

T.C.  
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KENDİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
ÖZEL ALAN YETERLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ  
(KİLİS İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS YETERLİK TEZİ

YUNUS EMRE, AVCI  
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU  
İkinci Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. H. İsmail ARSLANTAŞ

KİLİS  
TEMMUZ 2011

**T.C.**  
**KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KENDİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖZEL ALAN**  
**YETERLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ (KİLİS İLİ ÖRNEĞİ)**

YUNUS EMRE AVCI

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

(Unvanı, Adı ve SOYADI)

..... (Danışman)

..... (Jüri Başkanı)

..... (Üye)

..... (Üye)

..... (Üye)

**İmzası**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(Unvanı, Adı ve SOYADI)

Sosyal Bilimler Enstitü Onayı  
SBE Müdürü

**T. C.**  
**KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu ve bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim. (18.07.2011)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

.....

İmzası

.....

**ÖZET**  
**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KENDİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖZEL ALAN**  
**YETERLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ (KİLİS İLİ ÖRNEĞİ)**

AVCI, Yunus Emre  
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU  
Temmuz 2011, 72 sayfa

Araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na belirlenen Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'ni temel alarak Kilis ili merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine dayalı olarak özel alan yeterliklerine sahip olma düzeylerini belirlemektir.

Veri toplamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na yayınlanan Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'nden yararlanarak anket oluşturulmuştur. Çalışmada örneklem olarak Kilis ili merkez ilçesi seçilmiş ve merkez ilçedeki devlet okullarında görev yapan 222 sınıf öğretmenine uygulanarak elde edilen anketler SPSS istatistik programı yardımıyla, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis test teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Anlamlılık testlerinde  $p < 0.05$  düzeyi esas alınmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yeterliklere sahip olma düzeylerinin derecelendirilmesi Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerinde belirtildiği şekilde A1, A2 ve A3 düzeyinde belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre yeterlik alanlarına sahip olma düzeyleri belirlenmiş böylece kendilerini yetersiz hissettikleri alanlarda yetiştirmelerine katkı sağlayacak öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Yeterlik, öğretmen yeterlikleri, sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri, yeterlik düzeyi.

**ABSTRACT**  
**THE LEVELS OF HAVING SPECIAL FIELD PROFICIENCIES OF CLASS**  
**TEACHERS ACCORDING TO THEIR OPINIONS (KİLİS EXAMPLE)**

AVCI, Yunus Emre

Post Graduate Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Dr. Mustafa CİNOĞLU

July 2011, 72 pages

The purpose of this study is to determine the levels of having special field proficiencies of class teachers who are working at the central district of Kilis province on the basis of Class Teachers Special Field Proficiencies specified by National Ministry of Education.

In order to collect data, a survey was made with the help of Special Field Proficiencies of Class Teachers published by National Ministry of Education. The sample was 222 class teachers who are working at public schools in Kilis central district. Mann Whitney U. and Kruskal Wallis tests were used to analyze data collected from the survey. The level of significance was taken as  $p < .05$ . Moreover, class teachers' opinions related to the levels of having class teachers' proficiencies were examined to check whether there is a significant difference in accordance with determined variables. Scaling the levels of special field proficiencies of class teachers was determined as A1, A2, A3 levels as indicated in Special Field Proficiencies of Class Teachers published by National Ministry of Education.

According to the results of this study, the levels of having special field proficiencies of class teachers in terms of their own opinions were determined so that some advises that are going to contribute to their progress in some fields where they feel inadequate.

**Keywords:** Class teacher special field proficiencies, level of proficiency, proficiency, teacher proficiency.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
ÖZET.....	iii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
ÖNSÖZ .....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ .....	1
PROBLEM CÜMLESI .....	3
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	4
VARSAYIMLAR .....	5
SINIRLILIKLAR .....	5

### BÖLÜM 1

#### KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Yeterlik.....	6
1.2. Öğretmen Yeterlikleri .....	7
1.3. Dünyada Öğretmen Yetiştirme ve Yeterlikleri .....	8
1.4. Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğretmen Yetiştirme ve Yeterlikleri .....	9
1.5. İngiltere'de Öğretmen Yetiştirme ve Yeterlikleri .....	12
1.6. Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme ve Yeterlikleri .....	14
1.7. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Yeterlikleri .....	18
1.8. Bologna Süreci Etkisinde Öğretmen Yeterlikleri .....	22
1.9. Günümüzde Öğretmen Yeterlikleri ve Bakanlıkça Yapılan Çalışmalar .....	24

## **BÖLÜM 2 YÖNTEM**

2.1. Yöntem.....	29
2.2. Araştırmanın Modeli .....	31
2.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	32
2.4. Veri Toplama Aracı ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	32
2.5. Verilerin Analizi.....	37

## **BÖLÜM 3 KİLİS İLİ TANITIMI**

3.1. Genel Bakış .....	39
3.2. Nüfus ve Eğitim.....	40
3.3. Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Sınavı Başarı Durumu .....	40
3.4. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarı Durumu .....	38

## **BÖLÜM 4 BULGULAR VE YORUM**

4.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ.....	42
4.1.1. Cinsiyet.....	44
4.1.2. Mezun Olunan Bölüm .....	43
4.1.3. Mesleki Kıdem. ....	43
4.1.4. Eğitim Düzeyi.....	43
4.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KENDİ YETERLİK DÜZEYİNİ BELİRLEMESİNE İLİŞKİN ALT AMAÇLAR VE BULGULAR .....	44
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Yeterlik Düzeyleri Bulguları .....	44
4.2.1. Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Yeterlik Düzeyleri Bulguları .....	47
4.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yeterlik Düzeyleri Bulguları .....	49

4.2.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yeterlik Düzeyleri Bulguları .....	54
4.3. Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Alanlarına Ait Yeterlik Düzeyleri Bulguları.....	57
4.4. Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Alanlarına Ait Alt Yeterliklere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	60

## **BÖLÜM 5**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Sonuçlar.....	62
Öneriler .....	66
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	73
ÖZGEÇMİŞ .....	79



## TABLOLAR LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1-</b> Yeterlik Alanları Cronbach-Alpha Kat Sayıları .....	29
<b>Tablo 2-</b> Kilis İli ÖSYM Sınav Başarısı .....	41
<b>Tablo 3-</b> Kilis İli SBS Başarı Durumu .....	41
<b>Tablo 4-</b> Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	42
<b>Tablo 5-</b> Öğretmenlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı .....	43
<b>Tablo 6-</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı .....	43
<b>Tablo 7-</b> Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	43
<b>Tablo 8-</b> Cinsiyet-Yeterlik Alanı Mann-Whitney U testi.....	45
<b>Tablo 9-</b> Mezun Alan Mann-Whitney U testi.....	48
<b>Tablo 10-</b> Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 1 Kruskall-Wallis Testi.....	49
<b>Tablo 11-</b> Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 2 Kruskall-Wallis Testi.....	50
<b>Tablo 12-</b> Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 3 Kruskall-Wallis Testi.....	50
<b>Tablo 13-</b> Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 4 Kruskall-Wallis Testi.....	51
<b>Tablo 14-</b> Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 4 Mann-Whitney U testi .....	51
<b>Tablo 15-</b> Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 5 Kruskall-Wallis Testi.....	52
<b>Tablo 16-</b> Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 6 Kruskall-Wallis Testi.....	52
<b>Tablo 17-</b> Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 7 Kruskall-Wallis Testi.....	53
<b>Tablo 18-</b> Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 8 Kruskall-Wallis Testi.....	53
<b>Tablo 19-</b> Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 1 Kruskall-Wallis Testi .....	54
<b>Tablo 20-</b> Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 1 Mann-Whitney U testi.....	55
<b>Tablo 21-</b> Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 2 Kruskall-Wallis Testi .....	55
<b>Tablo 22-</b> Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 2 Mann-Whitney U testi.....	56
<b>Tablo 23-</b> Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 3 Kruskall-Wallis Testi .....	56
<b>Tablo 24-</b> Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 4 Kruskall-Wallis Testi .....	57
<b>Tablo 25-</b> Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 4 Mann-Whitney U testi.....	57
<b>Tablo 26-</b> Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 5 Kruskall-Wallis Testi .....	58
<b>Tablo 27-</b> Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 6 Kruskall-Wallis Testi .....	58
<b>Tablo 28-</b> Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 7 Kruskall-Wallis Testi .....	59
<b>Tablo 29-</b> Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 8 Kruskall-Wallis Testi .....	59

<b>Tablo 30-</b> Ankete Katılan Sınıf Öğretmenleri Yeterlik Alanı Ortalamaları.....	60
<b>Tablo 31-</b> Ankete Katılan Sınıf Öğretmenleri Alt Yeterlik Düzeyi Ortalamaları .....	60

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
<b>Şekil 1-</b> Öğretmen Yeterlik Düzeyleri .....	27

## ÖNSÖZ

Bu çalışmamızda Kilis merkez ilçesi devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na belirlenen Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'ne sahip olma düzeyleri kendi görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Çalışmada ölçme aracı olarak anket kullanılmış ve anketin hazırlanmasında Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'nden yararlanılmıştır. Anketin geçerlik güvenilirlik çalışmaları ve veri analizleri araştırmacı tarafından yapılmış ve iki ölçme değerlendirme uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. I. bölümde ankete katılan sınıf öğretmenine ait kişisel bilgileri içeren dört adet soru (Cinsiyet, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, eğitim düzeyi) II. bölümde 39 alt yeterliğin her birine ait A1, A2, A3 düzeylerini ve yetersizliği ifade eden seçenekler verilmiştir. A1, A2 ve A3 seçenekleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'nde belirlediği yeterlik düzeylerini ifade eder. Dolayısıyla bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, Kilis merkez ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kendi düzeylerini belirlerken yine Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği özel alan yeterlikleri ve bu yeterlik düzeylerini ifade eden A1, A2 ve A3 düzeyleri dikkate alınmıştır.

Araştırmanın her safhasında yardımını ve desteğini esirgemeyen, yüksek lisans tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa Cinoğlu'na, özellikle SPSS programında anketlerin değerlendirilmesinde bilgilerinden yararlandığım değerli meslektaşlarım Yeşim Özer, Rasim Tösten, Mehmet Ceylan ve Eren Özberk'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada kullanılan anketlerin uygulanmasında yardımcı olan ilgili okul müdürleri ile araştırmaya değerli görüşleriyle katkıda bulunan bütün sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim.

**KİLİS-2011**  
**YUNUS EMRE AVCI**

## KISALTMALAR LİSTESİ

N: Ankete Katılan Öğretmen Sayısı

p: Anlamlılık Düzeyi

ss: Standart Sapma

Akt: Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council of Social Studies

GFL: Geography For Life

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

$\bar{X}$ : Ortalama

% : Yüzde

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSYM: Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

ECTS: European Credit Transfer System

TDA: Teacher Development Agency

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ACT: Amerikan Kolej Test

NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education

NBPTS: Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu

## GİRİŞ

İnsanlar doğumlarından itibaren sürekli olarak gelişir ve değişirler. Bu gelişim ve değişimin temel bir etkeni, insanın isteyerek veya istemeden edindiği temel öğrenimlerdir. Bebek ağlayarak iletişim kurmaya, gereksinimlerini ana-babasına ve çevresine duyurmaya çalışır. Aile, bebeğin bakımını sürdürürken, onun yaşamını kolaylaştıracak becerileri çocuğa aktarmaya çabalar. Aileyle başlayan bu öğretim-öğrenim sürecine eğitim denir (Okçabol, 2009: 12). Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süre gelen bir süreçtir. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazandırılır. Ayrıca bu öğrenimler bireyin davranışlarında gözle görülebilen değişikliklere de neden olur (Erden, 1998: 5). Bilenlerin bilmeyenlere bir şey öğretmesi herhalde insanlık tarihi kadar eskidir. Geçmişten bu güne eğitim-öğretim ile ilgili pek çok söz söylenmiştir. Çin devlet adamı Kuan Tzu'nun şu sözleri: "Bir yıl sonrası ise düşündüğün, tohum ek. Ağaç dik, on yıl sonrası ise tasarladığın. Ama düşünüyorsan yüz yıl ötesini, halkı eğit o zaman. Bir kez tohum ekersen, bir kez ürün alırsın. Bir kez ağaç dikersen, on kez ürün alırsın. Yüz kez, bin kez olur bu ürün eğitirsen toplumu" (Akt. Okçabol, 2005: 9) diyerek eğitimin önemine ve etkisine yüzyıllar öncesinden vurgu yapmıştır. Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine çıkmasında en önemli öge, eğitimidir. Toplumlar geliştikçe, bilginin değişim ve üretim hızı artmış, ekonomik faaliyetlerde uzmanlaşma başlamış, yeni statü, rol ve meslekler ortaya çıkmıştır.

Çocuk ve gençlerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için çevredeki kişileri gözetleyerek ve taklit ederek kendilerine bir meslek edinmeleri ve toplumun kültürünü kazanmaları güçleşmiştir. Çocukların eğitim ihtiyacını karşılamak üzere okul adı verilen mekânlarda, çocuklara kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler, bunlara sahip kişiler tarafından verilerek bireyler eğitime başlanmıştır (Özdemir & Sönmez, 2000: 2).

Eğitim ve ğretim birbirine yakın kavramlardır ve bu kavramlar çoğu kez aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa eğitim, bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, ğretim ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir. Eğitim her yerde, ancak ğretim daha çok okulda yapılmaktadır (Demirel, 2008: 9).

Bir milletin refah ve saadetinin muhafaza ve inkişafında öğretimin yerini tutabilecek başka bir vasıta yoktur. Bilgi, ğretim vasıtasıyla nesilden nesile geçer. Gençlerin kabiliyet ve istidatları ancak ğretim vasıtasıyla yapıcı bir şekilde disiplin altına alınır ve meyve verir. “Vatandaşların ihtiyaçlarını daha iyi temin etmek maksadıyla mevcut hayat kültürünün arzu edilen ıslahat ve esaslı tadillerle nakletmek mesuliyetini üzerine alan okuldur. Okullarda terbiyevi gelişmenin temeli öğretmenin yetiştirilmesine dayanır. Bu kazıye doğrudur. Öğretmen iyi yetiştirilecek olursa kısa bir zamanda eğitim ve ğretim ıslah edilebilir. Dinamik ve demokratik bir cemiyet, okulları için üstün kalitede ğretmen yetiştirmeyi hedef tutarak bütün ümitlerini buraya bağlarlar” (Maaske, 1956).

Okuldaki ğretimin, belirli amaçları vardır. Bu amaçlara ulaşmak için öğretme sürecinde hangi ğretim etkinliklerinin yer alacağı önceden belirlenmiştir. Amaçlı olarak belirli şeyleri öğreten ve bu işi meslek olarak sürdüren kimseye ğretmen denmektedir (Okçabol, 2009: 12). Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, ğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanunu Madde: 45). Öğretmenlik mesleği bütün meslekler içerisinde en önemlisi ve en eski olanıdır. Çünkü ğrenme ve öğretme işi ilk insandan günümüze kadar devam eden bir süreçtir. İnsanlık var olduğu müddetçe de bu süreç devam edecektir. Bunun için ilk ve en büyük meslek ğretmenliktir. (Ertuğrul, 2005: 14). Öğretmenin son derece önemli rolünü şu cümle açıkça ifade etmektedir: “Kafanın kafa üzerinde ve şahsiyetin şahsiyet üzerinde etkilerinin yerine geçebilecek bir şey henüz bulunamamıştır.” (zkan, 2007). Modern eğitim ve bilim de öğretmenin ğretim içinde yerine getireceği bu rolün önemini belirtmektedir. Öğretim sadece kuru bilgilerin aktarılması değildir. Okula karşı, topluma karşı, arkadaşlara karşı; sayđı, sevgi ve onları tanıma hep ğretmen vasıtasıyla kazanılır.

Tavırlar, düşünce biçimleri, dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmen birinci derecede role sahiptir. Özet olarak öğrenci şahsiyetinin oluşması ve gelişimi öğretmen sayesinde, öğretmen ile öğrencilerin kuracağı ilişkiler sayesinde (Türk Tarih Kurumu, 1989). Sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi ve insanlığa faydalı öğrencilerin yetiştirilebilmesi elbette öğretmenlerin de yeterli ve yetkin olmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin hangi açılardan yeterli olması gerektiği konusunda birçok çalışma yapılmış olup farklı bakış açılarıyla çok çeşitli görüşler öne sürülmüştür. (MEB, 2008; Gökçe, 1999; Horozoğlu 1998.) Bu çalışmamızda Milli Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerine sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre sahip olma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na belirlenen yeterliklere devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sahip olma düzeyleri araştırılmıştır.

### **Problem Cümlesi**

Sınıf öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na belirlenen Sınıf Öğretmenleri “Özel Alan Yeterlikleri” ne göre kendi düzeylerine ilişkin görüşleri nasıldır?

### **Alt Problemler**

Sınıf öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na belirlenen sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerinde belirtilen 8 yeterlik alanına kendi görüşlerince sahip olma düzeyleri arasında aşağıda belirtilen değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır?

1. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini değerlendirmelerinde mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini değerlendirmelerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini değerlendirmelerinde eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ankete katılan tüm sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanlarına ait ortalama puanlarına göre yeterlik düzeyleri hakkındaki görüşleri nasıldır?
6. Ankete katılan tüm sınıf öğretmenlerinin alt yeterliklerine ait ortalama puanlarına göre yeterlik düzeyleri hakkındaki görüşleri nasıldır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmayla MEB'in belirlediği Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine Kilis ili örneğinde devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda kendi görüşlerine göre yeterlik düzeylerinde; kıdem, cinsiyet, mezun olunan lisans programı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farkın olup olmadığını ortaya koymak, alanla ilgili çalışma yapacaklara kaynak ve veri desteği sağlamak amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Milli Eğitim Bakanlığı'nca Öğretmen Genel Yeterlikleri ve ilköğretim sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenlikleri özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. MEB'in belirlediği bu yeterlik kriterlerine devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip olması gerektiği düşünülür; fakat sınıf öğretmenlerinin kendileri hakkındaki görüşleri bu düşünceyi doğrular nitelikte midir? Bu Çalışma MEB'in belirlediği sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerine devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine dayalı olarak hangi düzeyde sahip olduklarını ve hangi alanlarda kendilerini eksik hissettiklerini gösteren, mevcut durumu ifade eden bir betimleme çalışmasıdır. Bu çalışma;

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine Kilis Merkez İlçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sahip olma



düzeylelerini kendi görüşleri doğrultusunda belirleyerek özel alan yeterliğine sahiplik düzeyi bakımından bakanlığa bakış açısı kazandırması,

2. Özel Alan Yeterlikleri doğrultusunda il bazında sınıf öğretmenlerinin kendilerini eksik hissettikleri yeterlik alanlarında hizmet içi eğitim kurslarının ayarlanması ve okul içi ve okullar arası faaliyetlerin düzenlenmesi hususunda da Milli Eğitim Bakanlığına rehberlik etmesi,
3. Öğretmenlerin, kendi yeterlik düzeylerini değerlendirme imkânı sağlaması ve buna göre kişisel gelişimini değerlendirme ve geliştirme imkânı vermesi nedenlerinden dolayı önemli görülmektedir.

### **Varsayımlar**

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçme aracında yer alan yeterlik ifadelerine, nesnel ve doğru bir şekilde cevap verdikleri kabul edilmiştir.
2. Alınan örneklem evreni temsil edebilecek niteliktedir.

### **Sınırlılıklar**

Çalışmamızda en doğru sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır; ancak çalışmamız da her araştırmada olabileceği gibi bazı sınırlılıkları barındırmaktadır. Bu sınırlılıklar;

1. Sınıf öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili hazırlanan anket verileriyle,
2. Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlik düzeylerine dair kendi görüşlerine dayalı olarak verdikleri cevaplarla,
3. Araştırma evreni, Kilis ili merkez ilçesinde devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleriyle,
4. Araştırmanın örneklemini, Kilis ili merkez ilçesindeki devlete bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan 222 sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.

## **BÖLÜM 1**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

Bu bölümde konuya açıklık getirecek bazı kavramlar açıklanmış ve öğretmen yetiştirme ve yeterliklerinin dünya genelinde ve gelişmiş ülkelerdeki seyrini gösteren konulara yer verilmiştir.

