



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN YETKİNLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE
UYARLAMASI

İbrahim ÖZKAHRAMAN

Yüksek Lisans Tezi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul 2012



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN YETKİNLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE
UYARLAMASI

İbrahim ÖZKAHRAMAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Prof. Dr. Halil EKŞİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul 2012

T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

22 / 11 / 2012

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden İbrahim ÖZKAHRAMAN, 22/11/2012 tarihinde yapılan “**Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması**” başlıklı yüksek lisans tez savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

- Başarılı bulunmuştur.
 Başarısız bulunmuştur.
 Düzeltmeler için adaya ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Halit EKİ

İmzası : 

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Doc. Dr. Ahmet SİRİN

İmzası : A SİRİN

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Yard. Doc. Dr. Mustafa GTRAR

İmzası : 

İÇİNDEKİLER		iv
Tablolar Listesi		vii
Kısaltmalar Listesi		viii
Önsöz		ix
ABSTRACT		x
ÖZET		xi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II

2.KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Yetkinlik	6
2.1.1. Yetkinlik Kavramının Tanımı	6
2.1.2. Yetkinliğin Bileşenleri	7
2.1.3. Yetkinlik Kavramının Kuramsal Temelleri	8
2.1.4. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Geliştirme Çalışmalar	11
2.1.5. Kendini Değerlendirme ve Öz Yetkinlik Kavramı	13
2.1.6. Yetkinlikler ve Yeterlilikler Arasındaki Farklar	16
2.2. Öğretmen Yeterliği	17
2.2.1. Genel Öğretmen Yeterlikleri	18
2.2.2. Öğretmenlik Yeterliklerini Belirlemek İçin Temel İlkeler	19
2.2.3. Öğretmenin Nitelikleri ve Yeterlilikleri	20
2.2.4. Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi	22
2.2.4.1. Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim	27
2.2.4.1.1.Mesleki Gelişim	29

2.2.4.2.	Öğrenciyi Tanıma	33
2.2.4.3.	Öğretme ve Öğrenme Süreci	34
2.2.4.4.	Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	37
2.2.4.5.	Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	40
2.2.4.6.	Program ve İçerik Bilgisi	42

BÖLÜM III

3.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	45
3.3.2. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği	45
3.4. Verilerin Toplanması	47
3.4.1. Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları	47
3.5. Verilerin Çözümlemesi	48

BÖLÜM IV

4.BULGULAR	49
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular.....	49
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	49
4.2. Güvenirlik Analizi Sonuçları	51
Tablo 2. Tablo 2. Madde Toplam Korelasyonları	53
4.3. Geçerlik Analizleri Sonuçları	53
Tablo 3. KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları	54
Tablo 4. Faktör Analizi Sonuçları	55
Tablo 5. 4. Aşamada Yapılan Faktör Analizi Sonuçları	56
Tablo 6. 4. Aşama Faktör Analizine Göre Faktör Yükleri	57
Tablo 7. Faktörler Altında Yer Alan Sorular	58
Tablo 8. Faktörler Arası Korelasyon Matrisi	58
4.4. Farklılaşma Analizi Sonuçları	58

4.4.1. Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	58
Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	59
4.4.2. Medeni Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	59
Tablo 10. Medeni Durum Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları	60
4.4.3. Kurum Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60
Tablo 11. Kurum Türü Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları	61
4.4.4. Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	61
Tablo 12. Kıdem Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları	62
4.4.5. Yaşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	62
Tablo 13. Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları	63

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	64
5.1. Sonuç ve Tartışma	64
5.2. Öneriler	68
KAYNAKÇA	69
EKLER	78
Ek. 1. Kişisel Bilgi Formu	78
Ek. 2. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği	79
Ek.2.1. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği (Dilsel Eşdeğeri)	80
ÖZGEÇMİŞ	82

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	49
Tablo 2.	Madde Toplam Korelasyonları.....	52
Tablo 3.	KMO ve Bartletts Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.	Faktör Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 5.	4. Aşamada Yapılan Faktör Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 6.	4. Aşama Faktör Analizine Göre Faktör Yükleri.....	56
Tablo 7.	Faktörler Altında Yer Alan Sorular.....	57
Tablo 8.	Faktörler Arası Korelasyon Matrisi.....	58
Tablo 9.	Cinsiyet Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 10.	Medeni Durum Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları	60
Tablo 11.	Kurum Türü Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları	61
Tablo 12.	Kıdem Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları	62
Tablo 13.	Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları	63

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	:(Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
EARGED	:Eğitim Araştırma Dairesi
OYEGM	:Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün
ÖSYM	:Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
MEGP	: Millî Eğitimi Geliştirme Projesi
TEDPR	:Temel Eğitime Destek Programı
TED	: Türk Eğitim Derneği
YÖK	:Yüksek Öğretim Kurumu
TEDP	:Temel Eğitime Destek Projesi

ÖNSÖZ

Eğitim faaliyetlerinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve aileyi içine alan faktörlerden belki de en önemlisi öğretmendir. Öğretmenin yetkin olması eğitim ortamının niteliğine yansır. Geleceğe hazırlayacağımız genç kuşakları çağın gerektirdiği özellikte yetiştirmekte bu niteliklere bağlıdır.

Öğretmenler toplumu ve toplumsal kurumları değişmelere hazır hale getirmekle ve yeni nesli geleceğe hazırlamakla yükümlüdürler. Yetkin öğretmen toplumun değerleri ve inançlarıyla, kültürel özellikleriyle özdeşleşebilen eğitimdeki yenileşme ve değişimleri takip eden, eğitimin genel, özel ve evrensel amaçlarından haberdar olan, toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarabilecek iletişim becerilerini geliştirmiş kişidir. Tüm bu özellikler sebebiyle öğretmen yetkinliğinin belirlenmesi önemlidir. Kolay ve uygulanabilir görülen öğretmen yetkinlik ölçeğinin uyarlanması bu açıdan gereklidir. Bu araştırma öğretmen yetkinliğinin belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır.

Araştırmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin önemli destek ve katkıları olmuştur. Bunun için çalışmamın başından sonuna kadar yapıcı eleştirileri ve önerileriyle bana yol gösteren danışman hocam Prof. Dr. Halil EKŞİ başta olmak üzere yüksek lisans öğrenimim süresince katkısı bulunan tüm hocalarıma, her konuda moral ve desteği hiç eksik etmeyen canım aileme, büyüklerime ve bu zorlu yolculuğu bir o kadar da keyifli hale getiren arkadaşlarım İsmet KARAN, Ahmet ESER, Ahmet COŞKUN ve Selim YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç biliyorum.

İbrahim ÖZKAHRAMAN

ABSTRACT

This research was done to adapt “Teacher Efficacy Scale” which was developed by Gibson and Dembo in 1984 to measure teachers' efficacy levels

In the first stage the scale was translated from original English form into Turkish and then its back translation was completed. In this translation and back translation process, different people who were very good at and qualified in test development and teacher training took part in. After following these completed stages, in accordance with the opinions of experts and critics the original form, the translated and back translated ones were evaluated and necessary adjustments and changes have been made on the items, afterwards the form is ready to be implemented.

The population of the research consists of the secondary school teachers of two boroughs of İstanbul; Tuzla and Pendik in the academic year 2011-2012. The sampling group consists of 274 participants.

In order to determine the reliability of the internal consistency of the scale, its Cronbach's Alpha was calculated. In addition with these Split-Half Reliability was calculated. For item-total correlations, Pearson Product Moment Correlation Analysis was done and in order to monitor the distinctive characteristics of the items an independent Group't Test was performed.

For validity operations factor analysis was first conducted in order to determine groupings of substances.

To sum up, as a result of the analysis 7 items from the original form were to be sorted out after validity and reliability study, the Turkish adaptation of “Teacher Efficacy Scale” consisting of 4 subscales and 23 items within validity, reliability, and with linguistic equivalence was successfully formed.

Key Words: Efficacy, Teacher Efficacy, Efficiency, Teacher Efficiency.

ÖZET

Bu araştırma, öğretmenlerinin yetkinlik düzeylerini ölçmek için geliştirilen (Gibson ve Dembo, 1984) “Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin” Türk diline uyarlanması amacıyla yapılmıştır.

Ölçeğin önce özgün dili olan İngilizceden Türkçeye çevirisi, ardından da Türkçe formun özgün dile geri çevirisi yapılmıştır. Çeviri ve geri çeviri süreci farklı kişilerce yapılmış olup, iki grupta da her iki dili de iyi bilen, test geliştirme ve öğretmen eğitimi hakkında bilgi sahibi kişilerin yer almasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki aşamasında özgün form, Türkçe form ve geri çeviri formu 5 kişilik bir uzman grubun değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri ve eleştirileri doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır ve form uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Çalışma evreni 2011–2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ve Pendik İlçesinde bulunan ortaöğretim öğretmenleridir. Örneklem bu evren içinden araştırmaya katılan 274 kişiden oluşmaktadır.

Ölçeğin iç tutarlık güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach’s Alpha hesaplanmıştır. Buna ek olarak maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilecek güvenirliği (split-half reliability) ayrıca hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları için Pearson çarpım moment korelasyon analizi, maddelerin ayırt ediciliklerini görebilmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Geçerlik işlemleri için öncelikle maddeler arasındaki gruplaşmaları belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Analizler sonucunda orijinal ölçekteki 7 madde geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda çıkarılmış 4 alt boyut ve 23 madden oluşan geçerlilik, güvenirlik ve dilsel eşdeğerliği sahip “Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması” başarıyla oluşmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yetkinlik, Öğretmen Yetkinliği, Yeterlik, Öğretmen Yeterliği

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini teşkil eden problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin yürütülmesinde temel işleve sahip öğretmenin niteliklerinin birçok araştırmaya konu olduğu gözlenmektedir. Artık eğitimde zamanla değişen ve çeşitlenen yeterliliklerin varlığı iyiden iyiye kendini hissettirmektedir (Budak ve Demirel, 2003).

Yetkinlik, başarılı bir öğretim görevi için gerekli bir niteliklerdir. Öğretmenler bu niteliğin temellerini öğretmenlik eğitimi süresi içerisinde (eğitim fakültelerinde) kazanmakta, ilk ve ortaöğretim kurumlarında yürüttükleri öğretim görevi içerisinde de geliştirmektedirler (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Eğitim kurumlarının en önemli görevi, iyi bir yurttaş, üreten, ülke ekonomisine katkı sağlayan insan yetiştirmektir (Helvacı, 2005).

Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesinde en önemli unsur insan gücü ögesidir (Özdemir, 1995). Eğitim sisteminden verimli sonuç alabilme, geniş ölçüde öğretmenin kalitesine bağlıdır. Eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, ders konuları ne kadar fonksiyonel seçilip organize edilmiş olursa olsun, o hedeflere ve kavrayışlara sahip öğretmenler olmadıkça beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Paşa, 2002).

Öğretmenin nitelikli olması, öğrencinin de nitelikli davranışlar kazanmasını ve daha etkin yetişmesine yol açmaktadır. Öğretmenin nitelikli bir öğretme-öğrenme sürecini oluşturması da doğrudan sahip olduğu yeterlilikler ve bilgi birikimi ile ilişkilidir. Öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler öğrencilerin

davranışlarını doğrudan etkiler (Açıkgöz, 1996). Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yeterliliği, öğrenme sürecini izleme ve ders vermedeki yeterliliği, özgeçmişi, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri sınıftaki başarısını etkiler (Güçlü, 2002). Bandura'ya (1977) göre algılanan öz-yeterliliği yüksek olan bireyler, çevrelerini daha fazla kontrol edebilmekte ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmede daha çok başarı göstermektedirler (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

Öğretmenler için yetkinlik kavramı bir inancı; etkililik ise amaca dönük gösterilmesi gereken eylemleri ifade etmektedir. Gerçekte bu iki boyut yani, yetkinlik duygusu ve etkililik alanları birbirlerinin tamamlayıcı şeklinde ele alınabilir. Yani, öğretmenler öğretimde başarı için önce kendi güçlerine inanacak, sonra da sonuca etki eden faktörleri kontrol altına almaya çalışacaktır. Bu iki niteliğe sahip olma düzeyi de onların temel yeterlik ölçütü olarak değerlendirilecektir (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Öğretmenlerin yeterlik düzeyinin düşük olması, ülkemizin insan sermayesinin potansiyelinin çok altında gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Bu nedendir ki, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ulusal bir önceliktir (TED, 2009).

Öğretmenlerin Yeterliklerini ortaya koyan ayrıntılı bir dokümanın yokluğu; öğretmenin yetiştirilmesi, seçimi ve istihdamından sorunlar yaşanmasına yol açmakta, bu da doğrudan öğretmenin yönettiği öğrenme ve öğretme süreçlerine yansyarak etkililiği ve verimliliği düşürmektedir (MEB, 2005). Bu açıdan bakıldığında eğitim kurumlarında öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri ve yetkinliklerine etki eden faktörlerin neler olduğunun bilinmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Gibson ve Dembo 'nun 1984 yılında öğretmenlerinin yetkinlik düzeylerini ölçmek için geliştirdiği "Yetkinlik Ölçeğinin" dilsel eşdeğerliği yeterli güvenilirliğe ve geçerliğe sahip midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Hızlı değişimin olduğu çağımızda nitelikli insanlar yetiştirmek nitelikli bir eğitim sistemi ile mümkündür. Nitelikli bir eğitim sisteminin oluşturulmasında en önemli rolü öğretmenler üstlenmektedirler. 21. yüzyılın ikinci yarısından itibaren meydana gelen hızlı değişimler öğretmenlerde aranan nitelikleri de değiştirmektedir (Gökçe, 1999).

Eğitimin geliştirilmesinde öğretmenin rolü günümüzde herkes tarafından bilinmektedir. Bir toplumun kalkınması için öncelikle yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Yetişmiş insan gücünü sağlayacak kurumlar ise okullardır. Bir okulun iyi olabilmesi de büyük ölçüde öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Öğretmenin meslekî açıdan yetişmişlik düzeyi, sunacağı eğitimin kalitesinin önemli bir belirleyicisi olarak düşünülebilir. Öğretmenin iyi olması onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla olasıdır. Bunun için de öğretmene her yönden destek olunmalıdır ki öğretmen kendisini hem kişisel olarak hem de meslekî açıdan geliştirebilsin (Seferoğlu, 2001).

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür. Eğitim ve öğretimin bütün boyutlarıyla dinamik bir yapıya sahip olması, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerektirmektedir (MEB, 2008).

Öğretmenlerin nitelikli eğitimi oluşturmada belirli yeterliklere sahip olmaları gerekir. Eğitimin nitelikli hale getirilmesi, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi ve bu yeterliklerin

gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim programıyla öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kazandırılmasıyla mümkündür (Kahyaoğlu ve Yangın 2007).

Sınıf içi çalışmada olduğu kadar, öğrencinin grup içinde kendini gerçekleştirmesinde de öğretmen rehberdir. Öğretmen sınıfta adaletiyle olduğu kadar sıra dışılığı ile de dikkati çeken bir modeldir. O, çocuğun kişiliğinin oluşumunu ve gelişimini biçimlendiren insandır. Çocuk,anne-baba modeli yerine öğretmeni koyar ve onunla kendini özdeş tutmaya başlar. İşte çocuğun yaşamını doğrudan etkileyen bir birey olması nedeniyle, öğretmenin kişiliği ve özellikleri önemlidir (Yavuzer,1994). Öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının öğrenci başarısını etkilediği için önemli olduğu düşünülen bir kavramdır. Bu araştırma öğretmen yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmen yetkinliğinin kendisi tarafından nasıl algılandığının görülmesi ve bu yetkinliğin geliştirilmesi çalışmalarına ışık tutması açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.
2. Araştırmaya katılanlar, veri toplama aracını içtenlikle cevaplamışlardır.
3. Belirlenen örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Tuzla ve Pendik ilçesindeki Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, ölçeğe cevap veren öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, ölçek ifadeleriyle sınırlıdır.
4. Kullanılan istatistiksel çözümleme yöntemleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Yetkinlik: Bilgi, beceriler, yetenekler, motivasyon, inançlar, değerler ve ilgilerin bir karışımıdır (Sağır 2006).

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (TEDPR, 2005).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2008).

Alt Yeterlikler: Bir genel yeterliliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır (TEDPR. 2005).

Öğretim Stratejileri: Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından uygulanan yöntem ve tekniklerin tümüdür (Demirel, 2003) .

Öğretmen Öz Yetkinliği: Öğretmenlerin içsel algısına dayalı yetkinlik düzeyidir (Tshannen Moran ve Woolfolk-Hoy).

Öğrenciyi Tanıma: Öğretmenin öğrencilerinin tüm özelliklerini, ilgi istek ve ihtiyaçlarını bilmesidir (MEB, 2002).

Çevresel Etkenler: Öğrenciyi ve okulu etkileyen tüm çevresel faktörlerdir (MEB, 2008).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Yetkinlik

2.1.1.Yetkinlik Kavramının Tanımı

Yetkinlik kavramı, farklı kullanım alanları ve yerleri olduğundan, literatürde farklı bakış açılarıyla incelenmiş bir kavramdır. Yetkinlik, çok farklı disiplinlerde çok farklı amaçlar için tanımlanmış bir kavramdır. Uygulamada yetkinlik kavramı üzerinde bir fikir birliğine varmanın zor olması normaldir, zira literatürde üzerinde fikir birliğine varılan konuların bile uygulamada taşıdığı anlamlar, işin niteliğine, uygulanan hedef kitleye, uygulanan yere ve uygulayanlara göre farklılıklar kazanabilmektedir. Yetkinlik oldukça soyut bir kavram olarak algılanmaktadır.

