

**T.C.**  
**NİĞDE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ**  
**SINAVININ ALAN UZMANLARININ GÖRÜŞLERİ**  
**DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**  
Sinan ARI

**Niğde**  
**Kasım, 2015**



**T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ  
SINAVININ ALAN UZMANLARININ GÖRÜŞLERİ  
DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**Sinan ARI**

**Danışman: Doç. Dr. Emre ÜNAL**

**Niğde**

**Kasım, 2015**

## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavının Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez/seminer yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/11/2015

**Sinan ARI**

## ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Emre ÜNAL danışmanlığında Sinan ARI tarafından hazırlanan "**Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavının Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

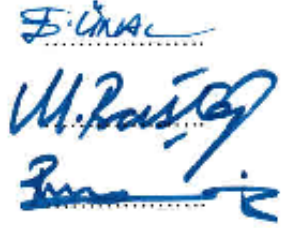
27 / 11 / 2015

### JÜRİ :

Danışman : **Doç. Dr. Emre ÜNAL**

Üye : **Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ**

Üye : **Doç. Dr. Ruhan KARADAG**



### ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun ..... Tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI  
Enstitü Müdürü

**ÖZET**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ**  
**SINAVININ ALAN UZMANLARININ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

ARI, Sinan

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emre ÜNAL

Kasım 2015, 116 sayfa

Nitelikli öğretmen ihtiyacı ve istihdamı ülkemizin kuruluşundan bu yana güncelliğini kaybetmeyen bir konu olmuştur. Bu çalışma ile sınıf öğretmeni istihdamında, ilk kez 2014 yılında yapılan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi sınavının sınıf öğretmenliği lisans programlarının içeriği, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri açısından uygunluğunu ortaya koymak hedeflenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın diğer bir amacı; sınavın nitelikli sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamadaki etkisini ve alandaki uzmanların bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile yapılandırılmıştır. Ayrıca araştırma yarı yapılandırılmış görüşmelerle desteklenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenliği alanında uzman 13 tane öğretim üyesi oluşturmuştur. Veri analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf ğretmeni istihdamında KPSS'ye ek olarak getirilen Sınıf ğretmenliği ğretmenlik Alan Bilgisi Testi sınavının, nitelikli sınıf ğretmeni ihtiyacını karşılamada, öğretmenlik mesleği genel ve sınıf ğretmenliği zel alan yeterliklerini ölçmede yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca uzmanlarla yapılan görüşmelerde; çoktan seçmeli sınav uygulaması ile birlikte objektifliği göz ardı etmeden, mülakatın ve performans gözlemlerinin olduğu, lisans programlarındaki başarıların değerlendirilmeye alındığı bir sınav sistemi üzerine çalışılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Lisans Programı, ÖABT, Alan Sınavı, Akademisyen Grşleri

**ABSTRACT**  
**POST GRADUATE THESIS**

**THE ASSESMENT OF THE TEACHERSHIP KNOWLEDGE TEST OF  
PRIMARY SCHOOL TEACHING IN ACCORDANCE WITH THE VIEWS OF  
THE FIELD EXPERTS**

ARI, Sinan

Department of Primary Teacher Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Emre ÜNAL

November 2015, 116 pages

The requirement and the employment of the qualified teachers have been issues which always stay up to date since the foundation of our country. With this study it is aimed to present the conformity of the teaching profession field knowledge test for the employment of the primary school teachers which was first applied in 2014 with the primary school teaching undergraduate programs' curriculums, general competence of teaching profession and the specific competence of primary school teaching. The other aim of this study is to measure the efficiency of this test in satisfying the need for the qualified teachers and present the field experts' opinions regarding the subject.

This research is based on the case study method which is one of the qualitative research methods. The research is also supported with semi-structured interviews. The study group of the research consists of 13 academicians who are professionals in the field of primary school teaching. Descriptive analysis technique is used in data analysis.



According to the findings received from this research, the primary school teaching profession field knowledge test applied in addition to the PESE (Public Employee Selection Examination) for the employment of the primary school teachers is inadequate both to satisfy the need for qualified primary school teachers and to measure the general competence of teaching profession and the specific competence of primary school teachers. Also in the interviews with experts, it has been concluded that a new examination system should be developed in which interviews with the candidate teachers with an objective election, performance observation and also success level in the undergraduate take place in addition to the multiple choice tests.

**Key Words:** Elementary Education Teachers Undergraduate Program, Field Knowledge Test in Primary School Teaching, Academicians' Opinions

## ÖN SÖZ

Birçok alanda hızlı gelişmelerin yaşandığı Dünya’da eğitim sistemlerinde de hızla ilerlemeler kaydedilmektedir. Ülkeler; nesillerine daha iyi bir gelecek sunabilmek için; ilerlemenin temel kaynağı olan eğitim sistemlerini sürekli geliştirmekte ve güncellemektedirler. Ancak bu sistemlerden en iyi şekilde yararlanmak; sistemin uygulayıcısı olan insan kaynağını uygulamadaki programla uyumlu bir şekilde yetiştirmekle mümkündür. Bir ülkeyi geleceğe taşıyacak olan nesiller için bu görevi ifa edecek olanlar da sistemin ilk uygulayıcıları sınıf öğretmenleridir. Bu çalışma ile sınıf öğretmenliği istihdamında yapılan Sınıf öğretmenliği öğretmenlik alan bilgisi testi sınavı alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve daha nitelikli öğretmen seçimi için önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma boyunca desteğini hep hissetmiş olduğum kıymetli hocam Doç. Dr. Emre ÜNAL’a, fikirleri ile destek veren hocam Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ’a, veri toplama sürecinde vakitlerini ayıran, kıymetli fikirleri ile çalışmaya katkıda bulunan değerli öğretim üyelerine, desteklerini hiçbir zaman esirgememiş olan kıymetli aileme ve üzerimde emeği olan herkese sonsuz teşekkür eder, saygılar sunarım.

Kasım-2015

Sinan ARI

## İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ .....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
EKLER LİSTESİ .....	xiii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE İSTİHDAMI .....	1
1.1.1. Cumhuriyetten Günümüze Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Süreci.....	1
1.1.2. İlk Öğretmen Okulları.....	1
1.1.3. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri .....	3
1.1.4. Köylere Öğretmen Yetiştirme.....	4
1.1.5. Köy Muallim Mektepleri .....	4
1.1.6. Köy Eğitim Kursları.....	4
1.1.7. Köy Öğretmen Okulları .....	6
1.1.8. Köy Enstitüleri.....	6
1.1.9. Öğretmen Yetiştirmede Üniversiteler Dönemi.....	8
1.2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE DİĞER KAYNAKLAR VE ATAMA UYGULAMALARI .....	8
1.2.1. Yedek Subay Öğretmenlik.....	8
1.2.2. Vekil Öğretmenlik .....	9
1.2.3. Ücretli Öğretmenlik .....	9
1.2.4. Kısmî Zamanlı Geçici Öğreticilik .....	10
1.2.5. Sözleşmeli Öğretmenlik.....	10
1.2.6. Barış Gönüllüleri .....	11

1.2.7. Mektupla Öğretmen Yetiştirme .....	11
1.2.8. Öğretmenlik Formasyonu .....	12
1.2.9. Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme.....	12
1.2.10. Askerliğini Öğretmen Olarak Yapanlar .....	13
1.2.11. Fakülte Mezunlarının Öğretmen Olarak Atanması.....	14
1.2.12. Öğretmenlik Yeterlik Sınavı ile Atama .....	14
1.2.13. KPSS ile Atama ve Günümüzdeki Son Durum .....	15
1.3. YURT DIŞINDA SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME VE ATAMALARI .....	17
1.3.1. Fransa’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Atamaları .....	18
1.3.2. Almanya’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Atamaları .....	21
1.3.3. Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Atamaları.....	23
1.3.4. Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Atamaları .....	26
1.3.5. Singapur’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Atamaları .....	28
1.3.6. Japonya’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Atamaları.....	29
1.4. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARI.....	32
1.4.1. Eğitim Yüksek Okulları Dönemi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı .....	32
1.4.2. 1997 Düzenlemesi .....	35
1.4.3. 2006-2007 Düzenlemesi ve Güncel Program .....	37
1.4.4. Sınıf Öğretmenliği Lisans Güncel Programı ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı .....	39
1.5. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ, SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ VE ÖABT SINAVI ..	47
1.5.1. Yeterlik Nedir? .....	47
1.5.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Nelerdir? .....	49
1.5.3. Sınıf Öğretmenliği Mesleki Yeterlikleri Nelerdir?.....	50

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	52
--------------------------	----

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Amacı.....	59
3.2. Araştırmanın Önemi .....	60
3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	61
3.4. Tanımlar.....	61
3.5. Problem Cümlesi .....	61
3.6. Alt Problemler .....	61
3.7. Araştırmanın Yöntemi .....	62
3.8. Çalışma Grubu .....	62
3.9. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	63

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	65
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	69
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	72
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	75
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	78
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	81

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. SONUÇLAR.....	88
5.2. ÖNERİLER.....	92
KAYNAKÇA .....	93
EKLER .....	102
ÖZGEÇMİŞ... ..	115

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:Yıllara Göre Fransa’da Öğretmen Yetiştirme Sistemi.....	20
Tablo 2: Finlandiya’da Sınıf Öğretmenliği Eğitimi .....	24
Tablo 3: Güney Kore’de Kademelere Göre Öğretmen Seçim Sınavlarının Kapsamı.....	27
Tablo 4: 1982 Pedagojik Formasyon Programı .....	33
Tablo 5: 1985 Pedagojik Formasyon Programı .....	34
Tablo 6: Öğretmenlik Formasyon Dersleri 1997 .....	36
Tablo 7: Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri.....	39
Tablo 8: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Genel Kültür Dersleri.....	40
Tablo 9: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğretmenlik Alan ve Alan Eğitimi Dersleri.....	41
Tablo 10: 2013 KPSS Kapsamı .....	42
Tablo 11: 2014 KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi .....	43
Tablo 12: 2015 KPSS Konu Kapsamı.....	45
Tablo 13: 2014 KPSS ve 2015 KPSS değişiklikler .....	46
Tablo 14: Mevcut Öğretmen Atama Sistemi ile Nitelikli Sınıf Öğretmeni İhtiyacının Karşılanması Üzerine Görüşler.....	65
Tablo 15: Sınıf Öğretmeni Atamalarında KPSS’nin Yanı Sıra ÖABT Sınavının Yapılmasına Yönelik Görüşler.....	69
Tablo 16: Sınıf Öğretmenliği ÖABT Sınavı İle Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Derslerinin Uyumu Üzerine Görüşler .....	73
Tablo 17: Sınıf Öğretmenliği ÖABT Sınavı İle Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alan Öğretimi Derslerinin Ölçülebilirliği Üzerine Görüşler .....	76
Tablo 18: Sınıf Öğretmenliği ÖABT Sınavı İle Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Ölçülebilirliği Hakkındaki Görüşler .....	79
Tablo 19: Sınıf Öğretmenliği Atamaları İçin Yapılan Sınavlara Dair ve Alternatif Atama Sistemi Üzerine Görüşler .....	81

## KISALTMALAR LİSTESİ

Milli Eğitim Bakanlığı	MEB
Yüksek Öğretim Kurumu	YÖK
Kamu Personeli Seçme Sınavı	KPSS
Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi	ÖSYM
Aktaran	Akt.
Ve benzerleri	vb.
Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi	ÖABT
Frekans	f

## EKLER LİSTESİ

<b>EK 1:</b> Araştırma İzni .....	102
<b>EK 2:</b> 1983-1984 Öğretim Yılı Eğitim Yüksek Okulları Sınıf Öğretmenliği Programı ve Haftalık Ders Saatleri .....	103
<b>EK 3:</b> 1998-1999 Öğretim Yılı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.....	105
<b>EK 4:</b> Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı 2006-2007 .....	107
<b>EK 5:</b> Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Alt Yeterlikleri .....	110
<b>EK 6:</b> Sınıf Öğretmenliği Mesleki Yeterlikleri .....	112



## I. BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1. CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE İSTİHDAMI

##### 1.1.1. Cumhuriyetten Günümüze Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Süreci

Öğretmen yetiştirme konusu, Cumhuriyet'in başlangıç yıllarından beri eğitim sistemimiz bağlamında hükümetlerin öncelikli olarak üzerinde durdukları bir konu olmuştur. Özellikle ilk yıllarda eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması kapsamında ilkokula öğretmen yetiştirme üzerinde durulmuştur. (YÖK, 2007: 27)

Cumhuriyet'in ilk yıllarından 1974'e kadar Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirme temel kaynağı; İlk Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur.

##### 1.1.2. İlk Öğretmen Okulları

Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde, öncelikle 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile iki tip Öğretmen Okulu oluşturulmuştur. Bunlardan birincisi Muallim Mektepleri (Öğretmen Okulları), ikincisi Köy Muallim Mektepleri'dir (Köy Öğretmen Okulları). Ancak, Köy Muallim Mektepleri'nden

beklenen amaca ulaşamadığından bu okullar dört yıl sonra kapatılmıştır (Ataünel, 1994: 16).

Türkiye’de 1923–1924 öğretim yılı başlarında toplam 20 İbtidâ-i Darülmuallimin ve Darülmuallimat, diğer bir ifade ile İlköğretmen Okulu mevcuttur. Bu okulların öğretim süreleri 1931 yılına kadar beş yıl olmuş, 1931–1932 öğretim yılından itibaren ise öğretim süresi altı yıla çıkarılmıştır. Ayrıca bu tarihten başlamak suretiyle ortaokul düzeyindeki birinci devreler kademeli bir biçimde kaldırılmıştır. Böylelikle İlköğretmen Okulları lise dengi üç yıllık meslek okulları haline gelmiştir. 1932–1933 öğretim yılı itibari ile ilk kademeye öğrenci alınmamış ve üç yıl sonra ortaokul mezunları doğrudan mesleki devreye sokulmuştur (Öztürk, 1996).

Milli Eğitim Bakanlığı, 1970-71 öğretim yılı itibari ile İlköğretmen Okullarının öğretim süresini aşamalı bir şekilde, ilkokul üzerine yedi yıla, ortaokul üzerine dört yıla çıkarılmasına karar vermiştir (Öztürk, 2005). Bu uygulamayla birlikte İlköğretmen Okulu mezunu öğrenciler genel lise mezunlarına denk sayılarak üniversite giriş sınavlarına başvurma hakkını elde etmişlerdir. MEB’in yapmış olduğu yeni düzenleme hem yapıda hem de programlarda değişiklik getirmiştir. Bu düzenleme ile programlar daha kapsamlı bir hale getirilerek İlköğretmen Okullarının statüsü artırılmıştır. MEB’in almış olduğu bu karar; birkaç yıl sonra gerçekleşecek olan ilkokul öğretmeni yetiştirme işlevini yükseköğrenim düzeyine taşıma girişimleri için de önemli bir başlangıç teşkil etmesi açısından ayrıca önem taşımaktadır (YÖK, 1998a: 4).

1973-1974 öğretim yılından itibaren 14.06.1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası’nın “Hangi öğretim kademesinde olursa olsun, bütün öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri esastır” hükmü gereğince öğretmen okullarında lise programları aynı şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Böylece bu okullar öğretmen liseleri adını almışlardır. Bu okullarda eğitim, hayata ve yükseköğretime hazırlanma amacına dönük bir program anlayışıyla devam ettirilmiştir (Özalp ve Ataünel, 1977).

1974-1975 öğretim yılında köklü bir geçmişe ve deneyime sahip olan ilk öğretmen okullarının bir kısmı zamanla öğretmen yetiştirme işlevini kaybetmiştir.

İşlevini kaybeden bu okullardan bazıları üç yıllık öğretmen lisesi haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır. Bu okullar o tarihten günümüze kadar Anadolu Öğretmen Lisesi adıyla gelmişlerdir (YÖK, 2007: 28). Son olarak, eğitim sisteminin geliştirilmesine dair yürütülen çalışmalar kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğünün 05.06.2014 tarihli ve 83203306/10.03/2288835 sayılı bakan onayı ile bu okulların fen liselerine, sosyal bilimler liselerine ve Anadolu liselerine dönüştürülmesine karar verilmiştir.

### **1.1.3. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri**

İki Yıllık Eğitim Enstitüleri yukarıda da bahsi geçen 14.06.1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasasının “Hangi öğretim kademesinde olursa olsun, bütün öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri esastır” hükmü gereğince 1974-75 öğretim yılından itibaren açılmıştır. İki Yıllık Eğitim Enstitülerinin açılması ile birlikte öğretmen yetiştirme konusu ülkemizde 40 yıl önceden yüksek öğrenim düzeyinde ele alınmaya başlanmıştır (YÖK, 2007: 29).

Amacı öğretmen yetiştirmek olan bu kurumlar 1974-1982 yılları arasında oldukça işler bir şekilde çalışmış ve 1976 yılında sayıları 50’ye ulaşmıştır. Ancak 1980 yılına gelindiğinde bu sayı 13’e kadar düşmüş ve 1982 yılında bu sayı tekrar 17’ye çıkmıştır (Ataünal, 1987).

İki Yıllık Eğitim Enstitüleri ile Öğretmen Liseleri arasında bir bağ kurma ve devamlılık açısından öğretmen lisesi mezunu öğrencilerine enstitülere girişte bazı avantajlar sağlanmıştır. 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı açığı, bazı politik olaylar gibi ülkenin içinde bulunduğu şartlardan dolayı bu okullarda hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirilmiştir. 20.07.1982 tarihi ile bu enstitüler eğitim yüksek okulu adını alarak üniversite bünyesine girmiştir (YÖK, 1998a: 5).

#### **1.1.4. Köylere Öğretmen Yetiştirme**

Cumhuriyetten itibaren köylerdeki şartlar, köylere öğretmen götürmede yaşanan sorunlar, köylerdeki okullaşmanın azlığı gibi nedenlerden dolayı köyler için ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlar açılmasına karar verilmiş ve 1927 yılında Köy Muallim Mekteplerinin açılmasıyla bu süreç başlatılmıştır. Köy Muallim Mekteplerinin açılmasıyla başlayan bu süreç 1954 senesinde Köy Enstitülerinin kapanmasıyla birlikte sona erdirilmiştir (Öztürk, 2006: 9).

#### **1.1.5. Köy Muallim Mektepleri**

22.03.1926'da yürürlüğe giren 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 7. maddesi, köylere öğretmen yetiştirebilmek amacı ile köy muallim mekteplerinin açılmasını öngörmüştür. Bu amaçla 1927-28 eğitim-öğretim yılında birisi Kayseri ve diğeri Denizli'de olmak üzere iki "Köy Muallim Mektebi" açılmıştır. İlkokul üzerine iki yıl öğrenim süreli olan bu okullar, ülkemizin kendine özgü ilk pedagojik deneyimi olarak görülebilir (Öztürk, 1996).

Köy Muallim Mekteplerinde klasik öğretmen okullarından farklı olarak ziraat ve iş derslerine ağırlık veren bir program uygulanmıştır (Cicioğlu, 1983). Zamanla bazı eksiklikler görülmesi üzerine 1932-1933 öğretim senesinde Köy Muallim Mektepleri kapatılmıştır. Fakat köylere öğretmen yetiştirme çabası son bulmayıp, yeni bir uygulama getirilerek Köy Eğitim Kursları gündeme gelmiştir (Koçer, 1967: 96).

#### **1.1.6. Köy Eğitim Kursları**

Köy Muallim Mekteplerinin kapatılmasıyla beraber 1930'ların ortalarına doğru, dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç liderliğinde köyleri ülkemizde okula kavuşturma ile ilgili bir

atılım başlatılmıştır. Bu atılımlardan birisi de köy eğitim kurslarıdır (YÖK, 2007: 29).

1930'lu yıllarda Türkiye'de 40.000 civarında köy mevcuttur ve bu köylerin önemli bir bölümünün nüfusu 400'den azdır. Dönemin yöneticileri bu kadar fazla sayıda olan köylere kısa bir süre içerisinde öğretmen gönderilemeyeceği gerçeği ile o dönemin Ziraat Bakanlığı ile iş birliği içerisinde pratik bir çözüm bulma arayışına girmişlerdir. Bu durumda; askerliğini yapmış, okuma yazma bilen, tarım işleri ile meşgul olan gençlere, bir yıl kadar süren öğretim kurslarından geçirilerek sınavda başarı gösterenlere öğretmenlik görevi ve yetkisi verilmiştir. 11.06.1937 tarihli ve 3238 sayılı Köy Eğitim Kanunu'na göre; köy eğitimcileri, nüfusları öğretmen gönderilmesine müsait olmayan köylerin eğitim-öğretim işlerini görmek, tarım işlerinin daha çok yöntemine göre yapılması amacı ile köylülere rehberlik etmek üzere istihdam edilmiştir (Altunya, 2005).

Köyleri okula ve öğretmene kavuşturma atılımları ile birlikte 1936 senesinin Temmuz ayında ilk eğitim kursu, deneme niteliğinde Eskişehir'in Mahmudiye köyünde açılmıştır. Deneme niteliğinde başlatılan bu program başarılı olunca hemen ertesi yıl yasa çıkarılarak eğitim kurslarının sayısı artırılmıştır. Bu kursların birçoğu, daha sonra aynı bölgelerde açılacak olan köy enstitülerinin buldukları yerlerde açılmıştır. Sonraki senelerde bazıları Köy Enstitüleri ile birleştirilen bu kurslardan elde edilen bilgi ve deneyimler, Köy Enstitülerinin önünü açmıştır (Tonguç, 1947).

Üç sınıflı köy okullarında çalışan öğretmenlerin görevleri köy eğitimcileri talimatnamesinde şu şekilde açıklanmıştır: "Eğitimciler köyde hem öğrencilerin, hem de yetişkinlerin genel eğitiminde, ayrıca köylüye modern tarım tekniklerinin öğretilmesinde görevlidirler. Eğitimcileri iş başında yetiştirmek ve onların işleyemediği zor konuları işlemek üzere 8-10 eğitim çalışan köylerden oluşan her eğitim bölgesi için bir gezici başöğretmen görevlendirilir" (Altunya, 2005: 19).

### **1.1.7. Köy Öğretmen Okulları**

Köylere öğretmen yetiştirme çabaları Köy Muallim Mektepleri denemesiyle son bulmamış, yalnızca isim değişikliğine uğrayarak ‘eğitmen’ gönderme biçimine dönüşmüştür. Ülkemizde 1937 senesi itibari ile Köy Öğretmen Okulları açılmaya başlamıştır (Cicioğlu, 1983).

Köy Öğretmen okullarının bünyesinde sırası ile ilkokul bölümü, orta bölüm ve öğretmen okulları olmak üzere üç bölüm yer almaktadır. İlkokul bölümünde; beş sınıflı uygulama okulları yer almaktadır. Orta kısımda ise; Köy Öğretmen Okullarının ilk kademesini tamamlayan öğrenciler ile tam devreli köy okullarını bitirmiş öğrenciler bulunmaktadır. Öğrenciler bu okullarda mesleki beceriler kazanmışlar, kazandıkları becerileri staj yaparak uygulama imkânı bulabilmişlerdir. Böylelikle hem mesleki bilgilerini geliştirerek deneyim kazanmışlar hem de mezun olduklarında köy öğretmeni olarak atanma fırsatını elde etmişlerdir (Öztürk, 1996).

### **1.1.8. Köy Enstitüleri**

17.04.1940 tarih ve 3803 sayılı yasaya dayanarak kurulan Köy Enstitülerinin temelini Köy Öğretmen Okulları ve Köy Eğitim Kursları oluşturmuştur (YÖK, 2007: 30).

Ülkemizin öğretmen yetiştirme tarihinde özgün bir model teşkil eden ve toplamda 21 tane okul olan Köy Enstitüleri döneminde on beş bin civarında öğretmen, iki bin kadar da sağlık elemanı yetiştirilmiştir. 1940-1953 yılları arasında ulaşılan bu sayıya bakıldığında Köy Enstitüleri, köy ilkokullarına öğretmen yetiştirme açısından büyük bir ihtiyacı karşılamıştır (Öztürk, 1998: 299).

Altunya (2005), Köy Enstitülerinde verilen meslek eğitiminin hayatın gerekleriyle bağdaşık olması ve toplumun ihtiyaçlarına uygun hale getirme anlayışının, bu okulların temel misyonunu oluşturduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu

okullar; çok yönlülük, bilimsellik, toplumla bütünleşme, teori-pratik bütünlüğü gibi yönlerden örnek teşkil etmişlerdir. Tütengil'e (1948) göre ise Köy Enstitüleri yapı, işleyiş ve müfredat bakımından diğer kurumlara göre daha farklı özellikler taşımaktadır. Ona göre Köy Enstitülerinde oldukça demokratik, katılımcı bir eğitim-öğretim ortamı vardır. Ayrıca bu okullarda öğrenciler arasında büyük bir paylaşım ve dayanışma anlayışı vardır.

Köy Enstitüleri, köyleri öğretmene kavuşturmada büyük başarılar elde etmiş ancak zamanla kendi bünyesindeki öğretmen ve yönetici kadrosunu oluşturma sorunu ile karşı karşıya kalmışlardır. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak, 1942-1943 eğitim-öğretim yılında Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur. Bu enstitünün kurulması ile hem köylere yönelik faaliyetleri geliştirmek ve etkinleştirmek, hem de Köy Enstitülerine; yönetici, öğretmen ve denetçi yetiştirmek hedeflenmiştir. Bu okullardan mezun olanların bir kısmı; gezici başöğretmen, bölge müfettişi, öğretmen, bölge okul müdürü olmuş, küçük bir kısmı da okulda asistan olarak kalmışlardır. Ancak kısa bir süre sonra bu okul 27.11.1947 tarihinde kapatılmıştır. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsünün kapatılmasından yedi yıl kadar bir süre sonra da köy enstitüleri kapatılmıştır. Köy Enstitülerinin kapanmasıyla özgün bir öğretmen yetiştirme modeli de son bulmuştur. Tüm bu süreçte köy enstitüleri öğretmen yetiştirme ve köylere öğretmen sağlamada ihtiyacı karşılayabilmeyi başarmıştır. Bu başarıya ulaşmasında dönemin İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali YÜCEL'in katkıları oldukça büyüktür (YÖK, 2007: 31).

1954 yılında kapatılan Köy Enstitülerinin yerine ilköğretmen okulu adı altında bir düzenleme getirilmiştir. Yine bu okullar Köy Enstitüleri gibi köy ilkokul mezunu öğrencilerini ağırlıklı olarak almıştır. Bu okullar da diğer üç yıllık ilköğretmen okulları ile beraber lise seviyesinde program bütünlüğünü sağlamayı başaramışlardır. Bu sayede köy ve şehir okullarına farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirme uygulaması son bulmuştur. Ayrıca bu uygulama ile birlikte, bu okullardan mezun olanların, hem köy hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetişmeleri sağlanmıştır (YÖK, 1998a: 4).

### **1.1.9. Öğretmen Yetiştirmede Üniversiteler Dönemi**

Türkiye’de öğretmen yetiştirme işlevi üniversitelere geçmeden önce bir taraftan MEB’e bağlı yüksek öğretim kurumlarında diğer bir taraftan da üniversiteler bünyesinde olmuştur. Sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık Eğitim Enstitüleri de MEB’e bağlı okullardandır. 6 Kasım 1981’de çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve bu kanunun tamamlayıcısı niteliğinde olan 41 Sayılı ve 20.07.1982 tarihli Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile birlikte Türk Yüksek Öğretim Sisteminde önemli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu düzenleme ile Silahlı Kuvvetler ile Emniyet Teşkilatı haricindeki tüm yükseköğretim kurumları üniversitelerin bünyesine alınmıştır. Böylelikle Türkiye’de öğretmenler 1982’den itibaren üniversiteler bünyesinde yetişmeye başlamıştır (YÖK, 2007: 37).

Yukarıda belirtilen uygulamalar Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren öğretmen yetiştirme sisteminde birçok değişime gidildiğini ortaya koymaktadır. İlk zamanlarda kısıtlı olan öğretmen yetiştirme programlarında arayışlar sürdükçe ilerlemeler kaydedilmiştir. Türkiye daha iyi öğretmen yetiştirme konusunda sürekli bir arayış içinde olmuştur ve bu arayışın neticesinde öğretmen yetiştirme ve istihdamında farklı uygulamalara da gidilmiştir. Aşağıda bu uygulamalardan bazılarına yer verilmiştir.

## **1.2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE DİĞER KAYNAKLAR VE ATAMA UYGULAMALARI**

### **1.2.1. Yedek Subay Öğretmenlik**

11.10.1960 tarihli bir kanunla, lise ve dengi okul mezunları ile üniversite ve yüksek okullardan mezun olamadan ayrılanlar bir kurstan geçirildikten sonra



askerliklerini köylerde ilkokul öğretmeni olarak yapmışlardır. Bu öğretmenlerden de isteyenler, 26.07.1963 tarihli bir kanun hükmü gereğince sürekli olarak öğretmenliğe geçmişlerdir (Akyüz, 1999: 337).

Günümüzde ise MEB her celp döneminden üç ay önce ihtiyaç duyulan branşları ve miktarlarını Milli Savunma Bakanlığı'na iletir. Genel Kurmay Başkanlığı tarafından da bu ihtiyaç doğrultusunda test ve mülakatlarla yedek subay öğretmenlerin seçimi yapılır. 1111 Sayılı askerlik kanuna tabi olarak seçilen bu öğretmenler temel askerlik eğitimlerini tamamladıktan sonra geri kalan hizmetlerini tamamlamak üzere görevlendirildikleri okullara sevk edilir. Bu öğretmenlere MEB'ce görevleri esnasında Türk Silahlı Kuvvetleri Personel Kanunu'nda tespit edilen asteğmen maaşı ödenir (Resmi Gazete, 2005).

