

**T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN
YETERLİLİK ALGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Serap AKTEMUR GÜRLER

TEZ DANIŐMANI

Yrd. Doç. Dr. Belkıs TEKMEK

ANKARA- 2017

**T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN
YETERLİLİK ALGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Serap AKTEMUR GÜRLER

TEZ DANIŐMANI

Yrd. Doç. Dr. Belkıs TEK MEN

ANKARA- 2017

KABUL VE ONAY SAYFASI

Yrd. Doç. Dr. Belkıs TEKMEK danışmanlığında Serap AKTEMUR GÜRLER tarafından hazırlanan “ Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilik Algıları Üzerine Bir İnceleme” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tarih: 16/06/2017

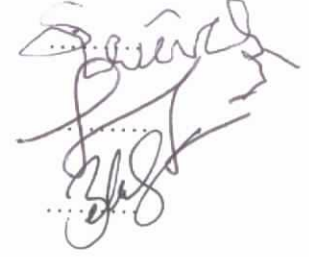
JÜRİ:

Üye: Prof. Dr. A.Güler KÜÇÜKTURAN (Sakarya Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU (Başkent Üniversitesi)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Belkıs TEKMEK (Başkent Üniversitesi)

İMZASI



ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..../..../2017

Prof. Dr. Füsun EYİDOĞAN

Enstitü Müdürü

ÖZET

Eğitimin her aşamasında olduğu gibi okul öncesi eğitimde de, öğretmenin mesleki yeterlilikleri büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırma eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algılarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada bu çerçevede Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 1. ,2. ,3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 147 öğrenci ile anket çalışması yapılmıştır. Betimsel tarama modelinde desenlenen araştırmada, demografik bilgi formu ve öğretmen yeterlilik algılarını “Öğrenciyi Tanıma”, “Öğrenme Öğretme”, “Gelişimi İzleme”, “Çevreyle İlişkiler”, “Program İçerik”, “Alan bilgisi”, “Kendini Geliştirme”, “Uluslararası Değerler” olmak üzere sekiz boyutta ölçen “Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” uygulanmıştır. Bunun yanında toplam 20 öğrenciyle, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan derinlemesine mülakat yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının uluslararası değerler ve çevre ile ilişkiler en fazla yeterli olarak algıladıkları alanların başında gelirken, alan bilgisi ve öğrenme-öğretme alanı en az yeterli olarak algıladıkları alanlardır. Sınıflara göre tüm öğretmen yeterliliklerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır ($p<0,05$). Uluslararası değerler ve çevreyle ilişkiler birinci sınıf öğrencilerinde, diğer tüm yeterlilik alanları ise dördüncü sınıf öğrencilerinde daha yüksek düzeydedir. Sınıflara göre tüm sınıflarda öğrencilerin yeterlilik algıları demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>0,05$). Genel olarak öğretmen adaylarının tüm yeterlilik alanlarında aldıkları puanlar ortalamanın üzerindedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmenliği; Öğretmen Yeterlilikleri; Okul Öncesi Öğretmen Adayları

ABSTRACT

Occupational competencies of teachers have vital importance in preschool education as in the all other stages of the education. In this respect, the research aims to determine occupational competencies of preschool teacher candidates who are educated in education faculty preschool department. In the research in this frame, a survey was conducted on 147 students of Kars Kafkas University Faculty of Education Preschool Department. In this descriptive survey modeled research, demographic information form and “Teacher Competencies Scale” including eight factors as “Student Recognition”, “Learning Teaching”, “Following Development”, “Environmental Relations”, “Program Content”, “Area Knowledge”, “Self Development” and “International Values” were applied. In addition, a total of 20 students were subjected to deep interview with semi conducted questions.

According to results of the study, area knowledge and learning-teaching areas were less sufficient areas of students, whereas international values and environmental relations were the most sufficient areas. There were statistically significant differences for all teacher competencies based on class of students ($p < 0,05$). Self development and environmental relations were higher in the first class students, and all other competency areas were higher in the fourth class students. According to different classes, all competency factors did not show statistically significant differences based on demographic properties for all classes ($p > 0,05$). In general, all points of competencies were over mean values for all teacher candidates.

Key words: Preschool Teacher Education; Teacher Competencies; Preschool Teacher Candidates.

ÖNSÖZ

Yapılan bu araştırmada, okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları incelenerek, birinci sınıftan mezuniyete kadar, bu algının nasıl değiştiğinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Araştırma sürecinde akademik deneyim ve donanımıyla bana yol gösteren, kendisiyle çalışmayı şans olarak değerlendirdiğim, nezaket ve sabrını her daim örnek alacağım kıymetli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Belkıs TEKMEĞ'e sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Kars'tan Ankara'ya uzanan süreçte her anlamda ufkumu genişleten hocalarım Prof. Dr. Sibel Çiğdem GÜNEYSU'ya, Prof. Dr. Güler KÜÇÜKTURAN'a, Yrd. Doç. Dr. Ebru Hasibe TANJU ASLIŐEN'e ve Yrd. Doç. Dr. Nida TEMİZ'e teşekkür ve hürmetlerimi sunuyorum.

On bir yıl boyunca görev yaptığım ve araştırma konusunda bana ilham veren, daima iyi bir öğretmenin birçok şeyi değerştireceğine vurgu yapan, bu mesleğe ömrünü adayan, emektar öğretmen arkadaşlarıma,

Araştırmanın sonuçlandırılması sürecinde akademik desteğini esirgemeyip, görüş ve önerilerine başvurduğum değerli hocam Prof. Dr. Muzaffer ALKAN'a,

Verilerin toplanma sürecinde desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM'e ve İngilizce metin çevirilerinde desteğini aldığım Uzman Gülsüm AKTEMUR'a,

Yüksek lisansa başladığım süreçte her koşulda yanımda olan ve desteğini esirgemeyen abim Kadir DERMANCIOĞLU'na,

Fedakarlık kelimesinin vücut bulduğu naif insan değerli eşim İsmail GÜRLER'e ve kızım AYYÜCE'ye,

“Öğrenen insan kıymetlidir” diyerek yol gösteren ilk öğretmenim, bilge babam ve kıymetli anneme, desteklerini her zaman hissettiğim, iyi ki varlar dediğim kız kardeşlerime sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırma Soruları.....	6
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları	7
İKİNCİ BÖLÜM	9
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.Türkiye’de Öğretmenlik Eğitimi.....	9
2.2.1. Lisans Düzeyinde Eğitim	11
2.2.2. Lisans Sonrası Eğitim.....	12
2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Analizi.....	12
2.3.1. Öğretmenlik Mesleği.....	12
2.3.2.Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler	13
2.4. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Süreci	14
2.4.1. Okul Öncesi Öğretmeni Ve Özellikleri.....	16
2.5. Öğretmen Nitelikleri	18
2.6. Öğretmen Yeterlilikleri	20
2.7. İlgili Çalışmalar.....	25

2.7.1. İlgili Çalışmaların Kısa Bir Özeti.....	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	35
3.1. YÖNTEM.....	35
3.1.1. Evren Ve Örneklem.....	35
3.1.2. Veri Toplama Araçları.....	36
3.2.2. Verilerin Toplanması.....	38
3.2.3. Kullanılan İstatistiksel Yöntemler.....	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	40
BULGULAR.....	40
4.2. Nicel Verilerin Analizi.....	42
4.2.1. Normallik Kontrolü	42
4.2.2. Sınıfa Göre Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki Fark.....	44
4.2.3. Öğrencilerin Öğrenciyi Tanıma Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı.....	46
4.2.4. Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı.....	49
4.2.5. Öğrencilerin Gelişimi İzleme Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı.....	52
4.2.6. Öğrencilerin Çevreyle İlişkiler Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı.....	55
4.2.7. Öğrencilerin Program-İçerik Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı.....	58
4.2.8. Öğrencilerin Alan Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı.....	61
4.2.9. Öğrencilerin Kendini Geliştirme Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı.....	64
4.2.10. Öğrencilerin Uluslararası Değerler Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı.....	67
4.3. Son Sınıftaki Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilik Algıları Üzerine Düşünceleri Ne Yöndedir?.....	70

4.3.1. Bölümünüzü Tercih Sıranız Nedir ve Tercih Etme Sebepleriniz Nelerdir?	71
4.3.2. Öğrenciyi Tanıma ve Öğrencinin Gelişimini Desteklemeye İlişkin Kendinizi Ne Derece Yeterli Görüyorsunuz? Bu Konuda Üniversitede Verilen Eğitimler Sizce Yeterli midir? Eksik Olduğunu Düşündüğünüz Yönleri Varsa Nelerdir?	73
4.3.3. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Kendinizi Ne Kadar Yeterli Görüyorsunuz? Bu Konuda Üniversitede Verilen Eğitimler Sizce Yeterli midir? Eksik Olduğunu Düşündüğünüz Yönleri Varsa Nelerdir?	75
4.3.4. Çocukların Öğrenme Becerilerini, Gelişimlerini İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Kendinizi Ne Kadar Yeterli Görüyorsunuz? Bu Konuda Üniversitede Verilen Eğitimler Sizce Yeterli midir? Eksik Olduğunu Düşündüğünüz Yönleri Varsa Nelerdir?	76
4.3.5. Okul, Aile, Meslektaş ve Toplum İlişkilerinde Kendinizi Ne Kadar Yeterli Görüyorsunuz? Bu Konuda Üniversitede Verilen Eğitimler Sizce Yeterli midir? Eksik Olduğunu Düşündüğünüz Yönleri Varsa Nelerdir?	77
4.3.6. Uygulamalı Derslerin mi, Teorik Derslerin mi Sizi Öğretmenlik Mesleğine Daha İyi Hazırladığını Düşünüyorsunuz? Neden?	79
4.3.7. Okulda Aldığınız Derslerin Dışında Okul Öncesi Eğitim Hakkında Kendinizi Geliştirmek İçin Neler Yapıyorsunuz?	80
BEŞİNCİ BÖLÜM	82
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
KAYNAKÇA	89
EKLER	98
Ek-1 Öğretmen Yeterlilik Ölçeği	98
Ek-2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	98
Ek-3 İzin Belgesi	103
Ek-4 Özgeçmiş	104
Ek-5 İntihal Raporu.....	106

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TTK	Talim Terbiye Kurulu
TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
ÖA	Öğretmen Adayı
SS	Standart Sapma
P	İstatistik anlamlılık düzeyi
X	Ortalama
X²	Kruskal Wallis Test Değeri
Z	Mann Whitney U Test Değeri

TABLolar LİSTESİ

tablo 4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	40
Tablo 4. 2. Ölçek Boyutlarının Normallik Analizi İçin Yapılan Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4. 3. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki Farklar ...	44
Tablo 4. 4. Öğrencilerin Öğrenciyi Tanıma Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Fark Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 4. 5. Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Fark Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 4. 6. Öğrencilerin Gelişimi İzleme Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Fark Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 4. 7. Öğrencilerin Çevreyle İlişkiler Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Fark Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 4. 8. Öğrencilerin Program-İçerik Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Fark Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 4. 9. Öğrencilerin Alan Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Fark Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 4. 10. Öğrencilerin Kendini Geliştirme Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Fark Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 4. 11. Öğrencilerin Uluslararası Değerler Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Fark Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 4. 12. Bölümü Tercih Sırası Ve Tercih Nedenlerinin Dağılımı.....	72
Tablo 4. 13. Gelişimi Destekleme Yeterliliğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı	74
Tablo 4. 14. Öğrenme Süreci Yeterliliğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı	75
Tablo 4. 15. Değerlendirme Süreci Yeterliliğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı	76
Tablo 4. 16. Okul, Aile, Meslektaş Ve Toplum İlişkilerinde Yeterliliğe İlişkin Görüşlerin Dağılımı	78
Tablo 4. 17. Uygulamalı Dersler İle Teorik Derslerin Kıyaslanmasına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4. 1. Öğrencilerin sınıflarına göre mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki farklar **Hata!**
Yer işareti tanımlanmamış.



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırma soruları ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi toplumu sürecine geçtiğimiz ve teknolojinin her aşamasının bilgi ile ilerlediği, günlük yaşantımıza girdiği son yıllarda, eğitim ve eğitim kurumlarına verilen önem her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle eğitim ve öğretim toplumlar için vazgeçilmez bir öge olarak görülmekte olup, günümüzde eğitim küresel, kamusal mal olarak görülmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim, tüm küresel kamunun ortak değeri olarak görülmekte ve bu şekilde uluslararası alanda itibar görmektedir (Yağın, 2009: 293).

Eğitim ve öğretim süreçlerine dâhil olan öğrenci, öğretmen, eğitim kurumu, veli, okul yönetimi gibi pek çok etken vardır. Bu etkenler içerisinde en fazla ön plana çıkan etken, eğitim ve öğretim sürecinin temel uygulayıcısı ve nesilden nesle aktarılmasını sağlayacak olan öğretmenlerdir. Sünbül'e (2003: 245) göre eğitimin nitelikli olması ve her alanda nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesi için öğretmen, öğrenci ve eğitim programı arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu olması gerekir. Bu ögeler arasında öğretmenin rolü daha fazladır. Çünkü öğretmen, eğitim sırasında öğrenciyle sürekli etkileşim içerisinde olan eğitimin uygulayıcısıdır. Gelecek kuşakların yetişmesine rehberlik edecek, bilginin, insan ve toplumun, uygarlıkların geleceğinin şekillenmesinde önemli bir etkiye sahip olan öğretmenin görevlerini yerine getirebilmesi için de yeterli niteliklerle donanmış olması gerekmektedir (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

Öğretmenlik profesyonellik gerektiren ve bununla birlikte bilimsel, bireysel, sosyal, kültürel, teknolojik boyutları olan bir meslektir. Pedagojik olarak ise alanlarında yeterli uzmanlık ve genel kültür bilgisine sahip bir birey olmalıdır. Aynı zamanda bütün bu bilgileri

karşısındaki bireylere öğretme yeterliliği ve isteği de öğretmenliğin vazgeçilmez bir unsurudur (Koçak ve Pirpir, 2012:77). Bu özelliklere bağlı olarak, en genel tanımıyla öğretmen, temel hizmet süreci olan eğitimin bir nesilden diğer nesile aktarılmasını sağlayan kişi, öğretendir. Bu nedenle eğitim kurumlarında verilen eğitimin başarısı ve verimliliği, öğretmenlerin başarısı, verimliliği ve yeterlilikleri ile doğrudan ilişkilidir.

Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008). Öğretmenlerin yeterliliklerinin öğrenme-öğretme sürecinde önem kazanması, aynı zamanda eğitim ve öğretim hizmetlerinin kalitesinin de artması anlamına gelmektedir. Fakat öğretmenlerin istenilen nitelikte olmaları için bazı standartlar gereklidir. Bu standartları sağlayacak yollardan birisi öğretmen yeterlilikleridir (Seferoğlu,2004). Haycock'un çalışmasında öğretmenlik yeterliklerine sahip olan ve bundan dolayı etkili öğretmen olarak tanımlanan öğretmenlerle, etkili olmayan öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarına yaptıkları etkiler bakımından karşılaştırdığında, başarılı öğrencilerin başarısını doğrudan etkileyen faktörün etkili öğretmenler olduğu ifade edilmektedir (Haycock, 1998; Akt. Gelen & Özer, 2008:45).

Okul öncesi dönemde de verilen eğitimin niteliğini, verimini ve okul öncesi çocuğunun başarısını belirleyecek unsurlardan biri olarak, okul öncesi öğretmeni kabul edilmektedir. Başal'a (2007: 12) göre okul öncesi dönemde çocuğun eğitimi tesadüflere bırakılmamalı, ciddiyetle ele alınmalı ve çocuk bilimsel niteliklerle eğitilmelidir. Bu sorumluluk ve yeterlilik boyutu düşünüldüğünde çocuğun ailesinden sonra karşılaştığı, ilk sosyal yaşantı ve deneyimleri kazanacağı, öğrenme merakının giderileceği ortam olan okul öncesi eğitim kurumları ile çocukta davranış modeli oluşturacak okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul öncesi eğitimi etkili ve verimli kılacak olan okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu mesleki yeterlilikler, çocuklara bu dönemde kazandırılacak kazanımlar ve değerler açısından oldukça önemlidir. Chung, Marvin ve Churchill (2005) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk ilişkileri ile öğretmenlerin yeterliliği arasında pozitif ilişki bulunduğunu ifade ederek okul öncesi eğitimde öğretmenin rolünü ele almışlardır. Bu bilgiler ışığında okul öncesi öğretmenlerinin

çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri düşünülecek olursa, okul öncesi öğretmeninin yeterlilikleri araştırılması gereken bir konu durumundadır.

Okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenliği, diğer eğitim kademeleri ve branş öğretmenliklerine göre nispeten daha az geçmişe sahiptir. Bu nedenle bu alanda yapılan çalışmalar, diğer eğitim ve öğretim alanında yapılanlara göre daha azdır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin genel yeterlilikleri ile ilgili literatürde oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Araştırma sayısının sınırlılığı, farklı sayıda ve farklı fakülteelerde çalışma grupları bu çalışma için bir gereksinim oluşturmuştur. Bundan ötürü bu araştırmada, okul öncesi eğitim konusunda üniversitelerde verilen eğitimlerin, öğretmen adaylarının yeterlilikleri algıları üzerinden değerlendirilmesine yer verilerek okul öncesi öğretmeni yetiştirme alanında bir ihtiyacı gidereceği düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi: “Eğitim fakültelerinde verilen eğitimler, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlilik algılarını ne yönde etkilemektedir ve öğretmen adaylarının hangi demografik özellikleri bu algı üzerinde etkilidir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Eğitim kurumlarında verilen hizmetin en önemli özelliklerinin başında, verilen hizmetin niteliği gelmektedir. Bilgi alışverişi, hem bilgiyi alanın, hem de bilgiyi verenin kendilerini yeterince rahat bir ortamda, tam olarak ifade edebildikleri sürece daha başarılı olmaktadır. Bu noktada eğitim veren tarafın, yani öğretmenin kendisini bu konuda yeterli görmesi, eğitimde kalite artması konusunda hayati önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini yeterli görerek özgüvenlerinin artması, aynı zamanda verilen eğitimin kalitesini de arttırmaktadır.

Bu nedenle bu araştırmada, araştırma örnekleminde bulunan 1. 2. 3. ve 4. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları incelenerek, birinci sınıftan mezuniyete kadar olan sınıflarda, bu algının nasıl değiştiğinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu sayede, okul öncesi öğretmen adaylarının yeterlilik düzeylerinin üniversitenin farklı sınıflarında ne derece değiştiği incelenerek, demografik faktörlere göre değişip değişmediğinin de incelenmesine yer verilmiştir. Erişen ve Çeliköz (2003) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine kendilerini ne derecede hazır hissettiklerinin belirlenmesinin uygulanacak eğitim politikalarına bir rehber olarak kullanılabileceğini ifade etmektedirler.

Araştırmada ayrıca, okul öncesi öğretmen adayları için Karacaoğlu (2008) tarafından geliştirilen “Öğretmen Yeterlilik Algısı” ölçeğinin de yapısal geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmesi planlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma iki açıdan önemlidir. Öncelikli olarak, öğretmen adaylarının yeterlilik düzeylerini ölçülmesi, eğitim fakültelerinde verilen eğitimin yeterliliği ve etkililiğini ölçmeyi planlaması ve bu sayede eğitimde kaliteyi arttırma üzerine odaklanmış olmasıdır. Eğitim her zaman önemli bir konu olmasına karşın özellikle son yıllarda bilgi toplumunun oluşması ve bilginin değerinin her geçen gün artmasıyla birlikte daha fazla önem verilen bir konu olmuştur. Yine günümüzde eğitim hakkı bireylerin temel insan haklarından birisi ve küresel, kamusal bir mal olarak görüldüğünden, eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar aynı zamanda kamusal yarar hedefleyen çalışmalar olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle araştırma, sonuçları kamusal yarar sağlamayı amaçlaması açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemi ise, literatürde bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle ileri araştırmalara kaynak teşkil etmekte olması ve okul öncesi öğretmen adaylarının yeterlilik algıları ile ilişkili bir kavramsal çerçeveyi ve öğretmen adaylarına uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçüm aracını ortaya koymasındadır. Her ne kadar günümüzde eğitim ve öğretim alanında performans arttırmaya yönelik çalışmalar artmış olsa da, günümüzde, ülkemizde okul öncesi öğretmen adaylarının genel yeterlilik algılarına ve kendilerini mesleki açıdan ne derece yeterli buldukları ve aldıkları eğitimin yeterliliklerine katkısı incelenmediği görülmüştür (Yılmaz, Koç, Gönen ve Üstün, 2010). Bundan ötürü bu alanda daha fazla literatür çalışmasının ortaya konulması ve alan uygulamalarına zemin hazırlaması gerekir. Yapılan bu araştırma alana katkı sağlaması bakımından da önem arz etmektedir.

Bunun yanında araştırma, öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde önemli bir yere sahip olan üniversitelere yeterliliklerin kazandırılması yönünden geri bildirim teşkil edecektir. Erişen ve Çeliköz (2003), üniversite eğitiminde kazandırılacak yeterliliklerin önemine vurgu yaparak donanımlı insan gücü yetiştirilmesinde yapının temel taşı olan öğretmenlerden beklenen zor görevi başarıyla gerçekleştirebilmeleri için, hizmet öncesi eğitim aşamasında nitelikli bir eğitim anlayışıyla yetiştirilerek görev alacakları rollere iyi hazırlanmalarının gerekliliğine bağlamışlardır. Araştırmada, öğretmen yeterliliklerini etkileyen demografik özelliklerin incelenmesi ve bunlardan etkili olanların ortaya konulması sayesinde, bu etkileri yönetmek de mümkün olabilecektir. Bunun sağlanması neticesinde, verilen eğitimlerde

demografik faktörlerin etkili olup olmadığının ortaya konması, verilen eğitimlerde de bu noktalara dikkat edecek içeriğin sağlanması mümkündür. Bu bağlamda araştırma, alan üzerindeki etkenleri test ederek nicel anlamda ortaya konulması bakımından da önem arz etmektedir.

1.5. Araştırma Soruları

Temel problem cümlesi “Eğitim fakültelerinde verilen eğitimler, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlilik algılarını ne yönde etkilemektedir ve öğretmen adaylarının hangi demografik özellikleri bu algı üzerinde etkilidir?” şeklinde seçilen bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlilik algıları arasında fark var mıdır?
 - 1a. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlilik algıları boyutlarından **Öğrenciyi Tanıma** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
 - 1b. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlilik algıları boyutlarından **Öğrenme-Öğretme** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
 - 1c. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlilik algıları boyutlarından **Gelişimi İzleme** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
 - 1d. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlilik algıları boyutlarından **Çevreyle İlişkiler** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1e. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlilik algıları boyutlarından **Program İçerik** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
 - 1f. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlilik algıları boyutlarından **Alan bilgisi** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 1g. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlilik algıları boyutlarından **Kendini Geliştirme** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

1h. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlilik algıları boyutlarından *Uluslararası Değerler* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

2.Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının yeterlilik algılarının demografik özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

2a. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının *Öğrenciyi Tanıma* yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fark var mıdır?

2b. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının *Öğrenme-Öğretme* yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fark var mıdır?

2c. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının *Gelişimi İzleme* yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fark var mıdır?

2d. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının *Çevreyle İlişkiler* yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fark var mıdır?

2e. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının *Program İçerik* yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fark var mıdır?

2f. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının *Alan bilgisi* yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fark var mıdır?

2g. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının *Kendini Geliştirme* yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fark var mıdır?

2h. Farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının *Uluslararası Değerler* yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fark var mıdır?

3.Son sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine düşünceleri ne yöndedir?

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 147 öğrenci ile sınırlıdır. Araştırma sonuçları sınırlı bir

örnekleme üzerinden elde edildiğinden, çalışma sonuçlarının genellenebilmesi için daha fazla benzer çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Araştırmada verileri toplama aşamasında, beyana dayalı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada bu bağlamda aşağıdaki varsayımlardan yararlanılmıştır:

1. Araştırma örnekleme Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 147 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkiye’de Öğretmenlik Eğitimi

Cumhuriyet dönemine geçilirken öğretmen yetiştirme konusu, eğitim sorunlarının başında yer almaktaydı. Bu nedenle acilen nitelikli ve çok sayıda öğretmen yetiştirilmesi gerekiyordu. Çözümlemesi gereken sorun için ilk olarak öğretmenliği bir meslek haline getirmek amacıyla yasal adımlar atılmıştır. 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. Maddesi ile “*muallimlik Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir*” ibaresine, 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12.maddesiyle “*maarif hizmetlerinde aslanan muallimlik*” hükmüne yer verilmiştir. Bu yasal düzenlemelerle ifadelere yüklenen anlam, öğretmenlik mesleğinin devletin bir kamu görevi olan eğitim ve öğretimi üstlenen bir meslek olması, eğitim ve öğretim hizmetleri arasında önceliğinin ve üstünlüğünün olması anlamına gelmekteydi. Ancak eğitim öğretim hizmetlerinde öğretmenliğin öncelikli olarak değerlendirilmesine rağmen yasal düzenlemelerin gerektirdiği ya da ön gördüğü titizliğe uyulmamıştır. Öğretmenlik mesleği Osmanlıdan devrolunan uygulamalar doğrultusunda kapısı açık, girişi kolay bir meslek olmaktan öteye gidememiştir (Akyüz, 2011: 380).

