

**ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK ÖĞRETİMİ YETERLİK ALGILARININ BİR KARŞILAŞTIRMASI

İŞİL BOZKURT

DANIŞMAN: YRD. DOÇ. DR. İBRAHİM BUDAK

**İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ
MATEMATİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ERZİNCAN
2012**

Her Hakkı Saklıdır

Yrd. Doç. Dr. İbrahim BUDAK danışmanlığında, Işıl BOZKURT tarafından hazırlanan bu çalışma 21.06.2012 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

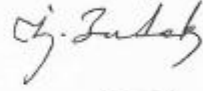
Başkan : Yrd. Doç. Dr. Arif DANE

İmza:



Üye : Yrd. Doç. Dr. İbrahim BUDAK

İmza:




Üye : Yrd. Doç. Dr. Nurettin SAVAŞ

İmza:



Yukarıdaki sonucu onaylarım.



Doç. Dr. Recep POLAT
Enstitü Müdürü

21.06.2012

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK ÖĞRETİMİ YETERLİK ALGILARININ BİR KARŞILAŞTIRMASI

Işıl BOZKURT

Erzincan Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İbrahim BUDAK

Çalışmada ilköğretim öğretmen ve öğretmen adaylarının, matematik öğretimi yeterlik algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bunun için 52 maddelik bir anket geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Anketin geçerlik-güvenirlik çalışması için pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma verilerine uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda altı faktör elde edilmiştir. Bu faktörler üzerine tema edinen sorulardan oluşan bir mülakat formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Veri toplama aşamasında, ilköğretimde matematik öğretmeni ilköğretim matematik öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri, geliştirilen anketi doldurmuşlardır. Aynı zamanda sınıf öğretmeni adayları ve ilköğretim matematik öğretmeni adayları da bu anketi doldurmuşlardır. Araştırmanın örneklemini, pilot çalışma için 300 kişi, gerçek çalışma için de 577 kişi oluşturmuştur. Verilerin analizinde SPSS ve LISREL programları kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre yeterlik algıları sınıf öğretmenleri ve ilköğretim matematik öğretmenleri arasında anlamlı bir fark oluşturmuştur. İlköğretim matematik öğretmeni adayları ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlerden bekledikleri yeterlik durumu arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Cinsiyete göre, öğretmenlerin yeterlik algılarında anlamlı fark belirlenmiştir. Öğretim tecrübesine göre, öğretmenlerin yeterlik algılarında anlamlı fark elde edilmiştir. Bu fark mülakatlara da yansımıştır.

2012, 149 sayfa

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yeterliği, yeterlik algısı, ilköğretim matematik öğretmenleri, ilköğretim matematik öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmen adayları

ABSTRACT

Master Thesis

A COMPARISON OF ELEMENTARY TEACHERS' AND TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS OF THEIR PROFICIENCY IN TEACHING MATHEMATICS

Işıl BOZKURT

Erzincan University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Primary Mathematics Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. İbrahim BUDAK

This study aims to compare the elementary teachers' and teacher candidates' perception of their proficiency in teaching mathematics. A questionnaire with 52 items was developed, and then administered. To test reliability and validity, a pilot study was conducted. The questionnaire included six factors acquired in consequence of explanatory factor analysis. In data collection process, elementary mathematics teachers and elementary teachers who were teaching mathematics and teacher candidates who were expected to teach mathematics in the future completed the questionnaire. The sample of this study included a total of 857 participants: 300 participants for the pilot study and 557 participants for actual study. SPSS and LISREL programs were used in data analysis process.

Based on the results gathered in this study, several differences were found among the participants' perceptions. There was a significant difference between the elementary mathematics teachers and elementary teachers' perceptions of proficiency in teaching mathematics. In addition, there was a significant difference between pre-services elementary mathematics teachers and pre-services elementary teachers' perceptions of proficiency in teaching mathematics. There was also a significant difference between the male and female participants' perceptions of proficiency in teaching mathematics. Finally, there was a significant difference between the teachers' perceptions of proficiency in teaching mathematics in terms of years of experience in teaching. All these differences were also observed in the interviews.

2012, 149 pages

Keywords: Teacher proficiency, perception of proficiency, elementary mathematics teachers, elementary mathematics teacher candidates, elementary teachers, elementary teacher candidates.

TEŞEKKÜR

Öncelikle danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. İbrahim BUDAK' a hem ders aşamamda hem de araştırmam boyunca bana göstermiş olduğu rehberlik, anlayış ve katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Uzun yıllar süren eğitim hayatım boyunca hiçbir zaman desteğini benden esirgemyen babam (Yusuf BOZKURT), annem (Şahturna BOZKURT) ve kardeşime (Ufuk BOZKURT), tüm aileme teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca derslerini takip ettiğim bütün öğretim üyelerine de teşekkür ederim. Yardımlarından dolayı Erzincan' da sınıf öğretmeni olan Sayın Celal Çelik' e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca, bana sağladığı burstan dolayı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)' a Yurt İçi Yüksek Lisans Bursu (2210) desteği için teşekkürlerimi sunarım.

Işıl BOZKURT

Haziran, 2012

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
TABLolar LİSTESİ	vi
1.GİRİŞ	1
2.KURAMSAL TEMELLER	8
2.1. Öğretmenlerin Eğitimi.....	11
2.1.1. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimi.....	11
2.1.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi.....	14
2.2. Öğretmenlerin Çalışma ve Yaşam Koşulları.....	22
2.3. Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi.....	25
3.MATERYAL VE YÖNTEM	31
3.1. Araştırmanın Modeli.....	31
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	31
3.2.1. Pilot Çalışmanın Örneklemi.....	31
3.2.2. Gerçek Çalışmanın Örneklemi.....	32
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	34
3.3.2. Veri Toplama Aracının Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları.....	36
3.4. Öğretmen Yeterlikleri Anketi ve Gerçek Çalışma İçin Veri Toplama.....	43
3.5. Veri Analizi.....	44
3.5.1. Uygun Analiz Türünün Belirlenmesi.....	45
3.5.1.a. Normal Dağılıma Uygunluk.....	47
3.6. Mülakatlar.....	49
4.ARAŞTIRMA BULGULARI	52
4.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları.....	52

4.2. Yol Analizi Bulguları.....	56
4.3. Mann-Whitney U Testi Bulguları.....	61
4.3.1. Öğretmen Adaylarının Yeterlik Beklentileri ve Öğretmenlerin Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması.....	61
4.3.2. Sınıf Öğretmenleri ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması.....	62
4.3.3. Sınıf Öğretmeni Adayları ve İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Yeterliği Beklentilerinin Karşılaştırılma- sı.....	62
4.3.4. Cinsiyete Göre Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması.....	63
4.3.5. Öğretmenlerin Tecrübelerine Göre Yeterlik Algılarının Karşılaştı- rılması.....	63
4.4. Betimleyici İstatistik Bulguları.....	66
4.5. Mülakatlarda Elde Edilen Bulgular.....	71
4.5.1. Öğretmen Mülakatları.....	71
4.5.2. Öğretmen Adayı Mülakatları.....	98
5.SONUÇ.....	118
6.TARTIŞMA.....	121
7.ÖNERİLER.....	129
KAYNAKLAR.....	132
EKLER.....	136
ÖZGEÇMİŞ.....	149

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

\bar{X}	Ortalama
%	Yüzde
α	Güvenirlilik Katsayısı
r	Korelasyon Katsayısı
S	Standart Sapma
sd	Serbestlik Derecesi
t	t-değeri

Kisaltmalar

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
GFI	Goodness of Fit Index
AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index
RMR	Root Mean Square Residuals
CFI	Comparative Fit Index
NFI	Normed Fit Index
NNFI	Non-normed Fit Index

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 3.1 Yamaç birikinti grafiği.....	40
Şekil 3.2. Normal dağılım grafiği	48

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Gerçek çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının sayısı.....	32
Tablo.3.2. Gerçek çalışmaya katılan öğretmenlerin tecrübelerine göre sayıları.....	32
Tablo 3.3. Gerçek çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının branşlarına göre sayıları.....	33
Tablo 3.4. Katılımcıların cinsiyete göre sayıları.....	33
Tablo 3.5. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's testi sonuçları.....	37
Tablo 3.6. Tek-örneklem Kolmogorov Simirnov testi sonuçları.....	47
Tablo 4.1. Öğretmen adaylarının yeterli beklentileri ve öğretmenlerin yeterli algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar	61
Tablo 4.2. Sınıf öğretmenleri ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeterli algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar	62
Tablo 4.3. İlköğretim matematik öğretmeni adayları ve sınıf öğretmeni adaylarının yeterli algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar	62
Tablo 4.4. Öğretmen yeterlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar.....	63
Tablo 4.5. Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar.....	63
Tablo 4.6. Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar.....	64
Tablo 4.7. Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik Sonuçlar.....	64
Tablo 4.8. Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar	65
Tablo 4.9. Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar	65
Tablo 4.10. Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar	65

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilim çağında dünya hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu gelişimle birlikte bazı ülkeler ilkel şartlarda yaşarken bazı ülkeler ise yüksek yaşam standartlarına sahiptir. Aynı çağ içinde bulunan farklı toplumların yaşam koşullarındaki farkı belirleyen en önemli faktördür eğitim (Ataunal, 2003).

Eğitim, yaşamın tümünü kapsayan, üzerinde devam eden tartışmaların tamamlanmadığı bir kavram olarak tanımlanabilir (Yeniçeri, 2005). Senemoğlu (2005) eğitimi, istedik davranış oluşturma mühendisliği olarak tanımlamıştır. Küçükahmet (2005) ise yeni doğan bir bebeğin yürüme, yemek yeme ya da konuşma gibi davranışları başlangıçta ailesinin, ilerleyen zamanlarda da başkalarının yardımıyla öğrendiğini ve bu süreçte öğretilenlerin tümüne de eğitim denildiğini belirtmiştir. Türk Dil Kurumu (2011) sözlüğünde ise eğitim insanın yeteneklerinin, özellikle ahlak yetilerinin, geliştirilmesi için yapılan bilinçli veya bilinçsiz etkilerle kişiye yön ve biçim verilmesi olarak tanımlanmıştır.

Kayabaş (2008)'a göre bir toplumun gelişmesini ve varlığını sürdürmesindeki en önemli faktör eğitimidir. Ülkeler eğitim sayesinde toplum düzenini ve kendi değerlerini bireylerine benimsetir, bu şekilde toplumun birlik ve bütünlüğünün devamını sağlar ve bireylerin ilerleme, gelişme ve keşfetme isteklerini teşvik eder. Huzurun, barışın, kalkınmanın, sanayileşmenin, demokratikleşmenin, refahın hatta terörizm ve suçla mücadelenin eğitimle sağlanabileceği tartışmasız kabul edilen ve sıkça dile getirilen bir gerçektir (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002). Sorunların çözümünün, toplumun ve bireyin gelişiminin eğitimle gerçekleşebileceği düşünüldüğünde, eğitimin niteliği önem kazanmaktadır. Eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması da öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır.

Bilgi, bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi kullanma, gelişen teknoloji, ekonomi ve toplumdaki ilerlemeler, bireylerin düşüncelerindeki ve beklentilerindeki değişimler beraberinde eğitimde de değişimi gündeme getirmektedir. Eğitimde beklenen ve gözle-

nen değişimler de yeni yaklaşımları ve yeni programları gerektirmektedir. Tüm bunlar okula ve öğretmene aynı zamanda da öğrencilere yeni sorumluluklar getirmektedir.

Eğitimde yeni yaklaşımların getirdiği öğrenmeyi öğrenme, etkin öğrenme, yaşam boyu öğrenme, bağlamsal öğrenme vb. gibi farklı öğrenme boyutlarının benimsenmesi okulun işlevini de değiştirmiştir. Daha önceleri öğrenme için tek kaynak olarak kabul edilen okullar, öğrenmeyi öğrenme ve etkin öğrenme kavramlarının getirilmesinin etkisiyle günümüzde tek kaynak olarak görülmemektedir. Yaşam boyu öğrenmeye verilen önemle, okulların toplumla ve gerçek yaşamla bütünleşmesi gereken kurumlar olması beklenmektedir. Okulun işlevinin değişmesinin temelinde yatan şey öğrenciye kazandırılmak istenen niteliklerin değişmesidir. Öğrenciye kazandırılmak istenen niteliklerle birlikte öğretme-öğrenme süreci, öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları da değişmiştir. Bununla birlikte öğretmenin bilgisinin, anlayışının, becerilerinin, prensiplerinin ve değerlerinin öğrencilerin kaliteli eğitim almalarında etkisi olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Bireylere çağın gereklerine uygun donanımlar kazandıran eğitim, öğretmenden ve öğretimden ayrı düşünülemez bir süreçtir. Eğitimle birlikte öğretmenin öğretim konusunda da yeterli olması gerekmektedir. Senemoğlu (2005)' e göre öğretim; öğrenmeyi sağlayan ve destekleyen dışsal olayların planlanma, uygulanma ve değerlendirilmesini içeren içsel bir süreçtir. Eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretimin, belli hedeflere dönük öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretimin tanımında da belirtildiği üzere öğretim sürecinin üç aşaması vardır: Öğretimin planlanması, öğretimin uygulanması, öğretimin değerlendirilmesi. Bu süreçte öğretim yöneticisi olarak öğretmenin görevi ise belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenme süreci ve öğrenci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama ve denetlemedir.

Ataünal (2003) öğretmeni, bir milletin çocuklarını ve gençlerini yetiştirmek için oluşturduğu eğitim sisteminin çalıştırıcı ögesi olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda

çağdaşlaşmanın itici gücü ve insan sevgisini, vatan aşkını, kendine güveni öğreten, üstün nitelikli insan yetiştirmeye çalışan ve didinen bir mimar olarak da ifade etmektedir. Geleneksel anlayışta öğretmen, bilgiye sahip olan ve bilgiyi aktaran kişi olarak görülmekteyken; bilginin elde edilmesinde ve kullanılmasında ortaya çıkan teknolojik gelişmeler ve değişen yaşam koşulları öğretmenin rolünü de değiştirmiştir.

Ball ve Cohen (1996)' ya göre öğretmenin birbiriyle bağlantılı görevleri vardır. Bunlar şöyle sıralamıştır.

- Öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak, öğrencilerin ne bildikleriyle ilgili kendi fikirleri ve gerçekte ne bildikleri hakkında, öğrencilerin içeriği öğrenme durumları hakkında bilgi sahibi olmak.
- Anlayabildiği kadarıyla materyali kullanmak.
- Yeni geliştirilmiş ders kitabı, materyal ve modelleri öğrencileri için belirleyip seçmek.
- Sınıfın sosyal ve entelektüel bir ortam olmasını sağlamak.
- Öğrencilerinin mümkün olan çalışma, etkileşim ve öğrenme yolları hakkında bilgi sahibi olmak

Gelişen teknolojiyle birlikte insan yaşamına yeni yeni teknolojik aletler ve uyum sağlanması gereken yeni düzenler gelmektedir. Bilgiye ulaşmada da yeni teknolojiler ve yeni yöntemler ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bütün teknolojik imkanlar beraberinde bir yol göstericiye, bir rehber ihtiyacı doğurmaktadır. Öğrencinin öğrenmeyi öğrenme imkanlarını kullanması, öğrenmeye etkin katılımın sağlanması, konu alanlarının, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının değişmesi, öğrencinin hedeflenenin dışında öğrenmeler gerçekleştirme olasılığı gibi birçok faktör öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını, sahip olması gereken bilgi, beceri ve nitelikleri artırmak-

tadır. Öğretmenden beklenen kendi alanıyla ilgili bilgileri bilmesinin yanı sıra, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı olma, öğrencilere rehberlik etme, etkili bir öğretici olma, grup çalışmaları düzenleme, derse öğrencinin ilgisini çekebilme gibi mesleğin gerektirdiği becerileri gösterebilmesidir (Karacaoğlu, 2009).

Öğretmenler öğrencinin daha etkin olmasını sağlamak, problem çözme, araştırma, sorgulama, etkili iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, karar verme gibi becerileri kazandıracak öğrenme öğretme etkinliklerini düzenlemek, etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin psikolojik dengelerini, sosyal etkileşimlerini, cinsel ve kültürel eğilimlerini de dikkate almak zorundadırlar. Bunlar artan öğretmen sorumluluklarının yalnızca birkaçıdır. Öğretmenlerin sorumlulukları ve beraberinde sahip olması gereken yeterlikleri de değişmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmen yeterliklerinin düzeyi öğrenci öğrenmesini de etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır. Yeterli öğretmenlerden elde edilmiş kalıcı öğrenmeler de yaşamda karşılaşılan sorunlara çözüm olacaktır. Bu konuyla ilgili United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, ekonomik olarak güçlü olmayan ülkelerde nitelikli öğretmenlere daha fazla ihtiyaç duyulduğu ve bu ülkelerdeki eğitimin niteliğinin artırılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Yani nitelikli öğretmen sorunlara, uzun vadede çözüm olacaktır.

Nitelikli, yeterli ve donanımlı öğrenciler yetiştirmede en önemli görev öğretmenlerindir. Böylesine önemli bir görevi üstlenen öğretmenlerin mesleklerinde yeterli olma durumlarının farkında olmaları, ilerleyen dünyaya adapte olabilmek için kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler mesleklerinde kendi öz yeterlik durumlarını değerlendirirken ve geliştirirken, araştırmacılar tarafından da öğretmen niteliklerinin ve yeterliklerinin araştırılması ve belirlenmesi gerekli bir durumdur. Bu gereklilikten hareketle araştırmanın ana problemini “İlköğretimde matematik öğrenen öğretmenler ile ilköğretimde matematik öğretecek olan öğretmen adaylarının öğret-

men yeterlik algıları arasında fark var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu problemle birlikte araştırmanın alt problemleri:

1. Sınıf öğretmenleri ile ilköğretim matematik öğretmenleri arasında yeterlik algısı farkı var mıdır?
2. Sınıf öğretmeni adayları ile ilköğretim matematik öğretmeni adayları arasında öğretmen yeterliği beklentisi açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin yeterlik algılarında öğretim tecrübesine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin yeterlik algılarında fark varsa, bu durum mülakatlara nasıl yansımıştır? sorularından ibarettir.

Bu çalışmada, ilköğretimde matematik öğreten öğretmenlerin mesleklerindeki yeterlik / öz yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır, yeterliklerin belirlenmesinin araştırmanın önemi bölümünde belirtilen faydaları sağlaması beklenmektedir. Tez kapsamında, ilköğretimde matematik öğreten öğretmenlerin kendi öğretmenliklerine ilişkin yeterlik algıları belirlenecektir. Aynı zamanda ilköğretimde matematik öğretecek öğretmen adaylarının da öğretmen yeterliklerine ilişkin algıları belirlenip, bu iki sonuç arasında karşılaştırma yapılacaktır.

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öğretmen yeterliklerinin bilinmesi ve bu yeterliklerin öğretmen eğitimi programlarında kazandırılmasıyla mümkündür (Ataman, Çakır, Duman, Güneysu, Gürkan, v.d., 2006). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde başarılı olabilmesi ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından öğretmenlerin yeterlik duygusunun önemi büyüktür (Sünbül, & Arslan, 2011). Yeterlik, Ataman v.d. (2006) tarafından bir mesleğe özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu

olarak tanımlanmıştır. Aynı şekilde yeterliklerin belirlenmesinin sağlayacağı faydalar da şöyle sıralanmıştır: (a) Milli eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkıda bulunur. (b) Ulusal işbirliği ve bilgi paylaşımını daha etkin hale getirmeye katkı sağlar. (c) Öğretmen niteliklerinin karşılaştırılmasını sağlayacak bir sistem oluşturur. (d) Öğretmenlik mesleğinin konumu kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturur. (e) Öğretmenlere, mesleki gelişimlerinde esas olabilecek bir kaynak oluşturur. (f) Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımları içeren bir dil birliği sağlar. (g) Öğretmen niteliklerinin toplum tarafından fark edilmesini sağlar. Toplumun gözünde öğretmen statüsünün yükseltilmesini sağlar. (h) Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen seçiminde, öğretmen eğitiminde, öğretmenlerin iş başarılarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin kendilerini tanıması ve geliştirmesinde fayda sağlayabilir.

Senemoğlu (2005) öz yeterliği, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı olarak tanımlamış ve bu terimin algılanan öz yeterlik olarak da ifade edilebileceğini belirtmiştir. Bir öğretmenin öz yeterlik algısı da performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi ve sonra da bu yeterliklerin eğitim programlarıyla öğretmen adaylarına ve öğretmenler kazandırılmasıyla mümkün olacaktır. Eğitim-öğretim sürecinde en önemli görevlerden birini üstlenen öğretmenlerin görevlerinin ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Nitelikli eğitim nitelikli öğretmenle mümkündür. Mesleğinin gerektirdiği niteliklere sahip olan yani mesleğinde yeterli bir öğretmen, aynı derecede nitelikli ve yeterli öğrenciler yetiştirecektir. Peki bu öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir ve öğretmenler bunlara ne kadar sahiptir? Bu yeterlikler niçin belirlenmelidir? Çalışma bu tür sorulara cevap olabileceği için önemlidir.

Bu araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının anketleri doldururken içten davrandıkları ve gerçek fikirlerini yansıttıkları sayıtlısından hareket edilmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma, öğretmenler açısından ilköğretim matematik öğretmenleri ve sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, öğretmen adayları açısından ilköğretim matematik öğretmeni adayları ve sınıf öğretmeni adaylarıyla sınırlıdır.
3. Bu araştırma, Türkiye'nin tüm bölgelerini kapsamadığı için ülkenin üç bölgeyle sınırlıdır.
4. Anketi yanıtlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının, öğretmen adaylarının öğretmen yeterliği konusundaki görüşlerinin ve mülakat sonuçlarının değerlendirilmesiyle sınırlıdır.
5. Veri toplama aracının uygulama zamanı açısından 2011-2012 öğretim yılıyla sınırlıdır.

2. KURAMSAL TEMELLER

Eğitim-öğretim sürecinin en önemli yapıtaşlarından biridir öğretmen. Bu nedenle, yeterli ve nitelikli öğretmen aynı zamanda yeterli bir eğitim anlamına gelmektedir. Eğitimin ve öğretmenin yeterlikleri birbiriyle doğru orantılıdır. Mentiş Taş (2004)' a göre artan öğretmen yeterliğiyle birlikte yetiştirilen öğrencilerin nitelikleri de yükselecektir. Tabi ki yeterli öğretmen olabilmek ya da yeterli öğretmen yetiştirebilmek için de öğretmen yeterliklerini bilmek gerekmektedir.

Van Der Schaaf, Stokking ve Verloop (2003)' te öğretmen yeterliği, öğretmende olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar için kullanılmıştır. Düşünüldüğünde kişinin mesleğinde başarılı olabilmesi için, mesleğin gerektirdiği özelliklere sahip olması, mesleğini ilerletebilmek için bu özelliklerini geliştirebilecek nitelikte olması beklenir. Ancak bu durumda, kişi mesleğinde yeterli kabul edilebilecektir. MEB (2011), öğretmenin görevini ifade ederken, öncelikle ülke kalkınmasındaki önemli yerine vurgu yaptığı öğretmenlerin, sorumluluklarındaki her öğrencinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak; milli ve evrensel değerleri benimseyen ve problem durumlarında çözüm üretebilen, programın belirlediği amaçları davranışlarında da gösterebilen, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek tanımlamasına yer vermiştir. Öğretmenlerin bağlı oldukları bu kurumun da tanımını incelendiğinde, tanımın içinde bulunan önemli nokta, yani öğretmenlerden istenen şey yeterli olmalarıdır.

Bu olay dikkate alındığında bir durumun gerçekleşmesi için sadece istemek yeterli değildir. Yeterli öğretmenlerin sayısının artması için, öğretmeni yeterli duruma getirecek etkinliklerin de artması gerekmektedir. En başta, öğretmen yetiştirme aşamasında, mezun edilen öğretmen donanımlı olarak uygulama alanına yani okula gönderilmelidir. Bunun için eğitim fakültelerinin imkanları arttırılabilir ya da eğitim fakültelerindeki öğretim görevlilerine kendi gelişimlerini sağlayabilmeleri için kolaylıklar sağlanıp, yardım edilebilir. Sistemi kökten değiştirmek ilk bakışta kaostan öteye geçmesi zaman alan bir durumdur, hele sistemin sık aralıklarla değişmesi düzensizliğin de ötesinde bir düzensizlik doğurur. Yeterli öğretmen yetiştirebilmek için sistem-

leri değiştirmek değil de geliştirmek gerektiği kabul edilmelidir. Tabi yeterli öğretmen, yeterli yetiştirilmiş öğretmen demek değildir, öğretmenin kişisel olarak da çabası yeterliği desteklemek zorundadır. Öğretmenlik mesleği, sadece yetiştirme aşamasından sonra tamamlanabilen ve gelişiminin üst noktasına okuldan mezun olduğunda gelinebilen bir meslek değildir.

İçinde bulunduğumuz çağda nitelikli insan yetiştirmek çok önemli hale gelmiştir. Bu yetiştirme çabasındaki en önemli görev öğretmenindir. Artık öğretmen yetiştirmede zamanla değişen ve çeşitlenen yeterliklerin varlığı da kendini hissettirmektedir (Budak ve Demirel, 2003). Öğretmenin kişisel özellikleri, bir öğrenme etkinliği yöneticisi olarak yeterliği, öğrenme sürecini izleme, yönetme ve ders vermedeki yeterliği, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri başarısını etkiler (Güçlü, 2002). Tabi burada öğretmenin yeterlik duygusunun da önemi vardır. Sünbül ve Arslan (2011)'a göre, öğretmenlerin yeterlik duygusunun da öğrenme ve öğretme faaliyetlerindeki başarısı üzerinde, öğrencilerini öğrenmeye motive etmesi üzerinde etkisi vardır. Bununla birlikte öğretmenin yeterli eğitim - öğretim anlayışına, bilgisine ve tutumuna sahip olması gerekmektedir. Bahsedildiği gibi, öğretmen yeterliğini arttırmak için öğretmenin kendine inanması gerekir. Enderlin-Lampe (2002)' ye göre, öğretmenler öncelikle mesleklerinde etkili olabilmeye ilgili kararlarını ve kapasitelerini tanımlamalıdır. Daha sonra da, öğretmen yeterlik duygusunun ortaya çıkmasını ve var olan yeterlik duygusunun da artmasını sağlamak için yapabilecekleri üzerine odaklanmalıdır.

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi ve daha sonra bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılmasıyla mümkündür. Eğitim ve öğretimin dinamik bir yapıya sahip olması, öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin de sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle MEB' in üniversitelerle iş birliği yaparak öğretmen yeterliği üzerine yaptığı çalışmalar da süreklilik göstermelidir. İlk ve orta öğretimde yeniden yapılanmaya gidildiği günümüzde, ideal bir öğretmende bulun-

ması gereken yeterliklerin belirlenmesi birçok açıdan fayda sağlayacaktır. Yeterliklerin belirlenmesi şu amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olabilir: (a) Öğretmen niteliklerinin toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde öğretmenlerin statülerinin yükselmesini yanı sıra, görevleri şeffaflaştırarak kalite güvencesi sağlayabilir. (b) Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlayabilir. (c) Milli eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlayabilir. (d) Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirebilir. (e) Öğretmen niteliğine ilişkin karşılaştırmaların yapılabileceği bir sistem oluşturabilir. (f) Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturabilir. (g) öğretmenlik mesleğinin yeri ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturabilir.

Yeterli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen yeterliğini etkileyen tüm unsurların göz önünde bulundurulması ve öğretmen yetiştirme programlarının da buna göre belirlenmesi gerekmektedir. Karacaoğlu (2009)' a göre öğretmen yeterlikleri belirlenirken bu durumu etkileyen öğeler de incelenmelidir ve bu öğeler beş başlık altında ele alınmıştır:

- Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi,
- Öğretmenlerin göreve başlama koşulları,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi,
- Öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşulları.

İlköğretimde matematik öğretene öğretmen yeterlik algılarını belirlemeye yönelik olan bu çalışmada ise öğretmenin yeterliği üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğretmen eğitimi (hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitimi), öğretmenlerin göreve başlama koşulları, öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşulları konuları üzerinde durulacaktır.

2.1. Öğretmenlerin Eğitimi

Öğretmen eğitimi konusu, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ve hizmet içi eğitimi olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.1.1 Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi

Ülkemizde, üniversiteye girebilmek için gerekli puanı alan herkes öğretmen olabilmek için eğitim fakültesine kaydını yaptırabilmektedir. Eğitim fakültelerine öğrenci kabulünde, öğretmen adayının psikolojik durumu, olumsuz herhangi alışkanlıkları, öğretmenlik mesleğini sevip sevmediği gibi durumlar dikkate alınmamaktadır. Oysa özellikle ilköğretim birinci kademe için (tabi diğer düzeyler için de bu söz konusudur), öğretmen öğrenci üzerinde çok büyük etkiye sahiptir. Öğrenci bu düzeyde öğretmeni kendine örnek alır. Diğer taraftan kişinin (öğretmenin) kişilik özellikleri de mesleğine yansıtacaktır, yani mesleğini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Aynı şekilde bu durum mesleki başarıyı dolayısıyla öğrencileri de etkileyecektir. Aynı şekilde, Ercan (1950)' ye göre, öğretmenin bu durumu alanında gelişimi de belli oranda sınırlandıracaktır. Bu konuyla ilgili olarak Özkan (2005) tarafından, Özden (1998)' den aktarılan bir okul müdürünün öğretmenin önemine ilişkin notunu paylaşmak yerinde olacaktır diye düşünüyorum:

ABD'de bir lise müdürünün her yıl okulun açılışında öğretmenlerine gönderdiği mektup oldukça düşündürücüdür. "Bir toplama kampından sağ kurtulabilen insanlardan biriyim. Gözlerim, hiçbir insanın görmemesi gerekenleri gördü; iyi eğitilmiş mühendislerin inşa ettiği gaz odaları, iyi yetiştirilmiş doktorların zehirlediği çocuklar, işini iyi bilen hemşirelerin öldürdüğü bebekler, lise ve üniversite mezunu insanların vurduğu, yaktığı kadın ve çocuklar. Eğitimden bu nedenle kuşku duyuyorum. Sizlerden isteğim şudur: Öğrencilerinizin insan olması için çaba harcayın. Çabalarınız, bilgili canavarlar, becerikli psikopatlar üretmesin. Okuma, yazma, matematik, çocuklarınızın daha fazla insan olmasına yardımcı olursa, yalnızca o zaman önem taşır." sözleri tertemiz bir yapıda dünyaya gelen insan yavrusunun istenirse bir zalim, istenirse yararlı bir birey olarak topluma katılabileceğinin örneğidir (s. 5).

Bu yazıdan da anlaşılacağı üzere öğretmenin, hayata yetiştirilen bireyler üzerinde önemi büyüktür ve bu önem öğretmen, daha öğretmen olmadan fark edilip önlemler baştan alınmalıdır.

Bilgili bir toplum oluşturmada öğretmen aileden sonra ilk sırada yer alır. Kalite bilincine sahip bireyleri ve bu bireylerin yöneteceği kurumları hazırlamada okullara ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öncelikle mesleğini ve sorumluluğunu üstleneceği öğrencilerini seven, başarı odaklı, öğrenci merkezli eğitimi etkinliklerinde dikkate alan öğretmenler yetiştirilmesi gerekmektedir. Çağdaş kavram ve süreçleri takip edip, bunlar hakkında bilgi sahibi olan, sürekli ve her alanda gelişmeyi bir ihtiyaç olarak gören, öğrenme ve gelişmeyi günlük doğal işlemler olarak algılayan, çağı takip eden öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Çelikten, şanal ve Yeni, 2005).

Burada, Türkiye’ de hizmet öncesi öğretmen eğitiminin geçmişinden kısaca bahsetmekte fayda görüyorum. Cumhuriyetin ilk 50 yılında ilkokulların öğretmen gereksinimi, ilkokul üzerine altı yıl ve ortaokul üzerine üç yıl eğitim veren ilk öğretmen okullarından karşılanmıştır. 17 Nisan 1940’da 3083 sayılı yasayla kırsal bölgelere öğretmen yetiştirmek ve köyleri kalkındırmak için Köy Enstitüleri kurulmuştur. Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik yanında köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına katkı sağlaması beklenen öğretmenleri yetiştirmek üzere kurulan Köy Enstitüleri, ülkenin öğretmen yetiştirme geçmişinde önemli bir yer tutmaktadır. Yüksek öğretmen okulu uygulaması ve Fen-Edebiyat Fakülteleri ile lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirilmiştir. Ortaokul ve lise öğretmenleri çoğunlukla benzer kaynaklardan yetiştirilmiştir. Eğitim Enstitülerinde ortaokul öğretmenlerinin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Ancak bu kurumlardan mezun öğretmenin hangi kademedeki görev yapacağını ortaokul ve liselerin öğretmen gereksinimi belirlemiştir. 1982 yılından bu yana öğretmen eğitimi, üniversite düzeyinde gerçekteşmektedir. Sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksek Okullarının 1989-1990 öğretim yılında dört yıla çıkarılması, 1992’de Eğitim Fakülteleri’ ne bağlı Sınıf Öğretmenliği Bölümü durumuna getirilmesi, 1998’de ve 2006’da Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesi öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimindeki son değişikliklerdir. Türkiye’de öğretim kademelerinin bütününde görev yapacak olan öğretmenler artık yalnızca üniversitelerin ilgili programlarından yetiştirilmektedir (Karacaoğlu, 2008).

Günümüzde, öğrencilere bilgiyi depolamaktan çok bilgiye ulaşma yolları ve herhangi bir problem durumunda, problemi çözmek için probleme nasıl yaklaşacaklarını öğretmeye yönelik bir eğitim anlayışı benimsenmeye başlanmıştır. Bu anlayışı kazandırmak ve verimli öğrenme sağlayabilmek için birçok öğrenme modeli ve yöntemler geliştirilmiştir (Tarım, ve Akdeniz, 2003). Öğrenciye bahsedilen durumları öğretebilmek için öğretmenin belli donanımlarla yetiştirilmesi gerekir. Bu donanımların öğretime kazandırılması aşamasında kullanılan bazı öğretmen yetiştirme modelleri vardır. Aşağıda bunlar hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Belirli kişisel özelliklere sahip olan bireylerin iyi öğretmen olabileceği görüşünü savunan “kişilik özellikleri modeli” ne göre; öğretmen sıcakkanlı düşünceli, ılımlı ve anlayışlı olup aynı zamanda bu özelliklerini geliştirmelidir. Öğretmenin esas görevinin, öğrenci davranışları ve öğrenme ortamı üzerinde kontrol sağlama olduğunu savunan “davranışçı model” e göre; en iyi öğrenme şekli koşullanma ilkelerine dayanır, aynı doğrultuda öğrenme ödül ve ceza ile kontrol edilmelidir. Program içerisinde adımları belirtilen öğretim aşamalarının izlenmesinin bir dersin öğretimi için en iyi yol olduğunu savunan ve yaygın olarak kullanılan modellerden birisi olan “ders (konu alanı) yöntemleri modeli” ne göre; her farklı ders için özel bir öğretim yöntemi kullanılmalı ve önerilen aşamalar bir bir takip edilmelidir. Temel öğretim becerilerinin önemi üzerinde duran “ öğretim becerileri modeli” ne göre; açıklama, sınıf yönetimi ve soru sorma gibi beceriler önemlidir, temel becerilere sahip olan öğretmenler etkili olabilirler. Öğretmen-öğrenci davranışları ve bunlar arasındaki iletişim üzerinde duran “süreç – ürün modeli” ne göre; öğrenme ürünleri üzerinde, öğrenme – öğretme sürecindeki davranışlar, etkileşim ve etkinlikler önemlidir. Etkili öğretmenlerin, problem çözme ve yansıtıcı düşünce süreçlerini kullanması gerektiğini savunan “ yansıtmacı öğretmen modeli” ne göre; hareketlerine sorgulayan, etkinlikleri ve sonuçlarını gözlemleyen, bunların her öğrenci üzerindeki etkilerini düşünen öğretmen, yansıtmacı öğretmendir. Modelde öğretmenlerin, sınıfta kendi araştırmalarını yapmaları ve hangi yöntemlerin kendileri için n uygun olduğuna karar vermeleri için yönlendirilmesi gerektiği üzerinde durulur. Çeşitli öğretim alanlarında etkili öğretim için önemli ilke ve kurallar olduğunu ileri süren “öğretim ilkeleri modeli” ne göre; öğretmenlerin öğretim uygulamalarını düzenlemek ve yönlendirmek için kural ve ilke-

ler kullanılabilir. Modelde ilk sıradaki ilke iletişim; ikinci sıradaki ilkeler planlama ve hazırlık, açıklama ve gösterim, soru sorma, ödev verme, dönüt ve düzeltme, değerlendirme; üçüncü sıradaki ilkeler ise sınıf yönetimi, güdüleme ve pekiştirme, bağımsız öğrenmenin gelişimidir. Son olarak amaçları belirlerken öğretmende bulunması gereken yeterlikleri temel alan “yeterliğe dayalı model” e göre; ölçüt, öğretmende olması gereken özelliklerdir. Öğretmen yeterlikleri modelde, öğretmenin ne bildiğinin ve ne yapabileceğinin kanıtı olarak kabul edilir (Karacaoğlu, 2008).

Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu, genelde hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim başlıkları altında incelenir. Eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olarak kabul edildiği çağımızda, öğretmenlerin eğitimi de sadece hizmet öncesi eğitimle sınırlı olmayıp beraberinde hizmet içi eğitimle desteklenen bir süreç konumuna gelmiştir.

2.1.2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi

Bireylerin ve ülkelerin gelişmesi ve ilerlemesi için gerekli en temel şeylerden birisi olan eğitim bireylerin, hem bugünü hem de yarını öngörebilmesi için gereklidir. Aynı zamanda eğitim kişiye kendini geliştirmesi, iletişim yeteneğini arttırması, karar verme ve başarıya duygusunu geliştirmesi açısından da yardımcı olur (Kayabaş, 2008). Yani eğitim, olmazsa olmazlar arasındadır. Eğitim için de olmazsa olmaz denebilecek kadar önemli olan bir unsur vardır ki bu da öğretmendir. Bireylerin eğitiminde öğretmenin payı yadsınamaz derecededir, öğretmen ve eğitim arasında çift taraflı bir ilişki söz konusudur. Eğitme ve öğretme görevini yapacak öğretmenlerin de belli bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce ve mesleğe başladıktan sonra eğitim almaları gerekmektedir. Mesleğe başlamadan önce alınan eğitim hizmet öncesi eğitimidir. İş başındayken aldıkları eğitim ise hizmet içi eğitimidir.

Farklı eğitim aşamalarından geçip iş başına gelen birey, gerek eğitimi esnasında edindiği bilgi ve becerilerin eksikliği gerekse bu bilgilerinin uygulama yapabilmek

için yetersiz kalması nedeniyle iş başında eğitime ihtiyaç duymaktadır (Kayabaş, 2008). Gelişmekte olan dünyada teknoloji sayesinde her gün, hemen hemen her alanda yenilikler meydana gelmektedir. Günümüzde sosyal, kültürel, ekonomik ve diğer alanlardaki yeniliklere uyum sağlayabilmek açısından, çalışan herkes için hayat boyu eğitim zorunludur (Kayabaş, 2008). Çalışan bireylerin iş başında aldıkları eğitim hizmet içi eğitimidir.

Uçar ve İpek (2006), ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve eğitime verdikleri önem arasında bir ilişki olduğunu, bir ülkenin kalkınabilmesi için gerekli unsurların başında eğitimin geldiğini, yaşanan hızlı değişimlerin ve gelişmelerin insan hayatını etkileyerek çeşitli alanlarda değişime zorladığını, bu değişimlere ayak uydurabilmek için ise gelişmelere açık bir eğitim sisteminin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Gelişmelere açık bir eğitim sistemi de ancak gelişmelere açık öğretmenler sayesinde olur. Bir okulda ne değişirse değişsin, hangi yenilik takip edilirse edilsin nitelikli ve gelişimi destekleyen öğretmenler olmadığı sürece çabalar boşa gidecektir, en azından istenilen verim alınamayacaktır. Öğretmenlerin gelişmeye açık olma durumları da hizmet içi eğitimle desteklendiğinde tam verime yaklaşma olasılığı artacaktır.