### **1.2.2. Vekil Öğretmenlik**

5 Ocak 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ortaokul ve dengi okullardan mezun olanlardan 18 yaşını tamamlamış olanlar, bir kurstan geçirilerek muvakkat öğretmen olarak ilkokullara atanmış, lise ve üstü okul mezunları da yine bir kurstan sonra orta dereceli okullara öğretmen olarak atanmışlardır.

Günümüzde ise 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu 86. madde gereğince herhangi bir nedenden dolayı geçici olarak görevinden ayrılan öğretmenlerin yerine yaz tatilleri hariç olmak üzere açıktan vekil atanabilmektedir (Resmi Gazete, 1965).

### **1.2.3. Ücretli Öğretmenlik**

Öğretmen açığının kapatılmadığı durumlarda yüksek öğrenimli olmak şartıyla ek ders ücreti karşılığı ders veren öğretmenlerdir. Bu durumda birçok okulda alanı dışında ve öğretmenlik formasyonu olmayan kişilerce de eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir. Ülkemizin özellikle bazı bölgelerinde, iki yıllık yüksek

okul mezunlarının dahi görev aldığı bilinmektedir. Nitelikli öğretmen ve eğitimden bahsedilmesine rağmen günümüzde halen bu uygulama devam etmektedir. Bunların dışında kendi alanından mezun olup da ücretli öğretmenlik yapan bir kişi alanındaki diğer öğretmenlerle aynı işi yaptığı halde maddi ve manevi açılardan farklılıklara uğrayarak çalışmaktadır. Bu durum adeta öğretmenler arasında içsel bir ayrıştırma oluşturmaktadır.

#### **1.2.4. Kısmî Zamanlı Geçici Öğreticilik**

26.08.2005 tarihli ve 9345 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile MEB Taşra Teşkilatında öğretmen ihtiyacının karşılanamadığı durumlarda kısmî zamanlı geçici personel istihdamı gerçekleştirilmiştir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4'üncü maddesinin C fıkrasına göre çalıştırılacak bu kişilerin çalışma süresi bir öğretim yılında 10 ayı geçmeyecektir. Öğretici olarak çalıştırılacaklar KPSS'ye girenler arasından puan üstünlüğüne dayalı olarak istihdam edilmiştir. Bu şekilde ihtiyacın karşılanamadığı durumlarda MEB'in belirleyeceği ölçütler doğrultusunda diğer yüksek öğretim mezunları da çalıştırılabilecektir. Çalışacak kişilerle 10 ayı geçmemek üzere sözleşme yapılır ve bu öğreticilere ders görevi dışında bir görev verilemez (Resmi Gazete, 2005).

Kısmî zamanlı geçici öğreticiliğin öğretmenlik mesleğinin niteliklerine uymadığı, öğretmenlik mesleğinin kendine has şartları olan özel bir meslek olduğu gerekçesi ile bir sendikanın itirazı ve bu durumu mahkemeye taşıması üzerine 2006 yılında yirmi bin civarında geçici öğretici 4/B statüsüne geçirilerek bu uygulamaya son verilmiştir (Bayram, 2009: 37).

#### **1.2.5. Sözleşmeli Öğretmenlik**

2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren 26.08.2005 tarihli ve 9345 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile sözleşmeli öğretmenlik uygulanmaya başlanmıştır. Alınan bu kararın 10.09.2005 tarih ve 25932 sayı ile Resmi Gazetede yayınlanmasıyla

beraber kadrolu ve ücretli öğretmenliğe ek olarak bir de sözleşmeli öğretmenlik eklenmiştir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasındaki şartlar incelendiğinde, bu şartların kadrolu öğretmenliğe nazaran oldukça farklı olduğu gözükmektedir. Sözleşmeli öğretmenler isteğe bağlı il içi ve il dışı tayin hakkı isteyememişler ve bu durum toplumda “çakılı kadro” şeklinde adlandırılmıştır. Sözleşmeli öğretmenlere idareci olma ve müfettiş olma yolları kapalı tutulmuş, MEB’in yurt dışı görevlendirmelerinde belirli bir süre kadrolu çalışma gibi şartlarından dolayı bu haklardan da yararlanamamışlardır (Karadeniz ve Demir, 2010: 487). Ayrıca; eş-çocuk yardımları gibi, bazı mali haklardan da mahrum kalmışlardır. Sözleşmeli öğretmenlerin sözü geçen mali, sosyal, özlük gibi haklardan mahrum kalmaları görevdeki öğretmenleri olumsuz yönde etkilemiştir. Karadeniz ve Demir’in (2010) yaptığı bir araştırmada öğretmenler arasındaki bu farklılaşmanın sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonlarını, mesleki iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sözleşmeli öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkileyeceği de yadsınamaz bir gerçektir. Aynı araştırmada sözleşmeli öğretmenlerle yapılan mülakatlarda öğretmenler; sözleşmeli öğretmenlerin de kadrolu öğretmenler gibi aynı dersi verip aynı şartlarda çalışmalarına rağmen yapılan bu farklılığa bir anlam veremediklerini belirtmişlerdir. Nihai olarak bu uygulamaya 04.06.2011 tarihli ve 27954 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan bakanlar kurulu kararı ile sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilerek son verilmiştir

### **1.2.6. Barış Gönüllüleri**

“1962 Eylülünden itibaren bu isimle gelen ABD’li 1200’den fazla “uzman” ın çoğu, 70’li yıllara kadar İngilizce öğretmenliği yapmıştır” (Akyüz, 1999: 337).

### **1.2.7. Mektupla Öğretmen Yetiştirme**

1974 senesinde dönemin hükümeti bütün lise mezunları için yüksek öğretim vaat etmiş ve mektupla öğretim diye bir uygulamayı hayata geçirmiştir. O dönem bu

uygulama ile 46 bin kadar öğrenci mektupla öğretim yoluyla öğretmen yetiştiren programlara kabul edilmiştir. Bu programlar; çoğunlukla yaz dönemlerinde 5 haftalık çalışmalarla uygulanmış ve üç yılda toplam 15 hafta kadar öğretim yapılabilmektedir. Oysa o dönemde normal şartlarda üç yıllık eğitim veren bir enstitüde senede 24 hafta olmak üzere üç yılda 72 haftalık bir ders süreci vardır. Beden eğitimi, resim, müzik gibi teoriden çok uygulama ağırlıklı dersler de bu yolla verilmeye çalışılmıştır. Batıda boş zamanların değerlendirilmesi bakımından uygulanan bu yol ülkemizde kısa zamanda fazla sayıda öğretmen yetiştirme amacı ile kullanılmıştır (Akyüz, 1999: 337). Bir milletin geleceğini inşa edecek olan öğretmenlerin dönem hükümetlerinin politikaları gereği bu şekilde yetişmiş olması eğitimde kalite açısından sorgulanması gereken bir durumdur.

### **1.2.8. Öğretmenlik Formasyonu**

1970'lerden itibaren, çeşitli fakültelerden mezun olan, fakat öğretmenlik yapmak isteyenler bir "pedagojik formasyon" dan geçmek zorunda idiler. Bu formasyon, Eğitim Fakültelerine göre, yeterli ya da yetersiz biçimde veriliyordu. En son 1997 ve 1998 yaz tatillerinde MEB çeşitli fakülte mezunlarından atadığı binlerce öğretmene (Eğitim Fakülteleri ile iş birliği yaparak ya da yapmadan) 40 iş günü içinde tamamlanan (!) öğretmenlik formasyonu kursları açmıştır. Tüm formasyon programları 1998-1999 öğretim yılında YÖK tarafından kaldırılmıştır (Akyüz, 1999: 337).

### **1.2.9. Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme**

1975 senesi ve sonrasındaki birkaç senede Eğitim Enstitülerinde birçok siyasi ve ideolojik olaylar yaşanmıştır. Okullarda görülen bu şiddet olayları nedeniyle birçok öğrenci okullarına ara vermek zorunda kalmıştır. 1978 yılında bu duruma, hızlandırılmış programla öğretim yoluyla çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Bu yolla dersler normal süresinin dörtte biri kadar bir sürede ve çok yoğunlaştırılmış bir şekilde verilmiştir. Bu durumda uygulamalara ve seminerlere yer verilememiştir

(Akyüz, 1999: 337). Gün geçtikçe daha nitelikli öğretmen yetiştirmek için çaba sarf edilmesi gerekirken bu tür uygulamaların görülmesi meslek ve ülke adına düşündürücüdür. Bakanlığın 1998 senesindeki bir yayınında bu öğretmenlerin durumu şöyle değerlendirilmiştir:

12 Eylül 1980'den önce, mesleğin gerektirdiği ehliyeti kazanma fırsatı bulamadan hızlandırılmış eğitim programlarından mezun sayılıp atanan yüz binin üzerinde öğretmen vardır. Sayıları, sistemdeki öğretmenlerin üçte birine yaklaşan bu öğretmenlere en kısa zamanda, branşlarında kullanabilecekleri pratik metot ve tekniklerin kazandırılması kaçınılmazdır (Akyüz, 1999: 338).

### **1.2.10. Askerliğini Öğretmen Olarak Yapanlar**

19.12.1987 tarihinde resmi gazetede yayınlanan 19669 sayılı yönetmeliğe göre askerliğini erbaş veya er olarak yapacak kişiler öncelik sırasına göre şu şekilde belirlenmiştir:

- a) Askere sevk esnasında Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı kadrolarında öğretmen olarak çalışanlar
- b) Mesleği öğretmen olup da henüz görev almamış olanlar
- c) Uygun niteliğe sahip ve istekli olan yüksek okul mezunları
- d) Uygun niteliği taşıyan ve istekli olan lise ve dengi okul mezunları
- e) Uygun niteliğe sahip ve istekli olmayan yüksek okul mezunları
- f) Uygun niteliği taşıyan ve istekli olmayan lise ve dengi okul mezunları

Yukarıda verilen maddelerden e ve f niteliğini taşıyanlar ilgili yönetmelik gereği kura ile belirlenecektir. Askerliklerini bu şekilde öğretmen olarak yapacak kişiler, temel eğitim aldıktan sonra kalan sürelerini öncelik sırası tespit edilerek MEB emrinde öğretmen olarak tamamlamışlardır (Resmi Gazete, 1987). Bahsi geçen e ve f maddeleri ile istihdamda pedagojik formasyonun ya da öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bazı yeterliklerin önemsenmeyerek yalnızca niceliği sağlamanın amaçlandığını ifade etmek mümkündür. Benzer şekilde Akyüz de (1999: 338), bu uygulamanın Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde özellikle bazı köy

ilkokullarında görülen öğretmen açığının kapatılmasına yönelik olarak yapılmış olacağı görüşündedir. Nihayetinde bu yönetmelik 06.07.2005 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan 25867 sayılı yönetmelikle yürürlükten kaldırılmıştır (Resmi Gazete, 2005).

### **1.2.11. Fakülte Mezunlarının Öğretmen Olarak Atanması**

MEB 1996 yılında öğretmen açığını kapatabilmek için pedagojik formasyona bakılmaksızın öğretmen alımını kararlaştırmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Mehmet Sağlam mecliste verilen soru önergesine verdiği cevapta 1996 senesinin ikinci atama döneminde ihtiyacın karşılanamadığı alanlara o yıla mahsus olmak üzere 1739 sayılı kanununun 45. Maddesine dayanarak pedagojik formasyon belgesi aranmaksızın öğretmen alımı yapılacağını belirtmiştir. Yine aynı açıklamada sınıf öğretmenliği için ÖSS puanı ile öğrenci kayıt eden fakülte ve yüksekokullar dışındaki örgün yükseköğretim kurumlarından lisans düzeyinde öğrenim görmüş olanların müracaatlarının kabul edildiğini ifade etmiştir (TBMM, 1996). Bu şekilde öğretmenlik formasyonuna sahip olunmadan yapılan atamaların öğretmenlik mesleğindeki kaliteyi ve saygınlığı olumsuz yönde etkileyeceği acı bir gerçektir. O dönem için niceliksel ihtiyaç karşılanmış fakat aynı şekilde niteliksel ihtiyacın karşılanıp karşılanmadığı akıllarda soru işareti bırakmıştır.

### **1.2.12. Öğretmenlik Yeterlik Sınavı ile Atama**

MEB, 1985-1991 yılları arasında, mezun olan öğretmen aday sayısı ile ihtiyaç olan öğretmen sayısı arasında büyük farklar oluştuğu için adaylara ‘Öğretmenlik Yeterlik’ isminde bir sınav uygulamıştır. Ancak bu sınavlar da nitelikli öğretmen seçmekten ziyade ihtiyaç karşılamaya yönelik olmuştur. Çünkü bazı alanlarda başvuran aday sayısı ayrılan kontenjandan az olduğu için hepsi alınmıştır. Aynı şekilde bazı alanlarda ise tam tersi durum söz konusu olmuş, başvuran aday sayısı ayrılan kontenjandan çok daha fazla olmuş ve adaylar birbirleri ile yarışmak

durumunda kalmışlardır. Bu sınavlar için getirilen bir diğer eleştiri de bu sınavlara eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarının da başvurabilmeleridir. Böyle bir durumda öğretmenlik mesleğini herkes yapabilecekse eğer eğitim fakültelerine ihtiyaç yoktur (Küçükahmet, 1993: 70). Öğretmenlik Yeterlik Sınavı uygulamasına 1992 yılında son verilmiştir.

Sonuç olarak, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren daha iyi bir öğretmen yetiştirme sistemi arayışı sürmüştür ve farklı uygulamalar yapılmıştır. Bu süreçte öğretmen yetiştiren kurumların öğretim sürelerinin sürekli uzatıldığı anlaşılmaktadır. Ancak kısa sürede öğretmen ihtiyacını karşılamak için hızlandırılmış eğitim, mektupla öğretim gibi normal öğrenim süresinin kısıtlandığı uygulamalara da gidilmiştir. Öğretmen istihdamında bazı politik kaygılar, dönemin şartları vb. nedenlerle tüm fakülte mezunlarının öğretmen olarak atanması (pedagojik formasyona bakılmaksızın) gibi nitelikten çok niceliği sağlayıcı uygulamalar da yapılmıştır. Bu uygulamaların bir kısmı son bulmuş olsa da vekil öğretmenlik, ücretli öğretmenlik gibi uygulamalar hâlâ devam etmektedir. Öğretmen atamaları günümüzde KPSS ile yapılmaya devam etmektedir.

### **1.2.13. KPSS ile Atama ve Günümüzdeki Son Durum**

1992'de Öğretmenlik Yeterlik sınavının kaldırılması ile MEB ihtiyaca göre kura ile atama yapmıştır. Ancak zamanla aday sayısı ihtiyaçtan çok fazla hale gelmiş ve tekrar sınav gündeme gelmiştir (Yüksel, 2004: 3).

MEB öğretmen atamalarında 1999 yılından itibaren ön koşul olarak öğretmen adaylarını sınava tabi tutmaya başlamıştır. İlk olarak DMS (Devlet Memurluk Sınavı) adı ile 1999 yılında yapılmış, sonra ismi KMS (Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı) şeklinde değiştirilerek 2001'de yapılmıştır. Daha sonra da 18.03.2002 tarihli Bakanlar Kurulu kararı ile 2002 yılından itibaren KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) adıyla öğretmen adayları sınava tabi tutulmuşlardır. Bu sınavda yer alacak konular, soru ağırlıkları, puan türleri ve hesaplama yöntemi gibi konulara ilişkin esaslar DPB

(Devlet Personel Başkanlığı) ve ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından birlikte belirlenmektedir. Ayrıca sınava ilişkin usul ve esaslar 18.03.2002 tarihli, 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile ve 03.05.2002 tarihli, 24744 sayılı resmi gazetede yayınlanan ‘Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik’ ile açık bir şekilde belirtilmiştir.

2015 ÖSYM verilerine göre ÖABT (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) sınavına başvuran aday sayısı 292.858’dir. Ancak buna karşın 2015 Eylül öğretmen ilk atamasında alınmış olan öğretmen sayısı ise 36.512’dir. Günümüzde mezun sayısının çok; ancak alınacak öğretmen sayısının azlığı nedeni ile KPSS öğrenciler tarafından üniversiteye giriş kadar önemli görülmektedir. Yapılan bir araştırmada öğretmen adayları kendilerini mesleğe hazırlamaktan çok KPSS’ye hazırladıklarını belirtmişlerdir (Eraslan, 2004: 28). Ayrıca; Baştürk’ün (2007) yaptığı bir araştırma; öğretmen adaylarının sınava yönelik kuruntu, duyuşsal ve toplam kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Aynı araştırma bu sınava ikinci veya daha fazla sayıda katılan adayların kaygı düzeylerinin hiç katılmayanlara göre oldukça fazla olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bu araştırmalardan KPSS’nin, öğretmen adayları için bir stres kaynağı haline geldiği anlaşılmaktadır. Baltaş ve Baltaş’a (1990) göre aslında kaygı temelde, sınavın öğrencilerin kendileri için taşımış olduğu anlamdan kaynaklanmaktadır. KPSS adaylar için yıllarını verip emek verdikleri mesleklerine başlayabilmenin en kritik ve en son aşamasıdır. Durum böyle olunca öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri oldukça artmaktadır. Bu noktada ise asıl kaygı duyulması gereken sağlıklı bireyler yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bu sınavlardan sonraki durumlarıdır.

KPSS sürecindeki tüm bu etkenlerin öğretmen adaylarını bir yarış ortamına sürüklediği ortadır. Bu durumun neticesi olarak ülkede KPSS kursları hızla yaygınlaşmış ve bu sınav kursları için bir sektör haline dönüşmüştür. Kurslar beraberinde birçok yayın organlarını getirmiş ve artık durum mesleki yeterliklerden çok KPSS yeterliğine dönmüştür. Bu şartlarda öğretmen adayları doğal olarak “nasıl daha iyi öğretmen olabilirim” ’den çok “KPSS’de nasıl daha başarılı olabilirim” ’e odaklanmaktadır.



Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine göre öğretmenlik özel bir ihtisas mesleğidir ve bu mesleğin öğretmenlerde bulunması gereken üç önemli hususu: Alan yeterliliği, mesleki yeterlilik (pedagoji), genel yetenek ve genel kültürdür. 2014'e kadar yapılan sınavlarda adaylar, Genel Yetenek-Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri testlerine tabi tutulmuşlardır. Oysa öğretmenlerin tüm bunlarla beraber kendi alanlarına da hâkim olmaları gereklidir. Bu durumun farkına varan MEB 2014 yılından itibaren bu sınavlara ek olarak Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ni getirmiştir. Araştırmanın bu kısmında karşılaştırmalı bir analiz yapılabilmesi için diğer ülke uygulamalarından kısaca örnekler verilecektir.

### **1.3. YURT DIŞINDA SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME VE ATAMALARI**

Birçok alanda hızlı ilerlemelerin kaydedildiği Dünya'da; gelişen iletişim teknolojisi ile iletişimin daha kolay hale gelmesi, ülkelerde uluslararası farkındalık oluşmasına yol açmıştır. Çünkü günümüzde toplumlar artık teknolojinin hız, pratik, zaman gibi avantajlarından yararlanarak diğer toplumdaki güncel gündemi ve gelişmeleri takip edebilmektedirler. Ülkeler bu sayede kendi ülkelerinin uluslararası camiadaki yerini gözlemleyerek konumlarını görebilmektedirler. Ülkemizin öğretmen yetiştirme ve atama sisteminde diğer ülkelere nazaran hangi aşamada olduğu hakkında fikir vermesi açısından araştırmada bazı ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine ve atamalarına yer verilmiştir. Ülkeler seçilirken TIMSS, PIRLS, PISA gibi uluslar arası sınavlarda gösterilen başarı göze alınmıştır. Araştırma bu noktada; diğer ülkelerdeki öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin incelenerek; ülkemizin öğretmen yetiştirme ve atamalarındaki problemlerini görebilmek, çözüm üretebilmek, eksikliklerimizi tamamlama noktasında fikirler üretebilmek ya da daha iyi uygulamalar için yeni bir bakış getirebilmek açısından oldukça önemlidir.

### 1.3.1. Fransa'da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Atamaları

Fransa'da son yıllarda öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi konusunda hızlı bir şekilde iyileştirilme yoluna gidilmektedir. Bu hızlı ilerlemeyi görebilmek açısından Fransa'da öğretmen yetiştirilmesinin öncesinden günümüzdeki durumuna sırasıyla yer verilecektir.

Fransa'da öğretmen eğitimi 1991 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (Instituts universitaires de formation des maîtres-IUFMs) tarafından yürütülmüştür. Bu enstitülerde öğretmenlerin yetiştirilmesinde üniversite öğretim görevlileri, öğretim elemanlarının yanı sıra müfettişler, eğitim danışmanları ve öğretmenler de görev almışlardır. Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde ilkökul öğretmenliği için CAPE (certificat d'aptitude au professorat des ecoles) yeterlilik sertifikası programı mevcuttur. Bu programa kayıt yaptıran adaylar ilk senenin sonunda girdikleri sınavdan başarılı oldukları takdirde ikinci yıla stajyer öğretmen olarak başlayabilmişler ve staj süresince aylık olarak belli bir ücret de alabilmişlerdir (Topbaş, 2001: 61).

İlkökul öğretmenliğine girebilmek için lisansını (lise artı 3 yıl) tamamlayan adaylar dosyasını enstitüye teslim eder; enstitü dosyayı inceler ve gerek görürse adayla bir görüşme gerçekleştirilir. Bu aşamadan sonra adaylar enstitüye kabul edilirler (Türkoğlu, 1998: 238). Bu durumların dışında Fransa'da üç çocuk sahibi anneler ile üstün başarı göstermiş sporcular da ilk eğitim öğretmeni olmak için öğretmen yetiştirme enstitülerine başvurabilmişlerdir. Bu şartları taşıyanlar için bir diploma şartı aranmamıştır. Fransa'da üç çocuk yetiştiren bir anne üç yıllık ön lisans düzeyinde eğitim almakla eş değerde görülmüştür (Kilimci, 2006: 156).

Fransa'da nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için gereken kaliteden ödün vermemek ülkenin geleneksel bir tutumu olarak bilinmektedir. Bu bağlamda Fransız Milli Eğitim Bakanlığı ile Fransız Yüksek Öğretim ve Araştırma Bakanlığı öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini yeniden canlandırmak gibi bir ortak amaçla son yıllarda birçok reform gerçekleştirmiştir. Bu iki bakanlığın işbirliği Fransa için adeta vazgeçilmez bir ilkedir (Saydı, 2013: 327).

Öğretmen eğitimi veren IUFM'ler bakanlığın onayladığı kendi programlarını kullanabilmektedirler. Öğretmen yetiştiren bu kurumlar farklı programlara sahip olsalar da merkezi bir denetim söz konusudur. Programlarda ders isimleri ve organizasyonları farklılıklar gösterse de temelde içerik ortak özellikleri taşıyan konulardan oluşmaktadır (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011: 395).

2008 yılı itibari ile Fransa'da üç yıllık lisans eğitimine ek olarak 2 yıl lisansüstü eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Bunun yanı sıra lisansüstü dönemde bir sene boyunca stajyer öğretmen olarak okullarda ders verme zorunluluğu da getirilmiştir. Mesleğe giriş sınavları ise ön eleme ve seçme olmak üzere iki aşamaya çıkarılmıştır. 2012 yılına doğru gelindiğinde devlet yönetiminin değişmesi ile birlikte Öğretmen Enstitüleri isim değiştirerek Öğretmenlik ve Eğitim Yüksek Okulu olmuştur (ESPE-Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education). Bu okullarda lisansüstü eğitimden sonra öğretmen adayları kendi alanlarında uzmanlık eğitimi alırlar. Uzmanlık eğitimi esnasında da adaylar okullarda uygulamalar yapmaya devam ederler.

2012 yılından itibaren öğretmenlik mesleği; mesleğe özendirme politikası gereği geleceğin mesleği olarak tanıtılmaya başlanmıştır. Öğretmenlik mesleğine özendirmeye yönelik olarak; öğretmenliği seçen gerek lisans, gerek lisansüstü öğrenciler için kamu bursu sağlanmıştır. Ayrıca yeni reformla birlikte adayların staj uygulamalarında adaya yardım edecek, yol gösterecek ve takip edecek şekilde danışman-rehberlik sistemi getirilmiştir. Bu sisteme göre öğretmen adayının okuduğu üniversite rektörünün belirlediği bir danışman-rehber öğretmen aday öğretmenden sorumlu olacaktır (Saydı, 2013: 333).

Aşağıda verilen tablo Fransa'daki öğretmen yetiştirme sistemini açıkça ortaya koyarak önceki sistemle şimdiki sistem arasındaki farklılıkların daha rahat görülmesini sağlayacaktır.

Tablo 1:Yıllara Göre Fransa’da Öğretmen Yetiştirme Sistemi

	Lisans	Enstitü	Lisans- üstü	Yüksek okul (ESPE)	Uygulama	Seçme Sınavı	Notlar
2008 öncesi	3 yıl	1 yıl	İstenirse		1 yıl	Lisans bitiminde	Uygulama, Enstitü sürecindedir.
2008- 2011	3 yıl	Lisans +1	2 yıl		1 yıl maaşlı stajyer memur	1.Ön eleme 2.Seçme	Lisansüstü 1. yarıyılıda ön eleme, 2. yarıyılıda seçme sınavı
2012- 2013	3 yıl		2 yıl	2 yıl alan araştır- ması (tezli)	Lisans 1 sonu başlar: bütünleşik	1-1-Lisans birinci yılın sonunda seçme sınavı 2-Mesleğe giriş sınavı	Lisansüstü ikinci yılsonu uygulama başlar. Geleceğin mesleği seçilirse, lisans 1’den itibaren uygulama sürekliştir.

Kaynak: Saydı, 2013: 331

Son düzenlemelerle birlikte Fransa’da Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Yüksekokullarında (ESPE) % 30-35 genel kültür dersleri, % 50-55 alan bilgisi ve becerileri, % 15-20 ağırlıklarında öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri dersleri yer almaktadır (Şahenk Erkan, 2014: 10).

Fransa’nın öğretmen adaylarında olmasını istediği en önemli niteliklerden birisi; öğretmenlerin kendi alanlarındaki kuramsal ve mesleki gelişimlerini sürdürebilir kılmalarıdır. Öğretmenlerde bulunması gereken bir diğer nitelik ise dijital ortam becerisidir. Teknoloji çağında öğretmenlerin dijital ortamlarda ders

verebilmeleri beklenmektedir. Bunun için 2013 yılında Fransız Dijital Üniversitesi (Université numérique France) isimli bir proje hazırlamışlardır (Saydı, 2013: 335).

Fransa'daki tüm bu süreç genel olarak değerlendirildiğinde ülke; öğretmen yetiştirilmesi ve istihdamı konusunda köklü değişiklikler yapıldığı görülmektedir.

### **1.3.2. Almanya'da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Atamaları**

Almanya'da yüksek öğretim programlarına girmek için ön koşul olarak öğrencilerin orta öğretim 13. sınıfın sonlarına doğru yapılan olgunluk sınavında başarılı olmaları gereklidir. Okul öncesi öğretmenliği dışındaki öğretmen eğitimleri üniversiteler bünyesinde yer aldığından öğrencilerin bu diğer alanlarda öğretmenlik eğitimi alabilmeleri için genel yüksek öğretim olgunluk diplomasına sahip olmaları gerekmektedir (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Almanya federatif bir yapıya sahiptir ve her eyaletin kendine ait eğitim bakanlığı vardır. Eyaletlerdeki yüksek öğretimden bu kurum sorumludur. Dolayısı ile Almanya'da öğretmen yetiştirme eğitimi eyaletlerin sorumluluğundadır. İlkokul öğretmeni yetiştirme; Grundschule (ilkeğitim) ve Hauptschule (ilkeğitim ve ortağretim I. Devre) olmak üzere iki kademedeki incelenebilir. Grundschule ile Hauptschule Öğretmenleri (İlkokul), genellikle eyaletlerde Üniversitelerdeki belirli Eğitim Bilimleri Bölümlerinde veya Eğitim Yüksek Okullarında yetiştirilmektedir. Bu eğitim en az 6 yarıyılık (3 yıl) süreyi kapsar. Bu eğitimin içerisinde uygulama mevcuttur ve eğitim Öğretmenlik Sınavı (Lehramtsprüfung) ile sona erer. Ancak üniversite eğitimini tamamlama, öğretmen yetiştirmenin henüz birinci (erste Ausbildungsphase) aşamasıdır. Hauptschule'de öğretmenlik kariyeri eğitimi ise 1. tipteki (Grundschule) öğretmenlik kariyerine benzemektedir ve eyalete bağlı olarak öğretmenlik eğitimi hem tüm ikincil alan birinci basamak (ilkeğitim ve ortağretim I. Devre) ya da belirli ikincil alan birinci basamak düzeyi için alınabilir (Kilimci, 2006).

Eurydice'ten (2009), (Akt. Keçici, 2011: 124) edinilen bilgilere göre Almanya'da öğretmenliğe atanmak için öğretmen adaylarını I. Devlet sınavı ve II. Devlet sınavı olmak üzere iki tane devlet sınavı bekler. I. Devlet sınavı şu dört bölümden oluşur:

1. Eğitim bilimleri ile ilgili bir sınav,
2. Alanla ilgili yazılı ve sözlü bir sınav,
3. Sanat, kültür, teknik ve spor gibi konularda genel bir sınav
4. Alanında veya eğitim bilimleri ile ilgili bir tez çalışması

Bunun yanında Almanya'da öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılmasında, 2005 yılı Kültür Bakanlığı konferansı (Kultusministerkonferenz) kararları sonucu, Bachelor (lisans) ve Master (yüksek lisans) program yapısına uygun eğitim veren anabilim dalı mezunlarının öğretmenlik programına geçme olanağı bulunmaktadır (Hochschulrektorenkonferenz, 2007, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2010, Akt. Keçici, 2011: 125). Yani Bachelor/ Master diploması I. Devlet Sınavına eşdeğer olarak görülmektedir.

