

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN ve ÖĞRETMEN ADAYLARININ
FEN ve TEKNOLOJİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ
HAKKINDAKİ ÖZYETERLİK ALGILARI**

Mehmet FİDAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

KIRŞEHİR 2012

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN ve ÖĞRETMEN ADAYLARININ
FEN ve TEKNOLOJİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ
HAKKINDAKİ ÖZYETERLİK ALGILARI

Mehmet FİDAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Yasemin GÖDEK ALTUK

KIRŞEHİR 2012

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İLKÖĞRETİM Anabilim Dalı, FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Yasemin GÖDEK ALTUK
Danışman

Yrd. Doç. Dr. Nuri BALOĞLU
Üye

Yrd. Doç. Dr. Şule ÖZKAN KAŞKER
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2012

Prof. Dr. Mustafa KURT
Enstitü Müdürü

ÖĞRETMENLERİN ve ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ve TEKNOLOJİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ HAKKINDAKİ ÖZYETERLİK ALGILARI

Mehmet FİDAN

Bu araştırmanın amacı; Fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adaylarının Mili Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen fen ve teknoloji öğretmenliği alan yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki algılarının belirlenmesidir. Araştırmaya 118 fen ve teknoloji öğretmeni ve 89 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, MEB'in özel alan bilgisi yeterliklerinden faydalanılarak ve literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre alan yeterlikleri konusunda kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerde “Cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerin büyüklüğü, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmaması, alan bilgisi yeterliklerinin eğitim fakültelerince verilmesine ilişkin görüşleri ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı” gibi değişkenlerin ve öğretmen adaylarında da “Cinsiyet, bölümü tercih etme sıraları, bölümde okuma memnuniyetleri ve alan bilgisi yeterliklerinin eğitim fakültelerince verilmesine ilişkin görüşleri” gibi değişkenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarını etkilemediği tespit edilmiştir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının alan bilgilerinin gelişimi için çaba içinde oldukları ve alan bilgilerinin gelişebilmesi için gerçekçi bir değerlendirmenin yapılması gerektiği görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları KPSS sınavını alan bilgilerini ölçmede yetersiz olarak görmektedirler.

Anahtar kelimeler: Fen ve Teknoloji Öğretmeni, Yeterlik, Alan yeterliği.

SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHERS' AND CANDIDATE TEACHERS' PERCEPTIONS CONCERNING THEIR COMPETECIES IN THEIR SUBJECT SPEACIALIST AREA

Mehmet FİDAN

The main aim of this research is to evaluate science and technology teachers' and candidate teachers' perceptions concerning their competecies in their subject speacialist area. 118 science and technology teachers and 89 science candidate teachers participated to this research. The scale concerning the competences was developed based on the subject speacialist area competency list prepared by Turkish Ministry of Education (MEB) and the related literature. The data were analyzed by using descriptive and inferestial analysis techniques.

The research findings showed that teachers seem to be more confident than the candidate teacher in terms of their subject matter knowledge. For teachers, the variables including; “gender, seniority, the faculty graduated, the place worked, their views concerning the adequacy of the laboratory and technological equipment and the efficiency of the Faculties of Education in the development of their subject matter knowledge, and the number of in-service training courses they attended” and for candidate teachers the variables including; “Gender, the number of their preference of the department, their satisfaction of their department, their views concerning the efficiency of the Faculties of Education in the development of their subject matter knowledge”, did not seem to effect their perceptions concerning their competecies in their subject area. Teachers and candidate teachers seemed to be in effort for the development of their subject matter knowledge, and both groups pointed out a need for the realistic assessment in the selection of teachers for the profession. In addition, candidate teachers described Public Personnel Selection Examination (KPSS) as inadequate to measure the their subject matter knowledge.

Key words: Science and technology teacher, competency, subject matter knowledge.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında gürüő ve önerilerinden yararlandığım, yardımını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, karşılaştığım sıkıntı ve engelleri aşmamı sağlayan; yüksek lisans öğrenimimde çok emeği bulunan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Yasemin GÖDEK ALTUK'a teőekkürü borç bilirim.

Tez çalışmam sırasında anketlerin istatistiksel çalışmasını yapan ölçme ve değerlendirme uzmanı Tülin ACAR'a, yüksek lisans öğrenimimin başladığı yıllardan bugüne kadar, desteklerini esirgemeyen görev yaptığım mesai arkadaşlarım ve yöneticilerime, çalışmama katkıda bulunan tüm öğrenci ve öğretmen arkadaşlarıma teőekkürü bir borç bilirim.

Hayatım boyunca bana olan destek ve sevgilerini esirgemeyen annem Minire FİDAN, babam Hidayet FİDAN ve kardeşim Meltem FİDAN'a bana duydukları güven ve inançlarından dolayı saygı ve sevgilerimi sunarım.

Son olarak bana bu zorlu süreçte eşlik ettiği, katlandığı, güvendiği ve inandığı için eşim Gamze FİDAN'a ve bu süreçte ona göstereceğim sevgi zamanından çaldığım, küçük bebeğim Defne Nisa FİDAN'a sonsuz teőekkürler.

İÇİNDEKİLER

JURİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	vii

BÖLÜM 1

1.1 Giriş.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3 Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	5
1.4 Sayıtlar.....	6
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6 Tanımlar.....	7

BÖLÜM 2

2.1.Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1. Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenin Yeri.....	9
2.1.2. Öğretmen Yeterliklerinde Hizmet İçi Eğitimin Yeri.....	16
2.1.3. Türkiye’de Öğretmen Yeterliği Çalışmaları ve Uygulamaları.....	22
2.1.4. Türkiye’de Öğretmen Yeterliği Değerlendirme Çalışmaları.....	35
2.2.Öğretmen Yeterlikleri Alanında Yapılmış Akademik Araştırmalar.....	39

BÖLÜM 3

3.1. Yöntem.....	47
3.1.1. Araştırma Modeli.....	47
3.1.2. Araştırmanın Tasarlanması.....	47
3.1.3. Evren ve Örneklem.....	48
3.1.4. Veri Toplama Araçları.....	49
3.1.5. Anketlerin Geliştirilmesi.....	50
3.1.6. Anketlerin Uygulanması.....	54
3.1.7 Verilerin Analizi.....	54

BÖLÜM 4

4.1. Bulgular.....	56
4.1.1. Elde Edilen Verilere Ait Bulgular	56
4.1.2. Açık Uçlu Soruların Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	84

BÖLÜM 5

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	95
5.2. Öneriler.....	102
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	103

KAYNAKÇA.....	104
----------------------	------------

EKLER

EK:1 Öğretmen Adayı Anket Formu.....	118
EK:2 Öğretmen Anket Formu.....	120
EK:3 Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	122
EK:4 Özgeçmiş.....	123

TABLO LİSTESİ

Tablo No	Tablo İsim	Sayfa
Tablo 2.1.	Farklı ülkelerde Öğretmenlik mesleğine atanma koşulları	36
Tablo 3.1.	Araştırma süreci aşamaları	48
Tablo 3.2.	Araştırma katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımları	49
Tablo 3.3.	Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına uygulanan anketler ve içeriği	49
Tablo 3.4.	Madde-toplam korelasyonları kritik değer ve yorumları	51
Tablo 3.5.	Uygulama sonucuna göre maddelerin madde geçerlik katsayıları	51
Tablo 3.6.	Uygulama sonucuna göre ölçeğin güvenirlik katsayılarına ilişkin sonuçları	52
Tablo 3.7.	Varimax döndürme yöntemiyle faktör analizi sonuçları	52
Tablo 3.8.	Faktör yük değerleri	53
Tablo 4.1.	Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bölümü tercih etme durumlarına göre dağılımları	56
Tablo 4.2.	Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretmeni olmaktan dolayı memnuniyetlerine göre dağılımları	57
Tablo 4.3.	Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları	57
Tablo 4.4.	Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımları	57
Tablo 4.5.	Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımları	58
Tablo 4.6.	Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji hakkındaki alan bilginizin “mezun olduğunuz fakültede yeterince karşılandığını düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara göre dağılımları	58
Tablo 4.7.	Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere katılımlarına göre dağılımları	58
Tablo 4.8.	Öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerine göre dağılımları	59
Tablo 4.9.	Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumdaki araç gereçlerin yeterliliği ile ilgili dağılımları	59
Tablo 4.10.	Aday öğretmenler ile öğretmenlerin Fen ve Teknoloji alan bilgisi yeterliklerinin farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları	60
Tablo 4.11.	Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları	62
Tablo 4.12.	Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	63
Tablo 4.13.	Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarının, kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	64
Tablo 4.14.	Öğretmenlerin bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarının, kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	64
Tablo 4.15.	Öğretmenlerin gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarının, kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	64
Tablo 4.16.	Öğretmenlerin okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi	65

	algılarının, kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	
Tablo 4.17.	Öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarının, kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	65
Tablo 4.18.	Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, mezun olunan fakültelere göre farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları	66
Tablo 4.19.	Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	67
Tablo 4.20.	Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	67
Tablo 4.21.	Öğretmenlerin bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	68
Tablo 4.22.	Öğretmenlerin gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	68
Tablo 4.23.	Öğretmenlerin okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	69
Tablo 4.24.	Öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	69
Tablo 4.25.	Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	70
Tablo 4.26.	Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	70
Tablo 4.27.	Öğretmenlerin bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	71
Tablo 4.28.	Öğretmenlerin gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	71
Tablo 4.29.	Öğretmenlerin okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	72
Tablo 4.30.	Öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi	72

	algılarının, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	
Tablo 4.31.	Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, eğitim fakülteleri tarafından verildiğine ilişkin görüşlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları	73
Tablo 4.32.	Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	74
Tablo 4.33.	Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarının, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	74
Tablo 4.34.	Öğretmenlerin bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarının, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	75
Tablo 4.35.	Öğretmenlerin gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarının, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	75
Tablo 4.36.	Öğretmenlerin okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarının, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	76
Tablo 4.37.	Öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarının, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	76
Tablo 4.38.	Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları	77
Tablo 4.39.	Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	78
Tablo 4.40.	Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarının, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	78
Tablo 4.41.	Öğretmen adaylarının bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarının, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	79
Tablo 4.42.	Öğretmen adaylarının gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarının, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	79
Tablo 4.43.	Öğretmen adaylarının okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarının, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	80
Tablo 4.44.	Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarının, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	80
Tablo 4.45.	Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, bölümde eğitim görme memnuniyetlerine göre farklılaşma	81

	durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları	
Tablo 4.46.	Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, özel alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından verildiğine ilişkin görüşlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları	82
Tablo 4.47.	Alan yeterlik gelişimi için yapılanlar	84
Tablo 4.48.	Alan bilgisi gelişimi için öneriler	87
Tablo 4.49.	Öğretmen adaylarının KPSS sınavının yeterliğine ilişkin görüşleri	91

BÖLÜM 1

Bu bölümde, çalışmanın kapsamı belirlenip; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar hakkında bilgi verilecektir.

1.1.GİRİŞ

Her insan sahip olduğu birçok yetenek ve ihtiyaçları ile dünyaya gelir. İhtiyaçlarının karşılanması ve yeteneklerini geliştirebilmesi için insanlar hayatları boyunca süren bir yetiştirme ve yetiştirilme süreci içine girerler. Eğitim, bireysel ve toplumsal yaşantıyı doğrudan etkileyen bir süreç olduğundan eğitim alanında değişim ve ilerleme süreklilik içinde olmalıdır. Çünkü bu sürecin etkin ve verimli olması ve kısa sürede beklenen sonucu verebilmesi, bu sürecin yenilik ve değişikliklere uyum sağlamasına bağlıdır. Gerçek hayatın bilgi kaynaklarına dayalı, pasif ve parçalanmış değil, aktif bir öğrenme sürecini esas alan yeni eğitim anlayışı nedeniyle, eğitim ve öğretimin her boyutunun gözden geçirilmesi önem taşıyabilir.

Nüfusun nitelikli insan gücünden oluşması ile üretim arasında çok sıkı bir ilişkinin varlığı genel kabul gören bir durumdur. İyi eğitilmiş insanların üretim alanlarındaki verimleri yüksek, buna karşın eğitim düzeyleri düşük ve niteliksiz kişilerin üretimdeki verimleri düşüktür. Nüfusun niteliklerini yükseltme de ancak nitelikli eğitimle sağlanabilir. “Nitekim bir Fransız bilim insanı (J. Faurastie) “geri kalmış bir ülke, eğitimde de geri kalmış bir ülkedir” demiştir. Başka bir anlatımla eğitim, kalkınmayı hızlandıran bir etkidir. Bir ülkenin kalkınması eğitim düzeyi ile doğru orantılıdır” (Adem, 1981: 11). Görüldüğü gibi, insanı insan yapan özellikler eğitim yoluyla kazanılır. Bu nedenle insanlar var olduğundan bu yana eğitimin var olduğu da bir gerçektir. Ancak “ilkel toplumlarda eğitim daha çok aile ve toplum içinde sağlanırken, bilim ve teknolojinin gelişmesi sonucu aile, çocuğunun eğitimi işlevini yerine getirmede yetersiz kalmış ve eğitim kurumları olan okullar açılmıştır” (Erden, 2004: 77). Okulun bina, yerleşim, personel gibi fizikî olanakları ve okuldaki demokratik ortamı yaratan insan ilişkileri ile öğrencilerin beklenen başarıyı

göstermeleri ve istenilen amaçlara ulaşmaları için gerekli olan uygun eğitim ortamlarının oluşturulması, büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine, tutum ve davranışlarına bağlıdır. Yani, Yılman'ın (1992:50) da belirttiği gibi “Bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir.”

Değişen ve gelişen dünyada çağdaş yaşam düzeyine ulaşabilmek için okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerekmektedir. Bu durum, eğitimciler, politikacılar ve sivil toplum kuruluşları gibi toplumun neredeyse bütün kesimleri tarafından bahsedilen bir gerçektir. Öte yandan Seferoğlu'na (2004a: 42) göre “Okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki eğitimin kalitesini yükseltilmesi gereklidir. Ancak okullardaki başarı da nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilemez.” Başka bir ifadeyle, iyi öğrencilere sahip olunabilmesi için iyi öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Eğitim, çok yönlü kalkınmanın temel araçlarından biridir. İnsan kaynağının niteliği, bir ülkenin gelişmişlik seviyesinin belirlenmesinde temel ölçütlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak her alanda yaşanan değişim, 21. yüzyılın simgesi hâline gelmiştir. “Bireylerin günümüzde yaşanan değişime uyum gösterebilmesinde, uluslararası standartlarda verimli, kaliteli mal ve hizmet üretilebilmesinde, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmenin sağlanmasında, insan kaynağının niteliği kritik derecede önemlidir. Bireye çağımızın ve ulusumuzun ihtiyaçlarına uygun nitelik kazandırmada en önemli öge ise öğretmendir” (Sezgin, 2002: 6). Özetle “Bir milletin millî, ahlakî ve kültürel yönden güçlü, ülkülerine bağlı ilim ve medeniyette dünya ölçeğinde zirvelere tırmanmış olması öğretmenlerin üstün ve fedakârca çalışmalarına bağlıdır” (Kaya, 2009: 120).

Çağımızda bilim ve teknolojideki hızlı değişim ve gelişmeler toplumun yapısını da hızla değiştirmekte; buna bağlı olarak eğitimin amaçlarında, yöntemlerinde ve öğretmenin geleneksel rollerinde de değişimler olmaktadır. Bu gelişmelerin doğal sonucu olarak, toplumu oluşturan bireylerin, meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarında ve topluma katkıda bulunmalarında eğitim kurumlarına ve dolayısıyla bu kurumlarda çalışan öğretmenlere önemli görevler

düşmektedir. Öğretmenler çağın gereklerine uygun biçimde, üzerine düşen görevleri başarıyla gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu noktada öğretmen yetiştirme konusunun giderek daha da önem kazandığı kuşkusuzdur (Sözer, 1991).

Eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkanları hazırlama gibi şartlardır. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla beraber, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğretmendir. Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim ve öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür (Büyükkaragöz, 1998). Ancak öğretmenlerde bahsedilen yeterliklerin belirlenip tanımlanması eğitimin başarıya ulaşmasında önemlidir.

Bu amaçla, öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne verilmiştir. Bu bağlamda Genel Müdürlük öğretmen yeterliklerine ilişkin taslağı oluşturmak üzere yabancı uzmanların eşgüdümünde bir komisyon kurmuştur. Bu komisyonca öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri bağlamında 6 ana yeterlik, bu yeterliklere bağlı olarak 38 alt yeterlik ve 251 performans göstergesi tespit ederek tüm paydaşların (eğitim fakülteleri, ilköğretim müfettişleri, öğretmenler, sivil toplum kuruluşları) eleştirel desteklerini almak ve tartışmaya açmak üzere “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Taslağı” hazırlanmıştır (MEB, 2004). Bunun yanında da özel öğretmen alan yeterlikleri de 16 branşta belirlenmiştir.

MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü'nce Eğitim Fakültelerine gönderilerek, öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi istenmiştir (Mahiroğlu, 2004). Ancak Mahiroğlu'nun da ifade ettiği gibi, öğretmen adaylarının MEB'in aradığı nitelikler bakımından hangi kalitede yetiştirildiği bilinmemektedir. Bu yüzden MEB'in belirlediği öğretmen yeterliklerinin değerlendirilerek bir dönüt alınması kaçınılmazdır. Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınmasındaki rolü,

günümüzde bütün toplumlar tarafından bilinmekte ve bununla ilgili olarak çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi alanında yapılan araştırmalar, bu mesleğin gereğince yürütülmesi ve okullardaki eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için mesleki gelişimin bir zorunluluk olduğunu göstermektedir. Çünkü eğitimde başarı, öncelikle öğretmenin niteliğine bağlıdır (Savcı, 1993; Seferoğlu, 2001).

Türkiye'de ilköğretim öğretmenlerinin hangi yeterliklere, ne düzeyde sahip olmaları gerektiğinin araştırılması önem kazanmaktadır. Özellikle ilköğretime öğretmen yetiştirme sisteminin ve ilköğretim okullarının yapısının ve işleyişinin yeniden düzenlenmesinden sonra konunun irdelenmesi daha da önemli hale gelmektedir. Öğretmenlerin yeterliklerinin değerlendirilmesi konusunda hangi yolun izleneceği bu işin asıl kaynakları MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenlerinin bakış açısından faydalanılabilir. Ülkemizde öğretmen yeterlikleri ve özyeterlik algısı hakkında çeşitli çalışmalar mevcuttur (Seferoğlu, 2004b; Derman, 2007). Ancak fen ve teknoloji öğretmenlerinin alan yeterlikleri hakkında çalışmaya rastlanmamıştır.

Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterliklerin öğretmenlerin görev yaptığı iş sahalarının beklentilerini karşılayıp karşılamadığının tespit edilmesi bunun içinde yeterliklerin değerlendirilmesinin iyi bir dönüt olacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle, bu araştırmanın temel amacı, MEB tarafından belirlenen fen ve teknoloji öğretmeni alan yeterliklerinin MEB'de görevli öğretmenlerin ve eğitim fakülteleri son sınıflarda öğrenim gören fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sahip olma düzeyleri hakkındaki algılarının tespit edilmesidir.

1.2. Problem Cümlesi

Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Öğretmeni özel alan yeterlikleri hakkındaki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

1. Öğretmen adayları ile öğretmenlerin Fen ve Teknoloji alan bilgisi yeterlik düzeyleri hakkındaki algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyleri hakkındaki algıları, cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun oldukları fakülte türüne, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyleri hakkındaki algıları, cinsiyetlerine, bölümü tercih etme sıralarına, bölümde eğitim görme memnuniyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyleri hakkındaki algıları, alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından yeterince verildiğine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

İlgili konuda yapılan akademik çalışmaların tespiti için bu araştırma ile doğrudan ve dolaylı olarak ilgili olabilecek çalışmalar taranmış ve gerek öğretmenler gerekse öğretmen adayları ile ilgili çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak ülkemizde fen ve teknoloji öğretmeni adaylarının yeterlikleri ve meslekteki fen ve teknoloji öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ile ilgili kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde

edilecek sonuçların fen ve teknoloji öğretmeni yetiştiren kurumlardaki eğitim programlarının iyileştirilmesine ve ilgili çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın fen ve teknoloji öğretmenlerine, durumlarını görme ve değerlendirme imkânı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışma fen ve teknoloji dersi öğretmeni yetiştiren fakülterele ve bu fakültelerdeki program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunabilecek niteliktedir. Elde edilecek sonuçların fen ve teknoloji dersi öğretmeni yetiştiren fakültelerdeki öğretim üyelerine ve araştırmacılara, öğretmenlerin yeterliğiyle ilgili bilimsel bir veri tabanı oluşturması hedeflenmektedir. Bu çalışma MEB'in belirlediği fen ve teknoloji öğretmeni alan yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlaması ve belirlenen yeterliklerden geri dönüt alınması açısından önemlidir.

Ayrıca, çalışma İlköğretim Fen ve Teknoloji öğretmenine daha etkili hizmet götürmeyi hedefleyen MEB'e bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi yetkililerine, yine MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü yetkililerine ve bu konuda çalışma yapan diğer kurum ve kuruluşlara, araştırmacılara, bilimsel bir kaynak sağlaması ve ortaya çıkan sonuçların ilmi bir dayanak oluşturması açısından da önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılacak tüm öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin ankete gönüllü olarak katıldıkları, anket sorularına doğru ve objektif cevap verdikleri kabul edilmiştir. Anket sorularının hedeflenen bilgiyi tam olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı-yapılandırılmış mülakat kapsamındaki sorular araştırmanın problem ve alt problemlerine cevap olabilecek 23 temel soru ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilen maddeler halinde sıralanabilir;

- Araştırma 2009–2010 yılının gz döneminde randevu alınabilen ve istekli öğretmenlerle sınırlı zaman dhilde yapılabilmifitir.
- Araştırma 2009–2010 yılının gz döneminde randevu alınabilen ve istekli aday öğretmenler ile yapılmıştır.
- Kırşehir ilinde araştırma kapsamındaki 68 okuldaki 89 ğretmen ile anket yapabilme olanağı sağlanabilmifitir.
- Çalışmanın anket kısmında sadece MEB'in “Fen ve Teknoloji ğretmenliği zel Alan Yeterlik Kılavuzunun” belirlediği yeterlik alanları kıstas alınmıştır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada lme araçlarının hazırlanmasında, özellikle araştırma kapsamına alınacak yeterliklerin belirlenmesinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği alan yeterlikleri esas alındığından, kullanılan operasyonel tanımlar için “ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve öğretmenlik mesleği alan yeterlikleri” kitabında yer alan tanımlar benimsenmiştir (MEB, 2010).

Öğretmenlik Mesleği: 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre; devletin eğitim, ğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>

Fen Bilimleri: İnsanın kendisiyle ve doğal çevresiyle ilgili düzenli bilgilerle, bu bilgileri durmadan geliştiren ve yenileştiren bilgi edinme yolları olarak tanımlanır (Morgil, 1990: 23).

Standart: Bir otorite, gelenek veya ortak anlayış tarafından belirlenmiş ve takip edilmesi gereken bir model veya örnek ya da belirli bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli ve yeterli nitelik düzeyi (YK, 1999).

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumlarıdır (MEB, 2010).

Genel yeterlikler: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2010).

Alt yeterlik: Bir genel yeterliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2010).

Özel alan yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi beceri ve tutumlardır (MEB, 2010).

Yeterlik alanı: Belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapılardır (MEB, 2010).

Fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterlikleri: Fen ve teknoloji alanına özgü olarak sahip olunması gereken bilgi beceri ve tutumlardır (MEB, 2010).

Kapsam: Yeterlik alanların genel çerçevesidir (MEB, 2010).

Öz yeterlik: Bireyin, belli bir performansı göstermek için etkinlikleri organize edip yürütebilme kapasitesi hakkındaki yargısı (Bandura, 1997, akt. Karahan, 2006, s:9).

BÖLÜM 2

Bu bölüm kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar alt bölümlerinden oluşmaktadır.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde “Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenin Yeri”, “Öğretmen Yeterliklerinde Hizmetiçi Eğitimin Yeri”, “Türkiye’de Öğretmenlik Yeterlik Çalışmaları ve Uygulamaları”, ve “Türkiye’de Öğretmen Yeterlik Değerlendirme Çalışmaları” ile ilgili kuramsal bilgilere ve bu konularda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1 Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenin Yeri

Öğretmenler bir ülkenin geleceği olan çocukların yetişmesinde önemli görevler üstlenen eğitimciler olup, ülkelerin kaderlerinde çok önemli roller oynamaktadır. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1999).

Toplumların gelişmesi eğitimleri ile ölçülürken, verilen eğitimin etkinliği ise mesleki ve kişisel alanda gerekli yeterliğe sahip öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Nitekim zengin yer üstü ve yer altı kaynaklara sahip olmayan ülkeler eğitim kaliteleri sayesinde zengin yer üstü ve yer altı kaynaklara sahip ülkelerin kaynaklarını kullanarak kendilerine hizmet ettirmektedir (Kaya, 2009). Bu açıdan bakıldığında öğretmenler, ülkelerin eğitim kalitesini artırmada, dolayısıyla ülke kaderlerini etkileyecek önemli bir meslek olarak görülmektedir.

Ülkemizde öğretmenlik, 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu’nun 43. maddesinde “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine

alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Öyleyse, “öğretmenlik sadece alan bilgisine ve genel kültüre sahip ama çocuk ve ergen psikolojisinden yararlanamayan, çocuk ve ergenin dilinden anlamayan, onlarla sağlıklı iletişim kurup sürdürme becerisine sahip olmayan, vereceği dersin özel öğretim teknik ve yöntemlerini kullanma bilgi ve becerisine sahip olmayan kimselerin yapabileceği bir iş değildir. Bir ressamı resim öğretmeninden, bir matematikçiyi matematik öğretmeninden, bir tarihçiyi tarih öğretmeninden ayıran öğretmenlik nitelikleridir” (Eğitimsen, 2003: 61). Başka bir ifade ile “öğretmenlik mesleği, sosyal-kültürel-bilimsel-sanatsal-ekonomik-teknolojik boyutlara ve sağlıklı kişilik özelliklerine sahip; alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan; akademik çalışma ve mesleki performansı gerektiren profesyonel statüde bir meslektir” (Alkan, 2000: 202).