Yetkinlik; bilgi, beceriler, yetenekler, motivasyon, inançlar, değerler ve ilgilerin bir karışımıdır (Sağır 2006). Barutçugil'e (2004) göre ise, çalışanların organizasyon, organizasyon departman ve kişisel düzeyde sonuçlar elde etmek için kurumsal inanç ve değerler sistemi ile uyumlu olarak sahip oldukları ya da geliştirdikleri bilgi, beceri ve tutumlarla gerçekleştirdikleri eylemlerdir. Öztürk (2009) yetkinliği, insanların organizasyonda üstlendikleri işleri tanımlanan amaca uygun performansla yapabilmeleri için gereken bir unsur olarak tanımlamaktadır. Keçeçioğlu ve Kelgökmen (2003) ise, yetkinlikler üstün performans gösterenden vasat performans göstereni ayırt eden, kişinin bir görevi başarıyla yerine getirirken sıklıkla tekrarladığı tutumlar, kabiliyet, davranış, motif ve diğer kişisel karakterler olduğunu ifade etmektedirler.

2.1.2.Yetkinliğin Bileşenleri

Yetkinlik ile ilgili tanımlar incelendiğinde genellikle yetkinliklerin bilgi, beceri ve tutumlardan oluşan bir kişilik özelliği olduğu vurgulanmaktadır (TEDPR, 2005):

Bilgi: Her hangi bir alanda yetkin olabilmek için öncelikle o alanla ilgili bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Bu yüzden bilgi aynı zamanda yetkinliğin temel taşıdır. Bilgi deneyim ve eğitim yoluyla kazanılabilmektedir. Örneğin bir yöneticinin iş yerinde çalışanlar arasında oluşabilecek çatışmaları engelleyebilmesi için çatışma çözme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Beceri: Belli bir konu ile ilgili yeterlidir. Yeteneklerle beraber kullanılır ve kişide bulunan bir potansiyeldir. Ancak yetenekten farklıdır. Yetenek doğuştandır ancak beceri zamanla gelişebilir. Ayrıca zamanla yeni beceriler de edinilebilir.

Tutum: Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir. Diğer bir ifadeyle tutum, bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir (İnceoğlu, 1993).

Bilindiği gibi öğretmenlik bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterlilikleri gerektirmesinin yanı sıra tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlikleri gerektiren bir meslektir. Öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları en az bilgi kadar gereklidir. Çünkü araştırmalar bize öğrencinin, öğretmenin tutum ve davranışları ile etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları ve bunları kapsayan kişiliği öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış, 1998).

2.1.3.Yetkinlik Kavramının Kuramsal Temelleri

Yetkinlik kavramının kuramsal temelleri Rotter'in (1966) Kontrol Odağı ve Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme kuramlarına dayanır (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

Rotter (1966) bireylerin yaşadıkları olayların sorumluluğunu, kime ve neye yüklediklerine ilişkin inançlarını kontrol odağı kavramıyla açıklamıştır. İnsanlar, yaşadıklarının ortaya çıkış nedenleri konusunda sorumluluğu kendilerine yükleyebilirken, kendilerinin dışındaki faktörleri de sorumlu olarak görebilmekteydiler. Kurama göre iç kontrol odaklı bireyler, yaşadıkları olayların ortaya çıkışı ve gelişiminde kendi iradelerinin belirleyici bir rol oynadığına inanırlarken; dış kontrol odaklı bireyler bunun tam tersine, yaşadıklarının [şans, şanssızlık, kader, başka insanlar v.b. gibi] kendisi dışlarındaki güçlerin etkisiyle oluştuğuna inanmaktadırlar. Kontrol yönelimi açısından bireyler, bu iki uç noktada veya bu iki nokta arasındaki herhangi bir yerde bulunmaktadırlar. Yine kurama göre, farklı yönelimlere sahip insanların algıları onların davranışlarını da farklılaştırmaktadır. Örneğin, iç kontrol odaklı bireyler herhangi bir başarı veya başarısızlık durumuna sebep olarak kendilerini gösterirlerken; dış kontrol odaklı bireyler aynı başarı veya başarısızlığın sorumluluğunu dışındaki faktörlere yüklemektedirler (Solmuş, 2004).

Rotter'e göre bireyler gösterdikleri davranışlarının devamını sağlayacak olan bu pekiştiricileri iç ve dış kontrol yönelimlerine göre, kendi iradeleri ya da kendileri dışındaki güçlerin kontrolünde olduğuna dair genel bir inancı da benimseyebilmektedirler (Dağ, 1991). Rotter (1966), bireylerin yaşadıkları ve algıladıkları ile kontrol odağı arasında da manidar farklılıkların bulunabileceğini ileri sürmektedir. Rotter'in kontrol odağı kuramı, insan davranışlarını açıklamaya çalışan pek çok çalışmaya da bir temel oluşturmuştur. Liderlik ve yönetim alanındaki kuramcıların Rotter'in kontrol odağı kuramından

etkilendikleri söylenebilir. Aynı iddia, Bandura için de ileri sürülebilir. Bu kapsamda Bandura'nın, hem kontrol odağı hem de liderlik alanındaki etkililik yaklaşımını öğretmen yetkinliğine uyarlayarak kurumsal temeli bir adım daha ileriye götürdüğünü söylemek mümkündür. Çünkü Bandura'nın 1977 yılında yayınladığı *Öz-Yeterlik: Davranışçı Değişim Kuramını Birleştirmeye Yönelik* adlı çalışması bu kuramların bir sentezi niteliğindedir (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

Bandura (1977) bireylerin kendi yeterliklerinin, öz-yetkinlik ve sonuç alma etkililiği olmak üzere iki farklı yapıdan oluştuğunu ifade etmektedir. Öz-yetkinliği, bireyin herhangi bir konuda istenen başarı düzeyine ulaşabilmesi için karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelebilmede kendi beceri ve yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bandura'ya (1977) göre insanlar; yaşamı içinde/boyunca kendi eylemlerinin yetkinliğini değerlendirirler ve bu eylemleri başka kişilerin eylemleri ile kıyaslarlar. Herhangi bir konuda yetenekli olduğuna inanan bir birey- yetenekli olmasa bile- pozitif bir öz-yetkinlik duygusu geliştirebilir. Ayrıca bunun zıttı da mümkündür. Yani bireyler -yetenekli olsalar bile- negatif bir öz-yetkinlik duygusu geliştirerek herhangi bir beceri konusunda etkisiz davranışlar sergileme eğilimi içerisinde de bulunabilirler. Bandura'ya (1977) göre algılanan öz-yetkinliği yüksek olan bireyler, çevrelerini daha fazla kontrol edebilmekte ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmede daha çok başarı göstermektedirler. Bandura'ya göre, yeterlik bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına denir (Senemoğlu, 1997).

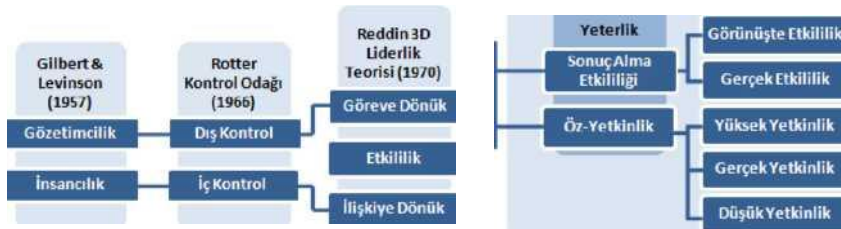
Böyle bir bakış açısıyla; öğretmenler için yetkinlik duygusu içsel bir algıya dayalı olarak öz-yetkinlik kavramıyla karşılığını bulmaktadır. Algılanan öz-yetkinlik gerçekte var olan yetkinlik düzeyine eşit seviyede olabilir. Aynı algı, gerçeğin üstünde yüksek veya gerçeğin altında düşük bir seviyede de bulunabilir. Öğretmenler için etkililik kavramı ise, özde dış kontrole ve çevresel faktörlere dayalı olarak göreve dönüklüğü ifade eden bir yapıda, Bandura

tarafından sonuç yeterliği şeklinde ifade edilen yeterlik türünü oluşturmaktadır. Öğretmen yetkinliğinin bu boyutu Tschannen- Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından öğrenci yükümlülüğü, öğretim uygulamaları ve sınıf yönetimi olarak üç başlık altında toplanmıştır (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

Buraya kadar ulaşılan bilgiler çerçevesinde Şekil 1.'de de görülen Öğretmen Yetkinliğinin; Gilbert ve Levinson'un 1957 yılındaki araştırmalarına paralel olarak Rotter'in 1966 yılında geliştirdiği kontrol odağı çalışmasına ve bundan sonra yapılmış tüm çalışmalara doğrudan veya dolaylı olarak etki ettiği söylenebilir. Reddin'in 1970 yılında geliştirdiği üç boyutlu liderlik kuramıyla açıklanan etkililik hakkındaki görüşlerin de Bandura'nın 1977'de geliştirdiği sosyal öğrenme kuramına bir temel oluşturduğu varılan sonuçlar arasındadır. Öğretmen yetkinliği çalışmaları sürekli olarak iki ayrı faktör ya da boyut göstermektedir. Kuramsal temelde bunların anlamları üzerinde bir anlaşmazlık bulunmakta ve bu tartışmalar günümüzde de hâlen devam etmektedir(Baloğlu ve Karadağ, 2008). Kişisel yeterlik duygusunun temelinde öğretmenin mesleki yeterliliğini kişisel anlayışa dayandırması ve kendisini olumlu olarak algılaması yatarken, genel öğretmen yeterliğinin temelinde öğretmenin mesleki yeterliğini bilgi ve becerisine dayandırması, yetersizliğin nedenini de çevresel koşullara dayandırması yatmaktadır (Celep,1998).

Şekil 1.

Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi(Baloğlu ve Karadağ, 2008).



Literatürdeki bu tartışmalarla birlikte, öğretmenler için yetkinlik kavramının bir inancı; etkililiğin ise amaca dönük gösterilmesi gereken eylemleri ifade ettiği açıktır. Gerçekte bu iki boyut yani, yetkinlik duygusu ve etkililik alanları birbirlerinin tamamlayıcı şeklinde ele alınabilir. Yani, öğretmenler öğretimde başarı için önce kendi güçlerine inanacak, sonra da sonuca etki eden faktörleri kontrol altına almaya çalışacaktır. Bu iki niteliğe sahip olma düzeyi de onların temel yeterlik ölçütü olarak değerlendirilecektir(Baloğlu ve Karadağ, 2008).

2.1.4.Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Geliştirme Çalışmaları

Öğretmen Kontrol Algısı Ölçeği: Rose ve Medway (1981) tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan ölçektir. İlkokul öğretmenlerinin sınıftaki kontrol algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek, öğrenci başarı ve başarısızlığına ilişkin iki durum arasında bir seçim yapma yoluyla öğretmenlerin yükümlülük algısını belirleyen iki alt ölçekten oluşmuştur.

Öğrenci Başarısı Sorumluluğu Ölçeği: Guskey (1981) tarafından geliştirilen bu ölçek öğrenci başarısı için öğretmenlerdeki sorumluluk düzeyini ölçen 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği cevaplayanlardan, her bir maddenin ifade ettiği niteliğe ilişkin görüşlerini iki alternatif arasında yüzde olarak bildirmeleri istemektedir. Ölçek maddeleri üzerindeki alternatiflerden birinde, öğretmen tarafından ulaşılan sonuçlar, diğerinde ise öğretmenin kontrolü dışındaki faktörlere bağlı gelişen olaylar yer almaktadır. Guskey'in (1981) bu ölçek yardımıyla elde ettiği veriler, öğrenci başarısı ve başarısızlığı için öğretmenlerin sorumluluk duyma düzeylerini ve bu değişkenler ile etkililikleri arasında pozitif ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymuştur.

Webb'in Yetkinlik Ölçeği: Öğretmen yetkinliği konusunda geliştirilen yedi maddelik bu ölçek yardımıyla araştırmacılar ölçek üzerinde yüksek puan alan öğretmenlerin, öğretimde daha az negatif etkiye sahip olduklarını ortaya koymuştur (Ashton ve diğerleri, 1982). Ashton ve Webb (1986) öğretmenlerdeki yetkinlik inançlarının nedenleri, sonuçları ve doğasını anlamak için görüşme ve

gözlem yoluyla diğer araştırmacıların bulgularını birleştirerek öğretmenlerin yetkinlik duygusunu hiyerarşik bir yapıda ve çok boyutlu olarak geliştirmişlerdir. Yetkinlik duygusu, bu model içerisinde de öğretmenlerin öğrenmeyi gerçekleştirmeye olan inançları olarak tanımlanmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçek ise (i) öğretim yetkinliği ve (ii) kişisel öğretim yetkinliği şeklinde yine iki bağımsız boyuttan oluşmaktadır.

Öğretmen yetkinliği kavramı üzerindeki anlaşmazlıklar, bu kavramın net olarak ölçülmesine de yansımaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ölçek son 20 yılda öğretmen yetkinliğini ölçmede oldukça popüler olmasına rağmen, faktör yapısının istikrarsızlığı sebebiyle, araştırmacılar tarafından eleştirilmekte, geçerlik ve güvenilirliği de sorgulanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Bu sorunlar, ilgilileri öğretmen yetkinliğini daha iyi ölçebilecek, yeni ölçekler geliştirmeye yöneltmiştir (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmen yetkinliği konusunda kendi kuramsal modellerini değerlendirmek için bu kapsamda bir ölçek geliştirmişlerdir. Ohio Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, Öğretimde Öz-Yetkinlik konusunda yapılan lisansüstü dersleri kapsamında, Bandura'nın görüşlerini yansıtan yeterlik ölçeğinin öz-yetkinlik boyutuna; öğrenci ilgi ve motivasyonu, kavram yanılgılarının düzeltilmesi, öğrenme güçlükleriyle uğraşma, bireysel öğrenme ve değerlendirme gibi boyutlar da eklenmiştir. Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği adı verilen bu ölçek ilk çalışmada 32 maddeye, ikinci çalışmada ise 24 maddeye düşürülerek yanıtlanması basitleştirilmiştir. (i) Öğrenci Yükümlülüğünde Yetkinlik, (ii) Öğretim Uygulamalarında Yetkinlik ve (iii) Sınıf Yönetiminde Yetkinlik olmak üzere üç alt ölçekten oluşan bu aracın her bir alt ölçeğinde 8'er soru bulunmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi alt boyutlar için Cronbach's Alpha değeri 0.87-0.94 arasında değişmektedir.

Baloğlu ve Karadağ (2008) ise, oğretmen/oğretmen adaylarının yetkinlik düzeylerini belirleme konusunda Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve literatürde oldukça yaygın kullanıldığı gözlenen Ohio Oğretmen Yetkinlik leği'nin Türk kültürüne uyarlamasını yaparak, dil geçerliği ve faktör yapısını incelemiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha alt ölçeklerde .66 ile .79 arasında iken ölçeğin geneli için ise .80 olarak bulunmuştur. Guttman yarımmlar katsayısı ile alt ölçeklerde .60 ile .80 arasında iken ölçeğin genelinde .86 olarak bulunmuştur. Spearman Brown katsayısı ile alt ölçeklerde .66 ile .80 arasında iken ölçeğin genelinde .86 olarak bulunmuştur.

2.1.5.Kendini Değerlendirme ve z Yetkinlik Kavramı

Bandura'ya göre, öz- yetkinlik davranışın üstünde etkili olduğu düşünülen temel kavramlardan biridir ve Sosyal ğrenme Kuramı içinde yer alır. nemli bir bilgidir. Sosyal ğrenme kuramında, öğrenme ve öğretme kavramları ve insan davranışları açıklanırken bireylerin öz-yetkinlik algılarından sözedilir. Bireyin sahip olduğu öz-yetkinlik algıları, bireyin davranışlarında açıkça gözlemlenebilir. Çünkü bir işle ilgili öz-yetkinlik algıları yüksek olan bir birey o işi dışarıdan güdülenmeye ihtiyaç duymadan, içsel olarak yapar (Zengin, 2003).

ğrenme ğretme süreçlerinde oğretmenin öz-yetkinlik algılarını, kişisel öz-yetkinlik ve sonuç beklentisi açısından düşünebiliriz. Kişisel z-yetkinlik, oğretmenin etkili bir ğretim için gerekli davranışları gösterebileceği konusundaki sahip olduğu inanç ve yargılardır. İkinci boyut olan sonuç beklentisi ise oğretmenlerin, ğrencilerinin başarılarını, etkili ğretim yöntemleri ile arttırabileceklerine olan inanç ve yargılardır (Savran, 2002).

Sosyal ğrenme kuramının dayandığı temel ilkeler, aynı zamanda öz-yetkinlik kavramına da açıklık getirmektedir. Buradan yola çıkıldığında, insanların kendi kapasiteleri hakkında düşünme ve kendileri ile ilgili olumlu veya olumsuz bir yargıda bulunma davranışları, sosyal öğrenme kuramı ve öz-yetkinlik algılarının temelini oluşturduğunu söylemek mümkündür. z-yetkinlik algılarımız

yaşantımızda öyle etkilidir ki, yaşantımızda koyacağımız hedefleri, bu hedeflerin ne kadar nitelikli olduğunu ve nasıl bir yaşam biçimimizin olacağını genel anlamda belirler. Çünkü öz- yetkinlik algılarında, kişinin kendi kapasitesi hakkında karar vermesi ve kendisi ile ilgili bir yargıda bulunması söz konusudur (Zengin, 2003).

Öğretmen yeterliği öğretmenin mesleğine ilişkin sahip olduğu öz-yeterlik inancından etkilenmektedir. Gerek öğretmen gerekse öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının sorgulandığı çalışmalardan bazıları şöyledir:

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) öğretmenlerin öğretmenlik mesleği alanında kendilerini oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi bakımından derse zamanında girme ve öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ve bağımsız biçimde aktarabilecekleri sınıf ortamı oluşturma alanında kendilerini tamamen yeterli gördükleri tespit edilirken; sınıfın fiziki düzeninin sağlanması ve özel öğretime gereksinimi olan öğrencilerin belirlenerek bunlara yönelik özel öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması alanlarında diğer alanlara göre kendilerini daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının “Derse öğrenci katılımını sağlama”, “Derste öğretimsel stratejileri kullanma” ve “Sınıf yönetimi” alanlarındaki özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanan “Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” adlı çalışmada, Üstün ve Tekin (2009) öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında cinsiyete ve branşa göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarına kıyasla, matematik öğretmeni adaylarının “Derse öğrenci katılımını sağlama” alt boyutuna ilişkin özyeterlik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Derste öğretimsel stratejileri kullanma” ve “Sınıf yönetimi” boyutlarında öğretmen adaylarının özyeterlik inançları arasında cinsiyet ve öğrenim görülen

branş açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Yılmaz ve diğerleri (2004) ise, öğretmenlerin öğretme görevini yerine getirebilmelerinin sadece aldıkları eğitimin iyi olmasından kaynaklanmadığını, ayrıca öğretmedeki başarılarının öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarıyla da yakından ilgili olduğunu vurgulamışlardır.

Yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inancının öğretmenlik davranışını etkileyen önemli bir değişken olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarını düzenleme, sınıf yönetimi, öğrencilerle etkili iletişim kurma becerileri sahip oldukları öz yeterlik inançlarından etkilenmektedir (Bıkmaz, 2004).

Özdemir (2008) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Kadınların öz yeterlik inançları, her üç boyutta da erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini ilk sıralarda ve kendi istekleriyle tercih eden öğretmen adaylarının öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarına ilişkin özyeterlik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Kan (2007b) öğretmen adaylarının özyetkinlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının özyetkinlik düzeyleri arasında cinsiyete ve mezun olunan öğretim türüne göre anlamlı farklılık olmamasına rağmen bölümlere göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır. İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlere kıyasla eğitime-öğretme özyetkinliğine en yüksek düzeyde sahip oldukları araştırmanın bulgular arasında yer almıştır.

2.1.6.Yetkinlikler ve Yeterlilikler Arasındaki Farklar

Etimolojik olarak yetkinlik ve yeterlilik kavranılan arasında fark olmamakla birlikte, kullanımda kazandıkları içerik itibariyle, yeterlilik, örgütün değer zincirinin bütününe kapsayan bir stratejik yönetim kavramı olarak algılanmış; yetkinlik ise üretim zincirinin belli noktalarındaki teknik ve üretim uzmanlığına atfedilmiş, giderek yeterliliklerin bir alt fonksiyonu olarak değerlendirilmiştir (Gallon ve diğerleri, 1999). Bazıları, yetkinlik kavramını, bireylerin görevlerini yerine getirirken sergiledikleri davranışlar ve bu davranışları etkileyen temel dürtü, bilgi ve beceriler olarak tanımlarken bazıları ise yetkinliğin sadece bir davranış olduğunu düşünmektedir. Boritz ve Camaghan (1999) yetkinliklerle ilgili tanım farklılıklarının, yetkinlik kavramının içerdiği unsurların zaman içinde değişime uğramış olmasına bağlamaktadır.

Tanımlardaki farklılaşmanın bir başka nedeni de yetkinliklerin; genel eğitim, mesleki veya profesyonel rol olarak hangi bağlamda ele alındığıdır. Genel eğitim ve profesyonel roller, bilgi ve değerleri yetkinliğin bir parçası olarak kabul ederken, mesleki roller daha çok beceri ve davranış eğilimlidir.

Yetkinlik kişinin, belirli bir işte, istenilen düzeyde başarı sağlaması için kritik değer taşıyan, kişiyi sıradan uygulayıcılardan farklılaştıran, gözlemlenebilir ve ölçülebilir kişisel özellikler ile aynı nitelikte ve eğitim yoluyla geliştirilebilir bilgi, beceri ve tutumlar toplamıdır. Benzer tanım Yeterlilik için de yapılmaktadır. MEB (2005, 2008) yeterliğin, “bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu, bir işi ya da görevi yapabilme gücü” olarak tanımlamaktadır. MEB yetkinlik yerine yeterlik kavramını kullanmayı tercih etmekte ve öğretmenlerde yeterliği aramaktadır. Yeterlik kavramının Türkçedeki en uygun karşılıklarından birisi liyakat kavramıdır. Liyakat görevi başarıyla

yapabilme gücüdür. Yeterliliğin temelinde bir hak etme kavramı vardır. Kamu personel yönetiminde yeterlilik kavramı geniş ve dar olmak üzere iki anlam içermektedir. Geniş anlamda yeterlilik, belli özelliklere sahip bir personel sistemini belirtir. Dar anlamda yeterlilik ise, yarışma sınavları aracılığıyla kamu hizmeti görevlerine en uygun elemanların belirlenip, seçilip getirilmesidir (Canman, 2000).

2.2.Öğretmen Yeterliği

Şahin (2004) yeterliği “bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve beceriler” olarak tanımlamaktadır. MEB (2005, 2008) yeterliğin, “bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu, bir işi ya da görevi yapabilme gücü” olduğunu belirtmiştir.

Van Der Schaaf ve diğerleri (2003), yeterliği, bir işi yeterli olarak yapmak için gerekli olan bilgiler, beceriler ve tutumlar için kullanılan genel bir kavram olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin görevlerini başarıyla yapabilmeleri, sahip oldukları bilgi ve bu bilgiyi işe koşabilme becerileri ile paralellik gösterir. Öğretmenlerin mesleğine ilişkin sahip olmaları gereken bilgiler şöyle belirtilmiştir: (1) Hedefleri belirleme ve belirlenen hedeflere ulaşmada kullanılacak yaklaşımı belirlemeye ilişkin bilgi, (2) Hedeflere ve içeriğe uygun ödevin belirlenmesi ile ilgili bilgi, (3) Fiziki olanakların (zaman, ortam, kaynaklar, araç-gereç vb.) hazırlanması, kullanılması ve yönetimi ile ilgili bilgi, (4) Öğrenciler için gerekli bilgileri, yetenekleri ve deneyimleri kazandıracak olan uygun öğretim stratejilerini seçme ve kullanma ile ilgili bilgi, (5) Öğrencilere güvenli, saygın ve cesaretlendirici bir öğrenme ortamının sağlanması ile ilgili bilgi, (6) Öğretmenin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması

Öğretmen nitelikleri deyiminin değişik yönleri söz konusudur. Özet olarak bunlar; alınan eğitimin niteliği, bireysel etkinliklere dönük nitelikler,

uygulamaya dönük nitelikler, yönlendirme nitelikleri gibi dört ana başlık altında toplanabilir(Alkan, 2005).

2.2.1.Genel Öğretmen Yeterlikleri

Bir kişiye, görevinin gerektirdiği belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özellikler olarak tanımlanan yeterlik tüm meslekler için söz konusudur. Çünkü mesleklerin gelişip, kendini yenilemelerinde yeterlik önemli bir unsurdur (Kuran, 2002). Eğitime-öğretme Yeterlikleri, “eğitim sürecinde öğretmenin, belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme veya onların öğrenilmesi için uygun fırsat ve olanakları yaratma durumu” olarak tanımlanmıştır (TEDPR, 2005).

Uluslar arası alanda öğretmenlik mesleği standartları ile ilgili çalışmalar sürekli bir gelişim ve dönüşüm içindedir. Ancak genel olarak eğilimler değerlendirildiğinde; 1960’lı yılların davranışçı anlayışıyla “öğretmenlik yeterliklerinin” tanımlanmasından, alan bilgisi ile pedagojinin ve teknolojinin bütünleştirildiği “teknolojik pedagojik alan bilgisi” anlayışına doğru bir dönüşüm yaşandığı görülmektedir. 1990’lı yılların öncesinde davranışçı anlayışla öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi çalışmalarında öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi birbirinden ayrı olarak ele alınmış, öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler teknik ayrıntılarıyla davranışlar olarak ifadelendirilmiştir. Pedagojik alan bilgisi anlayışı ise öğretmenlik mesleğinin standartlarını davranışlar düzeyinde değil, standartlar düzeyinde tanımlanmasını getirmiştir (TED, 2009).

Davranışçı bir anlayışla öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi birbirinden bağımsız olarak ele alınmaktadır. Bugün Türkiye’deki uygulama bu anlayışı yansıtmaktadır. Öğretmen eğitimi de bu anlayışa göre düzenlenmiştir. Alan bilgisi alan uzmanları tarafından verilmekte, öğretmenlik meslek bilgisi ise eğitim bilimleri bölümlerinin öğretim

elemanlarınca, eğitim bilimciler tarafından verilmektedir. Alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisinin uygulamada bütünleştirilmesi ise tamamıyla öğretmen adayına bırakılmaktadır (TED, 2009).

2.2.2.Öğretmenlik Yeterliklerini Belirlemek İçin Temel İlkeler

Öğretmenlik yeterliklerini belirlemek için temel ilkeler belirlenmiştir. Ölçülebilirlik, genellik, bütünlük, tekrarlanabilirlik, işlevsellik ilkeleridir (TEDPR, 2005).

Ölçülebilirlik: Yeterliklerin gözlenebilir, dolayısıyla ölçülebilir olması esas alınmıştır. Ölçülebilirlik; her yeterliliğin işlem sürecinde gözlenebilmesi ya da süreç sonunda ortaya çıkan karar, hizmet ya da ürünün nitelik ve/veya uygunluğunun belirlenebilmesi biçimidir. Varlığı ve derecesi ölçülemeyen davranışlar Yeterlik olarak alınmaz.

Genellik: Yeterliklerin bütün öğretmenlik alanları için ortak olmasına dikkat edilir.

Bütünlük: Yeterliklerin kendi içlerinde bir bütün oluşturmalarına özen gösterilir. Bunların her birinin belirli bir başlangıcı ve sonu vardır. Yeterlik, bu iki nokta arasında bir bütündür.

Tekrarlanabilirlik: Her bir yeterliliğin öğretmen tarafından sık veya seyrek, ama mutlaka tekrarlanabilir özellikte olmasına dikkat edilir.

İşlevsellik: Her yeterliliğin yapılması ile ya bir ürün ya bir süreç ya da bir karar ortaya çıkmalıdır. Bunların öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının yapılmasında, öğretmenlerin seçiminde kullanılan sınavlarda,

eğitim kurumlarının akreditasyonunda (kredilendirme) ve օđretmenin değerlendirilmesinde esas alınabilecek օzellikte olmasına dikkat edilir.

2.2.3. օđretmenin Nitelikleri ve Yeterlilikleri

Nitelikli օđretmenin taşıdığı, taşıması gereken օzellikler nelerdir?

օđretmen nitelikleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde օđretmenin gerek meslekî, gerekse kişisel yeterlikleri olsun onlarca hatta yüzlerce օlt sıralamak olasıdır. օđretmenlerin rol ve beklentileri, օđretmen yeterlikleri ile ilgili օltlerin belirlenmesinde genel anlamda yaşanılan toplum ve eğitimin felsefi temelleri belirleyici olmaktadır. օđretmenin niteliği ne tür okul sistemi içerisinde çalıştığına da bağlı olacaktır (Sönmez, 2003).

İngiltere’de օđretmen Eğitimi Kuruluşu (2004) (The Teacher Training Agency/TTA) tarafından “օđretmenler için yeni yeterlilikler” başlığı altında օđretmenlerin görevleri sıralanmıştır:

- Yöneticilerle ve yetkililerle işbirliği içinde çalışma, ailelerle etkili eşgüdüm kurma.
- օđrenciler için başarılı bir օđrenmeyi, etkili bir օđretimi sağlayacak օnerileri ve vizyonu sağlama.
- օđrencilerin fiziksel, bilişsel, kültürel ve duyuşsal gelişimlerinden sorumlu olma.
- Okulun օnceliklerini ve hedeflerini tanımlayacak olan ekonomik planları oluşturmak ve desteklemek için stratejik bir plan oluşturma ve օđretmen yeterliliklerini arttırmak için okulun gelişmesini sağlama.
- Eğitim bilimi ile ilgili araştırma bulgularını, denetim raporlarını, çalıştığı okula ilişkin bilgileri kullanarak yerel ve ulusal düzeyde iyi օrneklere ulaşma.
- Okul kurallarının, օnceliklerinin ve hedeflerinin etkililiğini gözden geçirme ve değerlendirme.
- օđrencilerin başarılı olabilmeleri için gereken standartları belirleme ve

öğretimin etkililiğini bu standartlar doğrultusunda değerlendirme, izleme ve gelişim için hedefler ve ölçütler oluşturup kullanma.

- Etkili öğrenme-öğretme için çevreyi düzenleme ve yönetme.
- Programların uygulanmasına ile değerlendirilmesine karar verme ve izleme.
- Kültürel, sosyal ve dinsel farklılıkları gözetecek bir ortam oluşturma, bilgi teknolojilerine ilişkin beceriler ve etkili öğrenmeler için gerekli kaynakları sağlama.
- Programın kapsamını geliştirmek ve öğrenme-öğretmeyi etkin hale getirmek için iş ve endüstri çevresi de dahil bütün toplumla iletişim sağlama.

Araştırma bulgularına göre etkili öğretimi sağlayan temel etkenler öğretmen ve öğrencidir(Balcı, 2002). Çetin (2001), Meslekî Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada, öğrencilerinden “ideal öğretmen” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin ideal öğretmen tanımları incelendiğinde öğrencileriyle dostça ve iş birliği içinde çalışma alışkanlığı kazanmış, alan bilgisi tam, öğrencisinin tabiatını ve ihtiyacını anlayan, genel eğitiminde ve bilimsel tavrında eksiği olmayan, saygılı, sevgi dolu, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları analiz edebilen, derslerinde çeşitli metot ve teknikleri kullanabilen öğretmeni ideal olarak değerlendirmektedirler. Öğretmenlerin hangi özellikleri taşıdığıyla ilgili olarak Gökçe, (1999) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin çocuk gelişimi, sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi, matematik öğretimi, sınıf yönetimi alanlarında ve mesleki-kişisel özelliklerle ilgili öngörülen yeterliklere sahip olduklarını; öğrenci başarısını değerlendirme, program geliştirme ve değerlendirme alanlarında ise öngörülen yeterliklere sahip olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme aracı geliştirme konusunda sorun yaşadıkları ve yeterli niteliğe sahip olmadıkları vurgulanmıştır.

Öğretmenler okuldaki öğrencilerdeki problemlerden dolayı hayal kırıklığına uğrayabilir ya da problemin çözümünde başarısız görülebilir. Yapılan araştırmalara göre, onların başarısız olmadığı, tersine çoğunun öğretmenlik hakkında çok şey bildiği fakat bunu uygulamak için yeterli fırsat bulamadıkları anlaşılmaktadır (Gordon, 2004). Demirel (2003) ise, öğretmen nitelikleri nasıl olması gerektiği konusunda yapılan çalışmalarda daha çok “etkili öğretmenin nitelikleri” üzerinde odaklanıldığını ve araştırma sonuçlarında; öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin temelde meslekî ve kişisel nitelikler olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin de öğrencilerine düşünmeyi, araştırma yapmayı, araştırma sonuçlarını yorumlamayı, yaratıcı olmayı, problem çözmeyi ve öğrenmeyi öğreten, öğrencileri ile etkili iletişim kurabilen, öğrencilerine zengin öğrenme ortamları hazırlayan, alanında yetkin, öğretim teknolojilerini kullanabilen ve üretebilen, takım çalışmasına yatkın, çevresindekilere model olan, alanındaki ulusal ve uluslararası gelişmeleri izleyebilen, kaynaklardan yararlanabilen, eğitimin kalitesinin artırılmasında öncülük eden, Cumhuriyetin temel ilkelerini koruyan öğretmenler olması beklenmektedir (Aksu, 2005).

2.2.4.Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konudur. Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmiştir. Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeler bu konuda çok uzun yıllar sürebilecek çalışmaların da işaretçileridir. 1998 yılında öğretmen yetiştirme alanında YÖK tarafından yapılan yeni düzenlemeler bu halkanın en son zincirlerinden birisi sayılabilir (Seferoğlu, 2001).

Millî Eğitim Bakanlığı'nca 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 45'inci maddesi hükümleri kapsamında, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir dizi çalışma yapılmış olup, bu kapsamda oldukça önemli birikimler sağlanmıştır. Son olarak, öğretmen yeterlikleri konusu, Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında projelendirilmiştir.

Proje faaliyetlerine 2002 yılı Eylül ayında başlanılmıştır. Temel Eğitime Destek Programı; Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim, ve İletişim olmak üzere 5 bileşenden oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi bileşeni ile ilgili proje çalışmalarının sorumluluğunu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiştir. Temel Eğitime Destek Programı'nın "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ile özel alan yeterlikleri belirlenmeye yönelik çalışmalar yürütülmektedir.

Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan bu çalışmaya bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla ışık tutması ve bu konuda önerilerin oluşturulmasına kolaylık sağlanması amacıyla, öğretmen yeterlikleri ile ilgili Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED tarafından hazırlanan çalışmalar gözden geçirilmiştir. Ayrıca, 5 ülkeye (İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlik dokümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada 21. yy. da "öğrencinin, öğretmenin ve öğretme-öğrenme sürecinin niteliği ne olmalıdır" sorularına cevap aranmıştır.

Bu seminer çalışması sonunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin,

- ❖ ana yeterlik alanları
- ❖ ana yeterliklere ait alt yeterlikler
- ❖ alt yeterliklere ait performans göstergeleri

şeklinde belirlenmesinin en uygun yöntem olacağı kararlaştırılmıştır. Önceki çalışmalardan farklı olarak öğretmen yeterliklerinin bilginin yanı sıra beceri ve tutumları da kapsaması gerektiği kabul edilmiştir(MEB, 2005).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2002). Millî Eğitim Bakanlığınca yüklenen bu sorumluluğun bir gereği olarak Mart 1999'da MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu”na, “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” ana başlıklarından oluşan yeterlikler belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili olarak MEB (2002) tarafından yayımlanan “Öğretmen Yeterlikleri” başlıklı kitapta bu yeterlikler listesinde, çeşitli kurumların görüşleri doğrultusunda gerekli bulunan bir takım değişikliklerin yapıldığı belirtilmektedir.

Çalışmada öğretmen yeterlik alanlarından; genel kültür ve özel alan boyutlarının genel çerçevesi çizilmiş ve öğretim sürecinde işe nasıl koşulacağına işaret edilmiştir. Öğretmenlerin eğitme-öğretme (pedagojik formasyon) yeterlikleri ise 14 ana yeterlik alanında 206 alt yeterlik olarak ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur. Geline süreçte Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün (OYEGM) öğretmenlik mesleği genel yeterlik taslağında ana yeterlik alanlarının;

Genel yeterlilikler 6 ana yeterlilik ve 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2008).