#### **Yeterlik**

Yeterlik; bir işi yapma gücü sağlayan özel bilgi, kifayet, ehliyet. Bir kişinin bir meslek dalında, o işi yapabilme kabiliyeti açısından istenilen düzeye ulaşmasıdır (Türkçe Sözlük, 2005: 2174). Kişinin yaptığı işte istenilen düzeyde olması özellikle gelecek kuşakları yetiştirme vasıtası olan eğitim için vazgeçilmezdir. Her alandan fazla eğitim alanında işinin üstesinden gelebilecek kabiliyetli yetiştiricilere ihtiyaç vardır. Yeterlik duygusu, bireylerin hem düşünce ve beklentileriyle hem de birikim ve becerileriyle ilişkilidir (Celep, 2000: 63). Diğer bir ifadeyle, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak, öğretmenlik rolünü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığı veya bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğu olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 1981: 5).

## Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yeterliği kavramı, çok farklı biçimde tanımlansa da genel olarak öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi ve gelişimini etkilemede, sahip oldukları bireysel yeterliklerine ilişkin inançları ile öğrenci öğrenmesi ve gelişimi üzerinde sahip oldukları etkileri konusundaki inançların bileşimi olarak tanımlanabilir (Celep, 2000: 66). Öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratabilmesi, öğrencilerin hem bilgilerini hem de kişiliklerini olumlu yönde etkileyebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir (Küçükahmet, 1999: 3). Öğretmen nitelikleri kavramının değişik yönleri söz konusudur. Özet olarak bunlar; alınan eğitimin niteliği, bireysel etkinliklere dönük nitelikler, uygulamaya dönük nitelikler, yönlendirme nitelikleri gibi dört ana başlık altında toplanabilir. Öğretmen eğitimini planlarken bunların sistem içerisinde dengeli dağılımına özen göstermek gerekir (Alkan, 2005: 224). Farklı kaynaklarca çok çeşitli yeterlikler ifade edilse de bütün kaynakların ortak noktası öğretmenlerin de öğrenen konumunda olması ve çağın gerekleri ve ihtiyaçlarına göre kendilerini yenilemesi gerektiğidir.

Bilgi teknolojilerindeki değişimle birlikte dünya çapında görülen değişimler, geleceğin eğitimi için, eleştirel ve yaratıcı bir yaklaşıma ihtiyaç göstermektedir. Değişimler eğitime de aksetmiş ve eğitimde kalite arayışı ön plana çıkmıştır. Eğitimde kaliteye ulaşmanın birçok etkenle birlikte öğretmenlere bağlı olduğu açık bir gerçektir. Öğretmenlik mesleği temelde aynı özellikleri barındırmakla birlikte çağımızda ortaya çıkan gelişmelere bağlı olarak öğretmenlik rolünde birtakım değişimler oluşmuştur. Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen ufak bir olayın, küreselleşmenin etkisiyle bütün dünyadan hissedilmeye başlandığı şu günlerde dünya olaylarına karşı hiçbir şey yapmadan tarafsız kalınamayacak bir zamanın etkileri yaşanmaktadır. Buna bağlı olarak dünya sahnesine aktif şekilde katılan bireyleri yetiştirmekle görevli olan öğretmenler olarak; küresel bir strateji ve teknoloji ustası, mükemmel bir politikacı, lider ve yönlendirici özelliklerine sahip olması gereklidir (Matriano, 1997: 28-30).

Nitelikli öğretmenin taşıdığı, taşınması gereken özellikler nelerdir? sorusuna verilecek bir tek cevabımız olmayacaktır. Öğretmen nitelikleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenin gerek meslekî, gerekse

kişisel yeterlikleri olsun onlarca hatta yüzlerce ölçüt sıralamak olasıdır. Öğretmenlerin rol ve beklentileri, öğretmen yeterlikleri ile ilgili ölçütlerin belirlenmesinde genel anlamda yaşanan toplum ve eğitimin felsefi temelleri belirleyici olmaktadır. Öğretmenler mesleki anlamda genel kültür ve genel yetenek bilgisi, mesleki bilgi ve alan bilgisi olmak üzere üç ana alanda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Demirel, 1999: 192).

Alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olan bir öğretmenin bu bilgileri öğrencilere en iyi şekilde aktarmak için öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleğini daha iyi icra etmesine yardımcı olabilecek her türlü genel kültür bilgisine sahip olmak, bir öğretmen için gereklidir. Temel yeterliklerin yanında genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin: öğrencilere karşı açık görüşlü ve nesnel olma, öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, bireysel farklılıkları dikkate alma, yenilik ve gelişmelere açık olma, toplumsal gelişmeleri anlayıp yorumlayabilme ve eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri yakından takip edebilme gibi birçok niteliğe de sahip olması gerekir (Çelikten, Sanal ve Yeni, 2005: 207-237).

Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programları ve öğretmen yeterliklerine bakmadan önce genel bir bakış açısı kazanmak için eğitim öğretim bakımından gelişmiş ülkelerden farklı örnekler sunarak fikir edinmenin yararlı olabileceği düşünülmüştür.

### **Dünyada Öğretmen Yetiştirme ve Yeterlikleri**

Yeterlik temelli eğitim programlarının ilk uygulandığı 1960'lı yılların sonlarına doğru Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde öğretmen eğitimi alanında başlamıştır. Diğer mesleklerin eğitim programında uygulanması ise 1970'li yılların sonlarına denk gelmektedir. İngiltere ve Almanya gibi bazı Avrupa ülkeleri ise özellikle meslekî-teknik eğitim alanlarında yeterlik temelli yaklaşımları kullanmışlardır. Son yıllarda Avrupa Birliği yayınlarında çağdaş insanın temel yeterlikleri; ana dilde ve en az bir yabancı dilde iletişim becerilerinin bulunması, temel matematik, fen ve teknoloji okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme, kişiler arası ve kültürler arası sosyal yeterlikler, vatandaşlık

yeterlikleri, girişimcilik ve kültürel farkındalık olarak verilmektedir. Bu insanı yetiştirecek olan öğretmenlerin de öğrencilerine düşünmeyi, araştırma yapmayı, araştırma sonuçlarını yorumlamayı, yaratıcı olmayı, problem çözmeyi ve öğrenmeyi öğreten, öğrencileri ile etkili iletişim kurabilen, öğrencilerine zengin öğrenme ortamları hazırlayan, alanında yetkin, öğretim teknolojilerini kullanabilen ve üretebilen, takım çalışmasına yatkın, çevresindekilere model olan, alanındaki ulusal ve uluslararası gelişmeleri izleyebilen, kaynaklardan yararlanabilen, eğitimin kalitesinin artırılmasında öncülük eden öğretmenler olması beklenmektedir (Aksu, 2005: 25).

Geleneksel olarak öğretmen eğitimi modelleri, çoğu ülkelerde benzerdir ve üç ana bölümden oluşmaktadır:

1. Alan bilgisi: Öğretmen adayının öğretecek olduğu alanla ilgili bilgileri içeren dersler.
- 2.1. Genel eğitim: eğitim felsefesi, eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi ile ilgili dersler.
- 2.2. Özel pedagojik formasyon: Özel öğretim yöntemleri ile ilgili pedagojik formasyon dersleri ve okullarda yapılan uygulama çalışmaları.
3. Genel kültür: Öğretmen adayının kendi hak ve sorumlulukları ile değişik alanlara yönelik kazanacağı bilgi ve deneyimler. (Ayas, 2005: 160).

Dünya genelinde öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterliklerine daha ayrıntılı bakabilmek için kaliteli eğitim veren ülkelere bir kaçının öğretmen yetiştirme uygulamalarına ve öğretmen yeterliklerine bakmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğretmen Yetiştirme ve Yeterlikleri**

Amerika Birleşik Devletleri, kısaca ABD, Kuzey Amerika kıtasında yer alan 50 eyaletten oluşan federal bir devlettir. Öğretmenlik için en az dört yıllık lisans eğitimi yapma zorunluluğu vardır. Okul müdürü olabilmek için yüksek lisans veya doktora derecesi gerekmektedir. Emekli olma hakkını elde etmek için yüksek lisans derecesi istenmektedir. Öğretmen yetiştirmede derslerin %45'i teorik bilgidan %55'i uygulamadan oluşmaktadır. Öğretmen yetiştirme eyaletlere göre değişmektedir. Öğretmenin atanması bölge düzeyindeki yetkililer tarafından gerçekleştirilir.

Öğretmenler genellikle bir yıllığına alınır. Emeklilik hakkını kazanmak için belli bir dönem çalışmaları gerekir. ABD’de bulunan 1800 üniversitenin 750’sinde eğitim fakültesi veya kolej vardır. Buralarda öğretmen eğitimi 4 aşamalıdır:

1. Liberal Eğitim
2. Alan Bilgisi
3. Profesyonel Eğitim
4. Uygulama Eğitimi

Amerika’da öğretmen adayları bir ya da iki yıllık kolej ön eğitimi almalarının yanı sıra Amerika genelinde uygulanmakta olan Skolastik Tutum Testi (SAT) veya Amerikan Kolej Test (ACT)’e girmek zorundadırlar. Bu sınavlardan birinden aldıkları puanı lise diplomasını ve mezun oldukları okuldan alacakları referans mektuplarını girmek istedikleri bölüme verirler. Ancak bölüm tarafından yapılan kişisel mülakat sınavından geçenler bu bölümlere alınırlar. Üniversiteler öğrenci alımında önceliği, SAT’da veya ACT’de gerekli puanı alan ve lisede ilk % 25’e girenlere tanırırlar. (Öğretmen Yeterlikleri, 2009).

ABD’de öğretmen adaylarını değerlendirme sistemleri sürece yayılmıştır, bununla birlikte performans değerlendirmeye de önem verilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarından her yılın sonunda o yıl almış oldukları tüm dersleri kapsayan bir portfolyo dosyası hazırlamaları istenmektedir (Külekçi & Bulut, 2010).

ABD’de eğitim sisteminin yapısı ve örgütlenmesi eyalet sistemine dayalı olduğundan eyaletler düzeyinde öğretmenlik mesleği standartları oluşturulmaktadır. Bununla birlikte, 1987 yılında kurulan Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS), bir sivil toplum örgütü olarak, ulusal öğretmenlik mesleği standartlarına ilişkin politikaları belirlemiş ve 25 alanda ulusal standartlar oluşturmuştur. NBPTS öğretmen yeterliklerinin çerçevesini oluşturan beş temel önerme belirlemiştir. Bu önermeler şunlardır (NBPTS, 2002):

1. Öğretmenler öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmıştır.
2. Öğretmenler öğrettiği konuları ve bu konuların öğrencilere nasıl öğretileceğini bilir.
3. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesini yönetmek ve izlemekten sorumludur.
4. Öğretmenler kendi uygulamalarını sistematik olarak düşünür ve deneyimlerinden öğrenir.

##### 5. Öğretmenler öğrenme topluluklarının üyesidir.

“Öğretmenler Neleri Bilmeli ve Neleri Yapabilmeli” başlığıyla yayımlanan politika belgesinin oluşturduğu çerçeveye dayalı olarak bir dizi öğretmen yeterliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda yeterliklerin yapılandırılmasında öğrenenlerin gelişim özellikleri temele alınmış ve farklı yaş gruplarının öğretmenleri için erken çocukluk (3-8 yaş; NBPTS, 2001a), orta çocukluk (7-12 yaş; NBPTS, 2001b), erken ergenlik (11-15 yaş; NBPTS, 2001c) ve ergenlik ve genç yetişkinlik (14-18 yaş ve üzeri; NBPTS, 2001d) dönemler için ayrı ayrı olmak üzere, dört farklı düzeyde 16 alan ve genel öğretmenlik yeterlikleri belirlenmiştir. Ancak bu yeterlikler ulusal düzeyde öğretmenlik sertifikası almak için gerekli yeterliklerdir ve ulusal sertifika eyaletlerin çoğunluğu tarafından kabul edilmektedir.

ABD’de eyaletler düzeyinde belirlenmiş ve uygulanmakta olan öğretmenlik mesleği standartları bulunmaktadır. Eyaletler tarafından oluşturulan standartlar, geliştirme süreci ve tarihi sıra bakımından Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS) ile ilişkili değildir. Birçok eyalet, NBPTS tarafından geliştirilen standartların öncesinde kendi standartlarını oluşturmuş ve halen de NBPTS’den tamamen bağımsız olarak uygulamaktadır. Türkçe kaynaklarda ve özellikle de MEB öğretmen yeterlikleri çalışmasında yeterlik olarak adlandırılan nitelikler, ABD’deki uygulamada öğretmenlik mesleği standartları olarak adlandırılmaktadır. Çünkü bu standartlar, hem eyalet düzeyinde hem de ulusal düzeyde öğretmenlik sertifikası/lisansı sahibi olmanın önkoşulu olarak görülmekte ve sertifikasyon işlemleri bu standartlara göre yapılmaktadır. Ayrıca öğretmen eğitimi veren yükseköğretim kurumları, öğretmen yetiştirme programlarını buldukları eyaletin öğretmenlik mesleği standartlarını dikkate alarak düzenlemektedir (Öğretmen yeterlikleri, 2009).

ABD’de Öğretmen Eğitimi Akreditasyonunda Ulusal Konsey (National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE) NCATE 2000 olarak adlandırılan eylem planı ile eğitim fakülteleri, kolej ve okullar için akreditasyon standartlarını yeniden gözden geçirdiler ve yeni standartları oluşturmada çıktılar (mezunlar) üzerine yoğunlaştılar. Bu doğrultuda yetkili kurullar ve profesyonel organizasyonlar yeni içerik standartları geliştirdiler. Bu yeni standartların hemen hepsi bilgi okuryazarlığı, teknoloji

okuryazarlığı ve diğer okuryazarlık alanlarını kapsayacak niteliktedir. Kolejler, kütüphaneler ve yükseköğretim kurumları bilgi okuryazarlığı kapsamında ve düzeyinde belirlenen aşağıdaki kalite standartlarını kullandılar. NCATE 2000 eylem planında yeni okuryazarlık alanlarına ilişkin bu kalite standartları aynı zamanda öğretmenler için yeterlik alanları olarak belirlendi. Bunlar;

- Bilişsel yetenek
- Bilgi okuryazarlığı
- İçerik okuryazarlığı
- Bilgiyi yönetme becerilerinde iletişim ve yeterlilik
- Farkında olma değeridir (Adıgüzel, 2005).

Görüldüğü gibi Amerika’da eyaletlere göre öğretmenlik mesleği standartları belirlense de merkezi eğitim sistemi nedeniyle ülkemizde yerel yeterlikler belirlenmemiştir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini belirlemiş bunun yanı sıra Bologna sürecinin de etkisiyle Eğitim Fakülteleri de bazı standartlar belirlemek durumunda kalmışlardır. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) üniversitelere bağlı her eğitim fakültesinden öğretmen yetiştirme konusunda bazı standartlar belirlemesini istemiştir. Böylece üniversiteler bazında bir takım yeterlik belirleme çalışmaları da yapılagelmiştir.

### **İngiltere’de Öğretmen Yetiştirme ve Yeterlikleri**

İngiltere Avrupa kıtasında yer alan parlamenter demokrasi ve anayasal monarşiyle yönetilen birleşik krallıktır. İngiltere dört temel bölgeye ayrılan (Galler (Wales ), İngiltere ( England), İskoçya ( Scotland ), Kuzey İrlanda ( Northern Ireland ) gelişmiş bir ülkedir.

İngiltere’de öğretmen eğitimi genellikle dört yıllık bir Bakalorya derecesi veren bir eğitimi veya bir Bakalorya derecesini takip eden, mezuniyet sonrası bir yıllık



sertifika eğitimini içermektedir. Bu durumda öğretmen yetiştiren iki kurumdan bahsetmek mümkündür:

**Üniversite:** Üniversitenin herhangi bir bölümünden mezun olan öğrenciler, 1 yıl süren formasyon eğitimini aldıktan sonra gramer okullarında öğretmenlik yaparlar. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan öğrenciler genellikle 3 yıllık eğitimi aldıktan sonra öğretmen olurlar.

**Öğretmen Yetiştiren Kolejer:** 1963 yılından itibaren 3 yıllık eğitim yapmaktadır. Bu okullara daha çok Gramer Okulunu bitirip de üniversiteye giremeyen öğrenciler yönelmektedir.

İngiltere’de öğretmen eğitiminde hem üniversitelerin yani öğretmen yetiştiren kurumların hem de okulların (ilköğretim ve ortaöğretim) önemli bir rolü vardır. Üniversiteler ve okullar öğretmen eğitiminde işbirliği yaparak öğretmen yetiştirmede sorumluluğu paylaşmaktadırlar. Öğretmen eğitiminde üç ve dört yıllık lisans programları yanında lisans sonrası 36 haftalık sertifika programlarının önemli işlevleri vardır. Genelde branş öğretmenlerinin alan eğitimi üzerine 36 haftadan oluşan sertifika programlarından, sınıf öğretmenlerinin ise dört yıllık lisans programlarından yetiştiklerini söylemek mümkündür. Gerek lisans gerekse sertifika programlarının önemli bir bölümü okullarda uygulama çalışmalarına ayrılmakta ve öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf ortamında öğretmenlik bilgi ve becerilerini kazanmaları öngörülmektedir. Bir örnek vermek gerekirse, 36 haftalık branş öğretmenliği sertifika programının en az 24 haftasının okul uygulamalarına ayrılması zorunludur.

Öğretmen yetiştirmede üniversiteler, Eğitim Bakanlığı ve onun öğretmen yetiştirmede geniş yetkilerle donattığı Öğretmen Yetiştirme Bürosunun (Teacher Training Agency-TTA) ve Eğitimde Standartlar Bürosunun (Office of Standarts in Education) aldığı kararlardan ve yaptığı denetimlerden önemli ölçüde etkilenmektedirler. Eğitim politikalarını gerçekleştirmekle yükümlü Eğitim Bakanlığı en üst düzeyde öğretmen eğitime yön veren önemli bir kurumdur. Ancak Eğitim Bakanlığı öğretmen eğitime doğrudan müdahale etmek yerine bunu öğretmen eğitiminde standartları belirleyen Öğretmen Yetiştirme Bürosu ve belirlenen standartlara göre fakülteleri denetleyen Eğitimde Standartlar Bürosu gibi yarı bağımsız birimleri yoluyla yapmaktadır. Eğitim Bakanlığı daha çok hükümetin eğitimle ilgili politikalarını

gerçekleştirme yönünde makro kararlar alan ve bu kararları gerçekleştirme yönünde gerek kendine bağlı birimleri gerekse kendinden yarı bağımsız birimleri yoluyla belirli etkinlikler gerçekleştirir. (Öğretmen Yeterlikleri, 2009).

İngiltere’de “Öğretmenler için Mesleki Standartlar” Öğretmen Geliştirme Ajansı (TDA: Teacher Development Agency) tarafından belirlenmiş ve beş farklı düzeyde derecelendirilerek yapılandırılmıştır ( TDA, 2007). Birinci düzey Kalifiye Öğretmen Statüsü (QTS: Qualified Teacher Status) olarak, akredite edilmiş öğretmen eğitimi kurumlarından mezun olmak ve öğretmen kabul edilmek için gerekli yeterlikleri göstermektedir (TDA, 2007a). Birinci düzeyde yeterliklere sahip öğretmen stajyer öğretmen olarak kabul edilebilir. Stajyerlik sürecinin tamamlanmasına kadar öğretmenden öğretmenlik mesleği temel yeterliklerini tam olarak karşılaması beklenmez. Ancak stajyerlik süresini tamamlaması için her öğretmenin “temel yeterlikleri” (core standards) kazanmış olması beklenir. Yeterliklerin ikinci düzeyini oluşturan temel yeterlikler, başlangıç düzeyi olarak kabul edilir ve daha sonraki yeterlik düzeylerinin temelini oluşturur (TDA, 2007b). Temel yeterliklere sahip bir öğretmen daha sonraki yeterlik düzeylerine yükselememesi halinde, meslek yaşamının geriye kalan kısmında bu düzeyde ve statüde mesleğini sürdürebilir. Üçüncü düzeydeki standartlar “başlangıç sonrası öğretmenlik standartları” (post threshold teacher) olarak tanımlanır ve temel yeterlikler düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek bir ödeme skalası ile ilişkilendirilir (TDA, 2007c). Dördüncü standart düzeyi “mükemmel öğretmen standardı” (excellent teacher; TDA, 2007d) ve beşinci düzey ise “ileri düzey becerili öğretmen standardı” (advanced skills teacher; TDA, 2007e) olarak tanımlanmıştır. Standartlar hiyerarşik bir şekilde yapılandırıldığından, bir üst basamakta yer alan standartları karşılayan öğretmenin daha önceki basamaklardaki standartları karşılamış olması önkoşul olarak tasarlanmıştır. (Öğretmen Yeterlikleri, 2009).