Günümüzde öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığı, ülke ve kültürlere göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, “öğretmen” denince yaygın bir biçimde toplumda davranış modeli bir insan anlaşılmıştır. Öğretmen hakkında söylenmiş bazı özdeyiş ve atasözlerinde de ona verilen değer açıkça görülmektedir. Kısaca öğretmen, insan davranışının mimarı, insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr olarak da tanımlanmaktadır (Şişman ve Acat, 2003).

Türk eğitim sisteminde, öğretmenlik önemli bir yerdedir. Eğitim sistemimizde öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir. Özellikle hizmet verdiği bölge ve toplum yapısı, kültürü de dikkate alındığında öğretmenden beklentiler de değişebilmektedir. Şöyle ki, küçük bir köy ya da mezradaki bir öğretmen o belde için “köyün en önde gelen, en prestijli” kişisidir. O bölge için öğretmen “her şeyi bilendir”. Bununla birlikte mezra, köy, kasaba ve şehir ayrımı yapılmaksızın nerede çalışırsa çalışsın öğretmenlerin en çok muhatap oldukları insan grubu kuşkusuz öğrencilerdir. Öğretmenlerin bu kitle ile birliktelikleri ve ilişkileri, okul yaşamında

ve sonrasında yıllarca sürebilmektedir. İlişkilerin niteliği yönünden her ne kadar öğretmen-öğrenci ilişkileri, ilgili yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş resmi nitelikte ilişkiler ise de mesleğin doğası gereği bu ilişkiler, duygusal yönü de ağır basan ilişkilerdir. Örneğin, hemen hemen hepimizin unutamadığı bir öğretmeni ve özellikle ilk öğretmeni vardır. İlk öğretmenlerimizi hep adıyla, yaşadığımız anılarıyla ve tatlı acı hatıralarıyla hatırlayabilmekteyiz (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öyle ki, şarkılarda da geçtiği gibi kimi zaman anne kimi zaman baba yerine koymamızda bunun en iyi göstergesidir.

Ülkemizde Cumhuriyetin kurulmasından sonra ilköğretime büyük önem verilmiş ve bu maksatla ülkenin her yerine yetişmiş insan gücü olarak öğretmenler gönderilmiş, hatta köylere ilk kamu görevlisi olarak öğretmenler gitmiştir (Kaya, 2009). Ancak zamanla yapılan plansızlıklar ve çeşitli nedenlerle ülkemizde öğretmenlik mesleği çeşitli dalgalanmalarla bugünlere gelmiştir. Kimi zaman “bilen öğretir” diyerek öğretmenlik meslek bilgisinde yetişme aranmaksızın her meslekten kişiler öğretmenliğe atanmış, kimi zaman da “açıkta mı kalsın” endişesiyle alan bilgisi bile olmayan kişilere yeni nesiller teslim edilmiştir (Küçükahmet, 1999).

Bugün öğretmenlik ile ilgili politikaların ve öğretmen eğitimi ile ilgili hedeflerin kaçınılmaz sonucu olarak öğretmenlerimizin aynı kısır döngüyü yaşadığı görülmektedir. Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmenlerin kabiliyetlerini ortaya çıkarmaya değil, belli bilgileri öğrenip bunları aktaran kişiler olarak yetiştirmeye odaklanmış gibi gözükmektedirler. Ancak bunun tam aksi şekilde öğrencilerimizden aldıkları bilgiyi hayata aktaran ve yeri geldiğinde kullanan bireyler olmaları istenmektedir. Öğretmenlerin kendisinde olmayan bir özelliği öğrencisine kazandırması beklenemez (Baki, 2009). Eğitimde istenilen çıktıyı maksimum düzeyde alabilmek için öğretmenlerimize önemli görevler düşmektedir.

Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin sorunlarına çözüm bulma konularında sıkça değişiklikler yapılmaktadır. 1982 yılında yapılan değişiklikle öğretmen yetiştirme sorumluluğu MEB'den alınarak, üniversitelere verilmiştir. Bu süre içerisinde, eğitim fakülteleri, eğitim sistemimizin gereksinimi

olan nitelikli öğretmenleri yetiştirmede önemli katkılar sağlamışlardır. Ancak, ülkenin gereksinimleri doğrultusunda bir yenileşme politikası izlenmediği için, 1990'ların sonuna doğru yeniden birçok sorun yaşanmaya başlanmıştır. Bu dönemde, eğitim fakültelerinde, ülkenin ihtiyaç duyduğu alanlar dikkate alınmadan, öğretim elemanlarının akademik yönelimleri doğrultusunda bölümler açılmıştır. Böylelikle günümüzde fizik, kimya, biyoloji, tarih, beden eğitimi gibi alanlarda ülkenin ihtiyacından fazla öğretmenler yetiştirilirken, diğer taraftan rehberlik ve okul öncesi gibi alanlarda da oldukça fazla öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Battal, 2003).

Öğretmen istihdamı eğitim sürekliliği için önemlidir. Ülkemizde öğretmen eğitimi ve istihdamı, sürekli geçici çözümlerle düzenlenmeye çalışılmaktadır. Dünyamızın giderek küçülmesine karşılık eğitim alanındaki sorunların giderek çoğaldığı bilinen bir gerçektir. Türkiye’de de birçok toplumsal sorunun temelinde eğitimin yer aldığı ve ne yazık ki bu sorunların gün geçtikçe daha karmaşık hale geldiği bilinmektedir. Bu durum, eğitimle ilgili kişi ve kurumların konuya daha büyük bir hassasiyetle eğilmelerini zorunlu hale getirmiştir. Sorunların çözümü için, öğretmenlerin yurt içinde istihdamları konusunda sağlıklı bir insan gücü planlaması yapılmalı, gelecekte hangi niteliklerde ve sayıda öğretmene ihtiyaç duyulacağı ve bunların nasıl karşılanacağı önceden belirlenmelidir (Çelikten ve ark. 2005).

Bu konuda ülkemizde öğretmen yetiştirilmesinden sorumlu kurum olan Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK), “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri 1982–2007” başlıklı yayınında, ihtiyaç duyulan niteliklere sahip öğretmenlerin toplumun hizmetine sunulması için yapılması gerekenleri, on beş madde ile kamuoyunun bilgisine sunmuştur. Buna göre;

1. “Öğretmen yetiştirme sisteminin, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öngörülen, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, kültürel değerlerini koruyan ve geliştiren, insan haklarına saygılı ve Türkiye Cumhuriyeti’nin temel niteliklerini özümsemiş yurttaş yetiştirme ve çağdaş bir toplum oluşturmadaki rolünü ve katkısını yeniden sorgulanması,

2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitim programları için yeni bir vizyon tanımı yapılması. Bu vizyonun süreç, problem çözme, proje ve araştırmacılık yöneliminde olması ve yaşam boyu öğrenmeyle bütünleşmesi.
3. Eğitim fakültelerinin mevcut sayısı korunsa bile yeni Eğitim Fakültelerinin açılmaması,
4. Eğitim fakültelerinin toplam kontenjanlarının düşürülmesi, kontenjanların, ilköğretim ve ortaöğretimle ilgili hedeflerin ışığında yeniden ayarlanması ve gerçekçi bir insan gücü eğitim ilişkisi kurulması,
5. Kontenjanlarla öğretim elemanı sayıları arasında uygun dengelerin sağlanması,
6. Çeşitli kriterlerin ışığında, ikinci öğretim uygulamalarının gözden geçirilmesi ve bu uygulamaların gereksinimlerle ilişkilendirilmesi.
7. Mezunların niteliğinin, KPSS sonuçları ve mezun izleme çalışmalarıyla değerlendirilmesi,
8. Öğretim elemanlarının ders yüklerinin azaltılması,
9. Araştırma ve yayınların desteklenmesi ve buna bağlı olarak araştırma ve uluslararası yayın sayılarının artırılmasının teşviki,
10. Öğretmen adaylarının seçimi, öğrenme- öğretim süreçleri, öğrenci hizmetleri vb. iş ve işlemlerin sistemli bir biçimde akredite edilmesi ve bu süreçlerle ilişkili olarak tüm eğitim fakültelerini kapsayan bir “kalite güvence sisteminin” oluşturulması,
11. Gerek üniversitelerdeki diğer fakültelerle eğitim fakülteleri arasındaki kaynak dağılımındaki dengesizliklerin, gerekse eğitim fakültelerinin kendi aralarındaki dengesizliklerin giderilmesi,
12. Öğretmen eğitiminde planlama ve eşgüdüm çalışmaları için Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu ve Eğitim Fakülteleri arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi,
13. Eğitim fakültelerinin, sürekli öğretmen eğitimi konusundaki rollerinin yeniden tanımlanması ve eğitim fakültelerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde daha aktif rol almalarının sağlanması,

14. Eğitim fakültelerinin, öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının uluslararası hareketlilik ve değişim programlarından daha fazla yararlanabilmesi için gerekli çabaların gösterilmesi,
15. Eğitim fakültelerinin, Cumhuriyetin değerlerini ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün öğretmenlerden beklentilerini içselleştirmiş öğretmen adayları yetiştirmesi” (YÖK, 2007: 105–106). gerekmektedir.

Bu öneriler öğretmenlerin yeterlik ve niteliklerini yükseltmek için önemli görüşler olup, ülkemiz öğretmen yetiştirme sisteminden istenenler vurgulanmıştır.

Ancak ülkemizde yükseköğretimin içinde bulunduğu sıkıntılar göz aradı edilmemelidir. Öyle ki, Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar, batılı gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştiren kurumlar ile günümüzde eşit şekilde yarışmamaktadır. Bu konuda Türkiye’nin de 2004 yılında katıldığı Bolonya Sürecine, dahil bir ülke olarak yapması gerekenlerin ana hatları ve yol haritası kapsamında, “Bolonya Süreci’nin Türkiye’de uygulanması için 2004–2005 çalışma raporu” adı altında hazırlanmış raporda önemli veriler açığa çıkmıştır. “Bolonya Sürecinde Türkiye diğer Avrupa ülkeleri ile eşit koşullarda yarışmamaktadır. Finans kaynaklarının yetersizliği yanında mali sistemin yarattığı bürokrasiyle de boğuşan Türk üniversitelerine, gayri safi yurtiçi hasıladan ayrılan pay, ortalama % 1.2 pay ayıran Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında oldukça düşüktür. Avrupa Birliği araştırmalar için üniversitelerine % 1.9 pay ayırıp bu payı 2010’a kadar %2.0’a çıkarmayı öngörürken, bu oran Türkiye’de % 0.64’dür” (Ulusal Ajans, 2005: 79). Bu sonuç; Türkiye’deki eğitimin mali yönlerden gelişmiş ülkelere geri kaldığını ve yükseköğretim öğrencilerinin batılı ülkelerdeki öğrencilerden daha dezavantajlı bir durumda olduklarını göstermektedirler. Bu olumsuzluklar mezun olan yükseköğretim öğrencilerinin meslek yeterliklerini de etkileyebilir.

Donanımlı öğretmen yetiştirmek için, ülkenin mali olanaklarının yanı sıra donanımlı öğretmen aday seçimi de önem kazanmaktadır. Nitekim üniversite bitiren herkes öğretmenlik yapmamalıdır. Yapıyorsa da öğretmenlik özel bir meslek

olmaktan çıkıp sıradanlaşır (Kavcar, 2003). Eğitim planlamalarındaki yanlışlıklar ve aksaklıklar ile eğitime yapılan gelişigüzel müdahaleler sebebiyle ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını kapatmak için, öğretmen niteliğini taşımayan kişilerin bu göreve atanması Türkiye’de de yaşanan bir sorundur. Bu gibi uygulamalar öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğuna ilişkin sözü edilen kanun maddesine de aykırıdır (Ergun, 1999).

Bu konuda Türk Eğitim Derneği’nin (TED), (TED, 2009). Yaptığı araştırma da Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesi için;

- Eğitim fakültelerinin alt yapı sorunlarının giderilmesi,
- Eğitim fakültesi dışında öğretmen teminin yapılmaması,
- Öğretmen ihtiyacının ileriki yıllarda hangi dallarda yoğunlaşacağına iyi planlanması,
- Alan dışı atamalara müsaade edilmemesi, önerilerinde bulunmuştur.

Yine yukarıdaki önerilere paralel olarak, zamanında yapılan plansızlıklar nedeniyle bugün birçok dalda olduğu gibi fen ve teknoloji öğretmeni, olarak görev yapan birçok öğretmen, aslında fen ve teknoloji öğretmenliği programından mezun olmayan farklı öğretim programlarından mezun olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Buda öğretmenlerin alan ve genel öğretmenlik yeterliklerinde istenilen seviyeye ulaşmalarını engelleyecek etkenlerden biri olabilir.

Kavramlar konusunda içeriğini ortaya koyan bir tanımla belirtilen öğretmenliğin, herkes tarafından yapılabilen basit, kolay bir meslek olarak kabul edilmesi mümkün değildir (Günay, 1995). Bu nedenle eğitim ve öğretim gibi karmaşık ve zor bir görevi üstlenecek olan, öğretmenlerin diğer meslek alanlarında olduğu gibi, birtakım yeterliklere sahip olmaları ve var olan yeterliklerini geliştirmeleri gerekir.

2.1.2 Öğretmen Yeterliklerinde Hizmetiçi Eğitimin Yeri

Eğitim, yeni bir elemanı işe alıştırmak, ya da çalışanı işinde geliştirmek için gerekli bilgi ve becerilerin ona kazandırılması amaçlarıyla gerçekleştirilir. Çoğu zaman “geliştirme” kavramı “hizmetiçi eğitim” kavramı ile karıştırılmaktadır. Ancak bu iki kavram birbirinden farklı anlamlara sahiptir. Hizmetiçi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belli bir maaş karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997).

Hizmetiçi eğitim; 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 214. maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun hükümlerine dayanılarak hazırlanan yönetmeliğe göre şu amaçlarla yapılır:

- Hizmet öncesi eğitiminden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- Personele Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- Mesleki yeterlik açısından hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- İstekli ve yetenekli personelin mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- Farklı eğitim görenler için yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- Türk Milli Eğitim Politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak (M.E.B.H.E. Yönetmeliği, 1994) olarak sıralanmıştır.

Kuşkusuz bu maddeler öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleriyle ilgili bütün istek ve ihtiyaçlarını cevap verecek düzeyde olmayıp, karşılaşılan sorunlar da dikkate alınarak çağın şartlarına adapte edilmesi de gerekir.

Günümüzde bilgilerin hızla eskimesi nedeniyle, öğretmenlerin yılda en az bir kez hizmetiçi eğitimden geçmeleri zorunlu hâle gelmiştir. Son yıllarda ekonomik sıkıntılar nedeniyle hizmetiçi eğitim kursları olabildiğince azaltılmış, var olanlardan da öğretmenler yeterince yararlandırılamamıştır. Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları belirlenmeden planlandığı için bu kurslara öğretmenlerin ilgisi de azalmıştır. Ayrıca, kurslara katılan öğretmenler, edindikleri bilgileri diğer öğretmenlere aktarma fırsatı bulamadığı için bilgiler kişi sayısı ile sınırlı kalmaktadır (Şahan, 2003). Hizmetiçi eğitimi önemli kılan noktalardan biri de eğitimde gerçekleştirilen yeniliklerdir. Eğitim, öğretmenin de içerisinde bulunduğu farklı unsurlardan oluşan bir sistemdir ve öğretmenin diğer unsurlar üzerinde bir takım rolleri vardır. Dolayısıyla yetkili kurumların herhangi bir unsuru kapsayan bir yeniliğe gidileceği zaman öğretmenin bu yenilik kapsamında eğitilmesi gerekmektedir. Aksi halde gerçekleştirilecek yeniliklerin başarısı istenilen seviyede olmayabilir.

Hizmetiçi eğitim ile ilgili araştırmalar ve raporlar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için yöneticilerin, müfettişlerin ve deneyimli öğretmenlerin diğer öğretmenlere destek ve rehber olması, öğretmenler arasında bilgi paylaşımını sağlayan bir atmosferin ve uygun çalışma koşullarının oluşturulması önemli görülmektedir (Seferoğlu, 2003).

Ülkemizde öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi MEB'e bağlı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (HEDB) tarafından yürütülmektedir. Hizmetiçi Eğitim Dairesi 1960 yılında "Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu" adı altında faaliyet göstermeye başlamıştır. Daha sonraları 1966 yılında "Eğitim Birimi Müdürlüğü", 1975 yılında "Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı", 1981 yılında "Hizmetiçi Eğitim Genel Müdürlüğü" ve 1982 yılında yeniden "Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı" adını almıştır. MEB'e bağlı bu birim 1993 yılına kadar öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını merkezi olarak belirli yerlerdeki hizmetiçi eğitim merkezlerinde

düzenlenen birkaç haftalık kurslarla karşılamaya çalışmıştır. Ancak o dönemde bu şekilde merkezi yürütülen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde gerek katılımın sınırlı sayıda olması gerekse öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının zamanında karşılanamaması nedeniyle bir takım sorunlar yaşanmıştır (HEDB, 2009). Nitekim 1993 yılında yapılan bir değişiklikle, MEB her ildeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne hizmetiçi eğitim planı yapma ve uygulama yetkisini vermekle hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde yaklaşık üç katı bir artış olmuştur (Bedük, 1997) .

Son yıllarda ülkemizde öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitim faaliyetlerindeki bahsedilen niceliksel artışa rağmen, bu faaliyetlerin hemen hepsi eğitimde süreklilik ve sistemlilik ilkelerini taşımamaktadır. Ayrıca, geleneksel yapıdaki hizmetiçi eğitim faaliyetleri öğretmenlerin kendi okulu dışında gerçekleşmektedir. Oysa Özdemir'e (1997: 18) göre "Hizmetiçi eğitimde genel ilke, kişinin çalıştığı birim, mümkün değilse ilçe, il, bölge ve ülke düzeyinde diye bir sıra izlemelidir".

Diğer bir husus da, yarım milyonu aşkın personelin hizmetiçi eğitimiyle sorumlu olan Hizmetiçi Eğitim Dairesi, uygulamada zaman, maddi olanaklar ve mekan yönünden güçlüklerle karşılaşmış ve dolayısıyla da sınırlı sayıda öğretmene hizmetiçi eğitim imkanı sağlayabilmiş olmasıdır. MEB'in hizmetiçi eğitime ayırdığı bütçeye bakıldığında zaman aslında hizmetiçi eğitimin etkin ve yaygın bir şekilde yürütülmesinin mümkün olmadığı kolaylıkla anlaşılabilir. Ülkemizde 700 binin üzerinde öğretmen görev yapmaktadır ve MEB'in 2009 yılı bütçesinde hizmetiçi eğitimde kullanılmak üzere ayrılan bütçe yaklaşık olarak öğretmen başına 17 TL'dir (TED, 2009). Büyük çapta insan gücü, zaman, enerji ve paraya dayanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bu kadar az bütçeyle öğretmenlerin genelini kapsayacak şekilde yürütülmesi şüphesiz olanaksızdır.

Hizmetiçi eğitim ile ilgili sorunun bir diğer boyutu da öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ve kendilerini geliştirme konusundaki tutum ve davranışlarıyla ilgilidir. Yakın tarihlerde yapılan araştırmalar öğretmenlerimizin kendilerini yeterli gördüklerini ve kendilerini geliştirme ihtiyacı duymadıklarını göstermektedir. Bu

noktada kalkan olarak da genellikle ya ekonomik sıkıntı ya da zaman azlığı gibi nedenler ileri sürülmektedir (Alkan, 2005). Bu sonucu destekleyen başka bir araştırmaya göre katılımcı öğretmenlerin % 60'ının son iki yılda herhangi bir hizmetiçi eğitim etkinliğine katılmadığı tespit edilmiştir (TED, 2009). Kaya'nın (2011) araştırmasında da benzer sonuçlar bulunmuş öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmalarını ciddiye almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen ve yöneticiler, eğitimin verildiği fiziksel koşulların yetersiz olduğu, eğitime ayrılan zaman yetersiz olduğu, eğitimin branşlarına yönelik olmadığı gibi görüşlerde bulunmuşlardır.

Hizmetiçi eğitim sadece ülkemizde değil eğitimde söz sahibi ülkelerin tamamında uygulanan bir yöntemdir. Hizmetiçi eğitim Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinde de çok önemli bir yer tutmaktadır. Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye'deki duruma bakıldığında birçok ülkede Türkiye'de olduğu hizmetiçi eğitim gönüllülük şeklinde uygulandığı halde Belçika ve İsveç gibi ülkelerde hizmetiçi eğitim almaları zorunludur (Şahin, 2006). Türkiye'de uygulanan hizmetiçi eğitime katılımın gönüllüğe bırakılması öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılımlarını önemli ölçüde azaltmış görünmektedir. OECD'nin 2007–2008 öğretim yılında Türkiye'nin de içerisinde bulunduğu 23 ülkenin katılımı ile gerçekleştirdiği Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'nda katılımcı ülkelerdeki öğretmenlerin 11 farklı alanda mesleki gelişim ihtiyaçları ölçülmüştür. Katılımda olduğu gibi mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirten öğretmenlerin, oranının en düşük olduğu ülke Türkiye çıkmıştır (OECD, 2009). Ülkemizde hizmetiçi eğitimin kalitesini artırmak ve eğitimde ileri düzeyde olan ülkelerin seviyesine çıkabilmek için çeşitli iyileştirmeler yapılması gerekliliği ilgili birimlerce değerlendirilmelidir (TED, 2007).

Hizmetiçi eğitim her meslek için önemlidir. Ancak öğretmenler için hizmetiçi eğitimin ayrı bir önemi ve yeri vardır. Bir ülkede, yeni nesillerin yaratıcı, verimli yapıcı birer meslek sahibi, ülkesine karşı sorumluluklarının bilincine varmış vatandaşlar olarak yetiştirilmesinden sorumlu olan kişiler öğretmenlerdir (Varış, 1981). Hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin niteliklerini yükseltme ve kendi potansiyellerini tam olarak kullanma becerisi kazanmaları açısından da önemli bir

süreçtir. Bu süreç dikkatli bir planlamaya bağlı faaliyet ve çaba gerektirir. Öğretmen ancak bu sayede sürekli olarak kendini yenileyebilir ve çağın gerektirdiği eğitimsel etkinlikleri gerçekleştirebilir. Ayrıca zaman içinde çağın gerisinde kalan bilgilerini tazeleyebilir, yeni bilgi ve beceriler kazanabilir. Cerit (2004: 57) Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler açısından yararlarını “öğretmenlerin bilimsel, eğitsel ve bireysel yeterliliğini artırarak profesyonel gelişimini teşvik etme, öğretmenleri mesleki doyuma yöneltme, öğretmenlerin performansını geliştirme, öğretimin genel ve özel hedeflerini geliştirme, kullanılan öğretim kaynaklarını iyileştirme, öğretim araçlarını geliştirme ve öğretme atmosferini ve şartlarını iyileştirme” şeklinde özetlemiştir.

Ayrıca hizmetiçi eğitim öğretmeni hizmete yatkın kılmak, öğretmenin moralini yükseltmek, öğretmeni üst kademe sorumluluk mevkilerine hazırlamak, öğretmenin gizli kalmış yeteneğinin ortaya çıkmasına yardımcı olmak ve öğretmen ile yönetici arasında anlaşma olanağını geliştirmek gibi faydalar da sağladığı belirtilmektedir (Şen, 2003). Sonuçta Uçar’a göre (2006: 37) hizmetiçi eğitim “öğretmenler için önemli ve faydalı bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarılı bir hizmetiçi eğitim ise; yöneticilerin hizmetiçi eğitimin bir ihtiyaçtan doğduğuna, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ise kendilerini yenilemek ve geliştirmek zorunda olduklarına inanmaları ile gerçekleşebilir”. Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için eğitimin temel ögesi olan öğretmenlere sürekli olarak yenileşme imkanının verilmesi, bu amaçla hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve düzenlenecek hizmetiçi eğitim programlarının bilimsel olarak ele alınıp yürütülmesi gerekir (Erişen, 1998).

Hizmetiçi eğitim programları, öğretmenlerin eğitim gereksinimlerini karşılamaya dönük olarak hazırlanmalıdır. Eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde ise öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler temele alınmalıdır (Karacaoğlu, 2008). Programlar öğretmenlerimizin kendi potansiyel yeterliklerini açığa çıkaracak düzeyde ve etkiye sahip olmalıdır.

Teknolojinin hızla geliştiği sosyal ve ekonomik alanlarda yeniliklerin ve dolayısıyla bilginin arttığı, kurumlarda personel yönetimi kavramının yerini insan kaynakları yönetimine bırakmaya başladığı, toplam kalite yönetimi uygulamalarının hız kazandığı bu dönemde, personelde aranan yeterlikler de değişmektedir. Böyle bir ortamda kurumlarda çalışan personele gerekli yeterlikleri kazandırmak için yapılan hizmetiçi eğitimin önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır (Taymaz ve ark. 1997). MEB belirlediği öğretmen yeterliklerini, öğretmenlerde tam manasıyla kazandırabilmesi için hizmetiçi eğitim gerekliliği kaçınılmaz bir gerçektir. Ancak hizmetiçi eğitimin de başarıya ulaşabilmesi için mevcut durumu iyileştirmesi, MEB'in önceliklerinden biri gibi görünmektedir.

2.1.3 Türkiye'de Öğretmen Yeterliği Çalışmaları ve Uygulamaları

“Yeterlik” kelimesi eğitim bilimlerinde “yeterlilik” hatta “öz-yeterlik” olarak kullanılmaktadır. TDK'nin 2005 baskı Yazım Kılavuzu'nda yeterlik ve yeterlilik kelimelerinin ikisi de yer almaktadır. TDK'nin ve MEB'in Türkçe sözlüklerinde bu iki kelime aşağı yukarı aynı anlamda kullanıldığı için bu çalışmada yeterlik kelimesi kullanılmaktadır.

