



T.C.  
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARI  
İLE KPSS PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Ümmü AÇIL**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN**

**Hatay-2010**

**T.C**  
**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARI İLE KPSS**  
**PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER**  
**AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Ümmü AÇIL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN**

**HATAY/2010**

## ÖNSÖZ

Toplumların gelişmesi ve ilerlemesi ancak eğitimle gerçekleşmektedir. Eğitimde sistemli ve planlı çalışmaya yer verildiği ölçüde, değişim ve gelişim sağlanabilir. Eğitimin sistemli bir şekilde yürütülmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Sisteme nitelikli öğretmenler yetiştirmek eğitimde verimi ve başarıyı artırır. Bu bağlamda öğretmenler toplumların şekillenmesinde ve gelişiminde büyük öneme sahiptirler.

Öğretmenlerin mesleğe girişi o ülkenin üzerinde titizlikle çalışması gereken bir konudur. Bu yüzden öğretmenlerin mesleğe atanmaları önemli bir süreci oluşturmaktadır. Ülkemizde öğretmenlerin mesleğe atanmalarında Kamu Personeli Seçme Sınavı kullanılmaktadır. Ülkemizde her sene bu sınava binlerce aday girmekte ve bunların çok az bir bölümü mesleğe alınmaktadır. Öğretmen adaylarının bu sınavda gösterdikleri başarıyla fakültedeki başarılarının çeşitli değişkenler açısından irdelendiği bu araştırmaya, birçok kişinin katkısı olmuştur.

Öncelikle, değerli görüş ve eleştirileriyle beni yönlendiren, her fırsatta bana zaman ayıran danışmanım ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN' a saygı ve şükranlarımı sunarım. Lisansüstü eğitimimde bana çok değerli katkıları olan ve tezimin istatistik kısmında benden yardımlarını sabırla esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. İbrahim BİLGİN ve Yrd. Doç. Dr. Cengiz TÜYSÜZ' e teşekkürü bir borç bilirim. Lisansüstü eğitimimde dönem arkadaşlarıma, görev yaptığım okulumda desteklerini esirgemeyen, her konuda bana yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma ve amirlerime teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince hep yanımda olan hiçbir sorumu yanıtsız bırakmayan değerli ablam Berivan KUYUBAŞIOĞLU ve sevgili arkadaşım Sabahat ÖCAL' a teşekkür ederim

Tüm hayatım boyunca desteğini hiç eksik etmeyen, her türlü sıkıntı ve zorluğa katlanarak beni yetiştiren dünyanın en fedakar annesi ve babası olan Sabahat ve Davut AÇIL' a, çalışmam sırasında manevi destek veren ve en stresli zamanlarımda bana yardımcı olan kardeşlerim Tuba ve Oğuzhan AÇIL' a, sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi gönderiyorum.

Ümmü AÇIL

Haziran, 2010

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARI İLE KPSS  
PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
İNCELENMESİ.**

**Ümmü AÇIL**

**İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi,**

**Danışman: Yrd. Doç. Kezban KURAN**

**ÖZET**

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının Akademik Başarı Puanları(AKBP) ile Kamu personeli Seçme Sınavı Puanları (KPSSP) arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Araştırma genel tarama türünün ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılında okuyan Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dallarını bölümlerindeki tüm 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sayısal verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, korelasyon ve çoklu regresyon istatistiksel işlemleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde; öğretmen adayların AKBP ile KPSSP arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca AKBP' nin KPSSP' yi yordayan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan öğretmen adayların fakülte giriş puanları (FGP)ile KPSSP arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının Eğitim Bilimleri derslerindeki AKBP ile KPSSP arasında istatistiksel olarak bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. KPSSP ile Eğitim Bilimleri dersleri arasında en yüksek ilişki düzeyi ise, rehberlik dersinde bulunmuştur. Yine AKBP ile KPSSP arasında ilişki düzeyi, erkek öğretmen adaylarına göre bayan öğretmen adaylarında daha fazla bulunmuştur. Liseden mezuniyet alanlarına göre karşılaştırıldığında ise AKBP ile KPSSP arasında en fazla ilişkinin fen bilimleri ve yabancı dil alanlarında olduğu görülmüştür. Üniversiteyi tercih sırasına göre irdelendiğinde ise AKBP ile KPSSP arasındaki ilişkinin sadece üniversiteyi 1-5 arasında tercih eden adaylar arasında olduğu saptanmıştır.

**ANAHTAR KELİMELER**

Öğretmen Adayları, Akademik Başarı, KPSS, Öğretmen Atamaları.

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC SUCCESS OF  
TEACHER CANDIDATES AND CIVIL SERVANT SELECTION EXAMINATION (KPSS)  
SCORES, IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES**

**ÜMMÜ AÇIL**

**Department of Elementary Education, Master Thesis**

**Supervisor: Assistant Professor Kezban KURAN**

**ABSTRACT**

The main purpose of this study is to examine the relationship between the academic success(AS) scores of teacher candidates and Civil Servant Selection Examination (CSSE) scores, in terms of different variables.

The research is a descriptive study at relational scanning model of general scanning type. The sample of research includes all fourth grade students from the departments of Elementary Education, English Education, Turkish Education and Art Education in 2007-2008 academic year at Mustafa Kemal University Faculty of education. To analyze the numeric data SPSS program has been used. The statistical techniques as; frequency, percentage, mean, standart deviation, correlation and regression have been used to analyze the data.

As a result of research; statistically reasonable relationship between AS of teacher candidates and CSSE (KPSS) scores has been identified. Moreover it was identified that AS scores variable estimates CSSE (KPSS) scores. On the other hand there is no relationship between faculty entrance scores of teacher candidates and CSSE (KPSS) scores. It was stated that there is statistical relationship between AS scores of teacher candidates in education sciences and CSSE (KPSS) scores. The highest level of relationship level between CSSE (KPSS) scores and Educational Sciences has been found in counseling lessons. By the way, relationship level between AS scores and CSSE (KPSS) scores, is higher in female teacher candidates than male teacher candidates. When the highschool graduation areas, compared with the AS scores and CSSE (KPSS) scores, the highest relationship has been found in sciences and foreign languages. In addition when the university preference order compared with the AS scores and CSSE (KPSS) scores; it was observed that; the relationship between AS scores and CSSE (KPSS) scores is found in the candidates who prefer university in their first five preference.

**KEY WORDS**

Teacher Candidates, Academic Success, Civil Servant Selection Examination (KPSS), Appointment of Teacher

<b>İÇİNDEKİLER</b>		<b><u>Sayfa</u></b>
ÖNSÖZ		<b>I</b>
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER		<b>II</b>
ABSTRACT AND KEYWORDS		<b>III</b>
TABLolar LİSTESİ		<b>VIII</b>
KISALTMALAR		<b>XII</b>

## **GİRİŞ**

**1**

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

<b>1. ARAŞTIRMAYA BAŞLARKEN</b>	<b>3</b>
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Problem Cümlesi	7
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Sayıtlılar	13
1.6. Sınırlılıklar	13
1.7. Tanım ve Kısaltmalar	13

## **İKİNCİ BÖLÜM**

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b>	<b>18</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve	18
2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı	18
2.1.2. Etkili Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler	20
2.1.2.1. Mesleki Özellikler	21
2.1.2.2. Kişisel Özellikler	23
2.1.3. Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme Sistemleri	25
2.1.3.1. Osmanlı Döneminde Öğretmen Yetiştirme Modeli	26
2.1.3.2. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Modeli	28
2.1.3.2.1. İlkokul Öğretmenlerini Yetiştiren Kurumlar	29
2.1.3.2.2. Ortaöğretim Öğretmenlerini Yetiştiren	31

Kurumlar

2.1.3.3. Günümüz Öğretmen Yetiştirme Modeli	32
2.1.4. Yurt Dışındaki Öğretmen Yetiştirme Sistemleri	40
2.1.4.1. Almanya	40
2.1.4.2. Fransa	41
2.1.4.3. İngiltere	43
2.1.4.4. A. B. D	44
2.1.4.5. Japonya	46
2.1.4.6. İsveç	47
2.1.5. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Durumu	48
2.1.6. Öğretmenlik Mesleğine Aday Seçimi	52
2.1.7. Ülkemizdeki Öğretmen Atama Sistemleri	54
2.1.7.1. Öğretmen Yeterlik Sınavı	55
2.1.7.2. KMS Ve KPSS Sınavları	56
2.1.8. Yurt Dışındaki Öğretmen Atamaları	64
2.1.8.1. Almanya	65
2.1.8.2. Fransa	66
2.1.8.3. İngiltere	66
2.1.8.4. A.B.D	67
2.1.8.5. Japonya	69
2.1.8.6. İsveç	70
2.2. Yapılan Araştırmalar	71
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	71
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	83

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3.YÖNTEM</b>	87
3.1. Araştırma Yöntemi	87
3.2. Evren ve Örneklem	88
3.3. Verilerin Toplanması	88
3.4. Verilerin Analizi	90

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR</b>	<b>91</b>
4.1. Öğretmen Adaylarıyla İlgili Genel Bulgular ve Yorumları	91
4.1.1.Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	91
4.1.2.Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımı	92
4.1.3.Öğretmen Adaylarının Lisedeki Alanlarına Göre Dağılımı	92
4.1.4.Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Sıralarına Göre Dağılımı	93
4.1.5.Öğretmen Adayların Bölümlerine Göre Dağılımı	93
4.2.Araştırmanın Alt Amaçlarına Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları	94
4.2.1.Birinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumları	94
4.2.2.İkinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumları	95
4.2.3. Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumları	98
4.2.4.Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumları	100
4.2.5.Beşinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumları	102
4.2.6.Altıncı Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumları	105
4.2.7.Yedinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumları	109
4.2.8. Sekizinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumları	112
4.2.9. Dokuzuncu Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorumları	115
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b>	<b>120</b>
1. Sonuç ve Tartışma	120
1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	120
1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	121
1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	122
1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	122
1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	123
1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	123



1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	124
1.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	125
1.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	126
2. Öneriler	127
2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	127
2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	129
<b>KAYNAKÇA</b>	130
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	146

## TABLOLAR LİSTESİ

### Sayfa

Tablo 1: Yıllara Göre KPSS' ye Giren Öğretmen Adaylarının Alanlara ve Test Türlerine Göre Sayıları .....	12
Tablo 2: Öğretmen Yetiştiren Kurumların Bazı Program Türleri ve Sayılarının Dağılımı (1983-2006).....	33
Tablo 3: Öğretmen Yetiştiren Kurumların Öğrenci Sayılarının Dağılımı (1983-2007) .....	34
Tablo 4: Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirmede Kullanılan Ders Çeşidi Ve Kredi Saatleri .....	35
Tablo 5: Eğitim Fakülteleri Öğretmenlik Lisans Programlarının Kredi Dağılımı.....	36
Tablo 6: Öğretmen Yetiştirme Lisans Programındaki Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri.....	37
Tablo 7: Ortaöğretim Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri.....	38
Tablo 8: Şimdiye Kadar Yapılan KPSS Adları ve Tarihleri.....	57
Tablo 9: KPSS' de Uygulanan Testler ve Testlerin Kapsamları.....	58
Tablo 10: KPSS' deki Test Türleri ve Uygulandıkları Zamanlar.....	59
Tablo 11: 1999-2008 Yılları Arasında Kadrolu Öğretmenliğe Atananların Alan Bazında Sıralaması .....	59
Tablo 12: KPSS 2006 Puan Sıralamasındaki İlk Beş ve Son Beş Sıradaki Öğretmenlik Programları.....	61
Tablo 13: 2008 Yılı KPSS Eğitim Bilimleri Alanındaki Öğretmenlik Programlarının Üniversitelere Göre Sıralaması .....	62
Tablo 14: Araştırmanın Alt Amaçları ve İncelenen Veri Türleri .....	89
Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	91
Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımı.....	92
Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Lisedeki Alanlarına Göre Dağılımı.....	92
Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Sıralarına Göre Dağılımı .....	93
Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Dağılımı .....	93
Tablo 20: Öğretmen Adaylarının Fakülte Giriş Puanları ile KPSS Puanlarının	

Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri.....	94
Tablo 21: Öğretmen Adaylarının Fakülte Giriş Puanları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişki.....	95
Tablo 22: Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Alanında Yer Alan Derslerdeki AKB Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri.....	95
Tablo 23: Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Alanında Yer Alan Derslerdeki Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişki.....	96
Tablo 24: Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Alanında Yer Alan Derslerdeki Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	97
Tablo 25: Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Alanında Yer Alan Derslerdeki Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	97
Tablo 26: Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Alanında Yer Alan Derslerdeki Ayrı Ayrı Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	98
Tablo 27: Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanları ile Eğitim Bilimleri Testi Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri.....	99
Tablo 28: Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanları ile Eğitim Bilimleri Testi Puanları Arasındaki İlişki.....	99
Tablo 29: Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının Eğitim Bilimleri Testi Puanlarına Katkısı).....	100
Tablo 30: Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının Eğitim Bilimleri Testi Ham Puanlarına Katkısı).....	100
Tablo 31: Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri.....	101
Tablo 32: Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişki.....	101
Tablo 33: Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	101
Tablo 34: Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	102
Tablo 35: Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri.....	103

Tablo 36: Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişki.....	103
Tablo 37: Regresyon Analiz Sonuçları (Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	104
Tablo 38. Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	105
Tablo 39: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Çeşitlerine göre Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri.....	105
Tablo 40: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Çeşitlerine Göre Akademik Başarı Puanları İle KPSS Puanları Arasındaki İlişki.....	106
Tablo 41: Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Çeşitlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	107
Tablo 42: Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Çeşitlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	108
Tablo 43: Öğretmen Adaylarının Lise Alanlarına Göre Akademik Başarı Puanları İle KPSS Puanlarının Ortalamaları Ve Standard Sapma Değerleri.....	109
Tablo 44: Öğretmen Adaylarının Lise Alanlarına Göre Akademik Başarı Puanları İle KPSS Puanları Arasındaki İlişki.....	110
Tablo 45: Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Lise Alanlarına Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	111
Tablo 46: Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Öğretmen Adaylarının Lise Alanlarına Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	111
Tablo 47: Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Etme Sıralarına Göre Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri.....	112
Tablo 48: Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Etme Sıralarına Göre Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişki.....	113
Tablo 49: Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Etme Sıralarına Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	114
Tablo 50: Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Etme Sıralarına Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı).....	115
Tablo 51: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri.....	115
Tablo 52: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişki.....	117

Tablo 53: Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)..... 118

Tablo 54: Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı) ..... 118

### KISALTMALAR LİSTESİ

<b>SPSS</b>	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı ( Statistical Package for the Social Sciences)
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>Akt.</b>	Aktaran
<b>f</b>	Frekans
<b>N</b>	Denek Sayısı
$\bar{X}$	Ortalama
<b>ss</b>	Standart Sapma
<b>r</b>	Korelasyon Katsayısı
<b>B</b>	Regresyon Katsayısı
<b>SHB</b>	B'deki Standart Hata
$\beta$	Standart Regresyon Katsayısı
<b>ÖSS</b>	Öğrenci Seçme Sınavı
<b>KPSS</b>	Kamu Personeli Seçme Sınavı
<b>KPSSP</b>	Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları
<b>AKB</b>	Akademik Başarı
<b>AKBP</b>	Akademik Başarı Puanları
<b>FGP</b>	Fakülte Giriş Puanları
<b>EĞTBTHP</b>	Eğitim Bilimleri Testi Ham Puanları (Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Testindeki Doğru Yanıt Sayısı)
<b>ÖSYM</b>	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<b>ÖMG</b>	Öğretmenlik Mesleğine Giriş
<b>GLŞÖĞP</b>	Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi
<b>ÖPD</b>	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
<b>REH</b>	Rehberlik
<b>And. Öğrt.</b>	Anadolu Öğretmen Lisesi
<b>And. Lis.</b>	Anadolu Lisesi
<b>Ybc. Dil. Lis.</b>	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
<b>Genel Lis.</b>	Genel Lise
<b>Ybc. Dil.</b>	Yabancı Dil Kolu
<b>Fen</b>	Fen Bilimleri Kolu
<b>Türk.-Mat.</b>	Türkçe-Matematik Kolu
<b>0-5 Terch.</b>	0-5 Arası Tercih İle Yerleşen Adaylar
<b>İng. Öğrt.</b>	İngilizce Öğretmenliği
<b>Snf. Öğrt.</b>	Sınıf Öğretmenliği

**Snf. Öğrt. İ.Ö.** Sınıf Öğretmenliği İkinci Öğretim  
**Türk. Öğrt.** Türkçe Öğretmenliği  
**Res. Öğrt.** Resim Öğretmenliği

## GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında bilimde ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler her geçen gün artmaktadır (Demir, 2007: 1). Toplumların bu gelişim ve değişimlere ayak uydurmaları, bilimde ve teknolojiadaki ilerlemeleri yakından takip etmeleri, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri sağlayacak bilimsel bilgilere sahip olmalarına bağlıdır. İnsan bu değişim ve gelişim sürecinde her gün hatta her dakika katlanarak artan bu bilgilere nasıl ulaşacağını, bunları nasıl kullanacağını ancak eğitim yoluyla öğrenir. İnsan öğrendikçe, bilgilendikçe gelişir. Gelişen insan toplumun gelişimine hizmet eder. Bu döngü mütemediyen insan toplum ilişkisinin odak noktasını oluşturur.

Hayatımızda son derece önemli olan eğitim kavramını Ertürk (1982: 3) bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişme meydana getirme sürecidir şeklinde tanımlamaktadır. Eğitim, formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılır. Formal eğitim, planlı, programlı, en az bir amaç doğrultusunda belirli bir mekan da uzman kişilerin rehberliğinde düzenlenen bir etkinliktir. İnfomal eğitim ise bireyin içerisinde bulunduğu ortamda kendi kendine plansız ve denetimsiz bir şekilde rastgele kültürlenmesidir. Bu kültürlenme olumlu yönde olabileceği gibi istenmeyen bir yönde de olabilir. Oysa formal eğitimde beklenen değişme, hep olumlu yöndedir. Çünkü planlanan etkinlikler belirli bir program doğrultusunda formal eğitim kurumları olan okullarda yürütülür. Okul, değişik adlarla anılan, eğitimin temel sistemini oluşturan genel bir kavramdır. Aynı zamanda eğitim ve öğretimin üretildiği yerdir (Çınkır, 2004: 1). Okul, öğrencilere okuma-yazma ve basit sayısal becerilerin yanında karmaşık ve daha soyut bilgi ve düşünceleri kazandırmak üzere kurulmuş ve hemen hemen herkesi ilgilendiren oldukça yaygın, toplumsal bir kurumdur (Tatar, 2004: 2). Okul, aileden sonra çocuğun eğitim ve öğretiminden birinci derecede sorumludur. Çünkü çocuğun; yaşamının büyük bölümünü ailesinin dışında geçirdiği tek yerdir. Ayrıca çocuğun sosyalleşmeyi öğrendiği yer olması bakımından da okul çok önemlidir.

İnsan yaşamının çok önemli bir bölümü örgün eğitim kurumlarında geçmektedir. İlköğretimi esas aldığımızda, 6-7 yaşlarında başlayan süreç uzun yıllar boyunca devam etmektedir. Çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilere hizmet veren ve onların eğitim sorumluluğunu yüklenen bu kurumların temel hedefi öğrencilerin



gelişimine en üst düzeyde katkı sağlamak, böylece onları bir üst eğitim kurumuna ve hayata hazırlamaktır. Bunu başarabilmesi büyük ölçüde çalışanlarına bağlıdır (Tatar, 2004: 2). Okul çalışanlarının içinde öğretmenler en önemli ve en büyük kitleyi oluşturur.

Sünbül (2005: 245) ve Çelikkaya' ya (1998: 10, 11) göre öğretmen, öğrenci ve eğitim programları eğitim sisteminin üç önemli ögesini oluşturur. Bu üç öge arasında her ne kadar işlevsel ve mekânsal yakın bağlar olsa da öğretmen diğer boyutları doğrudan etkileyebilmesi bakımından en önemli öge olarak göze çarpar. Öyle ki sınıf büyüklüğü ve benzeri diğer fiziksel olanaklar öğretimin niteliğini gerçekleştirilmesinde ikinci derecede rol oynamaktadır (Akt. : Şen, 2006: 7). Öğretmen; eğitim için gerekli fiziksel ortamı hazırlayan, öğrencisindeki eksiklikleri tespit edip bunun giderilmesinde çalışan, eğitim programını kendi eğitim ortamına göre uyarlayıp, işleyen kişidir. Eğitimde öğrenci, eğitim programı, yönetici v.b öğelerin hepsi çok iyi düzeyde olsa bile öğretmen iyi niteliklere sahip değilse eğitimde istenilen sonuca ulaşamaz. Bu durum diğer öğelerin öğretmen tarafından yönetilmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü eğitim ortamının ve dersin yönetimi profesyonel bilgi ve beceri gerektirir. Bunun için öğretmenlerin bu bilgi ve becerilerle donanımlı yetiştirilmesi önem taşımaktadır.

Eğitim ortamında öğretme ve öğrenme kavramları karşılıklı etkileşim içinde olan kavramlardır. Çünkü her öğrenmenin olduğu ortamda mutlaka öğretme etkinlikleri vardır. Ama her öğretme etkinliği öğrenme ile bitmeyebilir. Bu yüzden birinde meydana gelen bir aksaklık diğerini de etkiler. Eğer öğrenme gerçekleşmemiş ise en başta öğretmenin kendini sorgulaması gerekir. Yöntem, araç gereç seçimi, zamanın iyi kullanımı öğrenciyle kurulan iletişim v.b. değişkenler öğrenmenin niteliğini oluşturur. Öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecini ne kadar nitelikli düzenler ve öğrencilerle karşılıklı hoşgörü sınırları içerisinde ne kadar iyi bir iletişim kurarlarsa o oranda başarıya ulaşabilirler. Bu da öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği temel niteliklere sahip olmasıyla mümkündür. Öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyan ve haz alan, mesleki etiğe (ahlak) değer veren öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri de üzerinde taşıyor demektir (Üredi, 2006: 74). Bu özelliklere sahip öğretmenler toplumca istenen ve kabul gören öğretmenlerdir.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğine birey yetiştirilmesinden üniversitelerin eğitim fakülteleri sorumludur. Fakat ülkemizde öğretmen olabilmek için sadece eğitim almak yeterli değildir. Eğitimini tamamlayan öğretmen adaylarının bir eleme ve seçme sınavından geçip başarılı olmaları gerekmektedir. Araştırmamız da bu eleme ve seçme sınavı olan Kamu Personeli Seçme Sınavı ile ilgilidir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. ARAŞTIRMAYA BAŞLARKEN

#### 1.1.Problem Durumu

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yenilikçi ve verimli kişiler yetiştirmektir (24.6.1973 tarihli ve 14574 sayılı Resmi Gazete: 2). Yani bir öğretmen bağımsız ve çok yönlü düşünen, araştıran, sorgulayan olayları yorumlayabilen, çıkarımlar yapabilen, üretken, sorumluluk sahibi insanlar yetiştirmelidir.

Eğitimin temel işlevi, bireylere toplumca istenen nitelikleri kazandırmaktır. Bireylere bu nitelikleri kazandıran kişi öğretmendir. Öğretmenlikte "öğretme" "göreviyle sınırlı kalınmaz, yetinilmez. Çünkü "öğretme" "eğitme" ile iç içe işler ve gerçekleşir. Böylece öğretmenlik mesleği daha geniş bir anlam kazanır. Öğretim eğitim ile birlikte işe koşulursa anlam kazanır. Sadece bilgiler yüklenen birey profili, hiçbir eğitim sisteminin hedefi olamaz. Örneğin; öğretmen, sınıfta öğrencilere bilgi-beceri-tutum kazandırmanın yanında, onlara sevgi, saygı, mutluluk, hoşgörü, bağlılık, arkadaşlık, iyi geçinme, disiplin, düzen gibi sosyalleşmenin temelini oluşturan kavramları da kazandırmalıdır. Her bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olmak üzere farklı gelişim alanları vardır. Öğretmenler bireylerin gelişimleri ile ilgili bu boyutları dikkate almalı ve bireylerin her yönden gelişmelerini sağlayacak bir şekilde eğitim vermelidirler.

Öğretmenlik mesleğinin uğraş alanı bireydir. Bu çok ciddiye alınması gereken bir sorumluluktur. Bireyin iyi yetişmesi; sağlıklı, değişime ve gelişime açık toplumların oluşmasını sağlar. İyi öğretmenler iyi nesiller yetişmesine hizmet eder. Öğretmenler ne kadar iyi ise okullar o kadar iyidir denilebilir. Bu durum öğretmenin

nitelikli yetişmesine bağlıdır. Yalnızca anlatmakla ders işleyen bir öğretmen sıradan bir öğretmen haline gelir. Bu öğretmen profilini hiçbir öğrenci istemez. Anlattıklarını açıklayan öğretmen iyi bir öğretmendir. Ama öğrettiklerini yaparak ve göstererek öğreten öğretmen tüm eğitim sistemlerinin aranan öğretmen profilidir. Yapılan araştırmalara göre öğrenci; okuduklarının yalnız % 10'unu, duyduklarının % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem duyduklarının % 50'sini, görüp, işittikleri ve söylediklerinin % 80'ini ve görüp, işitip, dokunup ve söylediklerinin % 90'ını öğrenir ve unutmaz (Demirel ve Diğ., 2002: 5). Yani yalnızca anlatmakla yetinen bir öğretmen öğrencisinin gelişimine gerekli katkıda bulunamamaktır. Bu bilimsel bilgileri bilip eğitim öğretimde uygulayabilen öğretmenler toplumca beklenen bireyleri yetiştirebileceklerdir. Bunu da ancak nitelikli yetişen öğretmenler yapabilmektedirler.

Birey ve toplum açısından son derece önem taşıyan öğretmenlik, insanlık tarihinin en eski mesleklerinden biridir. Öğretmen, bir toplumun gereksinim duyduğu her meslekten bireyler yetiştirme, toplumun bilgi ihtiyacını karşılama ve ulusun geleceğini şekillendirme gibi kutsal bir görevi üstlenmiştir (Kuran, 2002: 254). Zehmn ve Kottler (1993: 16) toplumların bilinçlenmesinde ve gelişmesinde önemli rol ve işlevleri olan öğretmenlik mesleğinin, diğer mesleklere göre zor ve daha çok kişisel özelliklere sahip olma zorunluluğunun gerektirdiğini belirtmişlerdir. (Akt. Doğan, 2005: 6). Çünkü öğretmenlik mesleği bir taraftan bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden bir bütün olarak gelişmesini sağlarken diğer taraftan toplumun sosyo kültürel, teknolojik ve ekonomik alanlarda gelişmesini hizmet etmek öğretmenlik mesleğinin sorumluluğunu taşır (Doğan, 2005: 7).

Toplumda yer alan tüm mesleklere birey yetiştirilmesi işini öğretmen yapmaktadır. Ülkenin mühendisini, doktorunu, avukatını, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir (Çelikten ve Diğ. , 2005: 208). Kısacası toplumların kaderlerinde öğretmenler çok önemli roller oynamaktadırlar.

Öğretmenler, öncelikle ana sınıfı ve sınıf öğretmenleri aileden sonra öğrenciyle en çok etkileşime geçen kişi olmaları açısından da öğrencinin hayatında çok önemli bir yere sahiptirler. Çünkü öğrenciye bilgi aktarmak görevinin dışında onların tutum ve davranışlarını istendik yönde değiştirmek ve onları yaşama

hazırlamak gibi önemli bir görevi de üstlenmişlerdir. Nitelikli, donanımlı ve kişilik özellikleri iyi bir öğretmenin yetiştirdiği öğrenciler de aynı özelliklere sahip olmaktadır.

Bir bireyin kişilik özellikleri onun davranışlarına yön verir. Bu yüzden öğrencilerin kişilik oluşumu onların geleceği açısından oldukça önemlidir. Bir bireyin kişilik oluşumu oldukça küçük yaşlarda başlamaktadır. Kişilik oluşumunda aileden sonra en önemli kişi öğretmendir ve kişilik oluşumunda öğretmenin kişiliği de önemlidir. Roser ve Diğ. (1998: 324)' ye göre öğretmenin mesleğe ilgisi ve kişilik yapısı öğrencilerin başarılarını ve kişiliklerini derinden etkileyebilmektedir (Akt. Doğan, 2005: 8). İyi bir öğretmen öğrencilerin öz güvenlerini artırır ve onların öğrenme becerilerini geliştirir. Öğrenciler öğretmenlerinin her yaptıkları davranışlarından büyük ölçüde etkilenip onların olumlu ve olumsuz tüm özelliklerini kendilerinde sergilerler. Bu yüzden "Öğrenci öğretmenin aynasıdır." Düşüncesi yaygındır. Gömleksiz (2004: 151) öğretmenin sadece edindiği bilgi birikimiyle değil kişiliğiyle de öğrenciyi ve öğrenme ortamını etkilediğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar değişik kişilik özelliklerine ve tutumlara sahip öğretmenlerin öğrencileri farklı biçimde etkilediklerini ortaya koymuştur (Akt. , Güleçen v.d. 2008: 143). Küçükahmet (1989) öğretmen kişilik özelliklerinin öğrencinin kişiliğini şekillendirdiği yönünde görüş belirtmektedir. Başar (1995), öğretmenin değerlendirilmesinde en çok kullanılan değişkenin öğretmenin kişilik özellikleri olduğunu vurgulamakta ve öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrencilerin başarısını etkilediğini belirtmektedir (Akt., Üredi, 2006: 72).

Ülkemizde özellikle sınıf öğretmeni azlığı nedeniyle meslekten olmayan kişilerin öğretmenlik yapması, herkesin öğretmen olabileceği inancını oluşturmuş ve öğretmenin statüsünü olumsuz yönde etkilemiştir. Sınıf öğretmenlerinin az olmasından dolayı devletin öğretmen olmayan kişileri öğretmen olarak çalıştırmaları uzun süreçte çok büyük sorunları doğurmuştur. Çünkü öğretmenlik profesyonellik isteyen bir meslektir. Genel kültür ve alan bilgisi dışında çocuk gelişimi, eğitim psikolojisi, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve rehberlik gibi çok önemli alanlarda bilgi almadan öğretmenlik mesleğini yapan kişilerin kaliteli bir eğitim verdiği söylenemez. Bu alanların kendilerine göre çok önemli özellikleri

bulunmaktadır. Öğretmenlik yapan birinin bu alanlardaki bilgilere hakim olup bunları uygulamaya geçirerek eğitim vermesi gerekmektedir.

Ülkemizdeki öğretmen açığını kapatma çabalarıyla nitelikli öğretmen alımına dikkat edilmemesine neden olmuştur. Böylece çeşitli zamanlarda öğretmenlik eğitimi almamış birçok kişi öğretmenlik mesleği yapmaya başlamıştır. Zamanında yapılan bu yanlışın şuan toplumdaki etkileri ortadadır. Birey yetiştirmek ciddi bir iştir. Ülkemizdeki öğretmen açığının kapatılması için bölüm dışı mezunların öğretmen olarak atanmaları yıllarca eğitim sistemini olumsuz yönde etkilemiştir. Çünkü bu kişiler gerekli meslek ve alan bilgilerine yeteri ölçüde sahip değilken öğretmen olmuşlardır. Günümüzde ise sadece Eğitim Fakültesi mezunları öğretmen olarak mesleğe alınmaktadır. Bu uygulama, toplumumuza sağlıklı bireyler yetiştirilmesi konusunda atılan doğru bir adımdır.

Erden'e göre (1998) ülkemizde öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre istihdamı daha kolay ve şartları rahat olan bir meslek olarak görülmektedir. Ülkemizdeki işsizlik ve devletteki küçülme çabalarıyla birlikte devlette tek açık kapının öğretmenlik olması, istemeseler de çok sayıda üniversite mezununun öğretmen olmak için çaba göstermelerine neden olmaktadır (Akt. , Övet, 2006: 2). Bu tespit çok doğrudur. Her mesleğe birey yetiştirilmesi öğretmenlik mesleğinden geçmektedir. Yani öğretmenlik mesleği, toplumun tüm sistemlerini etkileyerek temeli oluşturan bir meslektir. Bu yüzden sadece iş bulma kaygısıyla bu mesleğe girmek, sistemi temelden sarsan bir uygulama olarak algılanmalıdır.

Öğretmenlik mesleği gerek toplum açısından gerekse birey açısından önemli ve dikkat edilmesi gereken bir meslektir. Bu amaçla öğretmenlik mesleğine atamalarda kullanılan ölçütlerin irdelenmesi önemli görülmektedir. Ülkemizde öğretmen atamalarında kullanılan Kamu Personel Seçme Sınavı'nın öğretmen adaylarının seçiminde iyi bir ölçüt olup olmadığını belirlemek ve adayların Kamu Personeli Seçme Sınavı konusunda bilgilendirilmesi araştırma açısından önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının KPSS' ye girebilmeleri için üniversitedeki eğitimlerini tamamlamaları bir ön koşuldur. Öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanları arasında nasıl bir ilişki olduğu ve AKB puanlarının adayların KPSS puanlarını ne kadar yordayabildikleri konusu açıklanmaya çalışılmıştır.

## 1.2.Problem Cümlesi

Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.

## 1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmenlik mesleğine atamalarda kullanılan Kamu Personeli Seçme Sınavı puanları ile Eğitim fakültesinden 2008 yılında mezun olmuş öğretmen adaylarının AKB puanları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu alt amaçlar araştırılmıştır:

1)Öğretmen adaylarının fakülteye giriş puanlarıyla KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve fakülteye giriş puanları KPSS puanlarını istatistiksel olarak yordamakta mıdır?

2)Öğretmen adaylarının KPSS' den aldıkları puanlarla, fakültede okudukları eğitim bilimleri derslerindeki başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve öğretmen adaylarının fakültede okudukları eğitim bilimleri derslerindeki başarı puanları KPSS puanlarını istatistiksel olarak yordamakta mıdır?

3)Öğretmen adaylarının akademik başarı puanları ile eğitim bilimleri testi ham puanları (Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Testindeki Doğru Yanıt Sayısı) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve öğretmen adaylarının akademik başarı puanları eğitim bilimleri testi ham puanlarını istatistiksel olarak yordamakta mıdır?

4)Öğretmen adaylarının genel akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve öğretmen adaylarının genel akademik başarı puanları KPSS puanlarını istatistiksel olarak yordamakta mıdır?

5)Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve öğretmen adaylarının

cinsiyetlerine göre akademik başarı puanları KPSS puanlarını istatistiksel olarak yordamakta mıdır?

6)Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise çeşidine göre akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve öğretmen adaylarının mezun oldukları lise çeşidine göre akademik başarı puanları KPSS puanlarını istatistiksel olarak yordamakta mıdır?

7)Öğretmen adaylarının lisedeki alanlarına göre akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve öğretmen adaylarının lisedeki alanlarına göre akademik başarı puanları KPSS puanlarını istatistiksel olarak yordamakta mıdır?

8)Öğretmen adaylarının üniversiteyi tercih sıralarına göre akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve öğretmen adaylarının üniversiteyi tercih sıralarına göre akademik başarı puanları KPSS puanlarını istatistiksel olarak yordamakta mıdır?

9)Öğretmen adaylarının bölümlerine göre akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve öğretmen adaylarının bölümlerine göre akademik başarı puanları KPSS puanlarını istatistiksel olarak yordamakta mıdır?

#### **1.4.Araştırmanın Önemi**

Toplum yaşamında hepimiz bir meslek sahibi olma, bir iş yapma ve etkin olma ihtiyacı içindeyiz. İnsan ile yaşam arasındaki en kuvvetli bağ “iş” dir (Yeşilyaprak, 2005: 191). Çünkü insanın doğuştan getirdiği özellikleri ve yetenekleri vardır. İnsan yaşam içinde bunları ortaya koymak, kullanmak ve geliştirmek ister. İnsan yeteneklerini göstermeyi ve geliştirmeyi iş ortamında gerçekleştirebilir. Böylece insan var oluşunun anlamını yakalar. İnsan sahip olduğu yetileri, güçleri kullanarak doyuma ulaşır. Kendini, bir iş yaptığı, üretken olduğu için de daha değerli ve önemli görür. Böylece kendine saygısı ve güveni gelişir. Toplum içinde yararlı olma, hizmet verme yoluyla toplumsal saygınlık kazanma söz konusudur. İş

etkinlikleri içinde insan başkalarıyla etkileşimde bulunur, belli rol ve görevler yoluyla sosyal kimliğini kazanır. O halde çalışmanın temelinde insanın çok yönlü psiko-sosyal ihtiyaçlarının karşılanması söz konusudur (Sarucan, 2008: 1). Yani bir bireyin gelişiminde iş yaşamının da önemi çok büyüktür.

Meslek; “bir kimsenin hayatını kazanmak için yaptığı, kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan bilgi ve becerilere dayalı etkinlikler bütünü” olarak tanımlanabilir (Yeşilyaprak, 2005: 191).

Genel olarak meslek toplumda maddi kazanç elde etmek için yürütülen etkinlikler bütünü olarak tanımlansa bile sadece maddi kazanç kazanma aracı değildir. Bir meslek edinmenin temelinde para kazanarak, fizyolojik ihtiyaçları karşılanmanın dışında sosyal ve psikolojik ihtiyaçların doyumu da söz konusudur (Sarucan, 2008: 1).

Birey için bu kadar önemli olan iş yaşamında birey doyuma ulaşmazsa psikolojik olarak sağlıklı bir yaşam süremez. Yani kişi işinde mutlu ve doyumluyorsa aile ve sosyal yaşamında da mutlu ve uyumlu olur. Çünkü sağlıklı insan sevebilen ve çalışabilen kişidir. İş yaşamı, aile yaşamı ve sosyal yaşam ayrılmaz bir bütündür. Yaşamın bir alanındaki mutsuzluk mutlaka diğer alanlara da etki eder.

Günümüzün önemli sorunlarından biri olan stresin bir nedeni de, kişinin işinden doyum alamaması ve bu nedenle üretememesi, gizil güçlerini görememesi, gelişememesidir. Ayrıca kişinin iş yaşamında yaşadığı uyumsuzluklar, düzensizlikler de stres durumlarını yaratır. O halde insanlar nasıl mutlu olur? “Severek çalışırlarsa...” sözü iş yaşamının insan üzerinde ne kadar önemli olduğunu açık bir biçimde ifade etmektedir (Sarucan, 2008: 1).

Bireyin iş yaşamının güvenli bir ortam olması bireyin psikolojik durumu açısından çok önemlidir. Çünkü bireylerin kendilerini güvenli hissedecekleri bir ortamda çalışmaları verimlilikleriyle doğru orantılıdır. Psikolojik olarak kendini güvende hisseden birey daha verimli çalışıp daha üretken olabilir. Bu yüzden her birey kendini güvende hissedeceği bir iş ortamında çalışmak ister. Toplumumuzda bireyin kendini güvende hissedeceği iş alanları Devletin Kamu Kurumlarında bulunmaktadır. Devletin Kamu Kurumlarına giremeyen bireyler Özel Teşebbüs



Kurumlarını tercih etmektedirler. Ancak Özel Teşebbüs Kurumlarında bitirdiğiniz fakülteye veya meslek tecrübenize önem verilmektedir. Yani bu kurumlarda işe başlamak ve çalışmak oldukça zordur. Çünkü kurumun çıkarları doğrultusunda çalışmak zorundasınızdır. En ufak bir olumsuzlukta iş ortamınızda sorunlar yaşanabilir. Bu da sizin psikolojik durumunuzu olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca Özel teşebbüs kurumlarında bireyin sahip oldukları haklar Devletin Kamu Kurumlarına göre daha azdır. Bu sebeplerden dolayı bireyler Devletin Kamu Kurumlarında çalışmayı daha çok tercih etmektedirler.

Toplumdaki bireylerin büyük çoğunluğu Devlet Kamu Kurumlarında çalışmak isteseler de Devlet Kamu Kurumları toplumdaki tüm bireylerin iş potansiyelini karşılayacak durumda değildir. Şu an Devlet Kamu Kurumları istihdam açısından dolmuş, fazlalıkları eritmeye çalışan bir yapıya sahiptir (Sert, 2008: 1). Çünkü toplumdaki iş sahibi olmak isteyen bireyler ile Devlet Kamu Kurumlarının iş potansiyelleri arasında sayısal olarak bir denge yoktur.

Her meslekte olduğu gibi öğretmen adayları da Devlet Kamu Kurumlarında çalışmak istemektedirler. Öğretmenlik mesleğinde de Devlet' in öğretmen ihtiyacı ile öğretmen adaylarının sayıları arasında büyük fark vardır. Sayılarla ifade edilirse örneğin, Türk Eğitim Sendikası (2007) 2007-2008 döneminde eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakültelerinden toplam 62 bin kişinin mezun olacağını belirtmiştir (Türk Eğitim Sendikası, 2007: 1). Buna rağmen devlet 2007-2008 yılında 20 bin öğretmenin atamasını yapmıştır. İşte ortadaki bu sayısal fazlalıkların eritilmesi için Devlet Kamu Kurumları çözümü eleme sınavları yapmakta bulmuşlardır. Eleme sınavları toplumdaki mesleklere ait özelliklere sahip bireyler arasından en iyileri seçme mantığına dayanılarak yapılmaktadır. Bu amaçla şu an Kamu Personeli Seçme Sınavı yapılmaktadır. Şu anda öğretmen atamaları KPSS ile yapılmaktadır. Öğretmen adayları bu sınavda aldıkları puanlara göre sıralanmakta ve bu adaylar arasından MEB tarafından belirlenen sayıda adayın ataması yapılmaktadır.

Günümüzde KPSS öğretmen adayları için büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe alımları için KPSS bir ön koşuldur. Birçok öğretmen adayı mezun oldukları halde KPSS engeline takılmaktadırlar. Bu nedenle bu sınav öğretmen adayları için çok önemli bir sınav haline gelmiştir. Hatta KPSS sınavı öğretmen adayları tarafından ÖSS kadar önemli görülmektedir. Bu bağlamda ÖSS'ye

başvuran adayların yaklaşık olarak %30'u bir yüksek öğretim kurumuna yerleşebilmektedir. Fakat KPSS sınavına katılan bazı alanlardaki öğretmen adaylarının % 1'den bile azı, öğretmen olarak atanabilme şansına sahip olmaktadır. Bu oransal gerçeğe öğretmen adaylarının iş bulma kaygısının da eklenmesiyle bu durum onları derinden etkileyip geleceğe ilişkin olumsuz beklentiler ve aşırı derecede kaygı problemi yaşamaları sonucu ortaya çıkmaktadır (Baştürk, 2005: 166).

Her sene KPSS' ye giren aday sayısı artmaktadır. Bunun nedeni üniversitelerden mezun olmuş ve atama bekleyen öğretmen adayların her yıl artmasına karşın Milli Eğitim Bakanlığı' nın ilan ettiği öğretmenlik kontenjanlarının oldukça sınırlı kalmasıdır. Örneğin eğitim fakültelerinden mezun olmuş ve KPSS' ye giren Sınıf Öğretmeni, Türkçe Öğretmeni, İngilizce Öğretmeni ve Resim-İş Öğretmeni adaylarının yıllara ve test türlerine göre sayıları tablo 1' de verilmiştir:

Tablo 1 incelendiğinde KPSS 'ye giren sınıf öğretmenliği bölümü adaylarının sayısının her sene arttığı görülmektedir. Örneğin; KPSS eğitim bilimleri bölümüne giren sınıf öğretmenliği bölümü aday sayısı 2004 yılında 20873, 2005 yılında 27086, 2006 yılında 27382, 2007 yılında 30042 ve 2008 yılında 32264 kişidir. Bu sayılardan da anlaşılacağı üzere her yıl KPSS' ye giren sayısı gittikçe artmaktadır. Fakat atama yapılan öğretmen sayısında buna paralel olarak bir artış olmamaktadır. Bu öğretmen adayları fazlalığını diğer alanlar için de genellemek mümkündür. Bu nedenle, sınava girecek adayların atama için elde etmeleri gereken baraj puanları her yıl yükselmekte, özellikle son yıllarda KPSS önünde, tıpkı Öğrenci Seçme Sınavında (ÖSS) olduğu gibi yığılmalar meydana gelmektedir. (Baştürk, 2005: 166)

**Tablo 1.** Yıllara Göre KPSS' ye Giren Öğretmen Adaylarının Alanlara ve Test Türlerine Göre Sayıları

		2004	2005	2006	2007	2008
<b>Genel Yetenek</b>	<b>İng. Öğrt.</b>	3821	3831	4842	5168	11464
	<b>Snf. Öğrt.</b>	20998	27162	27455	30088	32498
	<b>Türk. Öğrt.</b>	3264	5030	6512	7963	10157
	<b>Resim-İş Öğrt.</b>	3575	3817	4859	5122	5381
<b>Genel Kültür</b>	<b>İng. Öğrt.</b>	3819	3831	4841	5166	11457
	<b>Snf. Öğrt.</b>	20974	27162	27421	30057	32447
	<b>Türk. Öğrt.</b>	3262	5029	6509	7957	10149
	<b>Resim-İş Öğrt.</b>	3568	3816	4855	5115	5375
<b>Eğitim Bilimleri</b>	<b>İng. Öğrt.</b>	3799	3805	4828	5156	11385
	<b>Snf. Öğrt.</b>	20873	27086	27382	30042	32264
	<b>Türk. Öğrt.</b>	3254	5015	6506	7946	10113
	<b>Resim-İş Öğrt.</b>	3541	3781	4842	5111	5355

(Kaynak: ÖSYM. (Farklı Yıllar) Yükseköğretim Programlarına Göre 2004, 2005, 2006, 2007 ve 2008 Kamu Personel Seçme Sınavı/1 Sonuçları Kitabı.)

Yapılan bu çalışma öğretmen adaylarına KPSS ile ilgili bilgi sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca, fakültede akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının KPSS' de başarılı olup olmadığının belirlenmesi araştırma açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmadan çıkacak sonuçların öğretmen adaylarını bilgilendirmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca AKB puanlarının KPSS puanlarını önceden kestirebilecek bir değişken olup olmadığını tespit etmek açısından da önemlidir.

### **1.5. Sayıtlılar**

Yapılacak bu araştırmada şu varsayımlardan hareket edilmiştir.

1)Literatürden elde edilen bilgilerin güvenilir olduğu varsayılmıştır.

2)Öğretmen adaylarının eğitimleri sırasındaki başarı notlarının tarafsız ve güvenilir şekilde verildiği varsayılmıştır.

3)Öğretmen adaylarının KPSS puanlarının hesaplanmasında güvenilir olduğu ve puanların doğru hesaplandığı varsayılmıştır.

4)Öğretmen adaylarının hakkında elde edilen bilgilerin doğru ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1)Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunlarıyla sınırlıdır.

2)2008 Kamu Personeli Seçme Sınavı ile sınırlıdır.

3)Mustafa Kemal Üniversitesi 2007-2008 mezunu öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.

4)Seçilen eğitim bilimleri dersleri ile sınırlıdır.

### **1.7.Tanımlar ve Kısaltmalar**

Bu çalışmada sıklıkla kullanılan bazı temel kavramların tanımları ve kısaltmaları aşağıda verilmektedir:

### 1.7.1. Tanımlar

**Aday Öğretmen:** Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütlerindeki görevlere ilk defa atanan ve mesleki kıdemi bir yıldan az olan öğretmen (Uygur, 2006)

**Öğretmen:** Öğretmen, eğitim öğeleri arasında da temel öge olarak kabul edilip, program sürecindeki en önemli yön gösterici kişidir (Akar, 2007).

**Milli Eğitim Bakanlığı:** Türkiye’ de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile kalkınma plan ve programları doğrultusunda milli eğitim hizmetlerini (eğitimi örgütleyip, yerine getirme) yürütmekle sorumlu kuruluştur. (12. 5. 1992 tarihli ve 21226 sayılı Resmi Gazete)

**Yükseköğretim Kurulu:** Tüm yükseköğretimi düzenleyen ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerine yön veren, kanunla kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, bir kuruluştur (6. 11. 1981 tarihli ve 17506 sayılı Resmi Gazete).

**Akademik Başarı:** Herhangi bir öğretim kademesinde, eğitim süresince eğitimi verilen dersin ya da derslerin amaçlarına ulaşip ulaşmadığının kontrol edilmesine yönelik yapılan ölçme (yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar) ve değerlendirmeler sonucunda öğrencinin aldığı o derse yönelik notların ortalamasıdır (Onuk, 2007).

**Öğretmen Yeterlilik Sınavı:** 1985 ile 1991 yılları arasında MEB tarafından öğretmen atamaları için yapılan merkezi eleme-seçme sınavıdır (Engeç, 1989).

**Devlet Memurluk Sınavı:** 1999 yılında yapılan devletin her türlü kurumuna (Öğretmen atamalarını da kapsayan) atama yapılabilmesi için girilmesi gereken merkezi eleme ve seçme sınavıdır (Gündoğdu ve Diğ. , 2007).

**Kamu Meslek Sınavı:** 2001 yılında DMS’ nin yerine getirilen memur atamalarının (Öğretmenlik ataması içinde kullanılan) yapılabilmesi için girilmesi şart olan ve ÖSYM tarafından yapılan merkezi seçme sınavıdır (Yüksel, 2003).

**Kamu Personeli Seçme Sınavı:** İlk defa kamu hizmeti ve görevlerine atanacakların seçimi ile kamu kurum ve kuruluşlarında özel yarışma sınavına tabi tutulmak suretiyle girilen mesleklere atanacakların ön elemesi amacıyla yapılan merkezi sınav (03.05.2002 tarihli ve 24744 sayılı Resmi Gazete).

### **1.7.2. Kısaltmalar**

**SPSS:** Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı ( Statistical Package for the Social Sciences)

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**Akt. :** Aktaran

**f:** Frekans

**N:** Denek Sayısı

$\bar{X}$ : Ortalama

**ss:** Standart Sapma

**r:** Korelasyon Katsayısı

**B:** Regresyon Katsayısı

**SHB:** B'deki Standart Hata

**$\beta$ :** Standart Regresyon Katsayısı.

**ÖSS:** Öğrenci Seçme Sınavı

**KPSS:** Kamu Personeli Seçme Sınavı

**KPSSP:** Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları

**AKB:** Akademik Başarı

**AKBP:** Akademik Başarı Puanları

**FGP:** Fakülte Giriş Puanları

**EĞTBTHP:** Eğitim Bilimleri Testi Ham Puanları (Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Testindeki Doğru Yanıt Sayısı)

**ÖSYM:** Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

**ÖMG:** Öğretmenlik Mesleğine Giriş

**GLŞÖĞP:** Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi

**ÖPD:** Öğretimde Planlama ve Değerlendirme

**REH:** Rehberlik

**And. Öğrt. :** Anadolu Öğretmen Lisesi

**And. Lis. :** Anadolu Lisesi

**Ybc. Dil. Lis. :** Yabancı Dil Ağırlıklı Lise

**Genel Lis. :** Genel Lise

**Ybc. Dil. :** Yabancı Dil Kolu

**Fen:** Fen Bilimleri Kolu

**Türk.-Mat. :** Türkçe-Matematik Kolu

**0-5 Terch. :** 0-5 Arası Tercih İle Yerleşen Adaylar

**İng. Öğrt. :** İngilizce Öğretmenliği

**Snf. Öğrt. :** Sınıf Öğretmenliği

**Snf. Öğrt. İ.Ö. :** Sınıf Öğretmenliği İkinci Öğretim

**Türk. Öğrt. :** Türkçe Öğretmenliği

**Res. Öğrt. :** Resim Öğretmenliği



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili kuramsal çerçeve ile yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmayla ilgili olarak “Öğretmenlik Mesleği”, “Ülkemizdeki ve Yurt Dışındaki Öğretmen Yetiştirme Sistemleri ve Öğretmen Atamaları” hakkında bilgiler verilecektir:

##### 2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı

Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı milli eğitim temel kanununun 43. maddesinde, “Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmıştır (24.6.1973 tarihli ve 14574 sayılı Resmi Gazete: 12).

Öğretmenin niteliğini ve mesleki özelliklerini önemseyen Oğuzkan öğretmeni; okul ve sınıf ortamını canlandıran, öğretim için uygun, öğretimi ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişi şeklinde tanımlamaktadır (Oğuzkan, 1983: 51, 52 ).

Öğretmenlik mesleğinin yapı ve işlevine önem verenler de öğretmeni; devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, yaptıklarıyla bu politikayı etkileyen, bilimsel çalışmalardan ve araştırmalardan yararlanan ancak aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan önemli bir kişidir şeklinde tanımlar (Varış, 1973: 23).

Öğretmen, bir bilgiyi, bir beceriyi başkalarına öğretme işini meslek edinmiş ve bunu planlı, programlı ve hepsinden önemlisi bunu bilimsel bir biçimde gerçekleştiren bir mesleğin üyesidir (Küçükahmet, 1975: 3).

Genel olarak öğretmenlik mesleğinin tanımlarına baktığımızda ortak ve benzer noktaları; özel bir ihtisas gerektirmesi, bilgi ve yaşantısı ile belirli alanlarda başkalarının yetişmesine ve gelişmesine yardım edebilmesi, eğitim sektörü ile yakından ilgili olması, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik alanların yanında, bilimsel ve teknolojik alanlarda da bilgi ve beceriye sahip olması, öğrenciyi yakından tanıyarak ilgilenmesi ve mesleki formasyona sahip olunmasını gerektiren bir iş olarak değerlendirilmesi şeklinde belirlenmiştir (Doğan, 2005: 7).

Öğretmenlik mesleği günümüzde, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alanlarla ilgilidir. Ayrıca özel uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren temelinde akademik çalışmanın ve mesleki formasyonun şart olduğu bir meslek grubudur.

Öğretmenlik mesleğiyle ilgili bazı temel saptamalar yapılmıştır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Gürkan ve Gökçe, 1999: 111, 112 ):

*1. Öğretmenler bir ülkenin 6-18 yaş grubundaki tüm çocuk ve gençlerin eğitiminden sorumludur. Ülkemizde ortalama 30-60 öğrenciye bir öğretmen düşmekte ve her geçen gün öğretmen ihtiyacımızda o oranda artmaktadır.*

*2. Öğretmenlerin büyük bir bölümü devlet memurudur. Tüm toplumlarda eğitim devlet kontrolü altında yapılmakta ve zorunlu olup finansmanı devlet tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin önemli bir kısmı devlet memuru olarak çalışmaktadır. Fakat günümüzde devlet kurumlarında çalışmayan öğretmenler özel kurumlarda çalışmaktadırlar.*

*3. Öğretmenlik mesleğini daha çok toplumun alt sınıflarından gelen bireyler seçmektedir. Özellikle ülkemizde ilköğretim öğretmenlerinin önemli bir kısmı bu gruptan gelmektedir. Bunun temel nedeni uzun yıllar ilköğretim öğretmeni yetiştiren öğretmen okullarının yatılı ve parasız olmasıdır.*

*4. Öğretmenlik mesleğinin geliri azdır. Öğretmenlik mesleği birçok ülkede aldığı eğitim düzeyine göre geliri düşük olan mesleklerden biridir. Bunun başlıca nedeni bu meslekte çalışanların sayıca çok olması ve devlet memuru olarak çalışmasıdır. Bu meslekte çalışanlara yapılacak zamların bütçe için önemli bir yük oluşturması ücretlerin düşük tutulması sonucunu doğurmaktadır.*

5. *Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü çok yüksek değildir. Öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olması, eğitim verdiği grubun yaşının ve bilgi düzeyinin az olması mesleki statüsünü de düşürmektedir.*

6. *Mesleği değiştiren ve terk edenlerin oranı yüksektir. Öğretmenlerin maaşlarının ve statülerinin düşük olması genellikle başka işlerde çalışmalarına ya da mesleklerini değiştirmelerine neden olmaktadır.*

7. *Öğretmenlik mesleğini genellikle kadınlar tercih etmektedir. Tüm ülkelerde öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından daha fazla tercih edildiği bilinmektedir. Ülkemizde de öğretmenlik mesleği kadınlar tarafından daha fazla tercih edilen meslekler arasında yer almaktadır.*

Eğitim öğretim sistemimizin verimli bir şekilde çalışması ve kaliteli öğrencilerin yetiştirilmesi konusunda büyük öneme sahip olan öğretmenlerin etkili ve aktif şekilde çalışmaları gerekmektedir. Çünkü toplumların olumlu yönde yönlendirilmeleri, farklı bakış açıları kazanmaları ve gelişip ilerlemeleri o toplumdaki öğretmenlerin etkinlik durumlarıyla doğru orantılıdır. Öğretmenin bilgili olması kadar bunu aktif şekilde topluma aktarması da gerekmektedir. Çünkü aktarılmayan ve yararı olmayan bilgi insana yükten başka bir şey değildir. Bu önemli görevlerin yerine getirilmesinde öğretmenin toplumu etkileyebilmesi, onlarda güven sağlayabilmesi ve onları değişime inandırabilmesi gerekmektedir. Bunu da ancak etkili olan, aktif çalışan ve kendini yenileyen şekilde profili çizilen öğretmenler yapabilecektir. Etkili bir öğretmen olabilmek için bireyin sahip olması gereken bir takım özellikler bulunmaktadır:

### **2.1.2. Etkili Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler**

Etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikler, öğrenciye, veliye, okul yöneticilerine, hatta öğretmenden öğretmene göre değişebilir. Bu değişikliğe bu grupların beklentilerinin ve önceliklerinin birbirinden farklı olması neden olmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999: 112).

Öğretmenlerin sosyal statü, etik değerler, alan bilgisi, formasyon eğitimleri ve yeterlilikleri iyi bir öğretmen olabilmelerinde en önemli faktörlerdir. Etkili bir öğretilende bulunması gereken kişisel ve mesleki anlamda çeşitli nitelikler bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olabilmesi ancak öğretmenlik mesleğini benimsemek ve bu mesleğe karşı olumlu düşünelere sahip olmak ile mümkündür (Üredi, 2006: 2).

Bir öğretmene etkili bir öğretmen diyebilmemiz için iki temel özelliğe bakmamız gerekir: Mesleki özellikler, kişisel özellikler (Gürkan ve Gökçe, 1999: 113):

### 2.1.2.1. Mesleki Özellikler

*Öğretmenin asıl işi öğrencilerine öğrenmeyi öğretmektir. Bunun için de mesleki özelliklerinin yeterli olması gerekir. Öğretmenin mesleki özellikleri üç başlık altında incelenebilir:*

a) Alan Bilgisi

b) Öğretmenlik Meslek Bilgisi

\* Öğretim Sürecini Planlama

\* Çeşitlilik Getirebilme

\* Öğretim Süresini Etkili Kullanma

\* Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme

\* Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme

c) Genel Kültür

Öğretmenlik mesleğinin kendine has özellikleri vardır. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

### Mesleksel Özellikler:

- \* *Zamanı etkili kullanır, derslere zamanında başlar ve zamanında bitirir.*
- \* *Diğer yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapar.*
- \* *Öğrencinin sorunlarını, fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini bilir ve buna göre davranır.*
- \* *Öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır.*
- \* *Öğrendiklerini pratiğe dönüştürebilen bireyler yetiştirir.*
- \* *Öğrencileri bir üst öğrenime, topluma ve hayata hazırlamaya çalışır.*
- \* *Öğretim ve öğrenmeyle ilgili son gelişmeleri izler ve sınıfta uygulamaya çalışır.*
- \* *Sınıf yönetiminin tüm etkinliklerinde öğrencinin katılımını esas alır.*
- \* *Kendini sürekli geliştirmenin arayışı içinde olur.*
- \* *Güvenilir ve geçerli ölçme tekniklerini kullanarak öğrenci başarısını objektif değerlendirir.*
- \* *Öğrencilere, eğitimin, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincini kazandırır.*
- \* *Özgür bir sınıf ortamı hazırlayarak öğrencilerin girişken, kendini gerçekleştirebilen bireyler olmasını sağlamaya çalışır.*
- \* *Her türlü öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinden öğretimde yararlanır (Çelikten ve Diğ. , 2005: 218, 219).*

Çelikten ve Can tarafından (2003: 253-267) ideal öğretmenlerin özellikleri konusunda yapılan bir araştırmada öğretmenin mesleksel özellikleri incelenmiştir. Bu konuda velilerin de görüşleri alınmıştır. Öğrenciler arasında ayırım yapmamak,

onları bir üst öğrenime ve hayata hazırlamak, okul-aile ilişkilerine önem vermek öğretim etkinliklerini planlı yürütmek zamanı etkili kullanmak, diğer öğretmen ve yöneticilerle işbirliği yapmak vb. özellikler velilerin ideal bir öğretmenden beledikleri özellikler olarak ortaya çıkmıştır (Akt., Çelikten ve Diğ. , 2005: 218).

Öğrencinin sağlıklı bir kişilik geliştirmesi ve akademik anlamda başarılı olması için sadece okulun ve öğretmenin çalışması yetmemektedir. Bu konuda öğretmenin; öğrenci, veli ve okul üçgenini kurması gerekmektedir. Bu üçgen bir masanın ayaklarına benzetilebilir. Bu ayaklardan biri eksik olduğunda sistem tam olarak işleyemez. Bu yüzden öğretmenler velileri yönlendirerek eğitim sürecine katmalıdırlar. Velilerin de eğitime katılması eğitim ve öğretimin başarısı için son derece önemlidir.

Sonuç olarak etkili bir öğretmen olabilmek için; öğretmenin kişilik ve mesleki özelliklerini sorgulaması, araştırmacı ve kendini geliştiren, yenileyen bir birey olması gerekmektedir.

#### **2.1.2.2. Kişisel Özellikler**

Öğretmenin kişisel özelliklerinin öğrenciler üzerinde çok önemli etkileri vardır. Öğretmenin kişisel özellikleri öğrencilerin okula ve derse yönelik tutumlarını etkilemektedir. Öğretmenini sevdiği için okulu ve dersleri seven öğrencilere sıklıkla rastlanmaktadır. Bunun tersi de ne yazık ki doğrudur (Gürkan ve Gökçe, 1999: 113).

*Öğretmende bulunması gereken kişisel özellikleri çok fazla detaylandırmak mümkündür. Ancak en önemli özellikleri belirleyecek olursak şunları sıralayabiliriz:*

\* *Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.*

\* *Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.*

\* *Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.*

\* *Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.*

- \* *Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.*
- \* *Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.*
- \* *Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.*
- \* *Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.*
- \* *Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.*
- \* *Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.*
- \* *Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.*
- \* *Liderlik özelliklerine sahiptir.*
- \* *Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.*
- \* *Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.*
- \* *Öz güvene Sahip Olma*
- \* *Cesaretlendirici ve destekleyicidir.*
- \* *Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.*
- \* *Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.*
- \* *Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bireysel olarak verir.*
- \* *Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder.*
- \* *Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.*
- \* *İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir (Çelikten, ve Diğ. , 2005: 216, 217).*

Çelikten ve Can'ın (2003: 253-267) İdeal Öğretmen konusunda yaptıkları uygulamalı araştırmada da "İdeal bir öğretmen öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dost olmalı, düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için bir model olmalıdır" sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenin başarıya odaklanması, öğrencilerden yüksek beklentiler içinde bulunması, öğretmenlerce çok önemli bulunan öğretmen özelliklerindedir (Çelikten, ve Diğ. , 2005: 217).

Sümbül (1996) öğretmenin mesleki bilgisi ve kişilik özellikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Sümbül bazı araştırmacıların bu değişkenlerin kararlı olmaması nedeniyle öğrenci başarısı ile anlamlı ilişki vermediklerini ileri sürdüklerini, buna karşılık gözlem ve teknikleri geliştikçe öğretmenlerin bazı niteliklerinin öğrenci başarısı ile ilişkisini gösteren araştırma bulgularına rastlanmakta olduğunu belirtmiştir (Akt. Çelikten ve Diğ. , 2005: 217). Sümbül'e göre, sıcak, hevesli, heyecanlı, işe yönelik, düzenli olma, çeşitli materyal kullanma, açıklamalar yapma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama, arka arkaya birkaç soru sorma yerine tek ve açık bir soru sorma öğrenci başarısı ile olumlu ilişki gösteren öğretmen davranışları olarak belirlenmiştir. Öte yandan eleştirme, kınama, küçük düşürücü sözler söyleme, yarışmayı teşvik etme, cinsiyet yönünden ayırım yapma ise olumsuz ilişki gösteren özellikler olarak sıralanmıştır. Kısaca başarılı öğretmenlerin, öğrencilerden akademik beklentisi olan, onları teşvik eden, akademik gelişmelerden sorumluluk payı çıkaran konusuna hakim, derste konusu ile ilgili aktif ve bilgili kimseler oldukları saptanmıştır (Çelikten ve Diğ. , 2005: 217).

### **2.1.3. Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme Sistemleri**

Türkiye'de öğretmen yetiştiriminin 140 yılı aşan bir geçmişi vardır. Ülkemizde öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin sorunlar sürekli güncelliğini korumuş olup ve hiçbir zaman önemini yitirmemiştir. Hatta öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin sorunlar zaman zaman yeni boyutlar bile kazanmıştır (Sözer, 1991: 21). Öğretmen eğitim sistemimiz ülkedeki siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmelerden etkilenmiştir. Ülkemizde öğretmenin eğitiminin



günümüzdeki durumunu kavrayabilmek için, tarihi geçmişini gözden geçirmek daha doğru olacaktır. Ülkemizin eğitim tarihine bakıldığında değişik öğretmen eğitimi sistemlerinin geliştirildiği ve uygulamaya konulduğu görülmektedir.

Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemlerimiz Osmanlı dönemi, Cumhuriyet dönemi ve Günümüz dönemi olarak üç bölüm halinde aşağıda kısaca özetlenmiştir:

### **2.1.3.1. Osmanlı Döneminde Öğretmen Yetiştirme Modeli**

Osmanlı Devleti'nde mektep-medrese şeklinde bir okul sistemi bulunmaktaydı. Medreseler Osmanlı toplumunun ihtiyaçlarına zamanla cevap veremez duruma gelmiştir. Bunun sonucu olarak Osmanlı Devleti batıdaki yeni gelişmelerin okutulduğu bir okul aramıştır ve kendi probleminin daha çok askerî alanla ilgili olduğunu düşünerek ordunun ihtiyacını karşılayacak eğitim kurumları olan Yüksek Askerî Uzmanlık Okullarını (Mühendishane-i Bahr-ı Hümayun, Mühendishane-i Berri Humayun, Harbiye, Mızıka-yı Humayun, Tıbbiye okulları) açmıştır (Başer ve Diğ. , 1995: 11). Daha sonra sivil alanda da okullar açılmıştır.

Osmanlı Devleti'nde açılan okullardan askeri okullarda Osmanlı Devleti'nin gerilemesini durduracak askeri elemanların yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Koçer, 1987: 5). Osmanlı dönemindeki askeri okulların öğrenci ihtiyacını karşılamak için sivil okullar olan rüştiyeler açılmıştır. Çünkü medrese eğitimi alan öğrenciler bu yüksek askeri uzmanlık okulları için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olamıyorlardı. Rüştiyelerin bir diğer amacı da düzenlenme yapılan devlet teşkilatı için gerekli memuru yetiştirmektir. Rüştiyelerde erkek çocukları yetiştirilmektedir. Açılan bu yeni okullar için, yeni öğretmenlere ihtiyaç olmuştur. Bu amaçla Osmanlı Devleti'nde ilk olarak İstanbul'da 16 Mart 1848 yılında Darülmüallimin öğretmen yetiştiren kurum olarak açılmıştır. Bu okul daha sonraları Darülmüallimin-i Rüşti adını almıştır (Duman, 2004: 62).

Bugünkü anlamda Öğretmen yetiştiren kurumlar sıbyan, rüştiye ve idadiye olmak üzere üç farklı şekilde bölümlenmiştir (Akyüz, 2001: 150). Osmanlı

Döneminde sıbyan mektebine öğretmen yetiştirmek amacıyla 1868'de İstanbul'da açılan Darümuallimin-i Sıbyan (Erkek İlköğretmen Okulu) açılmıştır (Duman, 2004: 62).

1858'de kız çocukları için bir rüştiye okulu açılmıştır. Kız çocuklarını yetiştirmek için açılan rüştiye okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla da 26 Nisan 1870'de «Darümuallimat» adlı kız öğretmen okulu açılmıştır. Bu okul da kız ilkokullarına ve kız rüştiyelerine öğretmen yetiştirmek amacıyla açılmıştır (Başer ve Diğ. , 1995: 12).

Osmanlı Devleti'nde 1870 yılında Sultani okulları (Lise ve yüksekokul) açılmış ve büyük bir gelişme göstermiştir. Bu okullara öğretmen yetiştirmek için Darümuallimin' i Aliye (Öğretmen Eğitimi Enstitüsü) adlı bir okul açılmıştır. Bu okullarda ortaokuldan sonra 4 yıllık eğitim verilmekteydi. Darümuallimin-i Âlisi, iptidai (İlköğretmen Okulları), ihzari(Ortaöğretmen Okulu) ve âli(Yükseköğretmen Okulu) olmak üzere üç bölümden oluşuyordu. İptidai bölüm dört yıl olup ilkokul öğretmeni yetiştiriyordu. İhzari bölüm ise iki yıldız ve ilkokul öğretmenleri ile ilk-öğretim müfettişlerini yetiştirmekteydi. Âli bölüm de dört yıl süreliydi ve ortaöğretim ile yükseköğretime öğretmen yetiştiriyordu (Akyüz, 1985: 257).

Osmanlı döneminde zamanla öğretmen okullarının sayısı giderek artmış ve 1890 yılında çeşitli illerde, öğretmen okulu sayısı 40'a ulaşmıştır. Bir süre sonra, öğretmen okulları sayısının yeniden azaltılmıştır. Bu nedenle öğretmen okulu çıkışlı olmayanların da Maarif Nezareti'nce (Eğitim Bakanlığı'nca) öğretmen olarak atan-dığı görülmektedir (Sözer, 1991: 21). Yıllar önce yapılan bu uygulama bize ülkemizde dönem dönem yapılan eğitim fakültesi olmayanların öğretmen olarak atanmasını hatırlatmaktadır. Bu uygulama kısa süreli olarak sorunu çöze bile uzun süreye bakıldığında eğitim sistemimizde çözülemeyecek büyük sorunların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Sürekli altı çizildiği gibi öğretmenlik mesleği profesyonellik gerektiren bir ihtisas mesleğidir.

Kurtuluş Savaşının sürdüğü dönemde (1919-1922), sistem, siyasal ve ekonomik nedenlerle aynen devam ederken öğretmen yetiştiren kurumların sayısında giderek azalmalar olmuştur. Savaşın zaferle sonuçlanması ve 1923'de Cumhuriyet ilân edilmesiyle öğretmen yetiştirme sistemi de, genel eğitim sistemi içinde hızlı, bir

gelişme sürecine girmiş ve çağdaş bir sistemin yerleştirilmesine olanak sağlanmıştır (Sözer, 1991: 22). Öğretmen yetiştirme konusunda, Cumhuriyet dönemindeki gelişmeler şöyle özetlenebilir:

### **2.1.3.2. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Modeli**

Öğretmen yetiştirme konusu, Cumhuriyetin başlangıç yıllarından beri hükümetler tarafından eğitim sistemimizin en öncelikli konularından biri olarak algılanmıştır. Eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması politikası kapsamında özellikle ilkokullara öğretmen yetiştirme sorunu hükümetlerin her dönem üzerinde önemle durdukları eğitim alanı olma özelliğini korumuştur (Kavak ve Diğ. , 2007: 27).

Ülke Kurtuluş Savaşı sonrası her anlamda yıpranmış halde bulunmaktadır. Savaş döneminde eğitim kurumları da oldukça gerilemiş ve gerekli düzenlemelerin yapılamamasından dolayı kapatılmak zorunda kalmıştır. Cumhuriyet kurulduğu zaman Türkiye'de 20 öğretmen okulu kalmıştır ve bunların bütçeleri özel idareler tarafından finanse edilmektedir (Başer ve Diğ. , 1995: 15). Bu okulların birçoğu öğretim kadrosu, öğrenci ve bina yönünden yetersiz haldedir. Ülkenin içinde bulunduğu şartlar nedeniyle öğretmen okulları, il özel idarelerinin elinde gelişmemiştir. Bu nedenle bu kurumlar 1 Eylül 1923'te Maarif Vekâletine bağlanarak, genel bütçe içerisine alınmıştır (Akyüz, 2001: 344). 1923-1924 öğretim yılının başında bir çok öğretmen okulu büyük merkezdeki bina ve araçları elverişli okullarda birleştirilmek suretiyle kız öğretmen okullarının sayısı yediye ve erkek öğretmen okullarının sayısı 13'e indirilmiştir (Küçükahmet, 2004: 29).

Cumhuriyetin ilanından sonra ülkeyle ilgili birçok sorunun içerisinde en önemli görülen ve ilgilenilen eğitim sistemi olmuştur. Cumhuriyetin ilanını izleyen ilk aylardan itibaren yeni devletin yapısına uygun Cumhuriyeti yaşatacak, ülkeyi çağdaş uygarlık seviyesine çıkaracak yeni nesli yetiştirecek olan millî, çağdaş, laik ve demokratik bir eğitim sistemini kurma ve geliştirme çalışmalarına hemen başlanmıştır (Duman, 2004: 68).

İlk olarak eğitim ve öğretimin birliğe kavuşturulması amacıyla 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarıldı. Bu kanunla bütün okullar Maarif Vekaleti'ne bağlanarak medreseler kapatılmıştır (Başer ve Diğ. , 1995: 15).

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme uygulamalarına bakıldığında ilkokul ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme konusunda farklı kurumların rol oynadıkları görülmektedir. Bu yüzden bu kurumlar ayrı ayrı ele alınmıştır:

### **2.1.3.2.1. İlkokul Öğretmenlerini Yetiştiren Kurumlar**

1926 yılında kabul edilen 1789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile iki tip öğretmen okulu getirilir. Birisinin adı ilk Muallim Mektepleri, diğerinin adı da Köy Muallim Mektepleridir. Bu suretle Türkiye'de biri köy için, biri de şehir için olmak üzere iki tip öğretmen yetiştirilmeye gidilir. Üç sınıflı köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Denizli ve Kayseri'de iki Köy Muallim Mektebi açıldı. Dört yıl süren bu denemeden beklenen, sonuç alınamadı (Başer ve Diğ. , 1995: 15).

İlk öğretmen okullarının süresi, 1932-1933 öğretim yılı başında 6 yıla çıkarılıp, 3+3 şeklinde iki devreye ayrıldı. Bir süre ortaokul düzeyindeki ilk devresine öğrenci alınmayarak, öğretmen okulları lise dengi bir meslek okuluna dönüştü. Fakat daha sonraki yıllarda tekrar bu okullara ilkokuldan soma öğrenci alınmaya başlandı. 1970-1971 öğretim yılında süresi, ortaokul üzerine 4 yıla çıkan ilk öğretmen okulları sayıca artarak aynı öğretim yılında 89'a ulaştı (Duman, 2004: 70).

Köy öğretmen okulları ise 1933 yılında kapatılarak, yerlerine 1940 yılında çıkarılan bir yasa ile ilkokuldan sonra beş yıl süreli Köy Enstitüleri açıldı. Bu okullarda parasız-yatılı olarak karma eğitim uygulanıyordu. Köy enstitüleri, Türkiye'de köy kalkınması sorununa-yapılan toplumsal bir yaklaşımın ürünüdür. Ancak zamanla bu kurumlar çeşitli eleştiri ve saldırılara hedef olmuş ve 1954 yılında 6234 sayılı yasa ile kaldırılarak, yerlerini altı yıl süreli ilköğretmen okullarına bırakmıştır (Sözer, 1991: 23). 1948 yılına kadar 21 köy enstitüsü açılmıştır. Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nde, yüksek köy enstitüsü kurulmuştur.

1953 yılına kadar, iki tip ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası sürdürülmüş; 1954 yılında yayınlanan 6234 sayılı Kanunla Öğretmen yetiştiren kurumlar “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilmiş (Küçükahmet, 2004: 30) ve Köy Enstitüsü uygulamasına son verilmiştir. İlköğretmen okulları ilkokul üzerine altı, ortaokul üzerine üç yıl öğrenim vermiştir.

İlkokul öğretmeni ihtiyacının karşılanmasında "yedek subay öğretmen", “geçici öğretmen” uygulamalarının yanında lise ve ticaret lisesi gibi ortaöğretim kurumları mezunlarından, ilköğretmen okullarında fark dersleri imtihanlarını vererek uygulama çalışmalarını da tamamlayanların ilkokul öğretmeni olarak göreve atanmışlardır. Bu tedbirlere, öğretmen ihtiyacının azalması sebebiyle son verilmiştir (Başer ve Diğ. , 1995: 17).

1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, bütün eğitim basamaklarında görev yapan öğretmenlere «yükseköğrenim görmüş olma» zorunluluğunu getirince, ilköğretmen okulları, 1974-1975 öğretim yılı başında öğretmen liselerine dönüştürülmüş ve aynı yıl temel eğitim (ilköğretim) okullarının birinci basamağına (ilkokullara) sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere, liseden sonra iki yıllık yükseköğrenim veren Eğitim Enstitüleri açılmıştır. 1981 yılında sayısı 17 olan bu kurumlar, 20 Temmuz 1982’de Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülerek üniversitelerin bünyesine alınmıştır (Akyüz, 1985: 347-354).

İlkokul öğretmenliği dahil bütün öğretmenlerin lisans seviyesinde öğrenim görmesi, YÖK’ün almış olduğu 23.5.1989 tarih ve 89.22.876 sayılı kararla 1989-90 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Böylece ilkokul öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksek Okulları 2 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. 3.7.1992 tarih ve 3837 sayılı Kanunla Eğitim Yüksekokulları Eğitim Fakülteleri’ne dönüştürülmüştür (Duman, 2004: 74, 75).

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına ana kaynak olması, daha ortaöğretim düzeyinde öğrencilere öğretmenlik mesleğinin sevdirmesi amacıyla 1989-90 öğretim yılından itibaren 10 öğretmen lisesinde "Anadolu Öğretmen Lisesi" uygulamasına geçilmiştir. Bu okulların ilk yılı hazırlık sınıfı olmak üzere öğretim süresi ortaokullardan sonra 4 yıldır. 1990-91 öğretim yılında, mevcut öğretmen liselerinin tamamı Anadolu Öğretmen Lisesi’ne dönüştürülerek yeni açılan 17

Anadolu öğretmen lisesi ile birlikte bu okulların sayısı 47'ye ulaşmıştır. Bugün 74 Anadolu öğretmen lisesi bulunmaktadır (Başer ve Diğ. , 1995: 18).

### 2.1.3.2.2. Ortaöğretim Öğretmenlerini Yetiştiren Kurumlar

1923'te orta öğretime öğretmen yetiştiren tek kurum olan Darülmuallimin-i Aliye yani Yüksek Öğretmen Okulu ıslah edilip geliştirilmiştir. 1923-1924 öğretim yılı başında İstanbul Kız ve Erkek Öğretmen Okullarına bağlı birer Orta, Kız ve Erkek Öğretmen Okulu açılmıştır. Fakat bir yıl sonra kapatılarak, öğrencileri Yüksek Öğretmen Okulu 'na devredilmiştir. 1924-1925 öğretim yılında da, müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla, Ankara Musiki Muallim Mektebi açılmıştır. Yine o tarihlerde, beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek için, Beden Eğitimi Öğretmen Okulu'nun açılması kararlaştırılmıştır. Bu okul bir kurs şeklinde, 1926'da faaliyete geçti (Duman, 2004: 72).

