı değişken üzerinde etkisi iki yada daha çok değişkenin eş zamanlı incelemekse çok faktörlü analizlerin kullanılması gerekir. (Büyüköztürk, 2007:8)

Grup büyüklüğünün 50' den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks , büyük olması durumunda Kolmogorv-Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan iki testidir. (Büyüköztürk, 2007:42)

Verilerin analizde önce grubun yada alt grupların ilgili değişkene göre normallik testi K-S ve S-W yapıldıktan sonra ilgili istatistiksel test seçildi. Yapılan test sonucunda grupların normal dağılmadığı gözlemlendiğinden çoklu değişkenlerde Krukall Wallis, ikil değişkenlerde ise Mann Whitney U testi yapıldı.

### III BULGULAR

#### 3.1. GRUBUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdemi, bulunduğu okulda geçirdiği süre...) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları; değerleri saptanarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

##### 3.1.1.Çizelge: Cinsiyete Göre Frekans Dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli %</i>	<i>Toplamalı %</i>
Valid kadın	152	52,1	52,1	52,1
erkek	140	47,9	47,9	100,0
Total	292	100,0	100,0	

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, cinsiyete göre örneklem grubunun dağılımı 77 (%38,5) erkek, 123 (% 61,5) bayan olmak üzere toplam 200 öğretmenden oluşmaktadır.

##### 3.1.2.Çizelge: Yaşa Göre Frekans Dağılımı

<i>Yaş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli%</i>	<i>Toplamalı%</i>
Valid 20-30	107	36,6	36,6	36,6
31-40	127	43,5	43,5	80,1
41-50	53	18,2	18,2	98,3
51-60	5	1,7	1,7	100,0
Total	292	100,0	100,0	

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 107'si (%36,6) 20-30 yaş ve arası; 127'si(%43,5) 31-40 yaş, 53'ü(%18,2) 41-50 yaş, 5'i de (%1,7) 51-60 yaş grubunda bulunmaktadır.

##### 3.1.3.Çizelge : Medeni Duruma Göre Frekans Dağılımı

<i>medeni</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Geçerli%</i>	<i>Toplamalı%</i>
Valid evli	190	65,1	65,1	65,1
bekar	102	34,9	34,9	100,0
Total	292	100,0	100,0	

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 190'ı (%65,1) evli ; 102'si (%34,5) bekadır.

### 3.1.4.Çizelge: Eğitim Düzeyine Göre Frekans Dağılımı

Eğitim durumu	F	%	Geçerli%	Toplamalı%
Valid Açık öğ.onlisans mes.yük.ok	1	,3	,3	,3
açıkogrtm lis	5	1,7	1,7	2,1
Fakülte	2	,7	,7	2,7
diger	263	90,1	90,1	92,8
Total	21	7,2	7,2	100,0
	292	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 1'i (%0,3) Açık Öğretim Önlisans; 5'i (%1,7) Meslek Y. Okulu ; 2'si (%0,7) Açık Öğretim Lisans ; 263'ü (%90,1) Fakülte ; 21'i (% 7,2) Diğer türden eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

### 3.1.5.Çizelge: Kıdeme Göre Frekans Dağılımı

Kıdem	f	%	Geçerli%	Toplamalı%
Valid 0-10	175	59,9	59,9	59,9
11-20	99	33,9	33,9	93,8
21-30	16	5,5	5,5	99,3
30 üstü	2	,7	,7	100,0
Total	292	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 175'i (%59,9) 0-10 yıl ve arası , 99'u (%33,9) 11-20 yıl ve arası , 16'sı (%5,5) 21-30 yıl ve arası, 2'si (%0,7) 31 ve daha fazlası öğretmenlik kıdemine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

### 3.1.6.Çizelge: Bulunduğu Son Okulda Geçirdiği Süreye Göre Frekans Dağılımı

Buldukları okulda geçen süre	f	%	Geçerli%	Toplamalı%
Valid 0-4	186	63,7	63,7	63,7
5-9	66	22,6	22,6	86,3
10-14	36	12,3	12,3	98,6
15-19	4	1,4	1,4	100,0
Total	292	100,0	100,0	

Çizelgede sunulduğu üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 186'sı (%63,7) bulunduğu okulda 0-4 yıl ve arası , 66'sı (%22,6) 5-9 yıl ve arası , 36'sı ( %12,3) 10-14 yıl ve arası , 4'ü (%1,4) 15-19 yıl ve arası görev yaptıklarını ifade etmişlerdir.

### 3.2. PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN GRUPLARIN NORMAL VARSAYIM ANALİZLERİ BETİMSSEL VE İSTATİKSEL TEST ANALİZLERİ

Öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki nedir? Problem cümlesi iki ana alt probleme ayrılmış bunlar yaşa , cinsiyete, medeni duruma, eğitim durumuna , kıdeme ve son okulda geçirdiği süreye göre betimsel ve istatistiksel analizleri yapılmış en sonunda da ana cümlenin iki alt problemi arasında korelasyon ve regresyon analizleri ile test edilmiştir.