Yeterlikler, mesleki performans göstergeleri olarak önemsenmekte ve bir iş ya da meslek alanını tam olarak tanımlamak için karşılanması gereken minimum standartlar olarak düşünölmektedir. Bir mesleğe ilişkin olarak belirlenmiş yeterlik ifadeleri temele alınarak, meslek üyelerinin etkililiği analiz edilebilir, değerlendirilebilir. Yeterlik temelli pek çok yönetsel eylem, işgörenlerin performansını artırmayı amaçlar. Yeterlikler iş görenlerin işe ilişkin özellikleri hakkında daha doğru bilgiler elde etmenin, daha doğru değerlendirmeler yapmanın, geri bildirimde bulunmanın, geliştirmenin ve ödüllendirmenin etkili bir aracı olarak düşünölmelidir (Şahin, 2004). İşverenler personelini mesleğini kendi özelliklerini en üst seviyede sergileyen kişilerden olmasını ister. Bu yüzden de “Hangi meslek dalı olursa olsun, çalışanların ve eğitilenlerin kendi alanlarıyla ilgili en üst düzeyde bilgi ve beceriye sahip olabilmesi; onları eğitenlerin, yetiştirenlerin mesleklerinde en üst düzeyde yeterliliğe sahip olmasına bağlıdır” (Erden, 2004: 85).

Bir meslek adamının mesleğinde başarılı olup, doyuma ulaşılabilmesi için mesleğinin gereklerine inanması, bilmesi ve uygulaması zorunludur. Bir öğretmenin, öğretmenliğin gerekliliğine ve gerektirdiği eylem ve işlere inanması gerekir. İnanma öğretmenin mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde olduğunu gösterir. Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar gelişime açık olduğunu gösterebilir. Bir öğretmenin eylem ve işlemlerini başarı ile yapabilmesi için bunların gerektirdiği bilgileri derinliğine bilmesi gerekir. Öğretmeni mesleğinde uzmanlaştıran meslek bilgileri de davranışlarının ikinci boyutu olan bilişsel boyutunu oluşturur. Yine bir öğretmenin bilgilerini uygulamaya koymada becerikli olması gerekir (Başaran, 1994).

Eğitimde, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Son zamanlarda sıkça kullanılan öğretmen yeterlik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır (Kuran, 2002). Yeterlik kavramı, “öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Öğretme yeterlikleri; farklı öğretme ortamlarında etkili bir performans için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir” (Şahin, 2004: 58). MEB’e göre öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ise “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2010).

Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli faktörlerden birisi eğitimidir. Eğitimin başarısında temel öğelerden birisi öğretmendir. Öğretmenler, bir toplumun geleceği olan öğrencilerde bilgi, beceri, tutum, değer ve davranış değişikliklerinin oluşumunda ve gelişiminde doğrudan etkilidir. Değişen ve gelişen dünyada öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar her geçen gün artmaktadır. Eğitimde kalitenin artırılmasında nitelikli öğretmenlerin rolü önemlidir. Bu bağlamda “Nitelikli öğretmenin özellikleri neler olmalıdır?” sorusu önem kazanmaktadır.

Öğretmen eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde 1900'lü yıllarda Dewey, öğretmenlerin bilgisi üzerine araştırma yapmanın önemini ilk vurgulayan kişidir. Ancak, bu alandaki araştırmalar sadece son 30 yılda gelişme göstermiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş bazı öğretmen bilgisi modelleri mevcuttur. Örneğin;

- Elbaz (1983) öğretmenlerin bilgi temelini 'uygulamalı bilgi (practical knowledge)' adlandırmıştır. Elbaz'ın 'uygulamalı bilgi' terimi öğretmenin kendisi ile ilgili bilgi (kendini bilme bilgisi), öğretim ortamı hakkında bilgi, konu alan bilgisi, müfredat gelişimi bilgisi, ve öğretim bilgisi olarak beş kategoride ifade etmiştir.
- 1986'da, Shulman öğretmenlerin bilgi çeşitlerinin sınıflandırılması için bir çerçeve oluşturmuştur. Bunlar; alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi (Pedagogical Content Knowledge –PCK), ve müfredat bilgisidir.
- 1987'de Shulman öğretmenler için yedi bilgi çeşidine işaret etmiştir. Bunlar; Alan bilgisi, Genel pedagojik bilgi, Müfredat bilgisi, Pedagojik alan bilgisi (Pedagogical Content Knowledge –PCK), Öğrenenler ve özellikleri hakkında bilgi, Eğitim ortamları hakkında bilgi, Eğitimin sonuçları, hedefleri ve değerleri, filozofik ve tarihi temelleri hakkında bilgi.
- 1990'da Grossman öğretmenlerin bilgilerinden dört genel alanın; Genel pedagojik bilgi, Alan bilgisi, Pedagojik alan bilgisi, Eğitim ortamları hakkında bilgi olduğunu ifade etmiştir.
- 1999'da Carlsen öğretmenlerin sahip olabileceği beş bilgi alanını şöyle belirtmiştir: Genel eğitim ortamı hakkında bilgi, Özel eğitim ortamı hakkında bilgi, Genel pedagojik bilgi, Konu alan bilgisi ve Pedagojik alan bilgisi.
- 1999'da Turner-Bisset öğretmenlerin bilgi temelini sadece 'Pedagojik alan bilgisi'nden oluştuğunu belirtmiştir (aktaran Gödek (2002: 25–28).

Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi temeli konusunda pek çok farklı görüş mevcuttur ve bu görüşler Gödek (2002: 27) tarafından da özetlenmiştir.

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğinin nitelikleri dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de araştırmalara konu olmaktadır (Aşıcı ve ark, 2004). Ülkemizde de öğretmen niteliğinin yükseltilmesi konusunda MEB ve üniversiteler zaman zaman birlikte çalışmalar yapmışlardır. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi'nin 1999 yılında, "Çağdaş Öğretmen Profili" adlı çalışmasında çağdaş öğretmen;

- Günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte,
- Kendi konu alanına hakim,
- Öğrenciyi tanıma becerisine sahip,
- Ders etkinliklerini planlayabilen,
- Öğreteceği konunun özelliğine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen,
- Öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurabilen, öğrenme ortamını öğrencilerin ve konuların özelliklerine uygun hale getirebilen, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilen,
- Meslekî gelişmede çağdaş öğretmen sorumluluklarını ve özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri, bilgi toplumu içindeki yerini ve önemini bilen kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Çağdaş öğretmen ayrıca;

- Sosyal ve çevresel boyutla ilgili olarak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında etkin rol almalı, okul ve diğer kurumlar arasında koordinasyonu sağlamalı ve eğitim sistemindeki aksaklıkları belirleyerek çözüm yolları önerebilmelidir.
- Çağdaş öğretmen giyim kuşamına dikkat etmeli, yeni fikirler üretebilmeli ön yargılı olmamalı, kendini sürekli geliştirmeli, mesleğini ve çocukları sevmelidir.

- 21. yüzyılın çağdaş öğretmeni demokratik değerlere ve insan haklarına saygılı olmalıdır (MEB, 2001: 499–500).

Yine Çelikten ve ark. (2005) etkili öğretilerde bulunması gereken özellikleri öğretmenlerin sabırlı, hoşgörülü, lider, sıcakkanlı, kendini geliştiren nitelikli olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Özetle etkili öğretmen, nitelikli öğretmen, yeterli öğretmen veya çağdaş öğretmen öğretmenliğin önüne bir sıfat getirerek yaptığımız bu tanımlamalar aslında istenen öğretmendir.

Öğretmenlerde aranan bu özellikler çeşitli unsurların da birbirini tamamlaması ile gerçekleşebilir. Eğitim ve öğretim sistemi içinde yer alan her unsurun kendine has önemi ve işlevi vardır. Bunlar birbiriyle etkileşim içindedir. Bunların birinde aksaklık ya da eksiklik olması eğitim ve öğretim faaliyetlerini olumsuz etkiler. Bu unsurlar içinde öğretmenin farklı bir yeri ve önemi olması doğaldır. Mükemmel bir okul binası yapmak, modern araç gereçle donatmak, çok iyi programlar hazırlamak ancak yeterliklere sahip öğretmenlerin varlığıyla bir anlam kazanır. Bunun için eğitim sistemi düzenlenirken ve geliştirilirken öğretmen unsuru mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü eğitim sisteminin niteliği, büyük ölçüde öğretmenin yeterlik düzeyine bağlıdır (Aydın, 1998).

Gelecekte öğretmen eğitiminin nasıl bir nitelik taşıyacağı, öğretmenlerin sahip olması gereken rol ve yeterliklerin neler olacağı, öğretmenlik mesleğine girişte hangi niteliklerin aranacağı ve öğretmen eğitiminde halen ne tür yetersizliklerin bulunduğu konusu oldukça önemlidir. Tüm bu hususlar toplumdan topluma ve kültürden kültüre değişmekle beraber; öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanlarının ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi her ülke açısından önem taşımaktadır (Gökçe, 2003). Bu noktadan hareketle, Türkiye'de ilköğretim öğretmenlerinin hangi yeterliklere ne düzeyde sahip olmaları gerektiğinin araştırılması önem kazanmaktadır (Öztürk, 2002).

Öğretmenlerin mesleklerinin çerçeve özelliklerinin belirlenmesi için sahip olmaları gereken özelliklerin belirlenmesi birçok açıdan yarar sağlayabilir.

Durağanlığın olmadığı dünyamızda öğretmenlerin kendilerini yenileme gerçeği, öğretim kuramlarındaki yenilikler ve değişimler dikkate alınarak, geçerli ve güvenilir yöntemlerle belirlenmiş yeterlik çerçeveleri öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programlarını şekillendirebilir, mesleğe girişte ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde bir ölçütler takımı olarak kullanılabilir (Şahin, 2004).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusuna yön veren ve öğretmen yeterliklerini belirleyen en önemli yasal düzenleme 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’dur. Yasaya göre, öğretmenlerde bulunması gereken üç temel özellik, genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyondur. Bu anlamda nitelikli öğretmen yetiştirme çalışmaları kapsamında MEB ve YÖK’ün ortak çalışmasıyla 4 Kasım 1997 tarihli YÖK kararıyla eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılarak, öğretmen eğitimi yeniden düzenlenmiştir. Bunun ardından öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (OYEGM), çalışmaları başlamıştır. OYEGM Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve oldukça geniş katılımlı çalışmalar sonucunda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni hazırlamış, bu çalışma Kasım 2006 tarih ve 2590 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanarak bir kitapçık olarak basılmıştır (MEB, 2010).

Türkiye’de Öğretmenlik yeterlikleri ile ilgili çalışmaları şu şekilde özetleyebiliriz:

- Yükseköğretim yeterlikler komisyonu YÖK bünyesinde kurulmuştur. (26 Mayıs 2006)
- “Yükseköğretim Yeterlikler çerçevesi” taslağı hazırlanmıştır.
- Yükseköğretimin paydaşlarından görüş alınmıştır. (Yükseköğretim kurumları ulusal öğrenci konsey, işverenler-iş dünyası, mezunlar, eğitim sendikaları),
- Ayrıca yeterlikler çerçevesi ile uyumlu Ulusal Yeterlikler Çerçevesi ulusal otorite tarafından onaylanmıştır.
- Bu çerçeveye uygun olarak Sektörel Yeterlikleri belirlenmiştir.
- Üniversitelerde eğitim programları öğrenme kazanımlarına göre yeniden gözden geçirilmiştir.

- Belirlenmiş olan çerçevenin işleyiş ve etkinliği Ulusal Kalite Güvence Sistemi ile desteklenmiştir.
- Türkiye’de öğretmen yeterlikleri konusunda çalışmalar hem YÖK ve dolayısı ile Eğitim Fakültelerinde, hem de MEB’de başlamıştır. Bakanlık çalışmalarını “Öğretmen Yeterlikleri-Öğretmenlik Mesleği Genel ve Alan yeterlikleri” başlıklı bir kitapta toplayarak 2008 yılında yayınlamıştır.

OYEGM hazırlanan bu yeterliklerin başta öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde olmak üzere öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminde, öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin iş başarımlarının ve performanslarının değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2010). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır.

Oluşturulan bu öğretmen yeterliklerini (MEB, 2010: 9) ne amaçla belirlediğini aşağıdaki maddelerle açıklamıştır.

- Milli eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal işbirliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek
- Öğretmelerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı/ sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,

- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesi oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlamıştır.

MEB öğretmen yeterliklerinin kullanılmasındaki yararları ise aşağıdaki maddelerle sıralamıştır: Öğretmen yeterliklerinin,

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
- Öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde (MEB, 2010: 9)

kullanılmasının beklendiğini belirtmiştir.

Şişman'a (2009) göre öğretmen yeterliklerinin tanımlanması, özellikle nasıl bir öğretmen istendiğini belirlemek için ve meslekte başıboşluğu önlemek için son derece önemli bir adımdır. Ancak bu yeterliklerin tanımlanan muhtemel kullanım alanlarında nasıl uygulamaya dönüştürüleceği yeterliklerin hazırlanması esnasında ele alınmadığından, bu yeterliklerle ne yapılacağı hususunda bir belirsizlik söz konusudur. Özoğlu (2010) aynı konudaki belirsizliğin öğretmen yetiştiren yükseköğretimde de olduğunu belirtmiştir. Yükseköğretimde uygulanan programların bu yeterliklere uygunluğunun nasıl sağlanacağını bilmediği tespitinde bulunmuştur. Ayrıca bu programlardan mezun olan öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olup olmadığının tespit edilmesi konusunda da belirsizlik olduğunda bahsetmiştir.

Günümüzde çocuğu ilköğretim okulu birinci sınıfa başlayacak birçok anne baba, önce o öğretim yılında birinci sınıfları okutacak öğretmenlerle ilgili bilgi edinerek, çocuğunun “iyi bir öğretmenin” sınıfında olması için çaba gösterir. Okul yöneticileri ise çoğunlukla, bütün öğretmenlerin “iyi” olduğunu ve okulda “iyi/kötü” öğretmen ayrımı yapılamayacağını açıklamaya çalışırlar. “İyi” öğretmenin

tanımlanmış bir standardı ya da tanımlanmış yeterlikleri olması halinde yöneticilerin açıklaması da makul kabul edilebilir. Oysa mevcut durumda ailelerin ve yöneticilerin “iyi” öğretmenden aynı şeyleri anlayıp anlamadıkları da çok net değildir. Ancak bu durum gösteriyor ki, veliler öğretmenin çocuklarının yaşamında ve geleceğinde bireysel olarak fark yaratacağına inanmaktadır. Hatta pek çok veli, bu nedenle ilköğretimin ilk beş yılı için okuldan çok, öğretmen arama eğilimine girmektedir (TED, 2009). MEB’in belirlediği öğretmen yeterlikleri bu bağlamda toplumunda hangi öğretmen yeterli hangi öğretmen yetersiz tartışmalarına son vermesi en azından bir standart belirlemesi açısından önemlidir.

Bugün yeterliklerin tanımlanmış olmasının öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde ilgili kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdümü kendiliğinden ortaya çıkarması beklenemez. Bu işbirliği ve eşgüdümün sağlanması, bir takım yeni yasal ve örgütsel düzenlemeleri gerektirmektedir. Öğretmen yetiştirmede politikaların belirlenmesi, standartların oluşturulması ve kurumlar arası işbirliğinin sağlanması amacıyla 1997 yılında kurulan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, bugüne kadar kuruluş amaç ve görevlerini yerine getirebilecek bir yapı ve işlerliğe kavuşturulamamıştır. Bu ilişkinin kurumsal bir zemine oturtulması için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi’nin ÖYEGM ile organik bağının oluşturulması gerekmektedir (TED, 2009). Bu eşgüdümün sağlanması standartları belirlemede daha sağlam temeller atılması açısından önemli olabilir.

Eğitim ve öğretimin başarılı olabilmesinde öğretmenin yeterli donanıma sahip olması önemlidir. Ancak eğitim ve öğretimin bütün sorumluluğu öğretmene yüklenmesi acımasız bir yaklaşım gibi görünmektedir. Bunun için öğretmene destek olabilecek yardımcı personele ihtiyaç vardır. Sistemin sağlıklı işleyebilmesi için program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim, rehberlik, eğitim yönetimi, sanat eğitimi vb. alanlarda uzmanlığını almış personelin öğretmenle birlikte çalışması son derece önemlidir. Bu konu göz ardı edilmemeli öğretmen yeterlikleri belirlenirken öğretmenin asıl görevinde yetkinleşmesi sağlanmalıdır (İlhan, 2004).

Farklı ülkelerdeki uygulamalarda yeterliklerin içeriğinde büyük ölçüde örtüşme görülse de, yeterliklerin yapılandırılmasında ve ifade ediliş biçiminde farklı modeller kullanılmaktadır. Ancak bazı eleştiriler de yapılmaktadır. Örneğin “Yeterliklerin öğretmenin işini yapay olarak parçalara ayırdığı, teknik bir düzeye indirgediği ve kendi bağlamından ve ortamından uzaklaştırdığı öne sürülmüştür. Öğretmenin işini yeterlikler çerçevesinde tanımlamaya yönelik bu tartışmaların sonucu olarak Avustralya, ABD ve İngiltere’de Öğretmen yeterlikleri yerine “öğretmenlik mesleği standartları” kavramının kullanılması tercih edilmiştir” (TED, 2009: 3). Özetle birçok ülke, öğretmenlikte ortak bir anlayış getirmek ve belirli standartlar getirmek için çaba göstermektedirler (TED, 2009). Bu konuda Reynolds ve Salters (1995) İngiltere’de öğretmen yetiştirmek için belirlenen standartları ile ilgili yaptıkları bir çalışmada öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinin öneminden bahsetmiş ve ülkelerin öğretmenlik standartlarını belirlemelerin öğretmenliğin niteliğini artıracaklarını savunmuşlardır.

Bir öğretmende bulunması gereken üç alan kavramı, mükemmel öğretmen tanımını da ortaya koyar. Bunlardan birincisi, alan bilgisi yani öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmaktır. İkincisi, öğretmenlik bilgisi yani öğretmenin iyi bir öğretici ve eğitici bilgisi ile donatmaktır. Üçüncüsü genel kültür bilgisi yani bir öğretmenin aktüaliteden, dünya ve Türkiye’de olup bitenden haberdar olabilecek bir aydın gözlüğüne sahip olmasıdır (DPT, 2000).

Öğretmenlik için gerekli olan bu üç alan kavramından, her öğretmende bulunması gereken alan bilgisinin başka bir ifade ile öğretmenlik yapacağı alanla ilgili bilgi ve becerilere sahip olması büyük ölçüde önemlidir. Alana egemen olmayan öğretmenlere öğrenciler saygı göstermez. Böyle öğretmenler genellikle kendilerine güvenmezler. Özgüven eksikliği öğrencilerle ve velilerle sağlıklı ilişkiler kurmada sorunlar yaratır. Bu nedenlerle öğretmenlerin görev yaptıkları alanı çok iyi bilmeleri ve bu alanda yenilikleri izlemeleri gerekir (Gürkan, 2000).

MEB ise özel alan yeterliklerini şu şekilde tanımlamıştır: “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak

sahip olunması gereken bilgi beceri ve tutumlardır” (MEB, 2010: 41). MEB bu tanım çerçevesinde, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi sürecinin ardından özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi çalışmalarına 2004 yılında ulusal ve uluslararası uzmanların, MEB personelinin ve 16 branştan öğretmenlerin katılımıyla başlamıştır. Yapılan çalışmalarda her bir alana ait konu alanları belirlenmiş, konu alanlarına ait yeterlikler ve yeterliklere ilişkin performans göstergeleri saptanmıştır. Söz konusu tespit ve önerilerin özel alan yeterliklerine yansıtılabilmesi için MEB bünyesinde oluşturulan, alt komisyonların ön çalışmalarından sonra hazırlanan özel alan yeterliklerinin yeni öğretim programları ile uyumunun değerlendirilmesi için aşağıdaki kararları almıştır;

1. Hazırlanan özel alan yeterliklerinin yeni öğretim programları ile uyumunun gözden geçirilmesi, bunun için;
 - Özel alanla ilgili yeni programın içeriğinin gözden geçirilmesi,
 - Her öğrenme alanının, kapsam ve yeterliklerinin yeni programı ne kadar karşıladığına dikkat edilmesi,
2. Yeterlik ve performans ifadeleri gözden geçirilerek birden çok davranım ifadesine sahip cümlelerin tek davranım ifadesi şeklinde düzeltilmesi,
3. Her bir öğrenme alanı ile ilgili kapsam, yeterlik ve performansların birbiriyle tutarlı hale getirilmesi,
4. Performansların yeterlikleri, yeterliklerin kapsamı karşılaması,
5. Açıkta kalan, birbirini karşılamayan performans ya da yeterlik ifadelerinin yeniden düzenlenmesi (MEB, 2010: 43). Böylece özel alan yeterlikleri taslaklarına son şekli verilmiştir.

Genel Yeterlikler ve Özel Alan Yeterlikleri bir bütün teşkil etmekle birlikte ayrı ayrı değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bunlardan MEB’in Özel Alan Yeterlikleri, öğretmenlerin alanlarına özgü olarak, gelişim hedefleri göstermek için hazırlanmıştır. Özel Alan Yeterliklerinde; Yeterlik alanı, Kapsam, Yeterlikler ve Performans göstergeleri bulunmaktadır.

MEB’in öğretmenin kendi gelişim alanını belirleyip, bu alanda gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren ilköğretim

kademesi öğretmenlerine yönelik 16 alanda “Özel Alan Yeterlikleri” geliştirmiştir. MEB’in belirlediği ilköğretim kademesindeki öğretmenlere yönelik 16 alandan biride fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterlikleridir. MEB bu yeterlikleri aşağıdaki 5 yeterlik alanında bunları oluşturan 24 alt yeterlikten meydana getirmiştir. Bu maddeler aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

1.Öğrenme – Öğretme Sürecini Planlama ve Düzenleme

- a. Öğretim sürecini öğretim programına uygun planlayabilirim.
- b. Öğretim sürecinde öğretim programı doğrultusunda öğrenme ortamları düzenleyebilirim.
- c. Öğretim sürecinde, öğretim programını destekleyen materyal ve kaynakları kullanabilirim.

2.Bilimsel ve Teknolojik Ve Toplumsal Gelişim

- a. Öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme merakı uyandırabilirim
- b. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilirim.
- c. Öğrencilere, bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırabilirim.
- d. Öğrencilerin eleştirisel düşünme becerilerini geliştirebilirim.
- e. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilirim.
- f. Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilirim.
- g. Öğrencilerin bilim ve teknoloji ilişkisini anlamlandırmalarını sağlayabilirim.
- h. Atatürk’ün, bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilirim.
- i. Öğrencilere, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile toplum ve çevre arasındaki etkileşime ilişkin anlayış kazandırabilirim.
- j. Fen ve teknolojik öğretim ortamlarında gerekli güvenlik önlemleri alabilirim.
- k. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilirim.

3. Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

- a. Öğrencilerin gelişimini izleyebilirim.
- b. Uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilirim.

4.Okul Aile ve Toplumla İş Birliği

- a. Öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı çevre bilinci, fen ve teknoloji okuryazarlığı gibi konulardaki gelişimini sağlamaya yönelik ailelerle iş birliği yapabilirim.
- b. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilirim.
- c. Toplumsal liderlik yapabilirim.
- d. Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilirim.

5. Mesleki Gelişimi Sağlama

- a. Mesleki yeterlikleri belirleyebilirim
- b. Fen öğretimine ilişkin bireysel ve mesleki gelişimimi sağlayabilirim.
- c. Mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem tekniklerden yararlanabilirim.
- d. Bilgi ve teknolojilerden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilirim.

Fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterlikleriyle ilgili bu listeye bakıldığında listenin çok geniş sayılabilecek bir çerçevesinin olduğu görülmektedir. Bu yeterlikleri kazanmış öğretmenlere sahip olabilmek için hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde uzun süreli mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği açıktır. Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmede ve atamalarda sık sık gündeme gelen değişik uygulamalar bu alanda yaşanan başka zorlukları da beraberinde getirmiştir. Örneğin Eğitim Fakültelerinden mezun olup öğretmen olarak atanmalarının yanında bu eğitimi almadığı halde aynı ortamda çalışan çok sayıda öğretmen bulunmaktadır. Bütün bu öğretmenlerin yukarıda belirtilen alanlarla ilgili yeterlik durumları sorgulandığında karşımıza olumsuz bir tablo da çıkabilir (Seferoğlu, 2009).

Öğretmenlerin edinmeleri gereken yeterlik ya da niteliklerin neler olması gerektiği, bu yeterlik ve nitelikleri ne ölçüde edinmeleri gerektiği veya öğretmenlik mesleği yeterliklerinin nasıl öğrenileceği ve geliştirileceği, oldukça geniş konulardır. Çünkü branşı ne olursa olsun bir öğretmenden beklenen yeterlikler sıralandığı zaman yüzlerce madde ve onlarca sayfa ortaya çıkmaktadır. Her bir yeterliğin kendi başına değerlendirilmesi gereken bir konu olduğu da düşünüldüğünde, böyle bir araştırmanın oldukça kapsamlı olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle MEB tarafından belirlenmiş olan ve resmi olarak bütün öğretmenlerin kazanmış olması gerektiği bütün kesimlere duyurulan öğretmen yeterliklerini saptamayı amaçlayan bu çalışmada, görev başındaki öğretmenler ve öğretmen adayı öğrencilerin, MEB'in öğretmenlerde bulunması gereken öğretmen yeterliklerine hangi ölçüde sahip oldukları, kendi görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1.4 Türkiye'de Öğretmen Yeterliği Değerlendirme Çalışmaları

Her sistem gibi eğitimin de istendik ya da istenmedik çıktıları vardır. Öğretmenlerin kazanmaları gereken bilişsel yetiler, duyuşsal tutumlar ve bedensel beceriler nelerdir? Alan bilgisinin kapsamı ne olmalıdır? Neden alanın en iyi uzmanları iyi öğretici olamıyor? Neden en iyi öğretmenler en çok eğitim dersi alan ya da verenlerden çıkmıyor? Alanda uzmanlık düzeyi ne olmalı? Eğitim kurumlarının alana uygulaması nasıl olacak? Bu sorulara cevap aranırken karşımıza çıkan büyük sorunlardan biri de öğretmenlerden istenen yeterliklerin değerlendirme sürecinin nasıl olması gerektiği konusudur.

MEB, 1983 yılına kadar öğretmenlerin hem seçilmesinden hem yetiştirilmesinden, hem de istihdamından sorumlu kurum olarak görev yapmıştır. Ancak 1983 yılında yürürlüğe giren 2809 sayılı kanunla öğretmen yetiştirme yetkisi MEB'den alınarak üniversitelere verilmiştir. Böylece öğretmeni yetiştiren ile öğretmeni istihdam eden kurumlar farklı hale gelmiştir. Zamanla yapılan yanlış planlamalarla üniversitelerden mezun olan öğretmen adaylarının istihdam edilememe sorunu ortaya çıkmıştır.

