



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINA YÖNELİK ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL
YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Busenaz ÖZTÜRK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINA YÖNELİK ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL
YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DEVELOPMENT OF SCALE OF GENERAL PROFICIENCY PERCEPTIONS OF
TEACHING PROFESSION FOR PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Busenaz ÖZTÜRK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Busenaz ÖZT¼RK¼n hazırladığı “Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Doç. Dr. Mehmet KATRANCI	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Bilge GÖK	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Mustafa Kemal ÖZT¼RK	İmza

Enstit¼ Yönetim Kurulunun
...../...../..... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 06 / 07 / 2020 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Öğretmenin mesleki yeterlikleri, tüm eğitim kademelerinde büyük önem taşımakta, temel eğitimin önemli bir parçası olan ilkokulda ise bu durumun önemi daha çok göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, katlanarak artan değişim ve gelişim hızı ise bu konunun önemini artırmaktadır. Bu doğrultuda; sınıf öğretmeni adaylarına yönelik öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, gönüllülük esasıyla, yüz yüze ya da online olarak katılım gösteren 547 öğretmen adayına veri toplama aracı sunulmuş, toplanan verilerle ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine yönelik gerekli analizler, SPSS ve LISREL programları yardımıyla yapılmıştır. Ölçme aracının geçerliğinin sınanması sürecinde; kapsam geçerliğinin sınanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerin ardından ölçme aracının anlaşılabilirliği küçük bir grup üzerinde test edilmiş, sonrasında pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen verilerin, analizlere uygunlukları açısından test edilmesinin ardından gerekli analizler yapılmıştır. Yapı geçerliğinin sınanması sürecinde; açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyuttan oluştuğu görülmüş, doğrulayıcı faktör analiziyle kuramsal yapının ne ölçüde desteklendiği test edilmiştir. Ardından alt ve üst çeyrek gruplara (%27'lik) ait puanların karşılaştırılmasıyla iç ölçüte dayalı geçerlik, Kruskal Wallis H-Testi ile de dış ölçüte dayalı geçerlik sınanmıştır. Güvenirliğin sınanması sürecinde; Cronbach Alfa Katsayısı kullanılmış, madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda geliştirilen "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği"nin, öğretmen adaylarının genel yeterlik algılarını ölçmede kullanılabilir ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: sınıf öğretmenliği, öğretmen adayı, yeterlik algısı, öğretmenlik mesleği, ölçek geliştirme.

Abstract

The professional competencies of the teacher are of great importance in all educational levels, however in primary school, which is an important part of basic education, the importance of this situation is more prominent. Nevertheless, the ever-increasing rate of change and development of today's world has been increasing the importance of this issue. In this sense; The aim of this study is to develop the general proficiency perception scale for teaching profession for elementary school teacher candidates. In this context, data collection tool was offered on a voluntary basis to 547 teacher candidates, face to face or online, and the necessary analyzes for the validity and reliability of the measurement tool with the collected data were made with the help of SPSS and LISREL programs. In the process of testing the validity of the measuring tool; In order to test the content validity, expert opinions were consulted, and necessary corrections were made. After the adjustments, the comprehensibility of the measuring tool was tested on a small group, and then a pilot application was made. After the obtained data were tested for their suitability for the analyzes, necessary analyzes were made with the obtained data. In the process of testing structural validity; As a result of the exploratory factor analysis, it was seen that the scale consisted of one dimension, and to what extent the theoretical structure was supported with the confirmatory factor analysis. Subsequently, by comparing the scores of the lower and upper quartile groups (27%), internal criterion based validity was tested, with the Kruskal Wallis H-Test external criterion based validity was tested. In the process of testing reliability; Cronbach Alpha Coefficient was used, and item total correlations were examined. As a result of the study; It was seen that the "General Proficiency Perception Scale of Teacher Profession" was a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the teacher candidates' perceptions of general competence.

Keywords: primary school teaching, teacher candidate, competence perception, teaching as a profession, scale development.

Teşekkür

İlk olarak benim için önemli bir örnek olan, yüksek lisans öğrenimim boyunca ve araştırmam süresince; günün 24 saati benden bilgisini, desteğini ve anlayışını esirgemeyen, çalışmamda büyük emeği olan danışmanım Doç. Dr. Bilge GÖK'e saygılarımı sunar, sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Her zaman yanımda olan, her konuda olduğu gibi tez çalışmam boyunca da beni destekleyen, bana inanan ve moral veren biricik ve kıymetli aileme çok teşekkür ederim.

Son olarak da çalışmam süresince her türlü yardımı sunan, ihtiyacım olduğunda her zaman yanımda olan çok değerli dostlarım, Fikrinaz Damla AKBABA ve Derman Can DANIŞMAN'a tüm destekleri ve yardımları için teşekkür ederim, iyi ki varsınız.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	i
Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
Araştırma Problemi.....	4
Sayıtlılar.....	4
Sınırlılıklar.....	4
Tanımlar.....	4
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	6
Öğretmen Yetiştirme.....	6
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	12
İlgili Araştırmalar.....	16
Bölüm 3 Yöntem.....	20
Araştırmanın Deseni.....	20
Çalışma Grubu.....	20
Veri Toplama Süreci.....	21
Veri Toplama Araçları.....	21
Verilerin Analize Hazırlanması Süreci.....	22
Verilerin Analizi.....	23

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	25
Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği.....	25
Geçerliğe İlişkin Bulgular.....	25
Güvenirlliğe İlişkin Bulgular.....	50
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	51
Sonuç ve Tartışma.....	51
Öneriler	53
Kaynaklar	55
EK-A: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği Uzman Görüşü Formu..	61
EK-B: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği İlk Hali.....	74
EK-C: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği	76
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	78
EK-D: Etik Beyanı.....	79
EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	80
EK-F: Thesis Originality Report.....	81
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	82

Tablolar Dizini

Tablo 1 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	15
Tablo 2 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	21
Tablo 3 KGO'lar için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde minimum değerler	26
Tablo 4 KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları	28
Tablo 5 Varyans Açıklama Yüzdeleri.....	29
Tablo 6 Döndürülmüş Bileşen Matrisi.....	30
Tablo 7 Toplam Açıklanan Varyans.....	33
Tablo 8 Bileşen Matrisi	34
Tablo 9 Ölçek Dışı Bırakılan Maddeler	35
Tablo 10 Toplam Açıklanan Varyans (Sonraki)	35
Tablo 11 Bileşen Matrisi (Sonraki).....	37
Tablo 12 Sık Tekrar Eden Düzeltmeler	40
Tablo 13 Uygulanan Düzeltme Önerileri.....	43
Tablo 14 Uyum İyiliği Ölçütleri	44
Tablo 15 Uyum İyiliği Değerleri.....	44
Tablo 16 ÖMGYA Ölçeği %27'lik Alt-Üst Gruplara Dayalı Madde Analizi Sonuçları	46
Tablo 17 Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÖMGYA Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	48
Tablo 18 Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÖMGYA Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre U-Testi Sonuçları	49
Tablo 19 ÖMGYA Ölçeğinin Madde -Toplam Korelasyonları	50

Şekiller Dizini

Şekil 1. Yamaç-birikinti grafiği.	32
Şekil 2. Yamaç-birikinti grafiği (sonraki).	36
Şekil 3. Öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısı ölçeği modeli.....	39
Şekil 4. Öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısı ölçeği yeni modeli.....	41

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

KMO: Kaiser- Meyer- Olkin

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitim sistemi içinde çocuk, eğitim-öğretim yuvası olan okul kurumu içerisinde arkadaşlarının, öğretmenlerinin, okulda çalışan diğer görevlilerin ve aynı zamanda okul dışındaki sosyal çevresinin, ebeveynlerinin değer ve yargılarından etkilenir. Bu çerçevede okul kurumu içerisinde çocukların en çok öğretmenlerinden etkilendiği söylenebilir. Buna dayanarak; gelecek nesli ve toplumun özelliklerini, onları yetiştiren öğretmenlere bakarak tahmin etmek mümkün olabilir. Gözütok'a (2011) göre uzun yıllar "kutsal" olarak nitelendirilen "öğretmenlik mesleği" irdelenmeye gerek duyulmadan dünyanın varlığı ile birlikte var olagelmiş ve geleneksel yapısını korumuştur. Bugün artık öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi konusu eğitim bilimlerinin önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmen adaylarının gerekli nitelikleri kazanabilmeleri için yükseköğrenim görmelerinin esas olduğu belirtilmektedir. Bireylerin, yüksek öğrenimlerini tamamladıktan sonra belirlenen genel yeterlikleri sağlamaları beklenir ve her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de genel yeterlikleri bulunmaktadır. Bu yeterlikler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017 yılında güncellenerek üç ana yeterlik alanı etrafında toplanmıştır. Bunlar mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerlerdir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri diğer meslek alanlarında olduğundan daha sık ve daha hızlı güncellenmeli ve bu yeterliklere en az tıp alanında olduğu kadar önem verilmelidir. Öğretmenlik mesleği mimarlık ya da mühendislik gibi değildir; insanla iç içe olan, insanı etkileyen ve ondan etkilenen bir alandır. Günümüzde insanın değişim ve gelişim hızı ne kadar yüksekse öğretmenlik mesleğinin ve yeterliklerinin de gelişimi bir o kadar hızlı ve önemli olmalıdır. İnsanın gelişimi son hızında ilerlerken, onların eğitimi ve öğretiminden sorumlu kişilerin bu hızın gerisinde kalması, eğitim sisteminin gelişmiş ülkelerden geri kalması ve toplumun maddi, manevi çöküşü anlamına gelir.

Öğretmenin toplumsal becerilerinin önemi, bilginin önemi ile birlikte artmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin yükümlülükleri ve toplumun öğretmenlerden beklentileri de artmaktadır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini artık toplum değerlendirmektedir. Sonuç olarak, toplum tarafından öğretmenlerin donanımlı ve bilgili olmaları beklenmektedir (Ocak ve Gündüz, 2007). Toplumun öğretmenlerden beklentisi arttıkça öğretmen yeterliklerinde de aynı yönde değişim ve gelişim görülmelidir. Öğretmen yeterlikleri yenilenirken ulusal ve uluslararası gelişmelerin eğitim alanına olan etkilerine ve öğrencilerin çağın gereklerine uygun olarak yetişmelerinin sağlanmasına gereken önem verilmelidir. Bir öğretmenden beklenen bilgi, beceri ve performans ne ise öğretmen eğitiminde de bu beklentiler göz önünde bulundurularak hareket edilmelidir. Aynı şekilde, nasıl ki bireyler, toplum, aile yapıları ve teknoloji değişiyorsa öğretmen eğitiminin de aynı yönde değişip gelişmesi kaçınılmazdır.

Öğretmen yetiştirme sürecine yönelik çalışmalar, ülkemizde köklü bir tarihe dayanmaktadır. Cumhuriyetin ilanı ile beraber, öğretmen yetiştirme amaçlı “İlköğretmen Okulları, Yüksek Öğretmen Okulu, Köy Eğitim Kursları, Köy Öğretmen Okulları” açılmıştır. “Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Fakülteleri” ise bu sürecin devamı niteliğinde olmuştur (Güneş, 2016).

İlkokul ve ortaokullara öğretmen yetiştirme süreci, birbirinden farklı kurumlarda yürütülürken, önce öğretmenlere lise düzeyinde bir eğitim verilmiş, ardından güncel değişiklikler takip edilerek öğretmenlere yükseköğretim seviyesinde eğitimler vermeye başlanmıştır. Öğretmen eğitimi öneminin en çok arttığı kademe ve eğitim-öğretim sürecinin en önemli basamaklarından biri olan; okul öncesi eğitim ile birlikte temel eğitimi oluşturan ilkokul, çocukların aile ortamından çıkarak toplumla tanışmaya başladıkları ilk basamaktır. Bu basamaktaki en önemli rol sınıf öğretmenine aittir. Çocuk ailesinden sonra en çok sınıf öğretmeni ile vakit geçirir ve akademik öğrenmelerinin temelini öğretmeniyle birlikte atar. Sınıf öğretmenin, çocuğun hem sosyal hem de akademik yaşantılarında büyük öneme sahip olduğu ve kalıcı izler bıraktığı söylenebilir. Buna dayanarak okul çağı çocuğunun, öğretmeniyle ilişkisi ve bu ilişkinin niteliği; dolayısıyla öğretmenin mesleki yeterlikleri gerek birey gerekse de toplum düzeyinde büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri alanında yapılan çalışmaların, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, bu mesleği tercih sebepleri, öğretmen kavramına ilişkin algılar gibi alanlara göre daha sınırlı olması; bu alanda yapılan çalışmaların 2006 yılı ve daha öncesinde yayınlanan yeterliklere dayandırılarak yapılmış olması ve MEB'in Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ni 2017 yılında tekrar güncellemesi ile alandaki çalışmaların sayısının sınırlanması bu yeterliklere dayanarak yapılacak çalışmalara ihtiyaç doğurmuştur. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik algılarının incelenmesi ile eğitim fakültelerinde verilen sınıf öğretmenliği eğitiminin ve belirlenen genel yeterliklerin yeniden değerlendirilmesine ve alandaki ihtiyacın giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Kaliteli bir eğitim için belirleyici faktörlerden biri olan öğretmen yeterliği; öğretmenin öz yeterlik inançları, mesleğine yönelik tutumu gibi birçok farklı değişkenin gölgesi altında şekillenir. Bu durumda öğretmen yeterliklerinin küresel ve toplumsal anlamda değişip gelişmekte olan bilgi dünyasına uyum göstermesi ve yeterliklerin bu yönde değişip şekillenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin, kişisel özellikleri, aldığı eğitim, mesleki yeterlikleri algılama biçimi yeterlik düzeyini; öğretmenin yeterlik düzeyi ise öğrencisini ve öğrencinin öğrenmelerini etkiler. MEB'in beklentileri ve çağın gerekleri doğrultusunda hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan eğitim fakültelerinde öğrenim görmeye devam eden ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığının incelenmesi; gelecek neslin emanet edildiği öğretmenlerin yetiştirilmesi hususunda eksikliklerin ve yapılan hataların görülmesi konusunda bu alana ışık tutacaktır.

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarına yönelik öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısı ölçeği geliştirilmesi planlanmıştır. Geliştirilen bu ölçek sayesinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik algıları belirlenebilecektir. Bununla birlikte ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçek tüm sınıf düzeylerindeki sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmış ve bu doğrultuda araştırma problemi ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesini “Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısı ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Alt problemler. Gerçekleştirilen çalışma ile aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısı ölçeği geçerli bir ölçme aracı mıdır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısı ölçeği güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Sayıtlar

1. Araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama aracını cevaplandıracak öğretmen adaylarının ölçeğe samimi, doğru ve güvenilir cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

2. Araştırmada geliştirilen veri toplama aracının tüm yeterlik alanlarını kapsadığı ve algıları ortaya çıkaracak düzeyde olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, veri toplama aracındaki maddelerle ve araştırmaya katılan, öğrenimlerine devam eden sınıf öğretmeni adaylarının ölçek maddelerine verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmenlik: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu).

Algı: Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak (Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük).

Yeterlik: Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2017).

Yeterlik alanı: Belirli bir alanda birbiriyle ilişkili bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapılardır (MEB, 2017).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2006).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Öğretmen Yetiştirme

“Öğretmen yetiştirme” şüphesiz sadece öğretmen ile oluşan bir yapı değil, beraberinde öğretmenlik, istihdam, yetiştirme ve bunlara bağlı olarak oluşan bir takım politikalarla beraber meydana gelen bir yapıdır (Karslı ve Güven, 2011, s.59). Tarih boyunca topluma yön vermiş ve vermeye devam etmekte olan öğretmenlerin yetiştirilme süreci, tarihin her döneminde ve her toplumda büyük öneme sahip olmuştur. Bu sebeple, tarihte yaşanan değişim ve gelişmelerin etkisi ile öğretmenlerin yetiştirilme süreçleri ve sınıf içi etkinlikleri birçok değişime uğramıştır.