Cumhuriyetin ilk yıllarında genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusunda en kalıcı ve önemli girişim 1926-1927 yılında Konya'da "Orta Muallim Mektebi" adlı bir öğrenim kurumunun açılması olmuştur. Bu kurumun amacı genel ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmektir. Öğretim süresi iki yıldır. Daha sonra bu kurum Ankara'ya taşınmış ve eğitim şubesi eklenmiştir. 1928-1929 öğretim yılından itibaren matematik, fizik, tabi bilimler, tarih, coğrafya şubeleri de açılmıştır. Daha sonra öğretim süresi üç buçuk yıl olmuştur. Bu öğretim süresinin ilk iki yılında hazırlık sınıfı, kalan bir buçuk yılda da meslek eğitim verilmektedir. Hazırlık sınıfında genel eğitim verilmektedir. Bu kurumun adı 1930 yılında "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" olmuştur (Demirci, 2000: 108).

Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, Cumhuriyet döneminde, yalnız ortaokullara öğretmen yetiştirmekle kalmamış, yeni bir eğitim ve öğretim görüş ve yöntemlerinin ülke çapında yayılmasına ve benimsenmesine de hizmet etmiştir. Özellikle Pedagoji (Eğitim) bölümü, öğretim üye ve mezunlarıyla, ilköğretimin gelişmesinde ve çağdaşlaşmasında, öğretmen okullarında okutulmakta olan meslek derslerinin daha etkili ve tutarlı bir duruma gelmesinde ve özel eğitim alanında ilk girişimlere geçilmesinde çok önemli rol oynamıştır. Bu eğitim kurumu,

yeni açılan enstitülerin programlarının geliştirilmesinde öncülük ve (öğretim üyelerinin sağlanmasında da) kaynaklık etmiştir (Başer ve Diğ. 1995: 29).

1940'lerde çeşitli dallarda kendini gösteren ortaokul öğretmen açığını kapatmak amacıyla, öğretmen yetiştiren kurumların sayısını artırmaya karar verilir ve bu karar gereğince Balıkesir, İstanbul, İzmir gibi başka illerde de yeni eğitim enstitüleri açılır. (Kavcar, 2002: 2) Eğitim Enstitülerinin 3 yıl olan eğitim süreleri 1978-1979 yılından sonra 4 yıla çıkarılmıştır ve bu kurumların adı Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. 1982 yılında bu kurumlar üniversiteler bünyesine alınmıştır. Öğrenim süreleri 4 yıl olarak eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür (Duman, 2004: 73).

Öğretmen yetiştirmede ciddi ve normal yetiştirme yolu dışında belirli dönemlerde çeşitli uygulamalara da başvurulmuştur. Bunlar; yedek subay öğretmenlik, vekil öğretmenlik, öğretmenlik formasyonu, mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programda öğretmen yetiştirme v.b. uygulamalar olmuştur (Akyüz 2001: 352, 353).

### **2.1.3.3. Günümüz Öğretmen Yetiştirme Modeli**

Öğretmen yetiştirme sistemi, ülkemizde sürekli çeşitli boyutlarda değişikliğe uğratılmıştır. Bunların en önemlilerinde birisi olan 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası Türk yükseköğretime yapı, yönetim ve programlar yönünden önemli değişiklikler getirmiştir. Bu yasa gereğince yapılan yeni düzenlemede, tüm yükseköğretim kurumlarını üniversitelerin bünyesinde toplanmıştır. Bu yapılan düzenlemeyle 1982 yılından itibaren gerek ilköğretim, gerekse ortaöğretim kurumlarının gereksinimi olan öğretmenler, Cumhuriyet döneminde ilk kez yalnızca üniversitelerde yetiştirilmeye başlandı. Bugünkü öğretmen yetiştirme sistemi, bu önemli değişikliğin sonucunda oluşmuştur (Sözer, 1991: 33).

1982 yılında yapılan düzenlemeyle üniversite çatısı altında toplanan öğretmen yetiştiren kurumlar genelde, Eğitim Yüksek Okulları (2 yıllık) ve Eğitim Fakülteleri (4 yıllık) şeklinde sınıflandırılmıştır. Eğitim yüksek okulları ilköğretim 1.

kademeye (ilkokullara) eğitim fakülteleri ilköğretim 2. Kademeye ve ortaöğretime (ortaokul, lise ve dengi okullara) öğretmen yetiştirmeyi üstlenmiştir. Mevcut 26 eğitim yüksek okulu (1 sanat eğitimi yüksek okulu ile 2 kız sanat eğitimi yüksek okulu dahil) ile 21 eğitim fakültesinden (3 teknik eğitim, 1 mesleki eğitim ile 1 Eğitim Bilimleri Fakültesi dahil) sistemin ihtiyacı olan öğretmen yetiştirme amaçlanmıştır (Küçükahmet, 2004: 29).

Günümüzde, Türkiye'de bütün eğitim basamaklarına yetiştirilen öğretmenler üniversitelerde yetiştirilmektedir. Üniversitelerdeki eğitim fakülteleri; eğitim bilimleri fakültesi, mesleki eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakülteleri şeklinde akademik birimlere ayrılmıştır. Bu fakülte ve yüksekokullarda dört yıllık lisans programları uygulanmaktadır (Özer, 1990: 27). Tablo 2' de eğitim fakültelerindeki yetiştirilen bazı öğretmenlik program türlerinin yıllara göre sayıları verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Yetiştiren Kurumların Bazı Program Türleri ve Sayılarının Dağılımı (1983-2006)

Program Türü	1983-1984	1997-1998	1998-1999	2006-2007
Okul Öncesi Öğretmenliği	-	2	23	38
Sınıf Öğretmenliği	17	31	38	55
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	-	-	19	31
Fen Bilgisi Öğretmenliği	-	11	25	43
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-	3	29	42
Türkçe Öğretmenliği	-	10	26	43
Bilgi. Öğr. Tek. Öğret. (BÖTE)	-	1	12	29
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	6	15	13	22
Müzik Öğretmenliği	4	14	14	21
Resim-İş Öğretmenliği	5	20	20	27
İngilizce Öğretmenliği	13	16	17	33
Matematik Öğretmenliği	12	18	12	15
Tarih Öğretmenliği	9	21	7	7
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	9	22	8	10
Coğrafya Öğretmenliği	9	14	8	6
Zihin Engelliler Öğretmenliği	-	1	5	9

(Kaynak: ÖSYM, Akt. Kavak ve Diğ. , 2007: 72)

Tablo 2 incelendiğinde genelde tüm öğretmenlik program türlerinin sayısı yıllar ilerledikçe artmaktadır. Ülkemizde öğretmenlik program türlerindeki artışlar üniversitelerin olanaklarına ve öğretim kadrosu sayısına göre belirlenmiştir. Oysaki bu artışın ülke ihtiyaçlarına paralel yapılması gerekmektedir. Çünkü günümüzde



bulunan işsiz öğretmenler ordusu bu planlı ve sistemli yapılmayan düzenlemeler yüzünden ortaya çıkmaktadırlar. Ayrıca Tablo 2’deki 2006-2007 yılı verilerine göre en fazla sayısı olan program türü Sınıf Öğretmenliği programıdır. Bunun nedeni ülkemizdeki zorunlu eğitimin sekiz yıl olmasından dolayı sınıf öğretmenine olan ihtiyacın diğer program türlerine göre daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenciler, Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nce (ÖSYM) yerleştirilmektedirler. Öğrencilerin bu kurumlara girmeleri için lise ve dengi okul çıkışlı olmaları, Öğrenci Seçme Sınavını başarmış olmaları, diledikleri öğretmen yetiştirme programını tercih ettiklerini belirterek tercihlerine yerleşmeleri gerekmektedir. Ancak, müzik, resim ve beden eğitimi gibi özel yetenek isteyen dallarda öğretmenlik programlarına girmek isteyenler, ÖSYM’nin yaptığı seçme sınavını başardıktan sonra özel yetenek sınavından geçirilerek programlara girebilmektedirler.

Ülkemizde öğretmen olmak isteyen birinin mutlaka üniversite eğitimi alması gerekmektedir. Tablo 3’de bazı yıllara göre üniversitelerdeki öğrenci sayıları verilmiştir. Yıllar seçilirken ülkemizde öğretmen yetiştirme değişiklik yapılan önemli, olan yıllar ele alınmıştır.

**Tablo 3.** Öğretmen Yetiştiren Kurumların Öğrenci Sayılarının Dağılımı (1983-2007)

Yıllar	Öğrenci Sayısı
1983-1984	39 684
1997-1998	138 995
2000-2001	141 430
2005-2006	174 895
2006-2007	169 169

(Kaynak: Kavak ve Diğ. , 2007: 71)

Tablo 3’ e bakıldığında ülkemizde öğretmen yetiştirme sayılarının en fazla 2005-2006 eğitim öğretim yılları arasında (174 895) olduğu görülmektedir. Ancak dönem dönem öğretmenlik mesleğine olan ilgi toplumumuzdaki sosyal ve siyasal durumların şekillenmesiyle değişmektedir. Örneğin 2006-2007 yıllarında öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci sayısında az da olsa bir azalma meydana gelmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmen olabilmeleri için kendileri ile ilgili öğretmen yetiştirme programını bitirmeleri yeterli olmamaktadır. Öğretmen

adayların öğretmen yetiştirme programını bitirdikten sonra ÖSYM'nin yaptığı Kamu Personel Sınavı'ndan geçmeleri gerekmektedir. Bu sınavda başarılı olanlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından «stajyer öğretmen» olarak okullara atanmakta ve bir yıl stajyer öğretmen olarak çalışmaktadırlar. Bu sürede başarılı görülenler «asil öğretmenliğe» geçirilmektedir (Özer, 1990: 28).

Eğitim fakültelerinde uygulanan 4 yıllık lisans programları üç temel boyutu kapsamaktadır. Bu boyutlar, alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisine sekizde beş, öğretmenlik meslek bilgisine sekizde iki ve genel kültüre sekizde bir ağırlık verilmektedir. Böyle bir programda yer alması gereken ders çeşidi ve bu derslerin kredi olarak görünümü Tablo 4' de verilmiştir. (Ataünal, 2000: 81)

**Tablo 4.** Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirmede Kullanılan Ders Çeşidi Ve Kredi Saatleri

<b>İÇERİK KATEGORİLERİ</b>	<b>DERS ÇEŞİDİ</b>	<b>KREDİ AĞIRLIKLIL SAAT</b>
Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Uygulama Dahil)	12	36
Alan Bilgisi	30	90
Genel Kültür	6	18
<b>TOPLAM</b>	<b>48</b>	<b>144</b>

(Kaynak: Ataünal, 2000: 82)

Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden öğretmenlik lisans diploması alabilmeleri için toplam 141 ile 153 kredilik bir programı tamamlamaları gerekmektedir (Küçükahmet, 2004: 48). Tablo 4' de verilen dağılım eğitim fakültelerindeki 16 öğretmenlik programının ortalamasıdır.

Tablo 5' de eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmenlik programlarının branşlarına göre tamamlamaları gereken kredi sayıları verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde tamamlanması gereken en fazla kredi sayısının İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında (153 kredi), en az kredi sayısının Zihin Engelli Öğretmenliği programında (140 kredi) olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Eğitim Fakülteleri Öğretmenlik Lisans Programlarının Kredi Dağılımı

<b>DÖNEMLER</b>									
<b>BRANŞLAR</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>TOPLAM</b>
1. OKUL ÖNCESİ	20	20	17	19	20	21	15	14	146
2. SINIF	20	20	22	21	20	20	15	14	152
3. FEN BİLGİSİ	19	19	20	20	19	20	17	14	148
4. İLK. MATEMATİK	20	20	22	20	18	18	18	17	153
5. SOSYAL BİLGİLER	19	20	19	22	18	20	15	14	147
6. TÜRKÇE	19	19	19	18	18	19	16	14	142
7. İNGİLİZCE	17	19	18	19	20	18	18	14	143
8. ALMANCA	17	19	18	19	20	18	18	14	143
9. FRANSIYZCA	17	19	18	19	20	18	18	14	143
10. MÜZİK	20	20	18	18	21	18	16	14	147
11. RESİM	19	20	18	19	18	19	18	15	146
12. BEDEN EĞİTİMİ	21	20	19	19	18	18	15	14	144
13. İŞİTME ENGELLİ	16	17	21	21	21	21	16	16	149
14. ZİHİN ENGELLİ	17	17	20	18	18	18	16	16	140
15. GÖRME ENGELLİ	17	17	18	21	18	19	16	15	141
16. BİLGİSAYAR	17	17	18	19	21	21	15	14	142

(Kaynak: Küçükahmet, 2004: 49)

Öğretmen yetiştirme programında meslek bilgisi derslerinin önemi çok büyüktür. Çünkü meslek bilgisi dersleri öğretmenlik mesleğine asıl hazırlığın yapıldığı derslerdir. Bir şeyi iyi bilmek, onu iyi aktarabilmek anlamına gelmez. Meslek bilgisi dersleri öğretmen adaylarına bilgilerinin aktarabilme becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle meslek bilgisi dersleri öğretmen adayları için çok büyük öneme sahiptir. Tablo 6' de eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmede programlarındaki meslek bilgisi derslerinin kredi, yıl ve dönemleri verilmiştir.

Tablo 6' da da görüldüğü gibi eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarında 11 ders olan meslek derslerinin toplam kredisi 36' dır. Bunun yanında meslek bilgisi dersleri ağırlıklı olarak 3. ve 4. yıllarda alınmaktadır.

**Tablo 6.** Öğretmen Yetiştirme Lisans Programındaki Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri.

<b>ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİ</b>	<b>KREDİ</b>	<b>YIL/DÖNEM</b>
1.ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE GİRİŞ	3-0-3	1/1
2.OKUL DENEYİMİ I	1-4-3	½
3.GELİŞİM VE ÖĞRENME	3-0-3	2/1
4.ÖĞRETİMDE PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME	3-2-4	2/2
5.ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL GELİŞTİRME	2-2-3	3/1
6.SİNİF YÖNETİMİ	2-2-3	3/2
7.ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ I	2-2-3	3/2
8.OKUL DENEYİMİ II	1-4-3	4/1
9.ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ II	2-2-3	4/1
10.REHBERLİK	3-0-3	4/2
11.ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI	2-6-5	4/2
<b>TOPLAM</b>	<b>24-24-36</b>	

(Kaynak: Küçükahmet, 2004: 49.)

Üniversitelerde, daha önceki yıllarda fen edebiyat fakültelerinden mezun olan adayların öğretmenliğe başvurabilmeleri için eğitim bilimleri bölümlerince düzenlenen öğretmenlik sertifikası programlarına katılmaları gerekmektedir. Bu programlarda yalnız öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yer almaktadır (Özer, 1990: 28).

1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir. Bu yeniden yapılanma sürecinde geçmiş dönemlerdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklik ve aksaklıklar dile getirilmiştir. Yeniden yapılandırma modelinin özünde, belirli alanlardaki öğretimi gerçekleştirecek olan öğretim teknisyenlerini yetiştirmek vardır (Övet, 2006: 14). 1997-1998 yıllarında ortaöğretim öğretmen adayları alan bilgilerini kendi fakültelerinde aldıktan sonra öğretmenlik formasyonlarını Eğitim Fakültelerinde açılacak tezsiz yüksek lisans programlarında tamamlayacaklardı. Bu programlarda ağırlıklı olarak öğretim yöntemleri verilmiştir (YÖK, 1998: 61, 62). 1997-1998 yılındaki yeniden yapılanma sürecinde Eğitim fakültesi programlarının yeniden düzenlenen bir diğer boyutu öğretmen adaylarının okullarda gerçekleştirecekleri uygulamalardır. Yeni programlarda öğretmen adaylarının ilk yıldan itibaren okullara uygulama amacıyla gitmeye başlaması ve okullarda kazanılan gözlem ve tecrübelerin fakültede öğrenilen bilgi ve becerilerle anlamlı bir biçimde bütünleştirmesi

öngörülmektedir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için eğitim fakültelerinin okullarla işbirliği yapması ve öğretmen yetiştirmede sorumluluğu bir ölçüde okullarla paylaşması zorunlu görüldüğünden "Eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği programı" geliştirilmiştir (Küçükahmet, 2004: 53).

Öğretmen yetiştirme konusunda 1997 yılında gerçekleştirilen yapılanmanın ardından geçen sekiz yılı aşkın bir uygulamadan sonra 2006-2007 yılında programların güncellenmesi ve tezsiz yüksek lisans uygulamasında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Düzenleme, 1997-1998 yapılanmasını değiştirmek değil, programların güncellenmesi ve modelin aksayan yönlerini düzenlemeye yöneliktir. 2006-2007 öğretmen yetiştirme sisteminin düzenlemesinden sonra ortaöğretim öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmiştir (Tablo 7). Eğitim fakültesi dışındaki öğrenciler için uygulanan (4+1.5) uygulama aynen devam etmiştir (Kavak ve Diğ. , 2007: 67). Bu gereken koşullar sağlanmadığı sürece bu programları tamamlayan adaylar öğretmen olarak atanamamaktadırlar.

**Tablo 7.** Ortaöğretim Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

<b>ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİ</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>T</b>
1. Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
2. Gelişim Psikolojisi	3	0	3
3. Program Geliştirme ve Öğretim	3	0	3
4. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
5. Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
6. Bilim Tarihi*	2	0	2
7. Okul Deneyimi	1	4	3
8. Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
9. Seçmeli Ders	2	0	2
10. Sınıf Yönetimi	2	0	2
11. Rehberlik	3	0	3
12. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
13. Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
14. Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
15. Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	3	0	3
16. Alan Eğitiminde Araştırma Projesi	2	2	3
<b>TOPLAM</b>	<b>37</b>	<b>18</b>	<b>46</b>

(Kaynak: Kavak ve Diğ. , 2007: 67)

\* Genel kültür dersi olup, fakülte, bunun yerine farklı bir genel kültür dersi seçebilir.

2006-2007 yıllarında yapılan düzenlemeden sonra öğretmen yetiştirme alanında yeni bir düzenleme yapılmamıştır. Ülkemizde halen son yapılan düzenlemeye göre öğretmen yetiştirilmektedir.

Günümüzde öğretmen yetiştirmede farklı bir uygulamaya başlatılmıştır. Bu uygulamanın adı “Pedagojik Formasyon Eğitimi”dir. Yükseköğretim kurulunun 21/01/2010 tarihli genel kurulu kararı ile “Tezsiz Yüksek Lisans Programı”nı kaldırmıştır ve yerine “Pedagojik Formasyon Eğitimi” uygulamasını getirmiştir. Bu uygulama sayesinde sadece fen-edebiyat fakültelerinin mezunları değil, bütün fakültelerin ve bütün bölümlerin mezunları “öğretmenlik eğitimi” alıp devlet okullarında öğretmen olarak atanabilme hakkı kazanabilmektedirler. Bu uygulamada ister mezun olduktan sonra istenirse de öğrenci iken eğitim alınabilmektedir. Pedagojik Formasyon Eğitimi Üniversitelerin “Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Çizelge”sinde belirtilen alanları/programları içeren, lisans düzeyinde eğitim-öğretim yapan fakülteler ve yüksekokullarda verilmektedir. Pedagojik Formasyon dersleri, lisans eğitimi almakta olanlara 5. yarıyıldan başlayarak dört yarıyıl (2 yıl), lisans eğitimini tamamlayanlara iki yarıyıl (1 yıl) olacak şekilde bir bütün olarak uygulanır. Yükseköğretim Yürütme Kurulunun 11.11.2009 tarihli toplantısında alınan karar gereğince Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı dersleri aşağıdaki sırayı takip ederek karşılarında belirtilen saat / krediler ile verilir. Bu derslerin adı ve kredileri; Eğitim Bilimine Giriş (2 0 2), Gelişim Psikolojisi (2 0 2), Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (2 0 2), Program Geliştirme ve Öğretim (2 0 2), Ölçme ve Değerlendirme (2 0 2), Sınıf Yönetimi (2 0 2), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (2 2 3), Özel Öğretim Yöntemleri (2 4), Rehberlik (2 0 2), Öğretmenlik Uygulaması (2 6 5)’dir. Bu derslerin toplam kredi sayıları toplamı ise 21 10 26’dır. Yükseköğretim Kurulu’nun 28.01.2010 tarih ve B.30.0.EÖB.000.00.03-02.10-382/03317 sayılı yazısı doğrultusunda Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına başvuracak lisans öğrencilerinin; alt yarıyıllardan başarısız ders sayısının en fazla 2, not ortalamalarının 4 üzerinden en az 2,50; mezun olanların not ortalamalarının ise 4 üzerinden en az 2,50 olması gerekmektedir.(Sakarya Üniv. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2010: 1) Bu uygulamada ülkemizde öğretmen yetiştirmede başvuru alan yeni bir uygulamadır.

#### 2.1.4. Yurt Dışındaki Öğretmen Yetiştirme Sistemleri

Bu bölümde yurt dışındaki bazı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemlerine kısaca değinilmiştir:

##### 2.1.4.1. Almanya

Almanya'da her eyalet kendi eğitim sistemini kendisi belirlemektedir. Öğretmen yetiştirme ve yerleştirme konularını her eyalet kendine göre düzenlemektedir. Üniversiteler öğretmen yetiştirme süreçlerini ve izlencelerini kendileri belirleyip eğitim ve kültür bakanlıklarına onay almak için sunarlar. Eyaletler arasında uygulama farkları olsa da Almanya' da öğretmenlik eğitiminin iki aşaması vardır. Birinci aşama; lise olgunluk sertifikasını alan adayların yüksek öğretimdeki akademik, sanatsal ve mesleki çalışmalarını içeren Bilimsel öğretimdir. İkinci aşama ise üniversite eğitimini tamamlayan adaylar için yapılan öğretim yeterliliği kazandıran hazırlık eğitimidir. (Sözer, 1991: 10) 2 yıl süren bu hazırlık eğitiminde öğretmen adaylarının eyaletlere ve öğretmenlik türüne bağlı olmak üzere derslerde bulunmayı, okullarda güdümlü ve bağımsız olarak ders vermeyi, eğitsel teori ve uygulamalı eğitimde edinilen tecrübeleri pekiştirecek konu alanı öğretkeleri verilir (Türkoğlu, 2005: 54).

Almanya'da öğretmenlik eğitiminin süresi eyaletler arasında farklılık gösterir. Fakat genelde ilköğretim(grundschule) ile ortaöğretim birinci basamak(hauptschule) okullarına öğretmen olmak isteyenlerin eğitim süreçleri 6-8 sömestre sürer. Almanya'da ilkokul öğretmenliği eğitimi pedagojik formasyon ve uygulama ağırlıklıdır. Ortaöğretim birinci basamak kurumları öğretmenliği eğitimi ise alan bilgisi ağırlıklıdır.

Budak (1997: 21) meslek okullarına ve ortaöğretim kurumları(gymnasium) nda öğretmen olmak isteyen adayların eğitim süreçleri ise liseden sonra 8-10 sömestre arasında değişir. Bu öğretmenliklerin eğitim süreçleri tamamen bilimsel ağırlıklıdır. Meslek okullarına ve ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin alanlarında uzman olmaları beklenmektedir (Akt., Aksarı, 1997: 50-51)

Öğretmen olmak isteyen adaylar lise olgunluk sınavını başardıktan sonra öğretmen yetiştiren bir programa kayıt yaptırırlar. Bu öğretmen adayları üç branşta ders verebilecek şekilde yetiştirilirler. Üniversitede üçüncü dönem (sömestre) den itibaren uygulamalı derslere yer verilir. Yani bilimsel eğitimi verildikten sonra hazırlık eğitimine başlanır. Öğretmen adayları, belli sayıda öğretim görevlisi yönetiminde okullara giderek hem ders dinlerler, hem de ders verirler. Öğretmen adaylarının hem izledikleri, hem de verdikleri deneme dersleri daha sonra grup halinde tartışılır. Örnek ders ve seminerler notla değerlendirilerek öğretmen adayının eğitim süreçlerinde öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadıkları sınanmış olur. Alman öğretmen yetiştirme sisteminde, öğretmen adayları derslerde özel çalışma ve projeler (Referate) hazırlayıp sunarlar. Bu projeler öğretmen adayları başarılarını belirlemede en önemli ölçüttür (Aksarı, 1997: 50-51).

#### **2.1.4.2. Fransa**

Fransa'da 1990 yılından itibaren öğretmen yetiştirme görevi üniversiteler bünyesindeki öğretmen yetiştirme enstitülerinde (Institut Universitaires de Formation des Matries, IUFM) yapılmaktadır. Bu enstitülerin görevi; temel ve ortaöğretim basamaklarına uygun öğretmenler yetiştirmektir. Enstitülerde her basamağın gereksinimlerine uygun kuramsal ve uygulamalı programlar uygulanmaktadır (Aksarı, 1997: 51).

Fransa'da anaokulu ve ilkokullara öğretmen olmak isteyen adaylar ilköğretmen okullarında yetiştirilmektedirler. İlköğretmen okullarının eğitim süreleri 4 yıldır. Bu okullardaki öğretim tümüyle öğretmenlik yetiştirmeye yönelik derslerden oluşur. Dersler kuramsal ve uygulamaya yöneliktir. Öğretim uygulamaları bir yarıyıl süresince yapılmaktadır. Her ilköğretmen okulunun ayrı kendine bağlı uygulama okulu bulunmaktadır. Bu okullar yatılı ve gündüz eğitim vermektedir. İlköğretmen okulunda okuyan öğrencilere öğretmenlerin 4/3'ü kadar ücret ödenmektedir. Bunun nedeni yetenekli öğrencileri bu okullara alabilmektir (Türkoğlu, 2005: 45, 46). Bu adaylar ilköğretmen okullarını başarıyla bitirdikten sonra 2 yıllık bir üniversite eğitimi almaktadırlar. Üniversite eğitimlerini tamamlayan öğretmen adayları



girdikleri sınavları kazandıktan sonra okulöncesi eğitim kurumlarına ve ilkokullara öğretmen olarak atanırlar (Aksarı, 1997: 51).

Ortaöğretim 1. dönemde değişik kategorilerde öğretmenler bulunmaktadır. Genel Ortaöğretim Öğretmenliği Sertifikası (CAPES) alan adaylar ortaöğretimin tüm sınıflarında eğitim verebilmektedirler (Türkoğlu, 2005: 46). Öğretim koleji sertifikası alan adaylar kolejlerde 1. dönem ders vermektedirler. Orta dereceli kolej öğretmenleri bölgesel eğitim kurumları ile yükseköğretimde yetiştirilmektedir. Bu öğretmen adaylarına kendi dal öğretimiyle ilgili bir sertifika (Öğretim Koleji Sertifikası) ile CAPES verilir (Sözer, 1991: 12).

CAPES sınavı yazılı ve sözlü olan iki bölümden oluşur. Bu sınavı başaran adaylar bölgesel eğitim merkezlerinde bir yıllık meslek stajı görürler. Stajda kuramsal öğretimden çok uygulamaya ağırlık verilir. Staj sonunda aday Milli Eğitim Bakanlığı müfettişinin de olduğu bir jüri önünde ders anlatmaktadır. Başarılı olan adaylara CAPES sertifikası verilir (Türkoğlu, 2005: 47).

Büyükkaragöz (1986: 51) ve Sunay' ın (1996: 53) belirttiği üzere Fransa'da öğretmen adayların liselerde ve yüksekokulların hazırlık sınıflarında öğretmenlik yapabilmeleri için agregation adı verilen çok güç ve ulusal bir sınava katılmaları gerekmektedir. Agregate sertifikasını alan adaylar liselerde ve yüksekokullarda öğretmenlik yapabilmektedirler. Bu sınava, üniversitelerden master derecesi alanlarla, CAPES sertifikasına sahip olanlar katılabilmektedir. Agregate olmak ayrıca, üniversitelerde asistan olma avantajını da beraber getirmektedir. (Akt., Aksarı, 1997: 52)Adaylar böylece kendi dallarında aşama aşama yükselerek çeşitli yükseköğretim basamaklarında öğretim elemanı olabilirler.

Teknik öğretim kurumlarında görev yapacak öğretmen CAPET (Teknik Öğretim Başarı Sertifikası) diye adlandırılan belgeyi almak zorundadır. CAPET sınavı yazılı ve sözlü bir sınavdır. Bu sınavı başaran adaylar bir yıllık meslek stajı yaparlar. Stajdan sonra uygulamalı sınavı da başarıyla geçen adaylara CAPET sertifikası verilir (Türkoğlu, 2005: 49).

Üniversitelerden mezun olan fakat öğretmen olamayan öğretmen adaylarından bir bölümü, bir başka merkezde eğitim stajına katılmak yerine, usta

bir öğretmenin yanında, yardımcı öğretmen olarak staj görebilmektedirler. Stajı tamamlayan adaylar okul müdürü, bakanlık ya da akademi denetmeni ile okul kurulundan bir kişinin katılımıyla oluşturulan jüri önünde ders vermektedirler. Öğretmen adayını usta öğretmen, diğer öğretmen ve öğrenciler de değerlendirirler. Bu değerlendirmelerin sonucunda öğretmen adayının öğretmenlik yapip yapmayacağına karar verilmektedir (Aksarı, 1997: 52).

### 2.1.4.3. İngiltere

İngiltere'de yerel yönetim odaklı bir eğitim sistemi mevcuttur. İngiltere'de öğretmen eğitiminde hem üniversitelerin hem de okulların (ilköğretim ve ortaöğretim) önemli bir rolü vardır. Öğretmen eğitiminde üniversiteler ve okullar işbirliği içinde çalışmaktadırlar (Günçer, 1998: 5). Üniversitede kuramsal bilgileri öğrenen öğretmen adayı okullarda uygulama çalışmaları yapmaktadır. Böylece öğretmen adayları gerçek okul ve sınıf ortamında öğretmenlik bilgi ve becerilerini kazanmaktadırlar.

İngiltere'de Eğitim Bakanlığı her yıl ülkenin hangi alanlarda ne kadar öğretmene ihtiyacı olduğunu belirler. Bunun için yerel yönetim birimlerinden ve okullardan gelen bilgiler ve emekliliğe yakın olan öğretmenlerin sayısı, okula yeni başlayacak öğrencilerin sayısı ve bunlar için gerekli sınıf sayıları vb. bilgiler dikkate alınır. İhtiyaç duyulan öğretmen sayısı ortaya çıktıktan sonra bu sayılar ÖYB (Öğretmen Yetiştirme Bürosu) 'ne bildirilir ve bu sayılara göre gerekli önlemlerin alınarak öğretmen yetiştirilmesi yapılır. Böylece bizim ülkemizdeki gibi işsiz öğretmenler ordusu oluşmaz (Günçer, 1998: 10).

İngiltere'de öğretmen olmak isteyen adayların; ortaöğretimden sonra Eğitim Kolejlere (Training Colleges) ve üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakültelerinin bölümlerinde (University Departments of Education) üç ya da dört yıllık programları başarıyla bitirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğretmen olmak isteyen diğer üniversite mezunları belli eğitim kolejlere ya da üniversitelerde, bir yıl süreyle öğretmenlik sertifikası programlarına katılarak öğretmen olma hakkını elde edebilirler (Sözer, 1991: 13).

İngiltere’de öğretmen yetiştirme programlarının nasıl yürütüleceği "Öğretmen Eğitim Değerlendirme Konseyi" tarafından kararlaştırılır. Konseyin belirlediği ölçütlere göre öğretmen alınır. Programlara kabulde farklı koşullar aranmaktadır. Örneğin; bir yıllık lisansüstü eğitim sertifika programına başvuran adaylarda, ilkokulda okutulan derslerin biriyle ilgili bir lisans diploması, lisans için matematik ve İngilizcede belli bir başarı düzeyine sahip olmak, lisans mezuniyet not ortalaması, fiziksel uygunluk ve sağlıklı olma, tavsiye mektupları aranır. Bunun yanında, adayların görüşmede (mülakat) uygun bulunması da gerekmektedir (Akçay ve Başar, 2000: 493).

Küçükahmet (1976: 221-227) İngiltere’de öğretmen adaylarının yükseköğretim kurumlarındaki özel alan bilgisi programları üç yıl sürmektedir. Bu programı başarıyla bitiren ve kurumlarından mezun olan öğrenciler, dördüncü yıl da sunulan meslek bilgisi, programlarını izleyerek okullardaki uygulama çalışmalarına katılırlar. Öğretim uygulaması üç hafta sürmektedir (Akt., Sözer, 1991: 13)

İngiltere’de öğretmen yetiştirmek amacıyla yükseköğretim kurumlarının yanında öğretmen kolejleri vardır. Bu kolejlere gelen ilk ve orta dereceli okullarda öğretmen olmak isteyen öğrenciler; ortaöğrenimlerini tamamladıktan sonra üç yıllık bir eğitim almaktadırlar. Bu okulları bitiren adaylara «Genel Öğretmenlik Sertifikası» (Teachers General Certificate) verilir. Daha üst düzeyde bir dereceye sahip olmak isteyen adaylar, gerektiğinde yükseköğretim kurumlarında da çalışabilmek amacıyla, belirli kolejlerde ya da kimi üniversitelerin eğitim fakülteleri ile eğitim bölümlerinde bir yıllık ek program izlerler. Bu programın sonunda başarılı olan adaylara, seçtiği alana göre, «Özel Öğretmenlik Sertifikası» (Teachers Special Certificate) ya da «Teknik Öğretmenlik Sertifikası» (Teachers Technical Certificate) verilir (Sözer, 1991: 13, 14).

#### **2.1.4.4. A. B. D.**

A.B.D.’de öğretmen yetiştirme tamamen eyaletlere bırakılmıştır (Günçer, 1997: 16). Öğretmenlik yapabilmek için gerekli koşullar eyaletten eyalete değişmektedir. Eyaletler arasında farklılıklar olsa da ABD’de öğretmenler; ya

üniversitelere bağlı fakülte ve kolejlerde ya da bağımsız öğretmen kolejlerinde yetiştirilirler. En az dört yıllık lisans eğitiminin şart olduğu ABD’de son yıllarda öğretmen yetiştirme programları öğrenim süreleri giderek beş ya da altı yıla uzamaya başlamıştır (Sözer, 1991: 8). ABD’deki öğretmen yetiştirme sisteminde lisansüstü eğitim uygulamaları da yaygınlaşmıştır (Akçay ve Başar, 2000: 493).

ABD’de temel eğitim öğretmeni yetiştiren kurumlara kabulde, not ortalaması (4 üzerinden 2,5), tavsiye mektupları, konuşma testi, başvuru öncesi mülakat, yazılı dil testi, fiziki sağlık raporu, standart testler, davranış ve ilgi testleri, kişilik testleri, psikolojik sınav uygulamaları bulunmaktadır (Ataunal, 1994: 107). Lisansüstü eğitim yapanlarda ise, not ortalaması (4 üzerinden en az 3), mesleki deneyim tavsiye mektupları, standardize testler, mülakat, herhangi bir alanda yazılmış yazı örneği gibi ölçütler bulunmaktadır (Akçay ve Başar, 2000: 493).

Erdoğan (1995: 77, 78) ABD’ de ortaöğretim kurumların birçoğunda lisansüstü eğitim koşulu bulunmaktadır. Ayrıca ortaöğretim öğretmenlerinin kadroya alınmadan önce yeterlik sınavından geçmeleri gerekir. Demirel (1991: 73) ABD’de ortaöğretim okulları (junior high schools ve senior high schools) öğretmeni olabilmek için «Bilim Uzmanlığı» (master) derecesi almış olmak gereklidir (Akt., Aksarı, 1997: 53).

MEB (1991: 157) ABD’deki tüm eyaletlerde öğretmen adayları üniversitelere bağlı öğretmen kolejlerinde, deneyimli bir öğretmenin denetimi altında ve resmi bir okulda tam günlük bir öğretmenlik uygulaması almaktadırlar (Akt., Aksarı, 1997: 53). Okullardaki öğretim uygulamalarına ilişkin programlar da kurumdan kuruma farklılık gösterir (Sözer, 1991: 8).

ABD’de bir kez öğretmenlik formasyonu almak yeterli değildir. Çalışılırken de eğitim devam etmektedir (Aksarı, 1997: 53).

### 2.1.4.5. Japonya

Japonya hem merkezi hem de yerel yönetim odaklı bir eğitim sistemine sahiptir. Japonya'da öğretmen yetiştirme sisteminde hem diploma hem de sertifika programı uygulanmaktadır.

Japonya'da 82 ulusal üniversitenin 58 (% 71) 'inde, ortaokul ve lise öğretmenliği programları sunan eğitim fakültesi vardır. Bu fakültelerin 46 (% 79)' sında ortaokul ve 28 (%48) 'inde lise öğretmenliği programları sunulur. Japonya'da üniversitelere girişte Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığının ölçütlerine dayalı olarak, öğrencinin ortaöğretim diploması ve okul yöneticisinin raporları ve yükseköğrenime giriş sınav başarıları (ortak basan testi) esas alınır. Ayrıca her ulusal ve yerel üniversite kendi hazırladığı basan testleri, pratik testler, görüşmeler, kısa kompozisyonlar vb. ölçme değerlendirme araçları ve sunulan diğer belgeler ile adayların alınıp alınmayacağına karar verir (Saracaloğlu, 1992: 168).

Japonya'da öğretmen olmak isteyen adayların bazı sertifikaları almaları gerekmektedir. Okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselere ilişkin öğretmenlik sertifikaları değişik yasal ihtiyaçlara göre düzenlenmektedir. Japonya'da okulöncesi, ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin fakülte diploması, lise öğretmenlerinin ise yüksek lisans diploması almaları gerekmektedir (Aksarı, 1997: 54).

Japonya'da öğretmen olabilmek için sadece diploma almak yeterli değildir. Diplomasını alan adayların bunun yanında sertifika almaları da gerekmektedir. Japonya'da öğrenciler ilgili programlardan mezun olduktan sonra, öğretmen sertifikalarını almak için eyalet eğitim kurullarına başvurur. Kurul belgeleri inceler ve sertifikayı imzalar. Sertifika daha sonra Bakanlık yetkilileri tarafından onaylanır ve ülkenin her tarafında geçerli hale gelir. Öğretmen sertifikaları, sürekli ve geçici olmak üzere iki tiptir. Sürekli sertifikalar da kendi içinde birinci, ikinci sınıf olmak üzere ikiye ayrılır. İki yıllık yüksekokullardan mezun olanlara lise öğretmenliği için geçici, ilk ve ortaokul öğretmenliği için de birinci sınıf sertifika verilir. Dört yıllık lisans diploması alanlar için ikinci sınıf, ilk ve ortaokul öğretmenliği için de birinci sınıf sertifika almaya hak kazanırlar. En az bir yıllık lisansüstü eğitim yapanlar da lise öğretmenliği için birinci sınıf sertifikaya sahip olurlar. Normal (sürekli)

sertifikalar bütün ülkede (Japonya'da), geçici sertifikalar ise yalnız verildikleri il sınırları içinde geçerlidir (Saracaloğlu, 1992: 172, 173).

Japonya'da illerde Eğitim Personeli Sınavları açılmaktadır ve lise mezunları bu sınavlara girebilmektedirler. Bu sınavları kazanan lise mezunlarına, ana, ilk ve ortaokullar için "Geçici Sertifika" verilir. İki yıllık yükseköğretim kurumlarını tamamlayan adaylara, lise öğretmenliği için 'geçici', ana, ilk ve ortaokullar için ise 'İkinci Sınıf sertifikası' verilir (Aksarı, 1997: 55).

Japonya'da öğretmen olmak için üniversiteyi bitirmek yeterli değildir. Yerel odaklar -Bölge Eğitim Kurulları- öğretmen adayının yapmış olduğu çalışmalarını incelemekte ve daha sonra öğretmenlik diploması vermektedirler (Aksarı, 1997: 54-55).

Japonya'da öğretmen olmak isteyen adayların staj ve uygulama programına katılmaları gerekmektedir. Öğretmen adayları genellikle iki hafta staj ve uygulama yapmaktadırlar. Bu süre Eğitim Personeli Sertifika Kanunu Uygulama Yönetmeliğinde belirlenen minimum miktardır. Ancak son zamanlarda, bazı üniversitelerde uygulama süresi üç-beş haftaya çıkarılmıştır. Japonya'da staj uygulaması üniversite ve yüksekokullara bağlı labaratuvar ya da uygulama okullarında yapılmaktadır (Saracaloğlu, 1992: 176).

#### **2.1.4.6. İsveç**

Eurydice.org (2002/2003) İsveç'te öğretmen eğitimi 23 yüksekokulda ve 25 üniversitede verilmektedir. İsveç'te lisans düzeyine öğrenci seçimde ortaöğretim notları, üniversite yetenek testiyle birlikte iş deneyimi ön koşuldur. Genelde alınan öğrencilerin üçte biri ortaöğretim notlarına göre, üçte biri üniversite yetenek testi sonucuna göre ve geri kalanı ise her ikisinin ortalamasına göre alınır. İsveç'te ortaöğretim öğretmenliği programlarına giriş için adayların üniversite veya dengi bir yükseköğretim eğitimine sahip olmaları gerekir. İsveç'teki yükseköğretim programı ve süresi öğretmenlik alanlarına göre değişmektedir. Öğretmen yetiştiren tüm bölümlerin ilk yılında ortak ve genel bir program uygulanır. Daha sonraki yıllarda uzmanlaşma ve ayrışmalar başlar. (Akt., Şahin, 2006: 52).

İsveç'te okulöncesi öğretmenliği lisans düzeyinde verilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin eğitim süreleri 3 yıldır. Okulöncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin eğitiminden Belediyeler sorumludur. Her eğitimin içeriği ve uygulanabilirliği birbirinden farklıdır. Bazı yerlerde ise okulöncesi öğretmenleri ile diğer okul öğretmenlerinin eğitimleri birbirine daha yakındır (Akdağ, 2005: 58-70).

Över ve Diğ. (2005: 20) İsveç'te ilköğretimde, 1-3. sınıflar için öğretmenlik eğitimi 3-5 yıl sürerken, 4-9. sınıflar için 5,5 yıllık bir eğitim gerekir. İsveç'te ilköğretim öğretmenliği lisans düzeyinde verilmektedir Ortaöğretim öğretmenliği eğitimi ise 5 yıl sürmektedir. Ortaöğretim öğretmenliği eğitimi İsveç'te yüksek lisans düzeyinde verilir. Öğretmenler ilköğretimde öğretimi yapılan çok sayıda branşta uzmanlaşır (Akt., Şahin, 2006: 52)

Türkoğlu (1998: 414) Liselerde genel derslere giren öğretmenler 2 ya da 3 alanda ders verebilecekleri bir diplomaya sahiptirler. Kuramsal ve uygulamalı bir meslekî eğitim alırlar. İsveç'te lise öğretmeni olabilmek için en az 4,5 yıllık bir eğitim görmek gerekmektedir. Bu eğitimde; 2 yıl temel dersler, 1,5 yıl diğer dersler ve 1 yıllık 'öğretmenlik meslek bilgisi' dersleri verilmektedir. Lise düzeyinde çalışan tüm öğretmenler tam ya da yarım gün çalışırlar. Meslekî eğitim dersleri kendi alanında ileri düzeyde eğitim görmüş öğretmenlerce verilir (Akt., Akdağ, 2005: 58-70).

İsveç'te öğretmenler, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde çalışan öğretmenler, ders verebilmek için ülkelerinde ya da herhangi bir Avrupa ülkesinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almış olmak zorundadırlar. Öğretmenler memur statüsündedirler (Akdağ, 2005: 58-70).

### **2.1.5. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Durumu**

Öğretmenlik mesleğinin tarih boyunca kutsal bir meslek olarak algılanmasına ve öğretmenin değerinin her geçen gün daha iyi anlaşılmasına rağmen, bugün Türkiye'de öğretmenlik mesleği, statüsü düşük meslek grupları arasında yer almaktadır (Övet, 2006: 20). Bugün pek çok kişi, yüksek öğretim mezunu olan herkesin öğretmenlik yapabileceğini zannetmektedir. Bunun en büyük nedeni ise

MEB'in öğretmenlik formasyonu olmayan kişileri öğretmen olarak atamasıdır. Oysaki öğretmenlik, özel bilgi ve beceri gerektiren bir meslektir. Bu yapılan yanlış uygulamalar Türkiye'de öğretmenlik mesleğini; herkese kapısı daima açık olan, kolay elde edilebilen, herkesin yapabileceği bir meslek konumuna getirmiştir. Bu uygulamalar zamanla öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığını azaltmıştır.

Bu mesleğe giren kişilerin bu mesleği bilinçli olarak seçmedikleri yapılan araştırmalarda da görülmektedir. Örneğin; Eskicumalı (2002) tarafından Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerindeki temel etkenleri; "çocukları çok sevmem (%23), meslekteki çalışma saatlerinin azlığı, tatil dönemlerinin uzunluğu (%37.1), devlet güvencesi altında çalışma/iş güvencesi (%37.1), öğretmenliğin fazla çaba ve emek gerektirmeyen bir meslek olması (%1.4) ve toplumu bilinçlendirme isteği/idealizm (%26)" olarak belirtmişlerdir. Araştırmada yer alan 415 öğrencinin %36' sı öğretmenlik mesleğini kendi istekleri ile, % 8.8' i ailelerinin isteğiyle, % 17.4' ü öğretmenlerinin etkisiyle, %20' si çevre ve arkadaşlarının etkisiyle, %9.5' inin de dersanelerdeki rehber öğretmenlerin yönlendirmesiyle tercih ettiklerini belirtmiştir (Akt., Övet, 2006: 22). Bu mesleğe gerçekten gerekli niteliklere sahip bireylerin girmesiyle eğitimde beklenen gelişim ve değişim sağlanacaktır. Ama yukarıdaki araştırmada da görüldüğü üzere bireyler bu mesleği seçerken meslek için gerekli niteliklere değil de başka şartlara bakmaktadırlar. Bu da ülkemizin eğitim geleceği açısından üzücü bir durumdur.

Eğitimciler Birliği Sendikası (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, ülkemizdeki öğretmenlerin mevcut sorunları ve toplumdaki sosyal statüleri incelenmiştir. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile gerçekleştirilmiş olması nedeniyle araştırmaya devlet kurumlarında çalışan birçok branştan öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ekonomik olarak zor durumda oldukları için birçok eksiklerini tamamlayamadıkları, mesleğin kendilerini tatmin konusunda çağın gerisinde kaldığını, toplum içerisinde sosyal statü olarak kendilerini çok düşük gördüklerini ve bu nedenle çocuklarının öğretmen olmasını istemedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler kendilerinin etik olarak gerekli değer ve ilkelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aynı araştırmada öğretmenlerin %33.4' ü topluma faydalı olmak için, %22.6' sı iş garantisi olduğu için, % 22.2' si mesleği



sevdiği için, %9.7' si saygın bir meslek olduğu için, % 7.1' i ailesi istediği için, %5.1' i çevrenin etkisiyle öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Akt. Üredi, 2006: 100, 101). Toplumların şekillenmesinde bu kadar büyük öneme sahip bir mesleğin toplumda bu konuma getirilmesi oldukça düşündürücüdür.

Cumhuriyet'in kurulduğu yıllarda öğretmenlik mesleği herkes tarafından beğenilen ve istenen bir meslek halindeydi. Bunun nedenleri gelirinin iyi düzeyde olması ve eğitim seviyesinin yüksekliği idi. O dönemlerde öğretmen okullarının parasız ve yatılı olması da bu okullara olan ilgiyi arttırmıştır. Bu saygınlık 1970'lere kadar sürmüştür. Daha sonraları yaşanan toplumsal değişmeler ve sanayileşme gibi etkenlerle öğretmenlik mesleğine olan ilgi giderek azalmaya başlamıştır. 1980'li yıllarda, meslek gruplarının çeşitlerinin artmasıyla memurların gelir seviyeleri azalmıştır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleği de saygınlığını kaybetmeye başlamıştır. 1985'ten bu yana ise fakülte bitirmiş olmak öğretmen olmak için yeterli görülmüştür. Böylelikle öğretmenlik mesleğinin toplum gözündeki itibarı zedelenmiştir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusunda bazı alanlarda ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirilirken, bazı alanlarda da öğretmen ihtiyacı karşılanamamıştır. Öğretmen yetiştirirken ülke ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ülkenin kaynaklarının da bilinçli kullanılması açısından önemlidir. Fakat ülkemizde bunun yerine planlama yapılmadan, ülke ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan öğretmen yetiştirilmiştir. Böylece ülkemizin kaynakları bilinçsizce kullanılmıştır. Bunun sonucunda da toplumumuzda mezun olup da iş bulamayan öğretmenler ordusu ortaya çıkmıştır.

Bakanlıkça, öğretmenlik mesleği için tespit edilmesi gereken nitelikler 1983 yılına kadar ortaya konmamıştır. Ayrıca bu dönemde öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla niteliği ve eğitim standardını düşürücü öğretmen alımının olduğu görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı, aldığı kararlarda öğretmen alımlarında seçim şartı getirmişse de, 1985 yılına kadar yapılan öğretmen atamalarında bu şartı uygulamaya koymamış ve de mesleki formasyon belgesi aramaksızın öğretmen alımını sürdürmüştür (Çelikten ve Diğ. , 2005: 211).

Sınavla öğretmen alımına ilk olarak 1985 yılında başlanmıştır. Eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları aynı sınava tabi tutularak seçim

yapılmıştır. Varış'a (1989: 5, 6) göre; formasyon olmadan öğretmenlik ataması, MEB'nı 30 yıl geriletmişti gözlenmekte, bugün Milli Eğitim'de bir bölüm öğretmen önce kadroya atanmakta, sonra mesleğini kısa ve yoğun kuslarla öğrenmektedir (Akt., Çelikten ve Diğ. , 2005: 211).

1989 yılında öğretmen adaylarının atanmaları için değişik sınav şekilleri, mülakat vb. yöntemlerin uygulanmasına başlanmıştır. Fakat yapılan merkezi sınavların amacı kaliteli öğretmen adayı seçmek değil de eleme-seçme yapmaktır. Bu dönemde sınavı kazananlardan pedagojik formasyonu olmayan öğretmen adayları mevcuttu. Bu adaylar mesleğe başladıktan sonra "formasyon kursu"na alınmışlardır. Bu kursların da nitelik ve süreç açısından tam uygulanamadığı bilinmektedir. Böylece, eğitim fakültesi dışındaki fakülte ve yüksekokul mezunlarının kısa süreli pedagojik formasyon kursları ile öğretmen olarak atanmaları öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve niteliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Günümüzde uygulanan ücretli öğretmenlik, herkesin öğretmenlik yapabileceği düşündürmekte ve öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak görülmemesine neden olmaktadır. 1992 yılı da dahil 1999 yılına kadar alınan öğretmenler için herhangi bir sınav yapılmamış, şartları uyan her başvuru kabul edilmiştir. Niteliğin bu kadar önemli olduğu bir mesleğe bu kadar kolay alımın yapılması oldukça düşündürücüdür.

Türkiye'de 94'ü devlet ve 45'i da vakıf olmak üzere toplam 139 tane üniversite mevcuttur. Bu üniversitelerin tarih, edebiyat, biyoloji ve kimya gibi Fen – Edebiyat fakültelerini her sene binlerce öğrenci bitirmektedir. Öğretmen olabilme şartları sürekli değiştiği için bu mezunlar büyük sıkıntı yaşamaktadırlar. YÖK tarafından 1998 yılında yapılan değişiklikle Fen-Edebiyat mezunlarına öğretmen olma yolu neredeyse kapanmıştır. Bahsi geçen mezunlara öğretmenlik sınavına girebilmeleri için tezsiz yüksek lisans yapma şartı getirilmiştir. Ancak, siyasi iktidarlar seçim dönemleri öncesinde bu adayların atamalarını yapmışlardır. Devletin öğretmen yetiştirme ve atanması konusunda siyasi iktidarlar değişse bile milli bir politikasının olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin önemli olduğu kadar değişen iktidarların uygulamalarından da çok hızlı etkilenmektedir. Bu etki ve etkilenme en aza indirilmediği ya da tamamen ortadan kaldırılmadığı müddetçe öğretmenlik mesleği hak ettiği ve arzu edilen yere ulaşamayacaktır (Çelikten ve Diğ. , 2005: 212).

Son zamanlarda eğitim fakültelerinin taban puanlarının diğer meslek dallarına göre yüksek puanlarla öğretmen adayı almaları olumlu görülmekte; ancak ekonomik olarak hala öğretmenlerin gelir düzeylerinin düşüklüğü, sosyal statülerinin düşük kalmasına sebep olmaktadır. Bu olumsuzluklara rağmen toplumların geleceğinin eğitimde olduğu gerçeği, öğretmenlik mesleğini yeniden Cumhuriyet' in ilk yıllarındaki itibarını, saygınlığını ve sosyal statüsünü kazandıracığı umulmaktadır (Üredi, 2006: 76).

### 2.1.6. Öğretmenlik Mesleğine Aday Seçimi

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de gerektirdiği bazı temel özellikler vardır. Öğretmen olmak isteyen bir adayının, öğretmenliğe istekli ve öğretmenliğin kişilik davranışlarını kazanabilir bir potansiyeli taşıması gerekir. Başka bir deyişle, önce öğretmenlik eğitimine kabulde herkesin öğretmenlik davranışlarına sahip olamayacağı ilkesi bilinmeli ve benimsenmelidir (Ataünal, 2000: 80). Öğretmenlik mesleği için gerekli özelliklere sahip olmadan eğitim fakültelerine yerleşen öğretmen adayları zamanla ya okudukları bölümü bırakmaktadırlar ya da öğretmenlik mesleğini gereken düzeyde yapamamaktadırlar. Çünkü bireyin öğretmenlikte başarılı olması, onun mesleğe ilişkin yeterliklere sahip olması ile doğru orantılıdır. Bunun denetiminin daha öğrencilerin fakülteleere yerleşmeleri döneminde yapılması, toplumumuzda kaliteli öğretmenlerin yetişmesi ve verimli çalışan öğretmenlerin çoğalması konusunda atılan önemli bir adım olacaktır. Bugün ülkemizde lise diploması ve merkezî olarak yapılan öğrenci yerleştirme sınavı eğitim fakültelerine giriş için yeterli görülmektedir. Oysa, adayın, önce mezun olduğu lisenin öğretmenler kurulunca aday gösterilmesi; davranış, ilgi ve kişilik testlerine de tabi tutulması, çağdaş ülkelerde uygulanan bir yaklaşımdır ve gereklidir (Ataünal, 2000: 80).

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilişsel ve duyuşsal niteliklerin önceden saptanarak, mesleğe giriş denetiminin hizmet öncesi eğitime girişte yapılması insan gücü ve kaynak savurganlığını önleyecektir. Sadece bir yükseköğretim programına girebilmek ve açıkta kalmamak için öğretmenlik mesleğini seçmiş, mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip olmayan, mesleğe yeterince

güdülenmemiş bireylerin hizmet öncesi programlara alınmaması öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi yolunda atılabilecek önemli bir adımdır (Övet, 2006: 24).

Öğretmen yetiştiren kurumlara alınacak öğrencilerin seçiminin tartışıldığı 11. Milli Eğitim Şûrası'nda (1991) şu önerilere yer verilmiştir.

1. Öğretmenlik, herkesin yapabileceği bir meslek olarak düşünülmemeli; gerçekten bu mesleğe yatkın kişilerin programlara kaydolması sağlanmalıdır. Bunun için de, seçme ve yerleştirme sınavı yanında, adaylara öğretmenlik tutumlarını ölçen ölçekler de uygulanmalıdır.

2. Öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmen talep projeksiyonları yapılarak öğrenci alınmalıdır.

3. Ortaöğretim programlarında yer alacak seçimli dersler arasına, öğretmenliği motive edici dersler konulmalıdır.

4. Öğretmen eğitimi sırasında, öğretmenlik mesleğine veya alanına yatkın olmadığı gözlenen öğretmen adaylarının başka bir alanda istihdamlarına imkân verecek bir mekanizma oluşturulmalıdır.

Çoban (1996) öğrenci seçimi ile birlikte öğrenci kaynağının tartışıldığı 12. Milli Eğitim Şûrası'nda, öğretmen yetiştiren kurumlara alınacak öğrencilerin, ortaöğretim kademesinde yönlendirilmesi; bu amaçla, öğretmen liselerinin Devlet Planlama Teşkilatı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın destekli çalışmalarında belirtildiği gibi, yeniden öğretmen adayı yetiştirmeleri ve sayıları ile kapasitelerinin artırılması; bu liselere gerek yatılı gerekse gündüzlü olarak alınacak öğrencilerin sınav ve mülakatla seçilmesi kararlaştırıldığını aktarmıştır (Akt., Övet, 2006: 25).

Öğretmenler toplumları yönlendiren, değiştiren ve geliştiren kişilerdir. İyi yetişmiş, donanımlı öğretmenler toplumda öğretmenlik mesleğine karşı saygının artmasını ve giderek prestij kazanılmasını sağlarlar. Donanımlı yetişmiş öğretmenler yeni uygulamaları çabuk benimseyip kendilerini sürekli yenilerler. Böyle öğretmenlerin toplumları geliştirmeleri ve değiştirmeleri de kolay olabilmektedir. Aksi özelliklere sahip öğretmenler de toplumlarda olumsuz düşünce ve etkiler

yaratacaklardır. İşte öğretmenlik mesleğine girişte bu özelliklere dikkat edilmesi toplumumuz için daha faydalı olacaktır.

Türkiye’ de öğretmenlik mesleğine giriş Milli Eğitim Bakanlığı’nın yetkisindedir. Öğretmen adayları arasından öğretmen olarak alınacak sayının belirlenmesine ve kimlerin öğretmen olacağına Milli Eğitim Bakanlığı karar vermektedir. Türkiye’ de öğretmenlerin işvereni büyük ölçüde devlettir. Böylece Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğinin yetişme ve çalışma ölçütlerini belirleyen bir konumdadır. Milli Eğitim Bakanlığı toplum için bu kadar önemli olan öğretmenlik mesleğine girişi iyi denetleyerek kaliteli ve verimli kişilerin öğretmen olmalarını sağlamalıdır.

### **2.1.7. Ülkemizdeki Öğretmen Atama Sistemleri**

Ülkemizde 1950’li yıllardan sonra öğrenci sayısında büyük artış olmuştur. Böylece sık sık öğretmen açığını ortaya çıkmıştır. Devlet de öğretmen açığını değişik kaynaklardan, değişik yöntemlerle gidermeye çalışmıştır. Bu uygulamalardan bir kaçısı şöyledir; (Eraslan, 2004: 6)

- Yedek subay Öğretmen Uygulaması (1960)
- Vekil Öğretmenler (1961)
- Öğretmenlik formasyonu ( 1970)
- Mektupla Öğretmen Yetiştirme (1974)
- Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme (1975)
- Askerliğini Öğretmen olarak Yapanlar (1987)
- Her türlü yüksek öğretim programdan mezun olanlardan hiçbir koşul aranmaksızın kitle halinde öğretmen atanması (1996)
- Açık öğretim yolu ile İngilizce ve Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirilmesi (1999).

Ülkemizde 1983 yılına kadar öğretmen yetiştirilme ve öğretmen atama işlerinin tümünü MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından yapılmaktaydı. Fakat 1983 yılından sonra öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verilmiştir. MEB ise üniversitelerin mezun ettiği öğretmen adaylarından Devlet Planlama Teşkilatı'nın belirlediği bütçe doğrultusunda kendi ihtiyacı kadar atama yapmaktadır.

MEB'in ihtiyacından fazla sayıda mezun öğretmen adayı olmasının sonucunda öğretmen fazlası açığa çıkmıştır. MEB bu mezunlar arasından ihtiyacı oranında öğretmen seçmek ve atamak durumunda kalmıştır. MEB bu sorunun çözümü olarak öğretmen seçiminde merkezi düzeyde eleme ve seçme sınavı yapmayı uygun bulmuştur. 1985 yılında "Öğretmen Yeterlik Sınavı" adıyla bu tür sınavlar uygulanmaya başlanmıştır.

#### **2.1.7.1. Öğretmen Yeterlik Sınavı:**

Ülkemizde mezun olan öğretmen adayı ile ihtiyaç olunan öğretmen sayısı arasında büyük farklar oluşunca MEB 1985 ile 1991 yılları arasında "Öğretmen Yeterlik" adlı bir eleme-seçme sınavı uygulamıştır. Bu sınavın amacı, öğretmen adayları testle ölçülen nitelikler yönünden sıralamaktır. Bu sınava öğretmen yetiştiren veya yetiştirmeyen tüm fakülte mezunları girmiştir. 1989 Yeterlik Sınavı Kılavuzu'nda (1989) sınavın içeriği; "alan bilgisi testi" %60, "genel kültür bilgisi testi" %25, "öğretmenlik bilgisi testi" ise %15 olarak ağırlıklandırıldığı belirtilmiştir. Daha sonra ÖSYM'ye devredilen sınavda bu ağırlıklandırma "alan bilgisi" %60, "genel kültür bilgisi" ve "öğretmenlik bilgisi" %20 şeklinde değiştirilmiştir. (Akt., Engeç, 1989: 149)

Öğretmenlik yeterlik sınavlarında başvuran aday sayısı ayrılan kontenjandan fazla olduğu branşlarda adaylar birbirleriyle yarışırken, başvuran aday sayısı kontenjandan az olduğu branşlarda tüm adayların sınavı kazanmışlardır. Örnek olarak 1991 yılında sınava başvuru yapan aday sayısı ayrılan kontenjandan az olduğu için 12 branşta sınava giren adayların tamamı bu sınavı kazanmıştır (Küçükahmet, 1993: 70). Bu yüzden bu sınav öğretmen yeterliklerine sahip bireyleri seçmiyor. Bazı branşlara aday azlığından tüm adayların bu mesleğe girişini sağlamaktadır.

Öğretmenlik mesleği herkesin bu kadar kolayca yapabileceği bir meslek türü değildir. Gerekli niteliklere sahip bireylerin seçilip mesleğe alınması eğitimin kalitesini artıracaktır. Bunun yanında Öğretmenlik Yeterlik Sınavlarına Eğitim Fakültesi dışından diğer Fakülte mezunlarının da başvurmaktadır. Bu durumu eleştiren Küçükahmet (1993) öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olmayan öğrencilere bu sınava girme hakkı verilmesi durumunda, öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan eğitim fakültelerinin derhal kapatılması gerektiğini, böylece bu kurumlarda dört yıl öğrenim gören öğrencilere daha fazla yazık edilmemesi gerektiğini ileri sürmüştür (Küçükahmet, 1993: 70). Öğretmen yeterlik sınavı son olarak 1991 yılında uygulanmış, 1992 yılında bu sınavın kaldırıldığı açıklanmıştır.

#### **2.1.7.2. KMS ve KPSS Sınavları:**

1992 yılında öğretmen yeterlik sınavı kaldırılmış, öğretmen adaylarının mezun olduğu kurumdan yeterli niteliklere sahip olduğu varsayılarak MEB'nin ihtiyacına göre kura yöntemi ile atamaları yapılmıştır. Ancak pek çok branşta üniversitelerden mezun olanların Bakanlığın ihtiyacından çok fazla sayıda olması nedeniyle tekrar sınav yoluna gidilmek durumunda kalmıştır (Yüksel, 2003: 3).

1999 yılında ÖSYM tarafından ilk defa Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) yapılmıştır. Bu sınavda başarılı olanlar kamu kurum ve kuruluşlarının kendileri tarafından yapılacak sınava katılmak hakkını elde etmiş olmuşlardı. Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) 2001 yılında Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) haline dönüştürülmüştür. KMS bir yıl sonra 03.05.2002 tarihli ve 24744 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmış olan "Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik" le yürürlükten kaldırılmıştır.

1999 yılında yapılan Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) ile 2001 yılında yapılmış olan Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) birleştirilmiş ve 2002 yılından sonra Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) adlı bir sınav uygulanmıştır. 03.05.2002 tarihinde resmi gazetede yayınlanan "Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik" le ülkemizdeki

tüm kamu kurum ve kuruluşlarında ilk defa atanmak isteyen herkesin bu sınava girmesi gerekmektedir. Sınavın içeriği ve ağırlıkları Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığı (DPB) ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından birlikte belirlenmektedir. Sınavın ÖSYM tarafından hazırlanıp yapılmaktadır. (TC Resmi Gazete, 03.05.2002). Türkiye’de öğretmen olmak isteyen tüm öğretmen adayların en az dört yıllık bir üniversite eğitimi tamamladıktan sonra KPSS-öğretmenlik olarak da adlandırılan bu sınava girmeleri ve başarılı olmaları gerekmektedir (OSYM, 2007).

Tablo 8’ de 1999 yılında şimdiye kadar yapılmış öğretmenlik sınavlarının adları ve tarihleri verilmiştir:

**Tablo 8.** Şimdiye Kadar Yapılan KPSS Adları ve Tarihleri

<b>SINAV ADI</b>	<b>SINAV TARİHİ</b>
İlk Defa Devlet Memuru Olarak Atanacaklar için Seçme Sınavı (1999-DMS)	17.10.1999
İlk Defa Devlet Memuru Olarak Atanacaklar için Seçme Sınavı (1999-DMS Ek)	12.12.1999
İlk Defa Devlet Memuru Olarak Atanacaklar için Seçme S.- Öğretmenlik (2000-DMS)	16.07.2000
Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (2001-KMS)	07.07.2001 08.07.2001
Kamu Personel Seçme Sınavı (2002-KPSS)	06.07.2002 07.07.2002
Kamu Personel Seçme Sınavı-Sağlık Bakanlığı (2002-KPSS-SB)	23.11.2002
Kamu Personel Seçme Sınavı (2003-KPSS-Öğretmenlik)	13.07.2003 14.07.2003
Kamu Personel Seçme Sınavı (2003-KPSS A Grubu)	15.11.2003 16.11.2003
Kamu Personel Seçme Sınavı (2004-KPSS)	10.07.2004 11.07.2004
Kamu Personel Seçme Sınavı (2005-KPSS) (A Grubu ve Öğretmenlik)	02.07.2005 03.07.2005
Kamu Personel Seçme Sınavı (2006-KPSS/1) (Lisans)	01.07.2006 02.07.2006
Kamu Personel Seçme Sınavı/2 (2006-KPSS/2) (Önlisans, Ortaöğretim)	17.09.2006
Devlet Personel Başkanlığı Kamu Personel Seçme Sınavı (2007-KPSS/1)	30.06.2007 01.07.2007
Kamu Personeli Seçme Sınavı(2008 KPSS-Lisans)	28.06.2008 29.06.2008
Kamu Personeli Seçme Sınavı(2008 KPSS-Ortaöğretim/Önlisans)	21.09.2008

(Kaynak: OSYM, 2009)



Tablo 8 incelendiğinde görülüyor ki KPSS 2002 yılından itibaren yapılmaktadır. 2008 yılına kadar 15 tane KPSS yapılmıştır.

KPSS sınavında öğretmenlerin girdiği bölümler genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Sınavın genel yetenek ve genel kültür kısımlarında 60'şar, Eğitim bilimleri kısmında ise 120 soru bulunmaktadır. Tablo 9'da test türleri ve kapsamaları verilmiştir:

**Tablo 9.** KPSS' de Uygulanan Testler Ve Testlerin Kapsamları

TEST TÜRÜ	TESTLERİN KAPSAMLARI
GENEL YETENEK	Türkçe (%50)
	Matematik (%50)
GENEL KÜLTÜR	Türk Kültür ve Medeniyetleri (%10)
	Atatürk ilkeleri ve Inkılap Tarihi (%40)
	Türkiye Coğrafyası (%30)
	Temel Yurttaşlık Bilgisi (%15)
	Türkiye ve Dünya ile ilgili Genel ve Güncel Konular(%5)
EĞİTİM BİLİMLERİ	Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (%35)
	Program Geliştirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve değerlendirme (%50)
	Rehberlik (%15)

(Kaynak: 2008 KPSS Klavuzu.)

Öğretmen adayları için KPSS sınavı cumartesi sabah ve cumartesi öğleden sonra olmak üzere iki oturum şeklinde yapılmaktadır. Cumartesi sabah oturumunda “Genel Yetenek” ve “Genel Kültür” testleri; cumartesi öğleden sonraki oturumunda da “Eğitim Bilimleri” testi uygulanmaktadır. Aşağıdaki tablo 10' da öğretmen adaylarının girdikleri sınav adları ve zamanları verilmiştir. Sınav sonrasında belirlenecek taban puana sahip olanlar, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan kontenjanlar için başvuruda bulunma hakkına sahiptir (Baştürk, 2005: 164).

**Tablo 10.** KPSS’deki Test Türleri ve Uygulandıkları Zamanlar

CUMARTESİ	<b>SABAH</b>	<b>ÖĞLEDEN SONRA</b>
	GENEL YETENEK	EĞİTİM BİLİMLERİ
	GENEL KÜLTÜR	
	YABANCI DİL	

(Kaynak: 2008 KPSS Klavuzu.)

Ülkemizde öğretmen olarak atanabilmek için yukarıda bahsedilen KPSS girip yüksek puan alması gerekmektedir. Çünkü sınav sonrasında bireylerin puanlarına göre sıralamaları yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleğine atama yapılırken yapılan bu sıralamaya göre gereken sayıda öğretmen adayı alınmaktadır. Sınav işlemleri bittikten sonra Devlet Personel Başkanlığı’nın da denetimi altında MEB sınava girip başarı göstermiş adaylar arasından ilan edilen kadro sayısı kadar atama yapılmaktadır.

Tablo 11’de 1999 yılından günümüze kadar yapılmış öğretmen atama sayıları yıllara göre verilmiştir.

**Tablo 11.** 1999-2008 Yılları Arasında Kadrolu Öğretmenliğe Atananların Alan Bazında Sıralaması:

ALAN ADI	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Genel Toplam
Almanca							50	1	1	30	<b>82</b>
Beden Eğitimi	581	501	485	1.141	1699	778	667	921	892	1174	<b>8839</b>
Bilişim Teknolojileri	294	266	361	1.015	821	1545	1095	1820	1221	1351	<b>9789</b>
Biyoloji				62	125	108	43	46	153	97	<b>634</b>
Coğrafya				60	118	151	61	117	526	153	<b>1186</b>
Din Kült. ve Ahl.				200	1452	1050	1194	1781	1160	840	<b>7677</b>
Felsefe	155				79	57	94	94	218	87	<b>784</b>
Fen ve Teknoloji/Fen Bilgisi		321	1.329	1.516	828	367	1069	1053	967	1244	<b>8694</b>
Fizik				125	103	69	11	18	22	28	<b>376</b>
Fransızca							22		2		<b>24</b>
İ.H.L. Meslek	669	100	211		92	92	23	172	37	24	<b>1420</b>
İHL Meslek Dersleri	27				33	72	60	61	72	51	<b>376</b>

<b>Tablo 11' in Devamı.</b> 1999-2008 yılları arasında kadrolu öğretmenliğe atananların alan bazında sıralaması:											
ALAN ADI	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Genel
İlköğretim Matematik Öğr.					1028	1280	1612	1893	1621	1133	<b>8567</b>
<b>İngilizce Öğr.</b>	<b>3.296</b>	<b>2.822</b>	<b>3.935</b>	<b>3.764</b>	<b>2147</b>	<b>2731</b>	<b>2958</b>	<b>4042</b>	<b>2946</b>	<b>1748</b>	<b>30389</b>
İş Eğit.(İş ve Tek. Eğit)	113	1.311	197	57	48	50	180	121			<b>2077</b>
İşitme Engelliler Sınıfı Öğr.	28	28	27	74	47	61	69	16	46	43	<b>439</b>
Kimya				91	14	73	13	21	36	23	<b>271</b>
Matematik	2.729	3.416	4.320	2.985	865	845	108	65	54	156	<b>11655</b>
Müzik	640	589	664	698	84	120	216	541	627	540	<b>4719</b>
Okul Öncesi Öğr.	813	941	1.267	1.092	897	1038	1528	927	877	982	<b>10362</b>
Psikoloji										2	<b>2</b>
Rehber Öğr.	1.002	915	1.004	797	1048	1289	370	642	646	1253	<b>8966</b>
<b>Resim İş/Resim/Görsel Sanatlar</b>	<b>1.202</b>		<b>1.243</b>	<b>400</b>	<b>154</b>	<b>152</b>	<b>106</b>	<b>470</b>	<b>527</b>	<b>488</b>	<b>4742</b>
Sağlık Bilgisi				5						15	<b>20</b>
Sanat Tarihi					7	5	5	5	17	5	<b>44</b>
<b>Sınıf Öğr.</b>	<b>16.179</b>	<b>11.361</b>	<b>12.322</b>	<b>15.807</b>	<b>5600</b>	<b>3897</b>	<b>4570</b>	<b>10621</b>	<b>2672</b>	<b>6681</b>	<b>89710</b>
Sosyal	1.117	2.582	3.142	1.934	246	427	932	894	803	555	<b>12632</b>
Tarih				89	387	152	206	371	392	89	<b>1686</b>
Teknoloji ve Tasarım								253	460	427	<b>1140</b>
Türk Dili ve Ed./Dil ve Anlatım/Türk Edebiyatı	4.120	4.536	5.753	3.688	1249	732	94	210	695	675	<b>18044</b>
<b>Türkçe</b>				<b>4</b>	<b>2895</b>	<b>842</b>	<b>2239</b>	<b>3207</b>	<b>1431</b>	<b>711</b>	<b>11329</b>
Zihin Engelliler Sınıfı Öğr.	56	61	608	176	159	126	224	44	279	99	<b>1832</b>
<b>Genel</b>	<b>33376</b>	<b>31275</b>	<b>34422</b>	<b>36556</b>	<b>2281</b>	<b>1902</b>	<b>2077</b>	<b>31000</b>	<b>1949</b>	<b>2101</b>	<b>269758</b>

(Kaynak: MEB Personel Genel Müdürlüğü Bilişim Hizmetleri Dairesi Başkanlığı, 2009).

Tablo 11 incelediğinde araştırmamızın örneklem grubunu oluşturan İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Resim/Görsel Sanatlar Öğretmenliği bölümleri incelendiğinde; İngilizce Öğretmenliğinde en fazla atama 4042 ile 2006 yılında, en aza atama ise 1748 ile 2008 yılında yapılmıştır. Sınıf

Öğretmenliğinde ise en fazla atanmanın 16.179 ile 1999 yılında, en az atanmanın 2672 ile 2007 yılında yapıldığı görülmektedir. Resim/Görsel Sanatlar Öğretmenliğinde en fazla atama 1243 ile 2001 yılında yapılmışken 2000 yılında hiç atama yapılmamıştır. Türkçe Öğretmenliğinde ise en fazla atama ise 3207 ile 2006 yılında yapılmıştır. Türkçe Öğretmenliğinde 1999, 2000 ve 2001 yıllarında hiç atama yapılmamıştır.

KPSS ülkemizde öğretmen adayları için çok önemli bir sınavdır. Çünkü ancak bu sınavda başarı kazanıldığında öğretmen olunabilmektedir. Öğretmen adaylarına bilgi sağlamak amacıyla KPSS ile bazı bulgular tablo 12 ve tablo 13’ de verilmiştir. Tablo 12’ de 2006 KPSS sonuçlarına ilişkin üç alanda (Genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri) ilk beş ve son beş içinde yer alan programlar verilmektedir.

**Tablo 12.** KPSS 2006 Puan Sıralamasındaki İlk Beş ve Son Beş Sıradaki Öğretmenlik Programları

Alanlar	İlk beş program	Son beş program
<b>Genel Yetenek</b>	Matematik Öğretmenliği	Sosyal Bil. Öğretmenliği
	İlk. Matematik Öğretmenliği	Okul Öncesi Öğretmenliği
	Bilgisayar ve Öğr.Tekn. Öğretmenliği	Müzik Öğretmenliği
	Fizik Öğretmenliği	Resim-İş Öğretmenliği
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Fransızca Öğretmenliği
<b>Genel Kültür</b>	Tarih Öğretmenliği	Kimya Öğretmenliği
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Fransızca Öğretmenliği
	Coğrafya Öğretmenliği	Okul Öncesi Öğretmenliği
	Türkçe Öğretmenliği	Resim-İş Öğretmenliği
	Türk Dili ve Ed. Öğretmenliği	Müzik Öğretmenliği
<b>Eğitim Bilimleri</b>	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kimya Öğretmenliği
	Türkçe Öğretmenliği	Fizik Öğretmenliği
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Resim-İş Öğretmenliği
	Sınıf Öğretmenliği	Fransızca Öğretmenliği
	Tarih Öğretmenliği	Müzik Öğretmenliği

(Kaynak: OSYM, (2006), Akt. Kavak ve Diğ. , 2007: 81).

Tablo 12 incelendiğinde her alana göre program türlerinin başarılarının değişmekte olduğu göze çarpmaktadır. Genel yetenek alanında sayısal alanla ilgili bölümlerinin daha başarılı oldukları, genel kültür alanında sözel alanla ilgili bölümlerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu durum adayların hem lisedeki hem de üniversitedeki eğitim içerikleriyle ilgili olarak birikimlerinin farklı alanlarda olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında tablo 12’ ye göre her üç alanda da; müzik, resim-iş, Fransızca, okul öncesi ve bazı fen bilimleri alanları alt sıralarda

yer almaktadır (Kavak ve Diğ. , 2007: 81). Ayrıca KPSS’ de bir program türünde alınan puan o programın atanmasına yeterli iken diğer program türünün atanmasına yetmemektedir. Bu o program türünden mezun olan aday sayısına ve atanacak kontenjan sayısına bağlıdır. Örnek verilecek olunursa; 2008 KPSS taban puanı İngilizce öğretmenliğinde 65 puan iken Sınıf öğretmenliğinde taban puan 75 puandır. Yani İngilizce öğretmeni olarak atanmak için en az 65 puan almak gerekirken 65 puanla sınıf öğretmenliğinde atanmak mümkün değildir.

Öğretmen adaylarını bilgilendirmek amacıyla tablo 13’ de 2008 yılı KPSS sonucuna göre Sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve Resim-İş öğretmenliği programları ile ilgili üniversitelerin sıralamaları verilmiştir. Fakat sadece öğretmenlik meslek bilgisi derslerini içeren eğitim bilimleri alanındaki sıralama verilmiştir. Sınavdaki 120 soruluk bölüm olan eğitim bilimleri alanı sınavın büyük bölümünü kapsamaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleğinde meslek bilgisinin öneminin büyük olduğu düşünüldüğünden dolayı bu alandaki sıralama verilmiştir.

**Tablo 13.** 2008 Yılı KPSS Eğitim Bilimleri Alanındaki Öğretmenlik Programlarının Üniversiteler Göre Sıralaması

	<b>Öğretmenlik Program Türleri</b>			
	<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	<b>Türkçe Öğretmenliği</b>	<b>İngilizce Öğretmenliği</b>	<b>Resim-İş Öğretmenliği</b>
<b>Üniversiteler</b>	İstanbul Üniv.	Mersin Üniv.	Balıkesir Üniv.	İnönü Üniv.
	Erciyes Üniv.	Cumhuriyet Üniv.	Muğla Üniv.	Yüzüncü Yıl Üniv.
	Ege Üniv.	Zonguldak Karaelmas Üniv.	Çukurova Üniv.	Dicle Üniv.
	Hacettepe Üniv.	Dumlupınar Üniv.	Hacettepe Üniv.	Süleyman Demirel Üniv.
	Mersin Üniv.	Erciyes Üniv.	İnönü Üniv.	Mustafa Kemal Üniv.
	Ankara Üniv.	Gaziantep Üniv.	Uludağ Üniv.	Çukurova Üniv.
	Anadolu Üniv.	Pamukkale Üniv.	Ondokuz Mayıs Üniv.	Selçuk Üniv.
	Çukurova Üniv.	Uludağ Üniv.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.	Atatürk Üniv.
	Gaziosmanpaşa Üniv.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.	Gazi Üniv.	Cumhuriyet Üniv.
	Akdeniz Üniv.	İnönü Üniv.	Dicle Üniv.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.

(Kaynak: ÖSYM. (2010) Yükseköğretim Programlarına Göre 2008 Kamu Personel Seçme Sınavı/1 Sonuçları Kitabı).

Tablo 13’ den de anlaşılacağı üzere KPSS eğitim bilimleri alanında her öğretmenlik programındaki üniversite başarı sıralaması değişmektedir. Örneğin;

Sınıf öğretmenliğinde en başarılı üniversite İstanbul üniversitesi olurken, Türkçe öğretmenliğinde Mersin üniversitesi, İngilizce öğretmenliğinde Balıkesir Üniversitesi, Resim-İş öğretmenliğinde ise İnönü üniversitesi en başarılı üniversitedir.

Günümüzde halen öğretmenlik mesleğine birey alımında KPSS kullanılmaktadır. Bu sınava giren adaylar için bu sınavın önemi oldukça büyüktür. Çünkü mesleğe giriş için bu sınavın başarıyla geçilmesi gerekmektedir. Ülkemizde KPSS, üniversiteye giriş sınavları kadar önemli bir hale gelmiştir. Çünkü sınava giren aday sayısı ile öğretmenlik mesleğine alınan birey sayısı arasında büyük uçurumlar vardır. Bu da öğretmen adayları için büyük sıkıntı yaratmaktadır. Toplumumuzda öğretmen adayları KPSS ile ilgili eğitim dönemlerinde dahi büyük kaygı yaşamaktadırlar. Bu onların eğitim süreçlerini bile etkilemektedir. Yapılan araştırmalar bunu göstermektedir. Eraslan' ın (2004) yaptığı bir çalışmada öğretmen adayları kendilerinin öğretmenlik mesleğine değil, KPSS'ye hazırlamakta olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında araştırmada öğretmenlik programının son sınıflarında KPSS kaygısının yaşandığı ve bu kaygının programı takipte olumsuz sonuçlar doğurduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları ayrıca KPSS'nin okul başarısının önüne geçmiş olduğunu vurgulamışlardır. Baştürk'ün (2005) yaptığı bir araştırmanın sonucunda ise öğretmen adaylarının Kuruntu, Duyuşsal ve Toplam sınav kaygı düzeylerinin “Yüksek” olduğu ortaya çıkmıştır. Yılmaz'ın (2008) araştırma sonucunda öğretmen olarak atanamayan öğretmenlerin sosyal çevre açısından izole edildikleri belirtilmiştir. Bunları yaşamak istemeyen öğretmen adayları da KPSS'ye karşı büyük kaygı yaşamaktadırlar. Mesleğe giriş kaygısı toplumda KPSS' na yönelik eleştirileri de beraberinde getirmektedir. KPSS' nin içeriği ve geçerliliği birçok kurum ve kişiler tarafından sorgulanmaktadır. Ancak yapılan sorgulamalara ve eleştirilere rağmen bu uygulama devam etmektedir.

Öğretmen adayların KPSS kaygısını tespit etmek amacıyla bazı araştırmacılar tarafından ölçek geliştirme çalışmaları yapılmaktadır (Karaçanta, 2008). Bu öğretmen adaylarının rahatsızlıklarının tespiti açısından olumlu bir gelişmedir. Araştırmamızda öğretmen adaylarını KPSS konusunda bilgilendirerek kaygılarını azaltmaya yardımcı olmak amaçlanmıştır. Çünkü öğretmenlik eğitimi

önem verilmesi gereken bir süreçtir. Kaygı içerisinde geçirilen eğitim sürecinde verim düşecektir.

KPSS' ye karşı kaygı yaşayan adaylar sınava hazırlık sürecinde bir desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Böylece yeni bir sektör ortaya çıkmaktadır. Bu da KPSS hazırlık kurslarıdır. Öğretmen adaylarının KPSS' yi ne kadar ciddiye aldıkları bu alandaki dershaneleşmeyle de görülmektedir. Hatta günümüzde sadece KPSS' ye yönelik büyük dershaneler açılmaktadır. Eraslan'ın (2004) araştırmasında dershanelerle ilgili olarak öğretmen adayları KPSS'na hazırlanırken dershane, kurs, seminer gibi destek etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada KPSS kurslarındaki eğitim bilimleri ders içeriklerinin fakültelerde verilen eğitim bilimleri içeriğinden daha işlevsel olduğu öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Bunun yanında Yılmaz (2008) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlığın dershaneleşme sürecine katkı yaptığı ve hazırlık için mutlaka özel olarak hazırlık yapmak gerektiği düşüncesinin gittikçe yaygın hale geldiği ortaya çıkmıştır.

Eğitim sistemimiz için KPSS yoluyla öğretmen alımına dikkat edilmelidir. Sadece akademik bilgi yoluyla öğretmen almak çok doğru bir davranış şekli değildir. Çünkü bilgiyi bilmek demek aktarabilmek demek değildir. Yani akademik düzeyde bir sınavla mesleğe alımın yanında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği için gerekli olan yeterliliklerinin çeşitli yöntemlerle değerlendirilerek mesleğe alınmaları daha doğru olacaktır.

### **2.1.8. Yurt Dışındaki Öğretmen Atamaları**

Araştırmayla ilgili olması açısından yurt dışında bazı ülkelerdeki öğretmen atama sistemleri merak edildiğinden araştırılmıştır. Aşağıda yurt dışındaki bazı ülkelerdeki öğretmen atamalarının nasıl yapıldığı kısaca açıklanmıştır:

### 2.1.8.1. Almanya

Eurydice.org (2001/2002) Almanya’da öğretmenlik eğitimi tamamlayan, gerekli çalışma ve projeleri başarıyla bitiren adaylar “Devlet Sınavı” adı verilen bir sınava girmektedirler. Bu sınav alan bilgisine ve pedagojik formasyona yönelik bir sınavdır. Bu sınav, yazılı ve ardından da sözlü bir sınav biçiminde gerçekleştirilir. “Devlet Sınavı”nı yapmak okullardan sorumlu bakanlıklara bağlı Devlet Sınav Kurulu’nun görevidir. Genellikle sınav aşağıdaki alanlardan oluşur (Akt., Şahin, 2006: 124):

- Birinci veya ikinci alanda veya eğitim bilimleri alanında sınav,
- Eğitim görülen alanla ilgili yüksekokul alan konularında, muhtemelen branş alanında öğretim metodolojisi hakkında yazılı veya sözlü sınav,
- Eğitim bilimlerinde bir sınav,
- Uygunsa, sanatsal, kültürel, teknik ve spor alanlarıyla ilgili uygulama sınavı.

“Devlet sınavı” (Saatsexamen) başaran öğretmen adayları stajyer olurlar. Stajyerlik süresi iki yıldır. Devlet sınavında iki kez başarısız olan öğretmen adayı öğretmen olamaz (Aksarı, 1997: 50-51). Der’ e göre (1984: 10) bu süre içinde adaylar, alanlarıyla ilgili çeşitli çalışmalara ve öğretim etkinliklerine katılarak deneme dersleri verirler. Stajyerlik dönemini başarıyla tamamlayanlar II. Devlet Sınavına girmeye hak kazanırlar. Yine yazılı ve sözlü olarak iki aşamada yapılan bu sınavda, adayların, stajyerlik döneminde gerekli öğretmenlik davranışlarını yeterli ölçüde kazanıp kazanmadıkları sınanır. Bu sınavı da başaran adaylar asil öğretmen olarak atanırlar (Akt., Sözer, 1991: 11) Bunun yanında öğretmen adayı belirlenen bir konuda bilimsel ilkelere uygun bir araştırma yapmak zorundadır. Bu sınavı başaran ve yaptığı araştırması kabul görenlerin stajyerliği kaldırılmaktadır.

Bütün eyaletler, resmi öğretmen adaylarını işe alırlar. Fakat öğretmenlik eğitimi olmayan yükseköğretim mezunları yeterli personelin olmadığı alanlarda, kısa süreli ihtiyacı karşılamak için görevlendirilirler. 2002 yılında devlet okullarında yeni işe alınmış öğretmenlerin %4,3’ünün resmi öğretmenlik niteliği yoktur (Şahin, 2006:



127). Almanya’da yapılan bu uygulama ülkemizde sınıf öğretmenliği açığının kapatılması amacıyla yapılan uygulamaya benzemektedir.

### 2.1.8.2. Fransa

*Eurydice (2001/2002) Eğitimini başarıyla tamamlayan öğretmen adayları istekleri üzerine üniversite rektörü tarafından öğretmen ihtiyacı bulunan ilköğretim okullarında görevlendirilirler. Özel Öğretmen Yetiştirme Merkezlerinde ise başarılı adaylar stajyer öğretmen olarak özel ilköğretim okullarından göreve başlarlar. Okulöncesi ve ilköğretim öğretmenleri öğretmenlik sertifikalarını alır almaz “devlet memuru” olarak göreve başlarlar ve maaşlarını devletten alırlar. Bu öğretmenler buldukları kurumun yöneticisine sorumludurlar. Ortaöğretim öğretmen adayları eğitimlerini tamamladıktan sonra her bir alan için belirlenmiş beş sınavdan bir tanesini tercih ederler.*

- *Ortaöğretim Genel Eğitim Öğretmenliği Sertifikası,*
- *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sertifikası,*
- *Teknik Öğretmenliği Sertifikası,*
- *Her ders için ayrı ayrı düzenlenmiş Mesleki Ortaöğretim Öğretmenliği,*
- *Her bir alan için ayrı ayrı düzenlenmiş denklik için başvuranların alacakları Denklik Sınavı.*

*Bu sınavlardan herhangi birisinden başarılı olan adaylar öğretmen olabilmektedirler. (Akt., Şahin, 2006: 129, 130).*

### 2.1.8.3. İngiltere

İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda’da Devlet okullarında iş bulabilmek için lisansüstü öğrenim görmüş olmak bir ön koşuldur. Devlet okullarında görev alacak öğretmenleri Eğitim ve Bilim Bakanlığı belirlemektedir. İngiltere’de Okul içi

Eğitimlerini Değerlendirme Kurulu (CATE) adlı bir kurul bulunmaktadır. Bu kurul öğretmen adaylarının seçiminden, öğretmen yetiştiren kurumların programlarının saptanmasından, sınavların içeriğinden, uygulamalı eğitimin düzenlenmesinden sorumludur (Aksarı, 1997: 52).

Cramer ve Browne (1977: 291) Öğretmen adaylarına eğitimlerinin sonunda başarılarını kanıtlayan diploma (Bachelor of Education) verilmektedir. Öğretmen yetiştiren bir kurum ya da programdan mezun olarak öğretmenlik sertifikasına sahip olan adaylar, doğrudan doğruya çalışmak istedikleri okullara ya da yerel eğitim örgütlerine başvurmakta, bir ya da iki yıl stajyer olarak çalıştıktan sonra, meslekteki başarılarına göre, asil öğretmen olarak atanmaktadır. Öğretmenlere, görev yaptıkları süre içinde, kendi alanlarındaki gelişmeleri incelemek ve bilgilerini tazelemek amacıyla belirli kurumlarda düzenlenen kurs, seminer, sempozyum vb. hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılma olanağı sağlanır. Eğitim Bakanlığı, öğretmenleri üniversite standartlarına uygun bir mesleki öğrenim görmeye ve üst düzeyde derece almaya teşvik etmekte ve bu niteliklere sahip olan öğretmenlere daha iyi ekonomik olanaklar sağlamaya çaba göstermektedir (Akt., Sözer, 1991: 14)

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, eski uygulamayla aldıkları 3-4 yıllık üniversite öğrenimi lisansüstü düzeyine çıkarılmıştır. Bunu tamamlayan adayların en az 15 haftalık staj yapmaları gerekmektedir. Bu tür eğitimin sonunda da sınav uygulanmakta ve bu sınava göre seçim yapılmaktadır. Öğretmen adayının uygun görev için başvuruda bulunabilmesinin ön koşulu "Post Graduate Certificate In Education" diye adlandırılan diplomaya sahip olması zorunludur (Aksarı, 1997: 52).

#### **2.1.8.4. A.B.D.**

Time (June 16 1980: 54-63) öğretmenlerin atanmaları yöresel okul bölgelerince yapılır. Öğretmen adayı, kapsamlı bir sınav sonucunda Eyalet Eğitim Yönetiminden aldığı öğretmenlik belgesi ile Bölge Okulları Eğitim Yönetimine başvurur ve Yerel Okullar Kurulu da atamayı yapar. Stajyerlik döneminde bir eğitim kurumunda öğretmen olarak çalışacak adaylar akademik bilgi, mesleki yeterlik,

çocuk sevgisi, hayal ve yaratıcılık gücü yönlerinden titiz bir elemeye bağlı tutulurlar. Başarılı olanlar, öğretmenlik belgesi almaya değer görülür ve bir yıl süreyle «stajyer öğretmen» olarak çalışırlar. Bir yılsonunda adayların durumu yeniden değerlendirilir ve yine başarılı görülenler «yeterlikli öğretmen» olurlar (Akt. Akçay ve Başar, 2000: 493).

Yeterlikli öğretmen olmak, meslekte sürekli kalabilmek için yeterli koşul değildir. Bu anlamda ABD'nde öğretmenlerin sürekli iş güvenceleri yoktur. Koşulları yerine getiren başarılı bir öğretmen, her zaman aranılan ve desteklenen kişidir ve görevini emekli oluncaya kadar sürdürebilir. Başka bir eyalette çalışmak isteyen öğretmenler ise, o eyaletin çalışma koşullarını yerine getirmekle yükümlüdürler. ABD'nde hizmet-içi eğitime büyük önem verilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik hizmet içi eğitimleri adeta bir zorunluluktur ve bu konularda yasal düzenlemeler de bulunmaktadır. Çeşitli mesleki kuruluş ve derneklerin, meslek eğitimi ve hizmet-içi eğitim alanında, meslek üyeleri ve yerel gereksinimler açısından çok yararlı etkinlikleri vardır. Öğretmenlerin, yaz okullarına katılarak yılın 6-8 haftasını mesleki çalışmalara ayırmaları, geliştirilen yeni yöntem ve teknikleri öğrenmeleri, eğitim teknolojisinin sağladığı yeni olanakları tanımaları, kısaca mesleklerinde kendilerini sık yenilemeleri genellikle tüm eyaletlerde yasal bir zorunluluktur. Ayrıca yıl boyunca sürdürülen mektupla öğretim kursları, üniversite ya da kolejlerin düzenlemekle yükümlü olduğu akşam dersleri, bölge yönetimlerince düzenlenen uygulamalı çalışmalar (workshops) öğretmenlerin mesleki gelişmeleri izleyerek bilgilerini yenileme ve artırmalarında büyük katkı sağlamaktadır. Bu tür hizmet-içi eğitim etkinliklerine ve çeşitli mesleki çalışmalara belirli zamanlarda katılmak durumunda olan öğretmenler, meslek alanındaki yenilikleri zamanında öğrenerek daha başarılı çalışmalar ortaya koyma olanağını bulabilmektedirler (Sözer, 1992: 144). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda bireyin istekliliği kadar, öğretmen demekleri, üniversiteler ve bölge eğitim yönetimleri de önemli desteklerde bulunmaktadır (Akçay ve Başar, 2000: 493).

### 2.1.8.5. Japonya

Japonya'da öğretmen olarak atanabilmek için öğretmenlik diploması ve sertifikası gereklidir. Öğretmenlik Sertifikası (alma-verme) şartları, okul düzeylerine göre değişir. Anaokullarıyla ilkokullarda genel bir öğretmenlik sertifikası aranmasına karşılık, ortaokul ve liselerde belli bir ders sertifikası aranır. Öğretmenlere sertifikaları il eğitim kurulları tarafından verilmektedir (Aksarı, 1997: 55). Öğretmenlik diploması ya da sertifikası alan adaylar doğrudan öğretmen olamaz. Öğretmen adayları göreve atanmak için İl Eğitim Kurulu'na başvurur. Eğitim Müdürü, ilgili okul müdüründen görüş ister. Müdür görüşünü bildirir. Eğitim Kurulu, adayları Eğitim Müdürlüğünce açılan yazılı sınava çağırır. Japonya'da yapılan bu sınav iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci sınavda genel kültür, alan ve meslek bilgileri ile ilgilidir. İkinci sınav ise görüşmeler ve güzel sanatlar ile beden eğitimine ilişkin uygulamalı bir sınavdır. Bu sınav yılda üç kez Temmuz, Ekim ve Şubat aylarında yapılmaktadır. Öğretmenin atanmasında yeterlik sınavı sonuçları kadar, üniversitedeki akademik performansı da dikkate alınmaktadır. Sınavı kazanan adaylar, öğretmen adayı olarak atanır. Altı aylık adaylık (stayjerlek) süresini tamamlayanlar kamu görevlisi hakkı kazanır (Aksarı, 1997: 55). Adayın stajyerlik süresi, gerekli görülürse, bir yıla dek uzatılabilir. Stajyerlik süresi sonunda, okul müdürü, adayın başarı durumunu belirten bir rapor hazırlamakta ve Monbusho'ya vermektedir. Monbusho, bu rapora göre, adayın stajyerliğini kaldırmaktadır. (Saracaloğlu, 1992: 181).

Japonya'da kamu görevlisi olan bir öğretmen sürekli olarak devlet kurumunda çalışmaktadır. Sadece görevini yapmamak, göreve engel olan beden ve zihin yetersizliği, mesleki yetersizlik (yetmezlik), görev kadrosunun kaldırılması (göreve ihtiyaç kalmaması) durumlarında görevine son verilebilir (Aksarı, 1997: 55).

Japonya'da ulusal okullara atanacak belli sayıdaki öğretmen, Bakanlar Kurulunun emriyle saptanmaktadır. Eyalet ve yerel okullardaki öğretmen sayısı, eğitim kurulları tarafından belirlenmektedir. Eyalet eğitim kurulu, yerel okullara öğretmen atayacağı zaman, yeterlik sınav sonuçlarını ve yerel eğitim kurulunun tavsiyelerini dikkate almaktadır. Öğretmen adayının atanacağı okul müdürünün görüşü önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca gereksinim duyulduğunda, geçici olarak istihdam edilen "yardımcı öğretmenler" de vardır. İlgili yasada da belirtildiği gibi,

öğretmenler, hastalık, doğum vb. nedenlerle uzun süreli izinli olduklarında, yardımcı öğretmenler göreve atanmaktadır (Saracaloğlu, 1992: 181).

#### **2.1.8.6. İsveç**

Eurydice, (2002), Okulöncesi eğitim öğretmenleri, diğer öğretmenler ve okul yöneticileri genellikle belediyeler tarafından işe alınır. Üniversite ve kolejlerin kadrolarını belirlemek ise kurumların kendi yetkisindedir. Öğretmenlerin işe alınımından sonraki 12 ay deneme süresidir ve öğretmenler, bu süreç sonunda sürekli kadroya geçebilirler. Deneme sürecinin amacı öğretmenlere müfettişlerin ve deneyimli öğretmenlerin gözetiminde yeni nitelikler kazandırmaktır (Akt., Akdağ, 2005: 58-70).

## 2.2. YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmayla ilgili yapılmış bazı çalışmalar hakkında kısa bilgiler verilmiştir:

### 2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Engeç (1989) yaptığı çalışmayla öğretmen adaylarının yeterlik sınavı başarıları ile üniversite başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada, öğretmen yeterlik sınavında ölçülen davranışların Yükseköğretim programlarında kazandırılan davranışlarla tutarlılığını araştırmıştır. ÖSYM tarafından yapılan öğretmen yeterlik sınavına Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik alanında katılan 2222 aday üzerinde yapılan bu çalışmada adayların sınavdaki başarıları ile üniversite başarıları arasındaki ilişkinin çok düşük olduğu bulunmuştur. Bu ilişkinin düşük olması ÖSYM'nin soruların hazırlanmasında üniversite programının yanında meslekteki başarıyı ölçüt almasından, ayrıca üniversite mezuniyet tarihi ile sınav tarihi arasındaki ek öğrenmelerden veya unutulmalardan kaynaklanabileceği sonucuna varılmıştır.

Bahar (2003) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının akademik başarıları ile KPSS puanlarını cinsiyete göre karşılaştırılmış ve öğretmen adaylarının akademik başarı puanlarının KPSS puanlarını cinsiyete göre yordayıp yordamadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, Atatürk Üniversitesi Erzincan Fakültesi'nden 2002-2003 öğretim yılında mezun olan ve KPSS-Öğretmenlik 2003 sınavına katılan 311 kadın, 416 erkek olmak üzere toplam 727 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının genel akademik başarı puanları, erkek öğretmen adaylarının genel akademik başarı puanlarından anlamlı ölçüde yüksek; kadın öğretmen adaylarının KPSS puanları, erkek öğretmen adaylarının KPSS puanlarından anlamlı ölçüde düşük bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik başarı puanları KPSS puanlarını erkek adaylarda %15,0, kadın adaylarda %14,6 oranında yordamaktadır.

Yüksel (2003) tarafından yapılan araştırmada KPSS sınavının işleyiş ve içerik yönünden değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken KPSS sınav

sistemine çok benzeyen ve ABD’de uygulanan National Teacher Examination (NTE) sınavı ile karşılaştırmıştır. KPSS sınav soruları içerik yönünden irdelenmiş ve öğretmenlik atamalarında yıllara göre alınan en düşük puanlar incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre KPSS sınavının öğretmen yeterliğini yeterince ölçemediği ortaya çıkmıştır.

Atasoy (2004) tarafından yapılan bir araştırmada eğitim fakültelerinin ÖSS ve KPSS puanları yönünden karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmada Türkiye ve KKTC’de bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinden oluşan 49 üniversitenin eğitim fakülteleri ve bu fakültelerdeki 24 ana bilim dalı yer almıştır. Araştırma için ÖSYM’den alınan 2004 yılı KPSS verileri ile 4 yıllık eğitim veren ana bilim dalları için 2000 yılı ve 5 yıllık eğitim veren ana bilim dalları için 1999 yılı ÖSS taban puanları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ÖSS taban puanı açısından ilk üçe giren 3 büyük ilimizin üniversitelerinin bu başarılarını, KPSS-Genel Yetenek, KPSS-Eğitim Bilimleri ve KPSS-Genel Kültür sınavlarında koruyamadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında ÖSS’de geri sıralarda yer alan bazı üniversitelerin KPSS-Eğitim Bilimleri ve KPSS-Genel Kültür puanları açısından ön sıralarda yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmacı tarafından bu üniversitelerin öğrencilerinin Eğitim Bilimleri alanında yetişmelerine daha fazla önem verdiği yorumu yapılmıştır. Araştırma kapsamında Genel Kültür alanında öğrenci başarısının üniversite eğitiminin yanında, büyük ölçüde öğrencilerin bireysel ilgilerine bağlı olarak değişmiş olabildiği sonucuna varılmıştır. Araştırma sonunda KPSS’ nin öğretmen adaylarının alan bilgisini ölçmediği, KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mesleklerinde başarılı olacaklarının bir göstergesi olup olamayacağı ayrı bir tartışma konusu olduğu ve bu durumun giderilebilmesi için KPSS’ ye her branş için alan bilgisini ölçen soruların da eklenmesinin faydalı olacağı araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur.

Eraslan (2004) tarafından yapılan bu araştırmada KPSS yönteminin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının eğitim bilimleri derslerine ilişkin düşünceleri ile bu sınav ile birlikte açılan KPSS hazırlık kursları incelenmiştir. Araştırma 2004 yılı Kamu Personeli Seçme Sınavı -B kadrolarına başvuran Eğitim Fakültesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Yüksek Okulu, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Ticaret Turizm Fakültesi

mezunu olan ve rasgele seçilmiş 300 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırma örneklemini Ankara Üniversitesi, ODTÜ, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve diğer üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adayların fakülte eğitimi boyunca aldıkları bilgilerin teoride kaldığı ve uygulama basamağının eksiklik yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmen adayları öğretmenlik ataması için bir seçme sisteminin gerekliliğine katıldıklarını belirtmişlerdir. Fakat bu amaçla kullanılan KPSS' yi birçok yönden eleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları KPSS yüzünden kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. KPSS' ye hazırlık aşamasında mutlaka kurs, dersane v.b. destek etkinliklere ihtiyaç duyulduğu öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir.

Ergün (2004) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında görev yapacak öğretmen adaylarının, öğretmenliğe atanabilmeleri için başarılı olmak zorunda oldukları Kamu Personeli Seçme Sınavındaki (KPSS) başarılarını etkileyen bazı faktörler araştırılmıştır. Araştırma 2003/2004 Eğitim-öğretim yılında Kastamonu Eğitim Fakültesine 2000 yılı girişli mezun olan 774 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Araştırmaya İlköğretim Sınıf Öğr. 1.Öğretim, İlköğretim Sınıf Öğr. 2.Öğretim, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İlköğretim Fen Bilg. Öğretmenliği, İlköğretim Sos Bilg Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden öğretmen adayları katılmıştır. Araştırma sonucuna göre Eğitim Fakültesi mezunu öğretmen adaylarının KPSS' den aldıkları puanlar mezun oldukları alanlara, cinsiyete ve mezun oldukları lise türlerine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Baştürk (2005)'ün yaptığı araştırmada Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) katılan öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili Kuruntu, Duyuşsal ve Toplam sınav kaygı düzeylerinin ne derecede olduğu belirlenmiş ve bu sınav kaygı düzeylerinin cinsiyet, öğretmenlik için başvuru alanı ve KPSS' ye katılım sayısına göre farklılık gösterip-göstermediği araştırılmıştır. Araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören ve rasgele seçilmiş 192 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının Kuruntu, Duyuşsal ve Toplam sınav kaygı düzeylerinin “Yüksek” olduğu belirlenmiştir. En yüksek kaygı seviyesinin ise Kuruntu kaygısı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda “Erkek” öğretmen adaylarının “Kız” öğretmen adaylarından daha yüksek Kuruntu, Duyuşsal ve Toplam sınav kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir.



Araştırmada “Ortaöğretim” alanlarından öğretmenliğe başvuran adayların, “İlköğretim” alanlarında öğretmenliğe başvuranlara göre daha yüksek Kuruntu, Duyuşsal ve Toplam sınav kaygısına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarından “Bir” ve “İki ve daha fazla” KPSS katılanların da daha önce “Hiç” KPSS katılmayanlardan daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Ercoskun ve Nalçacı (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS), Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve akademik başarı puanları cinsiyet ve öğretim şekli değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’ndan 2004–2005 öğretim yılında mezun olan 165 bayan 198 erkek olmak üzere toplam 363 sınıf öğretmeni adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre ÖSS başarı puanları arasındaki farkın anlamsız; akademik başarı puanları ve KPSS başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim şekline göre akademik başarı puanları arasındaki farkın anlamsız; ÖSS ve KPSS başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının ÖSS ve KPSS başarı puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı; ÖSS ve KPSS başarı puanları arasında anlamsız bir ilişki bulunmuştur.

Baştürk (2006a) tarafından yapılan bir araştırmada Türkiye’deki kamu okullarında çalışacak öğretmenlerin atanma işlemleri incelenmiştir. Bu çalışmada, KPSS’ye dayalı olarak yapılan öğretmen atanmasında KPSS ile Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve Üniversite Not Ortalaması (ÜNO) arasındaki ilişki belirlenerek, ÖSS ve ÜNO değişkenlerinin KPSS’yi ne derece yordadığı araştırılmıştır. Araştırma Pamukkale Üniversitesine devam eden ve rasgele seçilen 125 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ÖSS ile ÜNO arasında ve ÜNO ile KPSS arasında da bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçların dışında ÖSS’nin KPSS performansını yordayan bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Baştürk (2006b)' ün yapmış olduğu araştırmada “Fen ve Teknoloji Alanı” öğretmen adaylarının “Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)” ile üniversite akademik başarılarını temsil eden “Üniversite Not Ortalamalarının” (ÜNO), “Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) başarılarını ne derece yordadığı belirlenmiştir. Bu araştırma 2004 -2005 ve 2005 -2006 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği programından mezun olmuş 186 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen atamalarında tek ölçüt olan KPSS’ nin, ÖSS başarısı ve ÜNO ile ilişkili olduğu fakat bu ilişkinin çok düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Bunun yanında ÖSS ile ÜNO arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, ÖSS ve ÜNO değişkenlerinin, KPSS başarısını yordadığı belirlenmiştir. Araştırmada kız öğretmen adaylarının, hem üniversite akademik başarılarında hem de KPSS başarılarında erkek öğretmen adaylarına göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Kösterioğlu, Kösterioğlu ve Kaplan (2006) araştırmacıları tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının KPSS puanları ve bu puanlar ile lisans diploma notu arasındaki ilişkiler çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden 2005-2006’da mezun olan 1052 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkeklerin KPSS puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmada öğretim şekillerine göre öğrencilerin KPSS puanları arasında bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda KPSS puanları ile Lisans diploma notu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki için bölümler ayrı ayrı değerlendirildiğinde ilişkisi yok denecek kadar az olan bölümler Okul Öncesi ( $r=0.047$ ) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ( $r=0.042$ ) mezunları olarak belirlenmiştir. En fazla ilişki ise Resim ( $r= 0.517$ ) ve Matematik Öğretmenliği ( $r=0.518$ ) mezunlarında görülmüştür. Bu ilişki cinsiyet açısından ele alındığında kızların KPSS puanlarıyla Lisans not ortalamaları arasındaki ilişkinin erkeklere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. I. Öğretimden mezun olan öğrencilerin Kamu Personeli Seçme Sınavı puanları ve lisans diploma notu arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bu ilişkinin 0,27 düzeyinde olduğu; II. öğretimden mezun olan öğrencilerde ise bu ilişkinin 0,38 düzeyine yükseldiği görülmüştür. KPSS puanları öğretim türüne göre incelendiğinde ise I. ve II. Öğretimden mezun olan öğrencilerin KPSS puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Tümkiye, Aybek ve Çelik (2006) 'in yaptıkları araştırmada KPSS' ye girecek mezun ve son sınıf öğretmen adaylarının umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışma, Çukurova Üniversitesinde 2005 -2006 bahar yarıyılında son sınıfta okuyan 271 ve çeşitli üniversitelerden mezun olan 132, toplam 403 gönüllü öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının; cinsiyete ve eğitim durumlarına göre umutsuzluk düzeylerinin; daha önce KPSS' ye girme ve dershaneye gitme durumlarına göre, durumluk kaygı ve umutsuzluk düzeylerinin; üniversitede verilen öğretmenlik formasyonu derslerinin KPSS' ye katkısına göre, durumluk-sürekli kaygı ve umutsuzluk düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Mezun öğretmen adaylarının, umutsuzluklarını yordamada, ilk sırada durumluk kaygı yer almış, onu cinsiyet ve sürekli kaygı izlemiştir. Son sınıfta okuyanlarda ise yordayıcıların sıralaması, sürekli kaygı, durumluk kaygı ve daha önce KPSS' ye girmiş olma şeklinde gerçekleşmiştir.

Orbay ve Öner (2006) tarafından yapılan araştırmada KPSS ile öğretmen atamaları ile ilgili bazı değerlendirmeler yapılmıştır. Bu çalışmada KPSS ve öğretmen atamaları ile ilgili literatür incelenmiş ve sorulan sorulara yönelik cevap olan araştırma sonuçları verilmiştir. Değerlendirme kapsamında; sınavın içeriği, KPSS puanı hesaplanırken adayların ağırlıklı lisans not ortalamaları dikkate alınması, öğretmen adaylarının lisans programlarına girerken yerleşme puanlarının hesaplama sürecine katılması, KPSS sınavına hazırlanan adayların sınava hazırlık için destek programlarına (dershane, özel ders gibi) ihtiyaç duymaları ve KPSS sınavından elde edilen sonuçların fakülteler bazında değerlendirilmesi konuları ele alınmıştır. Bu konularda yapılan araştırma sonuçları ve araştırmacının değerlendirmeleri araştırma kapsamında verilmiştir.

Orbay, Öner ve Arslan (2006) tarafından Amasya Eğitim Fakültesinde yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının KPSS puanları ile lisans not ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar KPSS puanları ile lisans not ortalamaları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma kapsamında öğretmen adaylarının KPSS puanları; mezun oldukları lise türleri, ÖSS giriş puanları ve öğretim türleri gibi değişkenlere bağlı olarak analiz edilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda; öğretmen adaylarının ÖSS giriş puanları ile KPSS puanları arasında çok düşük düzeyde pozitif

yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre KPSS puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının atamalarda en başarısız liseler olduğu görülmüştür.

Özçınar (2006)' in bir araştırmasında KPSS sonuçlarının veri madenciliği yöntemi kullanılarak tahmin edilmesinde çoklu regresyon analizi ve yapay sinir ağları yöntemlerinin başarılarının karşılaştırılmıştır. Yani araştırmada öğrencilerin KPSS puanları ve Lisans Dönem Notu arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Bu çalışmada Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D' ye 1999, 2000 ve 2001 yıllarında kayıt olan öğrencilere ait veriler kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda KPSS puanları ile Lisans Dönem Notu arasında, orta düzeyde ( $r= 0,469$ ) anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Şahin (2006)'in yapmış olduğu bir araştırmada öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarına kaynaklık eden değişik liselerden mezun öğrencilerin bu programlardaki genel akademik başarılarının, meslek derslerindeki başarılarının ve KPSS' deki başarılarının lise türlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu araştırmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümüne beş farklı lise türünden gelerek 2004, 2005 ve 2006 yıllarında bu bölümü bitiren 1107 mezunla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların mezun oldukları lise türlerinin genel akademik ortalamalarında, meslek dersleri ortalamalarında ve KPSS puan ortalamalarında bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu farkın büyük ölçüde Anadolu Lisesi lehine olduğu belirlenmiştir.

Gündoğdu, Çimen ve Turan (2007)'in yaptıkları araştırmada eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (Civil Cervant Selection Exam) ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırma Erzurum Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören on bir farklı bölümden 507 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının KPSS' yi önemli gördükleri, ancak bu sisteme ilişkin olumlu düşünceler taşımadıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya göre üçüncü sınıfta bulunan öğretmen adaylarının KPSS' ye yönelik düşünceleri daha olumludur ve son sınıfta bulunan öğretmen adaylarının ise üçüncü sınıftakilere oranla KPSS' ye ilişkin kaygıları daha üst düzeydedir. Araştırmada ayrıca cinsiyet değişkeninin ve sınıf düzeylerine göre

dağılım gösteren Ağırlıklı Not Ortalamalarının KPSS' ye yönelik öğretmen adaylarının düşüncelerinde bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

Kamer ve Ergün (2007) tarafından yapılan bir çalışmada Eğitim fakültesi mezunu adaylarının KPSS' de cevapladıkları soruların farklı değişkenlere göre analizi incelenmiştir. Bu çalışmada 2004, 2005 ve 2006 yılında Kastamonu üniversitesindeki 2275 son sınıf öğrencisinin KPSS' deki doğru ve yanlış cevapladıkları soruları cinsiyet, lise türü, bölümü ve mezuniyet yılı değişkenleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda genel yetenek testindeki doğru cevaplanan soru sayısında yıllara göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Yanlış cevaplanan soru sayısında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. 2004-2005 yıllarında cevaplanan doğru ve yanlış test sorularında anlamlı bir fark bulunamamıştır. 2006 yılında ise diğer yıllara göre farklılaşma olduğu bulunmuştur. Eğitim bilimleri testindeki cevaplanan doğru ve yanlış soru sayılarının her üç yılda da farklılaştığı tespit edilmiştir. Genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri testlerindeki doğru ve yanlış cevaplanan doğru sayısı bölümlere göre farklılık oluşturmuştur. Doğru cevaplanan genel yetenek ve eğitim bilimleri testi soruların mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur. Yanlış cevaplanan soru sayısında ise genel kültür ve eğitim bilimleri testlerinde mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Cevaplanan toplam soru sayısında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az soru işaretledikleri tespit edilmiştir.

Yeşil, Korkmaz ve Kaya (2007) tarafından yapılan çalışmada Eğitim Fakültesindeki Akademik Başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki Başarı Üzerindeki Etkisi incelenmiştir. Araştırma Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki 795 aday üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eğitim fakültesindeki mezuniyet başarı puanları ile KPSS 10 puanların (KPSS' de Öğretmen Atamasında Kullanılan Puan Türü) arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırma kapsamında öğrencilerin bölümlerine göre eğitim fakültesi mezuniyet başarı puanları ile KPSS 10 puanları arasındaki ilişkiye bakılmış ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin eğitim fakültesindeki genel kültür, genel yetenek, öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı puanları ile KPSS' deki net sayıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin bölümlerine ve puan türlerine göre eğitim fakültesindeki akademik

başarıları ile KPSS' deki başarı puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Şahin (2007) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri başarıları ile Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) eğitim bilimleri testlerindeki başarıları arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Bu araştırma, Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) giren eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarının, eğitim fakültesinde aldıkları Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinde gösterdikleri başarı dereceleri ile KPSS Eğitim Bilimleri Testinde aldıkları puanlar arasındaki ilişkilerin irdelenerek ortaya konması amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2005-KPSS sınavına giren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ile Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu 423 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Eğitim fakültelerinde aldıkları Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerindeki başarı dereceleri, mezuniyet notları (diploma notu) ile KPSS Eğitim Bilimleri Testi ve alt testlerinden (Eğitim Psikolojisi, Program Geliştirme ve Öğretim, Rehberlik) aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler genel olarak değerlendirildiğinde 0,00 ile 0,32 arasında değiştiği sonucu bulunmuştur. En anlamlı ilişkilerin diploma notlarıyla olan ilişkiler olduğu görülmüştür. Diploma notlarından sonra anlamlı ve en yüksek ilişki Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Okul Deneyimi I-II derslerinde çıkmıştır. En yüksek ilişki 0,32 oranıyla Diploma notları ile KPSS Ham Puanları arasında çıkmıştır. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi ile Eğitim Psikolojisi Alt Testi arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. En anlamlı ilişkiler Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ile KPSS Ham Puanları arasında elde edilmiştir.