MEB üniversitelerden mezun olan öğretmen adaylarındaki arz talep dengesizliğinden dolayı öğretmenleri sınava tabi tutma gereği duymuştur. MEB'in ihtiyaç duyduğu öğretmenlerin sınavla seçimi çok eskiye de dayanmamaktadır. 1985–1991 yılları arasında “Öğretmenlik Yeterlik Sınavı” adı altında MEB tarafından yapılan sınav, mezunların ihtiyacı karşılayamaması nedeniyle kaldırılmıştır. 1991–2001 yılları arasında ihtiyaç fazlası öğretmenlerin atamasında zaman zaman “kura çekme” yoluna başvurulmuş veya atamalar subjektif yöntemlere dayandığı gerekçesiyle sık sık eleştiriye uğramıştır. 2001 yılında tarafından “Kamu Meslek Sınavı – KMS”, 2002 yılından günümüze kadar olan dönemde de “Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)” adı altında gerçekleştirilen sınavlar tüm kamu personelinin seçimi ile birlikte öğretmenlerin seçiminde de kullanılmaktadır (Çelik ve Kavak, 2009).

KPSS sınavının içeriği uygulanış biçimi ile ilgili yapılan çalışmalarda birçok eleştiri getirilmiştir (Baykal, 2009; Büyüköztürk ve ark. 2009; Çelik ve Kavak, 2009; Ergün, 2005; Özoğlu, 2010). Öğretmen adayları bu sınavda başarılı olabilmek için sınav sonunda hangi puan aralıklarında başarılı olacaklarını bilmemektedirler. Bu puan aralıkları yıldan yıla branşlarda alınacak öğretmen sayısına göre değişmektedir. Günümüzde anasınıfı, zihinsel engelliler, rehberlik gibi branşlarda 50’li ve daha aşağıdaki puanlarla öğretmenler atanırken fizik, biyoloji, kimya branşlarında 90’lı ve daha fazla puanlarla atanamayan öğretmenler mevcuttur. Bu konuda da kamuoyunda ciddi eleştiriler söz konusudur ve şu sorular sorulmaktadır. “KPSS öğretmen adaylarının yeterliklerini ölçüyor ise standardın altındaki aday öğretmenler neden göreve başlamaktadır? KPSS öğretmenlerin yeterliklerini ölçüyor ise alanları ile ilgili neden soru sorulmamaktadır?” sorularına verilecek cevaplar öğretmenlerin yeterlik ölçümlerinin kapsamı ve standardını belirlenmesi açısından önemli olabilir.

Aslında KPSS türü sınavlara sadece Türkiye’de değil diğer ülkelerde de rastlanmaktadır. Bu konuda Hayes (1997) İngiltere’de stajyer öğretmenlerle yaptığı bir çalışmada stajyer öğretmenlere öğretmenlik statüsünün verilmesinden önce değerlendirmeleri gerektiği üzerinde durmuş ve bu şekilde öğretmenlerin

niteliklerinin artacağını savunmuştur. Çeşitli ülkelerdeki öğretmenlik seçimi için oluşturulan ölçütler Tablo 2,1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Farklı ülkelerde Öğretmenlik mesleğine atanma koşulları

Ülke	Öğretmenliğe Giriş Sınavı Adı	Sınav İçeriği
Türkiye	Kamu Personeli Seçme Sınavı	Genel Yetenek-Genel Kültür- Eğitim Bilimleri
Almanya	I.Devlet Sınavı + 2 yıl Stajyerlik Eğitimi + II. Devlet Sınavı	Alan Bilgisi+Seminerler, rehber öğretmen gözetiminde ve bağımsız ders verme
Avusturya	Stajyer Öğretmen Final Sınavı	Ayrıca, akıcılık ve etkili konuşma yeteneğinin arandığı okuma, yazma ve konuşma etkinliklerini içeren sınavlarda geçerlidir.
İspanya	Kamu kurumlarında sürekli bir kadroya sahip olabilmek için ilgili yönetim birimince yapılan yarışma sınavı	Adayların yetenek ve becerilerin değerlendirildiği yazılı ve sözlü sınav yapılır.
Fransa (Ortaöğretim Alan Öğretmenliği)	Öğretmen Mesleğine Giriş Sınavı (Öğretmenlik eğitiminin son yılı başlangıcında yapılır. Kazanan stajyer öğretmen olarak bir okula atanır. Eğitim aldığı okula da devam eder.	Bu sınavlarda adaylar alan bilgilerini ölçen bir yazılı sınav, alan öğretimi ve çevre ile iletişim kurma yeteneğini ölçen bir sunu ve mesleğe karşı ilgi ve tutumların belirlendiği bir mülakatla değerlendirilmektedir.
Lüksemburg	Öğretmen Sertifika Sınavı	Dil sınavı ve genel bir sınavdan oluşmaktadır.
ABD*	Ulusal Öğretmenlik Sınavı (National Teacher Examination) Federal Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Educational Testing Service (ETS) sorumluluğunda yapılmaktadır. Bu test üç bölümden oluşmaktadır.	1. Meslek Öncesi (Pre-professional) Beceri Testi: Öğretmen adaylarının okuma, anlama, matematik vb. temel akademik becerilerin ölçülmesine yönelik sorular bulunmaktadır. 2. Konu Alan Testi: Alan bilgisi 3.Öğretmenlik bilgi ve becerileri testi: Bu testte sınıf yönetimi, planlama, öğrenme ve öğretme, ölçme ve değerlendirme vb. konuları ölçülmektedir.
Japonya**	Yeterlik Sınavı (Yılda 3 kez yapılır, görüşme ve uygulama sınavına alınırlar)	Genel Kültür, Alan ve Meslek Bilgisi
Belçika- Hollanda-	Sınav yok, öğretmen alımında yerel makamlara başvurulur. Öğretmen seçiminde inceleme ve/veya görüşme sonucunda tam ya da yarı zamanlı olarak okullara görevlendirir.	
Yunanistan	Sınav yok. Atama, Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi düzeyde illere yapılır. 3 aylık öğretmenliğe uyum kurslarına katılırlar.	

Kaynaklar: Sağlam ve Kürüm (2005), *Yüksel (2004), **Semerci (2000),

Tablo 2,1’de görüldüğü gibi değişik ülkelerde değişik öğretmenlik seçim sistemleri mevcuttur. Almanya, ABD ve Japonya’da bizim sınav sistemimize benzer uygulamalar gözüktüğü de en büyük farklılıklarının öğretmenlerin alan bilgilerinin de ölçümlere dahil edilmesi olduğu görülmektedir. Nitekim öğretmenler atandıktan sonra asıl uğraştıkları konu, kendi alanlarının öğretilmesidir. Ayrıca ülkemizde üniversiteye girişte uygulanan sınavda da öğretmen adayları girecekleri bölümlerdeki derslerden sorumlu tutulmaktadır. Bu konuda, Baştürk (2008) fen ve teknoloji öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının ÖSS puanları ile KPSS sınavındaki aldıkları puanlar arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır. Bu sonuca bakarak aslında KPSS sınavı öğrencilerin üniversiteye girişteki sınav başarılarını yordama da başarısız olduğundan bahsedilebilir.

Çelik ve Kavak’ın (2009) KPSS ve öğretmenlik niteliği ile ilgili yaptıkları çalışmada, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden birisi olarak “öğretmenin niteliği” üzerinde durulmakta ve öğretmen eğitimi, istihdamı ve sürekli mesleki eğitimi ön plana çıktığını ve uluslararası sınavlarda başarı örneği olarak sunulan ülkelerin bu başarılarının arkasında güçlü bir öğretmen eğitimi ve öğretmen kadrosunun yattığını vurgulamışlardır. Ayrıca Türkiye’de de, gecikmiş olsa da, her kademedeki eğitimin niteliği giderek daha fazla sorgulanır hale geldiğini ve öğretmen niteliği hakkında ipuçları sunacak, sistemi geliştirmek için bir fırsat olarak değerlendirebilecek olan KPSS sınavı öğretmenlik sonuçlarının da bu bağlamda değerlendirilmesi ve sorgulanması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda KPSS sınavının öğretmen yeterliklerini ölçmede bir standart belirlediğinden bahsedilebilir.

Diğer taraftan KPSS’nin ölçme ve değerlendirme yeterliliği ile ilgili yapılan başka bir çalışmada Ergün (2005) öğrencilerin KPSS puanları ile lisans mezuniyet ortalamaları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulmuştur. KPSS’nin sadece eğitim bilimleri, genel yetenek ve genel kültür alanlarına ilişkin bilgileri ölçmeye yönelik olması ve özel alan yeterliklerini ölçücü sorular sorulmayıp alan yeterliklerinin göz ardı etmesi konularında, KPSS sınavına eleştirilerde bulunmuştur. Başka bir çalışmada Büyüköztürk ve ark. (2009) KPSS sınavına katılacak öğretmen

adaylarına KPSS’de başarılı olmak için önerilerini sormuş ve öğrencilerin büyük bir kısmı “Ders içeriği KPSS ağırlıklı olmalıdır” cevabı vermiştir. Bu cevap geleceğin öğretmenlerinin aslında eğitim fakültelerini öğretmen yetiştiren kurum değil bir soru çözüm merkezi olarak görmelerinin üzücü bir göstergesidir.

Öğretmen seçiminde öğrencilerin lisans ortalamalarının dikkate alınmaması yapılan eksik bir uygulama gibi görünmektedir. Çünkü bu husus, üniversitede verilen hizmet öncesi eğitimi değersizleştirmektedir. Nitekim son zamanlarda KPSS kurslarına eğilimin arttığı ve öğrencilerin daha lisans eğitimine devam ederken bu kurslara gittiği bilinmektedir. Maalesef, nasıl ki üniversite giriş sınavı liselerde verilen eğitimi kısmen yozlaştırmaktadır, aynı şekilde üniversitelerde verilen eğitim de KPSS nedeniyle yozlaşma eğilimindedir (Özoğlu, 2010). Özetle alanlarında yeterli öğretmenlerin yetiştirilmesinden sorumlu olan ve öğretmen seçim sorumluluğunu elinde bulunduran, yetkili kurum MEB’e bu konuda önemli görevler düşmektedir.

2. 2. Öğretmen Yeterlikleri Alanında Yapılmış Akademik Çalışmalar

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili literatürde birçok çalışma mevcuttur. Bu bölümde öğretmen yeterlikleri hakkında yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Demirel (1989) yabancı dil öğretmenlerinin yeterliklerini incelediği araştırmasında 50 Türk, 50 yabancı öğretmene anket uygulamıştır. Öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi yeterlikleri ile gerçekte sahip oldukları alan bilgisi yeterliklerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda Türk öğretmenler ile yabancı öğretmenlerin idealdeki yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Sözer (1991) Türk üniversitelerindeki öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışını kazandırma yönünden etkililiği konulu çalışmasında, eğitim fakültelerinin dördüncü sınıfındaki öğrenciler ile fakültelerin öğretmenlik sertifika programlarında bitirme aşamasına gelmiş öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi

düzelelerini karşılaştırmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre; iki gruba da meslek bilgisi dersleri boyutunda gerekli görülen temel ve ortak bilişsel davranışların yeterince kazandırılmadığı ve öğretim hizmetinin yeterli seviyede verilemediği saptanmıştır. Ancak eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının sertifika programlarındaki adaylara göre öğretmenlik meslek bilgisi bakımından daha başarılı oldukları görülmüştür.

Korkmaz (1997), ilkokul fen öğretiminde araç-gereç kullanımı ve laboratuvar uygulamaları açısından öğretmen yeterliklerini incelediği araştırmasında; ilköğretim ve ortaöğretim fen kadrolarına öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde laboratuvar çalışmalarına ve araç-gereç kullanımına daha çok önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu şekilde yetişecek öğretmenlerin deney hakimiyetine sahip olacaklarını, laboratuvar uygulamalarında ve araç- gereç kullanımında başarılı olacaklarını belirtmiştir.

Dağlı (1999) araştırmasında, Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programlarından mezun olan öğretmenlerin, alan bilgisi, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve insan ilişkileri boyutlarında oldukça yeterli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, Eğitim Fakültesi dışındaki fakülte ve yüksekokullardan mezun olan ve ilköğretim okullarının birinci kademesinde görevli bulunan öğretmenlerin, alan bilgisi, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve insan ilişkileri boyutlarında kısmen yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

MEB (1999) sonuçlanan komisyon çalışmasında, öğretmenlik mesleğinin arzu edilen düzeye getirilmesi ve öğretmenlerin nitelikli hale ulaşabilmelerine amaçlı bir proje yürütmüştür. Türkiye genelinde görev yapan öğretmenlerin nitelikleri ile mevcut öğretmenlerin nitelikleri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan çalışmaya toplam 6003 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler genelde kendilerini; alan hakimiyeti, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama, öğretim stratejileri, bilimsel işlem becerileri, sınıf yönetimi ve

sınıf içi etkinlikler, mesleki gelişim, sosyal çevresel boyut ve kişisel özellikler bakımından çok yeterli bulmuşlardır

Çapa ve Çil (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “öğretmenlik mesleği tutum ölçeği” eğitim fakültesinde öğrenim gören 340 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete ve ÖSYS’deki tercih sırasına göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Gödek (2002) İngiltere’de yaptığı öğretmen adayları ve öğretmenliğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin, öğretmenlik bilgi temelleri açısından karşılaşmış oldukları problemler incelenmiştir. Araştırmaya Nottingham Üniversitesi fen bilgisi öğretmen adayları, öğretim elemanları ve Nottingham’da görev yapan bir senelik fen bilgisi öğretmenleri katılmıştır. Yapılan mülakat ve açık uçlu anketlerden elde edilen sonuçlardan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının alan bilgilerindeki eksikliklerin kendilerine güven duymalarını etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisinin alt boyutlarında kendilerine güvende hissetmelerine rağmen öğrencilerin kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi konularında ve öğrencilerin öğrenme güçlüklerini anlama ve kabullenme konularında eksik olduklarını ve hatta bu eksiklerin farkında olmadıkları belirlenmiştir.

Leung ve Park (2002), yaptıkları araştırmada Hong Kong ve Kore’de ilköğretim matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin matematik alan bilgileri konusunda teorik olarak yeterli oldukları halde bu yeterliklerini öğretim sahasına yansıtamadıklarını belirlemişlerdir.

Yaman ve ark. (2004), tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarının öz- yeterlik inanç düzeylerinin incelenmiştir. Araştırma 2002–2003 yaz yarıyılında fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalında eğitim gören farklı sınıf düzeyinde toplam 260 öğrenci katılmıştır. Araştırmada beşli likert tipi “işbirliğine dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik düzeylerine etkisi”

isimli ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf seviyeleri artıkça öz-yeterliklerinin arttığı, cinsiyetin ve mezun olunan ortaöğretim kurumunun öz-yeterlik inancını etkilemediği tespitinde bulunulmuştur.

Akpınar ve ark. (2004) tarafından eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri değerlendirilmiştir. Araştırma MEB'in belirlediği genel yeterlikler çerçevesinde anket yolu ile 91 öğretmen adayına uygulamıştır. Elde edilen bulgulardan, öğretmenlik uygulaması için ilköğretim okullarında uygulama eğitimine giden öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerini yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Ancak, öğretmen adayları sınıf öğretmenlerini, öğretim materyali geliştirme ve kullanma ile özel alan bilgisine sahip olma nitelikleri bakımından orta düzeyde yeterli bulmuşlardır.

Akpınar ve ark. (2004) yaptıkları çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin mezun olduğu alana yönelik görüşlerini araştırmışlardır. 22'si farklı alanlardan mezun 8'i fen bilgisi öğretmenliğinden mezun 30 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada fizik ve kimya mezunu olup, fen bilgisi öğretmenliği yapanların kendilerini kimya ve fizik alanlarında yeterli alan bilgisine sahip olduklarına inanırken biyoloji alanında yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmış. Fen bilgisi öğretmenliği mezunu ve biyoloji mezunu olup fen bilgisi öğretmenliği yapanların ise özellikle fizik ve kimya konularının öğretiminde isteksiz olup, fizik konularında kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çakan (2004) "öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri" adlı araştırmasında ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik Likert tipi ölçme aracı veri toplamak için kullanılmış. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının ölçme-değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki yetersizlik ve eksiklerini hizmet içi eğitim ile gidermeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye

yönelik derslere daha fazla yer verilmesi ve bu derslerin öğretmenlerin meslek sırasında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere cevap verecek nitelikte olması gerektiği tespit edilmiştir.

Özdemir (2005) araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim öğretim programlarına ilişkin görüşlerini ve bilgi sahibi olma durumlarının belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda genel olarak, öğretmenlerin çoğunluğunun yeni öğretim programıyla ilgili kendilerini “kısmen yeterli” gördüğü, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve kıdemlerine göre öğretim programı ile ilgili bilgi sahibi olma, uygulama ve yeterlik boyutlarına ilişkin görüşleri anlamlı düzeyde fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretim programıyla ilgili bilgi sahibi olma ve kendilerini yeterli hissetme düzeyleri arasında ise hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine farklılık görülmektedir.

Şahin (2005) çalışmasında, ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitime ve öğretme yeterliklerine ne düzeyde sahip olduklarını ve bu yeterliklerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm ve mezun olunan okul durumuna göre değişip değişmediğini, ayrıca yeterliklere sahip olma bakımından öğretmenlerin kendi algıları ile okul yöneticilerinin algıları arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin kendilerinin erkek öğretmenlere göre daha yeterli algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Gözütok ve ark. (2005) yeni programın uygulandığı Ankara merkezinde belirlenen 6 farklı okuldan 60 öğretmenden katılımsız gözlem yoluyla veriler elde etmişlerdir. Çalışma sonucunda genel olarak öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili algılarının yüksek olduğunu, ancak gözlemlerin öğretmenlerin daha düşük bir yeterlik düzeyine sahip olduklarını ortaya koyduğuna işaret etmişlerdir. Yani öğretmenler mesleki açıdan kendilerini yeterli görürlerken, sınıf içi uygulamaları bu algılarıyla çelişmekte olduğu görülmüş. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini en yetersiz gördükleri alanın ölçme-değerlendirme konusuyla ilgili olması öğretmenlerin bu konuda öncelikli olarak eğitim almaları gerektiği tespit edilmiş. Öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki işbirliğini destekleme ve araç-gereçlerin görsel tasarım

ilkelerine uygunluğu (renk, şekil, doku, desen, büyüklük) konularında da yetersiz oldukları da belirlenmiştir.

Asrı'nın (2005) yaptığı çalışmada, Antalya, Isparta ve Burdur illerinde bulunan din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini araştırmıştır. Araştırmaya 229 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni katılmış, uygulanan anketlerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin özel alan ve genel kültür bilgileri, eğitim-öğretim etkinliklerinde ihtiyaçlarını karşılayacak düzeydedir. Fakat özel alan ve genel kültür bilgilerinin yenilenmesi ve geliştirilmesinde öğretmenler, aynı yeterliğe sahip değillerdir ve beklenen gayreti göstermemektedirler. Ayrıca bulgular birlikte değerlendirildiğinde, DKAB öğretmenlerinin özel alan ve genel kültür bilgisi yeterliklerinin ifadelendirdikleri kadar yüksek düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır.

Can (2005), çalışmasında lisans programını bitirme aşamasına gelmiş İngilizce öğretmen adaylarının, program aracılığı ile bu standartlarda yer alan yeterliklerini ne derecede kazandıklarını belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca aynı yeterliklerin, bu programlardan mezun olan ilköğretim kademesindeki İngilizce dersine giren öğretmenler tarafından ne derece uygulandığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ölçekler gözlem ve görüşme ile öğretmen adaylarını standartlara ulaşma derecesi ve öğretmenlere de ölçeklerle uygulamaya aktarma sıklığı belirlenmiştir. Araştırmaya 60 aday öğretmen ve 49 öğretmen katılmış, araştırma sonunda programın bir dizi yeterliği kazandırmada göreceli olarak yetersiz kaldığı, program tarafından öncelikle kazandırılan yeterliklerle öğretmenler tarafından sıklıkla uygulanan yeterlikler arasında belirgin bir uyum olmadığı tespit edilmiştir.

Şimşek (2006) çalışmasında İlköğretim (DKAB) dersi alanında görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerinin; cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, branş, görev süresi, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi, daha önce hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu ve katıldığı hizmet içi eğitim kursu sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmada Erdoğan ve

Altaş tarafından geliştirilen “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği” isimli ölçek 400 sınıf öğretmeni ve 130 din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve görev süresi değişkenine göre bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Branş değişkeninde branşı DKAB olan öğretmenlerinin alan yeterliklerinin diğer branşlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmış. Araştırmada hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin yeterliklerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançları cinsiyet, öğrenim ve üniversitelerine göre incelenmiştir. Araştırma çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 491 son sınıf aday öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek Riggs ve Enochs tarafından (1990) tarafından geliştirilen ve Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, öğrenim türlerine göre öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı, sonuç beklentilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, öğrenim gördükleri üniversitelere göre beklentilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akdemir (2006) “İlköğretim II. kademedeki fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarındaki yeterlikleri ve uygulamalar sırasında karşılaştıkları sorunlar” adlı çalışmasına 2004–2005 eğitim ve öğretim yılında Elazığ ilinde 181 fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert tipi anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda laboratuvar uygulamalarında öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma düzeylerinde cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunmamış, kıdem değişkeninde ise kıdem arttıkça laboratuvar uygulama yeterliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okullarda bulunan araç-gereç bulunma düzeylerinin laboratuvar uygulamalarında kullanılabilir düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çimer ve Çakır (2007), 2006–2007 eğitim ve öğretim yılında 20 fen ve teknoloji öğretmeni ile yaptığı çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli derecede bilgi sahibi olmadıkları ve bazı öğretmenlerin yeniliklere karşı gösterdikleri direnç nedeniyle de alternatif ölçme ve değerlendirme sistemini genel olarak okullarda uygulayamadıkları tespit edilmiştir.

Erdemir'in (2007), "ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması" adlı çalışmasına çeşitli branşlardan 568 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 31 maddelik bir anket ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin öğretim kurumlarından ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmadan mezun oldukları tespit edilmiştir.

Ilıkan (2007), öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterliklerinin eğitime olan etkisini araştırdığı çalışmasında öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmış bu bağlamda Kocaeli'nde 5 lisede 100 öğretmen ve 362 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterlikleriyle ilgili öğretmen ve öğrencilere 5 seçenekli likert tipi ölçek uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucu öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterlikleri ile verdikleri eğitimin etkinliği hakkında öğrencilere göre daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Köksal (2008), MEB'in belirlediği öğretmen yeterlikleri hakkında öğretmen, okul müdürleri ve bakanlık yetkilileri görüşleri almıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların tamamından elde edilen bulgulara dayalı olarak; MEB'in belirlediği yeterlik çalışmalarının öğretmenlere, okula, Bakanlığa ve eğitimin niteliğinin artmasına yönelik olumlu katkılar sağladığı, bu yüzden de uygulamanın tüm Türkiye'de gönüllülük esasına dayalı olarak devam etmesi sonucu ortaya çıkmıştır.

Gelen ve Özer (2008), yaptıkları çalışmada öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında çeşitli branşlarda 242 öğretmen ve 159

öğretmen adayına anketler aracılığıyla ulaşmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının hem genel anlamda hem de bütün alt boyutlarda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri bakımından kendilerini öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Kılıç ve ark. (2009) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretimindeki öz yeterlik inançlarının artırılabilmesine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada Edirne ilinde görevli 50 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin fen ve teknoloji dersine yönelik yeterliklerinin yaşlarına, cinsiyetlerine ve meslek yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında öğretmen yeterliklerinin özellikle mesleki ve kişisel yeterlikler alanında yoğunlaştığını görebiliriz. Bunun yanında özel yetenek alanlarına vurgu yapılsa da ülkemizde fen ve teknoloji alanı yeterlikleri hakkında kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM 3

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1 YÖNTEM

3.1.1 Araştırma modeli

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi (mixed methods research design) kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemlerin tek başına cevap veremediği araştırma problemlerine cevap bulmada kullanılmaktadır. Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemlerin güçlerinin bileşkesi olmaktadır (Creswell, 2005). Araştırmanın nicel kısmında iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemek amaçlandığından ilişkisel tarama yapılmıştır. Büyüköztürk ve ark., (2009) da bazı çalışmalarda nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılabilmesini ifade etmektedirler. Bu sayede veri çeşitliliği sağlanarak bulguların daha iyi karşılaştırılacağı düşünülmüştür. Ayrıca bu yöntemin kullanılması ile her iki araştırma tekniğinin avantajlarından azami bir şekilde yararlanmak amaçlanırken, bu tekniklerin sınırlıkları da en aza indirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel yöntemi açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin elde edilmesinde; nicel yöntemi ise anket sorularına verilen cevaplardan elde edilecek verilerin elde edilmesinde kullanılmıştır.

3.1.2. Araştırmanın tasarlanması

Araştırmaya başlamadan önce çalışmanın hangi süreçlerden geçeceği konusunda kapsamlı bir planlama yapılmıştır. Bu sayede çalışmanın çözümü kolaylaşmıştır. Araştırma süreci aşamaları Tablo 3.1.'de özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma süreci aşamaları

Araştırma süreci aşamaları		TARİH
Literatür taraması		06. 2009- 01.2010
Araştırma modeline karar verilmesi		01.2010- 02.2010
Verilerin toplanması	Anket sorularının hazırlanması	02.2010- 04.2010
	Pilot uygulama	
	Anketlerin Uygulanması	
Verilerin analizi	Açık uçlu soruların analizi	09.2010- 03.2011
	Anketlerin analizi	06.2010- 09.2010
Raporlama		09.2010- 12.2011

3.1.3 Evren ve örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenleri ve Türkiye'nin farklı üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinin fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim görmekte olan son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evreni ise Kırşehir ilinde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenleri ve Ahi Evran Üniversitesi'ne bağlı eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Kırşehir iline bağlı merkez ilçe ve ilçelerde görev yapan 89 fen ve teknoloji öğretmeni ve 2009–2010 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Ahi Evran Üniversitesi'ne bağlı eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı son sınıfta öğrenim gören 118 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenleri “öğretmenler”, fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları “öğretmen adayları” şeklinde ifade edilecektir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	Grup			
	Öğretmen Adayları		Öğretmenler	
	n	%	n	%
Erkek	41	35	45	51
Kadın	77	65	44	49

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %35'i erkek olup %65'i kadın öğretmen adaydır. Diğer taraftan araştırmaya katılan, öğretmenlerin %51'i erkek öğretmenlerden oluşurken %49'u kadın öğretmendir.

