

T. C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KAMU PERSONELİ SEÇME
SINAVINA (KPSS) YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ:
KARS İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
RASİM TÖSTEN

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. ALİ OSMAN ENGİN

KARS
HAZİRAN, 2011

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Rasim TÖSTEN'e ait "İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Kars İli Örneği" konulu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesinin Unvanı, Adı ve Soyadı

Yrd. Doç. Dr. Ali Osman ENGİN

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA

Yrd. Doç. Dr. Yüzer KOP

İmza



Bu tezin kabulu Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

UYGUNDUR

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışma Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda yürütülmüştür.

Etkili bir öğretmen seçimi sürecinin ana hedefi, doğru öğretici kişileri seçerek etkin bir öğretim aktivitesini gerçekleştirmektir. Öğretmenlerin seçimi Amerika, Avrupa ve Asya ülkelerinin birçoğunda olduğu gibi sınav aracılığıyla seçilerek yapılmaktadır. Türk Eğitim Sistemi'nde de öğretmen seçiminde KPSS modeli uygulanmaktadır.

KPSS'ye yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla ilgili literatür incelendikten sonra, öğretmen yeterlikleri, Cumhuriyet'ten günümüze öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen atamaları ve KPSS modeli hakkında kuramsal çerçeve hazırlanarak 30 maddelik ölçme aracı uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemi Kars'ta il merkezinde görev yapan 310 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır.

Yüksek lisans öğrenimimin ilk gününden son gününe kadar desteğinden ve bana olan güveninden dolayı danışmanım ve hocam Yrd. Doç. Dr. Ali Osman Engin'e, odasının kapısını her zaman rahatça çaldığım, bilgi ve deneyimini bizimle sınırsız paylaşan çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Murat TAŞDAN'a, araştırma süresince önerileriyle yolumu aydınlatan, sürekli yararlandığım Doç. Dr. Behçet ORAL'a, sosyal destek ve teşvikleriyle hayatıma yön veren Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir YÖRÜK'e, araştırmamın birçok aşamasında ilgi ve katkılarından dolayı hocalarım Yrd. Doç. Dr. Yaşar KOP, Yrd. Doç. Dr. Özden DEMİR ve Yrd. Doç. Dr. İkram Çınar ve Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim Kaya'ya, çalışmamın her aşamasında desteğiyle yanımda bulunan arkadaşım Kurtuluş Bulut ve M. Berat UÇAR'a sevgi, sabır ve desteklerini hiç esirgemeyen anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ederim.

Kars

Haziran-2011

Rasim TÖSTEN

ÖZET

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVINA (KPSS) YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ (KARS İLİ ÖRNEĞİ)

TÖSTEN, Rasim

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve
Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ali Osman ENGİN

Haziran 2011, 74+14 sayfa

Eğitimde kalitenin artırılması için gerekli olan koşullardan birisi öğretmenlerin nitelikli olmasıdır. Bu da öğretmenlerin kültürel, pedagojik ve bilişsel anlamda yeterli donanıma sahip olmasını öngörmektedir. Her eğitim sistemi bu özellikleri taşıyan öğretmenleri istihdam etmek ister. Öğretmenlerin istihdamı da Amerika, Avrupa ve Asya ülkelerinin birçoğunda olduğu gibi sınav aracılığıyla seçilerek yapılmaktadır. Türk eğitim sisteminde de öğretmen seçiminde KPSS modeli uygulanmaktadır.

Yapılan bu araştırmada KPSS modelinin öğretmen seçimindeki yeri bilimsel yöntemlerle ortaya konup ilköğretim öğretmenlerinin KPSS' ye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. KPSS ile ilgili alan yazın incelendiğinde konuya ilişkin yeteri kadar bilimsel araştırmanın yapılmadığı, yapılan araştırmaların ise sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan çalışma bu yönüyle önemli görülmektedir.

Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kars il merkezinde 17 ilköğretim okulunda görev yapan 310 ilköğretim öğretmeni ile sınırlıdır. Araştırmada temel amaç doğrultusunda alt amaçlara ulaşabilmek için geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. "İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği"nde 30 madde ve 8 kişisel bilgilere ait soru bulunmaktadır. Araştırmanın çözümlenmesi için yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve nonparametrik testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın bulgular kısmında çözümlenen veriler tablolara aktarılmış ve betimlenmiştir. Sonuç kısmında ise alt amaçlara ilişkin bulgular yorumlanmış ve çalışmanın genel sonuçları tartışılmıştır. Sonunda konuya ilişkin araştırmacılara ve uygulamaya dönük önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler KPSS'nin Milli Eğitim'in bir öğretmende aradığı temel niteliklere sahip adayları seçmekte yetersiz kaldığını düşünmektedir. Öğretmenlere göre; KPSS'nin öğretmen seçmede nitelikli bir sınav olmadığı, objektifliği sağlamadığı, büyük oranda eğitimdeki gelişmeleri kapsayan güncel bir sınav olmadığı, öğretmen adaylarının ruh sağlığını bozduğu, öğretmenleri ezberle ittiği, adaylardan yüksek performans beklendiği görüşleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen atamalarında farklı ölçütlerin (mezuniyet derecesi, mülakat vs.) de yer alması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın öğretmen yeterlikleri boyutunda KPSS'de alana yönelik soruların çıkmaması da öğretmenlerce olumsuz karşılanmıştır.

Anahtar kelimeler: Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Öğretmen Atamaları, Öğretmen Seçimi.

ABSTRACT

THE POINT OF VIEWS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS ON THE CIVIL SERVANT SELECTION EXAMINATION (KPSS):

The Case of Kars City

TÖSTEN, Rasim

Post Graduate Thesis, Education Sciences Main Branche, Education Programmes
and Teaching Branche

Supervisor: Associate Professor Dr. Ali Osman ENGİN

Haziran 2011, 74+14 pages

One of the necessary conditions for the teachers is to be qualified to develop the quality in education. For this reason, it is necessary for teachers to be sufficient on cultural, pedagogic and cognitive areas. Every educational system needs to deploy the teachers having this kind of abilities. The employment of the teachers in Turkey is carried out with the help of some examinations such as in the USA, Europea, and many of the Asian countries. The KPSS model is used for teacher selection in Turkish Educational System.

This research conducted aims at displaying the scientific place of KPSS exam in selecting the teachers and determining the point of view of the primary school teachers about KPSS. When researches about KPSS are analyzed, it was seen that there is not enough scientific research conducted on the issue, or very limited researches are conducted. Therefore, this research has utmost importance.

The research is limited with 310 teachers teaching at 17 different primary schools in Kars city center in 2010-2011 academic year. In this research, a scale build up to attain the major purposes in accordance with minor purposes is used. There are 30 items and 8 questions about personal information in “the scale of determining the opinions of primary school teachers about KPSS”. To analyze research per cent, frequency, arithmetic mean, standard deviation, nonparametric tests are used.

In the findings' part of the research, data analyzed are transferred into the tables and defined. In the final part, findings about minor purposes are paraphrased and general results of research are discussed. Lastly, some suggestions are made for researchers and applications.

According to the results; teachers think KPSS exam is incompetent to select the candidates who must have basic qualities of a teacher, which Ministry of Education requires. According to the teachers; KPSS is not a qualified exam to select the teacher, and doesn't provide objectivism, damages the mental health of teachers, doesn't include topical information, shepherds the teachers toward memorization and figured high success from candidates. Furthermore, there exists different criteria (graduation degree, interview, etc.) should come up to select the teachers. In the teacher-proficiency side of the research, asking a branch based questions in KPSS is discountenanced by a teacher as well.

Keywords: Civil Cervant Selection Examination, KPSS, Teacher Designation, Teacher Selection

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
Tablolar Listesi.....	ix
Kısaltmalar ve Simgeler.....	xi
Tanımlar.....	xii
Giriş.....	1
Problem Cümlesi.....	2
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi.....	3
Sınırlılıklar.....	4
Sayıtlılar.....	4

BÖLÜM 1 KURAMSAL ÇERÇEVE

1.Öğretmenlik Mesleği.....	5
2.Öğretmen Yeterliliği.....	7
2.1.Genel Kültür Becerileri.....	8
2.2.Özel Alan.....	9
2.3.Eğitme Öğretme Yeterlikleri.....	10
A.Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim.....	11
B.Öğrenciyi Tanıma.....	13
C.Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	13
D.Öğrenmeyi ve Gelişimi Değerlendirme.....	14
E.Okul Aile ve Toplum İlişkiler.....	15
F.Program ve İçerik Bilgisi.....	15
3.Yurt Dışında Öğretmen Yetiştirilmesi ve Atanma Biçimleri.....	16
4.Cumhuriyetten Günümüze Öğretmen Yetiştirilmesi.....	18
5.Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunları.....	22
6.Türkiye’de Öğretmen Atamaları ve KPSS.....	26
6.1.Atama Şartları.....	29
6.2.Atama Dönemi.....	29
6.3.Atama Yetkisi.....	30
7.İlgili Araştırmalar.....	31

BÖLÜM 2 YÖNTEM

Araştırmanın Modeli.....	34
Çalışma Grubu.....	34
Kişisel Bilgilere Ait Bilgiler.....	34
Veri Toplama Aracı.....	39
Verilerin Toplanması.....	40
Verilerin Çözümlemesi.....	40

BÖLÜM 3 BULGULAR	42
İlköğretim Öğretmenlerinin KPSS'ye Yönelik Görüşlerine İlişkin Alt Amaçlar ve Bulguları.....	42
BÖLÜM 4 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
Sonuç ve Tartışma.....	55
Öneriler.....	60
KAYNAKÇA	61
EKLER	67
YAZARIN ÖZGEÇMİŞİ.....	68
EK 1 ÇALIŞMA TAKVİMİ	70
EK 2 UYGULANAN ÖLÇME ARACI	71
EK 3 ANKET UYGULAMASI İÇİN M.E.B. İZİN BELGESİ	73

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı.....	34
2. Araştırmaya Katılan İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	35
3. Araştırmaya Katılan İlköğretim Öğretmenlerinin Branşa Göre Dağılımı.....	35
4. Araştırmaya Katılan İlköğretim Öğretmenlerinin Meslekteki Pozisyonlarına Göre Dağılımı.....	36
5. Araştırmaya Katılan İlköğretim Öğretmenlerinin Kıdem Yılına Göre Dağılımı.....	37
6. Araştırmaya Katılan İlköğretim Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Dağılımı.....	37
7. Araştırmaya Katılan İlköğretim Öğretmenlerinin KPSS'ye Girme Durumlarına Göre Dağılımı.....	37
8. Araştırmaya Katılan İlköğretim Öğretmenlerinin KPSS'ye Girme Sayılarına Göre Dağılımı.....	38
9. Araştırmaya Katılan İlköğretim Öğretmenlerinin KPSS'ye Hazırlanma Durumlarına Göre Dağılımı.....	38
10. Araştırmaya Katılan İlköğretim Öğretmenlerinin Meslekten Memnuniyet Durumlarına Göre Dağılımı.....	39
11. Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşım-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	42
12. KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşım-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	43
13. Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Branşa Göre Farklılaşım-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	43
14. KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Farklılaşım-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	44

15. Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Meslekteki Pozisyona Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	45
---	----

Tablo

Sayfa

16. KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Pozisyona Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	45
17. Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	46
18. KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	47
19. Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	47
20. KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	48
21. Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Sınava Girme Durumlarına Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	48
22. KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınava Girme Durumlarına Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	49
23. Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Sınava Girme Sayısına Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	50
24. KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınava Girme Sayısına Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	50
25. Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Sınava Hazırlanma Durumlarına Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	51
26. KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınava Hazırlanma Durumlarına Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	52
27. Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Meslekten Memnuniyetlerine Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	52
28. KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Meslekten Memnuniyetlerine Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	53

29. Değişken Ayırımı Yapılmaksızın İlköğretim Öğretmenlerinin KPSS'ye Yönelik Görüşlerinin Evren, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları..... 54

Kısaltmalar ve Simgeler

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Bkz	: Bakınız
DMS	: Devlet Memurluk Sınavı
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
KMS	: Kurumlar İçi Memurluk Sınavı
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TEDP	: Temel Eğitime Destek Projesi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
f	: Frekans
p	: Anlamlılık Değeri
ss	: Standart Sapma
sd	: Standart Değişim
χ^2	: Kareler Ortalaması
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde
N	: Evren

Tanımlar

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır.

Alt Yeterlikler: Bir genel yeterliliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır.

Eğitim Kurumu: Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar ile bu kurumlarda yürütülen eğitim-öğretim etkinlikleri için; program hazırlama, eğitim araç-gereci üretme, öğrenci ve öğrenci adaylarına uygulanacak seçme ve/veya yarışma sınavları için gerekli iş ve işlemleri yürütme, rehberlik hizmetleri verme yoluyla yardımcı ve destek olan kurumlardır.

Pedagojik Formasyon: Bakanlıkça veya Bakanlık ile Yüksek Öğretim Kurulu iş birliği çerçevesinde açılan öğretmenlik mesleğine yönelik derslerin yer aldığı programı, ifade eder.

Atama: Bakanlığın, eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı içindeki öğretmen kadrolarında görev almak isteyen aday veya asıl öğretmen olarak görev verilmesini ifade eder.

Kamu Personeli Seçme Sınavı: kamu kurum ve kuruluşlarına alınacak personelin seçimine ilişkin olarak ilgili mevzuat uyarınca yapılan sınavdır.

Alan: Öğretmen adayları ve öğretmenlerin mezun oldukları lisans düzeyindeki yüksek öğretim programına bağlı olarak atanabilecekleri öğretmenliklerdir.

Öğretmen Seçimi: Belli adayların özelliklerinin, eğitim kurumlarınca tanımlanmış belli öğretim düşünce şartlarına uygunluğunun denendiği bir süreçtir.

Giriş

Nitelikli bir toplumun oluşabilmesi için gerekli temel şart eğitimidir. Eğitim sisteminin kalitesi devletin daha da sağlamlaşmasına, ülkeler arası itibar kazanmasına vesile olacaktır. Her sağlıklı sistem bunu arzulamaktadır. Günümüzde eğitimi sosyal bir sistem olarak gören eğitim bilimciler eğitim sisteminin üç temel öğesinin öğretmen, öğrenci ve program olduğunu kabul etmişlerdir (Eraslan, 2004). Eğitim süreci içerisinde öğretmenin öğrencilerini amaçlar yönünde yetiştirmek için gösterdiği çaba, ders dışı çalışmaları, ders sürecindeki etkinlikleri vs. öğretmenin sistem içindeki önemini göstermektedir (Vural, 2006, 69).

Öğretmenliğin 20. yy.'da profesyonelleştiği, giderek öneminin arttığı ilgili literatürden anlaşılmaktadır. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43.üncü maddesinde öğretmenlik mesleğinin tanımı yapılırken “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” ifadesi de yine öğretmenliğin profesyonellik gerektirdiğini vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalarda nitelikli bir öğretmen arayışı sürmekte, bu bağlamda nitelikli öğretmenin yetiştirilmesinden ve istihdam edilmesinden söz edilmektedir.

Öğretmenlik mesleği üzerine yapılan araştırmaların yönü 1960'lı yıllarda korelasyona dayalı eğitim çalışmaları üzerindeydi. 1970'li yıllarda yüzeysel gözlemler ve ölçümlere dayalı olan araştırmalar, 1990'larda daha doğal, anlamaya dayalı ve detaylı araştırmalar ile çalışmalara yeni boyutlar kazandırılmıştır. Özellikle 1995'ten sonra öğretmenler üzerinde yapılan araştırma ve uygulamalarda paradigmatik değişimler meydana gelerek öğretmenlerin uygulama dünyasının profesyonallık, bilgi ve aksiyon araştırması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Ekiz, 2006, 2).

Türkiye'de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi arasında nasıl bir ilişki vardır? Öğretmenlerin yetiştirilmesinde eğitim fakülteleri sorumlu tutulmakta ve gerekli olan meslekî, kültürel ve pedagojik destek eğitim fakültelerince verilmektedir. Ancak istihdam boyutunda, başka bir deyişle öğretmenlerin yerleştirilmesinde izlenen yol lisans döneminde verilen hizmet öncesi eğitimle tutarlı mıdır? Veya KPSS verilen hizmetin ne kadarını ölçebilmektedir? Yapılan bu çalışmada öğretmenlik mesleği, özellikleri, niteliği, toplumsal rolü; öğretmen yeterliliği (kültürel, pedagojik, meslekî alan vs.); yurt dışında öğretmen yetiştirilmesi

ve atanma biçimleri; cumhuriyetten günümüze öğretmen yetiştirilmesi; Türkiye’de öğretmen atamaları, KPSS ve ilgili araştırmalar kısımları hakkında bilgi verilerek sırasıyla yöntem, bulgular ve sonuç kısımlarına geçilecektir.

Problem Cümlesi

Öğretmen seçme sürecinde kullanılan Kamu Personeli Seçme Sınavı hakkında ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Yapılan bu araştırmanın temel amacı Kars il merkezinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
2. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde branşa göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde öğretmenlik mesleğindeki pozisyona göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde kıdem yılına göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı farklılık var mıdır?
6. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde sınav tecrübesine göre anlamlı farklılık var mıdır?
7. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde sınava girmişlerse girme sayılarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
8. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde sınava hazırlanılma şekline göre anlamlı farklılık var mıdır?
9. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde meslekten memnuniyet durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?
10. Değişken ayrımı yapılmaksızın ilköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bir toplumun varlığını devam ettirebilme sürecinde rol oynayan temel dinamiklerden birisi de eğitimidir. Eğitimde kalitenin artırılması için gerekli olan koşullardan birisi öğretmenlerin nitelikli olmasıdır. Bu da öğretmenlerin kültürel, pedagojik ve bilişsel anlamda yeterli donanıma sahip olmasını öngörmektedir. Her eğitim sistemi bu özellikleri taşıyan öğretmenleri istihdam etmek ister. Öğretmenlerin istihdamı da Amerika, Avrupa ve Asya ülkelerinin birçoğunda olduğu gibi sınav aracılığıyla seçilerek yapılmaktadır. Türk eğitim sisteminde de öğretmen seçiminde KPSS modeli uygulanmaktadır.