Öğretmen Yeterlikleri (2008);

- Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak,

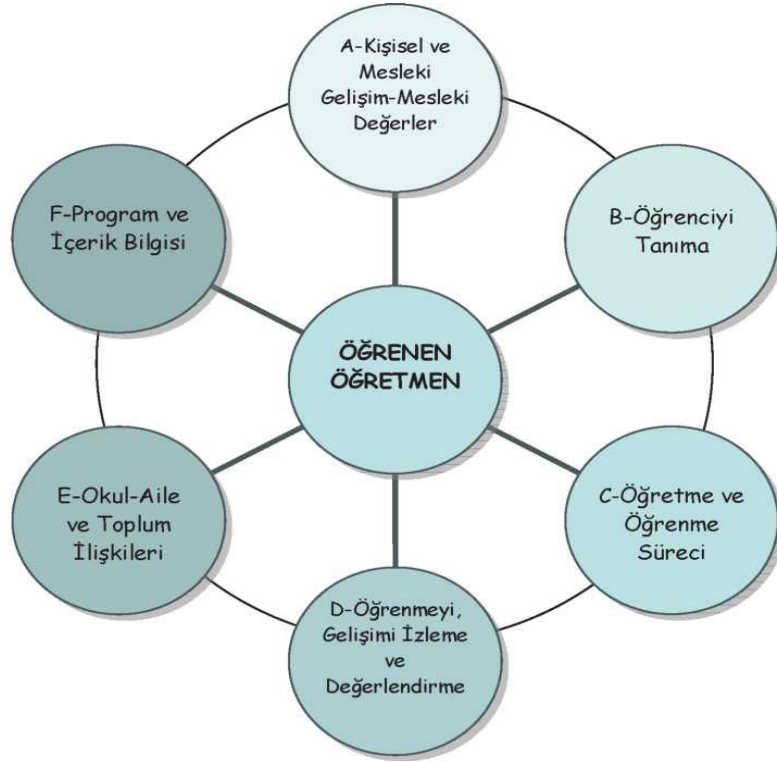
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,
- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır.

Yukarıda belirtilen amaç, yöntem ve süreçte hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’nin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere hazırlanmıştır(MEB, 2008).

Aşağıda yeterlik alanlarının birbirleriyle ve mesleki gelişimle olan bağlantılarını gösteren çerçeve verilmiştir (MEB, 2007).



Karacaoğlu (2008), öğretmenlerin meslek bilgisi, alan bilgisi, kendini geliştirme, ulusal ve uluslararası değerler konularındaki yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanan “Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri” adlı çalışmada, öğretmenlerin kendilerini meslek bilgisi konusunda yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin meslek bilgisine ilişkin yeterlilikleri “Öğrenciyi Tanımaya ve Öğrencilerin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlilikler”, “Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlilikler”, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Yeterlilikler”, “Okul, Aile, Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Mesleki Yeterlilikler”, “Programa ve İçeriğe İlişkin Mesleki Yeterlilikler” olarak beş kategoride analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya ilişkin kendilerini en iyi olarak algıladıkları mesleki yeterlilik “Öğrenciye değer verme”, en düşük düzeyde algıladıkları mesleki yeterlilik ise, “Gelişim özelliklerini tanımadır.” Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmenlerin kendilerini en iyi olarak algıladıkları mesleki yeterlilik “Okumaya teşvik etme”, en düşük düzeyde algıladıkları mesleki yeterlilik ise “Bilgi ve iletişim teknolojilerinde donanımlı değildir.” Gelişimi izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin kendilerini en iyi olarak algıladıkları mesleki

yeterlilik “Öğrenci ilerlemesini izleme”, en düşük düzeyde algıladıkları mesleki yeterlilik ise “Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçmedir.” Okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerine ilişkin öğretmenlerin kendilerini en iyi olarak algıladıkları mesleki yeterlilik “Ana, baba, veli, meslektaş, okul içi ve dışındaki diğer kişilerle olumlu ve etkili iletişim kurma”, en düşük düzeyde algıladıkları mesleki yeterlilik ise “Çevre olanaklarından yararlanmadır.” Programa ve içeriğe ilişkin öğretmenlerin kendilerini en iyi olarak algıladıkları mesleki yeterlilik “Türk Milli Eğitiminin amaçları ve ilkeleri bilgisi”, en düşük düzeyde algıladıkları mesleki yeterlilik ise “Özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirmedir.” Ayrıca öğretmenler arasında mesleki yeterlilikler alanında alınan hizmet içi eğitim, alınan öğretmenlik formasyonu değişkenleri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin aksine, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu ifade edilmiştir.

2.2.4.1.Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim

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

Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır (MEB; 2008).

A1. Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

A2. Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

A3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

A4. Öz Değerlendirme Yapma

A5. Kişisel Gelişimi Sağlama

A6. Meslekî Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama

A7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama

A8. Meslekî Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

Mesleki gelişim, okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgilerinin, becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçleri içerir (MEB; 2007). Mesleki gelişim hedefi/hedefleri, ihtiyaç analizi sonucunda ortaya çıkan öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak öğretmen yeterlikleri esas alınarak oluşturulabilir. Bu durum, öğretmenlerin kişisel mesleki gelişim ihtiyaçlarının oluşturulmasında ve okul gelişim planındaki önceliklerin tanımlanmasında yardımcı olacaktır.

Öğretmen, verdiği kararların ve gerçekleştirdiği etkinliklerin öğrenciler, veliler, öğretmenler ve diğer profesyoneller üzerindeki etkisini sürekli değerlendirir. Meslekî bakımdan üst öğrenim de dahil, kendini geliştirmek için gerekli fırsat ve olanakları araştırır, değerlendirir. Bu bağlamda öğretmen, uygulamalarına yansıtılabileceği çeşitli kendi kendini değerlendirme ve problem çözme stratejilerini sağlayan araştırma ve soruşturma yöntemlerini, onların öğrenci gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki etkilerini ve karmaşık ilişkilerini anlar. Öğretme ile ilgili başlıca araştırma alanlarını ve mevcut meslekî öğrenme kaynaklarını bilir. Eğitimin tarihi ve felsefi temellerini anlar. Kendini geliştirmek için bütün fırsatları kullanır(MEB, 2002).

Öğretmen, eleştirel düşünmeyi ve kendi kendine öğrenmeyi takdir eder. Değerlendirmeyi, öğrenmeyi ve öğrendiklerini uygulamayı “bitmeyen bir süreç” olarak kabul eder. Yardım etmeye ve yardım almaya isteklidir. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerini gözeterek araştırmayı, geliştirmeyi ve uygulamaları sürekli olarak iyileştirmeyi alışkanlık haline getirir. Kendisi ve meslektaşları

için uygun meslekî çalışmalara katılmayı ve onları desteklemeyi meslekî bir sorumluluk olarak kabul eder(MEB, 2007).

Öğretmenlerin kendilerini nitelikleri yönünden değerlendirdikleri bir araştırma Özer ve Gelen (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlerin aksine öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündükleri belirtilmiştir. Erişen ve Çeliköz (2003)“Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışı Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlik Algıları” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ve yeterlilik algılarının üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

2.2.4.1.1.Mesleki Gelişim

Bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar olarak tanımlanabilen meslekî gelişim kavramı son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında en önemli faktör olmuştur. Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar da daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için meslekî eğitimin bir zorunluluk olduğunu belirtmektedirler (Seferoğlu, 2001). Meslekî açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olmaktadır. Bu farklılıklar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler, farklı konu alanları ve farklı sosyo ekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlar, öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir makine olmadığı da göz önünde tutulmalıdır. Bu yüzden de nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için meslekî gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır (Seferoğlu, 2004).

Öğretmen yeterlikleriyle ilgili nasıl bir sınıflama yapılırsa yapılsın, bu yeterlikler bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çünkü bu yeterlikler birbirlerini tamamlayıcı özellikler içermektedir. Millî Eğitim Bakanlığınca saptanan ve 14 alt bölümden oluşan “Eğitme-Öğretme Yeterlikleri”nde öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında bu durum daha iyi anlaşılabilir:

- 1) Nitelikli bir öğretmen, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır. Ancak öğretmenin öğrencilerinin özelliklerini tanıyabilmesi için de onların gelişim özelliklerini ve bu özelliklerin öğretme-öğrenme süreçlerinde nasıl dikkate alınması gerektiğini biliyor olması gerekir.
- 2) Etkili bir öğretmen, yalnızca gerekli planları yapmakla kalmaz, aynı zamanda planlamanın gerekliliğine de inanır ve bunun gereklerini yerine getirir.
- 3) Nitelikli bir öğretmen, iyi hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini bilir, farklı düzeylerdeki öğrencilere hitap edebilen, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirebilir ve bunları amacına uygun bir şekilde kullanabilir.
- 4) Nitelikli bir öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindikleri, becerileri nasıl kazandıkları ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini, bu yaklaşım-yöntem ve tekniklerin üstünlükleri ve sınırlılıklarını bilir.
- 5) Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlar. Bunun gerçekleşmesi için de bireysel ve grup çalışmaları düzenler ve bunun bir gereği olarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlar.

- 6) İyi bir öğretmen öğrencinin, beklenen davranışları ne derece kazandığını, nasıl öğrendiğini ve aksamaların olduğu durumlarda ne gibi önlemler alınabileceğini bilir. Değerlendirmenin öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve farklı değerlendirme stratejilerini kullanmak gerektiğini bilir.
- 7) Nitelikli bir öğretmen, öğrencileri güdülemede, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları kazandırmada ve meslek seçimine yönelik konularda onlara yardım için gerekli kaynak ve yöntemlerin neler olduğunu bilir.
- 8) Bütün öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmiş olması onların birey olarak daha etkili olmalarına yardımcı olur. Bunun bilincinde olan nitelikli bir öğretmen de öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için gerekli önlemleri alır.
- 9) Bir öğretmen, hangi alanda öğrenim görmüş olursa olsun mesleğe atandığında “bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler açısından” değişik özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşabilir. Nitelikli bir öğretmen bu tür özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere, onların özelliklerine uygun özel eğitim olanakları ve fırsatlarını sunma konusunda gerekli donanıma sahiptir. Bu bağlamda, öğrenmede özel eğitimi gerektiren alanları ve öğrenci özelliklerinin öğrenme ve performanslarını nasıl etkilediğini bilir ve öğretim etkinliklerini buna uygun bir şekilde tasarlar.
- 10) Okulun, çevrenin her türlü ihtiyacını karşılayan bir toplumsal kurum olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlerin görevlerinin yalnızca örgün eğitimle sınırlı olmadığı söylenebilir. Bu çerçevede, nitelikli bir öğretmen, yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini bilir ve onların kişisel ve meslekî gelişimlerini destekleyecek ortamları yaratma konusunda gerekli donanıma sahiptir.
- 11) Öğretim sürecini daha verimli kılmanın yolunun okul yönetimiyle yakın bir iş birliği içinde bulunmaktan geçtiği gerçeğini her öğretmenin bilmesi

gerekir. Etkili bir öğretmen de bunun gereklerini yerine getirir ve ders dışı etkinlikleri planlar, yönetir ve değerlendirir.

- 12) İyi bir öğretmen, meslekî ve kişisel açılardan kendisini sürekli olarak geliştirir, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştırır ve değerlendirir.
- 13) Öğretmenden okulun işleyişiyle ilgili görüş ve öneriler geliştirmesi, okulun sorunlarına ilgi duyması beklenir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen, eğitim sisteminin ve okul örgütünün yapı ve işleyişini bilir.
- 14) Öğretme süreçlerinde harcanan çabaların boşa gitmemesi için bir öğretmenin öğrencilerin bireysel gelişimleriyle yakından ilgilenmesi gerekir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen; veli ve diğer ilgili kişilerle iş birliği yapmanın önemini bilir.

Bu listeye bakıldığında nitelikli bir öğretmenden beklenenlerin biraz gerçekçi olmadığı düşünülebilir. Öğretmenlerin, farklı ortamlarda ve farklı özelliklere sahip hedef kitlelerine yönelik olarak kullanabilmesi için birçok beceriye sahip olması beklenmektedir. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir robot olmadığı da bilinmektedir. Bu yüzden de öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak zihinlerde soru işaretleri uyanabilmektedir. Öte yandan bir öğretmenin öğretim sürecinde etkili olabilmesi için bu becerilerin varlığı da gereklidir. Bu aşamada “peki öyleyse ne yapılabilir?” sorusunun yanıtı aranmalıdır.

Bu beceriler her öğretmende aynı düzeyde olmayabilir. Bazı öğretmenler planlama veya materyal geliştirme konusunda daha güçlüyken bazı öğretmenler de örneğin “ölçme ve değerlendirme” veya “özel eğitim” konusunda kendilerini geliştirmiş olabilirler. Ne yapılabilir sorusunun yanıtı da farklı alanlarda güçlü olan öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri başkalarıyla paylaşmalarında yatmaktadır (Seferoğlu, 2004).

2.2.4.2.Öğrenciyi Tanıma

Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Öğretmen öğrencilerini çeşitli özellikleriyle (fiziksel, sosyo-ekonomik, zihinsel, duygusal ve psiko-motor) tanır. Bu özelliklere uygun öğrenme deneyimleri yaratır. Öğrencilerin öğrenme biçimlerindeki farklılıkları anlar. Bu farklılıklara uygun adil öğrenme fırsatları düzenler(MEB, 2002).

Öğretmen, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini, öğrencinin gelişim düzeyinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini ve öğretim sürecinde çeşitli gelişim özelliklerinin nasıl dikkate alınması gerektiğini bilir. Çeşitli öğrenme türleriyle ilgili süreçleri ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak öğretim stratejilerini kullanır. Öğrencinin çalışma ve öğrenme becerilerini geliştirmede, motivasyonunu artırmada kullanılacak stratejileri belirler ve işe koşar. Farklı ve özel öğrenme gereksinimlerini karşılamak için uygun hizmetleri ve kaynakları nasıl kullanacağını bilir. Öğrencinin sosyal ve kültürel deneyimlerini, öğretimi etkili hale getirme yönünde kullanabilir. Öğretmen, bireysel farklılıkların, içsel ve dışsal motivasyonun, çalışma ve öğrenme alışkanlıklarının, kalıcı ve anlamlı öğrenmede önemli olduğunu bilir. Buna uygun öğrenme deneyimleri oluşturmak için çaba gösterir. Bu konudaki alt yeterlilikler ise şunlardır (MEB, 2008):

B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma

B2.İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma

B3. Öğrenciye Değer Verme

B4. Öğrenciye Rehberlik Etmek

Bu niteliklerin öğretmenlerde ne derece bulunduğuna yönelik yapılan araştırma sonuçlarına göre, Numanoğlu ve Bayır (2009) öğretmenlerin “Öğrenciyi Tanıma” alanına ilişkin yeterlikleri kazanma düzeylerinin yüksek olduğunu; “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” alanına yönelik yeterlikleri kazanma düzeylerinin ise düşük olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca “Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanının “Öğrenciye Değer Verme” boyutuna ilişkin performans

göstergelerini öğretmenlerin en yüksek genel ortalamayla taşıdıkları; “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” yeterlik alanının “Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme” boyutuna ilişkin performans göstergelerini öğretmenlerin en düşük genel ortalamayla taşıdıklarını belirtmektedir.

Işıksal ve Çakıroğlu (2006) ise öğretmenlerin matematik öz-yeterlik algıları ile matematik öğretimine yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğunu ifade etmişler, matematik öğretimini daha anlamlı ve etkin kılmak için çeşitli stratejiler geliştirmeye ve öğrenci merkezli bir öğretimi benimsemeye yönelik yatkınlıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Yeşil (2009) öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerisi konusunda yeterli oldukları, ancak sınıf içinde konuşma yaparken vurgu ve tonlamadan yararlanma konusunda zorlandıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler öğretim yöntemlerini kullanma konusunda kendilerinin yeterli olduklarını, ancak öğretim yöntemlerini bir arada kullanma konusunda eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim araçlarını kullanma konusuna ilişkin ise, kendi performans düzeylerini kısmen yeterli olarak nitelendirmişlerdir. Ölçme değerlendirme faaliyetlerini yürütme konusunda ise, yeterli performans gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ancak, özellikle ders planlarında yer verdikleri ölçme araçlarını kullanma ve ders boyunca bir ölçme aracı olarak sorulardan yararlanma konusunda öğretmenler belirli yetersizlikleri bulunduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca demokratik eğitim ortamı oluşturma ve alan hâkimiyeti konusunda öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip oldukları saptanmıştır.

2.2.4.3.Öğretme ve Öğrenme Süreci

Eğitime-öğretme yeterlikleri içinde kapsamın önemli bir kısmını bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme yeterlikleri oluşturmaktadır. Ancak, öğretmenden sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerinin dışında farklı nitelikler de beklenmektedir. Bunlar; sınıf ve okul içinde rehberlik yapma, özel eğitime gereksinme duyan öğrencilere hizmet etme, okulu geliştirme gibi niteliklerdir.

Nitelikler, eğitimin niteliğinin yükseltilmesine katkıda bulunurken, öğretmen ve öğrencilere rehberlik eden eğitim uzmanları ile etkili bir iş birliğinin de temelini oluşturacaktır (MEB, 2002).

Eğitim sürecinde öğretmenden belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Öğretmenin bu süreçte öğretimi düzenlerken ve yürütürken öğrencinin gereksinmelerini ve onun bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğretim sürecinde öğrencileri ve sınıftaki grupları etkinliklere aktif olarak katan, grup çalışmalarını özendirir, öğrenmeyi kolaylaştıran, diğer bir deyişle öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemesi öğrenme sürecinin niteliğini yükseltir (MEB, 2008).

Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Onların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri düzenler, olanakları sağlar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerilerine ait gelişmelerini özendirmek için çeşitli öğretim stratejilerini uygular (MEB, 2005).