3.1.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının “alan bilgisi yeterliklerine ilişkin algılarını” belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen iki anket kullanılmıştır (Tablo 3.3).

Tablo 3.3. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına uygulanan anketler ve içeriği

Anketin bölümleri	Soruların içeriği	Öğretmen anketi	Öğretmen adayı anketi
Bölüm I	Kişisel bilgiler	10 soru	4 soru
	Alan bilgilerini geliştirmek için neler yaptıkları ve önerileri	2 soru	2 soru
	KPSS sınavının öğretmen yeterliklerini ölçmede ne kadar başarılı olduğu konusu	-	1 soru
Bölüm II	Alan bilgisi yeterliklerine ilişkin algılar ölçeği	23 madde	23 madde

Anketler iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda öğretmenlerin profillerini belirlemeye yönelik 10 soru ve öğretmen adaylarının profillerini belirlemeye yönelik 4 soru bulunmaktadır. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik her iki anket arasında sadece kişisel bilgiler bölümünde farklılık bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarına alan bilgilerini geliştirmek için neler yaptıkları, önerileri ve KPSS sınavının öğretmen yeterliklerini ölçmede ne kadar başarılı olduğu konularında görüşlerini tespit etmek için üç açık uçlu soru sorulmuştur. Öğretmenlere ise alan bilgilerini geliştirmek için neler yaptıkları ve

önerileri konularında iki açık uçlu soru sorulmuştur. İkinci bölümde ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının “alan bilgisi yeterliklerine ilişkin algılarını” belirlemek amacıyla 23 maddelik 5’li likert tipinde ölçek bulunmaktadır.

3.1.5. Anketlerin geliştirilmesi

3.1.4.’de de bahsedildiği gibi araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının “alan bilgisi yeterliklerine ilişkin algılarını” belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin hazırlanmasında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün 2006 yılında yayınladığı “Fen ve Teknoloji Öğretmenlik Mesleği Alan Yeterlikleri”nden yararlanılmıştır. İlk olarak 24 maddelik 5’li likert tipinde bir taslak ölçek hazırlanmıştır.

Taslak ölçek formunda yer alan soruların ön denemesi asıl veri toplanacak gruptan farklı bir gruba uygulanmıştır. Ön deneme çalışmalarında Kırşehir merkez ilçe ve ilçelerde görevli 54 öğretmene ve Ahi Evran Üniversitesi’ne bağlı eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı son sınıfta öğrenim gören 63 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Anketler araştırmacı tarafından görüşmecilere birebir uygulanmıştır. Katılımcıların fikirlerini açıkça ve rahat edebilecekleri bir ortamda ifade etmeleri sağlanmıştır.

Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları (madde geçerlik katsayıları) ve güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısını hesaplama yolları değişkenlerin türüne, kaynağına, uygulama sayısına göre farklılık gösterir. Hesaplama yolunun farklılığı, güvenilirlik katsayısının yorumsal anlamını da değiştirir. Güvenirlik, ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının bilgisini verir. Güvenirlik, 0 (sıfır) ile (+1) arasında değerler alır. Güvenirlik katsayısının 0.70’den yukarı olması ve (+1)’e yakın değerler alması istenen bir sonuçtur (Çepni, 2007). Ölçme aracının her bir maddesi 1 (yeterli değilim) ile 5 (oldukça yeterliyim) arasında likert tipi ölçeklendiğinden güvenilirliğe Cronbach alfa formülü kullanılarak bakılmıştır. Cronbach Alfa (Güvenirliği, iç tutarlılık anlamında bir güvenilirlik

anlamını ifade eder. Çoklu puanlanan maddelerden oluşan ölçme araçlarında kullanılır.

Madde-toplam korelasyonu değerlerinin yorumlanmasında Tablo 3.4.'de yer alan ölçütler baz alınmıştır. Tablo 3.4.'de uygulamada kullanılan "alan bilgisi yeterliklerine ilişkin algı" ölçek maddelerin madde-toplam korelasyonları (madde geçerlikleri) gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Madde-toplam korelasyonları kritik değer ve yorumları

Madde toplam korelasyonu	Yorumu
>0.30	Geçerli bir madde
0.20-0.29	Madde düzeltilmelidir.
<0.19	Madde ölçekten çıkarılmalıdır, madde geçerliği yoktur.

Kaynak: Büyüköztürk, (2003)

Uygulama sonucuna göre maddelerin madde geçerlik katsayıları Tablo3.5'de gösterilmektedir.

Tablo 3.5. Uygulama sonucuna göre maddelerin madde geçerlik katsayıları

Madde no	Madde toplam korelasyon	Madde no	Madde toplam korelasyon
1	0,57	13	0,58
2	0,57	14	0,29
3	0,56	15	0,52
4	0,58	16	-0,37
5	0,62	17	0,53
6	0,67	18	0,65
7	0,66	19	0,65
8	0,67	20	0,56
9	0,67	21	0,74
10	0,66	22	0,75
11	0,71	23	0,77
12	0,70	24	0,77

Tablo 3.5'e göre 16. maddenin madde geçerliğinin uygun olmadığı görülmektedir. Kalan 23 maddenin madde toplam korelasyonlarının 0.30 değerinden büyük olduğu, bir başka deyişle, madde geçerliklerinin uygun olduğu bulunmuştur.

Uygulama sonucunda madde analizine göre 16. madde çıkarıldıktan sonra kalan 23 maddenin güvenilirlik katsayısı ile birlikte uygulanan ölçeğin güvenilirlik katsayılarına ilişkin sonuçlar Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Uygulama sonucuna göre ölçeğin güvenilirlik katsayılarına ilişkin sonuçları

	Madde Sayısı	Güvenirlik katsayısı
Uygulamada kullanılan orijinal ölçeğin	24	0.935
Analiz sonucuna göre düzeltilmiş ölçeğin	23	0.945

16. maddenin madde geçerlik katsayısı uygun olmamasına rağmen güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bulunan bu güvenilirlik katsayısı 0.70'in üzerinde olması gerekçesi ile ölçek güvenilir olup; ölçek maddelerinin iç tutarlılığı yüksektir. Ölçeğin geçerliğinin incelenmesinde 24 maddeye ait veriler üzerinde Varimax döndürme yöntemiyle faktör analizi yapılmış ve bulguları Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Varimax döndürme yöntemiyle faktör analizi sonuçları

Faktör	Öz değerler			Varimax döndürme sonucu Faktör yüklerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	10,657	44,404	44,404	5,360	22,332	22,332
2	1,319	5,497	49,901	4,985	20,770	43,101
3	1,112	4,633	54,534	2,423	10,098	53,199
4	1,032	4,300	58,833	1,352	5,634	58,833

Faktör Analizi sonucunda faktörlere düşen maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Faktör yük değerleri

Madde No	Faktörler			
	1	2	3	4
y17	0,69	0,21	-0,11	0,09
y19	0,69	0,23	0,22	0,11
y23	0,68	0,38	0,35	-0,02
y18	0,66	0,21	0,25	0,10
y24	0,65	0,35	0,39	0,08
y20	0,64	0,15	0,16	0,20
y21	0,62	0,34	0,40	0,12
y22	0,59	0,36	0,47	0,02
y12	0,59	0,46	0,17	-0,01
y3	0,08	0,75	0,17	0,06
y9	0,37	0,66	0,14	-0,03
y10	0,39	0,64	0,09	0,02
y8	0,34	0,59	0,17	0,30
y5	0,36	0,59	0,06	0,06
y11	0,50	0,54	0,15	0,03
y7	0,40	0,54	0,13	0,30
y6	0,47	0,53	0,07	0,20
y15	0,16	0,53	0,09	0,41
y13	0,38	0,44	0,14	0,25
y4	0,37	0,41	0,26	0,12
y16	-0,26	0,13	-0,73	-0,25
y1	0,19	0,40	0,68	0,07
y2	0,10	0,55	0,61	-0,13
y14	0,11	0,10	0,10	0,84

Faktör yük değerinin “0.45 ya da daha yüksek olması madde seçimi için iyi bir ölçüdür” (Büyüköztürk, 2003: 118). Madde-toplam korelasyon katsayısına göre uygulamada 16. maddenin faktör yük değerinin uygun olmadığı ve bu yüzdende 16. maddenin ölçekten çıkarılması uygun bulunmuştur.

Tablo 3.7’de açıklanan toplam varyansa göre 24 maddeden 4 faktörün bulunduğu ve bu 4 faktörün de alan bilgisi yeterliğine ilişkin algıların %59’unu ölçtüğü söylenebilir. Bu nedenle, genel olarak faktör analizi sonuçlarının ölçme

aracının yapı geçerliliğini sağladığı, ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Ayrıca, ölçeğin geliştirilmesinde yararlanılan asıl kaynak olan MEB'in fen ve teknoloji öğretmenleri alan yeterliklerini 5 alt yeterlik düzeyinde ve bu alt yeterliklerin birleştirildiği tek alt boyutta değerlendirdiği görülmüştür. Bu araştırmada MEB'in yaptığı değerlendirilmenin esas alınmasının araştırmanın amacına daha uygun olacağı düşünülmüştür.

3.1.6. Anketlerin uygulanması

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasından sonra geliştirilen anketler araştırmacı tarafından Kırşehir merkez ilçe ve ilçelerde görevli 89 öğretmen ve Ahi Evran Üniversitesi'ne bağlı eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı son sınıfta öğrenim gören 118 öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapılan çalışmada anketler araştırmacı tarafından bizzat uygulamış olup, bunun nedeni, örneklem grubun anketlere ilgi göstermelerini ve verilerin eksiksiz toplanmasını sağlamak ve onlardan gelebilecek soruları anında yanıtlamaktır. Uygulama yaklaşık bir saat sürmüş olup uygulama sırasında öğretmenlere ve öğretmen adaylarına araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve anketleri yanıtlamaları istenmiştir. Uygulama sırasında, bazı katılımcıların sahip olduğu önyargılar, anketleri doldurmalarında onların isteksiz ve gönülsüz olmalarına neden olmuştur. Bu durum veri toplama sürecinde sıkıntı yaratmıştır. Bunun için, araştırma hakkında katılımcılara açıklamalar yapılarak bu sıkıntılar azaltılmaya çalışılmıştır. Uygulanan anketlerin tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

3.1.7. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulmasında öncelikle, literatür taraması yapılmıştır. Fen ve teknoloji öğretmenleri özel alan yeterlikleri hakkındaki özyeterlik algılarını belirlemek üzere geliştirilen anketler çoğaltılarak dağıtılmış ve doldurulan anketler toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan anketlerin II. bölümünün analizinde istatistiksel çözümlene teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve Pearson korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılarak SPSS programıyla çözümlenmiştir. Aritmetik ortalamalara göre yorum yapılırken 1 – 1.80 “yeterli değilim”, 1.81 – 2.60 “az yeterliyim”, 2.61 –3.40 “orta düzeyde yeterliyim”, 3.41 –4.20 “yeterliyim” ve 4.21 – 5.00 “oldukça yeterliyim” biçiminde yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin fen ve teknoloji alan yeterlik algı düzeylerini tespit etmek amacıyla geliştirilen fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterlikleri hakkındaki özyeterlik algıları ölçeği beş alt boyutta ve bu beş alt boyut tek boyut haline getirilerek değerlendirilmiştir. Her bir alt boyut tespiti için t-testi ve frekans tablolarından yararlanılmıştır.

Araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizi aşamasında içerik analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler tekrar tekrar okunmuştur. Verilerden elde edilen cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır.

Bulgular tablolar halinde ayrıntılı olarak Bölüm 4’de ele alınmıştır.

BÖLÜM 4

4.1 BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilerek bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

4.1.1. Elde Edilen Verilere Ait Bulgular

4.1.1.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacına ilişkin bulgulara yer vermeden önce demografik bilgilere ilişkin bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bölümü tercih etme durumlarına göre dağılımları

Bölümü üniversite sınavında tercih etme sırası	Grup			
	Öğretmen Adayları		Öğretmenler	
	n	%	n	%
1 ile 5	49	42	31	34
6 ile 10	21	18	19	21
11 ve üzeri	48	40	39	44

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının önemli bir kısmının, “1–5” ve “11 ve üzeri” sırada bölümü tercih ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde, araştırmaya katılan öğretmenlerin de önemli bir kısmının “1–5” ve “11 ve üzeri” sırada bölümü tercih ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla, araştırmaya katılan katılımcıların önemli bir kısmının “1 ile 5” ve “11 ve üzeri” sırada bölümlerini tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretmeni olmaktan dolayı memnuniyetlerine göre dağılımları

Fen ve Teknoloji Öğretmeni Olmaktan Dolayı Memnun musunuz?	Grup			
	Öğretmen Adayları		Öğretmenler	
	n	%	n	%
Evet	70	59	58	65
Hayır	14	12	6	7
Bazen	34	29	25	28

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %59'u ve öğretmenlerin %65'i fen ve teknoloji öğretmeni olmaktan dolayı memnun olduklarını belirtmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları

Kıdem	n	%
1-5 yıl	16	18
6-10 yıl	26	29
11-15 yıl	28	31
16-20 yıl	13	15
21 yıl ve üzeri	6	7

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %18'i 1-5 yıl, %29'u 6-10 yıl, %31'i 11-15 yıl, %15 16-20 yıl, %7'si 21 ve üzeri bir kıdeme sahiptir. Dolayısıyla araştırmanın yapıldığı Kırşehir ilinde katılımcıların %75'lik bir kısmı 6 ile 20 yıl arasında bir kıdeme sahiptir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımları

Mezun olunan fakülte	n	%
Eğitim Fakültesi	61	69
Fen Edebiyat Fakültesi	28	31

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %69'u eğitim fakültesi, %31'i fen edebiyat fakültesi mezunudur. Katılımcıların önemli bir kısmının eğitim fakültesi mezunu olmasının dışında, diğer fakülteler de fen ve teknoloji öğretmenliğine kaynak oluşturmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımları

Mezun olunan bölüm	n	%
Fen ve Teknoloji öğretmenliği	43	48
Fizik	20	23
Biyoloji	14	16
Kimya	12	13

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48'i fen ve teknoloji öğretmenliği bölümünden mezun iken, %23'si fizik, %13'ü kimya ve %16'sı biyoloji bölümünden mezun olmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji hakkındaki alan bilginizin mezun olduğunuz fakültede yeterince karşılandığını düşünüyor musunuz? sorusuna verdikleri cevaplara göre dağılımları

Alan bilginizin mezun olduğunuz fakültede yeterince karşılandığını düşünüyor musunuz?	n	%
Evet	36	40
Hayır	53	60
Bazen	-	-

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40'ı mezun oldukları fakülte tarafından alan bilgilerinin yeterince karşılandığını düşünürken, %60'ı yeterince karşılanmadığını düşünmektedir. Katılımcıların verdiği %60'lık hayır cevabı öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye olan inançlarını göstermesi bakımından önemlidir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere katılımlarına göre dağılımları

Son 5 yılda katıldıkları hizmetiçi eğitim programı sayısı	n	%
1-3 kez	24	27
4-6 kez	32	36
7-10 kez	14	16
11 ve daha fazla	10	11
Hiç katılmadım	9	10

Araştırmaya katılan öğretmenlerin son 5 yılda hizmetiçi eğitime %27'si 1-3, %36'sı 4-6, %16'sı 7-10 ve %11'i 11 kez ve daha fazla katılmıştır. Öğretmenlerin %10'u ise hizmet içi eğitim programlarına hiç katılmamıştır.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerine göre dağılımları

Görev yaptıkları kurumun yerleşim yeri	n	%
İl merkezi	46	52
Kasaba/ilçe	34	38
Köy	9	10

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52'si il merkezinde, %38'i kasaba/ilçede, %10'u köylerde görev yapmaktadır.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumdaki araç gereçlerin yeterliğine ilişkin düşünceleri

Görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç-gereç bakımından yeterliliği	n	%
Evet	32	36
Hayır	27	30
Biraz	30	34

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %36'sı görevli oldukları kurumların laboratuvar şartlarının ve sahip olduğu araç gereçler bakımından yeterli olduğu cevabını verirken, %34'ü biraz yeterli ve %30'u yetersiz cevabını vermiştir.

4.1.1.2. Öğretmen adayları ile öğretmenlerin fen ve teknoloji alan bilgisi yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmen adayları ile öğretmenlerin fen ve teknoloji alan bilgisi yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmen adayları ile öğretmenlerin fen ve teknoloji alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarında farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları

Alt boyutlar	Grup	N	Ortalama	Std. sapma	t	sd	p
Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları	Ö.A	118	3,60	0,47	-11,877	205	0,000*
	Ö	89	4,31	0,37			
Bilimsel-Teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları	Ö.A	118	3,43	0,30	-16,667	205	0,000*
	Ö	89	4,14	0,31			
Gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları	Ö.A	118	3,68	0,51	1,083	205	0,280
	Ö	89	3,61	0,29			
Okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları	Ö.A	118	3,43	0,38	-16,182	205	0,000*
	Ö	89	4,27	0,35			
Mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları	Ö.A	118	3,03	0,43	-22,592	205	0,000*
	Ö	89	4,29	0,35			
ALAN BİLGİSİ YETERLİK DÜZEYİ ALGILARI	Ö.A	118	3,41	0,24	-22,198	205	0,000*
	Ö	89	4,17	0,24			

*p<0.05 Ö: Öğretmen Ö.A: Öğretmen Adayı

Öğretmenlerin “alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları” ($\bar{X}=4.17$), öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.41$) göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da öğretmen adayları ile öğretmenlerin “alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Öğretmenler ile öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları arasında fark bulunmuştur. Bu fark öğretmenlerin lehinedir.

Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde; öğretmenlerin “öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları” ($\bar{X}=4.31$), öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.60$) göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da öğretmenler adayları ile öğretmenlerin “öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bir başka deyişle öğretmenler ile aday öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları arasında fark bulunmuştur. Bu fark öğretmenlerin lehinedir.

Öğretmenlerin “bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları” ($\bar{X}=4.14$), öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.43$) göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da öğretmen adayları ile öğretmenlerin “bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bir başka deyişle öğretmenler ile öğretmen adaylarının bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları arasında fark bulunmuştur. Bu fark öğretmenlerin lehinedir.

Öğretmen adaylarının “gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları” ($\bar{X}=3.68$), öğretmenlere ($\bar{X}=3.61$) göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, öğretmen adayları ile öğretmenlerin “gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle öğretmenler ile öğretmen adaylarının gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları benzer şekildedir.

Öğretmenlerin “okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları” ($\bar{X}=4.27$), öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.43$) göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da öğretmen adayları ile öğretmenlerin “okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bir başka deyişle öğretmenler ile öğretmen adayları okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları arasında fark bulunmuştur. Bu fark öğretmenlerin lehinedir.

Öğretmenlerin “mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları” ($\bar{X}=4.29$), öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.03$) göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da öğretmen adayları ile öğretmenlerin “mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Öğretmenler ile öğretmen adaylarının mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları arasında fark bulunmuştur. Bu fark öğretmenlerin lehinedir.

4.1.1.3. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. sapma	t	sd	p
Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları	Erkek	45	4,39	0,35	2,064	87	0,042*
	Kadın	44	4,23	0,37			
Bilimsel-Teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları	Erkek	45	4,19	0,29	1,442	87	0,153
	Kadın	44	4,10	0,32			
Gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları	Erkek	45	3,58	0,21	-1,142	87	0,257
	Kadın	44	3,65	0,35			
Okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları	Erkek	45	4,32	0,24	1,507	87	0,136
	Kadın	44	4,21	0,43			
Mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları	Erkek	45	4,29	0,34	-0,164	87	0,870
	Kadın	44	4,30	0,37			
ALAN BİLGİSİ YETERLİK DÜZEYİ ALGILARI	Erkek	45	4,20	0,22	1,436	87	0,155
	Kadın	44	4,13	0,26			

*p<0.05

Analiz sonucunda alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları açısından erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05). Erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları benzer sonuçlar vermiştir.

Alt boyutlar açısından incelendiğinde; erkek öğretmenlerin “Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları” (\bar{X} =4.39), kadın öğretmenlere (\bar{X} =4.23) göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin “öğrenme öğretme sürecini planlama ve

düzenleme yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları arasında fark bulunmuştur. Bu fark erkek öğretmenlerin lehinedir.

Erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla işbirliği, mesleki gelişimi sağlama alt yeterlik düzeyi algıları ve alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır ($p>0.05$). Erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla işbirliği, mesleki gelişimi sağlama alt yeterlik düzeyi algıları ve alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları benzer sonuçlardır.

4.1.1.4. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları, kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

	Kıdem	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
ALAN BİLGİSİ YETERLİK DÜZEYİ ALGILARI	1-5 yıl	16	4,17	0,27	0,930	0,451
	6-10 yıl	26	4,17	0,23		
	11-15 yıl	28	4,15	0,19		
	16-20 yıl	13	4,25	0,29		
	21 yıl ve üzeri	6	4,03	0,33		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre “alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin kıdemlerinin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarının, kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Kıdem	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları	1-5 yıl	16	4,33	0,46	0,557	0,694
	6-10 yıl	26	4,36	0,39		
	11-15 yıl	28	4,31	0,33		
	16-20 yıl	13	4,31	0,37		
	21 yıl ve üzeri	6	4,11	0,17		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre “öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin kıdemlerinin öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarının, kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Kıdem	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Bilimsel-Teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları	1-5 yıl	16	4,12	0,33	0,589	0,672
	6-10 yıl	26	4,10	0,29		
	11-15 yıl	28	4,14	0,23		
	16-20 yıl	13	4,26	0,37		
	21 yıl ve üzeri	6	4,12	0,48		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre “bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.15. Öğretmenlerin gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarının, kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Kıdem	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları	1-5 yıl	16	3,56	0,25	1,361	0,254
	6-10 yıl	26	3,65	0,27		
	11-15 yıl	28	3,54	0,27		
	16-20 yıl	13	3,73	0,39		
	21 yıl ve üzeri	6	3,67	0,26		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre “gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin kıdemlerinin gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarının, kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Kıdem	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları	1-5 yıl	16	4,39	0,30	3,229	0,016*
	6-10 yıl	26	4,27	0,33		
	11-15 yıl	28	4,25	0,28		
	16-20 yıl	13	4,35	0,28		
	21 yıl ve üzeri	6	3,83	0,68		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre “okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları ile daha az kıdeme sahip öğretmenlerin okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları arasındadır.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarının, kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Kıdem	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları	1-5 yıl	16	4,27	0,36	1,194	0,319
	6-10 yıl	26	4,38	0,37		
	11-15 yıl	28	4,25	0,34		
	16-20 yıl	13	4,35	0,38		
	21 yıl ve üzeri	6	4,08	0,13		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre “mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Buradan yola çıkarak

öğretmenlerin kıdemlerinin mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

4.1.1.5. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları, mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem için t-testi ile test edildiğinde sonuçları Tablo 4.18’de özetlenmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları

Alt boyutlar	Mezun olunan fakülte	N	Ortalama	Std. sapma	t	Sd	p
Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları	Eğitim fakültesi	61	4,36	0,38	1,552	87	0,124
	Fen-Edebiyat Fakültesi	28	4,23	0,33			
Bilimsel-Teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları	Eğitim fakültesi	61	4,12	0,30	1,038	87	0,302
	Fen-Edebiyat Fakültesi	28	4,19	0,31			
Gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları	Eğitim fakültesi	61	3,63	0,29	0,903	87	0,369
	Fen-Edebiyat Fakültesi	28	3,57	0,30			
Okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları	Eğitim fakültesi	61	4,27	0,39	0,143	87	0,887
	Fen-Edebiyat Fakültesi	28	4,26	0,26			
Mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları	Eğitim fakültesi	61	4,32	0,35	0,818	87	0,416
	Fen-Edebiyat Fakültesi	28	4,25	0,35			
ALAN BİLGİSİ YETERLİK DÜZEYİ ALGILARI	Eğitim fakültesi	61	4,17	0,25	0,015	87	0,988
	Fen-Edebiyat Fakültesi	28	4,17	0,22			

Bulgulara göre öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları ve bu ölçeğin alt boyutlarıyla ölçülen yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Dolayısıyla öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları ve bu ölçeğin alt boyutlarıyla ölçülen yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

4.1.1.6. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir ve sonuçlar tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

	Görev yeri	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
ALAN BİLGİSİ YETERLİK DÜZEYİ ALGILARI	İl merkezi	46	4,19	0,25	0,663	0,518
	Kasaba/ilçe	34	4,13	0,24		
	Köy	9	4,20	0,23		

Tablo 4.19'a göre öğretmenlerin görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre "alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu sonuca göre öğretmenlerin görev yaptıkları yerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Görev yeri	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları	İl merkezi	46	4,29	0,34	0,248	0,781
	Kasaba/ilçe	34	4,33	0,43		
	Köy	9	4,37	0,26		

Tablo 4.20'ye göre, öğretmenlerin görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre "öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin görev yaptıkları yerin büyüklüğünün öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Görev yeri	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Bilimsel-Teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları	İl merkezi	46	4,19	0,33	1,822	0,168
	Kasaba/ilçe	34	4,06	0,25		
	Köy	9	4,18	0,35		

Tablo 4.21'e göre, öğretmenlerin görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre "bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Dolayısıyla, öğretmenlerin görev yaptıkları yerin bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Görev yeri	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları	İl merkezi	46	3,63	0,29	0,276	0,759
	Kasaba/ilçe	34	3,60	0,30		
	Köy	9	3,56	0,30		

Tablo 4.22'ye göre, öğretmenlerin görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre "gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin görev yaptıkları yerin gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Görev yeri	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları	İl merkezi	46	4,26	0,37	0,352	0,705
	Kasaba/ilçe	34	4,26	0,35		
	Köy	9	4,36	0,33		

Tablo 4.23'e göre, öğretmenlerin görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre "okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu sonuca göre öğretmenlerin görev yaptıkları yerin okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Görev yeri	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları	İl merkezi	46	4,30	0,33	0,016	0,984
	Kasaba/ilçe	34	4,29	0,40		
	Köy	9	4,31	0,27		

Tablo 4.24'e göre, öğretmenlerin görev yaptıkları yerin büyüklüğüne göre "mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları yerin mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

4.1.1.7. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre

anlamli bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

	Laboratuvar araç gereç yeterliği	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
ALAN BİLGİSİ YETERLİK DÜZEYİ ALGILARI	Evet	32	4,17	0,24	0,323	0,783
	Hayır	27	4,08	0,14		
	Biraz	30	4,24	0,29		

Tablo 4.25'e göre, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre "alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Bir başka ifade ile öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçleri yeterli olup olmaması alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarını etkilememektedir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Laboratuvar araç gereç yeterliği	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları	Evet	32	4,33	0,42	2,292	0,107
	Hayır	27	4,20	0,21		
	Biraz	30	4,40	0,40		

Tablo 4.26'ya göre, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre "öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmaması öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Laboratuvar araç gereç yeterliği	N	Ortalama	Std. sapma	F	P
Bilimsel-Teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları	Evet	32	4,15	0,30	2,388	0,098
	Hayır	27	4,05	0,15		
	Biraz	30	4,22	0,39		

Tablo 4.27’ye göre, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre “bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Dolayısıyla, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmaması bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Laboratuvar araç gereç yeterliği	N	Ortalama	Std. sapma	F	P
Gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları	Evet	32	3,59	0,32	0,377	0,687
	Hayır	27	3,59	0,24		
	Biraz	30	3,65	0,30		

Tablo 4.28’e göre, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre “gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu sonuca göre öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmaması gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Laboratuvar araç gereç yeterliği	N	Ortalama	Std. sapma	F	P
Okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları	Evet	32	4,26	0,40	0,348	0,707
	Hayır	27	4,23	0,24		
	Biraz	30	4,31	0,39		

Tablo 4.29'a göre, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre "okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmaması okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarının, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Laboratuvar araç gereç yeterliği	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları	Evet	32	4,33	0,37	3,342	0,040*
	Hayır	27	4,16	0,21		
	Biraz	30	4,38	0,40		

* $p<0.05$

Tablo 4.30'a göre, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına göre "mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark, kurumunda laboratuvar ve teknolojik araç gereçleri yeterli bulmayan öğretmenlerin "mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları" ile kurumunda laboratuvar ve teknolojik araç gereçleri biraz yeterli bulan öğretmenlerin "mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları" arasındadır.