### **Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme ve Yeterlikleri**

Avrupa’nın kuzeyinde yer alan Finlandiya, toplam 338.000 km<sup>2</sup> alanı ile Avrupa’nın en büyük altıncı ülkesidir. 1917 tarihinde bağımsızlığını kazanmış bir

cumhuriyettir. Nüfusu 5.300.000'dir ve başkenti Helsinki'dir. 1995 yılından bu yana AB'ye üyedir. Resmi dili Fince ve İsveççedir. Finlandiya hakkındaki en dikkat çekici bilgilerden biri de ülkedeki okuryazarlık oranıdır: %100. Elbette eğitim öğretimin böylesine gelişmiş olmasında öğretmenlerin rolü yadsınamayacak ölçüdedir. Şimdi bizim için sorulması gereken şey şudur: öğretmenler, öğrencilerin gelişimi için neler yapmaktadırlar ve bunları yapabilmek için nasıl bir eğitimden geçmektedirler?

Finlandiya'nın Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı (**Programme for International Student Assessment- PISA**) sınavında da elde ettiği başarısının altında yatan en önemli sebeplerin başında öğretmen yetiştirme programı gelir (Simola, 2005). Bu programın en önemli özelliği başlangıçta motivasyonu yüksek ve yetenekli öğrencileri programa kabul ederek öğretmen eğitiminin kalitesini sürekli yüksek tutmayı başarmaktır (Malaty, 2006).

İlk ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme 1971'de yükseköğretim bünyesine alınarak öğretmenlerin üniversiteden mezun olma zorunluluğu getirilmiştir. İlk ve orta öğretim okulunda görev alacak sınıf ve branş öğretmenleri yüksek lisans mezunu olarak yetiştirilirler. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

1. Öğretmenlik mesleğinin statüsü oldukça yüksektir,
2. Öğretmenlik mesleği popüler bir çalışma alanı olarak oldukça yüksek yeterlikler gerektirmektedir,
3. Bütün kademe öğretmenlikleri için yüksek lisans düzeyinde öğrenim zorunludur,
4. Öğretmenlik mesleğinde teori ve pratik bütünlüğü sağlanmıştır,
5. Öğretmenlik mesleğinde pedagojik ve alan bilgisi bütünlüğü vardır,
6. Öğretmenler yaşam boyu öğrenen kişiler olarak görülür.

Öğretmenlik mesleğinin özelliklerinin yanı sıra bir takım genel yeterlikler de belirlenmiştir. Bunlar;

1. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma ve geliştirebilme,
2. Okullarda ve diğer eğitim ortamlarında başka öğretmenlerle işbirliği yapabilme,
3. Ebeveyn, yetkililer ve iş kollarıyla birlikte çalışma ve onları teşvik edebilme,
4. Programı öğrenme ortamları ve materyallerini hazırlama ve geliştirme,
5. Okul hayatındaki problemleri çözebilme,

6. Kendi mesleki gelişimini sağlama ve mesleki kimliğini yansıtabilme genel yeterlikleri olarak belirlenmiştir (Ekinci & Öter, 2010:24).

Finlandiya’da öğretmen olmaya karar veren lise mezunu bir kişi bu programa katılabilmek için öncelikle Türkiye’deki LYS, YGS sınavlarına benzer *articulation* sınavında ve daha sonra üç aşamadan oluşan kabul testinden başarılı olmak zorundadır. Malaty (2006)’e göre, kabul testi; kitap sınavı, mülakat ve örnek ders anlatımından (veya grup tartışması yönetmek) oluşur. Kitap sınavında öğrencilerin bilgiyi araştırma, eleştirel açıdan düşünüp yorumlama, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kendi fikrini oluşturma, savunma ve sentez yapma yetenekleri ölçülür. Mülakat aşamasında ise adayın karakteristik, öğrenme ve geliştirme kapasitesi bakımından programa ve eğitim alanına uygunluğuna bakılır. Son aşamada adaylardan örnek bir ders anlatması veya grup tartışmasını yönetmesi istenerek onların sosyal yönü, konuşma, sunum ve yönetim yetenekleri ölçülür. Bu aşamaların sonunda öğretmenlik için müracaat edenlerin yaklaşık %10 u öğretmen yetiştirme programına kabul edilirler.

Bu programın bir başka yönü ise, gerek derinlik gerekse alınan teorik dersler ile yapılan uygulamalar arasındaki denge ile adayların etkili öğretim teknikleri konusunda iyi bir şekilde kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmasıdır (Jussila & Saari, 2000). Öğretmenlik gözlem ve uygulamaları dört yıl devam eden lisans programının tümüne dengeli ve birbirini tamamlayacak şekilde yayılmıştır (Malaty, 2006). Uygulamalar için her öğretmen yetiştiren kurum, kendi uygulama okuluna sahiptir ve en önemlisi bu okullar genellikle üniversite kampüsü içerisinde ilgili bölümlere yakın yerlerde konuşlandırılmıştır. Öğretmen adaylarına programın ilk üç yılında dörder hafta, son yıl ise beş hafta olmak üzere uygulama okullarında hem okul öğretmeni hem de üniversite hocasının rehberliğinde staj yapma imkânı sağlanmaktadır (Malaty, 2006). Uygulama öğretmeni ile üniversitedeki görevli hocanın staj süresince beraber çalışması ve yapılan her dersten sonra okul içinde özel olarak ayrılmış mekânlarda bir araya gelerek dersle ilgili gözlemlerini paylaşımları yine Japonya’da başarılı bir şekilde uygulanan *ders araştırmastıyla* (Eraslan, 2008) benzer özellikler taşımaktadır. Fakat öğretmen olmak için bu lisans programını bitirmek yeterli değildir. Bundan sonra sınıf öğretmeni (1 ile 6. sınıflar) adayları eğitim bilimlerinden, branş öğretmeni (7 ile 12. sınıflar) adayları ise kendi alanıyla ilgili tezli-yüksek lisans derecesine sahip olmak zorundadır (Simola,

2005). Bu şekilde Finli öğretmenlerin araştırma tabanlı bir eğitimle sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olmaları sağlanır (Westbury ve diğerleri, 2005). Ayrıca bu onlara sınıf veya okullarındaki problemleri tespit etme, probleme yönelik farklı çözüm yolları geliştirme ve yapılan uygulamanın etkisini analiz edip değerlendirme kabiliyeti kazandırır (Sahlberg, 2007).

Bu önemli başarının ardındaki bir başka gerçek Fin toplumunun öğretmenlik mesleğine bakışı ile ilgilidir (Malaty, 2006). Finlandiya’da otoritelerin, politik liderlerin, ailelerin ve öğrencilerin öğretmenlere ve okullara olan güveni tamdır (Sahlberg, 2007). Kutsal bir görev kabul edilen okuma ve yazma öğretiminin kilisenin sorumluluğundan 1921’de okullarda sınıf öğretmenlerine devredilmesiyle bu görevi üstlenen öğretmenler toplumun büyük saygısını ve takdirini kazanmış ve zamanla toplumun önünde onlara yol gösteren bir ışık olarak algılanmasına neden olmuştur (Simola, 2005). Finlandiya’da toplumunun, çocuk ve gençlerin gelişmesine olan büyük ilgisi, öğretmenleri hayatın en önemli karakterlerinden biri haline getirmiştir (Malaty, 2006). Öğretmenlik yüksek statülü ve orta gelir seviyesinin üstünde bir meslek olup liseden mezun olan en başarılı öğrencilerin tercih ettiği programların başında gelir (Valijarvi ve diğerleri, 2002; Westbury ve diğerleri, 2005).

Öğretmen mesleğinde aktif, özgür ve aynı zamanda sorumludur. Ulusal müfredatın ışığında her öğretmen kendi müfredatını geliştirmekte ve okutacağı kitabı seçmekte özgürdür (Malaty, 2006). Okullarda yaptıkları öğretim herhangi bir denetleme veya kontrole tabi değildir (Simola & Hakala, 2001). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin büyük çoğunluğu yaptığı işi sevdiğini ve bundan zevk aldığını ifade ederken (Santavirta ve diğerleri, 2001; aktaran Simola, 2005), benzer şekilde bu okullara giden öğrencilerin aileleri de gerek okullarda verilen öğretimden gerekse de kendileri ile yapılan işbirliğinden memnuniyetini bildirmişlerdir (Raty ve diğerleri, 1995; akt. Simola, 2005).

Finlandiya, yapılandırmacılık eğitim yaklaşımını benimsediğinden bunu en etkili biçimde kullanma yoluna gitmiştir. Yapılandırmacılıkta, kritik evreler olarak isimlendirilen evrelerin neredeyse tamamının 2–14 yaş arasında gerçekleştiği göz önüne alındığında okul öncesi ve ilköğretimin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Finlandiya bu gerçeği öğretmen yetiştirme konusunda hassasiyetle uygulamaktadır. Okul

öncesi ve ilköğretim öğretmenleri 7 yılda yetiştiriliyor. Ortaöğretim öğretmenleri ise yaklaşık 5 yıllık bir eğitimden geçiriliyor.

Öğretmenlik eğitimi 1971'den beri üniversiteler tarafından verilmektedir. Tüm öğretmen adayları öncelikli olarak 3 yıllık *bakalorya* eğitimi almak zorundadırlar. Bunun ardından da branşa göre en az iki yıllık *master* eğitimi almaktadırlar. İlköğretim ve branş öğretmenlerinin aldıkları eğitimin temel özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Teori ve uygulamanın birleştirilmesi
2. Pedagojik ve konu alanı bilgisinin entegre edilmesi.
3. Öğretmenlerin, hayat boyu öğrenciler olarak görülmesi.
4. Öğretmenlik eğitiminin araştırma tabanlı olması.

Sınıf öğretmeni olabilmek için mastır tezinin de yer aldığı 300 kredilik bir öğretimin tamamlanması gerekmektedir. Bu öğretimin temel parçalarını 140 kredi ile eğitim konuları ve 60 kredi ile okul uygulamaları oluşturmaktadır. Teori ve uygulama bağıni kurmak amacıyla öğretim uygulamaları sırasında teori-uygulama bağıni sağlayabilecek öğretim, öğretmenlik uygulama öğretimi ve metodoloji öğretimi yapılmaktadır.

### **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Yeterlikleri**

İslamiyet öncesi Türk devletlerinde; güçlü bir savaşçı olma, ata binme, kılıç kullanma gibi niteliklerin kazandırılması üzerinde durulmaktaydı. Bu uygarlıklardan Hunlar göçebe tarzı bir toplum yapısına sahiptiler. Göktürkler ve Uygurlar ise gelişmiş bir alfabe ve yazı diline sahip olmuşlardır. Her üç uygarlık döneminde de oturmuş bir eğitim kurumundan söz etmek zordur (Erdoğan, 2002: 2).

Türk toplumlarının eğitim anlayış ve uygulamaları, yaşama biçimlerinin etkisiyle şekillenmiştir. Çocukların ve gençlerin toplumsallaştırılıp eğitilmesinde toplumun töresi önemli bir rol oynamaktadır (Akyüz, 2008: 5).

Selçuklu ve Osmanlı Devleti döneminde örgün eğitim çalışması yapan ilk eğitim kurumları medreselerdir. Medreselerin yanı sıra ilköğretim düzeyinde eğitim kurumları sıbyan mektepleridir. Medrese öğretmenlerine müderris ve sıbyan mektebi öğretmenlerine de muallim denilmektedir. 1040'lı yıllarda Selçuklular döneminde açılan

ilk medreseler, Osmanlı döneminde de varlığını geliştirerek devam ettirmiştir. Medreseler dışında Osmanlı Devletinde ikinci köklü eğitim kurumu Enderun Okullarıdır. Enderun mektebi, imparatorluğun idari mekanizmasını yürütecek seçkin elemanların yetiştirildiği saray teşkilatı içerisinde yer alan bir eğitim kurumudur (Ergün, tarihsiz). Tanzimat'ın son yıllarına doğru 1869 yılında Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından Fransız Eğitim Sistemi'nin etkisi altında hazırlanıp kabul edilen Eğitim Genel Tüzüğü (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi) eğitim yönetiminde yine bir dönüm noktası olmuştur (Başaran, 1993: 14).

Türk eğitim tarihi incelendiği zaman batı tarzı eğitim sistemine geçişin Tanzimat döneminde başladığı görülür. Bugünkü uygulanan eğitim sistemi de bu nizamname ile şekillendirilmiştir. Bu sayede medrese tipi vakıflarca yönetilen okullar ve batı tipi devlet tarafından açılan okullar olmak üzere eğitimde ikili bir manzara ortaya çıkmıştır. Fatih zamanında, Ayasofya ve Eyüp medreselerinde, sıbyan okullarına öğretmen yetiştirmek üzere ayrı bir program uygulanmış, Fıkıh dersi çıkarılarak Tartışma kuralları ve Öğretim yöntemleri (Adab-ı Muhasebe ve Usul-i Tedris) dersi konmuştur. Medreselerde, Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemleri (Adab-ı Muhasebe ve Usul-i Tedris) dersinin Fatih zamanında kısa bir süre okutulması dışında, öğretmen yetiştirmeye yönelik bir ders yoktur (Eğitim Sen, 2003). Aslında her dönem bulunduğu sosyal ve siyasi duruma ait az çok bir ideal öğretmen niteliği tespiti yapmıştır. II. Mahmut döneminde 1824 yılında, İstanbul'da yaşayanlar için ilköğretim zorunlu hale getirilse de uygulama sürecinde sıkıntılar yaşanmış ve devamlılığı sağlanamamıştır. 1890'da çıkarılan 'Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat' ile öğretmenlere iyi ahlaklı ve davranışlı olmaları, öğretim görevinden başka bir görev ya da memuriyetle uğraşmamaları, kendilerine verilecek derse bağlı kalmaları koşulu getirilmiştir (MEB, 1995:13). 1909'da eğitim bakanı olan Emrullah Efendi, örgüte gönderdiği bir genelgede şöyle demektedir "Eğitim ve öğretim görevlisi olarak ülkede ender bir görev yapmaktasınız. Geleceğin esenliğinin sağlanması ve meşrutiyetin yükselmesi için yurt çocuklarının, ahlakı ve zihni eğitimle meşrutiyete uygun bir şekilde yetiştirilmesi gerekir (Akt. Binbaşıoğlu, 1982: 46). Selim Sabit Efendi'nin şu sözleri de o dönemde istenilen öğretmen niteliklerine bir örnek teşkil eder. "Öğretmen koruyucu, sevecen, sabırlı, geniş yürekli, adaletkâr olmalı, kin ve düşmanlık beslememeli; hatır, gönül, iltimas kabul etmemeli, güzel ahlaklı

olmalıdır. Ey muallim namzetleri! Kendinizi inceleyip ölçünüz. Eğer bu nitelikler sizde yoksa yolun başında öğretmenlikten vazgeçiniz. Çünkü gelecekte vatan evlatları sizden zarar görecekleri gibi, siz de usanırsınız ve ömrünüz üzüntüyle geçer.” (Akt. Sakaoğlu, 2003: 305). Satı Bey’e göre, öğretmenlik her şeyden önce eğitimcilik demektir; eğitim bir beceri ve sanattır; herkes öğretmenlik yapamaz; öğretmenlik için bir takım yetenekler, bilgiler gereklidir; bu gerçeğin anlaşılabilmesi eğitimimizin en büyük yarasıdır. Eğitimin yöntem ve ilkeleri Batıda uzun inceleme ve deneyimler sonunda belirlenip ortaya konmuştur. Bizim öğretmenlerimizin temel eksikliği, bu eğitim ve öğretim yöntemlerini bilmemeleridir. Bu nedenle, bilgili, hatta bilgin öğretmenlerimiz arasında bile, gerçek bir öğretmenin niteliğine sahip olanlar pek azdır. Öğretmenlik için gerekli bilgiler ancak Eğitim Bilimi (Fenn-i Terbiye) dersi ile öğrenilebilir (Akyüz, 1999: 263-265).

Cumhuriyet döneminde eğitimin başlıca amacı; her düzeydeki okullarda öğrencilere cumhuriyetçi ve demokratik bir siyasi eğitim vermek olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında yayımlanan genelgede; “okullar Cumhuriyet esaslarına sadık kalmayı telkine mecburdur (12 Aralık 1923)” ve “çocuklarımız kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için fedakâr olmak mefkûresini taşımalıdır (8 Eylül 1924)” ifadeleri yer almaktadır. 1931 yılında yayımlanan bir başka genelgede ise; “her dersin amacı öğrencileri, Millî hayata intibak ettirmek ve onları Türk milletine ve Türkiye Cumhuriyetine azami derecede bağlı ve azami derecede faydalı birer vatandaş haline getirmektir” denilerek eğitimin amacı açıklanmıştır (Akyüz, 1982: 206-207).

Cumhuriyetin ilanından seksenli yılların başına dek, öğretmen yetiştirme görevini sırasıyla; Kız ve Erkek Öğretmen Okulları (1923), Köy ve Kasaba Öğretmen Okulları (1926-1940), Köy Enstitüleri (1940-1946), İlk öğretmen Okulları (1954-1974), Eğitim Enstitüleri (1947-1981) ve Yüksek Öğretmen Okulları (1978-1981) gibi çeşitli orta ve yükseköğretim kurumları üstlenmiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılmasından bir ay sonra Eğitim Bakanlığı (Maarif Vekâleti) kurulmuştur (bu bakanlık, 1946’da Milli Eğitim Bakanlığı -MEB- adını almıştır). 8 Nisan 1923 tarihinde çıkarılan 326 sayılı yasa ile il özel idare olanaklarıyla yürütülen öğretmen okulları genel bütçeye bağlanmıştır. 3 Mart 1924’te çıkarılan 430 sayılı öğretim birliği (Tevhid-i Tedrisat) yasası ile medreseler kapatılmış ve tüm okullar Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır.



Cumhuriyet döneminde içinde bulunulan sıkıntılı dönemin de etkisiyle öğretmen okullarından yetişen öğrencilerin köye ve köy işlerine aşına olması da istenmiş ve bu doğrultuda mesleki eğitim verilerek farklı iş yeterlikleri de öğretmenlerden beklenmiştir. İlk Milli Eğitim Şurasının açılış konuşmasında bakan Hasan Ali Yücel öğretmen okulu öğrencilerinin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir. “Köy öğretmenini, köyde doğmuş, büyümüş, köy hayat şartlarını yakından duymuş gençler arasından seçip köy hayat şartlarını canlı olarak yaşadığı öğretmen okullarında yetiştirmeyi prensip olarak ele almış bulunuyoruz.” (Kültür Bakanlığı, 1993 : 20-21). Bu şurada İ. H. Tonguç da şöyle demektedir.

“Köylerde açtığımız öğretmen okulları tam manasıyla bu işi yapacak karakterde insan yetiştiriyor. Bu tarzdaki insana bizim memleketimizde münevver iş adamı kıtlığı dolayısıyla bu vazife verilmiştir. Belki de inkılâp dolayısıyla verilmiştir ve denmiştir ki bizim köylerimizde nasıl öğretmen ihtiyacı varsa aynı şekilde demirci, kooperatifçi, inşaatçı ihtiyacı da vardır. Binaenaleyh müstakbel öğretmen bildiğimiz klasik öğretmen gibi ilkokul öğretmenliği de yapmakla kalmayacak, köyde geçecek bir mesleği de, mesela demircilik mesleğini de iyi bilmeli ve köydeki çocuklara da öğretmelidir...” (Akt. Ataünal, 1994: 24).

Haziran 1942’de, 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu çıkarılmıştır. Bu yasanın 12. Maddesine göre öğretmen ve eğitmenlerin köy halkını yetiştirmekle ilgili görevleri şunlardır: Akşam kurslarıyla okuma yazma bilmeyenlere eğitim vermek; okul işliğinde yaptığı işleri halktan kişilerin, gençlerin öğrenmesine yardımcı olmak; onlara modern tarım tekniklerini öğrenmede öncülük etmek; tarım ilaçları ve taşıt almada yardımcı olmak; köylünün ekonomik yaşamını olumlu yönde etkilemek; onlara örnek olacak işler yapmak; sergi, pazar, panayır gibi ekonomik konulara halkın ilgisini çekmek ve kooperatif kurmada öncülük etmek. (Türkoğlu, 2000: 458-459). Görüldüğü gibi her dönemde zamanın şartlarına uygun olarak farklı yeterlikler öğretmenlerden beklenilmiştir. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 20 Temmuz

1982’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1989–1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır.