Bu bağlamda öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, öğrencilerin bilgiyi nasıl inşa ettiğini, beceriyi nasıl kazandığını ve öğrencinin öğrenmesini artıracak öğretim stratejilerini nasıl kullanacağını, çeşitli öğrenme türleri ile ilgili bilişsel süreçleri, öğretme stratejileri ile ilgili ilkeleri, yöntemleri ve teknikleri, sağladıkları yararları ve sınırlılıkları, insan ve teknolojik kaynakların yanında çok çeşitli malzemeleri kullanmanın öğrenmeyi zenginleştireceğini bilir. Duruma uygun öğretim strateji, yöntem, teknik, kaynak ve malzemeleri seçer ve kullanır (MEB, 2005).

Özdemir (2007) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç Kullanma Yeterlilikleri” adlı çalışmada, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yer

alan yöntem- teknik kullanımı becerileri açısından kendilerini yeterli gördükleri, ancak araç-gereç kullanımı bakımından kendilerini diğer yeterlik alanlarının aksine daha az yeterli gördükleri belirtilmiştir. Ancak sınıf içinde konuşma etkinliklerine gerektiği kadar yer verme; dil kurallarının doğru kullanımını kazandıracak yazma etkinliklerini uygulama; sınıf içi etkinliklerde drama uygulamalarına yer verme; öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmek için İngilizce şarkılardan yararlanma bakımından İngilizce öğretmenlerinin kendilerini çok yeterli görmedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin araç-gereç kullanma alanındaki yeterlik algılarının, yöntem-teknik kullanımına ilişkin yeterlik algıları kadar yüksek olmayıp, genel olarak yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrencinin dikkat ve ilgisini çekecek biçimde araç-gereç kullanma; yeni kavram ve kelimeleri öğretirken, gerçek obje ya da resimli kartlardan yararlanma konularında kendilerini başarılı buldukları, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için teyp ve cd çalar gibi işitsel araçlardan yararlanma; öğrencilerin ilgisini çekecek film ya da çizgi filmlere yer verme ve özellikle sınıf içinde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarına yer verme konularında kendilerini oldukça yetersiz buldukları belirtilmiştir.

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar. Bu konuyla ilgili alt yeterlilikler şöyle sıralanmıştır (MEB, 2008):

C1. Dersi Plânlama

C2. Materyal Hazırlama

C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme

C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

C6. Zaman Yönetimi

C7. Davranış Yönetimi

Adıgüzel (2009) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeylerini yönetici, müfettiş ve öğretmen görüşlerine dayanarak saptamayı amaçlamıştır. Yönetici ve müfettişler, sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerinin birinci alt boyutu olan “dersi planlama” çabalarında her zaman zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ise kendilerinin öğrenme etkinliklerini planlama çabalarında ara sıra zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yönetici, müfettiş ve öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin ikinci alt boyut olan “öğrenme materyali hazırlamaya” ilişkin çabalarında her zaman zorlandıklarını belirtmişlerdir. Müfettişler, sınıf öğretmenlerinin “öğrenme ortamlarını düzenleme” çabalarında her zaman zorlandıklarını belirtirken, Yönetici ve öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin “öğrenme ortamlarını düzenleme” çabalarında ara sıra zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin “öğretimi çeşitlendirme” çabalarında ara sıra zorlandıklarını belirtirken, müfettişler ise sınıf öğretmenlerinin “öğretimi çeşitlendirme” çabalarında her zaman zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin “zamanı etkin kullanma” çabalarında her zaman zorlandıkları saptanmıştır. Yönetici ve müfettişler, sınıf öğretmenlerinin “davranış yönetimi” çabalarında her zaman zorlandıklarını belirtirken, öğretmenler sınıf öğretmenlerinin “davranış yönetimi” çabalarında ara sıra zorlandıklarını belirtmişlerdir.

2.2.4.4.Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Eğitim sisteminin temel öğeleri öğrenci, öğretim programı, öğretmen ve ailedir. Eğitim sürecinde bu öğelerin bir bütün olarak görülmesi gerekmektedir. Okulun amacı, öğrenciye eğitim amaçlarına uygun yaşantılar kazandırmaktır. Öğrencilere bu kazanımları sağlamak için öğretmenlere ihtiyaç vardır. Okul; öğrencisi, öğretmeni ve velisi ile bir bütündür. Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmenin yetişme seviyesi, öğrencinin yetişme düzeyini etkiler. Öğretmen, öğrenmeyi sağlayan ve kılavuzluk eden kişidir.

Öğretmenler genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç alanda çok iyi yetişmiş olmalıdır. Öğretmen alanına ne kadar hakim olursa olsun, sahip olduğu bilgileri öğrencilere aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin öğretme becerisine sahip olması, yani öğretim yöntem ve tekniklerini tanınması, öğreteceği davranışa ve konuya uygun öğretme ve öğrenme etkinliklerini uygulayabilmesi gerekir. Ölçme ve değerlendirme alanında özel bilgilerini kazanmış bir öğretmenle kazanmamış bir öğretmen arasında önemli farklar vardır. Ölçme ve değerlendirme tekniklerine uyarak not veren bir öğretmen, hem daha az hatalı değer yargılarına ulaşmış olur, hem de kendi öğretim yöntemlerini değerlendirip geliştirebilir (Turgut, 1997).

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır. Alt yeterlikler ise şunlardır (MEB, 2008):

- D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
- D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
- D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama
- D4.Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

Eğitimin gerekçesi, istenilen davranışları geliştirmek, kusurlu davranışları düzeltmek olabileceği gibi; istenmedik davranışları yok etmek de olabilmektedir. İstenilen nitelikte davranış değişikliği eğitim başarısına işaret ederken, beklenen değişimin gerçekleşmemesi de eğitimde başarısızlığın göstergesidir (Turgut, 1997). Değerlendirme için ölçme ne kadar önem taşıyorsa, değerlendirmenin yapılmadığı bir ölçme de tek başına bir anlam teşkil etmez tıpkı bir yüzü bulunmayan madeni para gibi. Böylesine önemli iki kavramı birbirinden ayıran nedir? Ölçme, herhangi bir niteliğin gözlenmesi ve gözlem sonuçlarının sayılarla ya da başka sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanırken; değerlendirme ise

ölçme sonuçlarının bir ölçüte vurularak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varılma süreci olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 2009).

Ünal (1997) tarafından gerçekleştirilen ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerileri ve okul yöneticilerinin bu konudaki sorumluluklarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmada öğretmenlerin bu konuda öğrenme eksiklikleri olduğu ancak bu eksiklikleri tamamlamak istedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin aksine yöneticilerin ise, başarı değerlendirmeye ilişkin sorumluluklarını yerine getirmedikleri belirlenmiştir. Dalyan (1990) öğretmenlerin İngilizce dil testleri hazırlama konusunda eğitime ihtiyaç duydukları, test sonuçlarını yorumlamada yetersiz oldukları, ön deneme uygulamasına yer vermedikleri vurgulanmıştır. Testlerin öğretim programının hedefleri ile uyumlu olmadıkları ve dil testlerinin amaçlarının doğru olarak tanımlanmadığı araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Aydın (2000) tarafından gerçekleştirilen “İngilizce Öğretiminde Uygulanan Testlerle İlgili Sorunlar ve Çözümler” adlı çalışmada, hedef davranışları ölçer nitelikte uygun test tekniklerinin seçilmediği, puanlar üzerinde istatistikî işlemlerin yapılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ders kapsamında geliştirilmesi amaçlanan dinleme ve konuşma becerisinin sınavlarda ölçülmemesi de uygulanan sınavın kapsam geçerliğinin olmadığını göstergesidir. Uygulanan testlerle ilgili öğrenci görüşleri arasında test yönergesinin yeterince açık olmaması ve uygulama süresinin yetersiz olması yer almaktadır. Aydın (2001) tarafından gerçekleştirilen eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında yeterliliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada elde edilen bulgular eğitim fakültesi mezunu olanların ölçme değerlendirme yeterliliklerine daha fazla sahip olduklarını göstermektedir.

Değerlendirmenin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek ve öğrencileri programda uygun bir yere yerleştirmek amacıyla programa girişte, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek ve gelişmelerini izlemek amacıyla süreçte ve öğrencilerin yeterlik ve başarılarını saptamak amacıyla çıkışta olmak üzere üç aşamada gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Demirel, 2008). Ölçme ve

değerlendirmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin gerek hazır bulunuşluk düzeylerini gerek öğrenme eksikliklerini belirlemek, gerekse program sonunda öğrencilerin ulaştığı öğrenme düzeyini saptamak için ölçme aracı geliştirmeleri gerekmektedir. Eğitim sisteminin birer parçasını oluşturan öğrenci, öğretmen, öğretim programı, ders araç ve gereçleri vb. hakkında karara varmak ölçme araçlarının kullanımıyla mümkün olmaktadır. Ölçme araçları, eğitim sistemine ve uygulamalarına ilişkin verilen çeşitli kararların yerinde ve isabetli olması için gereken bilgileri ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir. Ölçme araçlarının etkin bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilmeleri gerekmektedir (MEB, 2008).

2.2.4.5.Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder. Alt yeterlikler ise şunlardır (MEB, 2008):

- E1. Çevreyi Tanıma
- E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma
- E3.Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme
- E4.Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık
- E5. Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

Akbaşlı ve Yanpar (2009) öğretmenlerin toplum ilişkileri hususunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedir. Toplum ilişkileri konusunda öğretmenlerin kendilerinin en çok yeterli olduklarını düşündükleri “Bulduğum çevrenin sorunlarına duyarlıyım” maddesi iken, kendilerinin en az yeterli olduklarını düşündükleri “Bulduğum çevrenin özelliklerine göre özel alan öğretim programına farklı konular ya da üniteler ekleyebilirim” maddesidir. Okul ilişkileri hususunda ise, öğretmenlerin kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Okul ilişkileri konusunda öğretmenlerin kendilerini en yeterli

gördükleri “Aileleri tanımak için bireysel ya da gruplarla veli görüşmeleri düzenleyebilirim” maddesi iken, kendilerini en az yeterli gördükleri “Okul yönetimi ile işbirliği yaparak mezunların okula katkı sağlamaları için çaba harcarım” maddesidir. Bir başka deyişle, Okul-aile-toplum ilişkileri boyutlarında öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ile ilgili gerekli bilgi, duygu ve beceriye sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin okul, aile ve toplum ilişkileri alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet açısından farklılık gözlenmiştir. “Bulduğum çevrenin özelliklerini ve gereksinimlerini inceleyerek kaydedebilirim” ve “Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyarım” görüşlerinde erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık gözlenirken; “Aileleri tanımak için bireysel ya da gruplarla veli görüşmeleri düzenleyebilirim” maddesinde kadınların kendilerini daha yeterli gördükleri belirtilmiştir. Ancak diğer maddelere ilişkin kadın ve erkeklerin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Taşdemir (2006) sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenlerken yakın çevre unsurlarından kısmen yararlandıkları; yaptıkları ya da yapacakları çalışmalarda öğretmen-öğrenci işbirliğine yüksek düzeyde yer verdikleri; mihver ders ile diğer dersler arası ilişkilendirme etkinliklerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğretim hedeflerinin belirlenmesinde ilköğretim programının mevcut hedef ve içeriğinin, okulun bulunduğu çevre faktörlerinin, öğrenci ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeylerinin, meslektaşları ile okul yönetiminin öneri ve düşüncelerinin, “yüksek” düzeyde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Okulun görevi, yalnızca örgün eğitimle sınırlı değildir. Okul ilgi alanı içinde çevrenin her türlü eğitim gereksinimini karşılamakla yükümlü olan bir toplumsal kurumdur. Bu nedenle okul, örgün eğitim kadar, yaygın eğitim kapsamındaki görevleri de yürütmekle yükümlüdür. Bu çerçevede, öğretmen, yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini, nasıl geliştiklerini bilir ve onlara entelektüel, meslekî, toplumsal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek öğrenme fırsatları sunar. Öğretmen, yetişkinlerde bireysel farklılıkların varlığını kabul eder, farklı

öğrenme yeteneklerine saygı gösterir ve onların kendilerine güvenlerini, yeterliliklerini kazanmalarına yardım etmeyi alışkanlık haline getirir. Yetişkinlerde sürekli öğrenme alışkanlığı geliştirmenin önemine inanır (MEB, 2002).

Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini ve bireysel gelişimini desteklemek için öğrenci velileri, okuldaki meslektaşları ve sivil toplum örgütleri ile ilişkiler kurar, bu ilişkileri geliştirir. Aynı zamanda eğitim sisteminin temel ilkeleri, amaçları, sorunları ve geleceği hakkında duyarlılık gösterir. Öğretmen, daha geniş bir toplum bağlamında okulu bir örgüt olarak görür. Bu örgütün kendi içindeki işleyişi ile diğer toplumsal örgütler ve kurumlarla ilişkilerini anlar ve çevreyle ilişkilerini bu bağlamda düzenler. Okulun içinde yer aldığı çevrenin sosyo-ekonomik yapısının öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkilerini anlar. Öğrencinin ve velinin hakları ile öğretmenin sorumluluklarını ve ilgili yasal mevzuatı bilir ve uygular. Öğretmen, kişisel özellikleri bakımından eleştiri, öneri ve başka görüşlere açıktır. Öğrenci ve veli haklarına saygılı, ırk, din, cinsiyet, sosyo ekonomik konum, yaş ve politik ilişkileriyle ilgili önyargılardan kaçınan bir tutum benimser. Öğrencinin bireysel gelişimiyle yakından ilgilidir. Bu bağlamda, öğrencinin eğitimi ve gelişimi konusunda veli ve diğer ilgili kişilerle iş birliği yapmayı önemser. Öğrenci ve velisinin özel hayatına ve bilgilerin gizliliğine saygılıdır (MEB, 2008).

2.2.4.6. Program ve İçerik Bilgisi

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) ise öğretmenlikle ilgili şu ifadeler yer almaktadır: 'Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleğidir. Ülkelerin gereksinimi olan nicelikte ve nitelikte insan gücünü eğitime ve yetiştirme sorumluluğunu yüklenen öğretmenlerin, eğitim kurumlarında daha verimli çalışmaları, gelişen ve değişen koşullara uygun öğretme ve öğrenme süreçlerini sürdürebilmeleri için kısa ve uzun süreli eğitim görmeleri ve mesleklerinde yetkinleşmeleri gerekmektedir (Erden, 2005).

Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular. Alt yeterlikler ise şunlardır (MEB, 2008):

F1. Türk Millî Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme

Karaca (2004) öğretmenlerin “öğretimin planlanması” konusundaki algıladıkları planlama ve öğretim sürecine ilişkin yeterlik puanlarının, yüksek düzeyde olmamakla birlikte kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak öğretmenlerin söz konusu yeterliklerde kendilerini çok yüksek olmamakla birlikte yeterli düzeyde algıladıkları belirtilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin “öğretimin uygulanması” konusundaki algıladıkları planlama ve öğretim sürecine ilişkin yeterlik puanlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuca bağlı olarak öğretmenlerin “öğretimin uygulanması” konusuna ilişkin yeterliklerde kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları belirtilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin “öğretimin değerlendirilmesi” konusundaki algıladıkları planlama ve öğretim sürecine ilişkin yeterlik puanlarının, sahip olunması gerektiği gibi yüksek düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca bağlı olarak öğretmenlerin “öğretimin değerlendirilmesi” konusuna ilişkin yeterliklerde kendilerini yeterli düzeyde algılayamadıkları belirtilmiştir. Planlama ve öğretim süreci yeterlikleri içerisinde en yüksek düzeyde sahip olunan yeterlik, “araç-gereç ve materyalin öğretimin amacına ve hedef davranışlara uygun olmasını sağlama”, en düşük düzeyde sahip olunan yeterlik ise, “öğrencinin ilerleyişini ulusal normları, varsa diğer ölçütleri kullanarak değerlendirme”dir. Öğretmenlerin planlama ve öğretim sürecine ilişkin yeterliklere sahip olma düzeyleri, kayıtlı oldukları programlara göre manidar bir farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM III

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde yararlanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler açıklanacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Bu yönteme dayanan araştırmalarla, durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak istenir (Kaptan, 1998).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2011–2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ve Pendik İlçesinde bulunan ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerdir. Örneklem bu çalışma evreninden seçilen 274 kişiden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğretmenlerin demografik (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalıştığı kurum, medeni durum, branş) özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur.

3.3.2. Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Gibson & Dembo,(1984) öğretmenlerin yetkinliğini ölçmek için 30 maddeden oluşan “Öğretmen Yetkinlik Ölçeği”ni geliştirmiş. Bu maddeleri Amerika Birleşik Devletlerinde 208 öğretmene uygulamış. Sonra maddelerin faktörlenebilirliğini ölçmek için faktör analizi yapılmış. Son olarak dik döndürme (varimax rotasyon) yöntemi kullanmış ve aşağıdaki sonuçları almış.

Şekil:2

Psikometrik Özellikler (Flood, J.N. (2007)

Ölçüm	Öğretmen Yetkinlik Ölçeği(ÖYÖ; Gibson& Dembo,1984)
Ölçek Açıklaması	30 maddeli 6 dereceli Likert tipi ölçek Toplam puan ve iki alt puan (KÖY, GÖY) kullanıldı. İki Faktör: KÖY= Kişisel Öğretim Yetkinliği GÖY= Genel Öğretim Yetkinliği
İç Tutarlılık Güvenilirlik	Kişisel Öğretim Yetkinliği için Cronbach's alpha: .78 Genel Öğretim Yetkinliği için Cronbach's alpha: .75 Diğer tüm 16 madde için .79 (Gibson & Dembo, 1984) Kişisel Öğretim Yetkinliği için Cronbach's alpha: .75-.81 Genel Öğretim Yetkinliği için Cronbach's alpha: .64-.77 (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998)
Eşzamanlı Geçerlilik	ÖBS= Öğrenci Başarısı Sorumluluğu ve ÖYÖ: R+ ve GÖY= .40 (R+)= Öğrenci başarısı için kendini sorumlu hissetme (R-)= Öğrenci başarısızlığı için kendini sorumlu hissetme R+ ve KÖY= .47 R- ve GÖY= .39 R- and KÖY= .28 (Guskey & Passaro,1994)
Geçici Kararlılık	Eğitim Programı, Öğrencinin Eğitiminin sona ermesi ve mezun olur olmaz işe başlamaya ait: Cronbach's alpha: KÖY= .73, .79,.68 GÖY= .78, .78,.84 (Guskey & Passaro,1994)

Bu ölçeğin Türkiye normlarına uyarlanması için dil geçerliği çalışması yapılarak geçerlik ve güvenilirliğini ölçmeye yönelik öğretmenlere uygulandı.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan katılımcıların görüş ve algılarının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları ve uygulama sürecinden bahsedilecektir.