#### 3.2.1. Öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri nedir?

##### 3.2.1.1. Öğretmenlerin cinsiyete göre mesleki yetkinlikleri nedir?

###### 3.2.1.1.a. Çizelge : Cinsiyete Göre Normallik Testi

		Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
cinsiyet		İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
kadın	Tutpuan	,084	152	,011	,969	152	,002
	Yetpuan	,096	152	,002	,966	152	,001
erkek	Tutpuan	,053	140	,200(*)	,992	140	,646
	Yetpuan	,089	140	,008	,964	140	,001

Analizde istatistiksel (null) hipotezi “ puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı bir farklılık göstermez ” şeklinde kurulduğu için hesaplanan p-değeri,  $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması , bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediğini ,uygun olduğu şeklinde yorumlanır.(Büyüköztürk, 2007:42) Yukarda verilen cinsiyete göre normallik testi öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve mesleğe yönelik tutumlarına göre ayrı ayrı yapılmış ve çıkan değerler belirtilmiştir. Bu sebeple problem cümlesine göre mesleğe yönelik tutumlarında normallik testleri tekrar verilmeyecektir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre alt örneklem grupları erkekler için ve bayanlar için p değerleri .05 ten küçük ve büyük olmak üzere farklı değerler aldığından normal dağılım gözlenmemiştir.

###### 3.2.1.1.b. Çizelge: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik Mann-Whitney U Testi

Cinsiyet	N	Ort. sıralaması	Sıralamaların top.	Mann-Whitney U	p	Öğr etm enle rin
Yetpuan	kadın	152	140,89	21415,00	9787,000	,236
	erkek	140	152,59	21363,00		
	Total	292				

mesleki yetkinlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde sıra ortalama puanlarına göre farklılaşmamaktadır. ( $U=9787,000$   $p<.05$ ) .

#### 3.2.1.2. Öğretmenlerin yaşa göre mesleki yetkinlikleri nedir?

##### 3.2.1.2.a.Yaş Göre Normallik Testi

yaş		Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	p
20-30	Tutpuan	,046	106	,200(*)	,989	106	,559
	Yetpuan	,103	106	,008	,978	106	,074
31-40	Tutpuan	,101	128	,003	,982	128	,078
	Yetpuan	,095	128	,006	,939	128	,000
41-50	Tutpuan	,099	53	,200(*)	,951	53	,031
	Yetpuan	,081	53	,200(*)	,943	53	,013
51-60	Tutpuan	,383	5	,016	,696	5	,009
	Yetpuan	,216	5	,200(*)	,927	5	,579

Problem cümlesine göre yaşa göre normallik testi yapıldığında çıkan p değeri .05 ten büyük ve küçük değerler olduğundan normal dağılım gözlenmemiştir.

### 3.2.1.2.b. Çizelge: Yaşa Göre Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliği Kruskal Wallis Testi

yas	N	Ort. sıralaması	Sd	$\chi^2$	p	fark
Yetpuan	20-30	106	119,23	25,821	,000	1-(2,3,4)
	31-40	128	154,56			2-4
	41-50	53	170,76			3-4
	51-60	5	261,00			
	Total	292				

Öğretmen alt boyutunda ilköğretim öğretmenlerin yaşa göre puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. [ $\chi^2 (3) = 25,821$  ,  $p < .05$  ] Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için yaşların alt gruplarının ikili kombinasyonlarına göre Mann-Whitney testi yapıldığında “20-30” grubunun “31-40” ve “41-50” ile aynı zamanda “51-60” grubuna göre ; “31-40” grubunun “51-60” grubuna göre ; “41-50” grubunun da “51-60” grubuna göre öğretmenlerin mesleki yetkinlik alt boyutuna katılımlarının daha yüksek olduğunu ,sıra ortalamalarına göre gözlenmektedir.

### 3.2.1.3. Öğretmenlerin medeni duruma göre mesleki yetkinlikleri nedir?

#### 3.2.1.3.a. Çizelge: Medeni Duruma Göre Normallik Testi

		Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	p
Medeni durum	evli						
	Tutpuan	,078	191	,006	,981	191	,009
	Yetpuan	,085	191	,002	,974	191	,001
bekar	Tutpuan	,039	101	,200(*)	,991	101	,706
	Yetpuan	,108	101	,006	,953	101	,001



Problem cümlesine göre medeni duruma göre normallik testi yapıldığında çıkan p değeri .05 ten büyük ve küçük değerler bulunduğundan normal dağılım gözlenmemiştir.

### 3.2.1.3.b. Çizelge: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliği Mann-Whitney U Testi

medeni	N	Ort. sıralaması	Sıralamaların top.	Mann-Whitney U	p
Yetpuan evli	191	153,80	29375,50	8251,500	,042
bekar	101	132,70	13402,50		
Total	292				

Öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde sıra ortalaması puanlarına göre farklılaşmaktadır. ( U =8251,500 p< .05) .