KPSS ile ilgili alan yazın incelendiğinde konuya ilişkin yeteri kadar bilimsel araştırmanın yapılmadığı, yapılan araştırmaların ise sınırlı olduğu görülmüştür. Eraslan (2004), öğretmenlik mesleğine girişte KPSS yönteminin değerlendirmesiyle ilgili bir çalışma yapmıştır. Yaptığı çalışmanın önemini çalışmanın bu alandaki ilk çalışma olması açısından belirtmiştir. Yeşil, Korkmaz ve Kaya (2009), bu alanda çalışmaların az olduğu, dolayısıyla KPSS'nin betimlenmesinde kanıtın da az olduğunu ve irdelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Yine Çelik ve Kavak (2009), bu konuda sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığını, sınavının içeriği ve yöntemi ile ilgili tartışmaların çok eksik olduğunu, fakülteler tarafından ÖSYM için önerilerde bulunulması gerektiğini belirtmiştir.

KPSS'ye yönelik yapılan araştırmalar; akademik başarı ile KPSS başarısı arasındaki ilişki, KPSS yönteminin değerlendirilmesi, KPSS'ye yönelik öğretmenlerin algıları, öğretmen adaylarının sınav kaygısı ve KPSS, öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin görüşleri üzerinde olmakla birlikte sınırlı sayıdadır. Türkiye'de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi arasında nasıl bir ilişki vardır? Öğretmenlerin yetiştirilmesinde eğitim fakülteleri sorumlu tutulmakta ve gerekli olan meslekî, kültürel ve pedagojik destek eğitim fakültelerince verilmektedir. Ancak istihdam boyutunda, başka bir deyişle öğretmenlerin yerleştirilmesinde izlenen yol lisans döneminde verilen hizmet öncesi eğitimle tutarlı mıdır? Veya KPSS verilen hizmetin ne kadarını ölçebilmektedir? KPSS'nin içeriğiyle öğretmen eğitimi programı arasında bağlantı var mıdır? Bu yönleriyle bakıldığında yapılan araştırmaların eksik kaldığı anlaşılmaktadır. İşte bu araştırmada KPSS modelinin öğretmen seçimindeki yeri bilimsel yöntemlerle ortaya konup ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ortaya çıkan bulgulardan hareketle sonuçların kuram ve

uygulamaya katkı sağlaması ve sonuçlar ışığında yapılan öneriler açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kars il merkezinde 17 ilköğretim okulunda görev yapan 310 ilköğretim öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Araştırma “İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği”nde yer alan 30 madde ve 8 kişisel bilgilere ait soru ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayılıları

1. Problem çözümünde seçilen araştırma yöntemi amaç ve alt amaçlarına uygundur.
2. ilköğretim öğretmenlerinin ankette yer alan sorulara kendi gerçek durumlarına ve düşüncelerine uygun olarak yanıtlamaları varsayılmıştır.

I.BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Öğretmenlik Mesleği

Eğitim sisteminin girdileri (öğretmen, öğrenci, okul, çevre, program...) arasında güçlü bir ilişki vardır. Sistem içerisindeki herhangi bir öğenin durumu diğerlerine de doğrudan yansıtacaktır. Eğitim sisteminin sağlıklı çalışabilmesi için tüm bu bileşenlerin sürekli bir etkileşim ve uyum halinde olması gereklidir (Nartgün, 2008). Bu bağlamda eğitimin girdileri arasında öğretmenin kendine özgü tanımı ve sorumluluğu vardır. Talim Terbiye Kurulu'nun (2004) esaslarına göre öğretmen; "Yüksek öğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürütmek üzere atanan kişilerdir". Duman'a (1991, 6) göre ise öğretmen, resmi veya özel bir eğitim kurumunda çocukların veya gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmekle veya yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimselerdir.

Öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecinin temel öğelerinden biridir. Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten, öğretimin ve öğrencinin değerlendirmesini yapan kişidir. Bu bakımdan öğretmenin niteliği bu süreçlerin niteliğini de etkilemektedir (Bircan, 2003, 46).

Öğretmenlerin bu vazifeleri icra edebilmeleri kolay değildir. Bu bakımdan öğretmenliğe profesyonel bir meslek olarak bakılması gereklidir. Profesyonellik bir iş için gerekli tüm inceliklerin öğrenilmesini zorunlu kılar. Öğretmenlik için de durum aynıdır. Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi için belirli şartların sağlanması ve belirli ölçütlerin değiştirilmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Özellikle ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin profesyonel gelişmenin gerektirdiği işbirliği kültürüne, öğretmen liderlik tecrübesine, devam eden iyileşme ve gelişme azmine sahip olarak okul genelinde değişimin süreçleriyle daha fazla ilgilenmeleri öğretmenliğin profesyonellik ilkesinin kabulünü göstermektedir (Karakaya, 2003, 96). Çağdaş anlamda öğretmenliğin profesyonel olarak meslekleşmesini sağlayacak koşullar şunlardır (Şimşek, 2010, 244):

1. Tanımlanmış bir hizmet alanı olması ve o alanda yasal hizmet sunulması,
2. Yasal statü ve güvenceye sahip olma,
3. Yeterince geniş ve yaygın bir hizmet sahası bulma,

4. Uzun ve örgün bir meslekî eğitim,
5. Belirli bir uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olma,
6. Mesleğe geçimde bir değerlendirmeden geçme,
7. Toplum ve devlet olarak meslekî anlamda kabul görme,
8. Meslekî ve etik sorumluluğa sahip olma,
9. Meslekî kültür sahibi olma,
10. Meslek kuruluşu şeklinde örgütlenme,
11. Meslekî amaçlı süreli yayın organına sahip olma.

Vural (2006, 49) ise öğretmenliği meslekleştiren koşulları genel kültür ve öğretmenlik formasyonunun kazanıldığı örgün eğitimden geçme, yeterli süreyi kapsayan alan çalışması, mesleğe giriş denetimi, meslek ahlakı, meslekî gelişim, meslek kuruluşları, hizmet koşulları ve toplumun meslek olarak kabulü şeklinde belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının korunması ve mesleğin geliştirilmesi için genel anlamda yukarıda belirtilen koşulların sağlanması önemlidir. Aksi takdirde meslekî bir standardın yakalanması zorlaşacaktır.

Öğretmenlik yalnızca bireyin gelişim sürecinde ona yardımcı olan ve öğrenme ihtiyacını karşılayan kişi değildir. Aynı zamanda bireyin kişilik kazanmasında ona rol model olabilecek, etkileme gücüne sahip, liderlik vasıflarını taşıyan kişiler de olmalıdır (Şimşek, 2010, 245). Öğretmenler, öğrenci ile sürekli etkileşimde bulunan, öğrencide konunun, dersin, okulun ve dolayısıyla Milli Eğitim'in amaçları yönünde davranış değiştirmekle sorumlu olan kişilerdir. Bu sorumluluk öğretmenlerin öğrenci, öğrenme-öğretme, çevre koşulları, meslekî alan vb. konularda bilgi sahibi olmalarını gerekli kılar (Işıkdoğan, 2006).

Öğretmenlik mesleği özel bir yeterliliği gerektirir. Öğretmenlerin mesleklerini profesyonelce icra edebilmesi için alan bilgisi, öğretmenlik mesleği, eğitim sistemi ve eğitim politikaları hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir (Özden, 2002, 30; Gömleksiz, 2002, 162; Sisman, 2002, 9 akt. Turan, 2007). Örneğin, öğretmenler öğrencilerin sınıf içindeki konuşmalarından ve aktivitelerinden informal bazı ölçütler elde ederler. Bu ölçütlere bakarak, onların çevrelerini öğrenmelerini ve sınıf içi durumlarını ayarlarlar. Öğretmenlerin informal sınıf değerlendirmelerinde kullandıkları ölçütler genellikle yazılı olmaz; daha çok öğretmenin bilgi ve sezgilerine, daha önceki tecrübelerine dayalıdır (Soloman, 2003, 131). Bu gibi değerlendirmelerin yapılabilmesi için öğretmenlerin belli bir yeterliliğe sahip olması gereklidir.

Etkili bir öğretmen seçimi sürecinin ana hedefi, doğru öğretici kişileri seçerek etkin bir öğretim aktivitesini gerçekleştirmektir. Çünkü güvenilir bir öğretmen seçim sürecinde, görevi yerine getirmek için aranan niteliklere sahip öğretmeni seçerek etkin bir eğitim hizmeti vermek amaçlanır (Eraslan, 2004).

2. Öğretmen Yeterliliği

Yeterlik kavramı, bir iş ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri kapsar. Kavramın öğretmenlik açısından kullanıldığı dikkate alınır, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, anlayış ve tutumlardır (Şahin, 2006, 291).

Öğretmenlik bir milletin, bir ülkenin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan bir meslektir. Bundandır ki öğretmenlik, elinde üniversite diploması olan ve bir başka yerde iş bulamayan herkesin yapacağı basit bir iş değildir. Yani her üniversite mezunu olan, öğretmenlik alanında eğitim-öğretim almamış, gerçek anlamda bir pedagojik formasyona sahip olmayan ve bu alanda yetişmemiş kişilerin öğretmenlik yapması uygun değildir (Can, Can ve Durukan, 1999). Öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri, hak ve sorumluluklarını bilmelerinin yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilecek yeterliliği taşımalıdır (Rehber, 2009). Bundandır ki öğretmenlik mesleğinin gereği olarak bir öğretmenin birtakım yeterliliğe ve yetkinliğe sahip olması önemlidir.

Kısakürek (2009, 21) öğretmen yetiştirme politikalarında dikkat edilmesi gereken birkaç belirleyici tavsiyede bulunmuştur. Bunlar öğretim mesleğinin iyi donanımlı olması, öğretmenlerin yükseköğretimde yetiştirilmesi ve onu tamamlayan meslek içinde sürekli yetiştirmenin sağlanması, öğretmen hareketliliğinin sağlanması ve öğretmenlerin işbirliğine dayalı çalışabilecek şekilde yetiştirilmesidir.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (1998) öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklere yönelik yaptığı sınıflandırmada yeterlik alanlarını dört maddede toplamıştır:

1. Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler,
2. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler,
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma,
4. Diğer meslekî yeterlikler olarak belirlenmiştir.

Öğretme- öğrenme sürecinde öğretmen yeterlikleri daha çok süreci planlama ve değerlendirme ile ilgilidir. Öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturabilmesi, öğrencilerin hem bilgilerini hem de kişiliklerini olumlu yönde etkileyebilmesi için bazı özellikleri taşıması gerekir (Küçükahmet, 1999, 3). Bu anlamda öğretmen-öğrenci ilişkileri önemlidir. Öğretmenlerin çoğu üniversite eğitimlerinde Freud, Rogers, Adler, Erickson ve Skinner hakkında genel bir anlayış edinirler. Ancak öğretmenlerin ne kadarının kişiler arası iletişimde işe yarar, kendi davranışlarına yol gösterir bir görüş edinmiş olarak sınıfa girdiği sorgulanmalıdır (Gordon, 2008, 39).

Öğretmen yetiştirmede çoğunlukla benimsenen bir durum, öğretmen olacak öğrenciye (öğretmen adayına) alan ve meslek bilgisi vermek, genel kültür ve öğretmenlik için gerekli becerileri kazandırmaktır (Okçabol, 2005, 17). Tartışmalar ve araştırmalar bunların nasıl sağlanacağı, ilgili bilgi ve becerilerin ne oranda verileceği üzerine odaklanmıştır.

Ausubel, etkili öğretmen özelliklerini bilişsel yetenekler, kişisel özellikler, öğretim stili ve disiplin olarak gruplandırırken; Perrot, dersi planlama, sunma, soru sorma, sınıf içi iletişim ve sınıf düzenini sağlama olarak gruplandırmaktadır (Şimşek, 2010, 253). Demirel (2006, 196) ise öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerini öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıfı yönetme, zamanı etkin kullanabilme, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapabilme olarak sınıflandırmıştır.

Genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi, öğretmenliğin üç temel boyutunu oluşturmaktadır. Bir öğretmen adayının, alanında ne denli uzman olursa olsun, genel kültür düzeyi ne denli yüksek olursa olsun, “kim, niçin, nerede, nasıl öğretilmelidir?” sorusuna cevap verecek bir meslek formasyonuna sahip olmadığı sürece, etkili bir öğretimi gerçekleştirmesini oldukça güç olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinde yeterlik, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve hizmetleri yerine getirebilmedir (Işıkdoğan, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı'nın benimsediği öğretmen yeterlikleri üç temel boyut üzerinde toplanabilir. Bunlar; genel kültür bilgi ve beceriler, özel alan ve eğitme-öğretme yeterlikleridir.

2.1 Genel Kültür Bilgi ve Becerileri. Eğitimin en belirgin özelliklerinden birisi de açık sistem olmasıdır. Okuldaki her şey topluma, toplumdaki her olay da okula yansır. Bu sebeple öğretmenler sınıf dışındaki olaylara kayıtsız kalmamalıdır (Ergün, Ergezer, Çevik ve Özdaş, 1999, 83). Temel görevlerinden

birisi öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak ve onlara toplumsal kültürü aktarmak olan öğretmenlerin bu görevi başarabilmesi için içinde yaşadığı toplumu ve kültürel özellikleri bilmesi gerekir. Aynı zamanda güncel olayları bilmeli, ülkesindeki ve dünyadaki gelişmeleri takip etmelidir. Bu bilgileri doğru ve etkili bir biçimde kullanarak bu bağlamda donanımına katkı sağlamalıdır (Erden, 1998, 43).

Genel kültür bilgi ve beceri alanı, öğretmenin eğitim sürecindeki temel kazanımlarının bir bileşkesi olup, öğretmenin mesleğini icra ederken bir sorunla karşılaştığında alan bilgisi ve eğitme-öğretme becerisine ek olarak bu sorunun çözümüne/irdelenmesine katkıda bulunan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Işıkdoğan, 2006). Diğer bir deyişle öğretmenler bir sorunla karşılaştığında soruna çok boyutlu yaklaşıp daha gerçekçi çözüm seçenekleri arar, çevresel ve kültürel etmenleri kullanarak daha etkin rol oynar, durumu daha sağlıklı işletir, denilebilir.

Genel kültürle ilişkin bilgi ve beceriler; Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık, Türkçe, Matematik, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Ekonomi, Sanat, Temel Sağlık Bilgisi, Bilim ve Teknoloji, Doğal ve Kültürel Varlıkları Koruma, Sivil Savunma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi vb. konu alanlarını kapsar. Genel kültür bilgi ve becerileri, öğretim sürecinde (MEB, 2002);

1. Olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme, tanımlayabilme,
2. Farklı disiplinlere ilişkin bilgilerin konu alanı ile bağını kurma,
3. Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme,
4. Öğretim sürecinde örnekleme, benzetme-ayırt etme, analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanma,
5. Öğrencileri, genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirme biçiminde kullanır.

Bilgi çağının belirgin özelliklerinden biri de multidisipliner ilişkilerin güçlenmesidir. Yeni buluşlar yapılabilmesi için birden fazla disiplinin bir araya getirilmesi gereklidir (Ergün ve diğerleri, 1999, 83). Öğretmenlerin kendi alanları haricinde de bilgi sahibi olması, bilgilerini eğitsel etkinliklerde harmanlaması önemlidir.

2.2 Özel alan. Örgün eğitim kurumları kültürün daha çok bilim ürünü olan bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışırlar. Ülkemizde eğitim programları matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen bilgisi gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir (Erden,

1998, 44). Bu bakımdan öğretmen, öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yapılarını kavrar ve alanın özelliklerini öğrenciye daha anlamlı gelecek biçimde öğrenme deneyimleri oluşturur. Bu anlayış içinde öğretmen, özel alana ilişkin bilgi ve becerileri (MEB, 2002);

1. Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimlerde açıklama,
2. Farklı görüş, kurma, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama,
3. Öğrenme-öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme,
4. Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme,
5. Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirilecek programları kullanma ve geliştirme,
6. Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri oluşturma,
7. Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme biçiminde kullanır.

Bu bağlamda, öğretmen, öğreteceği alanın temel kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilir. Bir bilgiye ait kavramsal çerçevenin öğrencinin öğrenmesine olan etkisini anlar. Öğreteceği alanla ilgili bilgileri diğer konu alanlarıyla ilişkilendirir; alanın okul çapında uygulanan program içindeki yerini anlar (Işıkdoğan, 2006).

2.3 Eğitim- Öğretim Yeterlikleri. Bir öğretmen konu alanını ne kadar iyi de bilse eğitim-öğretim yeterlikleri konusunda eksiği olması halinde süreci etkili bir şekilde yürütmede yetersiz kalabilir (Erden, 1998, 44). Eğitim- öğretim yeterlikleri kapsamının önemli bir kısmını bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretim yeterlikleri oluşturmaktadır. Ancak, toplumsal rolü gereği öğretmenden sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerinin dışında farklı nitelikler de beklenmektedir. Bunlar; sınıf ve okul içinde rehberlik hizmeti, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme, okulu geliştirme vb. gibi niteliklerdir. Nitelikler, eğitimin niteliğinin yükseltilmesine katkıda bulunurken, öğretmen ve öğrencilere rehberlik eden eğitim uzmanları ile etkili bir işbirliğinin de temelini oluşturur (Işıkdoğan, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı 2002 yılında öğretmenlerin yeterliklerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada aşağıda verilen yeterlik maddeleri ortaya çıkmıştır. 14 başlık altında verilen yeterlik maddeleri;

1. Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme,
2. Öğrenciyi Tanıma,
3. Öğretimi Plânlama,
4. Materyal Geliştirme,
5. Öğretim Yapma,
6. Öğretimi Yönetme,
7. Rehberlik Yapma,
8. Temel Becerileri Geliştirme,
9. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Hizmet Etme,
10. Yetişkinleri Eğitme,
11. Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma,
12. Kendini Geliştirme,
13. Okulu Geliştirme,
14. Okul-Çevre ilişkilerini geliştirmedir,

şeklinde yukarıdaki gibi sıralamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada yer alan yeterlikler “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” adı altında altı ana başlık olarak sınıflandırılmış ve bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu yeterlikler özet olarak aşağıda verilmiştir (MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2006):

A. Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

A1. Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme. Öğretmen, öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir.

A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma. Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazandırabilmelidir.

A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme. Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Ulusal ve evrensel değerleri benimsemeli, uluslararasıdaki anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, öğrencilerinin de bu değerleri kazanması için çaba gösterebilmelidir.

A4. Öz Değerlendirme Yapma. Öğretmen, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir.

A5. Kişisel Gelişimi Sağlama. Öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir.

A6. Meslekî Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama. Öğretmen, meslekî gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme- öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir. Bu tür etkinliklere katkı getirme çabası içinde olabilmelidir.