### **Bologna Süreci Etkisinde Öğretmen Yeterlikleri**

Ülkemizin Bologna sürecine dâhil olmasıyla birlikte öğretmen nitelikleri konusunda farklı boyutlar açılmıştır. Sürece dâhil olan her ülkede olduğu gibi öğretmen yetiştiren kurumların kendilerine göre bazı yeterlikler belirlemesi ve yetiştirdiği öğrencilere bu yeterlikleri kazandırması gerektiği belirtilmiş böylece tüm eğitim fakülteleri öğretmen adaylarının uluslararası alanda sahip olduğunu gösterir yeterlikleri belirleme çalışmaları yapmıştır. Bu sürecin ülkemizdeki öğretmen yetiştiren kurumlar olan üniversiteleri öğretmen yeterlikleri konusunda derinden etkilemesinden dolayı üzerinde durulması gereken bir konudur.

Üniversite kurumunu oluşturan ve dünyaya yayılmasını sağlayan, yirminci yüzyıl başına kadar rakipsiz olan Avrupa üniversiteleri yirminci yüzyıl ortalarından itibaren bir duraklama dönemine girmiş ve üstünlüklerini ABD’ye kaptırmışlardır (Sultana, 1995). Tüm bu gelişmelere bağlı olarak, yükseköğretim, dünyanın hemen hemen bütün bölgelerinde son yirmi yıldır çok önemli bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Ülkeler, kendi yükseköğretim sistemlerini karşılaştırmak, benzer sorunlara ortak çözümler üretmek üzere bölgesel işbirlikleri oluşturmaya başlamışlardır. Bunlardan en kapsamlısı, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya'nın ekonomik gelişimiyle rekabet etmek amacıyla Avrupa bölgesinde ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturmak üzere başlatılan Bologna Süreci'dir. Üye ülkelerde karşılaştırılabilir, rekabetçi ve şeffaf bir yükseköğretim alanı oluşturmak hedefiyle ortaya çıkan Bologna Süreci'nde ülkelerin uygulamalarına bağlı olarak, belirlenen hedefler de ihtiyaçlar çerçevesinde geliştirilmektedir. Bu bağlamda, Bologna Süreci, sürekli geliştirilen ve dinamik bir nitelik taşımaktadır. Bir başka deyişle, Bologna Süreci durağan bir sistem değil sürekli gelişen bir süreçtir (Bologna Süreci, 2010).

Bologna Süreci ilk kez 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları'nın Sorbonne'de gerçekleştirdikleri toplantı sonrasında yayımlanan Sorbonne Bildirgesi ile ortaya çıkmıştır. Bu bildirmede ilk olarak Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri geliştirilmiştir. 1999 yılında İtalya'nın Bologna kentinde düzenlenen ve 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının imza attıkları Bologna Bildirgesi'yle Bologna Süreci resmen başlamıştır. Sürecin temel hedefleri bu Bildirge ile ilan edilmiştir. Bu hedefler kısaca aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Kolay anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve dereceleri oluşturmak (Bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi).
2. Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek (2003 Berlin Bildirgesi'nde yükseköğretimin mevcut iki aşamasının yanı sıra, üçüncü aşama olan doktora düzeyini de içermesinin gerekliliği üzerinde fikir birliğine varılmış, dolayısıyla bu tarihten itibaren iki aşamalı derece sistemi yerine üç aşamalı derece sistemine geçiş Bologna Süreci'nin ana hedefleri arasında yerini almıştır.).
3. Avrupa Kredi Transfer Sistemini - AKTS (*ECTS: European Credit Transfer System*) uygulamak.
4. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak.
5. Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını uygulamak ve yaygınlaştırmak.
6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek (Bologna, 2010).

Bologna Süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Sürece üyelik, hükümetler/devletlerarası herhangi bir anlaşmaya dayanmamaktadır. Bologna Süreci kapsamında yayımlanan bildirimlerin yasal bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Süreç tamamen her ülkenin özgür iradeleri ile katıldıkları bir oluşumdur ve ülkeler Bologna Süreci'nin öngördüğü hedefleri kabul edip etmeme hakkına sahiptirler. 2007 yılında gerçekleştirilen Londra Bakanlar Konferansı'nda alınan karar ile Karadağ'ın sürece dâhil olmasıyla üye ülke sayısı 46'ya yükselmiştir. Her ülke kendi Ulusal Yeterlik Çerçevesi'ni hazırlayacak ve zamanla ulusal yeterlik çerçevesinin Avrupa Yeterlik Çerçevesi'yle uyum çalışmalarını başlatacak ve uyumunu sağlayacaktır. (A.g.e., 2010).

Bologna sürecine katılan her ülke Avrupa Yüksek Öğretim Alanı (AYA)

dâhilinde Avrupa Yeterlikler Çerçevesi 'ne uyumlu bir Ulusal Yeterlik Çerçevesi oluşturacaktır. Bologna sürecine iradesiyle dâhil olan ülkemiz anlaşmalar gereği bazı yükümlülükler altına girmiş ve bu kapsamda YÖK üniversitelerden ve eğitim fakültelerinden program çıktıları ile derslerin karşılaştırılmasını ve öğretmen yetiştirme programlarında bazı değişikliklere gidilmesini istemektedir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri yetiştirecekleri öğretmen adaylarına yönelik bazı standartlar belirlemek durumunda kalmışlardır. Böylece Avrupa genelinde belirlenen yeterlikler çerçevesiyle ulusal özelliklerin korunduğu Ulusal Yeterlikler Çerçevesi'nin ilişkilendirilmesi sağlanacaktır. Nihayetinde yükseköğretimden Ulusal Yeterlikler'i sağlayan bir öğrenci veya öğretim elemanı Avrupa Yeterlikler Çerçevesi dâhilinde belirli bir konumda değerlendirilerek yer değiştirebilecek ve yükseköğretimde esneklik ve geçişler sağlanmış olacaktır.

### **Günümüzde Öğretmen Yeterlikleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca Yapılan Çalışmalar**

Günümüzde ise öğretmen nitelikleri olarak yirmi birinci yüzyılın hızlı gelişimine ayak uydurabilen, değişen ve gelişip geliştiren öğretmen nitelikleri vurgulanmaya başlanmıştır. Öğretmenin kaliteli olmaya yönelik mükemmelliğe ulaşması; iyi bir eğitimci, alanı ile ilgili gelişmeleri izleyebilen, okuyan, araştıran, insanı ve onun özelliklerini tanıyan, çevresinde gelişen olaylara duyarlı, çevresinin kendinden beklentisini algılayabilen ve bunlara yanıt verebilen, başarısızlıktan yılmayan, kendisi ile ilgili eğitim olanaklarını değerlendiren, teknolojiyi kullanan ve kullandıran bir birey olmasına bağlıdır. Bu özellikleri kazanmaya çalışan öğretmenler 2000'li yılların öğretmenleri olacaklardır. Öğretmen dediğin bu nitelikleri kazanmaya çalışan kişidir (Özdemir & Sönmez, 2000:4). Görüldüğü gibi öğretmen nitelikleri (yeterlikleri) konusunda pek çok araştırma yapılmış ve birçok fikir üretilmiştir. Neticede bu konuda çalışmalar sürekli devam edecek olup her yeni duruma göre beklenti ve yeterliklerde de değişimler olması olası bir durumdur.

Milli Eğitim Bakanlığı da Bologna sürecine benzer bir çalışmalar sürecine girmiş ve 2000'li yılların başında yapılan bir çalışmada bu yeterlilik alanları, özel alan

bilgi ve becerileri, genel kültür bilgi ve becerileri, eğitim ve öğretim yeterlilikleri olmak üzere üç başlıkta toplanmış, bunlarla ilgili daha ayrıntıda yeterlilikler sıralanmıştır. Bu yeterlilikler 2002’de bir kitapçık olarak yayımlanmıştır. Söz konusu çalışmada 14 ana yeterlik altında 206 yeterlilik ifadesi belirlenmiştir Daha sonra bu yeterlilikler, 2004’te daha kapsamlı bir doküman haline getirilmiştir. Bu yeterliliklerin kullanılabileceği konu ve alanlar;

1. Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
2. Öğretmenlerin hizmet öncesinde eğitimi,
3. Öğretmenlerin istihdam öncesi seçim ve denetim süreçleri,
4. Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi ve ölçülmesi,
5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve kendilerini geliştirmeleri,
6. Öğretmen yetiştiren programların akreditasyon işlemleri olarak belirlenmiştir.

Çalışmalar, bunlarla da bitmemiş, her bir alana ilişkin özel alan yeterlilikleri oluşturma amacına dönük olarak devam etmiş, 2008’de ilköğretim kademesiyle ilgili kapsamlı bir çalışma, farklı alanları kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiş ve kitap olarak yayımlanmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 45. maddesi hükümleri kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir dizi çalışma yapılmış olup, oldukça önemli birikimler sağlanmıştır. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında MEB ve YÖK tarafından 2004 yılında yapılan çalışmalarda öğretmen yeterliklerinde yeterlik alanları 4 grupta toplanmıştır. Bunlar;

1. Konu Alanı ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlikler
2. Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler
3. Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma
4. Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler

Öğretmen yeterlikleri konusu, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında projelendirilmiştir. Temel Eğitime Destek Programı, Avrupa Birliği Komisyonu ile Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan finansman anlaşmasıyla yürürlüğe girmiştir. Projenin genel amacını; "Yoksulluğu azaltma perspektifinde, eğitim seviyesini artırarak, eğitim kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirmek, en dezavantajlı kırsal, şehirselleşen bölgeler ve gecekondularda nüfusun hayat şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve

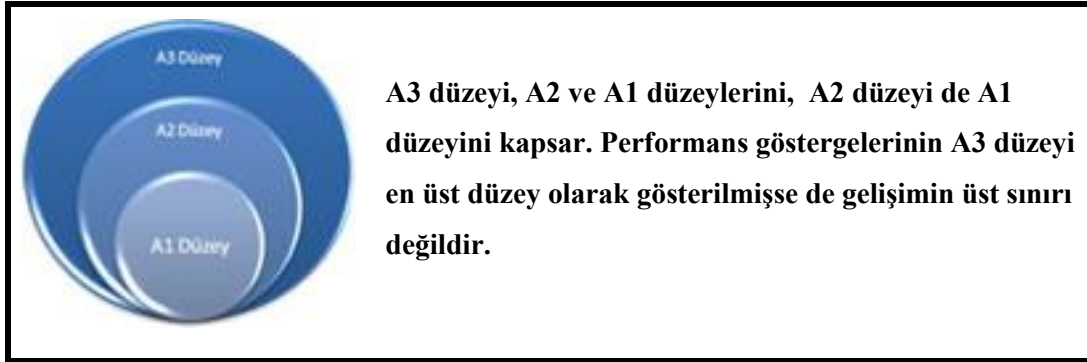
yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen arzının iyileştirilmesini desteklemek" oluşturmaktadır. Proje faaliyetlerine 2002 yılı Eylül ayında başlanılmıştır. Temel Eğitime Destek Programı beş bileşenden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Öğretmen Eğitimi,
2. Eğitimin Kalitesi,
3. Yönetim ve Organizasyon,
4. Yaygın Eğitim,
5. İletişim (MEB, 2008).

Öğretmen eğitimi bileşeni ile ilgili proje çalışmalarının sorumluluğunu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiştir. Temel Eğitime Destek Programı'nın "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ile özel alan yeterlikleri belirlenmeye yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Avrupa Birliği Komisyonu ile 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan Finansman Anlaşmasıyla yürürlüğe girmiştir. 2002 yılında başlanan proje kapsamında, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ile bu yeterliklerin öğretmenler üzerinde davranış haline dönüşmesi için Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu hazırlanmıştır. Öğretmen yeterliklerine ait taslağın oluşturulması için yabancı uzman eşgüdümünde; yürütme kurulu, proje sekretaryası ve kısa dönem ulusal teknik danışmanlar ile diğer katılımcılara "yeterlik" belirlemeye ilişkin kavramsal çerçeve ile yöntem ve tekniklerin oluşturulmasına yönelik 13-16 Nisan 2004 tarihleri arasında seminer düzenlenmiştir. Bakanlıkça yapılan bu çalışmada bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında ilgili kurum ve kuruluşların yeterliğe dair çalışmalarının yanı sıra Proje Sekretaryası tarafından hazırlanan beş ülkeye (İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlik dokümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan seminer çalışmasıyla öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesi uygun bulunmuştur. Yapılan çalıştaylar sonucu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiştir. Bakanlık makamının 17/04/2006 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiş ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır. Alan yeterlikleri

belirlenirken performans göstergelerinde bir düzey belirleme çalışması yapılmış ve düzey olarak A1, A2 ve A3 olarak belirlenmiştir (MEB, 2008).

**Şekil 1-** Öğretmen Yeterlik Düzeyleri (MEB, 2008).



Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik tanımından sonra gelen “öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır.” ifadesinden hareketle öğretmen yeterlikleri üç başlık altında toplanmış ve ilke olarak kabul edilmiştir. Konunun ele alındığı Milli Eğitim Şuralarında ve tebliğler dergisindeki ilgili bildirimlerde de değişiklik olmamış, aynı sınıflama devam etmiştir. Sınıf öğretmenleri birden fazla dersten sorumlu olmaları nedeniyle diğer öğretmenlerden ayrılmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa dayalı yeterliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu gerçekten hareketle, sınıf öğretmeni yeterlikleri ve performans göstergeleri belirlenirken okuttuğu her bir dersin özel alan bilgisi yerine söz konusu derslerin ortak tabanı ve bütünleştirici özellikleri dikkate alınmıştır.

Ülkemizde bir ilk olarak, katılımcı anlayışla hazırlanan öğretmen yeterlikleri, uygulamadan belli aralıklarla alınacak geri bildirimlerden, gelişiminize ilişkin yaptığınız çalışmalardan, eğitim alanındaki yeniliklerden, öğretmen yeterliklerine ilişkin yapılan bilimsel çalışmaların bulgularından faydalanarak, Bakanlığımızca, ilgili kurumlarla işbirliği içinde sürekli geliştirilecek ve güncellenecektir (MEB, 2008: 42).

İlköğretim kademesi öğretmenlerinin alanlarına özgü olarak 16 alanda Özel Alan Yeterlikleri ön taslak olarak geliştirilmiştir. Öğretmen yeterliklerinin bilimsel temelde güvenilir, geçerli uygulanabilir ve geliştirilebilir nitelikte olduğunun belirlenmesi için ilgili kurum ve kuruluşlardan 6743 paydaşın görüşü alınmıştır. 2004

yılında ön taslak olarak hazırlanan Özel Alan Yeterlikleri, Mayıs 2008 ve Haziran 2008 tarihlerinde düzenlenen çalıştaylarda geliştirilerek, Talim Terbiye Kurulu başkanlığına sunulmuştur. Bakanlık Makamının 4 Haziran 2008 ve 25 Temmuz 2008 tarihli onaylarıyla yürürlüğe girmiştir. Sınıf Öğretmeliği Özel Alan Yeterlikleri 8 Yeterlik Alanı, 39 yeterlik ve bu yeterliklere ait 214 performans göstergesinden oluşmaktadır.



## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

Araştırmamızda öncelikle araştırma konumuzla ilgili literatür taranmış bundan sonra çalışmada bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi betimlemek üzere ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını anlayabilmek için, uygulanan güvenirlilik hesaplaması sonucunda güvenirlilik katsayısı olarak  $\alpha = .90$  olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından kullanılan ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach-Alpha katsayıları alt boyutlara göre de hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir. Ölçeğin alt boyutları olan “Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme” boyutu (0,93) ile en yüksek katsayıya sahipken en düşük katsayıda (0,61) ile izleme ve değerlendirme boyutunun yer aldığı görülmektedir (Tablo 1).

**Tablo 1-Yeterlik Alanları Cronbach-Alpha Katsayıları**

Yeterlik Alanı Boyutları	Boyutla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha katsayıları
Öğrenme Öğretme Ortamı ve Gelişim	1-8	.79
İzleme ve Değerlendirme	9-10	.61
Bireysel Ve Mesleki Gelişim-Toplum		
İle İlişkiler	11-14	.78
Sanat ve Estetik	15-18	.63
Dil Becerilerini Geliştirme	19-22	.67
Bilimsel ve Teknolojik Gelişim	23-25	.90
Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme	26-33	.93
Beden Eğitimi ve Güvenlik	34-39	.88

Ankette, yer alan maddelerdeki ifadelerden deneklerin katılma düzeylerini belirlemek için bakanlıkça belirlenen alt yeterlik basamakları kullanılmıştır. Bunlar; “Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum”, “A1”, “A2”, “A3” şeklinde dört seçenekten oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin alan yeterlikleri konusundaki yeterliklerini belirleyebilmek için, yeterlik düzeyi açısından olumlu anlam taşıyan maddeler, sırasıyla 4, 3, 2, 1; olumsuz anlam taşıyan maddeler ise bunun tersi bir puanlamaya tabi tutulmuştur.

Denek yanıtları, boyutlar çerçevesinde, aritmetik ortalama değerlerine göre,  $X \leq 1.74$  Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum;  $1.75 \leq X \leq 2.49$  A1 düzeyi;  $2.50 \leq X \leq 3.24$  A2 düzeyi;  $3.25 \leq X \leq 4.00$  A3 düzeyi şeklinde düzeyler oluşturulmak suretiyle seçeneklere verilen yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu düzeylerin bakanlıkça belirlenen yeterlik ifadeleri aşağıdaki şekildedir.

**A1 düzeyi:** Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir.

**A2 düzeyi:** Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkındalığının yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini içerir.

**A3 düzeyi:** Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip olan öğretmen, özgün yorumuna dayalı yeni uygulamalarla alanına katkı sağlayabilir; meslektaşları, veliler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla sürekli işbirliği yapabilir.

Yaptığımız çalışmayla ilgili olarak Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yasal izin başvurusu yapılmış, gerekli izinler alındıktan sonra anket formu birebir Kilis merkez ilçede bulunan devlet okullarına araştırmacı tarafından birebir dağıtılarak uygulanmıştır. Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri

toplama aracıyla ilgili yapılan çalışmalar, verilerin çözümlenmesi çalışmalarına yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modeli ile yapılmış, araştırma konusunu teşkil eden mevcut durum var olduğu şekliyle, herhangi bir müdahale olmaksızın belirlenmeye çalışılmış ve ihtiyaç duyulan veriler araştırmanın hedef kitlesi olarak tanımlanan çalışma evrenindeki bireylerden anket formu kullanılarak toplanmıştır. İlişkisel tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Korelasyon türü, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1998:79-81). İlişkisel tarama modelleri; iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005 :81). Karşılaştırmalı (nedensel karşılaştırmalı) ilişkisel tarama; bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlar (Balcı, 1995:265 ).

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmasının sebebi; maliyetinin düşük olması, araştırılan kişilerin gizliliğini korumada güçlü olması, önyargı kişisel eğilim gibi durumlarda hataları aza indirgemesi, ulaşımının yüksek olması ve analizlerinin yapılmasının daha kolay olmasıdır (Ekiz, 2003:106). Bu çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerle ilgili 4 adet soru, ikinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri ve yeterlik düzeyleriyle ilgili 39 madde bulunmaktadır. Yeterliklerle ilgili olan kısımdaki 39 madde Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen 39 yeterliğe bağlı A1, A2 ve A3 performans göstergelerini içeren alt yeterlik maddeleridir. Birinci bölümde sorulan sorular bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır. İkinci bölüm ise yeterliklere ait performans göstergelerini içerir. Ölçme aracı Kilis merkez ilçesinde, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Ölçme aracındaki sorulara verilen yanıtlar, üzerlerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan aynen alınmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini

ifade eden 8 yeterlik alanı ve bu yeterlik alanlarına bağılı 39 alt yeterlik bağımlı değişken olarak alınmış, sözü edilen öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olma düzeylerini etkileyen faktörler olarak belirlenen; cinsiyetleri, mezun olunan lisans türleri, kıdem durumları, eğitim düzeyleri ise bağımsız değişkenler olarak alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine sahip olma düzeyleri, daha önce sözü edilen bağımsız değişkenlere göre oluşturulan yeterlik düzeyleri arasında karşılaştırmalar yapmak suretiyle saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada, bağımsız değişkenler incelenip, bağımlı değişkenin ortaya çıkmasında etkili olup olmadıklarına, ya da ne derece etkili olduklarına bakılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Ve elde edilen bulgulara dayanılarak yorum ve öneriler yapılmıştır.