### 3.2.1.4. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre mesleki yetkinlikleri nedir?

#### 3.2.1.4.a. Çizelge: Öğrenim Duruma Göre Normallik Testi

		Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
Öğrenim durumu		İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
me.yü.o	Tutpuan	,307	4	.	,750	4	,038
	Yetpuan	,218	4	.	,920	4	,538
açıköğrtm lis	Tutpuan	,260	2	.			
	Yetpuan	,260	2	.			
fakülte	Tutpuan	,058	264	,033	,991	264	,118
	Yetpuan	,095	264	,000	,966	264	,000
diğer	Tutpuan	,128	21	,200(*)	,905	21	,045
	Yetpuan	,128	21	,200(*)	,953	21	,391

Problem cümlesine göre eğitim duruma göre normallik testi yapıldığında çıkan p değeri .05 ten büyük ve küçük değerde olduğundan normal dağılım gözlenmemiştir.

### 3.2.1.4.b.Çizelge: Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliği Kruskal Wallis Testi

Öğrenim durumu	N	Mean Rank	Sd	$\chi^2$	p	fark
Yetpuan a.onlisans	1	213,50	4	3,935	,415	-
me.yü.o	4	201,50				
açıköğrtm lis	2	203,00				
fakülte	264	143,98				
diğer	21	159,17				
Total	292					

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik alt boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin eğitim durumuna göre puanları arasında fark yoktur. [ $X^2(4) = 3,935$  ,  $p > .05$ ]

### 3.2.1.5. Öğretmenlerin kıdeme göre mesleki yetkinlikleri nedir?

#### 3.2.1.5.a. Çizelge: Kıdeme Göre Normallik Testi

Kıdem		Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
0-10	Tutpuan	,047	175	,200(*)	,992	175	,441
	Yetpuan	,113	175	,000	,962	175	,000
11-20	Tutpuan	,071	99	,200(*)	,974	99	,048
	Yetpuan	,070	99	,200(*)	,962	99	,006
21-30	Tutpuan	,234	16	,019	,869	16	,027
	Yetpuan	,207	16	,067	,904	16	,094
30 üstü	Tutpuan	,260	2	.	.	.	.
	Yetpuan	,260	2	.	.	.	.

Problem cümlesine göre kıdeme göre normallik testi yapıldığında çıkan p değeri .05 ten büyük ve küçük değerde olduğundan normal dağılım gözlenmemiştir.

#### 3.2.1.5.b.Çizelge: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliği Kruskal Wallis Testi

Kıdem	N	Mean Rank	Sd	$x^2$	p	fark	
Yetpuan	0-10	175	131,14	19,644	,000	1-(2,3,4)	
	11-20	99	163,75				2-4
	21-30	16	190,56				3-4
	30 üstü	2	284,50				
	Total	292					

Öğretmen alt boyutunda ilköğretim öğretmenlerin kıdeme göre puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. [ $X^2(3) = 19,644$  ,  $p < .05$  ] Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için kıdemlerin alt gruplarının ikili kombinasyonlarına göre Mann-Whitney testi yapıldığında “0-10” grubunun “11-20” , “21-30” ve “30 üstü” grubuna göre ve “11-20” grubunun “30 üstü” grubuna göre ve “21-30” grubunun da “30 üstü” grubuna göre öğretmenlerin mesleki yeterlik alt boyutuna katılımlarının daha yüksek olduğunu , sıra ortalamalarına göre gözlenmektedir.

### 3.2.1.6. Öğretmenlerin bulunduğu son okulda geçirdiği süreye göre mesleki yetkinlikleri nedir?

### 3.2.1.6.a.Çizelge: Bulunduğu Son Okulda Geçirdiği Süreye Göre Normallik Testi

		Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
Son okuldaki süre		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
0-4	Tutpuan	,050	184	,200(*)	,991	184	,279
	Yetpuan	,087	184	,002	,978	184	,006
5-9	Tutpuan	,099	68	,095	,976	68	,201
	Yetpuan	,112	68	,034	,938	68	,002
10-14	Tutpuan	,135	36	,094	,957	36	,172
	Yetpuan	,098	36	,200(*)	,951	36	,115
15-19	Tutpuan	,267	4	.	,951	4	,725
	Yetpuan	,216	4	.	,981	4	,908

Problem cümlesine göre bulunduğu son okulda geçirdiği süreye göre normallik testi yapıldığında çıkan p değeri .05 ten büyük ve küçük değerde olduğundan normal dağılım göstermemiştir.

### 3.2.1.6.b.Çizelge: Bulunduğu Son Okulda Geçirdiği Süreye Göre Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliği Kruskal Wallis Testi

Bulunduğu okulda geçirdiği süre	N	Mean Rank	Sd	$\chi^2$	p	fark
Yetpuan 0-4	184	130,89	3	18,396	,000	1-(2,3,4)
5-9	68	169,57				
10-14	36	174,49				
15-19	4	220,38				
Total	292					

Öğretmen alt boyutunda ilköğretim öğretmenlerin kıdeme göre puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. [ $\chi^2 (3) = 18,396$  ,  $p < .,05$  ] Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için kıdemlerin alt gruplarının ikili kombinasyonlarına göre Mann-Whitney testi yapıldığında “0-4” grubunun “5-9” , “10-14” ve “15-19” grubuna göre öğretmenlerin mesleki yetkinlik alt boyutuna katılımlarının daha yüksek olduğunu , sıra ortalamalarına göre gözlenmektedir.