A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama. Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve geliştirmek için okulu çalışanları ile bir bütün olarak düşünmeli ve okulun bir toplum merkezi haline gelebilmesi için onlarla iş birliği yapabilmeli, okul gelişim çalışmalarında öğrencileri ile birlikte etkin rol alabilmeli ve kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağını bilincinde olabilmelidir.

A8. Meslekî Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme. Öğretmen görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilmeli, izlemeli ve bunlara uygun davranabilmelidir.

B. Öğrenciyi Tanıma

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyokültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma. Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir.

B2. İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma. Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir.

B3. Öğrenciye Değer Verme. Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.

B4. Öğrenciye Rehberlik Etme. Öğretmen, öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımasına ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığını günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir.

C. Öğrenme ve Öğretme Süreci

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

C1. Dersi Plânlama. Öğretmen, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme tekniklerini özel alan öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir.

C2. Materyal Hazırlama. Öğretmen sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmelidir. Materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmeli ve içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmelidir.

C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme. Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir.

C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme. Öğretmen, eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler (tiyatro, müze, fabrika, park ve benzeri geziler) planlayıp yürütebilmelidir.

C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme. Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir. Öğretmen, özel gereksinimi olanlara karşı kendi sorumluluklarının, kanunî yükümlülüklerinin, müdahale şekillerinin, değerlendirme yollarının bilincinde olmalı ve bireysel öğretim planları yapabilmelidir.

C6. Zaman Yönetimi. Öğretmen, kendisine ayrılan öğretme ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmelidir.

C7. Davranış Yönetimi. Öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri; kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir.

D. Öğrenmeyi, Gelişimi ve Değerlendirme

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme. Öğretmen, öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme plânını hazırlayabilmelidir.

D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme. Öğretmen, öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmeli; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilmelidir.

D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama. Öğretmen, ölçme sonuçlarını uygun

teknikler kullanarak yorumlayabilmeli, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlamalı ve gerekli önlemleri alabilmelidir.

D4. Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme. Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmeli ve gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilmelidir.

E. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

E1. Çevreyi Tanıma. Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtılabilmelidir.

E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma. Öğretmen, öğrencilerin ve okulun gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanaklarını etkin bir şekilde kullanabilmeli ve okul yönetimi ile işbirliği yapabilmelidir.

E3. Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme. Öğretmen, okulu çevrenin bir kültür merkezi haline getirebilmek için çeşitli etkinlikler planlanmasına, uygulanmasına yönelik çalışmalı ve katkı sağlayabilmelidir.

E4. Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık. Öğretmen, ailelerin sosyo- ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencinin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir.

E5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama. Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alış verişi yaparak işbirliği zemini oluşturabilmelidir.

F. Program ve İçerik Bilgisi

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

F1. Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri. Öğretmen, Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli ve bunları eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtılabilmelidir.

F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi. Öğretmen, özel alan öğretim programının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir. Ayrıca, özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecini düzenleyebilmelidir.

F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme. Öğretmen, özel alan öğretim programında yapılan değişiklikleri izleyebilmeli, programların geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli, özel alan öğretim programı kapsamında ele alınan konuları önem, öğrenci gelişimine katkı, öğrenci ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirebilmeli ve bu konularda kendini sorumlu hissedebilmelidir. Özel alan öğretim programının uygulanmasını kolaylaştıracak uygun öğretim materyallerini seçebilmeli ve kullanabilmelidir.

3. Yurt Dışında Öğretmen Yetiştirilmesi ve Atanma Biçimleri

Öğretmen yetiştirmede genellikle benimsenen durum, öğretmen adayına alan ve meslek bilgisi vermek, genel kültür ve öğretmenlik becerisi kazandırmaktır. Yurt dışındaki uygulamalara genel olarak bakıldığında Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitimi genellikle dört yıllık programlarla yapılmakta ve giderek lisansüstü eğitime kaymaktadır. Öğretmen adayları programa girişte dil becerisinden, genel kültür bilgisinden, öğretim üyelerinin referansından fiziksel görünüme kadar ince bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadır (Okçabol, 2005, 18). Bu anlamda merkezi hükümetin öğretmen yetiştirmeyle ilgili görevleri ve sorumluluğu yoktur. Öğretmenlerin atanması bölge düzeyindeki yetkililer tarafından gerçekleştirilir. Öğretmenlerin sahip olacağı haklar ve ayrıcalıklar eyaletlere göre değişir (Taşdan, 2010, 280).

Fransa'da öğretmenlik seçkin bir meslektir. Öğretmen eğitimi yapan yükseköğretim kurumlarına girebilmek oldukça zordur (Erden, 2009, 175). Öğretmen Eğitimi Üniversitesi Enstitüleri (IUFM) öğretmen eğitimini üstlenmiştir. Bu kurum başında Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir müdürü bulunmaktadır (Perrin-Naffakh, 1992, 84). Öğretmenlik mesleğine girişte sınav vardır. Aday öğretmenler adaylıktan önce bir yıl denemeye tabi tutulurlar. Deneme sonrasında başarılı olanlar asıl olarak atanır (Taşdan, 2010, 283).

Almanya’da öğretmenlik eğitimi yükseköğretim kurumlarınca yapılmaktadır. Eyaletlere göre değişmekle birlikte ilkökul için eğitim yılı en az üç, ortaokul için dört yıldır. Örneğin, Bremen ve Hamburg’ta tüm öğretmenlik dereceleri için eğitim süresi sekiz dönemdir (Jeutte, 1995, 26). Eğitimini tamamlayan aday öğretmenler, öğretmenliğe atanmak için, her eyaletteki Devlet Sınav Dairesi tarafından yapılan 1. devlet sınavını başarmak zorundadırlar. 1. devlet sınavı hazırlık servisi olarak da düşünülebilir (Jeutte, 1995, 26). Adayların aday bilgisinin sorgulandığı bu sınavı başaranlar stajyer öğretmen olarak bir okulda görevlendirilir ve iki yıl stajyer öğretmen olarak çalıştırılmaktadır. Geçen iki yıl boyunca hizmetiçi eğitim seminerleriyle ve rehberlikle desteklenmektedir. Süre bittikten sonra yapılan değerlendirmede başarılı bulunan adaylar öğretmenlik meslek bilgilerinin sorgulandığı 2. devlet sınavına girmektedir. Bu sınavda başarılı olanlar ihtiyaç duyulan bir okulda asil öğretmen olarak görevlendirilmektedir (Kantos, 2009, 59).

Avusturya’da öğretmen olabilmek için adaylar dokuz dönemlik eğitimden geçerler. Mezun olabilmek için iki diploma sınavını geçmek ve bitirme tezi sunmak zorundadırlar (Memduhoğlu, 2009, 83). Avusturya’da genel okulların öğretmenleri Öğretmen Yetiştirme Kolejlere tarafından yürütülmektedir. Öğretmen adayları eğitimlerinin sonunda 12 haftalık staj uygulaması yaparlar. Sonrasında eğitim kolejlere tarafından düzenlenen stajyer öğretmen final sınavına tabi tutulurlar. Ayrıca akılcılık ve etkili konuşma yeterliliğinin arandığı çeşitli sınavlardan geçirilirler. Bu sınavları geçenler öğretmenlik hakkını elde eder ve atanırlar. Memuriyete geçirme işlemi yerel eğitim yetkililerindir (Buchberger, 1992, 38).

İrlanda’da öğretmen olabilmek için en az lisans mezunu olmak gerekmektedir. Eğitim lisans kurallarına giriş oldukça rekabetli olup burada akademik yönden nitelikli öğrenciler seçilmektedir. Mezuniyet sertifikası sınavlarında yalnızca başarılı olmak yetmemektedir. Aynı zamanda açık bir yarışmayla yerlerini kazanmaları da gerekmektedir. Fakülteye başvuranların mezuniyet sertifikalarında belirli bir dereceye sahip olmaları gerekmektedir. İlkokul öğretmenleri dini kurallara göre gönüllü monoteknik eğitim fakültelerinde eğitilmektedir. İrlanda ya da İngiltere’de PGDE derecesi aldıktan sonra yeni öğretmenler devlet okullarında göreve başlamadan önce İrlanda dilinde bir imtihandan geçmeleri gerekmektedir (Macgleannain, 1992, 113).

Japonya öğretmen eğitimine özel önem veren bir ülkedir. Burada öğretmen olarak atanabilmek için öğretmenlik sertifikası gereklidir. Sertifika sürekli ve geçici

olmak üzere iki türüdür. Birinci sınıf sertifika alabilmek için dört yıllık üniversitelerden, ikinci sınıf sertifika almak için yüksek okullardan mezun olmak gerekmektedir. Devlet okullarında öğretmen olmak için “Bölge Eğitim Kurulu”na başvurulmaktadır. Eğitim Kurulu, adayları Eğitim Müdürlüğü’nce açılan yazılı sınava çağırmakta ve sınavı kazanan adaylar öğretmen olmaktadır (Telci, 2009, 357).

Güney Kore’de öğretmenlik eğitimi eğitim üniversitelerinde, yüksekokullarda, eğitim bölümlerinde ve eğitim sertifikası programlarında verilmektedir. Kore’de 1990 yılından itibaren öğretmen yetiştirme sisteminde kaliteyi yükseltme düşüncesiyle tüm öğretmen adaylarının eğilim (aptitude) ve kişilik testinden geçirilmeleri zorunlu kılınmıştır (İpek, 2009, 209).

Gürcistan’da akademik yıl iki dönemden oluşur. Öğretmen adayları her bir dönem sonunda yapılan test ve sınavlarla değerlendirilir. Öğretmen adayları altı ay üç ay arasında değişen aralıkla uzmanlık alanlarıyla ilgili uygulama yaparlar. Mezun olabilmek için iki ya da dört devlet sınavını geçmek ve çalışmalarının sonunda hazırladıkları tezlerini kabul ettirmek zorundadırlar (Gür, 2009, 235).

Yunanistan’da üniversite giriş sınavıyla öğretmenlik bölümlerine giren adaylar eğitim programını uygulayacak seviyeye getirilmektedir. 1988’den bu yana ilköğretim öğretmenleri dört yıllık üniversite mezunları arasından seçilmektedir. Öncesinde iki yıllık kolejler de öğretmenlik eğitimi vermektedir. Öğretmenlik bölümünden mezun olan adaylar Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği kotalara göre alınmaktadır (Gikopoulos, 1992, 225).

4. Cumhuriyetten Günümüze Öğretmen Yetiştirilmesi

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen yetiştirilmesinin kökleri bin yıl öncesine kadar uzanır. Selçuklularda sıbyan mektepleri ve medreseler vardır. Sıbyan mekteplerinde görev yapan eğitimcilere muallim, medreselerde görev yapanlara ise müderris denmekteydi (Şimşek, 2010, 246). Osmanlı döneminde öğretmenliğin ayrı ve kendine özgü bir meslek olarak düşünülmesi ve bu meslekten olanların programlı olarak yetiştirilmesi Fatih döneminde görülür. Fatih’ten sonra ciddi anlamda yeniden gündeme gelen ve kurulan öğretmen yetiştirme mektebi Dar’ül Muallimin-i Rüştîye’dir ve bu okul ortaokula öğretmen yetiştirmek amacıyla 1848’de kurulmuştur (Koçer, 1967, 11). Yine Dar’ül Muallimin-i Sıbyanlar da bu amaçlar için kullanılmıştır.

Cumhuriyet döneminden sonra öğretmenlik mesleği yeniden yapılandırılmış, öğretmenliğin meslekleşmesi için çeşitli düzenlemeler getirilmiştir. Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleğindeki gelişmeler özetle şöyledir:

Cumhuriyet kurulduktan sonra öğretimin birliği yasasıyla tüm okullar devlete bağlandı. Milliyetçi, cumhuriyetçi, halkçı, devrimci, devletçi, laik, bilimi mürşit gören, fikri hür, vicdanı hür, özgürlükten ve bağımsızlıktan taviz vermeyen, aklını ve bilimsel yöntemleri kullanabilen çağdaş insanlar yetiştirebilmek ana amaç oldu. Pragmatik felsefe temel alınarak eğitim programları düzenlendi. Bu bağlamda cumhuriyeti savunacak öğretmenler yetiştirilmeye çalışıldı (Sönmez, 2006, 45).

1920 yılında Büyük Millet Meclisi'nin "Kuvvet-i İcraiyye" teşkiline karar vermesi ve vekiller için gösterilen işler arasına eğitim konularının koyulmasıyla başlayan dönemde Maarif Vekilliği kuruldu. 1923'te 8 Nisan 1339 tarih ve 326 sayılı kanunla darülmualiminler umumi bütçeye bağlandı. Atatürk tarafından memleketin büyük merkezlerindeki öğretmen okulları birleştirilerek ülkenin 15 öğretmen okulu mıntikasına ayrılacağı bildirildi. 3 Mart 1924'te Tevhidi Tedrisat Kanunu kabul edildi (Koçer, 1967, 203). Aynı yıl John Dewey Türkiye'ye gelerek dönemin hükümetine 26-28 sayfadan oluşan iki rapor sundu. Raporda belirgin öneriler şöyledir: Öğretmen yetiştiren kurumları ve uygulama okullarını, yurt içi- yurt dışı gözlem ve yaşantıları olan seçilmiş olgun öğretmenlerle donatmak gereklidir. Köylü ve memleketi tanıyan öğretmen ve yöneticilerle köyü kalkındıracak öğretmenleri yetiştirmek, öğretmen ve yöneticileri zaman içerisinde hizmetiçi eğitimle zenginleştirmek ve son olarak öğretmenlere sağlık ve kültür gereksinimlerini karşılayacak olanaklar sağlanmalıdır (Dewey, 1926/1996, 4). Rapordaki bu öneriler öncelikli olarak dikkate alındı ve uygulamaya hazırlandı.

Tevhidi Tedrisat Kanunu'yla birlikte Şer'iyeye ve Evkaf Bakanlığına, Genel Kurmay Başkanlığına, Belediye ve vakıflara bağlı tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2009, 445). Bu şekilde eğitim faaliyetleri tek elden yürütülmeye başlanmıştır, medreseler kapatılmıştır. O sıralarda medreselerde eğitim gören yaklaşık 16 bin öğrenci ilkokul, ortaokul ve liselere aktarılmıştır. Müderrisler de isterlerse din derslerinde istihdam edilebilmişlerdir. Böylece laikliğe doğru eğitimde ilk adımlar atılmıştır (Akyüz, 2001, 300).

Yine 1923'te muallim mekteplerinin programları Cumhuriyet'in getirdiği yeniliklere göre yeniden düzenlendi. Rüştüye ve sultaniler kaldırılarak orta ve liseler kuruldu (Koçer, 1967, 203). Rüştüyeler ilkokullardan sonra iki yıllık ortaokullar

statüsündeydi, Sultaniler ise rüştüyenin üzerine altı yıllık öğretimlerdi. Rüştüyelerle idadilerden (bugünkü liseler denilebilir) sonra sultaniler gelmektedir (Sönmez, 2006, 41). 1924'te lise ve muallim mekteplerinin programlarında değişiklikler yapıldı. Meslek dersleri olarak terbiye, terbiye tarihi, psikoloji öğretim yöntemleri ve uygulamaları, içtimaiyat (sosyoloji) dersleri okutuldu (Binbaşoğlu, 2009, 391).

13 Mart 1925'te 439 sayılı kanunun birinci maddesinde "Muallimler devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan meslektir" ifadesi ve ikinci maddesinde "ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kısma ayrılır" ifadesi yer almaktadır (Koçer, 1967, 204). Bu hükümlerden de anlaşılacağı gibi öğretmenlik, devletin bir kamu görevi olan eğitim ve öğretim faaliyetlerini üstlenen bir meslektir (Akyüz, 2001, 344).

Cumhuriyetin ilanından sonra öğretmen yetiştirilme sürecinde; Ankara'da Müzik Öğretmen Okulu (1925), Kayseri'de (1926) ve Denizli'de (1927) Köy Öğretmen Okulları açılmıştır. Orta Öğretmen Okulu 1927'de Konya'dan Ankara'ya taşınıp 1929-1930 öğretim yılında "Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" adını almıştır. Bu okulun adı 1949-50 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'ne dönüşmüş, 1944-45 öğretim yılında Balıkesir'de Necati Bey Eğitim Enstitüsü açılmıştır (Okçabol, 2005, 46).

1940 yıllarında öğretmen açığının giderilmesi ve ihtiyaca göre yönünün değiştirilmesi için köy enstitüleri kurulmuştur. Gerekçe olarak erkek nüfusun % 76,7'si, kadın nüfusun % 91,8'i okuma yazma bilmemesi gösterilmiştir. Bilgisizliğin en yoğun olduğu yer faal nüfusun % 81'ini oluşturan çiftçi kesimdir. Köylünün okutulması ve daha verimli üretim için rehber ihtiyacı vardır. Mevcut öğretmen okulları köyün şartlarına göre eğitilmemektedir. Bu gibi nedenlerden dolayı "Köy Enstitüsü Yasa Tasarısı" hazırlanarak TBMM'ye gönderilmiştir ve 17 Nisan 1940'ta yasalaştırılmıştır (Binbaşoğlu, 2009, 552). Ancak bu enstitüler Türkiye'de devamlı olarak değişen ihtiyaç ve talepleri karşılayamadıklarından bünyelerinde bazı felsefi ve yapısal değişiklikler yapılmış olup altı yıllık ilkökul öğretmeni yetiştiren okullar haline dönüştürülmüştür (Karagözoğlu, Arıcı, Bülbül ve Çoker, 1992, 214).

1950'lilerden sonra öğrenci sayısında görülen artışlar, sık sık öğretmen açığını değişik kaynaklardan, değişik yöntemlerle sağlanmasına gerek duyurmuştur. Bu uygulamalardan bir kaçışöyledir (Akyüz, 2003);

- a. Yedek Subay Öğretmen Uygulaması (1960)

- b. Vekil Öğretmenler (1961)
- c. Öğretmenlik Formasyonu (1970)
- d. Mektupla Öğretmen Yetiştirme (1974)
- e. Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme (1975)
- f. Askerliğini Öğretmen olarak Yapanlar (1987)
- g. Her türlü yüksek öğretim programdan mezun olanlardan hiçbir koşul aranmaksızın kitle halinde öğretmen atanması (1996)
- h. Açık öğretim yolu ile İngilizce ve Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirilmesi (1999)

1974 yılından itibaren yükseköğretimde öğretmen yetiştirmek için açılan iki yıllık eğitim enstitüleri 1976'ya gelindiğinde sayıları 50'yi bulmuştur. Bu kurumlar eski öğretmen okullarının binalarında faaliyet göstermişlerdir. Daha sonra iki yıllık eğitim enstitülerinin 30 tanesi kapatılmıştır (MEB Talim Terbiye Kurulu, 1992, 10).