Karaçanta (2008)'nin bir araştırmasında öğretmen adayları için Kamu Personeli Seçme Sınavı kaygı ölçeği geliştirilme çalışması yapılmıştır. Araştırma 2007-2008 öğretim yılı Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Teknoloji Eğitimi, Aile ve Tüketici Bilimleri Eğitimi, Bilgisayar Eğitimi ve İşletme Eğitimi Bölümlerinin son sınıflarına devam eden 182 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin KPSS kaygı düzeylerini tespit etmek amacıyla beşli likert tipi bir ölçek hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda maddelerin faktör analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Ölçeğinin (KPSSKÖ), öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik kaygısını ölçen

dört boyutlu güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Ölçek, 19 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar, ölçekte yer alan her bir ifadeye “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Sık sık”, “Oldukça sık” ve “Her zaman” seçeneklerinden birisini işaretleyerek cevap vermektedir. Araştırma sonunda Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Ölçeği genel kaygı, kendini nasıl gördüğü ve başkalarının sizi nasıl gördüğüne ilişkin endişeler, gelecekle ilgili endişeler ve sınava hazırlık olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Okçu ve Coşkun Çelik’ in (2008) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının KPSS’ ye ilişkin görüşlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı; İlköğretim okullarında görev yapacak olan öğretmen adaylarının KPSS’ ye ilişkin görüşlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel bilgilerini ve KPSS’ ye ilişkin görüşlerini belirleyen anket formu, ikinci bölümde ise “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (MYTO)” kullanılmıştır. Çalışma için Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde okuyan tüm son sınıf öğrencileri evren olarak alınmıştır ve örneklem alınmayıp tüm evren üzerinde çalışılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin KPSS’ de başarılı olabilme düzeylerine ilişkin görüşleri, KPSS nedeniyle öğretmen olma şanslarına ilişkin düşünceleri ve mezun olduklarında KPSS’ de edindikleri bilgileri alanlarında kullanma düzeyleri ile mesleğe yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarının “kararsız” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2008) tarafından yapılan çalışmada İşsiz ve KPSS sınavına hazırlanan öğretmenlerin sosyal dışlanma süreçlerini oluşturan dinamikler incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında 39 kişilik örneklem grubu ve 10 kişilik odak görüşme grubu kullanılmıştır. Özellikle çalışmada sınava birden fazla sayıda giren öğretmenlerde büyük bir öfke ve kendine karşı güvensizliğin yaygın olduğu sonucu çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen olarak atanamayan öğretmenlerin sosyal çevre açısından izole edilme eğilimi taşıdıkları belirtilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bir konuda sözleşmeli öğretmenlik olmuştur. Araştırmaya katılanlar daha

kötüsü olur diye birçok öğretmenin hiç istemeden sözleşmeli atanmayı da kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada suç öznesi olarak eğitim sistemine ve devlete yüklenme yapma eğiliminin yaygın olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada işsizliğin diğer toplumsal süreçlere katılmayı engellediği, sosyal ilişkiler açısından donanımsız halde bıraktığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlığın dershaneleşme sürecine katkı yaptığı, hazırlık için mutlaka özel olarak hazırlanmak gerektiği yargısı gittikçe yaygın hale gelmiştir.

Çimen ve Yılmaz (2009) tarafından yapılan çalışmada Biyoloji öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji bölümünde okuyan 55 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; biyoloji öğretmen adayları KPSS' nin içeriğinin uygun olmadığını, sınavda yer alan genel kültür, genel yetenek konularının öğretmenlik programlarında yeterince ele alınmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında biyoloji öğretmen adayları KPSS' deki eğitim bilimleri bölümünde çıkan soruların öğretmen yeterliliklerini yeterince ölçmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer bir araştırma sonucuna göre biyoloji öğretmen adayları KPSS' de alan bilgisi sorularının da olması gerektiğini söylemişlerdir.

Çoban, Gündoğdu ve Zirek (2009) tarafından yapılan bir çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS) ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma; Beden Eğitimi öğretmen adayları açısından KPSS sınavını değerlendirmek, hazırlık kurslarını incelemek ve öğretmenliğe atanma sürecinde yaşadıkları problemleri ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Araştırma örneklemini her ilden tesadüfen seçilmiş olan 1296 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu çalışmada, veriler anket yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının %39,7' si(515 kişi) KPSS' ye dersaneye giderek hazırlandıklarını belirtmişlerdir. “KPSS öğretmen seçiminde ideal bir yöntemdir” sorusuna öğretmen adayları tarafından, alt düzey olan “Katılmıyorum” derecesiyle (  $X = 2.31$ ) cevap verilmiştir. “KPSS bizim mesleki bilgi düzeyimizi ölçecek niteliğe getirilmelidir” sorusu öğretmen adayları tarafından en üst düzey olan “Tamamen Katılıyorum” derecesiyle (  $X = 4.20$ ), benimsenmiştir.

Doğan ve Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ilköğretim okullarına atanma durumunu yordayan değişkenler incelenmiştir. Bu



çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonrası atanma durumlarını yordayan değişkenleri saptamaktır. Bu çalışmada, “Bazı demografik değişkenler, atamada kullanılan KPSS standart puanı, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) puanları, öğrencilerin meslek derslerindeki başarı puanları ve genel akademik ortalamaları öğrencilerin öğretmenliğe atamaları üzerinde etkili midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çalışmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 2004, 2005 ve 2006 yılı mezunlarından 1107 mezunla çalışılmıştır. Çalışma örneklemini kapsamında beş farklı tür liseden [Resmî ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler (GL), Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler (AL), Yabancı Dil Ağırlıklı Program Uygulayan Liseler (SL), Anadolu Öğretmen Liseleri (AÖL), Kız Meslek Liseleri Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (KMLÇGE)] gelen mezunlar bulunmaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilerin mezun oldukları ana bilim dalları İlköğretim Sınıf Öğretmenliği (İSÖ), Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ) ve Okul Öncesi Öğretmenliğidir. Çalışma sonucunda özellikle ana bilim dalı ve genel ortalama değişkenlerinin önemli yordayıcılar olduğu görülmüştür. Çalışma bulguları doğrultusunda; atanan ve atanamayan öğrencileri doğru sınıflama düzeyi % 72 bulunmuştur. Çalışma bulgularına dayanılarak öğrencilerin KPSS sonucunda atanma durumlarına, ele alınan değişkenlerden bir kısmının önemli etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Gürol ve Sevindik’ in (2009) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı’na ilişkin görüşlerinin belirlenmesi araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, içeriği tartışılan KPSS’ nin öğretmen adayları üzerindeki etkileri ve öğretmen adaylarının KPSS’ ye ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın evreni, Elazığ ilinde ikamet etmekte olan mezun ve son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada örneklem seçilmemiş tüm evren üzerinde çalışılmıştır. Veriler hazırlanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; KPSS’ nin öğretmen adayları tarafından amaca hizmet etmeyen, aynı zamanda hatalı sorular nedeniyle güvenilirliği tartışılan bir sınav olduğu görülmüştür. Sınavın öğrencilerin psikolojileri üzerinde önemli bir etki oluşturduğu görülmüştür. Çalışma bulguları doğrultusunda bu olumsuz etkinin en önemli nedenlerinin; yaşanan istihdam problemleri, yeterli kaynağa ulaşamama, öğretmenlik atamalarındaki dengesiz dağılım, farklı alan bilgilerinden sorumlu tutulma, sınavla

ilgili yapılan yasal olmayan uygulamalar ve sorumlu tutuldukları bilginin gerçek yaşam içerisinde kullanılmaması olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kılıçkaya' nın (2009) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının KPSS hakkındaki görüş ve önerileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 400 kişilik İngilizce öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmen adayları KPSS' nin öğretmen yeterliliklerini yeterince ölçemediğini ve sınavda alan bilgisi sorularının da bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca İngilizce öğretmen adayları değerlendirmeye mezuniyet ortalamaları ve staj derslerinden almış oldukları notlarında katılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir diğer sonuca göre de İngilizce öğretmen adaylarının ayrı bir dil yeterlilik sınavına girmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

### **2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Ayers J. B. , Qualls G. S. , (1979) Ulusal Öğretmen Sınavı' nın (National Teacher Examination) geçerliliğini ve uygunluğunu incelemiştir. Örneklem grubu olarak Tennessee Technological Üniversitesi öğrencilerinden 148 kişi ile çalışılmıştır. Çalışmada veriler olarak öğrencilerin akademik başarı puanları, ACT (American College Test) puanları ve NTE puanları toplanmıştır. Bu çalışmada aynı üniversiteden mezun olan bir grup öğretmenin NTE' deki Ağırlıklı Ortak Sınav (Weighted Common Examination) ve İlköğretim Okulu Eğitimi Test puanlarının yordama geçerliliği ve uygunluğu incelenmiştir. Çalışma sonucunda her iki test ile ilgili araştırma sonuçları diğer araştırmacıların bulgularını desteklemektedir. Çalışma bulgusuna paralel olarak ABD'deki NTE sınavları ile ilgili yapılan araştırmalarda da adayların NTE sınavlarında aldıkları puanlar ile üniversitedeki not ortalaması ve gelecekteki öğretmenlik mesleğindeki başarısı arasında ilişki tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen seçiminde çalışma sonuçlarının kullanılması için öneriler ileri sürülmüştür.

Ayers J. B. , (1988) Amerika' da öğretmen seçimi için kullanılan Ulusal Öğretmen Sınavı (National Teacher Examination) ' nın geçerlilik ve uygunluğunu araştırmıştır. NTE Amerika'da 1940' dan beri öğretmenlerin bilgisini

değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada örneklem grubu Tennessee Technological Üniversitesi' nin öğretmen eğitim programlarından mezun 46 kişilik bir gruptan oluşmaktadır. Örneklem grubu için öğrenciler 1984-1985 yılı mezunlarından seçilmiştir. Çalışma kapsamında NTE' nin 1982 versiyonunun geçerlilik ve uygunluğunu, test puanlarının akademik başarı ve belirli personel özellikleriyle korelasyonuna bakarak araştırmıştır. Ayrıca çalışmada NTE' nin yordama geçerliliği; okul müdürünün, öğrencilerin değerlendirmeleri ve aynı üniversiteden mezun olmuş bir grup öğretmen için bağımsız gözlemciler tarafından yapılan sınıf gözlemleriyle incelenmiştir. Çalışma sonucunda NTE puanlarının ACT ile belirgin şekilde ilişkili olduğu görülmüştür ve bu NTE puanlarının not ortalamasını ifade ettiği belirtilmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda NTE puanlarının sınıf içi yapılan gözlemlerle korelasyonlarının çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmanın sonuçları NTE 'nin önceki versiyonlarıyla ilgili yapılan çalışmaları desteklemektedir. Ayrıca bu çalışma Ayers ve Qualls' ın (1979) yaptığı çalışmayla paralel niteliktedir.

Beattie N. , (1996) İngiltere, Galler ve Fransa'daki öğretmen atama prosedürlerini ve ne anlama geldiklerini incelemiştir. Bu çalışmada iki öğretmen seçme ve atama sistemini karşılaştırmaktadır. Çalışmada İngiltere ve Galler'de öğretmenlerin her zaman belirli okullardaki belirli pozisyonlara mülakat yoluyla atandıkları, Fransa'da ise öğretmenlerin yarışmaya dayalı sınav sonuçlarına göre hayat boyu kamu hizmeti pozisyonlarına atandıkları belirtilmiştir. Ayrıca bu prosedürlerin her birinin eğitim sistemi ve öğretmenlerin çalışmaları hakkında farklı varsayımları yansıttıkları açıklanmıştır. Bu farklılıkların ilgili ulus devletlerin tarihi yaşantılarının farklı olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Yazar son değişikliklere göre, özellikle Fransız sistemindeki, Avrupa Birliği' nin ulusal niteliklerine uyum konusunda yaptığı baskı ile okullaşma, öğretme, öğrenme ve değerlendirme konularında belli ulusal kültürün köklü karakteri arasındaki çekişmeleri tanımlamakta ve tartışmaktadır.

Dobson P. , Krapljan-Barr P. ve Vielba C. (1999) tarafından yapılan bir çalışmada Birleşik Krallıktaki işletme okullarının master programına öğrenci seçiminde kullanılan GMAT' nin geçerliliğinin ve tarafsızlığının değerlendirilmesi incelenmiştir. Örneklem grubu olarak 834 gündüz MBA öğrencisi ile çalışılmıştır. City Üniversitesi İşletme Okulundaki 1991 ve 1995 yılları arasında okuyan

öğrenciler üzerinde inceleme yapılmıştır. Amerika'da GMAT nin işletme master programına öğrenci seçiminde geçerli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Fakat Birleşik Krallık' ta bu test için herhangi geçerlik çalışması yayınlanmamıştır. Çalışmada GMAT' nin sözel bölümünün MBA performansını iyi bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Fakat çalışmada GMAT' nin sayısal bölümünün MBA performansını yordamadığı bulunmuştur. Ayrıca her iki bölümün de ana dili İngilizce olan öğrenciler için adil olmadığı tespit edilmiştir.

Koys D. J. , (2005) tarafından yapılan bir çalışmada Amerikalı olmayan öğrenciler için Graduate Management Admissions adlı testinin geçerliliği incelenmiştir. Graduate Management Admissions Testi Amerika'da Yüksek lisans programına öğrenci seçmek amacıyla kullanılan bir sınavdır. Çalışmanın örneklemini 75 kişilik Amerikalı olmayan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubu oluşturulurken Çek Cumhuriyeti, Bahrain ve Hong Kong' taki MBA programındaki öğrenciler kullanılmıştır. Bu adaylar yurtdışındaki 3 farklı işletme master programına kabul edilmişlerdir. GMAT (Graduate Management Admissions Test) puanları gerçek kabulde kullanılmamıştır. Çalışmada AKB (MBA) puanlarının GMAT puanları ile ilişkisine bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda aralarındaki korelasyon katsayısı 0,64 ( $p < 0,001$ ) bulunmuştur. Ayrıca çalışmanın sonucunda MBA performansının % 41'ini GMAT puanlarının açıkladığı ortaya çıkmıştır. Bu sayısal veri Amerikalı öğrencilerin verilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu da Amerikalı olmayan öğrenciler için GMAT puanlarının MBA programındaki başarılarını kestirmede önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Talento-Miller E. , (2008) tarafından yapılan bir çalışmada GMAT puanlarının geçerliliğinin ABD dışındaki master programlarına genelleştirilmesi incelenmiştir. Örneklem grubu 1200 kişiden oluşmaktadır. Bu çalışmada ABD dışındaki lisansüstü yönetim programlarının kestirimi için GMAT puanlarının geçerliliği araştırılmaktadır. Bu çalışmanın verileri altı batı Avrupa ülkesindeki öğrencilerden toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre GMAT puanlarının ABD dışındaki programların başarılarını tahmin etmede ABD' deki programlara göre daha iyi bir değişken olduğu görülmüştür. ABD' deki programların standart sapması ABD dışındaki programlara göre daha düşük bulunmuştur. Araştırma kapsamında GMAT' nin kısımlarında farklılıklar ortaya çıkmıştır. GMAT' in Sözel bölüm puanları ABD

dışındaki programların başarısını daha iyi yordamaktadır. Sayısal bölüm puanları ise ABD programlarını daha iyi yordamaktadır. Ayrıca çalışma kapsamında örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyet, eğitim seviyesi, ana dili ve vatandaşlık gibi değişkenlere göre GMAT puanlarının ABD dışındaki programların başarısını yordamaki geçerliliği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre GMAT puanlarının grupların akademik performanslarına küçük bir etkisi olduğunu görülmüştür.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Genel çalışma modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2005: 79). Bu araştırma genel tarama türünde ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli “iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir”. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arası ilişkiler korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde elde edilebilmektedir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinin korelasyon türündedir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2005: 81-82). Korelasyon çalışmalarında korelasyon katsayısının mutlak değer olarak; 0.70- 1.00 arasında olması yüksek; 0.70- 0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir. Pozitif yönde ilişkinin olması bir değişkene ait değerlerin artması (azalması) durumunda, diğer bir değişkene ait değerlerin de artma (azalma) eğiliminde olduğunu göstermektedir. Negatif yönde ilişkinin olması ise değişkenlerden birine ait değerlerin artması durumunda diğer değişkenin değerlerinin düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008: 32). Korelasyon türü kapsamında araştırmada öğretmen adayların AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenip analiz edilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının AKB puanlarının KPSS puanlarını yordayan bir değişken olup olmadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi modeli kullanılmıştır. Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak

ayrımı ile açıklanması sürecini açıklar. Regresyon analizi bağımlı değişken bir, bağımsız değişken iki ya da daha fazla ise kullanılmaktadır. (Büyüköztürk, 2008: 91)

### **3.2. Evren Ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evrenini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılındaki tüm 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçilmemiş tüm evren üzerinde çalışılmıştır.

Çalışma evreni olarak eğitim fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (384), Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı (71), Türkçe Eğitim Bölümü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı (59), Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı (30) bölümlerinin son sınıflarında okuyan 544 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada 75 adayın mezun olamaması ve 20 adayın KPSS puanlarının olmamasından dolayı 449 öğrenci ile çalışılmıştır.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Öğretmen adayları ile ilgili veriler, gerekli izinler alınarak Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrenci İşleri'nden alınmıştır. Öğretmen adaylarının kişisel bilgileri(ÖSS Puanları, cinsiyetleri, mezun oldukları lise bilgileri v.b.) ve transkripleri öğrenci işlerinden temin edilmiştir. Öğretmen adaylarının KPSS puanları ise, araştırmacı tarafından ÖSYM 'de çalışma yapılarak elde edilmiştir. Alt amaçların her birinde incelenen veri türleri tablo 14' de verilmiştir:

**Tablo 14.** Araştırmanın Alt Amaçları ve İncelenen Veri Türleri

<b>ALT AMAÇLAR</b>	<b>İNCELENEN VERİ TÜRÜ</b>
Birinci alt amaç için;	Öğretmen adaylarının FGP ve KPSS puanları kullanılmıştır.
İkinci alt amaç için;	Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş(ÖMG), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi(GLŞÖĞP), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme(ÖPD) ve Rehberlik(REH) dersleri AKB puanları ile KPSS puanları kullanılmıştır.
Üçüncü alt amaç için;	Öğretmen adaylarının AKB puanları ile Eğitim Bilimleri Testi puanları kullanılmıştır.
Dördüncü alt amaç için;	Öğretmen adaylarının genel AKB puanları ile KPSS puanları kullanılmıştır.
Beşinci alt amaç için;	Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre AKB puanları ile KPSS puanları kullanılmıştır.
Altıncı alt amaç için;	Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre AKB puanları ile KPSS puanları kullanılmıştır.
Yedinci alt amaç için;	Öğretmen adaylarının lisedeki kollarına göre AKB puanları ile KPSS puanları kullanılmıştır.
Sekizinci alt amaç için;	Öğretmen adaylarının üniversiteyi tercih sıralarına göre AKB puanları ile KPSS puanları kullanılmıştır.
Dokuzuncu alt amaç için;	Öğretmen adaylarının Fakülte'deki bölümlerine göre AKB puanları ile KPSS puanları kullanılmıştır.

İkinci alt amaçta belirtilen “Öğretmen adaylarının KPSS’ de aldıkları puanlarla Fakülte'deki okudukları eğitim bilimleri derslerindeki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını irdelerken ÖMG, GLŞÖĞ, ÖDP ve REH dersleri bütün öğretmen adayları tarafından ortak alınan dersler olması açısından seçilmiştir. Ayrıca derslerin seçiminde KPSS’ de eğitim bilimleri alanında bu derslerin temele alınmış olması da etkili olmuştur.

Beşinci alt amaçta erkek ve kız öğretmen adaylarının AKB puanları ve KPSS puanları ayrı ayrı incelenmiştir.

Altıncı alt amaç incelenirken; öğretmen adaylarının mezun oldukları Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ve Genel Lise türlerine göre AKB puanları ile KPSS puanları ayrı ayrı kendi içlerinde incelenmiştir.

Yedinci alt amaç araştırılırken öğretmen adaylarının lisedeki alanları 3 grupta incelenmiştir. Bunlar Fen Bilimleri, Yabancı Dil ve Türkçe-Matematik alanlarıdır. Her alana göre AKB puanları ile KPSS puanları ayrı ayrı kendi içlerinde incelenmiştir.



Sekizinci alt amaçta öğretmen adaylarının yaptıkları 24 tercih, dört grupta toplanarak incelenmiştir. Bunlar 1-5 arası ilk grup, 6-10 arası ikinci grup, 11-15 arası üçüncü grup, 16-24 arası ise dördüncü grup olarak gruplandırılmıştır. Her tercih grubuna göre AKB puanları ile KPSS puanları kendi içlerinde ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Dokuzuncu alt amaçta Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkçe Eğitim Bölümü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan mezun olan öğretmen adayların fakültedeki bölümlerine göre AKB puanları ile KPSS puanları incelenmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Öğretmen adayları ile ilgili elde edilen veriler bilgisayar paket program SPSS 13.0 kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans ve yüzde gibi istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının AKB ile KPSS puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ortalama, standart sapma ve korelasyon istatistikleri yapılmıştır. Korelasyon işlemlerinde Pearson Momentler Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının AKB puanlarının KPSS puanlarını yordayan bir değişken olup olmadığı tespit etmek amacıyla da regresyon istatistiği kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenini Akademik Başarı Puanları, bağımlı değişkeni ise KPSS Puanları oluşturmaktadır. Alt amaçlardaki bağımsız değişkenleri ise Fakülteye Giriş Puanı, Eğitim Bilimleri Derslerindeki Akademik Başarı Puanları, Cinsiyet, Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türü, Öğretmen Adaylarının Lisedeki Alanları, Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Sıraları ve Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Bölümler oluşturmaktadır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen bulgular; genel bulgular ve araştırmanın alt amaçlarına göre elde edilen bulgular olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır:

#### 4.1. Öğretmen Adaylarıyla İlgili Genel Bulgular ve Yorumları

Öğretmen adayların cinsiyet, mezun oldukları lise dal ve türü, üniversiteyi tercih sıraları ve fakülteden mezun olunan bölümlere göre ele alınarak frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

##### 4.1.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %57,9’ u kız, % 42,1’ i erkektir.

**Tablo 15.** Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET	f(Frekans)	Yüzde(%)
KIZ	260	57,9
ERKEK	189	42,1
TOPLAM	449	100,0

Tablo 15 incelendiğinde adayların % 58’ ine yakınının kız olduğu göze çarpmaktadır.

#### 4.1.2. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları Tablo 16' da verilmiştir. Buna göre öğretmen adayların %14,3'nün Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu, %23,2' sinin Anadolu Lisesi mezunu, %16,9' unun Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu, %45,9' unun Lise mezunu olduğu görülmüştür.

**Tablo 16.** Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımı

LİSE TÜRLERİ	f(Frekans)	Yüzde(%)
ANDL. ÖĞRT. LİS.	63	14,0
AND. LİS.	104	23,2
YBC. DİL LİS.	76	16,9
GENEL LİS	206	45,9
TOPLAM	449	100,0

Tablo 16 incelendiğinde adayların en fazla Genel Lise mezunu (% 46), en az ise Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu(%14) olduğu göze çarpmaktadır.

#### 4.1.3. Öğretmen Adaylarının Lisedeki Alanlarına Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının lisedeki alanlarına göre dağılımları Tablo 17' de verilmiştir. Buna göre öğretmen adayların % 13,6'sının Yabancı Dil, % 36,3' nün Fen, % 50,1' nin Türkçe-Matematik alanlarından mezun olduğu görülmüştür.

**Tablo 17.** Öğretmen Adaylarının Lisedeki Alanlarına Göre Dağılımı

LİSEDEKİ KOLLAR	F(Frekans)	Yüzde(%)
YABANCI DİL	61	13,6
FEN BİLİMLERİ	163	36,3
TÜRKÇE-MATEMATİK	225	50,1
TOPLAM	449	100,0

Tablo 17' ye göre öğretmen adayları en fazla Türkçe-matematik alanı mezunu iken (% 50) en az Yabancı Dil alanı mezunu (%14) olduğu görülmektedir.

#### 4.1.4 Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Sıralarına Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının üniversiteyi tercih sıralarına göre dağılımları Tablo 18’ de verilmiştir. Buna göre öğretmen adayların % 70,8’inin 1. tercih sırası , % 19,2’ sinin 2. tercih sırası, % 7,6’ sının 3. tercih sırası, % 2,4’ ünün 4. tercih sırası ile üniversiteye yerleştikleri görülmüştür.

**Tablo 18.** Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Sıralarına Göre Dağılımı

TERCİH SIRALARI	f(Frekans)	Yüzde(%)
1-5 ARASI TERCİH	318	70,8
6-10 ARASI TERCİH	86	19,2
11-15 ARASI TERCİH	34	7,6
16-24 ARASI TERCİH	11	2,4
TOPLAM	449	100,0

Tablo 18 incelendiğinde öğretmen adayların üniversiteyi tercih sıralarının en fazla 1-5 tercihleri arasında (%71), en az 16-24 tercihleri arasında (%2) olduğu göze çarpmaktadır.

#### 4.1.5 Öğretmen Adayların Bölümlerine Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre dağılımları Tablo 19’ da verilmiştir. Buna göre öğretmen adayların % 13,4’ ü İngilizce Öğretmenliği , % 39,9’ u Sınıf Öğretmenliği , % 34,3’ ü Sınıf Öğretmenliği İ.Ö. , % 10,5’ i Türkçe Öğretmenliği ve %2,0’ ı Resim Öğretmenliğidir.

**Tablo 19.** Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Dağılımı

BÖLÜMLERİ	Frekans	Yüzde
İNG. ÖĞRT.	60	13,4
SNF. ÖĞRT.	179	39,9
SNF. ÖĞRT. İ.Ö.	154	34,3
TÜRK. ÖĞRT.	47	10,5
RES. ÖĞRT.	9	2,0
TOPLAM	449	100,0

Tablo 19 incelendiğinde adayların en fazla Sınıf öğretmenliği birinci öğretim bölümünden (% 40), en az ise Resim öğretmenliği bölümünden (%2) oldukları göze çarpmaktadır.

## 4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına Göre Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Araştırmamızdaki alt amaçlarla ilgili bulgular ve yorumlar dokuz başlık halinde verilmiştir. Alt amaçlardaki bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkilerin var olup olmadığını tespit etmek amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

### 4.2.1. Birinci Alt Amaç İle İlgili Bulgular Ve Yorumları

Öğretmen adaylarının Fakülte Giriş Puanları(bağımsız değişken) ile KPSS Puanları(bağımlı değişken) ile ilgili betimlemeli istatistik sonuçları Tablo 20’ de verilmiştir:

**Tablo 20.** Öğretmen Adaylarının Fakülte Giriş Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri

	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standard Sapma(ss)
<b>FGP</b>	449	315,36	32,14
<b>KPSSP</b>	449	76,09	10,23

*FGP: Fakülte Giriş Puanları, KPSSP: Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları*

Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının FGP’ nin ortalamaları 315,36 ve standart sapmaları 32,14; KPSS puanlarının ortalamaları 76,09 ve standart sapmaları 10,23; olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının Fakülte Giriş Puanları(Bağımsız değişken) ile KPSS Puanları(Bağımlı değişken) arasındaki korelasyon sonuçları Tablo 21’ de verilmiştir:

**Tablo 21.** Öğretmen Adaylarının Fakülte Giriş Puanları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişki

	<b>Bağımsız Değişken FGP</b>
<b>Bağımlı Değişken KPSSP</b>	0,056
<b>Bağımsız Değişken FGP</b>	1

N= 449 ; \*P < 0,05

Analiz sonuçları öğretmen adaylarının FGP' ları ile KPSS puanlarının ( $r=0,056$ ;  $P > 0,05$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

#### 4.2.2. İkinci Alt Amaç İle İlgili Bulgular Ve Yorumları

Öğretmen adaylarının Fakülte'deki okudukları Eğitim bilimleri derslerindeki akademik başarıları (Bağımsız değişken) ile KPSS puanları (Bağımlı değişken) ile ilgili betimlemeli istatistik sonuçları Tablo 22' de verilmiştir. Yukarıda da değinildiği gibi eğitim bilimleri dersleri olarak araştırma kapsamına yalnızca Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ÖMG), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (GLŞÖĞ), Öğretimi Planlama ve Değerlendirme (ÖPD), Rehberlik (REH) dersleri alınmıştır.

**Tablo 22.** Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Alanında Yer Alan Derslerdeki Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri

	<b>N</b>	<b>Ortalama (<math>\bar{X}</math>)</b>	<b>Standard Sapma(ss)</b>
<b>KPSSP</b>	449	76,09	10,23
<b>ÖMG</b>	449	66,99	7,31
<b>GLŞÖĞ</b>	449	69,08	7,21
<b>ÖPD</b>	449	65,95	6,36
<b>REH</b>	449	67,71	5,35

Tablo 22' ye göre; öğretmen adaylarının KPSS' den aldıkları puanların ortalamaları 76,09 ve standart sapmaları 10,23; ÖMG dersindeki akademik başarı puanlarının ortalamaları 66,99 ve standart sapmaları 7,31; GLŞÖĞ dersindeki akademik başarı puanlarının ortalamaları 69,08 ve standart sapmaları 7,21; ÖPD

dersindeki akademik başarı puanlarının ortalamaları 65,95 ve standart sapmaları 6,36; REH dersindeki akademik başarı puanlarının ortalamaları 67,71 ve standart sapmaları 5,35 olarak bulunmuştur. Tablo 22 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim bilimlerindeki ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının Eğitim Bilimleri Alanında Yer Alan Derslerdeki Akademik Başarı Puanları (Bağımsız değişken) ile KPSS Puanları (Bağımlı değişken) arasındaki korelasyon sonuçları Tablo 23’ de verilmiştir:

**Tablo 23.** Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Alanında Yer Alan Derslerdeki Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişki

	Bağımsız Değişkenler			
	ÖMG	GLŞÖĞ	ÖPD	REH
Bağımlı Değişken KPSSP	0,190**	0,234**	0,190**	0,292**
Bağımsız Değişkenler ÖMG	-----	0,346**	0,299**	0,370**
GLŞÖĞ		-----	0,261**	0,313**
ÖPD			-----	0,332**
REH.				-----

N= 449 ; \*\*P < 0,01

Tablo 23’ e göre öğretmen adaylarının KPSS puanlarının ortalamaları ile Öğretmenlik Mesleğine Giriş ( $r=0,190$ ; \*\*P < 0,01), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi ( $r=0,234$ ; \*\*P < 0,01), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ( $r=0,190$ ; \*\*P < 0,01), Rehberlik ( $r=0,292$ ; \*\*P < 0,01) dersleri puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Tablo 23 incelendiğinde Eğitim Bilimleri dersleri puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişki katsayılarından en fazla ilişkinin Rehberlik ( $r=0,292^{**}$ ) dersine ait olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 24’ teki eş zamanlı çoklu regresyon analizinde (Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Alanında Yer Alan Derslerdeki Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı) tahmin değişkenleri olan ÖMG, GLŞÖĞ, ÖPD, REH Derslerindeki Akademik Başarı puanlarının ortalamaları dikkate alındığında, bu değişkenlerin bağımlı değişken olan öğretmen adaylarının KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F(4,444) = 14,390$ , \*\*P < 0,001).

**Tablo 24.** Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Alanında Yer Alan Derslerdeki Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

	Df	Ortalama ( $\bar{X}$ )' ların Karesi	F	P
Regresyon	4	1346,495	14,390	0,000**
Kalan	444	93,575		

Bağımsız Değişkenler: ÖMG., GLŞMÖĞ., ÖPD ve REH., Bağımlı Değişken: KPSSP.

Öğretmen adayların KPSS puanlarını tahmin etmede kullanılan ÖMG, GLŞÖĞ, ÖPD ve REH Derslerindeki Akademik Başarı puanları sonuçlarının eş zamanlı çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 25' de verilmiştir:

**Tablo 25.** Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Alanında Yer Alan Derslerdeki Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

Değişkenler	B	SHB	$\beta$
ÖMG	0,063	0,071	0,045
GLŞÖĞ	0,191	0,070	0,135*
ÖPD	0,116	0,078	0,072
REH	0,399	0,096	0,209**
Sabit	24,009	6,981	

Not: B, regresyon kat sayısı; SHB, B deki standart hata;  $\beta$ , standart regresyon kat sayısı. Çoklu R = 0,339,  $R^2 = 0,115$ , ayarlanmış  $R^2 = 0,107$ . \*\*P < 0,001; \*P < 0,05

Tablo 25' de görüldüğü gibi tüm tahmin değişkenleri analizde yer aldığı gibi GLŞÖĞ ve REH derslerindeki AKB puanları öğretmen adaylarının KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısı istatistiksel olarak anlamlı iken, ÖMG ve ÖPD derslerindeki AKB puanlarının öğretmen adayların KPSS puanlarını tahmin etmede istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı yoktur. Ayarlanmış  $R^2$  nin değerinin 0,107 olması, öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %10,7 modelde açıklandığının bir göstergesidir.

Öğretmen adayların KPSS puanlarını tahmin etmede kullanılan ÖMG, GLŞÖĞ, ÖPD ve REH Derslerindeki ayrı ayrı Akademik Başarı puanları sonuçlarının eş zamanlı çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 26' da verilmiştir:



**Tablo 26.** Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Eğitim Bilimleri Alanında Yer Alan Derslerdeki Ayrı Ayrı Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

Değişkenler	B	SHB	$\beta$
<b>ÖMG</b>	0,267	0,065	0,190**
<b>Sabit</b>	58,238	4,381	
<b>GLŞÖĞ</b>	0,333	0,065	0,234**
<b>Sabit</b>	53,112	4,533	
<b>ÖPD</b>	0,305	0,075	0,190**
<b>Sabit</b>	55,956	4,945	
<b>REH</b>	0,557	0,086	0,292**
<b>Sabit</b>	38,372	5,870	

Not: B, regresyon kat sayısı; SHB, B deki standart hata;  $\beta$ , standart regresyon kat sayısı. Çoklu R ÖMG = 0,190,  $R^2$  ÖMG= 0,036, ayarlanmış  $R^2$  ÖMG= 0,034; Çoklu R GLŞÖĞ = 0,234,  $R^2$  GLŞÖĞ= 0,055, ayarlanmış  $R^2$  GLŞÖĞ= 0,053; Çoklu R ÖPD = 0,190,  $R^2$  ÖPD = 0,036, ayarlanmış  $R^2$  ÖPD = 0,034; Çoklu R REH = 0,292,  $R^2$  REH = 0,085, ayarlanmış  $R^2$  REH = 0,083; \*\*P< 0,001).

Tablo 26' da görüldüğü gibi tüm tahmin değişkenleri analizde ayrı ayrı yer aldığında tüm derslerdeki AKB puanları öğretmen adaylarının KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayarlanmış  $R^2$  ÖMG nin değerinin 0,034 olması, ÖMG dersindeki AKB puanları öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %3,4 modelde açıklandığının bir göstergesidir. Ayarlanmış  $R^2$  GLŞMÖĞ nin değerinin 0,053 olması, GLŞMÖĞ dersindeki AKB puanları öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %5,3 modelde açıklandığının bir göstergesidir. Ayarlanmış  $R^2$  ÖPD nin değerinin 0,034 olması, ÖPD dersindeki AKB puanları öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %3,4 modelde açıklandığının bir göstergesidir. Ayarlanmış  $R^2$  REH nin değerinin 0,083 olması, ÖPD dersindeki AKB puanları öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %8,3 modelde açıklandığının bir göstergesidir.

#### 4.2.3. Üçüncü Alt Amaç İle İlgili Bulgular Ve Yorumları

Öğretmen adaylarının Akademik Başarı Puanları(Bağımsız değişken) ile Eğitim Bilimleri Testi Ham Puanları(Bağımlı değişken) ile ilgili betimlemeli istatistik sonuçları Tablo 27' de verilmiştir.

**Tablo 27.** Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanları ile Eğitim Bilimleri Testi Ham Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri

	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standard Sapma(ss)
<b>AKBP</b>	449	74,12	4,20
<b>EĞTBTHP</b>	449	80,38	10,85

*AKBP: Akademik Başarı Puanları, EĞTBTHP: Eğitim Bilimleri Testi Ham Puanları*

Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının AKB puanlarının ortalamaları 74,12 ve standart sapmaları 4,20; EĞTB testi ham puanlarının ortalamaları 80,38 ve standart sapmaları 10,85; olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının Akademik Başarı Puanları(bağımsız değişken) ile Eğitim Bilimleri Testi Ham Puanları(Bağımlı değişken) arasındaki korelasyon sonuçları Tablo 28' de verilmiştir:

**Tablo 28.** Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanları ile Eğitim Bilimleri Testi Ham Puanları Arasındaki İlişki

	Bağımsız Değişken AKBP
Bağımlı Değişken EĞTBTHP	0,308**
Bağımsız Değişken AKBP	1

N= 449; \*\*P < 0,01

Analiz sonuçları; öğretmen adaylarının AKB puanlarının ortalamaları ile Eğitim Bilimleri Testi ham puanlarının ( $r=0,308$ ; \*\*P < 0,01) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 29' daki regresyon analizinde(Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının Eğitim Bilimleri Testi Ham Puanlarına Katkısı) tahmin değişkeni olan AKB puanları dikkate alındığında, bu değişkenin bağımlı değişken olan öğretmen adayların Eğitim Bilimleri Testi ham puanlarını tahmin etmedeki katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F(1,447) = 47,010$ , \*\*P < 0,001).

**Tablo 29.** Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının Eğitim Bilimleri Testi Ham Puanlarına Katkısı)

	df	Ortalama ( $\bar{X}$ )' ların Karesi	F	P
Regresyon	1	5027,357	47,010	0,000**
Kalan	447	106,941		

Bağımsız Değişken: AKBP, Bağımlı Değişken: EĞTBHP

Öğretmen adayların Eğitim Bilimleri Testi ham puanlarını tahmin etmede kullanılan AKB puanları sonuçlarının eş zamanlı çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 30' da verilmiştir.

**Tablo 30.** Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının Eğitim Bilimleri Testi Ham Puanlarına Katkısı)

Değişken	B	SHB	$\beta$
AKBP	0,797	0,116	0,308**
Sabit	21,274	8,635	

Not: B, regresyon kat sayısı; SHB, B deki standart hata;  $\beta$ , standart regresyon kat sayısı. Çoklu R = 0,308,  $R^2 = 0,095$ , ayarlanmış  $R^2 = 0,093$ . \*\*P < 0,001; \*P < 0,05

Tablo 30' da görüldüğü gibi tahmin değişkeni analizde yer aldığı AKB puanları öğretmen adayların Eğitim Bilimleri Testi ham puanlarını tahmin etmedeki katkısı istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayarlanmış  $R^2$  nin değerinin 0,093 olması, öğretmen adayların Eğitim Bilimleri Testi ham puanlarındaki değişimin %9,3 modelde açıklandığının bir göstergesidir.

#### 4.2.4. Dördüncü Alt Amaç İle İlgili Bulgular Ve Yorumları

Öğretmen adaylarının Akademik Başarı Puanları(Bağımsız değişken) ile KPSS Puanları(Bağımlı değişken) ile ilgili betimlemeli istatistik sonuçları Tablo 31' de verilmiştir.

Tablo 31' e göre öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 74,12 ve standart sapmaları 4,20; KPSS puanlarının ortalamaları 76,09 ve standart sapmaları 10,23; olarak bulunmuştur.

**Tablo 31.** Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri

	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standard Sapma(ss)
<b>AKBP</b>	449	74,12	4,20
<b>KPSSP</b>	449	76,09	10,23

*AKBP: Akademik Başarı Puanları, KPSSP: Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları*

Öğretmen adaylarının Akademik Başarı Puanları(bağımsız değişken) ile Eğitim Bilimleri Testi Puanları(Bağımlı değişken) arasındaki korelasyon sonuçları Tablo 32’ de verilmiştir:

**Tablo 32.** Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişki

	Bağımsız Değişken AKBP
<b>Bağımlı Değişken KPSSP</b>	0,249**
<b>Bağımsız Değişken AKBP</b>	1

N= 449 ; \*\*P < 0,01

Analiz sonuçları öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,249$ ; \*\*P < 0,01) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

**Tablo 33.** Regresyon Analiz Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

	Df	Ortalama ( $\bar{X}$ )’ ların Karesi	F	P
Regresyon	1	2903,452	29,477	0,000**
Kalan	447	98,500		

Bağımsız Değişken: AKBP, Bağımlı Değişken: KPSSP

Tablo 33’ deki regresyon analizinde (Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı) tahmin değişkeni olan AKB puanları dikkate alındığında, bu değişkenin bağımlı değişken olan öğretmen adayların KPSS

puanlarını tahmin etmedeki katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (  $F(1,447) = 29,477$ ,  $**P < 0,001$ ).

Öğretmen adayların KPSS puanlarını tahmin etmede kullanılan AKB puanları sonuçlarının eş zamanlı çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 34' de verilmiştir.

**Tablo 34.** Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

Değişken	B	SHB	$\beta$
AKBP	0,606	0,112	0,249**
Sabit	31,175	8,287	

Not: B, regresyon kat sayısı; SHB, B deki standart hata;  $\beta$ , standart regresyon kat sayısı. Çoklu  $R = 0,249$ ,  $R^2 = 0,062$ , ayarlanmış  $R^2 = 0,060$ .  $**P < 0,001$ ;  $*P < 0,05$

Tablo 34' de görüldüğü gibi tahmin değişkeni analizde yer aldığı AKB puanları öğretmen adayların KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısı istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayarlanmış  $R^2$ ' nin değerinin 0,060 olması, öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %6 modelde açıklandığının bir göstergesidir.

#### 4.2.5. Beşinci Alt Amaç İle İlgili Bulgular Ve Yorumları

Kız ve Erkek öğretmen adaylarının Akademik Başarı Puanları(Bağımsız değişken) ile KPSS Puanları(Bağımlı değişken) ile ilgili betimlemeli istatistik sonuçları Tablo 35' de verilmiştir.

Tablo 35' e göre; kız öğretmen adaylarının Akademik Başarı puanları ortalamaları 75,73 ve standart sapma değeri 3,82 iken, KPSS puanlarının ortalamaları 75,73 ve standart sapma değeri 9,67; olarak bulunmuştur. Yine Tablo 35' e göre; erkek öğretmen adaylarının Akademik Başarı puanları ortalamaları 71,91 ve standart sapma değeri 3,66 iken, KPSS puanlarının ortalamaları 76,59 ve standart sapma değeri 10,97; olarak bulunmuştur.

**Tablo 35.** Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri

Gruplar		N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standard Sapma(ss)
Kız	AKBP	260	75,73	3,82
	KPSSP	260	75,73	9,67
Erkek	AKBP	189	71,91	3,66
	KPSSP	189	76,59	10,97

*AKBP: Akademik Başarı Puanları, KPSSP: Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları*

Kız ve Erkek öğretmen adaylarının Akademik Başarı Puanları(bağımsız değişken) ile KPSS Puanları (Bağımlı değişken) arasındaki korelasyon sonuçları Tablo 36' da verilmiştir:

**Tablo 36.** Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişki

Gruplar		Bağımsız Değişken AKBP
Kız	Bağımlı Değişken	0,342**
	KPSSP	
Erkek	Bağımlı Değişken	0,249**
	KPSSP	

N Kız= 260 ; \*\*P < 0,01, N Erkek= 189 ; \*\*P < 0,01

Tablo 36' ya göre; kız öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,342$ ; \*\*P < 0,01) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Tablo 36 incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,249$ ; \*\*P < 0,01) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre; kız öğretmen adayların AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişki( $r=0,342$ ), erkek öğretmen adayların AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişkiden(0,249) daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 37.** Regresyon Analiz Sonuçları (Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

		Df	Ortalama $(\bar{X})$ , ların Karesi	F	P
<b>Kız</b>	Regresyon	1	2831,532	34,148	0,000**
	Kalan	258	82,920		
<b>Erkek</b>	Regresyon	1	1400,821	12,341	0,000**
	Kalan	187	113,508		

Bağımsız Değişken: AKBP Kız, AKBP Erkek, Bağımlı Değişken: KPSSP Kız, KPSSP Erkek.

Tablo 37’ deki regresyon analizinde (Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı) tahmin değişkeni olan Kız ve Erkek Öğretmen Adayların AKB puanları dikkate alındığında, bu değişkenin bağımlı değişken olan Kız ve Erkek öğretmen adayların KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. ( $F_{Kız}(1,258) = 34,148$ , \*\* $P < 0,001$ ), ( $F_{Erkek}(1,187) = 12,341$ , \*\* $P < 0,001$ )

Kız ve Erkek Öğretmen adayların KPSS puanlarını tahmin etmede kullanılan AKB puanları sonuçlarının eş zamanlı çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 38’ de verilmiştir.

Tablo 38’ de görüldüğü gibi tahmin değişkenlerinin tümü analizde yer aldığı Kız ve Erkek Öğretmen adayların AKB puanları Kız ve Erkek öğretmen adayların KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısı istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayarlanmış  $R^2_{Kız}$  in değerinin 0,113 olması, Kız öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %11,3 modelde açıklandığının bir göstergesidir. Ayarlanmış  $R^2_{Erkek}$  in değerinin 0,057 olması, Erkek öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %5,7 modelde açıklandığının bir göstergesidir.

**Tablo 38.** Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

Değişken	Gruplar	B	SHB	$\beta$
AKBP	Kız	0,865	0,148	0,342**
	Sabit	10,194	11,230	
	Erkek	0,745	0,212	0,249**
	Sabit	23,015	15,271	

Not: B, regresyon kat sayısı; SHB, B deki standart hata;  $\beta$ , standart regresyon kat sayısı. (Çoklu R Kız = 0,342,  $R^2$  Kız = 0,117, ayarlanmış  $R^2$  Kız = 0,113), (Çoklu R Erkek = 0,249,  $R^2$  Erkek = 0,062, ayarlanmış  $R^2$  Erkek = 0,057). \*\*  $P < 0,001$ ; \*  $P < 0,05$ )

#### 4.2.6. Altıncı Alt Amaç İle İlgili Bulgular Ve Yorumları

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise çeşitlerine göre Akademik Başarı Puanları (Bağımsız değişken) ile KPSS Puanları (Bağımlı değişken) ile ilgili betimlemeli istatistik sonuçları Tablo 39’ da verilmiştir:

**Tablo 39.** Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Çeşitlerine göre Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri

Gruplar		N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standard Sapma(ss)
Anadolu Öğretmen Lisesi	AKBP	63	73,34	3,62
	KPSSP	63	70,64	9,61
Anadolu Lisesi	AKBP	104	74,85	3,91
	KPSSP	104	78,39	7,91
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	AKBP	76	76,41	4,19
	KPSSP	76	77,68	8,37
Genel Lise	AKBP	206	73,14	4,13
	KPSSP	206	76,01	11,44

AKBP: Akademik Başarı Puanları, KPSSP: Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları

Tablo 39 incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 73,34 ve standart sapmaları 3,62; KPSS puanlarının ortalamaları 70,64 ve standart sapmaları 9,61; olarak bulunmuştur.



Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının AKB puanlarının ortalamaları 74,85 ve standart sapmaları 3,91; KPSS' den aldıkları puanların ortalamaları 78,39 ve standart sapmaları 7,91 olarak bulunmuştur.

Yabancı dil ağırlıklı lise mezunu öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 76,41 ve standart sapmaları 4,19; KPSS puanlarının ortalamaları 77,68 ve standart sapmaları 8,37; olarak bulunmuştur.

Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 73,14 ve standart sapmaları 4,13; KPSS puanlarının ortalamaları 76,01 ve standart sapmaları 11,44; olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise çeşitlerine göre Akademik Başarı Puanları(bağımsız değişken) ile KPSS Puanları(Bağımlı değişken) arasındaki korelasyon sonuçları Tablo 40' da verilmiştir:

**Tablo 40.** Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Çeşitlerine Göre Akademik Başarı Puanları İle KPSS Puanları Arasındaki İlişki

Gruplar		Bağımsız Değişken AKBP
Anadolu Öğretmen Lisesi	Bağımlı Değişken	0,382 **
	KPSSP	
Anadolu Lisesi	Bağımlı Değişken	0,268 **
	KPSSP	
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	Bağımlı Değişken	0,393 **
	KPSSP	
Genel Lise	Bağımlı Değişken	0,138 *
	KPSSP	

(N And. Öğrt. = 63 ; \*\*P < 0,01), (N And. Lis.= 104 ; \*\*P < 0,01), (N Ybc. Dil. Lis.= 76 ; \*\*P < 0,01), (N Genel. Lis. = 206 ; \*P < 0,05).

Tablo 40' a göre şu sonuçlara varılmıştır:

Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,382$ ; \*\*P < 0,01) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,268$ ;  $**P < 0,01$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,393$ ;  $**P < 0,01$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,138$ ;  $*P < 0,05$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarından Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişkinin ( $r=0,393^{**}$ ); diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının ilişkilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

**Tablo 41.** Regresyon Analizi Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Çeşitlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

		df	Ortalama ( $\bar{X}$ )' ların Karesi	F	P
<b>Anadolu Öğretmen Lisesi</b>	Regresyon	1	838,617	10,448	0,002*
	Kalan	61	80,263		
<b>Anadolu Lisesi</b>	Regresyon	1	463,643	7,893	0,006*
	Kalan	102	58,742		
<b>Yabancı Dil Ağırlıklı Lise</b>	Regresyon	1	812,664	13,511	0,000**
	Kalan	74	60,148		
<b>Yabancı Dil Ağırlıklı Lise</b>	Regresyon	1	511,756	3,962	0,048*
	Kalan	204	129,174		

Bağımsız Değişkenler: AKBP And. Öğrt. Lis. , AKBP And. Lis. , AKBP Ybc. Dil. Lis. , AKBP Genel Lis. , Bağımlı Değişkenler: KPSSP And. Öğrt. Lis. , KPSSP And. Lis. , KPSSP Ybc. Dil. Lis. , KPSSP Genel Lis.

Tablo 41' deki regresyon analizinde (Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Çeşitlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı) tahmin değişkeni olan Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ve Genel Lise mezunu Öğretmen Adayların AKB puanları dikkate alındığında, bu değişkenlerin bağımlı değişken olan Anadolu Öğretmen Lisesi,

Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ve Genel Lise mezunu Öğretmen Adayların KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. (  $F_{\text{And. Öğrt. Lis. (1,61)}} = 10,448$ ,  $*P < 0,05$ ), (  $F_{\text{And. Lis. (1,102)}} = 7,893$ ,  $*P < 0,05$ ), (  $F_{\text{Ybc. Dil. Lis. (1,74)}} = 13,511$ ,  $**P < 0,001$ ), (  $F_{\text{Genel Lis. (1,204)}} = 3,962$ ,  $*P < 0,05$ )

Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ve Genel Lise mezunu Öğretmen adayların KPSS puanlarını tahmin etmede kullanılan AKB puanları sonuçlarının eş zamanlı çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 42' de verilmiştir.

**Tablo 42.** Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Çeşitlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

Değişken	Gruplar	B	SHB	$\beta$
AKBP	And. Öğrt. Lise	0,101	0,314	0,382*
	Sabit	-3,817	23,063	
	And. Lise	0,543	0,193	0,268*
	Sabit	37,774	14,477	
	Ybc. Dil. Lise	0,785	0,214	0,393**
	Sabit	17,690	16,347	
	Genel Lise	0,382	0,192	0,138*
	Sabit	48,080	14,058	

Not: B, regresyon kat sayısı; SHB, B deki standart hata;  $\beta$ , standart regresyon kat sayısı. (Çoklu R And. Öğrt. Lis. = 0,382,  $R^2$  And. Öğrt. Lis. = 0,146, ayarlanmış  $R^2$  And. Öğrt. Lis. = 0,132), (Çoklu R And. Lis. = 0,268,  $R^2$  And. Lis. = 0,072, ayarlanmış  $R^2$  And. Lis. = 0,063), (Çoklu R Ybc. Dil. Lis. = 0,393,  $R^2$  Ybc. Dil. Lis. = 0,154, ayarlanmış  $R^2$  Ybc. Dil. Lis. = 0,143), (Çoklu R Genel Lis. = 0,138,  $R^2$  Genel Lis. = 0,019, ayarlanmış  $R^2$  Genel Lis. = 0,014). \*\*  $P < 0,001$ ; \*  $P < 0,05$ )

Tablo 42' ye görüldüğü gibi tahmin değişkenlerinin tümü analizde yer aldığı Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ve Genel Lise mezunu Öğretmen adayların AKB puanları, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ve Genel Lise mezunu öğretmen adayların KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısı istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayarlanmış  $R^2$  And. Öğrt. Lis. nin değerinin 0,132 olması, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %13,2 modelde açıklandığının bir göstergesidir. Ayarlanmış  $R^2$  And. Lis. nin değerinin 0,063 olması, Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %6,3 modelde açıklandığının bir göstergesidir. Ayarlanmış  $R^2$  Ybc. Dil. Lis. nin değerinin

0,143 olması, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %14,3 modelde açıklandığının bir göstergesidir. Ayarlanmış  $R^2$  Genel Lis. nin değerinin 0,014 olması, Genel Lise mezunu öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %1,4 modelde açıklandığının bir göstergesidir.

#### 4.2.7. Yedinci Alt Amaç İle İlgili Bulgular Ve Yorumları

Öğretmen adaylarının lise alanlarına göre Akademik Başarı Puanları (Bağımsız değişken) ile KPSS Puanları (Bağımlı değişken) ile ilgili betimlemeli istatistik sonuçları tablo 43' de verilmiştir:

**Tablo 43.** Öğretmen Adaylarının Lise Alanlarına Göre Akademik Başarı Puanları İle KPSS Puanlarının Ortalamaları Ve Standard Sapma Değerleri

Gruplar		N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standard Sapma(ss)
Yabancı Dil Alanı	AKBP	61	75,22	3,91
	KPSSP	61	70,49	8,58
Fen Bilimleri Alanı	AKBP	163	74,37	4,18
	KPSSP	163	78,80	9,53
Türkçe-Matematik Alanı	AKBP	225	73,64	4,23
	KPSSP	225	75,65	10,48

*AKBP: Akademik Başarı Puanları, KPSSP: Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları*

Tablo 43 incelediğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Yabancı Dil Alanı mezunu öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 75,22 ve standart sapmaları 3,91; KPSS puanlarının ortalamaları 70,49 ve standart sapmaları 8,58; olarak bulunmuştur.

Fen Bilimleri Alanı mezunu öğretmen adaylarının AKB puanlarının ortalamaları 74,37 ve standart sapmaları 4,18; KPSS' den aldıkları puanların ortalamaları 78,80 ve standart sapmaları 9,53 olarak bulunmuştur.

Türkçe-Matematik Alanı mezunu öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 73,64 ve standart sapmaları 4,23; KPSS puanlarının ortalamaları 75,65 ve standart sapmaları 10,48; olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının lise alanlarına göre Akademik Başarı Puanları (Bağımsız değişken) ile KPSS Puanları (Bağımlı değişken) arasındaki korelasyon sonuçları tablo 44' de verilmiştir:

**Tablo 44.** Öğretmen Adaylarının Lise Alanlarına Göre Akademik Başarı Puanları İle KPSS Puanları Arasındaki İlişki

Gruplar		Bağımsız Değişken AKBP
Yabancı Dil Alanı	Bağımlı Değişken	0,518**
	KPSSP	
Fen Bilimleri Alanı	Bağımlı Değişken	0,419**
	KPSSP	
Türkçe-Matematik Alanı	Bağımlı Değişken	0,127
	KPSSP	

(N Ybc. Dil.= 61 ; \*\*P < 0,01), (N Fen = 163 ; \*\*P < 0,01), (N Türk.-Mat.= 225; P > 0,01)

Tablo 44' deki analiz sonuçlarına göre;

Yabancı Dil Alanı mezunu öğretmen adaylarının AKBP puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,518$ ; \*\*P < 0,01) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Fen Bilimleri Alanı mezunu öğretmen adaylarının AKBP puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,419$ ; \*\*P < 0,01) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Türkçe-Matematik Alanı mezunu öğretmen adaylarının AKBP puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,127$ ; P > 0,01) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Analiz sonuçlarından Yabancı Dil Alanı mezunu öğretmen adaylarının AKBP puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişkinin ( $r=0,518^{**}$ ); diğer lise alanlarından mezun olan öğretmen adaylarının ilişkilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

**Tablo 45.** Regresyon Analizi Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Lise Alanlarına Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

		Df	Ortalama ( $\bar{X}$ )' ların Karesi	F	P
<b>Yabancı Dil Alanı</b>	Regresyon	1	1186,098	21,601	0,000**
	Kalan	59	54,908		
<b>Fen Bilimleri Alanı</b>	Regresyon	1	2578,625	34,195	0,000**
	Kalan	161	75,410		

Bağımsız Değişkenler: AKBP Ybc. Dil. , AKBP Fen. , Bağımlı Değişkenler: KPSSP Ybc. Dil. , KPSSP Fen.

Tablo 45' deki regresyon analizinde (Öğretmen Adaylarının Lise Alanlarına Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı) tahmin değişkeni olan Yabancı dil ve Fen Bilimleri Alanı mezunu Öğretmen Adayların AKB puanları dikkate alındığında, bu değişkenlerin bağımlı değişken olan Yabancı dil ve Fen Bilimleri Alanı mezunu Öğretmen Adayların KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. (  $F_{Ybc. Dil.}(1,59) = 21,601$ , \*\* $P < 0,001$ ), (  $F_{Fen.}(1,161) = 34,195$ , \*\* $P < 0,001$ )

Yabancı dil ve Fen Bilimleri Alanı mezunu Öğretmen Adayların KPSS puanlarını tahmin etmede kullanılan AKB puanları sonuçlarının eş zamanlı çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 46' da verilmiştir.

**Tablo 46.** Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Öğretmen Adaylarının Lise Alanlarına Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

Değişken	Gruplar	B	SHB	$\beta$
<b>AKBP</b>	Yabancı Dil Alanı	0,113	0,244	0,518**
	Sabit	-14,952	18,409	
	Fen Bilimleri Alanı	0,953	0,163	0,419**
	Sabit	7,891	12,145	

Not: B, regresyon kat sayısı; SHB, B deki standart hata;  $\beta$ , standart regresyon kat sayısı. (Çoklu R Ybc. Dil. = 0,518,  $R^2$  Ybc. Dil. = 0,268, ayarlanmış  $R^2$  Ybc. Dil. = 0,256), (Çoklu R Fen. = 0,419,  $R^2$  Fen. = 0,175, ayarlanmış  $R^2$  Fen. = 0,170). \*\* $P < 0,001$ ; \* $P < 0,05$

Tablo 46' da görüldüğü gibi tahmin değişkenlerinin tümü analizde yer aldığı Yabancı dil ve Fen Bilimleri Alanı mezunu Öğretmen Adayların AKB puanları, Yabancı dil ve Fen Bilimleri Alanı mezunu Öğretmen Adayların KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısı istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayarlanmış  $R^2$  Ybc.

Dil. nin değerinin 0,256 olması, Yabancı Dil Alanı mezunu öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %25,6 modelde açıklandığının bir göstergesidir. Ayarlanmış  $R^2_{Fen.}$  nin değerinin 0,170 olması, Fen Bilimleri Alanı mezunu öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %17 modelde açıklandığının bir göstergesidir.

#### 4.2.8. Sekizinci Alt Amaç İle İlgili Bulgular Ve Yorumları

Öğretmen adaylarının üniversiteyi tercih etme sıralarına göre Akademik Başarı Puanları (Bağımsız değişken) ile KPSS Puanları (Bağımlı değişken) ile ilgili betimlemeli istatistik sonuçları tablo 47' de verilmiştir:

**Tablo 47.** Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Etme Sıralarına Göre Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri

Gruplar		N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standard Sapma(ss)
<b>1-5 Arası Tercih</b>	AKBP	318	74,08	4,15
	KPSSP	318	76,96	9,31
<b>6-10 Arası Tercih</b>	AKBP	86	74,29	4,23
	KPSSP	86	75,30	10,78
<b>11-15 Arası Tercih</b>	AKBP	34	74,22	4,67
	KPSSP	34	73,25	12,83
<b>16-24 Arası Tercih</b>	AKBP	11	73,79	4,35
	KPSSP	11	66,08	15,63

*AKBP: Akademik Başarı Puanları, KPSSP: Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları*

Tablo 47' ye göre;

1-5 Arası Tercih Olan öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 74,08 ve standart sapmaları 4,15; KPSS puanlarının ortalamaları 76,96 ve standart sapmaları 9,31; olarak bulunmuştur.

6-10 Arası Tercih Olan öğretmen adaylarının AKB puanlarının ortalamaları 74,29 ve standart sapmaları 4,23; KPSS' den aldıkları puanların ortalamaları 75,30 ve standart sapmaları 10,78 olarak bulunmuştur.

11-15 Arası Tercih Olan öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 74,22 ve standart sapmaları 4,67; KPSS puanlarının ortalamaları 73,25 ve standart sapmaları 12,83; olarak bulunmuştur.

16-24 Arası Tercih Olan öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 73,79 ve standart sapmaları 4,35; KPSS puanlarının ortalamaları 66,08 ve standart sapmaları 15,63; olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının üniversiteyi tercih etme sıralarına göre Akademik Başarı Puanları (Bağımsız değişken) ile KPSS Puanları (Bağımlı değişken) arasındaki korelasyon sonuçları tablo 48’ de verilmiştir:

**Tablo 48.** Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Etme Sıralarına Göre Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişki

Gruplar		Bağımsız Değişken AKBP
1-5 Arası Tercih	Bağımlı Değişken	0,348**
	KPSSP	
6-10 Arası Tercih	Bağımlı Değişken	0,059
	KPSSP	
11-15 Arası Tercih	Bağımlı Değişken	0,151
	KPSSP	
16-24 Arası Tercih	Bağımlı Değişken	-0,009
	KPSSP	

(N 1-5= 318 ; \*\*P < 0,01), (N 6-10= 86; P > 0,01), (N 11-15=34; P > 0,01), (N 16-24= 11; P > 0,01)

Tablo 48 incelediğinde şu sonuçlar görülmektedir:

1-5 Arası Tercih olan öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,348$ ; \*\*P < 0,01) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

6-10 Arası Tercih Olan öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,059$ ; P > 0,01) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

11-15 Arası Tercih Olan öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,151$ ; P > 0,01) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.



16-24 Arası Tercih Olan öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=-0,009$ ;  $P > 0,01$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre sadece üniversiteye 1-5 arası tercih sırası ile yerleşen öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanları ( $r=0,348^{**}$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

**Tablo 49.** Regresyon Analizi Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Etme Sıralarına Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

		df	Ortalama ( $\bar{X}$ )' ların Karesi	F	P
<b>1-5 Terch.</b>	Regresyon	1	3328,276	43,523	0,000 <sup>**</sup>
	Kalan	316	76,472		

Bağımsız Değişkenler: AKBP 1-5 Ter. , Bağımlı Değişkenler: KPSSP 1-5 Ter.

Tablo 49' daki regresyon analizinde (Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Etme Sıralarına Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı) tahmin değişkeni olan Üniversiteye 1-5 arası tercih ile yerleşen Öğretmen Adayların AKB puanları dikkate alındığında, bu değişkenin bağımlı değişken olan Üniversiteye 1-5 arası tercih ile yerleşen Öğretmen Adayların KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. ( $F_{1-5\text{ Ter.}(1,316)} = 43,523$ ,  $^{**}P < 0,001$ )

Üniversiteye 1-5 arası tercih ile yerleşen Öğretmen Adayların KPSS puanlarını tahmin etmede kullanılan AKB puanları sonuçlarının eş zamanlı çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 50' de verilmiştir.

Tablo 50' de görüldüğü gibi tahmin değişkeni analizde yer aldığı Üniversiteye 1-5 arası tercih ile yerleşen Öğretmen Adayların AKB puanları, Üniversiteye 1-5 arası tercih ile yerleşen Öğretmen Adayların KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısı istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayarlanmış  $R^2_{1-5\text{ Terch}}$  nin değerinin 0,118 olması, Üniversiteye 1-5 arası tercih ile yerleşen Öğretmen Adayların KPSS puanlarındaki değişimin %11,8 modelde açıklandığının bir göstergesidir.

**Tablo 50.** Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Öğretmen Adaylarının Üniversiteyi Tercih Etme Sıralarına Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

Değişken	Gruplar	B	SHB	$\beta$
AKBP	1-5 Terch.	0,780	0,118	0,348**
	Sabit	19,158	8,775	

Not: B, regresyon kat sayısı; SHB, B deki standart hata;  $\beta$ , standart regresyon kat sayısı. (Çoklu R 1-5 Terch. = 0,348,  $R^2$  1-5 Terch. = 0,121, ayarlanmış  $R^2$  1-5 Terch. = 0,118), \*\*P< 0,001; \*P < 0,05

#### 4.2.9. Dokuzuncu Alt Amaç İle İlgili Bulgular Ve Yorumları

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre Akademik Başarı Puanları (Bağımsız değişken) ile KPSS Puanları (Bağımlı değişken) ile ilgili betimlemeli istatistik sonuçları tablo 51’ de verilmiştir:

**Tablo 51.** Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanlarının Ortalamaları ve Standard Sapma Değerleri

Gruplar		N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standard Sapma(ss)
İngilizce Öğretmenliği	AKBP	60	75,14	3,90
	KPSSP	60	70,26	8,47
Sınıf Öğretmenliği	AKBP	179	73,52	4,08
	KPSSP	179	79,53	7,58
Sınıf Öğretmenliği İ.Ö.	AKBP	154	73,36	3,97
	KPSSP	154	75,65	10,41
Türkçe Öğretmenliği	AKBP	47	76,61	4,18
	KPSSP	47	77,16	9,97
Resim Öğretmenliği	AKBP	9	79,31	2,57
	KPSSP	9	48,43	4,45

AKBP: Akademik Başarı Puanları, KPSSP: Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları

Tablo 51’ e bakıldığında;

İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 75,14 ve standart sapmaları 3,90; KPSS puanlarının ortalamaları 70,26 ve standart sapmaları 8,47; olarak bulunmuştur.

Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının AKB puanlarının ortalamaları 73,52 ve standart sapmaları 4,08; KPSS' den aldıkları puanların ortalamaları 79,53 ve standart sapmaları 7,58 olarak bulunmuştur.

Sınıf Öğretmenliği İkinci Öğretim Bölümü öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 73,36 ve standart sapmaları 3,97; KPSS puanlarının ortalamaları 75,65 ve standart sapmaları 10,41; olarak bulunmuştur.

Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 76,61 ve standart sapmaları 4,18; KPSS puanlarının ortalamaları 77,16 ve standart sapmaları 9,97; olarak bulunmuştur.

Resim Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının AKB puanları ortalamaları 79,31 ve standart sapmaları 2,57; KPSS puanlarının ortalamaları 48,43 ve standart sapmaları 4,45; olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre Akademik Başarı Puanları (Bağımsız değişken) ile KPSS Puanları (Bağımlı değişken) arasındaki korelasyon sonuçları tablo 52' de verilmiştir:

Tablo 52' ye göre;

İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,503$ ;  $**P < 0,01$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,363$ ;  $**P < 0,01$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Sınıf Öğretmenliği İkinci Öğretim Bölümü öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,405$ ;  $**P < 0,01$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,537$ ;  $**P < 0,01$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Resim Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanlarının ( $r=0,567$ ;  $P > 0,01$ ) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

**Tablo 52.** Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Başarı Puanları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişki

Gruplar		Bağımsız Değişken AKBP
İngilizce Öğretmenliği	Bağımlı Değişken	0,503 **
	KPSSP	
Sınıf Öğretmenliği	Bağımlı Değişken	0,363 **
	KPSSP	
Sınıf Öğretmenliği İ.Ö.	Bağımlı Değişken	0,405 **
	KPSSP	
Türkçe Öğretmenliği	Bağımlı Değişken	0,537 **
	KPSSP	
Resim Öğretmenliği	Bağımlı Değişken	0,567
	KPSSP	

(N İng. Öğrt.= 60 ; \*\*P < 0,01), (N Snf. Öğrt.= 179 ; \*\*P < 0,01), (N Snf. Öğrt. İ.Ö. = 154 ; \*\*P < 0,01), (N Türk. Öğrt.= 47 ; \*\*P < 0,01), (N Res. Öğrt.= 9; P > 0,01)

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde sadece Resim Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Analiz sonuçlarından Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişkinin ( $r=0,537^{**}$ ); diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının ilişkilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 53' deki regresyon analizinde (Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı) tahmin değişkeni olan İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği İ.Ö., Türkçe Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adayların KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. ( F İng. Öğrt.( 1,58) = 19,617, \*\*P < 0,001, (F Snf. Öğrt. 1,77) = 26,802, \*\*P < 0,001), (F Snf. Öğrt. İ.Ö. ( 1,152) = 29,771, \*\*P < 0,001), (F Türk. Öğrt.( 1,45) = 18,277, \*\*P < 0,001)

**Tablo 53.** Regresyon Analizi Sonuçları (Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

		df	Ortalama ( $\bar{X}$ )' ların Karesi	F	P
İngilizce Öğrt.	Regresyon	1	1072,007	19,617	0,000**
	Kalan	58	54,647		
Snf Öğrt.	Regresyon	1	1347,049	26,802	0,000**
	Kalan	177	50,259		
Snf Öğrt. İ.Ö.	Regresyon	1	2717,665	29,771	0,000**
	Kalan	152	91,286		
Türkçe Öğrt.	Regresyon	1	1321,125	18,277	0,000**
	Kalan	45	72,285		

Bağımsız Değişkenler: AKBP İng. Öğrt. , AKBP Snf. Öğrt. , AKBP Snf. Öğrt. İ.Ö. , AKBP Türk. Öğrt. , Bağımlı Değişkenler: KPSSP İng. Öğrt. , KPSSP Snf. Öğrt. , KPSSP Snf. Öğrt. İ.Ö. , KPSSP Türk. Öğrt.

İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği İ.Ö., Türkçe Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adayların KPSS puanlarını tahmin etmede kullanılan AKB puanları sonuçlarının eş zamanlı çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 54' de verilmiştir.

**Tablo 54.** Regresyon Analiz Sonuçları 2 (Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Başarı Puanlarının KPSS Puanlarına Katkısı)

Değişken	Gruplar	B	SHB	$\beta$
AKBP	İng. Öğrt.	0,109	0,247	0,503**
	Sabit	-11,858	18,567	
	Snf. Öğrt.	0,673	0,130	0,363**
	Sabit	30,075	9,568	
	Snf. Öğrt. İ.Ö.	0,105	0,194	0,405**
	Sabit	-2,057	14,264	
	Türk. Öğrt.	0,128	0,299	0,128**
	Sabit	-20,864	22,964	

Not: B, regresyon kat sayısı; SHB, B deki standart hata;  $\beta$ , standart regresyon kat sayısı. (Çoklu R İng. Öğrt. = 0,503,  $R^2$  İng. Öğrt. = 0,253, ayarlanmış  $R^2$  İng. Öğrt. = 0,240), (Çoklu R Snf. Öğrt. = 0,363,  $R^2$  Snf. Öğrt. = 0,132, ayarlanmış  $R^2$  Snf. Öğrt. = 0,127), (Çoklu R Snf. Öğrt. İ.Ö. = 0,405,  $R^2$  Snf. Öğrt. İ.Ö. = 0,164, ayarlanmış  $R^2$  Snf. Öğrt. İ.Ö. = 0,158), (Çoklu R Türk. Öğrt. = 0,537,  $R^2$  Türk. Öğrt. = 0,289, ayarlanmış  $R^2$  Türk. Öğrt. = 0,273). \*\* $P < 0,001$ ; \* $P < 0,05$

Tablo 54' de görüldüğü gibi tahmin değişkenlerinin tümü analizde yer aldığı İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği İ.Ö., Türkçe Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adayların AKB puanları,

İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği İ.Ö., Türkçe Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adayların KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısı istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayarlanmış  $R^2$  Ing. Öğrt. nin değerinin 0,240 olması, İngilizce Öğretmenliği mezunu öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %24 modelde açıklandığının bir göstergesidir. Ayarlanmış  $R^2$  Snf. Öğrt. nin değerinin 0,127 olması, Sınıf Öğretmenliği mezunu öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %12,7 modelde açıklandığının bir göstergesidir. Ayarlanmış  $R^2$  Snf. Öğrt. İ.Ö. nin değerinin 0,158 olması, Sınıf Öğretmenliği İ.Ö. mezunu öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %15,8 modelde açıklandığının bir göstergesidir. Ayarlanmış  $R^2$  Türk. Öğrt. nin değerinin 0,273 olması, Türkçe Öğretmenliği mezunu öğretmen adayların KPSS puanlarındaki değişimin %27,3 modelde açıklandığının bir göstergesidir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### 1. Sonuç ve Tartışma

Aşağıda araştırmanın alt amaçlarına ve denencelerine yönelik sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

##### 1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adaylarının FGP' leri ile KPSS puanları ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. (Tablo 21) Bu bulgu Ercoşkun ve Nalçacı(2005) tarafından bulunan Sınıf öğretmeni adaylarının ÖSS ile KPSS başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bunun yanında Baştürk' ün (2006b) bir çalışmasında ÖSS puanıyla KPSS puanı arasındaki ilişki pozitif fakat düşük düzeyde çıkmıştır. Bu elde edilen bulgu araştırma sonucuna yakınlık göstermektedir. Aslında iki sınav türünün de ÖSYM tarafından hazırlandığı ve genel yetenek, genel kültür bölümlerindeki bazı derslerin ortak olduğu düşünüldüğünde iki sınav puanları arasında ilişki çıkması olası gözükmemektedir. Fakat adayların iki sınav puanları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum fakülteye yerleşen öğrencilerin aldıkları eğitim ve geçirdikleri yaşantılar sonucunda düşünce ve davranışlarında değişimler olabildiği ve bu yüzden sınav puanları arasında bir ilişkinin ortaya çıkmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca iki sınavda ortak dersler olsa bile bu derslerin puanlama ağırlıklarının eşit olmamasından dolayı iki sınav puanları arasında bir ilişki ortaya çıkmamış olabilir. Diğer bir yandan öğretmen adayları KPSS' ye hazırlık sürecinde genel yetenek ve genel kültür derslerinin yanında eğitim bilimleri derslerine de çalışmaktadırlar. İki sınav puanları arasında

ilişki çıkmaması ÖSS' de olmayıp ta KPSS' de olan eğitim bilimleri derslerinden de kaynaklanmış olabilir.

## 1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularından öğretmen adaylarının eğitim bilimleri derslerindeki akademik başarıları ile KPSS puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. (Tablo 23) Ayrıca eğitim bilimleri derslerindeki AKB puanlarının KPSS puanlarına katkısı %10,7'dir (Tablo 25). Yani Eğitim fakültesinde alınan eğitim bilimleri derslerinde yapılan eğitim faaliyetleri, KPSS' deki puanlara katkı sağlamakta denilebilir. Bu durum, eğitim fakültelerindeki eğitim bilimleri derslerinin ağırlığının her bölümde aynı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu sonuç Korkmaz ve Diğ. (2007) tarafından elde edilen öğrencilerin eğitim fakültesinde ve KPSS' de elde ettikleri genel kültür, genel yetenek ve öğretmenlik meslek dersleri ile ilgili başarı puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin bulunduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Korkmaz ve Diğ. (2007) aynı araştırmada diğerlerine göre daha güçlü ilişkinin, eğitim fakültesindeki ve KPSS' deki öğretmenlik meslek derslerindeki başarı puanları arasında olduğu sonucunu bulmuştur. Bu bulgular araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Yine literatürdeki Çetin (2007) tarafından elde edilen Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri (Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Rehberlik) ile KPSS-10 puanları arasındaki ilişkinin anlamlı çıkması araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının KPSS puanlarıyla en fazla ilişkili olan dersin Eğitim Bilimleri dersleri arasında yer alan Rehberlik dersi olduğu gözlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak; öğretmen adaylarının Rehberlik dersine diğer derslere göre daha fazla ilgi duydukları şeklinde yorumlanabilir. Yine rehberlik dersi öğretmen adayları tarafından hem eğitim süreçlerinde hem de KPSS' de diğer derslere göre daha somut ve anlaşılır gelmiş olabilir. Bu yüzden Rehberlik dersi akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişkinin diğer derslere göre daha fazla olduğu sonucu söylenebilir. Sadece Rehberlik dersinin AKB puanlarının KPSS puanlarını tahmin etmedeki katkısına bakıldığında da diğer derslerden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Rehberlik dersinin AKB puanlarının KPSS puanlarına katkısının % 8,3 (Tablo 26)



olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak Rehberlik dersi eğitim faaliyetlerinin KPSS puanlarına diğer derslere göre daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

### **1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının akademik başarı puanları ile Eğitim bilimleri testinden alınan ham puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır (Tablo 28). Araştırmadan elde edilen bu bulgu literatürdeki Korkmaz, Yeşil ve Kaya (2007) tarafından elde edilen öğretmen adayların eğitim fakültesi ile KPSS’ deki öğretmenlik meslek bilgisi başarı puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bunun yanında Çetin (2007) tarafından yapılan bir araştırmada sınıf öğretmenliği adaylarının diploma notları ile KPSS-H (Sınava giren adayların yanıtlarının doğru yanıtları) puanları arasında anlamlı bir ilişki ( $r= 0.32$ ) bulunmuştur. Bu bulgu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının akademik başarı puanları arttıkça Eğitim bilimleri testi ham puanlarının da artacağı yönünde yorum yapılabilir.

Öğretmen adaylarının AKB puanlarının Eğitim bilimleri testi ham puanlarına sağladığı katkıya bakıldığında bu katkının % 9,3 olduğu bulunmuştur (Tablo 30). Bu bulgu öğretmen adaylarının fakültede aldıkları eğitim sonucunda elde ettikleri akademik başarı puanlarının KPSS’ deki eğitim bilimleri sınavı ham puanlarını yordayabildiği şeklinde yorumlanabilir.

### **1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Tablo 32). Buna göre öğretmen adaylarının AKB puanları arttıkça, KPSS puanlarının da artacağı sonucuna varılabilir. Bu sonuç literatürdeki Kösterelioğlu ve Diğ. (2007), Korkmaz ve Diğ. (2007), Orbay ve Öner (2006), Çınar (2006), Ergün (2005), Ercoskun ve Nalçacı (2005), Çetin (2007) ve Baştürk (2006c) tarafından yapılan araştırmalarda da AKB

puanları ile KPSS puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuyla da paralellik göstermektedir.

Ayrıca öğretmen adaylarının AKB puanlarının KPSS puanlarını tahmin etmedeki etkisi % 6 olduğu görülmüştür (Tablo 34). Bu sonuç doğrultusunda öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin KPSS puanlarına etki ettiği söylenebilir. Bu sonuç Baştürk (2006c) tarafından elde edilen ÜNO (Üniversite Not Ortalaması) değişkeninin KPSS başarısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir.

### **1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür (Tablo 36). Kız öğretmen adayların Akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişki erkek öğrencilerininkine göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat literatürdeki Kösterelioğlu ve Diğ. (2007) tarafından bulunan bulguda erkek öğretmen adayların ilişkisi kız öğretmen adaylara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgulardaki fark örneklem grubunun farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Kız ve erkek öğretmen adaylarının AKB puanlarının KPSS puanlarını tahmin etmedeki etkisine bakıldığında kız öğretmen adayların AKB puanlarının KPSS puanlarına katkısı %11,3 iken erkeklerin katkısı % 5,7 bulunmuştur (Tablo 38). Dolayısıyla kız öğretmen adayların Akademik başarı puanlarının KPSS puanlarını yordamakta erkelere göre daha güçlü bir değişken olduğu söylenebilir.