### 3.2.2. Öğretmenlerin mesleki tutumları nedir?

#### 3.2.2.1. Öğretmenlerin cinsiyete göre mesleki tutumları nedir?

##### 3.2.2.1.a.Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Tutum Mann-Whitney U Testi

<i>cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ort. sıralaması</i>	<i>Sıralamaların top.</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>p</i>
Tutpuan kadın	152	144,05	21895,00	10267,000	,605
erkek	140	149,16	20883,00		
Total	292				

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde sıra ortalama puanlarına göre farklılaşmamaktadır. (  $U = 10267,000$   $p < .05$  ).

### 3.2.2.2. Öğretmenlerin yaşa göre mesleki tutumları nedir?

#### 3.2.2.2.a. Çizelge: Yaşa Göre Öğretmenlerin Mesleki Tutum Kruskal Wallis Testi

<i>yas</i>	<i>N</i>	<i>Ort. sıralaması</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>fark</i>
Tutpuan 20-30	106	158,75	3	5,905	,116	-
31-40	128	143,88				
41-50	53	133,78				
51-60	5	88,70				
Total	292					

Öğretmenlerin mesleki tutum alt boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin yaşa göre puanları arasında fark yoktur. [ $X^2 (3) = 5,905$  ,  $p > .05$ ]

### 3.2.2.3. Öğretmenlerin medeni duruma göre mesleki tutumları nedir?

#### 3.2.2.3.a.Çizelge: Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Mesleki Tutum Mann-Whitney U Testi

<i>medeni</i>	<i>N</i>	<i>Ort. sıralaması</i>	<i>Sıralamaların top</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>p</i>
Tutpuan evli	191	139,80	26701,50	8365,500	,062
bekar	101	159,17	16076,50		
Total	292				

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde sıra ortalama puanlarına göre farklılaşmamaktadır. (  $U = 8365,500$   $p < .05$  ).

### 3.2.2.4. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre mesleki tutumları nedir?

#### 3.2.2.4.a.Çizelge: Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Tutum Kruskal Wallis Testi

<i>Eğitim durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ort.sıra laması</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>fark</i>
Tutpuan a.onlisans	1	59,50	4	3,774	,437	-
me.yü.o	4	94,75				
açýkogrtrm lis	2	138,00				
fakülte	264	149,10				
diger	21	128,67				
Total	292					

Öğretmenlerin mesleki tutum alt boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin eğitim durumuna göre puanları arasında fark yoktur. [ $X^2(4) = 3,774$  ,  $p > .05$ ]

### 3.2.2.5. Öğretmenlerin kıdeme göre mesleki tutumları nedir?

#### 3.2.2.5.a. Çizelge: Kıdeme Göre Öğretmenlerin Mesleki Tutum Kruskal Wallis Testi

<i>kidem</i>	<i>N</i>	<i>Ort. sıralaması</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>fark</i>
Tutpuan 0-10	175	152,37	3	5,703	,127	-
11-20	99	143,19				
21-30	16	114,22				
30 üstü	2	54,75				
Total	292					

Öğretmenlerin mesleki tutum alt boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin kıdeme göre puanları arasında fark yoktur. [ $X^2(3) = 5,703$  ,  $p > .05$ ]

### 3.2.2.6. Öğretmenlerin bulunduğu son okulda geçirdiği süreye göre mesleki tutumları nedir?

#### 3.2.2.6.a.Çizelge: Bulunduğu Son Okulda Geçirdiği Süreye Göre Öğretmenlerin Mesleki Tutum Kruskal Wallis Testi

<i>Bulunduğu okulda geçirdiği süre</i>	<i>N</i>	<i>Ort. sıralaması</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>fark</i>
Tutpuan 0-4	184	156,07	3	6,742	,081	-
5-9	68	133,58				
10-14	36	123,49				
15-19	4	132,88				
Total	292					

Öğretmenlerin mesleki tutum alt boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin bulunduğu son okula göre puanları arasında fark yoktur. [ $X^2(3) = 6,742$  ,  $p > .05$ ]

### 3.2.3. Öğretmenlerin mesleki yeterliliği ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki nedir?

#### 3.2.3.a. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri ile Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Korelasyon İle Açıklanması

Pearson r'si, aralık ya da oran ölçeğinde ölçülen iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklamak üzere kullanılır. Böyle bir analiz ile, her bir Y değerinin her bir X değeri ile doğrusal bir biçimde ne kadar tutarlı bir eşleşme gösterdiği açıklanmaya çalışılır ( Arney, 1990; Baykul 1999; Brog ve Gall, 1989; Knoke ve Bhornstedt, 1991). Bir korelasyon katsayısı büyüklüğüne, yönüne ve açıklanan varyansa göre yorumlanabilir. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, tüm noktaların eğimi pozitif olan bir doğru üzerinde olduğunu yani mükemmel pozitif korelasyonu; -1.00 olması tüm noktaların eğimi negatif bir doğru üzerinde olduğunu , mükemmel negatif korelasyonu gösterir. İki değişken arasındaki ilişki miktarının negatif olması, değişkenlerden birine ait ölçümler artar iken diğer değişkene ait ölçümlerin azaldığını gösterir ( Köklü, 2006).