3.4.1. Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları

2011–2012 öğretim yılında “Öğretmen Yetkinlik ölçeğinin” (Gibson ve Dembo, 1984) Ölçeğın Türk kültürüne uyarlanması sürecinde öncelikle aracın geliştiricilerinden izin alınmıştır. Sonraki aşamada ölçeğın önce özgün dili olan İngilizceden Türkçeye çevirisi, ardından da Türkçe formun özgün dile geri çevirisi yapılmıştır. Çeviri ve geri çeviri süreci farklı kişilerce yapılmış olup, iki grupta da her iki dili de iyi bilen, test geliştirme ve öğretmen eğitimi hakkında bilgi sahibi kişilerin yer almasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki aşamasında özgün form, Türkçe form ve geri çeviri form 5 kişilik bir uzman grubun değerlendirmesine sunulmuştur. Değerlendiricilerden her üç formu, dil ve anlam bakımından karşılaştırmaları ve biçime ilişkin görüş belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından hazırlanan değerlendirme formu değerlendiricilere verilmiştir. Uzmanların görüşleri ve eleştirileri doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Türkçe formun son hali Türk Dili uzmanlarının görüşüne de sunularak kontroller yapılmış ve form uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Son değerlendirmelerden sonra geçerlilik ve güvenirliliğini ölçmeye yönelik örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra, belirlenen okullara gidilip okul müdürleriyle araştırma konusunda konuşuldu ve gerekli bilgilendirme yapıldı. “Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen Yetkinlik Ölçeği (ÖYÖ)” öğretmen sayısınca çoğaltılarak; tamamı araştırmacı tarafından dağıtılıp öğretmenler tarafından cevaplandıktan sonra toplandı. Ayrıca her okulda kısa süreli toplantılar yapılarak ölçek hakkında gerekli bilgilendirme

yapıldı. Bu bilgilendirmede bu çalışmayı kimin yaptığı ve çalışmanın ne hakkında olduğu ve çalışmayla neyin amaçlandığı gibi konular yer aldı.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından testin tamamı için toplam Cronbach's Alpha hesaplanmış, Cronbach's Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak Maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilecek güvenilirliği (split-half reliability) ayrıca hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları için Pearson çarpım moment korelasyon analizi yapılmıştır. Maddelerin ayırt ediciliklerini görebilmek amacıyla bağımsız grup t testi hesaplanmıştır. Geçerlik işlemleri için öncelikle Maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde KMO ve Bartlett's değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak da dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır. Ölçeğin öğretmenlerin demografik bilgileri bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğretmenlerin demografik değişkenlerinin ölçeğin alt boyutlarıyla farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ikili karşılaştırmalarda "t" testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ait betimleyici istatistik analiz sonuçları ve araştırma sorularını cevaplamak amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin (n = 274) demografik özelliklerine ait bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1:Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (n=274)

		<i>f</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	Erkek	145	52,9
	Kadın	129	47,1
	Toplam	274	100
Medeni	evli	207	75,5
	bekar	67	24,5
	Toplam	274	100
Yaş	25-30 yaş	57	20,8
	31-35 yaş	83	30,3
	36-40 yaş	65	23,7
	41-45 yaş	41	15
	46 ve üstü	28	10,2
	Toplam	274	100

Okul Tür	Fen-Anadolu	92	33,6
	Düz lise	52	19
	Meslek Lisesi	130	47,4
	Toplam	274	100
Deneyim	1-5 yıl	59	21,5
	6-10 yıl	54	19,7
	11-15 yıl	113	41,2
	20 ve üstü	48	17,5
	Toplam	274	100
Alan	TDE	39	14,2
	Mat	42	15,3
	fen Bil.	40	14,6
	Sos Bil.	36	13,1
	Y.Dil	31	11,3
	Mes. dersi	47	17,2
	Diğer	39	14,2
	Toplam	274	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 52.9%'u (n = 145) erkek, 47.1%'i (n = 129) kadınlardan oluşmaktadır. Diğer taraftan araştırmaya katılan öğretmenlerin 75.5%'i (n = 207) evli, 24.5%'i (n = 67) bekar öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaş aralık gruplarına göre frekans dağılımları şu şekildedir; öğretmenlerin 20.8%'i (n = 57) 25-30 yaş aralığında, 30.3%'ü (n = 83) 31-35 yaş aralığında, 23.7%'si (n = 65) 36-40 yaş aralığında, 15%'i (n = 41) 41-45 yaş aralığında ve son olarak 10.2%'si (n = 28) 46 ve üstü yaş aralığında yer aldığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türlerine göre dağılımlarının dağılımı ise şu şekildedir; 33.6%'sı (n = 92) görevlerine Fen-Anadolu Liselerinde devam etmekte oldukları, 19%'u (n = 52) görevlerine Düz Liselerde devam etmekte oldukları ve 47.4%'ü (n = 130) 25-30 görevlerine meslek liselerinde devam etmekte oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin çalıştıkları toplam yıl aralıklarına göre dağılımları şu şekildedir; öğretmenlerin 21.5%'i (n = 59) 1-5 yıl aralığında mesleki deneyime sahiptir, 19.7%'si (n = 54) 6-10 yıl aralığında deneyime sahiptir, 41.2%'si (n = 113) 11-15 yıl aralığında deneyime sahiptir ve son olarak 17.5%'i (n = 48) 20 ve üstü yıl aralığında deneyime sahiptir. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim yaptıkları alanlara göre dağılımlarına bakılacak olunursa, sonuçlar göstermektedir ki öğretmenlerin 14.2%'si (n = 39) TDE alanındaki derslerde öğretmenlik yapmaktadır, 15.3%'ü (n = 42) matematik öğretmenliği yapmaktadır, 14.6%'sı (n = 40) Fen Bilgisi öğretmenliği yapmaktadır, 13.1%'i (n = 36) Sosyal bilgiler öğretmenliği yapmaktadır, 11.3%'ü (n = 31) yabancı dil öğretmenliği yapmaktadır, 17.2%'si (n = 47) mesleki derslerde öğretmenlik yapmakta ve son olarak 14.2%'si (n = 39) bilgi formunda yer almayan farklı bir alanda öğretmenlik yapmaktadırlar.

4.2. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Bu noktada öncelikli olarak ölçeğin iç tutarlık analizleri (Cronbach's Alpha) gerçekleştirilmiştir. Bu analizler iç tutarlığı düşüren Madde kalmayınca kadar sürdürülmesi amaçlanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından testin tamamı için toplam Cronbach's Alpha değeri $\alpha=,94$ olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 12 madde tespit edilmesine rağmen bu maddelerden hiçbirisinin Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı üzerindeki etkisi 0.03'den büyük olmaması ve ,94 güvenirlilik katsayısının yeterli görülmesi sebebiyle bu aşamada herhangi bir Madde çıkarımına gidilmemiştir.

Cronbach's Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak Maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilecek güvenilirliği (split-half reliability) ayrıca hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Guttman değeri (Guttman split-half) $G=,92$;

Spearman değeri (Equal-length Spearman-Brown) $S=,92$ olarak hesaplanmıştır. Guttman ve Spearman değerlerinin hesaplanması s¼recinde oluşturulan iki yarımđan ilkinin Alpha katsayısı $\alpha_2=,91$; ikinci grubun Alpha katsayısı ise $\alpha_2=,92$ olarak belirlenmiştir. Bu değerler araştırmacı tarafından yeterli olarak g¼r¼lm¼ř ve iç tutarlılık katsayıları yeterli g¼r¼lm¼řt¼r. Daha sonra Madde toplam korelasyonlarının hesaplanması aşamasına geçilmiştir.

Yapılan Madde toplam korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson arpım moment korelasyon analizi sonucuna t¼m Maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel aığan $p<.001$ d¼zeyinde anlamlı bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları Tablo 2'de yer almaktadır. Tablo'da da g¼r¼ld¼ę¼ ¼zere Madde toplam korelasyon katsayı değerleri 0.474 (Madde 26) ve 0.754 (Madde 23) arasında değişmektedir.

Diğer taraftan Maddelerin ayırt ediciliklerini g¼rebilmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucuna g¼re t¼m Maddeler için alt ve ¼st grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.001$ d¼zeyinde anlamlı bulunmuştur. S¼z konusu sonuçlar Maddelerin olt¼kleri ¼zellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir Maddenin aynı yapı içinde olduklarının psikometrik olarak ispatıdır.

Tablo 2: Madde Toplam Korelasyonları

	Toplam Puan		Toplam Puan
Mad 1	0,520**	Mad 16	0,688**
Mad 2	0,606**	Mad 17	0,664**
Mad 3	0,498**	Mad 18	0,566**
Mad 4	0,501**	Mad 19	0,624**
Mad 5	0,594**	Mad 20	0,754**
Mad 6	0,528**	Mad 21	0,734**
Mad 7	0,544**	Mad 22	0,668**
Mad 8	0,518**	Mad 23	0,754**
Mad 9	0,604**	Mad 24	0,632**
Mad 10	0,556**	Mad 25	0,691**
Mad 11	0,620**	Mad 26	0,474**
Mad 12	0,572**	Mad 27	0,593**
Mad 13	0,608**	Mad 28	0,569**
Mad 14	0,596**	Mad 29	0,692**
Mad 15	0,710**	Mad 30	0,463**

4.3. Geçerlik Analizleri Sonuçları

Geçerlik işlemleri için öncelikle Maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde KMO ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak da dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır. İlk basamak ile ilgili KMO ve Bartlett değerleri Tablo 3’de yer almaktadır. Buna göre KMO örneklem yeterliliği ,94 ve Bartlett's Testi $p < ,01$

Tablo 3: KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

<i>KMO ve Bartlett's Testi Değerleri</i>		
<i>K.M.O. Örneklem Yeterliliği</i>		0,944
<i>Bartlett's Testi</i>	Ki Kare	3523.79
	Serbestlik Derecesi	435
	p	0,000

Tablo 3’de görüldüğü gibi KMO örneklem yeterliliği ,94 ve Bartlett's Testi $p < ,01$

Tablo 4: Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	<i>Başlangıç Özdeğerleri</i>			<i>Toplam Faktör Yükleri</i>			<i>F. Yüklerinin Döndürülmüş Topamları</i>		
	Top.	Vary.%	Küm.%	Top.	Vary.%	Küm.%	Top.	Vary.%	Küm.%
1	11,18	37,26	37,26	11,18	37,26	37,26	5,16	17,21	17,21
2	1,56	5,23	42,49	1,56	5,23	42,49	3,39	11,31	28,53
3	1,36	4,53	47,03	1,36	4,53	47,03	3,19	10,65	39,18
4	1,11	3,7	50,73	1,11	3,7	50,73	2,94	9,82	49,01
5	1,02	3,4	54,14	1,02	3,4	54,14	1,53	5,12	54,14
6	0,94	3,16	57,3						
7	0,9	3	60,31						
8	0,84	2,82	63,13						
9	0,81	2,71	65,85						
10	0,79	2,64	68,49						
11	0,73	2,46	70,95						
12	0,67	2,24	73,2						
13	0,63	2,1	75,3						
14	0,61	2,03	77,33						
15	0,6	2,01	79,35						
16	0,59	1,96	81,32						
17	0,56	1,89	83,21						
18	0,51	1,72	84,93						
19	0,51	1,71	86,67						
20	0,49	1,65	88,3						
21	0,45	1,52	89,83						
22	0,44	1,47	91,3						
23	0,42	1,41	92,72						
24	0,39	1,31	94,03						
25	0,36	1,22	95,25						
26	0,34	1,15	96,41						
27	0,29	0,96	97,38						
28	0,27	0,91	98,29						
29	0,26	0,89	99,19						
30	0,24	0,8	100						

Tablo 4’de de görüleceği üzere Eigen değeri 1 olarak alındığında 5 faktör belirlenmektedir. En düşük Madde yük değerinin 0,46 olduğu, 5 Maddenin hiçbir faktörde kabul edilebilir yük değerine sahip olmadığı görülmüştür. Bu Maddeler

sırası ile 7., 11., 19., 23., 29. Maddelerdir. Bu 5 Madde çıkartılarak gerçekleştirilen faktör analizine göre 4 faktörlü bir yapı olduğu ve 2. Maddenin herhangi bir faktörden kabul edilebilir seviyede yük almadığı görülmüştür. Bu maddenin çıkarılması ile yapılan faktör analizi sonucunda 1 Maddenin (16. Madde) herhangi bir faktörden kabul edilebilir seviyede yük almadığı görülmüştür ve bu madde çıkartılarak faktör analizi yenilenmiştir. Yapılan 4. aşama faktör analizi sonucuna göre herhangi bir faktörden yük almayan madde kalmamıştır (Tablo 5).

Tablo 5: 4. Aşamada Yapılan Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Topamları		
	Top.	Vary.%	Küm.%	Top.	Vary.%	Küm.%	Top.	Vary.%	Küm.%
1	8,34	36,26	36,26	8,34	36,26	36,26	4,38	19,06	19,06
2	1,35	5,871	42,13	1,35	5,87	42,13	2,68	11,68	30,74
3	1,24	5,4	47,54	1,24	5,4	47,54	2,67	11,61	42,36
4	1,05	4,57	52,11	1,05	4,57	52,11	2,24	9,75	52,11
5	0,92	4,04	56,15						
6	0,84	3,65	59,8						
7	0,8	3,49	63,3						
8	0,78	3,4	66,71						
9	0,77	3,35	70,06						
10	0,75	3,28	73,34						
11	0,64	2,78	76,13						
12	0,6	2,62	78,75						
13	0,58	2,53	81,28						
14	0,57	2,5	83,78						
15	0,55	2,39	86,18						
16	0,52	2,27	88,45						
17	0,48	2,12	90,58						
18	0,44	1,91	92,5						
19	0,43	1,9	94,4						
20	0,38	1,68	96,09						
21	0,34	1,48	97,57						
22	0,29	1,26	98,83						
23	0,26	1,16	100						

Tablo 5’de görüldüğü üzere elde edilen 4 faktör toplam varyansın 52%’sini açıklamaktadır. Bu 4 faktör için Varimax yöntemi ile döndürülmüş maddelerin faktör yönlerine ait veriler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: 4. Aşama Faktör Analizine Göre Faktör Yükleri

Bileşenler				
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Mad 24	0,737			
Mad 25	0,679	0,338		
Mad 20	0,646	0,308	0,289	
Mad 15	0,632	0,279	0,201	0,2
Mad 27	0,616			0,259
Mad 5	0,597		0,348	
Mad 18	0,586		0,211	0,215
Mad 22	0,578		0,356	0,217
Mad 21	0,556	0,36	0,349	
Mad 8	0,429			0,301
Mad 3		0,718		
Mad 1		0,700		
Mad 14	0,26	0,674		0,253
Mad 28	0,22	0,438	0,27	0,279
Mad 10	0,254		0,677	
Mad 4	0,216		0,660	
Mad 6			0,654	
Mad 9		0,396	0,498	
Mad 12	0,293	0,202	0,480	
Mad 26		0,202		0,738
Mad 30			0,331	0,666
Mad 17	0,372	0,34		0,568
Mad 13	0,252	0,329		0,568

Not: Sadece .20’den büyük olan faktör yük değerleri yer almaktadır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, yapılan 4. Aşama faktör analiz sonuçları neticesinde 4 faktör elde edilmiştir. 1. Faktörde 10 madde "Öğretim Stratejileri" alt boyutunu, 2. Faktörde 4 madde "Öğretmen Öz yetkinliği" alt boyutunu, 3. Faktörde 5 madde "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunu ve son olarak 4. Faktörde 4 madde

"Çevresel Etkenler" alt boyutunu oluşturmaktadır. Belirlenen alt boyutlar faktörler ve bu alt boyutlarda yer alan sorular şu şekildedir (Tablo 7). **Tablo 7:**

Faktörler Altında Yer Alan Sorular

Madde FAKTÖR 1 -Öğretim Stratejileri

- Öğrenci bir önceki ders vermiş olduğum bilgiyi hatırlamıyorsa onun hatırlama
- 24 yeteneğini nasıl geliştirebileceğimi biliyorum.
Sınıftaki bir öğrenci gürültülü ve rahatsız edici davranışlar sergilerse, onu kolaylıkla
- 25 kontrol etmeyi sağlayacak teknikleri bilirim.
İdareden ders müfredatının bir kısmında değişiklik yapma konusunda şahsıma bir talep
- 20 gelirse, bilgi ve becerimle kolaylıkla bu işin üstesinden geleceğimi düşünüyorum.
- 15 Gerçekten çaba sarf ettiğimde, en zor öğrenciye bile ulaşabilirim.
- 27 Öğrencinin evde yaşadığı olumsuzlukların etkileri, iyi bir eğitimle giderilebilir.
Öğretmen yeterli beceri ve motivasyona sahipse en zor öğrencilerle bile iletişim
- 5 kurabilir.
Öğrenciler diğer günlerden farklı olarak rahatsız edici davranırlarsa, kendime acaba neyi
- 18 farklı yapıyorum diye sorarım.
Öğrenciler dersimle ilgili yeni bir konuyu kolaylıkla kavırıyorsa, bu benim konuyu
- 21 öğretmek için gerekli aşamaları iyi biliyor olmamdadır.
Veli toplantıları, velinin eğitim ve disipline verdiği önem hakkında öğretmene fikir
- 22 vererek, öğretmenin öğrencisine olan beklentisinin düzeyini belirlemede yardımcı olur.
Formasyonum ve/veya tecrübem bana etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri
- 8 kazandırdı.