Ayrıca öğretmenlerin bilmesi gereken ve bilmekte olduğu bilgiler de sınıflandırılabilir. Sowder (2002), literatür taramasında; Cochran-Smith ve Lytle (1999)' nin öğretmen bilgi türleriyle ilgili görüşlerini belirtmiştir. Buna göre öğretmenin üç tip bilgisi vardır. Uygulama için bilgi (knowledge-for-practice) , uygulamanın içindeki bilgi (knowledge-in-practice) ve uygulamanın bilgisi (knowledge-of-practice). Üniversite derslerinde ve profesyonel gelişim programlarında edinilen bilgi uygulama için bilgi olarak tanımlanan türdür. Uygulamanın içindeki bilgi ise öğretmenler tarafından bilinen pratik öğretme bilgisidir, yani alan bilgisi denebilir. Uygulamanın bilgisi ise hizmet içi eğitimde öğrenilen, öğretmenlerin uygulama tecrübelerinden öğrendikleri, uygulamayı nasıl yapacağını bilgisi.

Hizmet içi eğitim birçok şekilde tanımlanmaktadır. Kamu veya özel kuruluşlarda çalışan her seviyeden personele, işe başladığı zamandan emekli oluncaya kadar; işe

uyum sağlamak, verimliliklerini arttırmak, bilgi ve becerilerini yenilemek, yeni durumlara ve ileri görevlere hazırlanmalarını sağlamak amacıyla verilen eğitimidir (Kayabaş, 2008). Çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalışmaları süre içinde verilen eğitim (dolaylıhttp://www.tdk.org.tr, 2011). Bir iş yerine daimi ya da aday olarak görev alan bireylere mesleki gelişim sağlamak amacıyla verilen eğitimidir (Sarpdağ, 2011).

Aytaç (2000)'a göre hizmet içi eğitimde temel amaç; öğretmen ve yöneticileri değişen ve gelişen eğitim anlayışıyla ilgili bilgilendirmek ve bu süreçte etkili olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır ve bununla birlikte, işe yeni başlayanların kuruma uyumunu sağlamak, kurumun amaç, ilke ve politikalarını kavratacak beceriler kazandırmak, eğitim eksikliklerini tamamlamak, temel meslek becerilerini kazandırmak, bireye alanında kendini tamamlama eğitimi vermek, bireyin alanıyla ilgili gelişme ve yeniliklere uyum sağlamasını kolaylaştırmak, hata ve kazaları azaltmak, kurumun ürettiği ürünün (mal, hizmet, düşünce) kalitesini ve verimliliğini arttırmaktır.

Kaçan (2004) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim almak istedikleri konuların; sınıf yönetimi, bireysel farklılıklara göre öğretim yapma, güdüleme, disiplin, öğrenciyi tanıma, iletişim, güzel ve etkili konuşma, zamanı etkin kullanma gibi konular olduğu anlaşılmıştır.

Hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin hizmet içi eğitimin ne olduğuyla ilgili görüşleri de farklılık gösterir. Azar ve Karaali (2004)' nin çalışmasında hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan öğretmenlere hizmet içi eğitimin temel amacı sorulduğunda; katılanlar genel olarak “alandaki gelişmeleri öğrenme” olarak ifade ederken, katılmayanlar “geçmiş bilgileri tazeleme” olarak cevap vermişlerdir.

Kayabaş (2008), hizmet içi eğitimin faydasını; her öğretmene en azından kendi alanıyla ilgili yeni bilgi ve becerileri sağlar, teknolojik gelişmelerden ve teknolojik aletleri kullanma yollarından haberdar eder şeklinde ifade etmiştir. Aynı zamanda eğiti-

min sadece okulla sınırlı olmadığını ve bu yüzden her kurumun en önemli faaliyetlerinin başında personelini geliştirmenin geldiğini, bunun da ancak hizmet içi eğitimle mümkün olduğunu belirtmiştir. Hızla değişen toplumun ve mesleklerin koşullarını, önceden aldıkları eğitimle sağlamakta zorlanan personelin hizmet içinde yetiştirilmesi zorunluluğu gün geçtikçe artmaktadır (Sarpdağ, 2011).

Saban (2000)'a göre; günümüz öğretmenlerinin eğitim sistemindeki giderek değişen görev ve sorumluluklarını daha iyi öğrenmesi ve yerine getirebilmesi için hizmet içi eğitim gerekli, fakat yeterli değildir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi alanlarında görevlerini layıkıyla yerine getirebilmeleri için hizmet içi eğitimle desteklenmeleri gerektiğini ve öğretmenlerin meslek hayatları boyunca eğitime muhtaç olduklarından dolayı onların bu gereklilik bilinciyle yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Hizmet içi eğitim öğretmenlerin niteliklerini yükseltmesi ve potansiyellerini yüksek düzeyde kullanma becerisi sağlamaları açısından önemlidir (Seferoğlu, 2001). Okulun işleyişinde öğretmenin rolü önemini koruduğu sürece hizmet içi eğitim de önemini koruyacaktır ve zaman ilerledikçe önceleri alanında yeterli sayılan öğretmen yetersiz konuma düşecektir (Kayabaş, 2008). Yeterliliği devam ettirmenin yolu da hizmet içi eğitimden geçmektedir. Kayabaş (2008), hizmet içi eğitimin öneminin, etkili eğitim programlarının gerçekleştirilmesi ve korunmasındaki insan faktöründen ileri geldiğini belirtmiştir.

Sarpdağ (2011) çalışmasında eğitimini tamamlamış olan yetişmiş bir insanın, her yıl teorik bilgisinin %5'ini yitirdiğini ve bununla birlikte yine, kişinin teorik bilgisini çağa uydurmak için zamanının %15'ini bilgisini yenilemeye ayırması gerektiğini belirtmiştir. Bilgisini yenilemeyen bireyin de zamanla çağın gerisinde kalacağını, zamanı yakalamak ve çağın gerisinde kalmamak için sürekli eğitimin gerekli olduğunu belirtmiştir. Burada sürekli eğitimden kastedilen hizmet içi eğitimidir.

Sarpdağ (2011), hizmet içi eğitimin bireyler açısından önemini şöyle sıralamıştır: Güven duygusu gelişir, iş memnuniyeti artar, ortama kolay uyum sağlar, öğrenmeyle

bireysel doyum sağlar, başka işler de yapabilecek yeterlilik kazanır, işte deneme–yanılma süresi kısalır, iş arkadaşları arasındaki iletişim kolaylaşır, eğitimi alan bireyin ufku genişler bu sayede birey yenilikleri izler, yükselme imkanı bulur ve işinde saygınlık kazanır.

Eğitimde en önemli rol öğretmene düşer (Kaya, 2006; Şişman, 2007). Bir toplumun kalkınması için yetişmiş insan gücü gereklidir ve yetişmiş insan gücü okulun kalitesine, okulun kalitesi de öğretmenin verdiği eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenin kaliteli eğitim verebilmesi de ancak onun iyi yetişmesi ve desteklenmesiyle mümkündür (Seferoğlu, 2001). İyi yetişen öğretmen kaliteli bireyler yetiştirecektir.

Seferoğlu (2001)'nin yaptığı bir araştırmada katılımcılar mesleki gelişimin önündeki en büyük engel olarak hizmet içi eğitim etkinliklerinin azlığını görmüşlerdir ve etkinliklerin yaygınlaştırılması ve amacına uygun şekilde yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Saban (2000) çalışmasında, hizmet içi eğitimde üç yaklaşım üzerinde durmuştur. Bunlar; profesyonel öğretmen yaklaşımı, değişimsel yaklaşım ve gelişimsel yaklaşımdır. Profesyonel öğretmen yaklaşımında, topluma yön verecek bireyleri yetiştirme görevini üstlenen öğretmenin bu önemli görevi yerine getirmesi ancak bir profesyonel öğretmen kimliği kazanmasıyla mümkündür. Profesyonellik de öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesiyle mümkündür. Değişimsel yaklaşım ise çeşitli alanlarda oluşan değişme ve gelişmelerle ilgilidir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinden sonra meydana gelen değişmelerin öğretmenlerde eksiklikler oluşturduğu, bunun da hizmet içi eğitim sayesinde tamamlanması gerektiği belirtilir. Gelişimsel yaklaşım da öğretmenlik mesleğini evreler halinde inceleyer. Buna göre öğretmen mesleki hayatında çeşitli evrelerden geçer ve her evrede farklı ihtiyaçları olur. Bu ihtiyaçlar hizmet içi eğitimle giderilir.

Kaya (2006)'ya göre, hızla gelişen teknolojiye dolayı bireylerin ve toplumun hayatı da yoğun bir şekilde etkilenmekte ve değişmektedir. Bununla birlikte eğitimin amaç–

ları ve öğretmenlerin rolleri de değişmektedir. Bu değişikliklerin izlenmesi, teknolojinin öğrenilmesi ve etkin kullanılması hizmet içi eğitim faaliyetlerini zorunlu kılmaktadır. Kayabaş (2008) da zorunluluğa değinirken teknolojinin gelişmesini neden olarak belirtmiş ve bir öğretmenin mesleğe girmeden önceki bilgi seviyesi hangi düzeyde olursa olsun, her öğretmene zamanın gerektirdiği bilgileri edinme imkanının verilmesini zorunlu görmüştür.

Kayabaş (2008), hizmet içi eğitimin aciliyeti ile ilgili bazı düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

Bazı endüstriyel işletmelerde olduğu gibi, okulları daha az personelle çalıştırmak mümkün olsaydı, hizmet içi eğitim daha az gerekli olurdu. Eğer okul personelinin becerilerinin doğası daha az karmaşık olsaydı, sınırlı hizmet içi eğitim kabul edilebilirdi. Eğer çok becerili olan bir grup olsaydı, eğitimdeki gelişmeler daha az hizmet içi eğitim çalışması yapılarak gerçekleştirilebilirdi. Eğer gelecekte eğitim sisteminin işleyişi konusunda da daha az değişikliğe gereksinim duyulabilseydi, hizmet içi eğitimin önemi azalır. Eğer okullarda hizmet veren personel yoğun bir hizmet öncesi hazırlıktan geçmiş olsalardı, hizmet içi eğitimin aciliyeti azalır. Eğer öğretmenlikten geniş çaplı emeklilik ve ayrılmaların okullara yüksek kalitede personel yetiştirmeyi sağlayacağına dair bir garanti olsaydı, hizmet öncesi eğitim hizmet içi eğitimden daha acil bir duruma gelebilirdi (s. 18).

Şu anda bu şartlar mevcut değildir ve gelecekte de gerçekleşeceği kesin değildir. Şu anki durumda acil olan hizmet içi eğitimidir ve bunu sağlayacak personelin kalitesinin artırılmasıdır.

Kıldan ve Temel (2008) çalışmalarında, Berge, Haris ve Walden'ın 1957 yılında öğretmenler için hizmet içi eğitimin üç yaygın kategorisi olduğunu belirttiklerini söylemişlerdir. Bunlar; (a) Merkezi İdare Yaklaşımı, (b) Mahalli İdare Yaklaşımı ve (c) Merkezden Koordine Yaklaşımı'dır. Merkezi İdare Yaklaşımı, merkezi yönetim uzmanlarınca başlatılan ve yürütülen hizmet içi eğitim uygulamalarıdır. Mahalli İdare Yaklaşımı, okul seviyesinde, okul kaynak ve çalışanlarının kullanılmasıyla yürütülen hizmet içi eğitim uygulamalarıdır. Merkezden Koordine Yaklaşımı ise merkezi yönetim uzmanları tarafından koordine edilen ve desteklenen uygulamalardır, merkezdeki uzmanlar karar verme mekanizmasında görevlidir.

Kanlı ve Yağbasan (2001)'a göre bir hizmet içi eğitim programının etkililiği ve başarısı öğretmenlerin programda geliştirilen ve öğretilen bilgi ve becerileri okullarında uygulamasına ve devam ettirmesine bağlıdır.

Hizmet içi eğitimin etkili ve başarılı olmasında eğitimi veren kişinin de önemi vardır. Ayrıca bu kişiyi eğitim esnasında kullandığı yöntem de hizmet içi eğitimin etkililiğini belirleyici unsurlar arsındadır. Gökdere ve Çepni (2005) çalışmalarında, bir hizmet içi eğitim seminerinin etkililik düzeyinin artmasında; semineri verenin sıcak ve içten davranmasının, semineri verenin faydalı olma istekliliğinin, derslerde farklı öğretim yaklaşımları kullanılmasının, önceden ihtiyaç belirleme işleminin yapılmasının, uygulamada birden fazla öğretim elemanının görevli olmasının, sadece teorik bilgi vermekle kalmayıp uygulamalı etkinliklerin de yapılmasının etkili olduğu belirlenmiştir. Seminerin etkililik düzeyinin azalmasında ise; öğretmenlerin bireysel problemlerinin, uyum problemlerinin ve fiziksel ortamdaki kaynaklanan problemlerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi nasıl algıladıkları hizmet içi eğitimin verimini etkiler. Kanlı ve Yağbasan (2001)'a göre hizmet içi eğitim düzenlenen her alanda tatil etkinliği gibi algılanmaktadır ve ihtiyaca yönelik değil de, verilen bir programın öğretim elemanlarınca aktarılması ve sadece yaz aylarında kişinin çalıştığı yerin dışında düzenlenen programlar olarak algılanmaktadır. Bu algılayış da hizmet içi eğitimin amacına hizmet etmemekte ve aynı zamanda verimini de düşürmektedir. Uçar ve İpek (2006)'e göre hizmet içi eğitimin başarısı ancak, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek ve yenilemek zorunda olduklarına inanmaları, yöneticilerin ise hizmet içi eğitimin ihtiyaçtan doğduğuna inanmaları ile sağlanabilir.

Uçar ve İpek (2006), ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sisteminde mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri belirlemek için 512 kişilik bir örneklem üzerinde yaptıkları araştırmada; yöneticilerin öğretmenlere göre hizmet içi eğitim uygulamalarını daha etkili buldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum ise yöneticilere yönelik yapılan hizmet içi eği-

tim uygulamalarında genellikle o konuda uzman olan öğretim elemanlarının görevlendirilmesine, konaklama, iaşe gibi ihtiyaçlarının karşılanıyor olmasına ve konuların da ihtiyaca yönelik seçiliyor olmasına bağlanmıştır.

Kanlı ve Yağbasan (2001)'ın fizik öğretmenlere uyguladıkları ankette etkili bir hizmet içi eğitim için; ihtiyaç analizi yapılmasının gerekli olduğu, kurs programının önceden kursiyerlere verilmesi gerektiği, hizmet içi eğitim kurslarında öğretim metotlarına daha fazla yer verilmesi gerektiği, yeni öğretim yöntemleri için tartışma ortamlarının sağlanması gerektiği, kursa katılan öğretmenlerin pasif dinleyici durumundan kurtarılması gerektiği, başarılı olan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiği ve bu başarıların özlük haklarına yansıtılması gerektiği, kursların süresinin artırılması gerektiği sonuçları çıkmıştır.

Türkiye'de hizmet içi eğitim, MEB bünyesinde; personelin yeterliliklerini beklentilerin üstüne taşıyan öncü bir birim olmak vizyonu ve kaynaklarını etkin ve verimli kullanarak, bilim ve teknoloji ışığında, personelin kişisel ve mesleki alanlarda gelişmelerine yönelik hizmetler yürütme misyonuyla kurulmuş olan Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından idare edilmektedir (<http://hedb.meb.gov.tr/tanitim.html>, 2011). Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığının görevi; 3797 sayılı MEB'in Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun'un 35. maddesinde "Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı; Bakanlık personelinin yurt içinde veya yurt dışında hizmet içi eğitim yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütür." şeklinde belirtilmiştir.

MEB (2011)'e göre Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı'na bağlı Ankara, Aksaray, Erzurum, Mersin, Rize-Çayeli, Van ve Yalova-Esenköy Hizmet içi Eğitim Enstitüleri bulunmaktadır. Yine MEB'in resmi internet sitesinden alınan bilgilere göre, 2006 yılı itibariyle, öğretmen ve diğer MEB personelinin, internet üzerinden hizmet içi eğitim faaliyetlerine başvurma ve başvuruya ilgili diğer işlemleri yine internet üzerinden takip edebilmelerini sağlayan bir sisteme geçilmiştir. Bu kurum idaresinde hizmet içi eğitim kapsamında sunulan hizmetler şu başlıklar altında toplanmıştır: (a) Merkezi

ve mahalli kurs ve seminerler, (b) yabancı dil eğitimleri, (c) bilgisayar eğitimleri, (d) adaylık eğitimleri, (e) pedagojik formasyon eğitimleri, (f) görevde yükselme eğitimleri, (g) müfettiş yardımcılarının eğitimi, (h) aile, toplum ve eğitim ortamlarında suç ve şiddeti önleme eğitimleri, (ı) çevreye uyum eğitimleri, (j) işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği eğitimleri, (k) formatör öğretmen yetiştirme eğitimleri, (l) üst öğrenim programları, (m) yurt dışı eğitim faaliyetleri ve uluslar arası ilişkiler. Ayrıca Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı'nın hizmetlerini yerine getirirken, MEB'in merkez ve taşra teşkilâtlarının yanı sıra Yüksek Öğretim Kurulu, üniversiteler, başka kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve yabancı kültür merkezlerinin işbirliğinden ve katkılarından da faydalandığı belirtilmektedir.

Yine MEB (2011)'in resmi internet sitesinden alınan bilgilere göre Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın bilgisayar ve internet kullanımı eğitimi projesi, intel gelecek için eğitim projesi, Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eğitimi projesi, uzaktan hizmet içi eğitim yoluyla bilgisayar eğitimi projesi, yeni müfredat programlarının tanıtımı projesi, e-sertifika projesi ve lisans tamamlama programları projesi gibi projeleri de vardır.

2.2. Öğretmenlerin Çalışma ve Yaşam Koşulları

Çelikten v.d. (2005) çalışmasında, Türkiye' de ne hizmet öncesi eğitim konusunda ne de hizmet içi eğitim konusunda istenilen başarı ve verimin elde edilemediğini belirtmiştir. Bunun nedenlerinin ise öğretmenlerden, idarecilerden ya da uygulama yöneticilerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çok zorunlu olmadıkça kütüphane, araştırma merkezi ya da üniversitelerden yeni teknik ya da bilgiler öğrenmek için faydalanmadığına da değinilen çalışma da, öğretmenlerin mesleğini devam ettirdikleri dönemlerde de üniversitelerle iş birliği içerisinde olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Dünyanın giderek küçülmesi karşısında eğitim alanındaki sorunların da giderek büyüdüğü bir gerçektir. Ülkemizde de birçok güncel ve toplumsal sorunun temelinde de

eğitimsizliğin bulunduğu göz ardı edilemez. Her sorunda olduğu gibi bu sorun da çözülmediği her an karmaşıklaşmaktadır. Bu durum eğitimle ilgili kişi ve kurumların konuya daha büyük hassasiyetle eğilmelerini gerektirir. Bu sorunların çözümü için de öğretmenlerin istihdamı konusunda sağlıklı bir planlamanın yapılması ve ilerde hangi niteliklerde ve ne sayıda öğretmene ihtiyaç duyulacağı önemle belirlenip, çalışmalar buna göre yürütülmelidir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde; öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi' nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler, biçiminde özetlenmiştir.

Eğitim planlamalarındaki aksaklıklar ve eğitime yapılan müdahaleler nedeniyle ortaya çıkan öğretmen açığını kapatmak için öğretmen olmayan ve öğretmen niteliği de taşımayan kişilerin öğretmen olarak atanabildiği ya da branşı olmadığı halde farklı bir bransa öğretmen olarak atandığı ülkemizde, öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğu tanımı bir tezat yaratmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlik mesleği kolay sahip olunabilen ve herkesin yapabileceği bir meslek konumuna getirilmiştir. Sonuçta, programlarda ve sistemde sıklıkla meydana gelen değişiklikler, atama sorunları gibi birçok problem öğretmenleri hem psikolojik yönden olumsuz etkilemekte hem de öğretmenliğin statüsünde bir düşüş meydana getirmektedir. Benzer şekilde ilgili kurumlar tarafından, kadro açısından en fazla üzerinde oynanan ve atamalar nedeniyle de yine en fazla söylentiler oluşturulan mesleklerin en başında da öğretmenlik gelmektedir.

Aslında öğretmenler de hızına yetişilemeyen değişikliklere ayak uyduramamaktadır. Yine atama konusunda Çelikten v.d. (2005)' te de dile getirildiği gibi 2004 yılı öğretmen atamaları başvurusu sırasında yetkili kişilerce yapılan açıklamada Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının başvuru yapamayacağı söylenmiştir. Ama ilginç olan şudur ki: Başvuru süresinin bitimine dört gün kala tezsiz yüksek lisans ya da formasyon sertifikasına bakılmaksızın söz konusu mezunların da başvuru yapabileceği ilanı gibi

ani değişikliklerle de sık sık karşılaşılmaktadır. Şu anda formasyonla ilgili ülkemizde değişiklikler yapılmakla birlikte, henüz kesin bir sonuca varılamamıŐtır.

Atama sorunlarına ek olarak ücret meselesi de öğretmenler için sorun teşkil etmektedir. Hak ettiği creti alamayan öğretmenin derse girme isteği düŐmekte, okula sadece çalışıyor olmak için gitmekte, verimi düŐmekte ve bu da öğretmenin performansını etkilemektedir, dolayısıyla olumsuz etkilenen öğretmenin yanı sıra verdiği eğitim de olmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilebilmesi için öğretmenlerin yaşam koşullarında iyileşme oluşturmanın yolları aranmalıdır. Böylece uygun çalışma ve yaşam koşulları sağlanan öğretmenlik mesleği daha fazla tercih edilen, toplumda statüsü yüksek, geçinmek için ek iş gerektirmeyen bir mesleğe dönüşebilir. Öğretmenlerin yaşam koŐullarıyla birlikte ders verdiği ortamlar da daha nitelikli hale getirildiğinde ve öğretmenler akıllarında maddi sıkıntılarla yaŐamadıklarında daha nitelikli eğitim verecek ve daha nitelikli nesiller yetiŐtireceklerdir. Çalışma ve yaşam koşulları iyi olmayan, ekonomik ve sosyal sorunlar yaşayan öğretmenlerin ğretmen niteliklerinin düştüğünü gösteren çalışmalar da vardır (Karacaoğlu, 2005; Rasku ve Kinnunen, 2003). Ülkemizin eğitim ve öğretiminden sorumlu olan öğretmenlerin toplumdaki yerinin, mesleki ve toplumsal statülerinin belirlenmesi, sorunlarının belirlenmesi, hem öğrenciler hem de gelecek açısından önemlidir.

Toparlayacak olursak, öğrencilerin ğretmen olmak için seçilmesi, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ve hizmet içi eğitimi, ğretmen olduktan sonraki koşulları ve toplumun öğretmenliğe bakıŐ açısı ğretmen yeterliği üzerinde büyük etkiye sahiptir. Peki ğretmen yeterliği nedir? Yeterli ğretmen nasıl bir öğretmendir? Araştırmanın devam eden kısımlarda bu sorulara cevap bulunmaktadır.

2.3. Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi

Karacaoğlu (2009)' na göre daha iyi eğitim için, daha nitelikli öğretmen anlayışı benimsenmeli ve çağdaş bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler bilimsel yöntemlerle belirlenmelidir. Gereksinimi karşılayacak sayıda ve üst düzey yeterliklere sahip öğretmenler yetiştirmedikçe, öğretmenlerin vereceği eğitimin nitelikli olması beklenemez.

Nitelikli öğrenciler yetiştirilebilmesi için geliştirilen öğretim programlarının verimli bir şekilde uygulanabilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerden bilgiye ulaşmada öğrencilerine yol göstermeleri, aynı zamanda kendilerini de çağa ayak uyduracak derecede geliştirmeleri, meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları ve özellikle ailelerle görüş alış verişinde bulunmaları beklenmektedir. Bu süreçte en büyük sorumluluğu taşıyan öğretmenlerin niteliklerinin sorgulanması ve geliştirilmesi kaçınılmazdır. İşte bu aşamada esas alınacak olan durum “öğretmen yeterlikleri” dir (MEB, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 2008 yılında öğretmen yeterlikleri kılavuzu oluşturulmuştur. Buna göre belirlenen öğretmen yeterliklerinin, öğretmen yetiştirme politikaları ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması beklenmektedir.

Öğretmen yeterlikleri MEB (2008) tarafından bazı amaçlara hizmet etmek için belirlenmiştir. Bunlar; (a) Milli eğitim hedeflerini desteklenmesine katkı sağlamak, (b) Daha etkin ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımı gerçekleştirmek, (c) Öğretmenlerin niteliği ve kalitesinin karşılaştırılabileceği bir sistem oluşturmak, (ç) Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, (d) Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak bir kaynak oluşturmak, (e) ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımları içeren bir dil birliği sağlamak, (f) Öğretmenlerin bilgi, beceri,

tutum ve değerlerini tanımlayarak toplumda fark edilmesini ve öğretmenin toplumdaki statüsünün yükseltilmesini sağlamak, (g) “Öğrenmeyi öğrenmek” için öğrenciye fırsat sağlamak, (h) Öğretmenin görevini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesi sağlamak.

Öğretmenlik mesleği genel kültür, özel alan yeterliği ve öğrenme-öğretme yeterliği olmak üzere üç boyutta incelenir. MEB tarafından oluşturulan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2005) kitabında yeterlikler; yeterlik alanı, alt yeterlik ve performans göstergeleri başlıkları altında incelenmiştir. Buradaki şekliyle yeterlik alanları ve alt yeterlikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Kişisel ve mesleki değerler – mesleki gelişim
 - Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme,
 - Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma,
 - Ulusal ve evrensel değerlere önem verme,
 - Öz değerlendirme yapma,
 - Kişisel gelişimi sağlama,
 - Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama,
 - Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama,
 - Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme.

- Öğrenciyi tanıma
 - Gelişim özelliklerini tanıma,
 - İlgisi ve ihtiyaçları dikkate alma,
 - Öğrenciye değer verme,
 - Öğrenciye rehberlik etme.

- Öğretme ve öğrenme süreci
 - Dersi planlama,
 - Materyal hazırlama,
 - Öğrenme ortamlarını düzenleme,

- Ders dışı etkinlikler düzenleme,
 - Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme,
 - Zaman yönetimi,
 - Davranış yönetimi.
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
 - Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme,
 - Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme,
 - Verileri analiz ederek yorumlama,
 - Öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama,
 - Sonuçlara göre öğretme – öğrenme sürecini gözden geçirme.
- Okul, aile ve toplum ilişkileri
 - Çevreyi tanıma,
 - Çevre olanaklarından yararlanma,
 - Okulu kültür merkezi durumuna getirme,
 - Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık,
 - Aile katılımı ve işbirliği sağlama.
- Program ve içerik bilgisi
 - Türk Milli Eğitimi’ nin amaçları ve ilkeleri,
 - Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi,
 - Özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme.

Dünyanın her yerinde çocuk çocuktur ve öğrenci de öğrencidir. Bu durumda dünyanın her yerindeki çocuklar benzerdir ve onlara eğitim verecek olan öğretmen her yerde olursa olsun yeterlikleri ve ondan beklenenler de benzerlik göstermektedir. Yani öğretmen yeterlikleri evrenseldir, tabi kültürel anlamda bazı özel durumlar olabilir. Senemoğlu (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, Türk ve Amerikan öğrencilerden, onlara göre en iyi olan öğretmenin özelliklerini söylemeleri istendiğinde, öğrencilerin benzer cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğretmenler birçok konuda kendileri-

ni yeterli bulmalarına rağmen Gözütok, Fidan ve Karacaoğlu (2005), gözlem sonuçlarının öğretmenlerin kendilerini algıladıkları kadar yeterli olmadığı sonucunu ortaya çıkardığını belirtmişlerdir.

Öğretmen yeterlikleri konusu birçok çalışmada farklı isimlerle ele alınmaktadır, örneğin; öğretmen yeterliği, öğretmenlik ölçütleri, öğretmenin çağdaş rolleri, öğretmende olması gerekenler vb. (Karacaoğlu, 2005; Navarro, 2003; NcNess, Broedfoot ve Osborn, 2003).

Öğretmen yeterliği demek, bir öğretmeni ideal öğretmen yapan özellikler demektir ve bu özellikler bir öğretmende varsa o da yeterli öğretmendir. Öğretmen ilk önce mesleğini sevmelidir, çünkü insan sevmediği bir iş için uğraşmaz. Öğretmenlik de olsun diye yapılacak bir iş değildir, söz konusu olan eğitilen öğrencinin belki de hayatıdır. Mesela bir köy öğretmeni düşünürsek; köyde yaşam şartları farklı, insanlar farklı, kültür seviyeleri farklı, beklentiler farklı olabilir. Öğretmenin yaşayacağı alan alıştığından farklı olabilir; çünkü hala böyle köylerimiz vardır. Mesleğini sevmeyen bir öğretmen bu gibi zor şartlarda eğitim veremeyebilir, ya da yeterli eğitim veremeyebilir. Ayrıca birçok meslekten farklı olarak öğretmen iyi bir iletişim kurucu olmalıdır, bir anlamda sosyal açıdan kuvvetli olmalıdır denebilir. Çünkü öğretmek iletişim gerektirir. Bir öğretmen ülkemizin sınırları içinde, hala dilimizi öğrenmemiş bir öğrenciyle de karşılaşabilir. Bir şekilde onunla da iletişime geçip, elinden geldiğince eğitim vermeye çalışmak zorundadır. Öğretmenlik çok emek isteyen bir meslektir.

Çelikten v.d. (2005) çalışmalarında, iyi bir öğretmende bulunması gereken kişisel özellikleri şöyle sıralamışlardır: (a) Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma, (b) öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alma, (c) eğitimle ilgili durumlarda bilimsel yöntemlerle araştırma yapabilme, (ç) eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma, (d) yenilik ve gelişmelere açık olma, (e) kendini sürekli yenileyebilme, (f) toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme, (g) eğitim teknolojisindeki gelişmeleri izleme, (h) araştırmacı bir yapıya sahip olma, (ı) Yüksek başarı beklentisi.

Ayrıca öğretmenler; ulusal ve evrensel değerleri doğru algılamalı, güven veren kişiliği ile örnek davranışlar sergilemelidir. Sınıfta olabildiğince özgür bir ortam hazırlayabilmeli, kendini gerçekleştirebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemeli, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel becerileri öğrencilerine kazandırmalıdır.

Senemoğlu (2003)' nun, farklı ülkelerin öğrencilerine onlar için en iyi öğretmeni sorduğunda öğrencilere göre iyi öğretmenin özellikleri ise şöyledir: Öğrenciye saygı duyan, öğrenciyi seven, dostça ve arkadaşça davranan, öğrencilere sorunlarının çözümünde yardım eden, öğrencileri öğrenmeye heveslendiren ve teşvik eden, güler yüzlü, sıcak, esprili ama aynı zamanda da sınıfta disiplini sağlayabilen, dikkati konu üstüne çekip ders boyunca da dikkatin sürdürülmesini sağlayan, planlı, derse hazırlıklı gelen, derse önem veren, hevesli, aktif, öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlamak için derste araç-gereç kullanan, yaşamdan örnekler verilmesini sağlayan, adil, yavaş öğrenen öğrencilere daha fazla zaman ayıran, bütün öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan, öğrenciler arasına ayırım yapmayan, öğrencilere başarısızlık duygusu yaşatmayan, ders içinde ve dışında öğrencilerin eksikliklerini tamamlamalarını sağlayan, öğrettiklerini pekiştiren, öğrencilere öğrenme yollarını öğreten, öğrenciyle bir bütün olarak ilgilenip olumlu iletişim kurarak istedik davranışlar kazandıran. Öğrenciler için iyi öğretmenin özellikleri bunlardır.

Öğretmenin; temsilcilik etme, liderlik, öğreticilik, hakemlik, yeri geldiğinde de yargıç, bilgiç ve dedektiflik gibi rolleri vardır (Çelikten, v.d. 2005). Bunlara ilaveten bir öğretilerde bulunması gereken diğer özellikler şöyle sıralanabilir: Derslerine zamanında başlar ve dersi zamanında bitirir. Zamanı etkili kullanır. Diğer yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapar. Öğrencilerinin sorunlarını, gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilir. Öğrendiklerini uygulayabilen bireyler yetiştirir. Öğrencileri gerçek hayata hazırlamaya çalışır. Araştıran ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmeye çalışır. Eğitim – öğretille ilgili gelişmeleri takip edip sınıfında da uygular. Sınıf kurallarını belirlerken, öğrencilerin de fikirlerini almaya özen gösterir. Kendini sürekli geliştirme arayışı içinde olur. Geçerli ve güvenilir ölçme tekniklerini kullanır. Objektif değerlendirme yapar. Öğrencilerine eşit davranır. Öğrencilere öğrenmenin

yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincini kazandırmaya çalışır. Öğretiminde, çağdaş yöntem ve teknikleri kullanır. Alanına hakim olur. Katılımcı öğretim ortamı düzenler. Eğitim – öğretim etkinliklerine ve uygulamalarına çeşitlilik getirebilir (Çelikten v.d., 2005; Karacaoğlu, 2005; Kıran(Edt.), 2008; Senemoğlu, 2005; Yeşilyaprak, 2008).

Yukarıda bahsedildiği gibi öğretmenin sahip olması gereken oldukça fazla nitelik vardır. Bu nitelikler öğretmenin yeterliğiyle ilgilidir. Bu çalışmada öğretmenlerin yeterlik algıları belirlenmeye çalışılmış ve araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma bir tarama araştırmasıdır. Bir konuya ya da olaya ilişkin, katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara nispeten daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009). Araştırmada, nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma araştırma dizaynı (mixed methods research design) kullanılmıştır. Karma dizayn, nicel ve nitel yöntemlerin tek başına yeterli olamadıkları ya da cevap aranan soruya yeterli yanıt veremedikleri durumlarda kullanılır.

3.2. Araştırmanın Örnekleme

Bu konu, araştırma için geliştirilmiş olan anketin pilot çalışmasının örnekleme ve gerçek çalışmanın örnekleme olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

3.2.1. Pilot çalışmanın örnekleme

Geliştirilmiş olan anketin pilot çalışmasına, tecrübeleri 1-24 yıl arasında değişen 200 öğretmen ve her biri öğretmenlik uygulaması dersi almış olan 100 öğretmen aday katılmıştır. Öğretmenlerden 98 tanesi kadın 102 tanesi erkektir. Öğretmenler sınıf öğretmeni ve ilköğretim matematik öğretmenidirler. Öğretmen adaylarından 50 tanesi sınıf öğretmeni aday, 50 tanesi ise ilköğretim matematik öğretmeni adaydır. Pilot çalışmada öğretmenler Doğu Anadolu Bölgesi' nin orta ölçekli bir ilinden seçilmiştir. Öğretmen adayları ise biri Doğu Anadolu Bölgesi' nde diğeri Karadeniz Bölgesi' nde

olan iki ayrı üniversitenin sınıf öğretmenliği ya da ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinden seçilmiştir. Pilot çalışma toplam 300 kişi ile yapılmıştır.

3.2.2. Gerçek çalışmanın örneklemi

Veri toplama aracı olarak geliştirilen Likert tipi anketin gerçek çalışma uygulamasına tecrübeleri 1-34 yıl arasında değişen 348 öğretmen ve 229 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarından gerçek çalışmada yer alan katılımcı sayısı toplam 577' dir.

Tablo 3.1. Gerçek çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının sayısı

	Sıklık	Yüzde (%)	Kümülatif yüzde
Öğretmen	348	60,3	60,3
Öğretmen adayı	229	39,7	100,0
Toplam	577	100,0	

Tablo 3.1' de görüldüğü üzere; çalışmadaki katılımcıların 348' i öğretmen, 229' u öğretmen adayıdır. Bir başka deyişle, katılımcıların % 60,3' ü öğretmenlerden, % 39,7' si ise öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Tablo 3.2. Gerçek çalışmaya katılan öğretmenlerin tecrübelerine göre sayıları

	Sıklık	Yüzde (%)	Kümülatif yüzde
0-9 yıl	65	11,3	11,3
10-19 yıl	154	26,7	38,0
20-29 yıl	88	15,3	53,2
30 ve üzeri	41	7,1	60,3
Öğretmen adayı	229	39,7	100,0
Toplam	577	100,0	

Tablo 3.2' de görüldüğü üzere; çalışmaya katılan öğretmenlerden 65' i (11,3) en fazla dokuz yıllık tecrübeli, 154' ü (% 26,7) 10 – 19 yıl arasında tecrübeli, 88' i (% 15,3) 20 – 29 yıl arasında tecrübeli, 41' i (% 7,1) 30 ve üzeri tecrübeli, 229' u (% 39,7) öğretmen adayıdır.

15,3) 20 – 29 yıl arasında tecrübeli, 41' i (% 7,1) 30 yıl ve üzerinde tecrübelidir. 229' u (% 39,7) ise tecrübesiz öğretmen adaylarıdır.

Tablo 3.3. Gerçek çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının branşlarına göre sayıları

	Sıklık	Yüzde (%)	Kümülatif yüzde
Matematik öğretmeni	98	17,0	17,0
Sınıf öğretmeni	250	43,3	60,3
Mat. öğretmeni adayı	104	18,0	78,3
Sınıf öğretmeni adayı	125	21,7	100,0
Toplam	577	100,0	

Tablo 3.3' de görüldüğü üzere; katılımcılardan 98' i matematik öğretmeni, 250' si sınıf öğretmeni, 104' ü matematik öğretmeni adayı ve 125' i de sınıf öğretmeni adayıdır.

Tablo 3.4. Katılımcıların cinsiyete göre sayıları

	Sıklık	Yüzde (%)	Kümülatif yüzde
Erkek	307	53,2	53,2
Kadın	270	46,8	100,0
Toplam	577	100,0	

Tablo 3.4' te görüldüğü üzere; çalışmadaki katılımcılardan 307' si erkek, 270' i kadındır. Bir başka deyişle, katılımcıların % 53,2' si erkeklerden, % 46,8' i kadınlardan oluşmaktadır.

Tez için geliştirilen anketin pilot çalışmasıyla birlikte örneklem toplam 877 kişiden oluşmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın olası anahtar sözcükleri kullanılarak geniş bir literatür taramasıyla birlikte çalışmanın problemi tanımlandıktan sonra çalışmanın amacı, çalışmada cevap aranacak sorular ve test edilecek olan hipotezlerin belirlenmesinin ardından ne tür bilgi toplanacağı, söz konusu bilginin nereden ve kimden toplanacağı, gerekli verileri toplamak amacıyla hangi veri toplama aracının kullanılması gerektiği araştırıldı.

Problemde konuya ilişkin katılımcıların yeterlik durumunu ve algılarını belirlemek hedeflendiği için, buna yönelik maddelerden oluşacak beşli bir Likert ölçeğinin hazırlanması gerektiğine karar verildi. Ayrıca bu tip ölçeklerin; katılımcıyı güdülemekte sorunlar yaşanması, daha çok yüzeysel bilgi toplamaya uygun olması, cevaplama objektif davranılmama gibi sınırlılıklarını minimuma indirmek ve anket sonuçlarını destekleyebilmek amacıyla pilot çalışmada elde edilen anket verilerinin istatistiksel analizi doğrultusunda bir de mülakat formu oluşturulmuştur.

Araştırma toplam 18 aylık bir sürede tamamlanmıştır. Araştırma süresinin yaklaşık altı ayında literatür taraması yapılmış, ölçme aracının geliştirilmesi, bu amaçla geliştirilmiş olan taslak anketin pilot çalışmasının yapılması, sonuçların analiz edilmesi ve raporlaştırılması yaklaşık beş ay sürmüştür. Geliştirilmiş olan anketin uygulanması, verilerin analiz edilmesi ve raporlaştırılması da yaklaşık dört ay sürmüştür. Son olarak tüm verilerin raporlaştırılması ve çalışmanın tamamlanması üç ay sürmüştür. Çalışma tamamlanmıştır.