### **1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır (Tablo 40). En fazla ilişki ise Yabancı dil ağırlıklı lise türünde olduğu görülmüştür. Böylece öğretmen adaylarının lise türlerine göre AKB puanları arttıkça KPSS puanlarının da

artacağı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayların lise türüne göre AKB puanlarının KPSS puanları ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Lise türleri içerisinde en fazla ilişki yabancı dil ağırlıklı lise türündeki öğretmen adaylarında olduğu belirlenmiştir. Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Türünden mezun olan öğretmen adaylarından sonra Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişki yüksektir. Ancak öğretmen yetiştirmeye yönelik olan Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayların ilişkisinin daha yüksek çıkmamış olması ise düşündürücüdür. Bir başka deyişle öğretmenlik mesleğine aday yetiştiren bir kurumdan mezun olan ve eğitim fakültesini bitiren öğretmen adaylarının AKB puanları ile öğretmenlik için ön koşul olan KPSS puanları arasında ilişkinin Yabancı Dil Ağırlıklı lise türüne göre daha yüksek çıkmaması şaşırtıcıdır. Bunun nedeni Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarına ÖSS' de verilen ek puandan kaynaklanıyor olabilir. Çünkü Yabancı Dil Ağırlıklı lise türünden gelen öğrencilerin daha nitelikli oldukları ve eğitim süreçlerine daha dikkat ettikleri düşünülebilir. Bundan dolayı Yabancı Dil Ağırlıklı lise türünden mezun olan adayların AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişki daha yüksek çıkmış olabilir. Bu bulgu Ergün (2004), Orbay ve Diğ. (2006) ve Şahin (2006) tarafından yapılan araştırmalarda da Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları KPSS' deki başarı sıralamasında diğer lise türlerinin gerisine düşmüş olması sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının lise türüne göre AKB puanlarının KPSS puanlarına katkısı incelendiğinde; Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının katkısı % 13,2; Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının katkısı % 6,3; Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu öğretmen adaylarının katkısı %14,3 ve Genel Lise mezunu adaylarının katkısı % 1,4 ortaya çıkmıştır (Tablo 42). En fazla katkının Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu öğretmen adaylarında çıkmasından dolayı Yabancı Dil Ağırlıklı Öğretmen Adaylarının AKB puanlarının KPSS puanlarını yordamakta daha güçlü bir değişken olduğu söylenebilir.

### **1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar**

Öğretmen adayların lisedeki alanlarına göre akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişki incelendiğinde Yabancı dil ve fen alanlarına göre akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki

olduğu görülmüştür (Tablo 44). Fakat Türkçe-Matematik alanına göre akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 44).

Öğretmen adaylarının lisedeki alanlarına göre AKB puanlarının KPSS puanlarını yordayıp yordamadığı incelendiğinde; Yabancı Dil alanı öğretmen adayların AKB puanlarının KPSS puanlarına katkısının % 26,8 ve Fen Bilimleri alanı öğretmen adaylarının AKB puanlarının KPSS puanlarına katkısının % 17 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 46). Yani lisedeki alanlarına göre Yabancı Dil kolu öğretmen adaylarının AKB puanlarının KPSS puanlarını yordayan bir değişken olduğu söylenebilir. Ayrıca Yabancı Dil Alanı öğretmen adaylarının AKB puanları KPSS puanlarını yordamada Fen Bilimleri Alanı öğretmen adaylarına göre daha güçlü bir değişken olduğu söylenebilir.

### **1.8. Sekizinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının üniversiteyi tercih sıralarına göre akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında sadece 1-5 arasında tercih yapan adayların akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında anlamlı ve pozitif ilişki vardır. Diğer tercih sırasını yapan adayların akademik başarıları ile KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişki mevcut değildir (Tablo 48). Buna göre öğretmen adaylarından sadece 1-5 arasında üniversiteyi tercih eden adayların AKB puanları ile KPSS puanları arasında paralellik mevcuttur. Bu sonuç bize öğretmenlik mesleğinin gönüllü ve istekli olmayı gerektiren bir meslek olduğu sonucunu bir kez daha göstermiştir. Yani üniversiteyi tercih sıralaması 1-5 arasında olan adaylar daha bilinçli şekilde öğretmenlik mesleğini tercih etmişlerdir. Dolayısıyla istedikleri bölümde okumanın da etkisiyle eğitim süreçlerinin sonucunda elde ettikleri AKB puanları ile yine öğretmen olabilmek için girdikleri KPSS puanları arasında bir ilişkiye neden olmuş olabilir. Diğer tercih sıralamalarında ilişki çıkamaması bu düşüncemizi desteklemektedir.

Ayrıca analiz sonuçlarında 1-5 arasında üniversiteyi tercih eden adayların AKB puanlarının KPSS puanlarına katkısı %11,8 çıkmıştır (Tablo 50). Bu sonuç

doğrultusunda 0-5 arası üniversiteyi tercih eden öğretmen adayların AKB puanları KPSS puanlarını önceden kestiren bir değişken olabilir yorumu yapılabilir.

### 1.9. Dokuzuncu Alt Amaca İlişkin Sonuçlar

Öğretmen adayların bölümlerine göre akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında İngilizce öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği I. ve II. Öğretim, Türkçe öğretmenliği öğretmen adaylarında anlamlı ve pozitif yönde ilişki çıkmıştır (Tablo 52). Bu sonuç bize öğrencilerin kendi bölümlerindeki akademik başarı puanlarının artmasıyla KPSS puanlarının da arttığını göstermektedir. Bölümlerdeki akademik başarı puanlarının KPSS' deki puanlarla paralel olduğu söylenebilir. Literatürdeki Korkmaz, Yeşil ve Kaya(2007), Orbay ve Öner (2006), Kösterioğlu, Kösterioğlu ve Kaplan (2006) tarafından elde edilen bölümlere göre AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişki birçok bölümde ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Fakat Resim öğretmenliği öğretmen adaylarının akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 44). Bunun nedeni ise Resim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının eğitim süreci uygulamaya yöneliktir. Sınava yönelik bilişsel düzeyde eğitimden çok uygulama yönünde alan çalışması yapılmasından dolayı Resim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının Akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında bir ilişki yoktur denilebilir. Kösterioğlu ve Diğ. (2006) araştırmasında da bazı bölümlerden mezun olan öğrencilerin KPSS puanları ile Lisans Dönem Notu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırma sonucunda bazı bölümlerde ilişkinin çıkmamasının olası olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre AKB puanlarının KPSS puanlarına katkısı incelendiğinde İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının katkısı %24, Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının katkısı %12,7, Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının katkısı %15,8 ve Türkçe öğretmenliğinin katkısı % 27,3 olarak bulunmuştur (Tablo 54). Yani öğretmen adaylarının bölümlere göre AKB puanları KPSS puanlarını yordayan bir değişkendir denilebilir. Buna göre, her bir bölümdeki eğitim faaliyetlerinin, öğrencilerin KPSS'ndeki puanlarına katkı sağladığı söylenebilir.

Ayrıca Türkçe öğretmenliği öğretmen adaylarının AKB puanlarının KPSS puanlarını yordamakta diğer bölümlere göre daha güçlü bir değişken olduğu söylenebilir.

## 2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak araştırmaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanları arasında bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler öğretmen adaylarına aktarılabilir. Böylece öğretmen adayları kendileri için büyük öneme sahip olan KPSS hakkında bilgilendirilebilir.

- Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda AKB puanlarının KPSS puanlarına katkısı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla KPSS puanları hesaplanırken AKB puanları da belli bir oranda katılabilir. Böylece öğretmen adayları eğitim süreçlerine şimdikinden daha fazla dikkat etmek zorunda kalabilirler. Bu da kaliteli öğretmen yetiştirme açısından olumlu olabilir.

- KPSS puanının ilişkili olduğu değişkenler araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu bilgiler ışığında öğretmen adaylarının eğitim bilimleri derslerinden alınan AKB puanları ile KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmen adayları eğitim süreçlerindeki eğitim bilimleri derslerinden elde ettikleri AKB puanlarını ne kadar yüksek tutarlarsa KPSS puanlarına da o oranda katkı sağlayabilirler.

- Araştırmada öğretmen adayların AKB puanları Eğitim Bilimleri Testinin puanlarına katkı sağladığı bulunmuştur. Öğretmen adayları bu bulguya yönelik olarak AKB puanlarını yüksek tutmaya çalışarak Eğitim Bilimleri Testi puanlarına katkı sağlayabilirler. Eğitim bilimleri Testi KPSS' nin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu kısımdan başarılı bir puanın elde edilmesi öğretmen adayları için atanma yolunda atılmış iyi bir adım olacaktır.

- Öğretmen adaylarının lise türlerine AKB puanlarıyla KPSS puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. En yüksek ilişki Yabancı Dil Ağırlıklı Lise türü mezunu öğretmen adaylarında çıkmıştır. Bu bulguya Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Türü öğretmen adayları daha fazla dikkat ederek KPSS puanlarına daha fazla katkı sağlayabilirler. En fazla ilişkinin Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarında bulunmamasının nedeninin araştırılması gerekir. Çünkü bu kurumların amacı öğretmen yetiştiren fakültelere öğrenci kazandırmaktır. Fakat Yabancı Dil Ağırlıklı Lise türü öğrencilerin ilişkisi Anadolu Öğretmen Lisesine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu konuda bu kurumun yetkililerinin düşünmeleri ve gerekli düzenlemeleri yapmaları önerilebilir.

- Öğretmen adayların lise alanlarına göre AKB puanları ile KPSS puanları arasında Fen Bilimleri ve Yabancı Dil alanlarından mezun öğretmen adaylarında ilişki bulunmuştur. Fakat Türkçe-Matematik alanından mezun öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanları arasında ilişki bulunamamıştır. Bu durumda Türkçe-Matematik alan mezunu adayların diğer adaylara göre hem eğitim süreçlerinde hem de KPSS hazırlık sürecinde daha fazla çalışarak arada oluşabilecek farkı ortadan kaldırabilirler.

- Öğretmen adaylarının üniversiteyi tercih sıralarına göre AKB puanları ile KPSS puanları arasında sadece 1-5 arasında tercih yaparak üniversiteye yerleşen öğretmen adaylarında ilişki bulunmuştur. 1-5 tercih sırası dışındaki öğretmen adayları hem eğitim süreçlerinde hem de KPSS hazırlık sürecinde daha fazla çalışarak atanmalarını kolaylaştırabilirler.

- Araştırmada Türkçe öğretmenliği öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişki diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmen adayları bu bulguyu dikkate alarak bu durumu kendilerinin lehine kullanabilirler. Ayrıca diğer bölüm öğretmen adaylarının hem eğitim süreçlerinde elde edecekleri AKB puanlarına hem de KPSS puanlarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Resim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanları arasında ilişki bulunamamıştır. Bu adayların bu sonuca dikkate almaları ve hem AKB puanlarını elde ederken hem de KPSS hazırlık sürecinde daha sistemli çalışmalarını gerektiği önerilebilir.

## 2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmen adayların kişisel özelliklerine göre ABK puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki algılarına göre AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Öğretmen adayların öğretmenlik mesleğini seçimlerine ve buldukları bölgelere göre KPSS puanları incelenebilir.
- Öğretmen adaylarının branş ve sınıf öğretmenliği bölümlerine göre AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Branş ve sınıf öğretmenliği bölümleri öğretmen adaylarının KPSS hakkındaki görüşleri karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.
- Çeşitli üniversitelerdeki öğretim elemanlarının KPSS hazırlık sürecinde öğretmen adaylarının davranışları hakkındaki gözlemleri ve düşünceleri araştırılabilir.
- Çeşitli üniversitelerdeki öğretmen adaylarının AKB puanları ile KPSS puanları arasındaki ilişki karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Üniversitelerin mezun ettikleri öğretmen adaylarının atanma durumları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Öğretmen adaylarına son sınıfta her alanda geliştirilecek başarı testleri uygulanarak bunlardan elde edilen puanlarla KPSS puanları arasında ilişkinin arandığı çalışmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Akar, Ekrem (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Verdikleri Değer Ve Mesleki Yeterlilikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Akçay, Cengiz R. Ve Başar, Aydın M. (2000). “ Türkiye, ABD, İngiltere ve Japonya’ da Öğretmen Seçme Uygulamaları” *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 10-12 Mayıs 2000*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale, s. 492, 493.
- Akdağ, Bülent (2005) “İsveç’te Öğretmen Yetiştirme”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3, 12, 58-70, 2005. <http://bulentakdag.blogspot.com/2008/07/isvete-retmen-yetitirme.html>, (WEB Adresinden Kasım 2008 Tarihinde Alınmıştır.).
- Aksarı, Mutahhar (1997). “Yabancı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Sistemi”, *Eğitim Ve Yaşam Dergisi*, 49-56, Bahar 1997. <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/89.pdf>, (WEB Adresinden Mayıs 2009 Tarihinde Alınmıştır.).
- Akyüz, Yahya (1985). *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1985’e*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Akyüz, Yahya (2001), *Türk Eğitim Tarihi*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Atasoy, Basri (2004). “Eğitim Fakültelerinin ÖSS Ve KPSS Puanları Yönünden Karşılaştırılması”, *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 22-23-24 Eylül*, (Ed.: Murat Özbay), Ankara, Gazi Üniversitesi, s. 83-112.
- Ataünal, Aydoğan (1994). *Türkiye’de İlkokul Öğretmen Yetiştirme Sorunu*, MEB Yayını, Ankara.
- Ataünal, Aydoğan (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan? , 20 Mayıs Eğitim Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını*, 3, Ankara.

- Ayers Jerry B. Ve Qualls Glenda S. (1979). “Concurrent and Predictive Validity of the National Teacher Examinations”, *Journal of Educational Research*, 73, 2, 87- 91. <http://www.questia.com/googleScholar.qst;jsessionid=L5Wd7bKRwbP2HQnHGq0JZ415BKwrShCNKgPPnyblRYJ6byk1xL1G!1545698314!1358065616?docId=76953035>, (Web Adresinden Mart 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Ayers, Jerry B. (1988) “Another Look at the Concurrent and Predictive Validity of the National Teacher Examinations” *Journal of Educational Research*, 81, 3, 133- 137. <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=76942579>, (Web Adresinden Mart 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Bahar, Hüseyin H. (2003). “KPSS Puanlarının Akademik Başarı ve Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2006, 31(140) :68-74. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=10&hid=113&sid=d94b8711ae7a4aba95f25b8d602228fd%40sessionmgr114&bdata=Jmxhbmc9dHlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=uvt&AN=79827>, (Web Adresinden Mayıs 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Başar, Hüseyin (1995). *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi*, Pegema Yayınları, Ankara.
- Başer, Nurettin, Kırıcı, Fikri, Başbuğ, Erdal, Tezcan, Cezmi Ve Şibik, Necdet (1995). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme(1848-1995)*, M.E.B. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 4, Ankara.
- Baştürk Ramazan (2005). “Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 2, 163-176, Elazığ-2007. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt17/sayi2/163-176.pdf>, (Web Adresinden Mayıs 2009 Tarihinde Alınmıştır.).

- Baştürk, Ramazan (2006a). “Türkiye’deki Kamu Eğitim Kurumlarında Çalışacak Öğretmenlerin Atanmalarına İlişkin Bir İnceleme”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2007), (*H. U. Journal Of Education*), 33, 33-40. [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/journalinfo/33/pdf/Basturk\\_Ramazan.pdf](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/journalinfo/33/pdf/Basturk_Ramazan.pdf), (Web Adresinden Mayıs 2009 Tarihinde Alınmıştır.).
- Baştürk, Ramazan (2006b). “Fen Ve Teknoloji Alanı Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı Başarılarının Yordanması”, *Elementary Education Online*, 7(2), 323-332, 2008. *İlköğretim Online*, 7(2), 323-332, 2008. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/v7s2m7.pdf>, (Web Adresinden Mayıs 2009 Tarihinde Alınmıştır.).
- Beattie, Nicholas (1996). “Interview and Concours: teacher appointment procedures in England and Wales and France, and what they mean”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 3, 1, 9-28, Mart. <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a739134560>, (Web Adresinden Mart 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Budak, Yusuf (1997). “Öğretmen Yetiştirmede Almanya Fransa Ve Türkiye Örneği”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 228, 18-22, Ankara.
- Büyükkaragöz, Savaş (1987). “Genel Orta Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumları Programlarının Dünü Bugünü”, 8-11 Haziran 1987, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim, Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim Fakültelerince Düzenlenen Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü, Geleceği Sempozyumu*, Ankara.
- Büyüköztürk, Şener (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, PegemA Yayıncılık, (9. Baskı), Ankara.
- Cramer, J.F. Ve Browne G.S. (1977). *Çağdaş Eğitim: Milli Eğitim Sistemleri Üzerinde Mukayeseli Bir İnceleme*, (Çev.: A. Ferhan Oğuzkan), MEB, İstanbul.
- Çelikkaya, Hasan (1998). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi (Pedagojik Formasyon Amaçlı)*, (2. Baskı), Alfa Yay- İstanbul.

- Çelikten, Mustafa Ve Can, Niyazi (2003). “Yönetici, Öğretmen Ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen”, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, 15, 253-267.
- Çelikten Mustafa, Şanal Mustafa Ve Yeni Yeliz (2005). “Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 2005/2, 207-237. [http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi\\_19/11-%20\(207-237.%20syf.\).pdf](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/11-%20(207-237.%20syf.).pdf), (Web Adresinden Nisan 2009 Tarihinde Alınmıştır.).
- Çinkır Şakir (2004). “Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 161. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/cinkir.htm> (WEB Adresinden Eylül 2008 Tarihinde Alınmıştır.).
- Çimen, Osman Ve Yılmaz, Mehmet (2009). “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kpss Hakkındaki Görüşleri”, *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. [http://www.pegem.net/akademi/kongre\\_detay.aspx?id=4773](http://www.pegem.net/akademi/kongre_detay.aspx?id=4773) , (WEB Adresinden Şubat 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Çoban, Ahmet (1996). *Eğitim Fakülteleri İle Eğitim Yüksekokullarının Programlar Açısından Bütünleştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Çoban, Bilal , Gündoğdu, Cemal , Zirek Oğuzhan ,(2009) “Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile ilgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *e-Journal of New World Sciences Academy* 2009, 4, 4, 244-255. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=6&sid=d7c58fba-fd50-4905-b831-2182a7b9aa2b%40sessionmgr10>, (WEB Adresinden Nisan 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Demir, Metin (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileriyle İlgili Yeterliliklerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, Cavide (2000). “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Öğretmenlik Mesleği”, (Ed.: Hasan Coşkun), *Öğretmenlik Mesleği, Türkiye-Almanya ve*

*Kıbrıs' ta Öğretmen Yetiştirme* içinde (s. 107-115), CTB Yayınları, ISBN: 975-93860-0-3, Ankara.

Demirel, Özcan (1991). *Karşılaştırmalı Eğitim*, Ders Notları, Ankara.

Demirel, Özcan, Seferoğlu, Süleyman. S., ve Yağcı, Esed (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, (2. Baskı), Pegema Yayıncılık, Ankara, s. 5, 109.

Der, Kultusminister (1984). “Des Landes Nordrhein-westfalen (Hrg)”, *Grundlagen-Lehrerausbildung Heft 1007*, 3, Duesseldorf.

Dobson, Paul , Krapljan-Barr, Pavica and Vielba Carol. (1999). “An Evaluation of the Validity and Fairness of the Graduate Management Admissions Test (GMAT) Used for MBA Selection in a UK Business School”, *International Journal Of Selection And Assessment*, 7, 4, 196-202, Aralık. <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/119084310/PDFSTART>, (WEB Adresinden Nisan 2010 Tarihinde Alınmıştır.).

Doğan Cihangir (2005). “Türkiye Ve Kazakistan'da Öğretmen Adaylarının Meslek Tercihi Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Düşünceleri”, *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar / 2005, 33, 1-22. [http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebSCO&ano=50504\\_964da5693db7c42311867f00a340c375](http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebSCO&ano=50504_964da5693db7c42311867f00a340c375), (WEB Adresinden Mart 2009 Tarihinde Alınmıştır.).

Doğan, Nuri Ve Şahin, Ali E. (2009) “Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarına Atanma Durumunu Yordayan Değişkenler”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık 2009, 10, 3, 183-199. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=35&hid=112&sid=dfe22ded-6168-4b4e-9621-8eb2625a5d53%40sessionmgr111>, (WEB Adresinden Haziran 2010 Tarihinde Alınmıştır.).

Duman, Tayyip ( 2004). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi”, *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme*

*Sempozyumu, 22-23-24 Eylül 2005*, (Ed.: Murat Özbay), Ankara, Gazi Üniversitesi, s. 61-83.

Eğitimciler Birliği Sendikası (Memur-Sen Konfederasyonu). (2004). *Öğretmen Sorunları Araştırması*, Uyum Ajans Yayınları, Ankara.

Engeç, Necati (1989). “Öğretmen Adaylarının Yeterlik Sınavı Başarıları İle Üniversite Başarıları Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1991, 6, 149-165. <http://193.140.216.63/19916NECAT%C4%B0%20ENGE%C3%87.pdf>, (WEB Adresinden Nisan 2009 Tarihinde Alınmıştır.).

Eraslan, Levent (2004). “Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Yönteminin Değerlendirilmesi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Issn: (1303-5134), 1-31. <http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/viewArticle/167>, (WEB Adresinden Nisan 2009 Tarihinde Alınmıştır.).

Ercoskun, M. Hanifi Ve Nalçacı, Ahmet (2005). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÖSS, Akademik Ve KPSS Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 2, 479-486, Mayıs, 2009. [http://www.kefdergi.com/pdf/cilt17\\_no2\\_2009mayis/17\\_8.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/cilt17_no2_2009mayis/17_8.pdf), (WEB Adresinden Nisan 2010 Tarihinde Alınmıştır.).

Erden, Münire (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayıncılık, İstanbul.

Erdoğan, İrfan (1995) *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Ergün, Muammer (2004). “İlköğretim Okulları Öğretmen Adaylarının KPSS ’deki Başarı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kastamonu İli Örneği)”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 2, 311-326, Ekim, 2005. <http://www.sosyalbilgiler.gazi.edu.tr/article8.pdf>, (WEB Adresinden Mayıs 2009 Tarihinde Alınmıştır.).

Ertürk, Selahattin (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Yelkentepe Yayınları.

- Eskicumalı, Ahmet (2002). *Eğitim, Öğretim Ve Öğretmenlik Mesleği*, (Ed.: Özden Y.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (s. 11), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Eurydice.org. (2001/2002a). The Education System in Germany (2001/2002).<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN>, (Web Adresinden Ekim 2004 Tarihinde Alınmıştır.).
- Eurydice.org. (2001/2002b). The Education System in France (2001/2002).  
<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FR&language=EN>, (Web Adresinden Eylül 2004 Tarihinde Alınmıştır.).
- Eurydice.org. (2002). İsveç'te Öğretmen Yetiştirme, İstihdam İlişkileri ve Sendikalar, <http://www.eurydice.org/> (Web Adresinden Aralık 2002 Tarihinde Alınmıştır.).
- Eurydice.org. (2002/2003). The Education System in Sweden (2002/2003).  
<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN>, (Web Adresinden Mart 2005 Tarihinde Alınmıştır.).
- Gömlüksiz, M., Nuri. (2004). “Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri”, (Ed.: Mehmet Taşpınar), *Öğretmenlik Mesleği*, Ankara, Üniversite Kitabevi.
- Güleçen, Sadık, Cüro, Elif Ve Semerci, Nuriye (2008). “Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 1, 39-157, Elazığ.  
<http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt18/sayi1/139-157.pdf>, (WEB Adresinden Mart 2009 Tarihinde Alınmıştır.).
- Günçer, Barbaros (1998). “Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere Ve A.B.D. Örnekleri”, *YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Proje Raporu*, Ankara. [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen\\_egitiminde\\_kalite.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_kalite.htm), (WEB Adresinden Ocak 2009 Tarihinde Alınmıştır.).

- Gündoğdu, Kerim, Çimen, Nesrin ve Turan, Serap (2007). “Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 9, 2, 35-43, 2008. [http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt9Sayi2/JKEF\\_9\\_2\\_2008\\_35\\_43.pdf](http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt9Sayi2/JKEF_9_2_2008_35_43.pdf), (WEB Adresinden Mayıs 2009 Tarihinde Alınmıştır.).
- Gürkan, Tanju Ve Gökçe, Erten (1999). *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*, Siyasal Kitabevi, Ekim, Ankara.
- Gürol, Mehmet Ve Sevindik, Tuncay (2009). *Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/541.pdf>, (WEB Adresinden Mayıs 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Kamer, S. Tunay Ve Ergün, Muammer (2007). “Eğitim Fakültesi Öğretmen Adayların KPSS’ de Cevapladıkları Sorularının Farklı Değişkenlere Göre Analizi”, *XVI.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, (2007)*. [http://www.pegem.net/akademi/kongre\\_detay.aspx?id=4773](http://www.pegem.net/akademi/kongre_detay.aspx?id=4773) , (WEB Adresinden Mart 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Karaçanta, Hatice (2008). “Öğretmen Adayları İçin Kamu Personeli Seçme Sınavı Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması)”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 50-57. [http://www.esef.gazi.edu.tr/html/yayinlar/25\\_pdf/25\\_5.pdf](http://www.esef.gazi.edu.tr/html/yayinlar/25_pdf/25_5.pdf), (WEB Adresinden Şubat 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Karasar, Niyazi (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, (14. Baskı).
- Kavak, Yüksel; Aydın, Ayhan Ve Akbaba Altun, Sadegül. (2007). *Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*, Yükseköğretim Kurulu Yayını, Ankara.



- Kavcar, Cahit (2003). “Alan Öğretmeni Yetiştirme, Eğitimde Yansımalar”, *VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, s. 10-12.
- Kılıçkaya, Ferit (2009). “İngilizce Öğretmen Adaylarının Kpss Hakkındaki Görüş Ve Önerileri”, *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. [http://www.pegem.net/akademi/kongre\\_detay.aspx?id=4773](http://www.pegem.net/akademi/kongre_detay.aspx?id=4773), (WEB Adresinden Şubat 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Koçer, Hasan A. (1987). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu*, (s. 5), Ankara.
- Koys, Daniel J. (2005). “The validity of GMAT for Non-U.S. students”, *Journal of Education for Business*, March/April, 236-239. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&hid=8&sid=cb0d5d11-5c75-46b3-80d4-1e6c6e68508f%40sessionmgr12>, (WEB Adresinden Mart 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Kösterelioğlu, İlker, Kösterelioğlu, Meltem Ve Kaplan, Sevilay (2006). “KPSS Puanları İle Lisans Başarısı İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 8, 1, Haziran, 2008 [http://www.efdergi.ibu.edu.tr/arsiv/cilt8\\_sayil1/cilt8\\_sayil1.pdf](http://www.efdergi.ibu.edu.tr/arsiv/cilt8_sayil1/cilt8_sayil1.pdf), (WEB Adresinden Nisan 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Kuran, Kezban (2002). “Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri)”, (Ed.: Adil. Türkoğlu), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara, Mikro Yayınları.
- Küçükahmet, Leyla (1975), “Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 55: 3, Ankara.
- Küçükahmet, Leyla (1976). “İngiltere’de Öğretmen Yetiştirme: Bir Örnek Olay: Londra Üniv. Chelsea Kolejli”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8: 58.
- Küçükahmet, Leyla (1989). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*, Gazi Üniversitesi Yayınları, 137, Ankara.

- Küçükahmet, Leyla (1993). *Öğretmen Yetiştirme (Programları Ve Uygulamaları)*, Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası.
- Küçükahmet, Leyla (2004). *Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Kazandırmanın Tarihi Gelişimi, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Yayınları, 161, (5. Baskı), Ankara.
- MEB. (1991). *Amerikan Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme*, Ankara.
- MEB. (1991). *XI. Milli Eğitim Şurası (8-11 Haziran 1982) Öneriler, Konuşmalar, Kararlar*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB. Personel Genel Müdürlüğü Bilişim Hizmetleri Dairesi Başkanlığı. (2009). *1999-2008 Yılları Arasında Kadrolu Öğretmenliğe Atananların Alan Bazında Sıralaması*, MEB, Ankara.
- Oğuzkan, Ferhan (1983). *Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, MEB, İstanbul.
- Okçu, Veysel ve Coşkun Çelik, Halil (2008) *Öğretmen Adaylarının Kpss’ye İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/465.pdf>, (WEB Adresinden Mayıs 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Onuk, Özlem (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Orbay, Metin Ve Öner, Feda (2006). “KPSS İle Öğretmen Atamaları Hakkında Bir Değerlendirme”. <http://www.memurlar.net/haber/60243/>, (WEB Adresinden Mayıs 2009 Tarihinde Alınmıştır.).
- Orbay, Metin, Öner, Feda Ve Arslan, Rumiye (2006). *Öğretmen Adaylarının KPSS Başarı Düzeylerinin Değerlendirilmesi Ve Bir Öğretmen Seçme Modeli Önerisi*, Amasya.

- ÖSYM. (Farklı Yıllar). *ÖSYS İkinci Basamak Kılavuzu ve ÖSS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*, Ankara.
- ÖSYM. (Farklı Yıllar). “Yükseköğretim Programlarına Göre 2004, 2005, 2006, 2007 ve 2008 Kamu Personel Seçme Sınavı/1 Sonuçları Kitabı”. <http://www.osym.gov.tr/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF8FE9074FF19B00055CDBAED4A D3E38F7>, (Web Adresinden Mart 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- ÖSYM. (2006). “Yükseköğretim Programlarına Göre 2006 Kamu Personel Seçme Sınavı/1 Sonuçları Kitabı”. <http://www.osym.gov.tr/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF8FE9074FF19B00055CDBAED 4A D3E38F7>.
- ÖSYM (2007). “Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu”, Ankara. <http://www.osym.gov.tr>, (Web Adresinden Aralık 2008 Tarihinde Alınmıştır.).
- ÖSYM. (2008). *Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu*, Ankara.
- ÖSYM, (2009). Şimdiye Kadar Yapılan KPSS Adları ve Tarihleri, <http://www.osym.gov.tr/Genel/Default.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE>, (Web Adresinden Mayıs 2009 Tarihinde Alınmıştır.).
- ÖSYM. (2010). “Yükseköğretim Programlarına Göre 2008 Kamu Personel Seçme Sınavı/1 Sonuçları Kitabı”. <http://www.osym.gov.tr/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF8FE9074FF19B00055CDBAED4A D3E38F7>, (Web Sitesinden Mart 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Över, F. A. , İncesulu, A. , Gözaçan E. Ve Erdoğan İ. (2005). *Danimarka Ve İsveç Eğitim Sistemleri* (Ed.: İrfan Erdoğan), Çantay Kitabevi, İstanbul.

- Övet, Onur (2006). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özçınar, Hüseyin (2006). *KPSS Sonuçlarının Veri Madenciliği Yöntemleriyle Tahmin Edilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özer, Bekir (1990). “1990’lı Yılların Başında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 2, 27-35, [http://www.emu.edu.tr/bekirozer/makale/\(1990\).1990'li%20.pdf](http://www.emu.edu.tr/bekirozer/makale/(1990).1990'li%20.pdf), (Web Adresinden Eylül 2008 Tarihinde Alınmıştır.).
- Roser R., Eccles J.S., Sameroff A. (1998). “Academic And Emotinal Functioning İn Early Adolescence: Longitudinal Relations, Patterns And Perception By Experience İn Middle School”, *Development And Psychopathology*, 10, 321-352.
- Sakarya Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, (2010). *Eğitim Öğretimle İlgili Genel Esaslar, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı*, <http://www.if.sakarya.edu.tr/formasyon.pdf>, (Web Adresinden Temmuz 2010 Tarihinde Alınmıştır.).
- Saracaloğlu, Asuman S. (1992). *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 65, İzmir.
- Sarucan, Gülfer (2008). “Mesleki Doyum ve Önemi”. <http://www.rehberlikweb.com/index.php?showtopic=3049>, (Web Adresinden Eylül 2008 Tarihinde Alınmıştır.).
- Sert, Hüseyin E. (2008). “Üniversite Tercihi - Meslek Seçimi - İş İmkanı”. <http://www.islamvetasavvuf.org/node/9381>, (Web Adresinden Eylül 2008 Tarihinde Alınmıştır.).
- Sözer, Ersan. (1991). *Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, 486, Eskişehir.

- Sözer, Ersan (1992). “ABD’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme”, *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eskişehir.
- Sunay, H. (1996). “Türkiye Ve Bazı Yabancı Ülkelerdeki Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Üniversite Öğretimin Yeri Ve Önemi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20, 101, Ankara.
- Sümbül, Murat (1996). “Öğretmen Niteliği Ve Öğretimdeki Roller”, *Eğitim Yönetimi*, 2, 4, 605.
- Sünbül, Ali M. (2005). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik” ,*Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (6. Baskı). (Ed.: Özcan Demirel ve Zeki Kaya.) Pegema Yayını, Ankara.
- Şahin, Ali E. (2006). “İlköğretim Bölümü Mezunlarının Başarılarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Karşılaştırılması”, *Eurasian Journal Of Educational Research*, 2007, (Güz), (29), : 113-128. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=27&hid=8&sid=cb0d5d11-5c75-46b3-80d4-1e6c6e68508f%40sessionmgr12>, (Web Adresinden Nisan 2009 Tarihinde Alınmıştır.).
- Şahin, Münir (2006). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması*, Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şahin, Çetin (2007). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri İle Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Eğitim Bilimleri Testlerindeki Başarılar Arasındaki İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şen, Burhan (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Talento-Mill’er, Eileen. (2008). “Generalizability of GMAT\_R Validity to Programs outside the U.S. “, *International Journal of Testing*, 8, 127–142. <http://content.ebscohost.com/pdf9/pdf/2008/K03/01Apr08/34478778.pdf?T>

[=P&P=AN&K=34478778&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNHr7ESeqLE4y9f3OLCmr0iep7JSsK24TbGWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGrrkivr7dJuePfgex44Dt6fIA](http://www.ebscohost.com/pdf19_22/pdf/2007/L22/01May07/27436754.pdf?T=P&P=AN&K=34478778&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNHr7ESeqLE4y9f3OLCmr0iep7JSsK24TbGWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGrrkivr7dJuePfgex44Dt6fIA), (Web Adresinden Mart 2010 Tarihinde Alınmıştır.).

Tatar, Mustafa (2004). “Etkili Öğretmen”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 11. [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_I/mustafa\\_tatar.doc](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_I/mustafa_tatar.doc), (Web Adresinden Mayıs 2009 Tarihinde Alınmıştır.).

T.C. Resmi Gazete (24.6.1973) *Milli Eğitim Temel Kanunu*, No: (14574). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>, (Web Adresinden Nisan 2010 Tarihinde Alınmıştır.).

T.C. Resmi Gazete (6. 11. 1981) *Yükseköğretim Kanunu*, No: (2547). <http://www.yok.gov.tr/content/view/435/183/lang.tr/>, (Web Adresinden Mart 2010 Tarihinde Alınmıştır.).

T.C. Resmi Gazete (12. 5. 1992) *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun*, No: (21226). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html>, (Web Adresinden Nisan 2010 Tarihinde Alınmıştır.).

T.C. Resmi Gazete (03.05.2002) *Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik*. No: (24744). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/222.html>, (Web Adresinden Temmuz 2008 Tarihinde Alınmıştır.).

Time, Education,(1980) *Help! Teacher Can't Teach*, 115, 24, June 16.

Tümkiye, Songül, Aybek, Birsal Ve Çelik, Metehan (2006). “KPSS 'Ye Girecek Öğretmen Adaylarındaki Umutsuzluk Ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerini Yordayıcı Değişkenlerin İncelenmesi”, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7/2: 953-974, Mayıs, 2007. [http://content.ebscohost.com/pdf19\\_22/pdf/2007/L22/01May07/27436754.pdf?T=P&P=AN&K=27436754&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNHr7ESeqLE4y9f3OLCmr0iep7JSsai4TLaWxWXS&ContentCustomer=dGJy](http://content.ebscohost.com/pdf19_22/pdf/2007/L22/01May07/27436754.pdf?T=P&P=AN&K=27436754&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNHr7ESeqLE4y9f3OLCmr0iep7JSsai4TLaWxWXS&ContentCustomer=dGJy)

[MPGrrkivr7dJuePfgex44Dt6fIA](#), (Web Adresinden Mayıs 2009 Tarihinde Alınmıştır.).

Türk Eğitim Sendikası, (2007). “Tam 180 Bin Öğretmen Yıllardır Atama Bekliyor, Basından haber ve alıntılar”, 1. <http://www.turkegitimsen.org/> (Web Adresinden Eylül 2008 Tarihinde Alınmıştır.).

Türkoğlu, Adil (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim*, Baki Kitabevi Yayınları, Adana.

Türkoğlu, Adil (2005). “Öğretmen Yetiştirme Modelleri (Fransa, Almanya, Hollanda, İngiltere)”, *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 22-23-24 Eylül 2005*, (Ed.: Murat Özbay), Ankara, s. 43-61.

Uygur, Damla (2006). *İlköğretim Okullarında Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rollerini (Şanlıurfa İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Üredi, Lütfi (2006). *İlköğretim I. Ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Varış, Fatma (1973). *Öğretmen Yetiştirme Üzerine, 50. Yıla Armağan*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, (s. 47-65).

Varış, Fatma (1989). “Milli Eğitimde Birkaç Kritik Sorun”, *A.Ü.Eğitim Fak. Dergisi*, 22, 1, 5-6.

Yeşil, Rüştü, Korkmaz, Özgen ve Kaya, Sinan (2007). “Eğitim Fakültesindeki Akademik Başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı’ndaki Başarı Üzerinde Etkisi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 2, 149-160, Elazığ-2009. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt19/sayi2/149-160.pdf>, (Web Adresinden Şubat 2010 Tarihinde Alınmıştır.).

Yeşilyaprak, Binnur (2005). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, (12. Baskı), Nobel Yayını, Ankara.

- Yılmaz, Cevdet (2008). “Toplumsalın Sınavla İmtihanı: Üniversite Eğitim Sisteminin Dönüşümü Ve Öğretmen Yetiştirme Düzenine Etkileri”, (Ed.: Servet Akyol, M. Kemal Coşkun, Zafer Yılmaz, M. Berkay Aydın ve Remzi Altunpolat), *Dönüştürülen Üniversiteler Ve Eğitim Sistemimiz* içinde (s. 427-438), Eğitim Sen Yayını.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Ankara, Mart.
- Yüksel, Sedat (2003). “Öğretmen Atamalarında Merkezi Sınav Uygulamasının (KPSS) Değerlendirilmesi”; *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, (s. 1-10).
- Zehmn, S. J., Kottler, J.A. (1993). “The Human Dimension”, *Corvwin Pres (Nc.Sage Publications Company Newbury Park, California*.



## ÖZGEÇMİŞ

### **KİŞİSEL BİLGİLER:**

Adı-Soyadı: Ümmü AÇIL

Doğum Tarihi: 17.02.1985

Doğum Yeri: Antakya/HATAY

Yabancı Dil: İngilizce

e- posta: ummuce\_21@hotmail.com

### **ÖĞRENİM DURUMU:**

2007- 2010: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana  
Bilim Dalı, Yüksek Lisans

2002- 2006: Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği  
Bölümü

1998- 2002: İskenderun İbn-i Sina Anadolu Lisesi (Ortaokul ve Lise)

1996- 1998: Kızılcahamam Anadolu Lisesi (Ortaokul)

1992- 1996: Atatürk İlköğretim Okulu

1991- 1992: Belen İlkokulu

### **İŞ DENEYİMİ:**

2006-\_\_\_: Hatay İli Yayladağı İlçesi Karaköse İ.Ö.O