4.1.1.8. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları, özel alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından verildiğine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının özel alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından verildiğine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem için t-testi ile test edilmiştir ve sonuçlar Tablo 4.31’de özetlenmiştir.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, eğitim fakülteleri tarafından verildiğine ilişkin görüşlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları

Alt boyut	Yeterlik alan bilgisinin Eğitim Fakültelerince verilmesi	N	Ortalama	Std. sapma	t	Sd	p
Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları	Evet	36	4,25	0,35	-1,375	87	0,173
	Hayır	53	4,36	0,37			
Bilimsel-Teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları	Evet	36	4,12	0,30	-0,591	87	0,556
	Hayır	53	4,16	0,31			
Gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları	Evet	36	3,60	0,29	-0,405	87	0,687
	Hayır	53	3,62	0,29			
Okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları	Evet	36	4,34	0,31	1,632	87	0,106
	Hayır	53	4,22	0,38			
Mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları	Evet	36	4,28	0,34	-0,379	87	0,706
	Hayır	53	4,31	0,36			
ALAN BİLGİSİ YETERLİK DÜZEYİ ALGILARI	Evet	36	4,16	0,22	-0,341	87	0,734
	Hayır	53	4,17	0,26			

Tablo 4.31’e göre öğretmenlerin özel alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından verildiğine ilişkin görüşlerine göre alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları ve bu ölçeğin alt ölçekleriyle ölçülen yeterlik algı alanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları ve bu ölçeğin alt ölçekleri ile ölçülen yeterlik düzeyi algıları, özel alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından verildiğine inanan ve inanmayan öğretmenlere göre farklılaşmamaktadır.

4.1.1.9. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir ve sonuçlar tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

	Hizmetiçi eğitim katılma sayısı	N	Ortalama	Std. sapma	F	P
ALAN BİLGİSİ YETERLİK DÜZEYİ ALGILARI	1-3 kez	24	4,24	0,29	0,976	0,425
	4-6 kez	32	4,12	0,17		
	7-10 kez	14	4,19	0,31		
	11 ve daha fazla	10	4,15	0,23		
	Hiç katılmadım	9	4,13	0,22		

Tablo 4.32'ye göre, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre “alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Dolayısıyla, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.33. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarının, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Hizmetiçi eğitim katılma sayısı	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları	1-3 kez	24	4,31	0,24	0,783	0,540
	4-6 kez	32	4,29	0,40		
	7-10 kez	14	4,36	0,48		
	11 ve daha fazla	10	4,47	0,36		
	Hiç katılmadım	9	4,19	0,34		

Tablo 4.33'e göre, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre "öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısının öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.34. Öğretmenlerin bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarının, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Hizmetiçi eğitim katılma sayısı	N	Ortalama	Std. sapma	F	P
Bilimsel-Teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları	1-3 kez	24	4,29	0,37	2,334	0,062
	4-6 kez	32	4,06	0,20		
	7-10 kez	14	4,14	0,33		
	11 ve daha fazla	10	4,07	0,30		
	Hiç katılmadım	9	4,12	0,33		

Tablo 4.34'e göre, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre "bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısının bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.35. Öğretmenlerin gelişimi izleme ve yeterlik düzeyi algılarının, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Hizmetiçi eğitim katılma sayısı	N	Ortalama	Std. sapma	F	P
Gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları	1-3 kez	24	3,63	0,30	0,849	0,498
	4-6 kez	32	3,59	0,30		
	7-10 kez	14	3,71	0,26		
	11 ve daha fazla	10	3,50	0,24		
	Hiç katılmadım	9	3,61	0,33		

Tablo 4.35'e göre, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre "gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısının gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarının, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Hizmetiçi eğitim katılma sayısı	N	Ortalama	Std. sapma	F	P
Okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları	1-3 kez	24	4,30	0,47	0,403	0,806
	4-6 kez	32	4,29	0,31		
	7-10 kez	14	4,16	0,30		
	11 ve daha fazla	10	4,28	0,38		
	Hiç katılmadım	9	4,25	0,22		

Tablo 4.36'ya göre, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısı ile "okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Dolayısıyla, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısının okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.37. Öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarının, katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Hizmetiçi eğitim katılma sayısı	N	Ortalama	Std. sapma	F	P
Mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları	1-3 kez	24	4,29	0,39	0,878	0,481
	4-6 kez	32	4,25	0,30		
	7-10 kez	14	4,45	0,42		
	11 ve daha fazla	10	4,30	0,37		
	Hiç katılmadım	9	4,22	0,26		

Tablo 4.37’ye göre, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile “mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısının mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

4.1.1.10. Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.38’de gösterilmiştir.

Tablo 4.38. Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları

Alt boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. sapma	t	sd	p
Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları	Erkek	41	3,63	0,46	0,411	116	0,682
	Kız	77	3,59	0,47			
Bilimsel-Teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları	Erkek	41	3,42	0,32	-0,365	116	0,716
	Kız	77	3,44	0,29			
Gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları	Erkek	41	3,61	0,48	-1,055	116	0,294
	Kız	77	3,71	0,53			
Okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları	Erkek	41	3,41	0,41	-0,542	116	0,589
	Kız	77	3,45	0,36			
Mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları	Erkek	41	3,07	0,43	0,761	116	0,448
	Kız	77	3,01	0,43			
ALAN BİLGİSİ YETERLİK DÜZEYİ ALGILARI	Erkek	41	3,40	0,26	-0,207	116	0,836
	Kız	77	3,41	0,24			

Erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Ayrıca Tablo 4.38 alt boyutlar açısından incelendiğinde, öğrenme-öğretme sürecini planlama ve düzenleme, bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla işbirliği, mesleki gelişimi sağlama alt yeterlik

düzeyi algıları ile katılımcıların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu sonuca göre erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarının bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla işbirliği, mesleki gelişimi sağlama alt yeterlik düzeyi algıları benzer sonuçlardır.

4.1.1.11. Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının bölümü tercih etme sıralarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 4.39. Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

	Bölüm tercih sırası	N	Ortalama	Std. sapma	F	P
ALAN BİLGİSİ YETERLİK DÜZEYİ ALGILARI	1-5	49	3,39	0,25	0,671	0,513
	6-10	21	3,38	0,24		
	11 ve üzeri	48	3,44	0,24		

Tablo 4.39'a göre öğretmen adaylarının bölümü tercih etme sıraları ile "alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları" arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının, bölümü tercih etme sıralarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.40. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarının, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Bölüm tercih	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları	1-5	49	3,64	0,47	0,448	0,640
	6-10	21	3,52	0,36		
	11 ve üzeri	48	3,60	0,51		

Tablo 4.40'a göre, öğretmen adaylarının bölümü tercih etme sıraları ile “öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının, bölümü tercih etme sıralarının öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.41. Öğretmen adaylarının bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarının, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Bölüm tercih sırası	N	Ortalama	Std. sapma	F	P
Bilimsel-Teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları	1-5	49	3,42	0,32	0,148	0,862
	6-10	21	3,44	0,31		
	11 ve üzeri	48	3,45	0,28		

Tablo 4.41'e göre, öğretmen adaylarının bölümü tercih etme sıraları ile “bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının, bölümü tercih etme sıralarının bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.42. Öğretmen adaylarının gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algılarının, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Bölüm tercih sırası	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları	1-5	49	3,56	0,57	5,845	0,004*
	6-10	21	3,52	0,49		
	11 ve üzeri	48	3,86	0,40		

* $p<0.05$

Tablo 4.42'ye göre, öğretmen adaylarının bölümü tercih etme sıraları ile “gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark, bölümü tercih etme sırası 11 ve üzerinde olan öğretmen adaylarının ölçülen “gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi

algıları” ile bölümü tercih etme sırası 1-5 ve 6-10 olan öğretmen adayları “gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları” arasındadır.

Tablo 4.43. Öğretmen adaylarının okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarının, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Bölüm tercih sırası	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları	1-5	49	3,43	0,41	0,185	0,831
	6-10	21	3,39	0,31		
	11 ve üzeri	48	3,45	0,37		

Tablo 4.43’e göre, öğretmen adaylarının bölümü tercih etme sıraları ile “okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının, bölümü tercih etme sıralarının okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.44. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarının, bölümü tercih etme sıralarına göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyut	Bölüm tercih sırası	N	Ortalama	Std. sapma	F	P
Mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları	1-5	49	2,99	0,45	0,344	0,710
	6-10	21	3,04	0,50		
	11 ve üzeri	48	3,07	0,39		

Tablo 4.44’e göre, öğretmen adaylarının bölümü tercih etme sıraları ile “mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının, bölümü tercih etme sıralarının mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

4.1.1.12. Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları, bölümde eğitim görme memnuniyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının bölümde eğitim görme memnuniyetlerine göre alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.45’de gösterilmiştir.

Tablo 4.45. Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, bölümde eğitim görme memnuniyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin varyans analizi sonuçları

Alt boyutlar	Bölüm memnuniyeti	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları	Evet	70	3,62	0,46	0,219	0,803
	Hayır	14	3,60	0,59		
	Bazen	34	3,56	0,43		
Bilimsel-Teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları	Evet	70	3,45	0,30	3,940	0,022*
	Hayır	14	3,23	0,37		
	Bazen	34	3,47	0,25		
Gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları	Evet	70	3,71	0,48	0,728	0,485
	Hayır	14	3,54	0,60		
	Bazen	34	3,66	0,55		
Okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları	Evet	70	3,45	0,36	0,171	0,843
	Hayır	14	3,39	0,49		
	Bazen	34	3,42	0,36		
Mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları	Evet	70	3,06	0,45	3,156	0,046*
	Hayır	14	2,77	0,45		
	Bazen	34	3,09	0,35		
ALAN BİLGİSİ YETERLİK DÜZEYİ ALGILARI	Evet	70	3,43	0,24	0,453	0,571
	Hayır	14	3,25	0,31		
	Bazen	34	3,43	0,20		

Öğretmen adaylarının bölümde eğitim görme memnuniyetlerine göre alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Alt boyutlar açısından Tablo 4.45 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bölümde eğitim görme memnuniyetleri ile öğrenme-öğretme sürecini planlama ve düzenleme, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla işbirliği alt yeterlik düzeyi algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Ancak, öğretmen adaylarının bölümde eğitim görme memnuniyetleri ile bilimsel-teknolojik ve

toplumsal gelişim, mesleki gelişimi sağlama alt yeterlik düzeyi algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Bulunan bu fark, bölümünden memnun olmayan öğretmen adaylarının bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim, mesleki gelişimi sağlama alt yeterlik düzeyi algıları ile bölümünden memnun olan ve bazen memnun olan öğretmen adaylarının bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim, mesleki gelişimi sağlama alt yeterlik düzeyi algıları arasındadır.

4.1.1.13. Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları, özel alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından verildiğine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının özel alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından verildiğine ilişkin görüşlerine göre alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklemeler için t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4.46’da gösterilmiştir.

Tablo 4.46. Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarının, özel alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından verildiğine ilişkin görüşlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları

Alt boyutlar	Eğitim fakültesinde yeterli alan bilgisinin verilmesi	N	Ortalama	Std. sapma	t	Sd	p
Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme yeterlik düzeyi algıları	Evet	26	3,72	0,48	1,441	116	0,152
	Hayır	92	3,57	0,46			
Bilimsel-Teknolojik ve toplumsal gelişim yeterlik düzeyi algıları	Evet	26	3,45	0,29	0,279	116	0,781
	Hayır	92	3,43	0,31			
Gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik düzeyi algıları	Evet	26	3,83	0,42	1,691	116	0,094
	Hayır	92	3,64	0,53			
Okul aile ve toplumla işbirliği yeterlik düzeyi algıları	Evet	26	3,38	0,39	-0,762	116	0,448
	Hayır	92	3,45	0,37			
Mesleki gelişimi sağlama yeterlik düzeyi algıları	Evet	26	3,06	0,29	0,346	116	0,730
	Hayır	92	3,02	0,46			
ALAN BİLGİSİ YETERLİK DÜZEYİ ALGILARI	Evet	26	3,44	0,21	0,699	116	0,486
	Hayır	92	3,40	0,25			

Özel alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından verildiğine katılan öğretmen adayları ile bu görüşe katılmayan öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Alt boyutlar açısından Tablo 4.46 incelendiğinde, özel alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından verildiğine katılan öğretmen adayları ile bu görüşe katılmayan öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecini planlama ve düzenleme, bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla işbirliği, mesleki gelişimi sağlama alt yeterlik düzeyi algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının özel alan bilgilerinin eğitim fakültelerinde verilip verilmemesi konusunda öğrenme-öğretme sürecini planlama ve düzenleme, bilimsel-teknolojik ve toplumsal gelişim, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla işbirliği, mesleki gelişimi sağlama alt yeterlik düzeyi algılarını etkilemediğini söylemek mümkündür.

Alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları ölçeğinden elde edilen veriler şu şekilde özetlenebilir:

- Alan bilgisi yeterlikleri konusunda öğretmenlerin kendilerini öğretmen adaylarına göre daha üst seviyede algıladıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarını “cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerin büyüklüğü, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmaması, alan bilgisi yeterliklerinin eğitim fakültelerince verildiğine ilişkin görüşleri ve katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısı” değişkenlerinin etkilemediği tespit edilmiştir.
- Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarını “cinsiyet, bölümü tercih etme sıraları, bölümde okuma memnuniyetleri ve alan bilgisi yeterliklerinin eğitim fakültelerince verildiğine ilişkin görüşleri” değişkenlerinin etkilemediği tespit edilmiştir.

4.1.2. Açık Uçlu Soruların Analizinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmen ve öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 4.47. Alan yeterlik gelişimi için yapılanlar

	Cevaplar		Ö (f)	%	ÖA (f)	%
	Alan bilginizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?	Yayınlardan faydalaniyorum	Sürelî dergiler	5	5,7	2
Kitaplar			10	11,4	25	21,1
Ortaöğretim hazırlık kitapları			20	22,9	10	8,4
İnternette faydalaniyorum		29	32,5	33	27,9	
Hizmet içi eğitimden yararlanıyorum		20	22,3	-	-	
İnsan kaynaklarından faydalaniyorum.		5	5,6	10	8,4	
Konferans, Sergi ve Seminerlerden faydalaniyorum.		-	-	3	2,5	
Son sınıf stajlarından faydalaniyorum		-	-	15	12,7	
Hiçbir şey yapmıyorum		-	-	20	16,9	

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının “Alan bilginizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlarda öğretmenlerin %40’ı ve aday öğretmenlerin %31’i yayınlardan faydalandıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu görüş şu şekilde ifade edilmiştir.

“Eksik olduğum konularda kendimi geliştirmeme yardımcı olabilecek eğitsel yayınlardan faydalaniyorum.” (Ö-7)

“Branşım ile ilgili dergileri takip ediyorum.”(Ö-18)

“Branşım ile ilgili SBS sınav formatındaki kaynak kitaplarından sıkça faydalaniyorum. Bu beni sınıf ortamında konuya hakim olma yönünden oldukça rahatlatıyor.”(Ö-27)

“Alan bilgimi güncellemek için alanım ile ilgili dergileri takip etmeye çalışıyorum.”(Ö.A-17)

“Alan bilgilerimi artırmak amacıyla iyi yayın evlerinden çıkmış ortaöğretim hazırlık kitaplarından faydalaniyorum” (Ö.A-33)

Yine öğretmenlerin %32,5'u ve öğretmen adaylarının %28'i alan bilgilerini geliştirmek için internetten faydalandıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Örneğin;

“Alanım ile ilgili elektronik yayınlardan faydalaniyor, fen ve teknoloji dersi ile ilgili siteleri sıklıkla takip ediyorum.”(Ö-59)

“Alanımla ilgili faydalanabileceğim birçok internet sitesi var çoğunlukla bu sitelerden alanımla ilgili güncel bilgilere rahatlıkla ulaşabiliyorum” (Ö.A-43)

“Zamanımın büyük bir bölümü bilgisayar başında geçtiği için genelde alanım ile ilgili bilgileri internetten elde ediyorum” (Ö.A-57)

Ayrıca öğretmenlerin %22,3'ü alan bilgilerini geliştirmek için hizmetiçi eğitim seminer ve kurslarından faydalandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin;

“Elimden geldiğince ve bakanlığın uygun gördüğü hizmetiçi eğitim kurslarına katılıyorum.(Ö-23)

“Hizmetiçi eğitim kurslarının alan eğitimimi artırması konusunda çok olumlu olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden branşım ile ilgili hizmetiçi eğitim kurs ve seminerleri kaçırmıyorum”(Ö.-76)

Benzer şekilde öğretmenlerin % 5,6'sı ve öğretmen adaylarının %8,4'ü, alan bilgilerini artırmak için kendilerince konu hakimi gördükleri kişilerden faydalandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşü şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Yeterli olmadığım alanlarda gerekli iletişimleri kurarak bu alanlarda yeterli kişilerden faydalanmaya çalışıyorum”.(Ö-72)

“Alanım ile ilgili kendimi eksik olduğum konularda üniversitedeki hocalarımızdan faydalanmaktayım.” (Ö.A-66)

Öğretmenlerin hiçbiri alan bilgilerini geliştirmek için konferans, sergi ve seminerlere katıldıklarından bahsetmezken, Öğretmen adaylarının çok azı (%2,5'u) alan bilgilerini geliştirmek için konferans, sergi ve seminerlere katıldıkları görüşünü bildirmişlerdir. Örneğin;

“Çevremde fen ve teknoloji ile ilgili konferans ve seminerlere katılmaya çalışıyorum.”(Ö.A-47)

“Fakültenin düzenlediği alanım ile ilgili konferans ve sergilere katılıyorum”
(Ö.A- 61)

Öğretmen adaylarından %12,7’si alan bilgilerini geliştirmek için son sınıfta uygulanan stajların yararlılığı yönünde görüş bildirmişler ve bu görüşü şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Staja gittiğim okulda dersleri gözlemlerken veya sınıfta dersi işlerken alan bilgilerimi güncelleme fırsatı buluyorum.”(Ö.A-52)

“Son sınıfa kadar kendimi alan bilgileri konusunda oldukça yeterli görüyordum. Ama staj eğitimi başladığımda aslında hiçte yeterli olmadığımla yüzleştim. Ama bunu düzeltebilmek için zamanım oldukça kısıtlı bu yüzden öğretmenlik mesleğine başladığımda yeterliklerimi artırmak için çaba harcayacağım.”(Ö.A-105)

Son olarak öğretmen adaylarının %16,9’u alan bilgilerini geliştirmek için hiçbir şey yapmadıkları görüşünde birleşmişlerdir. Örneğin;

“Son sınıfta hiçbir şey yapamıyorum. Çünkü önümde benim hayatıma yön verecek bir sınav var (KPSS). Biliyorum ki bu sınavda başarılı olamazsam alan bilgim ya da yeterliklerim hiçbir işe yaramayacak.”(Ö.A-44)

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bir bölümünün alan yeterliklerini geliştirmek için elektronik kaynaklara başvurdukları anlaşılmaktadır. Günümüzde teknoloji okuryazarlığının önemli olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknolojiden faydalanmaları sevindiricidir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bir bölümü güncel yayınları takip etmektedirler. Ülkemiz eğitiminde önemli yeri olan sınavlar eğitimimize yön vermektedir. Örneğin, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı son sınıfta alan yeterliklerini artırmak için bir çaba içinde olmadıklarını belirtmişlerdir, bunun nedeni olarak da KPSS sınavını işaret etmişlerdir. Bir başka konu ise öğretmen adaylarının kendilerini eğitim fakültelerini kazandıktan sonra çok yeterli görmeleri ve asıl uygulama alanlarıyla karşılaştıktan sonra aslında yeterli bir donanıma sahip olmadıkları gerçeği ile karşı karşıya kalmalarıdır. Yine öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yeterli olmadıkları

alanlarda kendilerince yeterli gördükleri insan kaynaklarından yardım almaları anlamlıdır.

Öğretmenler ve öğretmen adayları “Alan bilginizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna benzer cevaplar vermişlerdir. Ancak bazı konularda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cevaplarının farklılaştıkları görülmüştür. Özellikle öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda gelecek kaygısının fazla olmasından dolayı branş yeterliklerini önemsemedikleri ve KPSS sınavının öğretmen adaylarının birinci önceliği olduğu görülmüştür. Öğretmenlerde ise yayınlardan faydalanma oranı çok fazla olduğu halde bu yayınların çoğunun ortaöğretime geçiş sınavları kitapları olduğu sonucu ilgi çekicidir. Buradaki cevaplardan MEB’in hazırlattığı kitapların sınıflarda çok fazla kullanılmadığı ve öğretmenlerin önceliklerinin, öğrencilerin sınav başarısı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4.48. Alan bilgisi gelişimi için öneriler

	Öneriler	Ö		ÖA	
		(f)	%	(f)	%
Alan yeterliklerinizin gelişimi için neler yapılabilir?	Yeterlikler ölçülmelidir	37	41,5	49	41,5
	Hizmet içi eğitim artırılmalıdır	16	17,9	-	-
	Eğitim fakülteleri ile işbirliği yapılmalıdır	14	15,7	-	-
	Okulların fiziki ortamı iyileştirilmelidir	10	11,2	-	-
	Eğitim fakültesi Müfredatının alan yeterliklerini artırıcı şekilde iyileştirilmelidir	7	7,8	43	36,4
	Konferans seminer kurs gibi etkinliklerin artırılmalıdır	5	5,6	12	10,1
	Staj uygulamalarının etkili hale getirilmelidir	-	-	7	5,9
	Eğitim fakültesi fiziki ortamı iyileştirilmelidir	-	-	7	5,9

Öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının “Alan yeterliklerinizin gelişimi için neler yapılabilir?” şeklindeki açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında,

öğretmenlerin %37'si ve öğretmen adaylarının %49'u benzer şekilde yeterliklerin ölçülmesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır. Bu görüşü şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bu konuda MEB'e çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Ölçülebilir yeterlikler belirlenmelidir.”(Ö-6)

“MEB öğretmenleri alanlarında belli aralıklarda ölçme ve değerlendirme yapmalı aynı zamanda başarıda ödül başarısızlıkta yaptırım uygulayabilmeli.”(Ö-11)

“Bizler mezun olduğumuzda alan yeterlikleri bakımından çok iyi olmadığımız kanaatindeyim. Bizlerin alan yeterliklerini artırmak için geçerli bir ölçümün yapılmasının olumlu olacağını düşünüyorum.” (Ö.A-14)

“KPSS sınavına alternatif daha gerçekçi ve geçerli bir alanım ile ilgili bir sınav yapılmalıdır”(Ö.A-92)

Alan yeterliklerinin gelişimi için öğretmenlerin, %17,9'u hizmet içi eğitimin artırılması gerektiği görüşünde birleşmişlerdir. Örneğin:

“Hizmet içi eğitimin alanlara yönelik yapılması sağlanmalı ayrıca sayısı artırılmalı.”(Ö-17)

Alan yeterliklerinin gelişimi için öğretmenlerin, %15,7'si eğitim fakülteleri ile işbirliğine gidilmesi gerektiğini bildirmişlerdir:

“Hizmet içi eğitimin alanlara yönelik olmalı ve üniversitelerle işbirliği içinde yürütülmeli.”(Ö-21)

“MEB'in öğretmenleri belli bir plan çerçevesinde yeni öğretim yaklaşımları ve alan bilgilerini güncellemesi için eğitim fakültelerine yönlendirmeli.” (Ö-37)

Yine alan yeterliklerinin gelişimi için öğretmenlerin, % 11,2'si okulların fiziksel ortamların iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir:

“Okullarda fiziki olanaklar “laboratuvar şartları, araç ve gereçler” tam olmalıdır. Bu özelliklerin eksiksiz yerine getirilmesi fen ve teknoloji öğretmenlerinin alan yeterliklerine çok büyük katkılar sağlayacaktır.”(Ö-86)

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, alan yeterliklerinin gelişimi için verdikleri yanıtlara bakıldığında her iki grup da Eğitim Fakültesi müfredatının alan yeterliklerini artırıcı şekilde iyileştirilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak benzer görüşleri belirtseler de öğretmen adayları öğretmenlere göre bu görüşü daha çok savunmuşlardır. Bu görüşü şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Ben üç yıllık bir öğretmenim. Ben mezun olduğumda gördüm ki eğitim fakültesinde bana verilen alan eğitimi mesleki yaşantımda vereceğim eğitim ile hiç tutarlı değil. Bu yüzden eğitim fakültelerinde verilen alan eğitimlerinin MEB’in okul müfredatı ile tutarlı olması ayrıca seviyenin de o şekilde olması olumlu olabilir.” (Ö-49)

“Eğitim fakültelerinde alanımız dışında çok fazla ve farklı ders aldığımızı düşünüyorum.”(Ö.A- 43)

“Alanımızla ilgili olan derslerde bizim görev yapacağımız ilköğretim seviyesinin çok üzerinde bu yüzden de alan bilgilerimizi öğretmenlik yaparken öğreneceğiz. Bu yüzden de biz alan bilgi yeterliğimizi istenilen seviyeye getirene kadar arada harcanacak öğrenci sayısı da az olmayacaktır.”(Ö.A- 45)

Diğer taraftan, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, alan yeterliklerinin gelişimi için verdikleri yanıtlara bakıldığında her iki grup da konferans, seminer, kurs gibi etkinliklerin artırılmasının alan yeterliklerini artıracığı görüşündedirler. Bu görüşü şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Yaşadığımız şehirde ne MEB’in ne de üniversitenin düzenlediği konferans, seminer gibi etkinlikler çok fazla olmuyor. Bu tür etkinliklerin artırılması bizlerin yeterliklerinin artmasına katkı sağlayabilir diye düşünüyorum.”(Ö-23)

“Üniversitelerde alanlarımıza yönelik bizleri de içine katacak konferans proje, sergi gibi etkinlikler düzenlenebilir.”(Ö.A-103)

Son olarak, aday öğretmenlerin % 11,8’i alan yeterliklerinin gelişimi için staj sürelerinin artırılmasının kendi alan yeterliklerine katkı sağlayacağı görüşünü belirtmişlerdir. Bu görüşü şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Staj süresi artırılarak bizlerin öğretmenlik mesleği ile tanıştırılması sağlanmalıdır.”(Ö.A- 33)

“Stajların bizleri mesleği öğrenmemiz açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden stajların daha ciddi ve fakülte eğitiminin ilk yılından itibaren yapılması mesleki kariyerimiz için bizlere katkı sağlayacaktır.(Ö.A-54)

Bu bulgular Baştürk’ün (2007) bulguları ile benzer şekildedir. Baştürk, 53 matematik ve fen bilgisi öğretmen adayı üzerinde yürüttüğü çalışmasında, aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulamasına gittikleri okullarda sınırlı sayıdaki ders anlatma imkanını yeterli bulmadıklarını, konu anlatırken sınıf seviyesine inmede ve sınıfta disiplin sağlamada zorluklar yaşadıklarını belirtmektedir.