1925 yılından itibaren öğretmen yetiştiren kurum olan Darülfünun kendisinden beklenen görevleri yerine getiremediği için çeşitli reformlar yapılarak 1933 yılında kaldırılmış ve adı Muallim Mektebi olmuştur. 1935’lerden itibaren de Öğretmen Okulu haline çevrilmiştir.1940 yılında ise nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamak için Köy Enstitüleri kurulmuştur. 1946 yılından sonra ise Eğitim Enstitüleri açılmış ve çeşitli nedenlerden dolayı 1954 yılında yayımlanan kanunla Köy Enstitüleri tümüyle “İlköğretmen Okulları” adı altında birleştirilmiştir. 1970-1971 yılına kadar ilkokul öğretmenleri ve lise öğretmenleri 3 yıllık eğitimle yetiştirilmiş, 1971 yılında ise öğretim yılı süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 1973 yılında öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas alanı olarak tanımlanmasıyla birlikte, öğretmenlerin

hangi üretim kademesinde olursa olsun yüksek öğrenim görmeleri uygun görülmüştür. Bütün ğretmenlerin yüksek öğrenim almaları için 1.kademe olarak adlandırılan temel eğitim yani ilkokullara sınıf ğretmeni yetiştirmek amacıyla 2 yıllık “Eğitim Enstitüleri” açılmıştır. 1981-1982 yıllarında yapılan yasal düzenlemeyle birlikte ğretmen yetiştiren kurumlar “Eğitim Yüksek Okulları” haline dnstrlmş, 1982 tarihinde ise “Eğitim Fakülteleri” haline gelmiştır (Ergün, evik, Ergezer ve zdaş,1999: 104). 1982 yılında toplanan XI. Milli Eğitim Şurası ğretmen eğitimi konusunda tarihte atılan adımlardan en önemlilerinden biridir. Bu Őurada mevcut ğretmen yetiştirme sistemindeki bütün aksaklıklar ele alınmıştır.1983 yılında ise 27 niversitenin 22’sinde ğretmen yetiştiren birimler açılmıştır. Yüksek ğretim Kurulu’nun kurulmasını takiben niversite çatısı altında toplanan ğretmen yetiştirme kurumları “Eğitim Yüksek Okulları” (2 yıllık) ve “Eğitim Fakülteleri” olarak sınıflandırılmış, “Eğitim Yüksek Okulları” 1.kademeye, Eğitim Fakülteleri de ilköğretim ve ortaöğretime ğretmen yetiştirme görevini stlenmiştır. 1990 yılından itibaren 2 yıllık eğitim veren fakültelerin ğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 1992 yılından itibaren ise bütün ğretmen yetiştiren fakülteler tek bir çatı altında toplanarak “Eğitim Fakültesi” adı altında birleştirilmiştır (Kkhmet,2002:37).

1994 yılında başlayıp 1998 yılında tamamlanmış olan YK/Dünya Bankası Hizmet ncesi ğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yeniden yapılandırılma gerekçesi belirtilirken geçmiş dönemlerdeki ğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklik ve aksaklıklar dile getirilmiş ve bu yapılandırmanın çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için artık zorunlu olduğuna dikkat çekilmiştir. 1997 yılından itibaren uygulamaya konulan ğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini “ğretim teknisyenliği” olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır (stner,2004).

Türkiye’de ğretmen seçimiyle ilgili kriterler incelendiğinde, 1739 Sayılı Milli eğitim Temel Kanunu nc bölümde yer alan, 43 ile 50. maddeler gösterilebilir. Ancak bu maddelerde, öğretmenlik vasfını kazanmış olan kişilerin istihdamı üzerine yoğunlaşılmış olup, niversite döneminde gerek öğrencinin, gerekse milli eğitim sisteminin seçim kriterleri hakkında yeterli yasal düzenlemeye yer verilmemiştir. İlgili kanunun 45. maddesinde, öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi kriterlerine yer verilmiştir. İlgili maddenin birinci

fikrasında, öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak olan niteliklerin, Milli eğitim Bakanlığı tarafından tespit edileceği hükmedilmiştir. Yine maddenin ikinci fıkrasında “*Yüksek öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon kazanmamış olanların ihtiyaç duyulan alanlarda, öğretmenliğe atanmaları halinde bu gibilerin adaylık dönemi içinde yetişmeleri için Milli Eğitim Bakanlığınca gerekli tedbirler alınır*” denilerek, MEB’e formasyon almayan öğretmenler için de gerekli tedbiri alma yetkisi verilmiştir. Aynı maddenin son fıkrasında, hangi seviye ve alanda öğrenim görmüş olanların, hangi seviyeye ve hangi şartlarla alınacağına yine yönetmelikle karar verilmektedir (1739 SK,/M.45).

2.2.1. Lisans Düzeyinde Eğitim

Günümüzde öğretmenlik mesleği lisans düzeyinde eğitimle verilmektedir. Üniversitelerin dört yıllık fakültelerinden branşlarına göre eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleği öğrenimi verilmektedir.

Öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesinden sonra, 2010 yılında yapılan değişiklikle; 2009 yılında alınan karar doğrultusunda, tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan formasyon derslerinin, Atatürk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakülteleri ve İlahiyat Fakültelerinde formasyon almak isteyen öğrencilere lisans eğitimleri esnasında verilmesinin kabul edilmesine karar verilmiştir. Doğal olarak alınan karara itiraz eden diğer üniversiteler bu haktan yararlanma talebinde bulunmuştur. 2010 yılında alınan kararlar doğrultusunda ise üniversitelerin fen edebiyat fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi verilebilmesi için ilgili üniversitede eğitim fakültesinin veya eğitim bilimleri bölümünün bulunması ve bu alanda yeterli kadrolu öğretim üyesi olması şartı getirilmiştir. Ayrıca fen edebiyat fakültesi mezunlarının ortaöğretim alan öğretmeni olabilmeleri için uygulanan tezsiz yüksek lisans programının 2010-2011 öğretim yılından itibaren kaldırılması ve bunun yerine iki yarı yıllık pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır (Yıldırım ve Vural, 2014: 80). Ancak bu durum Azar’a göre (2011), Milli Eğitim Bakanlığı’nın nitelikli öğretmen yetiştirilmesi amacıyla, özellikle öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir çok çalışma gerçekleştirirken, açılan bu

pedagojik formasyon sertifika eğitimi programları ile isteyen herkese, belirlenen öğretmen yeterlikleri göz ardı edilerek, öğretmenlik yolunun açılmasını ikilem olarak görmüş ve bu ikilemin nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda kamuoyunda çok ciddi bir kaygı yaratmakta olduğunu ifade etmiştir.

2.2.2. Lisans Sonrası Eğitim

Burgaz ve Koçak (2014:32) öğretmenlerin lisansüstü eğitime başvurma nedenlerini incelediği çalışmalarında, öğretmenlerin hem eksik kalan yönlerini tamamlamak hem de bazı üst düzey becerileri kazanmak için lisansüstü eğitim istediklerini ortaya koymuş ve bu duruma ilaveten bazı öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini etkili şekilde yerine getirebilmek için lisansüstü eğitimin şart olmadığına inandıkları ortaya çıkarılmıştır. Programlarda bulunması istenen derslerin sadece branşlarla sınırlı kalmadığı, okul yönetimi, sınıf yönetimi, proje yönetim becerileri, örgütsel davranış konuları, güncel konular, bilim tarihi, bilim felsefesi, temel istatistik ve bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik derslerin bulunması gerektiği ifade edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, öğretmenlerin bilgi sahibi olmak istedikleri konular ve alanlar ile geliştirmek istedikleri özellikler derslerin işleniş tarzına yönelik ihtiyaçları belirlenip, programlar bu ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenebilir. Programlarda seçmeli ders çeşitliliği sağlanıp, ilgi ve yetenekler doğrultusunda farklı alanlardan seçmeli ders almaları teşvik edilebilir.

2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Analizi

2.3.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmekte, sosyal statü ve saygınlığı, ülke ve farklı kültürlere göre değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte meslek olarak öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili meslek olması yönüyle, geçmişten beri sadece bir kazanç kapısı değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak kabul edilmiştir (Şişman, 2007:189).

Öğretmenlik çok eski bir uğraşı alanı olmasına rağmen meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Günümüzde bile birçok kişi belli bir konuda beceri ve bilgi sahibiyse öğretmen olabileceğine inanır. Oysa eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle, öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmış ve öğretmenlik mesleği için bireyin özel bilgi ve beceri kazanması gerektiği ortaya çıkmıştır (Erden, 1998: 26). Öğretmenlik mesleği en genel tanımıyla, öğretme eyleminin yapıldığı meslek olarak ifade edilebilir. Öğretmenlik mesleğinin pek çok türü ve biçimi olduğu gibi, genel olarak öğretmenliğin türünün öğretilen içerik ve öğretme sürecine bağlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili çok fazla tanımlama ve betimlemeler vardır. 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununda öğretmenlik mesleğini “*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır*” ifadesiyle tanımlamaktadır. Bu nedenle de öğretmenlik mesleğine pek çok rol, sorumluluk ve görev yüklenmiş ve özveri açısından diğer mesleklerden daha ön sırada yer almış bir meslek alanı haline dönüşmüştür (Kuran, 2002: 255).

2.3.2. Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler

Toplum ve eğitim sistemi öğretmenlerden, bugün ve yarınların beklentilerine cevap verebilecek, çağın gereksinimlerine uygun nitelikli insan gücü yetiştirecek ve eğitimin kalitesini istenilen düzeye taşıyabilecek bireyler yetiştirmesi beklentisi içerisinde. Günümüzde meydana gelen önemli gelişmeler, eğitim kurumlarının amaç ve yapısını değiştirmektedir. Bu doğrultuda öğretmen bilgiyi aktaran ve öğreten rolünden, öğrencinin bilgiye ulaşmasını, bilgiyi kendilerinin yapılandırmasını sağlayan ve yaşam boyu öğrenen öğretmen misyonunu üstlenmeye doğru bir oluşum içinde yer almalıdır (Helvacı,2011:309).

Öğretmen öğretme sürecinin yürütücüsü, eğitim durumlarını oluşturan öğrencilerin gelişim alanlarına ve gelişim özelliklerine uygun, bireysel farklılıklarına dikkat ederek eğitim ortamları hazırlayan, öğrencide öğrenmeye merak duygusu uyandırma, okulu sevdirmeye, akranlarıyla birlikte çalışma becerisi kazandırma ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlama becerisi kazandırması beklenen kişidir. Öğretmenlerden beklenen eğitim yoluyla, öğrencilerin

birbirleriyle etkileşimde samimi olmaları, kolayca iletişim kurmaları, insanlara hoşgörü ve davranma alışkanlığı kazandırmaları, karşılaştıkları problemleri çözebilme becerisi kazandırmaları, toplumun problemlerini şahsi problemlerinden üstün ve öncelikli görmelerini sağlamaktır (Ergun, Ergezer, Çevik ve Özdaş, 1999: 94).

Öğretmenlerden beklenen, kendi alanına ait konulara çok iyi hakim olmasının yanında öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmada etkili bir öğretici olma, öğrencilerin konuya ilgisini çekme ve grup çalışmaları düzenleme yeterliliklerine sahip olmasıdır. Ayrıca öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, etkili iletişim becerilerine sahip, araştırıp sorgulayan, karar verme becerilerini içeren eğitim öğretim faaliyetleri düzenlemeleri beklenmektedir (Karacaoğlu, 2008: 71).

Öğretmenden, geleneksel eğitim-öğretim anlayışındaki görevini terk edip açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen, işbirliğini teşvik eden, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri atmosferler oluşturan, öğrencilerin bilimsel bilgi ve anlayışlarını kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlayacak şekilde yönlendirici roller üstlenen kişi olmaları beklenmektedir (Helvacı, 2011: 286-287).

2.4. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Süreci

Cumhuriyet döneminde okul öncesi öğretmeni yetiştirmek için ilk defa 1927 yılında Ankara'da 2 yıl süreli planlanmış ana muallim mektepleri açılmıştır. Okula okul öncesi eğitim alanında İsviçre'de eğitim görmüş bir müdür atanarak eğitime başlanmıştır. Ana muallim mekteplerine kayıt ve kabul şartlarını gösteren belgelerde okula girmek isteyenlerin sayısı 30'u aşarsa, adaylar arasında bir seçme sınavı yapılacağı belirtilmektedir. 1930-1931 yılları arasında bu okul İstanbul'a taşınmış iki yıl anaokulu öğretmeni yetiştirdikten sonra kapatılmıştır. Böylece Osmanlı döneminde olduğu gibi, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında da okul öncesi öğretmeni yetiştirme süreci ve kuramları kısa ömürlü olmuştur. Bu alan eğitim sistemi içindeki yerini ancak 1960'lı yıllardan sonra artan toplumsal gereksinimler, kadının çalışma hayatında aktif bir şekilde yer alması, şehirleşme ve okul öncesi dönemdeki

çocukların eğitiminin önemsenmesi sonucunda yeniden sistemdeki yerini almaya başlamış ve okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme konusu tekrar gündeme gelmiştir (Oktay,2004:101). 1961 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu okul öncesi eğitimi yeniden gündeme getirmiş ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile okul öncesi eğitimin amaçlarını belirlemiştir (Gül,2008). Okul öncesi eğitimin gündeme gelmesiyle birlikte, bu kurumlara öğretmen yetiştirme gerekliliğini de beraberinde getirmiş ve 1961 yılında 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanununun 17. maddesinde yer alan *“öğretmen okulundan mezun olanlar veya bu amaçla açılacak özel bölümlerden mezun olanlar ile yabancı memleketlerde buna denk öğrenim görmüş olanlar, lise veya kız enstitüsü mezunu olup özel okul veya kursları başarı ile bitirenler anaokullarına öğretmen olarak atanırlar.”* hükmü ile okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme işi bazı esaslara bağlanmıştır (Oktay,2004:101).

1961-1962 öğretim yılında 10 ilde açılan ana sınıflarına ilk olarak öğretmen çıkışlı 20 ilkokul öğretmeni atanmıştır. 1961 yılında ana sınıflarında çalışan bu öğretmenler için yetiştirme kursu hazırlanarak bir aylığına İtalya'ya seminere gönderilmiştir. 1963-1964 yılları arasında kız meslek liselerinde anaokulu öğretmeni yetiştirmek amacıyla çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır. Bu bölüm mesleki eğitimin yanı sıra öğretmenlik formasyonu veren derslerle takviye edilmiş, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 11.04.1964 tarih ve 120 sayılı kararı ile okul öncesi eğitim okullarına öğretmen yetiştiren bir bölüm haline getirilmiştir(Poyraz ve Dere, 2003:Akt.Çelik ve Gündoğdu,2007).

1739 sayılı kanununun 43.maddesi gereğince okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme görevi, yüksek öğretim kurumlarına devredilmiş ve bu kurumlar programlarını hazırlamak üzere Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nun Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü görevlendirilmiştir. 1979 yılında hazırlanan 2 yıllık ana okulu öğretmenliği Ön lisans programı ancak 1981 yılında uygulanmaya başlanmış, 1982 yılında ise uygulanan bu program Yüksek Öğretim Kurulu tarafından benimsenerek Gazi Üniversitesinde ve Selçuk Üniversitesinde 1987-1988 yılında ise Marmara Üniversitesinde uygulanmaya başlanmıştır. 1991-1992 öğretim yılından itibaren ise ana okulu öğretmenliği programı 4 yıla çıkarılarak doğrudan eğitim fakültesi bünyesinde bir bölüm olarak yer almıştır (Oktay,2004:103). 1997-1998 yılları arasında başlayan 8 yıllık zorunlu eğitim nedeniyle artan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla YÖK ve Dünya Bankası işbirliği içine girerek Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Projesi kapsamında eğitim fakültelerindeki ilköğretim bölümlerinin bünyesinde okul öncesi eğitimi anabilim dalları oluşturularak yeni düzenlemeler yapıldı (Dağlıoğlu,2015:70). Eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerinde 1998-1999 öğretim yılında başlayan okul öncesi öğretmenliği lisans programları ilk mezunlarını 2002 yılında vermiş ancak Milli Eğitim Bakanlığı bu kurumları bitiren öğretmen adaylarının alandaki açığı kapatamayacağını göz önüne alarak okul öncesi öğretmen açığını kapatmak için 2000 yılında Anadolu Üniversitesi ile anlaşarak dört yıllık lisans programı başlatmıştır (Oktay,2000: Akt.Dağlıoğlu, 2015:70). 2010 tarihinde yapılan XVIII. Milli Eğitim Şurası'nda önemli bir karar alınarak, öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu gerçeğinden yola çıkarak, uzaktan ve açık öğretim yolu ile okul öncesi öğretmenliği alanında öğretmen yetiştirilmesine izin verilmeyerek açık öğretim yolu ile okul öncesi öğretmeni yetiştirmenin yolu kapatılmıştır(Ünüvar ve Çivik, 2016:35). Ülkemizde 2010 yılı itibariyle toplam 57 Okul öncesi öğretmenliği lisans programı bulunduğu görülmektedir(Dağlıoğlu, 2015:71).

2.4.1. Okul Öncesi Öğretmeni ve Özellikleri

Okul öncesi öğretmeni eğitimin temel kaynağıdır ve çocuğun kişiliğinin oluşumuna, kişiliğinin gelişimine biçim veren kişidir. Çocuklar ailelerinin modeli yerine öğretmeni koyar ve öğretmeniyle kendini özdeşleştirir (Yavuzer, 1998: 166-167). Genel olarak öğretmenden özellikle okul öncesi eğitimi öğretmeninden beklenen görevler, diğer meslek sahiplerinden beklenen görevlerden hem daha karmaşık hem de daha özverili bir görev olmasıdır (Başal, 2007:54). Okul öncesi öğretmeni çocuklara olumlu davranışlar kazandıracak, arkadaş sevgisi, paylaşma duygusu, olumlu ilişkiler kurma becerisi kazandıracak, kendini ifade etme becerisini geliştirecek, öğrenme merakını karşılayacak, yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek olan ve okul ortamını sevdirecek, çocuğa rehber olacak olan ilk öğretmendir. Ayrıca okul öncesi dönemde öğretmeniyle çocuklar arasındaki kaliteli etkileşimin, çocukların sosyal duygusal, bilişsel gelişimleri ve akademik performansları üzerine etkili olmasının yanı sıra çocukların kendini yönetme, kendine güven duyma üzerine olumlu bir etkisi vardır(Koçak ve Pirpir, 2012:78). Çocukların ailesinden sonra uzun bir süre birlikte zaman geçirdiği ve gereksinimlerini karşılarken gerek duyduğunda başvurduğu kişi öğretmendir. Materyal seçen, hazırlayan ve çocuklara sunan, eğitimi yararlı kılan okul öncesi öğretmendir (Kandır,2001).

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alındığı zaman okul öncesi öğretmenlerinin rolünün bu süreçte nedenli önemli olduğu da ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim ve eğitimin diğer kademelerinde öğretmen nitelikleri üzerine yapılan çalışmalar eğitim sürecinde en temel etkenlerden birinin öğretmen nitelikleri olduğunu göstermiştir (Sapsağlam ve Kabadayı, 2011). Yaşamın ilk yedi yılında öğrenilenlerin ve kazanılan davranışların yaşam boyu sürekliliğini koruduğu bilinen bir gerçek olmakla birlikte bütün toplumlar için öğretmenin hem nicelik hem de nitelik yönünden yetiştirilmesi en öncelikli görev olmalıdır (Dağlıoğlu, 2015: 42). Ayrıca kaliteli bir okul öncesi eğitimin kalıcı ve etkili eğitimsel, sosyal ve ekonomik katkılar sağladığı kanıtlanmış olmakla birlikte bu katkının kalıcılığı ve etkililiği ancak okul öncesi öğretmenlerinin profesyonel gelişimi ve yeterli donanımlarıyla mümkündür (Tekmen, 2012: VI). Colker (2008) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinde olması gereken özellikleri belirlemek için 43 okul öncesi öğretmeni ile görüşmüş ve araştırmaya katılan katılımcıların verdiği cevaplara göre bir okul öncesi öğretmeninde olması gereken özellikleri: sabırlı, yaratıcı, esnek, risk alan, mizah anlayışına sahip, azimli, çocuklarla ilgili tutkulu ve öğretme isteği duyan, çocuklara ve ailelerine saygılı, öğrenmeyi seven, yüksek enerjili ve orijinallik olarak sıralamıştır.

Bütün bu açılardan bakıldığında bir okul öncesi öğretmeninde olması gereken özellikler şu şekildedir:

- *“ İyi bir öğretmen aynı zamanda yeni bilgi ve deneyimlere açık bir öğrencidir.*
- *Öğretmenin amacı, çocuğu eğitirken yalnızca bilgi aktarmak değil, onu öğrenmeye istekli hale getirerek, gerekli bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamak olmalıdır.*
- *Çocuklarla iyi iletişim kurmalı, onları tanımaya ve anlamaya çalışmalıdır.*
- *Eğitim programlarını çocukları aktif kılacak şekilde düzenlemelidir.*
- *Çocukların olumlu benlik geliştirmelerini desteklemeli ve özgüvenlerini geliştirmelidir.*
- *Öğretmen yaratıcı olmalı ve çocuklarda da yaratıcı düşüncüyü geliştirici etkinlikler planlamalıdır.*

- *Çocukları bağımsız, karar verme becerileri gelişmiş, bununla birlikte öz-denetimlerini kazanmış bireyler olmaları yönünde destekleyici yöntemler kullanılmalıdır”(Kandır,2001).*

Oktaý'a (2004) göre ise, bir okul öncesi öğretmenini, çocuk için hem öğretene, hem seven, hem eğitene, dostluk gösterene hem kendisinin hem arkadaşlarının bütün gereksinimlerini karşılamaya çalışan kişidir. Ayrıca Oktaý, iyi bir okul öncesi öğretmenin genel özelliklerini, sakin, sabırlı, çocukların buldukları yaşlara ait gelişim özelliklerini bilen, her çocuğun aile yaşantısı hakkında bilgi sahibi olan, yaratıcı, iletişim becerilerine sahip, hoşgörülü ve esnek, geniş bir edebiyat ve fen bilgisine sahip olmak, güvenilir olmak, meslektaşları ve ailelerle iyi geçinebilen, okul öncesi eğitim programı hakkında bilgi sahibi olan, yeniliklere uyum sağlayan, neşeli, iyi bir rehber olmak ve iyi bir meslek ahlakına sahip olmak olarak sıralamıştır. Öğretmen özellikleri okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinde emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir (MEB,2013).Bu noktada okul öncesi öğretmeni, mesleğini seven, çocuklara saygı duyan ve seven, kendisini alanı ile ilgili sürekli geliştiren, çocuğun temel gereksinimlerini bilen ve bu doğrultuda çocuklardan beklenti içerisinde olan, hazırladığı etkinliklerle çocuğun bütün gelişim alanlarına dokunabilen, hem aileye hem de çocuğa rehber olan kişi olmalıdır.

2.5. Öğretmen Nitelikleri

Ödev ve sorumluluklarının farkında olan, araştıran, üreten, çağdaş ve akılcı bireyler yetiştirmek amacıyla geliştirilen eğitim plan ve politikalarına paralel olarak öğretmenlerin de kazanması gereken bazı niteliklere ihtiyaç vardır.

Toplumlarda nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç, ancak nitelikli eğitim kurumlarında verilen eğitimle sağlanır. Eğitim sisteminin temelini öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretim programları, yöntem ve teknikler, eğitim materyalleri öğretimi geliştirmek için önemli etmenler olmakla birlikte öğretmenin canlı kişiliği ile eylemek

onulmadıkça istenilen ölçüde bir etki sağlamayacaktır. Ülkemizin ihtiyaç duyduğu insan gücünün en iyi düzeyde yetiştirilebilmesinin temel koşulu, öğretmenin yetiştirilmesidir (Erkan vd., 2002).

Öğretmenler her toplumda insan yetiştirme sisteminin vazgeçilmez bir ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde "davranış mühendisi" olarak tanımlanan öğretmenin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu sebepten yaşadığımız dönemde hemen her ülkenin eğitimle ilgili problemlerin başında öğretmenlerin nitelikli eğitimi sorunu yer almaktadır. Böyle bir gerçeğe örnek olması bakımından Amerika Birleşik Devletlerinde mevcut öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili reform literatürünün çoğu; gelecekteki öğretmenlerin rolü, öğretme ile ilgili araştırmanın yürütülmesi ve öğretmen eğitimi ile ilgili modeller önerir (Genç, 2000: 380).

Nitelikli öğretmenlerin olmadığı bir eğitim sisteminde mükemmellik aranamaz. Eğitim programları değişebilir, eğitim materyalleri farklılaşabilir, fiziksel çevre yenilenebilir fakat nitelikli öğretmenler olmadan istenilen değişikliklere ve istenilen etkiye varılamaz(Özdemir ve Yalın,2003 :55).

Nitelikli öğretmen yetiştirmek için yapılması gereken ilk aşama, gereksinimi duyulan öğretmenin yeterliliklerini belirlemektir. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ikinci aşaması ise, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinin belirlenen yeterlilikler çerçevesinde yapılmasıdır. Bu aşamaya kadar yapılan belirlemeler dikkate alındığında öğretmenlerin özellikle kendilerini nasıl algıladıkları, yetersiz gördükleri konuları ve yeterlilik algılarının neler olduğunun belirlenmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir (Karacaoğlu, 2008: 73-74).

Akyüz'e (2011) göre nitelikli öğretmenlere sahip olmayı temel eğitim sorunumuz olarak görmedikçe, eğitimin toplumsal gelişimize gerçek bir katkısı olmayacağı, öğretmenler ve öğretmenlik mesleğinin yeterli güç ve niteliğe ulaşmadıkça, o ülkede en iyi eğitim sistemi ve eğitim amaçları bulunsa dahi başarılı olunamayacağını vurgulayarak öğretmenlik mesleğinde nitelik vurgusu yapmıştır.

2.6. Öğretmen Yeterlilikleri

Westera'ya (2001) göre yeterlilik kişinin bilgi ve becerilerinin belirli bir alana etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan son derece değerli bir niteliktir. Öğretmen yeterlilikleri ile öğrenci performansları arasında doğrudan bir ilişki söz konusu olduğunu ifade ederek, eğitimde iki farklı yeterlilik kavramına işaret etmiştir. Bunlardan ilki, belirli davranışları kolaylaştıran bilişsel yapı olarak düşünülen teorik perspektiften yeterliliktir. İkincisi ise işlevsel açıdan yeterlilik, öngörülmeleyen karmaşık durumlarla başa çıkma yeteneğini temsil eden geniş ve bir dizi beceri ve davranış kapsamaktadır. Yeterlilik kavramı, kişinin mesleği ile ilgili iş ve görevleri yapabilme gücü ya da yeteneği, bu gücü sağlayan özel bilgi ve becerilerle ilgili bir kavram olarak algılanmaktadır. Diğer bir deyişle, bir meslek adamının mesleki alanında sahip olması gereken niteliklerdir. Bu tanımlar çerçevesinde “Öğretmen yeterliği” “öğretmenin mesleği ile ilgili iş ve görevlerini yapabilme gücü, yeteneği ya da öğretmenin sahip olması gereken nitelikler” olarak tanımlanabilir. (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: Akt.Karaca,2008). Sünbül'e (2003:257) göre ise öğretmen yeterlilik kavramı başarılı bir mesleki yeterlilik için gerekli olan bir dizi ön koşulu ifade etmektedir. Bu önkoşullar mesleğin gelişimi sırasında biçimlenir ancak asıl yeterlilik mesleğin başlangıcında sürekli bulunmalı ve geliştirilmelidir. Öğretmenin yeterliliği bir dizi süreçten sonra oluşmaktadır. Bu süreçler ise kuramsal hazırlık, stajyer öğretmenlik uygulama eğitiminden ve okuldaki stajdan elde edilen deneyimler ve deneyimli öğretmenlerin dersi izlemeleridir. Şişman'a (2009:37:41) göre ise öğretmen yeterlilikleri ifadesi, öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi özellikler tümünü ifade etme amacıyla kullanılır.

Öğretmen yeterliliği, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olduğuna göre diğer meslek alanlarında olduğu gibi öğretmenlere ilişkin yeterliklerin bilinmesi, öğretmenlik mesleğinin tanınması, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, öğretmen performansının artırılması ve öğretmenlik mesleğine uygun nitelikte öğretmen yetiştirilmesinin sağlanması açısından önem taşımaktadır(Karaca,2008). Öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğine göre, bu mesleği icra eden kişilerin mesleğin gerekliliklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliliklere sahip olması gerekir. Bu yeterliliklerin kazandırılabilmesi içinde öğretmen adaylarının meslek öncesinde özel bir eğitimden geçirilmesi zorunludur(Celep,2005:26).

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliliklerinin bilinmesi ve sonrasında yeterliliklerinin hizmet içi ve hizmet sonrası eğitim programlarıyla öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılmasıyla mümkündür. Eğitim ve öğretim bütün yönleriyle dinamik bir yapıya sahiptir. Bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sebepten dolayı Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler işbirliği yaparak öğretmen yeterliliklerini sürekli geliştirmek için çalışma yapmaktadırlar (TEDP,2006). Eğitim kavramı içerisinde öğretmen unsurunun ve yeterliliklerinin bu derece önem arz etmesi sonucu 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 45.maddesi “*öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur*” hükümleri doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurumu, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı tarafından 2002-2008 yılları arasında yapılan bir çalışmayla, millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında kullanılmak amacıyla, öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, öğretmenlerin niteliğini karşılaştırma yapılabilecek bir yapı oluşturmak amacıyla öğretmen yeterlilikleri hazırlanmıştır. Bu çalışma sonucunda, öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin 6 ana yeterlikleri ve bu ana yeterlikleri gerçekleştirebilmek için 31 alt yeterlik ve bu alt yeterliğe ait gözlemlenebilir-ölçülebilir 233 performans göstergesi belirlenmiştir. Bu genel yeterliliklerin yanında ilköğretim kademesi öğretmenlerinin kendi alanlarına özgü sahip olması gereken beceri, tutum ve bilgiyi içeren “Özel Alan Yeterlilikleri” belirlenmiştir(MEB,2008). Bu çalışma doğrultusunda, öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterlilikleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim:

Özellikle öğretmenin kişisel özellikleri ile ilgili yapılan pek çok çalışma öğretmenin kişiliğinin sınıfta önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Kişilik yönünden yeterli bir öğretmen çocukları olumlu etkiler, kişilik yönünden zayıf bir öğretmen ise çocukları okuldan, öğrenmeden ve öğretmenden soğutabilir(Dağlıoğlu, 2015: 45). Öğretmen mesleki

gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitimlere, toplantı ve seminerlere katılmalı alanı ile ilgili yayınları takip edebilmelidir(MEB,2008).Öğretmenlere mesleki gelişim olanakları sağlanmasının gerekliliğine bir başka neden olarak öğretmen eğitimi veren kurumlarda onların yeterince veya uygun bir şekilde yetiştirilmeyişleri gösterilebilir. Öğretmen adayları ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun olmaktadır. Bu yüzden hizmet içinde mesleki gelişim konusunda bir destek sağlanması gerekmektedir(Seferoğlu,2004).

2. Öğrenciyi Tanıma:

Öğretmen, öğrencinin gelişim özelliklerini tanıır, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini bilir. Geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini bilir. Öğretmen planlama uygulama ve değerlendirmede bulunurken öğrencinin öğrenme biçimini, güçlü ve zayıf yönlerini bilir (MEB, 2008). Öğretmenler çocuklara yol gösterirken belirli bilgileri aktaran değil, çocukların gelişim özelliklerini dengeleyerek her alanda gelişime yardım eden, öğrencilerin bireysel ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdır (Dağlıoğlu,2015:45).

3. Öğrenme-Öğretme Süreci:

Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme yaşantılarını düzenleyerek öğrencilerin öğrenmelerini sağlar. Bu amaçla öğretmenin öğrenmeyi sağlayacak en uygun yöntem ve teknikleri, öğretim araçlarını seçmesi ve bunları en iyi biçimde uygulaması gerekir. Öğretmenler, meslekî açıdan yeterli olmadıklarını düşündükleri alanlarda, elektronik ortamlardan yararlanarak ve elektronik kaynakları kullanarak kendilerini geliştirebilirler (Ilıkan, 2007: 34).

Öğretmen derslerini öğrenciyi merkeze alarak yürütmelidir. Bunun için de, öğrencilerin ilgilerini çekmek ve ilgilerini devam ettirmek, öğrencilerin düşüncelerini sağlamak, ilgi çeken öğretim araç- gereçlerini kullanmak, öğrencilerle etkili iletişim kurmak, sınıfı etkili yönetmek ve öğrenciler arasındaki ilişkilere rehberlik etmek, öğrencilere öğrendiklerini pekiştirme ve uygulama fırsatı vermek gerekir (Terekeci, 2010: 41).

4. Gelişimi İzleme ve Değerlendirme:

Ders, konu ve öğrenciye uygun ölçme araç ve tekniklerinden faydalanabilmek, geliştirebilmek, değerlendirebilmek gerekir. Öğretmenlerin bilgi ve beceri sahibi olması gereken ölçme ve değerlendirme konularını şu şekilde sıralanmaktadır (Çakan, 2004: 100).

- Yapılacak olan ölçmelerin hangi amaçla yapıldığı ve hangi test türlerinin uygun olduğu,
- Dersin yoklanması gereken hedeflerinin neler olduğunu doğru tespit edebilme,
- Yazılı yoklama türü testlerin nasıl geliştirilmesi gerektiği bilgi ve becerisi,
- Testlerin güvenirlik ve geçerliğinin nasıl sağlanacağı,
- Öğrencinin başarısı veya notlarının etkili bir iletişim tekniği kullanılarak ailelere etkili ve yararlı olabilecek biçimde nasıl iletilmesi gerektiği.

Değerlendirme, öğrencilerin ulaştığı bilgi ve becerileri belirlemektir. Öğrencilerin bu bilgi ve becerilere nasıl ulaştıklarını veya ulaşamamışlarsa bunun sebeplerini tespit etmektir. Bunun yanında eğitim sisteminin başarısı ve kaynak tahsisi konusunda da kararlar verilmesine yardım eden bir araç olduğu gibi öğretimin iyileştirilmesine yönelik bilgiler sağlamaktadır (Terekeci, 2010: 42). Ekiz'e (2006) göre değerlendirme öğretmenin dönüt almasını, öğretim etkileşimi sırasında öğrencilerin anlama ve yanlış anlamalarını kontrol etmesini, öğretmenin kendi performansını değerlendirmesini sağlayan bir aşamadır.

5. Okul-Aile Toplum İlişkileri:

Öğretmenlik diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki, iletişim ve etkileşim içerisinde olan bir meslektir. Öğretmen sadece okul içerisinde ve sınıf ortamında öğrencilerle değil aynı zamanda aileler ve toplumla da iç içe olan kişidir (Celep, 2005:31). Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder (TEDP,2006).

6. Program ve İçerik Bilgisi:

Öğretmen, Türk milli eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli ve bunları eğitim-öğretim etkinliklerine yansıtabilmelidir (MEB, 2008).

Günümüzde öğretmen yeterliliklerini belirlemek ve yeterlilikleri yükseltmek amacıyla pek çok çalışma yapılmıştır. Coştu (2011: 29) öğretmen yeterliliklerini, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirmek için sahip olunması gereken beceri, bilgi ve tutumlar olarak ifade etmekte ve mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikler olarak tanımlamaktadır. MEB'e göre(2008) Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi ve bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkün olacaktır. Öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin belirlenmesi Türk eğitim sisteminin uluslararası standartlara ulaşması için bir fırsat olarak görülmektedir. Eğitim kalitesinin artması sadece fiziksel ve teknolojik olarak yeterli olanaklara sahip okulların oluşturulmasıyla sağlanamaz. Fiziksel ve teknolojik yeterlik gerekli olsa bile, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlamaya tek başına yeterli değildir. Bunu sağlayacak olan mesleki bakımından yetkin ve kaynakları etkili bir biçimde kullanabilme yeterliğine sahip öğretmenlerdir. Yani eğitimin kalitesinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi gerekir. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili problemlerin olması insan sermayesinin potansiyelinin çok altında gerçekleşmesi demektir ki bundan dolayı öğretmen yeterliklerin geliştirilmesi ulusal bir önceliğe sahip olmalıdır (TED, 2009).

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

1. *“Öğretmen yeterlikleri konusunda kavramsal bir çerçevenin tanımlanması; öğrenme ve öğretme konusunda, öğretmenlerin neleri bileceği ve neleri yapabileceği konusunda temel yaklaşımların, kuramsal temellerin ve kabullerin belirlenmesi.*

2. Mesleki yeterlikler çerçevesi ya da genel ilkelere dayalı olarak tüm öğretmenlerin sahip olması gereken, ortak bir eğitim anlayışına ve bilgi temeline dayalı genel yeterliklerin belirlenmesi.

3. Genel yeterliklerin kapsadığı bilgi, tutum-değer-inanç ve performans öğelerinin belirlenmesi.

4. Farklı gelişim evrelerinde mesleki yeterliklerin (örneğin, erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitiminden sorumlu öğretmenlerle ergenlik dönemindeki öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin yeterliklerinin) farklılaşacağı varsayımından hareketle, genel yeterliklerin öğrencilerin gelişim evreleri ile ilişkilendirilmesi.

5. Öğretmenlerin mezuniyet, stajyerlik ve stajyerlik sonrası dönemlerinde yeterliklerin niteliğinin değişeceği noktasından hareketle, mesleki yeterliklerin mesleğin farklı evreleri ile ilişkilendirilmesi.

6. Genel yeterlikler çerçeve olarak kabul edilerek, özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi.

7. Yeterliklerin öğretmen yetiştirme ve sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik mesleği kariyer sistemi ve uygulamaları, öğretmenlerin lisanslanması ya da sertifikasyonu, performans değerlendirme sistemi gibi öğelerle ilişkilendirilmesi”.

2.7. İlgili Çalışmalar

Traianou (2006) yapmış olduğu çalışmasında, temel bilimlerde öğretmen yeterlilikleri ile konu bilgisi arasındaki ilişkiyi sosyokültürel perspektif ve yapılandırmacı bakış açısı ile incelemiştir. İngiltere üzerinden literatür taraması biçiminde gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi düzeyleri ne kadar fazla ise o kendilerini o kadar yeterli gördüklerini ortaya koymuştur.

Malm ve Löfgren (2006) öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve öğrenci çatışmalarını yönetme stratejilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, 5 farklı okulda öğrenim gören 338 erkek 336 kız öğrencinin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda öğretmen yeterliliklerini 7 boyutta 27 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir.

Öğrencilerin cevaplarına göre mesleki açıdan yeterli bir öğretmenin özellikleri, öğretmenlerin alanlarındaki konuyla ilgili bilgi ve güvenleri, öğretmenlerin öğretim becerileri, öğretmenlerin sosyal yeterlilikleri, öğretmenlerin öğrenci başarılarını olumlu şekilde onaylaması, öğretmenin adil ve mantıklı olması, öğretmenin düzen, disiplin ve yapılandırılmış öğretim yeteneği, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretimi kullanma ve geri bildirim yapma becerisine sahip olması boyutlarında oluşmuştur. Çalışmada ayrıca öğrencilerin öğretmen yeterliliğini değerlendirme algılayışları cinsiyetlere göre farklılaşmadığı ve okullar arasında nispeten küçük farklılıklar bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Kuisma ve Sandberk (2008) çalışmalarında, İsveç'teki iki farklı şehir ve üniversitede okul öncesi öğretmenleriyle okul öncesi öğretmen adaylarına yeterlilik kavramını nasıl yorumladıklarını araştırmak için dört sorudan oluşan bir çalışma uygulamış, araştırmaya 30 öğrenci ve 27 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri ve öğrenciler yeterlilik kavramının bilginin varlığından ,yetenek ve deneyiminden kaynaklandığını ayrıca okul, aile ,öğrencilerle deneyim kazanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Küçükturan (2011) okul öncesi öğretmenleri yeterlilik ölçeğini geliştirmek amacıyla, okul öncesi çağda çocuğa sahip farklı yaş grupları ve meslekleri olan, 500 aileye “*nitelikli bir okul öncesi öğretmenin temel özellikleri nelerdir*” şeklinde soru yönelmiştir. Araştırma doğrultusunda ailelerden alınan görüşler doğrultusunda, 7 boyutlu ve 171 maddeye sahip bir ölçek geliştirmiştir. Ölçekte öne çıkan boyutlar ise, öğretmen yeterliliklerinin temel bileşenleri(105 madde), sanatta yeterlilik(8 madde), dil yeterliliği(8 madde), dünya bilgisi(13 madde), öğrenme ortamlarının hazırlanması (11 madde),kişisel özellikler(19 madde),niceliksel yeterlilik(7 madde) olarak gruplandırılmıştır.

Lillwist, Sandberk, Sheridan ve Willams (2012) yaptıkları çalışmalarında, okul öncesi öğretmeni yeterlilik boyutlarını okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin bakış açısıyla incelemek amacıyla, İsveç'te 15 farklı üniversitede çoğunluğu son sınıfta öğrenim gören 810 öğrenciye öğretmen liderliği, iletişim becerileri, çocukların öğrenme stratejilerini anlama, işbirliği, çocuk hakları hakkında bilgi, ailelerle işbirliği gibi kavramları içeren anket uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin okul öncesi öğretmen yeterliliğine ilişkin tanımlarının, genel pedagojik yeterlilik, özel içerik yeteneği, farklı

öğretmen yeterliliği(esnek ve sosyal olma gibi kişisel becerileri ve bireysel faktörleri içeren), oyun yeterliliği, çocuklara bakış açısı yeterliliği ve işbirlikçi ve sosyal yeterlilik olmak üzere altı farklı boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur. Genel olarak, öğrencilerin okulöncesi öğretmen yeterliliği kavramını nasıl algıladıklarına ve eğitim sırasında bu yeterlilikleri geliştirdiklerine inandıklarına ilişkin algıları oldukça büyük farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir.

Albaricovd (2014) çalışmalarında, öğretmenler tarafından kullanılan materyallerin yeterlilik düzeyleri ile öğretmen yeterliliklerini incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin yeterlilik algılarının artması ve daha etkili eğitim verebilmelerinde, kullanılan materyallerin yeterlilik düzeylerine büyük önem arz ettiği ortaya konmuştur.

Bizimana ve Orodho (2014) çalışmalarında, öğretmen yeterlilikleri bağlamında, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi ve kaynaklara erişebilme düzeylerini lise düzeyinde incelemişlerdir. Çalışmada 81 okul yöneticisi, 160 öğretmen ve 378 öğrenci üzerinde anket uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaklardan öğrenme ve kaynak kullanma becerileri ile sınıf yönetimi becerileri ile öğretme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kanokornvd (2014) çalışmalarında, ilkokullarda öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirmede kullanılan yöntem ve teknikleri incelemişlerdir. Çalışmada 15 pilot okul üzerinden inceleme yapılmış ve öğretmen yeterlilikleri 1- İletişim Becerileri, 2- Düşünme ve Problem Çözme Becerileri, 3- Takım Çalışması, 4- Yaşam Boyu Öğrenme ve Bilgiyi Yönetme, 5- Yenilikçi Düşünme, 6- Etik Ve Profesyonellik, 7- Liderlik Becerileri olmak üzere yedi başlık altında incelenebileceğini rapor etmişlerdir.

Nasongkhla ve Sujiva (2015) çalışmalarında, öğretmen yeterliliklerini geliştirmede sınıf içerisindeki eylemleri kontrol etmede tablet kullanımının rolünü incelemişlerdir. Çalışmada Tayland'da uygulanan tabletlı eğitimin sınıf içindeki etkileri incelenerek bu gelişmelerin öğretmenlerin yeterliliği ile ilişkisi ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre getirilen yenilik öğretmenlerin gelişimi, akademik uyumu sağlaması, sınıf içi teknolojiyi yönetme, bireysel koçluk verme ve yeterlilikleri yaşama geçirmede etkili olduğu rapor edilmiştir.

Prasertcharoensukvd (2015) çalışmalarında, öğretmenlerin yeterlilik faktörlerinin öğrencilerin öğrenme etkinlikleri üzerindeki etkilerini, öğrencilerin yaşam stilleri çerçevesinde incelemişlerdir. Çalışmada ilkokulda görev yapan ve okuyan 100 öğretmen ile 2967 öğrenci üzerinde anket uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin özellikle özgeçmiş ve öğrenmeyi yönetme düzeyleri ile öğrencilerin yaşam stilleri, öğrenme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.

Lasauskiene ve Rauduvaite (2015) çalışmalarında, öğretmenlerin hizmet öncesinde duygusal yeterliliklerinin eğitim uygulamaları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada müzik öğretmenleri üzerinden uygulama yapılmış ve öğretmen adaylarının duygusal kapasiteleri ile öğretme düzeyleri arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu ortaya konmuştur.

Ho, Lee ve Teng (2015) çalışmalarında, Hong Kong'da erken çocukluk eğitiminde çalışan okul öncesi öğretmenleri ve çeşitli branşlarda 2066 öğretmene, öğretmen yeterlilikleriyle okula dayalı profesyonel öğrenme uygulamaları arasında ilişkiyi incelemek amacıyla anket uygulamış, araştırmaya katılan öğretmenlerin okula dayalı uygulamaları algılarıyla öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, okul uygulamalarının öğretmen yeterliliğini arttırdığını vurgulamışlardır.

Muthima vd. (2016) çalışmalarında, öğretmenlerin yeterlilik algıları ile okulun fiziki imkanları arasındaki ilişkiyi ilkokul düzeyinde incelemişlerdir. Araştırmada Kenya'da 298 öğretmen üzerinde anket uygulaması yapılarak, öğretmenlerin yeterlilik algıları ile okulun fiziksel imkanları kıyaslanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okullarda özellikle teknoloji ile ilişkili olanaklar, öğretmenlerin yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir.

Dusi vd. (2017) çalışmalarında, ilkokul öğretmenlerinin entelektüel yeterliliklerini incelemişlerdir. Çalışmada İtalya'da elli öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin entelektüel becerileri arttıkça hassasiyet düzeyleri artmakta ve bu da eğitimde olumlu katkılar sağlamaktadır.

Gökçe (1999) çalışmasında "ilköğretim öğretmenlerinin yeterlilikleri ölçeğini 11 boyutlu olarak geliştirmiştir. Bu boyutlar çocuk gelişimi konusundaki bilgilerine, sınıf içinde etkili iletişim kurabilmeye, okuma öğretimine, program geliştirme ve değerlendirmeye, öğretim yöntemlerine, sınıf yönetimine, yazma öğretimine, matematik öğretimine, öğrenci

başarısını değerlendirmeye, okul-aile işbirliğini sağlamaya, mesleki ve kişisel özelliklere ilişkin yeterlilikleri içeren boyutlardır.

Erişen ve Çeliköz (2003) çalışmalarında, öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini yeterli görme dereceleri üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından 309 öğretmen adayına öğretmen yeterlilik ölçeği uygulanmış, araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ve yeterlilik algılarının üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Akpınar, Turan ve Tekadaş (2004) çalışmalarında, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 91 öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş Öğretmen Yeterlilikleri Standartları kullanarak değerlendirmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik uygulaması için ilköğretim okullarında uygulama eğitimine giden öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerini yeterli buldukları anlaşılmış ancak öğretmen adayları sınıf öğretmenlerini, öğretim materyali geliştirme ve kullanma ile özel alan bilgisine sahip olma nitelikleri bakımından orta düzeyde bulmuşlardır.

Karaca (2004) çalışmasında öğretmen adaylarının planlama ve öğretim süreci yeterliliklerine ilişkin algılarını araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçekle incelemiştir. Çalışmaya Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölümlerde öğrenim görmekte olan 311 son sınıf öğrencisi katılmış, çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının tüm ölçek bazında planlama ve öğretim sürecine ilişkin yeterlikleri yeterince kazandıkları ortaya çıkmıştır.

Seferoğlu (2004) çalışmasında bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü son sınıf öğrencilerine öğretmen adaylarının MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmelerini incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun kendilerini yeterliliklerin önemli bir kısmında orta ve iyi derecede yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Şeker, Deniz ve Görgeç (2005) yaptıkları araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 172 tezsiz yüksek lisans öğrencisine kendilerini, uygulama öğretmenlerini ve

arkadaşlarını öğretmenlik yeterlikleri açısından nasıl algıladıklarını belirlemek için 33 soruluk bir ölçek uygulamış, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini arkadaşlarını ve uygulama öğretmenlerini öğretmen yeterlilikleri açısından yeterli gördüklerini, bayan öğretmen adaylarının kendilerini erkek öğretmen adaylarına göre daha yeterli algıladıklarını tespit etmişlerdir.

Sünbül ve Arslan (2006) çalışmalarında, öğretmenlik yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesine yer vermişlerdir. Çalışmada 12 ilköğretim okulundan toplam 409 öğrenciye anket uygulaması yapılmıştır. Daha sonra toplam 10 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiş ve geçerlilik-güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Uygulanan ölçek sonuçlarına göre bayan öğretmenler kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli algılamakta, kıdem yılı arttıkça öğretmenler kendilerini daha yeterli algılamaktadır.

Karacaoğlu (2008) çalışmasında, öğretmen yeterlilik algılarını incelemiştir. Çalışmada 440 öğretmen üzerinde 137 maddeli ölçek kullanılarak öğretmenlerin yeterlilik algıları konusunda kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme anlamında çok yeterli görmektedir. Alan bilgisi ve uluslararası değerler konusunda ise yeterli görmektedir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemek amacıyla eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi son sınıfta olup mezun olabilecek durumda olan 250 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisi olduğu program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı etkisi olmadığı tespit edilmiş ancak cinsiyet, fakülte ve program değişkenlerinin öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerine anlamlı bir etkisi olduğu belirtilmiştir.

Özer ve Gelen (2008) çalışmalarında, öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmen adayı ve öğretmenler tarafından algılanma düzeyini incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak MEB tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinden faydalanılmış ve çalışmaya 242 öğretmen ve 159 öğretmen adayına öğretmen yeterliliklerine ilişkin anket uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre

öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ait bütün alanlarda kendilerini öğretmenlerden daha fazla yeterli görmekte olduğunu ifade etmişlerdir.

Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yönelik algılarının incelenmesi açısından Karaca (2004) tarafından geliştirilmiş olan Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Algı Ölçeği 8 farklı üniversitenin Türkçe Öğretmenliği bölümü son sınıfta öğrenim gören 342 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının çoğunun planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarında yeterlik algılarının düşük olduğu fakat öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümden memnuniyet düzeyleri arttıkça öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin de artmakta olduğu belirtilmiştir.

Yılmaz, Koç, Gönen ve Üstün (2010) Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olan 64 öğretmenin bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerini incelemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ve okul öncesi öğretmeni özel alan yeterliliklerini içeren çalışma uygulanmış, araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini MEB'in belirlediği genel ve özel alan yeterliliklerine mezuniyet esnasında ve çalıştıkları esnada yeterince sahip olduklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Güneş vd. (2010) teknolojik yeterlikler konusunda öğretmenlerin yeterliliklerini incelediği çalışmalarında, erkek ve bayan öğretmenler arasında yeterlik konusunda anlamlı bir fark bulamamıştır. Öte yandan kıdem değişkenine göre farklılık bulunmuştur. Önceki çoğu araştırma sonuçlarına ters olarak kıdemi yüksek öğretmenler kendilerini yeterlik konusunda daha düşük seviyede algılamışlardır. Bu sonuç özellikle 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin bilgisayar kullanımı gibi teknolojik yeterliklerde kendilerini daha az yeterli algıladıklarını göstermiştir.

Şahin(2010) sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem gibi çeşitli değişkenlerin mesleki yeterlilikler üzerine etkisini araştırmak amacıyla, 50 sınıf öğretmenine ölçek uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yarısının ders dışı etkinlik düzenleme yeterliğinin düşük düzeyde olduğu, dörtte üçünün öğrenme ortamı düzenleme,

dörtte üçünün bireysel farklara göre öğretimi çeşitlendirme, yarısının ders planı hazırlama, dörtte üçünün materyal hazırlama ve yine dörtte üçünün zaman yönetimi yeterlikleri bakımından orta düzeyde oldukları belirlenmiştir

Yeşilyurt (2011) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik algılarını incelediği araştırmada, çalışmaya katılan 328 öğretmen adayına MEB tarafından belirlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” adlı kaynaktan yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek uygulanmış, araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kendilerini ulusal ve evrensel değerlere önem verme bakımından oldukça yeterli diğer alanlarda yeterli algıladıkları tespit edilmiştir.

Türkeç (2012) okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmaya MEB tarafından belirlenen okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlikleri ölçek haline getirilerek 165 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri kendilerini gelişim alanları ve değerlendirmeye yönelik yeterlilik alanlarda tamamen yeterli algılamış sadece “Meslektaşları ile İşbirliği Yapabilme” yeterliği açısından kendilerini diğer boyutlara göre daha az yeterli algıladıkları tespit edilmiştir.

Taşgın ve Sönmez (2013) çalışmalarında, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adayları açısından incelemişlerdir. Çalışmada 41 okuldaki 345 sınıf öğretmeni ve 79 sınıf öğretmeni adayı üzerinde anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının, “Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeterlikleri” ve “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri”ne ilişkin performans göstergelerini genellikle olumlu buldukları rapor edilmiştir.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013) okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik inançlarını çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla, Tepe ve Demir tarafından geliştirilmiş olan, 37 maddeden oluşan ölçek toplam 98 okul öncesi öğretmenine uygulanmış, araştırma sonuçlarına göre ise okul öncesi öğretmenleri öğretme öğrenme sürecine, iletişim becerilerine, aile katılımına, planlamaya, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine, sınıf yönetimine yönelik yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve sosyo-ekonomik koşullar, cinsiyet, hizmet yılı gibi değişkenlere göre yeterlik algılarının değişmediğini belirlemişlerdir.

Keskin (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik kazanma sürecindeki görüşlerini belirlemek amacıyla çeşitli bölümlerde öğrenim görmekte olan 3. ve 4.sınıf toplam 606 öğretmen adayına araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen adaylarının yeterlik algısı ölçeği ve ayrıca 7 sorudan oluşan nitel bir çalışmayı da son sınıfta öğrenim gören 91 öğretmen adayına uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet değişkeni bakımından mesleki gelişim alanında farklılık olmadığı fakat mesleki gelişim alanında bölüm tercih sıralamasında mesleki gelişim bakımından anlamlı farklılıklar olduğunu ifade etmiştir.

Kangalgil (2014) çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerine sahip olma düzeylerini incelemiştir. Çalışmada 267 beden eğitimi öğretmenine 30 alt yeterlilikten oluşan bir ölçek uygulanmış ve sonuçlar incelenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin özel alan yeterliliklerine yeterince sahip oldukları rapor edilmiştir.

Mutlu (2016) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarını belirlemek için Karacaoğlu (2008) tarafından geliştirilen ölçek ve 2 sorudan oluşan nitel bir çalışma uygulamıştır. Araştırmaya Kıbrıs'ta görev yapan 213 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini meslek bilgisine, öğretme-öğrenme sürecine, alan ilişkisine ve kendini geliştirmeye ilişkin alanlarda oldukça yeterli algıladıklarını ifade etmişlerdir.

2.7.1. İlgili Çalışmaların Kısa Bir Özeti

Öğretmen yeterliliklerinin neler olduğunu belirlemek, yeterliliklerin önemini vurgulamak ve belirlenen öğretmen yeterliliklerinin hizmet öncesi eğitim sürecinde mi yoksa öğretmenlik mesleğini icra etme sürecinde mi kazandırıldığını belirlemek amacıyla gerek yurt dışında, gerekse yurt içinde birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öğretmen yeterlilik algılarının belirlenme amacının hızla değişen ve gelişen dünyada evrensel hale gelen eğitimde kaliteyi artırma kaygısından yola çıkıldığı ifade edilmiştir. Bu duruma ilaveten yapılan araştırmaların nitelikli insan gücü yetiştirme, okullarda daha donanımlı bireyler yetiştirme ve bu donanımlı bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin, gerek yetiştirilme sürecinde, gerekse öğretmenlik mesleğini yürütürken sahip olmaları gereken genel

özelliklerin neler olduğu veya neler olması gerektiği üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Özellikle yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bir öğretmende olması gereken yeterliliklerin neler olduğunu belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarına ve mesleğini icra etmekte olan öğretmenlere, ailelere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda öğretmen yeterlilikleri kavramının genelleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yurt dışında yapılan araştırmalarda ön plana çıkan öğretmen yeterlilikleri şu şekilde sıralanabilir: iyi bir öğretmende konu bilgisi, alan hakimiyeti, iletişim becerileri, meslek sevgisi, mesleki deneyimler, idealist olma, problem çözebilme becerisidir. Ayrıca mesleki deneyimin, öğretmenlerde ne kadar fazlaysa kendilerini o kadar yeterli algılayabilecekleri yönündedir. Ülkemizde ise yurt dışında yapılan çalışmalara paralel olarak öğretmen genel yeterlilikleri ve özel alan yeterlilik kavramları üzerine birçok çalışma görülmektedir. Bu bağlamda genel öğretmen yeterliliklerini belirlemek için bazı araştırmacılar öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşan gruplarla çalışarak yeterlilik ölçekleri geliştirilmiştir. Çalışma grupları incelendiğinde ise genelde sınıf öğretmenliği öğrencileri, beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencileri, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrenci ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çok az sayıda araştırma ise okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenliği bölümüne devam eden öğretmen adayları ile yapıldığı görülmüştür. Oysa yurt dışında yayınlanmış olan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerinin neler olması gerektiği üzerine ve öğretmenlerin yeterlilik algıları üzerine birçok çalışma görülmektedir. Yurt içindeki araştırma içerikleri incelendiğinde ise öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kendilerini genel öğretmen yeterlilikleri açısından, planlama, değerlendirme ve uygulama boyutlarında algılama düzeylerini belirleme üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırma sonuçlarının çoğunda ise öğretmen adayları kendilerini birçok yeterlik alanında öğretmenlerden daha yeterli algıladıklarını ifade etmişlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Yöntem

Yapılan bu araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel tarama modelinde, mevcut bir durumun nitel ve/veya nicel verilerle ortaya konması söz konusudur. Betimsel tarama modelinde araştırmacı mevcut duruma müdahale etmediğinden ve verilerin toplanması süreci katılımcı beyanlarına dayalı olduğundan, durum çalışması olarak da nitelendirilebilir. Araştırmada bu bağlamda, farklı sınıflardaki okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algıları betimlenmiştir.

3.1.1. Evren ve Örneklem

Araştırmada evren olarak Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2016-2017 öğretim yılında okul öncesi öğretmenliği bölümü 1. 2. 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları; örneklemini ise gönüllülük usulüne göre katılımın sağlandığı, kümeleme örneklem seçimi ile anket çalışmasına katılan 147 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel analiz bölümünün örneklemini ise araştırmaya katılan 147 öğretmen adayı içerisinde dördüncü sınıfa devam eden ve araştırmaya katılmak isteyen 20 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Örnekleme 1. sınıftan 25 öğrenci, 2. sınıftan 56 öğrenci, 3. sınıftan 39 öğrenci ve 4. sınıftan 27 öğrenci yer almaktadır. Araştırma evrenindeki tüm öğrencilere anket formu dağıtılmış ve tam sayıma en yakın örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemine dahil olma sürecinde toplam 200 anket dağıtılmış ve bunlardan 147'sinden tam olarak geri dönüş sağlanmıştır. Nitel analiz bölümünde ise sosyal bilimlerde nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formuna dayalı görüşme yöntemi kullanılmıştır.

3.1.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir form kullanılmıştır (Ek.1). İlk bölümde kişisel bilgilerin yer aldığı form olup bu formda öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, bölümü tercih sırası, sınıf, annenin ve babanın mesleği, bölümü isteyerek tercih edip etmeme, ikamet durumu, ya da aile tipi gibi öğretmenlik mesleği yeterlilik algısı ile ilişkili olabilecek, araştırmacı tarafından geliştirilen demografik faktörler yer almaktadır. İkinci bölümde ise Karacaoğlu (2008) tarafından geliştirilen “Öğretmen Yeterlilik Algısı” ölçeğinin Lawshe (1975) yöntemi ile geçerliliği yapılmıştır. Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Kapsam geçerliğinin yanı sıra benzer şekilde maddenin anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu vb. amacıyla da uzman görüşleri derecelendirilebilir (Yurdagül, 2005: 2). Araştırmada bu bağlamda ölçek maddeleri 11 uzmana sorulmuş ve tüm maddelerin kapsam geçerliliği olduğu görülmüştür. Cronbach Alpha yöntemi ile güvenilirliği sağlanmış olan “Anasınıfı Öğretmen Adayı Yeterlilik Algısı” ölçeği vardır. Karacaoğlu (2008) araştırmasında ölçeğin Cronbach Alpha değerini 0.83 olarak bulmuştur. Bu araştırmada ise hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0.99 olarak bulunmuştur.

Veri toplama aracı değerlendirilirken, beşli likert tipi bir değerlendirme kullanılmıştır. Buna göre öğrenci her bir madde için kendini yetersiz gördüğü takdirde 1 puan, tam yeterli gördüğü takdirde 5 puan olmak üzere, 1’den 5’e kadar puan vermektedir. Her bir puanın karşılık geldiği ifade türü aşağıdaki gibidir:

- 1: Yetersiz hissediyorum
- 2: Az yeterli hissediyorum
- 3: Orta derecede yeterli hissediyorum
- 4: Yeterli hissediyorum
- 5: İleri düzeyde yeterli hissediyorum

Ayrıca nicel veriler araştırma hakkında tarafsız ve objektif bilgi verirken, niteliği açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bunun yanında nitel analizlerde katılımcılar görüş bildirirken daha özgür ifadeler kullanma imkanı bulmaktadır bu nedenle nicel çalışmanın yanında nitel çalışmaya da yer verilmiştir.

Nitel araştırmada yer alan soruların hazırlanması aşamasında Karacaoğlu (2008) tarafından geliştirilen “öğretmen yeterlik algısı” ölçeğine paralellik gösteren 7 soru hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmıştır (Ek.2). Öğrencilerin mesleki oryantasyon ve bilgi birikimi en fazla olan dönemi son sınıf olup, bu dönemde değerlendirmeyi nitel anlamada diğer sınıflara göre daha sağlıklı yapabilmektedir. Yine tüm sınıflar içinde 4.sınıflar en fazla alan hakimiyetine sahip olmaları nedeniyle nitel analiz için son sınıf öğrencileri seçilmiştir. Verilerinin toplanmasında öncelikle öğretmen adaylarından katılmaya gönüllü olanlar belirlenmiş ve görüşme soruları doğrudan araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilmiştir ve katılımcıların soruları içtenlikle cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Nitel araştırmada katılımcıların düşüncelerini aşağıdaki yarı yapılandırılmış görüşme soruları çerçevesinde vermeleri istenmiştir.

“Son Sınıftaki Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilik Algıları Üzerine Düşünceleri Ne Yöndedir?”

1. Bölümünüzü tercih sıranız nedir ve tercih etme sebepleriniz nelerdir?
2. Öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini desteklemeye ilişkin kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?
3. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?
4. Çocukların öğrenme becerilerini, gelişimlerini izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?

5. Okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerinde kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?

6. Uygulamalı derslerin mi, teorik derslerin mi sizi öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırladığını düşünüyorsunuz? Neden?

7. Okulda aldığınız derslerin dışında okul öncesi eğitim hakkında kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

3.2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Nicel analiz verilerinde, anket formları araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından gönüllülük usulüne göre katılımın sağlandığı araştırmada ilk olarak öğrencilere konuya ilişkin genel bilgi verilmiş, daha sonra anket formlarını doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere ulaşabilmek için kümeleme örneklem yöntemine uygun olarak öğle araları, ders araları ve tüm öğrencilerin üniversiteye geldiği kabul edilen vize ve final sınavları döneminde veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması sırasında araştırma yöntemini zenginleştirme amacıyla nitel verilerin de toplanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ankete katılan son sınıf öğrencilerine nitel çalışma için gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Gönüllü olmayı kabul eden 20 öğrenci ile görüşülerek, nitel analiz için hazırlanan yedi soruya yanıt vermeleri istenmiştir. Verilen yanıtlar öğrencilerin de izni alınarak not edilmiş ve araştırmada elde edilen veriler, ileri analizlerin yapılması için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin uygun olduğu zaman dilimi seçilmiş, genelde öğretmenlik uygulamasına gittikleri staj yerlerinde yapılandırılmış görüşme formları uygulanmış ve görüşme için belirli bir süre sınırı konulmamıştır. Ortalama olarak görüşmeler 20 ile 40 dakika arası bir süre tutmuştur. Verilerin analizinde geçerlik güvenilirlik gerekliliklerini sağlamak amacıyla gerek kodlama gerekse temaların oluşturulma süreçlerinde tüm bulgular iki alan uzmanının ortak görüşü sağlanarak ortaya konmuştur.

3.2.3. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırmada nominal ve ordinal verilerden oluşan demografik bilgi formundaki verilerin tanımlanması için frekans analizi, ölçek verilerinin tanımlanması için ise ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Araştırma hipotez testlerinden önce ölçek verilerinin dağılımının normallik testi için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Ölçek ortalamalarının normal dağılıma uymaması nedeniyle ikili gruplar arasındaki fark analizlerinde Mann Whitney U, ikiden çok grubun fark analizinde ise Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Tüm analizler SPSS 17.0 paket programında ve %95 güven aralığında gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bulguların sunulmasında öncelikle örneklemini oluşturan Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin çeşitli demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans tablolandırılması yapılarak başlanmıştır. Demografik özellikler olarak cinsiyet, yaş aralığı, ikamet yeri, aile tipi, anne mesleği, baba mesleği, tercih sırası, bölümü isteme durumu gibi özellikler seçilmiştir.

Örneklem olarak seçilen öğrenci grubunun genel görüntüsü yapılan bu tablolandırma ile Tablo 4.1. de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Katılımcıların demografik özellikleri

	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet								
Erkek	8	32,0	25	44,6	8	20,5	4	14,8
Kadın	17	68,0	31	55,4	31	79,5	23	85,2
Yaş aralığı								
20 ve altı	17	68,0	21	37,5	12	30,8	1	3,7
21-24 arası	4	16,0	24	42,9	24	61,5	24	88,9
25 ve üzeri	4	16,0	11	19,6	3	7,7	2	7,4
İkamet								
Memleket	3	12,0	21	37,5	3	7,7	4	14,8
Memleket dışından	22	88,0	35	62,5	36	92,3	23	85,2
Aile tipi								
Çekirdek aile	9	36,0	33	58,9	10	25,6	4	14,8
Geniş aile	15	60,0	23	41,1	29	74,4	23	85,2
Anne mesleği								
Ev hanımı	23	92,0	8	14,3	36	92,3	22	81,5
Memur			23	41,1	1	2,6	2	7,4
Emekli	1	4,0	25	44,6	2	5,1	3	11,1
Baba mesleği								
Esnaf	3	12,0	8	14,3	3	7,7	2	7,4
Emekli	5	20,0	23	41,1	8	20,5	5	18,5
Memur	8	32,0	13	23,2	8	20,5	9	33,3
Serbest	9	36,0	12	21,4	20	51,3	11	40,7
Tercih sırası								
İlk üçte	10	40,0	40	71,4	12	30,8	12	44,4
İlk üç dışında	15	60,0	16	28,6	27	69,2	15	55,6
Bölümü isteme durumu								
İsteyerek seçmiş	23	92,0	49	87,5	25	64,1	23	85,2
İstek dışı seçmiş	2	8,0	7	12,5	14	35,9	4	14,8

Birinci sınıf öğrencileri ağırlıklı olarak kadın öğrencilerden oluşmaktadır (%68,0). İkinci sınıf öğrencilerinde ise yaklaşık bir denge gözlemlenirken, 3. sınıfta kadın öğrencilerin oranı erkeklere göre yaklaşık üç kat değerindedir (% 79,5). Son sınıf öğrencilerinde ise kadın öğrencilerin oranı grup içerisinde en yüksek dağılımı göstermektedir (% 85,2).

Yaş aralığı özelliğine bakıldığında ise 1. sınıflardaki yüksek dağılım 20 yaş ve altındaki öğrencilerin ağırlıklı olduğu durumu ortaya koymaktadır (% 68). İkinci sınıflarda 20 yaş altı (% 37,5) ve 21-24 yaş (% 42,9) aralığı değerler arasında yaklaşık bir denge göze çarpmaktadır. Üçüncü sınıflarda ise bu değer 21-24 yaşa aralığı lehine gözükmektedir (% 61,5). Son sınıflar ise hemen hemen 21-24 yaş aralığında bir dağılım göstermektedir (% 88,9).

Araştırma kapsamındaki örnekleme dahil olan öğrenciler çoğunluklu olarak yaşadıkları il haricinde farklı bir ilden gelmiş bulunmaktadır. % 62 ile % 93 arasında değişen bu değer örneklem açısından bir genelleme görüntüsü vermektedir.

Örneklem grubunun aile tipi değişkenine bakıldığında ise ağırlıklı olarak ailelerin geniş aile tipinde olduğu gözükmektedir. Bu değer 1. sınıflar için % 60 iken 3. sınıflarda % 74,4 değerindedir. Son sınıflarda ise maksimum değere ulaşılmış ve öğrencilerin % 85,2'si geniş aile içerisinde yaşadıklarını beyan etmiştir. Sadece 2. sınıflarda çekirdek aile tipinde bir yoğunlaşma görülmüştür (% 58,9)

Araştırmaya katılan öğrencilerden 1. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin anneleri çoğunlukla ev hanımı olarak gözükmektedir. Sadece 2. sınıf öğrencilerinde memur ve emekli anneler arasında dengeli bir dağılım gözlemlenmiştir.

Yine örneklemedeki öğrencilerin baba mesleklerine bakıldığında 1. sınıflar için heterojen bir dağılım gözlemlenmiş, memur ve serbest meslek sahibi babaların dağılımında kısmi bir artış olduğu göze çarpmıştır. İkinci sınıflarda bu değer emekli babaların lehine olurken 3. ve 4. sınıflarda ağırlıklı serbest meslek sahibi babaların varlığı gündeme gelmiştir.

Öğrencilerin okudukları bölüme ilişkin tercih sıralaması da çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Zira ilk sıralarda yer alan tercih sırası öğrencilerin öğretmelik performanslarını etkileyecek boyutta algılanmaktadır. Birinci 3. ve 4. sınıf öğrencileri tercihini ilk üç tercihi dışında yaptığını ifade ederken sadece 2. sınıf öğrencilerinde % 71,4'lük oran bu tercihlerinin ilk üç tercih içinde yer aldığını beyan etmiştir.

Bölümü isteyerek tercih etme özelliklerine bakıldığında ise örneklem grubundaki öğrenciler bölümlerini seçme tercihlerini kendilerinin yaptığı yönünde görüş beyan etmiştir. Bu seçim işlemi en yüksek oranda 1. sınıflarda (% 92) göze çarparken en düşük oran ise 3. sınıflara aittir (% 64,1).

4.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde, anketlerden elde edilen verilerin analizine araştırma bulguları derlenirken ilk olarak birinci, ikinci ,üçüncü ve dördüncü sınıfa giden öğretmen adaylarının demografik özellikleri ayrı ayrı verilmiştir. Daha sonra her bir ölçek alt boyutunda bulunan maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri tüm maddeler için hesaplanmıştır.

Ölçek maddelerinin ortalama ve standart sapma değerlerinin verilmesinin ardından, tüm ölçek boyutları için standart normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Daha sonra hipotez testleri yapılmıştır.

Hipotez testlerinde ilk olarak birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki fark analizi verilmiştir. Daha sonra her bir sınıf grubu içerisinde mesleki yeterlilik alt boyutlarını etkileyebilecek olan demografik faktörlere göre fark analizleri yapılmıştır. Bu sayede mesleki yeterliliklerin geliştirilmesinde, demografik özelliklerinin rolünün de ortaya konması amaçlanmıştır.

4.2.1. Normallik Kontrolü

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma hipotezlerinin test edilmesi için yapılan istatistik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Hipotez testlerinden önce, araştırmada kullanılan ölçek verilerine verilen yanıtların ortalama puanlarının dağılımının normallik şartına uyup uymadığının test edilmesi gerekir. Bunun için yapılan Kolmogorov Smirnov Testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Ölçek Boyutlarının normallik analizi için yapılan Kolmogorov Smirnov Testi sonuçları

	X	SS	Z	P
Öğrenciyi Tanıma	3,60	1,08	1,740	,005
Öğrenme Öğretme	3,29	1,29	1,903	,001
Gelişimi İzleme	3,53	1,10	1,534	,018
Çevreyle İlişkiler	3,62	1,21	1,920	,001
Program İçerik	3,37	1,20	1,604	,012
Alan bilgisi	3,20	1,36	1,841	,002
Kendini Geliştirme	3,60	1,07	1,771	,004
Uluslararası değerler	3,72	1,11	1,900	,001

Tablodan da görüleceği gibi, tüm ölçek boyutlarının normallik dağılımı sonuçları ile standart normal dağılım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Bu nedenle ölçek boyutlarının tamamının normal dağılıma uymadığı kabul edilmektedir.

Tablodaki değerlere göre ölçek ortalamaları incelendiğinde, en fazla ortalama değer 3.62±1.21 ortalama ile çevreyle ilişkiler olduğu görülmektedir. Bunu 3,60±1,08 ortalama ile öğrenciyi tanıma ve 3.60±1,07 ortalama ile kendini geliştirme izlemektedir. En az puan alan boyut 3,20±1,36 ortalama ile alan bilgisi olup, bunu öğrenme ve öğretme boyutu izlemektedir. Genel olarak tüm boyutların ortalama değerleri 3'ün üzerinde olup, öğrenciler kendilerini ortalama düzeyde yeterli görmektedir.

Ölçek ortalamalarının normal dağılıma uymamasının nedenlerinin başında, fark analizlerinde de görüleceği gibi, özellikle alan bilgisi ve öğrenme-öğretme konularında sınıflar arasındaki farklılıklardır. Son sınıflarda öğrenciler kendilerini daha yeterli görürken, alan bilgisine de daha fazla sahiplerdir. Öte yandan öğrencilikleri nispeten yeni olanlarda ise alan bilgisi ile alana oryantasyon düzeyleri düşük olduğundan, daha düşük ortalamalar görülmektedir.

Araştırma ölçek ortalamalarının normal dağılıma uymaması nedeniyle, verilerin dağılımını normal dağılıma göre geliştirilen parametrik testler ve varyans analizleri yeterince temsil etmemektedir. Bu nedenle ileri istatistik analizlerinde ölçek ortalamalarının ikili gruplar arasındaki farkı için Mann Whitney U, ikiden çok gruplar arasındaki farkı için ise Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

4.2.2. Sınıfa Göre Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki Fark

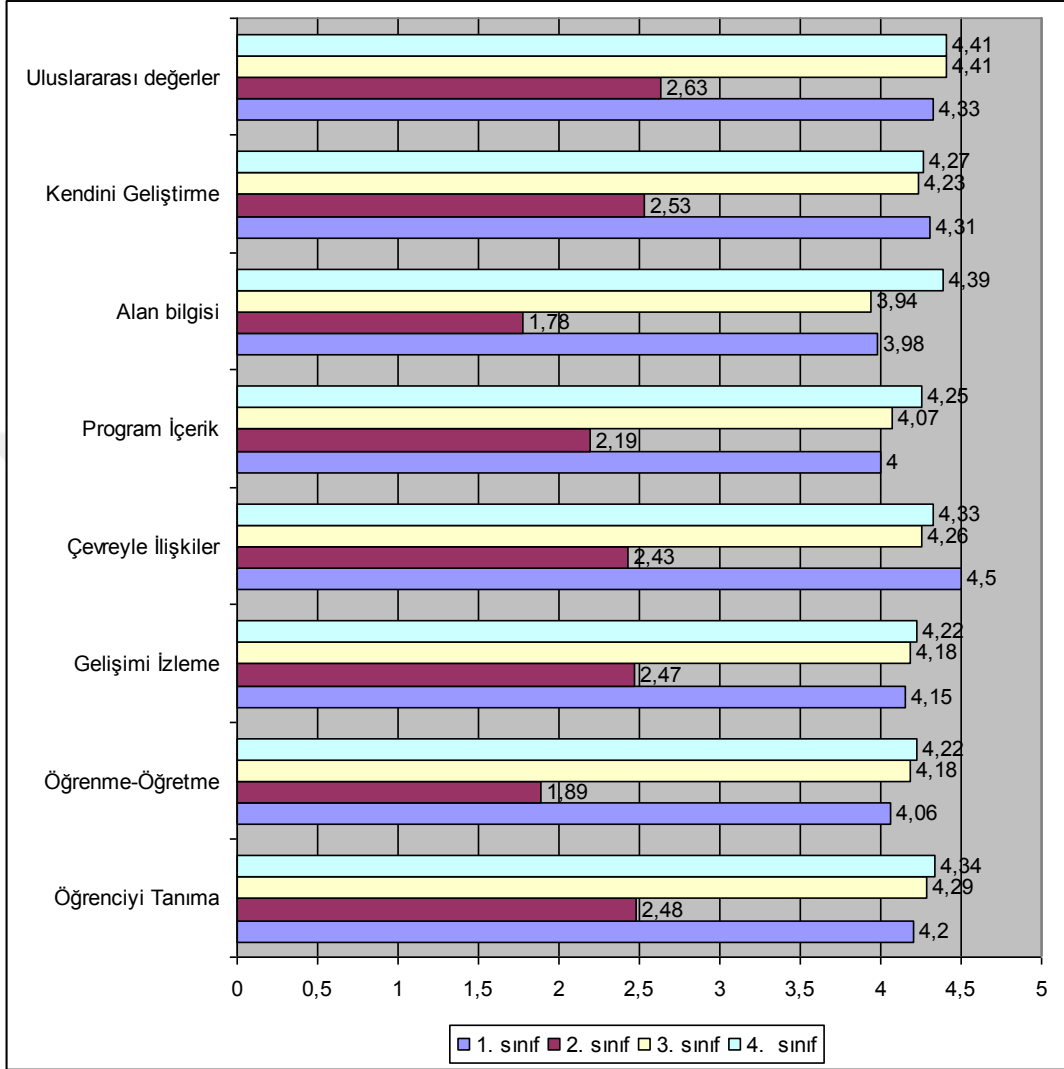
Araştırmada ilk olarak öğrencilerin sınıflarına göre yeterlilik düzeyleri arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için yapılan istatistik analiz sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin sınıflarına göre mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki farklar

	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf		X ²	P
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS		
Öğrenciyi Tanıma	4,20	0,68	2,48	0,69	4,29	0,55	4,34	0,62	89,881	,000
Öğrenme-Öğretme	4,06	0,57	1,89	0,71	4,18	0,63	4,22	0,69	96,253	,000
Gelişimi İzleme	4,15	0,60	2,47	0,71	4,18	0,78	4,22	0,73	82,188	,000
Çevreyle İlişkiler	4,50	0,50	2,43	0,88	4,26	0,84	4,33	0,63	84,020	,000
Program İçerik	4,00	0,83	2,19	0,60	4,07	0,84	4,25	0,84	84,367	,000
Alan bilgisi	3,98	0,52	1,78	0,86	3,94	0,84	4,39	0,62	95,007	,000
Kendini Geliştirme	4,31	0,51	2,53	0,65	4,23	0,76	4,27	0,67	81,827	,000
Uluslararası değerler	4,33	0,51	2,63	0,93	4,41	0,55	4,41	0,59	82,985	,000

Tablodan (Tablo 4.3.) görüleceği gibi, genel olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleki yeterlilik algılarının birinci, ikinci ve üçüncü sınıflardaki öğretmen adaylarının yeterlik algılarına göre kendilerini öğretmen yeterlilikleri açısından algılama düzeylerinin en üst düzeyde olduğu ve dördüncü sınıfa devam etmekte olan öğretmen adaylarının uluslararası değerler boyutunda yani; eğilmeme ilkeli olma, ana dilini etkili kullanma, ulusal değerlere

sahip çıkma, kendisiyle barışık olma gibi alanlarda yeterlik algılarının oldukça yeterli olduğu bu durumu sırasıyla; alan bilgisi, öğrenciyi tanıma, çevreyle ilişkiler, kendini geliştirme, program içerik, öğrenme-öğretme ve gelişimi izlemenin geldiği görülmektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin de öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları, sadece alan bilgisi konusunda yani; alanındaki temel kavram ve ilkeleri bilme, alanındaki gelişmeleri izleme gibi konularda orta derecede yeterli algıladıkları görülmektedir. İkinci sınıflarda ise uluslararası değerler, kendini geliştirme (mesleki gelişimi izleme ve katkı sağlama, okumayı sevme, işbirliğine takım çalışmasına açık olma, kendini geliştirme fırsatlarını değerlendirme gibi), öğrenciyi tanıma, gelişimi izleme alanlarında orta derecede yeterli, çevreyle ilişkiler (aileyi tanıma, ailelerle ilişkilerde tarafsız olma gibi) boyutunda az yeterli olarak algılamakta, program içerik (hedef ve kazanımları ifade etme, öğretim programını izleme ve değerlendirme), öğrenme-öğretme (ders planlama, sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkma, yaratıcı düşünme), alan bilgisi (temel kavram ve ilkeleri bilme, alanındaki gelişmeleri izleme) konusunda kendilerini yetersiz algılamaktadır. Öte yandan birinci sınıf öğrencileri kendilerini alan bilgisi boyutunda orta derecede yeterli, çevreyle ilişkiler yani; çevreyi tanıma, okulu bir kültür merkezi olarak görme, aileyi tanıma, ailelerle ilişkilerde tarafsız olma ve diğer bütün boyutlarda ise yeterlilik düzeyleri daha yüksektir.



Şekil 4. 1. Öğrencilerin sınıflarına göre mesleki yeterlilik düzeyleri arasındaki farklar

4.2.3. Öğrencilerin Öğrenciyi Tanıma Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı

Öğrencilerin öğrenciyi tanıma yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4. 4. Öğrencilerin öğrenciyi tanıma yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları

	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Cinsiyet								
Erkek	3,73	0,92	2,43	0,65	4,01	0,55	4,03	0,70
Kadın	4,42	0,41	2,55	0,74	4,36	0,53	4,39	0,60
Z	-2,628		-,545		,073		,171	
P	0,009		,585		,073 ^a		,191 ^a	
Yaş aralığı								
20 ve altı	4,22	0,43	2,40	0,65	4,27	0,71	4,38	.
21-24 arası	4,64	0,26	2,49	0,67	4,28	0,50	4,33	0,66
25 ve üzeri	3,67	1,42	2,63	0,81	4,48	0,24	4,38	0,18
X²	3,629		,571		,370		,543	
P	,163		,752		,831		,762	
İkamet								
Memleket	4,48	0,26	2,75	0,68	4,56	0,32	4,25	0,84
Memleket dışından	4,16	0,71	2,32	0,65	4,27	0,56	4,35	0,59
Z	-,796		-2,308		-,845		-,240	
P	,426		,021		,398		,811	
Aile tipi								
Çekirdek aile	4,21	0,34	2,64	0,72	4,47	0,45	4,39	0,33
Geniş aile	4,20	0,83	2,27	0,58	4,23	0,58	4,33	0,66
Z	-,766		-,2154		-,1144		-,171	
P	,444		,031		,253		,864	
Anne mesleği								
Ev hanımı	4,16	0,69	2,49	0,61	4,25	0,55	4,39	0,57
Memur			2,23	0,60	4,94	0,01	3,91	1,28
Emekli	4,69	0,44	2,72	0,72	4,69	0,44	4,25	0,76
X²	1,575		5,808		3,746		,198	
P	,209		,055		,154		,906	
Baba mesleği								
Esnaf	4,04	0,47	2,62	0,72	4,50	0,44	4,47	0,13
Emekli	3,64	1,08	2,23	0,60	4,31	0,65	4,21	0,80
Memur	4,23	0,63	2,81	0,74	4,30	0,43	4,18	0,74
Serbest	4,55	0,24	2,53	0,65	4,25	0,59	4,49	0,49
X²	6,486		5,945		,524		1,780	
P	,090		,114		,914		,619	
Tercih sırası								
İlk üçte	4,12	0,88	2,41	0,69	4,35	0,53	4,18	0,72
İlk üç dışında	4,26	0,54	2,66	0,67	4,26	0,57	4,46	0,52
Z	-,083		-,1382		-,351		-,1101	
P	,934		,167		,726		,271	
Bölümü isteme durumu								
İsteyerek seçmiş	4,19	0,71	2,38	0,65	4,25	0,54	4,33	0,66
İstek dışı seçmiş	4,31	0,09	3,21	0,48	4,38	0,58	4,38	0,33
Z	-,100		-2,969		-,909		-,274	
P	,920		,003		,363		,784	

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlilik düzeylerinin cinsiyete ve sınıflara göre değişimi incelendiğinde, dört sınıfta da erkekler, kadınlara göre kendilerini daha yetersiz görmektedir. Fark analizi sonuçları ise sadece birinci sınıfta cinsiyete göre farkın istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$), diğer sınıflarda ise anlamsız olduğunu göstermektedir ($p > 0,05$).

Yaş aralığına göre birinci sınıfta 21-24 arasında yaşa sahip olanlar, diğer üç sınıfta ise 25 ve üzerinde yaşa sahip olanlar kendilerini öğrenciyi tanımada daha yeterli görmektedir. Fark analizi sonuçları ise dört sınıfta da cinsiyete göre bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($p > 0,05$).

İkamet türüne göre; ilk üç sınıfta memleketi olan öğretmen adayları, dördüncü sınıfta ise memleketi başka bir yer olanlar kendilerini daha fazla yeterli görmektedir. Fark analizi sonuçları ikinci sınıfta öğrencilerin memleketlerine göre farkın istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$), diğer sınıflar için ise anlamsız olduğunu göstermektedir ($p > 0,05$).

Aile tipine göre; dört sınıfta da çekirdek aileye sahip olan öğretmen adaylarının kendilerini öğrenciyi tanıma konusunda daha fazla yeterli gördüğü saptanmıştır. Fark analizi sonuçları, tüm sınıflarda da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur ($p > 0,05$).

Anne mesleğine göre; birinci ve ikinci sınıftaki öğrencilerden annesi emekli olanlar, üçüncü sınıf öğrencilerinde anneleri memur olanlar, son sınıf öğrencilerinde ise anneleri ev hanımı olanlar kendilerini öğrenciyi tanıma konusunda daha yeterli görmektedir. Fark analizi sonuçları ise anne mesleğine göre tüm sınıflarda da gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır ($p > 0,05$).

Baba mesleğine göre; birinci ve dördüncü sınıfta babası serbest meslek sahibi olanlar, ikinci sınıfta memur olanlar, üçüncü sınıfta esnaf olanlar kendilerini öğrenciyi tanıma konusunda daha yeterli görmektedir. Fark analizi sonuçları, tüm sınıflarda da baba mesleğine göre gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($p > 0,05$).

Tercih sırasına göre; üçüncü sınıf öğretmen adaylarından bölümünü ilk üç tercih arasında seçenler ile diğer sınıflarda bölümünü ilk üç tercih dışında seçen öğretmen adayları

kendilerini öğrenciyi tanıma konusunda daha yeterli görmektedir. Fark analizi sonuçları ise tüm sınıflarda da, tercih sırası gruplarına göre gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Bölümü isteme durumuna göre; tüm sınıflarda da bölümünü isteyerek seçen öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma konusunda kendilerini daha fazla yeterli gördükleri ifade edilebilir. Fark analizi sonuçları ise ikinci sınıfta gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$), diğer sınıflarda ise anlamsız farkların olduğunu göstermektedir ($p>0,05$).

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma konusunda kendilerini yeteli görme düzeylerinin, öğretmen adaylarının demografik değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı derece farklılaşmadığı görülmektedir. Öte yandan daha büyük örneklem ya da çapraz çalışmalarda, bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olması mümkündür.

Araştırmada elde edilen bu bulgular ışığında, araştırmanın ikinci hipotezi reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, farklı sınıflardaki öğretmen adaylarının öğrencileri tanıma yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

4.2.4. Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı

Öğrencilerin öğrenme-öğretme yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4. 5. Öğrencilerin öğrenme-öğretme yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları

	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Cinsiyet								
Erkek	3,79	0,54	1,87	0,64	3,72	0,56	3,98	0,74
Kadın	4,18	0,56	1,90	0,80	4,29	0,61	4,26	0,69
Z	-1,748		-,132		-2,507		-,991	
P	,080		,895		,012		,322	
Yaş aralığı								
20 ve altı	3,96	0,52	1,83	0,66	4,11	0,89	4,21	.
21-24 arası	4,50	0,25	1,82	0,67	4,22	0,51	4,22	0,73
25 ve üzeri	4,00	0,91	2,15	0,90	4,19	0,27	4,17	0,34
X²	3,739		1,346		,264		,821	
P	,154		,510		,876		,663	
İkamet								
Memleket	4,59	0,19	2,19	0,73	4,35	0,38	4,07	0,85
Memleket dışından	3,98	0,57	1,70	0,64	4,17	0,65	4,24	0,67
P	-1,924		-2,173		-,461		-,307	
	,054		,030		,645		,758	
Aile tipi								
Çekirdek aile	4,12	0,35	2,01	0,70	4,44	0,34	4,14	0,46
Geniş aile	4,02	0,68	1,70	0,70	4,10	0,68	4,23	0,73
Z	-,425		-1,888		-1,340		-,820	
P	,671		,059		,180		,412	
Anne mesleği								
Ev hanımı	4,01	0,57	2,04	0,73	4,14	0,63	4,31	0,57
Memur			1,53	0,49	4,79	.	3,89	1,36
Emekli	4,55	0,54	2,17	0,76	4,58	0,59	3,78	1,13
X²	1,830		8,742		3,063		,510	
P	,176		,013		,216		,775	
Baba mesleği								
Esnaf	3,73	0,51	2,21	0,98	4,15	1,08	4,40	0,27
Emekli	3,78	0,59	1,53	0,49	4,14	0,58	4,11	0,81
Memur	4,12	0,70	2,25	0,65	4,20	0,43	4,04	0,75
Serbest	4,26	0,43	1,96	0,69	4,20	0,70	4,38	0,66
X²	3,013		9,920		,633		2,478	
P	,390		,019		,889		,479	
Tercih sırası								
İlk üçte	3,90	0,57	1,88	0,72	4,33	0,37	3,98	0,81
İlk üç dışında	4,16	0,57	1,91	0,72	4,12	0,72	4,41	0,52
Z	-1,165		-,291		-,644		-1,661	
P	,244		,771		,519		,097	
Bölümü isteme durumu								
İsteyerek seçmiş	4,09	0,57	1,82	0,72	4,12	0,61	4,20	0,73
İstek dışı seçmiş	3,67	0,71	2,37	0,48	4,30	0,68	4,30	0,38
Z	-,852		-2,212		-1,242		-,410	
P	,394		,027		,214		,682	

Tablo 4.5'e göre öğrenme-öğretme yeterlilik algılarının dört sınıfta da kadın öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Fark analizi sonuçları gruplar arasındaki farkın üçüncü sınıf için istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$), diğer sınıflar için anlamsız olduğunu göstermiştir ($p>0,05$).

Yaş aralığına göre; ikinci sınıf öğretmen adaylarında 25 ve üzerinde yaşa sahip olanlar, diğer sınıflarda ise 21-24 arasında yaşa sahip olanlarda öğrenme-öğretme yeterlilik algısı daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları ise tüm sınıflarda da, gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$).

İkamete göre; dördüncü sınıfta memleket dışından gelenlerde, diğer sınıflarda ise memleketleri olan öğretmen adaylarında algı düzeyi daha yüksektir. Fark analizi sonuçları ikinci sınıftaki öğretmen adaylarına göre farkın istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$), diğer sınıflarda ise anlamsız olduğunu göstermektedir ($p>0,05$).

Aile tipine göre; dördüncü sınıfta geniş aileden gelenlerde, diğer sınıflarda ise çekirdek aileden olan öğretmen adaylarında algı düzeyi daha yüksektir. Fark analizi sonuçları tüm sınıflar için de gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Anne mesleğine göre; dördüncü sınıf öğretmen adaylarında ev hanımı anneye sahip olanlar, diğer sınıflarda ise emekli anneye sahip olanlarda daha yüksek algı söz konusudur. Fark analizi sonuçları ise ikinci sınıf öğretmen adaylarında gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$), diğer gruplarda ise anlamsız olduğunu göstermiştir ($p>0,05$).

Baba mesleğine göre; birinci ve üçüncü sınıfta serbest meslek sahibi, ikinci sınıfta memur ve dördüncü sınıfta ise esnaf babaya sahip olanların algısı daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre ikinci sınıf öğrencilerinde gruplar arasındaki farklar anlamlı ($p<0,05$), diğer sınıflarda ise anlamsızdır ($p>0,05$).

Tercih sırasına göre; üçüncü sınıf öğretmen adaylarında ilk üç sırada bölümünü seçen, diğer sınıflarda ise bölümünü ilk üç tercih dışında seçen öğretmen adaylarının yeterlilik algıları daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm sınıflarda da gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Bölümü isteme durumuna göre; birinci sınıfta bölümünü isteyerek seçen, diğer sınıflarda ise istemeyerek seçen öğretmen adaylarının yeterlilik algısı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçları ise ikinci sınıf öğretmen adaylarında gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$), diğer gruplarda ise anlamsız olduğunu göstermiştir ($p>0,05$).

Genel olarak öğrenme-öğretme yeterlilik algılarının ikinci sınıflarda daha belirgin olsa da, dört sınıf için de demografik özelliklere göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın üçüncü hipotezi de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, farklı sınıflardaki öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

4.2.5. Öğrencilerin Gelişimi İzleme Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı

Öğrencilerin gelişimi izleme yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Öğrencilerin gelişimi izleme yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları

	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Cinsiyet								
Erkek	3,95	0,46	2,45	0,64	3,66	0,94	3,89	0,64
Kadın	4,25	0,65	2,49	0,80	4,31	0,69	4,28	0,74
Z	-1,469		-,033		-1,902		-1,376	
P	,142		,973		,057		,169	
Yaş aralığı								
20 ve altı	4,12	0,66	2,37	0,55	3,93	1,07	4,43	0,01
21-24 arası	4,04	0,21	2,34	0,70	4,29	0,63	4,26	0,74
25 ve üzeri	4,43	0,62	2,95	0,84	4,29	0,29	3,71	0,81
X²	,998		5,371		,614		1,979	
P	,607		,068		,736		,372	
İkamet								
Memleket	4,43	0,62	2,68	0,62	4,38	0,30	3,96	0,95
Memleket dışından	4,12	0,60	2,34	0,74	4,16	0,80	4,27	0,70
Z	-,844		-1,815		-,106		-,310	
P	,399		,070		,916		,757	
Aile tipi								
Çekirdek aile	4,14	0,38	2,49	0,70	4,50	0,54	4,21	0,47
Geniş aile	4,16	0,71	2,43	0,74	4,07	0,82	4,22	0,77
Z	-,400		-,270		-1,614		-,447	
P	,689		,787		,107		,655	
Anne mesleği								
Ev hanımı	4,10	0,59	2,29	0,79	4,14	0,79	4,27	0,64
Memur	-	-	2,45	0,74	4,71	0,01	4,00	1,21
Emekli	4,79	0,30	2,54	0,68	4,57	0,61	4,05	1,30
X²	2,454		,788		1,260		,101	
P	,117		,674		,533		,951	
Baba mesleği								
Esnaf	3,62	0,93	2,43	0,96	4,00	1,12	4,57	0,20
Emekli	4,17	0,40	2,45	0,74	3,98	0,91	4,26	0,77
Memur	4,20	0,63	2,66	0,62	4,20	0,56	3,95	0,87
Serbest	4,29	0,55	2,32	0,59	4,28	0,79	4,36	0,65
X²	2,443		1,757		1,078		1,402	
P	,486		,624		,782		,705	
Tercih sırası								
İlk üçte	4,16	0,62	2,43	0,74	4,42	0,35	3,93	0,86
İlk üç dışında	4,15	0,61	2,58	0,62	4,07	0,89	4,46	0,52
Z	-,140		-,945		-,656		-1,770	
P	,889		,345		,512		,077	
Bölümü isteme durumu								
İsteyerek seçmiş	4,20	0,54	2,40	0,72	4,18	0,71	4,23	0,77
İstek dışı seçmiş	3,64	1,31	2,96	0,43	4,17	0,91	4,18	0,44
Z	-,809		-2,118		-,543		-,757	
P	,419		,034		,587		,449	

Tablo 4.6’da da görüleceği gibi, öğretmen adaylarının gelişimi izleme yeterlilik düzeylerinde cinsiyete göre dört sınıfta da kadınların algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan fark analizi sonuçlarına göre tüm sınıflarda da gelişimi izleme yeterlilik algısı gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Yaş aralığına göre; birinci ve ikinci sınıfta 25 ve üzerinde yaşa sahip olanlarda, üçüncü sınıfta 21-24 arasında yaşa sahip olanlarda, dördüncü sınıflarda ise 20 ve altında yaşa sahip olan öğrencilerde algı düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Yine burada da tüm sınıflarda gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

İkamet türüne göre; ilk üç sınıfta memleketi ikamet yeri olan öğretmen adaylarında, dördüncü sınıfta ise memleket dışından gelenlerde algı düzeyi daha yüksektir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Aile tipine göre; birinci ve dördüncü sınıfta geniş aileden gelen öğretmen adaylarında, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise çekirdek aileden gelen öğretmen adaylarında algı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Anne mesleğine göre; birinci ve ikinci sınıfta emekli anneye sahip olanlar, üçüncü sınıfta memur anneye sahip olanlar ve dördüncü sınıfta ise ev hanımı anneye sahip olanlarda gelişimi izleme algı düzeyi daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Baba mesleğine göre; birinci ve üçüncü sınıflarda serbest meslek sahibi, ikinci sınıflarda memur ve dördüncü sınıflarda ise esnaf olan babaya sahip öğretmen adaylarının algı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Tercih sırasına göre; birinci ve üçüncü sınıflarda bölümünü ilk üç tercih arasında seçen öğretmen adaylarının, diğer sınıflarda ise bölümünü ilk üç tercih arasında seçmeyen öğretmen adaylarının algı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Bölümünü isteme durumuna göre; ikinci sınıfta bölümünü istek dışı seçen, diğer üç sınıfta ise isteyerek seçen öğretmen adaylarının algı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Genel olarak gelişimi izleme yeterlilik algılarının dört sınıf için de demografik özelliklere göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın dördüncü hipotezi de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, farklı sınıflardaki öğretmen adaylarının gelişimi izleme yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

4.2.6. Öğrencilerin Çevreyle İlişkiler Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı

Öğrencilerin çevreyle ilişkiler yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. Öğrencilerin çevreyle ilişkiler yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları

	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Cinsiyet								
Erkek	4,29	0,57	2,26	0,79	3,79	0,92	3,92	0,87
Kadın	4,60	0,46	2,63	0,96	4,39	0,78	4,40	0,57
Z	-1,278		-1,605		-1,816		-1,170	
P	,201		,109		,069		,242	
Yaş aralığı								
20 ve altı	4,47	0,51	2,34	0,78	4,04	1,16	4,50	0,01
21-24 arası	4,58	0,35	2,35	0,94	4,35	0,65	4,35	0,57
25 ve üzeri	4,54	0,71	2,76	0,93	4,50	0,73	3,92	1,53
X ²	,233		2,113		,374		,023	
P	,890		,348		,830		,989	
İkamet								
Memleket	4,67	0,44	2,65	0,74	4,50	0,33	3,88	1,20
Memleket dışından	4,48	0,52	2,29	0,94	4,25	0,86	4,41	0,47
Z	-,512		-1,436		,000		-,447	
P	,609		,151		1,000		,655	
Aile tipi								
Çekirdek aile	4,41	0,52	2,53	0,74	4,55	0,72	4,04	0,55
Geniş aile	4,55	0,50	2,28	1,05	4,17	0,86	4,38	0,64
Z	-,924		-1,154		-1,516		-1,239	
P	,356		,249		,129		,215	
Anne mesleği								
Ev hanımı	4,47	0,51	2,23	0,97	4,24	0,86	4,39	0,58
Memur			2,07	0,92	4,17	.	3,83	1,41
Emekli	4,83	0,24	2,81	0,66	4,75	0,35	4,17	0,44
X ²	,846		8,544		1,287		1,113	
P	,358		,014		,526		,573	
Baba mesleği								
Esnaf	3,89	0,67	2,42	1,19	3,94	1,11	4,75	0,35
Emekli	4,47	0,36	2,07	0,92	4,31	0,85	4,30	0,84
Memur	4,65	0,52	2,78	0,64	4,17	0,83	4,02	0,67
Serbest	4,59	0,42	2,72	0,58	4,33	0,85	4,52	0,44
X ²	4,537		7,406		,743		3,799	
P	,209		,060		,863		,284	
Tercih sırası								
İlk üçte	4,50	0,44	2,48	0,94	4,38	0,57	4,22	0,62
İlk üç dışında	4,50	0,56	2,30	0,72	4,22	0,93	4,41	0,64
Z	-,311		-,437		-,046		-1,033	
P	,756		,662		,963		,301	
Bölümü isteme durumu								
İsteyerek seçmiş	4,54	0,48	2,38	0,90	4,23	0,82	4,35	0,65
İstek dışı seçmiş	4,08	0,82	2,74	0,68	4,33	0,88	4,21	0,50
Z	-1,124		-1,330		-,876		-,895	
P	,261		,183		,381		,371	

Tablo 4.7'ye göre çevreyle ilişkiler yeterlilik düzeyi cinsiyete göre tüm sınıflarda da, kadın öğretmen adaylarında daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Yaş aralığına göre; birinci sınıflarda 21-24 arasında yaşa sahip olan öğretmen adaylarında, iki ve üçüncü sınıflarda 25 ve üzerinde yaşa sahip olanlarda, dördüncü sınıflarda ise 20 ve altında yaşa sahip olanlarda çevreyle ilişkiler yeterlilik algısı daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

İkamet türüne göre; ilk üç sınıfta memleketleri okuduğu yer alan öğretmen adaylarında, dördüncü sınıfta ise memleket dışından okumaya gelen öğretmen adaylarında algı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Aile tipine göre; birinci ve dördüncü sınıfta geniş aileden gelen öğretmen adaylarının, iki ve üçüncü sınıfta ise çekirdek aileden gelen öğretmen adaylarının çevreyle ilişkiler algı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Anne mesleğine göre; dördüncü sınıf öğretmen adaylarında ev hanımı anneye sahip olan öğrenciler, diğer sınıflarda ise emekli anneye sahip olan öğrenciler daha yüksek algı düzeyine sahiptir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Baba mesleğine göre; ilk iki sınıfta memur babaya sahip olan, üçüncü sınıfta serbest meslek sahibi ve dördüncü sınıfta esnaf babaya sahip olan öğretmen adaylarında çevreyle ilişkiler yeterlilik algı düzeyi daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Tercih sırasına göre; ikinci ve üçüncü sınıfta tercihini ilk üç sırada yapan öğretmen adaylarının, birinci ve dördüncü sınıflarda ise tercihlerini ilk üç dışında yapan öğretmen adaylarının çevreyle ilişkiler yeterlilik algıları daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları,

tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Bölümü isteyerek seçme durumuna göre; birinci ve dördüncü sınıflarda bölümünü isteyerek seçen, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise bölümünü istek dışı seçen öğretmen adaylarında çevreyle ilişkiler yeterlilik algısı daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Genel olarak çevreyle ilişkiler yeterlilik algılarının dört sınıf için de demografik özelliklere göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın beşinci hipotezi de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, farklı sınıflardaki öğretmen adaylarının çevreyle ilişkiler yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

4.2.7. Öğrencilerin Program-İçerik Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı

Öğrencilerin program- içerik yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8. Öğrencilerin program-içerik yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları

	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Cinsiyet								
Erkek	3,90	0,80	2,10	0,57	3,73	0,83	3,60	1,12
Kadın	4,05	0,86	2,30	0,62	4,15	0,83	4,37	0,76
Z	-,469		-,1082		-,1664		-,1659	
P	,639		,279		,096		,097	
Yaş aralığı								
20 ve altı	3,84	0,93	2,29	0,54	3,58	1,16	5,00	0,01
21-24 arası	4,20	0,28	1,96	0,54	4,30	0,57	4,26	0,80
25 ve üzeri	4,50	0,48	2,51	0,67	4,13	0,31	3,80	1,70
X²	1,609		6,582		3,746		1,864	
P	,447		,037		,154		,394	
İkamet								
Memleket	4,60	0,53	2,29	0,62	4,67	0,31	3,50	1,32
Memleket dışından	3,92	0,83	2,13	0,58	4,02	0,85	4,38	0,69
Z	-,1431		-,128		-,1619		-,1279	
P	,152		,898		,105		,201	
Aile tipi								
Çekirdek aile	4,00	0,82	2,16	0,47	4,14	0,97	4,15	0,70
Geniş aile	4,00	0,85	2,23	0,75	4,04	0,81	4,27	0,88
Z	-,171		-,277		-,745		-,622	
P	,864		,781		,456		,534	
Anne mesleği								
Ev hanımı	3,95	0,84	2,13	0,63	4,00	0,84	4,33	0,78
Memur			2,23	0,58	5,00	0,01	3,60	1,98
Emekli	4,60	0,00	2,17	0,62	4,80	0,28	4,13	0,58
X²	,651		,162		4,907		,562	
P	,420		,922		,086		,755	
Baba mesleği								
Esnaf	3,87	0,70	2,40	0,89	4,27	1,27	4,80	0,28
Emekli	4,08	0,72	2,23	0,58	3,75	1,04	4,16	1,15
Memur	4,00	1,05	2,18	0,56	4,00	0,65	3,93	1,05
Serbest	4,00	0,84	1,97	0,40	4,19	0,79	4,45	0,47
X²	,309		2,948		2,313		1,990	
P	,958		,400		,510		,575	
Tercih sırası								
İlk üçte	3,80	0,72	2,22	0,62	4,48	0,47	4,18	0,94
İlk üç dışında	4,13	0,89	2,11	0,54	3,88	0,90	4,31	0,79
Z	-,1117		-,211		-,2206		-,099	
P	,264		,833		,027		,921	
Bölümü isteme durumu								
İsteyerek seçmiş	4,01	0,84	2,17	0,62	4,00	0,85	4,23	0,88
İstek dışı seçmiş	3,90	0,99	2,31	0,45	4,19	0,82	4,35	0,68
Z	-,353		-,750		-,649		,000	
P	,724		,453		,517		1,000	

Tablo 4.8’de görüleceği üzere, dört sınıfta da öğretmen adaylarından erkek olanların program-içerik konusundaki yeterlilik algıları, kadın öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Yaş aralığına göre; birinci ve ikinci sınıfta 25 ve üzeri yaşa sahip olanlar, ikinci sınıfta 21-24 arasında yaşa sahip olanlar, dördüncü sınıfta ise 20 ve altında yaşa sahip olan öğretmen adaylarında program-içerik yeterlilik algısı düzeyi daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre ikinci sınıflar için gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$), diğer sınıflarda ise anlamsızdır ($p>0,05$).

İkamet türüne göre; ilk üç sınıftaki öğretmen adaylarından memleketi okuduğu yer alanların, dördüncü sınıfta ise dışarıdan gelen öğretmen adaylarının program-içerik yeterlilik algısı daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Aile tipine göre; birinci, ikinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarından geniş aileye sahip olanlarda, üçüncü sınıfta ise çekirdek aileye sahip olanlarda program-içerik yeterlilik algısı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Anne mesleğine göre; birinci sınıfta emekli anneye sahip olan öğretmen adaylarının, ikinci ve üçüncü sınıfta memur anneye sahip olanların ve son sınıfta ise ev hanımı anneye sahip olanların program-içerik yeterlilik algıları daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Baba mesleğine göre; birinci sınıfta emekli babaya sahip olan öğretmen adaylarının, diğer üç sınıfta ise esnaf babaya sahip olan öğretmen adaylarının program-içerik yeterlilik algı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Tercih sırasına göre; birinci ve dördüncü sınıflarda bölümünü ilk üç tercih dışında seçen öğretmen adaylarının, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise bölümünü ilk üç tercih arasında seçen öğretmen adaylarının program-içerik bilgisi yeterlilik algıları daha yüksek düzeydedir.

Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Bölümü isteyerek seçme durumuna göre; birinci sınıfta bölümünü isteyerek seçtiğini ifade eden öğretmen adaylarının, diğer üç sınıfta ise bölümünü isteği dışında seçen öğretmen adaylarının program-içerik bilgisi yeterlilik algı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Genel olarak program-içerik bilgisi yeterlilik algılarının dört sınıf için de demografik özelliklere göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın beşinci hipotezi de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, farklı sınıflardaki öğretmen adaylarının program-içerik bilgisi yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

4.2.8. Öğrencilerin Alan Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı

Öğrencilerin alan bilgisi yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4. 9. Öğrencilerin alan bilgisi yeterlilik düzeylerinin de mografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları

	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Cinsiyet								
Erkek	3,78	0,51	1,67	0,72	3,66	0,63	4,20	0,52
Kadın	4,07	0,51	1,92	1,00	4,00	0,88	4,43	0,64
Z	-1,323		-,815		-1,516		-1,140	
P	,186		,415		,129		,254	
Yaş aralığı								
20 ve altı	3,87	0,44	1,85	0,92	3,83	1,20	5,00	.
21-24 arası	4,00	0,59	1,54	0,64	4,01	0,64	4,43	0,48
25 ve üzeri	4,40	0,69	2,18	1,06	3,80	0,72	3,70	1,84
X²	3,475		3,655		,366		2,056	
P	,176		,161		,833		,358	
İkamet								
Memleket	4,00	0,69	2,12	0,92	4,40	0,53	3,75	1,02
Memleket dışından	3,97	0,51	1,58	0,77	3,90	0,85	4,50	0,47
Z	-,211		-2,351		-1,008		-1,658	
P	,833		,019		,313		,097	
Aile tipi								
Çekirdek aile	3,93	0,53	1,89	0,82	4,26	0,53	4,45	0,44
Geniş aile	4,00	0,53	1,63	0,91	3,82	0,90	4,38	0,65
Z	-,171		-1,507		-1,385		-,035	
P	,864		,132		,166		,972	
Anne mesleği								
Ev hanımı	3,94	0,49	1,50	0,74	3,87	0,83	4,39	0,66
Memur			1,56	0,85	5,00	.	4,20	0,85
Emekli	4,40	0,85	2,08	0,84	4,60	0,57	4,53	0,12
X²	,828		7,046		4,045		,180	
P	,363		,030		,132		,914	
Baba mesleği								
Esnaf	3,87	0,50	1,88	1,12	4,00	1,25	4,70	0,42
Emekli	4,08	0,50	1,56	0,85	4,13	0,49	4,40	0,55
Memur	4,00	0,63	2,18	0,73	3,90	0,68	3,98	0,80
Serbest	3,93	0,50	1,72	0,75	3,86	0,99	4,67	0,30
X²	,453		6,321		,689		6,436	
P	,929		,097		,876		,092	
Tercih sırası								
İlk üçte	3,90	0,42	1,80	0,87	4,18	0,59	4,22	0,79
İlk üç dışında	4,03	0,58	1,74	0,87	3,82	0,92	4,53	0,42
Z	-,644		-,219		-1,106		-,889	
P	,520		,826		,269		,374	
Bölümü isteme durumu								
İsteyerek seçmiş	3,97	0,53	1,72	0,85	3,83	0,87	4,37	0,65
İstek dışı seçmiş	4,10	0,42	2,23	0,88	4,14	0,78	4,50	0,48
Z	-,354		-1,668		-,929		-,311	
P	,723		,095		,353		,756	

Tablo 4.9'a göre, alan bilgisi yeterlilik düzeyleri tüm sınıflarda da erkek öğretmen adaylarında daha düşük düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Yaş aralığına göre; birinci ve ikinci sınıflarda 25 ve üzerinde yaşa sahip olan, üçüncü sınıflarda 21-24 arasında yaşa sahip olan ve dördüncü sınıfta ise 20 ve altında yaşa sahip olan öğretmen adaylarında alan bilgisi yeterlilik algısı daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

İkamet türüne göre; ilk üç sınıfta ikamet yerleri memleketleri olan öğretmen adaylarında, dördüncü sınıfta ise memleketleri dışarıda olan öğretmen adaylarında alan bilgisi algı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre ikinci sınıf öğretmen adayları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$), diğer sınıflarda ise gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamsızdır ($p>0,05$).

Aile tipine göre; birinci sınıf öğretmen adaylarından geniş aileye sahip olanlarda, diğer üç sınıfta ise çekirdek aileye sahip olan öğretmen adaylarında alan bilgisi yeterlilik algı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Anne mesleğine göre; birinci, ikinci ve dördüncü sınıfa giden öğretmen adaylarından emekli anneye sahip olanlarda, üçüncü sınıfa giden öğretmen adaylarından ise memur anneye sahip olanlarda alan bilgisi yeterlilik algısı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçlarına göre ikinci sınıf öğretmen adayları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$), diğer sınıflarda ise gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamsızdır ($p>0,05$).

Baba mesleğine göre; birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarında emekli babaya sahip olanlarda, ikinci sınıftaki öğretmen adaylarından memur babaya sahip olanlarda ve üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarında ise emekli babaya sahip olanlarda alan bilgisi yeterlilik algı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Tercih sırasına göre; birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarında bölümünü ilk üç tercih dışında seçenlerde, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarında ise bölümlerini ilk üç

tercih içerisinde seçenlerde alan bilgisi yeterlilik algısı daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre ise tüm sınıflar için de gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Bölümünü isteyerek seçme durumuna göre; tüm sınıflarda da bölümünü istek dışı seçtiğini ifade eden öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlilik algıları daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Genel olarak alan bilgisi yeterlilik algılarının dört sınıf için de demografik özelliklere göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın altıncı hipotezi de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, farklı sınıflardaki öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

4.2.9. Öğrencilerin Kendini Geliştirme Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı

Öğrencilerin kendini geliştirme yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 4. 10. Öğrencilerin kendini geliştirme yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları

	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Cinsiyet								
Erkek	4,21	0,43	2,41	0,49	3,81	0,77	3,80	0,88
Kadın	4,36	0,55	2,67	0,79	4,34	0,73	4,36	0,62
Z	-1,022		-,948		-1,952		-1,128	
P	,307		,343		,051		,259	
Yaş aralığı								
20 ve altı	4,26	0,54	2,44	0,60	3,98	1,08	4,35	.
21-24 arası	4,56	0,08	2,53	0,61	4,32	0,58	4,29	0,71
25 ve üzeri	4,31	0,66	2,68	0,84	4,53	0,42	4,05	0,49
X²	1,685		,343		,718		1,299	
P	,431		,842		,698		,522	
İkamet								
Memleket	4,63	0,19	2,68	0,63	4,57	0,55	3,98	0,97
Memleket dışından	4,27	0,53	2,43	0,65	4,20	0,78	4,33	0,63
Z	-1,257		-1,363		-,872		-,513	
P	,209		,173		,383		,608	
Aile tipi								
Çekirdek aile	4,26	0,38	2,62	0,52	4,59	0,36	4,29	0,11
Geniş aile	4,34	0,58	2,39	0,79	4,11	0,83	4,27	0,73
Z	-,766		-2,008		-1,789		-1,368	
P	,444		,045		,074		,171	
Anne mesleği								
Ev hanımı	4,27	0,51	2,46	0,55	4,21	0,78	4,35	0,62
Memur			2,34	0,64	5,00	.	3,85	1,56
Emekli	4,78	0,32	2,72	0,65	4,28	0,46	4,00	0,61
X²	2,422		3,810		3,093		1,778	
P	,120		,149		,213		,411	
Baba mesleği								
Esnaf	3,58	0,95	2,74	1,00	4,12	1,18	4,60	0,35
Emekli	4,38	0,26	2,34	0,64	4,30	0,78	4,24	0,86
Memur	4,43	0,49	2,51	0,55	4,40	0,35	3,96	0,79
Serbest	4,42	0,30	2,75	0,39	4,15	0,85	4,49	0,46
X²	2,817		4,318		,487		4,315	
P	,421		,229		,922		,229	
Tercih sırası								
İlk üçte	4,30	0,60	2,53	0,67	4,48	0,37	4,10	0,75
İlk üç dışında	4,33	0,46	2,51	0,61	4,12	0,87	4,41	0,60
Z	-,334		-,272		-,534		-1,785	
P	,739		,785		,593		,074	
Bölümü isteme durumu								
İsteyerek seçmiş	4,38	0,39	2,50	0,66	4,17	0,75	4,26	0,73
İstek dışı seçmiş	3,60	1,34	2,72	0,59	4,33	0,80	4,34	0,13
Z	-,803		-1,103		-1,526		-,957	
P	,422		,270		,127		,338	

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, tüm sınıflarda da cinsiyete göre erkek öğretmen adaylarının kendini geliştirme yeterlilik düzeyleri, kadın öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Yaş aralığına göre; birinci sınıfta 21-24 arasında yaşa sahip olan, ikinci ve üçüncü sınıfta 25 ve üzerinde yaşa sahip olan, son sınıfta ise 20 ve altında yaşa sahip olan öğretmen adaylarında kendini geliştirme yeterlilik algısı daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu göstermiştir ($p>0,05$).

İkamet türüne göre; birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta memleketleri okudukları yer olan öğretmen adaylarında, son sınıf öğrencilerinde ise memleket dışından gelen öğretmen adaylarında kendini geliştirme yeterlilik algısı daha yüksek düzeydedir.

Aile tipine göre; birinci sınıfta geniş aileye sahip olan, diğer üç sınıfta ise çekirdek aileye sahip olan öğretmen adaylarında kendini geliştirme yeterlilik algısı daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre sadece ikinci sınıf öğrencilerinde gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$), diğer sınıflarda ise gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamsızdır ($p>0,05$).

Anne mesleğine göre; birinci ve ikinci sınıflarda emekli anneye sahip olan, üçüncü sınıfta memur anneye sahip olan ve dördüncü sınıfta ise ev hanımı anneye sahip olan öğretmen adaylarında kendini geliştirme yeterlilik algısı daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Baba mesleğine göre; birinci ve üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarından babaları memur olanlarda, ikinci sınıfta babaları serbest meslek sahibi olanlarda ve son sınıfta ise babaları esnaf olanlarda kendini geliştirme yeterlilik algısı daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçlarına göre, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsızdır ($p>0,05$).

Tercih sırasına göre; birinci ve son sınıf öğretmen adaylarında tercihleri ilk üçün dışında olanlarda, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise tercihleri ilk üçte olan öğretmen adaylarında

kendini geliştirme yeterlilik algısı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Bölümü isteme durumuna göre; birinci sınıfta bölümünü isteyerek seçtiğini ifade eden öğretmen adaylarında, diğer üç sınıfta ise bölümünü isteği dışında seçen öğretmen adaylarında kendini geliştirme yeterlilik algısı daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu göstermiştir ($p>0,05$).

Genel olarak kendini geliştirme yeterlilik algılarının dört sınıf için de demografik özelliklere göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın yedinci hipotezi de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, farklı sınıflardaki öğretmen adaylarının kendini geliştirme yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

4.2.10. Öğrencilerin Uluslararası Değerler Yeterlilik Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Farkı

Öğrencilerin uluslararası değerler yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4. 11. Öğrencilerin uluslararası değerler yeterlilik düzeylerinin demografik özelliklerine göre fark analizi sonuçları

	1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Cinsiyet								
Erkek	4,07	0,60	2,65	0,78	3,84	0,44	3,95	0,81
Kadın	4,45	0,42	2,60	1,10	4,56	0,47	4,50	0,53
Z	-1,865		-,091		-3,411		-1,777	
P	,062		,928		,001		,076	
Yaş aralığı								
20 ve altı	4,33	0,38	2,88	0,92	4,33	0,69	4,33	.
21-24 arası	4,56	0,29	2,54	0,91	4,42	0,49	4,47	0,54
25 ve üzeri	4,08	1,03	2,34	0,93	4,68	0,42	3,83	1,26
X²	,677		3,608		,995		1,020	
P	,713		,165		,608		,601	
İkamet								
Memleket	4,58	0,39	2,71	1,05	4,84	0,17	3,76	1,06
Memleket dışından	4,29	0,52	2,58	0,86	4,38	0,55	4,53	0,41
Z	-1,004		-,025		-1,582		-1,401	
P	,315		,980		,114		,161	
Aile tipi								
Çekirdek aile	4,49	0,28	2,72	0,75	4,64	0,37	4,55	0,25
Geniş aile	4,24	0,59	2,50	1,14	4,34	0,58	4,39	0,63
Z	-,906		-,967		-1,545		-,034	
P	,365		,333		,122		,973	
Anne mesleği								
Ev hanımı	4,28	0,50	2,80	0,51	4,39	0,56	4,47	0,52
Memur			2,95	1,04	5,00	0,01	3,82	1,47
Emekli	4,82	0,26	2,29	0,82	4,63	0,06	4,42	0,52
X²	2,735		7,013		2,770		,501	
P	,098		,030		,250		,778	
Baba mesleği								
Esnaf	4,18	0,41	3,05	0,70	4,25	1,06	4,60	0,37
Emekli	3,99	0,77	2,95	1,04	4,38	0,63	4,34	0,90
Memur	4,48	0,41	2,37	0,69	4,56	0,40	4,22	0,68
Serbest	4,42	0,42	2,02	0,72	4,40	0,50	4,58	0,36
X²	2,948		11,949		,547		1,364	
P	,400		,008		,908		,714	
Tercih sırası								
İlk üçte	4,19	0,60	2,69	0,96	4,61	0,31	4,27	0,61
İlk üç dışında	4,41	0,44	2,49	0,85	4,33	0,61	4,53	0,57
Z	-,749		-,500		-1,233		-1,393	
P	,454		,617		,217		,164	
Bölümü isteme durumu								
İsteyerek seçmiş	4,33	0,52	2,62	0,99	4,42	0,48	4,41	0,63
İstek dışı seçmiş	4,25	0,55	2,71	0,29	4,40	0,67	4,47	0,29
Z	-,451		-,136		-,557		-,513	
P	,652		,891		,578		,608	

Tablo 4.11'e göre ikinci sınıftaki erkek öğretmen adayları, diğer sınıflarda ise kadın öğretmen adaylarının uluslararası değerler konusundaki yeterlilik algı düzeyleri daha yüksektir. Fark analizine göre üçüncü sınıf öğretmen adaylarında gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$), diğer sınıflarda ise istatistiksel olarak anlamsızdır ($p>0,05$).

Yaş aralığına göre; birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından 21-24 yaş aralığında olanlarda, ikinci sınıf öğretmen adaylarında 20 ve altında yaşa sahip olanlarda, üçüncü sınıf öğretmen adaylarından ise 25 ve üzerinde yaşa sahip olanlarda uluslararası değerler konusunda yeterlilik algıları daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu göstermiştir ($p>0,05$).

İkamet türüne göre; dördüncü sınıf öğretmen adaylarından memleketi dışından gelenlerde, diğer üç sınıfta ise memleketlerinde okuyanlarda uluslararası değerler yeterlilik algıları daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Aile tipine göre; dört sınıfta da çekirdek aileden gelen öğretmen adaylarının uluslararası değerler yeterlilik algıları daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu göstermiştir ($p>0,05$).

Anne mesleğine göre; birinci sınıf öğretmen adaylarından emekli anneye sahip olanlarda, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarından memur anneye sahip olanlarda, son sınıf öğretmen adaylarından ise ev hanımı anneye sahip olanlarda uluslararası değerler yeterlilik düzeyleri daha yüksektir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu göstermektedir ($p>0,05$).

Babanın mesleğine göre; birinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarından memur babaya sahip olanlarda, ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından ise esnaf babaya sahip olanlarda uluslararası değerler yeterlilik düzeyleri daha yüksektir. Fark analizine göre ikinci sınıf öğretmen adaylarında gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$), diğer sınıflarda ise istatistiksel olarak anlamsızdır ($p>0,05$).

Tercih sırasına göre; birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarında bölümlerini ilk üç dışında seçenlerde, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarından ise bölümlerini ilk üç tercih dışında seçenlerde uluslararası değerler yeterlilik algıları daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu göstermiştir ($p>0,05$).

Bölümünü isteme durumuna göre; birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden bölümünü isteyerek seçenlerde, ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarında ise bölümünü istemeden seçenlerde uluslararası değerler yeterlilik algıları daha yüksek düzeydedir. Fark analizi sonuçları, tüm grupların arasındaki farkların tüm sınıflarda istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Genel olarak uluslararası değerler yeterlilik algılarının dört sınıf için de demografik özelliklere göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın sekizinci hipotezi de reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, farklı sınıflardaki öğretmen adaylarının uluslararası değerler yeterlilikleri, demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmamaktadır.

4.3. Son Sınıftaki Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilik Algıları Üzerine Düşünceleri Ne Yöndedir?

Araştırmada ayrıca, Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, derinlemesine mülakat yapılmıştır. Öğretmen adayları kodlanırken Ö.A.(Öğretmen Adayı) olarak kısaltılmıştır. Görüşme formundan elde edilen bilgiler çerçevesinde, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Nitel araştırmaya dördüncü sınıf öğretmen adaylarından 20 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden sadece 4 tanesi bölümlerini istemediklerini 16 öğrenci ise bölümü isteyerek tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Yine nitel araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının bu bölüm çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt vermesi istenmiştir:

1. Bölümünüzü tercih sıranız nedir ve tercih etme sebepleriniz nelerdir?
2. Öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini desteklemeye ilişkin kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?
3. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?
4. Çocukların öğrenme becerilerini, gelişimlerini izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?
5. Okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerinde kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?
6. Uygulamalı derslerin mi, teorik derslerin mi sizi öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırladığınızı düşünüyorsunuz? Neden?
7. Okulda aldığınız derslerin dışında okul öncesi eğitim hakkında kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

4.3.1. Bölümünüzü tercih sıranız nedir ve tercih etme sebepleriniz nelerdir?

Araştırmanın derinlemesine mülakat aşamasında öğrencilere ilk olarak “Bölümünüzü tercih sıranız nedir ve tercih etme sebepleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtların analizi aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. 12. Bölümü tercih sırası ve tercih nedenlerinin dağılımı

İfadeler	Katılımcılar
<i>Tercih sırası</i>	
İlk sırada	ÖA1, ÖA4, ÖA6, ÖA7
Üçüncü sırada	ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA9, ÖA11
İlk beş içerisinde	ÖA8, ÖA10, ÖA13, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA20
İlk beş tercihin dışında	ÖA12, ÖA14, ÖA19
<i>Tercih Nedeni</i>	
Mesleğe duyulan ilgi	ÖA1, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA10, ÖA12, ÖA19
Çocukları sevmeye	ÖA2, ÖA3, ÖA8, ÖA11, ÖA20
İstihdam garantisi	ÖA5, ÖA7, ÖA16, ÖA17, ÖA18

Yüz yüze görüşmelere katılan öğrencilerden dördü (ÖA1, ÖA4, ÖA6, ÖA7) bölümlerini ilk sırada, altısı (ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA9, ÖA11) üçüncü sırada, yedisi (ÖA8, ÖA10, ÖA13, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA20) ilk beş içerisinde ve üçü (ÖA12, ÖA14, ÖA19) ilk beş tercihinin dışında seçtiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin tercih etme sebebine verdikleri yanıtlar arasında ön plana çıkanların başında, “Okul öncesi öğretmenliği bölümüne ilgi duyması (ÖA1, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA10, ÖA12, ÖA19)”, “çocukları sevmesi (ÖA2, ÖA3, ÖA8, ÖA11, ÖA20) ” ve “istihdam garantisinin olması (ÖA5, ÖA7, ÖA16, ÖA17, ÖA18)” gelmektedir. Görüşmeye katılan ÖA2

:“tercih sebebini kız meslek lisesi mezunu olması ve çocukları çok sevmesi” olarak, ÖA7 ise: “çocukların dünyanın en masum varlıkları ve çocuklarla zaman geçirmenin zevkli olduğunu” ifade etmiştir. Genel olarak öğrencilerin bölümlerini isteyerek seçenlerin çoğunlukta olduğu, bunun gerekçelerinin başında ise öğretmenlik mesleğinin ülkemizde cazip bir meslek olması ve alana özgü sebepler arasında ise istihdam olanaklarının diğer öğretmenlik branşlarına göre daha fazla olmasının geldiği ifade edilebilir.

Öğrencilerin büyükçe bir bölümü alanlarını severek ve isteyerek gelmişlerdir. Şişman ve Acat’a (2003:235-250) göre meslekle ilgili olumlu algılar, öğretmen niteliklerinin varlığını ortaya koyarken, olumsuz algılar da bu niteliklerden yoksunluğu ortaya koymaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumların temel amaçlarından biri ise bu nitelikleri öğretmen adaylarına kazandırmak olduğunu vurgulamışlardır. Nitel analiz sonuçları bu çerçevede, nicel analiz sonuçları ile uyumludur. Nicel analiz sonuçlarında da bölümlerini isteyerek seçen ve ilk beş tercihi arasında bu bölümü seçen öğrenciler çoğunlukta. Bu nedenle okul öncesi öğretmenliği alanında, öğretmen adaylarının yüksek bir motivasyon ve ilgi düzeyine sahip oldukları ifade edilebilir. Bu sonuçlar aynı zamanda, nicel analizde elde edilen bulgularla da tam uyum içerisinde olup, alana olan ilgiyi kesin bir şekilde ortaya koymaktadır.

4.3.2. Öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini desteklemeye ilişkin kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?

Öğrencilere ikinci olarak “Öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini desteklemeye ilişkin kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtların analizi aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. 13. Gelişimi destekleme yeterliliğine ilişkin görüşlerin dağılımı

İfadeler	Katılımcılar
Öğrenciyi Tanımada yetersiz	ÖA5, ÖA7, ÖA16, ÖA17, ÖA19,ÖA20, ÖA10,ÖA3
Teorik eğitimin yetersiz olması	ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20
Uygulama eğitiminin daha faydalı olması	ÖA1, ÖA4, ÖA6, ÖA8, ÖA12, ÖA16, ÖA17, ÖA18

Öğrencilerin genel olarak çoğunluğu bu konuda kendilerini henüz yeterli görmediklerini, ancak göreve başladıklarında okulda deneyim kazanarak çocukları tanıdıkça kendilerini bu konuda geliştireceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda öne çıkan gösterge kelimeler “öğrenciyi tanımada yetersiz olması” (ÖA5, ÖA7, ÖA16, ÖA10, ÖA18,ÖA3)”, “teorik eğitimin yeterli olmadığı (ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20)”, “uygulamalı eğitimin bu konuda daha önemli olduğu (ÖA1, ÖA4, ÖA6, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA18)” şeklindedir.

Öğrenciler genel olarak üniversitelerde verilen eğitimlerin mevcut imkan ve şartlar altında çok yeterli olmadığını (tüm öğrenciler) ifade etmektedir.ÖA19 “ *çocuk gelişimi kapsamlı bir konu olduğuna inanıyorum ve öğrencileri tanımakta yeterli olduğumu düşünmüyorum. Ayrıca zamanla kendimi geliştireceğime inanıyorum*” diğer bir katılımcı ÖA14 ise “*öğrencinin gelişimi ve öğrenciyi tanıma konusu için tam olmasa da yeterli görüyorum. Üniversitenin tabi ki katkısı var ama kişilerin kendini yetiştirmesi ve tecrübe kazanması da gereklidir*” şeklinde ifade etmişlerdir. Yine öğrencilere göre üniversitelerde, teorik anlamda eğitim ve öğretim hizmetlerinin verildiğini, okullarda uygulama esnasında çelişki yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle alan uygulamalarının ve mesleki deneyimin, üniversitelerde verilen temel eğitimi esas tamamlayacak unsur olduğu düşünülmektedir. Seferoğlu’na (2004) göre, üniversitelerde öğretmen eğitimi veren

kurumlarda öğretmen adaylarının yeterince veya uygun bir şekilde yetiştirilmeyişinden dolayı öğretmenlere mesleki gelişim olanakları sağlanmasının gerekliliği vurgulanarak, öğretmen adaylarının ihtiyaçları olan mesleki eğitimi tam olarak alamadan mezun olduklarını ifade etmektedir. Genel olarak öğretmen adayları öğrencileri tanıma ve öğrencilerin gelişimini sağlama konusunda kendilerine yeterince güvenmese de, bu durumun olağan bir süreç olduğu ve alan uygulamalarında, mesleki yaşamda kapatılması gereken bir açık olduğu düşüncesi içerisindedir.

4.3.3. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?

Araştırmanın derinlemesine mülakat aşamasında öğrencilere üçüncü olarak “Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtların analizi aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. 14. Öğrenme süreci yeterliliğine ilişkin görüşlerin dağılımı

İfadeler	Katılımcılar
Kendimi Yeterli Görüyorum	ÖA2,ÖA13,ÖA9,ÖA10
Görev başında daha detaylı öğrenme	ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20
Üniversitede verilen eğitimlerin yetersiz olması	ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20

Öğrencilerin büyükçe bir bölümü bu soruya, öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlama sorusuna benzer yanıtlar vermiştir. Bu konuda da öne çıkan gösterge kelimeler “öğretmen olarak görev yaptığında daha detaylı öğrenebileceğini (ÖA5, ÖA7, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA, 21)” ve Kendimi Yeterli Görüyorum (ÖA2,ÖA13,ÖA9,ÖA10).

Öğrenme ve öğretme sürecinde de üniversitelerde verilen eğitimler öğretmen adaylarına göre yeterli değildir (ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20). Görüşmeye katılan ÖA20 “*çocuklarla iyi bir iletişim kurduğum için öğrenme-öğretme sürecinde başarılı olacağımı düşünüyorum ama alan dışı hocalarımızın katıldığı derslerde eksiklik duyuyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Bunun alan uygulamaları ile ciddi bir şekilde desteklenmesi ve sahada öğrenilmesi gerekli olan bir durum olduğu ifade edilmiştir.

4.3.4. Çocukların öğrenme becerilerini, gelişimlerini izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?

Araştırmanın derinlemesine mülakat aşamasında öğrencilere dördüncü olarak “Çocukların öğrenme becerilerini, gelişimlerini izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtların analizi aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. 15. Değerlendirme süreci yeterliliğine ilişkin görüşlerin dağılımı

İfadeler	Katılımcılar
İzleme ve değerlendirmede yeterliyim	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA13, ÖA14, ÖA16, ÖA17, ÖA20
İzleme ve değerlendirmede yeterli değilim	ÖA9, ÖA10, ÖA12, ÖA15, ÖA18, ÖA19
Teorik eğitim yetersizdir	ÖA3, ÖA9, ÖA12, ÖA18, ÖA19, ÖA20
Pratik uygulama daha önemlidir	ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20
Değerlendirme güçtür	ÖA9, ÖA7, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19
Yeterli değerlendirme yöntemi yoktur	ÖA5, ÖA11, ÖA13, ÖA15, ÖA16, ÖA19

Öğrencilerden büyükçe bir bölümü kendilerini çocukların öğrenme becerileri, gelişimleri ve bunların izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda yeterli görmektedir (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA13, ÖA14, ÖA16, ÖA17, ÖA20). Bunun dışında altı öğrenci ise kendilerini henüz bu konuda yeterli görmediklerini, alan uygulaması ve işe başladığında diğer öğretmenlerden öğreneceklerini bu yeterlilikleri kazanacaklarını ifade etmişlerdir (ÖA9, ÖA10, ÖA12, ÖA15, ÖA18, ÖA19).

Üniversitede verilen eğitimler konusunda ise öne çıkan gösterge kelimeler yine “okulda uygulamalarla gelişme”, “teorik eğitimin yeterli olmadığı (ÖA3, ÖA9, ÖA12, ÖA18, ÖA19, ÖA20)”, “pratik eğitimin bu konuda daha önemli olduğu (ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20)”, “değerlendirmenin okul öncesinde güç olduğu (ÖA9, ÖA7, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19)”, “yeterli değerlendirme yöntemlerinin olmadığı (ÖA5, ÖA11, ÖA13, ÖA15, ÖA16, ÖA19)” şeklindedir. Görüşmeye katılan ÖA1 :“ *her çocuğu tek tek gözlemleyebildiğimi düşünüyorum*”, ÖA17 ise “*kalabalık bir sınıfta değerlendirme yapmak zor olabilir*” diğer bir katılımcı ÖA5 ise “*meslek tecrübesi kazandıkça bu konuda kendimi geliştireceğimi düşünüyorum*”, ÖA16 ise “*değerlendirme yöntemlerini bilmiyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının ön plana çıkardığı bir diğer konu ise okul öncesi öğretmenliğinde değerlendirmenin nasıl yapılacağıın tam olarak bilinmediği ve değerlendirme sistemi deyince günümüzdeki sınavların akla geldiği, bunun ise okul öncesi öğretmenliğinde uygulanamaz olduğu yönündedir. Oysa Türkeç’in (2012) okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerini araştırdığı çalışmasında, okul öncesi öğretmenleri kendilerini, değerlendirme konusunda oldukça yeterli olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin etkisi olduğu söylenebilir.

4.3.5. Okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerinde kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?

Araştırmanın derinlemesine mülakat aşamasında öğrencilere beşinci olarak “Okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerinde kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda

üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtların analizi aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. 16. Okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerinde yeterliliğe ilişkin görüşlerin dağılımı

İfadeler	Katılımcılar
Okul, aile çevre ile ilişkiler konusunda yeterliyim	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA14, ÖA16, ÖA17, ÖA20
Çocuklarla aram iyidir	ÖA2, ÖA3, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA17
Ailelerle kolay iletişim kurabilirim	ÖA5, ÖA7, ÖA16, ÖA17, ÖA18
Mesleği sevmem iletişim kuramamda yardımcıdır	ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20

Araştırmada öğretmen adaylarının kendilerini okul, aile çevre ile ilişkiler kendilerini yeterli hissetmeleridir (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA14, ÖA16, ÖA17, ÖA20). Bu konuda öne çıkan gösterge kelimeler ise “çocuklarla aram iyidir (ÖA2, ÖA3, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA17)”, “ailelerle kolay iletişim kurabilirim (ÖA5, ÖA7, ÖA16, ÖA17, ÖA18)”, “mesleğimi sevmem bu konuda en büyük yardımcım (ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20)” şeklindedir. Görüşmeye katılan ÖA13 : “çocuklarla aram çok iyi, teorik olarak aile eğitimi dersi aldım fakat uygulamada nasıl olur bilemiyorum zaman gösterecek” şeklinde ifade etmiştir.

4.3.6. Uygulamalı derslerin mi, teorik derslerin mi sizi öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırladığını düşünüyorsunuz? Neden?

Araştırmanın derinlemesine mülakat aşamasında öğrencilere altıncı olarak “Uygulamalı derslerin mi, teorik derslerin mi sizi öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırladığınızı düşünüyorsunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtların analizi aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. 17. Uygulamalı dersler ile teorik derslerin kıyaslanmasına ilişkin görüşlerin dağılımı

İfadeler	Katılımcılar
Çalışırken öğrenme en iyi yöntemdir	ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20
Uygulamada edinilen bilgiler daha kalıcıdır	ÖA5, ÖA11, ÖA13, ÖA15, ÖA16
Teorik dersler uygulamayı yeterince yansıtmaz	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA14, ÖA15, ÖA18
Uygulamalı dersler cesareti artırır	ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20

Öğretmen adayları çoğunluk olarak uygulamalı derslerin daha önemli olduğunu, çalışırken öğrenme için gerekli en iyi öğrenme yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir (ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20). Bu konudaki göstergelerin başında “uygulamada edinilen bilgiler daha kalıcıdır (ÖA5, ÖA11, ÖA13, ÖA15, ÖA16)”, “teorik dersler uygulamayı yeterince anlatamıyor (ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA14, ÖA15, ÖA18)”, “uygulamalı dersleri öğretmenlik mesleğine hazır hissetmede cesaret veriyor (ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA16, ÖA17, ÖA20)” ifadeleri gelmektedir. Görüşmelere katılan ÖA16 ise “Uygulamalı derslerde olduğu gibi teorik

derslerde elbette bana katkı sağlıyor. Öğrendiklerimi uygulamaya döktüğümde daha başarılı hissediyorum.”, ÖA15 ise *“uygulamalı dersler daha iyi hazırlıyor. Çünkü sadece dinlemekle bire bir yapmak arasında çok fark var. Meslek hayatımızda karşılaşacağımız durumlara bizi hazırlıyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Genel olarak verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, uygulamalı eğitimlerde edinilen bilgilerin, daha kalıcı olduğu ve bireylerin kendilerini mesleklerine daha hazır hissetmelerine yardım edeceği yönündedir. Öte yandan teorik dersler de uygulama alt yapısı bakımından önemlidir. Dolayısıyla teorik dersler ile uygulama arasında daha fazla dengeyi sağlayan bir yapının geliştirilmesi gerekir. Keskin’in (2013) öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik kazanma algıları üzerine yaptığı çalışmasında, uygulama ders saatlerinin artırılarak teorik ve uygulamalar arasındaki kopuklukların giderilmeye çalışılması ve uygulama derslerine daha erken dönemlerde başlanması gerektiği vurgulanmıştır. Okul öncesi öğretmenliği uygulamalarının diğer öğretmenlik branşlarının uygulamalarına göre daha farklı bir yapıya sahip olduğu, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için özellikle bu kademedeki öğretmenlerin akademik eğitim sürecinde edindiği teknik bilgilerle harmanlanıp kullanılması gerektiği vurgulanmıştır(Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

4.3.7. Okulda aldığımız derslerin dışında okul öncesi eğitim hakkında kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

Araştırmanın derinlemesine mülakat aşamasında öğrencilere son olarak “Okulda aldığımız derslerin dışında okul öncesi eğitim hakkında kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen yanıtların analizi aşağıdaki gibidir.

Öğretmen adayları kendilerini geliştirmek için çok çeşitli kaynaklardan yararlanmaktadır. Bu konuda öne çıkan göstergeler tüm örnekleme kapsayacak şekilde “kitap okuma (Tüm Katılımcılar)”, “interneti takip etme (Tüm Katılımcılar)”, “araştırma yapma (Tüm Katılımcılar)”, “kurslar (Tüm Katılımcılar)”, “kütüphane (Tüm Katılımcılar)”, “alan yazarları (Tüm Katılımcılar)” olarak ön plana çıkmaktadır. ÖA18 *“kurslara yazılıyorum. 4-6 yaş çocuk etkinlikleri diye bir kursa katıldım. Uçurtma Çocuk Dergisine üye oldum. İnternette okul öncesi sitelerini takip ediyorum.”* Başka bir katılımcı ÖA1 ise *“diksiyon kursuna*

gidiyorum. Çünkü çocuklarla düzgün konuşmak hem de düzgün iletişim kurmak istiyorum.” ÖA7 ise “*İnternetteki okul öncesi eğitim sitelerini takip ediyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek için yaptıkları etkinlik ve aktivitelerin başında kitap okuma, araştırma yapma ve ilgi alanlarına göre farklı kültürel etkinliklere katılma gelmektedir. Bunun yanında alanla ilgili seminer, konferans gibi etkinliklere de katılımın olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek için yaptıkları etkinlikler ve başvurdukları kaynaklar, diğer eğitim fakülteleri ya da üniversitenin diğer bölümlerindeki öğrencilerden çok farklı değildir. Seferoğlu (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin kendilerini geliştirmek için elektronik kaynaklardan faydalanabileceği, kurslara katılabilecekleri, kütüphanelere gidebilecekleri ifade edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada, okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algı düzeyleri incelenmiş, daha sonra mesleki yeterlilik düzeylerinin öğretmen adaylarının sınıfları ve demografik özelliklerine göre fark gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Araştırmada bu bağlamda okul öncesi öğretmenliği okuyan dört sınıftaki öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik düzeyleri nitel ve nicel bakımdan incelenmiştir.

Genel olarak farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, öğrenciyi tanımaya ilişkin mesleki yeterlilikler, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin mesleki yeterlilikler, öğrenmeyi-gelişimi izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin mesleki yeterlilikler, çevreyle ilgili mesleki yeterlilikler, program ve içeriğe ilişkin mesleki yeterlilikler, alan bilgisine ilişkin mesleki yeterlilikler, kendini geliştirmeye ilişkin ve uluslararası mesleki yeterlilikler boyutlarında, yeterlilik algı düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmada birinci sınıfa devam etmekte olan öğretmen adaylarının yeterlik algılarının, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yeterlilik algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu algının diğer sınıflara göre yüksek çıkmasının nedeni olarak, birinci sınıf öğrencilerinin henüz yoğun bir şekilde alan dersleri ve pedagojik formasyon dersleri ile karşılaşmamış olmaları şeklinde yorumlanabilir. İkinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrenciler ise alan dersleri ve pedagojik formasyon eğitimine ilişkin derslerin içerikleri ile karşılaştıkça yeterlilik algıları orta derecede algılamakta, bu algı dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerde bilgi, eğitim ve teorik bilginin uygulamaya dönüşmesi ile artarak gelişmekte olduğu söylenebilir. Bu nedenle birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının başlangıçta yüksek olan yeterlilik algısı, alanın içeriği ve pedagojik formasyon dersleri ile şekillenerek daha bilinçli hale gelebilecektir. Bu sonuçlar Seferoğlu (2004), Numanoğlu ve Bayır(2009), Özer ve Gelen (2008), Yeşilyurt (2011)

tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özer ve Gelen'in (2008) öğretmen adaylarının kendilerini genel olarak değerlendirdiği çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretmenlere oranla daha yüksek derecede mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olduklarını düşündükleri ortaya konulmuş ve sonuca gerekçe olarak, öğretmen adaylarının daha idealist olmalarına ve mesleğe başlamamış olmalarına ayrıca öğretmen adaylarının hayallerindeki meslekle kendi niteliklerini karşılaştırdıklarında kendilerini mesleğin gereklerini yerine getirebilecek niteliklere sahip kişiler olarak görmelerine bağlamışlardır.

Araştırmada öğretmen adaylarının sınıflara göre yeterlilik algı düzeyleri arasındaki fark incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin meslek bilgisine ilişkin, alan bilgisine ilişkin, kendini geliştirmeye ilişkin, uluslararası değerlere ilişkin genel yeterlilik alanlarının çoğunda yeterlilik algıları oldukça yüksek diğer alanlarda ise kendilerini yeterli derecede algıladıkları, birinci sınıf öğrencilerin ise çevreyle ilişkiler (aileyi tanıma, çevreyi tanıma, meslektaş ve veli ile olumlu ilişkiler kurabilme) boyutunda yeterlilik algılarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adayları genel olarak en fazla uluslararası değerler konusunda kendilerini yeterli hissetmektedir. Bunu sırasıyla, alan bilgisi, öğrenciyi tanıma, çevreyle ilişkiler, kendini geliştirme, program- içerik, gelişimi izleme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme izlemektedir. Bu sonuçlar nitel çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir. Karacaoğlu'nun (2008b) çalışmasında ise öğretmenlerin kendilerini öğrencinin gelişimini izleme ve değerlendirmeye yönelik algılarının en düşük düzeyde gördüğü, en yüksek düzeyde ise ulusal ve uluslararası değerler mesleki yeterlik alanı olmuştur ve bu durum yapılan araştırma sonuçlarını destekler durumdadır. Ayrıca Arslan ve Özpınar'ın (2008) yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlar içermektedir. Arslan ve Özpınar'ın (2008) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerden sahip olmaları beklenen yeterliliklerle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterlik ve nitelikler arasında bir uyum olduğunu ve öğretmen adaylarının MEB'in arzuladığı nitelik ve yeterliliklerin çoğunluğuna sahip olacak şekilde yetiştirildiğini ifade etmişlerdir. Sınıflara göre yeterlilik algıları incelendiğinde, üniversitede verilen eğitimin okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin genel yeterlilik algıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Yeşiloğlu'na (2015:101) göre, fakültelerde verilen eğitim, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleği için yeterli olup olmadığını algılama ve

öğretmenlik hayatına kendilerini ne kadar hazır hissedip hissetmediklerini belirlemektedir. Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi aynı zamanda var olan eğitim sisteminin de yeterliliğini belirlemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini belirlemek onlara verilen eğitimin yeterliliği hakkında da ipuçları vermektedir.

Nitel ve Nicel analizler sonucunda öğretmen adaylarının genelinde öğretme-öğrenme; dersi planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğrenmeyi öğretme, davranışı ve sınıfı yönetme, öğretim materyallerini amacına uygun kullanma ve gelişimi izleme; ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme gibi alanlarda diğer alanlara göre daha yetersiz algıladıkları ifade edilebilir. Bu durum Ünver'in (2003) ve Türkeç'in (2012) çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Ünver'in (2003) okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin uygulama öğretmenlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinden daha çok öğrenciyi tanıma, derse hazırlanma, sınıf yönetimi ve değerlendirme konularında işbirliği yapmak istediklerini ifade etmiştir. Nitel analizde elde edilen en önemli sonuçlardan birisi de, teorik bilginin yanı sıra uygulamanın bu alanda yeterlilik üzerinde oldukça önemli olduğu, alanda yapılacak uygulamaların esas öğrenci yeterliliklerini ortaya koymada başarılı ve etkili olacağı yönündedir. Buna ilave olarak araştırmada elde edilen önemli bulgulardan birisi de, alan uygulamalarına eğitim sürecinde yeterince yer verilmemesi yönündedir. Kök ve arkadaşlarına (2011) göre, okul öncesi öğretmenliği diğer öğretmenlik uygulamalarına göre daha farklı bir yapıya sahiptir ve öğrenme-öğretme sürecinin etkili olması için, akademik eğitim sürecinde edindiği teknik bilgileri uygulamalarla harmanlayıp kullanması gerekmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuç ise farklı sınıflarda olsa da, öğretmen adaylarının demografik değişkenlerine göre yeterlilik algıları arasında ciddi bir farkın olmadığıdır. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının yeterlilik algıları, demografik özellikler ve sınıftan bağımsız olup, demografik değişkenlere göre farklılık göstermemektedir. Literatürde özellikle cinsiyet değişkeni ile yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar çıkmıştır. Mutlu'nun (2016) okul öncesi öğretmenlerine uyguladığı ankette öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olunan fakülte gibi çeşitli değişkenlere göre yeterlilik algılarının değiştirmedeği yine Erişen ve Çeliköz'ün (2003) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen

yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada cinsiyet, bölüm gibi değişkenlerin yeterlilik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Oysa Şeker vd.(2005) yapmış oldukları çalışmada, bayan öğretmen adayların erkek öğretmen adaylara göre kendilerini öğretmen yeterlilikleri açısından daha yeterli algıladığını ifade etmekte yine Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının yeterlik inançlarına (cinsiyet, vb.) değişkenlerin anlamlı bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Erkan vd.(2002), okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profil araştırması çalışmasında, okulöncesi yılların gelişimsel açıdan çocuğun yaşamında son derece kritik bir öneme sahip olduğu bu nedenle okulöncesi öğretmenin sahip olduğu bireysel ve aile özelliklerinin çocukların eğitimi üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmektedir. Traianou (2006) ise öğretmenlerin kendilerini yeterli görmelerinde en temel faktörün konuya ilişkin bilgisinin olduğunu, demografik faktörlerin daha sonra geldiğini rapor etmiştir. Benzer bir sonucu Malm ve Löfgren (2006) rapor etmiş olup, çalışma sonuçlarına göre demografik faktörlerden ziyade, öğretmenlerin bilgi ve becerileri yeterlilik konusunda belirleyici role sahiptir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmen adaylarının bölümlerini tercih etme sıraları ve bölümü isteyerek seçmelerinin öğretmen yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ifade edilebilir. Mutlu (2016) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerine uygulanmış olan ölçeğin sonuçlarıyla benzer sonuçları söylemek mümkündür. Ancak araştırma sonuçlarından farklı olarak, Tekmen ve Küçükturan'a (2015) göre okul öncesi öğretmeni olacak olan öğretmen adaylarının, motivasyon durumları onların kariyerindeki başarı ve memnuniyetleri açısından büyük önem taşımaktadır. Numan ve Bayır'a (2009) göre öğretmen adaylarından bölümü isteyerek tercih edenlerin mesleklerinde başarılı olmalarını sağlayacak genel alan yeterliklerinin mesleği isteyerek seçmeyenlere göre daha yüksek olacağı varsayılabilir ve bu durum da, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında yeterli performans ve çabayı göstererek, kendilerini öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazanma ya da eksikliklerini tamamlama konusunda olumlu yönde motive edecekleri şeklinde yorumlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre anne ve babanın mesleki durumlarının öğretmen yeterlik algısı üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç; anne ve babanın mesleki durumu değişkeninin öğretmen adaylarının kendilerini mesleki açıdan yeterli algılamasında önemli bir değişken olmadığı biçiminde açıklanabilir. Öksüzoğlu'nun (2009) beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarını incelediği çalışmasıyla benzer sonuçlar göstermektedir.

Sonuç olarak, eğitim programında geçirilen süreyle doğru orantılı olarak, öğretmen adaylarının bilgi ve deneyim düzeyindeki artışın, mesleki yeterlik algı düzeylerini de artıracığı beklentisine rağmen, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıflarına ya da diğer demografik özelliklerine göre çok belirgin ve istatistiki olarak anlamlı farklılıklar göstermemiş olmaları, ilk olarak bu algının bireysel özelliklere ya da araştırmada ele alınmamış başka değişkenlere bağlı olarak değişebileceği düşüncesini akla getirmektedir.

Bunun yanında ölçeğin alt boyutlarında ve görüşme sorularında ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde ilk sınıflardaki deneyim eksikliği sebebiyle öğretmen adaylarının yeterlik algılarının gerçek yeterlikleriyle örtüşmeyebileceği ve bunun daha detaylı olarak incelenmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Alandan bağımsız olarak bir öğretmenin ya da öğretmen adayının kendini mesleki olarak yeterli hissetmesi elbette mesleğini etkin ve gerektiği gibi yerine getirebilmesi açısından çok önemlidir, ancak bu algının gerçek durumla örtüşmesi daha da önemlidir. Deneyim ve bilgi arttıkça bu algı daha da gerçekçi bir temele oturmaya başlar ve kişinin kendini deneyimlerine göre değerlendirmesi daha gerçekçi algılar edinmesine yardımcı olur.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında ileri araştırmalar, kamu yöneticileri ve alan uygulamacılarına yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Yapılan çalışma Kafkas Üniversitesi ile sınırlıdır, araştırma örneklemini genişletilerek, daha geniş öğretmen adayı kitlesine erişilerek, sonuçların genişletilmesi mümkündür.

- Farklı değişkenlerle (öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, ailede öğretmen olup olmaması, ağırlıklı not ortalaması gibi) öğretmen adayı profilleri üzerinde yapılacak olan çalışmalar, demografik özelliklerin etkilerinin daha detaylandırılarak ortaya koyulmasında katkı sağlayabilir.
- Araştırmada öğretmen adaylarının kendini geliştirme ve çevreyle ilişkiler boyutunda daha az yeterli algıladıkları görülmektedir. Üniversitede sosyal etkinlik çeşitliliği artırılabilir. Okul öncesi alanında uzmanlaşmış kişiler davet edilerek bilimsel/sosyal etkinlikler düzenlenebilir.
- Ülkemizin eğitim öğretim sistemini konu alan gerek teorik gerekse deneysel çalışmaların yapılması, alanda önemli kazanımlara yardım edebilir.
- Literatür çalışmaları, gerekse alanda elde edilen veriler, diğer öğretmenlik türlerine göre okul öncesi eğitimin farklı bir şekilde ele alınmasının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle alana özgü öncü ve özgün çalışmaların yapılması, var olan çalışmaların geliştirilmesi, bu alanda yapılan çalışmalara destek verilmesi gerekir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okul hayatı üzerine olan etkileri düşünülecek olursa özellikle bu alanda öğretmenlik yapanların yeterlikleri üzerine detaylı ve çok yönlü araştırmaların yapılması gereken bir konudur.
- Nitel analiz sonuçlarında öğretmen adayları uygulamanın önemine vurgu yapmıştır. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde uygulama derslerine birinci sınıftan itibaren yer verilerek teorik bilginin pekiştirilmesine yardımcı olunmalıdır.
- Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini bütün alanlarda yeterli algılamaları olumlu bir sonuç gibi görünse de kendilerini objektif değerlendirip değerlendirmedikleri düşünüldüğünde çalışmadan elde edilen verilerle yetinilmeyip ayrıca “Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik düzeyinin” değerlendirilmesi uygulamaya gittikleri okullardaki okul öncesi öğretmenleri tarafından yapılması bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda yararlı olabilecektir.
- Araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretmen adaylarının gelişimi izleme ve öğrenme öğretme boyutlarında kendilerini diğer boyutlara göre daha az yeterli

algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu eksikliğı gidermek için öğretmen adaylarına okul öncesi eğitim kurumlarında ölçme ve değerlendirme, öğrenci ilerlemesini izleme, dersi planlama boyutlarında daha fazla araştırma ve uygulama fırsatı sağlanabilir.

- Eğitim fakültelerinde verilen eğitimin öğretmen adaylarına “öğretmenlik mesleğı genel yeterliliklerini” ne derecede kazandırdığını belirlemek amacıyla, birinci sınıftan başlanarak son sınıfa gelene kadar aynı öğretmen adaylarının algılarında ne yönde değışiklik olduğı üzerine uzun süreli boylamsal (izleme) araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akpınar, B. & Turan, M & Tekataş, H. (2004), “Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Akyüz, Y.(2011). Türk Eğitim Tarihi.(21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Albarico, S.H., Tagura, M. O., Visitacion, R. L., Zabala, V. B., Magnetico, J. A. ve Ramayan, J. R. (2014). Adequacy of Instructional Materials Used by Teachers in Teaching Technology and Livelihood Education, International Conference on Law, Education and Humanities (ICLEH'14) Jan. 30-31, 2014 Pattaya (Thailand).
- Arslan, S. ve Özpınar, İ.(2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları, Necati bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 2, Sayı 1, Haziran 2008, sayfa 38-63.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi?. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi 1, (1). 36-38.
- Başal, A. H. (2007). Okul Öncesi Eğitim. İstanbul: Morpa
- Bizimana, B. ve Orodho, J. A. (2014). Teaching and Learning Resource Availability and Teachers’ Effective Classroom Management and Content Delivery in Secondary Schools in Huye District, Rwanda, Journal of Education and Practice Vol.5, No.9.
- Burgaz, B. ve Koçak, S. (2014). Öğretmenlerin Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Yer Alan Lisansüstü Programlarına Başvurma Nedenleri, Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014.
- Celep, C.(2005). Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri. C.Celep,(Ed.). Meslek Olarak Öğretmenlik (s.24-48). 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Chung, L., Marvin, A.C. ve Churchill, S. L. (2005). Teachers factors associated with preschool teacher-child relationships:

teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25, 131-142.

Colker, J.L. (2008). Twelve Characteristics of Effective Early Childhood Teachers. *National Association for the Education of Young Children*, 63, 68-73

Coştu, B. (2011). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. A.R. Akdeniz ve M.Küçük, (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş (s.285-310). Nobel Yayın.

Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. P. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Orta Öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliği ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (15), 33-53.

Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190

Dağlıoğlu, H.E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. G.Haktanır, (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s.41-78). 9. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dusi, P., Rodorigo, M. ve Aristo, P. A. (2017). Teaching in our Society: Primary Teachers and Intercultural Competencies, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237 (2017) 96 – 102.

Ekiz, D. (2006). Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 157.

Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Ergün, M., Ergezer, B., Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışlarına İlişkin Yeterlilik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., Boz, M. ve Güler, T. (2002). Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerine Ait Türkiye Profili Araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 108-116
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı: 23, ss.375-386.
- Gökçe, E. (1999). İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançlarına İlişkin Görüşleri, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/7 Summer 2013, p. 201-221*,
- Gül, D.E (2008). Meşrutiyet'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 1, 2008, s.269-278
- Güneş, G., Gökçek, T. ve Bacanak, A. (2010). How do teachers evaluate themselves in terms of technological competencies?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1266-1271.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). Öğretmenlik uygulamaları-Öğretim teknolojisi. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Helvacı, M.A. (2011). Eğitim Sisteminde Eğitimin Rolü. N. Saylan, (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş (s.285-276). 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ho,D. , Lee, M. ve Teng,Y.(2015). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices.*Teaching and Teacher Education* ,54, 32-43
- Ilıkan, A. H. (2007). Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Yeterliliklerinin Eğitim Üzerine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Kandır, A., (2001). Çocuk Geliiminde Okul Öncesi Eitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi. 151:102-104 K*
- Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine katılma ve sahip oluş derecelerinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi, 25(2), 94–103.*
- Kanokorn, S.,Pongtorn, P. ve Sujanya, S. (2014). SoftSkills Development toEnhanceTeachers' Competencies in Primary Schools, *Procedia- SocialandBehavioralSciences 112 (2014) 842 – 846.*
- Karaca, E. (2004). Öğretmen Adaylarının Planlama ve Öğretim Süreci Yeterliklerine İlişkin Algıları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004.*
- Karaca, E.(2008).Eğitimde Kalite Arayışları Ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,21,61-77.*
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı, Doktora Tezi.*
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008) “Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c. V, s. I, ss. 70-97.*
- Keskin, Y. (2013). Mesleki Yeterliklerin Kazanılma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic, Volume 8/3, Winter 2013, p. 319-339.*
- Koçak, N. ve Pirpir, A. D. (2012). Okul Öncesi Öğretmeni. N.Avcı ve M.Toran,(Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş(s.20-41).2.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.*

- Kök M., Çiftçi M. ve Ayık A. (2011). Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15 (1) , 169-183.
- Kuisma, M.,&Sandberg, A. (2008). Preschool Teachers. *EuropeanEarlyChildhoodEducationResearchJournal*, 16(2), 10.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik Mesleğinin Niteliği ve Özellikleri. A. Türkoğlu,(Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (s.253-276). Ankara: Mikro Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2002). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. L. Küçükahmet,(Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş(s.4-25).4. Baskı. Ankara: Nobel Yayın.
- Küçükturan, G. (2011). QualificationScaleForEarlyChildhoodTeachers. *SocialandBehavioralScience* s 28 (2011) 579 – 590
- Lasauskiene, J. ve Rauduvaite, A. (2015). Expression of Pre-service Teachers' EmotionalCompetency in TheirEducationalPractice, Procedia- *SocialandBehavioralSciences* 205 (2015) 103 – 109.
- Lillwist,A., Sandberk,A., Sheridan ,S.ve Willams, P. (2012). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 40:1, 3-19, DOI:[10.1080/02607476.2013.864014](https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864014)
- Malm, B. - Löfgren, H. (2006). "TeacherCompetenceandStudentsConflict Handling Strategies". (Çevrimiçi), http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3765/is_200611/ai_n17194295
- MEB. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri , [http://www . meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)
- MEB.(2013).Okul Öncesi Eğitim Programı.
- Muthima, N. W.,Udoto, M. O. ve Anditi, Z. O. (2016). Primaryschoolteachers' perceptions of adequacyandquality of physicalfacilities in publicprimaryschoolsunderFreePrimaryEducation, *Journal of EducationandPractice*, Vol.7, No.15.

- Mutlu, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa*
- Nasongkhla, J. ve Sujiva, S. (2015). Teacher competency development: Teaching with tablet technology through Classroom Innovative Action Research (CIAR) coaching process, *Procedia - Social and Behavioral Sciences 174 (2015) 992 – 999.*
- Oktay, A. (2004). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. 5 Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öksüzöğlü, P. (2009). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlilik Algıları. *Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin*
- Özdemir, S. ve Yalın, İ.H. (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayın.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 9.*
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003), Okul öncesi eğitimin İlkeleri ve Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prasertcharoensuk, T., Somprach, K. ve Ngang, T. K. (2015). Influence of Teacher Competency Factors and Students' Life Skills on Learning Achievement, *Procedia- Social and Behavioral Sciences 186 (2015) 566 – 572.*
- Sapsağlam, Ö. ve Kabadayı, A. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Tokat İli Örneği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Yaz-2011 Cilt: 10 Sayı: 37 (182-201).*
- Seferoğlu S.S. (2004). “Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5-58.*

- Sünbül, A. M. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Ö.Demirel ve Z.Kaya,(Ed.).Öğretmenlik Mesleğine Giriş(s.245-259). 4.Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Şahin, E. (2010). İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya*.
- Şeker, H., Deniz, S., &Görgeç, İ. (2005). Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlilikleri Üzerine Değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237-253.
- Şişman, M. (2007). Eğitim Bilimine Giriş.3.Baskı. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. ve Acat, B.M.(2003).Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri : Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(3), 63-82.
- Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 3 Year 2013.
- TED. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri, Özet Rapor, “Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım”, Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- TEDP. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Temel Eğitime Destek Projesi: “Öğretmen Eğitimi Projesi”.
- Tekmen, B. (2012). Evaluation Of Preschool Teacher Education Program In Turkey: Academicıans’ Perspective.. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara*.

- Tekmen, B. ve Küçükturan, G. (2015). The Influences and Motivations for Becoming a Preschool Teacher. Mafaldo Carmo (Ed.), *Education Applications and Developments* in Science Press, 83-92
- Terekeci, P. (2010). İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.*
- Traianou, A. (2006). Teachers' Adequacy of Subject Knowledge in Primary Science: Assessing constructivist approaches from a sociocultural perspective, *International Journal Of Science Education Vol. 28 , Iss. 8.*
- Türkeç, A.Y. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlilik Düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın .*
- Ünüvar, P. ve Çivik P.S. (2016). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi. S.Seven, (Ed.). Okul Öncesi Eğitime Giriş (s.20-41). 2.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği: "Bir Durum Çalışması". Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 23, Sayı 1 (2003) ss:87-10
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 7.*
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of curriculum studies.* 33 (1), 75-88.
- Yalçın, A. Z. (2009). Küresel Çevre Politikalarının Küresel Kamusal Mallar Perspektifinden Değerlendirilmesi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 12 Sayı 21 Haziran 2009 ss.288-309.*
- Yavuzer, H. (1998). Çocuk Psikolojisi. 15. Baskı. İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Yeşiloğlu, A. (2015). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretimi Konusundaki Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir*

- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu, *Journal of Teacher Education and Educators Volume/Cilt 3, Number/Sayı 1, 2014, 73-90.*
- Yılmaz, A., Koç, K., Gönen, M. ve Üstün, E. (2010). “Okul öncesi öğretmenliği mezunlarının alandaki bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerinin incelenmesi”, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16– 18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA.*
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.*

EKLER

Ek.1. Anket Örneği

Değerli Öğretmen Adayımız,

Bu çalışmanın amacı, “Eğitim Fakültelerinde Verilen Eğitimin Öğretmen Yeterlilik Algılarını Geliştirme Düzeyinin İncelenmesi: 1.,2.,3. ve 4. Sınıf Okul Öncesi Öğretmen Adayları Üzerine Bir Uygulama” isimli yüksek lisans tezinde kullanılmasıdır. Sizden isteğimiz, uygun olan tüm sorulara içtenlikle yanıt vermenizdir. Bilimsel çalışmamıza yaptığımız katkı için teşekkür ederim.

Serap AKTEMUR GÜRLER

A. Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:

Erkek

Kadın

2. Yaşınız:

.....

3. Sınıfınız:

.....

4. İkamet Şekliniz:

Aile yanında

Yurttta

Arkadaşlarla

Diğer:

5. Aile Tipiniz:

Geniş Aile

Çekirdek Aile

6. Annenizin Mesleği:

Ev Hanımı

Memur

Emekli

Serbest Meslek

7. Babanızın Mesleği:

Esnaf

Memur

Emekli

Serbest Meslek

8. Bölümünüz üniversite giriş sınavında kaçınıcı tercihinizdi?

.....

10. Bölümünüzü isteyerek mi seçtiniz?

() Evet () Hayır

B. Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği

Bu bölümde öğretmen yeterliliklerine ilişkin maddeler verilmiştir. Sizden isteğimiz, en az=1 ve en fazla=5 olmak üzere kendinizi yeterlilik konusunda değerlendirmenizdir.

No	MADDELER	1	2	3	4	5
1	Gelişim özelliklerini tanıma					
2	İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma					
3	Öğren ciye değer verme					
4	Söylediklerini yapıp gösterme ve sözünde durma (model olma)					
5	Yol gösterici, yapıcı ve yaratıcı olma (Öğren ciye rehberlik etme)					
6	Destekleyici olma					
7	Öğren cilerin kişiliklerine ve gelişebilirliklerine saygı duyma					
8	Öğren ciyi dinleme					
9	Cesaretlendirme ve teşvik etme					
10	Empatik davranma					
11	Güler yüzlü olma					
12	Öğren cilerin kendilerini geliştirebilmelerine yardımcı olma					
13	Öğren ciye güven verme					
14	Öğren cilerin öğrenme stillerine önem verme					
15	Öğren cilerde özdenetimi sağlama					
16	Öğren cilerde içsel motivasyonu geliştirme					
17	Dersi planlama					
18	Öğrenme ortamlarını düzenleme					
19	Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme					
20	Zamanı etkili kullanma					
21	Davranışı ve sınıfı yönetme					
22	Sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkma					
23	Sınıfta duyguları yönetme					
24	Sınıf iklimini her zaman olumlu tutma					
25	Sınıf kurallarını öğren cilerle belirleme ve bu kuralların uygulanmasını izleme					
26	Yansıtıcı düşünme					
27	Yaratıcı düşünme					
28	Eleştirel düşünme					
29	Problem çözme					
30	Hoşgörülü davranma					
31	Öğrenme-öğretme strateji, yöntem, teknik, taktiklerini öğrenme-öğretme ortamında uygun, etkili ve doğru kullanma					
32	Güdüleyici olma (öğren cinin üst düzey performans göstermesi için öğrenciyi harekete geçirme)					
33	Bilgi ve iletişim teknolojilerinde donanımlı olma					
34	Beden dilini iyi kullanma					
35	Araştırma formasyonuna ve anlayışına sahip olma					
36	İnceleyen ve sorgulayan olma					
37	Sabırlı olma					
38	Öğrenmeyi öğretme					
39	Demokratik olma					
40	Öğren cinin bilgiye ulaşmasını sağlama					

41	Öğrencileri öğrenme sürecinde etkin kılma								
42	Öğrencilerin dikkatini konunun üzerine çekme								
43	Kendine güvenme								
44	Derse uygun bir giriş yapma								
45	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleme								
46	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verme								
47	Ses tonunu etkili kullanma								
48	Konuyu yaşamla ilişkilendirme								
49	Etkili soru sorma								
50	Olumlu benlik kavramına sahip olma ve öğrencilerde olumlu benlik kavramı gerçekleştirme								
51	Önerilere açık olma ve gerektiğinde bu önerilerden yararlanma								
52	Okumaya teşvik etme								
53	Dönüt verme								
54	Düzeltilme kullanma								
55	Kaynak çeşitliliği yaratma								
56	Kendini iyi ifade etme								
57	Enerjik ve coşkulu olma								
58	Öğretim materyallerinin amaca uygun olmasına ve estetik duyarlılığı artırmasına dikkat etme								
59	Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme								
60	Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrenimin konu alanındaki öğrenmelerini ölçme								
61	Verileri analiz ederek yorumlama, öğrenimin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama								
62	Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme								
63	Notu tehdit olarak kullanmaktan kaçınma								
64	Sınav kâğıtlarını iyi inceleyip yanlışları işaretleme, kâğıtları sınıfta dağıtarak yanlışlarının öğrenimin kendisine düzelttirme								
65	Öğrenci ilerlemesini izleme								
66	Çevreyi tanıma								
67	Çevre olanaklarından yararlanma								
68	Okulu bir kültür merkezi olarak görme								
69	Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsız olma								
70	Aile katılımı ve aile ile işbirliği sağlama								
71	Ana, baba, veli, meslektaş, okul içi ve dışındaki diğer kişilerle olumlu ve etkili iletişim kurma								
72	Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkeleri bilgisi								
73	Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi								
74	Özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirme								
75	Hedef ve hedef davranışları (kazanımları) açık bir biçimde ifade etme								
76	Programı başarıya ulaştırabilmede çevre olanaklarını kullanma								
77	Alanındaki temel kavram ve genellemeleri (ilkeleri) bilme								
78	Disiplinlerarası bilgi ve becerilerini sentezleme								
79	Bilimdeki ve alanındaki gelişmeleri izleme								
80	Alanında yapılan bilimsel çalışmalara katılma								
81	Bilginin kaynağını araştırma ve kanıt isteme								
82	Öz değerlendirme yapma (Kendi performansını değerlendirme).								
83	Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama								
84	Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme								
85	Yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren olma (Öğrenmeyi öğrenme)								
86	Değişime ve yeniliklere açık olma								
87	Yenilikleri izleme, yenilik ve değişimlere uyum sağlama								
88	İşbirliğine, takım çalışmasına açık olma								
89	Okumayı sevme								

90	Araştırma (Eylem Araştırmaları/ Action Research) yapma								
91	Kendi kişisel vizyonunu geliştirme								
92	Okulunda kalite verimliliğin artırılmasına çaba sarf etme								
93	Sürekli olarak “Bunu daha iyi nasıl gerçekleştiririz?” sorusunu sorarak derse hazırlık yapma								
94	Kendini geliştirme fırsatlarını değerlendirme								
95	Gerektiğinde uzmanlarla işbirliğine girme								
96	Hatalarını kabul etme, hata yapanlara gerekli fırsatı verme								
97	Özlük haklarına ilişkin (atama, tayin, terfi, nakil vb) konularda haklarını arama								
98	Teknolojiyi mesleki ve kişisel gelişimi için kullanma								
99	Araştırma ve sorgulama alışkanlığını geliştirme								
100	Mesleki gelişimini sağlayacak ortamlara girme (Mesleki örgütlere katılma ve sorumluluk alma)								
101	Mesleğindeki sorunlara duyarlı olma ve çözüme katkı getirme								
102	Ülkesini, ulusunu, öğrençisini sevmeye ve öğrenciyi yüreklendirme								
103	Dürüst olma								
104	Bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı olma								
105	Eğilmeme ve ilkel olma								
106	Genel ve temel konularda donanımlı olma								
107	Analitik olma								
108	Ana dilini etkili kullanma (diksiyon, sözlü ve yazılı anlatım)								
109	Güzel yazı yazma								
110	Sanata ve estetiğe duyarlı olma								
111	Doğayı sevmeye ve çevreye duyarlı olma								
112	Sorumluluk duygusu gelişmiş olma								
113	İnsanları sevmeye								
114	Türk kültürünü tanıma ve benimseme								
115	Toplumla ilgili nitelikleri bilme								
116	Ulusal değerlere sahip çıkma								
117	Evrensel değerleri benimseme								
118	Çevresine örnek olma								
119	Çağdaş bir insanın sahip olması gereken becerilerle (bilgisayar, internet, vb.) donanımlı olma								
120	Çağdaş gelişmelerden haberdar olma								
121	Mesleğini severek yapma								
122	Davranışları ve kişiliği ile öğrencilerine ve topluma örnek olma								
123	Kendisiyle barışık olma								
124	Atatürk ilke ve devrimlerini özümsemiş, laik ve demokratik olma								
125	Konular, olaylar, olguları akılcı biçimde değerlendirme								
126	İşine ve devama özen gösterme								
127	Açık fikirli olma								
128	Bazı toplumsal ve sosyal değerlere sahip olma ve bu değerleri öğrencilerine benimsetme								
129	Ülkesinde ve dünyada olup bitenle ilgilenme								
130	Sırdış olma								
131	Tasarlayıcı olma								
132	Kolaylaştırıcı olma								
133	Sağlam bir karaktere ve kişiliğe sahip olma								
134	Planlı programlı olma								
135	Sorun çözme becerilerini uygulayan olma								
136	Öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerine uygun davranma								
137	Kompleksiz olma								

Anketimiz bitmiştir, katkınız için teşekkür ederim ☺

Ek.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1. Bölümünüzü tercih sıranız nedir ve tercih etme sebepleriniz nelerdir?*
- 2. Öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini desteklemeye ilişkin kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?*
- 3. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?*
- 4. Çocukların öğrenme becerilerini, gelişimlerini izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?*
- 5. Okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerinde kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Bu konuda üniversitede verilen eğitimler sizce yeterli midir? Eksik olduğunu düşündüğünüz yönleri varsa nelerdir?*
- 6. Uygulamalı derslerin mi, teorik derslerin mi sizi öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırladığını düşünüyorsunuz? Neden?*
- 7. Okulda aldığınız derslerin dışında okul öncesi eğitim hakkında kendinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?*

Ek.3. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 90293528-929.99-E.3221
Konu : Anket Uygulaması

03/02/2017

İLGİLİ MAKAMA

Fakültemiz Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında Anket Uygulaması yapmak isteyen Üniversitemiz Atatürk Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğretim Elemanı Serap AKTEMUR GÜRLER'in Yüksekisans çalışmasında anketi uygulaması Dekanlık Makamınca uygun görülmüştür. İlgili Anabilim Dallarının uygulamada gerekli kolaylığı göstermeleri hususunda;

Gereğini rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Tufan İNALTEKİN
Dekan Yardımcısı

Adres: Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Merkezi Kampüs Kombine Yolu 36100 KARS
Tlf: 0 (474) 225 12 59
E-Posta: eğitim@kafkas.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için İrtibat: Engin ÇAKMAKÇI
Dahili: 0 (474) 225 11 50/1395
Fax : 0 (474) 225 12 64
Elektronik Ağ: www.kafkas.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Yrd. Doc. Dr. Tufan İNALTEKİN tarafından 03.02.2017 tarihinde e-imzalanmıştır. Evrağınızı <http://194.27.41.38/E-Imza/Default.aspx> linkinden A78C26B6X2 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Ek.4. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler:

Ad, Soyad : Serap AKTEMUR GÜRLER

Doğum Tarihi : 26/07/1981

Uyruk : T.C.

E-posta : s.aktemur40@gmail.com

Eğitim Bilgileri:

Yüksek Lisans	Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği (2017)
Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği (1998-2002)

İş Deneyimi:

<p>2013-Kafkas Üniversitesi (Öğretim Görevlisi)</p> <p>2004-2013Kafkas Üniversitesi Atatürk Sağlık Hizmetleri M.Y.O. Çocuk Gelişimi Bölümü derslerinde görevlendirme</p> <p>2009-2013Kars Atatürk Kız Teknik Ve Meslek Lisesi Müdür Yardımcılığı</p> <p>2008-2009Kars Atatürk Kız Teknik Ve Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölüm Şefliği</p> <p>2004-2008Kars Atatürk Kız Teknik Ve Meslek Lisesi Uygulama Sınıfı Okul Öncesi Öğretmenliği</p> <p>2002-2004Kars Merkez Gazi Kars İlköğretim Okulu Okul Öncesi Öğretmenliği</p>
--

Yayınlar:

Alkan,H., Akbaş,P. ,Akcanca,N., AktemurGürler,S., Bıçakcı,H.(2017). Determining Assertiveness Level Of Health Services Vocational School Students.*International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST)*.

AktemurGürler, S., Uluğ, E., &Güneysu, S. Ç. (2016). Analysing The Opinions Of The Preschool Teachers About The Factors Affecting The Development Of Creativity Negatively (The Comparison Of Kars And Ankara Samples).*The Journal of Academic Social Science*,4(35),556-564

AktemurGürler, S. (2015).Oyuncak Seçiminde Ebeveyn Tutumlarının Etkisi Üzerine Uygulama . *Presented At The International Play and Toy Congress*.

Ek.5.İntihal Raporu



Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Serap Aktemur Gürler
Ödev başlığı: www
Gönderi Başlığı: BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Dosya adı: ba_kent_niversitesi_2017_y_l_tez_...
Dosya boyutu: 633.65K
Sayfa sayısı: 116
Kelime sayısı: 24,621
Karakter sayısı: 178,546
Gönderim Tarihi: 27-Haz-2017 03:37AM
Gönderim Numarası: 827656627

T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN YETERLİLİK
ALGILARI ÜZERİNDE BİR İNCELEME
YÜKSEK LİSANS TEZİ
SERAPAKTEMEH GÜRLER
21420175
DANIŞMAN: YRD. DOÇ. DR. BELKIS TERKEMEN
Ardahan, 2017

Copyright 2017 Turnitin. Tüm hakları saklıdır.

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

ORJİNALLIK RAPORU

% 18 BENZERLİK ENDEKSİ **% 16** İNTERNET KAYNAKLARI **% 11** YAYINLAR **% 0** ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	www.ijoess.com İnternet Kaynağı	% 1
3	hasanozder.com İnternet Kaynağı	<% 1
4	web.firat.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
6	jtee.org İnternet Kaynağı	<% 1
7	www.bydigi.net İnternet Kaynağı	<% 1
8	as İnternet Kaynağı	<% 1
9	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1

10	www.asosjournal.com İnternet Kaynağı	<% 1
11	kongre.nigde.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
12	ÜREDİ, Lütfi and ÜREDİ, Işıl. "Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillерinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları", Mersin Üniversitesi, 2007. Yayın	<% 1
13	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
14	HAZAR, Erkan, ŞEN, Metin, ÇİFTEL, Sedat and TUNCER, Ersin. "Ameliyat sonrası gelişen karın içi yapışıklıkların önlenmesinde metilen mavisinin etkinliğinin histopatolojik olarak değerlendirilmesi: Deneysel bir çalışma", Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi, 2013. Yayın	<% 1
15	earsiv.atauni.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
16	TAVAS, Bekir and TEKİNER, Mehmet Ali. "İŞ TATMİNİ DÜZEYLERİNİN ÇALIŞANLARIN DEMOGRAFİK YAPILARI İLE İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: TÜRK POLİS TEŞKİLATI	<% 1

GURBETOĞLU, Ali. "Tanzimat'tan Günümüze Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çabaları ve Geçmişten Alınmayan Dersler", Türkiye Yazarlar Birliği Vakfı İktisadi İşletmesi, 2015.
Yayın

ALINTILARI ÇIKARTI ÜZERİNDE EŞLEŞMELERİ ÇIKARTI = 5 WORDS
BELİVİOGRAFİYAYI ÇIKARTI ÜZERİNDE