		YETPUAN	TUTPUAN
YETPUAN	Pearson Korelasyonu	1	-,404(**)
	p		,000
	N	292	292
TUTPUAN	Pearson Korelasyonu	-,404(**)	1
	p	,000	
	N	292	292

Yukarıdaki tabloya göre mesleki yetkinlikle mesleğe yönelik tutum arasındaki korelasyon anlamlılığı 0.00 olduğundan mesleki yetkinlikle mesleğe yönelik tutum arasında ilişkinin orta seviyeye yakın ve anlamlı olduğu söylenebilir. İlişkinin negatif olması yetkinliğin artarken tutumun azalması veya tutum artarken yetkinliğin azaldığını göstermektedir.

#### 3.2.3.b. Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri ile Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Regresyon İle Açıklanması

Basit regresyonun amacı, Y ile X arasındaki bağıntıyı  $Y = a + bX$  biçiminde ifade eden modeli bulmak ve bu modelde yer alan a ve b katsayılarının önemini test etmek,  $Y = a + bX$  modeline göre belirlenen Y tahmin değerlerini gözlem aralığı içinde tahmin etmek ya da gözlem aralığından bir ya da birkaç periyot önceki ve sonraki değerlerini tahmin etmek için kullanılıp kullanılmayacağını belirlemektir.

Regresyon analizi, Y'nin varyansının bileşenlerine ayrılması ve bu varyans bileşenlerinin birbirlerine oranının önemliliğini belirleme işlemidir.( Özdamar, 2002)

<i>Model</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>Anlamlılık (p)</i>
1	0,163	292	56,468	0,000

Yetkinlik ve tutum arasındaki regresyon analizinde y, tutarlılık x ise yeterliği ifade ederek  $y=ax+b$  doğrusal denklemi oluşturulması sonucunda  $y= -0,358x+126,283$  denklemi ile oluşturulmuştur. Yetkinlikle tutarlılık arasındaki regresyon analizi sonucunda rkare 0.163 olarak bulunmuştur.Bu değer düşük olmakla birlikte 0.000 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

## IV TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yetkinliklerinin , mesleğe yönelik tutumlarına etkilerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin eğitimsel öz-yeterliklerinin, mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmayla elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir. Her bir alt probleme göre elde edilen sonuç özetlendikten sonra öneriler sunulmuştur.

### 4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri nedir? “Cinsiyete, yaşa, medeni duruma ,eğitim durumuna, kıdeme, bulunduğu son okulda geçirdiği süreye göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemin sonucu olarak, öğretmenlerin yetkinlikleri cinsiyete ve eğitim durumuna göre fark göstermezken; yaş, medeni durum, kıdem ve bulunduğu son okulda geçirdiği süreye göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin yetkinlikleri cinsiyet bakımından bir fark oluşturmamıştır. Araştırma bulgusu ile ilgili literatür incelendiğinde farklı sonuçlara rastlandığı görülmektedir. Çapri ve Çelikkaleli (2008) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mesleki yetkinlik inançlarının kız öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna varmışlardır. Bu bulgu Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004) ve Şeker, Deniz ve Görgeç (2005)’in araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak, Savran ve Çakıroğlu (2001), Zengin(2003), Erişen ve Çeliköz (2003), Çakır (2005), Çakır, Kan ve Sünbül (2006) ve Akbaş ve Çelikkaleli (2006)’nin bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Yaş arttıkça çizelge 3.21.1.b ye göre yetkinliğin de arttığı tespit edilmiştir. Yaş grupları birbirlerinden farklılık göstermiştir. Yaşa bağlı olarak öğretmenlerin tecrübelerinin arttığı buna bağlı olarak da yetkinliklerinin de arttığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin yetkinlikleri medeni duruma göre farklılık göstermiştir. Çizelge 3.2.1.3.b’ ye göre evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre yetkinliği daha yüksek çıkmıştır.

Çizelge 3.2.8’e göre öğretmenlerin eğitim durumuna göre mesleki yetkinlikleri arasında fark yoktur.

Öğretmenlerin yetkinlikleri kıdem bakımından farklılık göstermiştir. Kıdem arttıkça çizelge 3.2.1.5.b.’ye göre yeterliliğin de arttığı gözlenmiştir. Kıdem grupları farklılık



göstermiştir. Kıdem, yaş ile paralel olduğundan, yaş arttıkça yetkinlik artmış, buna paralel olarak kıdem arttıkça yetkinlikte artmıştır.

Öğretmenlerin yetkinlikleri bulunduğu son okulda geçirdikleri süreye göre farklılaşmaktadır. Çizelge 3.2.1.6.b.'ye göre öğretmenlerin bulunduğu okulda geçirdiği süre arttıkça yetkinlikleri de buna bağlı olarak azalmaktadır.