Öğretmenin rolü, geçmişten günümüze büyük bir değişim geçirmiştir. Bu sebeple toplumun gelişiminin temelini oluşturan çocukların eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başrolü oynayan öğretmenlere ve görevlerini ifa ettikleri eğitim kurumlarına, her alanda inanılmaz bir hızla yaşanan değişim ve gelişimleri içselleştirmeleri açısından büyük sorumluluklar yüklenmiştir. Öğretmenlerin, kendilerine yüklenen görevi yerine getirebilmeleri ancak, omuzlarına yüklenen bu büyük sorumluluğa uygun nitelikte yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri ile mümkün kılınabilir.

Öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimi. Öğretim, insanoğlunun yeryüzüne geldiği anda aile üyeleri arasında başlamış, ancak edinilmesi ve aktarılması gereken bilgilerin artması ve karmaşıklaşması ile bu göreve ayrılan özel kurumlarda, yalnızca “öğretmek” amacını edinen kimselerin gerekliliğinin ortaya çıkması sonucunda “okul” ve “öğretmen” kavramları benimsenmeye başlanmıştır. Bu özel kurum, genç neslin hayata hazırlanmasına yardımcı olmaktadır (Oktay, 1991).

Öğretmenlik mesleğinin nerede, ne zaman ve nasıl başladığı hakkında kesin bilgiler bulmak mümkün olmasa bile, ‘öğrenme ve öğretme’nin insanoğlunun var olması ile birlikte başladığı gerçeğine dayanarak, öğretmenlik tarihin en eski mesleklerinden biri olarak kabul edilebilir. Oktay (1991), yalnızca öğretme amacı edinen kimselerce yürütülmesi ihtiyacı sonucu doğmuş olan ve günümüzde eğitim ve öğretimde son derece önemli kabul edilen öğretmenlik mesleğini, tarih boyunca

dünyada din adamları veya filozofların, kendi görevlerinin yanında ikincil bir görev olarak yürüttüklerinden bahsetmektedir.

Dünyada öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimi. Öğretmenliğin bir meslek olduğu ve bu konuda formal bir eğitim alınması gerektiği düşüncesi ilk olarak 17. yüzyılda Batı Avrupa’da başlamıştır. Bu dönemde eğitimin tüm vatandaşlar için zorunlu olması düşünülmüş ve bu düşünce uygulanmaya başlanmıştır. Diğer yandan özellikle 19. yüzyılın başında eğitime devletin ilgisinin artması ve devlet destekli ulusal eğitim düşüncesinin uygulanması, nitelikli öğretmen sorununu da gündeme getirmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin istenen niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi gereği ortaya çıkmış ve öğretmen yetiştirme çabaları başlamıştır (Yüksel, 2011, s.31-32).

Öncelikle Avrupa’da ve zamanla da tüm dünyada köklü değişiklikler yaratan ve toplumsal-siyasi alanda büyük etki uyandırarak, tarihte önemli izler bırakan Fransız İhtilâli, eğitim faaliyetlerinin kurumsallaşması ve öğretmenliğin meslekleşmesi sürecinde yer alan en önemli tarihsel ve toplumsal faktörlerden biri olmuştur (Özpolat, 2005). Fransız İhtilali kadar büyük bir toplumsal olayın meydana gelebilmesi ve bu denli farklı ve köklü gelişmelerin öncüsü olabilmesi ancak bireylerin ve dolayısıyla toplumun düşünsel açıdan değişmesi ile mümkün kılınabilir. Fransız İhtilali’nin getirdiği değişikliklerde en önemli nokta, bireylere yeni fikir ve düşüncelerin doğru şekilde aktarılabilmesidir. Bu durumda Fransız İhtilali’nin gelişim sürecinde eğitimin rolünden bahsedilebilir. Fransız İhtilâli’nin başarısı, formal eğitim yoluyla halkın eğitilmesi ve örgün eğitimin önemini göz önüne sermiştir. En başından itibaren, ihtilalin önderlerinin, ihtilalin getirdiği ve onunla birlikte yayılan eşitlik ve hürriyet kavramlarının hayat bulabilmesinin, ancak tüm toplumun eğitimi yoluyla gerçekleşeceğine inandıkları gözlenmiştir (Özpolat, 2005).

Bir başka Avrupa ülkesi olan Almanya’da ise Yüksel’e (2011) göre, ilk öğretmen okulu olarak bilinen ancak faaliyetlerini düzenli olarak devam ettiremeyen “Seminarium Selectum Praeceptum”un, Halle’de, August Hermann Francke tarafından, 1697’de açıldığı bilinmektedir. Öğretim süresi beş yıl olan bu okulun kuruluş amacı, bölgedeki yetimhane içerisinde bulunan okullara öğretmen yetiştirmektir. Kurumun öğretim programı teorik alan derslerinin yanı sıra gözlemleri ve pratik derslerini de kapsamaktaydı. Ardından tüm Almanya’da yayılan ve düzenli

şekilde faaliyetlerini sürdürebilen ilk öğretmen eğitimi kurumu olan Seminarium, Johann Julius Hecker tarafından 1738 yılında kurulmuş ve Avusturya'da da kurulmaya başlanmıştır. Avusturya-Viyana'da tamamen özel yatırımlarla kurulan ülkenin ilk öğretmen okulu, Johann Ignaz von Felbiger tarafından 1770 yılında açılmıştır. Devlet eliyle açılan ilk resmi öğretmen okulu ise bundan 18 yıl sonra Berlin'de açılan "Gymnasial Seminary"dir. Bütün bu gelişmeler süreç içerisinde İngiltere'yi de etkisi altına almış ve hızla yayılarak 40 yıl içinde 20'yi aşkın kuruma ulaşan ülkenin ilk öğretmen okulu, 1808 yılında açılmıştır.

A.B.D. de yirminci yüzyılın ilk yarısı öğretmen yetiştirilmesinde bir dönüm noktası sayılabilir (Demirel, 1991; Cuhurukfan, 1995; Harmancı, 2009: Akt. Erdem, 2013, s.31). Bununla birlikte, yirminci yüzyılın başlarında, öğretmen eğitimi modeli eyalet öğretmen okulundan devlet öğretmenleri kolejine, genel amaçlı devlet kolejine ve bölgesel eyalet üniversitesine kadar hızlı bir evrim geçirmiştir. 1970'lerden bu yana, öğretmen eğitimi tamamen üniversiteye ait bir yan kuruluş olmuştur (Labaree, 2008). "İlköğretim düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarının çoğunda mesleki derslerin %45'i kuramsal dersleri, %55'i uygulamalı yöntem çalışmalarını gerektirmektedir. Merkezi hükümetin öğretmen yetiştirmeyle ilgili bir görevi ve sorumluluğu yoktur ve öğretmen yetiştirme eyaletlere göre değişmektedir." (Demirel, 1991; Cuhurukfan, 1995; Harmancı, 2009: Akt. Erdem, 2013, s.31).

Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimi. Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimi, süreç açısından dünyaya paralel olarak ilerlemiştir. Öğretmen yetiştirme amaçlı okullar kurulmadan önce dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretim faaliyetleri din adamları tarafından yürütülmekteydi. Fatih Sultan Mehmet döneminde İstanbul'daki Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde öğretmen yetiştirmeye yönelik bir program uygulandığı belirlenmiş olsa da, Tanzimat dönemine kadar formal öğretmen eğitimi veren bir kurumun bulunmadığı söylenebilir (Yüksel, 2011, s.35).

Günümüz bakış açısıyla bakıldığında, Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihi Osmanlı Devleti'nin Tanzimat Dönemi zamanlarına dayanmaktadır. Osmanlı Devleti'nin 'ilk öğretmen yetiştirme kurumu' olması ve devletin modernleşmesi sürecinde önem taşıyan ilk erkek öğretmen okulu, 1848'de Darülmüallimin adıyla açılmıştır (Güven, 2014). "1848'de Darülmüallimin adıyla bir meslek okulu

açılması Türk eğitim tarihinde çok önemli bir yenilik ve Türk öğretmen yetiştirme tarihinde bir dönüm noktasıdır.” (Akyüz, 2006, s.31).

Cumhuriyetin ilanının ardından, ülke genelinde öğretmen sayısının azlığı sebebiyle 22 Mart 1926’da Köy Muallim Mektepleri açılmıştır ve yine öğretmen azlığı nedeniyle bu okullara alınan ilkokul mezunları dört yıl süren gerekli eğitimden geçmelerinin ardından öğretmenlik görevine başlayabilmişlerdir. 1932 yılından sonra bu eğitim dört yıldan altı yıla çıkarılmış ve bu eğitimin ilk üç yılında alan ve genel kültür dersleri, son üç yılında ise mesleki eğitim ile ilgili dersler verilmiştir (Eşme ve Karaçay, 2003, s.16: Akt. Özer ve Alkan, 2017, s.67). 1933 yılında Köy Muallim Mektepleri kapatılmış ve 1940 yılında Köy Enstitüleri, Köy Enstitüleri Kanunu ile kurulmuştur.

Köy Enstitüleri, Türk eğitim tarihine mal olmuş önemli bir uygulamadır. Bu kurumlarda, ilkokul mezunu köy çocukları alınarak onlara 5 yıl eğitim verilmekte ve mezun olanların köylerde öğretmenlik yapmaları sağlanmaktaydı. Köy Enstitülerini diğer öğretmen okullarından ayıran en önemli fark, öğrencilere işe dayanan uygulamalı bir eğitim verilmesi ve dersler içerisinde öğretmenlerin köylüye rehberlik etmesini sağlayacak tarımsal ve teknik bilgi ve beceriler veren derslerin de bulunmasıydı. Bu kurumlar köy-şehir farkı kalmadığı gerekçesiyle 1954’te kapatılarak İlk Öğretmen Okuluna dönüştürülmüştür (Yüksel, 2011, s.37).

1974’ten itibaren kurulmaya başlanan Eğitim Enstitüleri ve bu kurumların 1976 yılında ilköğretmen okullarına dönüştürülmesi süreci ile oluşturulan öğretmen liseleri; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) ile getirilen, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görme şartına bağlı olarak kurulmaya başlanmıştır (Karslı ve Güven, 2011, s.62). “1982 yılına değin öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle MEB’e verilmiş ise de, üniversiteler özellikle liselere öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olmuşlardır. Özellikle, 1970’li yılların ortalarından itibaren bazı üniversitelerimizde eğitim bölümleri açılarak Pedagojik Formasyon programı yoluyla öğretmen yetiştirilmiştir.” (Güven, 2014, s.383).

Yüksel (2011), 1933 Üniversite Reformu sonrasındaki yıllarda ülkemize gelen ABD’li uzman Maaske’nin (1955) ülkemizde yürütülen formasyon programına yönelik görüşlerini açıklarken, İstanbul Üniversitesi ile Yüksek Öğretmen Okulu

arasında yürütülen formasyon programına soğuk baktığını, bu programda iki ayrı ağır yüklü kurum planının birleştirilmeye çalışıldığını ve öğrencilerin bu ağır yük sebebiyle üniversitedeki derslerine daha fazla önem verdiklerini, Yüksek Öğretmen Okulu'ndaki derslerini geri plana attıklarını belirttiğini söylemiştir. 1973 yılında çıkan Milli Eğitim Temel Kanuna bağlı olarak, öğretmenlerin yükseköğretim yolu ile yetiştirilmesi amacıyla, ilköğretmen okulları kapatılmış, 1974 yılında 2 yıllık eğitim enstitüleri öğretime başlamıştır. Bu bölümlerin 4 yıllık olması ve eğitim fakültelerine bağlanması ise 1990 yılında olmuştur. Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan (2016) öğretmen yetiştirme üniversitelere bağlanması sürecinde, Ankara'da çıraklık eğitimine öğretmen yetiştirmek amacıyla 1977 yılında ayrı ayrı açılan erkek ve kız sanat yüksek öğretmen okullarının 1982 yılında çıkan 41 sayılı KHK ile üniversitelere bağlanması sonucunda eğitim fakültelerinin kurulduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmesinden günümüze kadar geçen sürede, öğretmen adaylarına sunulan lisans programlarının değiştirilip geliştirilmesi amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelere 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yer verilmiştir. 1997-1998 eğitim öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim olarak düzenlenen okul kademeleri ile eğitim fakültelerindeki bölüm ve anabilim dalları yeniden oluşturulmuş, ders programları düzenlenmiştir (YÖK, 2018). Programların güncellenmesi süreci; her lisans programı için bir komisyon kurulması, programlar hakkında alan taraması yapılması ve programların güncellenmesi olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır.

İlkokullara Öğretmen Yetiştirme. Kurtuluş Savaşı devam etmekte iken ve cumhuriyet henüz ilan edilmeden önce, 1921 yılında Maarif Kongresi düzenlenmiştir. Savaş devam ediyor olmasına rağmen, Mustafa Kemal Atatürk kongreye katılarak eğitim faaliyetlerinin önemini göstermiş ve açılış konuşmasını kendisi yapmıştır. Herkesçe bilinen, "Öğretmenler! Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakarlığınızın derecesiyle orantılı bulunacaktır." sözünü bu açılış konuşmasında söylemiş ve bu söz ile öğretmenlik mesleğinin değerini ve önemini bir kez daha göstermiştir.

Cumhuriyetin ilanının ardından, cumhuriyet öncesi dönemde kurulmuş olan 7'si kız 13'ü erkek, 20 ilköğretmen Okulu, düzenlenip geliştirilmiş ve sayıları

artırılmıştır. Cumhuriyet döneminin ilk elli yılında temel öğretmen kaynağı bu okullar olmuştur (Dursunoğlu, 2003).

Öğretmen okullarının, öğretmen ihtiyacını yeterince karşılamadığının görülmesinin ardından 1940 yılında köy ilkokullarına öğretmen yetiştirilmesi amacıyla Köy Enstitüleri kurulmuş, öğretim süresi beş yıl olan bu kurumların süresi zaman içinde altı yıla çıkarılmıştır. Güven'e (2014) göre, Köy Enstitüleri, bu dönem ve sonrasında, ilköğretime öğretmen yetiştiren en önemli kurum olmuştur. Kurulmasından 13 yıl sonra kapatılan Köy Enstitüleri, İlköğretmen Okulu adı altında yeniden düzenlenmiş, lise seviyesinde bir program ile diğer 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile bütünlüğü sağlanmıştır (Dursunoğlu, 2003).

Öğretmen yetiştirme sorumluluğunun üniversitelere geçmesi ise 1982 yılında gerçekleşmiştir. MEB sorumluluğundaki öğretmen yetiştiren kurumlar "Eğitim Yüksek Okulu" adıyla üniversitelere bırakılmıştır. 1989 yılında ilkokul öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksek Okulları iki yıldan dört yıla çıkarılmıştır. 1992 yılında ise 4 yıllık bu okullar eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü haline getirilmiştir (Karslı ve Güven, 2011, s. 62).

Öğretmen yetiştirme modelleri. Okulun bir eğitim kurumu olarak kabul görmesi ile birlikte öğretmen eğitimi konusu tartışılmaya başlanmış ve öğretmen eğitiminde farklı yaklaşımlar, farklı modeller izlenmiştir (Gözütok, 2011, s.11-13; Varış, 1998, s. 162-163). Bunlar; beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtma modeli olmak üzere üçe ayrılabilir.

Beceri modeli. Temelinde "yaparak-yaşayarak öğrenme" yaklaşımı bulunur. Bu öğretmen yetiştirme modeli, yeterliğe dayalıdır ve bu modelde bir işi yapabilme yeteneği ön plana çıkar (Yılman, 2006: Akt. Şahin, Turan ve Toprak, 2010, s. 241). Beceri modelinde mesleki gereklilikler, öğretmen adayına kullanacağı yöntem ve tekniklerle beraber, deneyimli bir öğretmen tarafından aktarılır. Öğretmen adayı bu teknikleri öğrenir ve taklit eder (Erdem, 2011, s. 91). Bu modelde "deneyim", "birinden diğerine uygulamayla aktarılan bilgi" olarak kabul edilmiştir (Şahin, Çelen ve Çaylı, 2011, s. 42).