Bu araştırmada öğretmenler MEB’in belirlediği fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçülebilir nitelikte olmadığını savunmuş ve alan yeterliklerinin ölçülüp değerlendirme yapılmasını istemişlerdir. Ayrıca öğretmenler değerlendirme sonucu gelebilecek olumlu ve olumsuz yaptırımları da kabul etmektedir.

Tablo 4.32’de belirtildiği gibi, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısı ile “alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları” arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu da hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algıları açısından öğretmenler tarafından çok da etkili olarak kabul edilmediğini göstermektedir. Buna rağmen öğretmenlerin %17,9’u hizmetiçi eğitim sayısının artırılması gerektiği ve hizmetiçi eğitimin özel alanlara yönelik verilmesi gerektiği şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşler bu öğretmenlerin hizmetiçi eğitimin öneminin farkında olduklarını, özellikle de hizmetiçi eğitim kurslarında öğretmenlerin özel alan bilgisi yeterliklerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiğine işaret etmesi açısından önemlidir.

Yine öğretmenler ve öğretmen adayları benzer şekilde belirttikleri görüşlerde eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimin alan yeterliklerini geliştirmede çok yeterli olmadığı görüşündedirler. Ayrıca öğretmen adaylarının %5,9’u eğitim fakültelerinde

laboratuvar, sınıfların fiziki ortamları ve ders araç gereçlerinin iyileştirilmesinin gerektiği görüşünderken, öğretmenler de görev yaptıkları okullarda yetersiz fiziki şartlardan dolayı alan yeterliklerini çok fazla geliştiremediklerini düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “alan yeterliklerini artırmak için ne yapılabilir?” sorusuna verdikleri cevaplardan “staj süresi artırılabilir” cevabı ile Şişman ve Acat’ın (2003) yaptığı çalışmanın sonuçları tutarlık göstermektedir. Şişman ve Acat (2003) aday öğrencilerin öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğindeki algılanma etkisini araştırmış ve araştırmada öğretmenlik uygulama çalışmalarının öğretmen adaylarının alan bilgisi ile ilgili algılarının önemli ölçüde pozitif yönde değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.49. Öğretmen adaylarının KPSS sınavının yeterliğine ilişkin görüşleri

	Cevaplar	ÖA	
		(f)	%
Alan yeterliklerini ölçmede KPSS yeterli bir değerlendirme yöntemi midir?	Değil, “soru seçimi yanlış”	48	40,6
	Değil, “bizler öğretmen diploması sahibiyiz”	46	38,9
	Değil, “puanlama standardının olmaması”	14	11,8
	Değil, “ölçme yöntemi yanlış”	6	5
	Yeterli bir yöntem	4	3,3

Öğretmen adaylarına “Alan yeterliklerini ölçmede KPSS yeterli bir değerlendirme yöntemi midir?” şeklindeki soruya öğretmen adaylarının %96,3’ü olumsuz görüş bildirmişler nedeni olarak da % 40,6’sı “soru seçimi yanlış”, %38,9’u “bizler öğretmen diploması sahibiyiz”, %11,8’i “puanlama standardının olmaması”, %5’i “ölçme yöntemi yanlıştır” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen adaylarının yalnızca %3,3’ü “KPSS’nin yeterli bir yöntem” olduğu görüşündedirler. Bu görüşleri şu şekilde ifade etmişlerdir.

“KPSS sınavı yeterli bir değerlendirme yöntemi değildir. Çünkü öğretmen alan yeterliklerinin 5-6 saatte değerlendirilecek kadar basit olduğuna inanmıyorum.”(Ö.A- 47)

“Alan yeterlikleri sadece bilgi düzeyinde değildir. Aynı zamanda o bilgini karşı tarafa aktarabilme sanatı olduğunu düşünürsek sadece çoktan seçmeli bir test ile alan yeterliliğinin ölçülmesi çok da sağlıklı değildir.”(Ö.A- 56)

“KPSS alan yeterliklerini ölçmede son derece başarısız. Örneğin ben fen ve teknoloji öğretmeni olacağım ama bana sınavda alanım ile ilgili bir tane soru gelmiyor. Bu da sınavın geçerlik ve güvenilirliğini etkiliyor.”(Ö.A- 101)

“Çok anlamsız buluyorum. Devlet kendi sisteminde yetiştirdiği öğretmene güvenmiyor. Madem bizlerin alan yeterlikleri sorgulanacak düzeyde, o zaman neden eğitim fakültelerinden mezun oluyoruz?” (Ö.A- 91)

“Bize güvenmeyen sistemde bizler öğretmenlik diploması alarak yeterliliğimizi ispat etmiş bulunuyoruz. Bize güvenilmiyorsa o zaman önce eğitim fakültelerinin kalitesi sorgulanmalıdır.”(Ö.A-73)

“Bana göre KPSS sınavı yeterli bir yöntemdir. Zaten ülkemizde uygulanabilecek iyi bir model sınavdır.”(Ö.A-25)

Araştırmada sorulan açık uçlu soruya “Alan yeterliklerini ölçmede KPSS yeterli bir değerlendirme yöntemi midir?” verilen cevaplar bu konu ile yapılan literatürdeki bazı araştırmaların sonuçları tutarlık göstermektedir.

KPSS'nin yeterliliği ile ilgili başka bir eleştiri de Ergün (2005) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin KPSS puanları ile lisans mezuniyet ortalamaları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. KPSS'nin sadece eğitim bilimleri, genel yetenek ve genel kültür alanlarına ilişkin bilgileri ölçmeye yönelik olması ve özel alan yeterliklerini ölçücü sorular sorulmayıp alan yeterliklerinin göz ardı etmesi konularında, Ergün KPSS sınavına eleştirilerde bulunmuştur.

Nartgün (2008) araştırmasında aday öğretmenlerin gözüyle MEB'e bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esaslarını araştırmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının kendilerinin aldıkları eğitimin teoride iyi ama uygulamada yeterli olmadığı ve KPSS sınavının öğretmen seçiminde yeterli olmadığı ayrıca alınan diplomaların KPSS sınavı ile değerini yitirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2009) yaptıkları çalışmada KPSS sınavına katılacak öğretmen adaylarına KPSS’de başarılı olmak için önerileri sorulmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı “ders içeriği KPSS ağırlıklı olmalıdır” cevabı vermiştir. Bu cevap geleceğin öğretmenlerinin aslında eğitim fakültelerini öğretmen yetiştiren kurum değil bir soru çözüm merkezi olarak görmelerinin üzücü bir sonucudur.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmı (%96.7) KPSS sınavının alan yeterliklerini ölçmediğini düşünmektedir. Bu konudaki düşünceleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Öğretmen adayları KPSS sınavında kendi alan yeterlikleri ile ilgili soru sorulmadığından sınavın yeterlik ölçmede ihtiyacı karşılamadığını düşünmektedir.
- Öğretmen adayları eğitim fakültelerini başarıyla bitirdiklerinde zaten alan yeterliklerinin ölçüldüğünü düşünmektedir.
- Öğretmen adayları alan yeterliklerinin sorgulanması ile aslında eğitim fakültelerinin sistemlerinin sorgulandığını düşünmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlere ve öğretmen adaylarına sorulan açık uçlu sorulardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Öğretmen ve öğretmen adayları alan bilgilerinin gelişimi için benzer şekilde yayınlardan ve internetten faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen ve öğretmen adayları alan bilgilerinin gelişimi için farklı cevaplar da vermişlerdir. Örneğin: öğretmen adayları alan bilgilerinin gelişimi için konferans, sergi ve seminerlerden faydalanırken; öğretmenler hizmetiçi eğitimden faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen ve öğretmen adayları, alan bilgilerinin gelişimi için yeterliklerinin ölçülmesi gerektiği görüşünde birleşmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenler ve öğretmen adayları alan bilgilerinin gelişimi için yapılması gerekenleri, buldukları konulara göre değerlendirerek farklı cevaplar da vermişlerdir. Örneğin: öğretmenler hizmetiçi eğitimin gerekliliği ve okulların fiziki ortamların iyileştirilmesi

gibi faktörlerden bahsetmişlerdir. Öğretmen adayları ise eğitim fakültelerinin müfredatı ve öğretmenlik uygulama dersinin etkinliğinin önemli olduğu görüşündedirler.

Son olarak, öğretmen adayları KPSS sınavının alan yeterliklerini ölçmede başarısız bir uygulama olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

BÖLÜM 5

Bu bölüm, “Sonuç ve Tartışma” ve “Öneriler” alt bölümlerini içermektedir. Sonuç ve Tartışma bölümünde araştırmada elde edilen bulgular ilgili literatürle kıyaslanarak tartışılmıştır. Öneriler bölümünde ise bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, fen ve teknoloji öğretmeni alan bilgisi ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili çalışmalarda uygulayıcılara faydalı olacağı ve araştırmacılara fikir vereceği umulan önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma MEB’in belirlemiş olduğu “Fen ve Teknoloji Öğretmeni Alan Bilgisi Yeterlikleri” konusunda fen ve teknoloji öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini yeterli algılayıp algılamadıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları ile öğretmenlerin Fen ve Teknoloji alan bilgisi yeterlik düzeyleri hakkındaki algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyleri hakkındaki algıları, cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun oldukları fakülte türüne, görev yaptıkları yerin büyüklüğüne, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasına, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyleri hakkındaki algıları, cinsiyetlerine, bölümü tercih etme sıralarına, bölümde eğitim görme memnuniyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyleri hakkındaki algıları, alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından yeterince verildiğine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Verileri toplamak için geliştirilen anket yoluyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretmeni alan bilgisi yeterliklerine sahip olma algıları

ile ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular önceki bölümde analiz edilmiş ve kısaca şu sonuçlar elde edilmiştir.

1. Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlikleri konusunda kendilerini öğretmen adaylarına göre daha üst seviyede algıladıkları tespit edilmiştir.
2. “Cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerin büyüklüğü, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmaması, alan bilgisi yeterliklerinin eğitim fakültelerince verildiğine ilişkin görüşleri ve katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısı” gibi değişkenlerin öğretmenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarını etkilemediği tespit edilmiştir.
3. “Cinsiyet, bölümü tercih etme sıraları, bölümde okuma memnuniyetleri ve alan bilgisi yeterliklerinin eğitim fakültelerince verildiğine ilişkin görüşleri” gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarını etkilemediği tespit edilmiştir.
4. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından yeterince verildiğine ilişkin görüşleri alan bilgisi yeterlik düzeyleri hakkındaki algılarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Yukarıda da bahsedildiği gibi, elde edilen bulgular doğrultusunda hem genel olarak değerlendirildiğinde hem de beş alt başlık (öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme, bilimsel- teknolojik ve toplumsal gelişim, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla işbirliği ve mesleki gelişimi sağlama) bazında değerlendirildiğinde, fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretmen adaylarına oranla daha yüksek derecede fen ve teknoloji alan yeterliklerine sahip olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ilıkan (2007) ve Özder (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kendilerini mesleki yeterlik, kişisel yeterlik ile verdikleri eğitimin etkinliği hakkında iyimser bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine MEB’in (1999), yaptığı kapsamlı araştırmada öğretmenler konu alan hakimiyeti bakımından kendilerini oldukça yeterli bulmuşlardır.

Ancak literatürde bazı araştırmacılar bu araştırmada elde edilen sonuçların tam tersi bir sonuca ulaşmışlardır. Gödek (2002) İngiltere’de yaptığı öğretmen adayları ve öğretmenliğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin, öğretmenlik bilgi temelleri açısından karşılaşmış oldukları problemleri incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının bir yıllık öğretmenlere göre hem alan bilgisi ve hem de pedagojik alan bilgisinin alt boyutlarında kendilerini daha fazla güvende hissettiklerini tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerine olan yüksek özgüvenlerine rağmen hem alan bilgisi ve hem de pedagojik alan bilgisinin bazı alt boyutlarında pek çok problem yaşadıkları ve bu problemlerin henüz farkında olmadıkları da tespit edilmiştir. Diğer taraftan, yüksek özgüvenle göreve başlayan öğretmenlerin de meslek hayatlarının ilk yılında büyük hayal kırıklığı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmada Türk öğretmen adaylarının alan bilgisi konusunda kendilerini yetersiz görmeleri durumu yetersizliklerinin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Türk öğretmen adaylarının kendilerini İngiliz öğretmen adaylarına göre daha gerçekçi değerlendirdiklerini ve dolayısıyla alan bilgisi açısından öğrenmeye ve kendini geliştirmeye daha açık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Başka bir bakış açısına göre öz yeterliğin oluşumunda en önemli etken kişinin belli bir iş sonunda ulaştığı başarı ya da başarısızlıktır. Başarılı sonuçlar, kişinin kendisine ilişkin inancını olumlu yönde etkilerken, başarısız sonuçlar da, zamanlamada önem taşımaktadır. Başarısızlık, öz yeterlik inancının iyice yerleşmesinden sonra olmuşsa kişinin kendisine ilişkin inancıda olumsuz etkilemektedir. Başarılar, kişinin kendisine ilişkin yeterliğinde güçlü bir inanış oluştururken, başarısızlıklar ise temelini çürütmektedir (Bandura, 1997, akt, Türk, 2008). Dolayısıyla, yaptığımız araştırmada öğretmen adaylarının alan yeterlikleri açısından sahip oldukları düşük özgüven meslek yaşantılarında olumsuzluklara yol açabilir. Bu olumsuzlukları engellemek için, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterlikleri konusunda özgüvenlerinin artırılması yönünde çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Benzer bir sonuç da, Gelen ve Özer'in (2008) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında, çeşitli branşlarda 242 öğretmen ve 159 öğretmen adaylarının görüşlerini değerlendirdiği çalışmada elde edilmiştir. Öğretmen adayları hem genel anlamda hem de bütün alt boyutlarda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri bakımından kendilerini öğretmenlerden daha yeterli görmüşlerdir. Bu sonuç farklı bakış açılarından yorumlanabilir. Bu bakış açılarından biri öğretmenlerin mesleki tecrübeleridir. Öğretmen adayları ideallerindeki fen ve teknoloji öğretmeni alan eğitimi yeterliklerini eğitim fakültesinde almadıklarını düşünüyor olabilirler. Yine öğretmen adayları alan yeterliklerinin mesleklerini icra ederken kazanacaklarını düşünüyor olabilirler. Buna karşılık öğretmenler ise, mesleğin zorluklarıyla karşılaştıklarından ve dolayısıyla da daha gerçekçi bir değerlendirme yaparak, kendilerini alan bilgisi yeterlikleri konusunda daha yeterli görmüş olabilirler.

Aday öğretmenlerin alan yeterliklerini, öğretmenlerin alan yeterliklerine göre daha az yeterli görmelerinin nedeni olarak aday öğretmenlerin son sınıfta aldıkları uygulamalı eğitim de gösterilebilir. Uygulamalı eğitimde gerçeklerle yüzleşen öğretmen adayları, kendilerini alan yeterlikleri bakımından eksik görmüş olabilirler. Bu elde edilen sonuç araştırmada “alan yeterliklerini geliştirmek için neler yapılabilir” sorusuna verdikleri cevaplarla örtüşmektedir.

Bu araştırmada cinsiyetin fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterliklerini etkilemediği tespit edilmiştir. Bu sonuca paralel biçimde alan bazında farklı branşlarda cinsiyet değişkeninin öğretmenlik öz-yeterlik algılarında farklılaşmadığı sonucuna ulaşan birçok çalışma bulunmuştur (Can, 2004; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Gerçek ark., 2006; Kahyaoğlu ve Yaygın, 2007).

Öğretmenlerin, kıdem farklılıklarının alan bilgisi yeterlikleri üzerindeki etkisine bakıldığında kıdem farklılıklarının fen ve teknoloji özel alan yeterliklerini etkilemediği tespit edilmiştir. Bu bakış açısından faydalanarak öğretmenlerin mesleğinin ilk yıllarında da son yıllarında da kendilerinin yeterlik algılarında farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mezuniyet farklılıklarının alan bilgisi yeterlikleri üzerindeki etkisine bakıldığında benzer sonuçlar çıktığı görülmüştür. Bu doğrultuda Türkiye’de öğretmen yetiştiren iki büyük fakülteden mezun olan fen ve teknoloji öğretmenlerinin, özel alan yeterlikleri bakımından birbirinden farklarının olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, görev yaptıkları yerleşim yeri çeşidinin özel alan bilgisi yeterlikleri üzerindeki etkisine bakıldığında benzer sonuçlar çıktığı görülmüştür. Şehir merkezindeki öğretmenlerin olanaklar bakımından diğer yerleşim yerindeki öğretmenlere göre avantajlarının yeterlikler üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak da şehir merkezindeki öğretmenlerin öğrencilerde velide ve okul yönetiminde bulunan sınav kaygıları yüzünden sadece sınavlara yönelmeleri söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmamasının özel alan bilgisi yeterliklerine etkisi araştırılmıştır. Öğretmenlerin laboratuvar ve teknolojik araç gereç imkanlarının özel alan bilgisi yeterlikleri üzerindeki etkisine bakıldığında benzer sonuçlar çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerimizin laboratuvar ve teknolojik araç gereçleri pek önemsemedikleri veya kullanmadıkları söylenebilir. Diğer bir husus da öğretmenlerin azımsanmayacak bir kısmının görev yaptığı okullarda laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yetersiz yada biraz yeterli olması yönündeki görüşüdür.

Bu konu hakkında Kaya (2009: 147) “Okullarımız, eğitim araçları ve laboratuvar bakımından acınacak durumdadır. Eğitim aracının kullanılmadığı bir eğitim düzeninde de öğrenciler, öğrendiklerini çabucak unutmaktadırlar. Böylece birçok yetersizlikleri ve sorunları olan ilköğretimimiz; yıllardan beri çocuklarımızı problem çözme yeteneği olmayan, kendini ifade edemeyen ve düşüncelerini serbestçe belirtemeyen robotlar haline getirmektedir” tespitinde bulunmuştur. Araştırmanın yapıldığı Kırşehir ilindeki Milli Eğitim Şurası toplantısı raporlarındaki bir maddede okullarımızın laboratuvar yetersizlikleri ile ilgili şu görüş bildirilmiştir “Okullardaki derslikler dışında kalan bölümler yetersizdir (işlik, atölye, laboratuvar,

müzik odası, resim odası, oyun odası, havuz, spor salonu, bahçe vb.)” (Kırşehir MEB, 2010: 2). Konu hakkında, Korkmaz (1997) yaptığı çalışmada ilköğretim ve fen kadrolarına yetiştirilen öğretmenlerin eğitim gördükleri fakültelerde laboratuvar çalışmalarına daha fazla önem vermeleri gerektiğini ve bu şekilde öğretmenlerin meslek yaşamlarında laboratuvar kullanımında daha başarılı olacağı görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özel alan bilgisi yeterliklerinin eğitim fakülteleri tarafından verildiğine ilişkin görüşlerinin, alan bilgisi yeterliklerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının önemli bir kısmı “hayır verilmemekte” görüşünü savunmuşlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda özel alan bilgilerinin eğitim fakülteleri tarafından verildiğine ilişkin görüşlerinin, fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterliklerini etkilemediği söylenebilir. Diğer taraftan bu konuda Denizoğlu ve Ekici (2009), yaptıkları çalışmada üniversitenin mesleki gelişim için sağladığı imkanların öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Çıkan sonuçta dikkat edilecek görüş, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının eğitim fakültelerine özel alan bilgisi yeterlikleri vermesi hususunda negatif yöndeki inançlarıdır.

Öğretmenlerin, alanları ile ilgili hizmetiçi eğitim kurslarına katılım sayısının özel alan bilgisi yeterliklerine etkisi araştırılmıştır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim kurslarına katılım sayılarının, özel alan bilgisi yeterliklerini etkilemediği görülmüştür. Ülkemizdeki hizmetiçi eğitim kurslarını işlevlerini yerine getirmede aksaklıklar olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda da hizmetiçi eğitim kurslarının öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmede etkili olmadığı ve uygulanan programdan öğretmenlerin memnun kalmadığı tespit edilmiştir (Kanlı ve Yağbasan, 2002). Ayrıca hizmetiçi eğitim kurslarına hiç katılmayan öğretmenlerin yeniliklere ve kendilerini geliştirmek için yardım almaya kapalı oldukları veya hizmetiçi eğitim seminer ve kurslarının kendilerine katkı sağlamadıklarını düşünmüş oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, bölümü tercih etme sıralarının özel alan bilgisi yeterliklerine etkisi araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının bölümü tercih etme sayılarının fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterliklerini etkilemediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, bölümde eğitim görme memnuniyetlerinin özel alan bilgisi yeterliklerine etkisi araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının bölümde eğitim görme memnuniyetlerinin özel alan bilgisi yeterliklerini etkilemediği söylenebilir.

Çalışmanın sonunda, elde edilen sonuçları, öğretmen ve öğretmen adayı boyutunda şu şekilde özetlemek mümkündür:

a. Öğretmen alt boyutu

- Öğretmenler, kendilerini alan yeterlikleri konusunda öğretmen adaylarına göre daha yeterli görmektedirler.
- Öğretmenler, hizmetiçi eğitim kurs ve seminerlerin artırılması ve alana yönelik olmasının daha yararlı olacağı görüşündedirler.
- Öğretmenler, yeterlikler için geçerli bir ölçüt belirleyerek, değerlendirilmesinin daha yararlı olacağı görüşündedirler.
- Öğretmenler, değerlendirilen yeterliklerin, belirlenmiş yaptırımlarla (ödül, ceza), ile desteklenmesi gerektiği görüşündedirler.
- Öğretmenler, için belirlenen bu yeterlikler, okullardaki görev dağılımı, ücret ve statü belirlenmesinde göz önüne alınması gerektiği görüşündedirler.
- Öğretmenler, MEB'in belirlediği yeterliklerin öğretmenlere iyi duyurulup, anlatılması gerektiği görüşündedirler.
- Öğretmenler, alan yeterliklerinin artırılması konusunda, okulların fiziki ortamlarının iyileştirilmesi gerektiği görüşündedirler.

b. Öğretmen adayı alt boyutu

- Öğretmen adayları, kendilerini alan bilgisi yeterlikleri konusunda öğretmenlere göre daha yetersiz görmektedirler.

- Öğretmen adayları, alan yeterliklerin artırılmasında eğitim fakültelerinde, ilköğretim seviyesine uygun alan eğitimine daha fazla önem verilmesinin daha yararlı olacağı görüşündedirler.
- Öğretmen adayları, alan yeterliklerinin artırılmasında hizmet öncesi eğitimde verilen uygulamalı eğitimin süresinin ve etkinliğinin artırılması gerektiği, görüşündedirler.
- Öğretmen adayları, eğitim fakültesi alt yapılarının alan yeterliklerini karşılayacak düzeyde olmadığı görüşündedirler.
- Öğretmen adayları, üniversite sonrası kendilerinin sınava tabi tutulmalarını anlamsız bulmaktadırlar.
- Öğretmen adayları, alan yeterliklerinin ölçülmesinde KPSS sınavının yeterli olmadığı görüşündedirler.
- Öğretmen adaylarının bir kısmı, KPSS sınavında alan bilgisi sorularının da yer alması gerektiği görüşündedirler.