### **Araştırmanın Evren ve Örnekleme**

Araştırmamızın evreni Kilis ili, örnekleme Kilis merkez ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir. Örneklem olarak Kilis merkez ilçesinin seçilmesinin sebebi yüksek lisans yapılan Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nin burada bulunması, ulaşım kolaylığı ve merkez ilçede daha önce öğretmen yeterlikleriyle ilgili bu tür bir çalışma yapılmamış olmasıdır. Kilis ili merkez ilçesinde; 34 ilköğretim okulu vardır ve 300 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Örneklem olarak seçilen merkez ilçedeki otuz dört okuldan otuz ikisine gidilmiş ve anketler doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Değerlendirmeye alınan 222 adet Ölçme aracının formuyla sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri, bunlara etki eden faktörler ve etki dereceleri Kilis ili örnek alınarak araştırılmıştır. Kısaca belirtmek gerekirse araştırma evreni Kilis ili, araştırma örnekleme ise Kilis merkez ilçesinde görev yapan 222 sınıf öğretmenidir.

### **Veri Toplama Aracı ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Kilis ili merkez ilçesinde çalışan sınıf öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen Özel Alan Yeterliklerine göre kendilerini değerlendirip yeterlik

düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

Veri toplama aracımız olan anket formunda, kişisel bilgileri belirlemeye yönelik dört adet madde ile Sınıf Öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemeye yönelik otuz dokuz sorudan oluşan Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini belirten ölçek yer almaktadır. Anket Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri çalışmasından birebir uyarlanmıştır. Kimi anket maddeleri Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği alt yeterliklerin performans göstergelerinden doğrudan alınmış kimi maddeler ise alt yeterliklerin performans göstergeleri uzun olması sebebiyle aslını ve anlamını kaybetmeyecek şekilde özetlenmiş veya birleştirilmiştir. Anket Kilis ili merkez ilçesinde yer alan ilköğretim okullarının hemen hemen tamamına birebir dağıtılmıştır. Bir ilköğretim okuluna merkez ilçeye olan uzaklığı ve diğer bir okula da sınıf öğretmenlerinde görülen yoğun isteksizlik sebebiyle dağıtılmamıştır. 280 adet anket formu dağıtılmış 245 adedi geri alınmıştır. Bilgi eksikliği, boş bırakma vb. sorunlardan dolayı bazı anketler kullanılamamış ve 222 adet anket formu işlenebilir şekilde elimize ulaşmış ve tarafımızdan kullanılarak, analiz edilmiştir. Değerlendirmeye alınan 222 adet ölçme aracının formuyla sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri, bunlara etki eden faktörler ve etki dereceleri Kilis ili örnek alınarak araştırılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının ikinci kısmı 8 yeterlik alanından ve bu yeterlik alanlarına ait 39 alt yeterlikten oluşmaktadır. Bu yeterlik alanlarını kapsayan boyutların isimleri sırasıyla şöyledir (MEB, 2008: 46):

### **1. Öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim boyutunu oluşturan yeterlikler**

Bu yeterlik alanı; Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavram ve ilkeler, öğrencilerin gelişim dönemlerine göre özelliklerini izleme ve öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtma, öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme gibi özellikleri kapsamaktadır. Bunun yanı sıra bireysel farklılıkları; özel gereksinimli öğrencileri ve öğrenme stillerini dikkate alarak esnek öğrenme ortamı hazırlama, öğrencileri öğrenen bireyler olarak tanıma, öğrenme-öğretme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilme, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme uygulamalarını kapsamaktadır. Yeterlik alanına ait alt yeterlikler aşağıda verilmiştir.

- 1) Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları ve ilkeleri uygulayabilme
- 2) Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme
- 3) Öğrencilerin üst yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme
- 4) Öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilme
- 5) Uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilme
- 6) Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme
- 7) Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilme
- 8) Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme

## **2. İzleme ve değerlendirme boyutunu oluşturan yeterlikler**

Bu yeterlik alanı; öğrencilerin öğretim sürecinde gelişim düzeylerini izleme, öğretim sürecinde uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verileri değerlendirme konularını kapsamaktadır. Yeterlik alanına ait alt yeterlikler aşağıda verilmiştir.

- 9) Öğrencilerin, öğrenim sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilme
- 10) Öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme

## **3. Bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler boyutunu oluşturan yeterlikler**

Bu alan; mesleki gelişimi sağlayabilme, mesleki etik değerler oluşturabilme, eğitim öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleriyle beraber çalışabilme uygulamalarını kapsamaktadır. Yeterlik alanına ait alt yeterlikler aşağıda verilmiştir.

- 11) Mesleki gelişimini sağlayabilme
- 12) Mesleki etik değerler oluşturabilme
- 13) Eğitim öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleri ile beraber çalışabilme

- 14) Bilişim Teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme

#### **4. Sanat ve estetik boyutunu oluşturan yeterlikler**

Bu yeterlik alanı; öğrencilerin güzel sanatlarla ilgili temel bilgilere sahip olma, sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanma, öğrenme ortamlarını düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alma uygulamalarında yaratıcı düşünme becerilerini benimseme, Atatürk'ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirebilmelerini sağlama uygulamalarını kapsamaktadır. Yeterlik alanına ait alt yeterlikler aşağıda verilmiştir.

- 15) Güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olabilme  
 16) Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme  
 17) Öğrenme ve öğretme ortamını düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alabilme  
 18) Atatürk'ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirmelerini sağlayabilme

#### **5. Dil becerilerini geliştirme boyutunu oluşturan yeterlikler**

Bu alan; öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme, dili doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alma, Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtma uygulamalarını kapsamaktadır. Yeterlik alanına ait alt yeterlikler aşağıda verilmiştir.

- 19) Öğrencilerin Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme  
 20) Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme  
 21) Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme  
 22) Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme

#### **6. Bilimsel ve teknolojik gelişim boyutunu oluşturan yeterlikler**

Bu alan bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanma, bilimin gelişimi hakkında genel bilgi kazandırma ve Atatürk'ün bilim ve teknoloji ile ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtma uygulamalarını kapsamaktadır. Yeterlik alanına ait alt yeterlikler aşağıda verilmiştir.

- 23) Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilme
- 24) Öğrencilere bilimin gelişimi hakkında genel bilgi kazandırabilme
- 25) Atatürk'ün, bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme

### **7. Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme boyutunu oluşturan yeterlikler**

Bu yeterlik alanı; öğrencinin, kendini ve yakın çevresini (ailesini, arkadaşlarını, okulunu) tanımalarını sağlayabilme, demokratik davranma ve sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlayabilme, etkili iletişim kurmalarını sağlayabilme, içinde yaşadığı doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerisini geliştirebilme uygulamalarını kapsamaktadır. Bunun yanı sıra; öğrencide doğal afetlere karşı anlayış geliştirebilme, doğayı sevme ve koruma bilinci oluşturabilme, zaman (geçmiş, şimdi ve gelecek) ve değişim bilinci geliştirebilme, Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğretim ortamına yansıtabilme uygulamalarını kapsamaktadır. Yeterlik alanına ait alt yeterlikler aşağıda verilmiştir.

- 26) Öğrencinin kendini ve yakın çevresini (ailesini, arkadaşlarını, okulunu) tanımalarını sağlayabilme
- 27) Öğrencilerin demokratik davranma ve sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlayabilme
- 28) Öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayabilme
- 29) Öğrencinin, içinde yaşadığı doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerisini geliştirebilme
- 30) Öğrencide doğal afetlere karşı anlayış geliştirebilme
- 31) Öğrencide doğayı sevme ve koruma bilinci oluşturabilme
- 32) Öğrencide zaman (geçmiş, şimdi ve gelecek) ve değişim bilinci geliştirebilme
- 33) Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğretim ortamına yansıtabilme



## 8. Beden eğitimi ve güvenlik boyutunu oluşturan yeterlikler

Bu yeterlik alanı; ritmik jimnastik, artistik jimnastik, serbest jimnastik, birlikte ve düzenli hareket etme uygulamalarını kapsamaktadır. Yeterlik alanına ait alt yeterlikler aşağıda verilmiştir.

- 34) Öğrencilerin ritim ve müzik eşliğinde jimnastik ve dans hareketlerini geliştirmelerine rehberlik edebilme
- 35) Öğrencilere ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilme
- 36) Öğrencilerin ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili motor becerilerini geliştirebilme
- 37) Öğrencilerin doğru ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilme
- 38) Spor sakatlanmalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilme
- 39) Atatürk'ün spor ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenme sürecindeki uygulamalara yansıtabilme.

Böylece anketimizin ikinci kısmı 8 yeterlik alanına ait 39 alt yeterliği ve yetersiz durumu ifade eden A1, A2, A3 düzeylerinde 156 madde yer almaktadır.

## Verilerin Analizi

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve iki ölçme değerlendirme uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Anket ölçeğinin analizinde SPSS 16.00 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; Yüzde, Aritmetik ortalama, Standart sapma verileri hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ölçek normal dağılıma sahip olmadığından cinsiyet ve mezun alan değişkeni için Mann Whitney U\* sınaması, Mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri için Kruskal-Wallis H\*\* sınamasından yararlanılmıştır. Mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine iliş-

\* İstatistik bilim dalında **Mann-Whitney U** testi niceliksel ölçekli gözlemleri verilen iki örneklemin aynı dağılımdan gelip gelmediğini incelemek için kullanılan bir parametrik olmayan istatistik testidir.

\*\* Kruskal-Wallis H Testi parametrik olmayan verilere sahip ikiden fazla grubun ölçümlerinin karşılaştırılmasında kullanılan bir yöntemdir.

kin Kruskal-Wallis H analizlerinde anlamlı fark bulunan yeterlik alanlarında Mann Whitney U sınınamaları ile birlikte ikili karşılaştırmalar yaparak farkın hangi gruplar arasında olduğu ve hangi grubun lehinde olduğu tespit edilmiştir.

## BÖLÜM 3

### KİLİS TANITIM

#### Genel Bakış

Kilis ili, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, Hatay-Maraş oluğu ile Fırat ırmağı arasında uzanan Gaziantep Platosu'nun güneybatı kısmında, Türkiye-Suriye sınırı boylarında 36° K enlemi ve 32° D boylamı değerleri arasındadır. Bu konumuyla saha, Akdeniz ve Güneydoğu bölgeleri arasındaki geçiş kuşağı üzerinde bulunur. Ortalama yükseltisi fazla olmadığı gibi (680m.) bu sahanın değişik kısımları arasında büyük yükselti farkı da yoktur. Genel durumu bozan küçük istisnalar göz önüne alınmadığında, saha, kuzeybatı, kuzey ve kuzeydoğudan daha yüksek kısımlarla çevrili korunmuş bir güney yamaç özelliği gösterir. 1995 yılında il statüsüne kavuşan Kilis'in sınırları, güneyden Türkiye-Suriye sınırı, batı ve kuzey batıdan İslâhiye, kuzey ve kuzeydoğudan Gaziantep merkez ve doğudan Oğuzeli ilçeleriyle çevrilidir. İl alanı 1521 km<sup>2</sup> kadardır. İlin merkezini oluşturan Kilis, Suriye sınırı yakınında (sınıra uzaklığı 5 km.) plato kenarına tutunmuş, Antep-Halep yolunun geçtiği eski bir yerleşme yeri, bağ bahçelik, sokakları dar ve dolambaçlı bir şehirdir.

Kilis doğası ve yerleşmeye elverişli coğrafyası nedeniyle tarihsel süreç içerisinde pek çok kavme (Babil, Hitit, Huri-Mitanni, Arami, Asur, Pers, Makedonya, Roma Bizans, Selçuklu, Memluk/Kölemen, Osmanlı) ev sahipliği yapmıştır.

Kilis'in sanayileşmesinde ve istihdam oluşturulmasında önemli rol oynayacak olan Kilis Organize Sanayi Bölgesi 1991 yılından itibaren yatırım programında bulunmaktadır. 1995 yılında Kilis Organize Sanayi Bölgesi'nin hâlihazır harita, imar ve parselasyon planı, jeolojik ve jeolojik etüt, altyapı zemin araştırma etüdü, altyapı (yol, kanalizasyon, içme-kullanma suyu ve AG-OG elektrik şebekesi) gibi alan ve uygulama projeleri Sanayi ve Ticaret Bakanlığı'nca ihale edilmiş olup, söz konusu plan ve proje mühendislik hizmetleri 1996 yılında tamamlanmıştır (Kilis Valiliği, 2010).

### **Nüfus ve Eğitim**

2008 adrese dayalı nüfus sayımına göre Kilis ili toplam nüfusu 120.991'dir. Kilis ili merkez ilçesinin nüfusu 93.719'dur. 2000 yılı nüfus sayımına göre okuryazarlık oranına baktığımızda Kilis 44.072 erkek nüfusunun %89.94'ü, 35402 kadın nüfusunun %71.10'u okuma yazma bilir. (Türkiye genel nüfus sayımı, 2000). Yine 2003 yılı Devlet Planlama Teşkilatı verilerine göre; sosyo ekonomik gelişmişlik sıralamasında 81 il içerisinde 54. Sırada yer alır. (DPT, 2003). Karadeniz Teknik Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğretim üyelerinin yaptığı bir araştırmada 2010 yılı Türkiye'de illere göre sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasına göre Kilis ili 59. sıraya gerilemiştir (Yıldız, Sivri & Berber, 2010). Kilis merkez ilçesinde; 5 adet anaokulu, 34 ilköğretim okulu, 2 adet özel ilköğretim okulu, 10 lise ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi yer almaktadır. Eğitimden bahsederken ÖSYM ve SBS sınavı başarısından da söz etmek yerinde olacaktır.

### **Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Sınavı Başarı Durumu**

Araştırma evrenimiz olan Kilis ilinde ortaöğretim öğrencilerinin başarı durumuna bakılacak olursa; Kilis'in illere göre son altı yılın başarısı tabloda gösterilmiştir (Tablo 2). Tabloda da görüldüğü gibi Kilis ili her geçen yıl genel olarak başarı düzeyini arttırmış ve daha çok başarı sağlamıştır.

**Tablo 2-** Kilis İli ÖSYM Sınav Başarısı

KİLİS	Yıllar	Sayısal	Eşit Ağırlıklı	Sözel
ÖSS	2005	54	38	30
ÖSS	2006	49	42	36
ÖSS	2007	48	43	39
ÖSS	2008	36	31	35
ÖSS	2009	19	20	23
YGS	2010	2	8	2

(ÖSYM, tarihsiz)

### Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarı Durumu

Dört yılın illere göre sıralamasında Kilis'in Seviye Belirleme Sınavı sonuçlarına göre 81 il içerisindeki durumu tablo ile gösterilmektedir. Tabloya göre Kilis ili ilköğretim öğrencileri genel olarak çok başarılı olmasalar da her geçen yıl istikrarlı bir şekilde başarılarını attırmaktadırlar (Tablo 3).

**Tablo 3-** Kilis İli SBS Başarı Durumu

KİLİS	BAŞARI SIRASI	
	TM	MF
2006	69	68
2007	66	66
2008	65	65
2009	64	64

(Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2010)

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan veriler alt problemler doğrultusunda belirlenen kayn istatistiksel tekniklere göre çözümlenmiş ve istatistiksel analizler SPSS 16.0 paket programı yardımıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine (Cinsiyet, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, eğitim düzeyi) ve araştırmanın amacı doğrultusunda cevapları aranan alt amaçlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Verilerin tablo haline getirilmiş ve bu tabloların betimlenmesi sırasıyla yapılmıştır.

#### Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Kişisel bilgilere ait bulgular sırasıyla cinsiyete, mezun olunan bölüme, kıdem yılına, eğitim düzeyine göre dağılımlar sırasıyla aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 4-** Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Bay	106	47,7
Bayan	116	52,3
Toplam	222	100

Tablo 4’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 47,7’si erkek, % 52,3’si bayandır. Bu durum cinsiyete göre dağılımın orantılı olduğunu gösterir.

**Tablo 5- Öğretmenlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı**

Mezun olunan bölüm	N	%
Sınıf öğretmenliği	154	69,4
Diğer bölümler	68	30,6
Toplam	222	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %69,4'ünü sınıf öğretmenliği bölümü mezunu, %30,6'sını diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 6- Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı**

Kıdem	N	%
1-5 yıl	37	16,6
6-10 yıl	56	25,3
11-15 yıl	71	32
16 yıl ve üstü	58	26,1
Toplam	222	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %16,6'sı meslek hayatının ilk yıllarında olan 1-5 yıl süredir çalışan öğretmenler, %25,3'ü 6-10 yıl süredir çalışan öğretmenler, %32'si 11-15 yıl süredir çalışan öğretmenler, %26,1'i 16 yıl ve daha fazla süredir çalışan öğretmenlerdir.

**Tablo 7- Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı**

Eğitim düzeyleri	N	%
Ön lisans	44	19,8
Lisans	167	75,2
Lisansüstü	11	5
Toplam	222	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden %19,8’i ön lisans mezunu, %75,2’si lisans mezunu, %5’i de lisansüstü mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Lisans mezunu öğretmenler büyük çoğunluğu oluşturmaktayken lisansüstü mezunu öğretmenlerin sayısı oldukça azdır.

## **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KENDİ YETERLİK DÜZEYİNİ BELİRLEMESİNE İLİŞKİN ALT AMAÇLAR VE BULGULAR**

### **Sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerine sahip olma düzeyleri bakımından cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?**

Sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerine sahip olma düzeyine yönelik analizler alan yeterliklerini oluşturan yeterlik alanı boyutunda yapılmıştır. Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri 8 Yeterlik Alanı ve bu alanlara ait 39 Alt Yeterlik’ten oluşmaktadır. Yeterlik Alanları boyutunda sınıf öğretmenlerinin kendi yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Anketin maddelerine verilen yanıtlar normal dağılıma sahip değilse non-parametrik testler uygulanır. Bağımsız değişkenin iki seçenekli ve bir bağımlı değişken olduğu durumlarda bağımsız değişkenlere ait seçenekler arası anlamlı farkı gözlemlemek için Mann Whitney U testi uygulanır (Türker, tarihsiz). Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik cinsiyet değişkenine göre hiçbir yeterlik alanında anlamlı bir fark görülmemiştir (Tablo 8). Bütün yeterlik alanlarında her iki grup da (Bay-Bayan) kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler. Aşağıda yeterlik alanları boyutunda her bir yeterlik alanı bulguları açıklanmıştır.



**Tablo 8-** Cinsiyet-Yeterlik Alanı Mann-Whitney U Testi

Yeterlik Alanları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
1. Öğrenme öğretme ortamı ve gelişim	Bay	106	2,81	118,17	12525,50	5,442	,137
	Bayan	116	2,74	105,41			
2. İzleme ve değerlendirme	Bay	106	2,88	114,08	12093,00	5,874	,553
	Bayan	116	2,85	109,14	12660,00		
3. Bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler	Bay	106	2,58	117,07	12409,50	5,558	,211
	Bayan	116	2,52	106,41	12343,50		
4. Sanat ve estetik	Bay	106	2,55	109,18	11573,00	5,902	,604
	Bayan	116	2,58	113,62	13180,00		
5. Dil becerilerini geliştirme	Bay	106	2,66	117,84	12491,00	5,476	,154
	Bayan	116	2,60	105,71	12262,00		
6. Bilimsel ve teknolojik gelişim	Bay	106	2,71	116,07	12303,50	5,664	,302
	Bayan	116	2,63	107,32	12449,50		
7. Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme	Bay	106	2,74	114,53	12140,50	5,826	,499
	Bayan	116	2,70	108,73	12612,50		
8. Beden eğitimi ve güvenlik	Bay	106	2,67	113,69	12051,00	5,916	,625
	Bayan	116	2,63	109,50	12702,00		
	Toplam	222					

\*P&lt;.05, \*\*P&lt;.01

*Öğrenme öğretme ortamı ve gelişim* boyutunda yeterlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonucunda öğretmenlerin bu yeterlik alanına sahip olma düzeyleri bakımından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=5,442; p<.05). Erkek öğretmenlerle bayan öğretmenlerin ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere nispeten kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Her iki grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

*İzleme ve değerlendirme* boyutunda yeterlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonucunda öğretmenlerin bu yeterlik alanına sahip

olma düzeyleri bakımından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=5,874$ ;  $p<.05$ ). Erkek öğretmenlerle bayan öğretmenlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin bayanlara nispeten kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Her iki grup da kendilerini A2\* düzeyinde yeterli görmektedirler.

*Bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler* yeterlik alanı boyutunda yeterlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonucunda öğretmenlerin bu yeterlik alanına sahip olma düzeyleri bakımından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=5,558$ ;  $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında bu yeterlik alanına dair erkeklerin puanları bayanlara nispetle daha yüksek çıkmıştır. Bu durum bu alanda erkeklerin kendilerini daha yeterli gördüklerini gösterir. Her iki grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedir.

*Sanat ve estetik* yeterlik alanı boyutunda yeterlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonucunda öğretmenlerin bu yeterlik alanına yönelik alt yeterliklere sahip olma düzeyleri bakımından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=5,902$ ;  $p<.05$ ). Sıra ortalama puanları dikkate alındığında ilk üç yeterlik alan puanlarının aksine bu yeterlik alanına dair ortalama puanları erkeklerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Anlamlı bir fark olmasa da bu yeterlik alanında bayan öğretmenler erkek öğretmenlere nispeten kendilerini daha yeterli görmektedirler. Her iki grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

**\*A1 düzeyi:** Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir.

**A2 düzeyi:** Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkındalığının yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini içerir.

**A3 düzeyi:** Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip olan öğretmen, özgün yorumuna dayalı yeni uygulamalarla alanına katkı sağlayabilir; meslektaşları, veliler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla sürekli işbirliği yapabilir.

*Dil becerilerini geliştirme* yeterlik alanı boyutunda yeterlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonucunda öğretmenlerin bu yeterlik alanına yönelik alt yeterliklere sahip olma düzeyleri bakımından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=5,476$ ;  $p<.05$ ). Sıra ortalama puanlarına bakıldığında her iki grubunda birbirine yakın puanlar aldığı gözlemlenmiştir ve her iki grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

*Bilimsel ve teknolojik gelişim* yeterlik alanı boyutunda yeterlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonucunda öğretmenlerin bu yeterlik alanına yönelik alt yeterliklere sahip olma düzeyleri bakımından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=5,664$ ;  $p<.05$ ). Sıra ortalama puanlarına bakıldığında gruplar arası anlamlı bir fark olmasa da erkeklerin lehine bir durum gözlenmektedir. Bu alanda erkekler bayanlara kıyasla kendilerini daha yeterli görmektedirler. Her iki grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

*Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme* yeterlik alanı boyutunda yeterlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonucunda öğretmenlerin bu yeterlik alanına yönelik alt yeterliklere sahip olma düzeyleri bakımından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=5,826$ ;  $p<.05$ ). Her iki grubun sıra ortalama puanlarına bakıldığında birbirine yakın olduğu görülür ve her iki grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

*Beden eğitimi ve güvenlik* yeterlik alanı boyutunda yeterlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonucunda öğretmenlerin bu yeterlik alanına yönelik alt yeterliklere sahip olma düzeyleri bakımından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=5,916$ ;  $p<.05$ ). Her iki grup da birbirlerine yakın ortalama puanlara sahiptirler ve kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

**Yeterlik alanları boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni özel alan yeterliklerine sahip olma düzeyleri bakımından mezun olunan bölüme göre anlamlı farklılık var mıdır?**

Sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerine sahip olma düzeyine yönelik Yeterlik Alanları boyutunda sınıf öğretmenlerinin kendi yeterlik düzeylerinin mezun olunan bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Mann Whitney

U testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9-** Mezun Alan Mann-Whitney U Testi

Yeterlik Alanları	Mezun Alan	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	$\bar{x}$	U	p
1. Öğrenme öğretme ortamı ve gelişim	Sınıf öğ.	154	108,15	16655,00	2,75	4,720	,240
	Diğer*	68	119,09	8098,00	2,82		
2. İzleme ve değerlendirme	Sınıf öğ.	154	111,39	17154,00	2,86	5,219	,968
	Diğer	68	111,75	7599,00	2,87		
3. Bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler	Sınıf öğ.	154	111,44	17161,50	2,54	5,226	,983
	Diğer	68	111,64	7591,50	2,57		
4. Sanat ve estetik	Sınıf öğ.	154	113,37	17459,50	2,58	4,948	,510
	Diğer	68	107,26	7293,50	2,52		
5. Dil becerilerini geliştirme	Sınıf öğ.	154	110,88	17075,00	2,63	5,140	,826
	Diğer	68	112,91	7678,00	2,62		
6. Bilimsel ve teknolojik gelişim	Sınıf öğ.	154	113,61	17496,00	2,68	4,911	,453
	Diğer	68	106,72	7257,00	2,65		
7. Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme	Sınıf öğ.	154	109,65	16885,50	2,71	4,950	,515
	Diğer	68	115,70	7867,50	2,75		
8. Beden eğitimi ve güvenlik	Sınıf öğ.	154	113,06	17410,50	2,65	4,996	,585
	Diğer	68	107,98	7342,50	2,64		

\*P<.05

Tablo 9’a bakıldığında mezun olunan bölüm değişkenine göre hiçbir yeterlik alanı boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Sınıf öğretmenliği ve diğer bölüm mezunu öğretmen gruplarının her ikisi de kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

\* Lisans mezuniyet bölümü sınıf öğretmenliği harici tüm bölüm mezunları.

**Yeterlik alanları boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni özel alan yeterliklerine sahip olma düzeyleri bakımından mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık var mıdır?**

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. 3 ve daha fazla seçenekli bağımsız değişkenin ve bir bağımlı değişkenin bulunduğu durumlarda Kruskall- Wallis testi ile bağımsız değişkenlere ait seçenekler arası anlamlı fark gözlemlenebilir. Buna göre öğretmenlerin her yeterlik alanı boyutundan aldıkları Kruskal Wallis H testi sonuçları sırayla verilmiştir.

**Tablo 10-** Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 1 Kruskall-Wallis Testi

Kıdem	N	$\bar{X}$	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
1-5 Yıl	37	2,64	93,86			
6-10 Yıl	56	2,74	104,83	3	5,841	,120
11-15 Yıl	71	2,80	116,18			
16+	58	2,85	123,47			
Toplam	222					

\*P<.05, \*\*P<.01

Sınıf öğretmenlerinin;

*Öğrenme öğretme ortamı ve gelişim* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının (Tablo 10) öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark görülmemiştir ( $\chi^2=5,841$ ;  $p<.05$ ). Ortalamalara dikkat edildiğinde kıdem yılının artmasına bağlı olarak ortalama puanının da arttığı, dolayısıyla kıdem gruplarında bu yeterlik alanında kendilerini en üst düzeyde yeterli gören grubun 16 yıl ve daha fazla süredir çalışan öğretmenlerin olduğu gözlemlenmektedir. Kendini diğerlerine oranla en yetersiz gören grup ise ortalama puanı en düşük olan bir-beş yıl süredir çalışan öğretmenlerdir. Bu durumun çalışma süresinin artmasıyla gelen tecrübe ve birikimin öğretmenlerin yeterlik düzeylerine olan inançlarına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Her dört grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

*İzleme ve değerlendirme* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 11), sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark görülmemiştir ( $\chi^2=6,125$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 11-** Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 2 Kruskal-Wallis Testi

Kıdem	N	$\bar{x}$	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
1-5 Yıl	37	2,74	101,50	3	6,125	,106
6-10 Yıl	56	2,85	107,23			
11-15 Yıl	71	2,81	106,15			
16+	58	3,02	128,54			
Toplam	222					

\* $P<.05$ , \*\* $P<.01$

Ortalamalara dikkat edildiğinde 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin diğer gruplara göre kendilerini daha yeterli gördükleri görülmektedir. Diğerlerine oranla kendilerini daha yetersiz gören grup ise 1-5 yıl süreyle öğretmenlik yapan gruptur. Buna rağmen bütün gruplar kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

*Bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 12) sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark görülmemiştir ( $\chi^2=6,125$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 12-** Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 3 Kruskal-Wallis Testi

Kıdem	N	$\bar{x}$	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	P
1-5 Yıl	37	2,38	92,92	3	7,412	,060
6-10 Yıl	56	2,56	112,12			
11-15 Yıl	71	2,51	107,25			
16+	58	2,70	127,96			
Toplam	222	2,55				

Sıra ortalama puanlarına dikkat edildiğinde en yüksek puanı alan ve kendilerini diğer gruplara göre en yeterli kabul eden grup 16 yıl ve daha uzun süredir çalışan gruptur. Kendilerini en yetersiz gören grup ise 1-5 yıl süredir çalışan öğretmenlerdir.

*Sanat ve estetik yeterlik alanı* alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 13) sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark görülmüştür ( $\chi^2=9,311$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 13-** Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 4 Kruskal-Wallis Testi

Kıdem	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
1-5 Yıl	37	98,84			
6-10 Yıl	56	108,10	3	9,311	,025*
11-15 Yıl	71	103,33			
16+	58	132,86			
Toplam	222				

\* $P<.05$ , \*\* $P<.01$

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testlerine bakılmış 11-15 yıl süredir çalışanlar ile 16 yıl ve daha uzun süredir çalışan öğretmenler grubu arasında anlamlı bir fark görülmüştür. (Tablo 14) Tabloya bakıldığında şunlar söylenebilir;

**Tablo 14-** Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 4 Mann-Whitney U testi

Kıdem	N	$\bar{X}$	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
11-15 yıl	71	2,47	57,08	4052,50		
16 yıl ve üstü	58	2,78	74,70	4332,50	1,496	0,007*

\* $P<.01$

16 yıl ve daha uzun süre çalışan öğretmenler 11-15 yıl süreyle çalışan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Bu durum da çalışma süresinin artmasıyla öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüklerini doğrular

niteliktedir. 11-15 yıl süreyle çalışanlar kendilerini A1 düzeyinde yeterli görürlerken 16 yıl ve daha uzun süredir çalışanlar kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmekteyler.

*Dil becerilerini geliştirme* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 15) sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark görülmemiştir ( $\chi^2=3,449$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 15-** Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 5 Kruskal-Wallis Testi

Kıdem	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
1-5 Yıl	37	104,93	3	3,449	,327
6-10 Yıl	56	118,20			
11-15 Yıl	71	102,67			
16+	58	120,03			
Toplam	222				

\* $P<.05$ , \*\* $P<.01$

*Bilimsel ve teknolojik gelişim* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik yapılan test sonuçlarında (Tablo 16) sınıf öğretmenlerinin genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $\chi^2=5,841$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 16:** Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 6 Kruskal-Wallis Testi

Kıdem	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
1-5 Yıl	37	106,19	3	1,214	,750
6-10 Yıl	56	113,16			
11-15 Yıl	71	107,56			
16+	58	118,11			
Toplam	222				

\* $P<.05$ , \*\* $P<.01$



*Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik yapılan test sonuçlarında (Tablo 17) sınıf öğretmenlerinin genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark görülmemiştir ( $\chi^2=6,700$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 17-** Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 7 Kruskall-Wallis Testi

Kıdem	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
1-5 Yıl	37	93,39	3	6,700	,082
6-10 Yıl	56	115,58			
11-15 Yıl	71	105,93			
16+	58	125,93			
Toplam	222				

\* $P<.05$ , \*\* $P<.01$

Aralarında anlamlı bir fark olmamasına karşın kendini en yeterli olarak gören grup 16 yıl ve üzeri süredir görev yapan grup en yetersiz gören grup ise 1-5 yıl süredir görev yapan gruptur. Her grup kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler (Tablo 17).

*Beden eğitimi ve güvenlik* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 18) sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark görülmemiştir ( $\chi^2=6,797$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 18-** Mesleki kıdem-Yeterlik Alanı 8 Kruskall-Wallis Testi

Kıdem	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
1-5 Yıl	37	90,78	3	6,797	,079
6-10 Yıl	56	123,03			
11-15 Yıl	71	107,24			
16+	58	118,80			
Toplam	222				

Bu alanda kıdem gruplarının ortalama puanlarına bakıldığında kendilerini en az yeterli gören grubun 1-5 yıl süreyle görev yapan öğretmen grubu olduğu, en yeterli gören grubun ise 6-10 yıl süreyle çalışan öğretmen grubu olduğu görülmektedir. 1-5 yıl süreyle görev yapan öğretmenler kendilerini A1 düzeyinde yeterli görürken diğer gruplar A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

**Yeterlik alanları boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni özel alan yeterliklerine sahip olma düzeyleri bakımından eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık var mıdır?**

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları yeterlik alanına göre sırayla verilmiştir.

*Öğrenme öğretme ortamı ve gelişim* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 19) sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. ( $\chi^2=6,994$ ;  $p<.05$ ) Ortalama puanlarına dikkat edildiğinde ön lisans mezunu öğretmenlerin bu yeterlik alanında lisans mezunlarına göre kendilerini daha yeterli hissettikleri gözlemlenmektedir. Her üç grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

**Tablo 19:** Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 1 Kruskal-Wallis Testi

Eğitim düzeyi	N	Sıra ort.	$\bar{X}$	sd	$\chi^2$	p
Ön lisans	44	133,18	2,90			
Lisans	167	105,13	2,74			
Lisansüstü	11	121,50	2,73	2	6,994	,030*
Toplam	222					

\* $P<.05$ , \*\* $P<.01$

Anlamlı farkın hangi değişkenlere bağlı olarak yer aldığına bakmak için Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 20).

**Tablo 20-** Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 1 Mann-Whitney U testi

Eğitim Düzeyi	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Ön lisans	44	127,09	5592,00	2,746	,010*
Lisans	167	100,44	16774,00		
Ön lisans	44	28,59	1258,00	216,000	,580
Lisansüstü	11	25,64	282,00		
Lisans	167	88,69	14810,50	782,500	,409
Lisansüstü	11	101,86	1120,50		

\*P<.016

Tabloya bakıldığında ön lisans ve lisans grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ön lisans ve lisans grubu arasındaki anlamlı farka bakıldığında sıra ortalama puanları dikkate alınarak ön lisans grubunun lehinde anlamlı bir fark görülmüştür. Her iki grup da kendini A2 düzeyinde yeterli görmesine rağmen sıra ortalama puanlarına dikkat edildiğinde ön lisans grubu öğretmenler lisans grubu öğretmenlere nispeten kendilerini daha yeterli görmektedirler. Bu bulgu eğitim düzeyi arttıkça yeterlik seviyesi de artar şeklindeki bir görüşe karşıt bir durum oluşturmaktadır.

*İzleme ve değerlendirme* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 21) sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında eğitim düzeylerine göre yüksek düzeyde anlamlı fark görülmüştür ( $\chi^2=12,242$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 21-** Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 2 Kruskal-Wallis Testi

Eğitim düzeyi	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
Ön lisans	44	139,00			
Lisans	167	103,25	2	12,242	,002**
Lisansüstü	11	126,68			
Toplam	222				

\*P<.05, \*\*P<.01

Hangi gruplar arası anlamlı farkın bulunduğuna bakmak için Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 22).

**Tablo 22-** Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 2 Mann-Whitney U testi

Eğitim Düzeyi	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Ön lisans	44	132,77	5842,00	2,496	,001*
Lisans	167	98,95	16524,00		
Ön lisans	44	28,73	1264,00	210,000	,478
Lisansüstü	11	25,09	276,00		
Lisans	167	88,31	14747,50	719,500	,213
Lisansüstü	11	107,59	1183,50		

\*P<.016

Tablodan da anlaşıldığı üzere yüksek düzeyde anlamlı farkın bulunduğu iki grup ön lisans ve lisans grubudur. Diğer gruplar arası anlamlı bir fark görülmemektedir. Ön lisans ve lisans grubu arasındaki farka bakıldığında ön lisans lehinde anlamlı bir fark gözlemlenmektedir. Her iki grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler. Sıra ortalama puanlarına dikkat edildiğinde ön lisans grubu öğretmenler lisans grubu öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli kabul etmektedir.

*Bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 23) sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark görülmemiştir ( $\chi^2=6,125$ ;  $p<.05$ ).*

**Tablo 23-** Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 3 Kruskal-Wallis Testi

Eğitim düzeyi	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
Ön lisans	44	128,38			
Lisans	167	108,16			
Lisansüstü	11	94,77	2	4,348	,114
Toplam	222				

\*P<.05, \*\*P<.01

Sıra ortalama puanlarına dikkat edildiğinde kendilerini en yeterli hisseden grup ön lisans grubu en az yeterli hisseden grup ise lisansüstü öğretmenler grubudur. Her grup kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

*Sanat ve estetik yeterlik alanı* alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 24) sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmuştur ( $\chi^2=9,311$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 24-** Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 4 Kruskal-Wallis Testi

Eğitim düzeyi	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
Ön lisans	44	149,07			
Lisans	167	101,82			
Lisansüstü	11	108,18	2	19,188	,000**
Toplam	222				

\* $P<.05$ , \*\* $P<.01$

Hangi gruplar arası anlamlı farkın bulunduğu bakmak için Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 25).

**Tablo 25-** Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 4 Mann-Whitney U testi

Eğitim Düzeyi	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Ön lisans	44	141,50	6226,00		
Lisans	167	96,65	16140,00	2,112	,000*
Ön lisans	44	30,07	1323,00		
Lisansüstü	11	19,73	217,00	151,000	,053
Lisans	167	89,17	14892,00		
Lisansüstü	11	94,45	1039,00	864,000	,740

\* $P<.016$

Tabloda da görüldüğü üzere yüksek düzeyde anlamlı farkın bulunduğu iki grup ön lisans ve lisans grubudur. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Ön lisans ve lisans grubu arasındaki anlamlı farka bakıldığında ön lisans lehinde anlamlı bir fark gözlemlenmektedir. Ön lisans grubu kendilerini A2 düzeyinde yeterli görürlerken lisans grubu öğretmenleri kendilerini A1 düzeyinde yeterli görmektedirler.

*Dil becerilerini geliştirme* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 26) sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $\chi^2=3,449$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 26-** Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 5 Kruskal-Wallis Testi

Eğitim düzeyi	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
Ön lisans	44	129,15			
Lisans	167	104,93			
Lisansüstü	11	140,73	2	7,540	,023
Toplam	222				

\* $P<.05$ , \*\* $P<.01$

*Bilimsel ve teknolojik gelişim* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 27) sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $\chi^2=5,841$ ;  $p<.05$ ). Her üç grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

**Tablo 27-** Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 6 Kruskal-Wallis Testi

Eğitim düzeyi	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
Ön lisans	44	118,36			
Lisans	167	107,98			
Lisansüstü	11	137,45	2	2,898	,235
Toplam	222				

\* $P<.05$ , \*\* $P<.01$

*Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının eğitim düzeyine yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 28) sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark

görülmemiştir ( $\chi^2=6,700$ ;  $p<.05$ ). Her üç grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

**Tablo 28-** Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 7 Kruskal-Wallis Testi

Eğitim düzeyi	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
Ön lisans	44	126,56			
Lisans	167	106,26			
Lisansüstü	11	130,77	2	4,567	,102
Toplam	222				

\* $P<.05$ , \*\* $P<.01$

*Beden eğitimi ve güvenlik* yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında (Tablo 29) sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark görülmemiştir ( $\chi^2=6,797$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 29-** Eğitim Düzeyi-Yeterlik Alanı 8 Kruskal-Wallis Testi

Eğitim düzeyi	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p
Ön lisans	44	121,57			
Lisans	167	107,63			
Lisansüstü	11	130,00	2	2,632	,268
Toplam	222				

\* $P<.05$ , \*\* $P<.01$

Gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamaktadır ve her üç grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

### **Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Alanlarına Ait Yeterlik Düzeyleri Hakkındaki Bulgular**

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin her bir yeterlik alanlarına sahip olma düzeylerine ait ortalamalarına bakıldığında tüm öğretmenler kendilerini sekiz yeterlik alanında da A2 düzeyinde yeterli görmektedirler (Tablo 30).

**Tablo 30-** Tüm Öğretmenler Yeterlik Alanı Ortalamaları

Yeterlik alanları	N	$\bar{X}$	ss
1	222	2,77	,41535
2	222	2,86	,57497
3	222	2,55	,48170
4	222	2,56	,60607
5	222	2,63	,63582
6	222	2,67	,53813
7	222	2,72	,43194
8	222	2,65	,47905

### **Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Alt Yeterliklerine Ait Ortalama Yeterlik Düzeyleri Hakkındaki Bulgular**

Tüm sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanlarına ait performans göstergeleri olan alt yeterliklere sahip olma düzeylerine ait ortalamalarına bakıldığında tüm öğretmenler kendilerini 39 alt yeterlikte sırayla verilmiştir (Tablo 31).