1982 yılında öğretmen yetiştirme çalışmaları üniversitelere devredilmiş ve eğitim yüksek okulları ve ardından eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme görevini üstlenmiştir.

1982- 97 yılları arası, hızlı değişen eğitim dönemi olmasına karşın öğretmen yetiştirmede yeni düzenlemeler için durgun dönem olmuştur. Bu dönemde dikkate değer olarak görülebilecek en önemli düzenleme sınıf öğretmenliği programlarının önlisans lisans düzeyine çıkarılması olmuştur denilebilir. 1997 yılında yapılan girişimle okulöncesi, sınıf, fen, sosyal vb. programlar tek bölümde birleştirilmiştir. 2007 yılında ortaöğretim alan öğretmenliği programları 3,5 yıl+ 1,5 yıl olarak düzenlenmiştir. 2008 yılında orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının süresi 1,5 yıldan 1 yıla düşürülmüştür. 2009 yılında ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusu yeniden yapılandırılmış ve bazı üniversitelerdeki alan fakülteleri için (fen-edebiyat) lisans programlarıyla paralel olarak yürütülmesi öngörülmüştür (Kavak, 2009, 35).

Yüksek Öğretim Kurulu tarafından alınan karara göre eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar, alanlara göre farklılık göstermekle beraber genellikle % 50 alan bilgisi ve becerileri, % 30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, % 20 genel kültür derslerini içermektedir (YÖK, 2007).

Sonuç olarak; Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusu cumhuriyetin başlangıcından itibaren hükümetler tarafından eğitim sisteminin en öncelikli konularından birisi olmuştur. İlkokullara öğretmen yetiştirilmek amacıyla

ilköğretmen okulları, iki yıllık eğitim enstitüleri, üç yıllık eğitim yüksek okulları ve eğitim fakülteleri açılmıştır. Köylere öğretmen yetiştirilmek üzere köy muallim mektepleri, köy eğitim kursları ve köy enstitüleri açılmıştır. 1982 yılında eğitim fakültelerinin kurulmasıyla birlikte öğretmen yetiştirme sisteminde bir bütünlük sağlanmıştır (Taşdan, 2010, 267; Arabacı ve Kop, 2007).

Öğretmenliğin meslekleşmesi öğretmen yetiştirilmesiyle yakından ilgilidir. Türkiye’de çağdaş anlamda öğretmen yetiştirilmesi büyük oranda öğretmenliğin bir bilim olarak kabul edilmesiyle başlamıştır. Türkiye’de öğretmenlerin meslekî yeterliğe sahip profesyonel bir uzman olarak yetişmeleri için üç önemli aşamadan bahsedilebilir. Bunlar aday seçimi, hizmet öncesi eğitim ve atamalarıdır (Şimşek, 2010, 245). Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerden beklenen alan bilgisi, meslekî bilgi ve genel kültür bilgisi çalışmanın “öğretmen yeterlilikleri” kısmında ayrıntısıyla ele alınmıştır.

5. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunları

Öğretmen yetiştirme kapsamlı ve çok boyutlu bir konudur. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama (staj) dönemi, bu dönemdeki izleme-değerlendirme süreci, hizmetiçi eğitim faaliyetleri, hukuki alt yapının sağlanması gibi konular tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içinde görülebilir (Kavcar, 2003, 81).

Öğretmen yetiştirmede eğitim fakülteleri, birçok iyileştirmeye rağmen yetersiz kalmaktadır. Öğrencileri bilgi bakımından donanımlı yetiştirirken onlara öğretmenlik idealizmini verememektedir. Bundandır ki öğretmenler köy ve kasabalarda görev yapmak istememektedir (Sarpkaya, 2008, 19). Hatta Anadolu’nun ücra köşelerinde görevlendirilen öğretmenler bu hizmet teklifini çoğu kez sürgün olarak algılamaktadır (Topçu, 2010, 19).

Öğretmen ihtiyacının karşılanması için alınan bu tedbirler beraberinde farklı problemleri doğurmuştur. Çok sayıda öğretmene duyulan ihtiyaç ilköğretim ve ortaöğretim kurumları için yetiştirilen öğretmenlerin öğrenim süreleri ve programları arasında bir birlikteliğe gidilememesi, üniversitelerde diğer öğretmen yetiştiren kurumların çalışmalarının koordine edilmemesi, öğretmen yetiştirme işini aksatmaktadır. Üstelik öğretmen adayları yeteri kadar uzun ve kuvvetli programlara dayalı bir öğrenimden geçirilmemektedir (Binbaşoğlu, 2009, 632).

Öğretmen yetiştirme politikalarında güdülen amacın çoğu zaman ülkede sürekli var olan öğretmen açığını kapatmaya dönük istihdam projeleri olması, nitelik olarak

geri kalmış öğretmenleri doğurmuştur. Hem eğitime hem öğretmenlik mesleğini statüsüne olumsuz etkileri olan günü kurtarmaya yönelik bu tür uygulamalar her ne kadar geçici olarak ortaya konulsa da süreklilik kazanarak varlığını devam ettirmiştir (Özoğlu, 2010, 5).

Öğretmenlik mesleği sıkça değişen bakanlar veya hükümetlerle, politik dalgalanmalarla etkilenmiştir. Gerekli alt yapı hizmetleri ve doyurucu programlar oluşmadan sadece tabela değişikliği yapılarak ve sadece süre arttırma ile nitelikli eleman yetişmemektedir. Bu duruma yasada öngörüldüğü gibi çok boyutlu bakılamazsa yapılan değişikliklerin çok fazla anlam ifade etmeyeceği düşünülebilir (Kavcar, 1999, 268).

Artık ülkemizde öğretmen olmak için ilgili fakültelerden veya yüksek okullardan mezun olma şartının pek geçerliliği kalmamıştır. Zira diğer fakülteleri bitirenlerde pedagojik formasyon derslerini aldıkları ve bunu ispatladıkları takdirde öğretmen olabilmeleri ve de eğitim ordusunun bir neferi olabilmelerinin önünde bir engel bulunmamaktadır (Can, Can ve Durukan, 1999). Nitekim 2000-2001'den 2008-2009 öğretim yılına kadar eğitim fakültelerinin kontenjanlarında sadece %16,5 oranında artış görülürken fen-edebiyat fakültelerinde %72'lik artışın yaşanması bunun bir göstergesidir denilebilir (Özoğlu, 2010, 25).

Üniversitelerin bazı dallarında özellikle fen edebiyat fakültelerinde lisans öğrenimini tamamlayan ve öğretmenlik yapmak isteyen öğrencilere öncelikle tezsiz yüksek lisans adı altında sonrasında formasyon olarak adlandırarak enstitülerce öğretim yöntemleri ağırlıklı programlar verilmektedir. Bu programları tamamlayan öğrenciler öğretmen olabilmektedir. Bu düzenlemenin nitelikli öğretmen ve yeterli sayıda öğretmen yetiştirme bakımından doyurucu olduğu söylenemez. Öğretmenlikte çok önemli olan meslek sevgisi bu modelle kazandırılmaz (Kavcar, 2003, 84; Karagözlü, 2009, 15). Öğretmenlik sadece somut olarak bilginin aktarılması değildir. Öğretmenlerin öğrenci ile sürekli etkileşimde bulunan, öğrencide konunun, dersin, okulun ve dolayısıyla milli eğitimin amaçları yönünde davranış değiştirmekle sorumlu olan kişiler olarak düşünüldüğünde bir fabrikada ipliğin dokunması gibi öğretmen de kalbiyle, içtenliğiyle öğrenciyi eğitebilecek niteliğe sahip olmalıdır (Palmer, 2003, 71).

Eğitim fakültelerinde birçok alanda arz fazlası öğretmen yetiştirilmektedir. Buna karşı bazı alanlarda arz karşılanmamaktadır. Örneğin meslekî eğitim fakültelerinin bazı bölümlerinden mezun olan öğretmenler istihdam edilemezken

istihdam edilenler ilköğretim okullarında veya halk eğitim merkezlerinde alan dışı görevler yapmaktadırlar (Ulusoy, 2003, 106; Sarpkaya, 2008, 19).

18. Milli Eğitim Şura Kararları'nda 2023 vizyonu esas alınarak Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu arasındaki koordinasyonun geliştirilmesi, orta ve uzun vadede öğretmen ihtiyacının planlanması ve ihtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirilmesi yer almaktadır.

Türkiye'de öğretmen arz talebi yönünden karşılaşılan temel sorunların başında öğretmenlerin sayısal ve coğrafi dağılımları gelmektedir. Bölgelere, illere, branşlara ve kıdeme göre öğretmen dağılımında dengesizlikler sürmektedir. Eğitimde kalite sürekliliği açısından önemli olan öğretmenlerin performans değerlendirmesi ve özlük haklarının buna göre işlevsel hale getirilmesini sağlayıcı yapılanma hala gerçekleştirilememiştir (Bircan, 2009, 183).

Okçabol (2005, 192), öğretmen yetiştirmede temel sorunun öğretmenlerin alan bilgisi eksikliği değil, öğretmenliği sevmeye, genel kültür, iletişim, öğrencileri anlama ve öğretme becerisi gibi alanlardaki eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler mesleğe, öğrenciye, çevreye ve sosyal değerlere yönelik olumlu tutum içinde olmalıdırlar. Öğretmen eğitiminde öğrenci fakülteyi bitirene kadar izlenmeli, ders başarısı yanında, dili kullanma becerisi, ruh ve beden sağlığı, iyilik, sabırlılık, güvenilirlik, demokratiklik gibi özellikler de dikkate alınarak bunlara sahip olmayan öğrencilerin öğretmen olmaları engellenmelidir.

Akyüz (2001, 383), öğretmen yetiştirilmesindeki temel sorunların başında niteliğe önem verecek ciddi girişimlere nadiren gidildiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra okullarını bitirmeden siyasal nedenlerle diploma verilip öğretmenlik yapıldığı skandalların olduğunu (1982'de ortaya çıkmıştır), öğretmenlik mesleğinin ekonomik sebeplerden, özlük haklarının sağlanmamasından ve çalışma koşullarındaki yakınmalardan dolayı çekiciliğini kaybetmesinden bahsetmektedir. Ayrıca yetkililerin öğretmen yetiştirmeye ilişkin yeterli bir planlama yapmadıkları görülmektedir.

Mesleğe yeni başlayan stajyer öğretmenler mesleğe uyum sağlamada zorluk çekmektedir. Öğretmenlerin stajyer olarak atandıkları okullarda bazen deneyimli öğretmen dahi bulunmamaktadır. Bu durum stajyerliğin sadece bir zorunluluğun yerine getirilmesi olduğunu göstermektedir. Stajyer öğretmen deneyim kazansın kazanmasın bir yıl içerisinde stajyerliği kaldırılmaktadır. Stajyerlik döneminde

verilen temel ve hazırlayıcı eğitim kursları milli eğitim çalışanları tarafından verimli olarak verilememektedir (Taşdan, 2010, 287).

Yeni ilköğretim programını uygulayan öğretmenlere iki haftalık kısa bir hizmet içi eğitim semineri uygulanmış ve bu eğitim, yeni programın gerektirdikleri için yeterli olmamıştır. Öğretmenlerin yeni programla ilgili yeterli düzeyde olmadıklarını itiraf etmeleri bunu destekler niteliktedir (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005, 38).

Öğretmenler kalıplaşmış öğretim tekniklerini değiştirmeye veya tartışmaya açık değildirler. Öğretmenlik uygulaması için gidilen okullarda öğretmen adaylarının üniversitelerde kazandıkları birikimleri uygulama şansları çok düşüktür. Çünkü öğretmenlerle öğretmen adaylarının tutumları ve beklentileri çok farklıdır (Atay, 2003, 98). Bu da hizmet öncesi eğitimin öğretmenlerce benimsenmediğini göstermektedir.

Eğitim Bakanlığı'nın 1960'tan itibaren meslek dışından öğretmen atamalarını sürdürmesi, mesleğin yeteri ölçüde değer kazanamamasına neden olmaktadır. Yasal metinlerde uzmanlık mesleği olarak görülen fakat yürütülen politikalarla ciddi eleştirilen ilköğretim öğretmenliğinin yapılmasına 433 kaynak vardır. Ücretli ve vekil öğretmenlerin çoğunluğu eğitim fakültesi mezunu dahi değildir. Türkiye'de öğretmenlik mesleğine giriş ve istihdam ilkeleri ve uygulamaları uluslararası eğitim belgelerinde gösterilen ve hükümetlere uymaları tavsiye edilen düzeylerin altındadır (Akyüz, 2003, 64).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalarında öğretmen yeterlilikleri üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Ancak bu yeterliliklerinin muhtemel kullanım alanlarında nasıl uygulamaya dönüştürüleceği yeterliklerin hazırlanması esnasında ele alınmadığından, bu yeterliklerle ne yapılacağı hususunda bir belirsizlik söz konusudur. Örneğin öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının bu yeterliklere sahip öğretmen yetiştirmek için ne tür değişiklikler yaptığı sorgulanmalıdır (Özoğlu, 2010, 23).

Son olarak; öğretmen yetiştiren kurumların çağın gerektirdiği bilgi, yöntem ve teknoloji bakımından geride kaldığı gözlemlenmektedir. Öğretmen adaylarında büyük ölçüde formasyon bilgisi eksikliği görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu öğretim görevini yerine getirirken eğitsel anlamda model oluşturma konusunda sorun yaşamaktadır. Öğretmen ve öğretmen adayları yeteri kadar izlenememektedir. Teknolojik gelişmelere uzak kalan öğretmenler kendilerini güncelleyememektedirler. Klasik öğretim yöntemlerini benimsemiş öğretmenler öğrenciyi aktif olarak derse

katamamaktadır. Öğretmenlik eğitiminin üniversite eğitimiyle birlikte tamamlandığı sanısı meslekî gelişimi engellemektedir (MEB 17. Şura, 2006, 83).

6. Türkiye’de Öğretmen Atamaları ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)

Öğretmen seçimi, “Öğretim düşüncesine uygun aday hakkında bilgilerin güvenilirliği ve sorunlara uygun aday hakkında bilgilerin güvenilirliği sorunlara uygun en kaliteli ifadelerin elde edildiği adayın görevlendirilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Eraslan, 2004). Aranılan şartlara uygun ve tüm seçim koşullarında en yüksek puanı elde eden adayların öğretmenlik mesleği için önerileceğini ifade eden Castetter, öğretmen seçim kavramını; “Belli adayların özelliklerinin, eğitim kurumlarınca tanımlanmış belli öğretim düşünce şartlarına uygunluğunun denendiği bir süreç” olarak tanımlamaktadır (Akt. Eraslan, 2004).

Öğretmenlerin mesleğe kabulüne ilişkin literatür incelendiğinde, genel anlamda dünyada öğretmen yetiştirme konusunda izlediğimiz ülkelerin kriter ve sistemlerine başvurulduğu görülmektedir. Birçok ülkede öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye’de öğretmen atamalarında başvurulan KPSS benzeri sınavlar Almanya, Avusturya, Fransa ve Amerika Birleşik Devletleri’nin (ABD) birçok eyaletlerinde görülmektedir.

Aranılan şartlara uyan ve tüm seçim koşullarında en yüksek puanı elde eden adaylar öğretmenlik mesleği için önerilmelidir. Buna göre, etkili bir öğretmen seçimi sürecinin ana hedefi, etkin bir öğretim aktivitesini gerçekleştirecek doğru öğretici personeli seçmek olmalıdır. Çünkü güvenilir bir öğretmen seçim sürecinin ilk amacı, görevi yerine getirmek üzere aranan niteliklere sahip, etkin bir eğitim hizmeti verecek öğretmeni belirlemektir. Öğretmen seçimi sürecinde başarılı olmak için bazı faktörler önemi büyüktür. Adayların geniş bir özellikler tabanından; yetenek, motivasyon, başarı ve nitelik ölçütleri dikkate alınarak seçilmeleri göz önünde tutulmalıdır (Castetter, 1986 akt. Şahin, 2007).

Öğretmenlik herkesin yapabileceği bir meslek olarak görülmemelidir. Gerçekten bu mesleğe yatkın kişilerin öğretmen adayı olması sağlanmalı, bu amaçla seçme sınavının yanında adayların öğretmenlik tutumlarının da ölçülmesinde yarar vardır (Okçabol, 2005, 193). Senemoğlu (2001, 214) öğrenci görüşlerine göre başarılı bir öğretmende olması gereken özelliklerde öğrencilere dostça ve arkadaşça yaklaşan, samimi, saygılı olan; heveslendiren, teşvik eden, güdüleyen, dersin önemini benimseten öğretmenlerin başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda duyuşsal özellikler de dikkate alınmalıdır.

Birçok nedenden dolayı nitelikli öğretmenin seçimi oldukça zordur. Öğretmen ihtiyacının her zaman çok olması ve bu açığın kapatılamamasından dolayı, potansiyel olarak öğretmenlik yapabilecek yeterlilikteki adayları bulmak çok zordur (Şahin, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı 1985-1991 yılları arasında uyguladığı öğretmen seçme sınavlarında gerek öğretmen yetiştiren kurum mezunları gerekse meslekî nitelik taşımayan diğer üniversite mezunlarını aynı şartlarda seçmiştir. Bu sınavları yeterliğe yönelik baraj uygulaması olarak gerçekleştirmiştir (Eraslan, 2004).