Uygulanmış bilim modeli. Uygulanmış bilim modelinde, bilimsel araştırma verilerinden elde edilen bilgiler öğretmen adaylarına öğretilir ve öğretmen

adaylarından, belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için bu bilgileri takip etmeleri istenir (Şahin, Turan ve Toprak, 2010, s. 242). Şahin, Çelen ve Çaylı (2011) bu durumu şöyle örneklendirmişlerdir; psikologların öğretmen adaylarına aktardıkları davranış değişiklikleri ile ilgili bir gelişmeyi, öğretmen adaylarının kendi uygulama süreçlerinde aktif şekilde kullanmaları istenir. Erdem'e (2011) göre ise adayların başarılı kabul edilebilmeleri için istenen; davranış değişikliği ile ilgili gelişmeyi en elverişli şekilde uygulamalarına yansıtılabilmeleridir. Adaylıklarını tamamladıklarında, yeni üretilen bilimsel bilgileri mesleki eğitimler aracılığı ile öğrenmeleri ve bu yeni bilgiler ışığında uygulamalarını yönlendirmeleri beklenir.

Yansıtma modeli. Dewey'e (1933) göre yansıtma "aktif, ısrarlı ve sistematik" düşünmedir (Ekiz ve Yiğit, 2007, s. 546). Yansıtıcı öğretim Pollard'a (2002) göre deneyimlerin sistematik olarak sorgulanması ve öğretmenin, bu sorgulamalar ile eğitim ortamlarını dikkate alarak karar vermesidir (Şahin, Çelen ve Çaylı, 2011, s. 44). Yansıtma modelinin varsayımı, öğretimin anlamadan yapılamayacağı temeline dayanır. Öğretmen adayı kendi bilgilerini oluşturmalı veya yapılandırmalıdır (Şahin, Turan ve Toprak, 2010, s. 242). Bununla birlikte bu modele göre öğretmen adayı, edindiği teorik bilgi ve becerilerini uygulamada aktif şekilde kullanır ve hem teorik olarak hem de deneyimleyerek edindiği bilgi birikiminden yararlanarak uygulama yapar (Ekiz ve Yiğit, 2007, s. 546).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Eğitim, tüm dünyayı ve insanı yeniden şekillendiren bir alandır. Değişen dünyayı ve toplum yapısını anlayabilmek için de bu alanda büyük değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişimin temelini ise, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi oluşturmaktadır.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleriyle ilgili olarak Avrupa Birliği ülkeleri incelendiğinde, öğretmen eğitimi her ülkede farklılık gösterse de öğretmen yeterliklerinde ortak bir standart oluşturulmasının önemi kabul edilmiştir. Avrupa Konseyi'nin 2007 yılındaki kararı incelendiğinde, bu kararda tüm öğretmenlerin işbirliği içinde çalışabilme, okul gelişimine katkı sağlama, yenilikçi olma, bilişim teknolojilerini kullanma ve mesleki gelişim süreçlerinde öğrenci haline gelme gibi yeterliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Türk Eğitim Derneği, 2009).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ise yeterlikler bakımından öğretmenlerin,

“öğrencileri yakından tanıma, alanında yeterli bilgiye sahip olma, planlama, öğretim ve değerlendirmede uzman olma, güvenli ve olumlu öğrenme ortamını sağlama, işbirliği yapma ve iletişime girme becerisine sahip olma, profesyonel davranma” standartlarına uymaları gerektiği üzerinde durulmuştur (Külekçi ve Bulut, 2010).

Türkiye’de öğretmenlerin yeterliklerine yönelik çalışmalar ilk olarak 1998 yılında “YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” kapsamında yapılırken, MEB bu alandaki ilk resmi çalışmasını 1999 yılında farklı üniversitelerden temsilcilerle bir komisyon oluşturarak başlatmıştır. Bu doğrultuda “Öğretmen Yeterlikleri” 12 Temmuz 2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Ülkemizde, bu amaçla yapılan çalışmalardan biri 2006 yılında yayımlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” olmuştur. Üstünden geçen 11 yılın, yaşanan küresel ve toplumsal değişimlerin ve oluşan yeni ihtiyaçların etkisiyle; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2017 yılında MEB tarafından güncellenmiştir. MEB (2017) bu durumu; tüm dünyada yaşanan teknolojik gelişmelerin, birçok temel alanda hızlı ve köklü değişmelere yol açtığı, devletlerin de yaşanan bu hızlı değişimlere ayak uydurmaya çalışırken kendi değerlerini korumalarının önemli olduğu şeklinde açıklamaktadır. Aynı zamanda, bireylerin yaşanan bu değişimlere paralel şekilde gelişebilmeleri için eğitim sistemlerinin de yenilenmesinin zorunluluğunu belirtmiştir. Bu bağlamda MEB; öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler ve öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi ihtiyacının, Türkiye’de ve dünyada yaşanan büyük değişimlerden olan ve 21. yüzyıl becerileri (merak, yaratıcılık, inovasyon, küresel okuryazarlık, problem çözme, iletişim becerileri vb.) olarak tanımlanan becerilere sahip nesiller yetiştirebilmek ile aynı zamanda milli bilincini koruyabilmek amacına dayandığını belirtmektedir.

MEB tarafından 2006 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; 6 ana yeterlik alanından, bu yeterliklere dayanarak oluşturulmuş 31 alt yeterlik ve 233 adet performans göstergesinden oluşmaktadır. Altı ana yeterlik alanı, “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi-Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi”dir. Bu yeterliklerin; öğretmen yetiştirme alanında, yerleştirmesi yapılacak öğretmenlerin seçiminde, hizmeti içi eğitimlerde,

öğretmenlerin performans değerlendirmelerinde ve öğretmenlerin gelişimlerinde kullanılmak üzere yürürlüğe konduğu belirtilmektedir (MEB, 2006).

MEB tarafından 2017 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 3 ana yeterlik alanından oluşmaktadır: “Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Tutum ve Değerler” (Tablo 1). Bu yeterliklerin kullanım alanları MEB (2017) tarafından şu şekilde belirtilmiştir; “akademik ders içerikleri, öğretmenlik uygulamaları, öğretmen istihdamı, mesleki gelişim, performans ve öz değerlendirme, kariyer gelişimi ve ödüllendirme ve aday öğretmen yetiştirme süreci.”

Yayımlanan iki farklı genel yeterliklerin niceliksel açıdan çok farklı olduğu göze çarpmaktadır. 2006'dan 2017'ye kadar olan süreçte, ilköğretim alanında 14, ortaöğretim alanında ise 8 farklı öğretmenlik özel alan yeterlikleri yayınlanıp güncellenmeye devam edildiği için 2017 yılında yayımlanan genel yeterliklerin, özel alan yeterliklerini de kapsayacak biçimde ve bütünsel bir şekilde hazırlandığı söylenebilir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017)

A.Mesleki Bilgi	B.Mesleki Beceri	C.Tutum ve Değerler
A1.Alan Bilgisi	B1.Eğitim Öğretimi Planlama	C1.Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.Alan Eğitimi Bilgisi	B2.Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2.Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirilebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.Mevzuat Bilgisi	B3.Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme	C3.İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretmen ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4.Ölçme ve Değerlendirme	C4.Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 1 incelendiğinde 2017 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin 3 yeterlik alanı ve 11 yeterlikten oluştuğu görülmektedir.

İyi bir öğretmende bulunması öngörülen özellikler. Türk Milli Eğitiminin amaçlarında öğretmenden beklenen; sorumluluklarının bilincinde, demokratik, insan

haklarına saygılı, yapıcı, yaratıcı, sorumluluk sahibi bireyler yetiştiren kişiliğe sahip olmasıdır. Bu tanıma göre öğretmenden beklenenler;

- profesyonellik,
- adalet,
- dürüstlük,
- doğruluk,
- mesleki bağlılık,
- sürekli gelişime açıklık,
- hizmette sorumluluk,
- eşitlik,
- yolsuzluk yapmama,
- tarafsızlık,
- saygı,
- kaynakları etkili kullanabilmek,
- sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlayabilmektir (Kilimci, 2011, s.119).

İyi bir öğretmen soğukkanlı, disiplinli olmalı, kaygı ve gerginliği anlamalı ve en aza indirgemelidir. Öğrencilerinin de birey oldukları farkındalığıyla hareket ederek iyi hissetmelerini sağlamalıdır. Öğretmen-öğrenci-aile arasında çalışma ortaklığı kurulması gerektiğini bilmeli ve öğrencileri üzerinde olumsuz bir baskı kurmadan “çalışma”yı gerçekleştirmelidir. Yapıcı eleştiriler yapabilmeli, övgüyü eleştiriye tercih etmelidir. Farklı öğrenmeler düzenleyip, öğrencilerinin merak unsurlarını öğrenmelerinin en önemli noktası olarak kabul ederek ilerlemelidir (Varış, 1998, s.165).

İlgili Araştırmalar

De Juanas Olivia vd. (2009), İspanyol ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, mesleki performansları için önemli olduğunu düşündükleri yeterlikleri ve öğretmen eğitimlerinin, öğretmen adaylarını mesleki gelişimleri için ne ölçüde hazırladığını tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucu başlangıç öğretmen eğitiminin, öğretme-öğrenmenin organizasyonu ve yönetimi ile ilgili yetkinlikler, birinci sınıfta yeni teknolojilerin kullanımı, ailelerin katılımı, değerler eğitimi, sosyal beceriler ve profesyonel gruplarda çalışmak için becerilerin derinlemesine ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Kanokorn, Pongtorn ve Sujanya (2014) Tayland’da öğretmenlerin yeterliklerini belirlemek ve arttırmak için yaptıkları çalışmada iletişim becerileri,

düşünme ve problem çözme becerileri, takım çalışması gücü, yaşam boyu öğrenme ve bilgi yönetimi, yenilik geliştirme, etik ve profesyonellik ve liderlik becerileri yeterliklerini belirlemişlerdir. Programın sonucunda, bu beceri ve yeterliklerle çalışan katılımcı öğretmenlerin ders planlarının %80'den fazla geliştiği ve değiştiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin iletişim ve sunum becerileri ile liderlik yeterliliklerinde de gelişmeler görülmüştür.

Lasauskine ve Rauduvaite (2015) öğretmen adaylarının duygusal yeterliklerini tanımlamak amacıyla yaptıkları çalışmada, Litvanya'da öğrenim gören yirmi üç 4. sınıf öğretmen adayı ile çalışmışlar ve çalışmalarında okuldaki öğrencilerle iletişim kurarken, duygularını yansıtmının gerekliliğini ve iletişim becerilerini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının yeterliklerini güçlendirmeyi amaçlayan öğretmen eğitiminde, öğrencilerin kişisel gelişimlerinin pedagojik yeterliklerinin gerçekleştirilmesine olan etkisine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Muthima vd. (2016) Kenya'daki 298 öğretmenin yeterlilik algıları ile okulun fiziksel imkânları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, teknolojik imkanların artmasının öğretmenlerin yeterliliklerini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır.

Akpınar, Turan ve Tekataş (2004), sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini; MEB tarafından belirlenmiş Öğretmen Yeterlilikleri Standartları çerçevesinde hazırlanan anket formu ile sınıf öğretmeni adaylarından elde ettikleri verilerle değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarından elde edilen verilere göre, katılımcıların sınıf öğretmenlerini yeterli buldukları ancak öğretmenleri, materyal geliştirme ve öğretim sürecinde bu materyalleri kullanma nitelikleri bakımından orta düzeyde yeterli buldukları görülmektedir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) yaptıkları çalışmada ilköğretim bölümünde öğrenimlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının; cinsiyet, öğrenim gördükleri program, öğretim şekli, mezun oldukları lise türü ve sınıf düzeyi açısından öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterliklerini incelemişler ve çalışma sonucunda fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerinin, diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Arslan ve Özpınar (2008) mesleki yeterlikler ile ilköğretim programlarına göre öğretmenlerde bulunması öngörülen yeterliklerin uyuşup uyuşmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına önerilen kitapları incelemişlerdir. Yine aynı bölümde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile mülakatlar yapılmış ve elde edilen veriler ışığında mesleki yeterlikler ile ilköğretim programlarına göre öğretmenlerde bulunması öngörülen yeterlikler arasında bir uyum olduğu tespit edilmiş ve incelenen kitaplarda öz değerlendirme dışında becerilerin çoğunluğunun bulunduğu görülmüştür.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) mezun olabilecek durumda olan 250 öğretmen adayına kendine ilişkin yeterlik algısı ölçeği uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin öğretmen adaylarının yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır.

Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada; geliştirdikleri beşli likert tipindeki “Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Algısı Ölçeği” aracılığıyla veri toplamış ve 7 ayrı üniversitenin 4.sınıfında okuyan 289 sınıf öğretmeni adayına uygulamışlardır. Çalışma sonucunda özel alan yeterlikleri arasındaki ilişkinin orta ve yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. İncelenen farklı değişkenler açısından özel alan yeterlik algılarında anlamlı bir fark bulunamamış ancak çalışmada ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının yeterlik algılarının birinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmüştür.

Yeşilyurt (2011) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarının kendilerini, “ulusal ve evrensel değerlere önem verme” bakımından “oldukça yeterli”, “kişisel gelişimi sağlama” açısından “yeterli”, “mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama” yönünden ise “orta düzeyde yeterli” algıladıklarını saptamıştır.

Taşgın ve Sönmez (2013) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada; MEB’in yayınladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni dikkate alarak belirledikleri 2 ana yeterliğe ilişkin performans göstergelerini anket haline getirmişler

ve veri toplama aracı olarak kullanmışlardır. Çalışma sonucunda katılımcıların, genel yeterliklere ilişkin performans göstergelerini genellikle olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan (2019) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenliği alanında çalışmakta olan ve aynı alanda öğrenimlerini sürdürmekte olan adaylardan oluşan çalışma grubunun, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri açısından öz yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin olarak sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlere göre kendilerini daha yüksek puanla değerlendirdikleri ve daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin ve Sadık (2020) tarafından yapılan ve amaçlarından biri; dershanelerden bakanlık öğretmenliğine geçiş yapan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarını incelemek olan çalışmada elde edilen veriler aracılığıyla, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu fakat mevzuat bilgileri yönünden yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında genel olarak, öğretmen eğitiminin önemi, öğretme ve öğrenme süreçlerinde oynadığı büyük rol ile öğretmen eğitiminin yalnızca teorik ve akademik bilgilerden değil; iletişim becerileri, düşünme ve problem çözme becerileri gibi farklı yeterliklerden de oluştuğu ve etkilendiği açıkça görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerine ve öğretmen olarak yetişmeleri sürecinde aldıkları eğitim ve öğretime yönelik yeterlik algılarının hem kendi performanslarını hem de öğretme süreçlerini büyük ölçüde etkilediği anlaşılmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analize hazırlanma süreci ve verilerin analizi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışması ve tarama modeli araştırmasıdır. Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2007, s.77).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada ulaşılabilir evren (accessible population) dikkate alınarak örnekleme yapılmıştır. “Ulaşılabilir evren araştırmacının ulaşabileceği, gerçekçi seçimi olan somut evrendir.” (Fraenkel & Wallen, 2003). Bu araştırmanın çalışma grubu için ulaşılabilir evren, Eğitim Fakültesinde okuyan sınıf öğretmeni adayları, örneklem ise “seçkisiz olmayan örnekleme” yöntemlerinden, “uygun örnekleme” yoluyla seçilen Ankara’daki devlet üniversitelerinde öğrenimlerine devam eden ve online ya da yazılı olarak sürece katılan 547 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Erkek	90	16.50
	Kadın	457	83.50
	Toplam	547	100
Sınıf Düzeyi	1	118	21.57
	2	135	24.68
	3	148	27.06
	4	146	26.69
	Toplam	547	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere, çalışma grubunda yer alan 547 kişinin 457’si (%83.5) kadın, 90’ı (%16.5) erkektir. Bununla birlikte katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde ise; %27.1’inin üçüncü, %26.7’sinin dördüncü, %24.7’sinin ikinci ve %21.6’sinin birinci sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle uygulamaya yönelik gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra araştırma sürecinde geliştirilen veri toplama aracı katılımcılara, çalışmanın amacı açıklanarak; uygulama için izin verilen Ankara’daki devlet üniversitelerinde öğrenimlerine devam eden sınıf öğretmeni adaylarına yüz yüze ve online olarak uygulanmış ve gönüllü katılım formları toplanarak, gönüllülük esasına dayalı olarak veriler elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öncelikle ölçme aracı geliştirme sürecinde uzman görüşlerine başvurmak amacıyla hazırlanmış olan Uzman Görüşü Formu (EK-A) kullanılarak geliştirilmesi amaçlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği” hakkında uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.