3.3.1. Veri toplama aracının geliştirilmesi

Araştırma problemine cevap oluşturacak verilerin toplanması için literatür doğrultusunda temalar belirlendi. Bu temaları yansıtacak anket maddelerinin bazıları araştırmacı tarafından yazıldı. Geri kalanlar, literatürle paralellik oluşturularak belirlendi. Maddelerin tasarlanmasında ve yazımında giriş kısmında verilmiş olan literatürdeki bilgilerden yararlanıldı. Formun oluşturulma sürecinde uzman görüşleri alındı. Anke-

tin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda anket maddeleri üzerinde gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Anketin kullanılabilirliğini arttırmak için literatürdeki örneklerden ve yine uzman görüşünden yardım alınarak sayfa yapısı, soruların ve seçeneklerin sıralanışı, yazı formatı, baskı kalitesi gibi konularda düzenleme yapılmıştır.

Anket, olabildiğince kısa ve öz hazırlanmıştır. Anket maddelerinin tek bir amaca yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Kafa karıştırıcı ve yoruma açık sorulardan kaçınılmıştır. Maddelerde basit ve tek anlam ifade eden kelimeler kullanılmaya özen gösterilmiş ve katılımcının anlamakta zorlanacağı teknik terimler kullanılmamaya dikkat edilmiştir. Hazırlanan madde listesi üzerinden aşağıda da belirtileceği üzere geri bildirim alınmıştır. Cevap kategorileri mantıksal olarak düzenlenmiştir. Ankette açık uçlu sorular kullanılmamıştır. Maddelerin katılımcıları yönlendirici nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Anket formunun hazırlanmasının ardından, pilot çalışmadan önce, bir proje çalışması için toplanmış olan 15 matematik öğretmeni ve 6 matematik öğretmeni adayından hem anketleri doldurmaları hem de ankette bulunan maddelerden anlamadıklarını işaretlemeleri ve yanına notlar almaları hem de eklemek ya da çıkarmak istedikleri madde varsa gerekçesiyle birlikte belirtmeleri istenmiştir. Bu işlemin ardından son durumda 60 maddelik olan pilot ölçeğin madde sayısı bazı maddeler çıkarılıp, bazı maddeler eklendikten ve gerekli görülenler düzeltildikten sonra, 56 madde olacak şekilde belirlenmiştir. Pilot çalışmada kullanılacak olan anketin Erzincan ilindeki ilköğretim okullarında öğretim yapan ilköğretim matematik öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine uygulanmasına karar verilmiştir. Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne izin dilekçesi yazılmasının ardından yaklaşık olarak beş hafta sonra anketin uygulanması için gerekli izin alınmıştır.

Anket için söz konusu ilde bulunan ilköğretim okullarından 34 tanesine gidilmiştir. Anketler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme yöntemiyle, kendini tanıtırma işleminin ardından idareden de izin alındıktan sonra, uygulamanın amacı açıklanıp, tah-

mini uygulama süresi vb. bilgilerin verilmesinin ardından gönüllük şartı da göz ardı edilmeden katılımcılardan anketi doldurmaları istenmiştir.

10 gün içinde anketin pilot çalışması için öğretmenlerden veri toplama işi tamamlanmıştır. Bunun sonucunda tez için geliştirilen anketin pilot çalışmasında tecrübeleri 1-24 yıl arasında değişen 200 öğretmen anket doldurmuştur. Öğretmenlerden 98' i kadın 102' si erkektir. Çalışmanın diğer boyutunu oluşturacak olan öğretmen adayları için de Amasya Üniversitesi' ndeki her biri öğretmenlik uygulaması dersi almış olan ve 4. sınıfta bulunan ilköğretim matematik öğretmeni adayları ve sınıf öğretmeni adaylarından anket doldurmaları istenmiştir. Bu aşamada da araştırmacı anketleri bizzat giderek yüz yüze görüşme yöntemiyle doldurtmuştur. Burada da geri dönüş oranı yaklaşık olarak % 100 olmuştur. Toplamda 100 öğretmen adayı pilot çalışma için geliştirilen anketi doldurmuştur. Bunlardan 50' si sınıf öğretmeni adayı, 50' si de ilköğretim matematik öğretmeni adaydır. Sonuç olarak anketin pilot çalışmasında 200 öğretmen ve 100 öğretmen adayı olmak üzere 300 kişi katılım göstermiştir.

3.3.2. Veri toplama aracının geçerlik-güvenirlik çalışmaları

Anketlerde geçerlik, araştırılan konuya ve soruya uygun cevaplar alabilme gücünü; güvenilirlik ise, uygulama aynı yollarla tekrarlandığında benzer sonuçlar verme gücünü gösterir (Özoğlu, 1992). Çalışmada uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği konusunda destek alınmıştır. Anketin yapı geçerliğini incelemek amacıyla da SPSS programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir:

Ölçeğin güvenilirliğinin, Cronbach Alpha ($\alpha = 0,975$) katsayısının yüksek bir değer olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte α (alfa) katsayısı yalnız başına yeterli değildir. Sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için faktördeki her bir maddenin bu katsayıya katkısının incelenmesi gerekir. Bunun için gerekli tablonun, “madde silindiğinde Cronbach Alpha” sütunu incelendi. İnceleme sonucunda maddelerin α katsayı-

sına katkılarının yakın değerlerde olduğu ve analizin bu aşamasında herhangi madde çıkarma ihtiyacı olmadığı görüldü.

İlköğretimde matematik öğretmen öğretmenlerin yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan anketin pilot çalışması için oluşturulan 56 maddelik formun faktör desenini ortaya koymak amacıyla SPSS kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır.

Tablo 3.5. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Değeri		,957
Bartlett's Test sonuçları	Ki-kare	11877,823
	Df	1540
	p	,000

Tablo 3.5' in birinci satırında görüldüğü üzere, 300 kişiden oluşan örneklemin büyüklük açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO değeri bulunmaktadır. Bu değer 0,96 olması nedeniyle veri yapısının faktör analizi yapabilmek için mükemmel derecede yeterli olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)' a göre; örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test etmeye yönelik bir ölçüt olan KMO testi sonuçları, gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının karşılaştırılmasıyla elde edilir. KMO değerini yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir. Değerlerin sıfır ya sıfıra yakın çıkması durumunda, korelasyon katsayılarındaki dağınıklık nedeniyle söz konusu değerlere dayalı olarak yorum yapılamaz. KMO testi sonucu 0,50' den küçük olduğu durumlarda ise faktör

analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır. Şencan (2005)' göre örneklem büyüklüğü için değerler ve yorumları şu şekildedir:

- 0,50-0,60 aralığında ise kötü,
- 0,60-0,70 aralığında ise zayıf,
- 0,70-0,80 aralığında ise orta,
- 0,80-0,90 aralığında ise iyi,
- 0,90 ve üzerinde bir değer ise mükemmel şeklinde yorumlanır.

Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Bartlett' s Testi ile ortaya konur. Bu testin sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı da o kadar yüksektir. Bartlett' s Testi ki – kare (χ^2) istatistik değerini verir. Bu testte de anlamlılık değerine bakılır ve anlamlılık değeri 0,05' ten küçük ise R korelasyon ya da kovaryans matrisindeki birim matrisinden (herhangi bir matriste köşegendeki rakamların dışındaki tüm değerlerin sıfır olması) farklı olduğu sonucuna varılır. Bu durum korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceği anlamına gelir. Ancak anlamlılık değeri 0,05' ten büyük ise matriste paylaşılan varyans olmadığı anlamına gelir ve söz konusu veri seti için faktör analizi yapılmaz.

Tablo 3.5' teki Bartlett' s testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare (χ^2) değerinin 0,05 seviyesinde anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2(1540)=11877,823$; $p<0,05$). Bu sonuç verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve dolayısıyla faktör analizinin bir diğer sayıtlısının karşılandığı anlamına gelmektedir.

Bu iki sayıtlının karşılanması nedeniyle açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesine devam edilebilir.

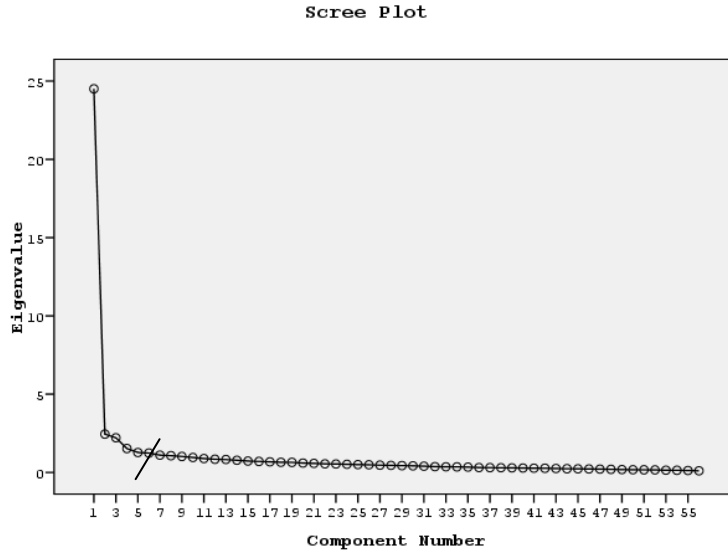
EK-1' de, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama durumları verilmektedir. Tablonun ilk sütununda, analize dahil edilen maddeler görülmektedir. Üçüncü sütununda ise çıkartma değerleri (extraction) verilmektedir. Başlangıç öz değerleri her bir maddenin varyansı açıklama oranı hakkında bilgi verir. Bu çerçe-

de, bu değerleri determinasyon katsayısı olarak düşünmek gerekir. Tabloda çıkartma değerleri incelenirken şu yol izlenebilir: Birinci maddenin çıkartma değerinin 0,53 olduğu görölmektedir. Bu katsayı, söz konusu maddenin varyansın % 53' ünü açıkladığı anlamına gelmektedir. Tablodaki diğer maddeler ve bu maddelere ait değerler aynı şekilde yorumlanabilir.

Çokluk v.d. (2010)' a göre maddelerin faktörlerce açıklanan ortak varyansın 0,10' dan küçük olması durumunda, bu maddelerle ilgili problem olma olasılığı yüksektir. Ancak, ortak varyans sonuçlarına bakarak madde çıkarma kararı verilmemelidir. Bu açıdan maddelerin işleyip işlemediğine karar vermek için diğer sonuçlara da bakılmalıdır.

EK-2' de, ilk sütunda madde sayısı kadar bileşen sayısı verilmektedir. Initial Eigenvalues (başlangıç öz değerleri) adı altındaki birinci sütun grubunda, her bir faktörün toplam varyansa olan katkıları açısından toplam öz değer (Total), varyansa katkısına ilişkin yüzdesi (% of Variance) ve varyansa katkısına ilişkin birikimli yüzdesi (Cumulative %) verilmektedir. Extraction Sums of Squared Loadings adlı ikinci sütun grubunda ise faktör sayısı için öneri sunulmaktadır.

EK-2'de göröldüğü üzere, yapılacak olan açımlayıcı faktör analizi için dokuz faktör önerilmektedir. Dokuz faktör önerilmesinin nedeni, öz değerleri birin üzerine çıkan dokuz bileşen olmasıdır. Bu dokuz faktörün varyansa yaptığı katkının % 64,990 olduğu görölmektedir. Ancak faktör sayısına karar verirken değerlendirilmesi gereken önemli husus, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemidir. Birinci sütun grubundaki % of Variance değerlerine bakıldığında , varyansa ilk altı bileşenin önemli ölçüde katkı sağladığı, yedinci bileşenden itibaren bu katkının azaldığı görölmektedir. Bu durumda, faktör sayısının altı olarak belirlenmesinden önce, Scree Plot grafiğinin (yamaç birikinti grafiği) incelenmesinde fayda vardır.



Şekil 3.1 Yamaç birikinti grafiği

Şekil 3.1’ de, Y eksenindeki bileşenler, X eksenine doğru bir iniş yapmaktadır. Bu iniş eğilimi varyansa yaptıkları katkı çerçevesinde noktalarla gösterilmektedir. İki nokta arasındaki her bir aralık bir faktör anlamına gelir. Şekilde görüldüğü üzere altıncı noktadan sonra eğim bir plato yapmaktadır. Altıncı noktadan sonraki bileşenlerin varyansa yaptığı katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu açıdan faktör sayısının altı olmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu karar, aracın geliştirilmesi sürecinde belirlenen teorik yapıda beklenen faktör sayısı ile uyumlu olması bakımından da anlamlıdır. Ancak bu durum, teorik olarak belli bir yapı altında tanımlanan maddelerin, deneysel olarak o yapının altında olduğunun kanıtı değildir. Bu durum, analizin ilerleyen bölümlerinde irdelenecektir.

Analiz sonuçları incelenerek faktör sayısının altı olmasına karar verilmiştir. Sekizinci faktör altında kabul edilebilir yük değeri veren iki tane madde/değişken olduğu görülmüştür ve bu faktöründe iki değişkenle açıklanamayacağına karar verildikten sonra bu değişkenlerden biri başka faktör altında kabul edilebilir yük değeri vermediği için ölçekten çıkarılmıştır. Diğeri ise binişik bir maddedir. Yani bu değişken birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değeri vermiştir. Söz konusu değişken birinci faktör altında kabul edilmiştir. Benzer şekilde dokuzuncu faktör için sadece ölçekteki bir değişkenin kabul düzeyinde yük değeri verdiği görülmüştür. Bir faktör

yalnızca bir değişkenle açıklanamayacağı için bu değişken kabul edilebilir bir yük değeri ikinci faktöre eklenmiştir. Benzer açıklamaları olan dördüncü faktör altındaki üç değişkenden de biri yedinci faktöre eklenmiş, kalan üçü ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak 56 maddeden oluşan ölçeğin madde sayısı 52 olmuştur. 45., 53., 54. ve 55. maddeler ölçekten çıkarılmasına karar verilen maddelerdir. Son durumda ölçek için güvenilirlik ve faktör analizi sonuçları şöyle olmuştur:

Madde çıkarıldıktan sonra ölçeğin güvenilirliğinin $\alpha = 0,973$ olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte α (alfa) katsayısı yalnız başına yeterli değildir. Sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için faktördeki her bir maddenin bu katsayıya katkısının incelenmesi gerekir. Bunun için gerekli tablonun, “madde silindiğinde Cronbach Alpha” sütunu incelendi. İnceleme sonucunda maddelerin α katsayısına katkılarının yakın değerlerde olduğu görülmüştür.

Madde çıkarıldıktan sonraki faktör analizi sonuçları incelendiğinde KMO değerinin 0,957’ den 0,958’ e yükseldiği ve bu değerin de yine veri yapısının faktör analizi yapılabilmesi için yeterli olduğu değerlendirmesinin yapılabilmesine yol açtığı görülmüştür. Bu yeterlilik derecesinin de Şencan (2005)’ e göre mükemmel olarak yorumlanması gerektiği görülmüştür. Devamındaki Barlett testi sonuçları incelendiğinde ise, elde edilen ki-kare (χ^2) değerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2(1326)=10593,874$; $p<0,01$). Bu sonuç verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve dolayısıyla faktör analizinin bir diğer sayıtlısının karşılandığı anlamına gelmektedir. Devamındaki tablolar incelendiğinde ise bir sorunla karşılaşmamıştır. Madde çıkarıldıktan sonra elde edilen ölçeğin bir faktörünün varyansı açıklama oranının % 63,611 olarak değiştirdiği görülmüştür.

Yapılan analiz sonucunda teorik olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmüştür. Faktör yük değerleri büyüklük açısından incelendiğinde, sekiz madde haricinde (4, 12, 18, 24, 25, 41, 52, 56. maddeler) yük değerlerini iyiden mükemmel doğru nitelendirmek mümkündür. Söz konusu sekiz maddenin yük değerleri ise vasat olarak nitelendirilebilir.

Tbachnich ve Fidel (2001) tarafından Comrey ve Lee (1992)' den aktarılan bilgilere göre yük değerlerinin buldukları aralıklarda yorumu şu şekilde yapılmıştır:

- 0,71 ise (varyansın % 50' sini açıklar) “mükemmel”,
- 0,63 ise (varyansın % 40' ını açıklar) “çok iyi”,
- 0,55 ise (varyansın % 30' unu açıklar) “iyi”,
- 0,45 ise (varyansın % 20' sini açıklar) “vasat”,
- 0,32 ise (varyansın % 10' unu açıklar) “zayıf” olarak değerlendirilmesi önerilmiştir.

Ayrıca Şencan (2005) tarafından Kim-Yin (2004)' ten aktarılan bilgilere göre ise; bir maddenin ölçekte kalmasına karar verilebilmesi için önerilen örneklem büyüklükleri ise şöyledir:

- Faktör yükü 0,30 olan bir madde için örneklem büyüklüğü en az 350,
- Faktör yükü 0,40 olan bir madde için örneklem büyüklüğü en az 200,
- Faktör yükü 0,50 olan bir madde için örneklem büyüklüğü en az 120,
- Faktör yükü 0,60 olan bir madde için örneklem büyüklüğü en az 85,
- Faktör yükü 0,70 olan bir madde için örneklem büyüklüğü en az 60 olmalıdır.

Bu bilgiler ışığında vasat olarak kabul edilen, faktör yükü 0,45 ve 0,55 arasında değişen sekiz maddenin, örneklem büyüklüğü 300 olduğu için ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Altı faktör için tekrarlanan ve analiz dışı bırakılan maddelerin ardından, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının % 63,611 olduğu görülmüştür. Çokluk, v.d. (2010)' e göre çok faktörlü desenlerde, varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli kabul edilir. Buradan hareketle, bu oranın yeterli olduğu söylenebilir.

3.4. Öğretmen Yeterlikleri Anketi ve Gerçek Çalışma İçin Veri Toplama

Taslak anket, katılımcılara uygulanıp gerekli veri toplandıktan sonra yapılan analizin ardından çalışmada kullanılmak üzere oluşturulmuş olan asıl anket formunda 52 madde bulunmaktadır(EK-3 ve EK-4). Öğretmenlerde olması gereken yeterlikler doğrultusunda, öğretmen adaylarının belirlenen yeterliklerin bir öğretmende ne düzeyde olması gerektiğiyle ilgili fikirleri ve öğretmenlerin kendi yeterli olma durumlarını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla beşli Likert tipi anket geliştirilmiştir. Ankete, öğretmen yeterlikleri anketi ismi verilmiştir. Öğretmen yeterlikleri anketi, ilköğretimde matematik öğreten öğretmenlerin, yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket, anket formunda ayrı ayrı yazılmamakla birlikte, altı bölümden oluşmaktadır. Bölümlerde sırasıyla öğretim sürecine yönelik yeterlikler, öğrenciyle iletişim ve öğrenciyi tanımaya yönelik yeterlikler, mesleki gelişim konusundaki yeterlikler, ölçme bilgisiyle ilgili yeterlikler ve okul – aile – toplum işbirliğine yönelik yeterliklerle ilgili algılar belirlenmeye çalışılmıştır. Her maddenin karşısında her biri beşer dereceden oluşan bir dereceleme ölçeği bulunmaktadır.

Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına uygulanmış olan anketler aynı maddelerden oluşmaktadır. Fakat amaca hizmet etmesi açısından öğretmen adaylarının dereceleme ölçeği 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde iken; öğretmenlere uygulanan anketin dereceleme ölçeği oldukça yeterliyim, yeterliyim, orta düzeyde yeterliyim, geliştirmeliyim, yetersizim şeklinde belirlenmiştir. Katılımcılardan istenen, araştırmacı tarafından açıklandıktan sonra (ayrıca anketin sunuş yazısında da belirtilmiştir), anket doldurmaları için katılımcılara teslim edilmiştir. Ayrıca taslak anket formunda yer alan “isim” kısmı asıl anketten çıkarılmıştır. Çünkü genellikle öğretmenler ve bazı öğretmen adayları anket formuna isim yazmak istememişlerdir.

EK-3’ teki anket formunda da görüldüğü üzere öğretmenlerin bazı özelliklerini (brans, kaç yıllık öğretmen oldukları, cinsiyet) belirlemek amacıyla kısa bilgiler de istenmiştir. Buradan elde edilen bilgiler yardımıyla, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, öğretmenlerin bu özellikleri ile yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmen adaylarına uygulanan ankette de cinsiyet,

bölüm ve sınıflarını yazmaları istenmiştir. Bu bilgilerde alt problemlere cevap vermesi açısından istenmiştir. Sınıflarını belirtmelerinin istenmesindeki sebep şudur: aslında öğretmen adaylarından katılımcı olacaklar belirlenirken kıstas alınan özellik öğretmenlik uygulaması dersi almış olma durumları idi. Bu durum genelde dördüncü sınıflarda olmaktadır. Fakat bazı üçüncü sınıf öğrencileri de üstten ders alarak bu ankette aranan kıstaslara uygun duruma gelmişlerdir. Bu amaçla sınıflarının yazılması istenmiştir.

Analiz sonucunda ankete nihai hali verildikten sonra anketin uygulanacağı ilin milli eğitim müdürlüğüne gerekli izin yazısı yazılarak, il sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında eğitim – öğretim yapan ilköğretim matematik öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine söz konusu anketi uygulamak için izin istenmiştir. Yaklaşık beş hafta içinde gerekli izin çıkmıştır. İlde bulunan 40 adet ilköğretim okuluna araştırmacı tarafından gidilerek yüz yüze görüşme yöntemiyle katılımcılardan anketleri doldurmaları istenmiştir. Anketin uygulanması ve toplanması işlemleri 25 gün sürmüştür. Anketlerin geri dönüş oranları %100'e yakındır. Sonuçta 150 erkek, 101 kadın olmak üzere toplam 251 sınıf öğretmeninden; 48 erkek, 50 kadın olmak üzere 98 ilköğretim matematik öğretmeninden anket alınmıştır. Öğretmen adayları için de yine her biri öğretmenlik uygulaması dersi almış olan 64' ü erkek, 61' i kız 125 sınıf öğretmeni aday ve 50' si erkek, 54' ü kız 104 ilköğretim matematik öğretmeni adayından anket alınmıştır. Sonuç olarak, 349 öğretmen ve 229 öğretmen aday olmak üzere toplam 578 kişi ile çalışma tamamlanmıştır. Pilot çalışmaya katılanlarla birlikte tez için 878 kişiden anket alınmıştır.

3.5. Veri Analizi

Uzmanlar tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılması ve her bir alt faktörün kendi içerisindeki tutarlılığına bakılması önerilmiştir. Ankette yer alan “öğretim sürecine yönelik yeterlikler”, “öğrenciyle iletişim ve öğrenciyi tanımaya yönelik yeterlikler”, “mesleki gelişime yönelik yeterlikler”, ölçme bilgisi konusundaki yeterlikler” ve “

oku–aile–toplum iş birliğine yönelik yeterlikler” birer alt faktör / gizil değişken olarak kabul edilmiş ve LISREL 8.80 kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Değişkenlerin birbirlerinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenme şekillerinin birbirinden ayrılması ve bu ilişkilerin ortaya konulması amacıyla yol analizi de LISREL 8.80 kullanılarak yapılmıştır.

Çoklu regresyon ya da doğrusal cebir kullanarak bir eşitlikler sisteminin çözümü üzerinden parametre tahmini yapmayı amaçlayan yol analizinde, dışsal değişkenlerin içsel değişkenlere olan kısmi etkisi, standardize edilmiş regresyon katsayılarıyla gösterilir. Tanımlanmış bir yol analizi iki değişken arasındaki nedensel ilişkileri; değişkenler geçici olarak sıralandığında, değişkenler arasındaki kovaryans ve korelesyonlar elde edildiğinde, diğer nedensellikler kontrol edilmiş olduğunda ortaya çıkarır (Çokluk, v.d., 2010). Değişkenlerin birbirlerinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenme şekillerinin birbirinden ayrılması ve bu ilişkilerin ortaya konulması amacıyla yol analizi kullanılır.

Yol analizi, nedensel ilişkileri açıklayabilme bakımından, doğrusal regresyon modeli yaklaşımından daha üstündür. Yol analizi ve yol katsayıları ile bağımlı değişkendeki değişimin açıklanabilen kısmi unsurlara ayrılarak, bunda bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı ve birlikte olan etki payları belirlenebildiği için, bütün bağımsız değişkenleri içeren regresyon denklemi analiz edilerek, hangi değişkenlerin denkleme girebileceğine karar verilebilir. Bu durumda yol analizi tekniği ile mümkün olan bütün kombinasyonları denemeye gerek kalmadan, doğrudan bütün bağımsız değişkenlerin bulunduğu modelden uygun kombinasyon doğru bir şekilde seçilebilir.

3.5.1. Uygun analiz türünün belirlenmesi

Eymen (2007)' ye göre, uygun analiz türünün belirlenmesi aşamasında ilk incelenmesi gereken kriter, verilerin türüdür. Çünkü kullanılacak olan analiz yöntemleri (parametrik analiz yöntemleri, parametrik olmayan analiz yöntemleri) verilerin özelliklerine göre belirlenmektedir. Dolayısıyla uygun analiz türünün belirlenmesi için öncelikle verilerin özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

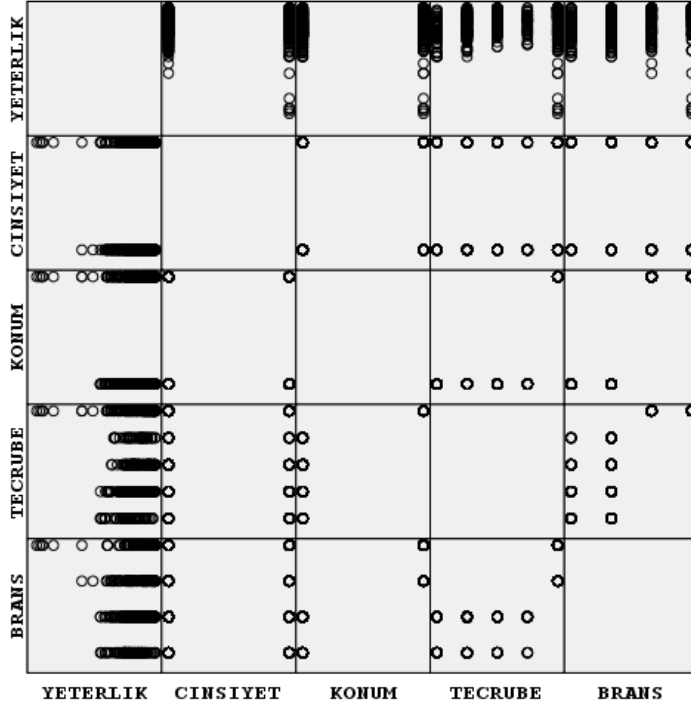
Burada verilerin tesadüfi olarak seçildiği bilgisinin de verilmesinde fayda vardır. Uygun analiz türünün belirlenmesi aşamasında bakılması gereken diğer kriter de örneklem büyüklüğüdür. Eymen (2007)' ye göre, örneklem büyüklüğü 30' dan az olan çalışmalarda parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması gereklidir. Eğer örneklem büyüklüğü 30' dana az ise verilerin diğer özelliklerine bakılmaksızın parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu çalışmada örneklem 30' dan çok büyük olduğu için uygun analiz yöntemini belirlemek için verilerin diğer özelliklerine de bakmak gerekmektedir. Bu durumda Eymen (2007)' ye göre, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının ve homojen dağılıp dağılmadığının incelenmesi gerekir. Veriler bu şartları sağladığı durumda amaca ve probleme uygun olan parametrik analiz yöntemlerinden, t–testi yapılacaktır. Fakat Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım (2007)' ye göre parametrik analiz yöntemlerinin uygulanabilmesi için gerekli olan verilerin normallik ve homojenlik durumlarından ikisini birden sağlaması gerekir ve parametrik analiz yöntemlerinin katı kuralları vardır. Veriler bu kurallardan her hangi birine uymadığı durumlarda parametrik analiz yöntemlerinin kullanılması söz konusu bile olamamaktadır. Fakat yine Altunışık, v.d. (2007)' ye göre, her parametrik testin bir parametrik olmayan karşılığı vardır. Yani verilerin homojen olmaması yada normal dağılım göstermemesi durumunda t – testinin parametrik olmayan karşılığı kullanılacaktır. Şimdi bu iki şartın sağlanıp sağlanmadığına bakalım:

3.5.1.a. Normal dağılıma uygunluk

Tablo 3.6. Tek-örneklem Kolmogorov Simirnov testi sonuçları

Normal parametreler	Ortalama	4,3866
	Standart sapma	0,52585
Kolmogorov-Simirnov z		2,924
p		,000

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla, Kolmogorov–Simirnov Testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tablo 2' ye bakarak belirleyebiliriz. Bunun için tablonun p değeri satırındaki değere bakılması gerekmektedir. Söz konusu değer görüldüğü üzere 0,05' ten küçüktür. Bunun anlamı şudur: değer in istatistiksel anlamlılık hesaplarında sınır değeri kabul edilen 0,05' ten küçük olması incelenen verilerin dağılımlarının normal olmadığıdır. Bu durumda verilerin parametrik yöntemler kullanılarak analiz edilemeyeceği görülmüştür. Ayrıca Şekil 3.2' ye bakılarak da verilerin normallik (ve doğrusallık) durumu belirlenmiştir. Grafikteki değişken çiftlerinin oluşturduğu diyagramların şekillerinin elipse yaklaşması normal dağılım (ve doğrusal) gösterdikleri anlamına gelir. Diyagramlarda oluşan şekillerin elipse yaklaşmadığı göz önünde bulundurulduğunda, yine verilerin normal dağılmadığı sonucuna varılabilir.



Şekil 3.2. Normal dağılım grafiği

Ayrıca ikinci şart olan homojenlik şartının da sağlanmadığı One – Way Anova sonuçlarından görülmüştür. Fakat bir şartın bile sağlanmadığı durumlarda parametrik analiz yapılabilme olasılığının ortadan kalktığı gerekçesiyle homojenlik durumuna bakılmak için yapılan analize burada yer verilmesine gerek görülmemiştir.

Sonuç olarak veri analizi yöntemi için parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması gerektiği görülmüştür. Alt problemlere cevap verebilmesi açısından parametrik olmayan analiz türleri içerisindeki (bağımsız örneklem t–testinin karşılığı olarak) Mann – Whitney U Testi’ nin yapılmasına karar verilmiştir. Bu test için aranan şartlar; Altunışık, v.d. (2007)’ ye göre, verilerin tesadüfi örneklem yoluyla toplanmış olması ve sıralanabilir olmalarıdır. Veriler bu şartları sağladığı için Mann–Whitney U Testi’ nin yapılmasında bir sakınca görülmemiştir.

3.6. Mülakatlar

Anket sonuçlarını mülakatlarla desteklemek ve aynı zamanda anketteki maddelerin dışında öğretmen ve öğretmen adaylarının konuya ilişkin fikirlerinden de faydalanmak amacıyla mülakatlar da yapılmasına karar verilmiştir. Mülakatta hangi soruların sorulması gerektiği konusuna gelindiğinde burada da, anketin faktör analizi sonucunda elde edilen altı faktöre verilen isimlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda sorulan sorular şunlardır:

- Öğretim sürecinde öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?
- Öğrencilerle iletişim konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?
- Öğrencileri tanıma konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?
- Mesleki gelişime açıklık konusunda yeterlikle ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?
- Ölçme bilgisi konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?
- Okul-aile-toplum ilişkisi konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?

Dört sınıf öğretmeni, dört ilköğretim matematik öğretmeniyle mülakat yapılmıştır. Mülakat yapılacak öğretmenlerin seçiminde verileri sınıflandırırken, tecrübe durumlarına göre onar yıllık dilimlerde öğretmenlik yapmış dört grup belirlenmiştir. Mula-

katlarda 0-9 yıl arasında tecrübeye sahip 3 öğretmen, 10-19 yıl arasında tecrübeye sahip 2 öğretmen, 20-29 yıl arasında tecrübeye sahip iki öğretmen ve 30 yıl ve üzerinde tecrübeye sahip bir öğretmen mülakatı vardır. Mülakat yapılan öğretmenlerin bulunduğu yerler belirlenirken, Türkiye' nin farklı bölgeleri olmasına dikkat edilmiştir. İki öğretmen Hatay ilinden, iki öğretmen Çorum ilinden, bir öğretmen Afyon ilinden, bir öğretmen Adıyaman ilinden ve iki öğretmen de Van ilinden mülakata katılmışlardır. Mülakat yapılan her öğretmenden, birbirini destekleme durumlarını belirleyebilmek amacıyla aynı zamanda anketi de doldurması istenmiştir. Öğretmen1 olarak kodlanan öğretmen, 0-9 yıl arasında tecrübesi olan bir sınıf öğretmenidir. Öğretmen2 olarak kodlanan öğretmen, 10-19 yıl arasında tecrübesi olan bir ilköğretim matematik öğretmenidir. Öğretmen3 olarak kodlanan öğretmen, 0-9 yıl arasında tecrübesi olan bir sınıf öğretmenidir. Öğretmen4 olarak kodlanan öğretmen, 20-29 yıl arasında tecrübesi olan bir ilköğretim matematik öğretmenidir. Öğretmen5 olarak kodlanan öğretmen, 0-9 yıl arasında tecrübesi olan bir matematik öğretmenidir. Öğretmen6 olarak kodlanan öğretmen, 10-19 yıl arasında tecrübesi olan bir ilköğretim matematik öğretmenidir. Öğretmen7 olarak kodlanan öğretmen, 20-29 yıl arasında tecrübesi olan bir sınıf öğretmenidir. Öğretmen8 olarak kodlanan öğretmen, 30 yıl ve üzerinde tecrübesi olan bir ilköğretim matematik öğretmenidir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatta yöneltilen sorular şunlardır:

- Öğretim sürecinde öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bir öğretmenin bu konudaki yeterlilik seviyesinin ne düzeyde olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- Öğrencilerle iletişim konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bir öğretmenin bu konudaki yeterlilik seviyesinin ne düzeyde olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

- Öğrencileri tanıma konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bir öğretmenin bu konudaki yeterlilik seviyesinin ne düzeyde olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- Mesleki gelişime açıklık konusunda yeterlikle ilgili ne düşünüyorsunuz? Bir öğretmenin bu konudaki yeterlilik seviyesinin ne düzeyde olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- Ölçme bilgisi konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bir öğretmenin bu konudaki yeterlilik seviyesinin ne düzeyde olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- Okul-aile-toplum işbirliği konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bir öğretmenin bu konudaki yeterlilik seviyesinin ne düzeyde olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Aynı şekilde, öğretmenlik uygulaması dersi almış olan, üç sınıf öğretmeni adayı ve üç matematik öğretmeni adayı ile mülakat yapılmıştır. Mülakat yapılan her öğretmen adayından, birbirini destekleme durumlarını belirleyebilmek amacıyla aynı zamanda anketi de doldurması istenmiştir. Öğrenci1, öğrenci2 ve öğrenci5 olarak kodlanan öğretmen adayları ilköğretim matematik öğretmen adaylarıdır. Öğrenci3, öğrenci4 ve öğrenci 6 olarak kodlanan öğretmen adayları ise ilköğretim sınıf öğretmeni adaylarıdır.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

İlköğretimde matematik öğreten öğretmenlerin yeterlik algılarının belirlendiği ve belirlenen yeterliklere ilişkin öğretmenlerin değerlendirildiği çalışmanın bu bölümünde; öğretmenlerin cinsiyeti, ilköğretim matematik ya da sınıf öğretmeni oluşu, tecrübeleri belirlenip sınıflandırılmış, öğretmen yeterlik anketi verileri araştırma problemleri ve amaç doğrultusunda analiz edilerek elde edilen bulgular sunulmuş, mülakatlarda ortaya çıkan diyaloglar verilmiştir.

Pilot çalışmanın veri analizi sonuçları (geçerlik ve güvenirlik çalışmaları) yöntem kısmında anlatıldığı için bu bölümde tekrar anlatılmayacaktır.

4.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Uzmanlar tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılması ve her bir alt faktörün kendi içerisinde tutarlılığına bakılması önerilmiştir. Ankette yer alan “öğretim sürecine yönelik yeterlikler”, “öğrenciyle iletişim ve öğrenciyi tanımaya yönelik yeterlikler”, “mesleki gelişime yönelik yeterlikler”, ölçme bilgisi konusundaki yeterlikler” ve “oku–aile–toplum iş birliğine yönelik yeterlikler” birer alt faktör / gizil değişken olarak kabul edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen t değerlerinin verildiği EK-8’ i inceleyelim. Bu şekil üzerinde, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerlerine bakılmasında fayda vardır. EK-8’ de t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1,96’ yı aşarsa 0,05 düzeyinde, 2,56’ yı aşarsa 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Bu çerçevede, şekil incelendiğinde bütün t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yapısal eşitlik modeli çerçevesinde yapılan analizlerde anlamlı olmayan t değeri veren maddelerin analiz dışı bırakılması gerekmektedir. Ancak bu kararı uygulamadan önce, göstergelerin hata varyanslarının da kontrol edilmesinde fayda vardır.

EK-9' da, gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde hata varyanslarının da yüksek değerler vermediği görülmüştür. Bu aşamada analiz dışı bırakılacak bir madde olmadığına karar verilmiştir.

İncelenmesi gereken ilk değer p değeridir ve analizde 0,00 olarak görülmektedir. Bu değer, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın (χ^2 değerinin) anlamlılığı hakkında bilgi vermektedir. Doğal olarak p değerinin anlamlı olmaması istenen bir durumdur. EK-8' de görüldüğü üzere p değeri 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Pek çok doğrulayıcı faktör analizinde örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin anlamlı olması normaldir. Bu nedenle iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerinin de değerlendirilmesinde fayda vardır. Diğer bir ifadeyle büyük örneklemlilerde p değerinin anlamlı olması tolere edilebilir.

Analiz sonucunda değerlendirmeye alınan diğer bir uyum indeksi de χ^2 ' dir. Büyük örneklemlilerde, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki önemsiz farklar, sıklıkla χ^2 ' nin anlamlı olmasına yol açar. Dolayısıyla büyük örneklemlilerde varsayımlar χ^2 test istatistikleri temelinde ele alındığında yanlış yorumlamalar yapılabilir. Bu durumda, serbestlik derecesi, χ^2 testinde önemli bir ölçüt olarak ortaya çıkar. Büyük örneklemlilerde, serbestlik derecesinin χ^2 ' ye oranı da yeterlik için bir ölçüt olarak kullanılabilir. Bunun için 3 ve daha düşük oranlar iyi, 5' e kadar olan oranlar da yeterli uyum olarak kabul edilir (Çokluk, v.d., 2010).

χ^2 aynı veri üzerinde iki modelin karşılaştırılması amacıyla da kullanılır (Sümer, 2000). Fakat örneklemin büyümesi ile serbestlik derecesinin de büyümesi uyumun değerlendirilmesinde zorluk çıkarmaktadır. Şencan (2005)' e göre, örneklem büyüklüğünün 200 ya da daha küçük olması χ^2 değerinin küçülmesine neden olmakta ve modelin uyumunu arttırmaktadır. Bu durumda, araştırmacılar aşağıda bahsedilecek olan (RMSEA, GFI, CFI vb.) uyum indekslerini geliştirmişlerdir.

Bu bilgiler ışığında χ^2 , serbestlik derecesi (sd) ile oranlanarak değerlendirilmeye alınır. EK-8’ de de görüldüğü üzere $\chi^2 = 4261,04$ ve $sd = 1259$ ’ dur. Bu değerler birbirine oranlandığında χ^2/sd oranının 3,38 ($4261,04/1259 = 3,389$) olduğu görülmektedir. Büyük örneklerde χ^2/sd oranının 3’ ün altında olması mükemmel uyuma, 5’in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelir (Sümer, 2000). Bu çerçevede, yapılan analiz için χ^2/sd oranının orta düzeyde uyuma karşılık geldiği ifade edilebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde(Bkz. EK-5); RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri 0,064 olarak görülmüştür. RMSEA, merkezi olmayan χ^2 dağılımları, popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan bir indekstir. Bu değer ≤ 0.07 olması iyi uyuma işaret eder. Bu durumda analiz sonucunda elde edilen 0,064 değeri evren ile örneklem kovaryansları arasında iyi uyum olduğu söylenebilir.