Öğretmenliğe atamak için yapılan “Yarışma ve Yerleştirme Sınavları” değerlendirildiğinde, 1991 yılında yapılan sınavda 12 branşta sınava girenlerin hepsi atandığı halde kontenjandaki açık doldurulamamıştır. Bu gelişmeler üzerine 1992 yılında, yeni alınacak öğretmenler için sınav şartı kaldırılmıştır. Başka bir deyişle sistemin ihtiyacından az kişi öğretmenlik mesleğine başvurduğunda sınav şartını kaldırmakta, ihtiyaçtan çok kişi başvurduğunda ise sınav sistemini işletmektedir. Bu uygulama, hâlihazırda uygulanmakta olan Kamu Personeli Seçme Sınavının ve buna dayalı sistemin nasıl oluştuğunu anlamaya yardımcı olmaktadır (Eraslan, 2004; Şahin, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı 1996 yılı ikinci atama döneminde, 13 Eylül 1996 tarihli yayınladığı bir genelge ile “*ÖSS puanı ile öğrenci kayıt eden Fakülte ve Yüksekokullar dışında örgün yükseköğretim kurumlarından lisans düzeyinde öğrenim görmüş olanların*” “*pedagojik formasyon aranmadan ve sınavsız*” olarak “*sınıf öğretmeni olarak atanacaklarını*” ilan ederek alan dışından üniversite mezunlarını da sınav şartı olmaksızın sınıf öğretmenliğine atamıştır.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından ilk defa devlet memuru olarak atanacaklar için 1998 yılında Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) yapılmıştır. Bu sınavda başarılı olanlar kamu kurum ve kuruluşlarınca yapılacak olan sınava katılmak hakkı kazanmışlardır. Devlet Memurluğu Sınavı 2001 yılında Kurumlar İçi Merkezi Eleme Sınavı (KMS) olarak değiştirilmiştir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından 1999 yılında yapılan DMS ile 2001 yılında yapılmış olan Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavını (KMS) Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), 2002 yılından başlayarak, öğretmen adaylarının da gireceği KPSS adı altında bir sınav haline dönüştürmüştür (Şahin ve Arcagök, 2010). Türkiye’de öğretmen olmak isteyen tüm öğretmen adayları en az dört yıllık bir üniversite eğitiminin ardından, Millî Eğitim Bakanlığının "öğretmenlik" kadroları için KPSS’ye başvurarak, Eğitim Bilimleri Testi Sınavına girmek zorundadır.

Öğretmenlik kadrolarına yapılacak atamalar için nasıl başvurulacağı ve atamaların nasıl yapılacağı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından adaylara duyurulmaktadır (ÖSYM, 2010).

2002–2003 öğretim yılından itibaren öğretmen atamaları KPSS yoluyla devam etmiştir. KPSS sonuçları iki yıl süre ile geçerlidir. Kamu dairelerinde görev yapmak isteyen öğretmen adaylarının öncelikle KPSS’ye girmeleri ve MEB’in belirleyeceği bir taban puanın üzerinde KPSS puanı almış olmaları şarttır. Sadece taban puan üzerinde puan alan adaylar öğretmenlik için başvurabilirler. KPSS sonucuna göre bakanlıkça alanlara ve kontenjanlara göre belirlenen taban puanın üstünde puan alanlar arasında puan üstünlüğü ve tercihleri dikkate alınarak atamalar yapılır (Şahin, 2006, 290).

Bu sınavda başarılı olabilmek için iki oturumlu bir süreçten geçilmektedir. Sabah oturumunda öğretmen adaylarının 120 soru ile “*genel kültür ve genel yetenek becerileri*” ölçülmektedir. Sınavda, genel yetenek alanında % 50 Türkçe, % 50 matematik; genel kültür alanında ise, Atatürk ilke ve inkılâpları % 40, temel yurttaşlık bilgisi % 15, Türkiye ve Dünya ile ilgili güncel ve sosyo-ekonomik konular % 5, Türk kültür ve medeniyetleri % 10 ve Türkiye coğrafyası % 30 ağırlığa göre sorular hazırlanmıştır. Öğleden sonra yapılan oturumda ise, yine 120 soru ile eğitim bilimleri alanındaki yeterlik ölçülmeye çalışılmaktadır. Eğitim bilimleri alanındaki testlerin ait oldukları kategorileri ve ağırlıkları ise; eğitim psikolojisi % 50, program geliştirme ve öğretim % 35 ve rehberlik % 15 şeklindedir (ÖSYM, 2010).

KPSS sonuçları ilan edildikten sonra sınav sonuçlarına ve ihtiyaca göre başvuru taban puanları MEB tarafından açıklanmaktadır. Başvuru için gereken taban puan ve üzerinde alan adaylar, MEB’in yapacağı merkezi yerleştirme için, il milli eğitim müdürlükleri aracılığı ile başvuruda bulunmaktadırlar. Bu başvurular sonunda, MEB illerin ihtiyaçları ve adayların tercihleri doğrultusunda bilgisayar ortamında yerleştirmeyi gerçekleştirmektedir. Yukarıda açıklanan öğretmen seçme ve yerleştirme süreçlerinden sonra ataması yapılan öğretmen adayları 657 Devlet Memurları Kanunu’nun kendilerine tanıdığı süreler içerisinde görevlerine başlamaktadırlar.

Öğretmen kadrolarına beş çeşit atama mevcuttur. Bunlar ilk atamalar, açıktan ve kurumlar arası yeniden atamalar, açıktan ilk atama, milli sporcuların ataması ve bedensel engellilerin atamasıdır. Burada yalnızca KPSS ile yapılan ilk atamalar

incelenecektir. Bu sürecin hukuki dayanağı “Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”dir. Yönetmelik 06/05/2010 tarih 27573 sayılı Resmi Gazete’de belirtilmiştir. Buna göre çeşitli hükümler şöyledir:

6.1 Atama şartları

Madde 11 – (1) Öğretmenlik görevine atanacaklarda, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde belirtilen genel şartların yanında aşağıda belirtilen özel şartlar aranır:

a) Mezun olduğu yükseköğretim programının Talim ve Terbiye Kurulunun öğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararına göre atanacağı alana uygun olmak.

b) Bakanlık ile Yükseköğretim Kurulu iş birliği çerçevesinde açılan Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans, Pedagojik Formasyon, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifikası ve İngilizce öğretmenliği için İngilizce Öğretmenliği Sertifikası programlarından birini başarıyla tamamlamış olmak.

c) Yurt dışındaki yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar bakımından, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca yükseköğreniminin ve pedagojik formasyon belgesinin yurt içindeki yükseköğretim kurumlarına veya programlarına denkliği yapılmış olmak.

ç) Sağlık durumu yönünden Türkiye’nin her bölge ve iklim şartlarında öğretmenlik görevini yapmasına engel bir durumu olmamak.

d) Kamu Personel Seçme Sınavında atanacağı alan için Bakanlıkça belirlenen taban puan ve üstünde puan almış olmak.

e) Sağlık durumu hariç adaylık dönemi içinde, görevine son verilenlerden son başvuru tarihine göre üç yılını doldurmuş olmak.

f) Öğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren tür ve derecede bir ceza almamış olmak, adli sicil kaydı bulunanlar ile işlediği suçlardan dolayı görevine son verilenler bakımından ise Sicil Kaydı İnceleme Komisyonunca atanması uygun bulunmak.

g) Öğretmenliğe ilk defa atanacaklar bakımından başvuruların ilk günü itibarıyla 40 yaşından gün almamış olmak. Ancak, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4 üncü maddesinin birinci fıkrasının (B) bendi kapsamında sözleşmeli öğretmen pozisyonunda hâlen görev yapanlar ile daha önce bu kapsamda en az bir yıl fiilen görev yaptıktan sonra meslekî eğitimde başarılı olup da ayrılmış olanların kadrolu öğretmenliğe başvurularında 40 yaşından gün almamış olmak şartı aranmaz.

6.2 Atama dönemi

Madde 19 –

(1) Öğretmenlik kadrolarına atamalar her yıl ağustos ayında bir defada yapılır. Öğretmenlik için duyuru, başvuru ve atamalar, ağustos ayı sonu itibarıyla tamamlanır. Bu atamalar sonucunda, yasal süre içinde göreve başlamayanların yerine ağustos ayında başvurusu alınanlardan puan yetersizliği nedeniyle ataması yapılamayan adaylardan puan üstünlüğüne göre aynı alanda, aynı eğitim kurumlarına aynı yıl kasım ayında atama yapılır.

Madde 22 –

(1) Bu Yönetmelikte aranan genel ve özel şartları taşıyanlardan öğretmenlik için başvurusu kabul edilenlerin atamaları bu Yönetmeliğin;

a) 13 üncü maddesi kapsamındakilerin atamaları Kamu Personel Seçme Sınavında öğretmenliğe atamaya esas alınan puan üstünlüğü,

b) 14 üncü maddesi kapsamındakilerin atamaları öğretmenlikteki veya yükseköğretim kurumlarındaki hizmet süresi fazla olana öncelik verilmek suretiyle memuriyetteki hizmet süreleri,

c) 15 inci maddesi kapsamındakilerin atamaları memuriyetteki hizmet süreleri,

esas alınarak atama çeşitlerine göre alanlar itibarıyla belirlenen kontenjan sınırlılığında tercihleri de dikkate alınarak yapılır.

(6) Bu Yönetmeliğin 13 üncü maddesi kapsamında aynı alana atanacakların Kamu Personel Seçme Sınavında almış oldukları puanların eşit olması durumunda ataması yapılacak adayın seçiminde; sırasıyla eğitim bilimleri testindeki doğru cevap sayısı fazla olana, bunun da eşit olması durumunda Kamu Personel Seçme Sınavında sırasıyla genel kültür ve genel yetenek testlerindeki doğru cevap sayısı fazla olana öncelik verilir, bununla da eşitliğin bozulmaması durumunda atanacak aday bilgisayar kurası ile belirlenir.

Yedinci Bölüm'den;

(2) Öğretmenlik görevine atamalarda adayların tercihlerine yansıtılacak eğitim kurumları, illerin alanlar itibarıyla doluluk oranları esas alınarak ülke genelinde dengeli dağılımı sağlayacak şekilde belirlenir. Bu şekilde belirlenen eğitim kurumları, öğretmen atama döneminde başvuruda bulunan adayların tercihinin imkân sağlayacak şekilde Bakanlıkça açılan elektronik başvuru sayfasına yansıtılır.

6.3 Atama yetkisi

Madde 53 –

(1) Öğretmenlerin atama ve yer değiştirmeleri Bakan tarafından yapılır.

(2) Bakan, gerekli gördüğü hâllerde atama ve yer değiştirme yetkisini merkez teşkilatında alt kademelere, illerde valilere devredebilir.

İşte bütün bu süreçten sonra öğretilerin yapılan seçme ve yerleştirme sınavlarına ilişkin görüşleri nasıldır ve konuyla ilgili ne düşünülmektedir? KPSS'nin içeriğiyle öğretmen eğitimi programı arasında bağlantı var mıdır? Bu araştırmada bir anlamda bu soruya cevap bulmaya çalışılacaktır.

7. İlgili Araştırmalar

Çelik ve Kavak'a göre (2009, 141), yurt dışında gerçekleştirilen öğretmen atamalarıyla ilgili sınavlar ve konu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde KPSS-Öğretmenlik Sınavı'nın alan bilgisi ve alanların öğretimine ilişkin sorular içermemesi büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik, genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır. KPSS öğretmenlik sınavının içeriği incelendiğinde bu sınavın pedagojik formasyon konusuyla sınırlı olduğu görülmektedir.

Yüksel'in 2004'te yaptığı araştırmaya göre; KPSS, adayların öğretmenlik için yeterli niteliklere sahip olup olmadığını ölçememe yönündedir. KPSS'de yer alan sorular incelendiğinde genel kültür ve yetenek konularına çok fazla ağırlık verildiği, buna karşılık alan bilgisi ve alan bilgisi öğretimine hiç yer verilmediği görülmektedir. Bu sınavda öğretmenlik mesleğine giriş, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme ve sınıf yönetimi gibi formasyon bilgisi derslerinde yeteri kadar soru sorulmadığı, buna karşılık soruların ağırlıklı olarak öğretimde planlama ve değerlendirme, gelişim ve öğrenme, rehberlik derslerinde sorulduğu görülmektedir.

Özoğlu (2010), KPSS öğrencilerin genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri bilgisini ölçtüğünü, ancak alan bilgisinin ölçülmediğini belirterek önemli bir eksikliğe dikkat çekmiştir. MEB'in kendi bünyesinde alan bilgisi sınavı yapma girişimi olmuştur. 2006'da atama yönetmeliğinde değişikliğe gidilerek KPSS sonucunun % 50'si ve MEB'in yapacağı alan bilgisi sınavının % 50'sinin değerlendirileceği bir karar çıkmıştır. Ancak bir sendikanın itirazıyla bu uygulamanın yürürlüğü 2007'de Danıştay tarafından durdurulmuştur.

Çelik ve Kavak'ın (2009) araştırmasına göre 2005-06-07 yılı KPSS-Öğretmenlik ortalama sınav sonuçları her üç programda (sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği) 80'in üzerinde iken, 2009 yılı ortalamaları 70 puanın altında kalmıştır (tavan puan 100'dür). 2004-2007 yılları arasında hafifte olsa puanların ortalamasında artış görülürken 2008'de 20-25 puan düşüş görülmüştür. Araştırma kapsamında yer alan üç programda, en yüksek ve en düşük puana sahip olan fakülteler arasında 6-10 puanlık farklar bulunmaktadır. Bu durumun, bir nitelik sorunu olup olmaması tartışılmalıdır.

Gündoğdu, imen ve Turan'nın (2008) ğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 507 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. 28 kapalı uçlu durumdan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; sınavın çok önemli olduğu, ancak iyi ğretmen seçen bir sistem olmadığı, ğretmen adaylarının kaygı düzeylerini yükselttiği grlmştir.

Eraslan (2004), ğretmenlik mesleğine girişte KPSS yönteminin değerlendirilmesine yönelik yaptığı çalışmada ğretmen adaylarının KPSS'nin gerekliliğine inanmadığı, ğretmen atamalarında farklı ltlerin de yer alması gerektiği, sınavda llen eğitim bilimleri ve genel kültür-yetenek bilgi düzeyinin yeterli olmadığı, sınavın objektif olmadığı, sınava hazırlanırken ğretmen adaylarının kursa gitme ihtiyacının olduğu sonuçlarına varmıştır.

şahin ve Arcagök (2010), sınıf ğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik algılarını belirlemek amacıyla 234 sınıf ğretmen adayı üzerinde 27 soruluk bir anket uygulamak üzere bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya göre; ğretmen adayları KPSS'yi geleceklerine yön veren önemli bir sınav, ancak ğretmen niteliğini ölçmeyen, gereksiz bir sınav olarak görmüşlerdir.

Yeşil, Korkmaz ve Kaya (2009), eğitim fakültesindeki akademik başarının KPSS'deki başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 795 ğrenci üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmaya göre ğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimdeki akademik başarıları ile Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki başarıları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu grlmştir.

Başkan ve Alev'in (2009) yaptığı çalışmada KPSS sınavında daha önce sorulan soruların içeriğiyle eğitim fakültelerindeki eğitim bilimleri derslerinin içeriğini karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla KT Fatih Eğitim Fakültesindeki 14 ğretim elemanı ile mülakatlar yrtlmştir. Ayrıca 2001 – 2002 -2003 KPSS'de sorulan sorular doküman analizi yardımıyla incelenmiştir. Öğretim elemanları ile yapılan mülakatlar, içeriği aynı olan her dersin amacını ifade etmelerinde farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur. KPSS sorularının ağırlıklı olarak Gelişim ve öğrenme ve ğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinden çıktığı belirlenmiştir. Bu soruların programda yer alan dersler açısından uygun bir dağılım göstermediği, ğretmenlik Meslek derslerinde kazanılan davranışların sınırlı bir kısmının KPSS'de lldği sonucuna varılmıştır. Bu bulgudan hareketle niversiteye giriş sınavının (SS) Ortaöğretim üzerinde ortaya çıkarmış olduğu

olumsuz etkinin öğretmen eğitim programlarında da yaşanmaması için KPSS sınavının kapsamı öğretmenlik meslek derslerinin tamamını orantılı bir şekilde içermesi önerisi yapılmıştır.

Okçu ve Çelik (<http://oc.eab.org.tr>), öğretmen adaylarının KPSS' ye yönelik görüşlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası (% 54) KPSS'de alan bilgisiyle ilgili soru sorulmasını istemektedir. KPSS için öğretmen adaylarının % 69'u herhangi bir kursa katılması söz konusu değildir. Öğretmen adaylarının yaklaşık dörtte biri (% 23) öğretmenliğe "mezuniyet notuna göre atanmayı istemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 53'ü KPSS bilgilerini alanında "hiç kullanmayacağını" belirtmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermektedir. Çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının öğrenim şekline göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Baştürk (2007), Türkiye'deki kamu okullarında çalışacak öğretmenlerin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) dayalı olarak yapılan öğretmen atama işlemlerini incelemiştir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesine devam eden 125 öğretmen adayı rastgele örneklem yolu ile seçilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında çalışacak öğretmenlerin alan bilgilerini de dikkate alan yeni atama kriterleri belirlemesinin daha uygun olacağı önerilmiştir.

Nartgün'ün (2008) öğretmen adaylarının gözüyle atama esaslarına dair yaptığı araştırma sonucuna göre katılımcıların dört yıllık eğitimleri sonunda geleceklerinin bir sınavla belirlenmesine karşı oldukları görülmüştür. Bu nedenle ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. "KPSS'ye alternatif nasıl bir uygulama önerirsiniz?" sorusuna alan sınavı ve KPSS sınavı şeklinde cevap vermişlerdir. Araştırmada eğitim fakültesindeki formasyon derslerinin de kapsamının daha genişletilmesi gerektiğini, KPSS sınavında iyileştirmeler yapılması gerektiği belirtilmiştir.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama aracı, verilerinin toplanması ile çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama (betimsel) modelindedir. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre örneklemin daha büyük olduğu araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2009, 226). Bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin KPSS' ye yönelik görüşlerini belirlemek için geliştirilen bir ölçme aracı uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma evrenini Kars il merkezindeki resmi devlet okullarında görevli 2000 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada, evrenin tümüne ulaşmadaki zorluk, zamanın sınırlı olması ve ekonomik nedenlerle hedef evreni temsil edeceği düşünölen büyüklükte bir örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın örneklemini basit random örneklem yoluyla seçilen, Kars il merkezindeki 17 ilköğretim okulunda görev yapan 310 öğretmen oluşturmaktadır.