FAKTÖR 2- Öğretmen Öz Yetkinliği

- Veliler, çocuklarının okuldaki davranışlarının evdekilerden daha iyi olduğunu söylüyorsa, bu durumun sebebi benim onlarda bulunmayan özel yönetim tekniklerine
- 3 sahip olmamdır.
Öğrenci her zaman gösterdiği performansından daha iyisini ortaya koyarsa, bu benim
- 1 biraz daha fazla çaba gösterdiğim içindir.
Öğrenci her zaman aldığından daha iyi bir not alırsa, bu genellikle ona daha iyi bir
- 14 öğretme yolu bulduğumdandır.
Eğer bir çocuk daha yavaş bir gruba konulduktan sonra ilerleme gösterirse, bu genellikle
- 28 öğretmen ona fazladan ilgi gösterme olanağına sahip olduğu içindir.

FAKTÖR 3- Öğrenciyi Tanıma

- Bazı öğrencileri, imkânsız beklentileri karşılamak zorunda bırakmamak için, beklenti
- 10 düzeyleri uygun gruplara yerleştirmek gerekir.
Öğrencilerin öğrenebilme kapasitesini ailenin içinde bulunduğu koşullar etkiler.
- 4 Eğer öğrenciler evde disiplin görmemişlerse okulda da disiplini kabul etmek istemezler.
Birçok öğretmen, toplumdaki yeterli desteği göremediği için öğrencilerine yardım
- 9 etmede yetersiz kalıyor.
Öğrenci ödeviyle ilgili bir zorluk yaşarsa, ödevi onun seviyesine uygun hale
- 12 getirebilirim.

FAKTÖR 4- Çevresel Etkenler

- 30 Öğretim kabiliyeti yüksek bir öğretmen bile birçok öğrenciye ulaşamayabilir.
- 26 Okul kuralları ve eğitim politikaları işimi yapmama engel teşkil eder.
Tüm etkenler göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir
- 17 etkisinin olmadığı görülür.
Öğrencilerimden birisi belirli bir göreve odaklanmazsa, onun dikkatini arttırarak hazır
- 13 hale gelmesi için yapabileceğim çok az şey vardır.
-

Elde edilen faktörler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular şu şekildedir (Tablo 8).

Tablo 8: Faktörler Arası Korelasyon Matrisi

	Öğretim Stratejileri	Öğretmen Öz Yetkinliği	Öğrenciyi Tanıma	Çevresel Etkenler
Öğretim Stratejileri	1	0,612**	0,666**	0,596**
Öğretmen Öz Yetkinliği		1	0,517**	0,529**
Öğrenciyi Tanıma			1	0,523**
Çevresel Etkenler				1

Tablo 8'de görüldüğü gibi elde edilen alt boyutlar arasındaki korelatif ilişkilere göre tüm alt boyutlar arasında istatistiksel olarak. 001 seviyesinde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur.

4.4. Farklılaşma Analizi Sonuçları

Elde edilen alt boyutların demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

4.4.1.Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Cinsiyet değişkenine göre faktör toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analiz sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9:Cinsiyet Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

		SS	df	MS	F	p
Öğretim Stratejileri	Gruplar Arası	83,476	1	83,476	1,026	0,312
	Gruplar İçi	22121,5	272	81,329		
	Toplam	22205	273			
Öğretmen Öz Yetkinliği	Gruplar Arası	2,515	1	2,515	0,22	0,640
	Gruplar İçi	3112,57	272	11,443		
	Toplam	3115,08	273			
Öğrenciyi Tanıma	Gruplar Arası	139,743	1	139,743	7,286	0,007
	Gruplar İçi	5216,83	272	19,18		
	Toplam	5356,57	273			
Çevresel Etkenler	Gruplar Arası	47,782	1	47,782	2,91	0,089
	Gruplar İçi	4465,61	272	16,418		
	Toplam	4513,39	273			

Tablo 9’da görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre öğrenciyi tanıma alt boyutunda 0.01 anlamlılık seviyesinde farklılaşma görülmektedir. Erkeklerin puanı (X=22,08) kadınların puanından (X=21,65) anlamlı seviyede daha yüksektir.

4.4.2.Medeni Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt boyut puanlarının medeni duruma göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10: Medeni Durum Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

		SS	df	MS	F	S
Öğretim Stratejileri	Gruplar Arası	91,432	1	91,432	1,125	0,29
	Gruplar İçi	22113,6	272	81,3		
	Toplam	22205	273			
Öğretmen Öz Yetkinliği	Gruplar Arası	1,743	1	1,743	0,152	0,69
	Gruplar İçi	3113,34	272	11,446		
	Toplam	3115,08	273			
Öğrenciyi Tanıma	Gruplar Arası	31,414	1	31,414	1,605	0,20
	Gruplar İçi	5325,16	272	19,578		
	Toplam	5356,57	273			
Çevresel Etkenler	Gruplar Arası	14,259	1	14,259	0,862	0,35
	Gruplar İçi	4499,13	272	16,541		
	Toplam	4513,39	273			

Tablo 10'da görüldüğü gibi hiçbir alt boyut için medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

4.4.3.Kurum Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Çalışılan kurum türü değişkenine göre alt boyut puanlarının anlamlı seviyede değişip değişmediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA analiz sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11 :Kurum Türü Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

		SS	df	MS	F	P
Öğretim Stratejileri	Gruplar Arası	179,34	2	89,67	1,103	0,33
	Gruplar İçi	22025,7	271	81,276		
	Toplam	22205	273			
Öğretmen Öz Yetkinliği	Gruplar Arası	53,462	2	26,731	2,366	0,09
	Gruplar İçi	3061,62	271	11,297		
	Toplam	3115,08	273			
Öğrenciyi Tanıma	Gruplar Arası	4,596	2	2,298	0,116	0,89
	Gruplar İçi	5351,97	271	19,749		
	Toplam	5356,57	273			
Çevresel Etkenler	Gruplar Arası	7,425	2	3,712	0,223	0,8
	Gruplar İçi	4505,97	271	16,627		
	Toplam	4513,39	273			

Tablo 11'de görüldüğü gibi alt boyutlardan hiçbirisi anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır.

4.4.4.Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Kıdem Değişkenine göre alt boyut puanlarının anlamlı seviyede farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12: Kıdem Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

		SS	df	MS	F	p
Öğretim Stratejileri	Gruplar Arası	478,416	3	159,472	1,982	0,117
	Gruplar İçi	21726,6	270	80,469		
	Toplam	22205	273			
Öğretmen Öz Yetkinliği	Gruplar Arası	39,559	3	13,186	1,158	0,326
	Gruplar İçi	3075,52	270	11,391		
	Toplam	3115,08	273			
Öğrenciyi Tanıma	Gruplar Arası	77,583	3	25,861	1,323	0,267
	Gruplar İçi	5278,99	270	19,552		
	Toplam	5356,57	273			
Çevresel Etkenler	Gruplar Arası	109,498	3	36,499	2,238	0,084
	Gruplar İçi	4403,89	270	16,311		
	Toplam	4513,39	273			

Tablo 12'de görüldüğü gibi hiçbir alt boyut kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

4.4.5.Yaşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yaş Değişkenine göre alt boyut puanlarının anlamlı seviyede farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13: Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutların Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren ANOVA Sonuçları

		SS	df	MS	F	P
Öğretim Stratejileri	Gruplar Arası	660,912	4	165,228	2,063	0,086
	Gruplar İçi	21544,1	269	80,09		
	Toplam	22205	273			
Öğretmen Öz Yetkinliği	Gruplar Arası	68,592	4	17,148	1,514	0,198
	Gruplar İçi	3046,49	269	11,325		
	Toplam	3115,08	273			
Öğrenciyi Tanıma	Gruplar Arası	50,123	4	12,531	0,635	0,638
	Gruplar İçi	5306,45	269	19,727		
	Toplam	5356,57	273			
Çevresel Etkenler	Gruplar Arası	169,387	4	42,347	2,622	0,035
	Gruplar İçi	4344	269	16,149		
	Toplam	4513,39	273			

Tablo 13'de görüldüğü gibi Çevresel Etkenler alt boyutunda yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Çoklu T Testi post hoc analizleri göstermiştir ki 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin çevresel etken puanları 31-35 yaş aralığındaki gruptan anlamlı seviyede daha yüksektir.

BÖLÜM V

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara yer verilerek tartışılacak ve öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmen yeterliği ölçeği Türkçe 'ye uyarlanmış ve öğretmenlerin yeterlilikleri cinsiyet, medeni durum, kurum türü, mesleki kıdem, yaş gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak 23 ifadeli ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerliliğine sahip, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar için, farklı örneklemeler üzerinden ölçeğin içsel tutarlılığının geliştirilmesi ve geçerliliğinin sınanması önerilmektedir. Geliştirilen bu ölçek öğretmenlerin tüm rol, yeterlik, performans ve düşüncelerini ölçen bir envanter değildir. Aracın ölçtüğü değişken yalnızca öğretmenin bir bütün olarak kendi yeterliğini nasıl algıladığıdır.

Bu araştırma sonucunda ulaşılan yargıları şu şekilde sıralayabiliriz.

- 1) Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından testin tamamı için toplam Cronbach's Alpha değeri $\alpha=,94$ olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunduğu belirlenen toplam 12 madde tespit edilmesine rağmen bu maddelerden hiçbirisinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı üzerindeki etkisi 0.03'den büyük olmaması ve ,94 güvenirlik katsayısının yeterli görülmesi sebebiyle bu aşamada herhangi bir Madde çıkarımına gidilmemiştir.
- 2) Cronbach's Alpha katsayısının belirlenmesine ek olarak Maddelerin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ile elde edilecek güvenilirliği (split-half reliability) ayrıca hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Guttman değeri (Guttman split-half) $G=,92$; Spearman değeri (Equal-length

Spearman-Brown) $S=,92$ olarak hesaplanmıştır. Guttman ve Spearman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan ilkinin Alpha katsayısı $\alpha_1=,91$; ikinci grubun Alpha katsayısı ise $\alpha_2=,92$ olarak belirlenmiştir.

- 3) Madde toplam korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucuna tüm Maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.
- 4) Maddelerin ayırt ediciliklerini görebilmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucuna göre tüm Maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu sonuçlar Maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir Maddenin aynı yapı içinde olduklarının psikometrik olarak ispatıdır.
- 5) Geçerlik işlemleri için öncelikle Maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde KMO ve Bartlett's değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak da dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır. İlk basamak ile ilgili KMO ,94 Bartlett's değerleri ise $p<,01$ dir.
- 6) En düşük Madde yük değerinin 0.46 olduğu, 5 Maddenin hiçbir faktörde kabul edilebilir yük değerine sahip olmadığı görülmüştür. Bu Maddeler sırası ile 7., 11., 19., 23., 29. Maddelerdir. Bu 5 Madde çıkartılarak gerçekleştirilen faktör analizine göre 4 faktörlü bir yapı olduğu ve 2. Maddenin herhangi bir faktörden kabul edilebilir seviyede yük almadığı görülmüştür. Bu Maddenin çıkarılması ile yapılan faktör analizi sonucunda 1 Maddenin (16. Madde) herhangi bir faktörden kabul edilebilir seviyede yük almadığı görülmüştür ve bu madde çıkartılarak faktör analizi

yenilenmiştir. Yapılan 4. aşama faktör analizi sonucuna göre herhangi bir faktörden yük almayan madde kalmamıştır.

- 7) Görüldüğü üzere yapılan 4. Aşama faktör analiz sonuçları neticesinde 4 faktör elde edilmiştir. 1. Faktörde 10 madde "Öğretim Stratejileri", 2. Faktörde 4 madde "Öğretmen Öz Yetkinliği", 3. Faktörde 5 madde "Öğrenciyi Tanıma" ve son olarak 4. Faktörde 4 madde "Çevresel Etkenler" yer almaktadır.
- 8) Elde edilen faktörler arasındaki korelatif ilişkilere göre tüm faktörler arasında istatistiksel olarak ,001 seviyesinde anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur.

Bu çalışmanın ikinci boyutunda gerçekleştirilen araştırma sonucu, cinsiyet, medeni durum, kurum türü, mesleki kıdem, yaşları açısından öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı farklar bulunup bulunmadığı incelenmiştir.

- 9) Cinsiyet değişkenine göre Öğrenciyi Tanıma alt boyutunda farklılaşma görülmüştür. Erkeklerin puanı kadınların puanından anlamlı seviyede daha yüksektir. Bu sonucu Demirel ve Akkoyunlu'nun (2010), öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırma ile desteklenmektedir. Bu sonuçtan farklı olarak Sümbül ve Arslan, (2007), Türkçeye uyarlamasını yaptıkları 10 maddelik öğretmen yetkinlik ölçeği araştırmasında bayan öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Yeterlik algısı, tamamen kişinin kendi algısının ürünü olan bir durum olduğundan, özellikle bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yeterlik algısını etkileyebilecek özellikler olan, sosyal becerileri, bireyin kullandığı başa çıkma stratejileri gibi faktörler bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Özellikle öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler hakkındaki yeterlilik düşüncesi meslekleri açısından çok önemlidir. Kişiler arası ilişkilerde kişinin kendisini yeterli görmesinde etkili olabilecek sosyal beceri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bayanların erkeklerden daha yüksek

düzyeyde sosyal beceri (Deniz, 2002; Deniz ve Hamarta, 2003), davranışları sergiledikleri görölmüşür. Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Ayrıca toplum içerisinde yaşayan bireyin toplumsal faktörlerden de etkilenmemesi düşünölemez. Özellikle toplum içerisindeki bireyin cinsiyet özelliklerinden dolayı karşılaşabileceği yaşam olayları da bireylerin olumlu veya olumsuz bir benlik saygısına sahip olmasına neden olabilir. Bu durum bireylerin kendi yeterliliklerine bakışını etkileyebilir.

- 10) Medeni durum değişkenine göre hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır.
- 11) Kurum türüne göre alt boyutlardan hiçbirisi anlamlı seviyede farklılaşmamıştır.
- 12) Kıdem değişkenine hiçbir alt boyutta anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Bu bulguyu destekleyen araştırma Özdemir (2007) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç Kullanma Yeterlilikleri” adlı çalışmada bulunmuş kıdem değişkeninin öğretmen yetkinlik düzeyinde farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan farklı olarak Sömböl ve Arslan (2007), öğretmenlerin kıdemine göre yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuş ve ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 26 ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre daha yeterli öğretmenlik algısına sahip oldukları, 26 ve üstü kıdem düzeyindeki öğretmenlerin 6- 10 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlerden daha yeterli öğretmenlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının bu bulguyu desteklemediği görölmektedir.

- 13) Yaş değişkenine göre çevresel etkenler alt boyutunda farklılaşma görölmüştür. Çoklu T Testi Post Hoc analizleri göstermiştir ki 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin çevresel etken puanları 31-35 yaş aralığındaki gruptan anlamlı seviyede daha yüksektir.

5.2. Öneriler

- 1) Uyarlaması yapılan Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin farklı okullarda ve farklı zamanlarda uygulanması geçerlilik ve güvenilirliğinin sınanması için önerilmektedir.
- 2) Eğitim öğretimin kalitesini artırmak için uyarlaması yapılan ölçeğin kullanılşılığı yüksek olduğundan öğretmen yetkinliğini ölçmek amacıyla her ortaöğretim okulunda uygulanabilir.
- 3) Öğretmen Yetkinliğinin öğretim kalitesindeki önemi gereğı uygulama yapıldıktan sonra ölçek sonuçları dikkate alınarak öğretmen yetkinliğini artırıcı tedbirler alınabilir.
- 4) Öğretim Stratejileri alanında öğretmen yetkinliğini artırmak için hizmet içi eğitimler artırılabilir.
- 5) Eğitim kalitesini artırmak için çevresel etkenlerin olumsuzlukların azaltılmasına yönelik tedbirler alınabilir.
- 6) Öğrenciyi tanımaya yönelik anket ve ölçeklerle uygulama yapıp öğretmen yetkinliği artırılabilir.
- 7) Kurum Kültürü, okul iklimi öğretmen görüşleri de dikkate alınarak şekillendirilmesiyle öğretmenlerin memnuniyet düzeyleri yükseltilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1996), Etkili Öğrenme ve Öğretme, İzmir, Kanyılmaz Yayınları.
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Etkinliklerini Düzenleme ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 89-110.
- Akbaşlı, S. ve Yanpar Yelken, T. (2009). Öğretmen Adaylarının Okul, Aile, Toplum İlişkileri Alanındaki Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri.
- Aksu, M. (2005). Eğitim Fakültelerinin Değişen Roller ve Avrupa Boyutu. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi eğitim fakültesi. 22-23-24 Eylül.
- Alkan, H. (2005). Yarının Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi ve Görevlendirilmesi. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi eğitim fakültesi. 22-23-24 Eylül.
- Ashton, P.T., Olejnik, S., Crocker, L., ve McAuliffe, M. (1982). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P., ve Webb, R. (1986). Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Aydın, S. (2000). İngilizce Öğretiminde Uygulanan Testlerle İlgili Sorunlar ve Çözümler. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Dilbilimi ve Dil Öğretimi Özel Sayısı, 4(1), 182-192.
- Aydın, A. (2001). Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Balcı, A. (2002), Etkili Okul, Okul Geliştirme, Kuram Uygulama ve Araştırma 3. Baskı Pegem A Yayıncılık:Ankara
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008), Educational Administration: Theory and Practice Fall 2008, Issue 56, pp: 571-606 *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz 2008, Sayı 56, ss: 571-606*
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barutçugil, İ., 2004. Stratejik insan kaynakları yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Editörler: Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Boritz, J.E., C.A.Carnaghan: (1999), "IT Competencies for Accounting Professionals", A Report Prepared for the International Federation of Accountants Education Committee, Ontario, December.
- Budak, Y. Demirel, Ö. (2003) Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim İhtiyacı. Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 9(33), 62-81. Ankara: Pegem Yayınları.
- Canman, D. (2000), İnsan Kaynakları Yönetimi, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Celep, C. (1998) Öğretmen Yeterlik Duygusu, Öğretmenlerin Yönetim, Çalışma Grubu ve Öğrenci Hakkındaki İnancı ve Öğrenci Kontrol Yönelimi. 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı, Konya.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. ve Boone, W. J. (2005). Preservice Teacher Self-efficacy Beliefs Regarding Science Teaching: A Comparison of Preservice Teachers in Turkey and America. *Science Educator*, 14(1).
- Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. Millî Eğitim Dergisi. Sayı.149 <http://www.meb.gov.tr/index1024.htm> Tarih 01.08.2012

- Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği'nin (RİDKOÖ) üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16.
- Dalyan, A. (1990). The Comments of EFL Teachers on Preparing Achivement Tests and an Analysis of a Sample Test. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Deniz, E. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Ta-Baskın Ben Durumları Ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora tezi), Konya, Türkiye.
- Deniz, E. M. ve Hamarta, E. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitapçığı*. Malatya.
- Demirel, Ö. (2003), Öğretme Sanatı, 6. Baskı, Pegam A yayıncılık: Ankara
- Demirel, Ö.(2008). Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası. Ankara, Pegem Akademi.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B.(2010) Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II 16–18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA
- Erden, M. (2005), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlik Algıları. Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(4).
- Flood, J.N. (2007), Psychometric Characteristics of The Teacher Efficacy Scale: Factor Structure, Reliability, and Concurrent Validity, Faculty of the Graduate School of Education University at Buffalo, The State University of New York
- Gallon, M.R., H.M. Stilman, D. Coates: (1999) "Putting Core Competency Thinking Into Practice". RTM Journal Home Page,

<http://www.iriinc.org/hotl.htm>, 04.09.2012.