#### **4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları nedir? “Cinsiyete, yaşa, medeni duruma, eğitim durumuna, kıdeme, bulunduğu son okulda geçirdiği süreye göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemin sonucu olarak, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları cinsiyete, yaşa, medeni duruma, eğitim durumuna, kıdeme ve bulunduğu son okulda geçirdiği süreye göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları cinsiyet bakımından çizelge 3.2.2.1.a.'ya göre bir fark oluşturmamıştır. Araştırma bulgusu ile ilgili literatür incelendiğinde farklı sonuçlara rastlandığı görülmektedir. Yine, Çapri ve Çelikkaleli (2008) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda, cinsiyetler açısından kız öğretmen adayları lehine elde edilen bulgu, Çakır, Kan ve Sünbül (2006)'ün bulgularıyla farklılık gösterirken, Çelenk (1988), Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004), Oral (2004) ve Çakır (2005)'in bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Çetinkaya (2009)'nın “Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi” adlı araştırmasında, “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı farklılıklar elde etmiştir. Kız öğretmen adayları, erkeklere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bu bulgu, Saracaloğlu'nun (1993); Üstün, Erkan ve Akman'ın (2004); Çakır'ın (2005); İşmen ve Yıldız'ın (2005); Kaya ve Büyükkasap'ın (2005); Akpınar, Yıldız ve Ergin'in (2006) çalışma gruplarından elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Bu farklılıkların sonucunda öğretmen adaylarında bayanların mesleğe yönelik tutumları erkeklere göre daha olumluyken, öğretmenliğe başlamış ve belli süre görev yapmış olan öğretmenlerde cinsiyetlere göre mesleki tutumlarında farklılık göstermemiştir. Bunun nedeni erkek öğretmen adayların mesleğe kendilerini hazır hissetmeyişleri, öğretmenliğin daha çok bayanlar tarafından yapıldığı gibi toplumsal nedenlere dayandırılabilir.

Çizelge 3.2.2.2.a.'ya göre yaş grupları arasında fark yoktur. Yaş arttıkça tutum azalmaktadır.

Çizelge 3.2.2.3.a.'ya göre medeni duruma göre bir farklılık yoktur. Çizelge 3.2.2.4.a.'ya göre eğitim durumuna göre bir farklılık yoktur. Çizelge 3.2.2.5.a.'ya göre

kıdeme göre bir farklılık yoktur. Çizelge 3.2.2.6.a.'ya göre bulunduğu son okulda geçirdiği süreye göre bir farklılık yoktur.

#### **4.3. Araştırmanın Ana Probleme İlişkin Sonuçlar**

Bulgular, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin mesleğe yönelik tutumlarını % 16 ve güçlü bir şekilde açıkladığını göstermektedir. Ayrıca alınan sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri arttıkça mesleğe yönelik tutumlarının azaldığı gözlenmiştir. Bireyler kendilerine yöneltilen sorularda mesleki yetkinliklerini olumlu ve iyi düzeyde hissederken; mesleğe yönelik tutumlarına yönelik sorulara aynı olumlulukla cevap vermemişlerdir.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının olumsuz olmalarında, toplumun öğretmenlik mesleğine yeteri önemi vermemesi, mesleki tükenmişlik, sınıfların kalabalık oluşu, mesleğin maddi olarak öğretmenleri tatmin etmemesi, mesleğin değer kaybetmesi, öğretmenlerde mesleki isteksizlik, müfredatın çok hızlı değişmesi ve uygulanması, teknolojik aletlerin ve eğitim materyallerinin yetersizlikleri gibi nedenler olabilir.

#### **4.4. Genel Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini birbirinden farklı kılan ilk öge yaş olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre yaş arttıkça öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin de arttığı söylenebilir. Farklılığı oluşturan ikinci öge de medeni durum olmuştur. Evli olan öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri bekar olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Diğer fark oluşturan etken ise kıdem olmuştur. Yaş ve kıdem arasında paralellik bulunduğundan, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yetkinliklerinin de yüksek olması beklenmektedir. Bir diğer farklılık bulunduğu son okulda geçirdiği süre artan öğretmenlerin yetkinliklerinin yüksek olduğudur. Öğretmenler buldukları okulda ne kadar süre geçirirlerse yetkinlikleri de o düzeyde azalış göstermiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarına verdikleri cevaplar neticesinde farklılık oluşturan öge yaş olmuştur. Buna göre yaşı artan öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarında azalma gözlenmiştir.

#### **4.5. Öneriler**

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma süreci içerisinde gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar ışığında uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik olmak üzere iki bölüm halinde öneriler sunulmaktadır.

##### **4.5.1. Uygulamaya yönelik öneriler**

- Yaş ve kıdem birbirine bağlı iki unsur olduğundan mesleki yetkinlikte tecrübeli olan müdür ve öğretmenlerin genç kuşakların düşüncede verimlilik yollarını geliştirecek ve

bu yolla okulların dönüştürücü bir role bürünmesine önemli bir katkı sağlamalarına yardımcı olabilirler.