I. Devlet sınavında başarılı olan adaylar stajyer öğretmen olarak bir okulda görevlendirilirler. Stajyerlik eğitimi eyaletlere göre 18-24 ay arasında değişmektedir. Bu süreçte adaylar eğitim aldıkları eyaletlerdeki hizmet içi eğitimlere katılırlar ve rehber öğretmen eşliğinde ders verirler. Ayrıca bağımsız olarak da ders verirler ve eğitimle ilgili diğer etkinliklere katılırlar.

Stajyerlik dönemini tamamlayan adaylar Sınav Komisyonu tarafından düzenlenen II. Devlet sınavına girerler. Bu sınav da I. Devlet sınavında olduğu gibi dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler:

1. Pedagoji, pedagojik psikoloji veya alan konusunun didaktikleri ile ilgili yazılı bir ödev
2. Uygulamalı öğretmenlik sınavı
3. Eğitim ve memuriyet yasası, okul idaresi ve okul yönetiminin sosyolojik yönleri ve eğitim bilimleri ile ilgili sınav

4. Alan konularının didaktik ve metodolojik içeriği konusunda sınav (Eurydice, 2009, Akt. Keçici, 2011: 126).

Tüm bu kriterler temel alınarak her iki sınavda başarılı olan öğretmen adayları artık öğretmen ihtiyacı olan ve alım ilanları vermiş okullara başvurabilirler (Vehslage, T., Bergman, S., Kähler, S. & Zabel, M., 2007, Akt. Keçici, 2011: 126). Devlet herkese öğretmenlik vermek zorunda olmayıp adaylar görev yapacakları okulları kendileri bulmak durumundadır. Adayların üç yıl içerisinde görev yapacak okul bulamamaları halinde sınavı tekrar yenilemek mecburiyetindedirler (Eurydice, 2009, Akt. Keçici, 2011: 126).

Almanya öğretmen yetiştirme ve atama sistemi genel olarak ele alındığında; öğretmen yetiştirme döneminde uygulamanın ağırlıkta olduğu ve öğretmenlerin iyice öğretmenlik olgunluğuna eriştikten ve kendilerini bir anlamda ispatladıktan sonra atanabildikleri dikkat çekmektedir.

### **1.3.3. Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Atamaları**

Finlandiya’da öğretmen yetiştirme; pedagojik program, araştırma temelli oryantasyon, ulusal ve uluslar arası değerlendirmeler içeren bir süreçtir. Bu açıdan Finlandiya’da öğretmen yetiştirme süreci oldukça zorlu ve yoğundur. Eğitim fakülteleri, kontenjanlarını öğretmen ihtiyacına göre sınırlayarak hem nitelikli öğrencilerin fakülteye girmesini sağlamak hem de iş güvencesi yüksek öğretmen adayları yetiştirmektedir (Ekinci ve Öter, 2010: 25).

Finlandiya’da öğretmen olabilmek için öğrencilerin üniversite sınavlarına girmeleri gerekmektedir. Ancak öğretmen olabilmek için yalnızca bu sınav yeterli değildir. Üniversite sınavında başarılı olan öğrencileri yazılı testler, yetenek testleri, bireysel mülakatlar ve grup tartışmaları gibi aşamalar beklemektedir. Bu sınavların içerikleri üniversiteden üniversiteye değişebildiği gibi bazı üniversiteler kendi uyguladıkları sınavlarda başarılı olunmasını da isteyebilmektedir. Öğretmen adayları

biri devlet okulu ve üçü eğitim fakültelerine bağlı uygulama okullarında olmak üzere iki yıl süren uygulama eğitimine katılmak zorundadırlar (Aras ve Sözen, 2012: 3). Finlandiya'daki sınıf öğretmenliği eğitim programı lisans ve mastır düzeyleri tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2: Finlandiya'da Sınıf Öğretmenliği Eğitimi

<b>Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Örneği (MA 300 AKTS)</b>		
<b>Staj Programı</b>	Öğretmen Eğitiminde Toplam Staj 25 AKTS	
<b>Lisans (180 AKTS)</b>	Staj I: Uyum Stajı (5 AKTS)	Uygulama Okulunda
	Staj II: Temel Stajı (5 AKTS)	Uygulama Okulunda
<b>Mastır (120 AKTS)</b>	Staj III: Alan Stajı (6 AKTS)	Herhangi bir okulda
	Staj IV: Üst Düzey Staj (9 AKTS)	Uygulama Okulunda

Kaynak: Ekinci ve Öter, 2010: 27

Yukarıda verilen tabloya göre adaylar öğrenim süresi boyunca 300 kredilik ders almak zorundadırlar. Bunlardan 180 kredi ilk üç senede, kalan 120 kredi ise yüksek lisans döneminde iki sene içerisinde alınmak zorundadır.

Finlandiya'da tüm öğretmenlik türlerinde yüksek lisans düzeyinde eğitim zorunludur. Ayrıca eğitim sürecinde uygulamaya da büyük önem verilir (Delibaş, 2007). Sınıf öğretmenleri eğitim bilimlerinden yüksek lisans yaparken alan öğretmenleri ise kendi alanlarında yüksek lisans yaparak herkes kendi alanında derinleşmektedir (Aksoy ve Gözütok: 2014).



Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemi incelendiğinde teori ve uygulamanın bütünleşik yapıda olması dikkat çekmektedir. Her eğitim fakültesinin temel eğitim uygulama okulu vardır ve öğretmen adayları aldıkları teorik dersleri uygulama imkânı buldukları stajlarının önemli bir kısmını bu uygulama okullarında yaparlar. Stajlar dört ayrı kategoridedir. Bu stajlardan ilki öğretmen adaylarının eğitim yapısını tanıma fırsatı bulduğu, öğrenci-öğretmen ilişkisini görebildiği uyum stajıdır. İkincisi ise danışman öğretmenin eşliğinde aday öğretmenin kısa dersler anlattığı temel stajdır. Sınıfta bir başka aday öğretmen de gözlemci olarak bulunur. Danışman gerek gördüğü durumlarda aday öğretmene ders anlatımı sırasında yardım eder. Ders sonunda danışmanla beraber aday öğretmen ve gözlemci aday öğretmen, yapılan çalışmanın kritiğini yaparlar. Staj eğitimi süresince üniversitedeki danışman öğretim elemanı, staj okulundaki danışman ve öğretmen adayı olan diğer akranlar arasındaki iletişim bu süreçte öğretmen adayına yardım eden en önemli bileşenlerdir. Öğretmen adayları staj aşamalarının üçüncüsünde stajlarını uygulama okulunun dışında bir devlet okulunda yapar. Stajyer bu aşamada yine okullardaki eğitim öğretimi kendi gerçek ortamlarında gözlemler ve dersler anlatır. Staj uygulama okullarındaki öğretmenlerin birçoğu doktorasını yapmıştır. Üst düzey staj adı verilen stajın son aşamasında ise aday yine uygulama okulunda daha ileri düzeyde uygulamalarda bulunur ve değerlendirmelere tabi olur. Aday daha uzun süre ders anlatır ve danışman öğretmeni ile karşılıklı değerlendirmelerde bulunur. Staj sonunda başarısız bulunan adaylara eksik yönleri bildirilir ve aday tekrardan staj eğitimine tabi tutulur (Ekinci ve Öter, 2010). Öğretmen adayı ile uygulama okulundaki danışman arasındaki ilişki adeta ülkemizdeki usta çırak ilişkisi gibidir.

Özcan, Günal ve Yılmaz'ın (2015) Türkiye ve Finlandiya'daki öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırdıkları çalışmalarında Finlandiya'daki bir öğretim üyesi ile röportaj yapmışlardır. Öğretim üyesi verdiği röportajda bir okulda işe alma için pek çok farklı okul yöneticilerinin bir araya gelerek objektif bir ortamda en iyi donanıma sahip öğretmenlerin tercih edildiğini ifade etmiştir. Ayrıca aynı röportajda öğretmenlerin zaten kendilerini iyi yetiştirmeye çalıştıklarından dolayı hak ettikleri ve istedikleri yerlerde çalışma şansına sahip oldukları ifade edilmiştir.

Finlandiya’da öğretmenlik mesleği oldukça önemsenmektedir. Öğretmenlik mesleği %26’lık popülaritesi ile sanatçı, psikolog, mimar gibi mesleklere göre en popüler meslek olmuştur (Helsingin Sanomat, 2004, Akt. Ekinci ve Öter, 2010: 26).

Sonuç olarak Finlandiya’da öğretmenlik mesleği herkesin yapabileceği bir meslek olarak değil, tam tersine donanımlı ve nitelikli bireylerin yapabileceği bir meslek olarak görülmektedir. Finlandiya’daki öğretmen yetiştirme ve atama sistemi incelendiğinde; ülkede teori ve pratik bütünlüğünün sağlandığı, oturmuş bir sistemin hâkim olduğu tespit edilmiştir.

#### **1.3.4. Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Atamaları**

Güney Kore’de eğitim ile ilgili tüm sorumluluk eğitim bakanlığına aittir. Bakanlığın ismi birçok kez değişmiştir. Bakanlığın ismi 2001’de Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı (MOEHRD), 2008’de “Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEST) ve en son 2013 yılında Eğitim Bakanlığı (MOE) olarak değişmiştir (Levent ve Gökkaya, 2014: 2).

Güney Kore’de öğretmenler; ilköğretim öğretmeni, ortaöğretim öğretmeni, asistan öğretmen, profesyonel danışman, bakıcı öğretmenler şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmenlik eğitimi yüksek öğretim kurumları tarafından verilmektedir. Yüksek öğretime geçiş için her sene yapılan ulusal bir sınav vardır. Öğretmenler ve öğrenciler için zorunlu tutulan bu sınavlar Kore Müfredat ve Değerlendirme Kurumu (KICE) tarafından yapılır. İlkokul öğretmenliği en çok tercih edilen mesleklerden biri olduğu için ulusal eğitim üniversiteleri için çok yoğun bir rekabet vardır ve lise mezunlarının ilk % 5’i bu tür üniversitelere ancak girebilmektedir (NCEE, 2013 Akt. Mete, 2013: 862). Mesleğin bu kadar talep görmesinde; mesleğin saygınlığı, toplum nazarında yüksek bir statüye sahip olması ve öğretmen maaşlarının yüksek olması oldukça önemli bir etkidir. Güney Kore’de ilköğretim kademesindeki öğretmen maaşları brüt olarak yıllık yaklaşık olarak 27.476 ile 76.423 Amerikan Doları civarındadır (Levent ve Gökkaya, 2014: 16).

İlkokul öğretmenliği eğitimi oldukça geniş bir müfredata sahiptir. Ancak bu müfredata rağmen öğretmen adayları ortalama 130-145 kredi tamamlarlar (Kim, 2007). Bu müfredatta teorik derslerin yanı sıra staj uygulaması da yer almaktadır. Staj uygulaması gözlem uygulaması, katılım uygulaması, öğretim uygulaması ve idari iş uygulaması olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır (NCEE, 2013 Akt. Mete, 2013: 863 ).

Güney Kore’de öğretmen adayları atanmak için öğretmen yerleştirme sınavına girmek zorundadırlar. Sınavın ilk aşaması eğitim derslerini ölçmeye yönelik testlerden oluşmaktadır. İkinci aşaması ise alan ve meslek bilgisi ile ilgili açık uçlu sorulardan ve görüşmelerden oluşur (Kwon, 2004, Akt. Aras ve Sözen, 2012: 4). Aşağıda verilen tabloda sınavın içeriğine ait bilgiler mevcuttur.

Tablo 3: Güney Kore’de Kademelere Göre Öğretmen Seçim Sınavlarının Kapsamı

	<b>İlkokul Öğretmenliği Sınav Kapsamı</b>	<b>Sınav</b>	<b>Ortaokul Öğretmenliği Sınav Kapsamı</b>
<b>Birinci Aşama</b>	* Eğitim Bilimleri (30 puan Seçmeli Test)	Çoktan	* Eğitim Bilimleri (30 puan, çoktan seçmeli test)
<b>Aşama</b>	* İlköğretim Müfredatı (70 puan, Kısa Cevaplı Sorular)	Kısa	* Ana Konular (70 puan, kısa cevaplı test)
<b>İkinci Aşama</b>	* Makale Yazma (20-25 puan)		* Makale Yazma (20-25 puan)
	* Mülakat (10-15 puan)		* Mülakat (10-15 puan)
	* Uygulama (10-70 puan)		* Sınıf Öğretimi (10-70 puan)
			* Bilgisayar bilgi (5-10 puan)

Kaynak: Mete, 2013: 863

Tablo 3’teki verilere göre ilköğretim öğretmenlerinin seçiminde yalnızca test sınavları değil açık uçlu sorular, makale yazımı ve uygulamalar gibi çok çeşitli faktörler etkili olmaktadır.

Güney Kore’de öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma zorunlulukları yoktur (Aras ve Sözen, 2012: 4). Ancak buna karşın yılda en az otuz gün hizmet içi eğitim alma zorunlulukları vardır ve öğretmenlerin bu ülkede hizmet içi eğitime katılma oranları bazı hizmet içi eğitimlerine katılma zorunluluğu olmamasına rağmen oldukça yüksektir (Mete, 2013: 863).

Genel olarak Güney Kore tarihi incelendiğinde bundan 30 sene kadar önce gelişmekte olan ülkeler arasında yer alırken günümüzde gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmiştir ve bu başarının eğitimle doğru orantılı bir şekilde geldiği anlaşılmaktadır (Levent ve Gökkaya, 2014). Güney Kore’nin bu başarısında eğitimdeki ve öğretmen yetiştirmesindeki başarının payı oldukça yüksektir. Çünkü sınavlara giren öğrencilerin başarısı aynı zamanda öğretmenlerin başarısını gösterir. Bu durumu Güney Kore’nin PISA (Program for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı) sınavlarındaki yeri adeta kanıtlamaktadır. En son 2012 yılında yapılan ve ülkemizin 44. sırada yer aldığı bu sınavlarda Güney Kore 65 ülke arasından okuma ve fen alanında 5. olmayı ve fen alanında da 7. olmayı başarabilmiştir (Yıldırım, Yıldırım, Yetişir ve Ceylan, 2013: 12). Tüm bu verilerden ve başarılarından yola çıkarak ülkemizin köklü bir öğretmen yetiştirme ve atama reformuna ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır.

### **1.3.5. Singapur’da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Atamaları**

Aksoy ve Gözütok’a göre (2014: 33), Singapur’da öğrencilerin başarısındaki en önemli etken öğretmen faktörüdür. Bütün öğretmen adaylarını yetiştirme görevi Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE) tarafından üslenilmiştir. Burada öğretmen yetiştirme sistemi incelendiğinde öğretmenler 4 yıllık lisans, 2 yıllık eğitim diploması ve lisans sonrası diploma şeklinde 3 farklı yapıdan mezun olabilmektedir. 2 yıllık eğitim diploması için adayların GCE A (Cambridge Üniversitesi İleri Düzey Sınav) seviyesini gösterir bir belgeye ya da Politeknik diplomasına sahip olmaları gereklidir. Ayrıca burada alınan dersler alan dersleri haricinde lisans programındaki derslerle

büyük ölçüde benzerdir. Lisans sonrası diploma programına ise herhangi bir alandan lisans mezunu olanlar katılmaktadır ve bu da 1 yıl kadar sürmektedir.

Singapur'da öğretmen adaylarına eğitimleri boyunca yeni başlayan bir öğretmen maaşının %60'ı kadar burs verilmektedir. Bu durum ülkede öğretmenliğin tercih edilmesinde önemli etkenlerden biridir. Öğretmenler deneyimli okul müdürlerinin de bulunduğu bir kurul tarafından seçilmektedir ve seçimlerde yalnızca liyakate bakılmaktadır. Ayrıca adayların akademik donanımı da büyük önem teşkil etmektedir (CIU, 2008; OECD, 2012 Akt. Levent ve Yazıcı, 2014: 133). Öğretmenliğe başvuran adaylardan yalnızca altıda birinin öğretmen olabilmesi adeta bu durumu kanıtlar niteliktedir (Bakioğlu vd., 2013).

Ulusal Eğitim Enstitüsü deneyimli eğitimcileri sayesinde öğretmen adaylarını öğrenimleri boyunca gözlemler. Böylelikle öğretmen olacak vasıfta olmayan öğrenciler erkenden sistemden uzaklaştırılabilmektedir. Öğretmenler 100 saatlik hizmet içi eğitim almak zorundadır. Singapur'da öğretmenlerin maaşı oldukça tatmin edicidir. Öğretmenler 3 yıl çalıştıktan sonra uzman öğretmen, okul lideri gibi kariyer basamaklarıncı her yıl değerlendirilir ve bu değerlendirmeler ışığında maaş iyileştirilmesine gidilir (CIU, 2008; Auguste, Kihn ve Miller, 2010; OECD, 2012 Akt. Levent ve Yazıcı, 2014: 134).

### **1.3.6. Japonya'da Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmen Atamaları**

Japonya'da 1980 yılındaki reform ile her valilikte eğitim fakültesi veya öğretmen yetiştirme koleji olan en az bir ulusal üniversite kurulmuştur. Ayrıca bu üniversitelerin yanı sıra eğitim bakanlığının izni dâhilinde herhangi bir özel üniversite veya devlet üniversitesi açık sistem adı altında eğitim verebilmektedir (NİER, 2013). Öğrenciler bir öğretmenlik programına girebilmek için ulusal giriş sınavından başarılı olmalıdır. Ayrıca ulusal üniversiteler kendi sınavlarını da yapabilmektedir (NCEE, 2013 Akt. Mete, 2013: 865).

Japonya’da sıradan, geçici ve özel öğretmenlik olmak üzere üç tür öğretmenlik sertifikası vardır. Bu sertifika türleri adayların lisans mezuniyeti, yüksek lisans mezuniyeti gibi akademik geçmişe göre ve geçerlilik sürelerine göre değişmektedir. Sıradan öğretmenlik sertifikası il eğitim kurulları tarafından verilir ve tüm illerde on yıl geçerlidir. Özel öğretmenlik sertifikası, işverenin talebi doğrultusunda bir uzman ile görüşüldükten sonra verilir ve yalnızca verildiği ilde on yıl geçerlidir. Adayın bu sertifikayı alabilmesi için il eğitim kurulu tarafından yapılan eğitim personel sınavını geçmesi gerekmektedir (NİER, 2013). Geçici öğretmenlik sertifikası ise işverenin sıradan öğretmenlik sertifikasına sahip birisini çalıştıramadığı zaman verilen ve sadece verildiği ilde üç yıl geçerli olan bir sertifikadır (Erdoğan, 2005).

Mete’nin (2013: 864) Jacobs’dan aktardığına göre Japonya’da öğretmenler başarının temel unsuru olarak görülmektedir. Bu yüzden Japonya’da öğretmen olmak bir hayli zordur. Öğretmen maaşlarının tatmin edici olması, mezun sayısının fazla ve buna karşın atanmanın azlığı gibi etkenler de bu durumu etkileyen diğer faktörlerdir.

Öğretmen adaylarının devlet okullarında öğretmenlik yapabilmeleri için il eğitim kurumu tarafından yapılan işe alma sınavlarında başarılı olmaları gerekmektedir (NİER, 2013). Bu sınavın içeriğinde; yazılı sınav, mülakat (bireysel veya grup) makale/tez sınavı, ders planı hazırlama ve fiziksel egzersiz, müzik, resim vb. gibi performanslara yönelik pratik sınavlar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra okullarda ders anlatımının izlenmesine dayalı kabiliyet testleri de yapılmaktadır. Bu sınavları geçen adaylar şehir kapsamında listelenir ve kayıt sıralarına göre eğitim kurulu tarafından işe alınırlar (Ingersoll, 2007, Akt. Mete, 2013: 866). İşe alınamayan adaylar ise ertesi yıl tekrar sınava girmek zorundadır (NİER, 2013). Devlet okuluna atanan adaylar 6 ay adaylık eğitimi alırlar (Erdoğan, 2005).

Öğretmenler, yerel, ulusal ve belediyeler düzeyinde hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılırlar. Hizmet içi eğitimin amacı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmektir (Uçar ve Uçar, 2004: 10). Abazaoglu’nun (2014: 20) Fujita’dan aktardığına göre büyük şehirlerde ve bölgelerde yeni atanan öğretmenlere stajyerlik eğitimi, okul müdür ve müdür yardımcılarının eğitimi, beş-on-yirmi yıllık

öğretmenlerin eğitimi bazı özel kuruluşlar, araştırma merkezleri ve üniversiteler tarafından gerçekleştirilmektedir.

Japonya’da öğretmenler 2001 yılında getirilen bir uygulama ile birlikte lisansüstü eğitim için geçici süreliğine öğretmenlikten ayrılabilir. Lisansüstü eğitim süresi iki yıldır ve bu süreç içerisinde öğretmenlerin maaşının tamamı devlet tarafından ödenmektedir (MEXT, 2013 Akt. Mete, 2013: 866). Diğer ülke örnekleriyle karşılaştırıldığında öğretmen maaşlarının devlet tarafından karşılanması Japon sisteminin en belirgin farklılığıdır.

Japonya devletinin lisansüstü eğitim için izlediği bu politika öğretmenlerin yerinde saymamaları ve kendilerini geliştirebilmeleri için oldukça teşvik edici bir politikadır. Bu noktaya ülkemiz açısından bakıldığında; öğretmenleri lisansüstü eğitim için teşvik eden bir durum söz konusu değildir. Hatta Türkiye’de bu durum sınıf öğretmenleri için tam tersi bir yönde teşvik edici gibidir. Köyde çalışan bir sınıf öğretmenin çalıştığı bölge dışında, kendi alanında yüksek lisans yaptığı düşünüldüğünde öğretmenin yapacağı masraf haricinde büyük bir emek sarf etmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitimi için kullanacağı izinler de maaşından düşmektedir. Buna karşın yüksek lisans yapmış bir öğretmen günümüzde yalnızca bir derece almakta ve ek dersi % 5 gibi cüzi bir miktarda artmaktadır. Dolayısı ile ülkemizde öğretmenlik kariyer basamakları da olmadığı için lisansüstü eğitimin öğretmenlere ciddi bir getirisi olmamaktadır. Bakanlık öğretmenlerden hem kendilerini geliştirmelerini beklemekte hem de bu durumu teşvik edici politikalar sergilememektedir.

Yukarıda verilen ülkeler genel olarak değerlendirildiğinde, bu ülkelerde öğretmen yetiştirmede üniversite öğretim görevlilerinin yanı sıra müfettişlerin, öğretmenlerin de rol aldığı, teori pratik bütünlüğünün sağlandığı, staj uygulamasında idari iş uygulaması gibi faktörlerin de yer aldığı görülmektedir. Ülkemizden farklı olarak bu ülkelerde üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına öğrenciler alınmadan önce test sınavlarının dışında öğretmenlik mesleğine yönelik sınavlar yapıldığı dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmen istihdamında da aynı şekilde öğretmenler; çoktan seçmeli test sınavların dışında mülakatlar, görüşmeler, ders içi

performans gözlemleri, makale yazma gibi bir takım uygulamalara tabi tutulmaktadır. Ülkemizde ise bu durum yalnızca çoktan seçmeli test sınavlarına dayandırılmaktadır. Bu ülkelerde hizmet içi eğitimlere zorunlu olmayanlar da dâhil katılımın oldukça yüksek olduğu dikkat çekicidir. Bunların dışında bu ülkelerden bazılarında lisansüstü eğitimin zorunlu olduğu, zorunlu olmayan ülkelerde de lisansüstü eğitimi teşvik edici politikalar görülmektedir. Bu ülkelerden Japonya'nın uygulamış olduğu lisansüstü eğitim için geçici olarak öğretmenlikten ayrılabilme ve bu süreçte maaşların tamamının devlet tarafından ödenmeye devam etmesi Japon sisteminin en belirgin farklılığıdır. Ülkemizde ise lisansüstü eğitimi bitiren öğretmenlerin ek derslerinin %5 gibi cüzi bir oranda artması ve bir kademe verilmesi söz konusudur. Diğer ülke örneklerinde olduğu gibi ülkemizde de eğitimde kaliteyi artırmak için işin uygulayıcısı olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini teşvik edici politikalar sergilenmesi yerinde bir yaklaşım olacaktır.

Öğretmen yetiştirmede kurumların uyguladıkları programlar, öğretmen adaylarının sahip olması gereken bilgi, beceri ve tecrübeleri kazanmalarında en önemli etkenlerden biridir. Bu yüzden ülkemizde lisans programları sürekli güncellenmeye çalışılmıştır. Aşağıda sınıf öğretmeni bağlamında lisans programları incelenmeye çalışılmış ve ÖABT sınavı açısından değerlendirilmiştir.

## **1.4. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARI**

### **1.4.1. Eğitim Yüksek Okulları Dönemi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı**

YÖK, öğretmenlik bilgisi derslerine yönelik olarak 12 Ekim 1982 tarih ve 82/367 sayılı kararı ile bütün Eğitim Fakültelerinde, eğitim bilimleri bölümü kurulmasına karar vermiştir. Eğitim fakültesi olmayan üniversitelerin fen-edebiyat fakülteleri için de ilerleyen dönemlerde zamanla eğitim bilimleri bölümleri kurulmaya başlanmıştır (YÖK, 2007: 39).



YÖK, öğretim programlarını ele almadan önce pedagojik formasyon programını gündemine almış ve Kurul 1982 Şura kararlarını da dikkate alarak aşağıdaki tabloda verildiği şekilde formasyon programını hazırlamıştır (YÖK, 2007: 41).

Tablo 4: 1982 Pedagojik Formasyon Programı

<b>Dersin Adı</b>	<b>Ders Saati</b>	<b>Yarı Yılı</b>
Eğitime Giriş	3	I
Eğitim Sosyolojisi	3	II
Eğitim Psikolojisi	3	III
Eğitim İlke ve Yöntemleri	3	
Ölçme ve Değerlendirme	3	
Eğitim Teknolojisi	3	
Rehberlik	3	
Özel Öğretim Yöntemleri	3	
Eğitim Yönetimi	3	
Özel Öğretim Uygulamaları	30 gün	
<b>TOPLAM</b>	<b>27 saat + Uygulama</b>	

Kaynak: YÖK, 2007: 41

Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere geçmesi ile birlikte YÖK, üniversite çatısı altında ilköğretim programlarını 23 Ağustos 1983 tarihli ve 83.46.519 sayılı karar ile kabul etmiş ve 29 Ağustos 1983 tarihli 220/7232 ekli yazısı ile rektörlere göndermiştir. Bu düzenleme dipnotunda seçmeli derslerin kurumların ihtiyaçlarına, özelliklerine göre şekillenebileceği belirtilmiş ve bu konuda üniversitelere esneklik payı bırakılmıştır (YÖK, 2007). 1983-1984 öğretim yılı yüksek okullar sınıf öğretmenliği programı ve haftalık ders saatleri ek-2'de verilmiştir.

YÖK bu programlarda XI. Milli Eğitim Şurasında alınan kararları da dikkate alarak pedagojik formasyon programlarıyla ilgili düzenlemelerde bulunmuş, ancak hemen 3 sene sonrasında MEB, öğretmenlik formasyon programının yeniden gözden

geçirilmesi için YÖK'e bir yazı göndermiştir. YÖK MEB'in bu talebi üzerine 27.09.1985 tarihli ve 85.52.845 sayılı karar ile söz konusu programları yeniden düzenlemiştir (YÖK, 2007: 42).

Tablo 5: 1985 Pedagojik Formasyon Programı

Dersin Adı	Ders Saati
Eğitim Bilimine Giriş	3
Eğitim Sosyolojisi	2
Eğitim Psikolojisi	3
Genel Öğretim Programları	3
Ölçme ve Değerlendirme	3
Özel Öğretim Metotları	3
Seçmeli Ders	2
<b>TOPLAM</b>	<b>19</b>

Kaynak: YÖK, 2007: 42

1988/1989 öğretim yılına kadar sınıf öğretmenleri iki yıl, dört dönem öğrenim süresi ile öğrenim görmüşlerdir. YÖK'ün 23.05.1989 tarihli ve 89.22.876 sayılı kararı ile eğitim yüksek okullarının öğretim süresi 1989/1990 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır. Bu kararın alınmasında XII. Millî Eğitim Şûrası kararları da oldukça etkili olmuştur (YÖK, 2007: 39). Eğitim yüksek okullarının dört yıla çıkarılması ile birlikte o dönem için öğretmen açığı yaşanabileceği gerekçesi ile MEB ile YÖK arasında pedagojik formasyon programı ile ilgili çeşitli ihtilaflar yaşandığı dikkat çekmektedir (YÖK, 2007: 44). Bu durum YÖK ile MEB arasındaki iletişimsizliği ve ortada bir planlama sorunu olduğunu açıkça göstermektedir. Bu sorunlar ilerleyen zamanlarda tekrardan program hazırlama ihtiyacını doğurmuştur.

Tablo 4 ve 5 karşılaştırıldığında 1985'te yapılan düzenleme ile pedagojik formasyon programında önceki programa göre kredi miktarının 27'den 19' a düştüğü; eğitim yönetimi, rehberlik ve eğitim teknolojisi gibi derslerin ise programdan çıkarıldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca öğretim uygulamalarına da 1 ay gibi kısa bir süre yer verilmiştir. Düzenlenen bu program yeni haliyle 1998-1999 öğretim yılına kadar devam etmiştir.

#### 1.4.2. 1997 Düzenlemesi

Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere geçmesi ile birlikte hazırlanan yeni program yaklaşık 15 yıl kadar fakültelerde okutulduktan sonra programda yeni bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmuştur (YK, 1998a: 14). YÜK tarafından yapılan tespitlerde yeni bir düzenleme ihtiyacının aşağıdaki nedenlerden kaynaklandığı saptanmıştır.

Eğitim fakültelerinin; temel çizgelerinin dışına çıkararak  ğretmen yetiştirme ağırlıklı çalışmak yerine bilim ve araştırma yapma yoluna giderek esasında ihtiyaç olmayan konulara yöneldikleri görülmektedir. Bunun neticesi olarak sınıf  ğretmenliği gibi temel alanlarda kısa sürede kapatılması mümkün gözükmeyen  ğretmen açıkları oluşmuştur (YK, 2007: 49). Bu durum ise MEB'i  ğretmen açığını kapatmak için öğretmenlik sertifikası olmayan insanları  ğretmen olarak atamaya itmiştir. Bu noktada pedagojik eksikliğin ve mesleki yeterliklere sahip olmamanın insan yetiştirmede en önemli yeri teşkil eden eğitime etkisini sorgulamak oldukça yerinde olacaktır. Oysa yetişen öğretmenlerin alan öğretimine hâkim olmaları ve uzmanlaşmaları eğitim kalitesi açısından büyük bir ihtiyaçtır.

YK ile MEB arasında olması gereken iş birliği yeterince kurulamamıştır. Bu durum ihtiyaç olan alanda  ğretmen yetiştirme,  ğretmen atamalarında dengesiz kadro dağılımları gibi sorunlara yol açmıştır. Benzer Şekilde eğitim fakülteleri ile okullar arasında da yeterli iş birliği kurulamamıştır.

Programlar incelendiğinde ders sayısı, içerik ve kredi gibi yönlerden belirli bir standarda ulaşılamadığı gözükmektedir. Alan derslerinin seçilmesinde adayların ilgi ve ihtiyaçlarından daha çok  ğretim elemanlarının tercihleri etkili olmuştur. Bu da bölüm ile ders içeriği arasında bir nevi tutarsızlığa neden olmuştur. Fakültelerde teorik derslere daha çok yer verilmiş, uygulamalara gereken ağırlık verilmemiştir. Bu durum adayların sınıf içi uygulama konusunda yetersiz olmalarına neden olmuştur. Ayrıca adaylar pratikte yeterince kendilerini gözlemleyebilme firsatı bulamamışlardır (YK, 2007: 51).

Yukarıda sayılan nedenlerle YÖK yeni program çalışmalarını sonlandırarak, 04.11.1997 tarihli ve 97.39.2761 sayılı YÖK yürütme kurulu kararı ile yeni program kabul edilmiştir. Aynı şekilde 06.11.1997 tarih ve B.30.0.000.0.01/534-22449 sayılı yazı ile de eğitim fakültelerine bildirerek fakültelerdeki uygulamaların yeni düzenlenen bu program doğrultusunda devam etmesini istemiştir (YÖK, 2007: 54). Düzenlenen bu program 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanacaktır.

Tablo 6: Öğretmenlik Formasyon Dersleri 1997

<b>DERSLER</b>	<b>T-U-K</b>	<b>YIL/DÖNEM</b>
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3-0-3	1/1
Okul Deneyimi I	1-4-3	1/2
Gelişim ve Öğrenme	3-0-3	2/1
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3-2-4	2/2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2-2-3	3/1
Sınıf Yönetimi	2-2-3	3/2
Özel Öğretim Yöntemleri	2-2-3	3/2
Okul Deneyimi II	1-4-3	4/1
Özel Öğretim Yöntemleri II	2-2-3	4/1
Rehberlik	3-0-3	4/2
Öğretmenlik Uygulaması	2-6-5	4/2
<b>TOPLAM</b>	<b>24-24-36</b>	

Kaynak: YÖK, 1998b.

Tablo 6 incelendiğinde bir önceki programa göre formasyon derslerinin arttığı görülmektedir. Teorik derslerin yanı sıra uygulamaya yönelik derslere de önemli ölçüde yer verilmiştir. Bu durum mesleği gerçek ortamında görebilme açısından öğretmen adayları için önemli bir gelişmedir. Programa; öğretimde planlama ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, rehberlik gibi dersler eklenmiştir. Ek-3' te 1998-1999 öğretim yılı eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği lisans programı verilmiştir.

Düzenlenen yeni programda Türkçe I (Yazılı Anlatım) ve Türkçe II (Sözlü Anlatım) dersleri ikişer kredilik zorunlu dersler olarak yer almıştır. Yeni düzenlemede ders dağılımlarının dönemlere dengeli bir şekilde yapıldığı görülmektedir. Ayrıca yeni programda seçmeli derslere daha çok yer verildiği dikkat çekmektedir.

MEB ile fakülteler arasında güçlü iş birliği kurmak temel prensip olarak kabul edilmiştir. Bunun için Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri için fakültelerin önerisi ile MEB tarafından uygulama okulları belirlenecektir (YÖK, 2007: 54). Söylendiği üzere bu okulların belirlenmesi ile öğretmen adayları mesleki hayatı kısmen de olsa gerçek ortamında gözleme imkânı bulmuşlardır. Bunun yanı sıra adaylar teoride öğrendiklerini pratiğe geçirme imkânını da elde etmişlerdir.

#### **1.4.3. 2006-2007 Düzenlemesi ve Güncel Program**

1998-1999 öğretim yılı itibari ile eğitim fakültelerinde uygulamaya konan program sekiz yıl kadar fakültelerde uygulanmış ve bu esnada geçen süreç ile birlikte programın; çağın gerektirdiği profilde bir öğretmen yetiştirebilme yeterliliği tartışılır hale gelmiştir. Bu noktadan yola çıkarak YÖK eğitim fakültesi yöneticileri ve öğretim elemanları ile görüşerek programı tamamen yenilemek yerine programda görülen eksikliklerin giderilmesine yönelik bir güncelleme çalışması başlatmıştır. Programın hazırlanmasında Eğitim Fakülteleri öğretim üyelerinden 25 kişilik bir çalışma grubu görev almıştır. Bu çalışma grubu ile MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanı ve İlköğretim Genel Müdürü 7 gün süren “Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı”na katılarak yeni öğretmen yetiştirme program taslakları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu yeni taslak programlar görüşleri alınmak üzere Eğitim Fakülteleri dekanlıklarına gönderilmiştir. Fakültelerden alınan geri “dönütler” “Eğitim Fakülteleri Geliştirme Komisyonu”nda değerlendirildikten sonra 21.07.2006 tarihli YÖK kararı ile programa son şekli verilmiştir. Hazırlanan bu program 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuş ve tekrar fakültelerden gelen geri dönütler sonrasında ders kredisi gibi küçük değişikliklerle 02.02.2007 tarihinde YÖK tarafından onaylanmıştır. Program hazırlanırken fakültelere toplam kredilerin dörtte birine varan

oranda ders belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders imkânları biraz daha artırılmıştır. Seçmeli ders imkânının artırılması programlara esneklik kazandırmıştır. Programın düzenlenmesinde AB ülkelerinin öğretmen eğitimi programları da dikkate alınmıştır (YÖK, 2007: 64). Bu kapsamda; yeni düzenlemede genel kültür dersleri artırılmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğreten, problem çözen, çözüm odaklı öğretmenler olmaları hedeflenmiştir. Ek-4'te 2006-2007 sınıf öğretmenliği lisans programı verilmiştir.

2006-2007 programı incelendiğinde önceki programdan farklı olarak Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Etkili İletişim, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi gibi Meslek Bilgisi derslerinin yanı sıra Felsefe, Sosyoloji, Türk Eğitim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri gibi Genel Kültür dersleri eklenmiştir. Ayrıca toplumsal konuları, güncel meseleleri incelemek ve sorunlara çözümler üretebilmek için Toplum Hizmet Uygulamaları isimli yeni bir ders konulmuştur. Önceki programda yer alan Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme gibi dersler ise kaldırılmıştır.

Yeni programda yer alan seçmeli dersler, fakültelerdeki kurullar tarafından belirlenip fakülte kurulunca onaylanacaktır. Seçmeli dersler öğrencilerin ilgi, istekleri ve fakülte'deki öğretim elemanlarının durumları göze alınarak belirlenecektir. Yeni programda fakülte yönetimi zorunlu derslerin yerine başka bir dersi de zorunlu ders olarak programa koyabilecektir. Program öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflı okullarda, köy okullarında ve Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında (YİBO) öğretmenlik uygulaması yapabilme imkânını da sağlamıştır (YÖK, 2007: 66).

Seçmeli derslerin öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre belirlenebilecek olması öğrenciler için oldukça olumlu bir yaklaşımdır. Ayrıca öğretmen adaylarının köy okullarında, birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulama yapabilmeleri oldukça önemlidir. Çünkü atandıkları zaman böyle bir durumla karşılaştıklarında bu durum onlar için bir ilk olmayacak ve bu da çalışmalarını olumsuz yönde etkileyemeyecektir. Tüm bu gelişmelerle birlikte hızla ilerleyen dünyanın koşullarına ve standartlarına göre programları güncelleme çalışmalarının devam etmesi yerinde olacaktır.

#### 1.4.4. Sınıf Öğretmenliği Lisans Güncel Programı ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı

2014'e kadar yapılan sınavlarda öğretmen adayları Genel Yetenek-Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri testlerine tabi tutulmuşlardır. Tablo 9 incelendiğinde lisans derslerinin 15 tanesi Genel Kültür dersleri, 13 tanesi Meslek Bilgisi Dersleri ve 37 tanesi de alan ve alan öğretimi dersleridir. Aşağıda verilen tablolar lisans derslerinin ve ağırlıklarının daha kolay anlaşılıp yorumlanmasını sağlayacaktır.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

	Dersin Adı	Teorik	Uygulama	Kredi
1.	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
2.	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
3.	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
4.	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
5.	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
6.	Sınıf Yönetimi	2	0	2
7.	Okul Deneyimi	1	4	3
8.	Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5
9.	Rehberlik	3	0	3
10.	Özel Eğitim*	2	0	2
11.	Seçmeli	2	0	2
12.	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5
13.	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
	<b>TOPLAM</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>39</b>

\*Zorunlu Ders

Tablo 7'ye göre Sınıf Öğretmenliği Lisans derslerinin 13 tanesini Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Bu derslerin 9 tanesini 23 kredi ve haftada 30 saat ile teorik dersler, diğer 4 tanesini 16 kredi ve haftada 18 saat ile uygulama dersleri teşkil etmektedir. Sonuçta Meslek Dersleri haftada 48 ders saati ve toplamda 39 kredi ile Lisans Programında yer almaktadır.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Genel Kültür Dersleri

	<b>Dersin Adı</b>	<b>Teorik</b>	<b>Uygulama</b>	<b>Kredi</b>
1.	Türkçe 1: Yazılı Anlatım	2	0	2
2.	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi 1	2	0	2
3.	Yabancı Dil 1	3	0	3
4.	Bilgisayar 1	2	2	3
5.	Bilgisayar 2	2	2	3
6.	Türkçe 2: Sözlü Anlatım	2	0	2
7.	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi 2	2	0	2
8.	Yabancı Dil 2	3	0	3
9.	Felsefe *	2	0	2
10.	Sosyoloji *	2	0	2
11.	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
12.	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
13.	Etkili İletişim	3	0	3
14.	Türk Eğitim Tarihi *	2	0	2
15.	İlköğretimde Kaynaştırma	2	0	2
	<b>TOPLAM</b>	<b>32</b>	<b>6</b>	<b>35</b>

\*Zorunlu Ders

Tablo 8 incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı derslerinin 15 tanesini toplamda 35 kredilik bir pay ile Genel Kültür dersleri oluşturmaktadır. Bu derslerden; 3 tanesi 8 kredi ve haftalık 6 ders saati ile uygulama dersleri, geri kalan 12 tanesi 27 kredi ve haftalık 26 ders saati ile teori dersleridir.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğretmenlik Alan ve Alan Eğitimi derslerinin 27 tanesi 63 kredi ve haftalık 72 saat ders saati ile teori derslerinden, diğer 10 tanesi ise 19 kredilik ve haftalık 20 saat ders saati ile uygulama derslerinden oluşmaktadır. Yani toplamda 82 kredi ve 92 ders saati ile programda yer almaktadır. Aşağıda verilen tabloda dersler ve kredileri belirtilmiştir.



Tablo 9: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Öğretmenlik Alan ve Alan Eğitimi Dersleri

	<b>Dersin Adı</b>	<b>Teorik</b>	<b>Uygulama</b>	<b>Kredi</b>
1.	Temel Matematik 1	2	0	2
2.	Genel Biyoloji	2	0	2
3.	Uygarlık Tarihi	2	0	2
4.	Temel Matematik 2	2	0	2
5.	Genel Kimya	2	0	2
6.	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
7.	Genel Coğrafya	2	0	2
8.	Türk Dili 1: Ses ve Yapı Bilgisi	2	0	2
9.	Genel Fizik	2	0	2
10.	Müzik	1	2	2
11.	Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	1	2	2
12.	Fen ve Tek. Lab. Uygulamaları 1	0	2	1
13.	Çevre Eğitimi*	2	0	2
14.	Türk Dili 2: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	2
15.	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
16.	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
17.	Sanat Eğitimi	1	2	2
18.	Fen ve Tek. Lab. Uygulamaları 2	0	2	1
19.	Müzik Öğretimi	1	2	2
20.	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	1	2	2
21.	Güzel Yazı Teknikleri	1	2	2
22.	Fen ve Tek. Öğretimi 1	3	0	3
23.	İlk Okuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3
24.	Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3
25.	Matematik Öğretimi 1	3	0	3
26.	Drama	2	2	3
27.	Fen ve Tek. Öğretimi 2	3	0	3
28.	Türkçe Öğretimi	3	0	3
29.	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3
30.	Matematik Öğretimi 2	3	0	3
31.	Erken Çocukluk Eğitimi	2	0	2
32.	Görsel Sanatlar Öğretimi	1	2	2
33.	Din Kült. Ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	2	0	2
34.	Trafik ve İlk Yardım	2	0	2
35.	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	2	0	2
36.	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2
37.	Seçmeli	2	0	2
	<b>TOPLAM</b>	<b>72</b>	<b>20</b>	<b>82</b>

\*Zorunlu Ders

Yukarıda verilen 7. 8. ve 9. tablolar incelendiğinde alan ve alan öğretimi derslerinin 82 kredi ve 92 ders saati ile sınıf öğretmenliği lisans programının

çoğunluğunu oluşturduğu gözükmektedir. Programda alan bilgisi ve alan öğretimi dersleri ağırlıkta olmasına rağmen aynı durum sınavlara yansımamıştır. Aşağıda ÖABT sınavı gelmeden önce yapılan son KPSS'nin içeriği verilmiştir.

Tablo 10: 2013 KPSS Kapsamı

<b>Genel Yetenek</b>			
	<b>Yaklaşık Ağırlığı</b>		<b>Yaklaşık Ağırlığı</b>
<b>1) Sözel Bölüm:</b>	%50	<b>2) Sayısal Bölüm:</b>	%50
Sözel akıl yürütme (muhakeme becerilerini), dil bilgisi ve yazım kurallarını ölçmeye yönelik sorulardan oluşacaktır.		Sayısal ve mantıksal akıl yürütme (muhakeme) becerilerini ölçmeye yönelik sorulardan oluşacaktır.	
<b>Genel Kültür</b>			
<b>1) Tarih:</b>	%45	<b>2) Türkiye Coğrafyası:</b>	%30
a) Anadolu Selçuklu Devleti ve Öncesindeki Türk Devletleri	%5	a) Türkiye'nin Fiziki Özellikleri	%12
b) Osmanlı Devleti	%15	b) Türkiye'nin Beşeri Özellikleri	%5
c) Atatürk İlke ve İnkılâpları	%20	c) Türkiye'nin Ekonomik Özellikleri	%13
d) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi	%5		
<b>3) Temel Yurttaşlık Bilgisi:</b>	%15	<b>4) Türkiye ve Dünya ile İlgili Genel, Kültürel ve Güncel Sosyoekonomik Konular</b>	%10
a) Hukuk Başlangıcı ve Genel Kamu Hukuku	%5		
b) Anayasa	%5		
c) İdare	%5		
<b>Eğitim Bilimleri</b>			
<b>1) Öğrenme Psikolojisi</b>	%20	<b>5) Öğretim İlke ve Yöntemleri</b>	%20
<b>2) Gelişim Psikolojisi</b>	%15	<b>6) Program Geliştirme</b>	%5
<b>3) Ölçme ve Değerlendirme</b>	%15	<b>7) Sınıf Yönetimi</b>	%5
<b>4) Rehberlik ve Özel Eğitim</b>	%15	<b>8) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı</b>	%5

Kaynak: ÖSYM, 2013: 15

Sınav; tablo 10'da verilen içerikler doğrultusunda Genel Yetenek testinden 60 soru, Genel Kültür testinden 60 soru ve Eğitim Bilimleri testinden 80 soru olmak üzere toplamda 200 sorudan oluşmuştur (ÖSYM, 2013: 13).

Tablo 10'dan anlaşılacağı üzere sınıf öğretmenliği lisans programına göre sınavın kapsamı oldukça dardır. Bu durumun farkına varan MEB 31.12.2013 tarihinde

yaptığı açıklamada ÖABT yapılacak alanlara sınıf öğretmenliği bölümünü de dâhil ettiğini duyurmuştur. Ancak bu duyurusunda MEB adaylara sınavın kapsamı hakkında herhangi bir bilgi vermemiştir. ÖSYM testlerin konu başlıkları ve konuların test içindeki ağırlıklarına yönelik açıklamayı sınava yaklaşık dört ay kadar bir süre kala 17.03.2014 tarihinde yapmıştır. Aynı açıklamada testte yer alacak sorular hakkında fikir vermesi amacıyla, bu alanlar için hazırlanan örnek sorular da verilmiştir. ÖSYM her ne kadar örnek sorular vermiş olsa da sınava az bir zaman kala adayların böyle bir durumla karşılaşmaları; adayları yoğun bir stres ve kaygıya sevk etmiştir. ÖSYM'nin testin içeriğine yönelik verdiği veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11: 2014 KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi

<b>Sınıf Öğretmenliği</b>		
	<b>Yaklaşık Ağırlığı</b>	<b>Soru Sayısı</b>
<b>1) Alan Bilgisi Testi</b>		
a) Temel Matematik	%12	
b) Genel Biyoloji	%6	
c) Genel Fizik	%6	
d) Genel Kimya	%6	
e) Türk Dili	%12	
f) Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	%6	
g) Çocuk Edebiyatı	%6	
h) Uygarlık Tarihi	%6	
i) Türk Tarihi ve Kültürü	%6	
j) Genel Coğrafya	%6	
k) Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	%8	
<b>TOPLAM</b>	<b>%80</b>	<b>40</b>
<b>2) ALAN EĞİTİMİ TESTİ</b>	<b>%20</b>	<b>10</b>
<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>%100</b>	<b>50</b>

Kaynak: ÖSYM, 2014: 31

Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi sınavı da tablo 11’de verilen kapsamda 40 soru alan bilgisi, 10 soru alan eğitimi testi olmak üzere 50 sorudan oluşmuştur (ÖSYM, 2014: 10). Bu durumda 2014 yılı itibari ile KPSS, toplamda 250 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca sınav daha önce iki oturumla gerçekleştirilirken artık üç oturumda gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu da adaylar için ayrı bir maliyet ve tekrardan bir stres anlamına gelmektedir.

2014 ÖSYM verilerine göre sınıf öğretmenliği ÖABT sınavına giren sınıf öğretmeni aday sayısı 25.074 kişidir. 2014 sınıf öğretmenliği ÖABT ortalaması 50 soruda 22, 235 ve standart sapması 5,621’dir. Bu durum ÖABT’deki her bir sorunun ne derece kıymetli olduğunu göstermektedir.

2014 yılında sınava 4 ay kadar bir süre kala konu ağırlıklarını değiştirerek yayınlayan ÖSYM; bir sene sonrasında bu konu ağırlıklarını tekrar değiştirmiş ve bu sefer de sınava 2 ay kadar bir süre kala 06.05.2015 tarihinde bu durumu kamuoyuna duyurmuştur. Sınava çok az bir süre kala yapılan ve en ufak bir aşamasının bile öğretmen adaylarını derinden etkilediği bu değişiklikler, bir planlama sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Adayların bu tür yapılacak değişikliklerden en az etkilenmeleri için adaylar çok daha önceden bilgilendirilmelidir.

2015 ÖSYM verilerine göre sınıf öğretmenliği ÖABT sınavına giren sınıf öğretmeni aday sayısı 27.606 kişidir. 50 sorudaki ortalama ise 26,271 ve standart sapma 5,555’tir. 2014 ÖABT ortalamasına göre ortalama 4 net kadar artmış ve standart sapmada çok küçük bir azalma olmuştur.

2015 KPSS konu kapsamı incelendiğinde Tarih testinde konu ağırlıklarının daha da ayrıntılandırılarak içerikte derinleşildiği dikkat çekmektedir. Eğitim Bilimleri testinde ise konuların yüzdeler ağırlıklarında değişime gidildiği gözükmektedir.

Aşağıda 04.07.2015 tarihinde yapılan, KPSS lisans kılavuzunda belirtilen konu ağırlıkları ve kapsamaları tablo halinde verilmiştir.

Tablo 12: 2015 KPSS Konu Kapsamı

<b>Genel Yetenek</b>			
	<b>Yaklaşık Ağırlığı</b>		<b>Yaklaşık Ağırlığı</b>
<b>1) Sözel Bölüm:</b>	%50	<b>2) Sayısal Bölüm:</b>	%50
Sözel akıl yürütme (muhakeme becerilerini), dil bilgisi ve yazım kurallarını ölçmeye yönelik sorulardan oluşacaktır.		Sayısal ve mantıksal akıl yürütme (muhakeme) becerilerini ölçmeye yönelik sorulardan oluşacaktır.	
<b>Genel Kültür</b>			
<b>1) Tarih:</b>	%45	<b>2) Türkiye Coğrafyası:</b>	%30
a) Osmanlı Öncesi Türk Devletleri Tarihi (Siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler)	%5	a)Türkiye'nin Fiziki Özellikleri	%12
b) Osmanlı Tarihi (XIII. Yüzyıldan XX. Yüzyıl başlarına kadar yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler)	%15	b)Türkiye'nin Beşeri Özellikleri	%5
c) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi (XX. Yüzyıl başından XX. Yüzyılın ortalarına kadar, Osmanlı Devleti'nin yıkılışından İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Türkiye tarihinde yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler)	%20	c)Türkiye'nin Ekonomik Özellikleri	%13
d) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (XX. Yüzyıl başlangıcından günümüze kadar Dünya'da; İkinci Dünya Savaşı'ndan günümüze kadar Türkiye'de yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler)	%5		
<b>3) Temel Yurttaşlık Bilgisi:</b>	%15	<b>4) Türkiye ve Dünya ile İlgili Genel, Kültürel ve Güncel Sosyoekonomik Konular</b>	%10
a) Hukuk Başlangıcı	%5		
b) Anayasa	%5		
c) İdare	%5		
<b>Eğitim Bilimleri</b>			
<b>1) Öğrenme Psikolojisi</b>	%15	<b>5) Öğretim İlke ve Yöntemleri</b>	%26
<b>2) Gelişim Psikolojisi</b>	%13	<b>6) Program Geliştirme</b>	%6
<b>3) Ölçme ve Değerlendirme</b>	%15	<b>7) Sınıf Yönetimi</b>	%6
<b>4) Rehberlik ve Özel Eğitim</b>	%13	<b>8) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı</b>	%6

Kaynak: ÖSYM, 2015: 30

2015 ile 2014 KPSS konu kapsamı karşılaştırıldığında yapılan değişiklikler daha net gözükecektir. Bunun için yapılan değişiklikler aşağıdaki tabloda karşılaştırılarak verilmiştir.

Tablo 13: 2014 KPSS ve 2015 KPSS değişiklikler

	2014	2015
<b>TARİH</b>	a) Anadolu Selçuklu Devleti ve Öncesindeki Türk Devletleri %5 b) Osmanlı Devleti %15 c) Atatürk İlke ve İnkılâpları %20 d) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi %5	a) Osmanlı Öncesi Türk Devletleri Tarihi (Siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler) %5 b) Osmanlı Tarihi (XIII. Yüzyıldan XX. Yüzyıl başlarına kadar yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler) %15 c) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi (XX. Yüzyıl başından XX. Yüzyılın ortalarına kadar, Osmanlı Devleti'nin yıkılışından İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Türkiye tarihinde yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler) %20 d) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (XX. Yüzyıl başlangıcından günümüze kadar Dünya'da; İkinci Dünya Savaşı'ndan günümüze kadar Türkiye'de yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler) %5
<b>EĞİTİM BİLİMLERİ</b>	1) Öğrenme Psikolojisi %20 2) Gelişim Psikolojisi %15 3) Ölçme ve Değerlendirme %15 4) Rehberlik ve Özel Eğitim %15 5) Öğretim İlke ve Yöntemleri %20 6) Program Geliştirme %5 7) Sınıf Yönetimi %5 8) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı %5	1) Öğrenme Psikolojisi %15 2) Gelişim Psikolojisi %13 3) Ölçme ve Değerlendirme %15 4) Rehberlik ve Özel Eğitim %13 5) Öğretim İlke ve Yöntemleri %26 6) Program Geliştirme %6 7) Sınıf Yönetimi %6 8) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı %6

Yukarıda verilen tablolar incelendiğinde alan ve alan öğretimi dersleri sınıf öğretmenliği lisans programının çoğunluğunu teşkil etmesine rağmen ÖABT sınavında 50 soru sorulmaktadır. Bu durum kapsam geçerliliği, soru dağılımı ve

ağırlıklarında dengesiz dağılım gibi bir takım problemlere neden olmaktadır. Bu konuya bulgular ve yorum kısmında alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

MEB hedefleri doğrultusunda tüm öğretmenlerin ve ayrıca branşlara göre her alan öğretmenin sahip olması gereken özellikleri yeterlikler adı altında belirlemiştir. Aşağıda öğretmenlik mesleği genel ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri incelenmiş, ÖABT sınavı açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## **1.5. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ, SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ VE ÖABT SINAVI**

### **1.5.1. Yeterlik Nedir?**

Yeterlik, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (MEB, 2008: VIII). Bu bağlamda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli bir şekilde icrası için bu mesleği yapacak kişilerde bulunması gereken genel bilgi beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008: VIII). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesindeki öğretmenlik mesleği tanımında geçen özel bir ihtisas mesleği ibaresinden de bu mesleği icra edecek kişilerde bazı özel vasıfların bulunması gerektiği anlaşılmaktadır. MEB, bu noktadan yola çıkarak, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi başlıklı 45. maddesinde yer alan ‘öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Mili Eğitim Bakanlığınca tespit olunur’ hükmünce 2002 yılında Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında bu konuyu gündemine alarak çalışmalar başlatmıştır (MEB, 1973). MEB, başlattığı bu çalışmanın Milli Eğitimin hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunma, iş birliği ve

bilgi paylaşımını etkili bir şekilde gerçekleştirme, öğretmenlik mesleğinin statüsünün hak ettiği yere gelmesi gibi hedeflere ulaşılmasında faydalı olacağını düşünmektedir (MEB, 2008: IX).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belirleme sürecinde bakanlık;

- Bu konu ile ilgili diğer ülkelerde yapılan çalışmalar ile ülkemizdeki çalışmaların incelenmesini sağlamış,
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile ilgili bir çerçeve belirleyerek taslak oluşturmuş,
- Oluşturulan taslak ile ilgili paydaşların görüşlerini almak üzere veri toplama aracı geliştirmiş ve uygulamış,
- Hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri anketi belirlenen pilot illerde (6 il), ilköğretimde çalışan yöneticilere ve öğretmenlere, bu illerdeki eğitim fakültelerinde belirlenen öğretim elemanlarına, son sınıf öğrencilerine, ilköğretim müfettişlerine ve sendika temsilcilerine olmak üzere toplamda 3197 kişiye uygulanmış,
- Anket sonuçlarına göre illerden gelen raporları birleştirerek ulusal rapor hazırlamış,
- Mevcut durum tespiti için formlar düzenlemiş ve bu formların uygulanmasına yönelik belirlenen illerde eğitim vermiş,
- Mevcut durum tespiti için hazırlanan veri toplama araçları ile seçilen 6 pilot ilde 72 ilköğretim okulunda çalışan 14 farklı branşta toplam 2129 öğretmene uygulamıştır (MEB, 2008: XII). Bakanlık yaptığı bu çalışmalarda hızla ilerleyen dünyada hangi niteliklere sahip öğretmen ve öğrenci istiyoruz sorusuna cevap aramıştır.

Bakanlık Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmaların sonunda 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 219 performans göstergesinden oluşan bir taslağı görüş almak üzere YÖK'e ve MEB Merkez Teşkilatı birimlerine göndermiştir. Alınan geri dönütlerin değerlendirildiği 8 tane ulusal uzman ve 4 tane MEB personelinin katıldığı 17-21.10.2005 tarihleri arasında yapılan seminer çalışmasında 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belirlenmiştir. Hazırlanan bu taslak onay alınmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına gönderilmiş ve uygun görüş alınmıştır (MEB, 2008 XI).



### 1.5.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Nelerdir?

Yukarıda verilen bir dizi çalışmadan sonra Bakanlık 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 233 performans göstergesinden oluşan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ni 2006 yılı itibari ile yürürlüğe koymuştur. Bakanlık belirlenen bu yeterliklerin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Göreve atanacak öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmen yetiştiren kurumların hizmet öncesi programlarının hazırlanmasında ve eğitim politikasında,
- Görevde olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde,
- Öğretmenlerin başarılarının ve performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin gerek kişisel gerek mesleki gelişimlerinde kullanılmasını hedeflemiştir (MEB, 2008: IX). Ayrıca Bakanlık; bu hedefler doğrultusunda belirlenen yeterlikler hakkında, eğitim-öğretim sürecinde yer alan tüm paydaşların görüş, eleştirisi ve önerilerine açık olduğunu, bu yeterliklerin sürekli olarak güncellenip geliştirilmesi esasına göre hazırlandığını ifade etmiştir. Bakanlığın bu hedefler üzere hazırladığı tüm öğretmenlerde bulunması gereken 6 ana yeterlik ve alt yeterlikler ek-5'te verilmiştir.