**Tablo 31-** Ankete Katılan Sınıf Öğretmenler Alt Yeterlik Düzeyi Ortalamaları

Alt yeterlik	N	$\bar{X}$	Yeterlik düzeyi	ss
1.	222	2,85	A2	,721
2.	222	2,47	A1	,817
3.	222	2,87	A2	,797
4.	222	2,75	A2	,614
5.	222	2,62	A2	,725
6.	222	2,81	A2	,737
7.	222	2,95	A2	,789
8.	222	2,86	A2	1,028
9.	222	2,86	A2	,751
10.	222	2,86	A2	,749
11.	222	2,55	A2	,669
12.	222	2,64	A2	,885



**Tablo 31'in devamı: Anketeye Katılan Sınıf Öğretmenler Alt Yeterlik Düzeyi Ortalamaları**

Alt yeterlik	N	$\bar{x}$	Yeterlik düzeyi	Ss
13.	222	2,49	A1	,765
14.	222	2,52	A2	,771
15.	222	2,34	A1	,887
16.	222	2,43	A1	,825
17.	222	2,79	A2	,880
18.	222	2,70	A2	,924
19.	222	2,87	A2	,854
20.	222	2,59	A2	,724
21.	222	2,41	A1	,711
22.	222	2,64	A2	1,559
23.	222	2,82	A2	,841
24.	222	2,55	A2	,746
25.	222	2,63	A2	,678
26.	222	2,76	A2	,682
27.	222	2,87	A2	,756
28.	222	2,72	A2	,831
29.	222	2,54	A2	,728
30.	222	2,61	A2	,793
31.	222	2,90	A2	,801
32.	222	2,72	A2	,709
33.	222	2,64	A2	,770
34.	222	2,54	A2	,890
35.	222	2,68	A2	,836
36.	222	2,78	A2	,846
37.	222	2,81	A2	,767
38.	222	2,43	A1	,707
39.	222	2,66	A2	,755

Tabloda da görüldüğü üzere (Tablo 32) sınıf öğretmenlerinin kendilerini A1 düzeyinde yeterli gördükleri alt yeterlikler; 2, 13, 15, 16, 21, 38 numaralı yeterliklerdir. Diğer yeterliklerde ise kendilerini genel olarak A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen Sınıf Öğretmeni Özel Alan yeterliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla iki boyuttan oluşan bir ölçme aracı uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bulgular kısmında değerlendirilmiştir. Bu kısımda, bulgulardan hareketle araştırmanın alt amaçlarına ilişkin sonuçlar çıkarılarak tartışılmıştır. Sonunda ise araştırmacılara ve uygulamaya dönük önerilerde bulunulmuştur.

#### Sonuçlar

1. Öğretmenlerin yeterlik düzeylerini değerlendirmelerinde kıdem değişkeninin etkisi eğitim düzeyi değişkenine göre daha fazladır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%75), 16 yıl ve daha uzun süre çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin %45'i 1-5 yıldır çalışan, %9'u 16 yıl ve daha uzun süredir çalışan öğretmenlerden oluşmuştur. Çoğunluğunu uzun yıllar çalışmış öğretmenlerin oluşturduğu ön lisans grubu öğretmenler kendilerini lisansüstü grubu öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler.
2. Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini oluşturan 8 yeterlik alanına sahip olma düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm yeterlik alanlarında bay ve bayan öğretmenler kendilerini A2 düzeyinde değerlendirmektedirler.

3. Yeterlik alanlarına sahip olma düzeyleri bakımından mezun olunan bölüm değişkenine göre hiçbir yeterlik alanı boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Sınıf öğretmenliği ve diğer bölüm mezunu öğretmenler grubunun her ikisi de kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler. Bu durum lisans ve ön lisans mezuniyetlerinde bölüm ayırt edilmeksizin tüm öğretmenlerinin kendilerini aynı düzeyde yeterli gördüğünü göstermektedir.
4. Yeterlik alanlarına sahip olma düzeyleri bakımından *mesleki kıdem* değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dikkat edilirse bazı yeterlik alanlarında anlamlı fark bulunmuştur. 8 yeterlik alanlarına madde madde bakıldığında; Sınıf öğretmenlerinin;

Birinci yeterlik alanında (Öğrenme öğretme ortamı ve gelişim) yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Ortalamalar dikkat edildiğinde kendilerini diğerlerine nispeten daha yeterli gören grup 16 yıl ve daha uzun süredir çalışan öğretmenler ( $\bar{x}=2,85$ ) grubudur. Diğer gruplara göre en yetersiz gören grup ise 0-5 yıl süreyle çalışan öğretmenler ( $\bar{x}=2,64$ ) grubudur.

İkinci yeterlik alanında (İzleme ve değerlendirme) alt yeterliklere sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalamalara dikkat edildiğinde 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,02$ ) diğer gruplara göre kendilerini daha yeterli gördükleri görülmektedir. Diğerlerine oranla kendilerini daha az yeterli gören grup ise 1-5 yıldır süreyle öğretmenlik ( $\bar{x}=2,74$ ) yapan gruptur.

Üçüncü yeterlik alanında (Bireysel ve mesleki gelişim-Toplum ile ilişkiler) alt yeterliklere sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre değiştiğine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalama puanı 16 yıl ve daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=2,55$ ), en az ortalama ise 1-5 yıl süredir görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=2,38$ ) puanlarıdır. Bu durum uzun yıllar çalışmış öğretmenlerin mesleki hayatına yeni başlamış öğretmenlere nazaran kendilerini daha yeterli hissettiklerini gösterir.

Dördüncü yeterlik alanına (Sanat ve estetik) yönelik alt yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark görülmüştür. Yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunan iki grup 11-15 yıl süredir çalışan ve 16 yıl ve daha uzun süredir çalışan öğretmen grubudur. 11-15 yıl süredir çalışan öğretmenler kendilerini A1 düzeyinde yeterli görürken 16 yıl ve daha uzun süredir çalışanlar kendilerini A2 düzeyinde görmektedirler.

Beşinci yeterlik alanı (Dil becerilerini geliştirme) alt yeterliklere sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre değiştiğine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm öğretmenler kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

Altıncı yeterlik alanı (Bilimsel ve teknolojik gelişim) alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanına yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm öğretmenler kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

Yedinci yeterlik alanı (Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme) alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm öğretmenler kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

Sekizinci yeterlik alanı (Beden eğitimi ve güvenlik) alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm öğretmenler kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

5. Yeterlik alanlarına sahip olma düzeyleri bakımından *eğitim düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dikkat edilirse bazı yeterlik alanlarında anlamlı fark bulunmuştur. 8 yeterlik alanlarına madde madde bakıldığında sınıf öğretmenlerinin;

Birinci yeterlik alanında (Öğrenme öğretme ortamı ve gelişim) yeterlik alanı alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Ön lisans mezunu öğretmenler bu alanda kendilerini lisans mezunlarına göre daha yeterli hissetmektedirler. Her iki grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

İkinci yeterlik alanında (İzleme ve değerlendirme) alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan anlamlı fark ön lisans ve lisans grubu arasındadır. Bu yeterlik alanında ön lisans mezunu öğretmenler kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Her iki grup da kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

Üçüncü yeterlik alanında (Bireysel ve mesleki gelişim-Toplum ile ilişkiler) alt yeterliklere sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm gruplar kendilerini A2 düzeyinde kabul etmektedirler.

Dördüncü yeterlik alanında (Sanat ve estetik) alt yeterliklere sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Aralarında anlamlı fark olan iki grup ön lisans ve lisans grubudur. Ön lisans mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Ön lisans mezunu öğretmenler kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmekteyken lisans mezunu öğretmenler kendilerini A1 düzeyinde yeterli görmektedirler.

Beşinci yeterlik alanı (Dil becerilerini geliştirme) alt yeterliklere sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm öğretmenler kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

Altıncı yeterlik alanı (Bilimsel ve teknolojik gelişim) alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm öğretmenler kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

Yedinci yeterlik alanı (Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme) alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm öğretmenler kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

Sekizinci yeterlik alanı (Beden eğitimi ve güvenlik) alt yeterliklerine sahip olma düzeylerine yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm öğretmenler kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmektedirler.

6. Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre 8 yeterlik alanındaki yeterlik düzeylerine bakıldığında; tüm yeterlik alanlarında kendilerini A2 düzeyinde kabul etmektedirler.

7. Tüm sınıf öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre 8 yeterlik alanı performans göstergeleri olan 39 alt yeterlikteki yeterlik düzeylerine baktığımızda;

A1 düzeyinde bulunan alt yeterlikler:

Yeterlik 2: Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme

Yeterlik 13: Eğitim öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleri ile beraber çalışabilme

Yeterlik 15: Güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olabilme

Yeterlik 16: Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme

Yeterlik 21: Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme

Yeterlik 38: Spor sakatlanmalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilme

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini A1 düzeyinde yeterli gördükleri alt yeterliklere dikkat edildiğinde sanatsal etkinlikler, uygulama ve faaliyet gerektiren yeterliklerin alt düzeyde kaldığı ve geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Diğer 33 alt yeterlikte ise kendilerini A2 düzeyinde yeterli görmekte-dirler.

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adayları yetiştirilirken Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri de göz önünde bulundurularak yeterlik düzeyini yükseltici ve geliştirici uygun eğitim öğretim verilmelidir.
2. Her ilde öğretmen yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalı ve öğretmenlerin kendilerini eksik gördüğü alanlarda gerekli eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

3. Sanat ve estetik yeterlik alanında görülen eksiklikler, okul içi-dışı faaliyetlerle bu alandaki yeterliklerin geliştirilmesine ve ilerletilmesine olumlu katkı sağlayabilir.
4. Öğretmenlerin kendilerini eksik hissettikleri alt yeterlikler konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nca öğretmenleri geliştirmeye ve eksiklikleri gidermeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar olarak üniversiteler öğretmen yetiştirme sürecinde sanat, estetik ve ilk yardım faaliyetleri ile ilgili ders sayılarını arttırmalıdır. Bu alt yeterlikler;
  - Yeterlik 2: Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme
  - Yeterlik 13: Eğitim öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleri ile beraber çalışabilme
  - Yeterlik 15: Güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olabilme
  - Yeterlik 16: Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme
  - Yeterlik 21: Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme
  - Yeterlik 38: Spor sakatlanmalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilme
5. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler kendilerini daha yeterli görmektedirler. Okul çapında yapılacak faaliyetlerle kıdemli öğretmenlerin tecrübelerinden genç öğretmenlerin faydalanması sağlanabilir.
6. Öğrenme ortamlarının öğretmenlerin yeterliklerini gösterebilecek uygulama ve geliştirmeye uygun olarak düzenlenmesi mevcut yeterlik düzeylerinin arttırılmasına katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni Bir Boyut: Bilgi Okur Yazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*,33.167
- Aksu, M. (2005). *Eğitim Fakültelerinin Değişen Roller ve Avrupa Boyutu*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. 22-23-24 Eylül.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1982'ye)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayın Dağıtım.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Alkan, H. (2005). *Yarının Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi ve Görevlendirilmesi*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. 22-23-24 Eylül.
- Ataünal, A. (1994). *Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994)*. Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.
- Ayas, A. (2005). *Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Süreci: Hedeflerin Neresindeyiz?* Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. 22-23-24 Eylül.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara:72 TDFO.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitimin Düşünce Tarihi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bologna, (2010). *Bologna Süreci Nedir?* 01 Ağustos 2010 tarihinde <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=0&i=3&#ust> adresinden alınmıştır.



- Bologna Süreci, (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M., Sanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Eğitim Sen. (2003). *Öğretmen Yetiştirme Araştırması*. Eğitim Sen Raporu. 12 Ocak 2011 tarihinde <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/375.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Ekinci, A. & Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya'da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi*. Diyarbakır Dicle Üniversitesi.
- DPT. (2003). *Kilis İli Gelişmişlik Performansı*. 7 Aralık 2010 tarihinde <http://www.dpt.gov.tr/bgyu/ipg/guneydogu/kilisPER.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraslan, A. (2008). Japanese Lesson Study: Can it work in Turkey. *Education and Science*, 33, 62-67.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Yeni Bir Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi. Sorunlar ve Çözümler*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Ergün, M. (tarihsiz). *Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme*. 14 Aralık 2010 tarihinde [www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm](http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm) adresinden indirilmiştir.
- Ertuğrul, H. (2005). *Öğretmenin Başarı Klavuzu*. İstanbul: Nesil Yayınları

- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenleri Yeterlikleriş Ankara'daki İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*.Doktora Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Horozoğlu, Ş. (1998). Öğretmenlerin Yakın Gelecekteki Rollerine İlişkin Görüşleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl 4, Sayı14, Ankara.
- Jussila, J., & Saari, S. (2000). *Teacher Education as a Future-Molding Factor: International Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities*. Helsinki: HEEC.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karslı, M. D. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü. (2010). *Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2010-2014 Stratejik Planı*.7 Ocak 2011 tarihinde <http://kilis.meb.gov.tr/duyurular/20102014%20Stratejik%20Plan.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Kilis Valiliği. (2010). *Kilis ve Sanayi*. 13 Aralık 2010 tarihinde <http://www.kilis.gov.tr/sanayi.asp> adresinden indirilmiştir.
- Küçükahmet, L. (1999). *Sınıf Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kültür Bakanlığı (1993). *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*. Hasan Ali Yücel. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Maaske, J. R. (1956). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Malaty, G. (2006). What are the Reasons Behind the Success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- Matriano, E., C. (1997). *2000'li Yillarda Eğitimin Globalleştirilmesi Sorunları Karşılama ve Fırsatları Değerlendirme*, Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül).
- MEB (1995). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme (1848-1995)*. Ankara: Mesleki ve Teknik Açık öğretim Okulu Matbaası.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- NBPTS, (2001a). *Early Childhood Generalist Standards*. 5 Ocak 2011 tarihinde, <http://www.nbpts.org> adresinden alınmıştır.
- NBPTS, (2001b). *Middle Childhood Generalist Standards*. 5 Ocak 2011 tarihinde, <http://www.nbpts.org> adresinden indirilmiştir.
- NBPTS, (2001c). *Early Adolescence Generalist Standards*. 5 Ocak 2011 tarihinde, <http://www.nbpts.org> adresinden indirilmiştir.
- NBPTS, (2001d). *Adolescence and Early Adulthood Generalist Standards*. 5 Ocak 2011 tarihinde, <http://www.nbpts.org> adresinden indirilmiştir.
- NBPTS, (2002). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. 5 Ocak 2011 tarihinde, [http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what\\_teachers.pdf](http://www.nbpts.org/UserFiles/File/what_teachers.pdf) adresinden indirilmiştir.
- Okçabol, R. (2005) *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*. Ankara: Ütopya yayınları.
- Okçabol, R. (2009). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Öğretmen Yeterlikleri. (2009). Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Organizasyon Ticaret Limited Şirketi.
- ÖSYM. (tarihsiz). 10 Ocak 2011 tarihinde <http://www.osym.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Özdemir, M. & Sönmez, S. (2000). *Öğretmen Elkitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özer B. & Gelen İ. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine sahip olma Düzeyler Hakkında Öğretmen Adayları Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(5), 39-55.
- Özkan, V. (2007). *Yeni Bin Yılda Çağdaş Öğretmen Portresi*. 10 Ocak 2011 tarihinde [http://www.turkceciler.com/24\\_kasim/cagdas\\_ogretmen\\_portresi.html](http://www.turkceciler.com/24_kasim/cagdas_ogretmen_portresi.html) adresinden indirilmiştir.
- Sahlberg, P. (2007). Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Simola, H. (2005). The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Sönmez, S. (2000). *Öğretmenin El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2003). Eğitimin Tarihsel Temelleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sultana, R. (1995). *A Uniting Europe, a Dimension Education? Euro-centrism and the Curriculum*. *International Studies in Sociology of Education*, 5:2:115-44.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(10), 63-8.
- TDA [Teacher Development Agency], (2007). *Professional Standards for Teachers in England from September 2007*.  
<http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx> adresinden 20.11.2010 tarihinde indirildi.
- TDA, (2007a). *Professional Standards for Teachers: Qualified Teacher Status*. London
- TDA, (2007b). *Professional Standards for Teachers: Core*. London
- TDA, (2007c). *Professional Standards for Teachers: Post Treshold*. London:
- TDA, (2007d). *Professional Standards for Teachers: Excellent Teacher*. London
- TDA, (2007e). *Professional Standards for Teachers: Advanced Skills Teacher*. London.
- Türkçe Sözlük (2005) Ankara: Türk Dil Kurumu Matbaası
- Türker, V. (tarihsiz). *Nicel Veri Analiz Yöntemleri-I*. 10.03.2011 tarihinde [http://www.volkanturker.com.tr/bayders/BAY\\_09\\_NICEL\\_VERI\\_ANALIZ.pdf](http://www.volkanturker.com.tr/bayders/BAY_09_NICEL_VERI_ANALIZ.pdf) adresinden alınmıştır.
- Türk Tarih Kurumu. (1989). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Adaylarının Meslek Seçimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Türkiye Genel Nüfus Sayımı, (2000). *Okuma Yazma Bilen Nüfus*. 7 Aralık 2010 tarihinde [http://cygm.meb.gov.tr/hem/okuma\\_prog/oran.htm](http://cygm.meb.gov.tr/hem/okuma_prog/oran.htm) adresinden alınmıştır.

Yıldız, E. B., Sivri, U. & Berber, M. (2010). *Türkiye’de İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması*. 10 Mart 2011 tarihinde [www.metinberber.com/kullanici\\_dosyalari/file/endeks.doc](http://www.metinberber.com/kullanici_dosyalari/file/endeks.doc) adresinden alınmıştır.

Valijarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P., & Arffman, I. (2002). *Finnish Success in PISA: Some Reasons Behind It*. Jyvaskyla: IER.

Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P., & Bjorkvist, O. (2005). Teacher Education for Researchbased Practice in Expanded Roles: Finland’s Experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (5), 475-485.