- Bekar öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini arttırmak için bireysel gönüllülük esas tutularak çeşitli seminer ve kurs programlarına katılımları cazip hale getirilebilir.
- Öğretmenlerin bulunduğu son okulda geçirdiği süre arttıkça mesleki yetkinliklerinde azalma olduğundan, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda 4 yıldan fazla kalmamaları, rotasyon, il içi veya il dışı yer değiştirmeleri önerilebilir.
- Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutum ve mesleki benlik saygısı oluşturmaları konusunda destek olunabilir. Ayrıca bunun için mesleğin sosyal ve ekonomik koşulları daha iyi hale getirilebilir.

#### **4.5.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler**

- Araştırma İstanbul ili Şişli ilçesindeki ilköğretim okulları ile sınırlıdır. Daha büyük bir örneklem üzerinde benzer araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma daha da özelleştirilerek idarecilerinde mesleki yetkinlikleri ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakılabilir.
- İlköğretim okullarında yapılan bu çalışma ortaöğretimde görev yapan öğretmen ve idarecilere uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

AKYÜZ, Yahya (1983). “ Çağdaş Eğitimi Kuranlar ”, Çağdaş Eğitim Düşünürleri Ders Notları, A. Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

ALKAN, C. (2000). “Meslek ve Öğretmenlik Mesleği”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Editör: Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık.

ALKAN, C. ve HACIOĞLU, F. (1997). Öğretmenlik Uygulamaları. Ankara:Alkım Yayınevi.

Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.

**Ashton, P.T. & Webb, R.B.** (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman  
OĞUZKAN, F. (1976). Öğretmenliğin Üç Yönü. Ankara: Tekışık Matbaası..

**Ashton, P.T. & Webb, R.B.** (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman

**Anderson, R., Greene, M., Loewen, P.,** (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165

**Anderson, R., Greene, M., Loewen, P.,** (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.

Başaran İ. E. “ Eğitime Giriş” Ankara : Gül Yayınevi , 1978

Baskan, G.A., (2001), Öğretmenlik Mesleği Ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma, Denge Mat. L.fi., Ankara.

**Bandura, A.,** (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

**Bandura, A.,** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H.Freeman

Bloom, B.S. (1964) *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: David Mckay Co. Inc.

Brophy , J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32.

Bursalioğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:93. Ankara.

BÜYÜKKARAGÖZ, Şavaş Vd. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* , Mikro Yayınları, Konya.

Bülbül, S. “Öğretmenin Değişen Rolü” *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara: 1981

Bloom, B. S. (1974). *An Introduction to Mastery Learning Theory*. Holt, Rinehart and Winston. New York.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change, *Psychological Review*. 84 (2), 191-215

Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In V.S. Ramachaudran(Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. (4), 71-81. Newyork: Academic Press.

Bandura. A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behaviour (Ed. V.s. Ramachaudran)*, 4. 71 -78. 04.09.2005 tarihinde [www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html](http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html) adresinden alınmıştır.

Bandura. A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman Company.

Bandura. A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman Company.

Bıkmaz, F. H. (2002). Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (2), 197-210

BALCI, A. (1993). **Etkili Okul**.Yavuz Dağıtım. Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK Ş.(2007) “ Veri Analizi El Kitabı İstatistik ,Araştırma Deseni Spss Uygulamaları Ve Yorum” 7. Baskı . Pegema ,Ankara

Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional Analysis, *Review of Educational Reserch*, 51 (1), s.5-32.

Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Çev. Durmuş Ali Özçelik, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s.5.

Cassidy, S. ve Eachus. P. (2001). *Develaping the computer self-efficacy (CSE) scale: Investigating the relationship between CSE, gender and experience with computers*. 14.04.2003 tarihinde [www.chssc.salford.ac.uk/healthSci/selfeff/selfeff.htm](http://www.chssc.salford.ac.uk/healthSci/selfeff/selfeff.htm) adresinden alınmıştır.

Cruickshank, R. D., Bainer D. Ve Metcalf K.(1995) *The act of Teaching*. New York: Mc Graw, Hill, Inc.

Compeau, D.R., Higgins, C.A. (1995) *Computer Self-Efficacy: Development Of A Maesure And İnitial Test*, *Mıs Quarterly*, 19, 2, 189-211.

Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, Sayı 15, ss. 253-267.

**Eccles, J.,** (1986). Gender roles and women's achievement. *Educational Researcher*, 3, 15-19.

Enochs L. G., and Riggs, I. M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale, *School Science and Mathematics*. 90 (8), 694-706

Erden, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Alkım Yayınları, s.44.

FINDIKÇI, İ. (1997). “ Yine Öğretmenler Yeni Öğretmenler ”, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi* içinde

Fidan , N. (1977) *Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler* . Ankara: Tekışık Matbaası.

Fidan, N. ve Erden , M.(1996) *Eğitime Giriş*. Ankara : Alkım Yayınevi.