5.2 ÖNERİLER

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretmeni alan bilgisi yeterlikleri hakkındaki öz-yeterliklerine ilişkin düşüncelerinin incelendiği bu araştırmaya ilişkin bulgular ve sonuçlar neticesinde aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Araştırma sonucunda tespit edilen öğretmen adaylarında görülen alan bilgisi yeterliği konusundaki güvensizlikleri göreve başladıklarında olumsuz durumlara ve motivasyon eksikliğine sebep olabilir. Bu yüzden de eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının kendilerine güvenlerini yerine getirecek güdüleyici önlemler MEB ve YÖK tarafından alınmalıdır.
- Aday öğretmenlerin mesleğe uyum ve oryantasyon süreçleri ile işbaşında yetişme ve gelişme süreçlerinde üniversiteler ve meslek örgütleri ile işbirliği yapılmalı, eğitim bilimlerinin yönlendirmesi ve üniversitelerin sorumluluğunda bu sürecin geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarının stajyerlik dönemleri etkili bir şekilde kullanılmalı, stajyerlik eğitiminden sonra öğretmenlerin sürekli öğretmen statüsü elde

edebilmeleri için öğretmenlik uygulamaları ve alan bilgisine dayalı bir sınavdan geçmeleri sağlanmalıdır.

- Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS sınavı için okuldan kopmalarının önüne geçilmelidir. Bu yüzden öğretmenlik mesleğine atanmada KPSS sınavına alternatif çözümler bulunmalıdır.
- Öğretmenlerin alan bilgisi yeterlikleri konusunda kendilerinde gördükleri yüksek güven öğretmenlerin kendi gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yüzden öğretmen istihdamından sorumlu MEB'in bilimsel ölçütlere dayalı öğretmenlerin alan bilgisi yeterliklerini değerlendirebilecek bir sistem ortaya koymalıdır.
- Geliştirilen yeni programlar, teknikler ve yöntemler hakkında fen ve teknoloji dersi öğretmenleri haberdar edilmeli, belirli aralıklarla hizmetiçi eğitime alınmalı ve öğretmen yeterlikleri konusunda bilgilendirilmelidirler.

5.2.1. Araştırmacılara öneriler

- MEB'in belirlediği alan yeterliklerinde diğer branşlarındaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri alınabilir.
- Yapmış olduğumuz çalışmanın Kırşehir örnekleminde elde edilen bulgular örneklemin daha fazla olduğu İstanbul, İzmir ve Ankara örneklemlerinden elde edilen bulgular karşılaştırılmalı ve bu konuda daha genel değerlendirmeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adem, M. (1981). Eğitimin Kalkınmadaki Yeri ve Önemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayfa:11.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğretim Türü Ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı (2) 1, Sayfa: 98–110.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim II. Kademedeki Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Laboratuvar Uygulamalarındaki Yeterlikleri ve Uygulamalar Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Akpınar, B., Turan M., Tekataş H., (2004). *Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Akpınar E., Ünal G., Ergin Ö., (2004) *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Alanlara Yönelik Görüşleri*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Alkan, C. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Alkan, H. (2005). *Yarının Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi ve Görevlendirilmesi*, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Ankara, Sayfa: 219–240.
- Asrı, S. (2005). *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)* Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler

Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Şubat, Isparta, 2005.

AŞICI, H., Seylim, E., Tezcani F., Karaca, İ., Aydın, R., (2004). *Öğretmen Yeterlikleri Hakkında Biyoloji Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi*, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi, Teknikokullar/ Ankara.

Aydın, M.Ş. (1998), *Din Eğitim-Öğretiminin Kilit Sorunu: Branşının Uzmanı Öğretmen Eksikliği*, Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretmenin Problemleri Semineri, Kayseri 1998. Sayfa: 271–284.

Baki, A. (2009) *Türkiye’de alan öğretmeni yetiştirme programlarının ve politikalarının değerlendirilmesi*, Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkması Ulusal Sempozyumu, (12-13 Kasım 2009), Tekişik Eğitim Geliştirme Vakfı Yayınları Ankara, Sayfa:58-59.

Başaran, İ.E. (1994). *Eğitime Giriş*, Bilim Matbaası, Ankara, Sayfa:115.

Baştürk, R. (2008). Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavı Başarılarının Yordanması, *İlköğretim Online*, Sayı:7 Sayfa 323–332.

Baştürk, S. (2007). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersiyle İlgili Deneyimleri ve Öneriler*, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimleri Özetler Kitabı, Tokat.

Battal, N. (2003). *Cumhuriyet Üniversitesi’nin Açılışında Yaptığı Konuşma*, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, Sayfa:13–14.

- Baykal, A. (2009). *Karatahtada Akıllandı Sıra Bizde Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı*, Ulusal Sempozyumu, 12–13 Kasım 2009, Tekışık Eğitim Geliştirme Vakfı Yayınları, Ankara, Sayfa:89.
- Bedük, A.E. (1997). Okullar da Hizmet İçi Eğitim Plânlaması Yapabilmeli ve Uygulamalıdır, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı:133, Sayfa:7–8.
- Bıkmaz, H. F. (2002). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik inancı Ölçeği, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, Sayı:1(2), Sayfa:197–210.
- Büyükkaragöz, S. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*, Mikro Yayınları, Konya, Sayfa:16.
- Büyüköztürk Ş., Sadegül, A.A. Eyidoğan F., (2009). *Eğitim Fakültesi Mezunlarının Niteliğine İlişkin Bir Durum Çalışması*, Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu (12–13 Kasım 2009), Tekışık Eğitim Geliştirme Vakfı Yayınları, Sayfa:156–176
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için Veri analiz El kitabı*, Pagem Yayıncılık, 2. baskı Ankara, Sayfa:118
- Can, A. (2005). *İngilizce öğretmeni yetiştirme programını kazandırdığı konu alanı öğretmen yeterliklerinin standartlara değerlendirmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 16 Sayfa:103–119.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşmenin Eğitimsel Etkileri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 9, Sayfa:47–63.

- Creswell, J. W., (2005). Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research, Upper Saddle River, Merrill, Nj..
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları Ve Yeterlik Düzeyleri *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* Cilt:37, Sayı:2, Sayfa:99–114.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:18, Sayfa:69–73.
- Çelik, K. ve Kavak, Y. (2009). *Eğitim Fakültelerinde ve “Kpss-Öğretmenlik” Sınavı Sonuçları Üzerine Bir Çalışma*, Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, Baskı Evren Yayıncılık, Ankara, Sayfa:131–155
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19 Sayfa:207–237.
- Çimer S., ve Çakır, İ., (2007). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlikleri ve Uygulamada Karşılan Problemler*, (15–17 Kasım 2007), I. Ulusal İlköğretim Kongresi, Yayım Pegem, Ankara.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Dağlı, A. (1999). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Algularına Göre İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlilikleri, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 23, Sayı:113, Sayfa:35–43
- Demirel, Ö. (1989). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 4, Sayfa: 5–26.

- Denizoğlu, P., Ekici, G. (2009). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*, Uluslararası 5. Balkan ve Bilim Kongresi (1–3 Ekim 2009), Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne, Sayfa:450–453.
- Derman, A. (2007), *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Yayın No DPT:2534, Ankara.
- Eğitimsen, (2003). *Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu*, Ankara.
- Erdemir, Z.A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Aklın Yayınevi, İstanbul.
- Ergun, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Ergün, M. (2005). *İlköğretim Okulları Öğretmen Adaylarının KPSS'deki Başarı Düzeylerinin Bazı Değişkenlerine Göre İncelenmesi (Kastamonu ili örneği)*, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:13, Sayfa: 311–326.
- Erişen, Y. (1998). *Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programları Geliştirmede Eğitim İhtiyacı Belirleme Süreci*, *Milli Eğitim Dergisi* Sayı:140, Sayfa:39–43.

- Gelen, İ. ve Özer B. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:9, Sayfa:40–55.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Soran, H. (2006). Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, Sayı:39(1), Sayfa: 57–73.
- Gödek, Y. (2002). The Development of Science Student Teachers' Knowledge Base in England, Unpublished EdD Thesis, University of Nottingham, Nottingham.
- Gökçe, E. (2003). *Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları*, Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos–2 Eylül 1995), Ankara, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
- Gözütok D.F., Karacaoğlu C., Akgün, Ö. (2005). *Öğretmen Mesleki Yeterliklerinin Araştırılması*, Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı 1–3 Mart 2005, Ankara Üniversitesi, Yayın Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.
- Günay, Ü. (1995). *Eğitim Sosyolojisi Dersleri*, Erciyes Üniversitesi Yayınları No:28, 2. Baskı, Kayseri.
- Gürkan, T. (2000) *Öğretmenin Nitelikleri ve Görevleri*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Hayes, D. (1997). Teaching Competences For Qualified Primary Teacher Status In England, *Teacher Development*, Vol:1, No:2.
- Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Web Sitesi. <http://hedb.meb.gov.tr> adresinden 08.09.2010 tarihinde alınmıştır.

- Ilıkan, A.H. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Yeterliklerinin Eğitim Üzerine Etkisi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- İlhan Ç. A. (2004). 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri, *Bilim ve Aklın Aydınlığı Dergisi*, Sayı:58
- Kanlı, U., Yağbasan, R. (2002). Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kursları, *Çağdaş Eğitim*, Sayı:283, Sayfa:32–38.
- Kahyaoğlu, M. ve Yaygın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:1 Sayfa:73–84
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karahan, Ç. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları Ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniverstesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaya, V. H. (2011). *Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişimlerini Etkileyen Etkenlere Yönelik Görüşler*, Ahi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir.
- Kaya, Y. K. (2009). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika- Kalkınma- Eğitim*, Pegem Akademi Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.

- Kavcar, C. (2003). *Alan Öğretmeni Yetiştirme*, Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, Sayfa:10–12.
- Kılıç, İ., Ünal, T., Polat, S.S. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretimindeki Öz Yeterlilik İnançlarının Artırılabilmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, Uluslar Arası 5. Balkan ve Bilim Kongresi 1–3 Ekim 2009, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne, Sayfa: 287–291.
- Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü. (2010). *On Sekizinci Millî Eğitim Şûrası Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Komisyon Raporları* <http://kirsehir.meb.gov.tr/> 30/07/2010 tarihinde alınmıştır.
- Korkmaz, H. (1997). *İlkokullarda Fen Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı Ve Laboratuar Uygulamaları Açısından Öğretmen Yeterlilikleri*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:23, Sayfa:36–46.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Önemi)*, Mikro Yayınları, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Leung, F. ve Park, K. (2002). Competent Students, Competent Teachers?, *International Journal of Educational Research*, Vol: 37, No:113-129.
- Mahiroğlu, A. (2004). *Öğretmen yeterlilikleri bakımından eğitim fakültelerinin öğrencilerini yetiştirme düzeyleri*, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler

(Cilt-I), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Sayfa:435–465.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1994). *Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği*, Tebliğler Dergisi, Sayı:2417, <http://hedb.meb.gov.tr/yonetmelik.html>, 15.04.2011’de alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). *Çağdaş Öğretmen Profili*, MEB: EARGED. MEB Basımevi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *Öğretmen Mesleğinin Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri Taslakları*, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, MEB Basımevi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). <http://otgm.meb.gov.tr/yetpay.htm> (29 Eylül 2009) Tarihinde Alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> (15 Temmuz 2010) Tarihinde Alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (23 Ocak 2011) Tarihinde Alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2010). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2010). *Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri*, Ankara.

Morgil, İ. (1990). Ülkemizde Fen Eğitimi Sorunları ve Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:5, Sayfa: 21–28.

- Nartgün, S. Ş. (2008). Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 2, Sayfa:47–59.
- OECD, (2009). *Creating Effective Teaching And Learning Environments: First Results From TALIS*. Paris: OECD.
- Özdemir, S. (1997). Her Organizasyon Hizmet İçi Eğitim Yapmak Zorundadır, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 133, Sayfa:17–19.
- Özdemir, S.M. (2005). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programlarına (I-V. Sınıflar) İlişkin Görüşleri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı, Cilt 2, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 28–30 Eylül 2005, Sayfa:573–581.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Özder, H. (2011). Self Efficacy Beliefs of Novice Teachers and Their Performance in The Classroom. *Australian Journal of Techer Education*, Vol:36, No:5.
- Öztürk, S. (2002). *Öğretmenliğin Mesleki Temelleri, Eğitim Üzerine*, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunları Siyaset, *Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Dergisi* Sayı:17, Sayfa: 20–22.
- Reynolds, M. ve Salters, M. (1997). Models of Competence and Teacher Training, *Cambridge Journal Of Education*, Vol:25, No:3.

- Sağlam ve Kürüm. (2005). Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapılan Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi, *Mili Eğitim Dergisi*, Sayı:167, Sayfa:53–70.
- Savcı, H. (1993). Öğretmen Nasıl Yetiştirilmeli?, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:123.
- Semerci, N. (2000). Japonya ve Almanya Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış Öğretmen Eğitimi Açısından Türkiye İle Karşılaştırılma, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt:10, Sayı:1, Sayfa:159–168.
- Seferoğlu, S.S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimiyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:149, Sayfa:25–32.
- Seferoğlu, S. S. (2003). *Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar, Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, Ankara, Sayfa:149–167
- Seferoğlu, S.S (2004a). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Sayı:58, Sayfa:40–45.
- Seferoğlu, S.S. (2004b). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı:26, Sayfa:131–140.
- Seferoğlu, S.S (2009) *Yeterlikler, Standartlar Ve Bilişim Teknolojilerindeki Gelişmeler Işığında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Eğitimi*, Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, Baskı Evren Yayıncılık, Ankara, Sayfa:131–155.

- Sezgin, S. (2002). Öğretmen Eğitiminde Gelişmeler ve Sorunlar, *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı:27, Sayfa:6-8.
- Sözer, E. (1991). *Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği*, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir.
- Şahan, G. (2003). *Öğretmen Sorunları ve Çözüm Önerileri*, Yayın Minpa Matbaacılık, Ankara.
- Şahin, E.A. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı:58.
- Şahin, K. (2005). *İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitime-Öğretme Yeterlikleri*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması* İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Şen, S. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Gereksinimlerinin Saptanması, Hizmet İçi Eğitim İle Yetiştirilmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:13, Sayfa:111-121.
- Şimşek, E. (2006) *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Erzurum.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterliliklerini Yeniden Düşünmek, *Türk Yurdu Dergisi*, Sayı:29, Sayfa:37-41.

- Şişman, M. ve Acat, M. B., (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:13, Sayı:1, Sayfa:236.
- Taymaz, A. H., Yasemin, S., Tufan, A., (1997). Hizmet İçi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı, *Millî Eğitim(Eğitim-Kültür-Sanat) Dergisi*, Sayı:133, Sayfa:13–20.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi Eğitim: Kavramlar İlkeler Yöntemler*, Yayın Pegem Yayınları, Ankara.
- TBMM. (1993). Öğretmenlerin Durumunu İyileştirmekle İlgili Araştırma Komisyonu Raporu, Ankara,
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*, Adım Okan Matbaacılık (1. basım) Ankara.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Türkçe Sözlük. (2005). Türk Dil Kurumu, Ankara, Sayfa 2174
- Uçar, R. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin M.E.B. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:1, Sayfa: 34-53.
- Ulusal Ajans, (2005). *Bolonya Sürecinin Türkiye’de Uygulanması 2004–2005 Sonuç Raporu*, Ulusal Ajans, Ankara, Sayfa: 79–80.

- Varış, F. (1981). *Eğitim Bilimine Giriş*, A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Yaman, S., Koray, Ö.C., Altunçekiç A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:2(3), Sayfa:355–366.
- Yılman, M. (1992). *Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri*, Türkiye Milli Kültür Vakfı Yayınları, İstanbul, Sayfa:50.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon* YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri 1982-2007*. Meteksan A.Ş., Yayıncılık, Ankara.
- Yüksel S. (2004). *Öğretmen Atamalarında Merkezi Sınav Uygulamasının (KPSS) Değerlendirilmesi*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Ek:1 Öğretmen Adayı Anket Formu

Değerli Öğretmen adayı Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Hakkındaki Özyeterlik Algılarının Değerlendirilmesi ile ilgili yapılan bir araştırmaya veri toplanması amacıyla size verilen bu anketi doğru ve samimi olarak doldurmanızı rica ediyorum. Ankette hiçbir yerde isim istenmemektedir. Lütfen isim yazmayınız. Göstermiş olduğunuz ilgi ve Katılımınız için teşekkür ederim.

Mehmet FİDAN

A.E.Ü FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ

BÖLÜM I. KATILIMCI PROFİLİ

1. Cinsiyetiniz

Bay Bayan

2. Bu bölümü üniversite sınavında tercih etme sıranız nedir?

1-5 6-10 11 ve daha fazlası

3. Fen ve Teknoloji öğretmeni olmaktan dolayı memnun musunuz?

Memnunum Memnun değilim Bazen

4. Fen ve Teknoloji hakkındaki alan bilginizin eğitim öğretim gördüğünüz fakültenin yeterince karşılandığını düşünüyor musunuz?

Evet, yeterince karşılıyor Hayır, yeterince karşılamıyor

5. Alan bilginizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz? Lütfen belirtiniz.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Alan yeterliklerinizin gelişimi için neler yapılabilir? Lütfen belirtiniz.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Alan yeterliklerini ölçmede KPSS yeterli bir değerlendirme yöntemi midir? Lütfen açıklayınız.....

.....
.....
.....

BÖLÜM II. ALAN BİLGİSİ YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçekte alan bilgisi yeterlikleri ile ilgili bazı ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerde sizin için en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği lütfen işaretleyiniz

	Yeterli değilim	Az Yeterliyim	Orta Düzeyde Yeterliyim	Yeterliyim	Otlukça Yeterliyim
1. Öğretim sürecini öğretim programına uygun olarak planlayabilirim	()	()	()	()	()
2. Öğretim sürecinde öğretim programı doğrultusunda öğrenme ortamları düzenleyebilirim	()	()	()	()	()
3. Öğretim sürecinde, öğretim programını destekleyen materyal ve kaynakları kullanabilirim	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme merakı uyandırabilirim	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilirim	()	()	()	()	()
6. Öğrencilere, bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırabilirim	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirim	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilirim	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilirim	()	()	()	()	()
10. Öğrencilerin bilim ve teknoloji ilişkisini anlamlandırmalarını sağlayabilirim	()	()	()	()	()
11. Atatürk'ün, bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilirim	()	()	()	()	()
12. Öğrencilerde, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile toplum ve çevre arasındaki etkileşime ilişkin anlayış kazandırabilirim	()	()	()	()	()
13. Fen ve teknolojik öğretim ortamlarında gerekli güvenlik önlemleri alabilirim	()	()	()	()	()
14. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilirim	()	()	()	()	()
15. Öğrencilerin gelişimini izleyebilirim	()	()	()	()	()
16. Öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı çevre bilinci, fen ve teknoloji okuryazarlığı gibi konulardaki gelişimini sağlamaya yönelik olarak ailelerle işbirliği yapabilirim	()	()	()	()	()
17. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilirim	()	()	()	()	()
18. Toplumsal liderlik yapabilirim	()	()	()	()	()
19. Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilirim	()	()	()	()	()
20. Mesleki yeterlikleri belirleyebilirim	()	()	()	()	()
21. Fen öğretimine ilişkin bireysel ve mesleki gelişimimi sağlayabilirim	()	()	()	()	()
22. Mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem tekniklerden yararlanabilirim	()	()	()	()	()
23. Bilgi ve teknolojilerden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilirim	()	()	()	()	()

Ek:2 Öğretmen Anket Formu

Değerli Katılımcı Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Hakkındaki Özyeterlik Algularının Değerlendirilmesi ile ilgili yapılan bir araştırmaya veri toplanması amacıyla size verilen bu anketi doğru ve samimi olarak doldurmanızı rica ediyorum. Ankette hiçbir yerde isim istenmemektedir. Lütfen isim yazmayınız. Göstermiş olduğunuz ilgi ve Katılımınız için teşekkür ederim.

Mehmet FİDAN
A.E.Ü FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ

BÖLÜM I. KATILIMCI PROFİLİ

1. Cinsiyetiniz

Bay Bayan

2. Hizmet yılınız?

1 - 5 yıl 6 - 10 yıl 11 - 15 yıl 16 - 20 yıl 21 yıl ve üzeri

3. Hangi fakülteden mezunsunuz? (Lütfen yazınız)

.....

4. Hangi bölümden mezunsunuz? (Lütfen yazınız)

.....

5. Bu bölümü üniversite sınavında tercih etme sıranız nedir?

1-5 6-10 11 ve daha fazlası

6. Fen ve Teknoloji öğretmeni olmaktan dolayı memnun musunuz?

Memnunum Memnun değilim Bazen

7. Fen ve Teknoloji hakkındaki alan bilginizin mezun olduğunuz fakültede yeterince karşılandığını düşünüyor musunuz?

Evet, yeterince karşılandı Hayır, yeterince karşılanmadı

8. Son 5 yılda katıldığınız hizmet içi eğitim programlarının sayısı kaçtır?

1 - 3 kez 4 - 6 kez 7 - 10 kez 11 ve daha fazla Hiç

katılmadım.

9. Görev yaptığınız kurumun yerleşim yeri neredir?

İl merkezi Kasaba –ilçe Köy

10. Sizce, görev yaptığınız kurum laboratuvar ve teknolojik araç gereç bakımından yeterli midir?

Evet, Yeterlidir Hayır, Yetersiz Biraz Yeterli

11. Alan bilginizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz? Lütfen belirtiniz.

.....
.....
.....

12. Alan yeterliklerinizin gelişimi için neler yapılabilir? Lütfen belirtiniz.

.....
.....
.....

BÖLÜM II. ALAN BİLGİSİ YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ölçekte alan bilgisi yeterlikleri ile ilgili bazı ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerde sizin için en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği lütfen işaretleyiniz

	Yeterli değilim	Az Yeterliyim	Orta Düzeyde Yeterliyim	Yeterliyim	Otlukça Yeterliyim
1. Öğretim sürecini öğretim programına uygun olarak planlayabilirim	()	()	()	()	()
2. Öğretim sürecinde öğretim programı doğrultusunda öğrenme ortamları düzenleyebilirim	()	()	()	()	()
3. Öğretim sürecinde, öğretim programını destekleyen materyal ve kaynakları kullanabilirim	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme merakı uyandırabilirim	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilirim	()	()	()	()	()
6. Öğrencilere, bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırabilirim	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirim	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilirim	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilirim	()	()	()	()	()
10. Öğrencilerin bilim ve teknoloji ilişkisini anlamlandırmalarını sağlayabilirim	()	()	()	()	()
11. Atatürk'ün, bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilirim	()	()	()	()	()
12. Öğrencilerde, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile toplum ve çevre arasındaki etkileşime ilişkin anlayış kazandırabilirim	()	()	()	()	()
13. Fen ve teknolojik öğretim ortamlarında gerekli güvenlik önlemleri alabilirim	()	()	()	()	()
14. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilirim	()	()	()	()	()
15. Öğrencilerin gelişimini izleyebilirim	()	()	()	()	()
16. Öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı çevre bilinci, fen ve teknoloji okuryazarlığı gibi konulardaki gelişimini sağlamaya yönelik olarak ailelerle işbirliği yapabilirim	()	()	()	()	()
17. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilirim	()	()	()	()	()
18. Toplumsal liderlik yapabilirim	()	()	()	()	()
19. Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilirim	()	()	()	()	()
20. Mesleki yeterlikleri belirleyebilirim	()	()	()	()	()
21. Fen öğretimine ilişkin bireysel ve mesleki gelişimimi sağlayabilirim	()	()	()	()	()
22. Mesleki gelişimime yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem tekniklerden yararlanabilirim	()	()	()	()	()
23. Bilgi ve teknolojilerden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilirim	()	()	()	()	()

Ek-3: Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

007917 10.05.2010
007917 10.05.2010


Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.02-
Konu : Mehmet FIDAN

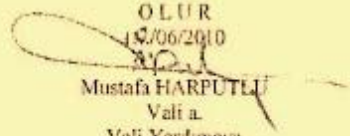
VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına 31.05.2010 tarih ve 458/2378 sayılı yazıları ile; Fen Bilimler Enstitüsü İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet FIDAN'ın, "Fen ve Teknoloji Öğretmenleri ile Son Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlilikleri Hakkında Özyeterlilik Algılarının değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezine, ilimiz ilköğretim okulları fen ve teknoloji öğretmenlerine yönelik anket uygulama isteği bildirilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Fen Bilimler Enstitüsü İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet FIDAN'ın Fen ve Teknoloji Öğretmenleri ile Son Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlilikleri Hakkında Özyeterlilik Algılarının değerlendirilmesi" konulu bilimsel araştırmasını, ilimiz ilköğretim okulları fen ve teknoloji öğretmenlerine anket şeklinde uygulamasında Müdürlüğümüzce sakınca görülmemektedir.





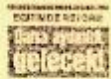
Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Mesut AYRIKSA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
15/06/2010

Mustafa HARPUTLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

09/06/2010 V.H.K.L. S.BİCER S.B.
09/06/2010 Şef S.AKGÜL
09/06/2010 Md.Yrd. İ.KAYA

Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Md. Yrd. S. KARADENİZ
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 2131003
kirsehir@meh.gov.tr
http://kcs.kir.seh.gov.tr

Ek:4 Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Mehmet FİDAN 1982 yılında Ankara’da doğdu ilk orta ve lise öğretimini Kırşehir’de tamamladı. 2000 yılında eğitimine başladığı Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Fen ve Teknoloji Öğretmenliği bölümünü 2004 yılında tamamladı. Aynı yıl Kırşehir ili Akçakent ilçesi Ömeruşağı İlköğretim Okulu’nda Fen ve Teknoloji Öğretmeni olarak göreve başladı. 2006 yılında Kırşehir Akpınar ilçesi A. Homurlu İlköğretim Okulu’na Fen ve Teknoloji Öğretmeni olarak atandı. 2009 yılında Kırşehir Ticaret Meslek Lisesi yöneticiliğine atanmış olup halen bu görevini sürdürmektedir.