Uyum indeksleri incelendiğinde GFI (Goodness of Fit Index)’ nin 0.78 ve AGFI(Adjusted Goodness of Fit Index)’ nin 0,76 olduğu görülmektedir. Bu indekslerden GFI, χ^2 ’ ye alternatif olarak, model uyumunun örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi için geliştirilmiştir. Modelin, örneklemdeki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıklandığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir. Bu nedenle çoklu regresyonlardaki R^2 ’ ye benzer. Hooper, v.d. (2008)’ e göre, bu indekslerin 0,95’ in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90’ in üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelir. Çalışmadaki 0,76 ve 0.78 değerleri ise ortayum olduğu söylenebilir. Burada, PGFI (Parsimony Goodness Of Fit Index) indeksine de bakmakta yarar vardır. PGFI uyum indeksinin 0,71 olduğu görülmektedir. PGFI, bir anlamda GFI’ yi, önerilen ve bağımsızlık modellerinin oranını dikkate alarak yeniden yorumlar, modelin ne ölçüde yalın bir model olduğu konusunda fikir verir. Bu değer 1’ e yaklaşması mükemmel uyumu yani modelin sade olduğunu gösterir (Sümer, 2000). Bu çerçevede, 0,71 değeri için iyi uyum değerlendirilmesi yapılabilir.

RMR (Root Mean Square Residuals) uyum indeksinin 0,035 ve standardize edilmiş RMR (Standardized Root Mean Square Residuals) uyum indeksinin 0,060 olduğu görülmektedir. RMR ve SRMR, evrene ait kestirimsel kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarıdır. RMR ve SRMR değerinin, $\leq 0,05$ olması mükemmel uyuma, $\leq 0,08$ olması iyi uyuma, $\leq 0,10$ olması vasat uyuma işaret eder. Bu çerçevede, yapılan analiz için RMR' nin mükemmel uyuma, SRMR' nin ise iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

CFI (Comparative Fit Index) uyum indeksinin 0,98 olduğu görülmektedir. CFI, artmalı uyum indeksleri içerisinde ele alınır. CFI, 0 ile 1 arasında bir değer alır. Sümer (2000)' göre, değer 1' e yaklaşması mükemmel uyuma, 0' a yaklaşması ise model uyumsuzluğuna karşılık gelir. Bu çerçevede, yapılan analiz için 0,98 değeri bu indeks için mükemmel uyum olarak ifade edilir.

NFI (Normed Fit Index) uyum indeksinin 0,97, NNFI (Non-normed Fit Index) uyum indeksinin 0,98 olduğu görülmektedir. NFI ve NNFI, artmalı uyum indeksleri içerisinde ele alınır. Yine CFI' ya benzer bir şekilde NFI ve NNFI değerleri 0 il 1 arasında değişir. Değerin 1' e yaklaşması mükemmel uyuma, 0' a yaklaşması da model uyumsuzluğuna karşılık gelir (Sümer, 2000). Bu çerçevede, yapılan analiz için hem NFI hem de NNFI değeri mükemmel uyuma işaret eder.

Yapısal eşitlik modelinde birden fazla uyum indeksi elde edilmektedir ve Çokluk, v.d. (2010)' a göre, modelin doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirebilmek için tek bir uyum indeksinden ziyade, tüm uyum indeksleri bir arada incelenir ve değerlendirilir.

Son olarak EK-5' in sonunda yer alan modifikasyon önerilerinin de incelenmesinde fayda vardır. EK-5' teki tabloda yer alan modifikasyon önerileri incelendiğinde χ^2 en fazla katkı sağlayacak modifikasyonun V6 ve V7 arasında yapılacak olan modifikasyon olduğu ve bu değer 62,0 kadar olduğu görülmektedir. Bu modifikasyonun

yapılması halinde 4261.04 olan χ^2 değeri, 4199.04' e düşecektir (42,61–62=4199,04). Ancak bu düşüş χ^2 / sd oranının orta düzeyde oluşu üzerinde bir etki meydana getirmeyecektir. Bu nedenle modelde modifikasyon yapılmamasına karar verilmiştir.

Yapısal eşitlik modelinde birden fazla uyum indeksi elde edilmektedir ve modelin doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirebilmek için tek bir uyum indeksinden ziyade, tüm uyum indeksleri bir arada incelenir ve değerlendirilir. Bu çerçevede, öğretmen yeterlik ölçeğinin 52 maddeden oluşan, altı faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

4.2. Yol Analizi Bulguları

Yol analizi yapabilmek için önce model içinde bulunan tüm ölçme modellerinin doğrulanması gerekir. Bu aşamada tüm içsel değişkenler ait ölçme modellerinin doğrulanıp doğrulanmadığına bakılmalıdır.

Öğretim sürecinde yeterlik modelinde yapılan analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri anlamlıdır. Ölçme modelinin uyum indeksleri incelendiğinde ise χ^2 değerine ($\chi^2 = 1193,98$) ilişkin p değerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. χ^2/sd oranının ($\chi^2/sd = 1193,98/275 = 4,34$) orta düzeyde uyum anlamına geldiği görülmektedir. Diğer uyum indeksleri de incelendiğinde RMSEA = 0,076 olduğundan iyi uyuma karşılık gelir. Buna göre öğretim sürecinde yeterliği belirleyebilmek için üzerinde çalışılan evren ile örneklem arasında kabul edilebilir bir fark vardır. Evren ve örneklem arasındaki uyum bu ölçme modeli için iyi düzeydedir. GFI = 0,86 ve AGFI = 0,83 olduklarından orta düzeyde uyuma karşılık gelirler ve bu değerler modelin, örneklemin öğretim sürecinde yeterli olma durumunu orta düzeyde ölçtüğü anlamına gelmektedir. RMR = 0,026 ve SRMR = 0,041 olduklarından mükemmel uyuma karşılık gelirler. CFI=0,98 değeri ile modelin uyumunu yokluk modeli ile karşılaştırıp mükemmel

uyumu göstermiştir. NFI = 0,97 ve NNFI = 0,98 olduklarından mükemmel uyumu gösterir ve CFI değeri gibi değişkenler arasındaki uyumu ifade eder. PGFI = 0,73 olduğundan iyi uyuma karşılık gelir modelin ölçmek istediği durumu başka unsurları karıştırmadan yalın bir şekilde ölçtüğünü gösterir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretim sürecinde öğretmen yeterliğini belirleyebilmek için, üzerinde çalışılan örneklem ile temsil edilmesi hedeflenen evrenin uyumlu olduğu, değişkenler arasında uyum olduğu ve modelin ölçmek istenen durumu başka değişkenlerle karıştırmadan yalın bir şekilde ölçtüğü bulgularla desteklenmiştir. Öğretim sürecinde yeterlik modeli doğrulanmıştır.

Öğrenciyle iletişimde yeterlik modelinde yapılan analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri anlamlıdır. Ölçme modelinin uyum indeksleri incelendiğinde ise χ^2 değerine ($\chi^2 = 187,12$) ilişkin p değerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. χ^2/sd oranının ($\chi^2/sd = 187,12/20 = 9,4$) zayıf düzeyde uyum anlamına geldiği görülmektedir. Diğer uyum indeksleri de incelendiğinde RMSEA = 0,12 olduğundan zayıf uyuma işaret eder, evren ile örneklem arasında zayıf bir uyum olduğu anlamındadır. GFI = 0,92 olduğundan iyi uyumu ve AGFI = 0,86 olduğundan orta düzeyde uyumu gösterirler. Buna göre öğrenciyle iletişimde yeterlik modeli örneklemin yeterliğini iyi düzeyde ölçmektedir. RMR = 0,021 ve SRMR = 0,041 olduklarından mükemmel uyuma karşılık gelirler. CFI=0,97 olduğundan mükemmel uyumu gösterir. Değişkenler arasında mükemmel uyum olduğu anlamındadır. NFI = 0,96 ve NNFI = 0,95 olduklarından mükemmel uyumu göstererek, değişkenler arasındaki CFI' nin ifade ettiği mükemmel uyumu desteklemektedirler. PGFI = 0,51 olduğundan orta düzeyde uyuma karşılık gelir ve modelin yalınlığını belirtir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrenciyle iletişimde yeterlik modelinin doğrulandığı ifade edilebilir. Üzerinde çalışılan örneklem ve temsil edilecek olan evren arasındaki fark öğrenciyle iletişim modeli için kabul edilebilir düzeydedir. Model örneklemin öğrenciyle iletişimde yeterliğini iyi düzeyde ölçmektedir. Modelin yalınlığı ve değişkenler arasında da mükemmel uyumun olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenciyi tanımada yeterlik modelinde yapılan analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri anlamlıdır. Ölçme modelinin uyum indeksleri incelendiğinde ise χ^2 değerine ($\chi^2 = 120,34$) ilişkin p değerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. χ^2/sd oranının ($\chi^2/sd=120,34/9=13,4$) orta düzeyde uyum anlamına geldiği görülmektedir. Diğer uyum indeksleri de incelendiğinde RMSEA = 0,147 olduğundan zayıf uyum gösterir, buna göre evren ile örneklem arasındaki uyum zayıftır. GFI = 0,93 olduğundan iyi uyuma ve AGFI = 0,85 olduğundan orta düzeyde uyuma karşılık gelirler, buna göre model örneklemin öğrenciyi tanımada yeterlik durumunu iyi düzeyde ölçtüğü anlamı çıkarılabilir. RMR = 0,022 ve SRMR = 0,046 olduklarından mükemmel uyumu ifade ederler. CFI=0,96 olduğundan mükemmel uyuma, NFI = 0,96 olduğundan mükemmel uyuma ve NNFI = 0,93 olduğundan iyi uyuma karşılık gelirler. Bu üç değer değişkenler arasındaki uyumun mükemmelliğini ifade etmektedir. PGFI = 0,40 olduğundan orta düzeyde uyuma karşılık gelir. Bu değer, modelin yalınlığı hakkında bilgi verir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrenciyi tanımada yeterlik modelinin doğrulandığı ifade edilebilir. Evren ve örneklem arasındaki uyum bu model için zayıf olmasına rağmen, model örneklemin öğrenciyi tanıma konusundaki yeterlik durumunu iyi düzeyde ölçmektedir. Ayrıca modelde kullanılan değişkenler arasında da mükemmel uyum saptanmıştır ve model ölçmek istediği durumu en sade biçimde ölçebilmektedir.

Mesleki gelişime açıklıkta yeterlik modelinde yapılan analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri anlamlıdır. Ölçme modelinin uyum indeksleri incelendiğinde ise χ^2 değerine ($\chi^2 = 27,02$) ilişkin p değerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. χ^2/sd oranının ($\chi^2/sd = 27,02/5 = 5,4$) orta düzeyde uyum anlamına geldiği görülmektedir. Diğer uyum indeksleri de incelendiğinde RMSEA = 0,087 olduğundan iyi uyumu gösterir. Buna göre evren ile örneklem arasındaki uyum iyi düzeydedir. GFI = 0,98 ve AGFI = 0,95 olduklarından mükemmel düzeyde uyumu gösterirler, buna göre model örneklemin mesleki gelişime açıklıkta yeterlik durumunu mükemmel düzeyde ölçebilmektedir. RMR = 0,014 ve SRMR = 0,026 olduklarından mükemmel uyuma karşılık gelir. CFI=0,99 olduğundan mükemmel uyuma, NFI = 0,99 ve NNFI = 0,98 olduklarından

mükemmel uyuma karşılık gelirler ve buna göre de modelin değişkenleri arasında mükemmel uyum vardır. PGFI = 0,33 olduğundan orta düzeyde yalıdır anlamına gelir. Mesleki gelişime açıklıkta yeterlik modelinin, elde edilen sonuçlar doğrultusunda doğrulandığı ifade edilebilir. Buna göre evren ile örneklem, modelin ölçtüğü değişken açısından uyumludur. Ayrıca model örneklemin mesleki gelişime açıklıkta yeterlik durumunu mükemmel derecede ölçebilen, değişkenleri arasında mükemmel uyum olan yalın bir modeldir.

Ölçme bilgisinde yeterlik modelinde yapılan analiz sonucunda elde edilen gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri anlamlıdır. Ölçme modelinin uyum indeksleri incelendiğinde ise χ^2 değerine ($\chi^2 = 8,76$) ilişkin p değerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. χ^2/sd oranının ($\chi^2/sd = 8,76/2 = 4,38$) orta düzeyde uyum anlamına geldiği görülmektedir. Diğer uyum indeksleri de incelendiğinde RMSEA = 0,077 değeri ile evren ile örneklem arasındaki uyumun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. GFI = 0,99 ve AGFI = 0,96 olduklarından mükemmel düzeyde uyuma karşılık gelirler ve bu değerlere göre model örneklemin ölçme bilgisindeki yeterlik durumunu mükemmel düzeyde ölçmektedir. RMR = 0,0092 ve SRMR = 0,018 olduklarından mükemmel uyumu gösterirler. CFI=0,99 olduğundan mükemmel uyuma, NFI = 0,99 ve NNFI = 0,98 olduklarından mükemmel uyuma karşılık gelirler ve buna göre değişkenler arasında mükemmel uyum olduğu anlamı çıkarılabilir. PGFI = 0,20 olduğundan modelin yalınlığı açısından zayıf uyuma karşılık gelir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçme bilgisinde yeterlik modelinin doğrulandığı ifade edilebilir. Modelde evren ile örneklem arasında iyi derecede uyum elde edilmiş ve bu model ile örneklemin ölçme bilgisindeki yeterliğinin mükemmel derecede ölçülebileceği uyum indeksleriyle gösterilmiştir. Modelin değişkenleri arasında da mükemmel derecede uyum olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul – aile – toplum işbirliği konusunda yeterlik modelinde yapılan analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri anlamlıdır. Ölçme modelinin uyum indeksleri incelendiğinde ise χ^2 değerine ($\chi^2 = 3,50$) ilişkin p değerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. χ^2/sd oranının

($\chi^2/sd = 3,50/2 = 1,75$) iyi uyum anlamına geldiği görülmektedir. Diğer uyum indeksleri de incelendiğinde RMSEA=0,036 değeri ile evren ile örneklem arasında mükemmel uyum olduğu anlamına varılır. GFI = 1,00 ve AGFI = 0,98 olduklarından mükemmel düzeyde uyuma karşılık gelirler ve modelin, örneklemin okul-aile-toplum işbirliği konusundaki yeterlik durumunu mükemmel düzeyde ölçtüğü anlamına gelir. RMR = 0,0067 ve SRMR = 0,010 olduklarından mükemmel uyuma karşılık gelirler. CFI=1,00 olduğundan mükemmel uyuma, NFI = 1,00 ve NNFI = 1,00 olduklarından mükemmel uyuma karşılık gelerek modeldeki değişkenler arasında bulunan uyumun mükemmelliğini gösterirler. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul – aile – toplum işbirliği konusunda yeterlik modelinin de doğrulandığı ifade edilebilir. Ölçme modellerinin test edilip doğrulanmasının ardından yol analizi yapılmasının uygun olduğu görülmüştür.

Ölçme modellerinin test edilip doğrulanmasının ardından yol analizi yapılmasının uygun olduğu görülmüştür.

Yol analizi sonuçlarının verildiği EK-10 incelendiğinde t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre ölçekten herhangi bir madde çıkarılması gerek olmadığı anlaşılır. χ^2 değerine ilişkin p değeri 0,01 düzeyinde anlamlıdır. χ^2/sd oranının ($\chi^2/sd = 4381,35 / 1269 = 3,5$) orta düzeyde uyumu işaret ettiği görülmüştür. Yol analizi sonuçlarının verildiği tablo (EK-6) incelendiğinde elde edilen uyum indeksleri görülmektedir. RMSEA=0,065 değeri ile evren ile örneklem arasında iyi düzeyde uyum olduğu anlamına varılır. GFI = 0,77 ve AGFI = 0,75 olduklarından orta düzeyde uyuma karşılık gelirler ve modelin örneklemini orta düzeyde ölçebileceği anlamına gösterirler. RMR = 0,038 olduğundan mükemmel uyuma ve SRMR = 0,066 olduğundan iyi uyuma karşılık gelir. CFI= 0,98 olduğundan mükemmel uyuma, NFI = 0,97 ve NNFI = 0,98 olduklarından mükemmel uyuma karşılık gelirler ve bu değerler, değişkenler arasındaki uyumun mükemmelliğini gösterirler.

EK-10' da gösterilen yol şemasına yapısal model çerçevesinde bakıldığında, öğretim süreci, öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle iletişim, mesleki gelişime açıklık ve ölçme

bilgisi konularındaki yeterliklerin birbirlerini açıklamada oldukça iyi yol katsayıları elde edildiği görülmektedir. Diğer ölçme modelinde ise nispeten düşük ama yine iyi düzeyde bir yol katsayısı elde edildiği görülmektedir. Bu çerçevede, sonuçlarda kurulan modelin yol analiziyle de doğrulandığı ifade edilebilmektedir.

4.3. Mann – Whitney U Testi Bulguları

Bu yöntem iki ayrı grubun (öğretmen adayları – öğretmenler, sınıf öğretmenleri– matematik öğretmenleri, kadın–erkek, tecrübe grupları) belli bir değişkene ait ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılır. Bu test kullanılarak gerçekleştirilen analizin bulgularına aşağıda yer verilmiştir:

4.3.1. Öğretmen adaylarının yeterlik beklentileri ve öğretmenlerin yeterlik algılarının karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yeterlik beklentileri ve öğretmenlerin yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen adaylarının yeterlik beklentileri ve öğretmenlerin yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Öğretmen	348	252,53	87881,50	-6,479	0,000
Öğretmen Adayı	229	344,42	78871,50		

Analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.1' e bakıldığında p değerinin 0,000 olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). p değeri 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre öğretmen adaylarının yeterlik beklentilerinin öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlamındadır.

4.3.2. Sınıf öğretmenleri ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeterlik algılarının karşılaştırılması

Sınıf öğretmenleri ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2. Sınıf öğretmenleri ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Matematik Öğretmeni	98	144,03	14115,00	-3,538	0,000
Sınıf Öğretmeni	250	186,44	46611,00		

Analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.2' ye bakıldığında p değerinin 0,000 olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). p değeri 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarının ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeterlik algılarından yüksek olduğunu gösterir.

4.3.3. Sınıf öğretmeni adayları ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretmen yeterliği beklentilerinin karşılaştırılması

İlköğretim matematik öğretmeni adayları ve sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar Tablo 4.3' te verilmiştir.

Tablo 4.3. İlköğretim matematik öğretmeni adayları ve sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Matematik Öğretmeni Adayı	104	252,53	10310,0	-3,309	0,001
Sınıf Öğretmeni Adayı	125	344,42	16025,0		

Analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.3' e bakıldığında p değerinin 0,001 olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). p değeri 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarının ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeterlik algılarından yüksek olduğunu gösterir.

4.3.4. Cinsiyete göre yeterlik algılarının karşılaştırılması

Öğretmen yeterlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması sonuçları tablodadır.

Tablo 4.4. Öğretmen yeterlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Erkek	307	263,53	80903,0	-3,915	0,000
Kadın	270	317,96	85850,0		

Analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.4' e bakıldığında p değerinin 0,000 olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). p değeri 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre kadın öğretmenlerin yeterlik algıları erkek öğretmenlerin yeterlik algılarına göre daha yüksektir.

4.3.5. Öğretmenlerin tecrübelerine göre yeterlik algılarının karşılaştırılması

Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar

Tecrübe	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
0-9 yıl	65	91,09	5921,0	-2,869	0,004
10-19 yıl	154	117,98	18169,0		

Analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.5' e bakıldığında p değerinin 0,004 olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). p değeri 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. buna göre 10-19 yıl arasında tecrübeye sahip öğretmenlerin yeterlik algıları, 0-9 yıl arasında tecrübeye sahip öğretmenlerin yeterlik algılarına göre daha yüksektir.

Tablo 4.6. Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar

Tecrübe	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
0-9 yıl	65	57,93	3765,50	-4,576	0,000
20-29 yıl	88	91,09	8015,50		

Analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.6' ya bakıldığında p değerinin 0,000 olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). p değeri 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu, 20-29 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin yeterlik algılarının 0-9 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlamındadır.

Tablo 4.7. Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar

Tecrübe	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
0-9 yıl	65	45,83	2979,0	-3,235	0,001
30 yıl ve üzeri	41	65,66	2692,0		

Analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.7' ye bakıldığında p değerinin 0,001 olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). p değeri 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu, 30 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olan öğretmenlerin yeterlik algılarının 0-9 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlamındadır.

Tablo 4.8. Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar

Tecrübe	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
10-19 yıl	154	112,45	17317,50	-2,661	0,008
20-29 yıl	88	137,34	12085,50		

Analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.8' e bakıldığında p değerinin 0,008 olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). p değeri 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu, 20-29 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin yeterlik algılarının 10-19 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlamındadır.

Tablo 4.9. Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar

Tecrübe	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
10-19 yıl	154	95,20	14661,50	-1,341	0,180
30 yıl ve üzeri	41	108,50	4448,50		

Analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.9' a bakıldığında p değerinin 0,180 olduğu görülmektedir ($p > 0,05$). p değeri istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sıra ortalamalarına bakıldığında 30 yıl ve üzerinde tecrübeye sahip olan öğretmenlerin lehine yeterlik algıları daha yüksek görünse de p değerinin anlamsız olması nedeniyle eldeki verilerin bu sonucu yorumlamak için yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10. Öğretim tecrübesine göre yeterlik algılarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar

Tecrübe	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
20-29 yıl	88	66,07	5814,50	-0,478	0,633
30 yıl ve üzeri	41	62,70	2570,50		

Analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.10' a bakıldığında p değerinin 0,633 olduğu görülmektedir ($p > 0,05$). p değeri istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 20-29 yıl arasında tecrübeye sahip öğretmenler lehine yeterlik

algularının daha yüksek olduğu görülmesine rağmen, bu sonuç anlamlı bir p değeri vermemiştir. Buradan hareketle elde edilen verilerin bu iki grup arasında karşılaştırma yapabilmek için yeterli olmadığı söylenebilir.

4.4. Betimleyici İstatistik Bulguları

Öğretmenlerin, öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini ne düzeyde algıladıklarını belirlemek üzere uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Her bir madde ayrı ayrı incelenmiştir. Öğretmenlerin yeterlilik algılarına ilişkin betimsel istatistikler EK-7’ de sunulmuştur.

EK-7’ de görüldüğü üzere; öğretmenlerin yeterlik algularının en yüksek olduğu maddeler 26., 27., 30., 33., 37., 38. ve 40. maddelerdir. Öğretmenlerin kendilerini en yüksek düzeyde yeterli algıladıkları maddeler öğretim sürecinde yeterlikle ilgili bir madde, öğrenciyle iletişim konusunda altı madde ve öğrenciyi tanıma konusunda iki madde ve mesleki gelişime açıklık konusunda bir maddedir. Öğretmenlerin yeterlik algularının en düşük olduğu maddeler ise 6. ve 7. maddelerdir (maddeleri incelemek için EK-3 ve EK-4’ e bakabilirsiniz). Bu maddeler öğretim sürecinde öğretmen yeterliği ile ilgilidir.

Şimdi bunları ayrıntılı olarak inceleyelim: Öğretim sürecinde yeterlik faktörü altında incelenen ve öğrenci merkezli bir ders planlama ile ilgili olan birinci maddenin 4,39 aritmetik ortalama ile çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlendiği anlaşılmaktadır. İkinci madde 4,15 aritmetik ortalamaya sahiptir. Üst düzey zihinsel becerileri geliştirecek ortamlar oluşturma konusunda yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. Üçüncü madde 4,41 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencilerin çevreleriyle sağlıklı bir iletişim kurabilmelerine yardım etme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. Dördüncü madde 4,29 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrenciye kendi potansiyelini fark ettirecek ortamlar oluşturma konusunda yeterlik durumu

sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. Beşinci madde 4,44 aritmetik ortalamaya sahiptir. Sınıf içi ve dışı etkinlikleri düzenlerken öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alma konusunda yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. Altıncı madde 4,01 aritmetik ortalamaya sahiptir. Bilimsel araştırma yapma becerilerine sahip olma konusunda yeterlik durumu sorulmuş ve bu madde genellikle “orta düzeyde yeterliyim”, “yeterliyim” ya da “geliştirmeliyim” olarak işaretlenmiştir. Yedinci madde 4,03 aritmetik ortalamaya sahiptir. Mesleki gelişimi destekleyecek yayınları takip etme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. Sekizinci madde 4,40 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretim etkinliklerini planlarken ve düzenlerken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. Dokuzuncu madde 4,24 aritmetik ortalamaya sahiptir. Farklı özelliklere, yeteneklere ve deneyimlere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlama konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 10. madde 4,35 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretme etkinliklerini planlamadan önce öğrenci ihtiyaçlarını belirleme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 11. madde 4,47 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretme-öğrenme ortamını öğrencinin kendini güvende hissedebileceği bir ortam haline getirme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 12. madde 4,21 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretme ortamını etkinlik çeşidine göre düzenleme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 13. madde 4,22 aritmetik ortalamaya sahiptir. Kullanışlı ve ekonomik materyal geliştirme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 14. madde 4,31 aritmetik ortalamaya sahiptir. Teknolojiden faydalanma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 15. madde 4,17 aritmetik ortalamaya sahiptir. Bireysel farklılıklara cevap verebilecek materyal kullanma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 16. madde 4,32 aritmetik ortalamaya sahiptir. Verilen materyali tanınması için öğrenciye zaman verme konu-

sundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 17. madde 4,42 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencinin olumsuz davranışları için çözüm olabilecek yönlendirmeler yapma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 18. madde 4,23 aritmetik ortalamaya sahiptir. İhtiyaca uygun başarı testi geliştirme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 19. madde 4,36 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretme-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 20. madde 4,24 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretme-öğrenme sürecine ailelerin de destek ve katılımlarını sağlama konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 21. madde 4,19 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuatı bilme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 22. madde 4,25 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 23. madde 4,30 aritmetik ortalamaya sahiptir. Bir öğrenme görevini oluştururken gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat etme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 24. madde 4,24 aritmetik ortalamaya sahiptir. Bir öğrenme görevi oluştururken doğrudan parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlama konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 25. madde 4,32 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretme öğrenme sürecinin işleyişini öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda esnetme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir.

İkinci faktör altında bulunan 26. madde 4,60 aritmetik ortalamaya sahiptir. Anlaşılır bir dil kullanma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 27. madde 4,61 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencilerin kişiliğine saygı gösterme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve

çoğunluk tarafından “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 28. madde 4,51 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencilere kendini ifade etme fırsatı bulacağı ortamlar oluşturma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 29. madde 4,47 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencilere kendini ifade edebilmesi için zaman tanıma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “yeterliyim” ya da “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 30. madde 4,60 aritmetik ortalamaya sahiptir. Farklı fikirlere saygılı olma konusunda öğrencilere model olma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 31. madde 4,51 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencileri etkin bir şekilde dinleme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 32. madde 4,38 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencilere özgür tartışma ortamları sunma konusunda öğrencilere model olma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 33. madde 4,62 aritmetik ortalamaya sahiptir. İnsan haklarına uygun biçimde davranma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir.

Üçüncü faktör altında bulunan 34. madde 4,43 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencinin içinde bulunduğu dönemin gelişim özelliklerini bilme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “yeterliyim” ya da “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 35. madde 4,57 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencilerini tanıma (farklılıkları, kültürleri, ön bilgileri vb.) konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 36. madde 4,44 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretim uygulamalarında öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “yeterliyim” ya da “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 37. madde 4,65 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencilere ismiyle hitap etme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 38. madde 4,67 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrenciye değerli olduğunu hissettirme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 39. madde 4,49 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrenci başarısını ve isten-

dik davranışlarını ödüllendirme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “yeterliyim” ya da “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir.

Dördüncü faktör altında bulunan 40. madde 4,63 aritmetik ortalamaya sahiptir. Yeni fikirlere açık olma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 41. madde 4,34 aritmetik ortalamaya sahiptir. Gerekliğinde uzman yardımına başvurma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve çoğunluk tarafından “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 42. madde 4,57 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencinin kapasitesini küçümsemek gerektiğini bilme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “yeterliyim” ya da “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 43. madde 4,51 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrenciye başarıya ulaşmak için birden fazla yol olduğunu fark ettirme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “yeterliyim” ya da “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 44. madde 4,48 aritmetik ortalamaya sahiptir. Aynı öğrenme ortamında bulunan farklı seviyelerdeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “yeterliyim” ya da “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir.

Beşinci faktör altında bulunan 45. madde 4,52 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrenciye ölçme sonuçları hakkında geribildirim verme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “yeterliyim” ya da “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 46. madde 4,57 aritmetik ortalamaya sahiptir. Ölçme sonuçlarını ilan ederken etik ilkeleri gözetme konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “yeterliyim” ya da “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 47. madde 4,39 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğrencilerin ilgilerini çekecek problem durumları ortaya atma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 48. madde 4,56 aritmetik ortalamaya sahiptir. Eğitim-öğretim faaliyetlerini Türk Millî Eğitimi’ nin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütme yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “yeterliyim” ya da “oldukça yeterliyim” olarak işaretlenmiştir.

Altıncı faktör altında bulunan 49. madde 4,30 aritmetik ortalamaya sahiptir. Diğer öğretmenlerin görüşlerini dikkate alma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 50. madde 4,22 aritmetik ortalamaya sahiptir. Yönetici görüşlerini dikkate alma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 51. madde 4,16 aritmetik ortalamaya sahiptir. Veli görüşlerini dikkate alma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir. 52. madde 4,38 aritmetik ortalamaya sahiptir. Sınıf kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alma konusundaki yeterlik durumu sorulmuş ve genellikle “orta düzeyde yeterliyim” ya da “yeterliyim” olarak işaretlenmiştir.

Faktörlerin genel aritmetik ortalamaları incelendiğinde, birinci faktör 4,28, ikinci faktör ve üçüncü faktör 4,54, dördüncü faktör ve beşinci faktör 4,51, altıncı faktör 4,26 aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin yeterlik algılarının en düşük olduğu konu okul-aile-toplum ilişkileri olarak karşımıza çıkmaktadır. En yüksek olduğu konu ise öğrenciyle iletişim ve öğrenciyi tanıma konularındadır. Mesleki gelişime açıklık ve ölçme bilgisi konusunda ise yeterlik algıları çok yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna varılmıştır.

4.5. Mülakatlarda Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, yapılan mülakatlar sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adayı mülakatları ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.5.1. Öğretmen mülakatları

Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda elde edilen bulgular bu kısımda ele alınmıştır. Mülakat bulguları verilirken önce mülakat sorusu yazılıp, arkasından her bir öğretmenin o soruya verdiği yanıt yazılmıştır. Daha sonra diğer soruya geçilip aynı işlem-

ler uygulanmıştır. Ayrıca her öğretmen mülakatından sonra, öğretmenin söyledikleri arasından araştırma için gerekli kısımların özetlenmesi şeklinde bir yol izlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere yöneltilen;

- “Öğretim sürecinde öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?” şeklindeki ilk soruya 8 öğretmenin verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular şunlardır:

Öğretmen1:

- *Öğretim sürecinde yeterliği, süreç içerisindeki mesleki yeterlik olarak algılıyorum, yalnız bu süreç konusuna açıklama getirmek istiyorum. Gelişimin doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreç olduğunu düşünürsek, öğretim sürecinin bizimle ilgili olan bölümü ki 6-12 yaş arası birinci kademeye ilgili olan bölümdür ilgilendiğimiz alan, öğretim sürecinin bu bizi ilgilendiren bölümününün 40 dakikalık bölümüne değineceğim. 40 dakikalık bölümde mesleki yeterliliğe ve alan bilgisine ki branşım bu alanların her birinde disiplinler arası yaklaşıma göre az da olsa konu hakimiyeti olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretim sürecinde yeterlikle ilgili yine sürecin işleniş basamaklarına değinmek istiyorum. Bu süreç basamaklarında öncelikle planın olması gerektiğine, plan içerisinde yine giriş, gelişme ve sonucun olacağı, yani bunun bizim aldığımız eğitimde, plan için verilecek eğitimde, öğretmen arkadaşlarımızın da bildiği gibi dikkat çekme, motivasyon, hatta daha öncesinde hazır bulunuşluk düzeyi, gelişme bölümünde uygulanacak yöntem-teknik-stratejiler, sonuç itibariyle ölçme-değerlendirme. Bu konular da süreçte etkili ve alanda bilgi sahibi olan öğretmenlerin bu konularda daha etkin davranması gerektiğini düşünüyorum.*

Öğretmen1 öğretim sürecinde öğretmen yeterliği için, öğretim sürecinin planlanması konusuna verdiği önemden bahsetmiştir. Kendi alanı için gerekli bilgilere sahip olan ve aynı zamanda tüm öğretim sürecini en iyi şekilde planlayan bir öğretmenin öğretim sürecinde yeterli olabileceğini dile getirmiştir.

Öğretmen2:

– İlk önce öğretmenin alan bilgisini ve meslek bilgisini bilmesi gerekir. Yani mesleğiyle ilgili yeterlikleri bilmesi gerekir. Sınıf yönetimi, öğrenciyi ders esnasında nasıl derse adapte edeceğini bilmesi gerekir. Bu konulara hakim olması gerekir.

Öğretmen2 öğretim sürecinde öğretmen yeterliği ile ilgili olarak alan ilgisi, mesleki bilgi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin önemini vurgulamıştır.

Öğretmen3:

– Bence öğretim sürecinde iki ana unsur vardır. Bunlardan bir tanesi bilgi diğeri beceridir. Becerinin kazanılabilmesi için bilgi ön koşuldur diye düşünüyorum. Mesela bizim fakültede öğrendiğimiz gerek öğrenciyeye kazandıracığımız kazanımların bilgisi olsun, gerekse bunları nasıl kazandıracığımızın yani meslek bilgisi olsun ikisi de öğretmen için en önemli şeylerdir. Bunlar olduktan sonra işin tecrübe kısmına geçtiğimizde beceri kazanılmaya başlar, bu da şöyle anlatayım. Mesela herkes yemek pişirebilir, ama sadece beceri kazanabilmiş insanlar lezzetli yemek pişirebilir. Öğretmenlik biraz böyle bir şeydir bana göre. Bilgi öğrenilmesi şarttır, daha sonra da bunu beceriye dönüştürmek şarttır diye düşünüyorum. Bu konuda tamamen yeterli olduğumu düşünmüyorum. Ama kendimi geliştirmek için gayret sarf ediyorum.

Öğretmen3 öğretim sürecinde öğretmen yeterliği için, öğretilecek bilgi konusunda ve bu bilginin nasıl öğretileceği konusunda yeterli olunması gerektiği üzerinde durmuş ve bilginin öğretilmesi konusunda tecrübenin önemini vurgulamıştır.

Öğretmen4:

– Öğretim süreci dediğimizde bu takdir edersiniz ki bir zaman dilimini kapsıyor. Bence insan psikolojisi, dolayısıyla öğrencilerin psikolojisi süreç içerisinde çok fazla değişikliğe uğruyor. Bu durum sınıflardaki öğrenci mevcuduyla da alakalı bir şey. Ben konuyu bu açıdan değerlendirmek istiyorum. Tabi ki bu konuda % 100 yeterli olduğumu söyleyemem. Öğrenciyle iletişim, öğretmenin konuya hakimiyeti ve meslek

bilgisiyle de ilgili bir durum bu. Bu saydiklarımın üçü ya da bunlar çoğaltılabilir, birlikte değerlendirildiklerinde süreçte yeterlikte problem çıkacağını düşünmüyorum.

Öğretmen4 öğretim sürecinde öğretmen yeterliği için, öğretmenin öğrencilerle iletişim, konu alanı bilgisi ve meslek bilgisinde yeterli olması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmen5:

– *Bu konudaki yeterliğin olmazsa olmaz olduğunu düşünüyorum, hem alan bilgisi konusunda olsun hem sınıf yönetimi konusunda olsun. Özellikle çalışmaya başladıktan sonra şunu düşünmeye başladım. Eğer kişi öğretmenlik yapmak istiyorsa sosyal yönden de yeterli olmalıdır. Öğrencilerle ilişkiler konusunda yeterli olması gerekiyor. Özellikle alan bilgisi çok önemli, özellikle bizim branşımız olan matematikte. Çünkü çocuk sadece öğretmenin anlattığından alabiliyor. Gidip başka bir yerden kendisi çalışarak bir şekilde tamamlama imkanı olmadığı için her şeyi öğretmenin vermesi gerekiyor, o yüzden alan bilgisinde yeterli olmak çok önemli diye düşünüyorum. Özellikle köydeki okullarda bu konu daha önemli. Çünkü il merkezlerinde ya da büyük yerlerde çocukların özel ders, dersane gibi eksikliklerini giderebilme imkanları var. Buralarda o konu çok daha zor. Bir de evde de çocukların çalışma ortamları çok yok. Veliler bu konuda bilinçli değil. Evlerinde öğrencilere yardımcı olabilecek kimseleri yok. Üstelik bir de eve gittiği zaman çocuktan iş yapması bekleniyor (hayvanlara bakmak, ev işi yapmak gibi). Bu durumda da çocuğun çalışması çok zor oluyor. O yüzden özellikle köy okullarında öğretmene çok büyük görev düşüyor, çünkü çocuğun pek çok şeyi okulda halletmesi gerekiyor.*

Göreve ilk başladığım zamana göre öğretim sürecinde daha yeterli olduğumu düşünüyorum. Alan bilgisi konusunda çok fazla değişiklik olduğunu zannetmiyorum, çünkü yetiştirilmiş olarak okula geldim. Fakat sınıf yönetiminde, sosyal becerilerde insan tecrübe kazandıkça kendisini daha da yeterli hissediyor. Yani üç beş yıl daha çalıştıktan sonra bu konuda daha yeterli olacağımı düşünüyorum. Çünkü hakikaten böyle şeyler ne okulda öğretiliyor, ne de stajlarda öğretilir. İçine girip birebir yaşamak çok farklı. Sonradan bu daha da iyi anlaşılıyor. Kesinlikle tecrübe etmek gerektiğini düşünüyorum, çünkü stajlarda sadece öğrenci konumundaydık, olay

yaşanıyor, biz geçip onu izliyorduk. Stajdayken anlattığımız derste de bir bölümünden katılıyorduk. Öğrenci bizim sorumluluğumuzda değildi. Konu bizim sorumluluğumuzda değildi. Ama sonradan işin içine girince farklı bir boyut kazanıyor olay. Yani çalışarak kendi kendini yetiştiriyorsun.

Öğretmen5 öğretim sürecinde öğretmen yeterliği ile ilgili olarak alan bilgisi, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimin önemi üzerinde durmuştur. Alan bilgisi ve bilgiyi öğrenciye sunma konusunda köy okullarında çalışan öğretmenlere daha fazla görevler düştüğünü vurgulamış ve sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim konusunda da tecrübenin önemi üzerinde durmuştur.

Öğretmen6:

– *Aslında öğrenciye sadece öğretim değil eğitim de verilmesinin önemli olduğunu söylemek istiyorum. Öğretmenlerin öğrencilerle samimiyet kurması gerektiğine, çok katı olmaması ve öğrencilerle şakalaşabilmeleri gerektiğine inanıyorum. Öğretim sürecinde alan bilgisi yeterli olduğu sürece yeterli olunur. Bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum.*

Öğretmen6 öğretim sürecinde yeterlik için alan bilgisi ve öğrencilerle iletişimin önemini vurgulamıştır.

Öğretmen7:

– *Öğretim sürecinde yeterli olabilmek için elimden geleni yapıyorum. Şu an yirmi dört yıldır çalışmakta olan bir öğretmenim. Ama hala yeni yeni şeyler öğreniyorum. Ben süreçte, yani derste şu şekilde devam ediyorum. Eğer bir önceki derste ödev vermişsem, yoklama gibi rutin işlemlerin ardından ödev kontrolü yapıyorum. Daha sonra öğrencilere bir önceki dersle ilgili hatırlatıcı sorular soruyorum. Yeni konuya geçtiğimde değişik yöntemlerle anlatmaya çalışıyorum. Materyal kullanmaya çalışıyorum. Ama anketinizdeki gibi materyal geliştirmiyorum. Çünkü bu çok vakit alacak bir şey. Zaten matematik için bu aşamada gerekli olan materyaller okulumuzda mevcut. Bir de iki tane kaynaştırma öğrencim var. Her ikisi de ileri düzeyde problemliler. Bu öğrenciler, aslında süreçte çok fazla zamandan almıyorlar ama*

sınav ve plan aşamasında bireysel eğitim konusu devreye giriyor. Bunun gibi konular. Süreçte yeterli olduğum söylenebilir, ama daha yeterli de olunabilir tabi ki.

Öğretmen7 öğretim sürecinde yeterlikle ilgili, farklı yöntemlerin kullanılması ve materyal kullanımı üzerinde durmuştur. Ayrıca sınıfın öğrenci yapısının (sınıfta kaynaştırma öğrencisi olması) da önemini vurgulamıştır.

Öğretmen8:

– *Ben meslekte 32 yıldır varım. Bu konuda bir fikrimi dile getireceğim. Şimdilerde yapılandırmacılık çıktı. Bence bu uygulanabilir değil, matematikte buna gerek yok. Sen anlat çocuk öğrenir. Tecrübe zaten her şeyin üstündedir. Matematik dersi tahtayla öğretmen arasında geçen bir ders olarak da öğretilir. Zaten bilmediği bir konuyu öğrenciye buldurmaya çalışmak zaman kaybıdır. Matematik dersinde güdültüye de gerek yoktur zaten. Ben disiplin sağlarım sınıfımda, saygı beklerim. Biz böyle öğrendik ve bakın öğretmenim. Demek ki klasik yolla da oluyormuş bu işler.*

Öğretmen8 öğretim sürecinde öğretmen yeterliğiyle ilgili, kendisinin saygılı, disiplinli ve sessiz sınıfında, öğretim sürecinde öğretmen yeterliğiyle ilgili bir problem olmadığını dile getirmiş ve klasik yöntemlerle ders (matematik) anlatmanın etkililiğinden bahsetmiştir.

Öğretim sürecinde öğretmen yeterliğiyle ilgili olan, mülakatın ilk sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar genel olarak konu alanı bilgisi, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim ve planlı bir ders konuları üzerinde yoğunlaşmıştır ve öğretmenin bu konularda yeterli olduğunda öğretim sürecinde de yeterli olacağı belirtilmiştir. Ayrıca bu konuda öğretmenin, öğretim tecrübesi arttıkça daha yeterli olduğu belirtilmiştir.

– “Öğrencilerle iletişim konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?” şeklindeki mülakat sorusuna 8 öğretmenin verdiği cevaplardan derlenen bulgular şunlardır:

Öğretmen1:

– Öğrenci iletişimi konusunun öğrencileri düşündükçe sevimli geldiğini düşünüyorum. Onların seviyesine inmek gerektiğini başta belirtmek istiyorum. İletişim konusunda da size saçma gelen şeyler söylüyor olabilirler. Ama aslında onların da bir dünyası var, o dünyada da kendi dünyalarını anlatacak, ifade edecek bir yolları var ve bunu da “öğretmenim” kelimesi altında bize dile getiriyorlar. Sadece onların o duygularla yaklaştıkları zamanlarda öğretmen arkadaşlarımızın sinirli olmaması gerektiğini, onları dikkate almaları gerektiğini düşünüyorum.

Öğretmen1 öğrencilerle iletişim konusunda öğrencilere hassasiyetle yaklaşılması gerektiğini, onların seviyelerine uygun bir iletişim yolu seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmen2:

– İletişim kurması için ilk önce öğrenciyi tanıması gerekir öğretmenin. Onların seviyesine göre konuşması ve onların seviyesine inmesi gerekir.

Öğretmen2 öğrencilerle iletişim konusunda, öğrenciyi tanıma ve öğrencinin seviyesine uygun bir iletişim konuları üzerinde durmuştur.

Öğretmen3:

– Bizim işimizde hitap ettiğimiz kişiler öğrenciler olduğu için, başarıyı elde edebilmek için öncelikle öğrencileri yakından tanımamız lazım ve öğrencilerin ne istediğini nelerden hoşlandığını çok iyi bilmemiz lazım. Öğrenciyle aramızda bir duvar olmamalı, öğrencinin karşısında değil de yanında durmamız lazım. Çok iyi bir iletişim kurmamız gerekiyor ki, öğrenciye kazandırmak istediğimiz bilgileri aktarabilelim. Daha doğrusu biz ne kadar bilgi aktarırsak aktaralım, eğer öğrenci bunu almak istemezse hiçbir şey öğretemeyiz veya hiçbir şey kazandıramayız. Öğrencinin bir şeyler öğrenmesini ya da bunu istemesini sağlamak için önce çok iyi iletişim kurmamız gerekiyor. Onları anlamamız gerekiyor. Bu şekilde onlara hitap edebiliriz.

Şimdiye kadar iki sınıf okuttum. Biri üçüncü sınıftı, biri birinci sınıf. Yani işin açıklığı ikinci sınıflarla çok iyi iletişim kurduğumu düşünüyorum. Bu iletişim sonucunda da öğretim sürecinde iyi yerlere geldik gerçekten. Fakat birinci sınıflar biraz daha çocuk oldukları için onlarla iletişim kurma konusunda problemler yaşadım. İletişim konusunda problem yaşadığım için bu öğretim sürecine de yansdı. Yani öğretim süreci ve öğrenciyle iletişim konusu birbiriyle çok bağlantılı, yani birebir bağlantılı.

Öğretmen3 öğrencilerle iletişim konusunda öncelikle öğrenciyi tanımanın gerekliliği üzerinde durmuştur. Yeterli düzeyde geliştirilmiş olan iletişim konusunun öğretim sürecinde öğretmen yeterliğini de desteklediği belirtilmiştir.

Öğretmen4:

– *Öğrenciyle iletişim konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Bu biraz da öğretmenin kendi kişisel özellikleriyle ilgili bir durum ve tecrübeyle de alakalı olabilir. Bu konuda öğrenciyi gözlemleyebilmek onu tanıyabilmek önemli. Sınıf seviyesi de öğrenciyle iletişimde önemli bir unsur teşkil ediyor. Öğrenciyle iletişim yeterli bir şekilde sağlandığında bu süreci de destekleyecektir. Öğretimi kolaylaştıracak, öğrenmeyi arttıracaktır diye düşünüyorum. Ayrıca bizim branşımızda (matematikte), zaten öğrenciler ön yargılı davrandıkları için, bir de iletişim sıkıntısı çektiklerinde, bu matematik anlamında öğrenciyi kaybettiğimiz anlamına gelebilir. Bu yüzden öğrenciyle iletişimde dikkatli davranmak gerekir. Tecrübelerimizden dolayı artık öğrencimizin dilini anlıyoruz. İletişimde sıkıntı yok, bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum.*

Öğretmen4 öğrenciyle iletişim konusunda, öğrenciyi tanımanın ve sınıf seviyesinin önemi üzerinde durmuştur. Ayrıca matematik dersi gibi öğrencilerin önyargıyla yaklaştıkları ve zorlandıkları derslerde öğretmenlerin iletişim konusuna daha çok önem vermelerinin gereğini vurgulayıp, iyi iletişimin öğretim sürecinde yeterliği destekleyeceğini belirtmiştir.

Öğretmen5:

– *Benim en çok zorlandığım konu bu herhalde. Çünkü ikinci kademe öğretmeni olduğum için, tam ergenlik dönemine denk geliyor. Çocuklar fiziksel olarak yetişkin ama beyin olarak hala çocuklar. Nasıl davranacağım konusunda çok büyük çelişkiye düşüyorum. Bir de söylediğim gibi, insanın sosyal yönden de kendini geliştirmesi gerekiyor. Ben çocuklarla nasıl iletişim kuracağım konusunda uzun süre zorluk yaşadım. Şimdi daha iyi olduğumu düşünüyorum ama hakikaten öğretmenlik, sosyal becerileri çok gerektiren bir meslek. Yani çıkıp masa başı bir görev yapmıyorsun. Sürekli insanlarla iç içe olmak zorundasın. Bu sadece öğrenci için değil, aynı şekilde diğer öğretmen arkadaşlar var, idare ve veliler de var. Sürekli bir iletişim halinde olunuyor. O yüzden sosyal yönden güçlü olmak gerekiyor. Nasıl iletişim kurulacağına bilinmesi gerekiyor. Özellikle ergenlik dönemindeki çocuklarla daha da fazla sıkıntı yaşıyor.*

Öğretmen5 öğrencilerle iletişim konusunda ergenlik döneminde bulunan öğrencilerle yaşanabilecek iletişim problemleri üzerinde durmuştur ve okulda sadece öğrencilerle değil diğer öğretmenler, idarede bulunan kişiler ve velilerle de iletişim konularına değinmiştir. Ayrıca tecrübeyle birlikte iletişim konusunda da daha yeterli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen6:

– *Öğrenciyi anlayabilmek için ona dostça yaklaşmak lazım. Tabii öğretmen öğrenci ilişkisindeki o ince çizgiyi aşmayacak şekilde. Öğrencileri anlayabilmek ve gerektiğinde sorunlarını dinleyip çözmeye çalışmak gerekiyor. Bu konuda orta düzeyde yeterliyim, ama yeterli olmaya çalışıyorum. Daha çok tecrübeli öğretmenler bu konuda daha iyiler.*

Öğretmen6 öğrenciyle iletişim konusunda öncelikle öğrenciye yaklaşım ve öğrenciyi anlamanın önemini vurgulamış ve öğretim tecrübesinin artmasıyla birlikte öğrenciyle iletişim konusunda daha yeterli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen7:

– Öğrencilerle iletişim konusu üzerinde önemle durduğum bir konu. Bütün öğrencilerimle tek tek ilgilenmeye çalışıyorum vakit bulduğum kadarıyla. Şu anda bir ilçede öğretmenim. Taşımali öğrencilerimiz de var. Köyden gelen öğrencilerimiz de var. Yani öğrenci çeşitliliği açısından karışık bir okuldayım. Örneğin şu aralar tüm öğrencilerime arı sokuyor. Beni kendine yakın hisseden, yani iletişimimizin iyi olduğu tüm öğrenciler gelip bu konuyu anlatıyorlar. Bunların yanı sıra matematik öğrencilerin korktukları diyeyim, korktukları bir ders olduğu için, özellikle bizim öğrenci iletişimimizin çok kuvvetli olması gerekiyor. Öğrenci – öğretmen ilişkisi konusundaki sınırlar aşılmadan (laubalilik olmadan), öğrenciyle samimi bir iletişim geliştirilmesi gerektiğine inanıyorum. Öğrencilerim matematikte soru sormak için korkmuyorlar, bu onlarla iyi iletişim kurmamdan kaynaklanıyor. Yılların da verdiği tecrübeyle şu an bu konuda yeterliyim.

Kaynaştırma öğrencilerim konusuna da değinmek istiyorum. Onlardan birisi konuşmuyor hiç. Gün içerisinde belki bir iki kelime konuşuyor. İlk geldiğinde hiçbir şey söylemiyordu. Şimdi izin istemeyi öğrendi. Onunla iletişime geçmekte zorlandım. Adını bile söylemiyordu. Zamanla onunla iletişim konusunda şu yolu buldum. Mesela adın ne dediğinde cevap vermiyor, ama “Adın Ahmet değil mi?” diye sorulduğunda kafasıyla onaylıyor. Yani ona bir şey sorduğumda alternatifleri sıralayarak doğruyu bulmaya çalışıyorum ki bir yerde onaylasın diye. Onu bir şekilde sürece katmaya çalışıyorum elimden geldiğince.

Öğretmen7 öğrencilerle iletişimde sınıfta bulunan öğrenci çeşitliliğinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca özellikle matematik dersi öğretmenlerinin öğrencileriyle iyi iletişim kurmasının gerekliliği üzerinde durmuş ve artan öğretim tecrübesiyle birlikte iletişim konusunda da daha yeterli olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmen8:

– Disiplin önemli. Öğrencilerim beni tanır, anlamadığı yerde bir daha anlatırım. Tekrar anlamazsa anlayan arkadaşlarına görev veririm onlar anlatırlar. Öğrenciyle samimi ilişkilerden yana değilim. Öğrenci biraz korkmalı öğretmenden.

Öğretmen8 öğrenciyle iletişimde seviyenin korunduğu bir iletişim taraftarıdır. Öğrencinin öğretmenden korkması gerektiğini düşünmektedir.

Öğrenciyle iletişim konusunda yeterliği sorgulayan mülakat sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde genel olarak özellikle matematik gibi zor olduğu düşünülen derslerde iletişimin çok önemli olduğu vurgulanmış, öğretmenin öğrenci seviyesine uygun bir iletişim yolu seçmesinin gereği üzerinde durulmuş ve öğretim tecrübesi arttıkça öğrencilerle iletişimde daha yeterli olduğu belirtilmiştir.

- “Öğrencileri tanıma konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?” şeklindeki mülakat sorusuna 8 öğretmenin verdiği cevaplardan derlenen bulgular şunlardır:

Öğretmen1:

- *Öğrencilerin tanınması gerektiği kesin. Öğrencileri tanımada yeterlikle ilgili düşüncem, şu anda ikinci sınıfları okutuyorum. Daha önceki senemde birleri dönem ortasında aldım. Birleri tanımakta sıkıntı çektim. Ben burada yaşadığım olaylardan örnek vererek bu konuyu açıklamaya çalışacağım kendimce. Birinci sınıfta aldığım öğrencileri tanımıyor olmam ve onların okuma seviyelerinin ne derecede olduğunu bilmiyor olmam onların ailevi sorunlarını, hangi çevrede yaşadıklarını, sahip oldukları imkanları bilmiyor olmam; onlara vereceğim proje ya da performans ödevlerinde olsun, kanaat notlarında sözlü notlarında olsun, eski deyimle kanaat notu, ders içi katılım notlarında olsun çok etkili oluyor. Onları tanımadığım zaman, onları bilmediğim zaman, onların yapmaları gereken ödevi yapamayacaklarını düşünüyorsunuz. O düşünceleri kırmak adına öğrencileri tanımak onların hazır bulunuşluk düzeylerini bilmek, onların bildikleri durumlara göre ödevler, proje ya da performans ödevleri, veya derste ders anlatma tekniklerini uygulamak çok önemli diye düşünüyorum. Yine onları tanımada yeterliğin de eğitim-öğretim sürecinde çok etkili olduğunu düşünüy-*

yorum. Birinci soruyla da alakalı olarak aslında binci sorunun öğrenciyi tanıma olması gerektiğini belirtmek istiyorum.

Öğretmen1 öğrencileri tanıma konusunun, özellikle verilecek olan proje ve performans ödevleri, ders içi katılım notları ve sözlü notları açısından önemi üzerinde durmuştur. Ayrıca öğrenciyi tanıma konusunun, öğrenciyle iletişimi ve öğretim sürecini de etkileyeceği belirtilmiştir.

Öğretmen2:

– *Öğrencileri tanımada ilk önce öğrencilerle vakit geçirmek gerekir. Yani tenefüslerde de onlarla birlikte vakit geçirmek, onları daha iyi tanımayı sağlar. Bir de veli ziyaretleri. Bu veli ziyaretlerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Böylece evdeki ortamını görerek öğrenciyi tanımada kolaylık olacağını düşünüyorum.*

Öğretmen2 öğrenciyi tanımak için neler yapılması gerektiği üzerinde durmuş, veli ziyaretleri ve öğrenciyle geçirilecek olan vaktin bu konu üzerindeki önemine değinmiştir.

Öğretmen3:

– *Eğer bir öğretmen sadece derse girer-çıkır, konusunu anlatır, derste öğrenciyle konuşabildiği birkaç cümleyle öğrenciyi tanıyabildiğini zannediyorsa bence yanılır. Öğrenciyi tanımada mutlaka onunla başka zamanlarda vakit geçirmek lazım, onu dinlemek lazım, problemlerini çözmesine yardımcı olmak lazım. Dertlerini, sıkıntılarını, isteklerini yani onu her yönüyle tanınması lazım.*

Ben bu konuda % 100 yeterli olduğumu düşünmüyorum ama yeterli olmak adına çaba sarf ediyorum. Bu konuda kendimi geliştirmeye çalışıyorum ve bunun derslerimde de çok faydasını gördüm. Öğrenciyle kurduğum iletişimin derse nasıl yansıdığını, onlarda nasıl bir değişme olduğunu, onlarla arkadaş gibi olduğumda bir şeylerin daha başarılı olduğunu gördüm. Bana göre öğrenci yalnızca derste tanınmaz, mesela biz tenefüslerde öğrencilerimizle ip atladık dışarıda. Bir problemleri olduğunda gerekirse tüm teneffüsümü ya da dersin belirli bir zamanını onlara ayırarak;

nelere alındıklarını, nelere kırıldıklarını, ne düşündüklerini, olaylar hakkında fikirlerinin ne olduğunu sordum. Onlarla aramızda önce tanımaya dayalı, sonra sevgiye dayalı güzel bir muhabbet gelişti. Bu % 100 etkili başarı konusunda.

Öğretmen3 öğrencinin sadece ders esnasında tanınamayacağı, teneffüste ve okul dışında da öğrencinin gözlenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bu konuda yeterli olduğunda öğrencinin neyi nasıl anlayabileceğinin belirlenebileceği aynı zamanda öğrenci başarısının da artabileceği üzerinde durulmuştur.

Öğretmen4:

– *Daha önce de bahsettiğim gibi, bu konu yine öğretmenin kişisel özellikleri ve aynı zamanda öğretmenin sosyal özellikleri ve tecrübeyle alakalıdır. Öğrencilerimizi tanıma birçok öğretmen arkadaşın da bahsedeceği gibi, öğrenciyi tanımak için hem sınıf ortamında hem de dışarıda gözlem gerekir. Bazı özel durumlarda da öğrenciyi aileyle birlikte tanımak gerekir. Çünkü bazı öğrencilerimizin özel sıkıntıları oluyor. Ayrıca hitap ettiğimiz yaş grubu hem ergenlik çağına yeni girmiş ya da ergenliğe bile girememiş çocuk öğrenciler olduğu için bu aşamada öğrencilerimiz tanımak biraz problem çıkarabiliyor. Ama okulumuz için söylemem gerekirse, şu anda nispeten çok problem çıkaran öğrencilerimiz yok. Bütün öğrencilerimizi de tanıyoruz. Öğrenciyi tanıma şöyle de bir durum: okulun kapasitesi ve bulunduğu çevreyle alakalı. Okulumuz çok büyük bir çevreden öğrenci almadığı için, yani küçük bir mahalleye eğitim sağlayabildiğimiz için ve küçük ölçekli bir okul olduğumuz için şu an öğrencileri tanımada bir sorun yok. Genel anlamda düşündüğümüzde öğrenciyi tanımada yeterli olduğumu düşünüyorum, öğrenciyi tanıdığınızda, öğrencini öğrenme yetilerini de tanımış olursunuz. Bu da eğitim-öğretim sürecinde öğretmene çok büyük fayda sağlayacaktır.*

Öğretmen4 öğrenciyi tanımak için sınıf ortamının yanı sıra dışarıda da gözlem yapılması gerektiğini belirtmiş ve bazı özel durumlarda da öğrenciyi ailesiyle birlikte tanımanın gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu konuda ergenlik çağındaki öğrencilerle

problem yaşanabileceği belirtilmiştir. Öğretmenin tecrübesindeki artışla birlikte öğrenciyi tanıma konusunda da daha yeterli olabildiği dile getirilmiş ve bu konuda yeterliğin öğretim sürecindeki yeterliği de destekleyeceği belirtilmiştir.

Öğretmen5:

– *Bu da çok geniş, kapsamlı bir konu. Çocukların yaşlarının getirdiği özellikleri var, gelişim dönemlerinin getirdiği özellikleri var, az çok bunlar anlaşılabilir. Ama bölge bölge de çok farklılık gösteriyor. Mesela yaşam tarzlarından gelen özellikleri var çocukların. Ben mesela, kendi memleketime atanmış olmama rağmen, bundan dolayı sıkıntı yaşadım. Değer yargıları farklı oluyor, bölgeden bölgeye değişiyor, çocukların gelenekleri çok farklı oluyor, o yüzden gidilen yerde bir müddet zaman geçirilmesi gerekiyor, o kültürü tanıyabilmek için, o çocukların özelliklerini tam olarak anlayabilmek için. Ama yeterlilik konusunda da şu var, öğretmen onların gelişim dönemlerinin özellikleri kavramışsa orayı tamamlamış oluyor. Geriye sadece bu kültürel farklılıklar kalıyor. Bu yönden de kesinlikle yeterli olmak gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu başlı başına bir çalışma gerektiriyor. Bu konuda gittikçe yeterliliğim artıyor. Ama ben şu anda Ege bölgesindeyim, Karadeniz Bölgesinde bir okula gitsen, evet gelişim dönemi olarak çocukların özelliklerini kavramış oluyorum fakat, oradaki yöresel davranışları kavramak için sıfırdan başlıyorum. Bu nedenle sürekli olarak kendimizi geliştirmemiz gerekiyor. Yoksa geri kalınmış oluyor.*

Öğretmen5 öğrenciyi tanıma konusunu iki noktada ele almıştır. İlk olarak öğrencinin gelişim özelliklerinin bilinmesi, ikinci olarak da öğrencinin kültürel özelliklerinin bilinmesidir. Öğretmenin, öğrencinin gelişim özelliklerini bilmesi gerektiği daha sonra da okulun bulunduğu çevrede yeterli vakti geçirerek öğrencinin kültürel özelliklerini de kavraması gerektiğini belirtmiştir. Bunların yanı sıra tecrübenin de öğrenciyi tanıma konusundaki önemi üzerinde durulmuştur.

Öğretmen6:

– *Bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum. Mesela öğrencilerimi genelde sadece 10 günlük bir süreç içerisinde gözlemleyebiliyorum, onların duygu ve düşüncelerini anlayabiliyorum ya da onların hayattan beklentilerini, neyi istediklerini çabuk anlayabiliyorum. Ben yıllardır yatılı okuyorum, bu galiba yatılı okumuş olmamın bir*

avantajı. Bu insanların tavır ve davranışlarını anlamak konusunda bana yardımcı oldu. Kendimi bu konuda yeterli buluyorum ve her öğretmenin de bunu yapmaya çalışması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca öğrencilerime de isimleriyle hitap ediyorum. Kalabalık sınıflarda isimleri hemen öğrenmek zor oluyor tabii.

Öğretmen6 öğrenciyi tanıma konusunda gözlem ve kişisel becerilerin önemini vurgulamıştır. Sınıf mevcudunun öğrenciyi tanıma konusunda zaman açısından önemine değinmiştir.

Öğretmen7:

– Dediğim gibi burada da tecrübe konusu devrede. Öğrencileri artık çok iyi tanıyabiliyorum. İsimlerini biliyorum. Kim neyi nasıl anlar, kimin problemleri var biliyorum. İlçe okulunda olduğum için birçok öğrencimi de aileleriyle birlikte tanıyorum.

Öğretmen7 öğrencileri tanıma konusunda okulun öğrenci aldığı çevrenin büyüklüğü ve tecrübenin önemi üzerinde durmuştur.

Öğretmen8:

– Tüm öğrencilerimi numaralarıyla birlikte bilirim. Onlar da beni zaten tanır. Ne yapıp yapmamaları gerektiğini de bilirler. Bu konuda hiç problem yaşamam.

Öğretmen8 öğrencileri tanıma konusundaki yeterliğini dile getirmiştir.

Öğrencileri tanıma konusundaki öğretmen yeterliğinin belirlenmesine yönelik olarak öğretmenlere yöneltilen soruya verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencileri tanıma konusunun öğrencilerle iletişim, öğretim süreci ve öğrenci başarısı üzerine etkileri dile getirilmiştir. Aynı zamanda artan öğretim tecrübesiyle birlikte öğretmenin öğrenciyi tanıma konusunda yeterlik durumunun da arttığı belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrencinin sadece ders esnasında tanınamayacağı, ders dışında da ve gerekirse de ailesiyle birlikte tanımanın önemi üzerinde durulmuştur.

- “Mesleki gelişime açıklık konusunda yeterlikle ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?” şeklindeki mülakat sorusuna 8 öğretmenin verdiği cevaplardan derlenen bulgular şunlardır:

Öğretmen1:

- *Üniversitede dört yıllık diplomayı aldıktan sonra yüksekokul mezunu olarak atandık. Atandıktan sonraki işimiz de bir laptop alıp eğitim-öğretim sürecine devam etmek şeklinde oldu. Tabi bu laptop bizim gelişimimiz için etkili bir araç fakat; amacında da kullanılmayan bir araç. Sonuç itibariyle gelişimimizi tamamlama süreci eğitim –öğretim hayatının bizzat formal eğitim-öğretim hayatının dışında informal ortamda gerçekleşmeye başladı artık. Burada kendi kendimizi içgüdüsel olarak yani içten gelen duygularla geliştirme azminde olmazsak öğrendiğimiz bilgilerin yeterli olmayacağını, öğrendiğimiz bilgilerin de sadece o döneme o sürece ait bilgiler olacağını düşünüyorum. Kişisel ve mesleki gelişim açısından da kişilerin kendilerini ve mesleki kariyerlerini geliştirmeleri gerektiğine inanıyorum. Bu süre zarfında buldukları yerlerdeki imkanlar çok kısıtlı olabilir. Bu imkanları da aşmaları yıllar alabilir. Bu meslekte başarı sağlayacak öğretmen arkadaşlarımızın internet ortamından kopmamaları gerektiğine inanıyorum yalnız amacında kullanmaları şartıyla.*

Öğretmen1 mesleki gelişimde bilgisayar ve internetin önemini vurgulamış, ayrıca gelişime açıklık konusunda kişisel isteğin de önemi üzerinde durmuştur.

Öğretmen2:

- *Bununla ilgili hizmet içi kurslarının önemli olduğu, yani öğretmenin sürekli kendini güncellemesi gerekir. Bunu yapmak için de eğitimle ilgili gelişmelerden haberdar olması gerekir.*

Öğretmen2 mesleki gelişim konusunda, hizmet içi eğitim kurslarının önemini belirtmiş ve öğretmenin eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Öğretmen3:

– *Bence mesleki gelişim konusunda hiçbir şey durağan değildir. Zaten durağan olan şeyler belli bir süre başarılıdır. Meslekte de bu böyledir, sürekli bir şeyler değişmekte gelişmekte. Nasıl teknoloji geliyorsa insanlar geliyorsa, toplum geliyorsa çocuklar da geliyiyor, çocuklar da değişiyor. Bir öğretmen hep aynı düzeyde devam ettiği sürece çok fazla başarılı olabileceğini ben zannetmiyorum. Gelişime mutlaka açık olmak gerekiyor. Hatta katılabileceği programlar varsa, kendini geliştirmek adına, kendi eksikliklerini düşünüp bunları nasıl tamamlayabileceğini tartması gerektiğini düşünüyorum. Ya da diğer öğretmen arkadaşlarının öğretim süreçlerini, öğrencilerle olan diyaloglarını gözlemleyerek kendine yine bir şeyler katabilir. Bunun dışında gündemi takip ederek, meslek konusunda olan gelişmeleri takip ederek, milli eğitimde yapılan değişiklikleri, öğrenciler konusunda olan değişiklikleri takip ederek mutlaka kendini geliştirmesi gerekir diye düşünüyorum.*

Öğretmen3 mesleki gelişimle ilgili olarak öğretmenin kendi eksikliklerini belirleyip, mümkün olduğu kadar bu konudaki programlara katılması gerekliliği üzerinde durmuştur. Ayrıca öğretmenin gelişmeleri takip etmesi gerektiği ve tecrübeli meslektaşlarını da gözlemlemesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmen4:

– *Bu çok güzel bir soru olmuş. Bu konuda şunu söyleyebilirim: dünya değişiyor, dünya geliyiyor, insanlar geliyiyor, öğrenciler geliyiyor. Artık bebekler bile teknoloji çağına uygun, düşünsenize bilgisayar kullanan bebek var. Üç yaşında, iki yaşında çocuklar bilgisayar kullanmaya başlıyor, bu öğrencilere bir şeyler öğretebilmek için de öğretmenlerin daha donanımlı olması gerekir. Bu yüzden bütün öğretmenler ve aynı zamanda diğer meslekler de mesleki gelişime açık olmalıdır. Bunun için bakanlık da hizmet içi eğitim kursları gibi seminerlerle destek olmaya çalışıyor.*

Öğretmen4 mesleki gelişime açık olmanın gerekliliği üzerinde durmuş ve bu konuda hizmet içi eğitim seminerlerinin varlığını belirtmiştir.

Öğretmen5:

– *Öğretmenlik sürekli olarak kendinizi geliştirmeniz gereken bir meslek. Çünkü pek çok şey değişiyor, öğrenciler değişiyor, ihtiyaçlar değişiyor, zaman değişiyor. Yani sürekli olarak kendinizi gelişime açık tutmak zorunda kalıyorsunuz. Bu yapılmazsa çok büyük sıkıntılar yaşanabilir. Biz de mesela kendi öğrenciliğimizde çok karşılaşmışızdır, daha yaşlı ve emekliliğe yakın öğretmenlerin daha çok zorlandıklarını görmüştüzdür. Ya da sürekli geçen yılların sorularını tekrar ederek gelen öğretmenlerle karşılaşmışızdır. Yani gelişime açık olmadığımızda verimli olamayız.*

Bu konudaki bilimsel yayınların takip edilmesi gerektiğini düşünüyorum ama çalışma saatlerim çok yoğun olduğu için takip edemiyorum. Çünkü iki okulum var, 30 saat derse giriyorum 2 saat kursa giriyorum, vaktim olmuyor. Bir de şöyle bir şey var öğrencilerim beni buna çok yönlendirmiyorlar. Çünkü her şey bana kaldığı için, gidip çocuklara verebildiğim kadarını veriyorum. Yani çocuklar bunu halletmiş olsalar, kendi başlarına bir şeyler yapabiliyor olsalar ben de yeni bir şeyler vermenin peşine düşeceğim belki, daha da geliştireceğim kendimi. Açıkçası ben burada olduğum için biraz köreldiğimi düşünüyorum. Ama kesinlikle takip etmek gerekiyor.

Öğretmen5 öncelikle gelişime açık olma durumunun bir zorunluluk olduğu üzerinde durmuştur. Ayrıca bu konudaki bilimsel yayınların takip edilmesinin gerektiği belirtilmiş ve öğrenci profilinin de öğretmeni gelişime zorlayıcı bir yapıda olması gerektiği fikri dile getirilmiştir.

Öğretmen6:

– *Bu konu branştan branşa değişir bence. Biz matematikçi olduğumuz için müfredat ve konular değişiyor. Müfredata yeni konular ekleniyor. Yani ben bu konuları kendi bildiğim gibi anlatırım, bilgisayarı kullanmam dersin o zaman öğretmenlik mesleğini layıkıyla gerçekleştirmemiş olursun.*

Her öğretmen gelişime açık olmak zorunda. Dünya değişiyor, standartlar değişiyor ve matematiğin öğretim şekli değişiyor. Yeni yöntemler geliyor. Yeni matematik müf-

redatları geliyor, bunları öğretmek için de yeniliğe açık olmak gerekiyor. Elimden geldiğince yapmaya çalışıyorum. Her öğretmen de bunu yapmalı bence.

Öğretmen6 gelişime açık olmanın gerekliliğine değinmiş ve özellikle matematikte konular ve öğretim yöntemleri değiştiği için yeni geliştirilen yöntem ve tekniklerin de öğretmenlerce öğrenilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Öğretmen7:

– İlk başta da söylediğim gibi uzun yıllardan sonra bile hala yeni bir şeyler öğrenebiliyorum. Yeni öğretim yöntemleri deniyorum, materyal kullanmaya çalışıyorum, meslektaşlarımın fikirlerinden ve tecrübelerinden destek almaya çalışıyorum. Bir öğretmenin de zaten mesleki açıdan (ve her açıdan), gelişime açık olması zorunludur. Çünkü yarına bireyler yetiştiriyoruz ve yarın her zaman bugünden daha ilerde, daha gelişmiş olarak geliyor. Yirmi yıl önceki bilgilerim ve yöntemlerimle bugünün öğrencilerine bir şey öğretemem zaten. Öğrenciler de şimdi o zamanlardaki gibi değil zaten. Gelişmiş öğrenciye geride kalmış teknikle ders anlatmaya çalıştığında dinlemezler bile zaten. Eskiden öğrenci ders almak için çaba harcardı, şimdi de biz bir şeyler öğretebilmek için çaba harcıyoruz. Bu konu bir zorunluluk artık. Gelişime açık olma zorunluluğu.

Öğretmen7 gelişime açık olmanın zorunluluğuna değinmiş ve gelişen teknolojiyle birlikte öğretmenlerin ve öğretim yöntemlerinin de gelişmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmen8:

– Gelişiyoruz, kurslar var. Bilgisayar öğrendim yıllar sonra, öğrencilerin notlarını bilgisayara yazmamız gerekiyor ya o yüzden lazım oluyor. Zaten matematik konuları farklı yöntemle öğretilmez. Toplamayı nasıl farklı öğreteceksin. Sayıp toplatıyorum, yapabiliyorlar. Bu konuda yeterliyim.

Öğretmen8 kurslar sayesinde mesleki açıdan gelişme sağlandığını belirtmiştir.

Mesleki gelişme açıklık konusunda öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik olarak yöneltilen soruya verilen cevaplar incelendiğinde, mesleki gelişme açık olmanın bir zorunluluk olarak görüldüğü sonucuna varılabilir. Bununla birlikte mesleki gelişimde bilgisayar, internet, hizmet içi eğitim kurs ve seminerleri üzerinde durulmuştur.

- “Ölçme bilgisi konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?” şeklindeki mülakat sorusuna 8 öğretmenin verdiği cevaplardan derlenen bulgular şunlardır:

Öğretmen1:

- *Ölçme-değerlendirme başlı başına bir alan. Ölçme değerlendirmede biliyorsunuz ki üniversitelerdeki hocalarımıza kadar bu alanda uzmanlaşmış birçok insan var. Onların yaptıkları değerlendirmelerin ne boyutta olduğunu, kurdukları komisyonlarda yaptıkları tartışmalarda, sempozyumlarda verdikleri seminerlerde yani sınırını ölçmek mümkün değil. Ama bizde o geniş uç noktadan, o okyanustan bu göle ne kadar ölçme sağlayacağız, o ölçmeyi ne kadar başarılı hale getireceğiz, bizde kendi açımızdan ona bakmaya çalışıyoruz. Bu soruyu da dediğim gibi o bize ayrılan 40 dakikalık süre içerisinde değerlendireceğim, ki bu 40 dakikalık sürenin son 10 dakikası genelde ölçme-değerlendirmeye ayrılır. Geri kalan 30 dakikalık süre içerisinde giriş ve gelişme bölümleri vardır. Bu 10 dakikalık süre içerisinde geri dönütler ve geri dönütlere bağlı olarak çocukların kişisel gelişimi belirlenir. Çocukların hedef davranışlara ne kadar yaklaştığı veya ne kadar uzak olduğu ölçme-değerlendirme konularıyla belli olur. Ölçme değerlendirmenin bu anlamda çok önemli olduğunu ve çeşitliliğinin çokça bilinmesi gerektiğine inanıyorum. Onun için öğretmen arkadaşlara tavsiyem bütün ölçme değerlendirme tekniklerini bilmeleri gerektiğini düşünüyorum.*

Öğretmen1 ölçme-değerlendirme konusunun çok geniş bir konu olduğu, derste bu konuya kısa bir süre ayrılabilirdiği ve öğrencinin ne öğrendiğinin belirlenebilmesi açısından ölçme-değerlendirmenin önemi üzerinde durmuştur. Ayrıca öğretmenlerin bu konudaki farklı teknikleri de bilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen2:

– *Ölçme konusunda ilk önce öğrencinin hangi özelliğini ölçeceğimiz önemli. Buna göre öğrenci değerlendirilmeli.*

Öğretmen2 ölçme-değerlendirme konusunda ilk olarak ölçülmek istenen şeyin belirlenmesi gerektiği, daha sonra buna göre değerlendirme yapılması gerektiği üzerinde durmuştur.

Öğretmen3:

– *Bana göre ölçme, öğretim sürecinde en önemli unsurlardan bir tanesi. Çünkü siz öğrenciye bir sürü şey vermeye çalışırsınız veya öğrenci bir sürü şey öğrenmeye çalışır; ama acaba ne kadarını alabildi, ne alabildi, ne kazandırabildiniz? Ölçme süreci aynı zamanda sadece öğrenciyi değerlendirmez veya öğrenciyi ölçmez, sizin de başarınızı ölçer. Sizin nasıl bir öğretmen olduğunuzu, ne kadar iyi olduğunuzu da ölçer. Bu yüzden ölçme en önemli unsurlarda biridir ve bence tekdüze yapılmamalıdır. Yani bizim eğitim fakültesinde öğrendiğimiz bir sürü ölçme yöntemi vardı. Mutlaka bu yöntemler çeşitlendirilerek yapılması gerekiyor diye düşünüyorum. Çünkü, mesela bazı öğretmen arkadaşlar, ben de yapmışımdır zaman zaman, yalnızca test yoluyla ölçme, yazılı yoluyla ölçme, veya performans ödevini de çok fazla dikkat ederek veren öğretmen olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Bunlar ölçme sürecinin önemini azaltıyor, biraz lafta kalmasına neden oluyor bir şeylerin.*

Yani biz bilgi konusunda çok şey biliyoruz. Ama bunu beceriye dönüştürme konusunda hepimiz aynı çabayı sarf etmiyoruz diye düşünüyorum. Ölçme de bunlardan bir tanesi. Yani şimdi çıksak sorsak, herkes ölçme konusunda bir sürü şey söyler. Ama bunları uygulamada ne kadarına dikkat ediyoruz, ne yapıyoruz diye sorarsanız, ben çok fazla başarılı olduğumuzu düşünmüyorum. Ben kendi adıma da bunu söyleyebilirim.

Öğretmen3 öğretim sürecinin en önemli unsurlarından birisi olarak ölçmeyi kabul etmektedir ve ölçme işleminin sadece öğrenciyi değil aynı zamanda öğretmenin öğ-

retmenlik mesleği konusundaki durumunu da ölçtüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusuna daha önemle yaklaşması gerektiği üzerinde durmuştur.

Öğretmen4:

– *Ölçme denildiğinde neredeyse tüm okullarımızda yazılı, test gibi şeyler ilk akla gelenler. şu anda ise performans ödevleri, proje ödevleri var. Ama ölçmenin çeşitlendirilmesi gerektiğine inanıyorum. Ölçme için daha kapsamlı düşündüğümüzde sınav hazırlamakta sorunum yok, bu konuda yeterliyim ama bir önceki soruda da olduğu gibi gelişime açık olmalıyız. Ölçmeyi de çeşitlendirip geliştirmeliyiz diye düşünüyorum.*

Öğretmen4 ölçme konusunda çeşitlendirmenin önemi üzerinde durmuştur ve bu konuda gelişime açık olunması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmen5:

– *Üniversitede ölçme konusunda öğrendiklerimi çok kullanıyorum. Belirtke tabloları, soruyu hangi basamaktan sorduğum, bilgi basamağından mı, kavramadan mı, uygulamadan mı soruyorum. Bunu çok kullanıyorum ve gerçekten gerekli olduğuna inanıyorum. Çünkü öğrencileri seçerek ayırt edecek soruların sorulması gerekiyor. % 50' si % 60' ı çocukların yapabileceği, en fazla kavrama düzeyine kadar sormaya çalışıyorum, geriye kalan % 40' ını da uygulama ve analiz basamaklarından sormaya çalışıyorum ki onlar da seçici sorular olsun diye. Kesinlikle öğretmen ölçme konusunda yeterli olmalı diye düşünüyorum, çünkü zaten genel yapılan sınavlarda da bunlara dikkat ediliyor. Hakikaten yeni mezunların, yani 2005 döneminden sonraki mezunların bu konuda daha dikkatli olduklarını düşünüyorum. Daha eski olan öğretmenler bu konuyu klasik yöntemlerle halletmeye çalışıyorlar. Yeni mezunlar ya da yeni atananlar bu konuda kendilerini daha çok zorluyorlar. Hem de yeterlilik olarak diğerlerinden daha üst seviyede olduklarını düşünüyorum. Çünkü ister istemez birbirimizin ölçme ve değerlendirme durumlarını takip ediyoruz. Özellikle sınıf öğretmenleri, getirip matematik sorularını gösteriyorlar buna göre değerlendiriyorum, ya da*

aynı ortamda olduğumuzdan böyle değerlendirebiliyorum. Bu konuda yeni mezunların daha yeterli olduklarını düşünüyorum.

Öğretmen5 ölçme-değerlendirme konusunda yazılı sınav hazırlarken kullandığı belirtke tablosunun önemi değinmiş ve yeni göreve başlamış olan öğretmenlerin ölçme konusunda daha yeterli olduklarını belirtmiştir.

Öğretmen6:

– Bütün öğretmenler üniversiteden ölçme bilgisi alarak geliyor. Ama bunun okullarda tam uygulandığını düşünmüyorum. Öğretmenler test ya da sınav hazırlıyorlar ama bunun geçerlik – güvenilirliğine çok dikkat ettiklerini düşünmüyorum. Mesela test hazırlıyorlar, 20 soruluk bir testte 10 tane “d” şıkkı olabiliyor. Bu da ölçme geçerliğine uymuyor herhalde. Yani bu konuda tam verimli bir sistematik oluşturamadığımızı düşünüyorum. Bu konuda iyi olduğumu düşünüyorum. Çünkü özenle hazırlıyorum, hatta soru güçlüklerini de ölçmeye çalışıyorum.

Öğretmen6 ölçme-değerlendirme konusunda hazırlanan ölçme araçlarının kalitesi, geçerlik-güvenirlilik durumları üzerinde durmuş ve bu konularda dikkatli davranılmadığını belirtmiştir.

Öğretmen7:

– Bu konuda elimden geldiğince çeşitlendirmeye çalışıyorum. Tüm konulara yazılılarda yer vermeye çalışıyorum. Soruların bir kısmını her öğrencinin yapabileceği yerlerden seçiyorum, birkaç tanesini de seçici sorular olarak belirliyorum. Kaynaştırma öğrencilerim için ayrı ayrı yazılı kağıtları hazırlıyorum. Çünkü bir tanesi sadece altıya kadar yazabiliyor. Ondan yazılıda birden altıya kadar yazmasını istiyorum. Yazdığında 100 alıyor. Diğer öğrencim de sadece 1+1, 2+2, 1+2, 2+3, 3+3 işlemlerini yapabiliyor. Ona da bu soruları soruyorum. Başka yapılabilecek bir şey yok tabi. Yani bunun gibi durumlar var. Yeterli olmaya çalışıyorum.

Öğretmen7 ölçme-değerlendirme araçlarını çeşitlendirmeye çalıştığını belirtmiş ve soru hazırlarken nelere dikkat ettiğini dile getirmiştir.

Öğretmen8:

– *Bu konuda da yeterliyim. Yazılı sorularını hazırlıyorum, zor ve kolay sorular karışık oluyor. Bir hafta içinde de sonuçları açıklıyorum, sınıfların genelde orta düzeyde oluyorlar.*

Öğretmen8 bu konudaki yeterliğinden bahsetmiştir.

Ölçme-değerlendirme konusunda öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yöneltilen soruya verilen yanıtlar incelendiğinde özellikle ölçme araçlarının çeşitlendirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda öğretmenliğe yeni başlamış olan öğretmenlerin bu konuda daha yeterli olduğu belirtilmiştir. Bunların yanı sıra ölçmenin öğrenciyle birlikte aynı zamanda öğretmenin de yeterliğini ölçtüğüne değinilmiştir.

- “Okul-aile-toplum ilişkisi konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konuda kendinizi yeterli buluyor musunuz?” şeklindeki mülakat sorusuna 8 öğretmenin verdiği cevaplardan derlenen bulgular şunlardır:

Öğretmen1:

– *Okul-aile-toplum ilişkisi konusunda klasik bir cümle de ben kuracağım. Yani bunu bir sacın üç ayağı şeklinde düşünüyoruz; okul, aile ve toplum. Aslında bu sacın en önemli ve tek ayağı aile. Sırasıyla okul ve toplum. Çünkü kişiyi biz aileden alıp, okulda geliştirip, yine topluma sunuyoruz. Bu nedenle ailedeki gelişiminin nasıl olduğunu bilmek, okulda öğrencinin üzerine ne ekleyeceğimizi bilmek ve bunu yaparken de çocuğun isteklerini, altını çiziyorum, göz önünde bulundurmak ve toplumun eksikleri, ihtiyaçları doğrultusunda bu kişiyi topluma kazandırmak için üçünün de eğitim-öğretim hayatı içerisinde var olması gerektiğini düşünüyorum.*

Öğretmen1 okul, aile ve toplumun eğitim öğretim için ayrılmaz bir üçlü olduğunu belirtmiş ve bu üç unsurunda eğitim öğretim hayatında önemi üzerinde durmuştur.

Öğretmen2:

– *Bunda da veli ziyaretleri önemli, veliyi sık sık ziyaret etmek gerekir. Tabi velinin de öğrenciyi tanınması için okula gelmesi gerekir.*

Öğretmen2 bu konuda velilerin okul ziyaretleri ve öğretmenlerin veli ziyaretlerinin gerekliliği üzerinde durmuştur.

Öğretmen3:

– *Ben üçüncü sınıfları okuturken bir problem yaşamamıştım. Çünkü çocuklar kendi sorumluluklarını az çok bilebiliyorlardı, ama birinci sınıfta maalesef çok fazla sıkıntı yaşadım. Çünkü her zaman söylediğimiz gibi eğitim okul, aile ve birey işbirliği içerisinde gerçekleşecek bir süreçtir. Fakat ben bu sene bazı öğrencilerde bunun ile karşılaştım ki, öğrenci zaten birinci sınıf olduğu için daha çocuk. Sorumluluklarının çok fazla farkında değil. Ders çalışması gerektiğinin farkında değil ve mutlaka aile desteği alması gerekiyor. Zaten tek başına çalışsa bile bir yere kadar gidebilir. Biri-lerinden destek görmesi şart. Ama aile hiçbir şekilde ilgilenmezse, hatta çocuğunun kalemi, silgisi, defteri gibi (uzun süre çanta getirmeyen öğrencilerim oldu, uzun süre kalemi olmayan öğrencilerim oldu). Bunları biz telafi etmeye çalıştık ama velilerle konuştuğumuzda velilerin umursamadığını gördük, önemli değil dediklerini, bu şekilde davrandıklarını gördük. Yani işbirliği kesinlikle şart diye düşünüyorum. Bu konuda velilerle irtibat kurmaya çalıştım. Biz köyde bulunduğumuz için veliler, anneler Türkçe bilmiyor, onlarla iletişim kuramıyoruz. Babalar Türkçe biliyor, fakat babaların da çoğu şehir dışında çalışıyorlar. Çocukların geriye bir de ağabeyleri ablaları kalıyor, kardeşleri. Kardeşleriyle iletişim kurduğumda kardeşlerden bir sonuç alamadım. Yani bu yöntemi birkaç kez denedim ama sonuç alamadım. Babalarının telefonunu aradım, babalarının telefonunu aradığımda açıkçası onlardan da bir sonuç alamadım. Hatta bir veliyi çok sık aralıklarla beş altı kez aradım, kendisi; “Tamam hocam, yapacağız hocam.” veya “Ben söyledim, ağabeyleri ablaları çalıştırıyor.” gibi söylemlerde bulundular. Ama çocuklarda hiçbir değişiklik olmadı. Ağabeylerine ablalarına sorduğumda çalıştırmadıklarını, çocuğun çalışmak istemediğini, çalışmadığını söyledikleri çok oldu. Bu öğrencilerle biz hiçbir şekilde bu durumu aşamadık.*

Öğretmen3 eğitimin, okul-aile-birey işbirliği içerisinde gerçekleşen bir süreç olduğunu belirtmiştir. Özellikle birinci sınıf öğrencileri için aile desteğinin ve yardımının önemi üzerinde durmuştur.

Öğretmen4:

– *Okul aile ve toplum birbirinden ayrılmaması gereken şeyler. Eğitim ailede başlar ve okulda devam eder. Sonuçta yetişen öğrenciyi toplumun içine katarsınız. Çocuğun toplumdaki görevi ve yeri, çocuğa verilen eğitimle çok fazla alakalıdır. Bu konuda öğretmenlere çok büyük görevler düştüğünü düşünüyorum. Bu konuda yeterliyim, çünkü bu okul için konuşmak istersek kapsamımız küçük olduğu için öğrencimiz az. Öğrencimiz az olduğu için de hemen hepsini aileleriyle birlikte tanıyabiliyoruz. Bir de bu konunun şöyle farklı bir boyutu var, bu konu velilerin okula ya da velilerin öğrenciye ilgisi olarak da düşünülebilir. Velilerimin ilgisini sağlayabiliyorum. Öğrencide sorun olduğunda, velisiyle görüşüp sorunu anlamaya çalıştığım durumlar da olmuyor değil. Bu konuda da yeterli olduğumu düşünüyorum.*

Öğretmen4 aileden alınan bireyin okulda gerekli eğitim-öğretim verildikten sonra topluma sunulduğu sürece değinmiş ve velilerin okulla işbirliği içinde olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen5:

– *Bu konuda kesinlikle yeterli olmak gerektiğini düşünüyorum, çünkü bir öğretmen ne kadar sosyalse, öğrencisiyle ve velisiyle o kadar güzel ilişki kurabiliyor. Eğitim üç basamak üzerinde durmakta: öğretmen, öğrenci, veli. Öğretmen kendini bir şekilde yürütebiliyor. Fakat öğrenciyi güdüleyemiyorsan, ona kendini sevdiremiyorsan, ona dersini sevdiremiyorsan, kitaptan hiçbir çalışma sonuç vermiyor. Benim kendi görüşüme göre eğitim sürecindeki en önemli değişken öğrenci. Bunu çalışmaya başladıktan sonra daha da iyi anladım. Ayır dersin % 60 öğrenci, % 30 öğretmen, % 10 veli diye kendi görüşüme göre ayırabilirim. Bu yüzden, özellikle benim çalıştığım bölgede öğrenciyi güdülemek, istekli hale getirmek öğretmene düşüyor. Çünkü dediğim gibi veliler çok bilinçsiz, çocukları yönlendirmede yetersiz kalıyorlar. Böyle*

olunca çocukları güdülemek direkt olarak öğretmene kalıyor. Bir de bu tarz yerlerde öncelikle velilerin yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü veliler konusunda çok büyük sıkıntı yaşıyoruz.

Velilerle ilişki kurmada da öğretmenin sosyal yönden kendini geliştirmiş olmasının çok büyük önemi olduğunu düşünüyorum. Benim en büyük şansım kendi memleketimde çalışıyor olmamdı. Çünkü insanlar bana çok yabancı değiller. Az çok bildiğim insan tipi olduğu için velilerle ilişki kurmakta bu yüzden çok zorlanmıyorum açıkçası. Öğretmenlik öncelikle insanlarla muhatap olmayı gerektiren bir meslek olduğu için, bir öğretmenin sosyal yönden çok güçlü olması gerekiyor. Tecrübe kazandıkça kendimi daha da geliştiriyorum. Zaten bunun başka bir yöntemi de yok. Açıp kitaptan çalışamıyorsunuz, ya da izleyip anlayamıyorsunuz. Bunu yaşayıp görmek gerekiyor. Tecrübe kazanmak gerekiyor.

Öğretmen5 bu konunun öğrencilerin güdülenmesi üzerindeki etkisine değinirken, ilgisiz ve okulla işbirliği içerisinde olmayan velilerle karşılaşıldığı durumlarda artan öğretmen sorumlulukları üzerinde durmuştur. Bu konuda tecrübenin de önemini vurgulamıştır.

Öğretmen6:

– Bu konuda öğrencilerimin velileriyle, ailelerle iletişim içinde olmak önemli. Bunu biz okulumuzda yapmaya çalışıyoruz. Akşamları aile ziyaretlerine gidiyoruz, bir bayan bir erkek öğretmen olmak üzere ya da ailenin durumuna göre iki erkek gidebiliyoruz. Öğrencilerin velileriyle evlerinde tanışmaya ve öğrencileri ev ortamlarında gözlemlemeye çalışıyoruz. Bu konuda hem okul olarak hem de öğretmen olarak yeterli olduğumuzu düşünüyorum. Tüm okulların da bunu yapması gerektiğini düşünüyorum.

Öğretmen6 okul-aile-toplum işbirliği konusunda aile ziyaretlerinin önemi üzerinde durmuştur.

Öğretmen7:

– *Bu konu önemli tabii ki. Elimden geldiğince yeterli olmaya çalışıyorum. Bu konuyu veli ve öğretmen arasındaki ilişki olarak düşündüğümüzde, bu iki sistem birbirini desteklemek zorunda. Okullar ve aileler birlikte hareket etmek durumunda. Bu konu kaynaştırma öğrencileri için de üzerinde önemle durulması gereken bir konu. Ailelerle iletişim halinde olmaya çalışıyorum. Yeterli olduğum söylenebilir.*

Öğretmen7 okul-aile-toplum işbirliği ilgili, veli ile öğretmenin ve okul ile ailenin birbirini desteklemesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen8:

– *Velilerin okulu ve öğrenciyi desteklemesi gerektiğine ben de inanıyorum. Öğrenci aileden de destek görünce daha çok çalışıyor. Ailesinin ilgilendiği öğrenci de belli oluyor zaten. Veli toplantılarında bu işbirliğini sağlıyoruz. Yeterliyim.*

Öğretmen8 velilerin okul ve öğrenciyi desteklemesi gerektiğini belirtmiş, bu konunun öğrenci başarısını da etkilediğini dile getirmiştir. Ayrıca bu işbirliğini sağlamada veli toplantılarının da etkili olduğunu belirtmiştir.

Okul- aile –toplum işbirliği konusundaki öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik sorulan soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin bu konuya önem verdikleri ve işbirliği sağlamak için olabildiğince veli ziyaretleri yapmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Okul, aile ve toplumun eğitim için gerekli olan üç unsur olduğu dile getirilmiştir.

4.5.2. Öğretmen adayı mülakatları

Öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlarda elde edilen bulgular bu kısımda ele alınmıştır. Mülakat bulguları verilirken önce mülakat sorusu yazılıp, arkasından her bir öğretmen adayının o soruya verdiği yanıt yazılmıştır. Daha sonra diğer soruya geçilip

aynı işlemler uygulanmıştır. Ayrıca her öğretmen adayı mülakatından sonra, öğretmen adayının söyledikleri arasından araştırma için gerekli kısımların özetlenmesi şeklinde bir yol izlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına yöneltilen;

- “Öğretim sürecinde öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bir öğretmenin bu konudaki yeterlilik seviyesinin ne düzeyde olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklindeki ilk soruya 6 öğretmen adayının verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular şunlardır:

Öğrenci1:

- *Öğretim sürecince öğretmen yeterliğiyle ilgili olarak, eğitim – öğretim bir süreçtir. Okuldaki zamanın çoğu öğretim sürecinde geçer. Öğretim sürecini şöyle değerlendirebiliriz: okuldaki 40 dakikalık sürenin tamamını öğretim süreci olarak değerlendirebiliriz. Okuldaki sürenin tamamına yakını buna ayrıldığına göre, öğretmenin bu süreçteki yeterliğinin de yüksek olması gerekir. Bu konuda birçok seçenek var tabi. Öğretmenin bu yeterlik için birçok şey bilmesi gerekir. Sınıf yönetimi, alan bilgisi, rehberlik, öğrenci psikolojisi, gelişim psikolojisi vb. çok fazla şey bilmesi gerekir. Bu sayede sağlıklı bir şekilde bu süreci yönetip öğrencilerin öğrenmeleri konusunda yeterli olabilsin. Bir öğretmenin en fazla bu konuda yeterlik sergilemesi gerektiğine inanıyorum.*

Öğrenci1 öğretmen yeterliğinin en yüksek düzeyde olması gereken konunun öğretim sürecinde yeterlik olduğunu belirtmiş ve bunun için sınıf yönetimi, alan bilgisi, rehberlik, öğrenci psikolojisi, gelişim psikolojisi gibi konularda yeterliğin şart olduğu dile getirilmiştir.

Öğrenci2:

- *Öğretmen kendi branşına hakim olmalıdır. Konuyu çeşitli yönlerden anlatabiliyorsa (çeşitli yönlerden kastım, diğer derslerle ya da güncel hayatla bağlantı kurulması gerekiyorsa ve bu bağlantıları kurabiliyorsa) bana göre yeterlidir. Güncel*

bilgileri, bilimsel gelişmeleri takip edebiliyorsa, gelişime açıksa, tabi kendi branşımla ilgili sylyyorum, o zaman yeterlidir diyebilirim.

ğrenci2 ğretim sürecinde yeterlik için, öğretmenin kendi alanına hakim, çeşitli yöntem ve teknikleri kullanabilen ve gelişmeleri takip eden bir durumda olması gerektiğini belirtmiştir.

ğrenci3:

– *ncelikle şu an staja gidiyorum ve görüyorum, birçok işini layıkıyla yapmayan ğretmen var. Bazı stajyerlerin de gayet ciddiye sız olduğunu görüyorum. Öğretmen yeterliği konusunda kesinlikle olması gerektiğini düşündüğüm şey öncelikle genel kültür, sonra mesleki alan, daha sonra da pedagojik formasyonla alakalı yeterlik. Bir ğretmen önce ülkesinden, etrafında olup biten gelişmelerden haberdar olmalı, daha sonra mesleğiyle ilgili bilgilerden haberdar olmalı, işinin ehli olmalıdır. Daha sonra da sınıf yönetimiyle alakalı okullarda öğretilen ğretim yöntem ve tekniklerin sadece sözde kalmaması gerektiğini dşniyorum.*

ğrenci3 ğretim sürecinde yeterlik için sırasıyla genel kültür, mesleki bilgi ve pedagoji bilgisinin gerekli olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin alanlarıyla ilgili gelişmelerden de haberdar olması gerektiğini eklemiştir.

ğrenci4:

– *Bir ğretmenin en etkin olduğu kısım belki de eğitim – ğretim sürecidir. Bu yüzden ğretmen bu alanda yeterli olmalı ve sürecin her aşamasına hakim olmalıdır. Konu alanı, sınıf yönetimi, öğrenciyle iletişim, ğrenci psikolojisi konularına hakim olmalıdır. ğrencilerinin dilinden anlamalı, onların ne istediğini bilmelidir. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını fark edebilmelidir. ğretimi iyi planlamalı, dersi ilginç ve eğlenceli kılabilmelidir. Öğrencilerin konuları yeni ve değişik yollarla öğrenmesini sağlamak için çalışmalıdır. Yavaş ğrenen öğrencilere de yardım etmeye, onların hızına göre etkinlikler yapturmaya çalışmalıdır. Öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık ve araştırma becerilerini geliştirmeye çalışmalıdır.*

Öğrenci4 öğretmenin, öğretim sürecinin her aşamasına hakim olması gerektiğini ve konu alanı, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim, öğrenci psikolojisi gibi konularda yeterli olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciyi tanıma konusunun da önemi üzerinde durulmuş ve öğretimi planlama, bireysel eğitim gibi konuların önemi de vurgulanmıştır.

Öğrenci5:

– *Süreçte öğretmen yeterliği üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Fakültede yığınla bilgi edindik, bunlar kullanıldığı ölçüde yararlı ve yeterli olunabileceği kanısındayım. Öğretmenlerin de yeterli olabilmek için kendini paralamalarına gerek yok, öğrendiklerini kullansınlar yeterli bence. Dediğim gibi çok fazla teorik bilgimiz var. Ama staja gittiğimizde öğretmenlerin çoğunda bunun uygulanmıyor olduğunu görüyorum. Unuttular mı bilgilerini bilmiyorum ya da kullanmak mı istemiyorlar. Bütün öğretmenler de bir disiplin hastalığı var galiba. Öğrenci hep sussun istiyorlar. Böyle olmaz bu iş.*

Öğrenci5 öğretim sürecinde öğretmen yeterliğiyle ilgili olarak, aslında öğretmenlerin teorik olarak çok fazla bilgiyle donatıldıkları, fakat öğretim yöntemleri konusunda bu bilgilerini uygulama alanına getiremediklerini belirterek, öğretmenlerin disiplin konusuyla olması gerekenden fazla ilgilendikleri konusunda eleştirilerini sıralamıştır.

Öğrenci6:

– *Sınıfta en önce öğretmen gelir. Yani her şeyin sorumluluğu ondadır. Bu nedenle yalnızca ders konusunda değil her konuda bilmesi gereken şeyleri en üst noktada bilmelidir. Yalnızca öğretmen yeterliği de yeterli olmaz, dersin de çeşitli kaynaklarla zenginleştirilmesi gerekmektedir. Ben mesleğe başladığımda egosu yüksek bir öğretmen olmak istemem. Öğrencilerimle şöyle bir iletişimimin olmasını isterim, bilmediğim şeylerin de olabileceğini farkındayım. Hep beraber öğreniriz yöntemiyle hareket ederim ama onlara da bilmediğim şeyleri fark ettirmem.*

Öğrenci6 öğretmenin bilgili olmasının yanı sıra dersi kaynaklarla zenginleştirmenin önemine değinmiştir.

Öğretim sürecinde öğretmen yeterliğiyle ilgili, öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde genel olarak konunun önemine değinilmiştir. Bununla birlikte öğretim sürecinde yeterli olabilmek için öğretmenin; öğretimi planlama, sınıf yönetimi, alan bilgisi, rehberlik, öğrenci psikolojisi, gelişim psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerle iletişim ve genel kültür gibi konularda kendini yetiştirmiş olması gerektiğini belirtmişlerdir.

- “Öğrencilerle iletişim konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bir öğretmenin bu konudaki yeterlilik seviyesinin ne düzeyde olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklindeki mülakat sorusuna 6 öğretmen adayının verdiği cevaplardan derlenen bulgular şunlardır:

Öğrenci1:

- *Bu süreçle de alakalı. Okuldaki yani ders alma aşamasındaki sürenin çoğu eğitim – öğretim sürecinde geçtiği için bu konuların hepsinin öğretim süreciyle alakalı olması bence çok normal. Öğrencilerle iletişim; zaten bir öğretmenin okulda en fazla iletişim halinde olduğu insanlar öğrencilerdir. Öğrencilerle iletişim kuramadığında onlara eğitim veremez. Onları anlayamaz. Özellikle ilköğretim birinci kademede ve matematikte biliyorsunuz, öğrencilerin matematik kaygıları çok yüksek. Matematiğe karşı korku ve kaygıyla yaklaşıyorlar. Bir de öğretmenlerle iletişim konusunda sıkıntı yaşadıklarında öğrencinin matematik anlamında kaybedilmesi anlamına gelebilir. Birçok “matematik öğretmeni ve öğrenci hikayesi” de vardır. Hatta bazı öğrenciler öğretmenini sevdiği için matematiği sevmeye başlar. Matematiği kaygı düzeyi yüksek bir ders olmaktan kurtarmak için özellikle matematik öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim konusunda çok dikkatli olmaları gerekir. Yeterlik seviyesiyle ilgili olarak da süreçte yeterlik kadar yüksek bir seviyede yeterli olması gerekir.*

Öğrenci1 öğrencilerle iletişim kurulmadan eğitim verilemeyeceğini belirtmiş ve özellikle matematik dersinde iletişimin önemi ve gerekliliği üzerinde durmuştur.

Öğrenci2:

– *Bana göre öğrenci aklındaki her soruyu sorabilmelidir. Hepimizin öğrencilik yaşantısı oldu. Benim tanık olduğum ya da direkt kendi yaşantımdan söyleyebileceğim şu var; insan öğretmene soru sormaktan biraz çekiniyor. Acaba şunu sorsam saçma olur mu, birileri bana güler mi ya da öğretmen hakkımda yanlış düşünür mü gibi tedirginlikler yaşamamalarını sağlamaya çalışırım öncelikle. Bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü insan zihnindeki soru işaretlerine cevap bulduğu zaman bazı önemli taşları daha rahat yerleştiriyor beynine. Daha iyi bir öğrenme sağlanıyor diye düşünüyorum. En azından ilgi de çekiyor. Çünkü bir yerde konudan koştüğünüz zaman devamını dinlemiyorsunuz. O büyükçe bir problem oluyor o yüzden buna dikkat ediyorum.*

Öğrenci2 öğrenciyle iletişim konusunda öğretmenin, öğrencinin öğretmene soru sorarken korkup çekinmeyeceği bir iletişim kanalının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenci 3:

– *Bu konuda da aşağılayıcı sözler duyuyorum öğretmenlerden. Örneğin bugün stajda duyduğum bir şey, “gebertirim seni oraya gelirse”, “keserim o kulaklarını”, “koca kafalı” böyle dediğini duydum nöbetçi öğretmenin öğrencisine. Ama bu tabii ki hiç hoş bir şey değil. Onun yerine yapıcı konuşma olsa, onarıcı konuşma olsa, daha hoş olacağını düşünüyorum. Yapıcı, teşvik edici olması gerektiğini düşünüyorum. Sürekli zedeleyici ifadeler duymanın özgüveni düşüreceğini düşünüyorum.*

Öğrenci3 öğretmenlerin öğrencilere aşağılayıcı, kırıcı sözler söylememesi gerektiğini, bu durumun öğrencide özgüven düşüklüğüne sebep olacağını belirtmiş ve öğrenciye karşı yapıcı, teşvik edici şeyler söylenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenci4:

– Öğrencilerle öğretmen iyi iletişim içinde olmak zorundadır zaten. Bu konuyu biraz da şöyle değerlendirebiliriz. İletişimi öğrencilere de öğretmeye çalışmalıdır. Öğrencilere iletişim kurma ve devam ettirme becerisi kazandırabilmelidir. Anladıkları yerde sorabilen öğrenciler yetiştirmek için, öğrencilerle arasındaki gereksiz mesafeleri yok etmelidir. Öğrenciler arasındaki farklılıkları bir zenginlik olarak görmeli ve tek düze insanlar yetiştirmeye çalışmamalıdır. Sonuçta öğrenci de bir kişidir ve tam oturmamış da olsa bir kişiliğe sahiptir. Öğrencilerden kendisine saygı duymalarını istediği gibi öğretmen de öğrencilerine saygı ve sevgiyle yaklaşabilmelidir. Etkin dinlemenin, dinlemeden ya da duymadan farkını çok iyi bilmelidir. Öğretmen iyi bir sınıf iklimi yaratmalıdır.

Öğrenci4' e göre iletişim öğrenciye de öğretilmelidir. Bunun yanı sıra iletişimi kurma ve devam ettirme becerisi kazandırılmalıdır. Sağlıklı iletişim kurulabilmesi için öğrenci ve öğretmen arasına konulan gereksiz mesafeler kaldırılmalıdır. Öğrencilere saygıyla yaklaşılmalıdır. Dinleme ya da duyma ile etkin dinleme arasındaki fark bilinmeli ve iyi bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır.

Öğrenci5:

– Stajlarda gördüğüm kadarıyla iletişim konusunda da problem var. Öğretmenler öğrenciye hakaret etmekten hiç çekinmiyorlar. Dayak bile gördüm. Bir şey yapmadım. İşin kötüsü öğrenci de buna alışmış, yani normal geliyor gibi ona bu durum. Bu çok tehlikeli bir gidiş. Öğrenciler korkuyorlar öğretmenden. Öğretmene sorsan iletişim konusunda yeterliyim der, evet bir yeterlilik var ama iletişim konusunda değil korkutucu bir öğretmen portresi çizme konusunda çok yeterli bir kısım öğretmenler.

Öğrenci5' e göre, iletişimin öğrenciyi korkutarak ona sözünü dinletmek olmadığı fark edilmeli, öğrenciler susup oturmaya alıştırılmamalıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencilere hakaret etmemelidirler.

Öğrenci6:

– *Öğretmeni sevmeden dersin yapılamayacağına inanıyorum. Önce öğrencilerim beni sevmeli ki dersimi de sevsinler. Sınırlar aşılmadan ama çok da resmi olmayan bir iletişim olsun isterim. Mesela bir öğrencim konuyu anlamadığı zaman bana gelip “öğretmenim, konuyu beş kere anlattınız ama anlayamadım, tekrar anlatır mısınız” diyebilmeli. Bir de öğrenci bir öğretmeni seviyorsa, dersini sevmesi bile öğretmenin gözüne girebilmek için çok çalışıp başarılı olabilir.*

Öğrenci6’ ya göre öğrenci ve öğretmen arasında dozunda bir iletişim olmalıdır. Ayrıca öğrenciler öğretmeni sevdikleri dersi de severler. Öğrenciler öğretmene rahatlıkla soru sorabilmeli ve ondan korkmamalıdır.

Öğrencilerle iletişim konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde genel olarak iletişim olmadan eğitim olmayacağı vurgusu ile karşılaşmıştır. Özellikle önyargıyla yaklaşılan matematik dersi için iletişimin önemine değinilmiştir. Bununla birlikte vurgulanan noktalar şu şekilde sıralanabilir: öğrencilerin öğretmenden çekinmeden soru sorabilecekleri bir iletişim ortamı kurulabilmeli, öğretmen öğrencilerle iletişim esnasında kullandığı sözcüklere dikkat etmeli, saygı sınırları aşılmamalı, etkin dinlemenin önemi anlaşılmalı ve iletişim kurma, iletişimi devam ettirebilme becerileri öğrencilere de kazandırılmalıdır.

- “Öğrencileri tanıma konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bir öğretmenin bu konudaki yeterlilik seviyesinin ne düzeyde olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklindeki mülakat sorusuna 6 öğretmen adayının verdiği cevaplardan derlenen bulgular şunlardır:

Öğrenci1:

– *Öğrenciler de bir bireydir. Kendi kişisel durumları vardır, ailelerinde sorunları olabilir, birçok problemleri olabilir, arkadaşlarıyla sorunları olabilir, öğretmeni sevmeyebilir, hasta olabilir... öncelikle öğrenciyi çok iyi tanımak gerekir. Mesela bazı öğrenciler vardır; susar, hiç derse katılmaz, ama sınavları çok iyidir. Neden?*

Demek ki bunlar dinleyerek öğrenen öğrenciler, konuşarak öğrenen öğrenciler değil. Ben de öyle bir öğrenciydim, genelde birincilikle bitirirdim ama öğretmenlerim beni tanımazlar. Tanısalar bile köşede oturan bir öğrenci olarak tanırırlar, yani çok sosyal, çok faal bir öğrenci değildim. Öğretmen olduğunda, köşede sus pus oturan öğrencilerin; derse katılmayan, dersi dinlemeyen öğrenciler olduklarının düşünülmemesi gerektiğine inanıyorum. Bazı öğrencilerin böyle olduklarının öğretmenler tarafından bilinmesi gerekir. Öğrencilerinizi tanıdığınızda; onların ne istediklerini, onlara nasıl yaklaşmanız gerektiğini ya da hangi konuyu nasıl anlayacaklarını bilmiş olursunuz. Bu şekilde de dersinize katkısı olur.

Öğrenci1 öğrenciyi tanımanın önemine değinmiş, bazı öğrencilerin dinleyerek bazı öğrencilerin de derse katılarak daha etkili öğrenme sağladıklarının bilinmesi gerektiğine değinmiştir. Öğretmen öğrencilerini tanıdığına, onların ne istediğini, onlara nasıl yaklaşması gerektiğini ve konuları nasıl anlatacağını daha iyi belirleyebileceğini belirtmiştir.

Öğrenci2:

– *Birebir hepsini şahsi olarak tanımak zor olabilir. Gönül ister ki hepsi tek tek tanıyalım ama gerçekçi olmak lazım. Hepimizin atanacağı okullar kaçır kişilik olacak. Buna yetişmek biraz zor. Ama bu konuyla ilgili yapılmış çalışmalarla belki anketler olabilir, en azından branşıma yönelik düşünceleri neler, ilgilerini çekiyor mu, ön bilgileri ne düzeyde? Bunu çeşitli testlerle sağlamaya çalışırım diye düşünüyorum. Tabi ki isterim öyle bir fırsatım olsa, tek tek tanıyayım, ekonomik düzeyleri ne durumda, aile ilişkileri ne durumda? Tabi ki bunlar çok önemli ama gerçekçi olmakta da fayda var.*

Öğrenci2 öğrencileri tek tek tanımanın zor olabileceğini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili yapılmış olan çalışmaların incelenmesinin ve varsa geliştirilmiş olan ölçme araçlarının kullanılmasının bu konudaki eksiklikleri giderebileceğine değinmiştir.

Öğrenci3:

– *Bu konuda sadece sınıfla kısıtlı tutulmamalıdır diye düşünüyorum. Şimdi yeni çıkan bir uygulama var “veli ziyaretleri”. Ama bu veli ziyaretleri sadece sözde kalıyor. Veli ziyaretine sadece gitmiş olmak için gidiliyor. Bazı öğretmenler de gitmiş olmak için gitmeyi bile yapmıyor. Direkt gidildi diye not düşüyor. Ama çok önemli bir konu. O çocuğu ailesinin içinde de tanımak gerekiyor, oyun alanında da tanımak gerekiyor, sınıfta da tanımak gerekiyor.*

Öğrenci3 öğrencinin sadece sınıf ortamında değil, aynı zamanda ailesinin içinde, oyun alanında da gözlenip tanınması gerektiği belirtmiştir. Bu konuda veli ziyaretlerine de önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrenci4:

– *Öğretmen öğrencisini tabi ki tanımalıdır. İlk önce öğrencinin ne bildiğini bilmelidir ki, üst üste eklenerek öğrenilebilen konularda öğrenci geri kalmasın. Öğrencinin hangi durumda nasıl davranışlar sergilediğini fark etmeli, öğrencinin sorunları olduğunda anlayabilmelidir. Öğrenciye de öğretmenin onunla ilgilendiğini ve onu tanıdığını özellikle fark ettirmelidir. Kendisinin önemsendiğini bilen ya da fark eden öğrenci de bu durumda hem öğretmeni, hem dersini hem de okulu önemseyecektir.*

Öğrenci4 öğrenciyi tanımanın, öğrencinin ön bilgilerini kontrol etmek, içinde bulunduğu durumu anlayabilmek konularında gerekli olduğunu dile getirmiştir. Öğrenciye kendisiyle ilgilenildiği fark ettirildiğinde öğrencinin de okula ve derse verdiği önemin artacağı belirtilmiştir.

Öğrenci5:

– *Burada gereklilikten söz etmek istiyorum. Mutlaka öğrenci tanınmalı, onu tanımadan ne istediğini, ne seviyede olduğunu, hangi yöntemle daha iyi anlayacağını bilemezsiniz. Evet, öğretmenler öğrencileri tanıyorlar ama yöntemde değişiklik yapmıyorlar, en fazla yaptıkları şey bir kez daha anlatmak o kadar.*

Öğrenci5 öğrenciyi tanımanın gerekliliği üzerinde durmuş ve bununla birlikte kullanılan yöntemlerin de öğrencilere göre değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenci6:

– *Öğrencilere çok sert yaklaşılmamalı ama çok da laubali olunmamalı, bunu sağlayabilmek için biraz da öğrencinin ailesini kaba hatlarıyla tanımam gerekir. Bir öğretmen olarak öğrencinin her şeyinden sorumludur. Dersi oyunlaştırarak da öğrencileri tanıyabiliriz. Öğrenciyi tanımak önemli bir konudur.*

Öğrenci6 öğrenciyi tanımanın önemi üzerinde durmuştur.

Öğrencileri tanıma konusunda öğretmen yeterliğiyle ilgili öğretmen aday görüşleri incelendiğinde genel olarak konunun önemi üzerinde durulmuş ve bu konuyla ilgili veli ziyaretlerine vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda öğretmenin, öğrenciyi tanıdığı anda; öğrencinin ne bildiğini, hangi konuyu nasıl anlayacağını ve o an öğrencinin içinde bulunduğu durumu tespit edebileceği önemle vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencinin, sınıf ortamının dışında da gözlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda yapılmış olan çalışmaları takip ederek bu konuda yeterliğin desteklenebileceği şeklinde bir de öneri sunulmuştur.

- “Mesleki gelişime açıklık konusunda yeterlikle ilgili ne düşünüyorsunuz? Bir öğretmenin bu konudaki yeterlilik seviyesinin ne düzeyde olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklindeki mülakat sorusuna 6 öğretmen adayının verdiği cevaplardan derlenen bulgular şunlardır:

Öğrenci1:

– *Bu, bir öğretmen için olmazsa olmaz bir konudur. Diyelim ki, ben şimdi okuldan mezun oldum gittim. Sınıf yönetimiyle ilgili teorik bilgilerim var, rehberlikle ilgili teorik bilgilerim var, alan bilgim var, ölçme bilgim var, gelişim – öğrenme, gelişim psikolojisi, bir öğrencinin gelişim özellikleri, teknolojik olarak biraz donanımım var. Ama ben şu anda çok şey biliyorum diye, kesinlikle bir daha başka şeyler öğreneme-*

yeceğim anlamına gelmez. Benim öğreneceğim şeylerin bittiği anlamına gelmez. Mesleğe başladığımda mutlaka tecrübeyle birlikte yeni şeyler öğrenilecektir. Asla bir kitaptan öğrenilemeyecek şeyler öğrenilecektir. Ayrıca gelişen teknolojiyle birlikte, birçok yeni şey oluyor. Bu aralarda hükümetin akıllı tahta projesi var. Akıllı tahtayı öğrenmek ve kullanabilmek için bile öğretmenlerin mesleki gelişime açık olmaları gerekiyor. Sonuçta bilgisayar bilmeleri gerekiyor. Mesela 30 yıldır çalışan bir öğretmen bilgisayar bilmiyor olabilir. Mesleki gelişime açık olunmadığında, öğrenciler de gelişmemiş teknikle yetişmiş öğrenciler olarak geride kalacaklardır.

Öğrenci1 mesleki gelişime açıklığın gereği üzerinde durmuş ve gelişen teknolojiyle birlikte eğitim hayatına getirilen yeni teknolojik donanımların kullanılabilmesi için de konunun önemi üzerinde durmuştur.

Öğrenci2:

– *Aslında sürekli makaleler yayınlanıyor ama yine bu konuda da gerçekçi olmak lazım, görevdeki bir öğretmenin her zaman o kadar vakti olmuyor. Hepimizin kendine ait hayatları da var. Bu konuyla ilgili okullara yazı gönderilebilir öğretmenlerin okuması açısından. Biraz da kendi çabalarıyla olabilecek bir şey. Şu da olabilir, öğretmenlerin öğrenci notlarını girdiği internet bölümünde öğretmenlere ait bir sayfa olabilir mesela. Öyle bir şey var mı bilmiyorum ama giriş sayfasında okunması gerekli bilgiler gibi bir şey olsa güzel olurdu herhalde.*

Öğrenci2 yayınlanan makalelerin takip edilmesi gerektiğini belirtip, bununla ilgili öğretmenlerin resmi işlerinde sürekli kullandıkları internet sayfasında bu makalelerin sunulabileceği konusunda öneri getirmiştir.

Öğrenci3:

– *Mesleki alandaki gelişmeleri yakından takip etmeli bir öğretmen. Bu konuda akıllı tahta uygulamasına geçildi, artık bilgisayar eğitimde tamamen kullanılmaya başlandı. Ama bakıyoruz şu an ellili yaşlarda olan öğretmenlerimizde değişime açık olmayan, kendi sınırları olan, ilk başlardaki dönemlerde yaşadıkları müfettişlerin zorlayıcı tavırlarının etkisinden hala kurtulamamış olanlar var. Bilgisayarın eğitimin*

içinde nasıl yer aldığını fark edemeyenler var. “Aman bunları kim yapacak”, şeklindeki tavırlar var. O öğretmenlere ya bunların farkındalığını kazandırmak gerekiyor ya da emeklilik yaşını 65’ e çekmekle olmuyor. Ya erken emekli edilmeli ya da öğretilmeli. Böyle olmalı diye düşünüyorum. Bu durum sadece yaşı ilerlemiş olan öğretmenler için değil, genç öğretmenlerimizde de var. Nasıl söylesem, mesleği eline almış, her ayın 15’ inde de maaşını alıp oturan çok öğretmen var.

Öğrenci3 mesleki gelişimin önemi üzerinde durmuş ve bu konunun önemini fark ettirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenci4:

– *Öğretmen gelişmek zorunda olan bir mesleğin üyesidir. Çünkü gelişecek ve geliştirmekte olan bireyler öğretmenin eğitiminden geçmektedir. Öğrenci daima öğretmenini örnek alır. Çalışan, araştıran, okuyan, gelişen ve bunu da tavsiye eden bir öğretmenin öğrencileri de onun yolundan gideceklerdir zaten.*

Öğrenci4 öğrencilerin öğretmeni örnek aldıklarını belirtmiş, gelişen ve gelişmeye istekli bir nesil için de gelişen ve gelişmeye açık öğretmenlerin gerekliliği üzerinde durmuştur.

Öğrenci5:

– *Bu bir zorunluluk. Sorumluluğunun farkında olan bir öğretmenin gelişime kapalı olması bir tezatlık, bir çelişki oluşturur zaten. Bu aralar yeni bir çok proje var, akıllı tahta, veli ziyaretleri gibi. Bunların faydalı olacağını düşünüyorum. Bunlar sistemin de geliştiğini gösteriyor. Sistemle birlikte öğretmenin gelişime karşı durması abes olur tabii.*

Öğrenci5 gelişen teknoloji ve değişen sistemle birlikte, öğretmenin gelişime açık olmamasının uygun olmayacağını belirtmiştir.

Öğrenci6:

– *Şu anki derslerimize baktığımızda, sadece okul deneyimi dersi var. Bu nedenle mesleki gelişim konusunda ders yetersiz kalıyor. Şu anda staja gidip geliyoruz ama gerçekten mesleğe başladığımızda işin bu kadar kolay olabileceğini düşünmüyorum. Öğretmen mesleki gelişime açık olmak gerekir. Verimli olabilmek için mesleki gelişim şarttır. Zaman geçtikçe ihtiyaçlar ve yeterlikler değişiyor. Yeterli olma durumu mesleki gelişimle sağlayabiliriz.*

Öğrenci6 mesleki gelişim açısından eğitim fakültelerinde alınan derslerin yetersiz kaldığını belirtmiş ve gelişen ihtiyaçlarla birlikte öğretmenin mesleki gelişime açık olma zorunluluğunun da arttığını dile getirmiştir.

Mesleki gelişime açıklık konusundaki öğretmen yeterliğiyle ilgili öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde bu konunun gereklilikle birlikte bir zorunluluk olduğu ifade edilmiştir ve gelişmesi istenen bir nesil için gelişime açık öğretmenlerin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

- “Ölçme bilgisi konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bir öğretmenin bu konudaki yeterlilik seviyesinin ne düzeyde olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklindeki mülakat sorusuna 6 öğretmen adayının verdiği cevaplardan derlenen bulgular şunlardır:

Öğrenci1:

– *Ölçmek için önce bir şeyler öğretmek gerekir. Diyelim ki sorduğunuz diğer konularla ilgili öğretmen yeterli oldu, dersini anlattı. Anlattığını bir de onlardan geri alması gerekiyor. Onlar öğrenmişler mi, öğrenmemişler mi bunları değerlendirmek gerekiyor. Bunun için de ölçme yapmak vardır. Ölçmeyle ilgili birçok yöntem var, çok şey öğrendik. Örneğin, belirtke tablosu hazırlayacağız, belirtke tablosuna göre soruların hangi basamaktan geldiklerini, zorluk derecelerini belirleyeceğiz. Bütün soruları aynı basamaktan sormayacağız. Ayırt edici sorular soracağız. Soruların zorlukları, güçlükleri gibi bir sürü terim var. Bunların hepsini uygulamak gerekiyor*

ama öğretmen olduğunda ne kadar uygulanır, bununla ilgili tereddütlerim var. Stajlara gittiğimizde sınav kağıtlarını incelediğimde buna o kadar çok dikkat edildiğini düşünmüyorum. Ama dikkat edilmesi gereken bir konu. Sonuçta artık çocukların hayatı ölçme, sınav. Buna yönelik olarak öğretmenlerin çok fazla yeterli olduklarını düşünmüyorum. Çok fazla çalışılması gerektiğine inanıyorum.

Öğrenci1 okulda öğretilen ölçme yöntemlerinin ve ölçme araçlarının stajlarda gördüğü kadarıyla fazla uygulanmadığını belirtmiş, ölçmenin önemi üzerinde durmuştur.

Öğrenci2:

– *Elbette alınan eğitim var ama ne kadar uygulanıyor biliyorum. Hepimiz hayatta biraz kolayca kaçıyoruz. Acaba öğretmen olduğumuzda da bunu yapar mıyız diyorum. Yazılıyı hızlı okumak gerekir. Yazılı hazırlarken mesela, bazı test teknikleri daha uzun zaman istiyor. Onlara ulaşılabilir mi bilmiyorum. O kadar zaman olur mu bilmiyorum. Soru havuzları olsa daha güzel olur gibi geliyor bana. Öğretmenlerin hepsi soruları bir yerde biriktirse güzel olurdu herhalde. Ayın belli zamanlarında ya da ayda bir, üç ayda bir her öğretmen belli soru göndermek zorunda olsa. Bu işin uzmanları mümkün olduğunca oradan bir eleme yapabilse, o havuzdan sorular seçilse güzel olur herhalde.*

Öğrenci2 okulda öğretilen ölçme yöntemlerin kullanmanın zaman açısında sorun yaratabileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin her yıl belli sayıda soru eklemeleri ve uzmanlarında uygun olmayan soruları elemeleri şartıyla bir soru havuzu oluşturulabileceği şeklinde bir öneri sunmuştur.

Öğrenci3:

– *Aslında şu an okulda gördüğüm ölçme kavramları pek fazla kullanacağımı düşünmüyorum. Yapacağım bir sınavda madde ayırt ediciliğini ölçeceğimi hiç zanetmiyorum. Ama bir test tekniğini, yazılı yoklama tekniğini, portfolyo hazırlamayı kullanmayı düşünüyorum. Ama bu konu üzerinde önemle durulması gereken bir konu. Ölçmediğin ve belirlemediğin zaman ne öğrettiğini bilemezsin.*

Öğrenci3 öğrencinin ne öğrendiği ölçülmediğinde, ona ne öğretildiğinin bilinemeyeceğini belirtmiştir. Ölçmenin önemine değinmiş fakat ölçme konusunda okulda öğrendiği her şeyi kullanamayacağını düşündüğünü dile getirmiştir.

Öğrenci4:

– *Ölçme konusu öğrenciler için kabustur neredeyse. Sistemin de getirdikleriyle birlikte öğrencilerin neredeyse hayatları ölçme oldu. Bu konuda öğretmen yeterliliğiyle ilgili, öğretmenin yazılı ya da test konusundaki yeterli olma durumunu değerlendireyim isterseniz. Soru hazırlamanın birçok kuralı var bize öğretilen. İlk bakışta zor ve gereksiz ayrıntılar gibi görünseler de hepsinin gerekli ve önemli olduğunu düşünüyorum. Çok basit sorular da, çok zor sorular da, orta seviyede zorluk derecesinde sorular da olmalıdır.*

Öğrenci4 mevcut sistemde öğrencilerin her aşamada ölçmeyle karşı karşıya olduğunu belirtmiş, okulda öğretilen ölçme konusunun önemi üzerinde durmuştur.

Öğrenci5:

– *Öğrenciyi tanımak için, ön bilgileri hakkında fikir sahibi olmak için, ne öğreneceğini belirlemek için, yeni öğrendiklerinin bilgisinde yarattığı farkı belirlemek için ölçme yapılır. Ölçme önemli bir konudur. Ölçme yapmadan bir dersi başlatmak da bitirmek de saçma olacaktır.*

Öğrenci5 öğrenciyi tanımak için, öğrencinin ön bilgileri hakkında bilgi sahibi olmak için, öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğinin belirlenmesi için ölçme yapıldığını belirtmiştir. Aynı zamanda dersin başında ve sonunda ölçme yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenci6:

– *Okulda ölçme dersimiz var. Bu dersi almadan önce benim için sınav çoktan seçmeli ve yazılı sınavdan ibaretti. Bu dersi aldıktan sonra fikrim değişti. Ölçmede*

birçok yöntem ve test yöntemi öğrendim. Öğrenciyi tek noktadan değil de çok yönlü ölçmemi gerektiğini düşünüyorum.

Öğrenci6 ölçmede çeşitli yöntemlerin varlığından bahsetmiş ve çok yönlü ölçmenin önemi üzerinde durmuştur.

Ölçme- değerlendirme konusundaki öğretmen yeterliğiyle ilgili öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde genel olarak ölçmenin önemine değinilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlere bu konuda çok fazla bilginin öğretildiği fakat öğretmenlerin bunları uygulama konusunda yetersiz kaldıkları belirtilmiştir.

- “Okul-aile-toplum işbirliği konusunda öğretmen yeterliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bir öğretmenin bu konudaki yeterlilik seviyesinin ne düzeyde olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklindeki mülakat sorusuna 6 öğretmen adayının verdiği cevaplardan derlenen bulgular şunlardır:

Öğrenci1:

- *Çocuğu aileden alırsınız okula, okulda işlersiniz, eğitirsiniz, öğretirsiniz, ailenin verdiği eğitimin üstüne eğitim eklemeye çalışırsınız. Eksik olan yerler tamamlanmaya, yanlış olan yerler de düzeltilmeye çalışılır. Sonra o çocuğu bir şekilde toplumun içine sunarsınız. Öğrenilenler toplumun içinde pekiştirilir ya da tekrar yanlış öğrenmeler olur. Öğretmenler bunu düzeltmeye çalışır. Okul – aile – toplum işbirliğini bir de şöyle düşünebiliriz: Okullar hem ailedeki düzeni hem toplumdaki düzeni sağlar. Bu yüzden okul, hem aile için hem toplum için bu kadar önemliken bunların arasında işbirliği olmaması akla uygun olmaz. Bunların üçünün mutlaka birbirini desteklemesi gerekir. Ailelerin de toplumun da okula ve öğretmenler destek olması gerektiğine inanıyorum.*

Öğrenci1 öğrencinin aileden okula, okuldan da topluma sunulduğunu dile getirmiş ve okulda öğretilenlerin toplumda pekiştirildiğini belirtmiştir. Ayrıca okulun aile ve

toplum düzenini sağladığı üzerinde durulmuş ve okul-aile-toplum arasında işbirliği olması gerektiği belirtilmiştir.

Öğrenci2:

– *Bu konuya daha yakınım. Annem babam da öğretmen olduğu için. Öğretmenlerin çoğu zaman elinden geleni yapmaya çalıştığını görüyorum. Tabi genelleme yapmak mümkün değil ama maalesef sürekli değişen eğitim sistemiyle birlikte veliler ben her şeyi biliyorum fikriyle hareket ediyorlar. Her şeye karışmaya çalışıyorlar. Bunu ben biliyorum, bunun böyle olması lazım... Eleştiri elbette olabilir, hepimiz birbirimizi eleştirebiliriz. Tamam, o güzel ama biraz da bu işi daha bilen insanlar yapsın, bu insanlara saygı gösterelim konusu biraz eksik gibi. İşbirliğinden kasıt öğretmenim, “şu konuda yardım edin” konusundan çok, öğretmenin yönlendirmesinden çok, veli öğretmeni “şöyle davran”, “böyle yapmanız daha iyi olmaz mı” gibi direktifleri oluyor. O biraz bana abes geliyor. Sonradan ikna oluyorlar ama bu biraz onur kırıcı bir durum. Yani siz bir eğitim alıyorsunuz, ama... Bilmiyorum, o konuda bir eksiklik, bir problem var gibi. Yeni sistemi algılayamadık gibi. Biraz çağdaşıktan, öğretmen-veli işbirliğinden yanlış anlaşılmalarda var kanısındayım ben maalesef.*

Öğrenci2 bazı velilerin öğretmenlerle işbirliği konusunu yanlış yorumladıklarını ve sadece kendi isteklerinin olmasını istediklerini belirtmiştir.

Öğrenci3:

– *Kesinlikle eğitimde aileyle birlikte hareket edilmeli. Çocuğu okula gönderiyoruz diyelim. Öğretmen elinden geleni yapıyor ama çocuk okuldan çıkıp evine gittiğinde aile bunu desteklemiyorsa yapılan iş boş iş olur. O okulun kapısından çıkınca her şey bitiyor demektir. Esaslı bir işbirliği olması gerekiyor. Bunun içine müdür de, personel de dahil. Oradaki temizlikle ilgilenen görevlinin bile bu eğitimin içinde olması gerektiğini düşünüyorum.*

Okul – aile – toplum dedik ama okulun içindeki personellerden, mesela hizmetlilerden; özelleştirilen kurumlardaki kişiler hademe olarak okullara gönderildiler diyelim. Ama bazı hademelerin o kadar çok kötü yönleri var ki, öyle kötü davranışları

var ki bunlar çocuklara çok yansıyor. Okulun içindeki personelin hepsi eğitim – öğretimin önemini anlamış kişiler olmalıdır. Okulda işe alınacak kişinin mutlaka işi bilen kişi olması gerekiyor diye düşünüyorum.

Öğrenci3 eğitimde aileyle birlikte hareket edilmesi gerektiğini ve ailenin öğrenciyi desteklemesi gerektiği belirtilmiştir. Okul sınırları içinde bulunan herkesin eğitim alması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Öğrenci4:

– Bu üçü birlikte ve birbirine destek olmak zorundadır. Çocuk hem okulda hem ailede hem de toplumda desteklenmeli ve korunmalıdır. Öğretmenin desteği ve eğitimi tek başına asla yeterli olmayacaktır. Her öğrenci için ayrı ayrı öğretmen olması durumu imkansız olduğu için öğrencinin farklı konulardaki ihtiyaçları bu üç basamaktan biri tarafından karşılandığında öğrenci kendini okula daha hazır hissedecektir. Ailede eğitimini, okulda eğitim ve aynı zamanda öğretimini, toplumda da iş ve saygınlığını kazanan birey herkes için faydalı ve verimli bir birey olarak kazanacaktır.

Öğrenci4 öğrencinin okulda, ailede ve toplumda desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Her öğrenci için ayrı ayrı öğretmen olamayacağı için öğrencinin farklı ihtiyaçlarının bu üç unsurdan biri tarafından karşılandığında verimli bireylere ulaşılabileceğini belirtmiştir.

Öğrenci5:

– Bu konuda da yeni uygulamalar var. Veli ziyaretleri güzel bir uygulama. Bununla öğrenciyi evde, ailesinin içinde de tanıma hedefleniyor galiba. Öğrenciyi tanıma, aileyi tanıma, ekonomik ve kültürel açıdan seviyeleri hakkında fikir sahibi olma, öğrencinin evde ders çalışma imkanlarını belirleme, ona yardım edecek kişi olup olmadığını belirleme açısından önemlidir. Verilen ödevleri yapabileceği teknolojik imkanlarının olup olmadığı da belirlenebilir. Layıkıyla yapıldığında faydalı bir uygulama olduğu kanısındayım. Hem bu sayede ailede öğretmenin öğrenciyle ilgilen-

diğini görüp, bu konu üzerinde daha çok duruyor ve öğrenciyle ilgilenme durumunu da arttırıyor.

ğrenci5 bu konuda veli ziyaretlerinin önemi üzerinde durmuştur.

ğrenci6:

– Ben kendi kardeşimden yola çıkararak söyleyeyim. Öğretmen eve geldiği zaman ailenin de okula bakış açısı değişiyor. Öğrencinin de bakış açısı değişiyor. Ailenin ğretmene yaklaşımından ve öğretmenin aileye yaklaşımından hem aile hem de ğrenci çok etkileniyor. Bu veli ziyaretleri hem veli-ğretmen ilişkisi açısından hem de ğretmen-ğrenci ilişkisi açısından çok önemli bir olay. Bu konu verimliliği de etkiler.

ğrenci6 veli ziyaretlerinin önemine değinmiş ve bu sayede iletişim arttığını ve bu üç unsur arasında olumlu bir bakış açısı geliştiğini dile getirmiştir.

Okul-aile-toplum işbirliği konusunda ğretmen yeterliğiyle ilgili ğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde ilk olarak öğrencinin aileden okula, okuldan topluma sunulduğu konusu üzerinde durularak bu üç unsurun birbirini desteklemesinin ğrenci üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı belirtilmiştir. Ayrıca bu konuda da veli ziyaretlerinin önemli olduğu ifade edilmiştir.

5. SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın, veri analizi sonucunda elde edilen bulguları yorumlanarak sonuç çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırma problemleri doğrultusunda ayrı ayrı aşağıda incelenmiştir:

“Öğretmen adaylarının yeterlik için gerekli olduğunu düşündüğü durumlarla, gerçek uygulama ortamında bulunan öğretmenlerin kendi yeterlikleriyle ilgili algıları arasında fark var mıdır?” şeklindeki araştırma problemine cevap bulabilmek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.1 incelenebilir. Tabloda sunulmuş olan istatistiksel olarak anlamlı p değerinden hareketle ilgili soruya şu cevap verilebilir: Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında olunmasını düşündüğü ya da gerekli gördüğü yeterlik durumu, öğretmenlerin yeterlik algılarından yani öğretmen olunduktan sonra gelinen yeterlik durumundan daha yüksektir. Öğretmen adaylarında görülen yüksek yeterlik beklentisi, öğretmenlerde kendine düşük yeterlik algısı olarak yer bulmuştur. Öğretmenler kendilerini yeterli bulmaktadırlar ama öğretmen adaylarının yeterlik beklentileri, öğretmenlerin şu içinde buldukları yeterlik durumuna göre daha daha üst düzeydedir.

“Sınıf öğretmenleri ile ilköğretim matematik öğretmenleri arasında yeterlik algısı farkı var mıdır?” şeklindeki araştırma problemine cevap bulabilmek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.2 incelenebilir. Tabloda sunulmuş olan istatistiksel olarak anlamlı p değerinden de hareketle ilgili soruya şu cevap verilebilir: İlköğretim matematik öğretmenlerinin yeterlik algıları sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarından daha düşüktür. Hem sınıf öğretmenleri hem de ilköğretim matematik öğretmenleri kendilerini yeterli bulmaktadırlar fakat ilköğretim matematik öğretmenlerinin kendilerini sınıf öğretmenlerine göre daha az yeterli algıladıkları sonucuna varılmıştır.

“Sınıf öğretmeni adayları ile ilköğretim matematik öğretmeni adayları arasında öğretmen yeterliği beklentisi açısından anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki araştırma problemine cevap bulabilmek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.3 incelenebilir. Analiz sonucu elde edilen anlamlı p değerinden hareketle ilgili soruya şu cevap verilebilir: İlköğretim matematik öğretmen adaylarının olmasını bekledikleri yeterlik düzeylerinin, sınıf öğretmeni adaylarının olmasını bekledikleri yeterlik düzeylerinden daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeterlik algılarının, sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarına göre daha düşük olması sonucuyla paralellik göstermiştir. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yeterlik algıları sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarından, ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeterlik algıları da sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarından daha düşüktür.

“Öğretmenlerin yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki araştırma problemine cevap bulabilmek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.4 incelenebilir. Analiz sonucu elde edilen anlamlı p değerinden hareketle ilgili soruya şu cevap verilebilir: Erkek öğretmenlerinin yeterlik algıları kadın öğretmenlerinin yeterlik algılarından daha düşüktür. Erkek öğretmenler, kendilerini kadın öğretmenlere göre daha az yeterli hissetmektedirler.

“Öğretmenlerin yeterlik algılarında öğretim tecrübesine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki araştırma problemine cevap bulabilmek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen Tablo 4.5, Tablo 4.6, Tablo 4.7, Tablo 4.8, Tablo 4.9 ve Tablo 4.10 incelenebilir. Elde edilen sonuçlara göre; 10 - 19 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin 0-9 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları, 20-29 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin 0-9 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları, 30 yıl ve üzerinde tecrübeye sahip olan öğretmenlerin 0-9 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları, 20-29 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin 10-19 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Toparlayacak olursak, tecrübeyle birlikte öğretmenlerin kendilerini yeterli algılama

durumlarında bir artış görülmektedir. Fakat 30 yıl ve üzerinde tecrübeye sahip öğretmenlerle 10–19 ve 20–29 yıl arasında tecrübeye sahip öğretmenlerin yeterlik algıları arasındaki karşılaştırmalardan elde edilen istatistiksel olarak anlamsız p değerlerinden dolayı, bu gruplar arasında bir karşılaştırma yapabilmek için elde edilen verilerin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

“Öğretmenlerin yeterlik algılarında fark varsa, bu durum mülakatlara nasıl yansımıştır?” şeklindeki araştırma problemine cevap bulabilmek için öğretmen mülakatları ve öğretmen adayları mülakatları başlıkları altında bulunan kısımlar incelenebilir. Yukarıda da bahsedildiği gibi öğretmenlerin yeterlik algılarında fark vardır. Mülakat verileri incelendiğinde bu farkın mülakatlarda da kendini gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, mülakat yapılan kişilerin doldurduğu anketlerle mülakat formları karşılaştırıldığında bu iki sonuç da birbirini desteklemiştir. Mülakat yapılanlar arasında sınıf öğretmenlerini yeterlik algıları, ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeterlik algılarından daha yüksektir. Sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algıları, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının yeterlik algılarından daha yüksektir. Yapılan mülakatların sonucuna göre öğretmenlerin öğretim tecrübesi arttıkça kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları görülmüştür. Yine, kadın öğretmenler kendilerinin erkek öğretmenlere göre daha yeterli algılamaktadırlar. Anketle ortaya çıkan yeterlik algısı farkı, mülakatlara da yansımıştır.

6. TARTIŞMA

İlköğretimde matematik öğreten öğretmenlerin yeterlik algılarının belirlendiği ve belirlenen yeterliklere ilişkin öğretmenlerin değerlendirildiği çalışmanın bu bölümünde; elde edilen sonuçlar irdelenmiş ve olası nedenleri tartışılarak daha önceki araştırmalarla paralellikleri ya da tezatlıkları sorgulanmıştır.

Mann – Whitney U Testi ile öğretmen adaylarının bir öğretilerde olması gerektiğini düşündüğü yeterlik ve öğretmenlerin yeterlik algıları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin yeterlik algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Yani öğretmen adayları öğretmen olduklarında, kendilerinin öğretim sürecinde, öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle iletişim konusunda, mesleki gelişime açıklık konusunda, ölçme bilgisi ve okul–aile–toplum işbirliği konusunda yeterli olunmasının gerekli oldukları yeterlik düzeyi; öğretmenlerin içinde buldukları ve algıladıkları yeterlik düzeyinden daha yüksektir. Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarından öğretmenlerin yeterliklerinin değerlendirmeleri istenmiş ve bu konuda öğretmen adaylarına bir anket uygulanmıştır. Öğretmen adayları, öğretmenleri en yeterli gördükleri alanlarda bile kısmen yeterli olarak değerlendirmiş ve sonuç olarak tam anlamda yeterli bulmamışlardır. Bu iki bulgu birbirini destekler niteliktedir. Yani öğretmen adaylarının yeterlik konusundaki fikirleriyle öğretmenlerin yeterlik algıları aynı değildir.

Bunun sebebi öğretim ortamında karşılaşılan sorunlar olabilir. Öğretmen adayları teorik olarak düşündüklerinde gerçekleştirilmesi daha kolay görünen bir durum, öğretmenler için uygulamaya geçirme konusunda birçok problemin yaşanabileceği bir durum olabilir. Yani yeterlik algısındaki farkın bir sebebi bu olabilir.

Başka bir sebep de kalabalık sınıf mevcudu konusu olabilir. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenin her öğrenciye ayırabileceği süre düşecektir. Öğretmenin öğrenciyle iletişim süresi kısılacak, bütün öğrencilerin soruları olduğunda ya hepsini cevaplayamayacak ya da soruları kısa kısa cevaplamaya çalışacaktır. Mülakat yapılan bir öğret-

mene göre ödev kontrolleri sırasında da kalabalık sınıflarda problem yaşanmaktadır. Dersin bir kısmı ödev kontrolüyle geçmektedir. Öğretmen bütün durumlara yetişmeye çalışmaktadır. Hepsiyle birlikte, bir de öğretmenin yetiştirmesi gereken bir müfredat vardır. Bütün işleri yürütmeye çalışan öğretmen ya bir kısmını eksik yapmak zorunda kalacak ya da bir süre sonra aşağıda bahsedilen tükenmişliğin ve yorgunluğun etkisiyle hepsine yetişmekte zorlanacaktır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Otacıoğlu, 2008). Bu durum bir süre sonra öğretilmekte yetersizlik hissi uyandırabilir.

Ayrıca öğretmenlerin yaşadığı sorunlar da kendini yeterli algılamamasının sebebi olabilir. Öğretmenin toplum içindeki statüsü, yaşam koşulları, ekonomik durumu gibi etkenler öğretmenin psikolojisinde olumsuz etki yaratmaktadır. Psikolojik olarak sorun yaşayan öğretmen de, bunu derslerine ister istemez yansıtacak, derse girme isteği azalacak ve verimi düşecektir. Sonuç olarak, yeterlik algısı da düşük olacaktır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Çelikten, vd., 2005).

Sosyal desteğin yetersizliği, fazla iş yükü, çevredeki kişilerin motivasyonlarının düşük olması gibi nedenlerle ortaya çıkan tükenmişlik (Kayabaşı, 2008) durumu da, öğretmenlerin yeterlik algılarında bir azalmaya neden olabilir. Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelendiği Kayabaşı (2008)'nin araştırmasına göre Türkiye' deki öğretmenler incelendiğinde; meslek seçimi, ekonomik koşullar, boş zaman etkinlikleri ve iş koşulları dikkate alınırsa yüksek düzeyde tükenmişlik göstermeleri beklenebilir. Öğretmenlikte tükenmişlikten dolayı ortaya çıkan davranışlar öğrencileri de etkileyecek ve Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2000)' e göre de, bu durum sadece öğretmenlerde değil aynı zamanda ülkenin eğitim sistemlerinde de sorunlara yol açacaktır. Ayrıca tükenmişliğin etkisiyle kendini başarısız hissetme durumu aynı zamanda yeterlik algılarında da bir azalmaya yol açacaktır.

Mülakat yapılan bir ilköğretim matematik öğretmenine göre kaynaştırma öğrencileri öğretmenlerin çok fazla zamanını almaktadır. Örneğin bu öğretmenin iki tane kaynaştırma öğrencisi vardır. Bu öğrencilerden birisi sadece altıya kadar yazabilmekte diğeri ise 1+1, 2+2, 1+2, 2+3, 3+3 işlemlerini yapabilmektedir. Kaynaştırma öğrenci-

lerine bireysel öğretim yapılması gerekmektedir. Bu öğrencilerin her biri için ayrı ayrı plan, her birine özel ölçme aracı hazırlanması ve her biriyle tek tek ilgilenilmesi gerekmektedir. Bu durumdaki öğrencileri olan öğretmenler de her konuya yetişmek ve yeterli olabilmek konusunda problem yaşamaktadırlar.

Araştırmada, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeterlik algıları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda matematik öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Matematik öğretmenlerinin kendilerini sınıf öğretmenlerine göre daha az yeterli algıladıkları sonucuna varılmıştır.

Matematik öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre yeterlik algılarındaki düşüklüğün bir nedeni de öğrencilerin matematik kaygıları ve matematiğe karşı önyargıları olabilir. Buna paralel olarak ilköğretim kademesinde öğrencilerin anlamakta en çok zorlandıkları derstir matematik. Öğrencilerin dersi sevip – sevmemeleri, kendilerine olan güvenleri gibi birçok faktör matematiksel tutum olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin derse yönelik tutumları, derse yaklaşımları, ilgi ve performanslarını da etkileyecektir. Yapılan mülakatlarda elde edilen bilgilere göre de öğrencilerin matematiğe olan önyargılı yaklaşımları onların matematiği öğrenme konusundaki inanç ve fikirlerini etkilemektedir. Bu durumda da öğrenemeyeceğini düşünen öğrenci, buna kendi içinde inandığı için öğrenme çabası da göstermemektedir. Öğrencilerin bu tutumu, öğretmende “öğretemiyorum” şüphesi oluşmaktadır. Belli bir zaman sonra da bu durum öğretmeni yetersizlik hissine itmektedir. Mülakat yapılan matematik öğretmenine göre, öğretmenler bu durumda yetersiz değil de güvensizdirler. Çünkü öğrenciye öğrenmek istemediği için öğretilmemekte ve bu durumun kısmen öğretmenin yetersiz olmasıyla ilgisi olmamaktadır.

Seferoğlu (2004)' e göre, mesleki başarı, beraberinde daha fazla başarıyı getirir. Başarılı deneyimlere sahip öğretmenler kendi yetenek ve becerileriyle ilgili olarak kendine güven duygusu geliştirirler. Sonuç olarak kendileriyle ilgili yeterlik algıları da yüksek olur.

Mülakat yapılan başka bir ilköğretim matematik öğretmenine göre ise bazı öğrenciler ilköğretim birinci kademedede öğrenmeleri gereken matematik konularının çoğunda eksik kalmaktadır. Örneğin, altıncı sınıfa geldiği halde hala toplama yapamayan öğrenciler bile vardır. Bir sınıfta bu öğrencilerden birkaç tane birden olması durumu öğretmeni olumsuz etkilemektedir. Yine yetiştirilmesi gereken müfredat konusu ve bununla birlikte arkadaşlarına yetiştirilmesi gereken öğrenci seviyeleri öğretmeni strese sokmaktadır. Bunların üstüne öğrencilerin gayretsizliği de eklendiğinde, müfettişe de yapılması gereken açıklamalar göz önüne getirildiğinde ilköğretim matematik öğretmenin bu durumdan olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır.

Sınıf öğretmeni adayları ile ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının, öğretmen yeterliği ile ilgili görüşleri incelenmiş ve sınıf öğretmeni adaylarının bir öğretmenden beklediği yeterlik düzeyinin ilköğretim matematik öğretmeni adayının bir öğretmenden beklediği yeterlik düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, diğer sonuç olan sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarının ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeterlik algılarından daha yüksek olması ile paralellik göstermektedir.

Sonuçlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin yeterlik algılarının kadın öğretmenlerin yeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Karacaoğlu (2008)' in yaptığı araştırma çıkan sonuç da bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmada, kadın öğretmenlerin yeterlik algılarının erkek öğretmenlerin yeterlik algılarından yüksek olduğu sonucuna varılmış ve bu sonuç şunlara bağlanmıştır: Yeterlik algısının kişinin kendi algılamasıyla ilgili olduğundan, özellikle cinsiyet açısından algıyı etkileyebilecek etkenler olan, sosyal beceri, bireyin kullandığı başa çıkma stratejileri gibi faktörlerin sonucu etkilemiş olabileceği ileri sürülmüştür.

Yapılan mülakatlarda da bu sonuç desteklenmiştir. Mülakatlarda da, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha görevini önemseyerek cevap vermişlerdir. Yeterli olmak için harcadıkları çaba sözlerine de yansımıştır. Bunun sebebi diğer çalışmada da söylendiği gibi kadınların kullandıkları başa çıkma stratejileri olabilir. Normal yaşamda herkesinde farkında olduğu gibi, erkekler sadece işini yapar. Ama kadınlar

işini, evini ve çocuklarını aynı anda yapabildiğinin en iyisini yapmaya çalışarak her yere yetişmeye çalışır. Kadın öğretmenlerin yeterlik algılarındaki yüksekliğin bir nedeni de bu olabilir.

Öğretmenlerin yeterlik algıları tecrübelerine göre incelendiğinde ise tecrübe arttıkça yeterlik algılarında da artış görüldüğü saptanmıştır. Karacaoğlu (2008)' e göre de öğretmenlerin kıdemlerindeki artış yeterlik algılarında yükseklik olarak ortaya çıkmıştır ve meslekte kazanılan deneyimler bireyi yaptığı iş konusunda daha rahat ve daha yeterli hissettirebileceği üzerinde durulmuştur. Bu çalışmayla sonuçlar birbirini destekler niteliktedir.

Fakat 30 yıldan fazla zamandır öğretmenlik yapan öğretmenlerin yeterlik algılarıyla 20 yıldan fazla zamandır öğretmenlik yapan öğretmenlerin yeterlik algıları karşılaştırıldığında anlamsız bir p değeriyle karşılaşılmıştır

Çok uzun yıllardır öğretmenlik yapan bir öğretmen klasik yöntemlerle yetiştirilmiştir. 32 yıllık tecrübeye sahip bir öğretmenle yapılan mülakata göre, yapılandırmacı yaklaşım uygulanabilir değildir. Tecrübe her şeyin üstündedir. Matematik dersi tahayla öğretmen arasında geçen bir ders olarak da öğretilir. Zaten bilmediği bir konuyu öğrenciye buldurmaya çalışmak zaman kaybıdır. Öğretmenin fikri budur. Çalışmadaki anlamsız p değerinin sebebi bu olabilir. Öğretmen yeterli olduğunu düşünüyor ama çağdaş öğretmenin yeterlik için gerekli gördüğü maddeler ona anlamsız geliyor. Onun yeterlik anlayışı disiplinli, sessiz, söz dinleyen bir sınıftan ibaret. Belki de bu durumdaki öğretmenler sadece kendileri için yeterliler. Hanley (2005)' e göre klasik bilgi aktaran kişi olarak öğretmen ve ders kitabına bağlı öğretim; düşünen eleştiren, yorumlayan ve öğrendiklerin anlamlandıran öğrenciler yetiştirmede kesinlikle başarısız olmuştur. Öyle ise, sınıfın odak noktasını öğretmen egemenliğinden kurtarıp, yapılandırmacı bir yaklaşımla öğrenci merkezli bir hale getirmek gerekmektedir.

Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda elde edilen bilgilere göre, öğretmenlerde tecrübe arttıkça özellikle öğrencilerle iletişim, öğrencileri tanıma, ve okul–aile–toplum işbirliği konusundaki yeterlik algılarında artış görülmüştür.

İyi bir öğretmen, kendisini mesleki ve kişisel açıdan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları araştıran ve değerlendiren öğretmendir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda, daha iyi okullara ve daha iyi eğitime sahip olabilmek için mesleki eğitim bir zorunluluktur (Seferoğlu, 2003). Mesleki açıdan iyi yetişmiş öğretmen de öğrenci için daha iyi öğrenme koşulları sağlayabilir.

Öğretmenler sürekli farklı yaşlardan, farklı seviyelerden, farklı kültürlerden, farklı sosyo – ekonomik özelliklerden gelen öğrencilerle bir aradadırlar. Bununla birlikte konu alanları, yöntemler, teknikler de sürekli güncellenmektedir. Bu kadar değişikliklerle beraber öğretmenin de gelişime ihtiyaç duyması kaçınılmazdır.

Mesleki gelişim denilince akla hizmet içi eğitim programları gelmektedir. Yapılan görüşmelerden de anlaşıldığı üzere ülkemiz bu konuda ilerleme kaydetmiştir. Öğretmenlere göre hizmet içi eğitim çalışmaları eskisine göre daha iyiye gitmektedir. Artık uzman kişiler hizmet içi eğitim seminerlerine gönderilmekte, uygulama kısmı bu seminerlerde olabildiğince ihmal edilmemeye çalışılmaktadır. Ama bunun aksini dile getiren öğretmenler de vardır. Seferoğlu (2004)' göre, bir mesleki gelişim programı tasarlanırken alan dışındaki profesyoneller yerine bizzat öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır. Sorunu yaşayan öğretmenler olduğu için çözümü de onların en iyi şekilde önerebilecekleri vurgulanmaktadır.

Burada, ülkemizde henüz kullanılmayan bir profesyonel gelişim çalışmasından bahsetmekte fayda vardır. Japon öğretmenlerin profesyonel gelişiminin merkezi olarak görülen “lesson study” çalışması (Lewis ve Perry, 2006), öğretmenin içerik bilgisini, pedagoji ve pedagojik içerik bilgisini desteklemektedir. Öğretmene öğrencilerin öğrenmelerini üzerine yapılan araştırma sonuçlarını inceleme fırsatı verir. Bunun yanı sıra öğrencileri, bu bulgular ışığında önceden değerlendirerek etkili bir ders hazırla-

ma ve öğretim stratejileri bilgisini geliştirmede destek verici etkisi olmaktadır (Pothen ve Murata, 2007). Bu profesyonel gelişim çalışması öğretmenlere öğretme, öğrenme ve ikisi arasında bağlantı kurmalarında işbirlikli düşünme fırsatı sunmaktadır (Murata, Lewis ve Perry, 2004). Bu çalışmaya katılan öğretmenler öğretim konusunda çok şey öğrenirler. Ayrıca çalışma sonunda gerçekleşen tartışmalarla da içerik bilgileri zenginleştirilebilir. Deneyimli öğretmenler için profesyonel gelişimin, yeni öğretmenler için de eğitimin ilk basamağı olan lesson study çalışması (Sowder, 2007), Hart (2007)' ye göre hizmet öncesi öğretmen adaylarına tanıtılmalı ve onların hizmet dönemlerinde hayata geçirebilecekleri bir deneyim olmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kendini en yeterli algıladıkları alan öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle iletişimidir. Bu konularda “oldukça yeterli” olarak algılanmaktadırlar kendilerini. Bu konulardan sonra ise yine kendini “oldukça yeterli” olarak algıladıkları mesleki gelişime açıklık konusu ve ölçme bilgisi konusu gelmektedir. Öğretmenler kendilerini öğretim sürecinde ve okul-aile-toplum işbirliği konusunda “yeterli” olarak algılamaktadırlar. Burada şu durum göze çarpmaktadır. Öğretmenin kendini en az yeterli algıladığı durum için bile “yeterliyim” seçeneğini işaretlemesi ilginçtir. Bu durum Karacaoğlu (2008)' nun çalışmasıyla birbirini destekler niteliktedir.

Mülakatlarla anket sonuçları da birbirini desteklemektedir. Mülakatlara göre de öğretmenler öğretim sürecinde kendini yeterli algılamaktadırlar ve tecrübeyle birlikte yeterliğin arttığını dile getirmektedirler. Öğrenciyle iletişim ve öğrenciyi tanıma konusunda ise yeterli olduklarını ve başarıya ulaşmada bu konuların önemini vurgulamaktadırlar. Mesleki gelişime açıklık konusunda ise yine yeterli olduklarını, aslında bunun biraz da zorunluluk olduğunu ve zamanla mesleki açıdan daha gelişmiş hale geldiğini dile getirmişlerdir. Ölçme bilgisi konusunda ise ölçmenin sadece öğrenme konusunda değil, hem öğrenciyi tanıma hem de ön bilgileri belirleme açısından kullanılabilmesi ve ölçme araçları ile ölçme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gerektiği üzerinde önemle durulmuştur. Okul-aile toplum ilişkisi konusunda ise son zamanlarda ağırlıklı olarak ortaya çıkmış olan veli ziyaretlerinin önemi üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda velinin ve öğretmenin desteğinin öğrenci başarısı üzerinde etkisi

olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca mesleğe yeni başlamış olan üretmenler mülakatlarında özellikle lme bilgisi konusunda daha tecrübeli retmenlerin yeterli olmadıklarını belirtmişler ve özellikle 2005 döneminden sonra mezun olan retmenlerin bu konuda daha yeterli olduklarını ve daha özenli davrandıklarını dile getirmişlerdir.

retmen adaylarıyla yapılan mülakatlar ise yine anket sonuçlarını destekler niteliktedir. Mülakatlarda anket sonuçlarıyla aynı doğrultuda olarak, retmen adaylarının retmenden bekledikleri ya da retmenliğe başladıklarında olmayı hedefledikleri yeterlik düzeyi retmenlere göre daha yüksektir. Aynı zamanda şu an görevde olan retmenlerin çok fazla yeterli olmadıklarını düşünmektedirler. Bununla birlikte retmen adayı mülakatlarında göze çarpan diğer bir nokta ise kullandıkları terimlerdir. retmenlere göre daha akademik ve kitabi terimler kullanarak sorulara cevap vermeye zen göstermişlerdir.

Karacaoğlu (2008)' e göre, üretmenin niteliği renci başarısını da etkiler. Mentiş Taş (2004)' e göre, retmen yeterliği arttıķa, retmen daha nitelikli renciler yetiştirir. Karacaoğlu (2008)'e göre, niteliksiz retmen de renci performansını düşürür. retmen yeterliği ve renci başarısı arasındaki ilişki, çalışmalarda da dile getirildiği gibi birbiriyle doğru orantılıdır. retmenin dolayısıyla üretimin yeterliği renciyi ve ileri aşamalarda toplumu da etkileyebilecek bir konudur.

7. ÖNERİLER

Öğretmeni yeterli duruma getirecek etkinliklerin de artması gerekmektedir. En başta, öğretmen yetiştirme aşamasında, mezun edilen öğretmen donanımlı olarak uygulama alanına yani okula gönderilmelidir. Bunun için eğitim fakültelerinin imkanları arttırılabilir ya da eğitim fakültelerindeki öğretim görevlilerine kendi gelişimlerini sağlayabilmeleri için kolaylıklar sağlanıp, yardım edilebilir.

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi ve daha sonra bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması mümkündür. Bu nedenle MEB' in üniversitelerle iş birliği yaparak öğretmen yeterliği üzerine yaptığı çalışmalar da süreklilik göstermelidir.

Öğretmenin tüm bireyler üzerinde önemi büyüktür ve bu önem öğretmen, daha öğretmen olmadan fark edilip önlemler baştan alınmalıdır. Hem bireylerin öğretmen olabilmek için seçiminde, hem de seçilen öğretmen adaylarının yetiştirilmesi işlemlerinde daha hassas ve daha realist süreçler işletilebilir.

Öğretmen sorunlarının çözümü için de, öğretmenlerin istihdamı konusunda sağlıklı bir planlamanın yapılması ve ilerde hangi niteliklerde ve ne sayıda öğretmene ihtiyaç duyulacağı önemle belirlenip, çalışmalar buna göre yürütülmelidir.

Öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilebilmesi için öğretmenlerin yaşam koşullarında iyileşme oluşturmanın yolları aranmalıdır. Böylece uygun çalışma ve yaşam koşulları sağlanan öğretmenlik mesleği daha fazla tercih edilen, toplumda statüsü yüksek, geçinmek için ek iş gerektirmeyen bir mesleğe dönüşebilir. Bu sayede de öğretmenler işlerine daha iyi yoğunlaşabilir ve daha fazla verim alınabilir.

Bu konuyla ilgili öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir:

Yeterli öğretmen, yeterli yetiştirilmiş öğretmen demek değildir, öğretmenin kişisel olarak da çabası yeterliği desteklemek zorundadır. Öğretmenlik mesleği, sadece yetiştirme aşamasından sonra tamamlanabilen ve gelişiminin üst noktasına eğitim fakültelerinden mezun olduğunda gelinebilen bir meslek değildir. Öğretmenin yeterli olmaya istekli olması gerekir. Bunun için çaba harcaması gerekir.

Öğretmenler kendi yeterlik durumlarını değerlendirirken objektif olmalı, eksik olduğu yerleri doğru bir şekilde belirleyip uygun programlara katılarak eksiklerini tamamlamalıdır.

Öğretmenler toplumda yeniliğe ve araştırmalara en açık olması gereken meslek grubundadırlar. Bunu göz önünde bulundurarak bilimsel araştırmalara katılmaları ya da yapılan araştırmalara destek vermeleri gerekir.

Öğretmenlerin, alanları ya da meslekleriyle ilgili yayınlanan bilimsel çalışmalarını takip etmeleri gerekir. Böylece hem kendi gelişimlerini sağlamış olacaklardır hem de gelişen teknolojiye ve kendi alanlarında ortaya çıkan yeniliklerden haberdar olmuş olacaklardır.

Araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

Yeterliklerin geliştirilmesi için öncelikle yeterlik belirlenirken karşılaştırma yapılacak olan standartların belirlenmesi gerekir. Bunun için ulusal ve uluslararası literatür incelenip, gerekli araştırmalar yapıldıktan sonra, kültürümüzle de uyum sağlayabilecek olan standartlar belirlenmelidir.

Ayrıca öğretmenlerin yeterlik algılarını etkileyen unsurlar belirlenip, bunlar üzerinde de araştırmalar yapılabilir. Böylelikle yeterlik algısı dış etkenlerden arındırılarak belirlenip, aslında algıdan ziyade gerçek yeterlik durumu elde edilmiş olabilir.

Benzer konuları araştıracak olan bir araştırmacı, veri toplamak için anket yerine mülakat ya da görüşme yönteminden faydalanabilir. Böylece daha objektif ve daha geçerli veriler elde edilebilir. Veri toplama aşamasında öğretmenin ders esnasında gözlenmesi de daha objektif bilgilere ulaşılmasını sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Akyüz, Y., “Darümuallimin' in ilk nizamnamesi (1851) önemi ve Ahmet Cevdet Paşa”, *Millî Eğitim Dergisi*, 95 (1990).

Ataunal, A., “Niçin ve nasıl bir öğretmen”, *Ankara: Milli Eğitim Vakfı*, (2003).
Aytaç, T., “Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar”, *Milli Eğitim Dergisi*, 147 (2000).

Azar, A., ve Karaali, Ş., “Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları”, *Milli Eğitim Dergisi*, 162 (2004).

Budak, Y. ve Demirel, Ö., “Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı”, *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 33(9): 62-81 (2003).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., “Bilimsel araştırma yöntemleri, 4. baskı”, *PegemA*, Ankara, (2009).

Cemaloğlu, N. ve Şahin, D., “Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2): 465-484 (2007).

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y., “Öğretmenlik mesleği ve özellikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2): 207-237 (2005).

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş., “Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik”, *PegemA*, Ankara, (2010).

Enderlin-Lampe, S., “Empowerment: Teacher perceptions, aspirations and efficacy”, *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), (2002).

Ercan, A. R., “Öğrenmeyi etkinleştiren başarıyı yükselten öğretmen davranışları.”, *Nobel*, Ankara, (1999).

Gökdere, M. ve Çepni, S., “Üstün yeteneklilerin fen öğretmenlerine yönelik hazırlanan bir hizmetiçi eğitim çalışmasının öğrenme ortamına yansımaları”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4): 204-218 (2005).

Güçlü, N., “Öğretmenlik mesleğine giriş” Küçükahmet, L., *Nobel*, Ankara, (2002).

Hart, L., “Developing the critical lenses necessary to become a lesson study community”, *Paper presented at the annual meeting of the North American*

Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Hosted by Virginia Tech University, Roanoke, VA, (2005, October).

Kaçan, G., “Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri”, *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1): 58-66 (2004).

Kanlı, U., ve Yağbasan, R., “Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim yaz kursları”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3): 39-46 (2001).

Karacaoğlu, Ö. C., “Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlikleri”, Yayınlanmış Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara, (2008).

Kaya, A., “Fizik öğretmenlerine yönelik geliştirilen bir hizmet içi eğitim programının uzun süreli değerlendirmesi”, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2): 29-45 (2006).

Kayabaş, Y., “Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2): 9-32 (2008).

Kıldan, A. O. ve Temel, Z. F., “Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili bazı görüşlerine etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1): 25-36 (2008).

Kıran, H. (Ed.), “Etkili sınıf yönetimi 4. Baskı”, *Anı*, Ankara, (2008).

Küçükahmet, L., “Öğretimde planlama ve değerlendirme 16. baskı”, *Nobel*, Ankara, (2005).

Küçüksüleymanoğlu, R., “In service training of ELT teachers in Turkey between 1998-2005 [Öz]”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2): 359-369 (2006).

İnternet: Kırılmaz, A., Çelen, Y., ve Sarp, N., “İlköğretim’de çalışan bir öğretmen grubunda ‘tükenmişlik durumu’ araştırması”, *A.Ü. Sağlık Eğitim Fakültesi, İlköğretim-Online*, 2(1): 2-9 (2000). <http://www.İlkogretim-Online.org.tr> (2011).

İnternet: MEB, “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Temel Eğitime Destek Projesi Öğretmen Eğitimi Bileşeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” (2005), <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> (2011).

İnternet: MEB, “Neden hizmetiçi eğitim”, (2011), <http://hedb.meb.gov.tr/tanitim.html> (2011).

İnternet: Navarro, J.C., “The teaching profession-beyond training”, *Techknowlogia*, January-March, (2011), http://www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/CurrentArticles/main (2011).

İnternet: Sarpdağ, M. (t.y.), “Hizmetiçi eğitim ve kalite kavramları”, <http://www.caginpolisi.com.tr/44/33-34-35-36.htm> (2011).

İnternet: Senemoğlu, N., “Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri”, http://bef.sdu.edu.tr/hocalar/dekanlik/nuray_senemoglu/Makaleler/ogretmen_yeterli.htm (2011).

İnternet: Türk Dil Kurumu, “Felsefe terimleri sözlüğü”, (1975), <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=e%F0itim&ayn=tam> (2011).

Lewis, C. C. ve Perry, R., “Professional development through lesson study: progress and challenges in the U.S.”, *Tsukuba Journal of Educational Study in Mathematics*, 25: 89-106 (2006).

Mentiş Taş, A., “Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1): 28-51 (2004).

NcNess, E., Broedfoot, P. ve Osborn, M., “Is the effective ompromising the affective?”, *British Educational Research Journal*, 29(2): 243-257 (2003).

Otacıoğlu, S. G., “Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 103-116 (2008).

Özoğlu, S. Ç., “Davranış bilimlerinde anket: Bilgi toplama aracının geliştirilmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2): 321-339 (1992).

Pothen, B. E. ve Murata, A., “Transforming teachers’ knowledge: The role of lesson study in preservice education”, In T. Lamberg & L. R. Wiest (Eds.), *Proceeding 29th Psychology of Mathematics Education* (pp. 999-1006). Stateline (Lake Tahoe), NV. University of Nevada, Reno (2007).

Rasku, A. ve Kinnunen, U., “Job conditions and wellness among finish upper secondary school teachers”, *Psychology & Health*, 18 (4): 441-458 (2003).

Saban, A., “Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar”, *Milli Eğitim Dergisi*, 145 (2000).

Seferoğlu, S. S., “Sınıf öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri”, *Milli Eğitim Dergisi*, 162 (2001).

Senemoğlu, N., “Gelişim öğrenme ve öğretim 12. Baskı”, *Gazi*, Ankara, (2005).

Sowder, J. T., “The mathematical education and development of teachers”, *Handbook*, 157-223 (2002).

Şimşek, Ö. F., “Yapısal eşitlik modellemesine giriş – Temel ilkeler ve LISREL uygulamalar”, *Ekinoks*, Ankara (2006).

Şişman, M., “Öğretmenlik mesleğine giriş”, *PegemA*, Ankara, (1999).

Şişman, M., “Eğitim bilimine giriş 3. Baskı”, *PegemA*, Ankara, (2007).

Uçar, R., ve İpek, C., “İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1): 34-53 (2006).

Yeniçeri, Z., “Editörden”, *Pivolka*, 4(17): 1-2 (2005).

Yeşilyaprak, B., “Eğitimde rehberlik hizmetleri 16. Baskı”, *Nobel*, Ankara, (2008).

EKLER

EK-1 Maddelere ait çıkartma değerleri

Madde Kodları	Başlangıç Değeri	Çıkartma Değeri (Extraction)
VAR00001	1,000	,531
VAR00002	1,000	,603
VAR00003	1,000	,651
VAR00004	1,000	,585
VAR00005	1,000	,496
VAR00006	1,000	,535
VAR00007	1,000	,677
VAR00008	1,000	,705
VAR00009	1,000	,665
VAR00010	1,000	,701
VAR00011	1,000	,695
VAR00012	1,000	,624
VAR00013	1,000	,629
VAR00014	1,000	,646
VAR00015	1,000	,576
VAR00016	1,000	,616
VAR00017	1,000	,603
VAR00018	1,000	,594
VAR00019	1,000	,606
VAR00020	1,000	,661
VAR00021	1,000	,671
VAR00022	1,000	,684
VAR00023	1,000	,603
VAR00024	1,000	,638
VAR00025	1,000	,575
VAR00026	1,000	,692
VAR00027	1,000	,763
VAR00028	1,000	,700
VAR00029	1,000	,678
VAR00030	1,000	,670
VAR00031	1,000	,648
VAR00032	1,000	,712
VAR00033	1,000	,705
VAR00034	1,000	,612
VAR00035	1,000	,735
VAR00036	1,000	,664
VAR00037	1,000	,565
VAR00038	1,000	,692
VAR00039	1,000	,660
VAR00040	1,000	,596
VAR00041	1,000	,560
VAR00042	1,000	,726
VAR00043	1,000	,702
VAR00044	1,000	,684
VAR00045	1,000	,729
VAR00046	1,000	,687
VAR00047	1,000	,707
VAR00048	1,000	,636
VAR00049	1,000	,664
VAR00050	1,000	,535
VAR00051	1,000	,596
VAR00052	1,000	,674
VAR00053	1,000	,712
VAR00054	1,000	,741
VAR00055	1,000	,737
VAR00056	1,000	,646

EK-2 Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bazı veriler

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	24,505	43,758	43,758	24,505	43,758	43,758	11,044	19,721	19,721
2	2,446	4,369	48,127	2,446	4,369	48,127	5,447	9,726	29,447
3	2,214	3,954	52,081	2,214	3,954	52,081	4,094	7,310	36,757
4	1,527	2,727	54,808	1,527	2,727	54,808	3,434	6,132	42,889
5	1,273	2,273	57,081	1,273	2,273	57,081	3,227	5,762	48,651
6	1,237	2,209	59,290	1,237	2,209	59,290	2,800	5,001	53,652
7	1,104	1,972	61,262	1,104	1,972	61,262	2,788	4,979	58,631
8	1,068	1,907	63,170	1,068	1,907	63,170	2,127	3,799	62,429
9	1,019	1,820	64,990	1,019	1,820	64,990	1,434	2,561	64,990
10	,953	1,701	66,691						
11	,887	1,584	68,275						
12	,842	1,503	69,777						
13	,823	1,470	71,247						
14	,778	1,389	72,636						
15	,725	1,295	73,931						
16	,702	1,254	75,185						
17	,676	1,207	76,392						
18	,650	1,161	77,553						
19	,644	1,151	78,704						
20	,601	1,073	79,777						
21	,576	1,028	80,805						
22	,551	,983	81,788						
23	,539	,962	82,750						
24	,518	,924	83,675						
25	,502	,897	84,571						
26	,487	,870	85,442						
27	,466	,832	86,274						
28	,448	,800	87,074						
29	,436	,778	87,853						
30	,421	,751	88,604						
31	,398	,712	89,315						
32	,373	,666	89,981						
33	,363	,648	90,629						
34	,354	,633	91,262						
35	,340	,607	91,868						
36	,313	,559	92,427						
37	,304	,543	92,971						
38	,297	,531	93,502						
39	,292	,521	94,022						
40	,281	,502	94,524						
41	,268	,478	95,003						
42	,266	,475	95,478						
43	,250	,446	95,923						
44	,236	,422	96,346						
45	,230	,411	96,756						
46	,221	,395	97,151						
47	,211	,377	97,528						
48	,196	,350	97,878						
49	,183	,327	98,205						
50	,170	,304	98,508						
51	,168	,300	98,809						
52	,160	,286	99,095						
53	,145	,259	99,354						
54	,136	,244	99,597						
55	,122	,218	99,816						
56	,103	,184	100,000						

EK-3 Öğretmen yeterlikleri anketi (öğretmenlere uygulanan)**ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ ANKETİ**

Cinsiyetiniz:

Kaç yıllık öğretmensiniz:

Sınıf Öğretmeni ()

Matematik Öğretmeni ()

Bu anket, öğretmen yeterliklerini belirleme konulu tezde kullanılmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen, aşağıda yer alan anket maddelerini samimiyetle cevaplayınız. Anketi doldurmaya ayıracağınız zaman için teşekkür ederim.

Işıl BOZKURT

MADDELER	Oldukça Yeterliyim (5)	Yeterliyim (4)	Orta Düzeyde Yeterliyim(3)	Geliştirmeliyim (2)	Yetersizim (1)
1.Öğrenci merkezli bir ders planlama					
2.Üst düzey zihinsel becerileri geliştirecek ortamlar oluşturma					
3.Öğrencilerin çevreleriyle sağlıklı bir iletişim kurabilmelerine yardım etme					
4.Öğrenciye kendi potansiyelini fark ettirecek ortamlar oluşturma					
5.Sınıf içi ve dışı etkinlikleri düzenlerken öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alma					
6.Bilimsel araştırma yapma becerilerine sahip olma					
7.Mesleki gelişimi destekleyecek yayınları takip etme					
8.Öğretim etkinliklerini planlarken ve düzenlerken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma					
9.Farklı özelliklere, yeteneklere ve deneyimlere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlama					
10.Öğretme etkinliklerini planlamadan önce öğrenci ihtiyaçlarını belirleme					
11.Öğretme-öğrenme ortamını öğrencinin kendini güvende hissedebileceği bir ortam haline getirme					
12.Öğretme ortamını etkinlik çeşidine göre düzenleme					
13.Kullanışlı ve ekonomik materyal geliştirme					
14.Teknolojiden faydalanma					
15.Bireysel farklılıklara cevap verebilecek materyal kullanma					
16.Verilen materyali tanıması için öğrenciye zaman verme					
17.Öğrencinin olumsuz davranışları için çözüm olabilecek yönlendirmeler yapma					
18.İhtiyaca uygun başarı testi geliştirme					
19.Öğretme-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma					
20.Öğretme-öğrenme sürecine ailelerin de destek ve katılımlarını sağlama					
21.Öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuatı bilme					
22.Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanma					
23.Bir öğrenme görevini oluştururken gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat etme					
24.Bir öğrenme görevi oluştururken doğrudan parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlama					
25.Anlaşılır bir dil kullanma					
26.Öğrencilerin kişiliğine saygı gösterme					
27.Öğrencilere kendini ifade etme fırsatı bulacağı ortamlar oluşturma					
28.Öğrencilere kendini ifade edebilmesi için zaman tanıma					
29.Farklı fikirlere saygılı olma konusunda öğrencilere model olma					
30.Öğrencileri etkin bir şekilde dinleme					
31.Öğrencilere özgür tartışma ortamları sunma					
32.İnsan haklarına uygun biçimde davranma					
33.Öğrencinin içinde bulunduğu dönemin gelişim özelliklerini bilme					
34.Öğrencilerini tanıma (farklılıkları, kültürleri, ön bilgileri vb.)					

Ek-3 devamı

35.Öğretim uygulamalarında öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alma					
36.Sınıf kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alma					
37.Öğrencilere ismiyle hitap etme					
38.Öğrenciye değerli olduğunu hissettirme					
39.Öğrenci başarısını ve istedik davranışlarını ödüllendirme					
40.Yeni fikirlere açık olma					
41.Gerektiğinde uzman yardımına başvurma					
43.Öğrenciye başarıya ulaşmak için birden fazla yol olduğunu fark ettirme					
44.Aynı öğrenme ortamında bulunan farklı seviyelerdeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirme					
45.Ölçme sonuçlarını ilan ederken etik ilkeleri gözetme					
46.Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atma					
47.Eğitim-öğretim faaliyetlerini Türk Millî Eğitimi' nin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütme					
48.Diğer öğretmenlerin görüşlerini dikkate alma					
49.Yönetici görüşlerini dikkate alma					
50.Veli görüşlerini dikkate alma					
51.Öğretme öğrenme sürecinin işleyişini öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda esnetme					
52.Ölçme sonuçlarını velilerle paylaşma					

Konuyla ilgili eklemek istedikleriniz.....

EK-4 Öğretmen yeterlikleri anketi (öğretmen adaylarına uygulanan)**ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ ANKETİ**

Cinsiyetiniz:

Sınıfınız :

Sınıf Öğretmenliği ()

Matematik Öğretmenliği ()

Bu anket, matematik öğreten öğretmenlerin yeterliklerini belirleme konulu tezde kullanılmak amacıyla hazırlanmıştır. Matematik öğreten bir öğretmende bulunması gerektiğini düşündüğünüz ve mesleğinize başladığınızda mutlaka bu konuda yeterli olmam gerekir dediğiniz maddelere, onlara birbirleri içinde verdiğiniz gereklilik sırasına göre 5, 4, 3, 2 ve 1'den birini işaretleyiniz (En önemli olarak düşündüğünüze 5, daha az önem verdiklerinize de 1'e kadar olan rakamlardan birini işaretleyiniz).

Lütfen, aşağıda yer alan anket maddelerini samimiyetle cevaplayınız. Anketi doldurmaya ayıracağınız zaman için teşekkür ederim.

Işıl BOZKURT

MADDELER	5	4	3	2	1
1.Öğrenci merkezli bir ders planlama					
2.Üst düzey zihinsel becerileri geliştirecek ortamlar oluşturma					
3.Öğrencilerin çevreleriyle sağlıklı bir iletişim kurabilmelerine yardım etme					
4.Öğrenciye kendi potansiyelini fark ettirecek ortamlar oluşturma					
5.Sınıf içi ve dışı etkinlikleri düzenlerken öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alma					
6.Bilimsel araştırma yapma becerilerine sahip olma					
7.Mesleki gelişimi destekleyecek yayınları takip etme					
8.Öğretim etkinliklerini planlarken ve düzenlerken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma					
9.Farklı özelliklere, yeteneklere ve deneyimlere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlama					
10.Öğretim etkinliklerini planlamadan önce öğrenci ihtiyaçlarını belirleme					
11.Öğretim-öğrenme ortamını öğrencinin kendini güvende hissedebileceği bir ortam haline getirme					
12.Öğretim ortamını etkinlik çeşidine göre düzenleme					
13.Kullanışlı ve ekonomik materyal geliştirme					
14.Teknolojiden faydalanma					
15.Bireysel farklılıklara cevap verebilecek materyal kullanma					
16.Verilen materyali tanıması için öğrenciye zaman verme					
17.Öğrencinin olumsuz davranışları için çözüm olabilecek yönlendirmeler yapma					
18.İhtiyaca uygun başarı testi geliştirme					
19.Öğretim-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma					
20.Öğretim-öğrenme sürecine ailelerin de destek ve katılımlarını sağlama					
21.Öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuatı bilme					
22.Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanma					
23.Bir öğrenme görevini oluştururken gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat etme					
24.Bir öğrenme görevi oluştururken doğrudan parçalara ayırmak yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlama					
25.Anlaşılır bir dil kullanma					
26.Öğrencilerin kişiliğine saygı gösterme					
27.Öğrencilere kendini ifade etme fırsatı bulacağı ortamlar oluşturma					
28.Öğrencilere kendini ifade edebilmesi için zaman tanıma					
29.Farklı fikirlerle saygılı olma konusunda öğrencilere model olma					
30.Öğrencileri etkin bir şekilde dinleme					
31.Öğrencilere özgür tartışma ortamları sunma					
32.İnsan haklarına uygun biçimde davranma					
33.Öğrencinin içinde bulunduğu dönemin gelişim özelliklerini bilme					
34.Öğrencilerini tanıma (farklılıkları, kültürleri, ön bilgileri vb.)					
35.Öğretim uygulamalarında öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alma					

Ek-4 devamı

36.Sınıf kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alma					
37.Öğrencilere ismiyle hitap etme					
38.Öğrenciye değerli olduğunu hissettirme					
39.Öğrenci başarısını ve istedik davranışlarını ödüllendirme					
40.Yeni fikirlere açık olma					
41.Gerektiğinde uzman yardımına başvurma					
42.Öğrencinin kapasitesini küçümsememek gerektiğini bilme					
43.Öğrenciye başarıya ulaşmak için birden fazla yol olduğunu fark ettirme					
44.Aynı öğrenme ortamında bulunan farklı seviyelerdeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirme					
45.Ölçme sonuçlarını ilan ederken etik ilkeleri gözetme					
46.Öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atma					
47.Eğitim-öğretim faaliyetlerini Türk Milli Eğitimi' nin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yürütme					
48.Diğer öğretmenlerin görüşlerini dikkate alma					
49.Yönetici görüşlerini dikkate alma					
50.Veli görüşlerini dikkate alma					
51.Öğretme öğrenme sürecinin işleyişini öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda esnetme					
52.Ölçme sonuçlarını velilerle paylaşma					

Konuyla ilgili eklemek istedikleriniz.....

EK-5 Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

L I S R E L 8.80

Öğretmen Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Sample Size = 577

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 1259

Minimum Fit Function Chi-Square = 3927.36 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 4261.04 (P = 0.0)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 3002.04

90 Percent Confidence Interval for NCP = (2807.47 ; 3204.09)

Minimum Fit Function Value = 6.82

Population Discrepancy Function Value (F0) = 5.21

90 Percent Confidence Interval for F0 = (4.87 ; 5.56)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.064

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.062 ; 0.066)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 7.81

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (7.47 ; 8.16)

ECVI for Saturated Model = 4.78

ECVI for Independence Model = 265.58

Chi-Square for Independence Model with 1326 Degrees of Freedom = 152869.90

Independence AIC = 152973.90

Model AIC = 4499.04

Saturated AIC = 2756.00

Independence CAIC = 153252.51

Model CAIC = 5136.62

Saturated CAIC = 10139.11

Normed Fit Index (NFI) = 0.97

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.98

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.93

Comparative Fit Index (CFI) = 0.98

Incremental Fit Index (IFI) = 0.98

Relative Fit Index (RFI) = 0.97

Critical N (CN) = 203.20

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.035

Standardized RMR = 0.060

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.78

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.76

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.71

EK-6 Yol analizi sonuçları

L I S R E L 8.80

Yol Faktör Analizi

Sample Size = 577

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 1269

Minimum Fit Function Chi-Square = 4053.45 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 4381.35 (P = 0.0)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 3112.35

90 Percent Confidence Interval for NCP = (2914.63 ; 3317.52)

Minimum Fit Function Value = 7.04

Population Discrepancy Function Value (F0) = 5.40

90 Percent Confidence Interval for F0 = (5.06 ; 5.76)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.065

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.063 ; 0.067)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 7.98

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (7.64 ; 8.34)

ECVI for Saturated Model = 4.78

ECVI for Independence Model = 265.58

Chi-Square for Independence Model with 1326 Degrees of Freedom = 152869.90

Independence AIC = 152973.90

Model AIC = 4599.35

Saturated AIC = 2756.00

Independence CAIC = 153252.51

Model CAIC = 5183.35

Saturated CAIC = 10139.11

Normed Fit Index (NFI) = 0.97

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.98

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.93

Comparative Fit Index (CFI) = 0.98

Incremental Fit Index (IFI) = 0.98

Relative Fit Index (RFI) = 0.97

Critical N (CN) = 198.40

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.038

Standardized RMR = 0.066

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.77

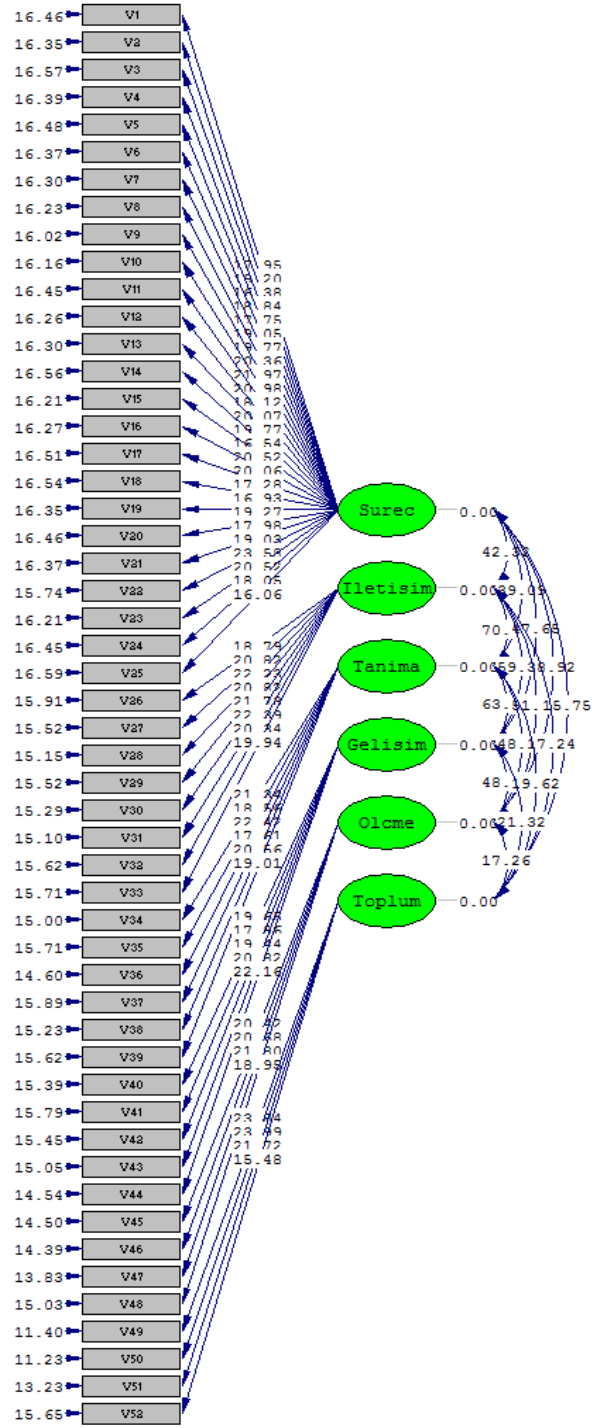
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.75

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.71

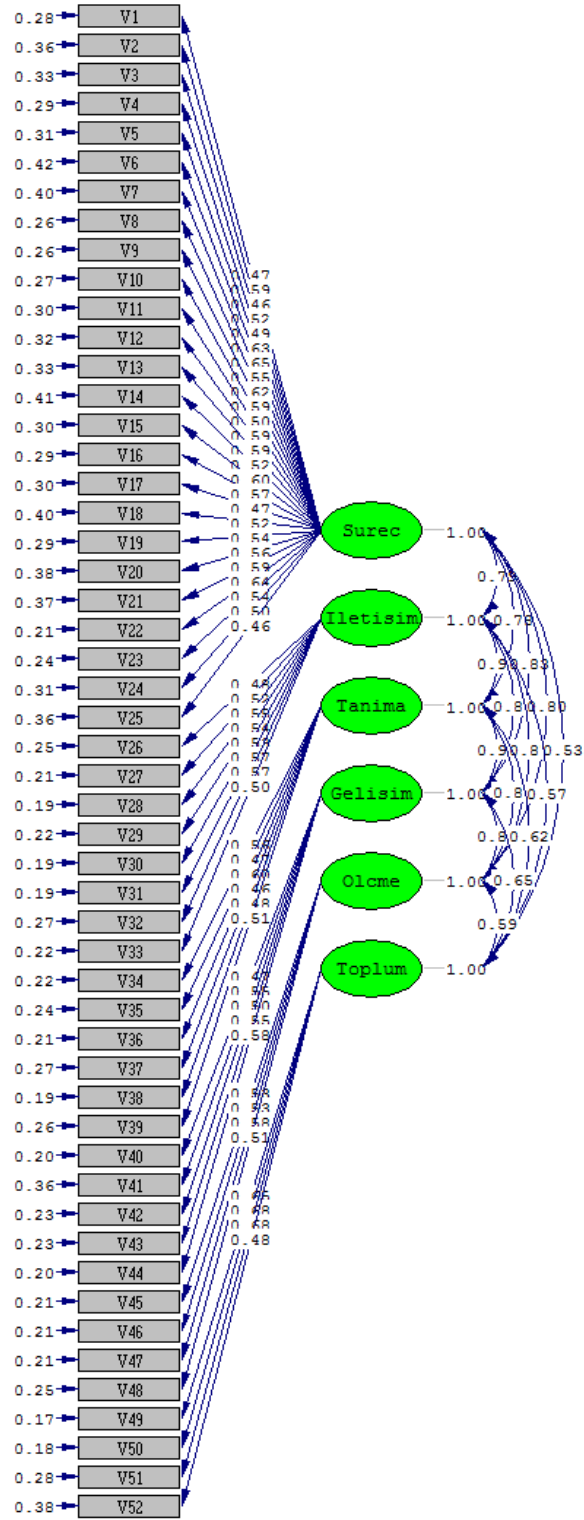
Ek7 Betimleyici istatistik sonuçları

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Hata	Varyans
M1	577	1,00	5,00	4,3899	,70620	,499
M2	577	1,00	5,00	4,1456	,84551	,715
M3	577	1,00	5,00	4,4073	,73278	,537
M4	577	1,00	5,00	4,2860	,74514	,555
M5	577	1,00	5,00	4,4367	,74529	,555
M6	577	1,00	5,00	4,0087	,90231	,814
M7	577	1,00	5,00	4,0329	,90942	,827
M8	577	1,00	5,00	4,3986	,75268	,567
M9	577	1,00	5,00	4,2357	,79925	,639
M10	577	1,00	5,00	4,3518	,78570	,617
M11	577	1,00	5,00	4,4662	,74020	,548
M12	577	1,00	5,00	4,2080	,81761	,668
M13	577	1,00	5,00	4,2218	,82454	,680
M14	577	1,00	5,00	4,3085	,82189	,676
M15	577	1,00	5,00	4,1664	,81012	,656
M16	577	1,00	5,00	4,3189	,77876	,606
M17	577	1,00	5,00	4,4229	,71785	,515
M18	577	1,00	5,00	4,2253	,81937	,671
M19	577	1,00	5,00	4,3605	,76037	,578
M20	577	1,00	5,00	4,2392	,83020	,689
M21	577	1,00	5,00	4,1854	,84898	,721
M22	577	1,00	5,00	4,2478	,79009	,624
M23	577	1,00	5,00	4,3033	,73353	,538
M24	577	1,00	5,00	4,2444	,74831	,560
M25	577	1,00	5,00	4,3241	,75507	,570
M26	577	1,00	5,00	4,6014	,69262	,480
M27	577	1,00	5,00	4,6066	,69434	,482
M28	577	1,00	5,00	4,5147	,69737	,486
M29	577	1,00	5,00	4,4679	,71644	,513
M30	577	1,00	5,00	4,6031	,67971	,462
M31	577	1,00	5,00	4,5113	,71707	,514
M32	577	1,00	5,00	4,3761	,77436	,600
M33	577	1,00	5,00	4,6239	,68388	,468
M34	577	1,00	5,00	4,4263	,73020	,533
M35	577	1,00	5,00	4,5685	,67898	,461
M36	577	1,00	5,00	4,4385	,75008	,563
M37	577	1,00	5,00	4,6534	,69307	,480
M38	577	1,00	5,00	4,6568	,64826	,420
M39	577	1,00	5,00	4,4870	,72187	,521
M40	577	1,00	5,00	4,6308	,64868	,421
M41	577	1,00	5,00	4,3414	,81195	,659
M42	577	1,00	5,00	4,5667	,69182	,479
M43	577	1,00	5,00	4,5147	,73140	,535
M44	577	1,00	5,00	4,4801	,73127	,535
M45	577	1,00	5,00	4,5217	,70215	,493
M46	577	1,00	5,00	4,5719	,70127	,492
M47	577	1,00	5,00	4,3882	,73721	,543
M48	577	1,00	5,00	4,5615	,71451	,511
M49	577	1,00	5,00	4,2964	,77316	,598
M50	577	1,00	5,00	4,2184	,80416	,647
M51	577	1,00	5,00	4,1629	,85664	,734
M52	577	1,00	5,00	4,3795	,77715	,604

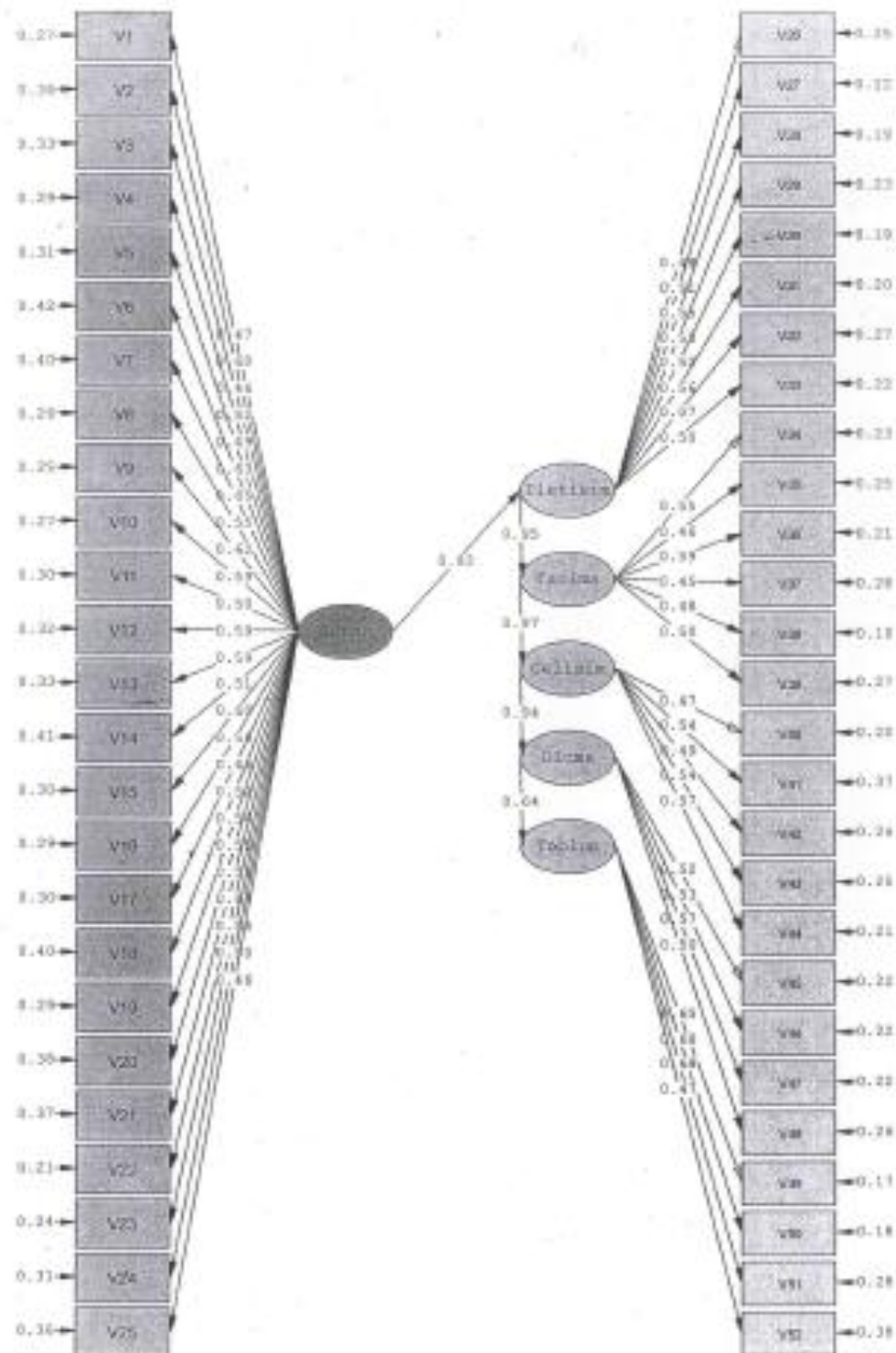
EK-8 Doğrulayıcı faktör analizi t - değerleri



EK-9 Doğrulayıcı faktör analizi- hata varyansları



EK-10 Yol analizi sonuçları



ÖZGEÇMİŞ

10 Ekim 1987 tarihinde Çorum' da doğdum. İlk ve orta okulu birincilikle, liseyi de ikincilikle bitirdikten sonra, 2005 yılında Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi' nde İlköğretim Matematik Öğretmenliği okudum. Buradan da birincilikle mezun oldum. 2009 yılında Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Matematik Eğitimi alanında yüksek lisansımı yaptım. Katıldığım ve yayınlanmış olan çalışmalar:

Uluslar arası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

- Budak İ., Budak A., Bozkurt I., & Kaygın B. (2011). Matematik öğretmen adaylarıyla bir ders araştırması uygulaması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2).

Basılan Bildiriler

- İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarıyla *Ders Araştırma Grup Çalışması* Örneği

İbrahim BUDAK; Ayfer BUDAK; Işıl Bozkurt.

IX. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde poster şeklinde sunulmuştur. Bildiri kitabında basımı gerçekleştirilmektedir.