Kişisel Bilgilere Ait Bulgular

Kişisel bilgilere ait bulgular sırasıyla okullara, cinsiyete, branşa, öğretmenlik mesleğindeki pozisyona, kıdem yılına, mezun olunan fakölte türüne, KPSS'ye girme durumuna, KPSS'ye girme sayısına, sınava hazırlanma ve meslekten memnuniyet durumuna göre dağılımlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir:

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin okullara göre dağılımı verilmiştir:

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı

Okullar	Yüzde (%)	Frekans (f)	\bar{X}	SS
Atatürk İ.Ö.O.	9,5	29		
Namık Kemal İ.Ö.O.	4,6	14		
Kurşunoğlu İ.Ö.O.	4,3	13		
Mehmetçik İ.Ö.O.	3,0	9		
şAHİKO İ.Ö.O.	6,9	21		
			8,74	4,81

Kazım Karabekir İ.Ö.O.	5,9	18
İsmet Paşa İ.Ö.O.	5,2	16
Fevzi Paşa İ.Ö.O.	9,5	29
G.A.M.P. İ.Ö.O.	9,2	28
Ziya Gökalp İ.Ö.O.	5,6	17
Mihrali Bey İ.Ö.O.	3,6	11
Digor TOKİ İ.Ö.O.	6,2	19
Mehmet Akif İ.Ö.O.	7,5	23
Zübeyde Hanım İ.Ö.O.	4,9	15
Cumhuriyet İ.Ö.O.	3,3	10
Başbakanlık TOKİ İ.Ö.O.	4,3	13
Halefoğlu İ.Ö.O.	6,6	20
Toplam	100,0	305

Tablo 1'e bakıldığında aritmetik ortalamanın 8,74 olduğu görülmektedir. Yüzde ve frekanslara göre okulların aldığı değerlere bakıldığında, dağılımın optimal olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamaya göre öğretmen sayısının fazla olduğu okulların merkezi okullar ve büyük okullar olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2: Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Yüzde (%)	Frekans (f)	\bar{X}	SS
Kadın	54,8	167	1,44	49
Erkek	43,9	134		
Kayıp Veri	1,3	4		
Toplam	100	305		

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyete göre katılım düzeylerine bakıldığında kadınların % 54,8'inin, erkeklerin ise % 43,9'unun katıldığı görülmektedir. Bu durumda katılımın her iki değişken için de orantılı olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin branşa göre dağılımı

Branş	Yüzde (%)	Frekans (f)	\bar{X}	SS
Sınıf Öğretmeni.	48,9	149	3,35	3,20
Türkçe	7,2	22		
Matematik	6,6	20		

Tablo 3'ün devamı: Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin branşa göre dağılımı

Brans	Yüzde (%)	Frekans (f)	\bar{X}	SS
Fen ve Teknoloji	8,2	25	3,35	3,20
Sosyal Bilgiler	3,0	9		
Yabancı dil	6,9	21		
Sanat (resim, müzik)	3,3	10		
Din Kültürü	3,3	10		
Beden Eğitimi	2,3	7		
Rehberlik	2,6	8		
Okul Öncesi	1,3	4		
Diğer	3,6	11		
Kayıp veriler	3,0	9		
Toplam	100,0	305		

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin branşa göre dağılımında en fazla değere sahip olanların sınıf öğretmenleri olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri % 48,9'luk kısmı, kalan diğer branş öğretmenleri ise toplamda % 48,1'lik kısmı oluşturmaktadır. İlköğretim düzeyi iki kademe olarak düşünüldüğünde, birinci kademesinde branş öğretmenleri de görevlendirilse dahi çoğunlukla sınıf öğretmenleri görev almaktadır. İkinci kademe ise tamamen branş öğretmenleri görev almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin branşa göre dağılımında sınıf öğretmenlerinin katılımın yarısına yakını temsil etmesi bu durumdan kaynaklanmaktadır.

Tablo 4: Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin meslekteki pozisyonlarına göre dağılımı

Pozisyon	Yüzde (%)	Frekans (f)	\bar{X}	SS
Ücretli	1,0	3	3,83	,44
Sözleşmeli	13,1	40		
Kadrolu	83,6	255		
Kayıp veri	2,3	7		
Toplam	100	305		

Araştırma bulgularından anlaşıldığı üzere Kars il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin % 83,6'luk kısmının kadrolu öğretmen statüsünde olduğu görülmüştür. Diğer öğretmenlerin % 13,1'i sözleşmeli ve % 1,0'ı ise ücretli olarak görev yapmaktadır.

Tablo 5: Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin kıdem yılına göre dağılımı

Kıdem	Yüzde (%)	Frekans (f)	\bar{X}	SS
1-3 yıl	23,3	71	2,75	1,43
4-6 yıl	25,9	79		
7-10 yıl	15,7	48		
11-15 yıl	13,8	42		
16 ve üstü	17,7	54		
Kayıp veri	3,6	11		
Toplam	100	305		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 64,9'u on yıldan daha az süredir öğretmenlik yapmaktadır. Kamu Personeli Seçme Sınavının 2002'de yapıldığı düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğunun bu sınav kapsamında değerlendirilerek atandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6: Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin mezun olunan fakülte türüne göre dağılımı

Fakülte	Yüzde (%)	Frekans (f)	\bar{X}	SS
Eğitim	79,3	242	1,29	,64
Fen- Edb.	8,5	26		
Diğer	10,2	31		
Kayıp veri	2,0	6		
Toplam	100	305		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 79,3'ünün eğitim fakültesinden, %8,5'inin fen veya edebiyat fakültesinden ve % 10,2'sinin bunların dışındaki bir eğitim kurumundan mezun olduğu görülmektedir. % 10,2'lik kısmı diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler oluşturduğu gibi, iki yıllık eğitim enstitülerinden ve yüksek öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerle nadiren de olsa karşılaşmıştır.

Tablo 7: Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye girme durumlarına göre dağılımı

Sınava girme	Yüzde (%)	Frekans (f)	\bar{X}	SS
Evet	69,5	212	1,29	,45
Hayır	29,2	89		
Kayıp Veri	1,3	4		
Toplam	100	305		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 69,5'inin KPSS'ye girdiği, 29,2'sinin girmedeği görülmektedir. KPSS'ye giren öğretmenlerle girmeyen öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyine bakılabilmesi için sınava girmeyen (% 29,2'lik) kısmın görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Yalnız genel değerlendirmede böyle bir farklılık göz önünde bulundurulmamıştır.

Tablo 8: Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye girme sayılarına göre dağılımı

Sınav sayısı	Yüzde (%)	Frekans (f)	\bar{X}	SS
1 kez	23,6	72	1,81	1,04
2 kez	13,8	42		
3 kez	6,2	19		
4 kez	2,0	6		
5 kez ve üstü	1,6	5		
Kayıp veri	52,8	161		
Toplam	100	305		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52,8'ine dair sınava girip girmemeleri konusunda veri bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin kıdem yıllarına dair olan Tablo 5 dikkate alındığında on yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlere kadar olan kısım çoğunlukla ilk atamalardan gelmiştir. Bu durumun dikkate alınmasında fayda olduğu düşünülmektedir.

Tablo 9: Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye hazırlanma durumlarına göre dağılımı

Hazırlanma	Yüzde (%)	Frekans (f)	\bar{X}	SS
Kursa gitmedim	36,7	112	1,63	,73
Kursa gittim	22,6	69		
Hiç hazırlanmadım	10,8	33		
Kayıp veri	29,8	91		
Toplam	100	305		

Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 36,7'si sınava hazırlık sürecinde kursa veya dershaneye giderek destek almışlardır. Sınava hazırlık sürecinde % 22,6'lık dilim kursa veya dershaneye gitmemiş, % 10,8'lik dilim ise sınava hiç hazırlanmamıştır. Kayıp verilerin oranı % 29,8'dir. Bu dilimin içinde KPSS'ye girmeyenler dâhil edilmemiştir.

Tablo 10: Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin meslekten memnuniyet durumlarına göre dağılımı

Memnuniyet	Yüzde (%)	Frekans (f)	\bar{X}	SS
Evet	85,6	261	1,16	,46
Hayır	9,5	29		
Fikrim yok	3,6	11		
Kayıp veri	1,3	4		
Toplam	100	305		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekten memnuniyet durumlarına göre dağılıma bakıldığında % 85,6'lık kesimin mesleğinden memnun oldukları, % 9,5'lik kesimin memnun olmadıkları ve % 3,6'lık kesimin ise bu konuda kararsız oldukları (fikrim yok seçeneği) görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için bir ölçme aracı hazırlanması kararlaştırılmıştır. Öncelikle, durum tespiti için araştırma öncesi öğretmenlerle yapılan görüşmeler deşifre edilip sonrasında ilgili alanyazın ve ölçme araçları taranarak 50 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Havuzun oluşturulmasında Şahin ve Arcagök'ün (2010) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Algıları", Eraslan'ın (2004) "Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Yönteminin Değerlendirilmesi" ve Gündoğdu, Çimen ve Turan'ın (2008) "Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri" adlı çalışmalarındaki ölçeklerden yararlanılmıştır. Alan uzmanları ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda havuzdan yararlanarak 35 maddelik bir "İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği" taslağı oluşturulmuştur. Hazırlanan taslağın kapsam geçerliliği için, Eğitim Programları ve Öğretim ile Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması alanlarında uzmanların (Yrd. Doç. Dr. Ali Osman Engin, Yrd. Doç. Dr. Murat Taşdan, Doç. Dr. Behçet Oral, Yrd. Doç. Dr. Yaşar Kop, Yrd. Doç. Dr. Özden Demir, Yrd. Doç. Dr. İkrım Çınar) görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ifadeler amaca uygunluğuna göre değerlendirilerek 30 maddeye indirilmiştir. Ölçme aracı uygulanmadan önce, aracın anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere tekrar incelettirilmiş ve gelen görüşler doğrultusunda ön uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Ölçme aracının güvenilirlik

çalışması için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ön uygulamada 60 ilköğretim öğretmeni random yolla seçilmiştir. Cronbach Alpha katsayısı birinci boyutta 0.72, ikinci boyutta 0.87 ve tamamı değerlendirildiğinde ise 0.84 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2009, 171) bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli olduğunu belirtmektedir.

Ölçme aracı iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşleri, ikinci bölümde ise öğretmenlere yönelik kişisel bilgiler kısmı yer almaktadır. Birinci bölüm iki alt boyut altında toplanmıştır. Birinci alt boyutta 16 maddelik öğretmenlerin KPSS'ye yönelik genel algıları, ikinci alt boyutta ise 14 maddelik KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Ölçme aracında likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Derecelendirmede “tamamen katılıyorum”, “oldukça katılıyorum”, “orta düzeyde katılıyorum”, “kısmen katılıyorum” ve “hiç katılmıyorum” seçenekleri yer almıştır. Derecelendirmedeki puan aralıklarında en düşük değer bir (1), en yüksek değer beş (5) olarak belirlenmiştir. Buna göre; 1,00-1,79 arası “hiç katılmıyorum”, 1,80-2,59 arası “kısmen katılıyorum”, 2,60-3,39 arası “orta düzeyde katılıyorum”, 3,40-4,19 arası “oldukça katılıyorum” ve 4,20-5,00 arası “tamamen katılıyorum” değer aralığı olarak dikkate alınmıştır.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde, Kars Valiliği bünyesinde Kars İl Millî Eğitim Müdürlüğü Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi'nin (EARGED) izniyle ölçme aracı il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere doğrudan ulaşılarak uygulanmıştır. Ölçme aracının uygulanmasında il merkezindeki 17 ilköğretim okuluna gidilmiş olup 400 adet dağıtılmıştır. Bunlardan 310 adedi geri dönmüştür. 5 adet form samimi ve ciddi kodlanmış olmadığı kanısına varıldığından dolayı değerlendirmeye alınmamıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik toplanan veriler öncelikle veri kodlama formuna işlenmiştir. 310 verinin 305'i işleme alınmıştır. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinden gerekli istatistiksel çözümlerden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı

hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı birinci boyutta 0.74, ikinci boyutta 0.92 ve tamamı değerlendirildiğinde ise 0.88 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2009, 171) bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizi ve homojenlik testleri uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre veriler homojendir, ancak normal dağılıma sahip değildir. Buna göre veriler parametrik dağılım varsayımlarını yerine getirmediğinden verilerin çözümlenmesinde non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinin belirlenmesinde;

1. Alt boyut olan görüşlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Mann-Witney U testi,
2. Alt boyut olan görüşlerin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Kruksal Wallis Varyans Analizi,
3. Alt boyut olan görüşlerin pozisyona göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Kruksal Wallis Varyans Analizi,
4. Alt boyut olan görüşlerin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Kruksal Wallis Varyans Analizi,
5. Alt boyut olan görüşlerin mezun olunan fakülte türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Kruksal Wallis Varyans Analizi,
6. Alt boyut olan görüşlerin KPSS'ye girilip girilmediğine göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Mann-Witney U testi,
7. Alt boyut olan görüşlerin sınava girilme sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Kruksal Wallis Varyans Analizi,
8. Alt boyut olan görüşlerin sınav öncesi hazırlık durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Kruksal Wallis Varyans Analizi,
9. Alt boyut olan görüşlerin meslekten memnuniyet durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Kruksal Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır.
10. Değişken ayrımı yapılmaksızın ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik olan 10. alt problemin çözümlenmesinde ise yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

III. BÖLÜM BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan veriler alt problemler doğrultusunda belirlenen istatistiksel tekniklere göre çözümlenmiş ve istatistiksel analizler SPSS 16.0 paket programı yardımıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda cevapları aranan alt amaçlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Verilerin tablolaştırılmış hali ve bu tabloların betimlenmesi sırasıyla yapılmıştır.

İlköğretim Öğretmenlerinin KPSS'ye Yönelik Görüşlerine İlişkin Alt Amaçlar ve Bulguları

1.1 Genel algılar boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kadın	167				
Erkek	134	141,89	23695,50	9667,5	,042
Toplam	301	162,35	21755,50		

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=9667,5; p<.05).

1.2 KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Mann

Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: KPSS’nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşım-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kadın	167				
Erkek	134	136,64	22818,50	8790,5	,001
Toplam	301	168,90	22632,50		

KPSS’nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde cinsiyete göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, öğretmenlerin KPSS’nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=8790,5; p<.05).

2.1 Genel algılar boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde branşa göre anlamlı farklılık var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik genel algılarının branşa göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin KPSS’ye Yönelik Genel Algılarının Branşa Göre Farklılaşım-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Sınıf öğretmeni	149	138,33			
Türkçe	22	136,45			
Matematik	20	174,32			
Fen ve teknoloji	25	155,70	11		,52
Sosyal bilgiler	9	159,22		10,116	
Yabancı dil	21	166,40			
Sanat (resim, müzik)	10	130,05			
Din kültürü	10	191,30			
Beden eğitimi	7	134,43			
Rehberlik	8	173,50			
Okul öncesi	4	161,38			
Diğer	11	168,05			
Toplam	296				

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarında branşa göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2=10,116$; $p<.05$).

2.2 KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde branşa göre anlamlı farklılık var mıdır?

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14: KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Brans	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
K Sınıf öğretmeni	149	138,35			
p Türkçe	22	153,30			
S Matematik	20	187,92			
S Fen ve teknoloji	25	182,30	11	13,566	,258
S Sosyal bilgiler	9	158,28			
' Yabancı dil	21	148,36			
n Sanat (resim, müzik)	10	156,70			
i Din kültürü	10	163,30			
n Beden eğitimi	7	131,00			
Rehberlik	8	153,44			
Okul öncesi	4	98,12			
ö Diğer	11	125,18			
ğ Toplam	296				

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde branşa göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2=13,566$; $p<.05$).

3.1 Genel algılar boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde öğretmenlik mesleğindeki pozisyona göre anlamlı farklılık var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki pozisyona göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Meslekteki Pozisyona Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Pozisyon	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Ücretli	3	116,50			
Sözleşmeli	40	131,82	2	2,470	,29
Kadrolu	255	152,66			
Toplam	298				

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki pozisyona göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarında meslekî pozisyonlara göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2=2,470$; $p<.05$).

3.2 KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde öğretmenlik mesleğindeki pozisyona göre anlamlı farklılık var mıdır?

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin öğretmenlik mesleğindeki pozisyona göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 16'de verilmiştir.

Tablo 16: KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Meslekteki Pozisyona Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Pozisyon	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Ücretli	3	149,50			
Sözleşmeli	40	126,41	2	3,382	,184
Kadrolu	255	153,12			
Toplam	298				

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmen görüşlerinin öğretmenlik mesleğindeki pozisyona göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2=3,382$; $p<.05$).

4.1 Genel algılar boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde kıdem yılına göre anlamlı farklılık var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Meslekî Kıdeme Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Meslekî Kıdem	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
1-3 yıl	71	179,68			
4-6 yıl	79	154,19			
7-10 yıl	48	158,27	4	27,803	,00
11-15 yıl	42	118,49			
16 ve üstü yıl	54	108,39			
Toplam	294				

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($\chi^2=27,803$; $p<.05$).

4.2 KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde kıdem yılına göre anlamlı farklılık var mıdır?

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 18'te verilmiştir.

Tablo 18: KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdeme Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Meslekî Kıdem	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
1-3 yıl	71	160,68	4	3,055	,549
4-6 yıl	79	149,25			
7-10 yıl	48	143,90			
11-15 yıl	42	137,38			
16 ve üstü yıl	54	138,69			
Toplam	294				

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmen görüşlerinin öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2=3,055$; $p<.05$).

5.1 Genel algılar boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı farklılık var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının mezun olunan fakülte türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 19'de verilmiştir.

Tablo19: Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Fakülte Türü	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Eğitim	242	153,24	2	1,927	,38
Fen Edebiyat	26	131,58			
Diğer	31	140,15			
Toplam	299				

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının mezun olunan fakülte türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarında mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2=1,927$; $p<.05$).

5.2 KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı farklılık var mıdır?

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin mezun olunan fakülte türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 20'te verilmiştir.

Tablo 20: KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Fakülte Türü	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Eğitim	242	151,20			
Fen Edebiyat	26	138,29	2	,534	,766
Diğer	31	150,42			
Toplam	299				

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmen görüşlerinin mezun olunan fakülte türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2=,534$; $p<.05$).

6.1 Genel algılar boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde sınav tecrübesine göre anlamlı farklılık var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının sınav tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 21'da verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Sınava Girme Durumlarına Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Girme Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	212	164,26	34823,50		
Hayır	89	119,41	10627,50	6622,5	.00
Toplam	301				

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının sınav tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarında sınav tecrübesine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=6622,5; p<.05).

6.2 KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde sınav tecrübesine göre anlamlı farklılık var mıdır?

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmen görüşlerinin sınav tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 22'te verilmiştir.

Tablo 22: KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınava Girme Durumlarına Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Girme Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	212	153,23	32485,50	8960,5	.49
Hayır	89	145,68	12965,50		
Toplam	301				

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmen görüşlerinin sınav tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçmesine yönelik görüşlerinde sınav tecrübesine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (U=8960,5; p<.05).