Bakanlığın hazırlamış olduğu ve tüm öğretmenlerde bulunmasını istediği ana yeterlikler, alt yeterlikler ve performans göstergeleri incelendiğinde bu yeterliklerin çoktan seçmeli test sınavları ile ölçülmesi mümkün gözükmemektedir. Bu durum aşağıda sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri kapsamında daha ayrıntılı tartışılmıştır.

MEB öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin yanı sıra bölümlere özel alan yeterlikleri de belirlemiştir. Belirlenen özel alan yeterlikleri ile genel yeterlikler bir bütün teşkil etmektedir. MEB hazırladığı bu özel alan yeterlikleri ile genel yeterlikleri birlikte ele almayı uygun bulmuş ve bu kapsamda Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Sınıf Öğretmenliği alanında 8 temel yeterlik ve bu yeterlikler doğrultusunda 39 alt yeterlik belirlemiştir.

### 1.5.3. Sınıf Öğretmenliği Mesleki Yeterlikleri Nelerdir?

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile bir bütün teşkil edecek şekilde ve ilköğretim programları esas alınarak hazırlanan sınıf öğretmenliği mesleki yeterlikleri 8 ana yeterlik altında 39 alt yeterlik şeklinde belirlenmiştir. Bu yeterliklerin yanı sıra, yeterlikleri yansıtacak üç farklı düzeyde performans göstergeleri de hazırlanmıştır.

Sınıf öğretmenliği, alanı gereği birçok derse hâkim olmayı gerektirmektedir. Bu da sınıf öğretmenleri için; çoklu disiplinle birlikte disiplinler arası anlayışa ait yeterliklere sahip olmayı gerekli kılmıştır. Bu yüzden sınıf öğretmenliği mesleki yeterlikleri ve performans göstergeleri hazırlanırken her bir ders için özel alan bilgisi şeklinde değil, söz konusu derslerin ortak tabanları dikkate alınarak bütünleştirici bir yol izlenmiştir. Ek-6'da bahsedilen sınıf öğretmenliği mesleki yeterlikleri ve alt yeterlikleri verilmiştir.

MEB hazırlamış olduğu sınıf öğretmenliği mesleki yeterlikleri ile hedefleri doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum vb. özellikleri somut hale getirmiştir. Bakanlık bu özel yeterliklerin yalnızca isim olarak ifadesiyle kalmamış ilköğretim programlarını esas alarak bu yeterlikleri yansıtacak performans göstergeleri de belirlemiştir. İlköğretim programları esas alınarak hazırlanan performans göstergeleri A1, A2 ve A3 olmak üzere üç farklı düzeyde belirlenmiştir. A1 düzeyi; öğretmenlerin mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını gösteren performans göstergeleridir. A2 düzeyi; A1 düzeyindekilere ek olarak öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı, mesleki deneyimlerle programın uygulandığı ve çeşitlendirildiği performans göstergeleridir. A3 düzeyi ise; A1 ve A2 düzeylerine ilaveten öğretim programlarının ve uygulamalarının dikkate alınıp, eğitim-öğretimin diğer bileşenlerinin de hesaba katılarak uygulamaların özgün bir şekilde çeşitlendirildiği performans göstergeleridir (MEB, 2008: 42).

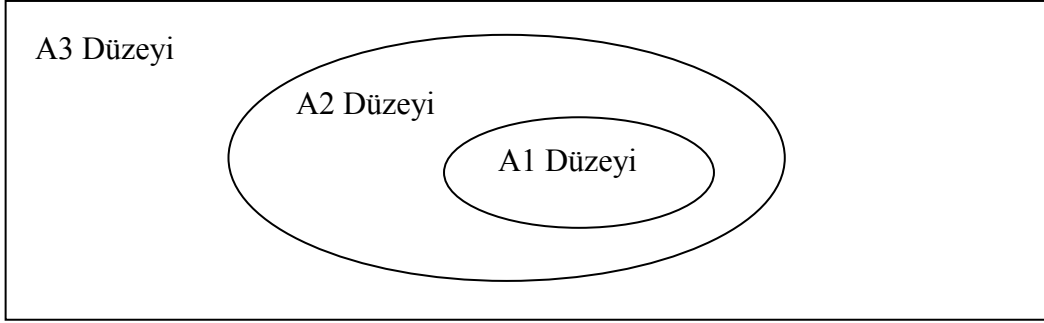
Aşağıda verilen şekil ve örnek bu durumu daha açık hale getirecektir. Bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler ana yeterliliği ve mesleki etik değerler oluşturabilme alt yeterliği altında bakanlığın belirtmiş olduğu performans göstergeleri şu şekildedir:

A1 Düzeyi: Mesleği ile ilgili mevzuatı bilir.

A2 Düzeyi: Mevzuatla ilgili gelişmeleri izler, eğitim paydaşları ile paylaşır.

A3 Düzeyi: Ulusal ve evrensel değerlerin geliştirilmesinde eğitim paydaşlarına model olur (MEB, 2008: 159).

Şekil: Performans Düzeyleri



A3 düzeyinde bir performans göstergesi adeta Matematikteki evrensel küme gibi A2 ve A1 düzeyindeki performans göstergelerini de kapsar. Aynı şekilde A2 performans göstergesi de A1 düzeyindeki performans göstergelerini kapsar.

Yukarıda verilen 2014-2015 KPSS ve Sınıf Öğretmenliği ÖABT sınav konu kapsamı ile öğretmenlik mesleği mesleki yeterlikleri ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri karşılaştırıldığında, sınav konu kapsamında yeterlikler görülmemektedir. Oysa bakanlık bu yeterliklerin belirlenmesindeki hedefleri açıklarken göreve atanacak öğretmenlerin seçiminde bu yeterliklerin kullanılmasını da hedeflemiştir. Bu durumda yapılan sınavlar belirtilen yeterlikleri yansıtmamaktadır. Ayrıca bahsedilen yeterlikler performans gözlemine dayalı yeterliklerdir. Bu yeterliklerin ölçülmesinde bilgi düzeyi kadar uygulama süreci de önem arz etmektedir. Bu nedenle çoktan seçmeli test sınavları ile belirlenen yeterliklerin ölçülebilirliği, üzerinde tartışılması gereken bir konudur. Araştırmanın bulgular kısmında alan uzmanlarının bu konu üzerindeki görüşlerine ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

## II. BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sınıf öğretmeni istihdamı kapsamında ilk defa 2014 yılında getirilen ÖABT sınavı hakkında ilgili alan yazın incelendiğinde henüz çok fazla çalışma olmadığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar daha çok sınıf öğretmeni yetiştirilmesi, sınıf öğretmeni istihdamı ve KPSS üzerinde yoğunlaşmıştır.

Atanur Baskan, Aydın ve Madden'in (2006), 'Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış' isimli çalışmalarında ABD, Almanya, Japonya gibi ülkelerle yapılan karşılaştırmalara dayanılarak; öğretmenlik programları derslerinin, öğretmenlik meslek bilgisine ve okul uygulamalarına daha fazla ağırlık verilerek süreç sonunda adayların canlı performans sergileyebilecekleri uygulama sınavlarından geçirilmeleri gerektiği sonucuna varmışlardır. Ayrıca mesleğe atanmadan önce her branş için alan bilgilerinin ölçülebileceği meslek sınavlarının da yapılması gerektiği kanısına varılmıştır.

Baştürk (2007), KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerini incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının kuruntu, duyuşsal ve toplam kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu sınavı, önlerine konulmuş büyük bir engel ve eğitimini aldıkları alanda işe alınmalarının son basamağı olarak gördükleri kanısına varılmıştır.

Küçükahmet (2007), 2006-2007 yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarını değerlendirdiği çalışmasında; öğretmen yetiştirme programlarında 43 çeşit öğretmenlik meslek bilgisi dersleri okutulduğunu; fakat bu derslerin alandan alana kredi saatlerinin farklı olduğunu belirterek bu durumda nasıl bir öğretmen standardından bahsedilebilir sorusunu yöneltmektedir. MEB temelde

tüm alanlardaki öğretmenlerin sahip olması gereken öğretmenlik mesleki yeterlikleri ve özelde de alan yeterliklerini belirlemişken öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik meslek bilgisi ders kredi saatlerinin farklı olması düşündürücüdür.

Baştürk (2007), KPSS'ye dayalı yapılan öğretmen atamalarına yönelik yaptığı çalışmada KPSS-ÖSS ve ÜNO (Üniversite Not Ortalaması) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan bu çalışmada özellikle ÖSS ve ÜNO değişkenlerinin KPSS'yi ne ölçüde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda ÖSS ile ÜNO arasında ve ÜNO ile KPSS arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı ifade edilmiştir. Bunun yanında ise; ÖSS'nin KPSS performansını istatistiksel olarak yordayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilere dayanılarak MEB'e bağlı kamu okullarında çalışacak olan öğretmenlerin alan bilgilerinin de dikkate alındığı yeni atama ölçütlerinin belirlenmesinin daha uygun olacağı önerilmiştir.

Sezgin Nartgün'ün (2008), MEB'in öğretmen atamalarında izlediği yollar hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada öğretmen adayları KPSS'nin kaldırılmasını, sınavın öğrencileri psikolojik açıdan etkilediğini fakat illaki bir eleme olacaksa da sınavın en iyi eleme olacağını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenliği alanından 37 tane öğretmen adayının da görüşlerinin alındığı bu çalışmada KPSS'de iyileştirilme yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Adıgüzel (2008), eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada fakültelerde öğretmen eğitimi program standartlarının orta düzeyde gerçekleştirildiği sonucuna varmıştır. Çalışma sonunda eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde ÖSS dışında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özellikleri ölçebilecek başka sınavların da yapılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Karaca (2008), Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılmasının temel nedenlerine yönelik yaptığı çalışmada kalite arayışında olan diğer ülkelerdeki gibi ülkemizde de bir öğretmen yetiştirme ve mesleki yeterlikler konusunda bir standart oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Çalışmada programların 2006-2007 düzenlemesinde; daha önce teorik bilgilerden oluştuğu ve

öğretmene mesleki yeterlik kazandırmadığı düşüncesi ile 1997 yılında YÖK tarafından kaldırılan; Eğitim Bilimlerine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Yöntem ve İlkeleri ve Ölçme ve Değerlendirme gibi birçok dersin yeniden öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olarak yer almasının güncellenen programın en çarpıcı özelliği olduğu ifade edilmiştir.

Aydın, Şahin ve Topal'ın (2008) 'Türkiye'de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları' isimli çalışmalarında eğitim programlarının ihtiyaçlara cevap sunabilecek şekilde toplumsal, bilimsel değişim ve gelişmelere göre düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci olacak bireylerin yalnızca çoktan seçmeli sorulara verdikleri cevaplarla belirlendiğinin; oysa mesleğe yatkınlık açısından kişiliklerinin, mesleğe yönelik ilgi ve tutumlarının çeşitli envanterlerle belirlenmesinin yerinde olacağı belirtilmiştir. Ülkemizde böyle bir sistemin olmayışından dolayı mesleğin gerektirdiği ilgi, tutum ve kişilik özellikleri taşımayan bireylerin 6-10 yaş arasındaki çocuklara hitap edecek olan bu mesleğe girebildikleri ifade edilmiştir.

Oğuz ve Tunca'nın (2008), AB ülkelerinden olan Baltık ülkelerinin ve Türkiye'nin öğretmen eğitimini karşılaştırdıkları çalışmalarında birçok benzerlik bulunduğu tespit edilmiştir. Fakat Letonya'da Türkiye'den farklı olarak öğretmenlik programlarına girişlerde mülakat yapıldığı vurgulanmıştır.

Mete (2009), 'Fırsat Eşitliği Temelinde Öğretmen Atama Politikaları' isimli doktora çalışmasında; tarihsel süreçte öğretmen istihdamına yönelik yapılan reformların köklü değişikliklere gidilmeden, mali kriz, liberal politikalar, hızlı nüfus artışına paralel öğretmen ihtiyacının artması gibi nedenlerle köklü çözüme gidilmeden yönetmeliklerle giderilmeye çalışıldığını ifade etmiştir. Bu durumun sonucu olarak da öğretmen açığı olan bölgelerde, sözleşmeli, vekil, ücretli öğretmenlik gibi geçici öğretmen atamalarının yapıldığını belirtmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmen adayları için KPSS ile ölçülen Genel Yetenek-Kültür ve Eğitim Bilimleri alanlarına yoğunlaşılmasının yerine; adayların mesleki becerileri geliştirmeye, atandıkları bölgeyi tanımaya ve öğretmen kimliğini kazandırmaya yönelik eğitimlere ağırlık verilmesi önerilmiştir. Ayrıca birleştirilmiş sınıfı olan okullara görevlendirilecek

öğretmenlere öğretmen olmadan önce bu okullarda deneyim edinme şansı verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Yeşil, Korkmaz ve Kaya (2009), Eğitim fakültesinde alınan eğitimin öğrencileri KPSS'ye hazırlama düzeyini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada; öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre mezuniyet ortalamalarının ve KPSS 10 puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin eğitim fakültesindeki başarıları arttıkça KPSS 10'daki başarıları da artmaktadır.

Başkan ve Alev (2009), KPSS'de çıkan soruların öğretmenlik meslek derslerine göre kapsam geçerliliğini inceledikleri çalışmalarında KPSS'de daha önce sorulan soruların içeriği ile eğitim fakültelerindeki eğitim bilimleri derslerinin içeriğini karşılaştırmayı hedeflemişlerdir. Bu amaçla 2001-2002 ve 2003 KPSS sorularını incelemişler ve bu soruların programda yer alan derslere göre uygun bir dağılım göstermediği kanısına varmışlardır. Ayrıca meslek bilgisi derslerinde kazanılan davranışların sınırlı bir kısmının KPSS'de ölçüldüğü sonucuna varmışlardır.

Odabaş (2010), öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında adayların çoğunun sınava, sınavın içeriğine, uygulanma biçimine yönelik olumsuz düşüncelere sahip olduklarını tespit etmiştir. Son dönemde yaşanan kopya olaylarının da bu sonuca etki eden nedenlerden olabileceği ifade edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmen adayları yalnızca bilişsel becerilerin değil duyuşsal becerilerin de ölçülmesi gerektiği düşüncesindedirler.

Açıl (2010), öğretmen adaylarının akademik başarıları ile KPSS puanları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında adayların akademik başarı puanları ile KPSS puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuş ve akademik başarı puanlarının KPSS'yi yordayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tösten (2011), ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlere göre; KPSS, MEB'in öğretmenlerde aradığı niteliklere sahip bireyleri seçmekte yetersizdir. Bununla beraber KPSS'nin nitelikli bir sınav olmadığı, öğretmenleri ezbere yönelttiği,

objektifliği sağlamadığı ve öğretmen adaylarının ruh sağlığını bozduğu görüğu hâkimdir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen atamalarında mezuniyet derecesi, mülakat gibi ölçütlerin de yer alması gerektiği ifade edilmiştir.

Deryakulu (2011), KPSS eğitim bilimleri sorularının, genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelediği çalışmasında, 20 alt yeterlik altında 83 performans göstergesinin Öğretim Teknolojisi alanı ile ilgili olduğu kanısına varmıştır. Bu sonuçla ilintili olarak 2007, 2008, 2009, 2010 yıllarında uygulanan KPSS eğitim bilimleri testlerindeki toplamda 480 soruyu içerik çözümlemesi tekniği ile incelenmiş ve bu soruların hazırlanmasında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin ve öğretmen yetiştirme programlarındaki meslek bilgisi derslerinin yeterince dikkate alınmadığı, bazı sorularınsa niteliksel olarak yetersiz olduğu kanısına varılmıştır.

Sezgin ve Duran (2011), KPSS'nin öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına etkisini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adayları KPSS'nin nitelikli öğretmen seçmek için uygun bir sınav olmadığı, adayların bu sınav nedeni ile sosyal ilişkilerinin, sanatsal ve kültürel faaliyetlerinin olumsuz etkilendiği sonucunda ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarına sözlü ve yazılı sınav yapılması ve ek ders karşılığı çalışanların yerine atama yapılması önerilmiştir.

Orman (2012), Polonya ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırdığı çalışmasında; Polonya'da ülkemizden farklı olarak sınıf öğretmenliği programına kabulde olgunluk (mature) sınavı ve mülakat yapıldığı, programlarda uygulamanın esas alındığı belirtilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğrencilerin yeterliklerinin ölçülebilmesi için uygulamaya dayalı bir mezuniyet sistemi geliştirilmesi önerilmiştir.

Yıldırım, Tabak ve Yavuz (2012), MEB Öğretmen Yeterliklerinin KPSS Eğitim Bilimleri Testinde dikkate alınma düzeyini inceledikleri çalışmalarında, 2010 KPSS eğitim bilimleri soruları incelenmiş ve bu soruların MEB tarafından belirlenen öğretmen niteliklerini ölçme eğilimli olmadığı, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri performans göstergelerinin ölçülebilirliğinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Polat ve Arabacı (2012), ‘Türkiye’de Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alım Ölçütlerini Yeniden Düşünmek - Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım’ isimli çalışmalarında; öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği bazı niteliklere ve yeteneklere sahip olması gerektiğini bunun için de öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci alırken akademik puanın yanı sıra kişisel yeteneklerin de sorgulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca ABD, Finlandiya ve Japonya gibi ülkelerde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde ölçütlerin ayrıntılı düşünülmüş olmasının büyük bir etken olduğu vurgulanmıştır.

Oktay (2012), Türkiye’de öğretmen istihdamında yaşanan sorunları incelediği yüksek lisans çalışmasında alınan öğrenci sayıları ile yapılan atamalar arasında bir tutarlılık olmadığını, YÖK ve MEB’in öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda ilişkilerinin zayıf olduğunu belirtmiştir. Ayrıca; KPSS’nin öğretmen yeterliliğini ölçmede yetersiz olduğunu, adayların gerek okul yaşamını gerek sosyal yaşamını olumsuz etkilediğini, KPSS’ye alan sınavı ve mülakat getirilmesi gerektiğini, ücretli öğretmenlik uygulamasının eğitimi olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir.

Erdem ve Soylu (2013), Öğretmen adaylarının KPSS ve Alan Sınavına ilişkin görüşlerini belirlemek için bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin farklı alanlarında okuyan 110 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%75) öğretmen seçiminde alan bilgisinin sınanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Kalan %25’lik kesim ise öğretmen adayı birey sayısının ihtiyaçtan fazla olmasından dolayı bu sınavın olduğunu ifade etmişlerdir ve buna dayanarak çalışmanın sonunda eğitim fakültelerine öğrenci alınırken ihtiyaca göre alınması önerilmiştir.

Aykaç, Kabaran ve Bilgin (2014), ‘Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi’ isimli çalışmalarında Almanya, İngiltere ve Finlandiya’da öğretmenlik uygulamalarına büyük önem verildiği özellikle Finlandiya’da teori ve uygulamanın bir sentez olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Finlandiya, İngiltere ve Fransa’da öğretmen

olmak isteyen bireylerin üniversiteye kabulünde sözlü ve yazılı sınavlarla birlikte mülakat ve uygulamaların yapıldığı belirtilmiştir.

Aksoy ve Gözütok (2014), 'ABD, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler' isimli çalışmalarında; Türkiye'de 2005 yılında yapılan ilköğretim programlarındaki değişiklik ile 2006'da öğretmen eğitimi programlarında yapılan revizyonun öğretmen eğitimini etkileyen politik düzeyli uygulamalar olduğu ve etkili bir insan gücü planlaması yapılmadığından dolayı yüz binlerce öğretmenin atama bekledikleri sonucuna varmışlardır.

Abazaoğlu (2014), 'Dünya'da Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları' isimli çalışmasında incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinde, farklı öğretmen yetiştirme modellerinin birlikte benimsendiği, öğretmen adaylarının fakültelere ve öğretmenlik programlarına seçimlerinde ulusal sınavlarla birlikte öğretmenlik becerilerinin ölçüldüğü yazılı, mülakat ve performans sınavlarının da uygulandığı tespit edilmiştir.

Ümmet ve Otrar (2015), 'KPSS'ye Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme' isimli çalışmalarında, toplumların kalkınmasında anahtar rolünde olan öğretmenlerin atanmasında sınav yönteminin kullanılmasının; niteliği artırma, adil bir atama, mesleğin değerini ortaya koyma gibi olumlu yanların yanında; sınav hazırlığına yönelik dersane sektörünün oluşması, adaylarda sınav kaygısı, gelecek endişesi, tükenmişlik, ümitsizlik, psikolojik etkiler gibi olumsuz yanların da olması nedeni ile sınavın bu yönlerden de ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Arcagök, Demir, Girgin Sarıdaş ve Şahin (2015), Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği alan sınavına yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında adayların çoğunluğu olumsuz görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar lisans programında alınan derslerin alan sınavını karşılamadığı yönünde, alan derslerinin uygulamalı olduğu ve bu derslerin alan sınavında yer almadığı yönünde geri dönütler vermişlerdir.

Yapılan çalışmalar genellikle öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeyleri, lisans programlarının değerlendirilmesi, öğretmen atamalarında izlenen yollar, eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi, sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışı, tarihsel süreçte öğretmen istihdamı, ülkemizdeki ve diğer bazı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme ve istihdamı, öğretmen adaylarının KPSS'deki başarıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki, KPSS'nin öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına etkileri, öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar vb. üzerinde yoğunlaşmıştır. ÖABT sınavının henüz yeni getirilen bir uygulama olması nedeni ile bu kapsamda fazla bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, sınıf öğretmenliği kapsamında yapılan ÖABT sınavının alan uzmanları görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, özel alan yeterlikleri ve sınıf öğretmenliği lisans programı açısından ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışmanın, nitelikli sınıf öğretmeni istihdamında alana katkı sağlaması beklenmektedir.

### **III. BÖLÜM**

#### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın amacı, verilerin toplanması, analizi gibi bölümler yer almaktadır.

##### **3.1. Araştırmanın Amacı**

Nitelikli öğretmen ihtiyacı ve istihdamı ülkemizin kuruluşundan bu yana güncelliğini kaybetmeyen bir konu olagelmıştır. Çünkü ülkelerin gelişmesi ve ilerlemesi için geleceği yönlendirecek olan nesillerin kaliteli bir eğitimden geçmesi önkoşuldur. Bunun da ancak gerekli yeterliklere ve özelliklere sahip öğretmenlerle

gerçekleştirilebileceği yadsınamaz bir gerçektir. Bu yüzden bu çalışma ile sınıf öğretmeni istihdamında, sınıf öğretmenliği alanında ilk kez 2014 yılında yapılan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi sınavının sınıf öğretmenliği lisans programlarının içeriği ile öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri açısından uygunluğunu ortaya koymak hedeflenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın diğer bir amacı; sınavın nitelikli sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamadaki etkisini ve alandaki uzmanların bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır.

### **3.2. Araştırmanın Önemi**

Birçok alanda hızlı gelişmelerin yaşandığı Dünya’da eğitim sistemlerinde de hızla ilerlemeler kaydedilmektedir. Ülkeler nesillerine daha iyi bir gelecek sunabilmek için eğitim sistemlerini sürekli geliştirmekte ve sistemlerini güncellemektedirler. Ancak bu sistemlerden en iyi şekilde yararlanmak; sistemin uygulayıcısı olan insan kaynağını, uygulamadaki programla uyumlu bir şekilde yetiştirmekle mümkündür. Bir ülkeyi geleceğe taşıyacak olan nesiller için bu görevi ifa edecek olan da sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Bu çalışma öğretmenlik alan bilgisi testi sınavının sınıf öğretmenliği bazında incelenmesi, şu an okutulan sınıf öğretmenliği programı ile uygunluğu yönünden incelenmesi açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışma ile Sınıf Öğretmenliği ÖABT sınavının sınıf öğretmenliği mesleği açısından olumlu ve olumsuz yönleri incelenmiş ve hem öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hem de sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri açısından değerlendirilmiştir. Çalışma, sınıf öğretmenliği alan bilgisi sınavının görünen ve görünmeyen sonuçlarının ortaya konulması bakımından oldukça önemlidir. Bütün bunların yanı sıra bu alanda yapılan ilk tez çalışması olması sebebiyle araştırma ayrıca önem arz etmektedir.

### 3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan 13 öğretim görevlisi ile yapılan görüşmelerle sınırlıdır.

### 3.4. Tanımlar

**Yeterlik:** Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (MEB, 2008: VIII).

**Alt Yeterlik:** Bir genel yeterliliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2008: VIII).

**Performans Göstergesi:** Yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranışlardır (MEB, 2008: VIII).

**Uzman:** Belli bir bilim dalında lisansüstü öğrenim derecesine sahip kimse, uzmanist (TDK, 2015).

### 3.5. Problem Cümlesi

Sınıf Öğretmenliği ÖABT sınavı nitelikli sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamada yeterli midir?

### 3.6. Alt Problemler

1. Mevcut öğretmen atama sistemi ile nitelikli sınıf öğretmeni ihtiyacının karşılanması üzerine görüşleriniz nelerdir?
2. Sınıf Öğretmeni atamalarında KPSS'nin yanı sıra Sınıf Öğretmenliği ÖABT sınavı gibi bir sınava neden ihtiyaç duyulmuştur?

3. Sınıf Öğretmenliği ÖABT sınavı ile Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Derslerinin uyumu üzerine görüşleriniz nelerdir?
4. Sınıf Öğretmenliği ÖABT sınavı ile sınıf öğretmeni adaylarının alan öğretimi dersleri ne derecede ölçülebilir?
5. Sınıf Öğretmenliği ÖABT sınavı ile sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin ölçülebilirliği üzerine görüşleriniz nelerdir?
6. Sınıf Öğretmenliği atamaları için test sınavları yeterli midir? Sınıf öğretmeni adaylarının meslek-alan bilgisi ile birlikte etik değerlerinin, kişiliklerinin de ölçülebildiği alternatif bir sınıf öğretmeni atama sisteminin oluşturulabilirliği üzerine görüşleriniz nelerdir?

### **3.7. Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile yapılandırılmıştır. Durum çalışması bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Durum çalışmasında, duruma ilişkin ortam, bireyler, süreçler, olaylar gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 77).

### **3.8. Çalışma Grubu**

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. “Tipik durumların seçiminde genellikle bu konuda bilgi sahibi bireyler veya kurumlar, bu konularda hazırlanmış çeşitli veri tabanları veya araştırma sonuçları yardımcı olabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 110). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenliği alanında uzman 13 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Öğretim üyelerinin 2’si bayan 11’i erkektir. Öğretim üyelerinin hepsi doktora çalışmalarını sınıf öğretmenliği alanında yapmış kişilerdir. Öğretim üyelerinden 3 tanesi yardımcı doçent, 10 tanesi doçent unvanına sahiptir. Araştırmada etik kurallar nedeni ile çalışma grubu hakkında daha ayrıntılı bilgi verilmemiştir.

### 3.9. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili konuda derinlere gidebilmeyi sağlayabilir. Görüşmecilerin kendilerini ifade etme imkânları, konuda derinlere inilebilme, analiz kolaylığı vb. bu yöntemin avantajlarıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu alanda uzman iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir.

Etik kurallar gereği görüşmecilerden gerekli izinler alınmış, elde edilen verilerin araştırma dışında kullanılmayacağı, görüşmecilere belirtilmiştir. Ayrıca görüşmecilere, isimlerinin araştırmada verilmeyeceği ifade edilmiştir. Görüşmeler elektronik posta yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre betimsel analiz; daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık bir biçimde ifade edildiği araştırmalarda kullanılmaktadır. Veriler daha önceden belirlenen temalara ya da araştırma sorularının ortaya koyduğu çerçeveye göre yorumlanır ve özetlenir. Betimsel analiz; analiz için çerçeve oluşturma, oluşturulan çerçeveye göre verileri işleme, bulguları ortaya koyma ve yorumlama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilir. Betimsel analizde elde edilen bilgileri okuyucuya daha açık sunmak için sıklıkla doğrudan alıntılardan yararlanır. Bulgular arasında neden sonuç ilişkileri kurulması, karşılaştırmalar yapılması yorumların kalitesini artıran etmenlerdir.

Büyüköztürk vd.'nin (2013: 245) McMillan'ın açıklamaları doğrultusunda yaptıkları açıklamaya göre nitel bir çalışmada detaylı alan kayıtlarının alınması, araştırmacı tarafından doğru ve kapsamlı bilgi sağlanması, katılımcılardan alıntılarının yapılması ve bu alıntılarının eklemeye yapılmadan olduğu gibi aktarılması güvenilirliği artırmaktadır. Ayrıca araştırmanın her bir aşamasının ve izlenen yolun ayrıntılı bir şekilde açıklanması nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmanın bir diğer yoludur. Bu

kapsamda bu araştırmada izlenen yol, yöntem açıklanmış ve sıklıkla katılımcılardan hiçbir ekleme yapılmadan alıntılara yer verilmiştir.

Bulunan sonuçlara nasıl ulaşıldığının net ifade edilmesi, sonuçların diğer insanların da ulaşabileceği şekilde sunulması i geçerliliği artırmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2006: 256). Bu kapsamda araştırmadan elde edilen sonuçlar bulgular ve literatür ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Yıldırım ve şimşek'e göre (2006: 258) dış geçerlik araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilişkilidir. Fakat nitel araştırmalarda araştırma sonuçları bir dereceye kadar benzer ortamlara ve durumlara genellenebilir. Genellemeler ilkeler, kurallar biçiminde değil, deneyimler ve örnekler şeklindedir. Araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilmesi ise nitel araştırmacının okuyucuyu araştırmanın tüm aşamaları hakkında bilgilendirmesi ile olabilir. Bu bağlamda araştırmanın tüm aşamaları belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği alanında uzman iki kişi tarafından incelenmiştir.

#### **IV. BÖLÜM**

##### **BULGULAR VE YORUM**

Araştırmanın amacı doğrultusunda alınan uzman görüşlerinde geçen ortak kavramlar, fikirler tabloladıştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma bulguları, görüşmecilerin her birinin alan uzmanları olması nedeni ile çoğu zaman sorulara verilen cevaplar doğrudan alıntı şeklinde yer almış, zaman zaman da görüşler özetlenmiştir. Görüşmecilerin isimleri etik nedenlerle .1, .2 şeklinde kodlanarak verilmiştir.



#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak görüşmecilere; mevcut öğretmen atama sistemi ile nitelikli sınıf öğretmeni ihtiyacının karşılanması üzerine görüşleri sorulmuştur. Verilen cevaplarda geçen ortak kavramlar ve fikirler alt temalar başlığı altında toplanarak aşağıda tablolatırılmıştır.

Tablo 14: Mevcut Öğretmen Atama Sistemi ile Nitelikli Sınıf Öğretmeni İhtiyacının Karşılanması Üzerine Görüşler

Tema	Alt Temalar	Ö.Ü. (f)
Mevcut Öğretmen Atama Sistemi ile Nitelikli Sınıf Öğretmeni İhtiyacının Karşılanması Üzerine Görüşler	Nitelikli sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamada yetersizdir.	9
	Bilişsel beceriler üzerine kurgulanmıştır.	5
	Öğretmenlik mesleği beceri, nitelik ve yeterlikleri ölçülememektedir.	5
	Nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilemediği sürece hangi sınav sisteminin uygulaması önem arz etmemektedir.	1
	Atamalar niceliğe yönelik olup niteliği artırıcı değildir.	2
	Eskiye oranla mevcut sistemde daha nitelikli öğretmen ataması yapılmaktadır.	1
	Sistem kapsam geçerliliğine sahip değildir. Test sistemi ile öğretmenin niteliği tespit edilemez.	1

Tablodaki veriler incelendiğinde öğretim üyelerinin çoğu mevcut atama sistemi ile nitelikli sınıf öğretmeni ihtiyacının karşılanamayacağı görüşündedir. Üst düzey düşünme becerilerinin tam ölçülemediği, ezbere bilgilerin ölçülebildiği bilişsel düzeyde çoktan seçmeli sınavlarla sınıf öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği yeterli donanıma sahip adayları ölçmek mümkün değildir. Bu konu üzerine Ö.Ü. 2'nin görüşleri şu şekildedir:

*“(...) Çoktan seçmeli sınavlarla iyi adayın belirlenmesinin mümkün olmadığı aşikârdır. Öğretmenlik mesleği gibi muhatabı doğrudan insan olan özellikle de çocuk ya da genç olan bir meslek grubuna bu şekilde atama yapmanın doğru olmadığını düşünenlerdenim.(...) Bu nedenle sadece çok iyi soru çözebilen kişilerden belirlenmemelidir. Zira çok iyi soru çözen, çok iyi konu ezberlemiş birisi her zaman çok iyi bir insan, çok iyi bir model olmayabilir.” (Ö.Ü.2)*

Aynı şekilde bir diğer öğretim üyesinin görüşleri ise şöyledir:

*“Mevcut öğretmen atama sistemi ile nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanabileceğini düşünmüyorum. Çünkü atama sisteminin temel ölçütü olan KPSS sınavı öğretmenlik bilgi ve becerilerini ölçmemektedir. Bu tür bir sınavla lisans derslerinde başarılı olan ve gerçekten çok iyi öğretmenlik yapacak adaylar yerine test tekniğine çalışan, ezberci ve yeterli donanıma sahip olmayan adaylar atanmaktadır.” (Ö.Ü.6)*

Benzer şekilde bir diğer görüş:

*“Mevcut öğretmen atama sistemi ile nitelikli sınıf öğretmenlerinin görev aldığını düşünmüyorum. Mevcut sistem çoktan seçmeli ve standart sınavlar olan KPSS ve ÖABT sınavlarını atamada temel almaktadır. Oysa bu sınavlar bana göre öğretmenlerin genel kültür ve soru çözme becerilerini ölçmekte olup özellikle sınıf öğretmenliğinde çok önemli olan ders anlatma, sınıf yönetimi ve organizasyonu, öğretimi, iletişim, çevreye uyum ve liderlik becerilerini ölçmekte yetersizdir. Sadece çok iyi test çözebilen ama öğretmenlik temel becerileri yetersiz bir kişi mevcut sistemde kolaylıkla öğretmen atanabilir...” (Ö.Ü. 8)*

Konuyu, bölümlerin lisans programları ve öğretim elemanları yeterlikleri açısından değerlendiren bir öğretim üyesi görüşü ise şöyledir:

*“Mevcut öğretmen atama sistemi, nitelikli sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamada, yetersiz ve etkisiz buluyorum. Mevcut sistemde bir öğretmenin atanabilmek için temel iki yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. 1. Eğitim*

*fakültesinin ilgili bölümünden alacağı lisans diploması ve 2. KPSS sınavından ilan edilen ihtiyaç sayısı içerisinde girebileceği kadar puan almış olmak. Bunlardan 1.si yani eğitim fakültesi mezunu olmak, söz konusu fakültelerin ilgili bölümlerinin gerek programları gerekse öğretim elemanı yeterlilikleri bakımından sınıf öğretmeni yetiştirme hususunda yeterli olduğunu düşünmüyorum. 2.si yani KPSS sınavının da özellikle bu sınavla ölçülemeyecek yeterlilikler gerektiren sınıf öğretmenliği alanı için seçici olmadığı fikrindeyim.”(Ö.Ü.11)*

Güncel sınav sistemi bilişsel beceri odaklıdır ve üst düzey bilişsel becerileri ölçmede yetersiz kalmaktadır. Oysaki öğretmenlik mesleği için bilişsel becerilerle birlikte duyuşsal, sözel, sosyal beceriler de gerekmektedir. Özellikle sınıf öğretmenliğinin hedef kitlesi düşünüldüğünde tüm bu becerilerin gerekliliği ayrı bir önem kazanmaktadır. Öğretmenlerden milli eğitim hedefleri doğrultusunda soran, sorgulayan, analiz ve değerlendirmeler yapan bireyler yetiştirilmesi beklenirken bu sınav sistemi ile bu özellikleri kazanmamış bireyler istihdam edilmesi bir çelişki oluşturmaktadır. Bu durumu Ö.Ü. 4 şöyle açıklamıştır:

*“Mevcut atama sistemi tamamen sonuç odaklı olup sadece bilişsel beceriler üzerine kurgulanmış bir atama sistemidir. Üst düzey bilişsel becerisini ölçemeyen çoktan seçmeli sınav sonucuna göre seçim gerçekleştirilmektedir. Ama ilköğretim programında ve milli eğitimin genel amaçlarında soran, sorgulayan, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilen bireylerin yetiştirilmesi vurgulanmaktadır. Tabi ki bu nesli yetiştirmesi gereken öğretmenlerin de bu meziyetlere sahip olması gerekir. Ama bu atama sisteminde istediğin öğrenci profiline uygun öğretmen seçimi gerçekleştirilmemektedir. Bu durum nasıl çözülebilir, öncelikle eğitim fakültesine öğretmen adayı alımında bilişsel becerilerin yanında sözel, duyuşsal ve sosyal becerileri yüksek olan bireylerin tercih edilmesi gerekir. Sonra alımlarda özel ve devlet sektörleri göz önünde bulundurularak planlama yapılmalı ve bu doğrultuda Türkiye geneli ortak bir sayı belirlenmelidir. Mezun edilen öğretmen adaylarının hem iş bulma sıkıntısı büyük oranda çözülmüş hem de daha kalifiye öğretmen yetiştirilmiş olur.” (Ö.Ü. 4)*

Bir diğer görüş şöyledir:

“ (...) Kısmen doğru olarak uygulanan sistem bu haliyle nitelikli bir öğretmen yetişimini ve değerlendirmesini yapacak kapsam geçerliliğine sahip değildir. Test sistemiyle öğretmenin niteliği tespit edilemeyeceği gibi, alan bilgisi sınavının kapsam geçerliliği ve soru dağılımı hatalıdır...” (Ö.Ü.12)

Benzer şekilde bir diğer öğretim üyesi ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Mevcut öğretmen atama sistemi niteliği arttırmaya yönelik değil. Tamamen güncel ve günlük politikalarla niceliğe yönelik atamalar.”(Ö.Ü.7)

Diğer bir görüş ise:

“Çoktan seçmeli sınavla nitelik arasında zaten bir ilişki olamaz. Bu iki kavram birbirinden oldukça farklı dünyalara ait. Mevcut sınav elemek için yapılıyor. Eliyor ve seçtiğini atıyor... Ancak sınıf öğretmeni ihtiyacı karşılanıyor. Sayısal (nicelik) olarak” (Ö.Ü. 13)

Mevcut sistemi önceki uygulamalarla karşılaştıran bir öğretim üyesi ise eskiye nazaran uygulanan bu sistemi oldukça olumlu bulduğunu ifade etmiş ve konu ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“ Öncelikle eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği ABD bölümü mezunlarını bu görev için atamaları sevindirici ve oldukça olumlu. Çünkü 90'larda ve öncesi yıllarda bırakın sınıf öğretmenliği mezunluğunu, eğitim fakültesinin diğer herhangi bir alanından bile olmayan (yani eğitimci bile olmayan) üniversiteden herhangi bir bölüm mezunu olması yeterli sayılan ve oldukça önemli olduğu bilinen “öğretmenliğin de en önemli alanı olan sınıf öğretmenliğine” su ürünleri mezunundan mühendisliğe kadar akla gelebilecek her alandan öğretmen ataması yapılırdı (...) Bu nedenle eskiye oranla mevcut sistemde oldukça nitelikli öğretmen ataması yapıldığı söylenebilir. Ancak bunun içinde eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde ne kadar nitelikli sınıf öğretmeni yetiştiriliyor? O da ayrı bir tartışma konusu... Mesela bazı üniversitelerin ilgili bölümlerinde bir tane bile sınıf öğretmenliği alan uzmanı bulmak oldukça zordur... Buralarda nasıl öğretmen

yetiştirildiği oldukça düşündürücü... Burada da atama sisteminden çok üniversitelerdeki eğitim kalitesi ön plana çıkmaktadır.(Ö.Ü.10)

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada, sınıf öğretmeni atamalarında çoktan seçmeli test sorularıyla yapılan KPSS'nin yanı sıra, bu sınava ilaveten getirilen ve yine çoktan seçmeli sorulara dayalı Sınıf Öğretmenliği ÖABT sınavına neden ihtiyaç duyulmuş olabileceği sorgulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uzmanlara KPSS'nin yanında Sınıf Öğretmenliği ÖABT sınavının yapılması hakkındaki görüşleri sorulmuş, verilen cevaplar 6 alt tema başlığında toplanarak tablolştırılmıştır.

Tablo 15: Sınıf Öğretmeni Atamalarında KPSS'nin Yanı Sıra ÖABT Sınavının Yapılmasına Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	Ö.Ü. (f)
Sınıf Öğretmeni Atamalarında KPSS'nin Yanı Sıra ÖABT Sınavının Yapılmasına Yönelik Görüşler	Alan sınavı mevcut sorunu çözmemiştir.	1
	Düşünce olarak olumlu ancak uygulamada yetersizlikler vardır.	5
	Alan sınavı yapılabilir. Fakat içerik gerçekten alan bilgisini ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	3
	Soru sayısı ve dağılımı yetersizdir.	3
	Sınavda amaç atama için bir ölçütse böyle bir sınava ihtiyaç yoktur fakat amaç mesleğinde başarılı olacak öğretmen seçmekse alan soruları olmalıdır.	2
	Eğer bir sınav olacaksa mutlaka alan sınavı yapılmalıdır.	1

Tabloya göre olumsuz görüşlerle birlikte olumlu görüşler olsa da öğretim üyeleri temelde böyle bir sınav olacaksa; içeriğinin ve soru dağılımının değiştirilmesi,

yinelenmesi kanaatinde birleşmişlerdir. Farklı bakış açıları ile bu konuda şu görüşlere yer vermişlerdir:

*“Böyle bir sınavın çok faydalı olacağını düşünenlerdenim. Ancak içerik olarak alana çok uzak bir sınav.” (Ö.Ü.1)*

*“Eğer bir sınav olacaksa mutlaka alan sınavı olmalı. KPSS genel pedagojiyi ölçmeye yönelik. Oysa sınıf öğretmenliği özel bir disiplin ve bu disiplinde öğrencilerin alana özgü yeterliklerinin sorgulanması yapılması zorunlu olan sınavlar içinde en önemlisi diyebilirim.” (Ö.Ü.7)*

*“Her hangi bir öğretmenlik seçimi için temel kriterin genel kültür ve genel yetenekten ibaret olmadığı düşünülürse böyle bir sınavın yapılması gereklidir.”(Ö.Ü.11)*

*“Sınavsız, nitel ve objektif değerlendirmelerle atama yapılma durumu olmadığına göre –kapsam geçerliliği olmasa da- alan sınavıyla öğretmen almak doğru bir uygulamadır. Alan sınavından sonra derslere olan ilgi artmış, güdülenme, motivasyon yükselmiştir. Bu sınavın kapsam geçerliliği sağlanıp uygulanması daha başarılı olur.” (Ö.Ü.12)*

*“Yerinde bir karar olarak düşünüyorum, iyi niyetli olarak düşünülmüş ancak uygulamada yetersizlikler söz konusudur. Şöyle ki KPSS sınavı bütün öğretmenler için hazırlanan genel bir sınav, oysa her branş öğretmenliğinin kendine özgü özellikleri vardır, bunu ölçmede KPSS sınavı genel ve yetersiz kalmaktaydı. Bu eksikliği tamamlamak adına ÖABT sınavı getirildiğini düşünüyorum.*

*“ÖABT sınavı uygulamada bir takım yetersizlikleri de beraber getirmiştir. Çünkü üniversite düzeyinde her öğretim üyesinin kendine özgü ders işleme biçimi ve önemli gördüğü konular vardır. ÖABT sınavı bu farklılıkları göz ardı eden nihayetinde standart bir sınavdır. ÖABT sınavını incelediğimde soruları hazırlayan uzmanların sınıf öğretmenliği alanından seçildiğini düşünmüyorum. Özellikle sınıf*

*öğretmenliğinde önemli olan öğretim becerilerini ölçmekte yetersiz daha çok alan ve ezber bilgisinin ön planda olduğunu düşünüyorum.”(Ö.Ü.8)*

*“Alan bilgisini dinamik tutması açısından olumludur. Onun haricinde çok gerekli olduğunu düşünmüyorum.”(Ö.Ü.9)*

*“Düşünce olarak olumlu, çünkü sadece eğitim bilimlerine yönelik, tüm eğitimcilerin ortak olarak hâkim olmaları gereken yeterliliklerin dışında elbette alan bilgisinin ve becerisinin sınanması oldukça iyi bir gelişme. Ancak uygulamada bu durum oldukça ucube bir hal almış durumda. Çünkü sınıf öğretmenliği alan sınavında öğretmenin bırakın öğretmenlik mesleğini icra ederken kullanmasını hayatının hiçbir döneminde kullanmayacağı bilgiler sorulmaktadır (özellikle fizik, kimya, biyoloji vb.), asıl alan eğitimi sürecine ise çok komik sayılacak derecede yer verilmektedir. Aslında sınıf öğretmenliğinin alana yönelik akademik bilgi yeterliliğini yoklamakta bir o kadar komik zaten. Çünkü bu alana yönelik (ilkokul seviyesi) akademik bilgiye herkes sahiptir zaten. Ama ilkokul eğitimine yönelik sorular elbette sorulmalı ve yeterlilikleri sınanmalıdır.” (Ö.Ü.10)*

*“İlle çoktan seçmeli sınav yapılacaksa “alan sınavı” mutlaka yapılmalıdır. Ancak “alan”dan ne anlaşıldığı ya da anlaşılması gerektiği çok önemli bir konudur. Mevcut sınıf öğretmenliği alan sınavı öğretmenlerin alanlarını kapsamaktan son derece uzaktır. Alan’dan anlaşılması gereken öğretmenlerin mezun olduklarında kullanabilecekleri bilgiyse eğer, yani öğrencilerine öğretmekle mükellef olduğu derslerse eğer bir sınıf öğretmenin derinlemesine fizik, derinlemesine kimya vs. dersleri bilmesine gerek var mıdır? Ya da bir daha hiç kullanmayacağı bilgileri sırf sınav için bir kez daha ezberletmenin kime ne faydası vardır? Doğrusu alan sınavının içeriği 4 yıl içerisinde sınıf öğretmeni adaylarının okudukları değil, alanla ilgili olan dersleri kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.”(Ö.Ü.2)*

Yukarıda değinilen sınıf öğretmenliği öğretmenlik alan bilgisi sınavından anlaşılması gerektiği oldukça önemli bir konudur. Acaba hedef, bir sınıf öğretmenin öğretmekle mükellef olduğu dersleri en iyi nasıl öğretebilirim konusuna hâkim olması mı yoksa sınavdan iyi bir puan alıp atanabilmesi için ileride kullanmayacağı fakat

sınavda elemeyi sağlayacağı derslere mi hâkim olmasıdır? Bu noktada Ö.Ü. 4 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*“KPSS’de genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri alanlarında soruların olmuş olması seçme için yeterli görünmektedir. Çünkü sınavda amaç atama için bir kriter oluşturmaktır. Sınavın amacı mesleğinde başarılı olacak öğretmen seçmekse o zaman devreye alan soruları sokulmalıdır. Ama amaç hâlâ birinci olan ise alan sorusu sormuş olmanın bir önemi yoktur.” (Ö.Ü.4)*

Bir diğer öğretim üyesi de nitelikli öğretmen seçmede bu sınavın mevcut duruma bir getirisinin olmadığı düşüncesindedir:

*“Bu hep tartışılan bir konuydu alana yönelik soruların olmayışı. ÖABT sınavının eklenmesi mevcut durumun bir nebze olsun düzelmesine yardımcı olmamıştır.” (Ö.Ü. 3)*

Sınava ve sınavın soru dağılımına yönelik olarak ise:

*“Elzem. Soru sayısı ve dağılımı yetersiz.”(Ö.Ü.5)*

Bir diğer görüşte ise asıl sorunun sınavın içeriği ve türü olduğu ifade edilmektedir:

*“Böyle bir sınav yapılabilir. Alan bilgisi sınıf öğretmenliği için de önemlidir. Buradaki temel sorun sınavın içeriği ve türüdür. Sınavın gerçekten alan bilgisini ölçebilecek nitelikte olması gerekmektedir.” (Ö.Ü. 6)*

### **4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik görüşmecilerden, ÖABT sınavı ile Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Derslerinin uyumu hakkındaki görüşleri



alınmıştır. Bu bağlamda alınan cevaplar 4 alt temada toparlanarak aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 16: Sınıf Öğretmenliği ÖABT Sınavı İle Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Derslerinin Uyumu Üzerine Görüşler

Tema	Alt Temalar	Ö.Ü. (f)
	Uyumlu değildir.	6
ÖABT Sınavı İle Sınıf Öğretmenliği	Genel Kültür dersleri ile uyumlu, alan dersleri ile uyumsuzdur.	1
Lisans Programı Derslerinin Uyumu	Uyumludur ancak içerik, soru dağılımı ve ağırlığı açısından tartışılır haldedir.	4
Üzerine Görüşler	Lisans dersleriyle uyumlu gözükmemektedir, ancak burada lisans derslerinin sınıf öğretmenlerini mesleğe hazırlamada ne kadar yeterlidir konusu asıl sorundur.	2

Tablo 16 incelendiğinde öğretim üyelerinin bu konuda farklı görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Uyumlu olmadığını düşünenler ağırlıkta olmasına rağmen uyumlu olup içerikte, soru dağılımında ve ağırlıklarında sıkıntı olduğunu düşünenler de bulunmaktadır. Uyumlu olmadığını belirten görüşler gerekçeleri ile birlikte aşağıda ifade edilmiştir.

*“Yapılan sınava baktığımızda sınavın lisans dersleriyle uyumlu olmadığını ve sınıf öğretmenliği alan bilgisini tam olarak ölçmediğini söyleyebilirim. Sınavda beklenenin tam aksine sorular yer almıştır. Bu bağlamda gerçekten alan bilgisini ölçmek yerine kişileri elemek amaçlanmıştır.” (Ö.Ü. 6)*

*“ÖABT sınavı ile derslerin tam olarak uyumlu olduğunu düşünmüyorum. Sınıf Öğretmenliği Lisans programında yer alan bazı derslerden ÖABT sınavında soru bulunmamaktadır. Ayrıca ÖABT sınavının içeriği ve soru ağırlıkları da sınıf öğretmenliği lisans programına uygun değildir. Örneğin öğretmenler için oldukça önemli olan iletişim dersine ilişkin soru yer almaz iken 1. Sınıfta okutulan genel kimya ve fizik derslerinden sorular yer alması soru hazırlayan uzmanların sınıf öğretmenliği*

alanından öte fizik, kimya, tarih gibi alan uzmanlarının olduğu izlenimi uyandırmaktadır. Ayrıca alanlara göre soru ağırlıkları da dengeli değildir.” (Ö.Ü. 8)

“Uyumlu değildir. Maalesef öğretmen adaylarının aldıkları ders içeriğine uyum sağlamayan unsurların da ölçüldüğü bir sınavdır.” (Ö.Ü. 9)

“Hayır. Sınav içeriği sınıf öğretmenliği lisans derslerinin belirli bir bölümüyle ilgili. Sorular daha çok genel kültür derslerini içeriyor.” (Ö.Ü. 13)

“Zaten derslerle uyumlu olsun diye, alanla uyumsuz bir sınav ortaya çıkmaktadır. Tam da ifade etmeye çalıştığımız konu budur. Meslek edindirmede öğretmenin entelektüelliğine katkı sunacak bir takım dersleri verseniz bile bunların alanla ilgisi olmayanlardan alan sınavında soru sorulmamalıdır. Soruluyorsa adına alan sınavı demek yerine “bitirme sınavı” gibi bir ifade bulmak lazımdır. Ve bu da çok gereksiz bir sınav olur o zaman...”(Ö.Ü. 2)

Uyumlu olduğu fakat içerik, soru dağılımı ve ağırlığı gibi sorunların olduğunu belirten ifadeler ise şöyledir:

“Programdaki alan dersi ve alan öğretim dersi olarak belirtilmiş olan derslere uygun ve onları örneklendirir nitelikte soru sorulmaktadır. Bu bakımdan bakınca uyumludur. Ama soru dağılımı açısından uygunluğu tartışılır durumdadır.”(Ö.Ü. 4)

“ÖABT’de yer alan konular derslerle uyumlu ama eksiktir. Derslerin bazılarında sınavda yer verilirken, bazı derslerin sorusuna hiç yer verilmemiştir (çevre eğitimi, erken çocukluk eğitimi, laboratuvar uygulamaları, felsefe, sosyoloji, güzel yazı, kaynaştırma vb.). Bazı derslerin soru sayısı ise çok yetersizdir (alan öğretimi dersleri soruları). Bazı derslerin soru sayısı ise fazladır (fizik, kimya, biyoloji, uygarlık tarihi, Türk tarihi ve kültürü). Özellikle bu derslerin ilkökulda öğretimi çok sınırlıyken 3’er soru çıkması yanlıştır.” (Ö.Ü. 12)

“Ders bazında baktığınız zaman uyumlu? Çünkü sınıf öğretmenliğinde hangi dersi ararsanız var zaten... Ama içeriğe baktığınız zaman örneğin pek çok fizik

*sorusunu fizik mezunlarının bile çoğu yapamamaktadır... Hal böyleyken buna bir diğer her biri uzmanlık gerektiren derslerin sorularını da eklediğiniz zaman... İçerik bakımından ne kadar uyumlu olduğunu siz düşünün artık...” (Ö.Ü. 10)*

*“Alan sınavları lisans programlarındaki derslerle paralellik gösteriyor. Ancak, sorun lisansta gösterilen derslerin sınıf öğretmenlerini mesleğe hazırlamada ne kadar yeterli? Bu bir sorun.” (Ö.Ü.7)*

Benzer şekilde diğer bir görüş:

*“ÖABT sınavı sınıf öğretmenliği lisans programı dersleri ile uyumlu değerlendirilebilir. Burada sorgulanması gereken sınıf öğretmenliği lisans programı derslerinin sınıf öğretmenliği alan eğitimi için yeterliliğidir. Mutlaka düzenlemesi gerekmektedir.”*

Yukarıdaki ifadelerde, öğretim üyelerinin konuyu pek çok farklı açıdan değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Tüm bu bakış açılarının üzerinde ayrı ayrı durularak görülen eksiklikler doğrultusunda çalışılması gerekmektedir. Çünkü sistem birbirinden ayrı, kopuk değil adeta bir zincirin halkası gibi birbiriyle bağlantılı bir bütündür.

#### **4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmeni istihdamında 2014 yılında KPSS’ye ilaveten Sınıf Öğretmenliği ÖABT sınavı getirilmiştir. Lisans programlarında alan ve alan öğretimi dersleri 82 kredi ve 92 saat ile programın çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda programın ağırlığını teşkil eden alan öğretimi derslerinin ölçülebilirliği oldukça önemlidir. Bunun üzerine görüşmecilere ÖABT sınavı ile alan öğretimi derslerinin ölçülebilirliği üzerine görüşleri sorulmuş ve alınan cevaplar 6 alt tema altında aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 17: Sınıf Öğretmenliği ÖABT Sınavı İle Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alan Öğretimi Derslerinin Ölçülebilirliği Üzerine Görüşler

Tema	Alt Temalar	Ö.Ü. (f)
ÖABT Sınavı İle Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alan Öğretimi Derslerinin Ölçülebilirliği Üzerine Görüşler	Amaca hizmet etmiyor.	1
	Ölçülebilir ancak ölçmek için en uygun yöntem değildir.	1
Öğretimi Derslerinin Ölçülebilirliği Üzerine Görüşler	Alan öğretimi dersleri ölçülememektedir.	2
	Çoktan seçmeli testlerle ölçülebilirliği düşünülmemektedir.	2
Üzerine Görüşler	Sorular programda alan diye belirtilen konuları örneklendirmekte fakat olması gereken alan ölçümünü gerçekleştirememektedir.	1
	Yetersizdir. Soru sayısı, dağılımı ve içerik değişmelidir.	6

Tablo 17’de ifade edilen alt temalara göre ÖABT sınavının alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yeniden revize edilmesi oldukça önemlidir. Çünkü amaca hizmet etmeyen sınav sonuçlarına göre gelecek nesillere yön verecek bireyler seçilmektedir. Zira bu konuda bir öğretim üyesinin daha önce ifade ettiği gibi öğretmenlik mesleği insanların en kıymetlileri olan evlatları ile doğrudan muhatap olacağı bir meslektir. Bu konuda alan uzmanlarından bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

*“Ölçülebilir ancak, ölçmek için en uygun yöntem değildir.” (Ö.Ü. 11)*

*“Bu sınav ile öğretmen adaylarının alan öğretimi derslerinin ölçülebilirliği mümkün değildir. Çünkü sorular alan öğretime yönelik değildir.” (Ö.Ü.6)*

*“Bu sınavda sorulan sorular sınıf öğretmenin ders içinde anlattığı konularla ilgisiz. Şu haliyle amaca hizmet etmiyor.” (Ö.Ü. 5)*

*“Sorular olması gereken alan ölçümünü gerçekleştirememektedir. Ama mevcut programda alan diye belirtilen konuları örneklendirmektedir. Ama alan olarak belirtilen konulara bakıldığında bir Fen Bilgisi ve Edebiyat öğretmeni seçimi soruları izlenimi vermektedir.”(Ö.Ü.4)*

*“Ölçülebilirliği içerikle ilgili. Soru sayısı az ve sınırlı. Hazırlanan soruların fakültelerde ders içerikleri ile uyumlu olması gerekir.” (Ö.Ü.9)*

*“Sınıf öğretmenliğinde alan öğretimi dersleri, sınıf öğretmenliğinin bel kemiğidir. Son 10 soruya sıkıştırılan ve her bir temel alan öğretimiyle ilgili bir sorunun yer aldığı (bazı öğretim derslerine hiç yer verilmemektedir, ya da yıla göre değişmektedir) bir sınav sistemi doğru değildir. Daha önce de belirttiğim gibi fizik, kimya, biyoloji vb. derslerin ağırlığının azaltılması ve alan öğretimi derslerine daha fazla yer verilmesi daha doğru olacaktır. Önerim her bir alanla ilgili 2 sorudur.”(Ö.Ü. 12)*

*“Kesinlikle yetersiz. En fazla %20 düzeyinde ölçebilmektedir. Oysa mesleki olarak en fazla başvuracağı dersler alan öğretimi dersleridir.” (Ö.Ü.7)*

Yukarıdaki ifadeler alan sınavının yetersizliğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Ayrıca sınavın türüne dair benzer iki görüş şöyledir:

*“Her şeyin çoktan seçmeli sınav sorularına indirgenmesi ölçülebilirliği zorlaştırmaktadır.” (Ö.Ü. 3)*

*“ÖABT sınavı ile alan öğretim derslerinin içeriği yeterli olarak ölçülemez. Mevcut haliyle ÖABT sınavı zaten yetersizdir. Örneğin sınıf öğretmenleri için oldukça önemli olan ilk okuma yazma öğretimi alan bilgisi çoktan seçmeli sorularla tam olarak ölçülebileceğini düşünmüyorum açık uçlu soruların yer alması gerekir.” (Ö.Ü.8)*

Öğretmenlik mesleğinin bilişsel becerilerin yanında duyuşsal ve sosyal beceriler gibi diğler bazı becerileri de gerektiren özel bir ihtisas mesleği olması yukarıdaki görüşü desteklemektedir. Bir öğretim üyesi bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*“ ... Sınıf öğretmeni alan dersleri (YÖK’ün kur tanımında olmasa da) aslında teoriden çok uygulama ağırlıklı derslerdir. Dolayısıyla uygulama esaslı derslerin çoktan seçmeli testlerle sağlıklı bir şekilde ölçülebileceğini düşünmüyorum. Çünkü orada öğretmen yeterlilikleri söz konusudur. Sadece bilişsel bilgi söz konusu değildir. Bildiklerini nasıl gösterebilecek, satışını, sunumunu nasıl yapacak. Yöntem ve teknikleri gerektiği gibi uygulayabilecek mi? Öğrencileri ile iletişim kurmada onları anlamada, sevmeye, onlara sabır göstermede vs. sınıf öğretmenini sınıf öğretmeni yapan benzer konulardaki tutumların ve davranışların da izlenebildiği yeni bir yapılanmaya ihtiyaç vardır. Örneğin çok iyi bilen biri de çok iyi konuşup aktaramıyor olabilir. Çok iyi soru çözen adam çok iyi öğretmen olamayabilir...” (Ö.Ü. 2)*

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak uygulama ağırlıklı derslerin çoktan seçmeli sınavlarla ölçülebilirliği oldukça düşündürücüdür. Zira daha önce değinildiği üzere çoktan seçmeli test tekniğine yönelik iyi hazırlanan bir birey bu sınavı geçebilir ancak sınıf içerisinde aynı performansı gösterebilir mi sorusu üzerinde durmak yerinde bir yaklaşım olacaktır.

#### **4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın beşinci alt probleminde, getirilen alan sınavının MEB’in belirlemiş olduğu öğretmenlik mesleği genel ve sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri açısından ölçülebilirliği üzerinde düşünülmüştür. Çünkü MEB bu yeterlikleri belirlerken göreve atanacak öğretmenlerin seçilmesinde de kullanılmasını hedeflemiştir. Bu doğrultuda uzmanlara ÖABT sınavı ile sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin ölçülebilirliği hakkındaki görüşleri sorulmuş alınan cevaplar 4 alt temada toparlanarak belirtilmiştir.

Tablo 18: Sınıf Öğretmenliği ÖABT Sınavı İle Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Ölçülebilirliği Hakkındaki Görüşler

Tema	Alt Temalar	Ö.Ü. (f)
ÖABT Sınavı İle Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Ölçülebilirliği Üzerine Görüşler	Mesleki yeterlikleri ölçmede yetersizdir.	5
	Mevcut sınav sistemi ile mesleki yeterlikler bilgi ve teori düzeyinde kalmaktadır.	4
Ölçülebilirliği Üzerine Görüşler	Ölçülebilir. Fakat yoğunluğu alan eğitimi üzerine olmalı, diğer alanlardan soru sorulmamalıdır.	1
	Bu şekilde mesleki yeterliği tespit etmek mümkün değildir.	3

Tablo 18'deki alt temalara göre ÖABT sınavı mesleki yeterlikleri ölçme açısından tekrar gözden geçirilmesi gereken bir sınavdır. Bu konuyu Ö.Ü. 4 ve Ö.Ü. 7 şöyle belirtmişlerdir:

*“Bu sınav öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ölçmede yetersiz bir sınavdır. Bu nedenle kendisi yetersiz olan bir sınavla yeterli öğretmen seçme şansımız olamaz.”(Ö.Ü. 4)*

*“Kesinlikle yetersiz. Bu sınavların içeriği ve yapılma şekli öğretmenleri niteliğe göre ayırmada yetersiz. Yeni yöntemler ve süreçler uygulanabilir.”(Ö.Ü. 7)*

Konu hakkındaki diğer bazı görüşler şöyledir:

*“ÖABT sınavı mesleki yeterlikleri ölçmekte yetersizdir. Sınıf öğretmenliği mesleki yeterlikler sınıf yönetimi, zaman yönetimi, öğrencilerin seviyesine göre öğretim yapabilme, ölçme değerlendirme ve öğretim sürecini planlama gibi konuları kapsar. Ağırlıklı olarak uygulamaya dayalı olan mesleki yeterlikler kesinlikle ÖABT ile ölçülemez ancak bilgi düzeyinde bazı kavramlar ve bilgiler yüzeysel olarak ÖABT ile ölçülebilir.”(Ö.Ü. 8)*

“... Yani mesleki yeterlilik alan bilgisinin de ötesinde bir nokta iken yeni mezun adayın alan bilgisi teori ile sınırlıdır.” (Ö.Ü. 9)

“Mesleki yeterliliği sadece bilişsel alandaki yeterlilik olarak değerlendirmek yanlış olacaktır. Beceri, dolayısıyla performansa dayalı ölçüm yapılmalıdır.” (Ö.Ü. 11)

“... Ancak şu ana kadar yapılan mevcut sınavlarda özellikle sınıf öğretmenliği için bırakın mesleki yeterliliği ölçmeyi öğretmenlikle ilgisi bile olmayan doğrudan matematik, kimya, tarih vb. alanlara yönelik akademik bilgiye dayalı sorular oldukça ağırlıklıdır... Bu durumda ise bir ilkokul öğrencisine bu alan bilgilerinden en fazla hangi düzeyde ne kadar verebilirsiniz ki (...) Oysa bu sorular yerine bir sınıf öğretmenine örneğin: 72 aylık (birinci sınıfa yeni başlayan) bir çocuğun zihinsel, fiziksel, duygusal sosyal vb. gelişim özellikleri veya çocuk gelişimine vb yönelik pek çok şey sorulabilir (bu bir tek öneri sadece)... Ayrıca bu tür sınavlarla öğretmenlik yeterliliğini nasıl ölçeceksiniz ki sadece bilişsel düzeyde kalır. Ya da şöyle de söyleyelim: “bir lise mezunu bu tür bir sınava üniversite sınavına hazırlanır gibi hazırlansa gayet tabii kazanabilir. O zaman bu kişiyi direk öğretmen olarak atayalım... Ne gereği var üniversitede gidip de öğretmenlik eğitimi alıp zaman kaybetmesine...” Bu yüzden öğretmenlik yeterliliğinin ölçülebilmesi mutlaka ilgili alan becerilerinin gözlemlenmesine, hatta yetiştirdiği öğrencinin niteliği vb. pek çok şey ile ölçülebilir.” (Ö.Ü. 10)

“Mesleki yeterlilik sınavla ölçülmesi mümkün olmayan bir alanı işaret ediyor. Bu ancak sürece dayalı, gözlemler ve bire bir çalışmalar gibi uzun süreli bir yaklaşımla ölçülüp değerlendirilebilir.” (Ö.Ü. 13)

“Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü olarak sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanan yeterlik kavramını irdelediğimiz zaman “mesleki yeterlikleri” bir test sistemiyle ölçmek mümkün görünmemektedir. Özellikle beceri ve tutum boyutu bu sistemle ölçülemez. Ayrıca 2008 yılında MEB’ce ortaya konan “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri” göz önüne alındığında 8 temel yeterlik alanında (alt yeterlik



*alanı ve göstergelerle birlikte büyük bir külliyattır) öğretmen adayını değerlendiren bir yaklaşım hassasiyeti yoktur (özellikle sanat ve estetik, bilimsel ve teknolojik gelişim, öğrencinin bireysel sorumlulukları ve sosyalleşmeleri beden eğitimi ve güvenlik temel yeterlik alanlarında).” (Ö.Ü. 12)*

#### 4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı problemine yönelik görüşmecilere sınıf öğretmenliği atamaları için test sınavlarının yeterli olup olmadığı, sınıf öğretmeni adaylarının meslek-alan bilgisi ile birlikte etik değerlerinin, kişiliklerinin de ölçülebildiği, alternatif bir sınıf öğretmeni atama sisteminin oluşturulabileceği üzerine görüşleri sorulmuştur.

Tablo 19: Sınıf Öğretmenliği Atamaları İçin Yapılan Sınavlara Dair ve Alternatif Atama Sistemi Üzerine Görüşler

Tema	Alt Temalar	Ö.Ü. (f)
Sınıf Öğretmenliği Atamaları İçin Test Sınavlarının Yeterli Olup Olmadığı Ve Alternatif Bir Sınıf Öğretmeni Atama Sistemi Üzerine Görüşler	Bu sınavlar ne kadar iyi ezberlendiğini göstermekte, ne kadar iyi öğretmen adayı olduğunu göstermemektedir.	1
	Bu atama sistemi (test sistemi) iyi öğretmen seçmede yetersizdir.	5
Sınıf Öğretmenliği Atamaları İçin Test Sınavlarının Yeterli Olup Olmadığı Ve Alternatif Bir Sınıf Öğretmeni Atama Sistemi Üzerine Görüşler	Alternatif bir sınıf öğretmeni atama sistemi kesinlikle oluşturulmalıdır.	3
	Öğretmen adayı seçme sistemi yanında üniversitelere de öğretmen adayı seçme sistemi yenilenmelidir.	4
Sınıf Öğretmenliği Atamaları İçin Test Sınavlarının Yeterli Olup Olmadığı Ve Alternatif Bir Sınıf Öğretmeni Atama Sistemi Üzerine Görüşler	Alternatif bir sınav yerine en başından fakülteye öğrenci alımında sınıf öğretmeni olabilecek adayların seçileceği bir sistem oluşturulmalıdır.	1

Tablo 19'daki verilere göre bu atama sisteminin nitelikli öğretmenleri seçmede yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Uzmanların birçoğu öğretmen adayı seçmenin daha öncesine giderek eğitim fakültelerine alınacak öğretmen adayı seçme sisteminin de yenilenmesi gerektiği görüşündedirler. Zira bir benzetme ile ifade edilecek olursa mutfaktaki malzemeler iyi olursa güzel bir yemek pişirilebilir. Yani öğretmen adayları işin başından gerekli beceri, yetenek ve donanımla seçildiği sürece daha nitelikli öğretmenlerin yetişeceği ortadadır. Konuya ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

*“Alternatif bir sınıf öğretmeni ataması yerine işin kökten çözümü fakülteye öğrenci alımında işte bundan sınıf öğretmeni olur diyebileceğimiz sınıf öğretmeni adayı seçmemizi sağlayacak bir sistem kurmalıyız. Şu durumda hiçbir şey olamasam da sınıf öğretmeni olayım diyen bir topluluktan eh idare eder bir öğretmen seçilmiş olur yani kötünün az kötüsünün ataması yapılmış olur.”(Ö.Ü. 4)*

*“Yalnızca atama sistemi üzerinde durulursa meselenin en önemli noktalarından birisi olan “eğitim fakültesine yerleştirme” sürecine ilişkin boyut ihmal edilmiş olur. Öğretmen adayı fakülteye yalnızca bilgi ölçen teste dayalı sınavlar yerine çoklu değerlendirme (bilgi testi, sözlü, yazılı, mülakat, psikolojik incelemeler vb.) sonuçlarına göre kabul edilmeli. Mezuniyet sonrası atama süreci de benzer şekilde daha zengin bir değerlendirme süreci izlenmeli. Mesleğe uyum yılı olarak kabul edilen ilk yıl kesinlikle bir program dâhilinde çeşitli çalışma ve derslerle zenginleştirilmelidir.” (Ö.Ü. 13)*

*“Test sistemleriyle öğretmen seçimi problemlili ve eksik bir yaklaşımdır. “Sınıf öğretmeni adaylarının meslek-alan bilgisi ile birlikte etik değerlerinin, kişiliklerinin de ölçülebildiği alternatif bir sınıf öğretmeni atama sistemi” kesinlikle oluşturulabilir. Türkiye’de polis, asker (özellikle subaylar) seçilirken gösterilen hassasiyetin öğretmen seçiminde gösterilmemesi, kota uygulamasının ve minimum puan uygulamasının yapılamaması (tıp ve hukukta 2 yıldır uygulanmaktadır) bir eksikliktir. Üniversitenin 1 yılından sonra uygun olmayanların başka alanlara kaydırılması yapılabilir. Böyle bir model uygulamak pratikte zor ama yapılabilir (En azından zihinsel, ileri fiziksel engeli olanların başka alanlarda değerlendirmesi*

yapılabilir). Buna yönelik bir mekanizma hiç yoktur ve yanlıştır. Böyle bir uygulama engelli kardeşlerimizi incitmeden, sınırları iyi çizilirse sorun olmayacağı kanaatindeyim.” (Ö.Ü. 12)

“Sınıf Öğretmenliği atamaları için test sınavları yeterli değildir. Kapsamlı alternatif bir sınıf öğretmeni atama sistemi oluşturabilir ve oluşturulmalıdır.” (Ö.Ü.8)

“Test sınavları bu kadar hayati öneme sahip bir meslek için seçimin doğruluğu ile ilgili yeterli bilgi vermeyecektir. Zaten seçimler de bunu göstermektedir. Bu sınavlar ne kadar iyi ezberlendiğini belirlemektedir. Ne kadar iyi öğretmen adayı olduğunun doğru bir göstergesi değildir. Tanıdığım bölümünün birincisi olarak mezun olan bir öğretmen adayı 6 yıldır bu sınavlara girmekte aşırı kaygı durumundan dolayı başarılı olamamaktadır. Bu öğretmen adayı küçük yaşta babasını kaybetmiştir ve annesi temizlik işleri yapmakta kendisi ise psikolojik bir yıpranma yaşamaktadır. Bu yıl ben kendisine ayda bir gönüllü görüşmelerle destek vermekteyim. Ama eğer bu defa da başarısız olursa benim ona meslekte bir şeyler yapmakla ilgili önerebileceğim bir seçenek (en azından bir kez daha dene) diyebileceğimi sanmamaktayım.” (Ö.Ü. 3)

Alternatif bir sınav sistemine yönelik görüşler ise şu şekildedir:

“Kesinlikle oluşturulmalıdır. Aksi takdirde nitelikli öğretmen ihtiyacı karşılanamaz. Bunun yanında öğretmen atama sistemi yanında üniversiteye öğretmen adayı seçme sistemi tamamen yenilenmeli, sözlü-yazılı, mülakat gibi ek sınavlar yapılarak daha sürecin başında nitelikli adaylar seçilmelidir.” (Ö.Ü. 6)

“Ölçülemez. Ancak birinci basamağında öğrencinin sınıf içi performansının alan uzmanları (MEM yetkilileri, deneyimli sınıf öğretmenleri ve staj hocasından oluşan) tarafından izlenmesi sonucu aldığı staj puanı (en az 75 puan/ baraj sınavı) ikinci aşamasında en az 240 alan bilgisi 120 eğitim bilimleri sorusundan oluşan bir sıralama sınavı önerilir.” (Ö.Ü. 5)

*“Kesinlikle yapılmalıdır. Bu sınavı yapacak olan da eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği ana dalında olmalıdır. 4 yıl boyunca eğitim verdikleri öğretmen adaylarının yukarıda belirtilen hususlarda en iyi değerlendirmesini yapacak olan belirtilen kurumdur. Ayrıca yukarıdaki hususlar süreç temelli bir değerlendirme gerektirmektedir. Test sınavları ile gerçekleştirilemez. Yeterli bir süre içerisindeki örnek verilerin bir bütünü olarak değerlendirilmelidir.” (Ö.Ü. 11)*

*“Öğretmenlik bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmayı gerektirir. Oysa bu sınavlarda kısmen bilgi düzeyi ölçülebilmektedir. Özellikle beceri düzeyi hiç ölçülememektedir. Tutum ve değerler de ayrı şekildedir. Öğretmen eğitimi bütünsel bir süreçtir. Sadece lisans dersleri ve sonundaki KPSS vb sınavlarla düşünülemez. Eğitim fakültelerine öğrenci seçimi temel düzeyde bilgi beceri tutum ve değerleri dikkate alacak şekilde olmalı, lisans programları güncellenmeli ve uygulama arttırılmalıdır. Öğretmenlik mesleği için gerekli nitelikleri ölçecek yeni ölçütlerle seçim yapılmalıdır.” (Ö.Ü. 7)*

Konuya ilişkin bir farklı görüş ise şöyle ifade edilmiştir:

*“...Bu yüzden kişiliği ve değerleri ölçmek yerine nasıl bir kişiliğe ve değerlere sahip olunması gerektiğinin ve bunun öneminin bilinip bilinmediğinin ölçülmesi ve bu özellikleri sergilenip sergilenmediğinin ölçülmesi daha önemlidir... Bunun için de duyuşsal alan ölçme süreçlerinin devreye sokulması gerekir ki: oda uzun bir süreç gerektirir... Çünkü bir duyuşsal özelliğin en az 8 farklı göstergesi vardır. Bu yüzden bu göstergelerin ayrı ayrı ölçülmesi gerekir, o da yeterli değildir. Çünkü duyuşsal davranışlar duruma şartlara, ilgiye, isteğe, ihtiyaca vb. pek değişkene göre farklılık gösterebilir. Bu yüzden de göstergelerin benzer durumlarda benzerlik göstermesi gerekir. Bunun belirlenmesi de görüldüğü gibi oldukça zordur.” (Ö.Ü. 10)*

Tüm bu ifadeler, Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği öğretmenlik mesleği genel ve özel yeterliklerine sahip nitelikli öğretmenler seçilmesinde üzerinde önemle durulması gereken ifadelerdir. Bu bağlamda yetkililer alan uzmanlarının görüşlerini alarak sınav formatını işin en temelinden, eğitim fakültelerine öğretmen adayı seçmekten başlayarak yeni bir sistem üzerinde çalışmalar başlatmalıdır. Çünkü bu

sınavlar birçok boyuttan ele alınması gereken hayati öneme sahiptir. Öğretmen adayları zaten KPSS'ye kadar birçok test sınavından geçmektedirler ve artık son noktaya gelindiğinde yine karşılıklarına test sınavı çıkmaktadır. Bu noktada bir öğretim üyesi şu ifadelerle yer vermiştir:

*“Bu tür bir seçim öğretmen eğitim sürecini de tehlikeye atmaktadır. Çünkü dersane ile ezber yapmaya çalışan öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimlerine konsantr olamamakta, bir bölünme yaşamaktadır. Bu onların psikolojik durumlarını da etkilemektedir. Bizim dördüncü sınıf öğrencilerimizden biri bu baskıların da büyük oranlı etkisi ile vize öncesi intihar etti. Daha mesleğe atanmadan psikolojilerini tehlikeye atıyoruz. Kişilik özelliklerini belirlemenin ötesinde yaptığımız seçim sistemi onların kişilik özelliklerini bozmakta, yıpratmakta ve iyi sonuçlar vermemektedir. Birçok gelişmiş ülkede üniversiteler kendi öğrencisini itina ile görerek aşamalı sınavlarla seçmekte, geliştirmekte ve her yönden desteklemektedir. Biz ise her türlü kaybetmekteyiz. Hem üniversiteler hem okullar öğrencisini/öğretmenini mantıklı objektif yollarla kendisi seçebilmelidir. Tabii KPSS şaibeleri de dikkate alınırsa bu yüz yüze seçimleri ne kadar büyük bir başarı ile yapacağımız konusu öngörülebilmektedir.”*

Bölüm II’de ilgili araştırmalar incelendiğinde, yukarıdaki ifadeleri destekleyecek birçok çalışma görülecektir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki öğretmen adayları iyi bir öğretmen olmaktan öte KPSS’deki rakiplerini geçmeye odaklıdır. Bu da dersane pazarının güçlenmesine, son sınıfa gelen adayları fakülte dersane arasında mekik dokumaya itmektir. Böyle bir durumda sıkışıp kalan adayların hem ekonomik hem de psikolojik yönden olumsuz etkileneceği ortadadır.

Konuya ilişkin diğer görüş ve öneriler şu şekildedir:

*“Sınıf öğretmenliğinin ders içerikleri ve çeşitliliği bakımından diğer branşlardan farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bu nedenle mevcut sistem yetersizdir ve atamaya esas olacak yeni bir alternatif değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır. Bu sistem:*

- a) Öğretmenlerden beklenen tüm temel bilgi, beceri ve tutumları içermelidir.
- b) Öğretmenler mesleğe başlamadan önce objektif mülakat ve kişilik testlerine tabi tutulmalıdır.
- c) Alternatif sistem öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca hazırladıkları ödevler, uygulama öğretmeni ve öğretim üyelerinin gözlemlerini, ayrıca öğretmen adaylarının hazırladıkları mesleki gelişimlerini gösteren mesleki gelişim dosyaları ve bu dosyaların objektif değerlendirilmesini içerebilir.
- d) Özet olarak alternatif sistem kuramsal bilgi ve öğretmenlik uygulama performansını ilişkilendiren kapsamlı bir değerlendirme sistemi olabilir.”  
(Ö.Ü. 8)

“Bence, öğretmen adaylarının üniversiteyi bitirdikten sonra bir sınava tabi tutmak yerine üniversiteye gelmeden önce yetenek ve beceri sınavlarına tabi tutulmaları oldukça elzem gibi görünmektedir. Mesela; konservatuarın tiyatro bölümüne alınan bir öğrencinin tabi tutulduğu sınavlardan bazı bölümler uygulanabilir. Çünkü özellikle sınıf öğretmenin iyi bir tiyatro yeteneğine sahip olması bence oldukça önemlidir. Bu sadece bir öneri, bunun yanında bir öğretmende olması gereken doğal yetenekle ilgili vasıfların da olması gerekir: diksiyon, ikna edicilik vb. pek çok özellik... Tabii ki bu özelliklerin yanında iyi bir de bilişsel zekâya ve yeteneğe sahip olunması gerekmektedir.” (Ö.Ü. 10)

“Burada önemli gördüğüm sınıf öğretmenliği lisans programlarının ve öğrenci seçimlerinin tekrar düzenlenmesi olabilir. Öncelikle sınıf öğretmenliğine öğrenci seçimi fakültelere bırakılmalıdır. İlgili ana bilim dalı, belli yeterlilikleri bulunan öğrencileri lisans öğretimine kendisi seçmelidir. Ayrıca programlar öğrencilerin daha fazla uygulamaya yönelmelerini sağlamalıdır. Bu uygulamaların değerlendirilmesi, kişinin sınıf öğretmenliğine ilişkin daha geçerli bir değerlendirme imkânı sağlayacaktır. Lisans programında yer alan dersler birbirlerinden kopuktur. Bence öğrenciler her sınıfta öğretim derslerini almalı aynı zamanda o derse ilişkin öğretmenlik uygulamasını yine aynı öğretim elemanı ile yürütmelidir. Bu öğretim elemanı öğrencilerini, söz konusu öğretim dersi içeriği, öğrenci yeterlilikleri

*anlamında daha güvenilir ve geçerli bir değerlendirme sürecine tabi tutacaktır.”(Ö.Ü. 11)*

*“Konunun önemini anlayacak yönetici kadro ve sorunları dile getirecek nitelikli “tampon mekanizmalar” (akademi, sendika vb.) kurulamadığı sürece “merkez-çevre ilişkilerinin dönüştürücü diyalektiği” işler hale getirilemez. Peki, şuan ne yapılabilir: 1- öğretmen üniversitesi (yatılı olacak şekilde) derhal kurulmalıdır. Birbirine yakın üniversiteler bir şehirde toplanarak öğretmen üniversitesi kurulmalı. Üniversite sayısı böylece azaltılmalı, akademiler güçlendirilmeli. 2- Öğrenci sayısı azaltılmalı... 3-Minimum puan uygulaması getirilmeli. 4- Yukarıdaki maddeler hiç yapılamıyorsa alan sınavı soru sayısı artmalı, kapsam geçerliğine dikkat ederek alan öğretimi dersleri ön planda olacak şekilde tekrar düzenlenmelidir (100 soru ideal olabilir).”(Ö.Ü. 12)*

*“Öğretmen eğitiminde süreçler (kabul, yetiştirme, atama ve başlama) bir bütün olarak ele alınmalı. Dünya standartlarında bir içerik ve süreç tasarlanmalıdır. Ancak böylece nitelikli öğretmene ulaşabiliriz. Nicelik ihtiyacımızın önümüzdeki birkaç yıl içinde önemli ölçüde azalacağı düşünüldüğünde “nitelikli öğretmen” için sistem yeniden düzenlenmelidir.” (Ö.Ü. 13)*

## V. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular ve yorumlara dayalı sonuçlar, çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. SONUÇLAR

Türkiye Cumhuriyeti Devleti kuruluşundan bu yana çok farklı koşullarda sınıf öğretmeni yetiştirmiş ve istihdam etmiştir. Sınıf öğretmeni yetiştirilmesi ve istihdamında; mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme, sözleşmeli öğretmenlik, ücretli öğretmenlik, tüm fakülte mezunlarının öğretmen olarak atanması gibi niteliği zedeleyen uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalarda dönemin sosyo-ekonomik şartları, siyasi kaygılar gibi nedenler etkileyici olmuştur. Günümüzde bu uygulamalardan bazıları artık olmasa da ücretli öğretmenlik gibi uygulamalar hala devam etmekte ve nitelikli öğretmenlere olan ihtiyaç güncelliğini korumaktadır.

Öğretmen aday sayısının zamanla ihtiyaçtan fazla hale gelmesi ile gündeme sınav gelmiş ve ilk olarak 1999'da Devlet Memurluk Sınavı (DMS) ismi ile yapılmıştır. İlerleyen süreçte ismi değişerek Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) olmuş ve sonrasında da 2002 itibari ile Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adıyla günümüze değin gelmiştir. İhtiyaç fazlası aday öğretmen nedeni ile gündeme getirilmiş olan sınav sistemi, sınavın ismine bile yansiyarak Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) şekline dönüşmüş, sistem “iyi öğretmen seçelim” yerine “sınavı yapabilen öğretmen” istihdamı haline dönüşmüştür. Günümüze dek ihtiyaç fazlası



öğretmen yetiştirme artarak devam etmiş adeta aday öğretmen yığılması olmuştur. 1999'da başlayan bu süreç günümüze kadar gelmiş ve bu sınavlara ilave olarak sınıf öğretmenliği bazında yine çoktan seçmeli sınavla yapılan Sınıf Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi (ÖABT) getirilmiştir.

Yurt dışında sınıf öğretmeni temelinde öğretmen yetiştirme ve istihdamı incelendiğinde ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte genel olarak fakülteleere öğretmen adaylarının belirlenmesinde yazılı sınav, mülakat, görüşme gibi uygulamaların yer aldığı, öğretmen yetiştirmede teori ve uygulamanın bütünleştiği dikkat çekmektedir. Ülkemizde ise öğretmen adayını fakülteye girmeden önce seçmek bir yana, mezuniyet sonrası atamada dahi test sınavı haricinde bir uygulama yapılmamıştır. Ayrıca bu ülkelerde lisansüstü eğitim oldukça iyi şartlarda desteklenmekte iken ülkemizde bu durum çok iyi gözükmemektedir. Lisansüstü eğitimi teşvik edici politikalar sergilenerek sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Sınıf öğretmenliği güncel lisans programı incelendiğinde derslerin 15 tanesini genel kültür dersleri, 13 tanesini meslek bilgisi dersleri ve 37 tanesini alan ve alan öğretimi dersleri oluşturmaktadır. Lisans programına göre adayların yeni gelen öğretmenlik alan bilgisi sınavı ile alan bilgisi derslerinden de sorumlu olmaları olumlu bir yaklaşım gibi görünmekte ise de sınavın çoktan seçmeli sorulara dayalı test şeklinde olması ve sınav içeriğindeki sorunlar bu olumlu duruma gölge düşürmüştür. Ayrıca uygulama ağırlıklı derslerin çoktan seçmeli sınavlarla ne derece ölçülebileceği akıllarda soru işareti bırakmaktadır. Şu haliyle çoktan seçmeli sınavlarla bir sınıf öğretmenin öğretmekle mükellef olduğu dersleri nasıl öğreteceğini, uygulayacağı yöntem ve teknikleri, kullanacağı materyalleri görmek nasıl mümkün olacaktır sorusunun aydınlatılması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas mesleği olmasından yola çıkarak öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri belirlemiştir. Bu noktada öğretmenlik mesleği yeterlikleri altında 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 233 performans göstergesi belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği alanında ise 8 temel yeterlik ve bu yeterlikler doğrultusunda 39 alt

yeterlik belirlenmiştir. Bu yeterliklerin yanı sıra yeterlikleri yansıtabilecek üç farklı düzeyde performans göstergesi hazırlanmıştır. Bakanlık bu yeterlikleri ve performans göstergelerini belirlerken göreve atanacak öğretmenlerin seçiminde de kullanmayı hedeflemiştir. Ancak bu yeterlikleri çoktan seçmeli test sınavlarıyla ölçmek pek mümkün gözükmemektedir. Bu durumda herhangi bir sınıf öğretmeni bilişsel bakımdan birçok şeyi bilebilir fakat aynı şekilde uygulayabilir mi sorusuna cevap aranması gerekmektedir.

Araştırmalar incelendiğinde öğretmen istihdamında uygulanan sınav sistemlerinin dershaneciliğe yol açtığını, öğretmen adaylarının hayatlarının ekonomik, sosyal ve psikolojik açıdan etkilediği göz ardı edilmemelidir. Yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının bu nedenlerden dolayı oldukça olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen adayları için hedef iyi birer sınıf öğretmeni olmaktan çıkıp “sınavda rakiplerimi nasıl elerim” yönüne doğru kaymaktadır. Bu da öğretmen adaylarının son sınıftaki derslerine çok fazla ilgi göstermemelerine neden olmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden mevcut öğretmen atama sisteminin nitelikli sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamada yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atamalar niteliği artırıcı olmayıp niceliği sağlamaktadır. Ayrıca nitelikli sınıf öğretmenleri yetiştirilmediği müddetçe hangi sınav sisteminin uygulanması önem arz etmemektedir.

Öğretim üyeleri ile araştırmanın ikinci alt problemine yönelik yapılan görüşmelerden alan sınavının düşünce olarak olumlu olduğu ancak uygulamada yetersizlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soru sayısı, dağılımı, kapsam geçerliliği vb. konularda alan bilgisini ölçecek şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca eğer bir sınav olacaksa bu sınav mutlaka alan sınavı olmalıdır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik yapılan görüşmelerden ÖABT sınavının sınıf öğretmenliği lisans programı dersleri ile uyumlu olmadığı görüşü hâkimdir. Konu üzerinde farklı görüşlere yer verilmiştir. Bu yüzden sınavın içeriği, konu ağırlığı ve soru dağılımı tekrar değerlendirilmelidir. Ayrıca burada lisans

derslerinin sınıf öğretmenlerini mesleğe hazırlamada ne kadar yeterlidir konusunun değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. 10-11 Eylül 2015 tarihlerinde Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı tarafından düzenlenen VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Çalıştayı'nda, alan sınavının içeriği ve soru dağılımlarının gözden geçirilerek öğretim derslerini daha çok kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretim üeleri ile araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik yapılan görüşmelerden ÖABT sınavının sınıf öğretmeni adaylarının alan öğretimi derslerini ölçmede yetersiz olduğu, soru sayısı, dağılımı ve içerik yönünden değişmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik yapılan görüşmelerden ÖABT sınavının sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini ölçmede yetersiz olduğu, bu şekilde mesleki yeterliklerin ölçülemeyeceği, ölçülse dahi bilgi ve teori düzeyinde kalacağı sonucuna varılmıştır. Mevcut sistemle lisans derslerinde başarılı olan ve gerçekte de çok iyi öğretmenlik yapabilecek adayların yerine test tekniğine çalışan, ezberci, yeterli donanıma sahip olmayan adayların atanabileceği ifade edilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik yapılan görüşmelerden mevcut test sisteminin iyi sınıf öğretmeni seçmede yetersiz olduğu, alternatif bir sınıf öğretmeni atama sisteminin oluşturulması gerektiği ve bunun yanında üniversitelere öğretmen adayı seçme sisteminin de yenilenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan uzmanları konuyu pek çok farklı açıdan değerlendirmişlerdir. Tüm bu bakış açılarının üzerinde ayrı ayrı durularak görülen eksiklikler doğrultusunda çalışılması gerekmektedir. Çünkü sistem birbirinden ayrı, kopuk değil adeta bir zincirin halkası gibi birbiriyle bağlantılı bir bütündür.

Sınıf öğretmenliği; hedef kitesi, ders içerikleri ve çeşitliliği bakımından diğer branşlardan farklılık göstermektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerine öğretmen adayı alınırken gerekli ilgi, yetenek ve becerilere sahip adayların seçilmesi halinde bu sorunların en baştan önüne geçilecektir.

## 5.2. ÖNERİLER

Nitelikli sınıf öğretmeni istihdamında işe öncelikli olarak eğitim fakültelerine sınıf öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği ilgi, yetenek ve beceriler doğrultusunda öğrenci seçimiyle başlanmalıdır. Bunun için öğrenciler ile objektif bir şekilde mülakatlar, beceri testleri ve görüşmeler yapılabilir.

Öğretmen yetiştirme ve atama sistemi; eğitim fakültelerine kabul, öğretmen adaylarını yetiştirme ve atama olarak bir bütün olarak ele alınmalıdır. Fakültele öğrenci seçiminde diğer bazı alanlarda uygulanan minimum puan uygulaması getirilebilir. Nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmek için lisans dersleri; öğretmenleri mesleğe hazırlayacak şekilde teori-uygulama bütünlüğü sağlanarak yenilenebilir. Yapılacak alan sınavı soru sayıları ve konu ağırlıkları lisans derslerini kapsayacak şekilde yeniden düzenlenebilir.

Sınav ile amaçlanan bir eleme yapılması ise en azından gerekli yeterliklere sahip adayları seçecek şekilde bir eleme yapılmalıdır. Bunun için yapılacak sınavların türü ve kapsamı tekrar gözden geçirilmelidir. Alan sınavındaki soruların kapsamı yansıtmadığı ve yetersiz olduğu uzmanlar tarafından belirtilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar dikkate alınarak, öğretmenlik mesleki yeterliklerinin ölçülebildiği, uygulamalı derslerin ve performansların gözlenebildiği yeni bir istihdam tipi oluşturulabilir. Mesleki yeterlikleri ölçmede test sınavlarının yetersiz kalacağı ifade edilmiştir. Bu yüzden çoktan seçmeli sınav uygulaması ile birlikte objektifliği göz ardı etmeden, mülakatların olduğu, performans gözlemlerinin olduğu, lisans programlarındaki başarıların değerlendirilmeye alındığı süreç odaklı bir sınav sistemi üzerine çalışılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünya’da öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 1-46.

Açıl, Ü. (2010). *Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile KPSS puanları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aksoy, E. ve Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 13 (25), 23-46.

Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi başlangıçtan 1999’a* (7). İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Altunya, N. (2005). *Köy enstitüsü sistemine toplu bir bakış*. Ankara: Kelebek Matbaası.

Arabacı, İ.B. ve Polat, M. (2012 Ağustos). Türkiye’de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: Karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 77-83.

Aras, S. ve Sözen, S. (2012, 27-30 Haziran). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunuldu, Niğde.

Arcagök, S., Demir, M.K., Girgin Sarıdaş, D. ve Şahin, Ç. (2015, Mayıs). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği alan sınavına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, özel sayısı*, 183-194.

“Askerlik Yükümlülüğünü Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Emrinde Öğretmen Olarak Yerine Getirecekler Hakkında Yönetmelik” (1987). *T.C. Resmi Gazete*, 19669, 19.12.1987.

“Askerlik Yükümlülüğünü Milli Eğitim Bakanlığı Emrinde Öğretmen Olarak Yerine Getirecekler Hakkında Yönetmelik” (2005). *T.C. Resmi Gazete*, 25867, 06.07.2005.

Atanur Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*, 35-42.

Ataünal, A. (1987, 8-11 Haziran). *Yükseköğretim Kurulu’nun ilkökul öğretmeni yetiştirmeye ilişkin projeksiyonu*. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Ankara.

Ataünal, A. (1994). *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya’daki Çağdaş Uygulama ve Eğilimler (1923-1994)*. MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.

Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008, Ağustos). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12* (2), 119-142.

Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014, Winter). Türkiye ve bazı Avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9* (3), 279-292.

Bakioğlu, A. ve Gmen, G. (2013). Singapur eğitim sistemi. AyŖen Bakioğlu (Ed.), *KarŖılaŖtırmalı eğitim yönetimi* (s. 127-155). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

BaltaŖ, A. ve BaltaŖ, Z. (1990). *Stres ve baŖa çıkma yolları* (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

BaŖkan, Z. ve Alev, N. (2009). Kamu personeli seçme sınavında (KPSS) ıkan soruların retmenlik meslek derslerine göre kapsam geçerliliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 29-49.

BaŖtrk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan retmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 163-176.

Bayram, G. (2009). *retmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da alıŖan szleŖmeli ve ücretli retmenlerin grŖlerine dayalı bir araŖtırma*. YayımlanmamıŖ Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cicioğlu, H. (1983). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta ğretim (Tarihi GeliŖimi)* Ankara: A Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 334.

DelibaŖ, H. (2007). *Türkiye, Almanya ve Finlandiya biyoloji ğretmeni yetiŖtirme programlarının karŖılaŖtırılması*. YayımlanmamıŖ Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deryakulu, D. (2011). KPSS eğitim bilimleri sorularının genel retmen yeterliklerinin ğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1 (1), 1-23.

“ Devlet Memurları Kanunu ” (1965). *T.C. Resmi Gazete*, 12056, 23.07.1965.

Ekinci, A. ve Öter, M. (2010). *Finlandiya’da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi* (Çalışma ziyareti raporu). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi.

Eraslan, L.(2004). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Issn: (1303-5134), 1-31.

Web: <http://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/167> adresinden 1 Ağustos 2015’te alınmıştır.

Erdem, E. ve Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 223-236.

Erdoğan, İ. (2005). *Çağdaş eğitim sistemleri*. (6. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 61-80.

Karadeniz, Y. ve Demir, S.B. (2010, 16-18 Mayıs). *Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II’de sunuldu, Ankara.

Keçici, S.E. (2011). Almanya’da öğretmen eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (34), 117-132.

Kim, E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the Republic of Korea. In R.M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. <http://www.cpre.org/comparative-study-teacher-preparation-and-qualifications-six-nations-1> adresinden alınmıştır.



Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Koçer, H. A. (1967). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme (Programları ve uygulamaları)*, Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 203-218.

Levent, F. ve Gökçaya, Z. (2014). Güney Kore'nin ekonomik başarısının altında yatan eğitim politikaları. *Journal Plus Education*, 10(1), 275-281.

URL: <http://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/237/251>

Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences*,(39), 121-143.

MEB, (2006). *Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara

MEB, (2008), *Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları.

Mete, Y.A. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları-nesnel çözümler/özel tanıklıklar*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Mete, Y.A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’ da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (12), 859-878.

“Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşılanması Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı İle Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Bakanlık Kurulu Kararı”(2005). *T.C. Resmi Gazete*, 25932, 10.09.2005.

“ Milli Eğitim Temel Kanunu”. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.

NIER (2013). Teacher training and certificate system.

<http://www.nier.go.jp/English/educationjapan/index.html> adresinden 20 Şubat 2013’te alınmıştır.

Odabaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Oğuz, A. ve Tunca, N. (2008) Baltık ülkelerinde ve Türkiye’de öğretmen eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 164-177.

Oktay, H. (2012). *Türkiye’de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Orman, A. (2012). *Polonya ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

ÖSYM (2013). Kamu Personeli Seçme Sınavı Kılavuzu A Grubu ve Öğretmenlik. Ankara. Öğrenci, Seçme ve Yerleştirme Merkezi.

ÖSYM (2014). Kamu Personeli Seçme Sınavı Kılavuzu A Grubu ve Öğretmenlik. Ankara. Öğrenci, Seçme ve Yerleştirme Merkezi.

ÖSYM (2015). Kamu Personeli Seçme Sınavı Kılavuzu A Grubu ve Öğretmenlik. Ankara. Öğrenci, Seçme ve Yerleştirme Merkezi.

Özalp, R. A. ve Ataünal, A. (1977). *Türk milli eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Özcan, B., Günal, A. ve Yılmaz, S. (2015) Türkiye ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması.

[https://www.google.com.tr/?gws\\_rd=ssl#q=finlandiya%27da+%C3%B6%C4%9Fretmen+yeti%C5%9Firme+pdf](https://www.google.com.tr/?gws_rd=ssl#q=finlandiya%27da+%C3%B6%C4%9Fretmen+yeti%C5%9Firme+pdf) sayfasından alınmıştır.

Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de düünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Öztürk, C. (2006). *Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma-Taslak Rapor*. İstanbul.

Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 167.

Saydı, T. (2013). Fransa’da öğretmen yetiştirme alanında yüksek öğretim reformu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 327-343.

Sezgin Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlara öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 47-58.

Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavının (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22.

Şahenk Erkan, S.S. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 7-15.

TDK (2015). *Türk Dil Kurumu*.

[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5665c1a65a7fd2.92774882](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5665c1a65a7fd2.92774882) adresinden 1 Kasım 2015 tarihinde alınmıştır.

Tonguç, İ. H. (1947). *Eğitim yoluyla canlandırılacak köy*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Topbaş, E. (2001), *Türkiye ve Fransa'da sınıf öğretmeni yetiştiren kurum programlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tösten, R. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi Kars ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim "Dünya ülkelerinden örneklerle"*. Adana: Baki Kitapevi.

Tütengil, C. O. (1948). *Köy Enstitüsü Üzerine Düşünceler*. İstanbul.

Uçar, R., ve Uçar, İ.H. (2004, Haziran). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18.

Uygun, S., Ergen, G., ve Öztürk, İ.H. (Mayıs ,2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulamaya eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim*

*Online*, 10 (2); 389-405. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say2.html> adresinden 15 Temmuz 2015'te alınmıştır.

Ümmet, D. ve Otrar, M. (2015, Haziran). Kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 13, 1-14.

Yeşil, R., Korkmaz, Ö. ve Kaya, S. (2009). Eğitim fakültesindeki akademik başarının kamu personeli seçme sınavındaki başarı üzerindeki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 149-160.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., Tabak, H. ve Yavuz, B. (2012, Güz). MEB öğretmen yeterliklerinin kamu personeli seçme sınavı eğitim bilimleri testinde dikkate alınma düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 751-778.

Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., Yetişir, M.İ. ve Ceylan, E. (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara:MEB.

YÖK. (1998a). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: Mart.

YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Temmuz.

Yüksel, S. (2004, 6-9 Temmuz). *Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.

## EKLER

### EK 1: Araştırma İzni



T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ


SAYI : 98862767-302.08.01-108  
KONU : Araştırma İzni

10/04/2015

Sayın Sinan ARI  
İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı  
Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 09.04.2015 tarih ve 15508135/399/E.27 sayılı yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Doç. Dr. Kubilay YAZICI  
Müdür

EK: İlgili Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)

**EK 2: 1983-1984 Öğretim Yılı Eğitim Yüksek Okulları Sınıf Öğretmenliği Programı ve Haftalık Ders Saatleri**

Dersin Adı	Sınıf I		Sınıf II	
	I. YY	II. YY	3. YY	4. YY
Temel Matematik	3	-	-	-
Genel Biyoloji	2	-	-	-
Genel Psikoloji	2	-	-	-
Matematik Öğretimi	3	-	-	-
Müzik ve Öğretimi I-II-III	2	2	2	-
Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi I-II-III	2	2	2	-
Resim İş, Yazı ve Öğretimleri I-II-III	2	2	2	-
Türk Tarihi	-	3	-	-
Temel Fizik	-	3	-	-
İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	-	2	-	-
Araştırma Yöntemleri	-	2	-	-
Temel Kimya	-	-	3	-
Genel Coğrafya	-	-	3	-
Ülkeler Coğrafyası	-	-	-	2
Türkiye Coğrafyası	-	-	-	2
Düşünce ve Uygarlık Tarihi	-	-	-	2
Toplum Sağlığı ve İlk Yardım	-	-	-	2
Fen Bilgisi Öğretimi	-	-	3	-
Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi	-	-	-	2
Türkçe Öğretimi I-II	-	-	2	2
Hayat Bilgisi Öğretimi	-	-	-	2
Sosyal Bilgiler Öğretimi	-	-	-	3
İş Eğitimi (İş ve Teknik Eğitimi) I-II	2	-	-	-
İş Eğitimi (Ev Ekonomisi) I-II	2	-	-	-
İş Eğitimi (Ticaret ve Turizm)	-	-	2	2

Bilgisi) I-II				
İş Eğitimi (Tarım Bilgisi) I-II	-	-	2	2
Eğitime Giriş	3	-	-	-
Eğitim Sosyolojisi	3	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	3	-	-
İlkokul Program Öğretim ve İlkeleri	-	3	-	-
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	-	3	-
Rehberlik	-	-	3	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	3
Öğretim Uygulamaları	-	-	-	1 Ay
Yabancı Dil 1-2-3-4	4	4	4	4
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi 1-2-3-4	1	1	1	1
Türk Dili 1-2-3-4	3	3	3	3
Beden Eğitimi ve Güzel Sanat Dallarından Biri 1-2-3-4	2	2	2	2
<b>TOPLAM</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>34</b>

Kaynak: YÖK, 2007: 156



**EK 3: 1998-1999 Öğretim Yılı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı**

<b>1. YIL</b>							
<b>1. Yarı Yıl</b>				<b>2. Yarı Yıl</b>			
<b>Dersin Adı</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>	<b>Dersin Adı</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>
Temel Matematik 1	2	0	2	Temel Matematik 2	2	0	2
Canlılar Bilimi	3	0	3	Genel Kimya	3	0	3
Türk Tarihi ve Kültürü	3	0	3	Uygurluk Tarihi	2	0	2
Coğrafyaya Giriş	2	0	2	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
Türkçe 1: Yazılı Anlatım	2	0	2	Türkçe 2: Sözlü Anlatım	2	0	2
Yabancı Dil 1	3	0	3	Yabancı Dil 1	3	0	3
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi	2	0	2	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi	2	0	2
<i>Öğretmenlik Mesleğine Giriş</i>	3	0	3	<i>Okul Deneyimi 1</i>	1	4	3
<b>TOPLAM</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
<b>2. YIL</b>							
<b>3. Yarı Yıl</b>				<b>4. Yarı Yıl</b>			
<b>Dersin Adı</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>	<b>Dersin Adı</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>
Genel Fizik	3	0	3	Çevre Bilimi	2	0	2
Türk Dili 1: Ses ve Şekil Bilgisi	2	0	2	Türk Dili 2: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	2
Ülkeler Coğrafyası	2	0	2	Çocuk Edebiyatı	3	0	3
Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	3	0	3	Resim-İş Eğitimi	2	0	2
Sanat Eğit. Kuramlar ve Yöntemleri	2	0	2	Müzik 2	2	0	2
Müzik 1	2	0	2	Beden Eğitimi 2	2	0	2
Beden Eğitimi 1	2	0	2	Fen Bilgisi Labaratuvarı	1	2	2
Bilgisayar	2	2	3	Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi	1	2	2
<i>Gelişim ve Öğrenme</i>	3	0	3	<i>Öğretimde Planlama ve</i>	3	2	4

<i>Değ.</i>											
TOPLAM			21	2	22	TOPLAM			18	6	21
<b>3. YIL</b>											
<b>5.Yarı Yıl</b>					<b>6.Yarı Yıl</b>						
Müzik Öğretimi	2	2	3	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	2	2	3				
Fen Bilgisi Öğretimi 1	2	2	3	Fen Bilgisi Öğretimi 2	2	2	3				
İlk Okuma ve Yazma Öğretimi	2	2	3	Türkçe Öğretimi	2	2	3				
Hay. Bilg. ve Sos. Bilg. Öğrt. 1	2	2	3	Hay. Bilg. ve Sos. Bilg. Öğrt. 2	2	2	3				
Matematik Öğretimi 1	2	2	3	Matematik Öğretimi 1	2	2	3				
<b>Öğret. Tekn. Materyal Geliş.</b>	2	2	3	<b>Sınıf Yönetimi</b>	2	2	3				
Seçmeli 1	2	0	2	Seçmeli 2	2	0	2				
<b>TOPLAM</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>20</b>				
<b>4. YIL</b>											
<b>7. Yarı Yıl</b>					<b>8. Yarı Yıl</b>						
Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	2	2	3	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2				
Vatandaşlık Bilgisi	2	0	2	Sağlık ve Trafik Eğitimi	2	0	2				
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	0	2	<b>Rehberlik</b>	3	0	3				
İlköğretimde Drama	2	2	3	<b>Öğretmenlik Uygulaması</b>	2	6	5				
<b>Okul Deneyimi 2</b>	1	4	3	Seçmeli 4	2	0	2				
Seçmeli 3	2	0	2								
<b>TOPLAM</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>14</b>				

Kaynak: YÖK, 2007: 178

**T:** Haftalık teorik ders saati

**U:** Haftalık uygulama ders saati

**K:** Dersin Kredisi

**Öğretmenlik Formasyonu Dersleri**

**EK 4: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı 2006-2007**

<b>1. YIL</b>							
<b>1. Yarı Yıl</b>				<b>2. Yarı Yıl</b>			
<b>Dersin Adı</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>	<b>Dersin Adı</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>
Temel Matematik 1	2	0	2	Temel Matematik 2	2	0	2
Genel Biyoloji	2	0	2	Genel Kimya	2	0	2
Uygarlık Tarihi	2	0	2	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
Türkçe 1: Yazılı Anlatım	2	0	2	Genel Coğrafya	2	0	2
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi 1	2	0	2	Bilgisayar 2	2	2	3
Yabancı Dil 1	3	0	3	Türkçe 2: Sözlü Anlatım	2	0	2
Bilgisayar 1	2	2	3	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi 2	2	0	2
Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	Yabancı Dil 2	3	0	3
				Eğitim Psikolojisi	3	0	3
<b>TOPLAM</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>21</b>
<b>3. Yarı Yıl</b>				<b>4. Yarı Yıl</b>			
<b>Dersin Adı</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>	<b>Dersin Adı</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>
Türk Dili 1: Ses ve Yapısı Bilgisi	2	0	2	Türk Dili 2: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	2
Genel Fizik	2	0	2	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
Müzik	1	2	2	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	1	2	2	Sanat Eğitimi	1	2	2
Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları 1	0	2	1	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları 2	0	2	1
Çevre Eğitimi *	2	0	2	Müzik Öğretimi	1	2	2
Felsefe *	2	0	2	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	1	2	2
Sosyoloji *	2	0	2	Güzel Yazı Teknikleri *	1	2	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	Bilimsel Araştırma	2	0	2

				Yöntemleri					
				Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı					
<b>TOPLAM</b>		<b>15</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>15</b>	<b>12</b>	<b>21</b>
<b>5. Yarı Yıl</b>				<b>6. Yarı Yıl</b>					
<b>Dersin Adı</b>		<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>	<b>Dersin Adı</b>		<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>
Fen ve Teknoloji Öğretimi 1		3	0	3	Fen ve Teknoloji Öğretimi 2		3	0	3
İlk Okuma ve Yazma Öğretimi		3	0	3	Türkçe Öğretimi		3	0	3
Hayat Bilgisi Öğretimi		3	0	3	Sosyal Bilgiler Öğretimi		3	0	3
Matematik Öğretimi 1		3	0	3	Matematik Öğretimi 2		3	0	3
Drama		2	2	3	Erken Çocukluk Eğitimi		2	0	2
Ölçme ve Değerlendirme		3	0	3	Topluma Hizmet Uygulamaları		1	2	2
Sınıf Yönetimi		2	0	2	Okul Deneyimi		1	4	3
<b>TOPLAM</b>		<b>19</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>16</b>	<b>6</b>	<b>19</b>
<b>7. Yarı Yıl</b>				<b>8. Yarı Yıl</b>					
<b>Dersin Adı</b>		<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>	<b>Dersin Adı</b>		<b>T</b>	<b>U</b>	<b>K</b>
Görsel Sanatlar Öğretimi		1	2	2	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim		2	0	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi		2	0	2	Seçmeli		2	0	2
Trafik ve İlk Yardım		2	0	2	Türk Eğitim Tarihi *		2	0	2
Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı *		2	0	2	İlköğretimde Kaynaştırma		2	0	2
Etkili İletişim		3	0	3	Seçmeli		2	0	2
Öğretmenlik Uygulaması 1		2	6	5	Öğretmenlik Uygulaması 2		2	6	5
Rehberlik		3	0	3	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi		2	0	2
Özel Eğitim *		2	0	2					

---

<b>TOPLAM</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>17</b>
---------------	-----------	----------	-----------	---------------	-----------	----------	-----------

---

---

<b>Genel</b>	<b>Teorik</b>	<b>Uygulama</b>	<b>Kredi</b>	<b>Saat</b>
<b>Toplam</b>	134	44	156	178

---

Kaynak: YÖK, 2007: 208

**EK 5: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Alt Yeterlikleri**

<b>A) KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLER- MESLEKİ GELİŞİM</b>	<b>A1.</b> Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
	<b>A2.</b> Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
	<b>A3.</b> Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
	<b>A4.</b> Öz Değerlendirme Yapma
	<b>A5.</b> Kişisel Gelişimi Sağlama
	<b>A6.</b> Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
	<b>A7.</b> Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
	<b>A8.</b> Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme
<b>B) ÖĞRENCİYİ TANIMA</b>	<b>B1.</b> Gelişim Özelliklerini Tanıma
	<b>B2.</b> İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
	<b>B3.</b> Öğrenciye Değer Verme
	<b>B4.</b> Öğrenciye Rehberlik Etmek
<b>C) ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİ</b>	<b>C1.</b> Dersi Planlama
	<b>C2.</b> Materyal Hazırlama
	<b>C3.</b> Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
	<b>C4.</b> Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme
	<b>C5.</b> Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
	<b>C6.</b> Zaman Yönetimi
	<b>C7.</b> Davranış Yönetimi
<b>D) ÖĞRENMEYİ, GELİŞİMİ İZLEME VE DEĞERLENDİRME</b>	<b>D1.</b> Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
	<b>D2.</b> Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
	<b>D3.</b> Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama

---

	<b>D4. Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme</b>
<b>E)</b>	<b>E1. Çevreyi Tanıma</b>
<b>OKUL-AİLE</b>	<b>E2. Çevre Olanaklarından Yararlanma</b>
<b>VE</b>	<b>E3. Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme</b>
<b>TOPLUM</b>	<b>E4. Aileyi Tanıma ve Aile İlişkilerinde Tarafsızlık</b>
<b>İLİŞKİLERİ</b>	<b>E5. Aile Katılımı ve İş Birliği Sağlama</b>
<b>F)</b>	<b>F1. Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri</b>
<b>PROGRAM</b>	<b>F2. Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi</b>
<b>VE</b>	<b>F3. Özel Alan Öğretim Programını İzleme- Değerlendirme ve Geliştirme</b>
<b>İÇERİK BİLGİSİ</b>	

---

Kaynak: MEB, 2006: 11

## **EK 6: Sınıf Öğretmenliği Mesleki Yeterlikleri**

<b>A) ÖĞRENME-ÖĞRETME ORTAMI VE GELİŞİM</b>	<b>A1.</b> Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları ve ilkeleri uygulayabilme
	<b>A2.</b> Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme
	<b>A3.</b> Öğrencilerin üst yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme
	<b>A4.</b> Öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilme
	<b>A5.</b> Uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilme
	<b>A6.</b> Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme
	<b>A7.</b> Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilme
	<b>A8.</b> Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
<b>B) İZLEME VE DEĞERLENDİRME</b>	<b>B1.</b> Öğrencilerin öğrenim sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilme
	<b>B2.</b> Öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme
<b>C) BİREYSEL VE MESLEKİ GELİŞİM- TOPLUM İLE İLİŞKİLER</b>	<b>C1.</b> Mesleki gelişimini sağlayabilme
	<b>C2.</b> Mesleki etik değerler oluşturabilme
	<b>C3.</b> Eğitim-öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleri ile beraber çalışabilme
	<b>C4.</b> Bilişim Teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme



<p><b>D)</b></p> <p><b>SANAT</b></p> <p><b>VE</b></p> <p><b>ESTETİK</b></p>	<p><b>D1.</b> Güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olabilme</p> <hr/> <p><b>D2.</b> Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme</p> <hr/> <p><b>D3.</b> Öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alabilme</p> <hr/> <p><b>D4.</b> Atatürk'ün sanatın gelişmesinde verdiği önemi içselleştirmelerini sağlayabilme</p>
<p><b>E)</b></p> <p><b>DİL</b></p> <p><b>BECERİLERİNİ</b></p> <p><b>GELİŞTİRME</b></p>	<p><b>E1.</b> Öğrencilerin Türkçe' yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme</p> <hr/> <p><b>E2.</b> Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme</p> <hr/> <p><b>E3.</b> Türkçe' nin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme</p> <hr/> <p><b>E4.</b> Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme</p>
<p><b>F)</b></p> <p><b>BİLİMSEL</b></p> <p><b>VE</b></p> <p><b>TEKNOLOJİK</b></p> <p><b>GELİŞİM</b></p>	<p><b>F1.</b> Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilme</p> <hr/> <p><b>F2.</b> Öğrencilere, bilimin gelişimi hakkında genel bilgi kazandırabilme</p> <hr/> <p><b>F3.</b> Atatürk'ün bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme</p>
	<p><b>G1.</b> Öğrencinin, kendini ve yakın çevresini (ailesini, arkadaşlarını, okulunu) tanımlarını sağlayabilme</p> <hr/> <p><b>G2.</b> Öğrencilerin demokratik davranma ve sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlayabilme</p> <hr/> <p><b>G3.</b> Öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını</p>

<p><b>G)</b> <b>BİREYSEL</b> <b>SORUMLULUKLAR VE</b> <b>SOSYALLEŞME</b></p>	<p>sağlayabilme</p> <hr/> <p><b>G4.</b> Öğrencinin içinde bulunduğu doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerisini geliştirebilme</p> <hr/> <p><b>G5.</b> Öğrencide, doğal afetlere karşı anlayış geliştirebilme</p> <hr/> <p><b>G6.</b> Öğrencide doğayı sevmeye ve koruma bilinci oluşturabilme</p> <hr/> <p><b>G7.</b> Öğrencide zaman ve değişim bilinci geliştirebilme</p> <hr/> <p><b>G8.</b> Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğretim ortamına yansıtabilme</p>
<p><b>H)</b> <b>BEDEN EĞİTİMİ</b> <b>VE</b> <b>GÜVENLİK</b></p>	<p><b>H1.</b> Öğrencilerin ritim ve müzik eşliğinde jimnastik ve dans hareketlerini geliştirmelerine rehberlik edebilme</p> <hr/> <p><b>H2.</b> Öğrencilere ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilme</p> <hr/> <p><b>H3.</b> Öğrencilerin ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili motor becerilerini geliştirebilme</p> <hr/> <p><b>H4.</b> Öğrencilerin doğru ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilme</p> <hr/> <p><b>H5.</b> Spor sakatlanmalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilme</p> <hr/> <p><b>H6.</b> Atatürk'ün spor ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenme sürecindeki uygulamalara yansıtabilme</p>
<p>Kaynak: MEB, 2008: 154</p>	

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Sinan ARI  
Doğum Yeri ve Tarihi : Konya 1987  
Medeni Hali : Bekâr  
İletişim Bilgileri : [sinanbee4287@gmail.com](mailto:sinanbee4287@gmail.com)  
0532 421 54 67 (GSM)



### EĞİTİM

2005-2007 Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü  
2007-2009 Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü  
2012-2015 Niğde Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

### İŞ DENEYİMİ

2009-2010 Konya/ Karatay İlköğretim Okulu-Ücretli Öğretmenlik  
2010-2010 Siirt/ Baykan Gümüşkaş İlköğretim Okulu-Sözleşmeli Öğretmenlik  
2010-2011 Yozgat/ Akdağmadeni Çardak İlkokulu- Kadrolu Öğretmenlik  
2011-2015 Yozgat/ Akdağmadeni Tarhana Mehmet Öğretmen İlkokulu

## **YABANCI DİL**

İngilizce

YDS: 55

## **YAYINLAR**

Arı, Sinan. ve Tunç, İsmail (2014) “ Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Yılında Hazırlanan İlköğretim Türkçe Programı Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ”. 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 47-54.