Gibson, S., Dembo, M.H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 76,569-582

Gökçe, B. (1988). *Toplumsal bilimlerde araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.

KRISHNAMURTI, J ( 2008). “ Eğitim Üzerine” İstanbul: Ayna Yayıncılık

KÜÇÜKAHMET, L. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Ed.Küçükahmet,L.) Alkım Yayınevi.

KARASAR,N(2005). “Bilimsel Araştırma Yöntemi”, Onbeşinci Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Kaptan, S. (1983). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*

Koşar, E. ve diğ. (2003). *Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: PEGEM A.,s.1.

LUNENBERG, M. (2002). Designing a Curriculum for Teacher Educators. **European Journal of Teacher Education**, Vol25 no. 2(3) 264-277.

Mansfield, R. S. (1996). Building Competency Models: Approaches for HR Professionals. *Human Resource Management*. 35 (1), 7-18.

MEB (2004), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı, [http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr\\_yet/yeterlik/yet.htm](http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/yeterlik/yet.htm) (14.9.2004)

MEB. (2002). *Öğretmen Yeterlikleri*. MEB Basımevi. Ankara.

Oktağ, A.”Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri” M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, İstanbul; Sayı :3, 1991

ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ- Genel Yeterlilikler-Özel Alan Yeterlilikleri-OTMG(Okul Temelli Mesleki Gelişim) [http:// otmg.meb.gov.tr/](http://otmg.meb.gov.tr/)

ÖZDAMAR, Kazım (2002). “ Paket Programlar ile istatistiksel veri analizi” ESKİŐEHİR: KAAAN KİTABEVİ

Özdemir, İ. E. “ Öğretmenin Nitelikleri” Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara: 1991

Öztürk, S. “Öğretmen Tutum ve Davranışlarının Çağın Yaratıcılığına Etkileri” Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 247, Ankara: 1998

Schmitz, G.S. (2000). Zur Sturuktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Diggitale Dissertation. FU Berlin, <http://darwin.inf.fu-berlin.de/2000/29/>

Schmitz, G.S. und Schwarzer, R. (2000) Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitt-befunde mit einem neuen Instrument. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 14 (1),12-25

Scholz, U., Dona, B.G., Sud, A., Schwarzer, R., (2002), Is general self-efficacy a universal construct?, *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57(1), 1-22.

SCHALLCROSS, T. and SPINK, E. (2002). How Primary Trainee teachers perceive the Development of Their own Scientific Knowledge: Links Between Confidence and Competence?. **International Journal of Science education** Vol 24 no. 12 1293-1312

Senemoğlu, N., (2001), Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Gazi Kitabevi, Ankara.

### **SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2005, III (4) 127-131**

SÖNMEZ, V. (2000). “Eğitimin Tarihsel Temelleri”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Editör: Veysel Sönmez. Ankara: Anı Yayıncılık.

SÖNMEZ, V. (2003). “Eğitimin Tarihsel Temelleri” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Ed. Sönmez, V.). Anı Yayıncılık.

SÜN BÜL, A. M. (2001). “Bir meslek olarak öğretmenlik” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş** ( Ed. Demirel, Ö ve Kaya, Z.) PEGEMA yayıncılık. 223-254.

Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.10.

TEBLİĞLER DERGİSİ (2006), Millî Eğitim Şûrası “Uygulama Kararları Sayı:2590

Tschanen-Moran, M., Woolfolk A. H., (1998), Teacher efficacy: Its meaning and measure, *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Tschanen-Moran, M., Woolfolk A. H., (2001), Teacher efficacy: capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

THOMAS, A. K. and KAY, P. M. (1974). Determining priorities among competencies: judgments of classroom teachers and supervisors. In W. R. Houston (ed.), **Exploring Competency Based Education** (Berkeley, CA: McCutchan), 155-171.

ÜNAL, S ve ADA, S (2004), “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, Marmara Üniversitesi Yayın No: 646, İstanbul.

Ünal, S. “Eğitim ve Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü” Eğitimde Arayışlar I. Sempozyum ; İstanbul Kültür Koleji Gn. Md. 1991



Üstüner, I. Ş. ve Sancar, M. (1999). Lise öğrencilerinin fizik kavramlarını anlama düzeylerini ve tutumlarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *DEÜ. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı: 10, 339-347.

VARIŞ, Fatma (1973). “ Eğitimde Program Araştırmaları ”, A. Ün. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi İçinde, Ankara.

VALI, L. and RANNERT-ARIEV, P. (2002). New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. **Curriculum Studies**, 2002, vol. 34, no. 2, 201-225

Welch, A., (1995), The Self-efficacy Of Primary Teachers In Art Education, Issues In Educational Research, 5, 1, 71-84,<http://cleo.murdoch.edu.au/gen/iier/iier5/welch.htm>.

Yavuzer, Y., Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1 (1), 35-43

Yozgat, F. “ Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Eğitim Ortamına İlişkin Rollerini Üzerine Bir Araştırma” Sempozyum 96. Modern Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Ankara : 1998

<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/ek3/ek31.html> Tarih: 5.07.2004.