Uzman görüşü formunun ilk bölümünde katılımcılara, araştırmanın amacı ve problemi hakkında bilgiler verilmiştir. Formun ikinci bölümünde uzmanlara ölçekte yer alması planlanan maddeler sunulmuş, her maddeye yönelik olarak “uygundur”, “uygun değil çıkarılsın” ve “uygun değil düzeltilsin” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Her madde için, uzmanların düzeltme önerilerini belirtebilecekleri bir alan verilmiştir.

Geliştirilmesi amaçlanan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara, çalışmanın amacı kısaca açıklanmış, çalışmadan elde edilen verilerin gizli tutulup farklı kişi kurum kuruluşlarla paylaşılmayacağına dair bilgilendirmeler yazılı olarak sunulmuştur. Kişisel Bilgiler başlığı altında katılımcılardan; cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları üniversite/sınıf düzeyi, anne/baba mesleği/eğitim düzeyi bilgileri istenmiştir. Veri toplama aracının ikinci bölümü ise Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nden oluşmaktadır (EK-B, EK-C).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçek, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır .

Verilerin Analize Hazırlanması Süreci

Araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama aracı kullanılarak toplanan veriler, belirli sayıtlar doğrultusunda faktör analizlerine uygunlukları açısından incelenmiştir. Bunlar; örneklem büyüklüğü, kayıp veriler, normallik, doğrusallık, uç değerler ve R'nin faktörleşebilirliği.

Analizler sonucunda ortaya çıkacak faktör sayısının belirlenmesinde önemli bir yere sahip olan örneklem büyüklüğü, ilişki katsayılarının güvenilir olmasını sağlayabilecek büyüklükte olmalıdır. Örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği ile ilgili farklı uzman görüşleri bulunsa da bu çalışmada Tabachnick ve Fidell'in (2001) görüşleri esas alınmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre en az 300 katılımcı olması yeterince güvenilirdir. Bu çalışmaya 547 öğretmen adayı katılmış ve öğretmen adaylarından toplanan veriler ile elde edilen veri seti incelendiğinde, herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır.

Veri setinin normalliğinin ve doğrusallığının test edilmesi amacıyla toplam puanların normal dağılıp dağılmadıkları kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiş, normallik testleri yapılmıştır.

Veri setinde aykırı değerler bulunup bulunmadığının tespit edilmesi amacıyla her bir değişkenin z puanları incelenmiştir. Değerkenlere ait z puanlarının ± 3.00 aralığı içinde olduğu görülmüştür. Ardından tüm değerkenlerin çoklu değerkenlerde uç değer olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla Mahalonobis uzaklıkları hesaplanmış ve her değerkenin aldığı değerler incelenmiştir. Veri setinde aykırı değer bulunmadığı görülmüştür.

R'nin faktrleşebilirliğinin kontrolünün sağlanması amacıyla KMO (Kaiser-Meyer- Olkin) değer ve Bartlett's Testi sonuçları incelenmiştir. Field'e (2000) göre KMO değer .50'den küçükse veri setinin faktrleşmesi mümkün değerdir. Buna göre, KMO değer .96 bulunmuş, örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğu kanıtlanmıştır. Bartlett's Testi sonucu ise $p < .05$ ile anlamlı bulunmuş, hazırlanan lme aracı kullanılarak toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğu kanıtlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek amacı ile alandan 10 farklı uzmanla görüşmeler yürütülmüştür. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde nihai ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde, likert tipi ölçek geliştirme sürecinde kullanılması nerilen (Tezbaşaran, 1997) alt-st grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yönteminden yararlanılmıştır. Faktör analizleri yapılmadan önce örneklem büyüklüğünün faktör analizlerine uygunluğu incelenmiştir.

"Literatürde, özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğunda ve değerken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değerken sayısının beş katı olması gerektiği de ifade edilmektedir." (Büyüköztürk, 2002). Buna dayanarak örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğu söylenbilir.

"Yeni bir test geliştirme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulama sırasının olası değerik versiyonları söz konusu olmakla birlikte büyük bir

örnekleme ulaşmak mümkünse verinin yarısında açıcı diğer yarısında doğrulayıcı faktör analizi yapmak sık önerilen ve uygulanan yol olarak görünmektedir.” (Henson ve Roberts, 2006; Worthington ve Whittaker, 2006: Akt. Doğan, Soysal ve Karaman, 2017, s.377). Yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılmamasının ardından çalışma amacıyla elde edilen veriler ikiye bölünerek, yarısına açıcı diğer yarısına ise doğrulayıcı faktör analizi uygulanmasına karar verilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin faktör analizine uygunluğunu sınamak amacıyla ise Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları doğrultusunda veri toplama aracının yapı geçerliği tespiti için elde edilen veriler ikiye bölünerek bir kısmına açıcı kalan verilere ise doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise iç tutarlılık güvenilirliği (Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı) yöntemiyle test edilmiş, madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliği kapsamında %27’lik üst grupta %27’lik alt grubun toplam ölçekten aldıkları puanlar arasındaki fark bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiştir. Geçerliği bir başka şekilde sınamak amacıyla, sınıflar arası dağılımları homojen olan katılımcıların, ölçme aracından aldıkları toplam puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı kontrol edilmiştir. Uygun testin belirlenebilmesi için öncelikle dağılımın normalliği kontrol edilmiştir. Toplam puanların sınıf düzeylerine göre normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p < .05$). Bu nedenle ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis H-Testi kullanılarak, katılımcıların toplam puanları arasındaki farkın, sınıf düzeylerine göre anlamlılığı test edilmiştir.

Bununla birlikte veri toplama aracı yardımı ile yazılı ve online olarak toplanmış olan verilerin analizi; SPSS 25 paket programı ve LISREL 8.7 programı yardımıyla yapılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular, araştırma problemi ve alt problemler doğrultusunda ele alınacaktır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği

Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ölçeğin geliştirme çalışmalarına başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuruda bulunulmuş; ölçeği geliştirmek için gerekli olan izinler alınmıştır (EK-Ç). Ölçekte beşli likert tipi puanlama kullanılmıştır. Veri toplama aracını geliştirebilmek amacı ile; öğretmen adaylarına aşağıda yer alan açık uçlu sorular sorulmuştur:

- Sizce ideal öğretmen nasıl olmalıdır?
- Öğrencilik hayatınız boyunca karşılaştığınız, “ideal öğretmen” olarak tanımladığınız öğretmenlerinizin özelliklerini ayrıntılarıyla anlatınız.
- Öğrencilik hayatınızda karşılaştığınız ideal öğretmenlerinizin sizi neden etkilediğini açıklayınız.

Bu sorulardan alınan cevaplardan, ilgili kaynaklardan, ilgili farklı veri toplama araçlarından ve MEB tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nden (2017) faydalanılarak; ölçek maddeleri, maddeleri yanıtlayacak gruba uygun biçimde hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek maddeleri, ölçek geliştirme ve öğretmen yetiştirme alanından 7 uzman ve alanda çalışmış/çalışan 3 öğretmen olmak üzere toplam 10 kişiye sunulmuş (EK-A), maddeler hakkındaki görüşleri alınarak veri toplama aracı üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Kapsam geçerlik oranı. Kapsam geçerlik oranı (KGO), ölçme aracı geliştirme çalışmalarında deneme uygulamalarının mümkün olmadığı durumlarda başvurulur. KGO hesaplanması, nitel çalışmaların nicel çalışmalara dönüştürülmesi amacıyla uzman görüşlerine başvurulmasına dayanan bir yöntemdir (Yurdugül, 2005).

Tüm maddeler için alanında uzman 10 farklı kişiden alınan görüşlerden yola çıkılarak KGO'lar hesaplanmış ve form oluşturulmuştur. Uzmanların yarısı maddeye

ilişkin “Uygundur” şeklinde görüş bildirdiklerinde $KGO=0$, yarısından fazlası “Uygundur” şeklinde görüş bildirmiş ise $KGO>0$ ve uzmanların yarısından fazlası “Uygundur” şeklinde görüş bildirmemiş ise $KGO<0$ olacaktır. KGO değerleri negatif ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk etapta elenen maddelerdir.

KGO değerleri pozitif olan maddeler için istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilirler. Elde edilen KGO’ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3

KGO’lar için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde minimum değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	.99	13	.54
6	.99	14	.51
7	.99	15	.49
8	.78	20	.42
9	.75	25	.37
10	.62	30	.33
11	.59	36	.31
12	.56	40+	.29

Tablo 3’e göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir. Bu çalışmada 10 uzman için minimum değer (kapsam geçerlik ölçütü) .62 olarak belirlenmiştir.

Kapsam geçerlik indeksi (KGİ), $\alpha=.05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir. Eğer ölçülmek istenilen özellik birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için KGİ elde edilmelidir (Yurdugül, 2005).

Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 71 maddeden, 22 maddenin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarını ölçmede yetersiz olduğu görülmüştür. Uzmanlardan gelen görüşlere göre kapsam geçerlik oranlarına dayanarak 22 maddenin 8’i değiştirilmiş; 14’ü form dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak;

4, 7, 13, 14, 17, 19, 22, 24, 25, 26, 30, 36, 49, 53, 54, 55 ve 57'nci maddelerin KGO'ları .80 ve diğer maddelerin KGO'ları 1.0 olarak hesaplanmıştır.

Bu kapsamda ifade edilen bu maddeler testten çıkarıldıktan sonra KGİ tekrar hesaplanmış bu değer 1.00 bulunmuştur. Nihai formun KGİ incelendiğinde, görüşlerine başvurulmuş uzman sayısının 10 olması sebebiyle, $KGİ > .62$ olduğundan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve KGİ'nin yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan düzenlemelerin ardından ölçeğin anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla küçük bir grup ile anlaşılabilirlik çalışması yapılmıştır.

Pilot uygulama öncesinde küçük bir grup üzerinde ön uygulama yapılması.

Ölçme aracında yer verilen tüm maddelerin anlaşılabilirliği ve ölçme aracının tamamlanma süresi hakkında bilgi sahibi olabilmek için, 35'i kadın 3'ü erkek toplam 38 öğretmen adayı üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Uygulamanın tamamlanmasının ardından, ölçeği cevaplandıran öğrencilerin ölçek maddeleri hakkındaki yorumları ve ölçme aracında yer verilen maddelerin anlaşılabilirlik düzeylerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğrencilere, ölçeğin başında yer alan açıklama kısmı ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin düşüncelerine dayanarak, ölçeğin açıklama bölümünde herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığı görülmüş ve ölçekte herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ölçeğin uygulama süresi, ön uygulamanın yapıldığı 38 kişilik grupta, ölçeği ilk tamamlayan ve son tamamlayan öğrencinin tamamlama sürelerinin ortalaması hesaplanarak belirlenmiştir. Son olarak ölçek uygulanabilir hale getirilmeden önce, elektronik ortama aktarılmış ve öğretmen adaylarına gönüllülük esasına dayalı olarak iletilmiştir.

Toplanan veriler ile ölçeğin ön uygulaması tamamlanmıştır. Ön uygulama çalışması tamamlandıktan sonra pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama sonrası yapılan analizler aşağıda anlatılmaktadır.

Yapı geçerliği. Pilot uygulama kapsamında öncelikle 547 kişilik örneklemeden toplanan verilerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla, veriler ikiye bölünerek bir kısmına açımlayıcı bir kısmına ise doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

“Faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir.” (Büyüköztürk, 2002).

Açımlayıcı faktör analizi. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan KMO ve Bartlett testleri sonucu Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü		.96
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık χ^2	12844.91
	Df	1596
	Sig.	.000

Bu çalışmada .96 olarak hesaplanmış olan KMO değeri, Field'e (2000) veri setinin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu, bir değişkenin diğer değişkenler tarafından doğru şekilde tahmin edilebileceğini göstermektedir.

Buna göre elde edilen veriler AFA tekniklerinden "Temel Bileşenler Analizi" ile incelenmiştir. Faktör sayısı ve açıklanan varyans Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Varyans Açıklama Yüzdeleri

Bileşen	Açıklanan		Açıklanan		Toplam	Açıklanan	
	varyans yüzdesi	Kümülatif yüzde	varyans yüzdesi	Kümülatif yüzde		varyans yüzdesi	Kümülatif yüzde
1	47.32	47.32	47.32	47.32	19.63	34.44	34.44
2	3.70	51.02	3.70	51.02	2.86	5.02	39.47
3	3.02	54.04	3.02	54.04	2.86	5.01	44.48
4	2.81	56.85	2.81	56.85	2.85	4.99	49.48
5	2.34	59.19	2.34	59.19	2.73	4.80	54.27
6	2.16	61.35	2.16	61.35	2.59	4.54	58.81
7	2.07	63.42	2.07	63.42	2.10	3.68	62.49
8	1.83	65.25	1.83	65.25	1.57	2.76	65.25

Tablo 5 incelendiğinde öz değeri birden büyük toplamda 8 faktör olduğu ve bu 8 faktörün, maddelerin toplamda %65.25'ini açıkladığı görülmektedir. Fakat sadece öz değerleri inceleyerek faktör sayısını belirlemek doğru değildir, çünkü öz değeri birden büyük olanların sayısının örneklem büyüklüğünden etkilendiği söylenmektedir (Cliff, 1998). Dolayısıyla ölçeğin faktör sayısına paralel analiz yöntemi, yamaç-birikinti grafiği ve açıkladıkları varyansa bakılarak karar verilir.

Faktör analizi yapılırken, faktör matrisinin, yorumlanabilir hale gelebilmesi için döndürme işlemi yapılır. Sosyal bilimlerde ölçek geliştirirken daha kolay yorumlanabilir olması sebebiyle dik döndürme tercih edilir. "Dik döndürme tekniklerinden en sık kullanılanı varimax ve quartimax' dır. Her iki teknik de maddelerin yük değerlerini bir faktörde 1.00'a diğer faktörlerde 0'a yaklaştırmayı amaçlar." (Büyüköztürk, 2017).

Kolay yorumlanabilir olması sebebiyle ve birden fazla birbirinden bağımsız boyut elde edilmek istendiği için dik döndürme metotlarından Varimax kullanılarak Döndürülmüş Bileşen Matrisi Tablosu (Tablo 6) elde edilmiştir.