## EK 1. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Sayın meslektaşlarım,

Aşağıda Milli Eğitim Bakanlığı'na belirlenen Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'ni içeren bir anket yer almaktadır. Sizden bu yeterliklere sahip olma durumunuzu en uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtmeniz istenmektedir. Bu sebeple her bir yeterlikte belirtilen maddelerden size en uygun olan sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Araştırmama olan katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

**Yunus Emre AVCI**  
Kilis 7 Aralık Üniv. M. Rıfat Eğitim Fakültesi

### KİŞİSEL BİLGİLER:

- 1.Cinsiyetiniz: **Bay ( )** **Bayan ( )**  
 2.Mezun Olunan Bölüm: ( \_\_\_\_\_ )  
 3.Mesleki Kıdem: **1-5 yıl ( )** **6-10 yıl ( )** **11-15 yıl ( )** **16 yıl ve üstü ( )**  
 4. Eğitim Düzeyi: **( ) ön lisans** **( ) lisans** **( ) yüksek lisans**

<b>Yeterlik 1</b>	<p>A) Öğrencilerim ile iletişimde gelişim ile ilgili temel kavramları ve ilkeleri dikkate alırım.</p> <p>B) Gelişim özelliklerini dikkate alarak materyal seçer ve farklılık gösteren öğrencileri dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendiririm.</p> <p>C) Öğrenci gelişimine uygun materyal hazırlarım ve öğrencinin gelişimiyle ilgili olarak paydaşlarla okul içi ve dışı etkinlikler düzenlerim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
<b>Yeterlik 2</b>	<p>A) Öğrenme öğretme sürecinde ilköğretim kurumlarına yönelik ilgili rehberlik programlarını uygulayım ve öğrencilerin gelişimiyle ilgili sorunların çözümünde rehberlik birimiyle işbirliği yaparım.</p> <p>B) Öğrenme öğretme sürecinde ilköğretim kurumları rehberlik programlarında yer alan etkinlikleri çeşitlendiririm.</p> <p>C) Öğrenme öğretme sürecinde ilköğretim kurumları sınıf rehberlik programlarında yer alan kazanımlara yönelik özgün etkinlikler oluştururum.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
<b>Yeterlik 3</b>	<p>A) Öğretim programına uygun öğrenme ortamlarını düzenlerim ve öğrenme sürecinin planlanmasında izleme sonuçlarını dikkate alarak öğrenme sürecinin aşamalarında öğrencilerimle birlikte karar veririm.</p> <p>B) Öğrencilerin hususen özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak öğrenme ortamlarını düzenlerim ve onların öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlarım.</p> <p>C) Öğretim araçlarını, yöntem ve tekniklerini ve eğitim ortamını özel gereksinimli öğrencilere göre uyarlama ve özgün etkinlikler düzenleme konusunda eğitim paydaşlarıyla işbirliği yaparım ve onlara rehberlik ederim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
<b>Yeterlik 4</b>	<p>A) Öğretim programının içerdiği uygun eğitim araç gereçlerini etkin bir şekilde kullanırım ve öğrencilerin bu araçları tanımalarını sağlarım.</p> <p>B) Öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için öğretim kazanımlarına uygun eğitim araç ve gereçleri çeşitlendiririm ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun eğitim araç gereçlerini kullanmalarını sağlarım.</p> <p>C) Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak eğitim araç gereçleri konusunda meslektaşlarıma rehberlik ederim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
<b>Yeterlik 5</b>	<p>A) Öğrencilerin özgün fikirlerini dikkate alarak; yorumlama, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla programda yer alan etkinlikleri yaparım.</p> <p>B) Öğrenci becerilerinin geliştirilmesine yönelik bireysel veya grup etkinliklerini çeşitlendiririm ve onların özgün ürünler üretmelerine olanak sağlarım.</p> <p>C) Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ilişkin kazanımları farklı ortamlarda kullanmalarını alışkanlık haline getirmek amacıyla veli ve meslektaşlarımla okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlerim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>

Yeterlik 6	<p>A) Öğrencilerin problem çözme becerisinin, bir birey olarak günlük hayatları için önemini bilirim ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için alıştırmalar yapmalarını sağlarım.</p> <p>B) Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için merak etme, veri toplama, sonuç çıkarma ve sonuçları değerlendirme basamakları hedef alan probleme dayalı öğrenme, buluş gibi çeşitli stratejileri içeren etkinlikler düzenlerim.</p> <p>C) Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları belli problemlerin çözümünde uygulayabilecekleri stratejilerin önemini bilir ve uyguladıkları stratejilerin hatalı yönlerini belirler ve düzeltilmesine rehberlik ederim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 7	<p>A) Öğrencilerde akıl yürütme becerilerini geliştirmek üzere problem durumları seçer ve bunların uygulamalarını yaparım.</p> <p>B) Öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin geliştirebilmesi için farklı gelişim aşamalarını ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak etkinlikleri çeşitlendiririm.</p> <p>C) Öğrencilerin yaşantısında; etkinlikler düzenleyerek, diğer derslerde ve matematikte akıl yürütme becerisini kullanabilmesini sağlarım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 8	<p>A) Öğrenme öğretme sürecinde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğrencilerin resimsel gelişimlerini sağlamaya yönelik planlama yaparım.</p> <p>B) Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş, zengin öğretim ortamları oluştururum ve onların öğretim sürecindeki becerilerini izleyerek kayıt altına alırım.</p> <p>C) Öğrenme öğretme sürecindeki öğretim araç gereçlerini, öğretim yöntem ve tekniklerini, etkinliklerini ve eğitim ortamını özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlamadaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarımla paylaşıyorum ve öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda paydaşlarla sürekli iş birliği yaparak yeni öğrenme hedefleri belirlerim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 9	<p>A) Öğrencilerin gelişim düzeylerini etkileyen sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik etmenleri bilirim ve öğretim sürecinde yapacağım ölçme etkinliğinin amacına uygun ürün değerlendirmeyi etkin bir şekilde kullanırım.</p> <p>B) Öğrencilerin gelişim düzeyini izlemeye yönelik ürün değerlendirmenin yanı sıra süreç değerlendirmesini de kullanırım ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlarım.</p> <p>C) Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme araçlarının içeriğini öğrencilerimle birlikte, ölçme etkinliğinin amacı ve programdaki kazanımları dikkate alarak belirlerim ve ölçme etkinlikleri sonucu elde ettiğim sonuçları eleştirel bir gözle değerlendirerek eğitim paydaşlarıyla paylaşıyorum.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 10	<p>A) Öğrencilere ölçme sonuçlarını not olarak belirtip, raporlaştırırım.</p> <p>B) Ölçme sonuçlarını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik ederim ve ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme sürecini öğrencilerimle birlikte düzenlerim.</p> <p>C) Ölçme değerlendirme sonucu ortaya çıkan veriler doğrultusunda öğretim sürecini öğrenciler ve velilerle birlikte değerlendirerek öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik ederim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 11	<p>A) Bireysel mesleki uygulamalarıma ilişkin öz değerlendirmemi yaparak mesleki gelişim ihtiyaçlarımı belirlerim ve mesleki gelişimime yönelik eğitim paydaşlarıyla görüş alışverişinde bulunurum.</p> <p>B) Bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma ve öğretim sürecinde kullanmak amacıyla bilgi teknolojilerinden faydalanırım ve mesleki gelişimime yönelik yayınları takip ederek profesyonel çalışma grupları ve hizmet içi eğitim kurslarına katılırım.</p> <p>C) Bireysel mesleki gelişim planı hazırlayarak uygularım ve öğretmen örgütleri ve sivil toplum örgütleriyle işbirliği yaparak karar verme sürecine katılırım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>

Yeterlik 12	<p>A) Mesleğim ile ilgili mevzuatı bilirim ve öğrencilerde ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini destekleyerek model olurum.</p> <p>B) Mevzuatla ilgili gelişmeleri izleyerek eğitim paydaşlarıyla paylaşırım ve öğrencilerde değerlerin gelişimini sağlamak kültürel farklılıklara anlayışlı olmaları amacıyla etkinlikler düzenlerim.</p> <p>C) Ulusal ve evrensel değerlerin geliştirilmesinde eğitim paydaşlarına model olurum ve mesleğim ile ilgili mevzuatı uygular, görüş ve önerilerimi ilgililere bildiririm.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 13	<p>A) Aileleri ve toplumun diğer üyelerini sınıf ve okul etkinliklerine katarım ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin aileleri, okul rehberlik servisi gibi kişi ve kurumlarla işbirliği yaparım.</p> <p>B) Okuldaki sosyal, kültürel ve mesleki çalışmalara etkin biçimde katılarak, okulda ekip ruhunun geliştirilmesini desteklerim ve öğretimi iyileştirmek adına kişi, kurum ve kuruluşlardan destek alırım.</p> <p>C) Okulda demokratik, katılımcı iletişim kültürünün yapılandırılmasında öncülük ederim ve çevresel olanakları belirleyerek okulun gelişmesinde kullanırım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
14	<p>A) Bilişim teknolojilerinin kullanımının, birey ve toplum açısından önemi hakkında görüş ve deneyimlerimi çevremle paylaşırım.</p> <p>B) Araştırma, bilgiye erişme ve bilgiyi paylaşma amacıyla arama motorlarını, internet sitelerini-portallarını ve veri tabanlarını kullanırım.</p> <p>C) Bilişim teknolojileri araçlarını öğrencilerle, meslektaşarımla, yöneticilerle, ailelerle ve uzmanlarla etkili iletişim ve işbirliği için kullanırım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 15	<p>A) Güzel sanatların müzik, görsel sanatlar gibi çeşitli alanlarını tanıırım ve nitelikli örneklerini etkinliklerimde kullanırım.</p> <p>B) Güzel sanatlarla ilgili yayın ve etkinlikleri izler, öğrencilerin bu yayın ve etkinlikleri izlemeleri için çaba gösteririm ve sanatsal etkinliklere ilgi duymalarını sağlayacak ortamlar düzenlerim.</p> <p>C) Güzel sanatlarla ilgili yayım ve etkinlikleri tasarlayarak sergilenmesine öncülük ederim ve bu etkinliklere öğrencilerin bireysel ya da toplu katılımlarını sağlarım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 16	<p>A) Öğrenme etkinliklerinde sanatsal niteliği olan eserlere ait fotoğraf, slayt gibi materyalleri sınıfa getiririm ve öğrenilenler ile sanat ve estetik arasında bir bağ kurarım.</p> <p>B) Dans, yaratıcı drama ve müzik gibi etkinlikleri; öğrencileri güdüleme ve performanslarını geliştirmede kullanırım.</p> <p>C) Öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve veli katılımıyla sanatsal etkinlikler düzenlerim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 17	<p>A) Estetik bakış açısını dikkate alarak, sınıf ortamını öğrencileri ile birlikte düzenlerim.</p> <p>B) Öğrencilerin materyal hazırlama sürecinde yaratıcılıklarının yanı sıra estetik bakış açısını da dikkate almalarını sağlarım.</p> <p>C) Öğrencilerin yaratıcılıklarının yanı sıra estetik bakış açısını da kullanarak hazırlamış oldukları materyallerin okul içinde ve dışındaki etkinliklerde yer almasını sağlarım ve estetik bakış açısını okul ortamının düzenlenmesinde kullanırım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 18	<p>A) Atatürk'ün sanat gelişimine katkıları hakkında öğrencileri bilgilendiririm.</p> <p>B) Öğrencilerin, Atatürk'ün sanata yaptığı katkıları kavrayabilmeleri için etkinlikler düzenlerim.</p> <p>C) Öğrencilerin Atatürk'ün sanatın gelişimine verdiği önem ile ilgili düşünce ve görüşlerini içselleştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlerim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 19	<p>A) Öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederken Türkçe'yle ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendiririm.</p> <p>B) Öğretim sürecinde yararlanacağım tüm örnekleri Türkçe'nin doğru ve etkin kullanımı dikkate alarak seçerim ve öğrencilerin beden dilini kullanımlarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenlerim.</p> <p>C) Öğrencilerin çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek konuşmalarını sağlarım ve öğrencilere Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmaları açısından yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri değerlendirme becerisi kazandırırım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>



Yeterlik 20	<p>A) Öğrencilerin dil bilgisi ve yazım kurallarına uygun olarak kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlar, onlara kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenlerim.</p> <p>B) Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik çeşitli etkinlikleri düzenli bir şekilde uygulayım ve farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsatlar veririm.</p> <p>C) Ebeveynler ve meslektaşlarımla işbirliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik etkinlikler düzenlerim ve öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları eserleri farklı ortamlarda sunmaları, yayınlamaları konusunda onlara rehberlik ederim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 21	<p>A) Konuşma ve yazma dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özen gösteririm.</p> <p>B) Türkçe'yi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıf ortamına davet ederim.</p> <p>C) Yazılı materyalleri hazırlarken Türkçe'yi doğru ve etkin kullanılması konusunda eğitim paydaşlarına rehberlik ederim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 22	<p>A) Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim süreci içerisinde yer veririm.</p> <p>B) Öğrencilerin Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerin içselleştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlerim.</p> <p>C) Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapar.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 23	<p>A) Bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmaya özen gösteririm ve öğretim sürecinde yararlanacağım tüm örnekleri kavramsal olarak hatasız olanlardan seçerim.</p> <p>B) Öğrencilerin bilimsel kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlamak için çeşitli yöntemleri kullanırım ve onları bilimsel kavramları kullanmaya yönlendiririm.</p> <p>C) İş birliği yaparak tüm öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlerim ve onlara bu kavramları doğru ve etkin kullanmaları açısından, yazılı eserleri ve görsel kaynakları değerlendirme becerisi kazandırırım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 24	<p>A) Öğrencilerin bilim insanlarının yaşamları ve bilime katkılarını, bilimsel teorilerin zaman içinde değişiklik gösterdiğini kavramaları için öğrenci programındaki mevcut örnekleri kullanırım.</p> <p>B) Öğrencilerin, bilimin gerekliliği, gelişimi ve bilim insanlarının katkılarını kavramaları için, drama, poster broşür hazırlama gibi okul içi çeşitli etkinlikler düzenlerim.</p> <p>C) Öğrencilerin, bilimin doğası ve tarihsel gelişimini kavramaları için tiyatro, proje sergisi, bilim şenliği gibi okul içi ve okul dışı çeşitli etkinliklere yönlendiririm.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 25	<p>A) Atatürk'ün, bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim programında yer alan şekliyle öğretim süreci içerisinde yer verir.</p> <p>B) Öğrencilerin Atatürk'ün, bilim ve teknolojiyle ilgili görüşlerini yansıtan yazı, resim, broşür ve fotoğraf gibi materyaller hazırlayarak sergilemelerini sağlarım.</p> <p>C) Atatürk'ün, bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 26	<p>A) Öğrencinin kendini ve yakın çevresini tanıması ve tanıtması için gerekli ve onların olumlu kişisel nitelikler kazanmasını sağlayan etkinlikler düzenlerim.</p> <p>B) Öğrencilerin, kendisinin ve çevresindekilerin sahip olduğu farklı özelliklerin birer zenginlik olduğunu fark etmelerini sağlarım ve onları çevresel sorunlara yönelik çözüm önerileri getirmeye getirmeğe ve iş birliği yapmaya teşvik ederim.</p> <p>C) Öğrencilerin yakın çevrelerini tanıması için kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak geziler düzenlerim ve çevresel sorunlara çözüm getiren kurum ve kuruluşlarla ortak çalışmalar yaparım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>

Yeterlik 27	<p>A) Öğrencileri, bir vatandaş olarak hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendiririm ve bir kısım meslekleri tanımlarını sağlarım.</p> <p>B) Öğrencilerin çocuk hakları ve insan haklarına uygun davranmalarını sağlamak için çeşitli etkinlikler uygulayım ve mesleki tercihte bulunmalarını sağlamak amacıyla meslek sahibi olmanın önemini ve meslek sahibi olmayı gerektiren nitelikleri fark etmelerini sağlarım.</p> <p>C) Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları olayları vatandaşlık görev ve sorumlulukları, çocuk hakları ve insan hakları yönünden değerlendirme ve olaylara ilişkin tutum geliştirmelerini sağlarım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 28	<p>A) Öğrencileri dinlerim ve onların Türkçe'yi doğru ve güzel kullanmaları için model olurum.</p> <p>B) Beden dilini etkili ve doğru kullanırım ve sınıfta etkili iletişim ortamı sağlarım.</p> <p>C) Öğrencilerle empati kurarım ve onların empati geliştirebilmeleri için rehberlikte bulunurum.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 29	<p>A) Öğrencileri bilgilendirerek doğa olayları ile ilgili farkındalıklarını geliştirir ve onların çevredeki varlıklara karşı meraklarını arttıracak etkinlikler düzenlerim.</p> <p>B) Öğrencilerin çevrelerindeki varlıkları ve doğa olaylarını gözlemlemeleri için, geziler düzenlerim ve çevrelerinin kendi yaşantısı üzerindeki etkilerini ifade edebilecekleri etkinlikler düzenlerim.</p> <p>C) Doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerisine yönelik bilgi ve becerilerimi meslektaşlarımla paylaşır, çevreyi tanıma ve koruma amaçlı okul organizasyonlarına liderlik yaparım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 30	<p>A) Doğal afetler karşısında sergilenmesi gereken davranışları kazandırmaya yönelik etkinlikler yapar.</p> <p>B) Doğal afetlere karşı öğrencilerin psikososyal müdahale eğitimi almalarını sağlarım ve onların doğal afetlerin nedenleri ve sonuçlarına yönelik bilgilere ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlerim.</p> <p>C) Doğal afetlere karşı 'Okul krize müdahale ekiplerinin' aktif çalışmalarını sağlarım ve doğal afetlerin insan, toplum, çevre üzerindeki etkileri üzerinde düşünmeleri için öğrencilere rehberlik ederim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 31	<p>A) Öğrencilere doğanın, insan yaşamının devamlılığı için önemini kavramasını sağlayacak etkinlikler düzenlerim.</p> <p>B) Öğrencilerin doğayı korumayı amaçlayan çalışmalar yapmalarına rehberlik ederim. .</p> <p>C) "Toplumun çevre duyarlılığı" konusu ile ilgili öğrencilerin sınıf ortamında tartışmalarını ve onların koruma amaçlı organizasyonlarda görev almalarını sağlarım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 32	<p>A) Öğrencilerin yaşantılarından yola çıkarak zaman kavramı ile ilgili örnekler vermelerini sağlarım.</p> <p>B) Öğrencilerin kendi yaşamlarındaki zaman, olay ve değişimleri gösteren zaman çizelgeleri oluşturmalarını isterim.</p> <p>C) Öğrencilerinin zamanı ve değişimi yönetebilmeleri ile ilgili uygun öğrenme süreçlerini tasarlarım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 33	<p>A) Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerine ilişkin örneklere öğretim programı içinde yer alan şekliyle öğretim süreci içinde yer veririm.</p> <p>B) Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerine ilişkin örnekleri çeşitlendirir.</p> <p>C) Öğrencilerin, Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini özümseme ve benimsemelerine yönelik veliler, meslektaşlar, ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparım.</p> <p>D) Kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 34	<p>A) Öğrencilerin ritim olgusunu geliştirecek alıştırmalar uygulayım.</p> <p>B) Gruplar oluşturarak ritim eğitimi ve dans figürlerini uygulayabilmeleri ve bunları sergileyebilmeleri için öğrencilerime fırsatlar sunarım.</p> <p>C) Küçük gruplar oluşturarak rontlar hazırlar ve sunarım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>

Yeterlik 35	<p>A) Öğrencilere ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili yarışma ve oyun kuralları hakkında bilgi veririm.</p> <p>B) Öğrencilere ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili becerileri uygulamalı olarak gösteririm, öğrencilerin bunları yapmalarını sağlarım.</p> <p>C) Gruplar arası müsabaka, yarışmalar ve turnuvalar düzenlerim ve öğrencileri sportif zorluklara ve strese karşı motive ederim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 36	<p>A) Öğrencilere koşma-kovalama, mendil kapmaca, stafet gibi karakterli oyunlar düzenlerim.</p> <p>B) Çalışan beceri ile ilgili, yeni araştırmalar oluşturmaları ve çalışmalarını diğer gruplarla paylaşımları için öğrencilerimi yönlendiririm.</p> <p>C) Öğrencilerin becerilere yönelik koordinasyonlarını geliştirebilmek için gruplar arası etkinlikler düzenlerim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 37	<p>A) Öğrencileri besin maddelerinin sınıflandırılması ve beslenme bilgisi konusunda bilgilendiririm.</p> <p>B) Öğrencilerin boy-kilo oranını (BMI) tespit ederek, aşırı kilo alma (obezite) ve yetersiz beslenmeden doğan sorunlar konusunda büyüme ve gelişim açısından öğrencileri bilgilendiririm.</p> <p>C) Dengeli ve yeterli beslenme, egzersiz öncesi, sırası ve sonrası doğru tutum ve alışkanlıklar kazanmaları amacıyla okulumu, okul çevresini, meslektaşlarımı ve velileri bilgilendiririm.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 38	<p>A) Spor sakatlanmaları ve ilk yardım temel bilgi ve becerilerini, uygulamalı olarak anlatarak öğrencilerime kazandırırım.</p> <p>B) İlk yardım dolabının oluşumunda, etkin kullanımında okulun ilgili klüpleriyle ve alan eğitimcileriyle işbirliği yaparım ve acil durumlarda en yakın sağlık kuruluşuna haber verip ulaşım sağlarım.</p> <p>C) Spor sakatlanmaları ve ilk yardım konulu eğitim seminerleri, panel ve konferans gibi etkinlikler düzenlenmesine öncülük ederim.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>
Yeterlik 39	<p>A) Öğrencilerin Atatürk'ün spor ve ulusal değerlerle ilgili düşüncelerini yorumlamalarını sağlayan etkinlikler düzenlerim.</p> <p>B) Öğrencilerime Atatürk'ün ulusal değerlerimiz ve sporla ilgili düşüncelerini içeren etkinliklere rehberlik ederim ve bu konudaki düşüncelerini yansıtan yazı, resim ve broşür gibi materyallerin hazırlanıp sergilenmesinde meslektaşlarımla işbirliği yaparım.</p> <p>C) Ulusal bayram ve tören organizasyonlarında, Atatürkçü düşünce sistemini temel alan etkinliklerin hazırlanmasında eğitim paydaşları ile işbirliği içinde çalışırım.</p> <p>D) Bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.</p>

## ÖZGEÇMİŞ

Yunus Emre AVCI,1985 yılında Gaziantep'in İslahiye ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini İslahiye'de tamamladı. 2007 yılında Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2007–2011 yılları arasında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesi Saadettin Batmazoğlu ve Güzelyurt İlköğretim Okulları'nda Sınıf Öğretmeni olarak görev yaptı. 2011 yılı nisan ayından itibaren Diyarbakır Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. Halen aynı görevde devam etmektedir ve evlidir.