7.1 Genel algılar boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde sınava girmişlerse girme sayılarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının sınava girme sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Sınava Girme Sayısına Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Sınava girme sayısı					
1 kez	72	76,89			
2 kez	42	72,26			
3 kez	19	67,45	4	3,676	,45
4 kez	6	59,50			
5 kez ve üstü	5	46,10			
Toplam	144				

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının sınava girme sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarında sınava girme sayılarına göre anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2=3,676$; $p<.05$).

7.2 KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde sınava girmişlerse girme sayılarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin sınava girmişlerse girme sayılarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 24'da verilmiştir.

Tablo 24: KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınava Girme Sayısına Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Sınava girme sayısı					
1 kez	72	74,18			
2 kez	42	73,00			
3 kez	19	68,03	4	,976	,913
4 kez	6	59,58			
5 kez ve üstü	5	76,60			
Toplam	144				

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmen görüşlerinin sınava girmişlerse girme sayılarına göre

farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2=,976$; $p<.05$).

8.1 Genel algılar boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde sınava hazırlanılma şekline göre anlamlı farklılık var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının sınava hazırlanma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Sınava Hazırlanma Durumlarına Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Hazırlanma Durumu	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Kursa gitmedim	112	106,10			
Kursa gittim	69	123,30	2	11,475	,003
Hiç hazırlanmadım	33	79,20			
Toplam	214				

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının sınava hazırlanma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarında sınava hazırlanma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($\chi^2=11,475$; $p<.05$).

8.2 KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde sınava hazırlanılma şekline göre anlamlı farklılık var mıdır?

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin sınava hazırlanma şekline göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 26'de verilmiştir.

Tablo 26: KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınava Hazırlanma Durumlarına Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Hazırlanma Durumu	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Kursa gitmedim	112	109,45	2	,731	,694
Kursa gittim	69	108,33			
Hiç hazırlanmadım	33	99,15			
Toplam	214				

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmen görüşlerinin sınava hazırlanma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2=,731$; $p<.05$).

9.1 Genel algılar boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde meslekten memnuniyet durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının meslekten memnuniyet durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 27'da verilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin KPSS'ye Yönelik Genel Algılarının Meslekten Memnuniyetlerine Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Memnuniyet Durumu	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Evet	261	150,88	2	,683	,71
Hayır	29	144,79			
Fikrim yok	11	170,18			
Toplam	301				

İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının meslekten memnuniyet durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarında meslekten memnuniyet durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir ($\chi^2=,683$; $p<.05$).

9.2 KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde meslekten memnuniyet durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmenlerin görüşlerinin meslekten memnuniyet durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: KPSS'nin Öğretmen Yeterliliklerini Ölçme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Meslekten Memnuniyetlerine Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Memnuniyet Durumu	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Evet	261	153,16			
Hayır	29	124,50	2	3,415	,181
Fikrim yok	11	169,73			
Toplam	301				

KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmen görüşlerinin meslekten memnuniyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2=3,415$; $p<.05$).

10. Değişken ayrımı yapılmaksızın ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşleri nelerdir?

10. alt amaca cevap olabilmesi için değişken ayrımı yapılmaksızın ilköğretim öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Değişken Ayrımı Yapılmaksızın İlköğretim Öğretmenlerinin KPSS'ye Yönelik Görüşlerinin Evren, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Maddeler	N	\bar{X}	ss	Maddeler	N	\bar{X}	ss
(m1)	305	1,6557	1,04638	(M17)	305	1,5822	,98666
(m2)	305	1,4557	,89158	(M18)	305	1,5050	,88433
(m3)	305	1,8984	1,22723	(M19)	305	1,8941	1,07085
(m4)	305	1,7276	1,18608	(M20)	305	1,4500	,88899
(m5)	305	1,5967	1,14736	(M21)	305	1,8041	1,09520
(m6)	305	3,0822	1,61301	(M22)	305	1,3311	,72598
(m7)	305	2,0927	1,14335	(M23)	305	1,7152	1,02840
(m8)	305	1,8212	1,06429	(M24)	305	1,5512	,95449
(m9)	305	1,8904	1,10230	(M25)	305	1,5914	,88246
(m10)	305	1,6589	1,03535	(M26)	305	1,5367	,94085
(m11)	305	3,2963	1,58936	(M27)	305	1,4404	,83198
(m12)	305	4,3960	1,23341	(M28)	305	1,4158	,80214
(m13)	305	4,2984	1,11487	(M29)	305	1,4029	,82494
(m14)	305	4,3377	1,08450	(M30)	305	1,2632	,68573
(m15)	305	3,3679	1,35667				
(m16)	305	1,9049	1,19517				
Ortalama	305	2,5300	,54323	Ortalama	305	1,5345	,63792

Tablo 29'a bakıldığında, öğretmenlerin birinci ve ikinci alt boyuta ilişkin verdikleri cevapların toplam puan üzerinden aritmetik ortalamaları verilmiştir. Buna göre birinci alt boyutun ortalaması 2,53, ikinci alt boyutun ortalaması 1,53'tür. Bu durumda öğretmenlerin genel algılar boyutundaki yargılara katılım düzeyi "kısmen katılıyorum"; KPSS'nin öğretmen yeterliklerini ölçme düzeyine ilişkin görüşleri boyutuna katılımları "hiç katılmıyorum" düzeyindedir.

IV. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı'na ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla iki boyuttan oluşan bir ölçme aracı uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bulgular kısmında çözümlenmiştir. Bu kısımda, bulgulardan hareketle araştırmanın alt amaçlarına ilişkin sonuçlar çıkarılarak tartışılmıştır. Sonunda ise araştırmacılara ve uygulamaya dönük önerilerde bulunulmuştur.

1. KPSS'ye yönelik öğretmen görüşlerinde her iki boyut için de cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür. Birinci boyut için, Tablo 11'deki cinsiyete ait bulguların sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre KPSS'ye yönelik genel algılarının daha yüksek puanda olduğu görülmüştür. Bu durumda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre KPSS'ye yönelik genel algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

KPSS'nin öğretmen yeterliklerini ölçme düzeyine ilişkin bulgulara bakıldığında yine anlamlı farklılık görülmüştür. Tablo 12'de erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında erkeklerin kadınlara nispeten daha olumlu görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda KPSS'nin öğretmen yeterliklerini ölçme düzeyini erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha çok olumlu karşıladıkları söylenebilir.

2. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinin branşa göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında her iki boyutta branşa göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Genel algılar boyutunda, Tablo 13'deki sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puanı alan branş öğretmenleri din kültürü, matematik ve rehberlik öğretmenleri olurken; sanat, beden eğitimi, Türkçe ve sınıf öğretmenleri ise en düşük puanları almışlardır. Bu durumda yüksek puan alan branşlardaki öğretmenlerin genel algılar boyutunda KPSS'ye yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları söylenebilir.

KPSS'nin öğretmen yeterliklerini ölçme düzeyine yönelik olan ikinci boyutta ise, tablo 14'te gösterilen branşlara göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenlerin KPSS'nin öğretmen yeterliklerini ölçme düzeyine yönelik tutumları sırasıyla matematik, fen ve teknoloji, din kültürü öğretmenliklerinde daha olumlu

olurken, okul öncesi, beden eğitimi ve sınıf öğretmenliklerinde daha olumsuz olmuştur.

3. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinin, her iki boyutta öğretmenlik mesleğindeki pozisyona göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarında meslekî pozisyonlara göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Genel algılar boyutunda, öğretmenlerin meslekî pozisyonlarına göre anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen Tablo 15'te gösterilen sıra ortalamaları dikkate alındığında kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli ve ücretli öğretmenlere nispeten KPSS'ye yönelik genel algılarında daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Bununla beraber ikinci boyutta meslekî pozisyondaki değişkenlerin Tablo 16'da gösterilen sıra ortalamaları dikkate alındığında kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli ve ücretli öğretmenlere nispeten daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin meslekî haklarının iyileştirilmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim 18. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlarda da öğretmenlerin gelir düzeyi ve statülerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalara hız verilmesi gerektiği ve öğretmen istihdamında kadrolu, sözleşmeli, ücretli ayrımının kaldırılması gerektiği, tüm öğretmenlerin kadroya geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

4. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Tablo 17'de gösterilen öğretmenlerin meslekî kıdemlerine yönelik sıra ortalamalarına bakıldığında meslekî kıdem artmasıyla sıra ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin meslekî kıdemleri arttıkça KPSS'ye yönelik genel algıları olumsuzlaşmıştır. Özellikle 11 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenlerde hızlı düşüşün olması KPSS'nin 2001'den sonra yapılmaya başlandığı dikkate alınırca, yani meslekî kıdemi 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin KPSS ile atanmadığı düşünülürse, sınava giren öğretmenlere nispeten girmeyen öğretmenlerin KPSS'ye yönelik genel algıları daha olumsuzdur denilebilir.

Ancak KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, öğretmen görüşlerinin öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark

görülmemiştir. Tablo 18’de belirtilen meslekî kıdeme göre sıra ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin kıdemi arttıkça KPSS’nin öğretmen yeterliklerini ölçme düzeyi boyutunda sınava yönelik görüşlerinde sıra ortalamalarının azaldığı görülmüştür. Bu bulgudaki ters orantının nedeni meslekî tecrübenin artmasıyla KPSS’nin öğretmen yeterliklerini ölçmede yetersiz kaldığı kanısından kaynaklanmasına bağlanabilir.

5. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinin mezun olunan fakülte türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında her iki boyutta da mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Genel algılar boyutunda mezun olunan fakülte türünün Tablo 19’da gösterilen sıra ortalamaları dikkate alındığında eğitim fakültelerinin fen-edebiyat fakültelerine ve diğer fakültelelere nispeten daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. İkinci boyutta ise aynı şekilde sıra ortalamalarına bakıldığında (bkz. Tablo 20) eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakültelelere nispeten daha olumlu bir tutum içinde oldukları söylenebilir.

6. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik genel algılarının sınav tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında ilköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik genel algılarında sınav tecrübesine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu durumda tablo 21’de belirtildiği üzere sınava giren öğretmenler (sıra ortalaması:164,26) sınava girmeyen öğretmenlere (sıra ortalaması: 119,41) nispeten daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda KPSS’ye giren ilköğretim öğretmenlerinin sınava yönelik genel algılarında daha olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür.

KPSS’nin öğretmen yeterliliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri boyutunda, ilköğretim öğretmenlerinin KPSS’nin öğretmen yeterliklerini ölçmesine yönelik görüşlerinde sınav tecrübesine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmada, KPSS’nin öğretmen yeterliklerini ölçme boyutunda sınava giren ve girmeyen öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında (bkz. Tablo 22) aralarında anlamlı ilişkinin olmaması ve bu boyutta yer alan maddelerin puanlarının ortalamasına bakıldığında (bkz. Tablo 29) KPSS’nin öğretmen yeterliklerini ölçmede yetersiz kaldığı sonucunu doğurmaktadır.

7. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde sınava girme sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında ilköğretim öğretmenlerinin KPSS’ye yönelik görüşlerinde her iki boyutta da sınava girme

sayılarına göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Bununla beraber tablo 23-24'te gösterilen sıra ortalamaları dikkate alındığında her iki boyutta da öğretmenlerin KPSS'ye girme sayıları arttıkça öğretmenlerin sınava yönelik tutumlarında düşüş görülmektedir. Ancak sınava bir kez girenler ile beş kez ve üstü girenler arasında bir yakınlık olduğu söylenebilir.

8. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algılarının sınava hazırlanma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Tablo 25'te gösterilen öğretmenlerin sınava hazırlanma durumlarında sıra ortalamaları dikkate alındığında kursa giden öğretmenlerin (sıra ortalaması: 123,30) kursa gitmeyen (sıra ortalaması: 106,10) ve hiç hazırlanmayan (sıra ortalaması: 79,20) öğretmenlere nispeten KPSS'ye yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür.

KPSS'nin öğretmen yeterliklerini ölçme düzeyine ilişkin boyutta ise hazırlanma durumlarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Tablo 26'ya bakıldığında öğretmenlerin sınava hazırlanma durumlarına göre sıra ortalamalarında kursa gidenler ile gitmeyenler arasında bir yakınlık olduğu görülmüştür. Bu tutarlı durum öğretmenlerin KPSS'nin öğretmen yeterliklerini ölçme anlamında benzer düşüncede olduklarını ortaya koymuştur denilebilir.

9. İlköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinin meslekten memnuniyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerinde meslekten memnuniyet durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir. Araştırmaya göre bu durum öğretmenlerin meslekî memnuniyete göre KPSS'nin öğretmen yeterliklerini ölçme düzeyine yönelik tutumlarını değiştirmemekte olduğunu göstermektedir.

10. Değişken ayrımı yapılmaksızın ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerine bakıldığında ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik genel algıları boyutunda toplam puan ortalaması 2,53 çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin KPSS hakkındaki genel yargılara kısmen katıldığını göstermektedir. KPSS'nin öğretmen yeterliklerini ölçme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlendiği ikinci boyutta ise toplam ortalama puan 1,53 olarak çıkmıştır. Bu durum ise öğretmenlerin KPSS'nin öğretmen yeterliklerini ölçtüğüne hiç katılmadıklarını ortaya koymaktadır.

Maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında yapılan araştırma sonucunda genel olarak şunlar söylenebilir:

Öğretmenlere göre, KPSS'nin Milli Eğitim'in bir öğretmende aradığı temel niteliklere sahip adayları seçmekte yetersiz kalmaktadır. Milli Eğitim'in öğretmen yeterliklerini belirlediği çalışmada yer alan yeterlik alanları araştırma için uygulamaya hazırlanan ölçekte yer almıştır. Ancak öğretmenler KPSS'nin bu yeterlikleri ölçtüğüne katılmamışlardır. Şahin ve Arcagök'ün (2010) yaptığı çalışmada sınıf öğretmen adaylarının çok azının KPSS'nin öğretmen yeterliğini ölçen bir sınav olduğuna katılması sonucu bu bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenlere göre; KPSS'nin öğretmen seçmede nitelikli bir sınav olmadığı, objektifliği sağlamadığı, büyük oranda eğitimdeki gelişmeleri kapsayan güncel bir sınav olmadığı, öğretmen adaylarının ruh sağlığını bozduğu, öğretmenleri ezberle ittiği, adaylardan yüksek performans beklendiği görüşleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen atamalarında farklı ölçütlerin (mezuniyet derecesi, mülakat vs.) de yer alması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın öğretmen yeterlikleri boyutunda KPSS'de alana yönelik soruların çıkmaması da öğretmenlerce olumsuz karşılanmıştır.

Gündoğdu ve diğerlerinin (2008) yaptığı çalışmada da KPSS'nin iyi öğretmen seçen bir sınav olmadığı, KPSS'yi kazanmak öğretmen olmak için yeterli olmadığı sonuçları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Eraslan'ın (2004) yaptığı çalışmaya göre öğretmen adaylarının KPSS'ye girişte giriş puanı ve mezuniyet derecesi gibi değişkenlerin dikkate alınmasını istemeleri, sınavın objektif olmadığı tutumu, sınavın genel kültür, genel yetenek ve pedagojik alanlarda öğretmen yeterliklerini ölçmediğini belirtmeleri yine yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Yapılan literatür incelemesi sonucunda KPSS ile ilgili çalışmaların öğretmen adayları üzerinde odaklandığı görülmüştür. Çalışmaların yönünün bu sınavla atanan öğretmenlere de çevrilmesi önerilir.
2. KPSS'ye alternatif bir sistem düşünülmesi açısından ilgililerin görüşlerine yönelik yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu anlamda çalışmalara ağırlık verilebilir.
3. KPSS'nin öğretmen seçme anlamında ne kadar yeterli olduğuna ilişkin yapılan çalışmalarda bir dönüt sağlanması açısından yöneticilerin ve müfettişlerin de görüşlerine başvurularak literatüre katkı sağlanabilir.
4. KPSS'yle ilgili yapılan çalışmaların daha ayrıntılı konular üzerinde ele alınması, hatta bu meyanda açık uçlu sorularla, mülakatlarla vs. daha nitel çalışmalar yapılması önerilebilir.

Uygulamaya yönelik öneriler

1. Öğretmen seçiminde alan bilgisini ölçen değerlendirmeler ve atamalarda mezuniyet derecesi, şeffaflaştırılmış bir sistemde mülakat gibi farklı ölçütler de yer almalıdır.
2. Öğretmenlerin istihdamında MEB-YÖK-ÖSYM arasında daha yüksek koordinasyon sağlanmalı, atamalardaki gerekli alt yapı güçlendirilmelidir.
3. KPSS veya alternatif seçme sınavında Milli Eğitim'in aradığı temel niteliklerin tamamını kapsayan yeterlikler ölçülmelidir.
4. Öğretmen seçiminde öğretmenlik mesleğinin toplumdaki rolünden hareketle duyuşsal beceriler de ölçülmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2001) *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. Genişletilmiş 8. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2003). "Eğitim Tarihimizde Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlanması İlkeleri Uygulamaları", *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, 21-23 Mayıs, Sivas.
- Arabacı, İ. ve Kop Y. (2007). Eğitimin Tarihsel Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed.) Cafoğlu, Z. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitimin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başkan, Z. ve Alev, N. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavında (Kpss) Çıkan Soruların Öğretmenlik Meslek Derslerine Göre Kapsam Geçerliliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 11 (2009-1)*, 29-49
- Baştürk, R. (2007). Türkiyedeki Kamu Eğitim Kurumlarında Çalışacak Öğretmenlerin Atanmalarına İlişkin Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33*: 33-40
- Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı Yay.
- Bircan, İ. (2003). Eğitimde Yeni Yönelimler. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas
- Bircan, İ. (2009). Türkiye'de Öğretmen Arz ve Talebinde Dengesizlikler. *Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, Başkent Üniversitesi, Ankara
- Buchberger, F. (1992). Teacher Education in Austria. Teacher Training in the Council of Europa Countries. İzmir: Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education
- Büyüköztürk Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 10. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 3. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. ,Can, Ş. ve Durukan, E. (1999). Cumhuriyetten Günümüze Öğretmen ve Öğretmenin Yetiştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi (BESYO)*. Erzurum.