Tablo 6

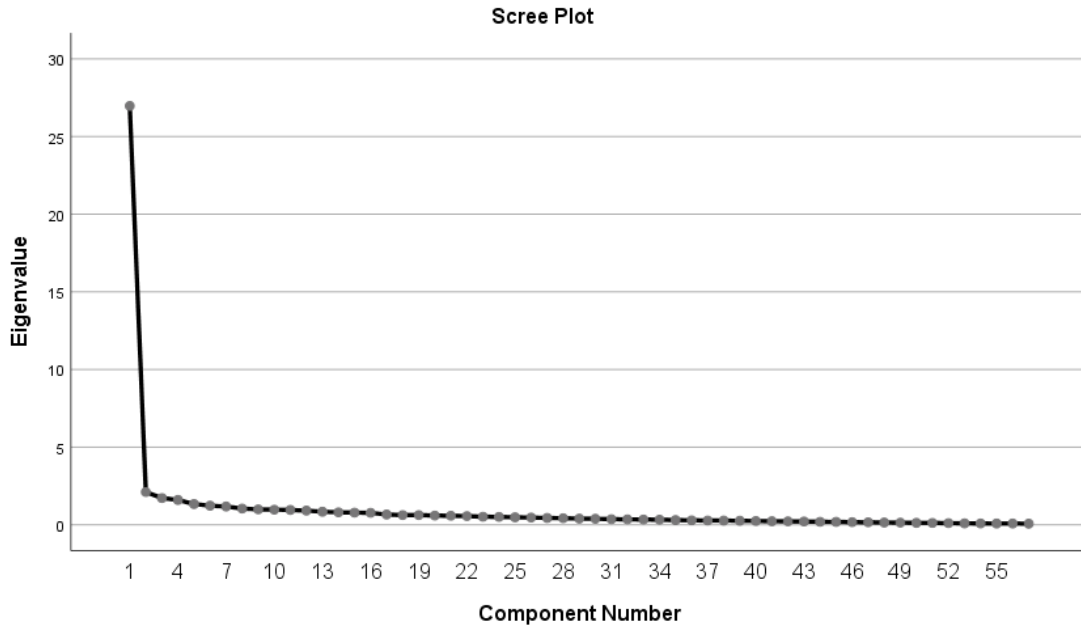
Döndürülmüş Bileşen Matrisi

	Bileşen							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Madde39	.83			.14			.14	
Madde29	.81					.28		
Madde32	.81	.15	.20		.14	.15		
Madde38	.79	.11	.12	.16	.13	.15	.15	.11
Madde56	.79	.11		.12	.14			.23
Madde31	.79	.17	.20	.17	.12	.21		
Madde30	.79	.15	.13	.17		.17		
Madde42	.78		.11	.20	.24		.14	
Madde43	.78		.22		.22	.11	.15	.15
Madde46	.77		.23	.19				.10
Madde55	.75	.17	.10		.21		.13	.30
Madde50	.74	.19	.14	.19	.11	.11	.18	
Madde21	.72	.22	.23	.22			.24	
Madde53	.72	.19	.20	.13	.27		.17	.12
Madde52	.71		.19		.23		.15	.21
Madde48	.70		.31	.16	.23	.16		.15
Madde41	.70	.10		.12	.33		.15	.11
Madde23	.69	.14	.15	.17	.13	.22	.25	-.18
Madde28	.69	.23		.25		.16		.13
Madde22	.69	.19	.30	.24			.27	
Madde33	.67	.12	.36		.11	.25		
Madde35	.67		.31	.27		.23		
Madde57	.67					.38		
Madde51	.66	.22			.13	.14		
Madde15	.66	.30	.18	.37				
Madde45	.65	.12		.24	.39	.12		
Madde20	.64	.22		.18			.42	-.14
Madde24	.63	.11	.25		.14	.33	.25	-.13

Tablo 6 devam ediyor.

	Bileşen							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Madde36	.62	.17	.27	.43			-.14	
Madde27	.62	.36	.23	.21	.22			
Madde37	.60	.12	.17		.41			.30
Madde16	.59	.32	.30	.23			.11	
Madde25	.59	.34	.30		.16	.14		
Madde19	.58	.41	.23	.22	.27		.16	
Madde5	.57	.20		.40			.27	
Madde49	.53		.35	-.10	.31	.23		.18
Madde47	.50	.16	.47		.30	.10	.13	.12
Madde54	.47	.34		.14	.40			.32
Madde9	.41			.41	.22	.18	.17	
Madde13	.10	.66	.18			.14		.30
Madde26	.43	.58			.16	.12		
Madde17	.22	.51	-.18		.11	.28		.19
Madde14	.49	.51	.15	.29	.13	-.14	.27	
Madde6	.35		.58	.27	.17		.26	.11
Madde7	.38	.13	.54	.15	.25		.27	.17
Madde34	.24	.10	.51	.26		.32	-.12	
Madde8	.24		.15	.67	.17			.16
Madde3	.35			.52	.14	.20	.11	.11
Madde40	.24		.18	.12	.70	.13		
Madde18	.35	.19		.18	.66		.11	
Madde4				.25		.76	.11	
Madde44	.36	.14	.12	-.18		.62	.18	.20
Madde10	.18	.19	.14	.18		.54	.38	
Madde1				.12		.15	.70	.16
Madde2	.17		.24			.31	.51	
Madde12	.19		.19	.38	-.22		.11	.59
Madde11		.22			.16	.13		.54

Faktörlerin belirlenmesi ve yorumlanması sürecinde Tablo 6'da verilen maddelere ait faktör yüklerinin yanı sıra her iki nokta arasının bir faktörü ifade ettiği yamaç-birikinti grafiğinden de yararlanır. Ölçme aracının AFA'sına ait yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Yamaç-birikinti grafiği.

Yamaç-birikinti grafiği incelenerek faktör sayısına karar verilirken, görülen keskin iniş ve sonrasında görülen düzleşmeye kadar görülen noktalar faktör sayısı hakkında bilgi vermektedir. Şekil 1 incelendiğinde, varyansın önemli bir kısmını birinci faktörün açıkladığı ve birinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, birinci faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı yaklaşık olarak aynıdır. Dolayısıyla şekil 1'deki ani iniş, ölçme aracının tek boyutlu olması ihtimalini güçlendirmektedir. Tablo 6 ve Şekil 1'den elde edilen verilere dayanarak, AFA tek faktörle sınırlandırılıp tekrar çalıştırılmıştır. Buna göre elde edilen toplam açıklanan varyans sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Toplam Açıklanan Varyans

Bileşen	Faktör çıkarmadan önceki öz değerler			Faktör çıkardıktan sonraki öz değerler		
	Toplam	Açıklanan	Kümülatif	Toplam	Açıklanan	Kümülatif
		varyans yüzdesi	yüzde		varyans yüzdesi	yüzde
1	26.97	47.31	47.31	26.97	47.31	47.31

Tablo 7 incelendiğinde tek faktörün, varyansın toplamda %47.31'ini açıkladığı görülmektedir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %30 ve üzerinde olması gerekir (Büyüköztürk, 2002). Bu durumda açıklanan varyans değerinin yüksek bir değer olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alması gereken maddeler belirlenirken her bir maddenin bu faktörde aldıkları yük değerleri dikkate alınmış ve bu değerler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Bileşen Matrisi

Bileşen		Bileşen		Bileşen		Bileşen	
Madde	1	Madde	1	Madde	1	Madde	1
31	.86	29	.79	37	.72	8	.49
32	.85	35	.78	5	.71	44	.49
38	.85	19	.78	20	.70	40	.48
43	.85	23	.78	51	.70	10	.45
42	.84	27	.78	14	.68	34	.44
21	.83	15	.78	47	.68	17	.37
39	.83	33	.78	57	.66	2	.36
50	.82	16	.78	7	.66	12	.33
48	.82	41	.77	49	.64	13	.32
53	.82	52	.76	54	.63	4	.30
30	.81	28	.76	6	.60	1	.27
46	.81	24	.75	26	.58	11	.16
55	.81	36	.73	9	.57		
56	.80	25	.73	18	.56		
22	.79	45	.72	3	.52		

“Bir maddenin bulunduğu faktörü ölçtüğünü söyleyebilmek için faktör yük değerinin .30 ya da daha fazla olması gerekir. .30-.60 faktör yükü olan bir madde için yapıyı orta derecede, $\pm .60$ 'tan yüksek faktör yükü olan bir madde içinse yüksek derecede ölçtüğü çıkarımı yapılabilir.” (Kline,1994). Bununla birlikte başka bir araştırmacı faktör yük değerleri için .40'ın alt kesme noktası olarak alınabileceği ifade etmektedir (Ferguson & Takane, 1989). Dolayısıyla bu araştırmada faktör yük değerleri incelenirken temel ölçüt olarak .40 değeri kabul edilmiş, faktör yük değeri .40'nin altında olan maddeler ölçek dışı bırakılmıştır. Ölçek dışı bırakılan maddeler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Ölçek Dışı Bırakılan Maddeler

	Bileşenler
	1
17.Mizah anlayışı gelişmiş olmalıdır.	.37
2.Öğrencilerine yetenekleri doğrultusunda görevler vermelidir	.36
12.Cinsiyete dayalı rollerden uzak olmalıdır.	.33
13.Ülke ve dünya sorunlarıyla yakından ilgilenmelidir.	.32
4.Öğrencilerinin sınıf dışı aktiviteleri ile ilgilenmelidir.	.30
1.Başarılı olduğunda öğrenciyi ödüllendirmelidir.	.27
11. Lisansüstü eğitim almalıdır.	.16

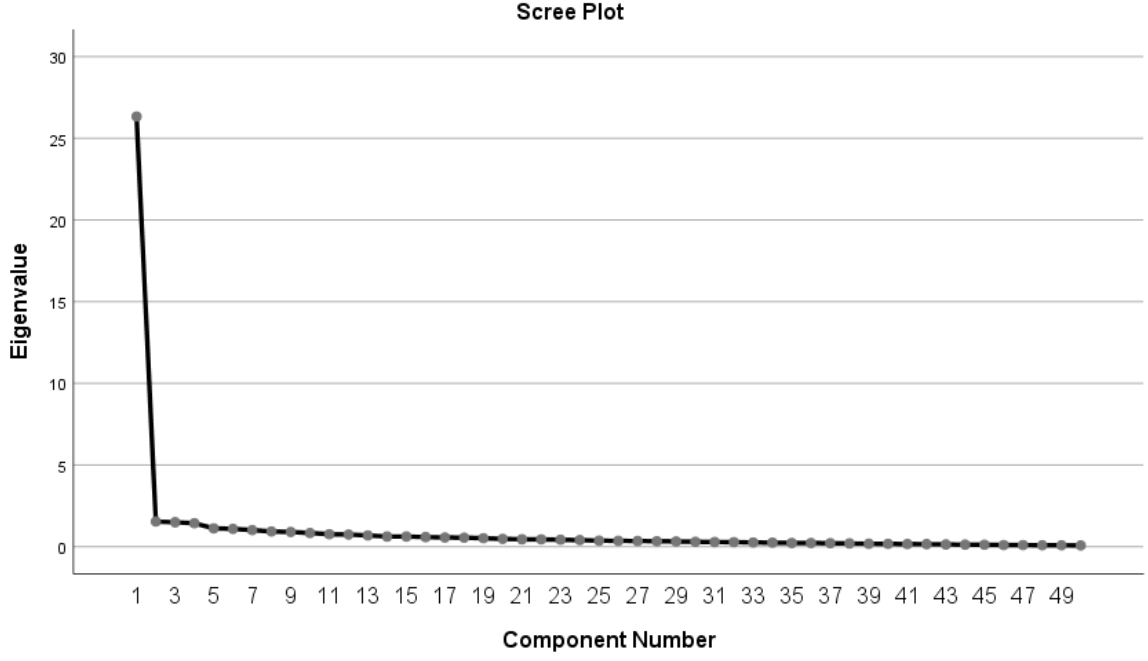
Tablo 9 incelendiğinde ölçek dışı bırakılan maddelerin 1., 2., 4., 11., 12., 13. ve 17. maddeler olduğu görülmektedir. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra ölçekte 50 madde kalmıştır. Maddelerin çıkarılmasının ardından AFA tekrar edilmiştir. Tekrar edilen analizler sonucunda elde edilen açıklanan varyans değerleri Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10

Toplam Açıklanan Varyans (Sonraki)

	Faktör çıkarmadan önceki özdeğerler			Faktör çıkardıktan sonraki özdeğerler		
		Açıklanan varyans	Kümülatif		Açıklanan varyans	
Bileşen	Toplam	yüzdesi	yüzde	Toplam	yüzdesi	Kümülatif yüzde
1	26.33	52.66	52.66	26.33	52.66	52.66

Tablo 10 incelendiğinde belirlenen 7 maddenin ölçekten çıkarılmasının ardından toplam açıklanan varyans değerinin %47.31'den %52.66'ya yükseldiği ve tek faktörün varyansın %52.66'sını açıkladığı görülmektedir. %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edilmektedir (Scherer, 1988). Bu kapsamda araştırmada elde edilen açıklanan varyans oranının yüksek olduğu söylenebilir. Tekrarlanan AFA sonucunda oluşan yamaç-birikinti grafiği, Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Yamaç-birikinti grafiği (sonraki).

Şekil 2 incelendiğinde 7 maddenin çıkarılmasının ardından ölçme aracının tek faktörlülüğünün kesinleştiği görülmektedir. Her bir maddenin bu faktörde aldıkları yük değerleri ise Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Bileşen Matrisi (Sonraki)

Bileşen		Bileşen		Bileşen		Bileşen	
Madde	1	Madde	1	Madde	1	Madde	1
31	.86	56	.80	36	.73	54	.62
32	.86	22	.80	25	.73	6	.59
38	.85	29	.79	45	.73	26	.58
43	.85	35	.79	37	.72	9	.57
42	.84	27	.78	16	.72	18	.56
21	.83	23	.78	5	.71	3	.52
39	.83	19	.78	20	.70	8	.49
50	.82	15	.78	51	.70	44	.48
53	.82	33	.78	14	.68	40	.48
48	.82	41	.78	47	.68	10	.44
30	.82	52	.76	57	.66	34	.43
46	.81	28	.76	7	.65		
55	.81	24	.74	49	.64		

Tablo 11 incelendiğinde, faktörde yer alan maddelerin yük değerleri .43-.86 arasında değer almaktadır. Kline'in (1994) belirttiği yük değerleri ölçütlerine göre 50 maddenin 10'unun .30-.60 arasında değer alarak orta derecede, kalan 40 maddenin ise \pm .60'tan yüksek değer alarak yüksek derecede ölçüm yaptığı söylenebilir.

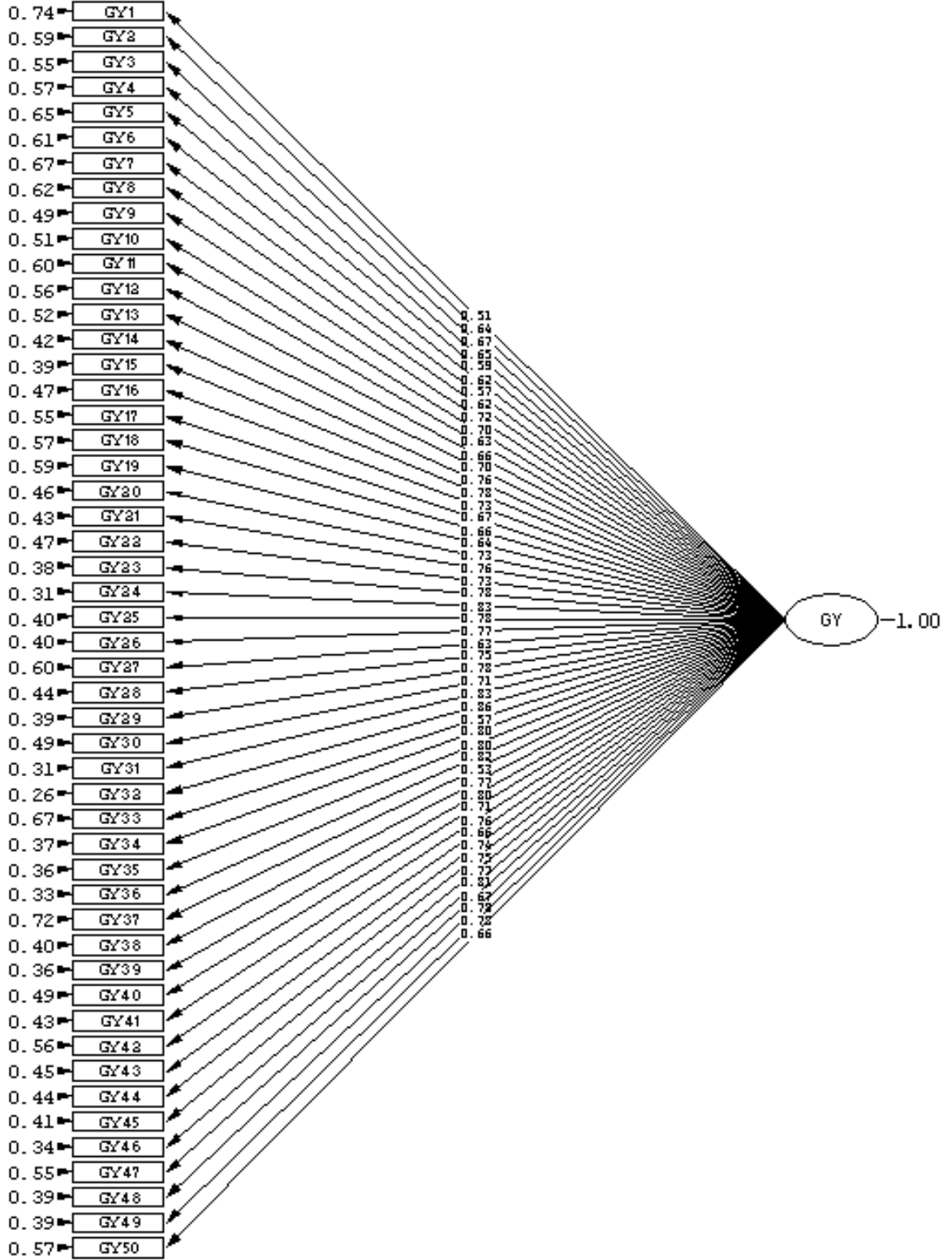
Doğrulayıcı faktör analizi. "Bir ölçeğin faktör yapısının kuramsal bilgilere uygun olması geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında istenen bir unsurdur. Bir test, indeks veya ölçeğin değişik ana kütlelerde geçerlik ve güvenilirlikleri yapıldığında standartlaşmış olur. Bu aynı zamanda test veya ölçeği güvenle kullanılabilir hale getirme işlemidir." (Şencan 2005).