- Gökçe, E. (1999). İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Gilbert, D. C., ve Levinson, D. J. (1957). Custodializm and humanism in mental hospital structure and in staff ideology. Edit. M. Greenblatt, D. J. Levinson & R. H. Williams. *The patient and the mental hospital* (s.20-34). Glencoe: Free Press.
- Gibson, S., ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51
- Gordon, T. (2004) Etkili Öğretmenlik Eğitimi 17. Baskı Çev.Emel Aksay Sistem Yayıncılık:İstanbul
- Güçlü, N. (2002), Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Örgütleri. (Editör: Leyla Küçükahmet) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Helvacı M.A. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi: İlke, Yöntem ve Süreçler, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Işıksal, M. ve Çakıroğlu, E. (2006). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe ve Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik Algıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 74-84,.
- İnceoğlu, M. (1993). Tutum Algı İletişim. Verso Yayıncılık. Ankara.
- J.E., C.A.Carnaghan: "IT Competencies for Accounting Professionals", A Report Prepared for the International Federation of Accountants Education Committee, Ontario, December 1999.
- Kahyaoglu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 73-84.

- Karaca, E. (2004b). Öğretmen Adaylarının Planlama ve Öğretim Süreci Yeterliklerine İlişkin Algıları. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Keçecioglu, T. ve Kelgökmen, D., (2003), Yetkinlik modellerinin insan kaynakları yönetiminde yapılandırılması ve bir yetkinlik modeli önerisi. *Review of Social, Economic & Business Studies*. 3 (4), pp. 216-232.
- Kuran K. (2002) Okul ve Sınıf Ortamı (Editör: A. Türkoğlu) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Mikro Yayınları.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 133-144.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Mahiroğlu, A. (2004), Öğretmenlik Yeterlilikleri Bakımından Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerini Yetiştirme Düzeyleri, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Üniversitesi.
- MEB. (2002) Öğretmen Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2005). Öğretmen yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2007), Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB, (2008). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitaplan Müdürlüğü.
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 197-212.

- ÖSYM, (2009). 2008-2009 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9).
- Öztürk, Ü., (2009). Performans yönetimi. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Özdemir, Ö. (2007). İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç Kullanma Yeterlilikleri. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Özdemir, S. (1995), Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Ankara: Pegem Yayıncılık, Sayı 3. s. 377-388.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14(57), 277-306.
- Özdiller, İlhan, “Neden Yetkinlik ?”, Human Resources. Eylül-Ekim 2001, s.46-47.
- Paşa, B. M.(2002). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki, Yeterliklerinin ve Hizmet İçi İhtiyaçlarının Belirlenmesi. Ankara Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Reddin, W J. (1970). Effective management by objectives the 3D method of MBO. New York: McGraw- Hill.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 1-28.
- Rose, J. S., & Meedway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs about their control over student outcome. Journal of Educational Research, 74, 185-190.
- Sağır, H., (2006). Yetkinlik bazlı insan kaynakları süreçleri ve bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Savran, A. (2002). Preservice Science Teachers' Beliefs Regarding Science Teaching and Their Classroom Management Beliefs. Ankara: METU (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Meslekî Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri, Millî Eğitim Dergisi, Ocak-Şubat-Mart 2001, (149), s. 12-18.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim, *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Aralık 2004, Yıl 5, Sayı:58
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*, Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktör kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 196-205.
- Sönmez, V. (2003). "Eğitimin Tarihsel Temelleri" Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Anı Yayıncılık.
- Sümbül, A. M. ve Arslan, C. (2007). Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bir Araştırma Örneği, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f17.doc>
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 58.
- Şahinel, S. (1997). Ankara Üniversitesi Hazırlık Sınıflarında Uygulanmakta Olan İngilizce Sınavlarına İlişkin İngilizce Okutmanlarının Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliklerini Algılama Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- TEDPR (2005), Temel Eğitime Destek Programı Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Çalışması Pilot Uygulama Ulusal Raporu
- Tekin, H. (2009). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi
- TED (2009) Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporu Türk Eğitim Derneği Ankara: Adım Okan Matbaacılık

- Turgut, M. F. (1997). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk-Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805
- Üstün, A. ve Tekin, S. (2009). Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Ünal, S. (1997). İlköğretim Okulu Birinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Becerileri ve Yönetici Sorumluluğu. 3. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (23-24 Ekim 1997), Adana, Çukurova Üniversitesi, 1-11.
- Van Der Schaaf, M. F., Stokking, K. M ve Verloop, N. (2003). Developing Performance Standards for Teacher Assessment by Policy Capturing. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(4), 395-410.
- Varış, F. (1998). Eğitimde Program Geliştirme. A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Woolfolk, A.E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Yeşil, R. (2008). Aday Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme İlkelerini Uygulama Yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 637-652.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 23-48.
- Yılmaz, M.; Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz Yeterlilik İnançları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- YÖK. (2007a). Türkiye'nin yükseköğrenim stratejisi. Ankara.
- YÖK. (2007b). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara.

YÖK. (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. Ankara.

Zengin, K. U. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek. 1: Kişisel Bilgi Formu

Ek.2.1: Öğretmen Yetkinlik Ölçeği(Özgün Form)

Ek.2.2: Öğretmen Yetkinlik Ölçeği(Dilsel Eşdeğeri)

Ek-1:KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Çalıştığımız Kurum Türü	<input type="checkbox"/> Fen-Anadolu	<input type="checkbox"/> Düz Lise	<input type="checkbox"/> Meslek Lisesi	<input type="checkbox"/> Özel Lise
Mesleki Kıdem	<input type="checkbox"/> 1-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl	<input type="checkbox"/> 20 ve üstü
Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Erkek		<input type="checkbox"/> Bayan	
Yaş	<input type="checkbox"/> 25 -30 yaş <input type="checkbox"/> 41-45 yaş	<input type="checkbox"/> 31-35 yaş <input type="checkbox"/> 46 yaş ve üstü	<input type="checkbox"/> 36-40 yaş	
Branş	<input type="checkbox"/> T.D.E	<input type="checkbox"/> Matematik	<input type="checkbox"/> Fen Bilimleri	<input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler
	<input type="checkbox"/> Yabancı Dil	<input type="checkbox"/> Meslek Dersi Bölümü	<input type="checkbox"/> Diğer (.....)	
Medeni Durumu	<input type="checkbox"/> Evli		<input type="checkbox"/> Bekâr	

Ek-2.1: ÖĞRETMEN YETKİNLİK ÖLÇEĞİ(ÖZGÜN FORM)

Rumuz:	Yaş:	Cinsiyet:					
Lütfen aşağıdaki 30 soruya birkaç dakika ayırınız. Aşağıdaki ölçeği kullanarak her bir ifadeyi içtenlikle değerlendiriniz. "1= Kesinlikle katılmıyorum ile 6= Kesinlikle katılıyorum" arasındaki ifadelerden size uygun olanı (x) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her soruyu içtenlikle yanıtlayınız, cevaplanmamış soru bırakmayınız. İlgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum Ne katılmıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5	6
1.	Öğrenci her zaman gösterdiği performansından daha iyisini ortaya koyarsa, bu benim biraz daha fazla çaba gösterdiğim içindir.						
2.	Öğrencilerin ev ortamında geçirdikleri zamanla, dersimde geçirdikleri zaman kıyaslandığında dersimde geçirilen zamanın onlar üzerinde daha az etkisi olduğu görülür.						
3.	Veliler, çocuklarının okuldaki davranışlarının evdekilerden daha iyi olduğunu söylüyorsa, bu durumun sebebi benim onlarda bulunmayan özel yönetim tekniklerine sahip olmamdır.						
4.	Öğrencilerin öğrenebilme kapasitesini ailenin içinde bulunduğu koşullar etkiler.						
5.	Öğretmen yeterli beceri ve motivasyona sahipse en zor öğrencilerle bile iletişim kurabilir.						
6.	Eğer öğrenciler evde disiplin görmemişlerse okulda da disiplini kabul etmek istemezler.						
7.	Her türlü öğrenme problemiyle başa çıkabilecek yeterli bir eğitime sahibim.						
8.	Formasyonum ve/veya tecrübem bana etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri kazandırdı.						
9.	Birçok öğretmen, toplumdaki yeterli desteği göremediği için öğrencilerine yardım etmede yetersiz kalıyor.						
10.	Bazı öğrencileri, imkânsız beklentileri karşılamak zorunda bırakmamak için, beklenti düzeyleri uygun gruplara yerleştirmek gerekir.						
11.	Öğretmenler arasındaki bireysel farklılıklar öğrenci başarılarında büyük farklılıklara neden olur.						
12.	Öğrenci ödeviyle ilgili bir zorluk yaşarsa, ödevi onun seviyesine uygun hale getirebilirim.						
13.	Öğrencilerimden birisi belirli bir göreve odaklanmazsa, onun dikkatini artırarak hazır hale gelmesi için yapabileceğim çok az şey vardır.						
14.	Öğrenci her zaman aldığından daha iyi bir not alırsa, bu genellikle ona daha iyi bir öğretme yolu bulduğumdandır.						
15.	Gerçekten çaba sarf ettiğimde, en zor öğrenciye bile ulaşabilirim.						
16.	Bir öğretmenin başarabilecekleri sınırlıdır çünkü öğrencinin ailesinin, çocuğun başarısı üzerinde daha büyük bir etkiye sahiptir.						
17.	Tüm etkenler göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkisinin olmadığı görülür.						
18.	Öğrenciler diğer günlerden farklı olarak rahatsız edici davranırlarsa, kendime acaba neyi farklı yapıyorum diye sorarım.						

19.	Sınıftaki öğrenci başarılarının artması, genellikle benim daha etkili öğretim yöntemleri kullanmış olmamdan kaynaklanır.						
20.	İdareden ders müfredatının bir kısmında değişiklik yapma konusunda şahsıma bir talep gelirse, bilgi ve becerimle kolaylıkla bu işin üstesinden geleceğimi düşünüyorum.						
21.	Öğrenciler dersimle ilgili yeni bir konuyu kolaylıkla kavırıyorsa, bu benim konuyu öğretmek için gerekli aşamaları iyi biliyor olmamandır.						
22.	Veli toplantıları, velinin eğitim ve disipline verdiği önem hakkında öğretmene fikir vererek, öğretmenin öğrencisine olan beklentisinin düzeyini belirlemede yardımcı olur.						
23.	Aileler çocuklarıyla daha çok ilgilendiği takdirde, daha başarılı olurum.						
24.	Öğrenci bir önceki ders vermiş olduğum bilgiyi hatırlamıyorsa onun hatırlama yeteneğini nasıl geliştirebileceğimi biliyorum.						
25.	Sınıftaki bir öğrenci gürültülü ve rahatsız edici davranışlar sergilerse, onu kolaylıkla kontrol etmeyi sağlayacak teknikleri bilirim.						
26.	Okul kuralları ve eğitim politikaları işimi yapmama engel teşkil eder.						
27.	Öğrencinin evde yaşadığı olumsuzlukların etkileri, iyi bir eğitimle giderilebilir.						
28.	Eğer bir çocuk daha yavaş bir gruba konulduktan sonra ilerleme gösterirse, bu genellikle öğretmen ona fazladan ilgi gösterme olanağına sahip olduğu içindir.						
29.	Öğrencilerimden biri, sınıf etkinliğini yeteri düzeyde yapamadıysa, etkinliğin zorluk düzeyini öğrencinin öğrenme seviyesine göre ayarlayabilirim.						
30.	Öğretim kabiliyeti yüksek bir öğretmen bile birçok öğrenciye ulaşamayabilir.						

Ek-2.2: ÖĞRETMEN YETKİNLİK ÖLÇEĞİ(DİLSEL EŞDEĞERİ)

Rumuz:	Yaş:	Cinsiyet:					
Lütfen aşağıdaki 30 soruya birkaç dakika ayırınız. Aşağıdaki ölçeği kullanarak her bir ifadeyi içtenlikle değerlendiriniz. "1= Kesinlikle katılmıyorum ile 6= Kesinlikle katılıyorum" arasındaki ifadelerden size uygun olanı (x) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her soruyu içtenlikle yanıtlayınız, cevaplanmamış soru bırakmayınız. İlgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum Ne katılmıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5	6
1.	Öğrenci her zaman gösterdiği performansından daha iyisini ortaya koyarsa, bu benim biraz daha fazla çaba gösterdiğim içindir.						
2.	Veliler, çocuklarının okuldaki davranışlarının evdekilerden daha iyi olduğunu söylüyorsa, bu durumun sebebi benim onlarda bulunmayan özel yönetim tekniklerine sahip olmamdır.						
3.	Öğrencilerin öğrenebilme kapasitesini ailenin içinde bulunduğu koşullar etkiler.						

4.	Öğretmen yeterli beceri ve motivasyona sahipse en zor öğrencilerle bile iletişim kurabilir.						
5.	Eğer öğrenciler evde disiplin görmemişlerse okulda da disiplini kabul etmek istemezler.						
6.	Formasyonum ve/veya tecrübem bana etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri kazandırdı.						
7.	Birçok öğretmen, toplumdaki yeterli desteği göremediği için öğrencilerine yardım etmede yetersiz kalıyor.						
8.	Bazı öğrencileri, imkânsız beklentileri karşılamak zorunda bırakmamak için, beklenti düzeyleri uygun gruplara yerleştirmek gerekir.						
9.	Öğrenci ödeviyle ilgili bir zorluk yaşarsa, ödevi onun seviyesine uygun hale getirebilirim.						
10.	Öğrencilerimden birisi belirli bir göreve odaklanmazsa, onun dikkatini arttırarak hazır hale gelmesi için yapabileceğim çok az şey vardır.						
11.	Öğrenci her zaman aldığından daha iyi bir not alırsa, bu genellikle ona daha iyi bir öğretim yolu bulduğumdandır.						
12.	Gerçekten çaba sarf ettiğimde, en zor öğrenciye bile ulaşabilirim.						
13.	Tüm etkenler göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkisinin olmadığı görülür.						
14.	Öğrenciler diğer günlerden farklı olarak rahatsız edici davranırlarsa, kendime acaba neyi farklı yapıyorum diye sorarım.						
15.	İdareden ders müfredatının bir kısmında değişiklik yapma konusunda şahsıma bir talep gelirse, bilgi ve becerimle kolaylıkla bu işin üstesinden geleceğimi düşünüyorum.						
16.	Öğrenciler dersimle ilgili yeni bir konuyu kolaylıkla kavırırsa, bu benim konuyu öğretmek için gerekli aşamaları iyi biliyor olmamdandır.						
17.	Veli toplantıları, velinin eğitim ve disipline verdiği önem hakkında öğretmene fikir vererek, öğretmenin öğrencisine olan beklentisinin düzeyini belirlemede yardımcı olur.						
18.	Öğrenci bir önceki ders vermiş olduğum bilgiyi hatırlamıyorsa onun hatırlama yeteneğini nasıl geliştirebileceğimi biliyorum.						
19.	Sınıftaki bir öğrenci gürültülü ve rahatsız edici davranışlar sergilerse, onu kolaylıkla kontrol etmeyi sağlayacak teknikleri bilirim.						
20.	Okul kuralları ve eğitim politikaları işimi yapmama engel teşkil eder.						
21.	Öğrencinin evde yaşadığı olumsuzlukların etkileri, iyi bir eğitimle giderilebilir.						
22.	Eğer bir çocuk daha yavaş bir gruba konulduktan sonra ilerleme gösterirse, bu genellikle öğretmen ona fazladan ilgi gösterme olanağına sahip olduğu içindir.						
23.	Öğretim kabiliyeti yüksek bir öğretmen bile birçok öğrenciye ulaşamayabilir.						

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : İbrahim ÖZKAHRAMAN

Doğum tarihi : 14.04.1974

Doğum yeri : İzmit

Medeni Durumu : Evli

Eğitim:

İlkokul : 1981-1985 Dumlupınar İ.O.

Ortaokul –Lise : 1985 -1993 Kocaeli Özel Seymen Eğitim Kurumları

Lisans : 1994-1998 Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz
Dili Eğitimi Bölümü

Yüksek Lisans : Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Bölümü

Çalıştığı Kurumlar:

1998-2001 : Derince Çınarlı İ.Ö.O.

2001-2003 : Tuzla Yunus Emre İ.Ö.O.

2004-2009 : Tuzla Endüstri Meslek Lisesi

2009-2012 : Tuzla Mehmet Tekinalp Anadolu Lisesi

İletişim : ibrahim.ozkahraman@gmail.com