- Çelik, K. ve Kavak, Y. (2009). Eğitim Fakülteleri ve KPSS-Öğretmenlik Sınavı Sonuçları Üzerine Bir Çalışma. *Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkması Ulusal Sempozyumu*, Başkent Üniversitesi, Ankara
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme Sanatı*. Geliştirilmiş 10. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev.) Otaran, S. İstanbul: Uygun Basın (Özgün eser 1926 tarihlidir).
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi)*. İstanbul: MEB
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (Kpss) Yönteminin Değerlendirilmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi ISSN: 1303-5134 www.insanbilimleri.com
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Erden, A. (2009). Fransa Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. (Ed.) Balcı, A. Genişletilmiş 2. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M., Ergezer, B., Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları
- Gikopoulos, P. (1992). Yunanistan'da Öğretmen Eğitim ve Öğretimi Güncel Durum ve Gelecekteki Görünümler. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı. 1992, İzmir.
- Gordon, T. (2008). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev.) Karakale, S. İstanbul: Profil Yayıncılık (Özgün eser 1974 tarihlidir.)
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E., Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, cilt:9/2, Kırşehir.
- Gür, N. (2009). Gürcistan Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. (Ed.) Balcı, A. Genişletilmiş 2. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Işıkdoğan, D. (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

- İpek, C. (2009). Güney Kore Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. (Ed.) Balcı, A. Genişletilmiş 2. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Jeutte, E. (1992). Almanya Federe Cumhuriyetinde Öğretmen Eğitimi. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı. 1992, İzmir.
- Kantos, Z. E. (2009). Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. (Ed.) Balcı, A. Genişletilmiş 2. Baskı Ankara: Pegem Akademi
- Karagözoğlu, G., Arıcı, H., Bülbül, S. ve Çoker, N. (1992). Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı. 1992, İzmir.
- Karagözoğlu, G. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarına Genel Bakış. *Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Karakaya, Ş. (2003). *Modernizm Postmodernizm ve Öğretmen Çalışma Kültürü*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Kavak, Y. (2009). Öğretmen Yetiştirme Modelleri ve Yeniden Yapılanma Çalışmaları. *Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, Başkent Üniversitesi, Ankara
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli Öğretmen Sorunu. *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*. Başkent Öğretmen Evi, Ankara.
- Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni Yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas
- Kısakürek, M. A. (2009). Öğretmen Eğitiminde Ulusal Yeterlikler Çerçevesi ve Kalite Güvence Sistemi. *Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Koçer, H. A. (1967). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Küçükahmet, L. (1999). *Sınıf Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Macgleannain, S. (1992). İrlanda’da Öğretmen Yetiştirme Politikası ve Modelleri. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı. 1992, İzmir
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2002. *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (1992). Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2004). *Millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacakların atamalarına esas olan alanlar ile mezun oldukları yüksek öğretim programları ve aylık karşılığı okutacakları derslere ilişkin esaslar*. 12.07.2004 tarih ve 119 sayılı Kurul Kararı.
- MEB (1973). *1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu*. 43. Madde. 24.6.1973 Tarih 14574 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. 06.05.2010 Tarih 27573 sayılı Resmi Gazete.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2006). *17. Millî Eğitim Şurası Ön Komisyon Raporları (Hazırlık Dokümanı)*, Ankara
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2010). *18. Millî Eğitim Şurası Kararları*.
- Memduhoğlu, H. B. (2009). Avusturya Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. (Ed.) Balcı, A. Genişletilmiş 2. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Nartgün, Ş. S. 2008. Aday Öğretmenlerin Gözüyle Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 8, Sayı: 2, Yıl: 8, Bolu
- Okçabol, R.(2006). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Okçu, V., Çelik, H.C. Öğretmen Adaylarının Kpss'ye İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/465.pdf> (05.05.2010 tarihinde erişilmiştir.)
- ÖSYM, (2010). *2010 Kamu Personeli Seçme Sınavı Eğitim Bilimleri Testi Sınavı Kılavuzu*. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12169/eski2yeni.html> (22.04.2011 tarihinde alınmıştır).
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı) Analiz*. Şubat 2010 www.setav.org.tr
- Palmer, P. J. (2003). *The Heart of a Teacher*. (Ed.) Ornstein, A. C., Horenstein, L., Pajak, E. F. *Contemporary Issues in Curriculum*. 3. Edition. USA: Pearson Education.

- Perrin-Naffakh, A. (1992). Fransa’da Öğretmen Eğitimi. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı. 1992, İzmir
- Rehber, H. E. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlikleri Açısından Müfettişlerden Rehberlik Beklentileri*, Yüksek lisans bitirme tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Sarpkaya, R. (2008). Türk Milli Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri. (Ed.) Sarpkaya, R. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlikleri. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Başkent Öğretmen Evi, Ankara.
- Soloman, P. (2003). The Curriculum Bridge from Standarts to Actual Classroom Practise. 2. Edition. California: Corwin Press.
- Sönmez, V. (2006). Eğitimin tarihsel Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed.) Sönmez, V. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve Öğretmenlik. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed.) Sönmez, V. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç. (2007). *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri İle Kamu Personeli Seçme Sınavı (Kpss) Eğitim Bilimleri Testlerindeki Başarılar Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Bitirme Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şahin Ç., Arcagök S. (2010). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (Kpss) İlişkin Algıları”, *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* s. 624–629. Elazığ
- Şimşek, H. (2010). Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü ve Öğretmenlik Mesleği. Memduhoğlu H. B., Yılmaz, K. (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş*. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşdan, M. (2010). Öğretmen Yetiştirme Alanındaki Uygulamalar ve Gelişmeler. Memduhoğlu H. B., Yılmaz, K. (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş*. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Telci, A. M. (2009). Japon Eğitim Sistemi. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. (Ed.) Balcı, A. Genişletilmiş 2. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Topçu, N. (2010). *Türkiye’nin Maarif Davası*. 6. Baskı. İstanbul: Dergah Yayınları
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin Çalışma Statülerine Göre Yeterliklerinin İncelenip, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans bitirme tezi, Gazipaşa Üniversitesi, Tokat.

- Ulusoy, A. (2003). Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitim İçin Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar ve Öneriler. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas
- Vural, B. (2006). *Yetkin-İdeal Vizyoner Öğretmen*. 3.baskı. İstanbul: Hayat Yayınları
- Yeşil, R., Korkmaz, Ö., Kaya, S. (2009). Eğitim Fakültesindeki Akademik Başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı’ndaki Başarı Üzerine Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:19, sayı:2/ 149-160, Elazığ.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı) (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştiren Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Ankara
- YÖK (2007). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. www.yok.gov.tr.
- Yüksel, S. (2004). Öğretmen Atamalarında Merkezi Sınav Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya

EKLER

EK 1 UYGULANAN ÖLÇME ARACI

EK 2 İZİN BELGESİ

EK 3 ANKET UYGULAMASI İÇİN M.E.B. İZİN BELGESİ

EK 4 ÇALIŞMA TAKVİMİ

YAZARIN ÖZGEÇMİŞİ

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Rasim TÖSTEN

Doğum Yeri ve Tarihi: TARSUS 11.02.1986

Bölüm/Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri Bölümü- Eğitim Programları ve Öğretim

Yabancı Dil: İngilizce

İletişim Bilgileri: Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü/ Diyarbakır

Tel: 0412 248 80 30 *dâhili:* 8992

E- Posta: rasim.tosten@dicle.edu.tr

Öğrenim Durumu:

Derece	Alan	Mezun Olunan Okul	Yıl
İlkokul		Tarsus Namık Kemal İlkokulu	1993-1997
Ortaokul		Mersin Anadolu İmam Hatip Lisesi	1997-2001
Lise	E. A.	Şanlıurfa M. Güneş A. Ö. L	2001-2004
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Kafkas Üniversitesi. Eğitim Fakültesi	2004-2008
Yüksek Lisans	Eğitim programları ve öğretim	Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	2009-2011

Yüksek Lisans Tezi: İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Kars İli Örneği

ULUSAL HAKEMLİ DERGİLERDE YAYIMLANMIŞ MAKALELER

Engin A., Tösten R., Kaya M. D. ,(2010), “Bilgisayar destekli eğitim” *Sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, Kafkas üniversitesi, Kars

ULUSAL SEMPOZYUMLARDA SUNULAN BİLDİRİLER

Engin, A., Tösten, R., Ağyar A. (2009), “İlköğretim öğrencilerinin öğrenme yeteneği kapasitelerini etkileyen stres düzeyi dağılımları (Kars ili örneği)”, Fen ve Çevre Sempozyumu, Giresun Üniversitesi

Engin A., Tösten R., Kaya M D, Köselioğlu Y, (2010). “İlköğretim Düzeyinde Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrencilerin Eğitiminden Sorumlu Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Tutum ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği)” Balıkesir I. Ulusal Eğitim Programları Kongresi, Balıkesir Üniversitesi.

ULUSLARARASI SEMPOZYUMLARDA SUNULAN BİLDİRİLER

Taşdan M., Bulut K., Tösten R., Karakaya V. (2010). *İlköğretim Okullarında Yönetici profili araştırması* (Kars İli Örneği). Aras Havzası Sempozyumu, Kağızman, Kars

PROJELER

Taşdan M., Bulut K., Tösten R., Karakaya V. (2010). *İlköğretim Okullarında Yönetim ve Yönetici Sorunları* (Kars İli Örneği). Proje kodu: BAP EF-32 Kafkas Üniversitesi, Kars.

KATILDIĞI SEMİNERLER

Dünyada ve Türkiye’de Çocuk Hakları (2009). Bilinçli çocuklar, güzel yarınlar projesi, Kafkas üniversitesi, Kars

Çocuk Hakları Sözleşmesi (2009), Bilinçli çocuklar, güzel yarınlar projesi, Kafkas Üniversitesi. Kars

DİĞER YAYINLANMIŞ YAZILARI

Tösten, R (2010). “Mankurtlaştırma Süreci Adlı Kitap Üzerine”, *Eğitim Dergisi*, 26, www.egitirim.gen.tr.

Tösten, R. (2010) “Küreselleşme bağlamında bilgi toplumu: Bilimsel araştırmalara yansımalar”. *Eğitim Dergisi*, 27, www.egitirim.gen.tr.

Tösten, R. (2010) Türkiye’de Özel Eğitim Sürecine Genel Bakış. *Eğitim Dergisi*, 28. www.egitirim.gen.tr.

TAMAMLANMIŞ ÇALIŞMALAR

Tösten, R (2010). *Alternatif okullar kapsamında ev okullarının durumu. (Yayına hazır)*

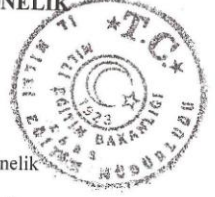
Kop, Y., Tösten, R., Bulut K. “*Coğrafya-i Osmanî. Muharriri Menemenlizâde Mehmet Tâhir Efendi, 1320, İstanbul*” adlı kitabın çevirisi (Yayına hazır)

ÇALIŞMA TAKVİMİ

İZLENEN AŞAMALAR	TARİH
Problemin tanımı	10.11.2010
Alanyazın taraması	01.12.2010
Veri tabanlarının taranması	10.12.2010
Okunan makale ve dökümanların sonuçlarının özetlenmesi	15.12.2010
Veri toplama araçlarının belirlenmesi, geliştirilmesi, düzenlenmesi	22.12.2010
Ölçme aracının uygulama izninin alınması	10.02.2011
Ölçme aracının uygulanması	10.02.2011
Ölçme aracının çözümlenmesi	10.02.2011
Bitiş	01.06.2011

EK-1

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ



Değerli meslektaşım,

Bu ölçme aracı "İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçme aracı iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümde ise kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Ötünde veya karşısında kutucuk / () bulunan soruları size göre uygun seçeneğin içine "X" işareti koyarak cevaplayınız.

Bu formda yer alan hiçbir sorunun kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Bu nedenle soruları cevaplarken göstereceğiniz samimiyet mevcut durumun ortaya konulmasında önemlidir. Anketten elde edilen veriler yalnızca akademik amaçlarla kullanılacaktır. Cevaplama işlemini tamamladıktan sonra kontrol amacıyla cevaplarınızı yeniden gözden geçirmenizi diler, ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Rasim TÖSTEN

Kafkas Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri ABD

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

E-Posta: rasim.tosten@dicle.edu.tr

BÖLÜM -I

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KPSS' YE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Acıklama:	Tamamen Katılmıyorum	Oldukça Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
GENEL ALGILAR BOYUTU					
1. KPSS öğretmen atamaları için ideal bir yöntemdir.					
2. KPSS nitelikli öğretmen seçen bir sınavdır.					
3. KPSS öğretmen atamaları için gereklidir.					
4. KPSS atamada objektifliği sağlayan bir sınavdır.					
5. Bu tür sınavlar atandıktan sonra da aralıklı olarak yapılmalıdır.					
6. Öğretmen atamalarında farklı ölçütlere (mezuniyet derecesi, mülakat vs.) de yer verilmelidir.					
7. KPSS fakültelerde verilen öğretmenlik formasyon dersleri kapsamına uygundur.					
8. KPSS öğretmen adayının kendini geliştirmesine yardımcı olmaktadır.					
9. KPSS eğitim alanındaki gelişmeleri kapsayan güncel bir sınavdır.					
10. KPSS öğretmen adaylarının eleştirel düşüncelerini desteklemektedir.					
11. KPSS'de öğretmen adaylarından yüksek performans beklenmektedir.					
12. KPSS öğretmen adaylarını mesleğe değil, sınava hazırlamaktadır.					
13. KPSS öğretmen adaylarının ruh sağlığını bozmaktadır.					
14. KPSS öğretmen adaylarını ezbere itmektir.					
15. KPSS'nin soruları nitelikli değildir.					
16. KPSS öğretmen adaylarının mesleğe yönelik birikimlerini gözden geçirmelerini sağlamaktadır.					



KPSS'İN ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNİ ÖLÇME DÜZEYİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER BOYUTU						
Açıklama:	BÖLÜM-I'in devamı...	Tamamen Katılıyor	Oldukça Katılıyor	Orta Düzeyde Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Hiç Katılmıyorum
18.	KPSS millî eğitimin bir öğretmen adayında aradığı nitelikleri ölçmektedir.					
19.	KPSS genel kültür anlamında donanımlı adayları ayırt etmektedir.					
20.	KPSS kendi branşında donanımlı adayları ayırt etmektedir.					
21.	KPSS pedagojik alanda birikimli adayları ayırt etmektedir.					
22.	KPSS özel eğitime muhtaç öğrenciler için sahip olunması gereken yeterlilikleri ölçmektedir.					
23.	KPSS adayların millî eğitim mevzuatına yönelik bilgilerini ölçmektedir.					
24.	KPSS öğretmen adaylarının bürokratik işlem bilgilerini ölçmektedir.					
25.	KPSS'de öğretmenlik mesleğine yönelik duyuşsal özellikler ölçülmektedir.					
26.	KPSS öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri içeren yeterliliklerini ölçmektedir.					
27.	KPSS adayların okulu geliştirme/iyileştirmesine yönelik yeterliliklerini ölçmektedir.					
28.	KPSS adayların okul-çevre ilişkilerini geliştirmeye yönelik yeterliliklerini ölçmektedir.					
29.	KPSS adayların yetişkinleri eğitmesine ilişkin yeterliliklerini ölçmektedir.					
30.	KPSS öğretmenlerden beklenen yaratıcılığı ölçmektedir.					

BÖLÜM – II
KİŞİSEL BİLGİLER

1.	Cinsiyetiniz? () Kadın () Erkek
2.	Branşınız?
3.	Öğretmenlik mesleğindeki pozisyonunuz? () Ücretli () Vekil () Sözleşmeli () Kadrolu
4.	Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz? Yıl
5.	Lisansız mezun olduğunuz fakülte türü? () Eğitim Fakültesi () Fen-Edebiyat Fakültesi () Diğer (Varsa lütfen belirtiniz.)
6.	Kamu Personeli Seçme Sınavı'na girdiniz mi? () Evet () Hayır Girdiyse kaç kez?
7.	KPSS'ye girerken; () Dershane/kursa gitmeden hazırlandım () Dershane/kursa gittim () Hiç hazırlanmadım
8.	Mesleğinizden memnun musunuz? () Evet () Hayır () Fikrim yok

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

EK-2

T.C.
KARS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.M.E.M.4.36.00.05.150.99/ S112

Konu : Anket Çalışması

09 Mart 2011

VALİLİK MAKAMINA
KARS

Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Rasim TÖSTEN "İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz ilköğretim okullarında görev yapan Öğretmenlere yönelik anket uygulaması yapması, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 08.03.2011 tarih ve 058 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Adı geçen tarafından yapılacak anket çalışmasını İlimiz Merkez İlköğretim okullarında görev yapan Öğretmenlere uygulanmasını, anket çalışmasının anket ve belgeleri, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 10.maddesine göre oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş olup, adı geçen araştırmacının Müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş ekli anketi, eğitimi-öğretimi aksatmayacak şekilde uygulaması ve araştırma sonucunun CD'ye kayıtlı olarak kurumumuza verilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olur' larınıza arz ederim.


Recep AKTAŞ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
09.../03/2011

Muhammed Lütfi KOTAN
Vali a
Vali Yardımcısı

	ADRES : İl Milli Eğitim Müdürlüğü 36200- KARS Tel : 0 474 212 82 26 Faks:0474 212 82 29 E-POSTA- karsmem@meh.gov.tr İnt. Adresi: http://karsmem.gov.tr	 DANIŞMA 444 0 632 HATTI	 EĞİTİME %100 DESTEK	 EĞİTİMDE REFORM Bana aydınlık gelecek!
---	---	--	--	--

EK-3

T.C.
KARS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.M.E.M.4.36.00.05.150.99/ *5115*

09 Mart 2011


Konu : Anket Çalışması

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
KARS

İlgi : 08.03.2011 tarih ve B.30.2.KAÜ.0.41.00.044./058 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinden Rasim TÖSTEN “İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personel Seçme Sınavına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi ” konulu anket çalışması ile ilgili alınan 09.03.2011 tarih ve 5112 sayılı Valilik Makam Onayı ekte gönderilmiştir.

Adı geçen tarafından yapılacak olan araştırma Müdürlüğümüz tarafından mühürlenene araştırma anketlerinin uygulanmasını ve araştırma sonucunun CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze teslim edilmesini rica ederim.


Muhammed Lütfi KOTAN
Vali a
Vali Yardımcısı

EKİ : Valilik Makam Onayı (1 adet)
Anket (2sayfa)



ADRES : İl Millî Eğitim Müdürlüğü 36200- KARS
Tel : 0 474 212 82 26 Faks:0474 212 82 29
E-POSTA- karsmem@meb.gov.tr
İnt. Adresi: <http://karsmem.gov.tr>