DFA uygulanmadan önce, veri setinin DFA'ya uygunluğu varsayımlar incelenerek gözden geçirilmiştir. "Kline (1994), güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağını, faktör yapısının açık ve az sayıda

olduğu durumlarda bu rakamın 100'e kadar indirilebileceğini, ancak daha iyi sonuçlar için daha büyük örnekleme çalışmanın yararlı olacağını vurgulamaktadır.” (Büyüköztürk, 2002, s.480). Bu durumda DFA için belirlenen örneklem büyüklüğünün varsayıma uygun olduğu söylenebilir. Örneklem büyüklüğü varsayımının sağlanması ardından veri setinde eksik ya da uç değer bulunup bulunmadığı kontrol edilmiş, bu değerlere rastlanmamıştır. Ardından veri setinin dağılımı kontrol edilmiş, normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

AFA sonucunda 50 maddelik tek faktörlü ölçme aracı, DFA ile test edilmiştir. DFA'da test edilen veriler, pilot uygulamada toplanan 547 verinin 273'ünden oluşmaktadır.

Şekil 3'te tek boyutlu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeğinin ölçme modeli verilmiştir.



Şekil 3. Öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısı ölçeği modeli.

Örneklem sayısı genellikle 200 ve üzerine çıktığında χ^2 değerinin olasılık düzeyi anlamlılık gösterir, bu nedenle χ^2/df oranı daha uygun bir ölçüt olarak görülebilir. Bu durumda χ^2/df (3.47) ölçüm değerine bakılarak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği modeline ait DFA sonuçları incelendiğinde (RMSEA: .095, SRMR: .053, NFI: .96, NNFI: .97, CFI: .97) modelin kabul edilebilir uyum ile kötü uyum sınırları içerisinde olduğu söylenebilir.

Buna dayanarak, DFA'nın ürettiği düzeltmeler gözden geçirilmiş, bazı maddelerin sık tekrar ettikleri görülmüştür. Tekrar eden maddeler ve tekrar sayıları Tablo 12'de sunulmuştur.

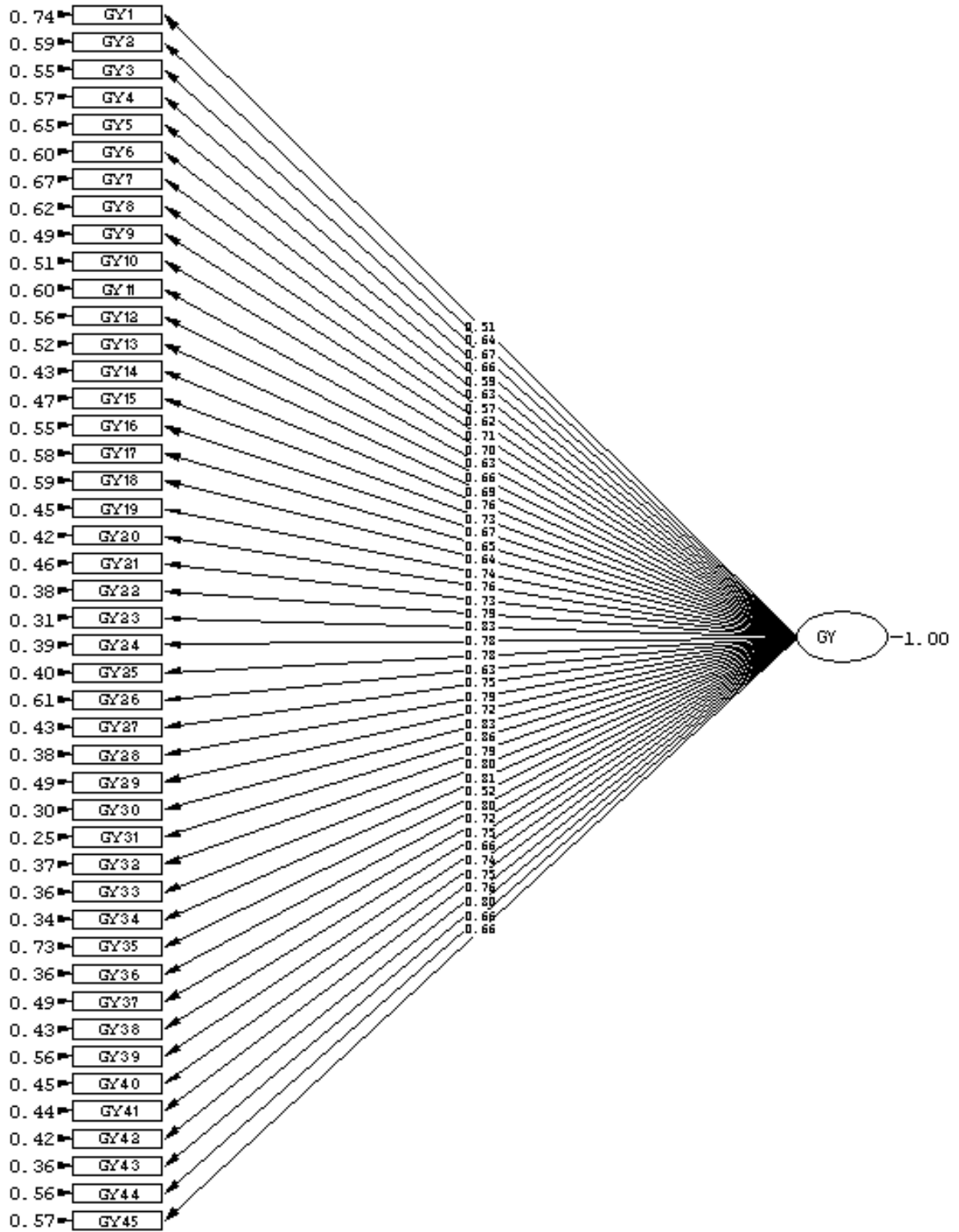
Tablo 12

Sık Tekrar Eden Düzeltmeler

Madde	Tekrar Sayısı
15.Öğrencilerine değerli olduklarını hissettirmelidir.	13
33.Giyimine ve dış görünüşüne özen göstermelidir.	8
38.Öğrencilerine model olmalıdır.	6
48.Hitap gücü yeterli düzeyde olmalıdır.	6
49.Konu alanına hakim olmalıdır.	6

15. madde 13, 33. madde 8, 38., 48. ve 49. maddeler ise 6 düzeltme önerisinde geçmektedir. Ayrıca bu maddelerin bulunduğu düzeltmeler en çok kare düşüşüne sebep olan düzeltmelerdendir. Dolayısıyla bu maddeler modelden çıkarılarak DFA tekrar edilmiştir.

Tekrarlanan DFA'da toplamda 45 madde yer almaktadır. Yeni DFA ile oluşturulan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeğine (ÖMGYAÖ) ait ölçme modeli Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısı ölçeği yeni modeli.

Şekil 4'te yer verilen ÖMGYA ölçeğinin yeni ölçme modeli ve elde edilen uyum indeksleri incelenmiş, indekslerde düzeltmelere ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu nedenle ölçme modeline ait düzeltme önerileri incelenmiş, analiz sonucunda üretilen 97 düzeltme önerisi tek tek incelenerek, içlerinden kuramsal olarak anlamlı olan 14 düzeltme seçilmiş ve yeni ölçme modeli üzerinde uygulanmıştır (Tablo 13).

Tablo 13

Uygulanan Düzeltme Önerileri

Maddeler		χ^2 Düşüşü
2.İyi bir dinleyici olmalıdır.	1.Tüm öğrencilerinin isimlerini bilmeli ve onlara isimleriyle hitap etmelidir.	21.60
10.Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözetmelidir.	9.Farklılıklara açık olmalıdır.	36.60
14.Etkinlikleri, öğrenci düzeyine uygun şekilde oluşturmalıdır.	10.Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözetmelidir.	21.10
19.Karşılaşılan sorunlara pratik çözüm yolları bulabilmelidir.	18.Yaratıcılık yeteneği yüksek olmalıdır.	21.40
21.Anlayışlı ve sevecen olmalıdır.	20.Hoşgörülü olmalıdır.	61.70
28.Tarafsız olmalıdır.	5.Uluslara, bireylere ve inançlara karşı tarafsız olmalıdır.	9.80
28.Tarafsız olmalıdır.	27.Demokratik olmalıdır.	19.50
30.Güvenilir olmalıdır.	28.Tarafsız olmalıdır.	19.60
31.Öğrencilerine değer vermelidir	30.Güvenilir olmalıdır.	68.20
33.Empati becerisi gelişmiş olmalıdır.	32.İletişim becerileri gelişmiş olmalıdır.	45.30
35.Öğrencilerine ders dışında zaman ayırmalıdır.	7.Ders dışı etkinlikler planlamalıdır.	16.20
39.Planlarını, öğretim programlarına uygun hazırlamalıdır.	37.Bilgi teknolojilerini etkin olarak kullanmalıdır.	21.50
42.Öğrencilerini derste aktif kılmalıdır.	41.İyi bir lider olmalıdır.	20.40
44.Genel kültür seviyesi yüksek olmalıdır.	43.Kendini her zaman geliştirmelidir.	15.20

Tablo 13 incelendiğinde, uygulanan düzeltme önerilerinin sağladığı χ^2 düşüşleri 9.80 ile 68.20 arasında değiştiği görülmektedir.

Uygulanan düzeltmelerin ardından, uyum iyiliği değerlerinin incelenebilmesi için kullanılacak olan, Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından DFA’da baz alınan uyum iyiliği ölçütleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Uyum İyiliği Ölçütleri (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller 2003)

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df \leq \chi^2 \leq 3df$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI \leq .97$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$

Tablo 14’te DFA sonucunda iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri için ölçüt alınabilecek aralıklar verilmiş ve bu çalışmada, uyum iyiliği değerleri bu ölçütler dikkate alınarak incelenmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği’nin ölçme modelinin uyum sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Uyum İyiliği Değerleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	SRMR
Tek Faktör	2607.58	931.20	2.80	.08	.97	.98	.98	.05

Düzeltilmeler ile oluşan son uyum değerleri incelendiğinde, önceki uyum değerlerine kıyasla önemli iyileşmeler olduğu görülmektedir. Son düzeltilmeler öncesinde incelenen uyum değerlerinde reddedilen χ^2 değerinin, 45 maddeye

yönelik önerilen düzeltmeler içinden seçilen 14 düzeltmenin uygulanmasının ardından kabul edilebilir uyum değeri sınırları içine girdiği görülmektedir. Daha önce incelenen uyum değerlerinde kötü uyum gösteren χ^2/df değerinin 2.80'e düşerek kabul edilebilir bir uyum değeri haline geldiği ve incelenen diğer yedi uyum değerinin de iyi uyum ile kabul edilebilir uyum değeri sınırları içine yerleştiği görülmektedir. Sonuç olarak uyum iyiliği değerlerinin, iyi uyum ile kabul edilebilir uyum sınırları arasında olduğu söylenebilir.

Ölçüt geçerliği. Ölçeğin bir bütün olarak geçerliğe sahip olup olmadığını kanıtlamak amacıyla kullanılan diğer bir yöntem de ölçüte dayalı geçerliktir. Ölçüte dayalı geçerlik iç ölçüt ve dış ölçüt olmak üzere iki şekilde ele alınabilir.

İç ölçüte dayalı geçerlik. Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerliğini test etmek amacıyla %27'lik üst gruba %27'lik alt grubun toplam ölçekten aldıkları puanlar arasındaki fark bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda, katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanlar belirlenmiş ve puanlar küçükten büyüğe sıralanmıştır. Maddelerine ilişkin oluşturulan alt ve üst çeyrek gruplara (%27) ait puanların karşılaştırılmasıyla, bu iki grubun puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi (Independent Samples T-Test) kullanılmıştır.

Ölçme aracı ile toplanan 547 veriden 148 alt çeyrek ve 148 üst çeyrek olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Her bir maddeye ait grup istatistikleri ve puanların alt-üst gruplara göre t-testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

ÖMGYA Ölçeği %27'lik Alt-Üst Gruplara Dayalı Madde Analizi Sonuçları

Madde	Grup	\bar{x}	t	p	Madde	Grup	\bar{x}	t	p
1	Alt	4.23	-9.15	.00	15	Alt	4.22	-10.78	.00
	Üst	4.94				Üst	5.00		
2	Alt	4.32	-8.69	.00	16	Alt	4.13	-11.89	.00
	Üst	4.99				Üst	4.98		
3	Alt	4.15	-11.46	.00	17	Alt	3.93	-14.94	.00
	Üst	4.97				Üst	4.97		
4	Alt	4.13	-12.79	.00	18	Alt	3.95	-12.95	.00
	Üst	4.97				Üst	4.90		
5	Alt	4.10	-11.67	.00	19	Alt	4.00	-14.97	.00
	Üst	4.97				Üst	4.97		
6	Alt	4.09	-11.10	.00	20	Alt	4.18	-11.76	.00
	Üst	4.93				Üst	4.99		
7	Alt	3.94	-11.97	.00	21	Alt	4.05	-13.46	.00
	Üst	4.84				Üst	4.97		
8	Alt	4.33	-8.15	.00	22	Alt	4.21	-11.41	.00
	Üst	4.98				Üst	5.00		
9	Alt	4.25	-10.51	.00	23	Alt	3.95	-17.64	.00
	Üst	4.99				Üst	4.99		
10	Alt	4.22	-10.96	.00	24	Alt	4.05	-12.87	.00
	Üst	4.99				Üst	4.98		
11	Alt	3.98	-15.19	.00	25	Alt	3.99	-15.22	.00
	Üst	4.97				Üst	4.99		
12	Alt	4.14	-12.43	.00	26	Alt	3.85	-14.02	.00
	Üst	5.00				Üst	4.91		
13	Alt	4.35	-8.84	.00	27	Alt	3.99	-13.73	.00
	Üst	4.99				Üst	4.99		
14	Alt	4.22	-10.78	.00	28	Alt	4.09	-12.26	.00
	Üst	4.99				Üst	5.00		

Tablo 16 devam ediyor.

Madde	Grup	\bar{x}	t	p	Madde	Grup	\bar{x}	t	P
29	Alt	3.96	-14.57	.00	38	Alt	3.93	-16.48	.00
	Üst	4.98				Üst	5.00		
30	Alt	4.18	-12.30	.00	39	Alt	3.81	-17.26	.00
	Üst	5.00				Üst	4.97		
31	Alt	4.19	-11.43	.00	40	Alt	4.11	-12.50	.00
	Üst	4.99				Üst	5.00		
32	Alt	4.12	-13.67	.00	41	Alt	3.99	-14.92	.00
	Üst	5.00				Üst	5.00		
33	Alt	4.24	-11.28	.00	42	Alt	4.07	-12.77	.00
	Üst	4.99				Üst	4.99		
34	Alt	4.09	-13.41	.00	43	Alt	4.13	-12.45	.00
	Üst	4.99				Üst	5.00		
35	Alt	3.70	-13.31	.00	44	Alt	4.09	-13.38	.00
	Üst	4.76				Üst	4.99		
36	Alt	4.14	-12.80	.00	45	Alt	3.97	-13.22	.00
	Üst	5.00				Üst	4.97		
37	Alt	3.93	-16.05	.00					
	Üst	4.96							

Tablo 16’da sunulan sonuçlar incelendiğinde maddelerin alt ve üst gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Her bir maddede üst %27’lik grubun ortalamasının alt %27’lik grubun ortalamasına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında iki grubun puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve maddelerin ayırt edicilik değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Dış ölçüte dayalı geçerlik. Ölçeğin dış ölçüte dayalı geçerlik düzeyini tespit etmek amacıyla ölçek farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilere uygulanmıştır. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÖMGYA Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	sd	χ^2	P
1	118	235.77	3	9.44	.02*
2	135	281.54			
3	148	279.13			
4	146	292.73			

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların ölçme aracından aldıkları toplam puanların, öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir ($\chi^2_{(3)}=9.44$; $p<.05$). Bu bulgu, sınıf düzeylerine göre öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısının değiştiğini göstermektedir. Sınıf düzeylerinin ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek toplam puana 4. sınıf düzeyindeki katılımcıların sahip olduğu görülmektedir.

Test sonucu manidar çıkan bu durumda, hangi ikili gruplar arasında fark olduğunun incelenmesi amacıyla, grupların ikili kombinasyonları için gruplardan elde edilen puanlar Mann Whitney U-testi ile test edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları puanlar, sınıf düzeylerine göre incelenirken, I. tip hatayı kontrol altına almak amacı ile Bonferroni Düzeltmesi uygulanmış ve sınıf düzeyi için grup sayısı dört olduğundan anlamlılık düzeyi Mann-Whitney U testi için $.05 / 4 = .01$ olarak kabul edilmiştir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlik algıları; ölçme aracı yardımıyla test edilen katılımcılardan, tüm kombinasyonlara göre farklı sınıf düzeylerinde öğrenimlerine devam edenlerin, ölçme aracından aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Sınıf Öğretmeni Adaylarının ÖMGYA Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine Göre U-Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
1	118	115.7	13653.00	6632.00	.02
2	135	136.8	18478.00		
1	118	121.48	14334.50	7313.50	.02
3	148	143.08	21176.50		
1	118	117.58	13875.00	6854.00	.00*
4	146	144.55	21105.00		
2	135	142.62	19253.50	9906.50	.90
3	148	141.44	20932.50		
2	135	138.05	18637.00	9457.00	.56
4	146	143.73	20984.00		
3	148	143.60	21253.50	10227.50	.43
4	146	151.45	22111.50		

*p<.012

Tablo 18'e göre, sadece 1.sınıf ile 4.sınıf (U=6854.00, p<.01) düzeyindeki katılımcıların öğretmenlik mesleği genel yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ortalamaları dikkate alındığında dördüncü sınıf düzeyindeki katılımcıların, birinci sınıf düzeyindeki katılımcılara göre genel yeterlik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 1.ve 2. sınıf (U=6632.00, p>.01), 1. ve 3. sınıf (U=7313.00, p>.01), 2. ve 3. sınıf (U=9906.50, p>.01), 2. ve 4.sınıf (U=9457.00, p>.01) ve 3. ve 4. sınıf (U=10227.50, p>.01) düzeyindeki katılımcıların, öğretmenlik mesleği genel yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen bu bulgu, ölçeğin, ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırabildiğini yani dış ölçüte dayalı geçerliğinin olduğunu göstermektedir.

Güvenirlige İlişkin Bulgular

Bir iç tutarlık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı tek boyutlu, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması için kullanılmıştır. Özdamar (1999)'a göre güvenilirlik katsayısı $.81 < \alpha < 1.00$ aralığında bir değer aldığında ölçme aracı yüksek düzeyde güvenilirlerdir. Bu çalışmada 45 madde için hesaplanan $\alpha=.98$ olarak bulunmuştur. Bu durumda elde edilen güvenilirlik katsayısının oldukça yüksek olduğu ve ölçme aracının güvenilir bir ölçme yaptığı söylenebilir. Ölçek maddelerinin homojenliğine ilişkin hesaplanan madde toplam korelasyonları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

ÖMGYA Ölçeğinin Madde -Toplam Korelasyonları

Madde	R	Madde	R	Madde	r	Madde	r	Madde	r
1	.57	10	.75	19	.82	28	.80	37	.76
2	.76	11	.67	20	.80	29	.76	38	.82
3	.72	12	.80	21	.80	30	.87	39	.67
4	.75	13	.76	22	.84	31	.86	40	.83
5	.61	14	.85	23	.87	32	.83	41	.78
6	.68	15	.81	24	.83	33	.85	42	.802
7	.58	16	.77	25	.81	34	.86	43	.84
8	.74	17	.73	26	.58	35	.55	44	.71
9	.81	18	.67	27	.76	36	.84	45	.69

Tablo 19 incelendiğinde, madde-toplam korelasyon değerlerinin .55 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk'e (2017) göre .30 ve üstünde değer alan maddelerin iyi derecede ayırt etme gücüne sahip oldukları söylenebilir. Bu durumda ölçek maddelerinin aynı yapıyı ölçtüğü söylenebilir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği geliştirme çalışması süresince elde edilen geçerlik ve güvenirlik incelemelerine ait bulgulara dayanarak varılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusundaki önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde ilk adım ilgili literatürün taranması olmuştur. Literatür taraması ile elde edilen bilgilerden faydalanılarak çeşitli açık uçlu sorular hazırlanmış ve öğrenimlerine devam etmekte olan sınıf öğretmeni adaylarına sunulmuştur. Öğretmen adaylarından alınan cevaplardan, konu ile ilgili literatürden ve veri toplama araçlarından faydalanılarak ölçek maddeleri hazırlanmıştır.

Ölçme aracının geçerliğini test etmek ve pilot uygulamaya hazır hale gelebilmesi için öncelikle uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşlere dayanarak maddelerin kapsam geçerlik oranları hesaplanmış, ölçekte yer verilmesi planlanan 71 maddeden 14'ü ölçek dışı bırakılarak, ölçek üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Pilot uygulamaya geçilmeden önce son adım olarak, ölçme aracının anlaşılabilirliği hakkında kesin bilgilere sahip olabilmek amacıyla, ölçek küçük bir grup üzerinde uygulanmış ve uygulamanın ardından, öğretmen adaylarından maddelerin anlaşılabilirliğine yönelik yorumları alınmıştır. Ön uygulama sayesinde ölçeğin anlaşılabilirliğine ve cevaplanma süresine yönelik veriler elde edilirken, ölçek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Pilot uygulamanın ardından elde edilen veriler katılımcı grubuna uygulanabilecek hale getirilmiştir. Veri setinin, uygulanacak analizlere uygunluğunun belirlenmesi amacıyla örneklem büyüklüğü ve kayıp veri bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Kayıp veri bulunmayan ve uygun büyüklüğe sahip olan veri setinin normal dağılım gösterdiği ve veri setinde aykırı değerlerin yer almadığı görülmüştür. Son olarak verilerin; faktör analizine uygunluğunun test edilebilmesi amacıyla KMO ve Bartlett's Testi sonuçları incelenmiştir. Varsayımların sağlandığının tespit edilmesinin ardından gerekli analizlere başlanmıştır.

Ölçme aracının yapı geçerliğinin sınanması amacıyla faktör analizleri yapılmıştır. AFA sonucunda ölçme aracı maddelerine ait faktör yüklerinin yüksek olması ve yapılan analiz sonuçlarının ölçme aracının tek faktörlülüğüne işaret etmesi sebebiyle boyutların birbirinden tam olarak ayrılmadığı görülmüş; ölçme aracı tek boyutlu olarak tekrar test edilmiştir. AFA sonucunda, faktör yük değerleri belirlenen faktör yük ölçütü doğrultusunda incelenmiş ve ölçüt sınırları dışında kalan toplamda 7 madde ölçek dışı bırakılmıştır.

AFA sonuçlarına göre 50 maddeden oluşan tek faktörlü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği modeli DFA ile test edilmiştir. DFA sürecinde ölçek maddeleri arasındaki uyum indeksleri ve düzeltme önerileri göz önünde bulundurularak, sık tekrar eden ve çıkarılmaları durumunda uyum indekslerini istenilen aralığa getiren 5 madde ölçek dışı bırakılmıştır. Gerekli maddelerin ölçek dışı bırakılmasının ardından oluşan ölçek modeline ait düzeltme önerileri uygulanmış ve ölçme aracına ait modelin uyum indekslerinde iyileşmeler görülmüştür. DFA sonucunda ölçme aracına ait uyum indekslerinin istenilen aralıkta olduğu görülmüştür.

İç ölçüte dayalı geçerliğin sınanması amacıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alt ve üst çeyrek gruplara (%27) ait puanları karşılaştırılmış; her bir maddede üst çeyrek gruba ait puan ortalamalarının, alt çeyrek gruba ait puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda, iki grubun puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, maddelerin ayırt edici değerlere sahip olduğu görülmüştür.

Dış ölçüte dayalı geçerliğin sınanması amacıyla, pilot uygulamaya katılan öğretmen adaylarının, ölçme aracından aldıkları puanların öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Katılımcıların toplam puanları arasındaki farkın, sınıf düzeylerine göre anlamlılığının test edilebilmesi amacıyla uygulanan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda; yalnızca 1.sınıfta okuyan öğretmen adaylarıyla diğer sınıf düzeyleri arasındaki öğrenciler arasında anlamlı puan farkı tespit edilmiştir. Puan farkları incelendiğinde 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ölçme aracından aldıkları toplam puanların, beklendik şekilde, birinci sınıf düzeyindeki katılımcılardan yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamlı puan farkı özellikle birinci ve dördüncü sınıf düzeyindeki katılımcılar arasında görülmüştür. Bu grupların ikili kombinasyonları için gruplardan elde edilen puanlar Mann Whitney U-testi ile test edilmiştir. Buna göre

ortalamlar dikkate alındığında 4. sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, 1. sınıftakilere göre genel yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu; 4. sınıf düzeyindeki katılımcıların, 1. sınıf düzeyindeki katılımcılara göre genel yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu ile, ölçeğin, ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırabildiği yani dış ölçüte dayalı geçerliğinin olduğu görülmüştür.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği'nin güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış; elde edilen değerler oldukça yüksek olduğu, ölçme aracının güvenilir bir ölçme yaptığı görülmüştür. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde ise maddelerin aynı yapıyı ölçtüğü görülmüştür.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, sınıf öğretmenliğinde okuyan geleceğin sınıf öğretmenleri tarafından algılanış biçiminin; öğretmen adaylarının dört yıllık akademik deneyimleri ve lisans eğitimi sonunda kazandıkları deneyimler ve edindikleri bilgilerin artması ile doğru orantılı olarak değiştiği, bu değişimin olumlu yönde yaşandığı söylenebilir.

Bu durumda; yapılan çalışmalar ile elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, 45 maddeden oluşan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği 5'li likert tipinde; Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) kategorilerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 45, en yüksek puan ise 225'tir.

Öneriler

Araştırmaya dönük öneriler. Yapılan araştırma sonucunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik olarak yapılacak olan araştırmalarda ölçme aracı olarak kullanılması önerilebilir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, daha geniş çaplı örneklemeler üzerinden veri toplama çalışmaları yapılarak tekrar edilebilir ve bu çalışma ile karşılaştırılması yapılabilir.

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılmıştır; farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile de çalışmalar yürütülebilir. Eğitim fakültelerinde öğrenimlerine devam etmekte olan öğrencilerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleği özyeterlik algıları hakkında ölçme araçları aracılığıyla veriler toplanıp; öğretmenlik mesleği genel yeterlik algıları ile ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği deneysel araştırmalarda kullanılabilir. Bir çalışma grubundan veri toplanıp; veri toplanan çalışma grubu üzerinde farklı öğretim teknikleri kullanılarak bu tekniklerin, öğretmenlik mesleği algılarına etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmasının ardından, ölçek tekrar uygulanıp sonuçlar arasında karşılaştırmalar yapılabilir. Öğretmen adayları ile halihazırda öğretmenlik mesleğini icra etmekte olan öğretmenlerden; ölçme aracı yardımıyla veriler toplanıp, elde edilen veriler aracılığı ile öğretmenler ve öğretmen adaylarının algı düzeyleri arasında karşılaştırma çalışmaları yapılabilir. Öğretmen adaylarından, geliştirilen ölçek aracılığı ile veriler toplanıp; aynı çalışma grubundan, öğretmenlik mesleğini icra etmeye başlamalarının ardından ölçeğin tekrar uygulanması ile elde edilen veriler arasında boylamsal araştırma çalışmaları yürütülebilir.

Uygulamaya dönük öneriler. Öğretmenlik mesleğini seçmek isteyen üniversite öğrencisi adayların, eğitim fakültelerine kabulleri sürecinde mesleki özyeterlik ve mesleki genel yeterlik algılarının belirlenip; meslek seçiminde bu kriterlerin göz önünde bulundurulması önerilebilir.

Kaynaklar

14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Erişim adresi:

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 143-160.

Akpınar, B., Turan, M. ve Tekataş, H. (2004). *Öğretmen adaylarının gözüyle sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme’nin 160. yılında Darülmüallimin’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2, 38-63.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Ankara: PegemA yayıncılık

Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E.N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-136.

Cliff, N. (1988). The eigenvalues-greater-than-one rule and the reliability of components. *Psychology Bulletin*, 103, 276-279.

- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 33-53.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215.
- Çetin, A. ve Sadık, F. (2020). Özel dersanelerden resmi okullara atanan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları ve davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 456-503.
- Çoban, A., Özdemir, S. M., Beydoğan, H. Ö., Özbek, R., Şahin, A., Ocak, G., Duman, B. ve Gündüz, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- De Juanas Olivia, A., Fernandez Lozano, P., Martin del Pozo, R., Gonzalez Ballesteros, M., Pesquero Franco, E. ve Sanchez Martin, E. (2009). Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32, 437-454.
- Doğan, N., Soysal, S. ve Karaman, H. (2017). *Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi?*. Demirel, Ö. ve Dinçer, S. (Ed). Küreselleşen dünyada eğitim içinde (s.373-400). Ankara: Pegem Akademi.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 543-557.

- Erdem, A. R. (2011). Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-97.
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirme bugünü ve geleceği: sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ferguson, G. A., & Takane, Y. (1989). *Multiple-comparison procedures*. Statistical analysis in psychology and education, 321-329
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. The McGraw-Hill: New York.
- Gözütok, D. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 413-435.
- Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 73-84.
- Kanokorn, S., Pongtorn, P. ve Sujanya, S. (2014). Soft skills development to enhance teachers' competencies in primary schools. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 112, 842-846.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (17. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge
- Külekçi, E. ve Bulut, L. (2010). Türkiye ve ABD'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. *ICONTE 2010*, Antalya.
- Labaree, D. F. (2008). *An uneasy relationship: the history of teacher education in the university*. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers(Ed.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts içinde* (s.290-306). New York: Routledge.
- Lasauskine, J. ve Rauduvaite, A. (2015). Expression of pre-service teachers' emotional competency in their educational practice. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 205, 103-109.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2006). Temel eğitime destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni" öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 69(2590), 1491-1540.
- Muthima, S. W., Udoto, M. O. ve Anditi, Z. O. (2016). Primary school teachers' perceptions of adequacy and quality of physical facilities in public primary schools under free primary education. *Journal of Education and Practice*, 7, 146-148.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Özer, B. Ve Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 62-95.
- Özpolat, A. (2005). Öğretmenlik mesleğindeki değişimlerin tarihsel-toplumsal bağlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Scherer, R. F. (1988). Dimensionality of coping: factor stability using the ways of coping questionnaire, *Psychological Report*, 62, 76-770.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, (2), 23-74.
- Şahin, H., Çelen, G. ve Çaylı, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 38-60.
- Şahin, S., Turan, E. ve Toprak, N. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme modellerinin etkililiğine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir çalışma (Gaziantep Üniversitesi örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 239-253.
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4.Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Taşgın, A., ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.

Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. İkinci Baskı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>

Ünal, L. I., Gümüş, A., Gürbüz, C., Karlı, M., Güven, S., Yıldızlar, M., Kilimci, S., Sağlam, M., Sezgin, S. İ., Taşpınar, M. ve Ural A. (2011). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Variş, F., Gürkan, T., Gözütok, D., Pektaş, S., Babadoğan, C. ve Gürbüz, O. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Veneziano, L. ve Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.

Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 71-100.

YÖK. (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Erişim adresi: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 28-30 Eylül.

Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

EK-A: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeği Uzman Görüşü Formu

Sayın ...,

“Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanması” isimli yüksek lisans tez çalışmamda veri toplamak amacıyla geliştirilen bu ölçek ile sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan ifadeler, öğrencilere sorulan açık uçlu sorular, ilgili alan yazının taranması ve daha önce geliştirilen ölçeklerin incelenmesi sonucu oluşturulmuştur.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen ölçek taslağı hakkında uzman görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçek taslağına son şeklini verme sürecinde sağlayacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Busenaz ÖZTÜRK

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

Öğrenim Durumunuz:

Uzmanlık alanınız:

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarına yönelik öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi planlanmaktadır. Geliştirilen bu ölçek sayesinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik algıları belirlenebilecektir. Bununla birlikte geliştirilen ölçek tüm sınıf düzeylerindeki sınıf öğretmeni adaylarına uygulanacak, öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenecek, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ve öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleği genel yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenecektir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik öğretmenlik mesleği genel yeterlik algısı ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?” sorusundan oluşmaktadır.

Buna ek olarak çalışmanın ikinci aşamasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve öğretmenlik mesleği genel yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutum ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmen adayı,

Bu çalışma öğretmenlik mesleği genel yeterlik algınızı belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Anket, ... maddeden oluşmaktadır ve tamamlamanız ... dakikanızı alacaktır. Her maddeyi içtenlikle cevaplamanız çalışmanın güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmadan elde edilen veriler gizli tutulacak, farklı kişi kurum kuruluşlarla paylaşılmayacaktır. Çalışmamıza yaptığınız katkı için teşekkür ederiz.

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>
Yaş:
Üniversite:
Lisans Programı:
Sınıf Düzeyi: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
Anne Eğitim Durumu:

2. BÖLÜM: ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ

PUANLAMA					
1. Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
2. Katılmıyorum					
3. Kararsızım					
4. Katılıyorum					
5. Kesinlikle Katılıyorum					
Puanlama:	1	2	3	4	5
Uygundur <input type="checkbox"/>			Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>		
Düzeltilme öneriniz:					
Öğretmen/Öğretmenin,					
1. Başarılı olduğunda öğrenciyi ödüllendirmelidir.					

Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
2. Başarısız olduğunda öğrenciyi cezalandırmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
3. Öğrencilerine ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda görevler vermelidir.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
4. Tüm öğrencilerinin isimlerini bilmeli ve onlara isimleriyle hitap etmelidir.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
5. Öğrencilerinin sınıf dışı aktiviteleri ile ilgilenmelidir.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
6. Öğrencilerinin söylediği her şeyi dinlemeli, iyi bir dinleyici olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
7. Öğrencilerinin beklentilerini karşılamalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		

8. Modern öğretim tekniklerini ve teknolojiyi kullanmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
9. Öğrencilerini, teknolojiyi kullanmaya teşvik etmelidir.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
10. Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmamalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
11. Hatalarını kabul edebilmelidir.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
12. Ders dışı etkinlikler planlamalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
13. Lisansüstü eğitim almalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
14. Cinsiyete dayalı rollerden uzak olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>

Düzeltilme öneriniz:		
15. Ülke ve dünya sorunlarıyla yakından ilgilenmelidir.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
16. Okuyarak kendini geliştirmelidir.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
17. Farklılıklara açık olmalıdır.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
18. Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözetmelidir.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
19. Mizah anlayışı gelişmiş olmalıdır.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
20. Planlı çalışmalıdır.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
21. Sınıf yönetimi becerileri yüksek olmalıdır.		

Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
22. Mesleğini severek yapmalıdır.		
Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
23. Bildiklerini öğrenci düzeyine uygun şekilde aktarabilmelidir.		
Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
24. Öğrencilerine değerli olduklarını hissettirmelidir.		
Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
25. Sabırlı olmalıdır.		
Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
26. Öğrencilerini hayata hazırlamalıdır.		
Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
27. Öz güveni yüksek olmalıdır.		
Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		

28. Yaratıcılık yeteneği yüksek olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
29. Modern bir düşünce yapısına sahip olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
30. Karşılaşılan sorunlara pratik çözüm yolları bulabilmelidir.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
31. Sınıfta otoriter olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
32. Disiplinli olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
33. Hoşgörülü olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
34. Anlayışlı ve sevecen olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>

Düzeltilme öneriniz:		
35. Öğrencilerinin fikirlerini önemsemelidir.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
36. Öğrencilerine kendilerini önemli hissettirmelidir.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
37. Karşılaşılan zorluklara karşı pes etmemelidir.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
38. Çığa ayak uydurabilmelidir.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
39. Öğrencilerine ve çevresine saygılı olmalıdır.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
40. Eleştiriye açık olmalıdır.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
41. Öğreten değil, yol gösteren olmalıdır.		

Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltme öneriniz:		
42. Demokratik olmalıdır.		
Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltme öneriniz:		
43. Mesleğine bağlı olmalıdır.		
Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltme öneriniz:		
44. Dürüst olmalıdır.		
Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, ıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltme öneriniz:		
45. Tarafsız olmalıdır.		
Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, ıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltme öneriniz:		
46. Diksiyonu düzgün olmalıdır.		
Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, ıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltme öneriniz:		
47. Güvenilir olmalıdır.		
Uygun dur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, ıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltme öneriniz:		

48. Öğrencilerini destekleyici olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
49. Öğrencilerine değer vermelidir.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
50. Öğrencilerine verimli ve uygun ödevler vermelidir.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
51. Giyimine ve dış görünüşüne özen göstermelidir.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
52. İletişim becerileri gelişmiş olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
53. Empati becerisi gelişmiş olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
54. Tutum ve davranışlarında tutarlı olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>

Düzeltilme öneriniz:		
55. Öğrencilerine ders dışında zaman ayırmalıdır.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
56. Gündemi takip etmelidir.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
57. Bilimsel araştırmalar yapmalıdır.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
58. Öğrencilerine model olmalıdır.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
59. Değerlendirmelerini objektif olarak yapmalıdır.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
60. Bilgi teknolojilerini etkin olarak kullanmalıdır.		
Uygun <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
61. İstenmeyen davranışlarla yapıcı bir şekilde baş etmelidir.		

Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
62. Planlarını, öğretim programlarına uygun hazırlamalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
63. Dersi ilgi çekici hale getirecek etkinlikler tasarlamalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
64. İyi bir lider olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
65. Öğrencilerini derste aktif kılmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
66. Kendini her zaman geliştirmelidir.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
67. Genel kültür seviyesi yüksek olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		

68. Hitap gücü yüksek olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
69. Jest, mimiklerini ve ses tonunu etkili şekilde kullanmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
70. Konu alanına hakim olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		
71. Öğrencileri ile ilişkilerinde samimi olmalıdır.		
Uygundur <input type="checkbox"/>	Uygun değil, çıkarılsın <input type="checkbox"/>	Uygun değil, düzeltilsin <input type="checkbox"/>
Düzeltilme öneriniz:		

EK-B: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algisi Ölçeği İlk Hali

Değerli öğretmen adayı,

Bu çalışma öğretmenlik mesleği genel yeterlik algınızı belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Anket, 57 maddeden oluşmaktadır ve tamamlamanız 5-8 dakikanızı alacaktır. Her maddeyi içtenlikle cevaplamanız çalışmanın güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmadan elde edilen veriler gizli tutulacak, farklı kişi kurum kuruluşlarla paylaşılmayacaktır. Çalışmamıza yaptığınız katkı için teşekkür ederiz.

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>
Yaş:
Üniversite:
Lisans Programı:
Sınıf Düzeyi: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
Anne Eğitim Durumu:
Baba Eğitim Durumu:
Anne Mesleği:
Baba Mesleği:

2. BÖLÜM: ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretmen/Öğretmenin,					
1.Başarılı olduğunda öğrenciyi ödüllendirmelidir.					
2.Öğrencilerine yetenekleri doğrultusunda görevler vermelidir.					
3.Tüm öğrencilerinin isimlerini bilmeli ve onlara isimleriyle hitap etmelidir.					
4.Öğrencilerinin sınıf dışı aktiviteleri ile ilgilenmelidir.					
5.İyi bir dinleyici olmalıdır.					
6.Çağdaş öğretim tekniklerini etkili kullanmalıdır.					
7.Öğrencilerini, bilgi teknolojilerini uygun şekilde kullanmaya teşvik etmelidir.					
8.Uluslara, bireylere ve inançlara karşı tarafsız olmalıdır.					
9.Hatalarını kabul edebilmelidir.					
10.Ders dışı etkinlikler planlamalıdır.					
11.Lisansüstü eğitim almalıdır.					
12.Cinsiyete dayalı rollerden uzak olmalıdır.					
13.Ülke ve dünya sorunlarıyla yakından ilgilenmelidir.					
14.Okuyarak kendini geliştirmelidir.					
15.Farklılıklara açık olmalıdır.					

16.Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözetmelidir.					
17.Mizah anlayışı gelişmiş olmalıdır.					
18.Planlı çalışmalıdır.					
19.Sınıf yönetimi becerileri yüksek olmalıdır.					
20.Mesleğini severek yapmalıdır.					
21.Etkinlikleri, öğrenci düzeyine uygun şekilde oluşturmalıdır.					
22.Öğrencilerine değerli olduklarını hissettirmelidir.					
23.Sabırlı olmalıdır.					
24.Öğrencilerini hayata hazırlamalıdır.					
25.Özgüveni yüksek olmalıdır.					
26.Yaratıcılık yeteneği yüksek olmalıdır.					
27.Karşılaşılan sorunlara pratik çözüm yolları bulabilmelidir.					
28.Hoşgörülü olmalıdır.					
29.Anlayışlı ve sevecen olmalıdır.					
30.Öğrencilerinin fikirlerini önemsemelidir.					
31.Karşılaşılan zorluklara karşı pes etmemelidir.					
32.Yol gösterici olmalıdır.					
33.Eleştiriye açık olmalıdır.					
34.Öğreten değil, yol gösteren olmalıdır.					
35.Demokratik olmalıdır.					
36.Tarafsız olmalıdır.					
37.Diksiyonu düzgün olmalıdır.					
38.Güvenilir olmalıdır.					
39.Öğrencilerine değer vermelidir					
40.Giyimine ve dış görünüşüne özen göstermelidir.					
41.İletişim becerileri gelişmiş olmalıdır.					
42.Empati becerisi gelişmiş olmalıdır.					
43.Tutum ve davranışlarında tutarlı olmalıdır.					
44.Öğrencilerine ders dışında zaman ayırmalıdır.					
45.Öğrencilerine model olmalıdır.					
46.Değerlendirmelerini objektif olarak yapmalıdır.					
47.Bilgi teknolojilerini etkin olarak kullanmalıdır.					
48.İstenmeyen davranışlarla yapıcı bir şekilde baş etmelidir.					
49.Planlarını, öğretim programlarına uygun hazırlamalıdır.					
50.Dersi ilgi çekici hale getirecek etkinlikler tasarlamalıdır.					
51.İyi bir lider olmalıdır.					
52.Öğrencilerini derste aktif kılmalıdır.					
53.Kendini her zaman geliştirmelidir.					
54.Genel kültür seviyesi yüksek olmalıdır.					
55.Hitap gücü yeterli düzeyde olmalıdır.					
56.Konu alanına hakim olmalıdır.					
57.Öğrencileri ile ilişkilerinde samimi olmalıdır.					

EK-C: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algisi Ölçeği

Değerli öğretmen adayı,

Bu çalışma öğretmenlik mesleği genel yeterlik algınızı belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Anket, 45 maddeden oluşmaktadır ve tamamlamanız 5-7 dakikanızı alacaktır. Her maddeyi içtenlikle cevaplamanız çalışmanın güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmadan elde edilen veriler gizli tutulacak, farklı kişi kurum kuruluşlarla paylaşılmayacaktır. Çalışmamıza yaptığınız katkı için teşekkür ederiz.

1.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>
Yaş:
Üniversite:
Lisans Programı:
Sınıf Düzeyi: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>
Anne Eğitim Durumu:
Baba Eğitim Durumu:
Anne Mesleği:
Baba Mesleği:

2. BÖLÜM: ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretmen/Öğretmenin,					
1. Tüm öğrencilerinin isimlerini bilmeli ve onlara isimleriyle hitap etmelidir.					
2. İyi bir dinleyici olmalıdır.					
3. Çağdaş öğretim tekniklerini etkili kullanmalıdır.					
4. Öğrencilerini, bilgi teknolojilerini uygun şekilde kullanmaya teşvik etmelidir.					
5. Uluslara, bireylere ve inançlara karşı tarafsız olmalıdır.					
6. Hatalarını kabul edebilmelidir.					
7. Ders dışı etkinlikler planlamalıdır.					
8. Okuyarak kendini geliştirmelidir.					
9. Farklılıklara açık olmalıdır.					
10. Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözetmelidir.					
11. Planlı çalışmalıdır.					

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretmen/Öğretmenin,					
12. Sınıf yönetimi becerileri yüksek olmalıdır.					
13. Mesleğini severek yapmalıdır.					
14. Etkinlikleri, öğrenci düzeyine uygun şekilde oluşturmalıdır.					
15. Sabırlı olmalıdır.					
16. Öğrencilerini hayata hazırlamalıdır.					
17. Öz güveni yüksek olmalıdır.					
18. Yaratıcılık yeteneği yüksek olmalıdır.					
19. Karşılaşılan sorunlara pratik çözüm yolları bulabilmelidir.					
20. Hoşgörülü olmalıdır.					
21. Anlayışlı ve sevecen olmalıdır.					
22. Öğrencilerinin fikirlerini önemsemelidir.					
23. Karşılaşılan zorluklara karşı pes etmemelidir.					
24. Yol gösterici olmalıdır.					
25. Eleştiriye açık olmalıdır.					
26. Öğreten değil, yol gösteren olmalıdır.					
27. Demokratik olmalıdır.					
28. Tarafsız olmalıdır.					
29. Diksiyonu düzgün olmalıdır.					
30. Güvenilir olmalıdır.					
31. Öğrencilerine değer vermelidir					
32. İletişim becerileri gelişmiş olmalıdır.					
33. Empati becerisi gelişmiş olmalıdır.					
34. Tutum ve davranışlarında tutarlı olmalıdır.					
35. Öğrencilerine ders dışında zaman ayırmalıdır.					
36. Değerlendirmelerini objektif olarak yapmalıdır.					
37. Bilgi teknolojilerini etkin olarak kullanmalıdır.					
38. İstenmeyen davranışlarla yapıcı bir şekilde baş etmelidir.					
39. Planlarını, öğretim programlarına uygun hazırlamalıdır.					
40. Dersi ilgi çekici hale getirecek etkinlikler tasarlamalıdır.					
41. İyi bir lider olmalıdır.					
42. Öğrencilerini derste aktif kılmalıdır.					
43. Kendini her zaman geliştirmelidir.					
44. Genel kültür seviyesi yüksek olmalıdır.					
45. Öğrencileri ile ilişkilerinde samimi olmalıdır.					

EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 20.06.2019 13:08
Sayı: 35853172-300-E.00000638214

E.00000638214

Sayı : 35853172-300
Konu : Busenaz ÖZTÜRK Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 31.05.2019 tarihli ve 51944218-300/00000619159 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Busenaz ÖZTÜRK**'ün **Doç. Dr. Bilge GÖK** danışmanlığında yürüttüğü “**Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanması**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **11 Haziran 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 6d6e5bd6-bbc8-43d6-9af2-f9ea9ad6e0dc kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLFRİ

