

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİLİK
ALGILARININ BELİRLENMESİ**

Nilüfer MUTLU

**Lefkoşa
Haziran, 2016**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİLİK
ALGILARININ BELİRLENMESİ**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Deniz Özcan

Nilüfer MUTLU

**Lefkoşa
Haziran, 2016**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN, Yakın Doğu Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Engin BAYSEN, Yakın Doğu Üniversitesi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN, Yakın Doğu Üniversitesi

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2016

Prof. Dr. Orhan ÇİFTÇİ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmanın yapılması ve bulgularının çözümünde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyulduğunu; bu çalışmanın doğrudan birincil etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atıf edildiğini beyan ederim.

NİLÜFER MUTLU

22/06/2016

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı:	Nilüfer MUTLU
Doğum Yeri ve Tarihi	Antalya 25/01/1993
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi:	Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi:	Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Programları ve Anabilim Dalı
İletişim:	0533 880 15 32 / 0535 977 10 89
E-Posta Adresi:	Nilufermutlu07@gmail.com

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, yüksek lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının belirlenmesi amacını oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarını belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin kendi mesleki yeterliliklerin hangi düzeyde olduğunu görmeleri ve yetiştirecekleri öğrencilere sağlayacakları katkıların niteliğini gözlemlemeleri açısından gerçekleştirilmiştir.

Araştırma 5 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, sırayla; amaç, önem, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde kuramsal esas ve ilgili araştırmalar kısaca tanıtılmıştır. Üçüncü bölüm, araştırmanın gerçekleştirilmesinde benimsenen araştırma yöntemini içermekte olup, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır. Bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler beşinci bölümde sunulmuştur.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde zamanını ve desteğini benden esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Deniz Özcan'a teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans hayatım boyunca benden desteğini esirgemeyen ve fikirlerinden her zaman destek aldığım Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu'ya sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araştırma kapsamında beni her zaman destekleyen ve yanımda olan bölüm başkanım sayın Doç. Dr. Çiğdem Hürsen hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma boyunca yanımda olan, fikirlerini benden esirgemeyen, beni her zaman motive eden, bana güvenen ve inanan Doç. Dr. Ahmet Güneyli hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım

Tezimin yazımı sürecinde her aşamasında yanımda olan ve bana desteğini hiç eksik etmeyen ablam gibi sevdiğim Uz. Zeynep Genç'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde kırısta bulunmamasına rağmen her zaman yanımda olduğunu yürekten hissettiren ve hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Günseli Orhon'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen Uz. Psk. Türküler Artan'a, Uz.Semih Çalışkan'a ve aynı zamanda da tüm akademisyen arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süre zarfında her zaman yanımda olan ve benden desteğini hiç esirgemeyen Şerife Çağansoy'a ve Gizem Aslan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm öğrenim yaşamım boyunca bana her konuda ve her koşulda destek çıkan, beni koşulsuz destekleyen, her zaman çalışmaya teşvik eden, zor günlerimde her an yanımda olan, başarımda çok önemli rolleri olan, en büyük destekçilerim dedem Hasan Mutlu'ya, babam Mehmet Mutlu'ya, halam Nurgül Gülşen'e ve kuzenim Ayberk Gülşen'e yürekten sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım. Hiçbir zaman annemin yokluğunu bana hissettirmeyen, anne özlememi çekmemi her zaman önleyen, öz annemden daha çok ilgilenen, her anımda yanımda olan, ruh halimin ne olduğuna bakmaksızın beni koşulsuz destekleyen,kendi evlatlarından daha çok seven, en büyük destekçim, her zaman model aldığım insan babaannem Nilüfer Mutlu'ya teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla,

Nilüfer Mutlu

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİLİK ALGILARININ BELİRLENMESİ

Mutlu, NİLÜFER

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Deniz Özcan

Haziran 2016

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri kapsamındaki algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tarama modelinde olan bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının belirlenmesi amacıyla Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan tüm devlet okullarında çalışan 213 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okul öncesi eğitimi konusundaki görüşlerini, bu eğitimin olumlu olumsuz yanlarının belirlenmesini, öğretmenlerin kişisel olarak yaşadığı sıkıntılar, eğitim programı, eğitim ortamından kaynaklı sıkıntılar konusunda görüşleri alınmak üzere 117 öğretmen ile birebir görüşülerek görüşme formu aracılığı ile görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler Ömer Cem Karacaoğlu (2008), tarafından geliştirilen “Öğretmen Yeterlikleri” isimli öğretmen ölçeği, ve araştırmacı tarafından geliştirilen uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından işaretlenen anket ve öğretmen yeterliliklerine ilişkin verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden yararlanılarak yüzde ve frekanslar aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler hesaplanmıştır.

Daha sonra katılımcıların ankete verdikleri yanıtlar ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla Test sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda Mann Whitney U-testi analizi ve Kruskal Wallis H testi analizi kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin mesleklerine karşı yeterlilikleri konusunda, kendilerini genel olarak yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında yüzdelik baza alınarak öğretmenlerin çoğunun kadın olduğu, yaş aralığı olarak 41 yaş ve üstünde oldukları, eğitim fakültesinden mezun oldukları, mesleki kıdem olarak ise 6-10 yıl olduğu ve öğretmenlik mesleğinin isteyerek seçildiği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre ve mesleki kıdemlerine göre meslek bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır.

Ayrıca, öğretmenler aldıkları okul öncesi eğitimi hakkındaki görüşler, kişisel olarak yaşanan sıkıntılar, eğitim programı, ve eğitim ortamından kaynaklı yaşanan sıkıntılar konusunda farklı görüşler bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Okul öncesi eğitim, Yeterlilik, Yeterlik, Mesleki yeterlilik algısı, Öz yeterlilik algısı

ABSTRACT**DETERMINATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS
PROFESSIONAL PERSPECTIVE'S SUFFICIENCY.**

Mutlu, NİLÜFER

Master, Educational Programs and Instruction

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Deniz Özcan

June 2015

This study aimed to determine the sufficiency of pre-school teachers perspective's sufficiency.

The study based on survey, had been applied to each government's pre-school teachers. The survey had been applied with 213 pre-school teachers who Works in pre-school in Turkish Republic of Northern cyprus and sought to determine the pre-school teachers professional sufficiency of pre-school teacher's perspectives. In addition, Interviews placed with 117 pre-school teachers to seek and analyse the pre-school teachers perspectives about pre-school education's positive and negative issues within, interviewing the possible difficulties that pre-school teachers may encounter during the education programme.

Data from the research for teachers sufficiency which can be referred as teacher scale and developed by Cem Karacaoğlu. In addition expert's view within interview forms are used to obtain qualified data.

Teacher scale survey that had been marked by the teachers and due to analyse the received data; quantitative studies applied within descriptive statistics where percentages, frequencies arithmetic mean, standard deviation is used including the calculation of the lowest and the highest values.

Moreover, the answers of the survey attendants are compared to independent variables to point out whether there is a significant difference. According to the results of the test, If the results weren't dissociated normally, the Mann Whitney-U test analysis and Kruskal Wallis H test analysis was preferred to use.

The research analysis on teacher's perspectives sufficiency, the research analysis pointed out positive outcomes where the teacher perspective sufficiency was confirmed within the result of the research analysis.

According to the research, the survey attendants whom were pre-school teachers, majority of the survey attendants were female age of 41 or above and those teachers profession willingly. Teachers of whom take part in the survey were graduated from education faculty or more. In addition, the survey participant teachers are active in teaching for 6 up to 10 years. According to teachers age, professional status, academic years the sufficiency of teachers profession and perception were graded and stated a difference depending on the differentiating demographic characteristics of teachers in statistics.

Key Words: Education, Pre-School Education, Sufficiency, Professional Perspective Sufficiency, Self Sufficiency Perspective

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	I
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	VI
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Amaç.....	10
Alt Amaçlar.....	10
Önem.....	11
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	13
Kısaltmalar.....	14
BÖLÜM II.....	15
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2.1. Araştırmanın Kuramsal Boyutu.....	15
2.1.1. Okul Öncesi Eğitim.....	15
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	21
2.1.3. Yeterlilik Kavramı.....	29
2.1.4. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.....	30
2.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri.....	31
2.1.6. Öğretmenlerde Mesleki Yeterlilik.....	42
2.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki-Yeterlilik Algısı ve Önemi.....	53
2.1.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algısı ve Önemi.....	74
2.2. İlgili Araştırmalar.....	80
2.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	80
2.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	89

BÖLÜM III.....	101
YÖNTEM.....	101
3.1. Araştırmanın Modeli.....	101
3.2. Araştırmanın Evreni.....	101
3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama.....	102
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	104
BÖLÜM IV.....	106
BULGULAR VE YORUMLAR.....	106
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	106
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	110
4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırılması.....	111
4.2.2. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırılması.....	113
4.2.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırılması.....	115
4.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırılması.....	117
4.2.5. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumlarına Göre Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırılması.....	119
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleği İcra Ederken Kişisel Olarak Yaşadığı Sıkıntılar, Eğitim Programı, ve Eğitim Ortamından Kaynaklı Yaşanılan Sıkıntılara Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	121
4.3.1. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	122
4.3.2. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	126

BÖLÜM V.....	131
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	131
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	131
5.1.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Yeterliklerinin, Demografik Özelliklerine Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar.....	131
5.1.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Yeterliklerine İlişkin Genel Sonuçlar.....	134
5.1.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleği İcra Ederken Kişisel Olarak Yaşadığı Sıkıntılara İlişkin Genel Sonuçlar.....	135
5.1.4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleği İcra Ederken Eğitim Programı, ve Eğitim Ortamından Kaynaklı Yaşadığı Sıkıntılara İlişkin Genel Sonuçlar.....	136
5.2 Öneriler.....	138
KAYNAKÇA.....	139
EK-1.....	156
EK-2.....	164

Tablolar Listesi

Tablo 1. Öğretmen Yeterlikleri Anketi.....	105
Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	106
Tablo 3. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	107
Tablo 4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı.....	107
Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	108
Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumlarına Göre Dağılımı.....	109
Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlikleri Anketinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Genel Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	110
Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Yeterlikleri Anketinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	112
Tablo 9. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Öğretmen Yeterlikleri Anketinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	114
Tablo 10. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Öğretmen Yeterlikleri Anketinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Puanları Karşılaştırılması.....	116
Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmen Yeterlikleri Anketinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	118
Tablo 12. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumlarına Göre Öğretmen Yeterlikleri Anketinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	120
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleği İcra Ederken Yaşadığı Kişisel Sıkıntılara Yönelik Görüşleri.....	122
Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleği İcra Ederken Eğitim Programı, ve Eğitim Ortamından Kaynaklı Yaşadığı Sıkıntılara Yönelik Görüşleri.....	127

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, alt amaçları, önemi, sınırlılıkları belirtilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında geçen bazı kavramların tanımlarına ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu ulu önder Mustafa Kemal ATATÜRK'ün "Cahillik yok edilmedikçe, yerimizdeyiz. Yerinde duran bir şey ise geriye gidiyor, demektir. Bir taraftan genel olan cahilliği yok etmeye çalışmakla beraber, diğer taraftan toplumsal yaşamda bizzat faal ve faydalı, verimli elemanlar yetiştirmek lazımdır. Bu da ilk ve orta öğretimin uygulamalı bir şekilde olmasıyla mümkündür. Ancak bu sayede toplumlar iş adamlarına, sanatkarlarına sahip olur.

Elbette milli dehamızı geliştirmek, hislerimizi layık olduğu dereceye çıkarmak için yüksek meslek sahiplerini de yetiştireceğiz. Çocuklarımızı da aynı öğretim derecelerinden geçirerek yetiştireceğiz." sözündedir (Köksal ve Çöğmen, 2014).

Eğitim, bireyde davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir. Eğitim insanlık tarihi kadar eski bir inceleme alanı olmasına karşılık, bilim olarak gelişmesi oldukça yenidir Kıröglü ve Elma (2012), eğitimi bireylerin davranışlarını değiştirme ve şekillendirme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Bireyin en önemli becerisinden biri olan, diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği ve onu toplumsal bir varlık yapan öğrenme yeteneğinin çok daha üstün olmasıdır. Birey kendisi için gerekli olan tüm davranışları, çevreyle etkileşimi ve doğuştan sahip olduğu güçler yardımıyla öğrenmektedir (Şişman, 2011).

Öğrenme kavramı eğitimsel etkileşimle ilgili çoğu şeyi kapsamaktadır. Bireyin öğrenme yeteneği onun anlayış, yaşayış ve düşünüş tarzında sürekli değişimlere olanak sağlar (Özcan, 2014).

Eğitimin en belirgin özelliği bir süreç olduğu ve bu sürecin sonunda insanın davranışlarındaki değişimdir. Öğretme doğru şekilde gerçekleştirilirse eğer eğitim yeterli düzeyde sağlanmış olmaktadır. Öğretme kavramını ise basamak olarak düşünersek eğitim kavramının bir alt basamağı olarak tanımlanabilmektedir. Fidan (2009), öğretimi okullarda uygulanan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. Önceden hazırlanmış olan öğretme faaliyetlerinin bir program çerçevesinde planlı, amaçlı, kontrollü ve düzenli olarak yapıldığı yerler şüphesizki okullardır.

Öğretim okullarda yapılan öğretme faaliyetleri olarak adlandırılmaktadır. Başka bir deyişle öğretim, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin bileşkesidir. Öğretim denince akla öğretme ve öğrenme gelmektedir. Öğrenme, bireyin davranışlarında yaşantı sonucu oluşan nispeten sürekli bir değişiktir (Özcan, 2014).

Bir bilgi ve becerinin, öğrenme sayılabilmesi için davranışta değişiklik yapması ve bu değişikliğin uzun süreli olması gerekmektedir. Öğrenme, az çok kalıcı izli davranış değişikliği ve ürünü yaşantı ürünü olarak tanımlanmaktadır. Öğretme ise başka bir tanımla öğrenme olayının sistemli olarak gerçekleştirildiği, öğrencilerin aktif olarak yer aldığı ve tüm öğrencilere yönelik bir ortamdır (Özcan, 2014).

Öğretim genel olarak öğretmenin öğrenme durumları ve uyarıcı yaratarak, öğrencilerin amaçlar yönünde davranışlar geliştirmesine yardım etmesidir. Öğretim hedefleri hazırlanırken, hedefler aşamalı olarak sınıflandırılabilir. Ancak, bir ders için tüm aşamalarda her aşamadaki hedeflere aynı ağırlığı vermek doğru değildir. Önemli olan, verilecek dersin içeriğine uygun hedef yazabilmektir (Uzunboylu ve Hürsen, 2012).

Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenin diğer meslek gruplarına göre daha seçkin özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler, yaratıcılık, uyumlu olma, öğrencilere yönelik olumlu tutumlar, üstün bilişsel özellikler, öğrencilere yönelik dostça yaklaşım içinde olma, öğrencileri yargılayıcı davranışlardan kaçınma, resim ve müzikle ilgilenme, okumayla ve edebi konularla ilgilenme, sosyal ve toplumsal olaylara etkin katılım, kendine güven duyma, kişisel gelişime önem verme, kendi mesleki alanında ve insan ilişkileri konusunda eğitilmiş olma, gibi bazı mesleki yeterliklere sahip olmaktır (Şişman, 2011).

Çok yönlü gelişmeyi gerektiren mesleklerden biri öğretmenliktir. Öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir dayanağı alan bilgisidir (yok.gov.tr). Öğretmenlerin öncülüğü ilk olarak sağlam bir disiplin ve alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Fakat bu iki madde yeterli değildir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarında istenen değişimleri gerçekleştirebilecek kişiler olarak alanına ilişkin kural, kuram, ilke, kavramları ve olguları etkili olarak öğretebilecek düzeye getirilmeli, pedagojik bilgi ve becerilerle donatılmalı, ve bir alan uzmanı olmanın ötesinde, öğrenciler tarafından sevilen, benimsenen, gerektiğinde rehber olacak ve model alınabilecek bir meslek elemanı olabilmelidir. Sadece ders anlatmaya yönelik öğretmenliğin, eğitsel açıdan hiçbir değeri yoktur (Karasar, 2012).

Öğretmenlik mesleğine eğitsel bir değer kazandırabilmek için öğretmenlerin, sadece ders anlatmaları ile kalmayıp bununla beraber, öğrenci başarılarına olumlu katkı sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar gibi her tür öğretmen davranışına sahip olması gerekir (Kartal, Öztürk ve Ekici, 2012).

Bireyin ilk eğitimi aile dışında okul olarak düşünüldüğünde eğitim basamağında ilk sırada yer alan okul öncesi gelmektedir. Eğitimin okul öncesinde başlamasından dolayı okul öncesi öğretmenlerinin, mesleklerindeki yeterlikleri oldukça önemlidir.

Okul öncesi eğitim, çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel alışkanlıklar bilgi ve beceriler çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da bilinçlendirecek güçtedir (Taşkın & Tuğrul, 2014).

Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; psikomotor, bedensel, sosyal-duygusal, dil ve zihinsel gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, kurumlarda ve ailelerde verilen eğitim süreci okul öncesi eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Taşkın & Tuğrul, 2014).

Okul öncesi eğitim, ilköğretim çağına gelmemiş çocukları ilköğretim düzeyine hazırlayan aynı zamanda zihinsel, sosyal ve bedensel gelişimini planlanmış bir eğitim ortamı içerisinde sağlayan bir eğitim kademesidir (Işık, Ciltaş ve Baş, 2010).

Okul öncesi eğitim diğer öğretim kademelerine ışık tutmaktadır. Okul öncesi eğitim süreci çok önemlidir. Okul öncesi eğitim önemli olduğu için çocuğun okul başarısını da etkilemektedir (Şişman, 2011). Peki, okul öncesi dönem neden önemlidir? Yapılan araştırmalardan yola çıkarak insan karakteri, istekleri ve zihni, büyümeye şekil veren okul öncesi yıllardaki kadar hızlı bir gelişim gösterememektedir. Bloom'un yaptığı çalışmaya göre, on yedi yaşında ölçülen zekâ düzeyinin %50'si hamilelikle dört yaşına kadarki süre arasında, %30'u ise dört – sekiz yaş arasında meydana gelmekte olup sekiz – on yedi yaş arasında sadece %20'lik kısmı gelişmektedir (Ekici, 2015).

Ülkemizde insan zekâsının gelişiminde söz konusu kritik önemine karşılık ana sınıflarının temel eğitimin ilk basamağı olduğu, ancak 10. Milli Eğitim Şurası'nda kabul edilen ilkeler doğrultusunda benimsenmiş ve sonrasında da uygulamaya geçilmiştir (Ekici, 2015). Aynı zamanda söz konusu şura, 1981 tarihinde yapılmıştır.

Buna karşılık Romanya ikinci Dünya Savaşı'nı işgal altında geçirerek pek çok diğer Avrupa ülkesi gibi çok ağır bedeller ödemiş ve savaşın bitiminden sadece üç yıl sonrasına denk gelen 1948'de kabul edilen eğitim reformu ile okul öncesi eğitim kuruluşlarının açılması teşvik edilmeye başlanmıştır (Ekici, 2015).

Tüm çocuklar dünyaya geldiği andan itibaren büyük bir hızla öğrenmektedir. Okul öncesi yıllarda yer alan çocuklar, yakın çevrelerine karşı çok meraklı, hareketli, duyarlı ve araştırmacı bir kişilik özelliği sergilerler. Hayalleri çok kuvvetlidir (Card, Noel ve Hodges, 2008). Günlük yaşamlarında karşılaştıkları durum veya olayların nedenleri ve sonuçları arasında ilişki kurmaya çalışırlar ve devamlı soru sorarlar. Bireyler, hayatı boyunca, hiçbir dönemde 3-6 yaşlarında olduğu kadar aktif değildir. 3-6 yaş aralığında olan bu dönemde, büyük bir enerjiye sahiptir ve en önemli işi öğrenmektir. Çevresinde bulunan canlı ve cansız objelerin, algıladığı bütün olayların ne olduğunu sorgular (Kara ve Sağlam, 2014).

Çocuğun problem çözme, yeniliklere uyumu kuvvetli, araştırma, güven duygusu gelişmiş, doğru kararlar alabilen girişimci ve kendini ifade edebilen bireyler olarak yetiştirilebilmeleri bakımından okul öncesi eğitimi çok önemlidir. Bu dönemde sağlanan eğitimle, ihtiyacı olan davranışları kazanmasına, öğrendiklerini uygulamada özgürlük ve cesaret kazanmasına aynı zamanda çocuğun doğru alışkanlıklar kazanmasına olanak sağlayacaktır (Ekinci & Öter, 2010).

Okul öncesi dönemdeki çocukların çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmek, günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı imkân ve şartlarla artık yalnız başına ailenin başarabileceği bir konu olmaktan çıkmış durumdadır.

Evde ailenin çocuğa sağlayamadığı eğitim imkânlarını vererek, düzenli bir öğretim programına başarı ile katılmaya hazırlanmak için eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumları ailelere gerekli eğitim desteğini sağlayan ve sorumluluklarını belirli ölçüde azaltabilen, aynı zamanda yol gösteren temel kuruluşlar olarak çok önemli bir işlevi yerine getirmektedirler. Çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin ve programda planlanan öğrenme yaşantılarının gerçekleşebilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarının yanı sıra ailede sürdürülmesi ile mümkün olacaktır (Yaşar, Can ve Aral, 2011).

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar ve çocuğa sunulan ortam sistemli, planlı ve öğrencilerin gelişim ve yaş gibi özelliklerini destekleyici nitelikte olduğundan dolayı kurumlarda verilen okul öncesi eğitim önem taşımaktadır (Türkeç, 2012).

3-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi eğitim, öğrencilerin beceri ve yetenekleri, sistemli bir okul öncesi eğitimi ile etkili ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilir. Okul öncesi dönemindeki eğitim sistematik ve bilimsel bir şekilde yürütülmelidir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların sağlıklı gelişmesi için gerekli sosyal ve fiziki çevreyi sağlar. Burada çocuklar, kendini kabul ettirecek güç ve becerileri geliştirmeyi, birlikte yaşama kurallarını ve akran grupları ile kendini tanımasını öğrenirler. Bu kurumlar, çocuğun oyun merakını giderme, hayalini açığa vurma, bağımsızlığını kazanma ve bedenini kullanma gibi temel gereksinimlerini de karşılar (Erden ve Altun, 2014).

Eğitim toplumsal bir sistem olarak ele alındığında bu sistemin başlıca öğelerini, öğrenci, öğretmen, eğitim programı, eğitim uzmanları, yöneticiler, fiziksel ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğretmen, en temel öğedir. Eğitimin kalitesi ve niteliği de büyük oranda öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır (Sapsağlam, 2011).

Öğretmenlik, bir takım yeterliliklere sahip olmayı ve uzmanlığı gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik mesleği yeterlilikleri, bu mesleği verimli ve etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken beceri, bilgi ve tutumları içerir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenliği; genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlamaktadır (Şişman, 2011).

Devletin öğretmenlerden temel beklentisi, “Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler” biçiminde özetlenmiştir (Işık, Ciltaş ve Baş, 2010). Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri ve sorumlulukları da değiştirmektedir. Öğretmen yeterliklerinin düzeyi, öğrencilerin öğrenmelerini etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı, öğretmen yeterliliğine bağlıdır (Karacaaoglu, 2008). Bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları şu şekilde özetlenmiştir (TED, 2009);

- ☐ Öğretme öğrenme sürecinde öğretmenlerin, konu alanını ve öğretim programlarını çok iyi bilmesi ve anlaması
- ☐ Öğretimi planlaması ve uygulama
- ☐ Öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme
- ☐ Öğrenci davranışlarını ve öğretim sürecini yönetme
- ☐ Öğrenci özelliklerine göre öğretimi uyarlama
- ☐ Bilişim teknolojilerini etkili ve aktif bir şekilde kullanma
- ☐ Mesleki ve bireysel gelişimi planlama ve gerçekleştirme
- ☐ Öğretme-öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme

Bu yeterlik alanları doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı yada sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamaktır (MEB, 2012). Aynı zamanda öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini belirlemiş ve eğitim fakültelerinden bu niteliklere uygun öğretmen adayı yetiştirilmesini talep etmiştir (MEB, 2008).

Okul öncesi dönemde belirli davranışları kazandırmak, gelişimi desteklemek için ve gerekli beceri, bilgi ve deneyimler ev ortamında anne, baba veya diğer aile bireyleri tarafından kazandırılmakta iken; okul öncesi eğitim kurumlarında ise eğitimci tarafından kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu süreçten yola çıkarak anlıyoruz ki çocuğun eğitimi konusundaki rolünü yerine getirmedeki en büyük etken öğretmendir (Aksoy, 2010).

Öğretmenin birey üzerindeki etkisi sadece okul öncesi eğitiminde olmamakla birlikte, her öğretim basamağı için önemli bir unsurdur. Lakin bu etki okul öncesi dönem sürecinde daha çok önem taşımaktadır. Çünkü okul öncesi öğretmeni çocuğun aile ve diğer aile bireyleri dışındaki karşılaştığı ilk yetişkindir (Erkan ve Severcan, 2010).

Çocuk, artık anne-baba modeli yerine öğretmenini model alır ve onunla kendini özdeş tutmaya başlar (Gülay ve Ekici, 2010). Öğretmen çocuğun yaşamını doğrudan etkileyen bir birey olması nedeniyle, öğretmenin kişiliğinin önemi büyük önem kazanır (Şişman, 2011).

Okul öncesi eğitimi alan çocukların ilk öğretmeni bilindiği üzere okul öncesi öğretmenleri olmaktadır. Okul öncesi öğretmenin fiziki ortam, araç-gereç, kişilik özellikleri, ve program ne kadar yeterli olursa olsun okul öncesi eğitim hizmetlerinden beklenen yararın sağlanması için bu programı uygulayacak öğretmenlerin nicelik ve nitelik yönünden yeterli olmaları gerekir (Türkeç, 2012). Okul öncesi öğretmenleri, öğrencilerin ön bilgilerini yani aile bireylerinden gördükleri ve kazandıkları davranışları harekete geçirilmesi ve konuların hayatla ilişkilendirilmesi için iyi bir fırsat verir. Aynı zamanda öğrencilerin bir konu üzerinde derinlemesine düşünmesine yardımcı olur (Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015). Bütün bu nedenlerden dolayı okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları çok önemlidir.

Okul öncesi öğrencilerinin davranışlarında; içerisinde bulundukları sosyal ve kültürel ortamın kısıtlamaları ve yükümlülükleri, aile ve aile bireyleri çok önemli bir etki yaratmaktadır. Davranışlara ait bu özel seçim, öğrencilerin içerisinde bulundukları değerler çerçevesinde gerçekleşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin değer sistemlerinin meydana gelmesinde belli durumlarda süreklilik gerektiren bazı davranışlarda önemli bir görev üstlenir. Değerler, okul öncesi öğretmenlerinin belli bir olayı yada durumu nasıl değerlendirdiğini ve algılama düzeyini bu duruma ne kadar önem verdiğini ve bu durumlar, olaylar karşısında gösterebileceği davranışları etkileme gücüne sahiptir. Değerler okul öncesi öğretmenlerin de var olan, günlük yaşamdaki ilişkileri ve iletişimi etkilediği kadar, iş yaşamında göstermiş olduğu davranışları da büyük oranda etkileme gücüne sahiptir (Çivik, Ünüvar ve Soylu, 2015).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerini yapılan etkinliklere entegre etmesi eğitimi daha anlamlı hale getirmektedir (Türkeç, 2012).

Özetle, yaşamın ilk yılları çocukların eğitimi ve gelişimi açısından çok önemlidir. Temel alışkanlıklar, bilgi ve becerinin kazanıldığı bu kritik yıllarda, eğitim tesadüflere asla bırakılmamalıdır.

Öğretmenlerin bu eğitimi daha anlamlı hale getirebilmesi ise mesleklerinde başarılı olup olmama durumları ve mesleki yeterlikleri ile ilgilidir. Bu anlamda araştırmmanın problemini okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarını belirlemeye yönelik görüşleri oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarını belirlemektir.

Bu genel amaca ulaşabilmek için belirlenen alt amaçlar ise şunlardır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik, yeterlik algılarında;

1.1. Cinsiyetlerine

1.2. Yaş Gruplarına

1.3. Mezun oldukları fakülte

1.4. Mesleki kıdem

1.5. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin, yeterlik algıları genel olarak nasıldır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleği icra ederken yaşadıkları kişisel sıkıntılara yönelik görüşleri nelerdir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleği icra ederken eğitim programı ve eğitim ortamından kaynaklı yaşanan sıkıntılara yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İzmir İlköğretim Okulunda 19 Ekim 1925 tarihinde Atatürk yaptığı konuşmasında, “Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir.” diyerek öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulamıştır.

Hızlı değişim ve gelişimin yaşandığı günümüzde, tüm ulusların en büyük çabası, bu değişim sürecine uyum sağlayabilecek yeterlilikte donatılmış, bireyler yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmede en etkili araç eğitimidir bu etkili aracın en önemli ögesini öğretmenler oluşturmaktadır.

Toplumsal yaşamın ve iş bölümünün bir sonucu olarak meydana gelen öğretmenlik mesleği aynı zamanda toplumsal yaşamın sürdürülmesinde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin sahip olduğu nitelikler okul öncesi eğitimde daha da önem kazanmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumunda günün büyük bir kısmını öğretmeni ile geçiren çocuk öğretmenin davranışlarını ve tutumlarını model alıp, onun kişiliğini benimser ve taklit eder. Bu dönemdeki çocuklar kendileri ile iletişimde olan, ilgilenen, kendi üzüntülerini ve coşkularını paylaşan kişiye yani öğretmene güven duyarlar. Bu nedenle de okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla iyi iletişim kurabilen açık ve anlaşılır konuşabilen ve beden dilini güzel kullanabilen bireyler olması büyük bir önem taşımaktadır. Bu durumda, okul öncesi öğretmenin öğretmenlik mesleğine yani mesleki algı yeterlik ve kişilik özellikleri önem kazanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin mesleklerine karşı duyarlılığı, mesleki yeterlilik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yerine getirebilmelerinde önemli faktörlerdir.

Öğretmenin sınıf içerisindeki en önemli görevlerinden bir diğeri ise hedeflediği eğitim amaçlarına ulaşmak için sınıftaki olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve oluşabilecek olumsuzlukları tespit ederek önlemektedir. Bu nedenle öğretmen istenmeyen davranışlar ile baş etme yollarını iyi bilmeli, aynı zamanda da kendi yeterliliklerinin farkında olabilmesi çok önemlidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarını belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırma, öğretmenlerin kendi bilgilerinin, yeteneklerinin ne kadar farkında olduğunu, mesleklerinde başarılı olmaları, yapabildiklerinin ve yapamadıklarının farkında olup kendilerini bu yönde geliştirmeleri, ve plandıkları eğitim amaçlarına ulaşabilmeleri için gerekli olduğu düşünülmüştür.

Yetiyecek nesiller ve ülke geleceği açısından okul öncesi eğitimin önemi düşünüldüğünde, bu alanda eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin nasıl olduğunu ve bu yeterlikleri kazanıp kazanmadıklarının araştırılması gerekliliğini ortaya çıkmaktadır. Mesleki yeterliliklerini görmeleri ve yetiştirecekleri öğrencilere sağlayacakları katkıların niteliğini gözlemlemeleri açısından önemlidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini tanımaya ve geliştirme çalışmalarına, lisans programlarında yapılacak değişikliklere, eğitim içi faaliyetleri tanımalarına kılavuzluk yapabilmesi açısından, okul öncesi eğitim ve eğitim programları alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Yaptığımız araştırmanın sınırlılıkları şöyledir:

1. Araştırma, KKTC sınırları içerisinde bulunan devlet anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Süre olarak 2015-2016 yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan model genel tarama modeli ile sınırlıdır.

4. Araştırmada veri toplama araçları nicel anlamda anket, nitel anlamda ise görüşme formu ile sınırlıdır.
5. Araştırmada kullanılan hipotez testleri Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri ile sınırlıdır.
6. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde kullanılan testler Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri ile sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

1.5.1. Eğitim

Eğitim, insanların davranışlarında kasıtlı veya kendi yaşantıları doğrultusunda istendik, kalıcı izli davranış meydana getirme sürecidir.

1.5.2. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim; çocukların bireysel farklılıkları, yetenekleri ve gelişim özellikleri, göz önünde bulundurularak sağlıklı bir şekilde gelişimlerinin sağlandığı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı ve yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı aynı zamana da eğitimcilerin ve ailelerin etkin olduğu sistemli bir eğitim şeklinde adlandırılmaktadır.

1.5.3. Okul Öncesi Öğretmeni

Okul öncesi eğitim kurumlarında, 0-72 ay grubundaki çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun çevre imkânları sağlayan, onların tüm gelişimlerini destekleyen, ilköğretime hazırlayan, özel eğitim gerektiren çocukların bakım ve eğitimine yardım edebilen, yaratıcı, programlı ve teknolojik gelişmeleri izleyebilen temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan eğitim sürecinde görevli öğretmendir.

1.5.4. Yeterlilik

Yeterlilik, insanın bir davranışı gerçekleştirmek için gereken bilgi ve beceri kazanması yada bir işi yapabilme gücü olarak adlandırılmaktadır.

1.5.5. Mesleki-Yeterlilik Algısı:

Eleştiren, sorgulayan ve sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirmek amacıyla geliştirilen, çağın gereklerine uygun ve toplumun beklentilerini karşılayacak eğitimi veren öğretmenlerin sahip olmaları gereken niteliklere mesleki yeterlilik algısı adı verilmektedir.

1.5.6. Öz-Yeterlilik Algısı

Öz-yeterlilik, bireyin, belli bir başarıyı göstermesindeki kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmaktadır.

1.7. Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

ÖG: Öğretmen Görüşü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TED: Türk Eğitim Derneği

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

AB: Avrupa Birliği

SPSS: Statistical Package For Social Science

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Kuramsal Boyutu

Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin önemi, yeterlilik kavramı, MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri, öğretmenlerde mesleki yeterlilik, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algısı ve önemi, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı ve önemi kuramsal boyutu olarak başlıklar altında ele alınmıştır.

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim

Aile ortamında verilen eğitim, bireylerin doğduktan sonra aldığı ilk eğitim ortamı okul öncesi eğitimidir. Fakat her ailenin kültürel değerleri ve yaşadığı çevre koşullarına göre değişiklik göstermektedir. Çocukların toplumsal ve ahlaki değerlerle ilgili temelleri önce ailede gerçekleşmektedir. Dolayısıyla her aile çocuğunu kendi kültürel değerlerine, sınırlılıklarına ve inandığı doğrularına göre yetiştirmek istemektedir (Gülay ve Ekici, 2010). Ailelerin çocuklara kazandırdığı toplumsal kültür ve sosyal saygınlığın önemi büyüktür. Aileden sonra alınan ikinci eğitim ortamı okul öncesi eğitim kurumlarıdır.

Erden ve Altun (2014), okul öncesi eğitimi, çocuğun bir bütün olarak gelişiminde önemli bir yere sahip olan zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların zihinsel, sosyal ve bedensel gelişimini planlanmış bir ortam içinde gerçekleştirmeye çalışan ve onları bir üst kademe olan ilköğretime hazırlayan bir eğitim kademesi olarak tanımlamaktadır.

Poyraz'a (2006) göre okul öncesi eğitim, "Çocukluk yıllarını içine alan, ilkokul başlangıcına kadar olan, çocukların özelliklerini, aynı zamanda gelişimsel düzeylerini bilerek onlara uygun ve zengin çevre fırsatları sunan ve yönlendiren eğitim sürecidir" şeklinde ifade etmektedir.

Şişman (2011), ise aynı şekilde okul öncesi eğitimin diğer öğretim kademelerine hazırlık olduğu görüşünü savunan bu yönüyle okul öncesi eğitimin önem taşıdığını ve çocuğun okul başarısını etkilediğini dile getirmektedir.

Yaşar, Can ve Aral (2011), göre okul öncesi eğitim; "çocuğun doğduğu günden ilkokula başladığı güne kadar geçen yılları baza alan ve çocukların ileriki hayatın da önemli bir yeri olan, sosyal-duygusal, psikomotor, bedensel, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim sürecidir." olarak ifade etmektedirler.

0 ve 6 yaşlar aralığını kapsayan okul öncesi yılları; kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi baza alınarak yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Çocuğa erken yaşlarda kazandırılacak deneyimlerle elde edilen alışkanlıklar, temel bilgi ve beceri, çocuğun daha sonraki yıllarda öğrenim yaşamının yanı sıra duygusal ve sosyal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir (Taşkın ve Tuğrul, 2014). Bu durumda çocukların kendi akran grupları ile çevrelerini oluşturup doğal ve sağlıklı bir ortam sağlama fırsatı yaratan okul öncesi eğitim kurumları girmektedir (Yaşar, Can ve Aral, 2011).

Çocuklar aileden gördüğü kültürel değerleri vb. özellikleri okul öncesi eğitim kurumundaki ortama yansıtmaktadırlar. Günümüzde yer alan birçok ülke vatandaşlarına daha erken yaşlardan itibaren eğitim verme amacındadır.

Bu sebepten dolayı ülkeler gelişebilmek, ekonomik güçlerini arttırmak, uluslararası alanda söz sahibi olabilmek için eğitim olanaklarını arttırmakta ve sürekli kendilerini yenilemektedir. Örgün eğitim sürecinin ilk basamağı okul öncesi eğitimi olarak kabul edilmektedir (Kesicioğlu ve Güven, 2014).

Okul öncesi eğitim, yapılan çalışmalara göre ilköğretim eğitimi öncesinde çocuğun öğrenme, kişilik, istek ve hızı bakımından çok önemli yıllar olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuğun ileriki yaşamını yönlendiren ve şekillendiren bu yıllarda alınan eğitim ve kazanılan özellikler çok önemlidir. Okul öncesi eğitim yolu ile çocukların yetişkinliğe adım attıkları andan itibaren davranışlarının temelinde çok büyük etkilere sahip olmaktadır. Çocuklar aile içerisindeki ortamdan çıkıp okul öncesi kurumuna geldiği için bu ortamın farklı bir ortam olduğunu, farklı kurallara uyulması gerektiğini, akranları ile öğrenmeyi, kendini korumayı, paylaşmayı ve başkalarının haklarına saygı göstermeyi ve her bireyin bulunduğu fiziksel özellikleri Kabul etmeyi öğrenirler (Şişman, 2011).

Okul öncesi eğitimi, çocukların eğitim ve yaşam ortamlarında, aynı zamanda kendi yaşantılarında ve ileriki hayatlarında daha düzenli, bilinçli ve verimli bir gelecek açısından önem taşımaktadır (Güven, 2015).

Okul öncesi dönemi bireyin geleceğini oluşturmaktadır. Birçok çeşitli çalışmalar sonucunda, bireyin yaşamının ilk yıllarının ve ilk yıllarda kazanılan değer ve deneyimlerin çok önemli olduğu görülmektedir. Okul öncesi döneminde çocukların yaşam boyu kullanacakları temel alışkanlıklar, aynı zamanda zihinsel ve fiziksel becerilerin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu dönemdeki çocukların yaşam boyu kullanacakları temel alışkanlıklar, aynı zamanda zihinsel ve fiziksel becerilerin geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu dönemdeki kazanımlar, çocukların sadece okul yıllarını etkilemekle kalmayıp tüm yaşamını da etkileyecektir (Ahi, 2015).

Çocuk eğitiminde aile etkisi önemlidir ancak yetersiz kaldığı durum ve olaylarda görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimi ve bu eğitimin içerisinde yer alan öğretmenlerin planlar ve programlar çerçevesinde öğrencilere doğru yaklaşım sergileyerek yetersiz olan durumları ortadan kaldıracabileceklerdir (Erkuş, 2015).

Okul öncesi adına yapılan eğitim seviyelerini yükseltme çalışmalarının bu dönemde başladığı görülmektedir. Çünkü bu dönem çocuğun kendini ve bedensel yapısını tanıması açısından, aynı zamanda kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi açısından önem taşımaktadır. Yukarıda da bahsedildiği gibi erken çocukluk döneminde gereksinimlerin karşılanması, günümüzdeki teknolojik gelişmelerin sağlandığı olanaklarla önemli görev üstlenen yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Erkuş, 2015). Bu kurumlar çocukların özgüven duygularını geliştiren duygu ve düşüncelerini özgürce anlatabilen, paylaşmayı, yardımlaşmayı, bulunduğu ortama uyum sağlamayı, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, araştırmacı, üretken, girişimci ve meraklı bireyler yetiştirilmesine yardımcı olmaktadır. Okul öncesi dönemi, çocukların sağlıklı ve bilinçli bireyler olarak yetişmesini, kişiliğin oturmasını ve gelişiminin büyük bir kısmını tamamlamasına yardımcı olan kritik bir dönem olmaktadır (Ültay ve Ültay, 2016).

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarda da okul öncesi döneminin çok kritik bir dönem olduğunu, aynı zamanda çocukların sosyal gelişimi, kişilik gelişimi ve zeka gelişiminde çok büyük katkısı olduğu ve sonraki dönemlerini de etkilediği vurgulanmaktadır. Bu yıllarda temeli atılan kişilik yapısının ileriki yaşlarda da aynı şekilde gelişme göstermesi mümkün olmaktadır (Erkuş, 2015). Genel olarak özetlemek gerekirse okul öncesi eğitim, çocukların özbakım ihtiyaçlarını karşılaması, kendi bedensel yapısını tanıması, cinsel kimliğini kazanarak benlik kavramını geliştirmesi ve kendine özgü kendini ifade edebilen bağımsız bir kişilik kazanması açısından okul öncesi dönemi büyük sorumluluklar teşkil etmektedir (Şişman, 2010).

Ayrıca çevre uyarıcıları sunulduğu takdirde çocuklarda yaratıcılık, hayal gücünü geliştirme, akıl yürütme yeteneği, çevresinde bulunan birey yada çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilmesi ve kendini rahatlıkla ifade edebilmesi gibi amaçlar ancak fırsat ve imkanlar verildiği takdirde gerçekleşmektedir. Okul öncesi dönemi dil becerileri gelişimi açısından da büyük bir etkiye sahip olmaktadır (Ahi, 2015).

Bu amaçlar ışığında, Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak okul öncesi eğitimin amaçları şu şekilde yer almaktadır:

1. Çocukların beden, zihin, duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilköğretime hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2012).

Okul öncesi dönem öğretim basamağının ilk basamağı olmakla birlikte yaşamında temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemi içerisinde bulunan çocukların öğrenme hızı çok yüksektir. Okul öncesi eğitim bazı ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler ise şunlardır;

1. Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim, çocuğun psikomotor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel alanlardaki gelişimini desteklemeli, öz-bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitimin anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.

4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir (Güven, 2015).
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlayarak ona öz-denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmeleri desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır (Erkuş, 2015).
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçlükleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitiminde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

17. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (Kesicioğlu ve Güven, 2014).

Sonuç olarak; okul öncesi eğitim yeterli ve düzenli hazırlanmış eğitim programları aracılığı ile verildiği takdirde, çocukların çevreye karşı uyumu kolaylaşır ve sağlıklı kişilik geliştirmesine katkıda bulunarak gelecekteki yaşamına hazırlamış olmaktadır. Bu dönemde kazanılan olumlu davranışların eğitim yoluyla şekillendirilmesi çok önemlidir. Çocukların bu yöndeki gelişimlerini desteklemek amacıyla, onların meraklarını giderebilecekleri, araştırabilecekleri, neden sonuç ilişkisini görebilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahminlerde bulunabilecekleri eğitim ortamları hazırlanmalı ve çocuklara fırsatlar sağlanmalıdır (Şişman, 2011). Bu fırsatlar ise çocukların araştırma ve merak duygularını geliştirici ve zihinsel yeteneklerini uyarıcı etkinlikleri düzenlemek üzere donanımlı bir okul öncesi öğretmeni ile mümkündür. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri öğrencilerine her açıdan doğru bir model olmak durumundadır (Şenel ve Aslan, 2014).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Bireylerin tüm yaşamı baza alındığında bazı dönemler, diğer dönemlere göre daha kritik dönemler olarak ele alındığı bilinmektedir. Özellikle, bu kritik dönemler psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından önemlidir. 0-6 yaş aralığında olan çocuklar ilk olarak okulu, okul öncesi eğitim kurumları aracılığı ile tanımaktadırlar (Erkuş, 2015).

Okul öncesi dönemi büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu dönem çocuklarda kişilik oluşumu, oluşan kişiliğin şekillenmesi, bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve ileriki yıllarında da etkisi nedeni ile en kritik dönemlerden biridir (Ekici, 2015). Okul öncesi dönemi çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Özellikle sosyal, zihinsel ve bedensel gelişimler ön plana çıkmaktadır. Her insanın doğuştan kazandığı belli bir potansiyeli vardır.

Bu potansiyeli en üst düzeye ulaştırabilmek için erken sağlanacak veya yararlanılacak imkan ve fırsatlara ihtiyaç vardır. Dolayısı ile çocuğa yaşamın ilk yıllarında verilen eğitim sayesinde geleceği belirlenmiş olmaktadır. Bu dönemde kazandırılacak olan deneyimler sosyal ve duygusal yaşamında bilinçlendirerek sonraki öğrenim yaşantısını etkileyecek güçtedir (Gülay ve Ekici, 2010).

Tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli olan bu dönem, öğretim sisteminin ilk basamağı olmakla birlikte en can alıcı dönem olduğu bilinmektedir (Kesicioğlu ve Güven, 2014). Eğitimin en önemli amaçlarından biri, bireyin içerisinde bulunduğu ortama uyum sağlayabilmesidir. Bu uyumun temeli ise okul öncesi döneminde atılmaktadır. Okul öncesi eğitimin sadece çocuklara değil, topluma, ailelere, gelecek yaşamına ve akademik başarılarına dair olumlu yönden birçok faydası görülmektedir. 0-6 yaş arasını kapsayan dönem, çocuğun en hızlı geliştiği dönemdir (Şişman, 2011).

Yapılan araştırmalar sonucu, beyin yapısı ve fonksiyonlarının gelişiminin üçte ikilik bölümü 0-4 yaş arası tamamlandığı tespit edilmiştir. Burada kazanılan deneyimler beynin çalışma biçimi için önemlidir. Bu nedenle 0-72 ay dönemi en kritik, en önemli ve asla ihmal edilmemesi gereken bir dönem şeklinde literatürde yerini almaktadır. Çocukların gelişim özelliklerini ve bu özellikler doğrultusundaki ihtiyaçlarının neler olduğu bilindiği takdirde, istenilen davranışlara sahip ve sağlıklı çocuklar yetiştirmek mümkün olmaktadır (Abazaoğlu, 2014).

Çocukların özelliklerini bilmeden bilinçsizce verilen eğitim tamamen tesadüflere bırakıldığı için, istemeden de olsa çocuklara zarar verebilir ve hata yapılma riski oranı büyüktür. Çocukların temel eğitime başlayıncaya kadar geçirdikleri birçok kritik dönemi içine alan ve gelişim hızlarının çok yüksek olduğu okul öncesi dönem, bu bakımdan daha fazla önem taşımaktadır (Yaşar, Can ve Aral, 2011).

Çocuklar yetişkinlere göre daha farklıdır. Bu farklılığı ortaya koyan ise gelişim özellikleri, sürekli yeniliğe açık olmaları, duygu ve düşünceleri olmaktadır. Bu nedenle erken dönemde sağlanan iyi bir eğitim ve donanımlı bir eğitim ortamı oldukça önem taşımaktadır (Erden ve Altun, 2014).

Burada çocuklar, kendini ifade edecek ve kabul ettirecek becerileri geliştirmeyi, akran grupları ile kendini tanımayı, işbirlik içerisinde öğrenmeyi ve birlikte yaşama kurallarını öğrenirler. Aynı zamanda yaşayacağı iç çatışmalarını çözümleyebileceği bir fırsat bulurlar. Bu fırsatı sağlayan yer ise okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar, çocuğun öz güven duygusunu oluşturma ve geliştirme, bağımsızlığını kazanma, sağlıklı gelişmesi ve büyümesi için gereken sosyal ve fiziki çevreyi sağlama, aynı zamanda bedenini kullanma gibi temel gereksinimlerini de karşılamaktadır (Erden ve Altun, 2014). Bunun yanı sıra kendi ilgi, yetenek ve becerilerini keşfedebilmektedir. Okul öncesi dönemde belirli davranışları kazandırmak için gelişimi desteklemek, gerekli deneyimler, evde anne, baba ve diğer aile bireyleri tarafından kazandırılmakta iken; okul öncesi eğitim kurumlarında ise eğitimci tarafından kazandırılmaya çalışılmaktadır (Aksoy, 2010).

Şüphesiz ki her toplum, çocukların zihin gelişimi, beden, duygu, hayata başarılı bireyler olarak katılmalarını ve toplum yönünden sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını sağlayacak şekilde yetişmelerini ister. Bazı çocuklar çevre koşullarından yada içerisinde bulunduğu elverişsiz ortamdan dolayı okul öncesi eğitimden yoksun kalmaktadırlar. Okul öncesi eğitim kurumları bu eğitimden yoksun kalan çocukların bulunduğu yada yaşadığı olumsuz durumlardan uzaklaştırarak akran grupları ile eşit eğitim olanağı sağlamaktadır (Aksoy, 2010).

Bu yıllarda temeli atılan beden sağlığı ve kişilik yapısının, ileri yaşlarda yön değiştirmeden gelişme şansı daha yüksektir. Okul öncesi dönemde verilen eğitim çocuğun ileriki yaşamını etkileyecektir.

Tüm bu nedenlerden dolayı okul öncesi eğitim önemli bir eğitim ihtiyacı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yaşar, Can ve Aral, 2011).

Myers (2005), hayatta kalan on iki isimli kitapda tüm dünyada okul öncesi gerekliliğini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Çocukların yaşamaya ve potansiyellerinin en üst noktasına kadar gelişmeye hakları vardır. Okul öncesi eğitim çocuklara bu fırsatı sunmaktadır.
2. İnsanlık, değerlerini çocuklar yolu ile aktarır ve bu aktarım çocuklukta başlar. İstenilen ahlaki ve sosyal değerlerin gelecekte korunabilmesi için işe çocuklardan başlanmalıdır.
3. Çocuk gelişimine yatırım yapmakla bağlantılı olarak toplumlar artan üretim ve maliyet yolu ile ekonomik yararlar sağlar.
4. Sağlık, beslenme, kadın programları gibi diğer toplumsal gelişme çabaları ancak çocuk gelişim programları ile artırılabilir.
5. Okul öncesi eğitim yolu ile tüm çocuklara fırsat eşitliği sunularak çeşitli eşitsizler ortadan kaldırılabilir.
6. Çocuklar, uzlaşma ve dayanışma yaratan sosyal ve politik eylemler için ortak bir hareket noktası oluşturmaktadır.
7. Araştırma kanıtları erken yaşların davranış gelişiminde kritik olduğunu ortaya koymaktadır.
8. Değişen toplum yapısı, köyden kentte göç, çalışan kadın sayısının artması, okul öncesi eğitimi ve bu eğitimi veren kurumlara olan ihtiyacı arttırmaktadır.

Myers'ın kitabında yer alan bu gereklilikler 0-6 yaşlar arasında verilecek olan eğitimin büyük önem taşıdığını ve etkilerinin çok yönlü olduğunu vurgulamaktadır.

Çok yönlü eğitimde çocuğun dil, fiziksel, sosyal-duygusal, zihinsel ve gelişimsel alanlarda desteklenmesi ve bu alanlarda bulunan mevcut potansiyeli ortaya çıkarmak, çıkan bu potansiyeli geliştirmek gibi etkileri vardır. Aynı zamanda çocuğun ilköğretime hazırlanmasında önem teşkil etmektedir (Myers, 2005).

İlköğretime hazır olmanın şartlarından biri çocuğun kendi yaşına uygun zihinsel gelişim düzeyine erişmiş olmasıdır. Buna paralel olarak ilkokula başlayacak her çocuğun bazı temel becerileri kazanmış olması lazımdır. Okul öncesi eğitimin okula hazır olmayı sağlama açısından, sosyal olarak çocuklar oyuncaklarını paylaşmayı, insanların haklarına saygı göstermeyi ve karşılıklı konuşmayı öğrenirler (Şişman, 2011). Aynı zamanda akranları ile yaşadığı sıkıntılarda yani çatışmalarda veya ilişkilerde ortaya çıkan sorunları çözmeyi öğrenirler. Bütün bunlar çocuğun ileriki yaşamını etkileyeceği için, ileride ortaya çıkan sorunları çözümleyerek problem çözme becerilerinin artmasını sağlar (Ekici, 2015).

Duygusal açıdan kazandırdığı becerilere baktığımızda ise kendi kararlarını kendi vermesi, kendi işlerini kendi yapması ve ortaya çıkan sorunları kendi kendine hallederek öz-güven becerisinin yükselmesi sağlanmaktadır. Aynı zamanda bağımsızlık duygusu arttığı için kendi kendini avutma ve oyalama becerilerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. İçinde bulunduğu toplumun yada çevrenin, toplu yaşamın gerektirdiği kurallara ve sınırlara uymayıda okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenmektedirler (Ahi, 2015).

Okul öncesi dönemi kaba ve ince motor becerilerinin gelişmesi açısından da önem taşımaktadır. Çünkü çocuklar burada fiziksel olarak kesme, yapıştırma, boyama, kalem kullanma gibi faaliyetleri düzenli olarak yaptıkları için ince motor becerileri gelişir. Aynı zamanda zıplama, koşma, tırmanma, fırlatma gibi kaba motor fonksiyonlarını kullanır ve geliştirir (Erkuş, 2015).

Zihinsel açıdan da çok önemli bir dönem olmaktadır. Çünkü burada çocuklar nesneleri eşleştirme, ölçme, sınıflandırma, gözlem yapma ve fikirler üretme gibi becerilerini ortaya koyar ve bu becerileri geliştirir. Aynı zamanda yaratıcılık ve hayal güçleri de canlandırma, hayali ve taklit oyunları sayesinde gelişir. Yaşıtları ve öğretmenleri ile gün içerisinde devamlı konuşan çocukların dil becerileri gelişir (Ertuğrul, 2015).

Bu dönemde çocuklar kitap okumayı bilmez, fakat öğretmen çocuklara kitaplar inceleterek, çizimler ve boya yaptırarak okuma ve yazmaya istekleri arttırılır ve bu yetilerin erken gelişmesine katkı sağlanır (Erden ve Altun, 2014).

Yaşamın ilk altı yılındaki öğrenme süreci ciddi anlamda önem taşımaktadır. Çünkü çocuklar neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiklerini belirleyen veya etkileyen birçok alternatif vardır. Okul öncesi eğitim ilişkilerin kalitesini olumlu yönde etkileyerek çocuğa tüm alanlarda kendini geliştirmek için fırsat ve imkan sağlamaktadır (Taşkın ve Tuğrul, 2014).

Okul öncesi eğitim çocuklarının sosyal-duygusal gelişim yönünden yaşıtları ile yeterli derecede ilişkiler kurmasının hem gelecek yaşama ayak uydurabileceklerini hemde okul hayatlarını olumlu yönde etkileyeceği açısından büyük önem arz etmektedir. Aksi takdirde bu dönemde sosyal ilişkilerde başarılı olamayan çocuklarda başarısızlık, okula karşı olumsuz tutum sergileme, hatta sağlık problemleri gibi birçok tehlike görülmektedir (Kara ve Sağlam, 2014).

Okul öncesi dönemde tek başına yada grup halinde çalışabilme, oyuncakları yada çeşitli materyalleri paylaşabilme, söylenen sözel yönergelere uyum sağlayabilme gibi ilişkilerin iletişim yönünden temelini oluşturan davranışların önemi büyüktür (Sapsağlam, 2011). Ülkemizde yapılan bir araştırma da okul öncesi eğitim almış ve almamış olan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda ise okul öncesi eğitimi olan öğrencilerin almamış olanlara göre düzeyi oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi deneyimlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerine yapmış oldukları araştırmayı şu şekilde özetlenmektedir:

1. Yaşıtlarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinde daha yardımcı ve işbirlikçidir.
2. Daha kendine yeter ve bağımsızdır, öz yeterlilikleri ve öz saygısı yüksektir.
3. Sosyal hayat hakkında daha bilgili ve sözlü ifadelerle daha başarılıdır.
4. Yetişkinlerle evde yetiştirilen çocuklara göre daha yardımsever ve uyumludur.
5. Akranları ile daha çok iletişim kurar
6. Yaşıtlarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinde daha yardımcı ve işbirlikçidir (Baydilek, 2015).

Tüm gelişim alanları birbirleri ile ilişki içinde olduğundan dolayı, aynı zamanda ilkokul hazırlığını da güçlendirmektedir. Çocuk için ailesinden sonra onu etkileyen, geleceğe hazırlayan ve ilk akademik deneyimlerinin olduğu yer okul ortamıdır (Kartal, Öztürk ve Ekici, 2012). Çocukların bu dönemde yaşadığı deneyimlerin olumlu yada olumsuz izleri ileriki yaşamı ve akademik başarısını doğrudan etkileyecektir.Çünkü burada çocukların yetenekleri, bireysel gelişimi ve çevreden daha önce öğrenmiş olduklarının etkisi vardır (Gülay ve Ekici, 2010).

Yurt dışında yapılan başka bir çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların ilköğretimdeki başarılarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Head Start Programına katılan 32 ayrı sınıftan alınan çocuklar üzerindeki yapılan araştırmada zihinsel, sosyal ve duygusal olmak üzere üç temel beceri belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda bu üç faktörün ilkokul başarısını doğrudan etkilediği tespit edilmiştir (Şişman, 2011).

Araştırma sonucundan da anlaşıldığı üzere bu üç faktörün ilköğretimde akademik başarı üzerinde olumlu etkisi büyüktür ve tüm yaşam boyu etkili olmaktadır. Okul öncesi eğitimi, çocuklar açısından hareketli, renkli bir ortam ve aynı zamanda da bol aktiviteli bir dönem olmaktadır. Burada çocuklar öğrenmeyi, oyun oynayarak ve eğlenerek gerçekleştirirler. Bu sayede eğitimden zevk alırlar, oynayarak öğrenirler ve öğrenmeye yönelik istekleri artar (Sapsağlam, 2011).

Okul öncesi eğitim döneminde çocuklarda, akıl yürütme, sorgulama, sosyal davranışları ve kuralları öğrenme, dil gelişimini destekleme, zeka puanlarında yükselme, çevresiyle daha olumlu ilişkileri olan, zihinsel, bedensel, sosyal-duygusal yönden yeterli bilgi beceri kazanan bireyler olarak yaşama hazırlama süreci şeklinde ifade edilmektedir (Ertuğrul, 2015). Çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar ve yapılan bilimsel araştırmalar sağlıklı, nitelikli ve istenilen davranışlara sahip bireyleri yetiştirmek için, 0-6 yaş çocuklarının eğitim ve gelişiminin çocuğun ileriki yaşlardaki başarısını etkilediğinden, eğitime erken yaşlarda başlanmasının gerekliliğini ortaya koymuştur (Ahi, 2015).

Okul öncesi dönemdeki eğitim pek çok ülkede yaygınlaştırılmış ve okul öncesi eğitim zorunlu eğitim içine alınmıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı olanaklarla çocuğun erken çocukluk dönemindeki gereksinimlerini karşılayabilmek artık ailenin yalnız başına başarabileceği bir konu olmaktan çıkmış durumdadır. Aynı zamanda çalışan annelerin kendi problemlerinin çözülmesi ve çocuk yetiştirmede yaşadıkları güçlükleri aşmaları açısından önemli bir dönem olmaktadır (Gülay ve Ekici, 2010).

Okul öncesi eğitimi, çalışan annelerin sorumluluklarını günün belli saatlerinde üstlenerek anneye katkı sağlarken, diğer taraftan çocuğun yetersiz ortam yada koşullarda zedelenmesini önlemektedir.

Toplum içinde üretken olan ve kadının güçlenmesinde büyük katkılar sağlayan yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır (MEB, 2012).

Görüldüğü gibi demokratik ve çağdaş toplumun gerektirdiği; girişimci, araştırmacı, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen kendisinin ve başkalarının haklarına saygılı, bedensel, ruhsal ve kültürel özellikler yönünden bireyler yetiştirmek, ancak okul öncesi dönemindeki çocuklara ve bu çocukların eğitimine gerekli önemi vermekle sağlanmaktadır (Yaşar, Can ve Aral, 2010).

Özetle, okul öncesi kurumlarında yer alan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda olan bilgileri öğrenebilmeleri, yani öğrenme yeterliliğini kazanmaları gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri öğrencilere sadece öğretmen odaklı katı bir eğitim vermek yerine öğrenmeyi, öğretmelidirler. Okul öncesi eğitim kurumlarının öğretmenleri, öğrenen örgüt özelliği olan bu önemli hususu göz önünde tutarak hareket ederler. Bu da okul öncesi eğitimin önemini ortaya koymaktadır (Çeliköz, 2010).

2.1.3. Yeterlilik Kavramı

Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliye olarak tanımlanan yeterlilik, öğretmenlerin öğretmenler tarafından sahip olmaları gereken niteliklerin yükseltilmesi için kazanılması gereken bir kavram olarak görülmektedir (Köksal ve Çöğmen, 2014).

Öğretmen açısından değerlendirildiğinde öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, ve anlayışı ifade eder. Aynı zamanda da belirlenen bir görevi yerine getirebilmek için sahip olunması gereken kapasite olarak bilinir. Son zamanlarda eğitim bilimleri literatüründe sıkça kullanılmaya başlanan yeterlik kavramı, mesleki bağlamda öğretmen adaylarının veya bir öğretmenin mesleki kimliğini somut olarak ortaya koyan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin, 2011).

Bir mesleğin başarılı bir biçimde mesleki yönden yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır yeterlik, bir görevi yada işi en etkili bir şekilde yerine getirebilmek için bulunması gereken özellikleri ifade eden bir kavramken, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yetenekleri ifade etmek için de kullanılmaktadır (Şahin, 2011).

2.1.4. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri içerisinde sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri aşağıdaki yeterlik alanlarından oluşmuştur (MEB, 2012) :

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim:

Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin yaptıklarını, ilgilerini sosyal ve kültürel farklılıklarını dikkate alarak en yüksek düzeyde gelişimleri ve öğrenmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmeyi amaçladığı kişilik özelliklerini kendi davranışlarında göstererek model olur. Başka yönetici, öğretmen ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Değişim ve sürekli gelişim için öz değerlendirme yaparak çaba harcar. Kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar, aynı zamanda yeni bilgi ve fikirlere açıktır. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

B- Öğrenciyi Tanıma :

Bu yeterlik alanında ise öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, istek ve ihtiyaçlarını bilir. Çocukların ailesini, çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci:

Bu süreçte ise öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme:

Bu yeterlik alanında ise öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini aynı zamanda da diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanılır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkilerinde:

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

F- Program ve İçerik Bilgisi:

Bu yeterlik alanında öğretmen, Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular (MEB, 2012).

2.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmenlerin niteliği eğitimin kalitesi ile doğru orantılıdır. Dolayısıyla eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir şekilde yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman, 2011).

Tüm öğretmenlerin eğitim ve öğretimde başarılı olabilmesi için mesleki yeterliliklere sahip olması ve geliştirilmesi ifade edilmektedir. Aynı zamanda sınıf içerisinde bulunan öğrencilerle iletişim içinde olma, lider olma, çalıştığı grubun özelliklerini bilme ve bu özelliklere uygun davranma gibi yetilerin bulunması ve gelişmesi beklenmektedir (Kara ve Sağlam, 2014).

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin kazanacağı donanımların mesleğini gerçekleştirme noktasında karşısına çıkacağı kaçınılmaz bir doğruluktur. Öğretmenin meslek özellikleri yani bilgi, beceri ve tutum özellikleri onun mesleki kalitesinin de belirtkisi olacaktır (Gülay ve Ekici, 2010).

Eğitimin gelişimi öğretmenlere bağlıdır. Bunun için de öğretmenlerin profesyonel gelişimleri teşvik edilmelidir (Türkeç, 2012). Okul öncesi eğitim işi tüm eğitim görevlerinde olduğu gibi para kazanmak zorunluluğu ile yapılacak bir görev değil, severek, istenerek, seçilirse eğer başarılı olunabilecek bir meslektir (Gülay ve Ekici, 2010). Okul öncesi öğretmenin bu beklentileri yerine getirebilmesi ya da getirememesinde mesleğini severek ve isteyerek yapmasıyla ilişkili olan iş doyumu ve tükenmişlik; başkalarıyla ilişkilerini düzenleyebilme, kendini tanıma, motivasyon ve empati yetenekleriyle ilişkili duygusal zekâ da bu mesleği seçiminde ve yürütmesinde etkili olacaktır (Baydilek, 2015).

Öğretmen değişimi ve eğitiminde mesleki kalite değişimi zorunlu kılmaktadır. Öğretmen yetiştirme programı sürecinde öğretmen yeterliklerinin öğrenciye sunulan uygulamalı ve kuramsal çalışmalar aracılığı ile kazandırılması ve beklenen düzeylere ulaşılması gereklidir (Karaca, 2015). Bilginin, bireyin, toplumun ve hatta uygarlıkların geleceğinin şekillenmesinde ve yeni nesillerin yetişmesinde rehberlik edecek olan öğretmenin görevini yerine getirebilmesi için bu değişimi

gerçekleştirecek yeterli niteliklerle donanmış olması gerekir. Okul öncesi eğitime olan kaliteli gereksinim tüm dünyada hızla artmaya devam etmektedir (Munoz & Powell, 2016).

Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları özel alan yeterlikleri yani mesleki yeterlilik, kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının lüzumlarındandır. Öğretmen, okul öncesi eğitim kurumlarında etkili bir programın en önemli unsurudur (Şişman, 2011). En önemli unsur olan öğretmenin büyük ölçüdeki rollerinden biri ise, çocukların yetişkinlerle ve birbirleriyle iyi ilişkiler kurabilmesi ve güven verici bir atmosfer içinde tüm gelişimlerinin en üst düzeye ulaşabilmesinde katkı sağlamaktır. Bu durumda öğretmenin sahip olması gereken nitelikler öne çıkmaktadır (Spodek ve Saracho, 2014).

Etkili bir öğretmende bulunması gereken yeterliklerle ilgili olarak eğitim bilimciler genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon bilgisine sahip olmaları konusunda hemfikirdirler (Celep, 2004; Şahin, 2006; Mahiroğlu, 2004). Bahsedilen bu temel nitelikler okul öncesi öğretmeni içinde geçerlidir.

Eğitim kademesinin her basamağında en önemli öge yine öğretmen olmaktadır. Okul öncesi öğretmeni, çocuğun ailesinden ayrılıp ilk karşılaştığı kişidir (Karaca, 2015). Aynı zamanda okul öncesi öğretmeni çocuk için, oyun arkadaşı, öğretici, seven, eğiten, ihtiyaçlarını yerine getirebilmek için çaba harcayan bir insandır (Gülay ve Ekici, 2010). Diğer öğretmenlik uygulamalarına göre okul öncesi öğretmenliği ise daha farklı bir yapıya sahiptir. Özellikle bu kademedeki öğretmenin, öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için akademik eğitim sürecinde edindiği teknik bilgileri öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin incelemesi ve kullanabilmesi gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmenliği mesleği, gerçek anlamda insan üzerinde çalışmayı gerektirdiğinden dolayı, eğitim ortamında beklenti, değer, direnç, tutum gibi kontrol edilemeyen pek çok değişkenden söz edilebilir (Zembar, Tunçeli ve Akşin, 2015).

Bu durumda öğretmenin, kendi iç kaynaklarına başvurması, teknik bilgi ve becerileri yanında, öngürülerinden, kendi yaşam felsefesinden ve geçmiş yaşantılarından destek alması çocukların ailelerine başvurarak bilgi alması ve bu bilgileri okul içinde meslek arkadaşları ile paylaşması gereği ortaya çıkmaktadır (Şahin, 2011).

Öğretim programları, eğitim öğretim süreci, öğrencilerin bireysel özellikleri, okulun fiziksel koşulları ve en önemlisi öğretmenlerin farklı niteliklere sahip olması gibi birçok karmaşık yapıya sahip olması nedeniyle öğretmenlerin gelişim alanlarını standardize etmek son derece mühimdir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenin hazırladığı ortamdan verim alabilmesi için, mesleki bilgilerini doğru yer ve zamanda kullanabilmesi gereklidir (Özcan, 2014).

Okul öncesi öğretmenine verilen sorumluluklar ve roller değişmekte, hatta artmaktadır. Okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken özel alan yeterlik, ile ilgili özellikleri şunlardır; okul öncesi eğitim programları konusunda bilgi sahibi olmalı, müzik, resim, drama, oyun gibi konularda bilgili olmalı, eğitim materyali temin edebilmeli yada materyal yapma becerisine sahip olmalı, çocuk beslenmesi, sağlığı eğitimi ve gelişimi konusunda bilgili olmalı, sorumluluk alabilen ve aldığı sorumluluğu yerine getiren sabırlı, şevkatli biri olmalı, iyi gözlem yapan dikkatli biri olmalı, çocukların gereksinimlerini bilmeli ve duyarlı olmalı, iletişim becerileri yüksek ve türkçeyi doğru ve anlaşılır bir şekilde konuşmalıdır (Zembat, 2012). Aynı zamanda dış görünüşüne dikkat etmeli, temiz ve düzenli giyinmeli, tarafsız olmalı, iyi bir rehber ve iyi bir meslek ahlakına sahip olmalı, çocukları ve aileleri hakkında bilgi toplayabilmeli ve bu bilgileri saklayabilmeli, ruh, beden sağlığı yerinde ve çocuk psikolojisinden anlayan biri olmalı, yönetime karşı sorumluluğunu bilen, çalışma arkadaşları ile iyi iletişimde bulunan, velilerle iş birliği içerisinde olan, çocuklarda güven duygusunun

gelişmesi için onları devamlı motive eden, örnek davranışlar sergileyen özelliklere sahip olmalıdır (Aksoy, 2010).

Bu özelliklerin yanı sıra okul öncesi kurumlarda uygulanan günlük plan ve programlarını iyi hazırlayan ve uygulayan biri olmalıdır (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

Çocuklarda bulunan yetenekleri açığa çıkarmak için sanatsal ve müzik etkinlikleri düzenleyerek onlara fırsat vermeyi ihmal etmemelidir. Çocuklarda öğrenme isteğini güdüler ve kavramların öğrenilmesi için çeşitli materyaller ve alışkanlıklar oluşturmaya çalışmalıdır (Erkan ve Severcan, 2010).

Çocukların sağlık kontrollerini yaptırarak gelişimlerini de takip etme olanağı yaratmaktadır. Beslenme ve temizlik işleri ile ilgilenen görevliler ile konuşarak çocuklarla etkileşim konusunda onları uyarmayı ihmal etmemektedir. Okul sağlık uzmanı ile görüşmeler yaparak çocuklara uygun günlük ve haftalık besin tablosu hazırlamak için uğraşmaktadır (Türkeç, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterliklerini gerçekleştirebilmek için hizmet içinde öğretmenlerin, hizmet öncesinde ise öğretmen adaylarının sahip olması gereken/beklenen bilgi, beceri ve tutumlarını içeren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve okulöncesi ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri” geliştirilmiştir (MEB, 2012).

Eğitim-öğretim süreci içerisinde bu yeterliklere sahip olma derecesi eğitim kalitesini doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan, 6 ana yeterlik (A-B-C-D-E-F), 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmakta olup 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2009).

Özel Alan Yeterlikleri ise ilköğretim kademesi (okul öncesi dahil) öğretmenlerinin branşlar temelinde 14 özel alanda yeterlik taslakları hazırlanmıştır. “Yeterlik alanları”, her alanlara ait “Yeterlikler” ve her yeterliğe ait A1, A2, A3 şeklinde düzeylendirilmiş “Performans Göstergeleri”nden oluşan “Özel Alan Yeterlikleri”, 25 Temmuz 2008 tarihinde yürürlüğe girmiştir (MEB, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen yeterlikleri ile ilgili olarak yayınlamış olduğu kitapta okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri şu şekilde sıralanmıştır;

A- Gelişim Alanları 4 yeterliliği içermektedir:

- 1- Gelişim alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme,
- 2- Eğitim ortamını düzenleyebilme,
- 3- Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme,
- 4- Eğitim faaliyetlerini yürütebilme,

Okul öncesi dönem gelişimin olduğu ve temel davranışların kazanıldığı dönem olduğu için okul öncesi öğretmenin rolü büyüktür. Burada öğretmen tüm çocukların gelişim özelliklerini bilmelidir. Okul öncesi eğitim programı 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmıştır. Bu program gelişim temelli olup çocukların psikomotor, dil, bilişsel, özbakım ve sosyal-duygusal beceriler üzerine yoğunlaştırılmış ve gelişim bir bütün olarak ele alınmıştır (MEB, 2012).

Bu programdaki asıl amaç ise çocukların okul öncesi ve türk milli eğitim amaçlarına uygun olarak yetiştirmektir. Burada öğretmen tüm çocukların gelişim özelliklerini bilmelidir. Okul öncesi eğitim programı 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmıştır (MEB, 2012). Bu program gelişim temelli olup çocukların psikomotor, dil, bilişsel, özbakım ve sosyal-duygusal beceriler üzerine yoğunlaştırılmış ve gelişim bir bütün

olarak ele alınmıştır. Bu programda ki asıl amaç ise okul öncesi ve türk milli eğitim amaçlarına uygun olarak yetiştirmektir.

Dikkat edilmesi gereken çocukların yaşadığı bölgenin sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerine uygun olarak yaş ve gelişimleri doğrultusunda en üst düzeye çıkarmaktadır. Bu süre zarfında oyunu merkeze alan bir yapı olması göz ardı edilmemelidir (MEB, 2012). Bu amaç baza alınarak öğretmen çocukların ilgi, ihtiyaç yetenekleri ve bireysel farklılıklarına uygun etkinlikler planlayabilmelidir. Programın amacına ulaşabilmesi için öğretmenin karar verme, sorumluluk alma, yaratıcılık, araştırmacı, girişimci, problem çözme ve akıl yürütme gibi birçok beceriyi programdaki amaç ve kazanımlar doğrultusunda oyunu temel olarak ve çocukların katılımını sağlayarak fırsat vermesi hem öğretmen hemde programın amaçlarına ulaşabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (MEB, 2012).

Yapılan araştırmalarda, okul öncesi eğitim ortamının iç ve dış mekanların yani fiziksel çevrenin çocuklar üzerinde etkisinin büyük olduğu tespit edilmiştir. Çocukların davranışlarını etkileyen bir diğer faktör ise sınıf içerisindeki tasarımıdır (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

Çocuklar eğitim gördüğü sınıfın ve beslendiği yerlerin temizliğinin, ısısının, ve hava akımının güvenli bir şekilde dizayn edilmesi gerekmektedir (Karaca, 2015).

İç mekanlar ise çocukların keşfedebileceği araştırma yapabileceği ve eğlenerek öğrenebileceği şekilde dekore edilmelidir. Aynı zamanda materyal eksikliği yada istenilen materyalin temin edilmemesi durumunda öğrenme olumsuz etkilenmektedir (Ekici, 2015).

Etkinlik alanları, duvar renkleri, zemin yükseklikleri yada ışıklarla ayrıldığı takdirde çocukların ilgileri, iletişimleri ortak keşfetmeye yönleneceklerdir. Sanat etkinlikleri ve etkinlik köşeleri çocukların gelişim, yaş, yetenek ve ilgileri doğrultusunda düzenlenmelidir. İlgi köşelerinde bulunan oyuncaklar sağlıklı ve güvenli olmalıdır (Ekici, 2015).

Öğretmen çocukların yaşlarını ve gelişimini dikkate alarak materyal oluşturmaktadır. Fakat bu materyal çok amaçlı, çocukları düşündüren ve yaratıcılıklarını geliştiren özelliklere sahip olması gerekmektedir (MEB, 2012).

B- Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi iki yeterliliği içermektedir:

- 1- Ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımını sağlayabilme,
- 2- Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme,

Okul öncesi döneminde aile katılımı çok önemlidir. Hem çocuklar için hemde aile için etkileri büyüktür. Okul öncesi döneminde yer alan etkinliklere katılan bireylerin çocuklarında ileri yaşamında okumada daha başarılı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi döneminde yer alan ailelerin çocukları, diğer çocuklara kıyasla sosyal ve dil gelişimi yönünden farklılık göstermektedir (Zembat, 2012). Ailelerin her anlamda eğitime katılımları, okul öncesi eğitimi desteklemektedir. Aile bireyleri okul öncesi eğitime katıldığı takdirde görüş sahibi olmaktadır. Okulda öğrenilen bilgilerin evde pekiştirilmesi eğitimin devamlılığını sağlayarak sürekliliği arttırarak başarı oranı yükselmektedir. Diğer bir açıdan aileler okul öncesi eğitime katılarak çocuk yetiştirme konusunda daha duyarlı ve bilinçli ebeveynler olmaktadır (MEB, 2012). Aynı zamanda çocukların motivasyonlarını arttırmak ve potansiyellerini geliştirmek daha da kolaylaşacaktır. Çünkü aileler de okul öncesi eğitime katıldığından dolayı öğretmen ve aileler işbirliği içerisinde çocukların gelişimlerine uygun etkinlikler düzenleyebileceklerdir.

C- Değerlendirme iki yeterliliği içermektedir:

- 1- Eğitim programını değerlendirme,
- 2- Çocukların gelişimini değerlendirebilme,

Değerlendirme süreci, planlanan ve uygulanan eğitim etkinliklerinin çocuklarda görülen değişikliklerin ölçülmesi amacı ile yapılan son aşama olmaktadır. Burada öğretmen genel yeterlilikleri, eğitim programları ve çocukların gelişimlerini değerlendirebilme üzerine odaklanılır. Değerlendirme yapılabilmesi için bir öğretmen çocuklarını çok iyi tanımalıdır.

Çocukların gelişim özelliklerini, ilgilerini, yeteneklerini, gereksinimlerini ve ihtiyaçlarını oldukça iyi bilmelidir. Öğretmen program ile ilgili değerlendirme yaparken yıllık ve günlük planları göz ardı etmemelidir, aksine planlar baza alınarak dikkatli bir şekilde yapılmalıdır. Aynı zamanda çocukların gelişimindeki değişimlerde program değerlendirme de unutulmamalıdır (MEB, 2012).

Öğretmen plan içerisine aldığı etkinlikleri uygulayıp uygulamadığını ve planında ifade ettiği amaçların hepsinin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirme bölümünde belirtmek durumundadır (Zembat, 2015). Öğretmen, çocukları ve programı değerlendirmenin yanında bu aşamada kendini de değerlendirmesi önem taşımaktadır. Programdan ve çocukların değerlendirmelerinden elde ettiği verileri analiz ederek kendini değerlendirmelidir (MEB, 2008).

Bu değerlendirmeler sonucunda kullandığı materyalleri ve eğitim ortamını gözden geçirerek geliştirmelidir (MEB, 2012). Öğretmenin kendini düzenli aralıklarla öz değerlendirme yapması, yaratıcılıklarının artması ve eksikliklerini görmesi açısından da oldukça önem taşımaktadır.

D- İletişim dört yeterliliği içermektedir:

- 1- Etkin dinleme becerisini geliştirebilme,
- 2- Empati kurabilme becerisini geliştirebilme,
- 3- Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme,

4- Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme,

İletişim süreci, öğretmenin çocuklarla iletişimi geliştirmek ve kolaylaştırmak adına düzenlenen bir süreçtir. İletişim dinleme ve karşısındaki bireyi olduğu gibi kabul etmekle başlamaktadır. Öğretmenler çocukları olduğu gibi kabullenmeli ve sevmelidir. Öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurabilmeleri için, çocukları sadece kabul etmek veya sevmek gibi unsurlar yeterli olmamaktadır (Türkeç, 2012).

Etkili bir iletişim gerçekleştirmek için öğretmen öğrencilerine uygun bir eğitim ortamı sağlamalı, çocukları birey olarak görmeli ve onları dinlemelidir. Dinleme becerisi olan bir öğretmeni çocuklarına da bu beceriyi rahatlıkla öğretecektir (Ertuğrul, 2015).

Öğretmen çocuklara dinlediğini ve onları önemseydiğini hissettirmelidir. Bunu hissettirmek ise öğretmenin çocuklarla iletişimi sürecinde, onların boy seviyesine inerek, başını okşayarak, göz teması kurarak ve beden hareketlerini kullanarak (başını sallayarak onaylamak ve seni dinliyorum mesajı vermek) onu dinlediğini ve önem verdiğini göstermiş olmaktadır (Çivik, Ünüvar ve Soylu, 2015).

Öğretmenin sınıf içerisinde olumlu bir sınıf ortamı yaratması hem öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim açısından büyük önem taşımaktadır (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

E- Yaratıcılık ve Estetik iki yeterliliği içermektedir:

1- Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme,

2- Özgün ürünler oluşturma becerisi geliştirebilme,

Bu yeterlilik alanında öğretmen çocukların keşfetme, araştırma, bir sorun yada problemlere birçok çözüm yolları üretme, estetik anlayış ve özgün ürünler oluşturma gibi becerilerin gelişmesine öncülük etmektedir. Birçok aile çocuklarının yaratıcı olmasını istemektedir, fakat yaramazlık yapması taraftarı değillerdir. Ancak yaratıcılık yeterliliği bulunan çocuklar yorucudur ve sabit fikirleri yoktur. Daima yeni fikirlere ve süprizlere açık olmaktadır (Karaca, 2015).

Çocuğun yaratıcı olmasını isteyen aile bireyleri, kısa geziler ve filmler ile çocuğa yol göstermeleri gerekmektedir. Bunun yanında ritimler, hareketler ve zaman yaratıcılık açısından büyük önem teşkil etmektedir. Öğretmene düşen görevlerden biri ise etkinlik zamanlarını uzun bir süre olarak planlamaması ve fazla yönerge vermemesidir (Gülay ve Ekici, 2010). Aynı zamanda çocukların hayal güçlerini geliştirmeye ve meraklarını gidermeye yönelik çevresini gözlemleme fırsatı sağlamalı ve oyun yolu ile estetik değerleri kazandırmaya özen göstermelidir (Aksoy, 2010).

Yaratıcılık ve estetik değerlerin gelişmesi öğretmenin öğrencilerine tarafsız davranarak, her çocuğun bireysel farklılıklarını, yetenek ve ilgilerinin değişim gösterdiğinin bilincinde olup saygı duyarak gerçekleştirmektedir (Türkeç, 2012).

F- Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma üç yeterliliği içermektedir:

- 1- Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme,
- 2- Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme,
- 3- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme,

Burada öğretmenin öncelikli görevi, çocukların kazanacağı temel bilgi ve becerilerin okuldan eve, evden de topluma geçişlerini kolaylaştırmak olmaktadır.

Öğretmen öğrencilerinin yaşadığı çevreyi araştırmalı, o çevreyi bilmeli ve görmelidir. Aynı zamanda öğretmen, çocukların içerisinde bulunduğu toplumun milli, manevi, ahlaki, kültürel ve sosyal değerleri baza olarak etkinliklere yer vermelidir. Okul öncesi dönemde ahlaki değerler daha çok ön plana çıkmaktadır (Güven, 2015).

Cesaret, sorumluluk, azim ve dürüstlük ahlaki değerlere örnek olmaktadır. Okul öncesi öğretmenin bu ahlaki değerleri ortaya çıkarması ve geliştirmesi için etkinlikler ve projeler hazırlaması öğrencilerin uygulamaya geçmesi bakımından önem teşkil etmektedir (Karaca, 2015).

G- Mesleki Gelişimi Sağlama

1- Mesleki gelişimi belirleyebilme,

Bu yeterlilik alanı, öğretmenlerin mesleki gelişimini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik bir alan olmaktadır.

Öncelikle öğretmenin mesleğini elinden geldiği en iyi bir şekilde yapması ve alanı ile ilgili tüm gelişmeleri ve değişimleri takip etmesi çok önemlidir. Öğretmenin mesleki yeterlilik açısından kendini eksik bulduğu ve gördüğü konularda seminerlere ve konferanslara katılması gerekmektedir. Edindiği bilgileri meslektaşları ile paylaşması ve ihtiyaç duyduğu konularda sosyal medyayı kullanarak eğitim alması mesleki gelişim açısından büyük önem taşımaktadır (Keskin, 2013).

2.1.6. Öğretmenlerde Mesleki Yeterlilik

Bireyin, belli bir olayı yada durumu gerçekleştirmek için gerekli eylemleri yürütme ve düzenleme becerisine ilişkin yargısıdır. Mesleki yeterlilik bireylerin başarılı olabilecekleri inancı ile farklı aktivitelerde bulunmalarını ve farklı çevrelere girmelerini sağlayarak onların işlevsel seçim yapma süreçlerini etkilemektedir (Ertuğrul, 2015).

Eğitim sürecinde amaçların gerçekleştirilebilmesi için, eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmenin önemi büyüktür.

Okul, öğretmen, öğrenci ve eğitim programları eğitim sisteminin başarısı ile doğrudan ilişkilidir. Başarı sağlanabilmesi için bu öğelerin işlevsel görevlerini tam anlamıyla tamamlamış olması gerekmektedir. Dolayısı ile burada en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler programda planlanan hedefleri veya özellikleri öğrencilerine kazandırmaya çalışırlar. Öğretmenin gücü, öğretim ve öğrenci programlarına nazaran daha fazladır (Özcan, 2014).

Eğitimin en temel ögesi olan öğretmen, eğitim kalitesi ve niteliği ile doğrudan orantılı olmaktadır. Bir öğretmenin öğrenci başarısına katkı sağlayabilmesi için bazı niteliklere ve özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikler diğer adıyla mesleki yeterlilikler olmaktadır (Sapsağlam, 2009).

Genel olarak iyi bir genel kültüre, iyi bir alan bilgisine ve etkin öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmalıdır. Öğretmenlik mesleği çok yönlü gelişmeyi gerektiren ve sağlam bir alan bilgisi içeren, kapsamlı ve geniş özelliklere sahip olan bir meslektir (Karaca, 2015).

Öğretmenlik mesleğine eğitsel bir değer kazandırabilmek için, sadece ders anlatma ile yetinilmemelidir. Ders anlatmanın yanı sıra mesleki yeterlilik açısından tam anlamı ile donanımlı olunmalıdır. Aynı zamanda öğretmenin kendi alanine ilişkin tüm ilke, kuram, kural ve olguları iyi bilmesi ve bunları öğrencilerine donanımlı olarak sunabilmesi gerekmektedir (Gülay ve Ekici, 2010).

Öğrenciler tarafından sevilen, benimsenen, model olan bir alan uzmanı olarak kendini devamlı geliştirmeli ve yeniliklere açık olmalıdır. Öğretmen kendi mesleki yeterliliklerini farkına varan, aynı zamanda eksikliklerini gören ve bu eksiklikleri tamamlamaya çalışan bir öğretmen olmalıdır (Şişman, 2011).

Öğrencileri etkileyen ve öğrencilerinin model alacağı kişi olarak, mesleğe ve okul çalışmalarına yönelik davranışları, öğrencilerin kişiliğini, öğrenmesini, mesleğe ilişkin düşüncelerini etkileyerek öğretmen olmaları ve öğretmenlik mesleğine bakış açıları açısından önemli rol oynamaktadır (Kıroğlu ve Elma, 2012).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri onları birçok açıdan etkileyebilmektedir. Çünkü her bireyde olduğu gibi öğretmenin de yaşadığı duygusal, bilişsel ve güdülenme süreçleri vardır. Bu süreçler içerisinde yaptığı seçimlerinde etkisi büyüktür. Bu süreçler içerisinde yaptığı seçimlerinde etkisi büyüktür. Öğretmenlerin inançları ve sahip olduğu mesleki yeterlilikleri öğrencilerin akademik başarıları ve yetiştirilmeleri ile doğrudan alakalıdır. Bireyin bir mesleğe ilişkin sahip olduğu yeterlilikler, o meslekteki başarısını etkilemektedir (Ertuğrul, 2015).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, mesleklerine duyduğu saygı, sevgi ve mesleklerinin önemli olduğunun aynı zamanda kendilerini sürekli geliştirmelerinin farkında olmaları ile ilgili bir durum olmaktadır. Bunların yanı sıra öğrencilerin okuldaki başarısını etkileyecek bir diğer faktör ise öğretmenin kişisel özellikleridir (Keskin, 2013).

Bu kişisel özellikler; hoşgörülü olma, sevecen, anlayışlı, sabırlı, açık fikirli, öğrencileri destekleyici ve cesaretlendirici, hevesli ve coşkulu olması, her zaman değişim ve gelişime önem veren biri olası biçiminde sıralanabilir (Erden ve Altun, 2014). Öğretmen mesleki yeterlilik ile ilgili kültürel, ekonomik, sosyal, teknolojik ve bilimsel bir eğitim almış, aynı zamanda kendi alanında profesyonel açıdan yeterli donanıma sahip olması gerekir (Uçar, 2012).

Öğretmenlik mesleği, gelecek nesillerin eğitimi ve topluma sağlayacağı yararlar açısından, öğrencilerin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlamaktadır.

Gelecek nesillerin yetişmesinde kritik ve büyük bir öneme sahip olan öğretmenlerin eğitime çok fazla önem göstermesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği toplumun ihtiyaçları doğrultusunda gereksinim duyduğu bireyler yetiştiren, o bireylerin geleceğini şekillendiren ve yön veren kutsal bir görevdir (Kuran, 2002).

Yetişkinlerin, çocukların veya gençlerin öğrenmesi gereken ve ilerlemesini sağlayan faktörler bilgi, beceri ve davranışlardır. Gerekli olan bu yeterlilikleri öğrenciler ancak öğretmenlik mesleğinde mesleki açıdan yeterli ve donanımlı öğretmenlerle kazanabilirler (Uçar, 2012).

Öğretmenlerin niteliklerini mesleki açıdan arttırmanın yollarını Akdemir (2013), şu şekilde sıralamaktadır;

1. Huzurlu, sağlıklı ve demokratik bir eğitim-öğretim ortamı için öğretmen yetiştirilen kurumlarda etkili bir rehberlik servisi kurulmalıdır,
2. Eğitim binaları, barınma ve beslenme yerleri, kitaplar ve oturma salonları ile spor alanları gibi öğretmen adaylarının davranışlarını, sosyal ilişkilerini ve ilgilerini doğrudan doğruya etkileyen maddi koşulların iyileştirilmesi yoluna gidilmelidir,
3. Öğretmen yetiştirmede uluslar arası ölçütler esas alınmalı ve bu ölçütler sürekli geliştirilmelidir şeklinde ifade etmektedir.

Bireyin öğretmenlik mesleğini yapabilmesi için alanında uzman olması gerekmektedir (Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015). Öğretmenlerin mesleki açıdan yeterliliklere, öğretmende bulunması gereken isteklilik, güvenirlik, yakınlık, teşvik edici, destekleyici, sistemli, aynı zamanda öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sorumlulukları arttıkça sahip olması gereken yeterlilikler de artmakta ve değişmektedir. Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen en büyük faktör öğretmenlerin mesleki açıdan yeterlilikleridir (Uçar, 2012).

Öğretmenler mesleki açıdan ne kadar yeterli ise, öğrencilerin öğrenmeleri de bir o kadar istekli ve kalıcı olmaktadır (Karacaoğlu, 2008). Öğretmenlerde bulunması gereken mesleki yeterlilikler olmadan eğitim sisteminde kaliteli bir öğretim ve öğrenim beklenmesi mümkün değildir.

Farklı ve fazla materyal yada araç-gereç alınabilir, programda değişiklikler yapılarak okul saati uzatılabilir, ancak mesleki yeterlilikleri güçlü öğretmenler olmadan istenilen etki ve performansların beklenmesi oldukça imkansız gözükmetedir (Uçar, 2012). Ülke geleceği için, öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlerin üzerinde gereğince durulmalıdır. Aynı zamanda öğretmen rolleri, sorumlulukları ve eğitim-öğretim etkinlikleride giderek artmaktadır (Ekici, 2014).

Toplumumuzda öğretmenlerin ve bilge kişilerin her zaman saygın bir yeri olmuş ve davranış modeli olarak görülen bir meslek olarak ifade edilmiştir (Şişman, 2011).

Öğretmen denilince ilk akla gelen eğitimin kilit adamı, ve öğrencisinin öğrenimi için her türlü fedakarlık, fırsat ve imkanı sağlayan, öğrenimi kolaylaştıran bir birey olarak hafızalarda yerini almıştır. Aynı zamanda bildiğini çok iyi öğretebilen, öğrenimi kolaylaştıran ve öğrenmenin yollarını öğreten bir anlayışa sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Kuran, 2002). Öğretmenlik mesleği devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği yasal olarak tanımı bu şekilde yer almaktadır (Ekici, 2015).

Toplumsal ve kültürel yapının gerektirdiği olarak meydana gelen öğretmenlik mesleği, gerek toplumsal yaşamda, gerekse bireyin ilgi ve yeteneği ile ilgili sorumluluk almaya istekli olan bir olgu olmaktadır (Kara ve Sağlam, 2014). Öğretmenlik mesleği çok kutsal ve önemli bir meslektir. Kutsal ve önemli bir meslek olmanın yanı sıra, eğitim sektörü ile ilgili olan kültürel, sosyal, ekonomik ve bilimsel boyutlara sahip profesyonel statüde bulunan bir alandır (Keskin, 2013).

Dolayısıyla öğretmenlerde bulunması gereken mesleki yeterlilikler sayesinde eğitim etkinlikleri düzenlenir ve dizayn edilir. Çünkü bir öğretmen mesleki açıdan ne kadar yeterli ise verdiği eğitim o kadar kalıcı, kaliteli ve verimli geçmektedir.

Eğitimi anlamlandıran ve etkili kılan öğretmendir (Zembat, 2015). Öğretmenlerde bulunması gereken mesleki yeterlilikler açısından özellikleri Kara ve Sağlam (2014), şöyle ifade etmektedir; öğretmenin bilgidan yararlanma yollarını bilmesi, uygun ve donanımlı bir öğrenme ortamı yaratması, iletişim yeterliliğine oldukça iyi sahip olması, öğrencilerini iyi tanınması, mesleğini sevmesi, mesleğine bağlı ve uyumlu olması, ölçme değerlendirme yapması, programları çok iyi bilmesi ve uygulaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlara ek olarak mesleki yeterlilikler açısından bakıldığında öğretmenin sınıfta olup bitenin farkında olması, derse hazırlıklı gelip konuya hakim olması ve benmerkezci değilde öğrenci merkezli olması gerekmektedir (Uçar, 2012).

Milli eğitim bakanlığı ve yüksek öğretim kurulu ortaklaşa yapmış oldukları çalışmalar sonucu öğretmen yeterlilik alanları ile ilgili bazı ölçütler belirlemiştir. Bu yeterlilik listesi kısacası şu şekildedir;

1. Konu alanı ve alan eğitime ilişkin yeterlilikler,
 - a. Konu alanı bilgisi
 - b. Alan eğitimi bilgisi
2. Alan eğitimi bilgisi,
 - a. Planlama
 - b. Öğretim süreci
 - c. Sınıf yönetimi
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, kayıt tutma ve değerlendirme,
4. Tamamlayıcı mesleki yeterlilikler,

Bu alanda yapılan diğer araştırmalara bakıldığında yukarıda ki yeterlilikleri de baza alarak 5 grupta topladığı tespit edilmektedir; (Aksoy, 2010).

1. Öğretmenin kişisel nitelikleri:

Herkes tarafından kabul edilen bir kişilik yapısına sahip olan, kendine güvenen, devamlı öğrenmeye ve gelişmeye açık, yaratıcı, mesleğine bağlı, iletişim gücü kuvvetli, sesini etkili kullanabilen, anlatımları düzgün, yönergeleri ve açıklamaları net, anlaşılır, sınıf içerisinde hem öğretmen-öğrenci, hemde öğrenci-öğrenci iletişimin gerçekleştirebilen, jest, mimiklerini ve beden dilini kullanabilen sabırlı, hoşgörülü, herkese karşı adaletli davranabilen, okul çalışanları ve velilerle iletişimde yeterli olan biri olmalıdır.

2. Öğrencilere ilişkin nitelikler:

Öğrencilerin öğrenme ve gelişim düzeyleri ile ilgili bilgi sahibi olma, öğrencilerin ekonomik, sosyal, kültürel ve psikolojik sorunları üzerinde yeterli olma, yaşantı olarak farklı öğrencilerde etkili yönlendirme ve yeterince bilgiye erişmiş olma.

3. Toplumsal Nitelikler:

İçinde bulunduğu topluma uyum sağlama ve kültürünü anlama, kapsamlı ve geniş bir dünya görüşüne sahip olma, toplumsal etkinliklere katılma ve liderlik rolü üstlenebilme, aynı zamanda uluslararası kültürleri anlama ve değerlendirme.

4: Eğitim süreç ve hizmet alanlarına ilişkin nitelikler:

Eğitim etkinliklerini planlama, düzenleme, yürütme, değerlendirme, öğrencilerin sınıfta kendilerini rahat ve özgür anlatabilecekleri güvenli ortamı sağlama, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olma, eğitim teknolojilerini ve eğitim-öğretim programlarını hazırlayıp geliştirebilme, eğitim ve öğretim ile ilgili araştırmalar ve planlar yapabilme, bireysel, bağımsız ve klinik çalışmaları etkili bir şekilde yürütebilme.

5. Mesleğe ilişkin nitelikler

Eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri bilme ve bunlara uygun davranma, mesleki inanç duygusuna sahip ve mesleğin değerlerine uygun davranma, mesleğin toplumsal statüsünü yükseltmeye katkıda bulunma, veli, öğrenci, eğitim personeli ve iş çevreleri ile uyum içinde çalışma. Öğretmenlerin belirli özelliklere sahip olmalarının yanında, öğretmenlik mesleğine ve öğrencilerine karşı olumsuz tavır veya davranış sergilemeleri sınıf atmosferini etkilediğinden dolayı, öğrencilerin bu mesleğe karşı olumsuz baklarına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri onların mesleği algılayış biçimini yansıtmaktadır (Keskin, 2013).

Öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları kendi meslek anlayışlarını etkilemekte ve mesleğe karşı olumlu yada olumsuz düşünceleri ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğini isteyerek ve severek seçmesi, ileriki yaşamında öğretmen olduğunda öğrencilerine karşı olumlu davranışlar sergilemesini sağlayacaktır (Karaca, 2015). Aynı zamanda araştırmacı, yapıcı, yenilikçi, yaratıcı, açık-anlaşılır bir dil ile kendini ifade etmekte zorlanmayan, öğrencilerini motive eden ve görevlerini daha iyi bir şekilde yerine getiren öğretmen olmaktadır. Öğretmenlerin kendi alanlarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik bilgisi ve genel kültür gibi becerilere sahip olması demek, donanımlı öğretmen olma yolunda ilerlediğinin göstergesidir (Kara ve Sağlam, 2014).

Öğretmenin kendi alanına yönelik bilgisi uzmanlık derslerinden oluşan öğretim basamağına göre hazırlanmış bir alandır. Genel kültür bilgisi, her öğretmende bulunması ve sahip olunması gereken özelliklerden biri olmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi ise, etkili bir öğretim için nelere ihtiyaç duyulduğunun ve bu öğretimin nasıl yapılacağına dair bir alandır (Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015).

Aynı zamanda öğretmenlerin kendi alanına yönelik bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisinin yanında ek olarak program geliştirme, geliştirilen programı değerlendirme ve rehberlik alanlarında da kapsamlı bir şekilde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Zembat, 2012).

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini etkileyen bir diğer faktör ise, öğretmenlerin iş tatmini yada tükenmişlik olarak adlandırılan strese bağlı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergün, 2013).

Yapılan araştırmalar sonucu, öğretmenlerin gün içerisinde öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunmaları ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde çok çaba sarf etmeleri sonucu oluşan stres, baskı, aynı zamanda mesleki yeterlilik açısından kendilerini geliştirememeleri ve iş gereksinimlerinin tam anlamı ile karşılanamaması sonucu motivasyonlarının azaldığı tespit edilmiştir (Ekici, 2015).

Yaşanılan tüm bu olumsuzlarında iş tükenmişliğine yada iş tatminsizliğine neden olduğu ortaya çıkmaktadır. Wolpin ve arkadaşlarına göre, bu tükenmişliğe öğretmenin artan sorumlulukları, öğretmenin mesleki yeterlilik kuşku, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilme gibi yaşadığı stres ve psikolojik tükenmişliğin büyük rolü olduğunu açıklamaktadırlar. Bu tükenmişlik ile birlikte duyarsızlaşma boyutu da artmaktadır. Velilerin eleştirel tepkileri yada öğretmenin takdir edilmemesi de iş tükenmişliğini tetikleyen etmenlerdir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2006).

İş tükenmişliğinin temel taşı olan ve tüm bu faktörlerin altında belirleyici olarak ele alınan stresin etkisi büyüktür. Öğrencilerle ve çalışan kişilerle geçen etkileşim, öğretim gerekleri gibi baskılar veya olumsuz durum yada olaylar strese yol açmaktadır (Şahin ve Dursun, 2010).

Tüm eğitim alanlarında çalışan öğretmenlerin sorunu öğretmen yıpranmışlığı ve iş stresi olarak Kabul edilmektedir. Öğretmenler sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları problem veya durumlar karşısında yaşadığı yoğun stress davranışsal, fiziksel, niteliksel ve psikolojik olarak tüm tepkilerini etkilemektedir (Türkeç, 2012).

Stres sonucu oluşan bu tepkiler öğretmenin sınıfta ve öğretmenlik mesleğinde kalma yada kalmama kararını etkilemektedir. Uzun süre yaşanan iş stresi sonucunda başarısızlık ve tükenmişlik meydana gelmektedir (Akdemir, 2013).

Yılmaz ve Dilmaç (2011), iş tükenmişliğini etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır;

1. Öğretmenin mesleki başarı durumu
2. Öğretmenin karakteri
3. Öğretmenin mesleki işlerindeki beceri ve yetenekleri
4. Takdir ve ödüller

Günümüzde öğretmen dendiğinde insanların aklına sadece bilgi aktaran birinin gelmesi oldukça yanlıştır. Çünkü öğretmenlik kendi değerlerine önem veren ve gelecek nesillere değerler kazandırmayı öngören bir meslektir (Kara ve Sağlam, 2014).

Öğretmen, çok değerli bir varlık olduğuna inanan ve çevresindeki bireyleri değerli gören yada kılan, demokratiki ve ahlaki değerleri benimsemiş bir kişi olmalıdır. Aynı zamanda her öğrencinin eğitim olanaklarından eşit derecede yararlanmasını sağlayan, ortaya çıkan yada çıkacak olan haksızlıkları önleyen veya engelleyen ve öğretme özgürlüğünün savunucusu olan kişidir (Baydilek, 2015).

Öğretmen öğrencilerine model olmanın yanında mesleğinin gerektirdiği ilkeleri de öğrencilere kazandırması son derece önemlidir (Ahi, 2015).

Son yıllarda sıklıkla görülen eğitim sistemindeki mesleki davranışlar ve mesleki sorunlar yaşamsal bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Erkan ve Severcan, 2010).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri açısından ele alınması gereken bir diğer konu ise eğitimin hedefleri, değerleri ve süreçlerini iyi bilmesi ve etkili kullanabilmesidir. Çünkü bir bireyde davranış değişikliği oluşturmak için bu faktörler önem arz etmektedir. Öğretmenlerin eğitimde ciddi anlamda önemli bir yeri vardır (Demirel, 2013).

Giderek artan sorumluluklardan dolayı etik sorunlarla uğraşmaktadırlar. Günümüzde içerisinde bulunduğumuz toplumun bilinç düzeyi arttığı için öğretmen-öğrenci ilişkileri daha kapsamlı ele alınmaya başlanmıştır. Öğretmenler, veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde "ne yapmalıyım, bunu yaparsam doğru olur mu" soruları ile karşılaşmaktadırlar (Akdemir, 2013).

Öğretmenlik mesleği açısından genel olarak toplum, öğrenciler ve diğer meslektaşları ile olan ilişkilerde uyulması gereken kurallar etik kavramı olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda etik kavramın içerisine öğretmenlerin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek de dahil olmaktadır (Köksal ve Çöğmen, 2014).

Öğretmenlik mesleği yapısından oluşan, meslek etiği kavramı öğrencileriyle etkileşim, öğretmenlerin birbirleri ile iletişimi, okulun eğitim atmosferi ve toplumun gelişiminden etkilenmektedir (Anliak ve Dinçer, 2009). Meslek etiği ve eğitim birbirine çok yakın iki kavram olmakla birlikte birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Çünkü her iki kavramda birbirine bağlı olmaktadır. Mesleki yeterlilik açısından ideal bir öğretmen yaşam biçimi ve etik fikirleri ile model alınacak bir birey olmalıdır. Öğretmen her zaman gelişim ve değişim taraftarı olmalı, insanları düşünen, düşündüklerini yansıtan, cana yakın coşku ve heves dolu olmaları öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmez öğeleri arasındadır (Şahin, 2011).

Tüm bunlara bağılı olarak öğretmenlerde bulunması uygun görülen mesleki özellikler genel olarak şunlardır; alanında etkili ve yetkin olmak, milli eğitimin amaçlarını benimsemek ve bunlara uygun davranmak, belli hedef davranışları doğrultusunda öğrenme durumlarını biçimlendirmek, öğrencilerine araştırmayı öğretmek öğrenmeye teşvik etmek, konulara uygun olan yöntem ve teknikleri titizlikle seçip uygulayabilmek, karşılaştığı güçlüklerde çaba harcamak, öğrencilerini her çeşit eğitim etkinliğine güdüleyebilmek, öğrencilerine model olmak ve meslek seçimlerinde danışmanlık yapmak öğrencilerine iyi bir model olmaktır (Ahi, 2015).

Bu özelliklerin yanı sıra sabırlı, hoşgörölü, anlayışlı, sevecen, tarafsız, yaratıcı, açık fikirli ve öğrenciyi destekleyici motivasyonunu sağlamak olarak sıralanmaktadır (Erden ve Altun, 2014). Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, sorumlulukları ve görevleri arttığı takdirde değişmektedir. Öğretmenin mesleki yeterlilikleri öğrencilerin öğrenmesini, hatta sınıftaki atmosferi dahi etkilemektedir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenilenlerin kalıcılığı da o kadar artmaktadır (Karacaoğlu, 2008).

2.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki-Yeterlilik Algısı ve Önemi

Okul öncesi dönemde verilen eğitimin oldukça önemli olduğu aynı zamanda da elde edilen kazanımların yaşam boyu etkili olduğu bilinmektedir. Diğer mesleklere göre okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri, bazı açılardan farklılaşmaktadır. Okul öncesi öğrencileri tüm gün kendileri ile birlikte olan öğretmenlerle güvene dayalı yoğun bir ilişki içindedirler (Şişman, 2011). Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla etkili iletişim kurabilme becerisine sahip olmaları büyük önem taşır (Poyraz ve Dere, 2006). Okul öncesi öğretmenlerinin, güçlü bir iletişim becerilerine ve etkili problem çözme becerilerine sahip olmaları kişiliğini oluşturma sürecindeki çocuk için model olmaları bakımından önemlidir (Türkeç, 2012).

Diğer mesleklere oranla insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde duygusal süreçler daha yoğun şekilde yaşanmaktadır (Ergün, 2013). İnsanlarla ilişkiler yönünden öğretmenlik, diğer meslek gruplarından farklı bir meslektir. Öğretmenlerin gün boyunca öğrencilerle, velilerle ve okul idaresi ile etkileşimde olmaları strese yol açabilmektedir. Bu stres kaynakları, mesleki beklentiler, mesleğe yönelik tutumlar ve diğer değişkenler öğretmenlerin iş doyumu üzerinde etkilidir (Baydilek, 2015).

Öğretmenlik mesleğini başarılı bir biçimde yerine getirebilmelerinde öğretmenlerin mesleklerine karşı yeterlilikleri, önemli rol oynamaktadır (Ekici, 2014). Yapılan bazı araştırmalarla, öğretmenlerin davranışlarının ve mesleki yeterliklerinin öğrenciler üzerinde çok önemli bir işleve sahip olduğu belirlenmiştir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Öğretmen hazırlamış olduğu planları uygularken hangi teknik ve yöntemleri kullanacağını belirleyerek, plan ve programa uygun araç gereçlerini hazırlaması mesleki yeterlilik açısından önem taşımaktadır (Ahi, 2015).

Öğretmenin eğitim-öğretime başlarken muhakkak yıllık ve günlük plan hazırlaması, aynı zamanda da planına uygun materyal oluşturması yada bulması kendine güven duymasını ve çıkacak olumsuzluklar karşısında hazırlıklı olmasını sağlamaktadır (Erkuş, 2015). Burada öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlardan birisi, hazırlanan planlar ve sunulan materyallerin çocukların ilgi ve isteklerine, seviyelerine, aynı zamanda gereksinimlerine uygun olmasıdır (Akdemir, 2013). Öğretmen mesleğinde yeterli ve azimli ise, yaptığı planlama ile hem kendini, hemde öğrencilerini istenilen hedefe ulaştırması oldukça mümkündür (Kurt, 2012).

Öğretmen çocuklarda oluşturmak istediği davranışları ancak kendini geliştirerek yani iyi bir model olarak öğrencilerine yol göstermektedir. Öğretmen, sınıfta oluşan olumsuz bir davranış üzerinde devamlı durmamalı aksine olumlu yapılan bir davranış üzerinde durarak öğrencilerini öğrenmeye teşvik etmelidir (Erkan ve Severcan, 2010).

Öğretmen olumsuz davranışları sürekli dile getirmek yerine, olumlu davranışları desteklemesi sınıf atmosferini etkilediği gibi öğrencilerin öğrenmelerini de olumlu etkilemektedir. Bu sayede öğretmen değiştirmek istediği yada yaratmak istediği bir davranışa ulaşması kolay olmaktadır (Kara ve Sağlam, 2014).

Öğretmen her eğitim basamağında büyük önem teşkil etmektedir, ancak bu önem okul öncesi döneminde daha belirgin hale gelmektedir. Çünkü bir okul öncesi öğretmeni, mesleki yeterlilik açısından ne kadar yeterli ise çocukların da eğitimi o kadar verimli olmaktadır (Demirel, 2013). Çocukların bu dönemde geçirdiği deneyimler ve yaşantılar geleceğini etkilediği için, okul öncesi öğretmenin mesleki yeterlilikleri büyük önem taşımaktadır (Yaşar, Can ve Aral, 2010).

Okul öncesi döneminde gün boyu öğretmeni ile zaman geçiren çocuklar öğretmenin olumlu, olumsuz tüm hareketlerini taklit etmektedirler. Bu nedenle öğretmenin yeterliliklerini temsil eden davranışlar çok önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini etkileyen bir diğer faktör ise kurumdaki fiziksel yetersizliklerdir (Yenice, 2012). Bu faktörlerin en başında gelen sorunlar ise materyal eksikliği, küçük sınıflarda çok sayıda öğrencinin yer alması ve yeteri kadar öğrencinin okul öncesi eğitime devam etmemesi olmaktadır (Recepoğlu, 2013). Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin alanlarında bilgi ve beceri kazanmalarına imkan veren genel kültür dersleri, mesleki formasyon ve alan dersleri yer almaktadır (Gülay ve Ekici, 2010). Bu derslerin ortak hedefi okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini oluşturmak ve aynı zamanda geliştirmektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yönden yeterli olması gereken bazı önemli özellikler vardır. Bu özellikleri Erkuş (2015), şu şekilde ifade etmektedir;

- Okul öncesi eğitim programları konusunda bilgili olmalı,
- Sorumluluk sahibi, yaratıcı, dikkatli ve iyi bir gözlemci olmalıdır,

- İletişim bilgilerine sahip, Türkçeyi güzel ve anlaşılır konuşan biri olmalı,
- Çocukların gereksinimlerini ve ihtiyaçlarını bilmeli,
- Temiz, rahat ve düzenli giyinmeli,
- Kendi alanına yönelik bilgi sahibi olmalı
- Genel kültürü iyi olmalı, öğrencilerine doğru bir model olarak onlara yol gösterebilmeli,
- Güvenilir, güleryüzlü ve sevecen olmalı,
- Diğer öğretmen arkadaşları ve velilerle iş birliği içerisinde olmalı,
- Çocukları motive etmeyi bilmeli,
- Öğrencileri tanıma tekniklerini iyi bilmeli,
- Aniden sinirlenen ve hırçın olan bir yapıya sahip olmamalı aksine, sabırlı olmalı,
- Ses tonunu iyi kullanmalı (Çocukları korkutacak ve ürkütecek düzeyde olmamalı),
- Kendini tanıyan, eksikliklerini bilen ve bu eksiklikleri gidermeye çalışan biri olmalı,
- Her öğretim tekniğinin her çocuk için geçerli olmayacağını bilmeli,
- Jest, mimik ve beden hareketlerini iyi kullanan ve davranışları ile çocuklara değer verdiğini hissettiren ve gösteren bir yapıya sahip olmalı,
- Çocukların sosyal, duygusal, beden ve zihin gelişimine yardımcı olmak için tüm imkanları kullanan biri olmalı,
- Çocukların kendilerine güven ve saygılarını kazandırmak için elinden geleni yapan biri olmalı,
- Uyum problemi yaşayan çocukları tespit etme ve çocuklara uygun bir program ve etkinlik hazırlama (Işık, Ciltaş ve Baş, 2010).

Yukarıdaki özelliklerden yola çıkarak öğretmenin sadece bilgi aktarıcı bir model olmadığını, bireysel farklılıklar nedeni ile her öğrenci için farklı öğrenme yolları tercih eden, onların ihtiyaçlarını bilen, yol gösterici ve bilgi kaynaklarına giden bir eğitim lideridir (Keskin, 2013).

Aynı zamanda çocukların tüm gelişim alanlarına katkıda bulunan, çevredeki imkan ve fırsatlardan yararlanan, çocuklara uygun materyal bulan yada materyali yapan kişi ve etkili problem çözme gücüne sahip olmalıdır. Bunlara ek olarak çocukların problem çözmesine imkan ve fırsatlar yaratmalıdır. Çünkü çocuklara problem çözmeye imkan ve fırsatlar verildiği takdirde yeteneklerini keşfederek kendilerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar (Kara ve Sağlam, 2014).

Karşılaştığı güçlükler veya zorluklar karşısında öğretmeninden komut yada yönerge bekleyeceğine, kendi kendine çözüm yolları üreterek mevcut problemi çözmeye çalışırlar. Karşılaştığı problem çözmeye çalışırken kendi ihtiyaçlarını; becerilerin, bilgisini ve en önemlisi kendini tanımak açısından bir fırsat bulmuş olmaktadır (Sapsağlam, 2011).

Öğretmen çocukların problem çözme yönünden gelişmeleri için en önemli kaynak görevini taşımaktadır. Öğretmen kendi mesleki yeterliliklerine inandıktan sonra, çocukların yeteneklerini hatırlatarak, onların yeteneklerini inandığını belirtir. Bu sayede çocuklara iyi bir model ve iyi bir rehber olmaktadır (Kıroğlu ve Elma, 2012). Öğretmen öğrencilere etkili problem çözme becerilerini, öğretme-öğrenme ortamında problem çözmeyi nasıl planladığını sesli düşünerek yön gösterir ve model olur (Ekici, 2014). Etkili problem çözme stratejilerini öğrencileri ile paylaşan öğretmen, çocukları da etkili problem çözme becerisine yönlendirmiş olmaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus ise, bu dönem okul öncesi dönemi olduğu için bu stratejileri çocuklara sesli olarak söylemenin yanında oyun ile aktarması daha kalıcı ve etkili olmaktadır (Senemoğlu, 2011).

Okul öncesi öğretmeninden beklenen yeterlilikler konusunda okul öncesi öğretmeni çocukların kişisel özellikleri ayrı ayrı bilmesi gerektiği, aynı zamanda da program geliştirme, çocuk gelişimi ve sınıf yönetimi hakkında bilgi sahibi olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

Bireylerin eğitiminde, farklı yaşantılara uyum sağlamasındaki en önemli görev okul öncesi kurum ve kurumdaki öğretmenlere düşmektedir. Okul içerisinde çocukla tüm gün zaman geçiren ve ona en yakın olan kişi okul öncesi öğretmenidir.

Okul öncesi öğretmeninde olması gereken kişisel özellikleri Erden ve Altun (2014), şu şekilde açıklamaktadır; adil ve tarafsız olma, ödüllendirme, sorunlarla ilgilenme ve çözmek için uğraşma, sabırlı, hoşgörülü, sevgi dolu, esnek ve cesaretlendirici olma şeklinde ifade etmektedir.

Demirel (2013), öğretmende bulunması gereken kişisel özellikleri 8 madde de ifade etmektedir: başarı beklentisinde olma, işbirlik, içtenlik, coşku, esneklik, güvenirlik, bilgili olma şeklinde vurgulamıştır. İdeal bir öğretmenin yaşadığı topluma ayak uydurması Şişman (2011), ise mesleki yeterlilik özellikleri açısından ideal bir öğretmenin farklı görüşleri olan, insanları uzlaştırabilen, yeni değerler geliştirmesine öncülük eden, yaşadığı toplumu anlayıp yorumlayabilen, bilgi kaynakları ile sürekli iletişim halinde olan, öğretim ve öğrenme süreçlerini iyi bilen, her türlü gelişme ve değişimlerden haberi olan, araştıran, okuyan, düşünen öğrencilerinin gereksinimlerini bilen ve öğrencilerini yüreklendiren, tarafsız, adil, demokrosiyi kurum ve değerleri ile benimseyen, öğrencileri üst öğrenimi hazırlayan biri olması gerektiğini açıklamaktadır (Işık, Ciltaş ve Baş, 2010).

Yukarıda ki verilen tanımlardan da anlaşıldığı üzere öğretmende bulunması gereken özellikler tek yönlü değil, çok yönlü olmaktadır. Öğretmen her açıdan önem teşkil etmektedir. Fakat çocuklar açısından daha önemlidir, çünkü öğretmen çocuk açısından hem seven, hem öğreten, hemde eğiten kişi olmakla birlikte tüm çocukların ihtiyaçlarını gideren ve onları ilköğretime ve ileriki yaşamına hazırlayan kişi olmaktadır (Gülay ve Ekici, 2010). Aynı zamanda kültürel değerleri iyi bilen ve doğru bir şekilde yol gösterebilen kişi olarak da bilinmektedir.

Okul öncesi öğretmenin mesleki yeterliliklerine ek olarak, iletişim düzeyi yüksek ve çocuğun ruh sağlığını olumlu yönde etkileyebilen biri olması önem taşımaktadır (Karaca, 2015).

Öğretmen kendi mesleki yeterliliklerinin farkına vararak, çocuklarla güvenli bir ilişki kurmaktadır. Bu sayede öğrencilerin eksikliklerini veya yeterliliklerini anlayarak ona göre yeni öğrenme yöntemleri geliştirmektedir. Sonuç olarak ise çocukların gelişimlerini destekleyen biri olmaktadır (MEB, 2012).

Okul öncesi öğretmeni bu kişilik özelliklerinin yanında sanattan anlayan, mizah duygusu gelişmiş ve alanında uzmanlaşmış biri olmalıdır. Öğretmenin mesleki yeterlilikleri hangi düzeyde olursa olsun, muhakkak öğrencilerinin durumunu, ilgi, ihtiyaç, bulunduğu çevre koşulları ve yeteneklerini bilmesi gerekmektedir (Çivik, Pişgin, Ünüvar ve Soylu, 2015).

Okul öncesi öğretmenin mesleki yeterlilikleri arasında kendine güven duyması faktörü de büyük önem taşımaktadır. Çünkü özgüveni yüksek olan bir öğretmenin öğrencilerinde kendine güvenen bireyler olarak yetişecektir ve olumlu özellikleri bu sayede ön plana çıkmaktadır (Giren, 2015). Bu özelliklere ek olarak tutku, yüksek enerji, saygı ve tahammül de gibi faktörlerde eklenmektedir. Bir okul öncesi öğretmeni tüm sorulara açık olmalı ve soruları cevaplayacak düzeyde olmalıdır. Okul öncesi dönemi çocukları meraklarını gidermek için devamlı soru sorma eğiliminde bulunmaktadırlar. Öğretmen, çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun anlayabilecekleri türden cevap vermektedir (Poyraz ve Dere, 2006).

Öğretmen, çocuklara etkin ve kalıcı teknik bilgilerini ve kişilik özelliklerini birleştirerek çocuklara aktarmaktadır. Çünkü öğreteceği kavram yada nesnenin nasıl öğretileceği hakkında gerekli olan tüm metotları bilmesi gerekmektedir (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011).

Öğretmen kendi teknik bilgilerinin yanında duygularından, geçmiş yaşantılarından hatta meslek arkadaşları ve velilerden dahi destek alması gerekmektedir. İyi bir öğretimi gerçekleştirebilmesi için bireyin kendini tanıması olarak tanımlayan Ahi (2015), öğretmen açısından baza aldığı anda ise meslek bilgilerini son derece iyi bilmek ve kullanmak olduğu ifade etmektedir.

İstanbulda annelere yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenin mesleki bir çalışmada okul öncesi öğretmenin mesleki özellikleri konusundaki düşüncelerinde; öğretmen çocukları ve mesleğini çok sevmeli, sabırlı ve ruh sağlığı yerinde olmalı, davranışları ile çocuklara model olarak onlara yol göstermeli ve alanında bilgili olması gerektiğini açıklamaktadır (Gülay ve Ekici, 2010).

Okulda bulunan psikolojik danışmanların yaptığı başka bir çalışma sonucunda mesleklerini severek ve isteyerek sürdürdüklerini belirtenlerin, mesleklerini severek ve isteyerek sürdürmediklerini belirtenlerden ve kendilerini çok başarılı algılayanların yaşam doyumu, kendilerini çok başarılı algılayanlardan daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Çalışma ortamından menun olduğunu belirtenlerin yaşam doyumu, memnun olmadığını belirtenlerden daha yüksek düzeydedir (Karaca, 2015).

Meslek olarak okul öncesi öğretmenliğinin seçilmesi kişiye bir değil, birçok sorumluluk yüklemektedir. Büyük sorumluluklar gerektiren bu meslek, öğretmen ve çocuklarla aralarında kurulan sevgi dolu ilişki ile gerçekleşmektedir. Ancak burada öğretmen, işbirliği ile çalışmanın yanı sıra yenilikçi bir beceriye sahip olarak yeniliklerde getirmelidir (Ekici, 2015).

Eğitimde bulunan her aşama çok önemlidir. Bir okul öncesi öğretmeni ne kadar dürüst ve titiz çalışıp, ekip çalışmalarına önem verirse yaptığı faaliyetler ve oluşturduğu çalışmalarda bir o kadar başarılı olmaktadır.

Lider olarak öğretmen, öğrencilere ve kendine güvenerek sınıfta koordinatör davranışlarını sergileyerek formal öğretimsel ilişkileri, informal ilişkilerle destekleyerek başarı elde etmektedir (Yaşar, Can ve Aral, 2011).

Günümüzde teknolojik gelişmelerin ve özellikle eğitim alanındaki yeniliklerin olduğu görülmektedir. Gelişmeler ve değişmeler ile öğretmenin rolleri de farklılaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin sosyal statüye ulaşabilmeleri için mesleki açıdan birtakım sosyal roller bulunmaktadır (Ahi, 2015).

Bir okul öncesi öğretmeni ile lise öğretmenini karşılaştıracak olursak her iki öğretmenin de uyacağı sosyal normlar tamamen değişmektedir. Öğretmenlerin toplum içindeki saygınlığı aldığı ücrete göre de değişim göstermektedir (Şahin, 2011). Başka bir açıdan bakıldığında toplumun oluşturduğu bir öğretmen profili ile, öğretmen kendini oluşturulan profile girmek için de davranışlarını değiştirmektedir (Akdemir, 2013).

Öğretmenlerin çalıştığı kurum yada okul ve çevrede bulunan bireyler (veliler, iş arkadaşları) öğretmenlerin mesleğe karşı davranışlarını, ideolojisini hatta fikirlerini de etkilemektedir (Ergin, 1992).

Öğretmenlik mesleği saygınlık konusunda ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğretmen aynı anda birçok sorumluluk alan ve birçok görevi yerine getirmekle yükümlü olan kişidir. Öğretmenin mesleki açıdan yeterliliklerine erişebilmesi için işinden tatmin olması ve iş tatmini için de gerekli koşulların gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır (Erkuş, 2015).

Öğretim kademesinin ilk basamağını okul öncesi dönem oluşturduğu için öğretmenlik mesleğinin ilk basamağını da bilindiği üzere okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Diğer öğretmenlik uygulamalarına göre okul öncesi öğrenmenliği daha farklıdır. Çünkü yaşamın ilk yedi yılında kazanılan ve öğrenilen davranışların yaşam boyu devam edeceği bilinen bir gerçek olmaktadır (Baydilek, 2015).

Bu nedenle okul öncesi öğretmeni nicelik ve nitelik yönünden özenle yetiştirilmelidir. Mesleki yeterlilikler açısından bakıldığında çağdaş bir öğretmende bulunması gereken özellikler birbirine çok benzemektedir. Fakat okul öncesi dönem yaşamı diğer dönemlerle kıyaslandığında, farklı gelişim alanlarının birbirleri ile ilişkisinin en fazla olduğu dönem olarak bilinmektedir (Poyraz ve Dere, 2006).

Dolayısıyla okul öncesi öğretmenin öğrencilerinin gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara karşı ahlaki sorumlulukları bulunmaktadır; hiçbir çocuğa duygusal, fiziksel ya da hakaret ederek zarar vermemek, tüm çocukları tarafsız değerlendirmek, ayrımcılık yapmayarak ailelerle işbirliği yapmaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin ahlaki sorumlulukları sadece çocuklara karşı değildir (Demirel, 2013).

Ailelere, meslektaşlarına ve topluma karşı da ahlaki sorumlulukları bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmeni, aileler ile birlikte işbirliği içerisinde bulunarak çocukları etkileyecek önemli kararların alınmasında aile katılımını gerçekleştirmek durumundadır. Gün içerisinde çocuk hastalığında aileye haber vermek ve kesinlikle kişisel beklentileri için aile ile iletişime geçilmemelidir (Ekici, 2014).

Okul öncesi öğretmeni, kurumda çalışan diğer öğretmenlerle de takım çalışması yaparak, mesleki bilgilerini paylaşmalıdır. Okul öncesi öğretmenleri, çocukları koruyan düzenlemeleri bildirmeli ve program uygulamalarını içeren bilgilerde eksik kalmamalıdır. İnsan herşeyden önce insandır. Akıl yürüten, düşünen, gelecek için planlar ve bu özellikleri sayesinde saygıdeğerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmen herşeyden önce insana değer veren ve saygı gösteren biri olması gerekmektedir (Şahin, 2011).

Öğretmen eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerini severek ve onlara saygı göstererek tamamlamalıdır. Bu sayede öğrencilerde saygı duymayı görerek ve yaşayarak öğreneceklerdir (Akdemir, 2013).

Bu saygı velilere karşı da gösterilmesi gerekmektedir. Her çocuğun farklı meslek, farklı sosyo ekonomik yapı, ve farklı düşüncelerden oluşmaktadır. Ancak bu çocuklar aynı okulda öğrenim gördükleri dikkate alınmalıdır (Yenice, 2012).

Öğretmen, tüm farklılıklara saygı göstererek, davranışlarına dikkat etmesi önemli bir faktördür. Bazı velilerin okula gelmeme nedeni yapılan araştırmalar sonucu öğretmenin saygısız davranışları ve devamlı çocukları hakkında olumsuz yorum yapmaları tespit edilmektedir (Erkan ve Severcan, 2010).

Saygı, öğretmenler için mesleki bir eksiklik olmakla birlikte, diğer bireyler içinde aynı şekilde büyük bir eksikliktir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini etkileyen bir diğer faktörler ise, başkalarının duygularını farkında olması, duygularını ifade edebilmesi ve kendi duygularının farkında olmasıdır (Erdoğan ve Senemoğlu, 2014). Bunların yanı sıra duygusal öz farkındalık, kendini yönetme, uyum yeteneği, sosyal sorumluluk, empati yeteneğinin gelişmesi, ruh hali dürüstlük, yardımseverlik , sağlıklı ve güvenli ortam sağlanması, mesleğine, kişiliğe ve topluma karşı olan saygısı, profesyonellik ve öğretimsel liderlik faktörleri de büyük önem taşımaktadır (Akdemir, 2013).

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi adına yapılan bir araştırmada belirlenen amaç okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empatik eğilimlerinde cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, öğrenci sayıları, medeni durumları, mesleği isteyerek ve severek yapıp yapmama durumları, çalıştıkları kurumlar, tam/yarım günlük çalışma biçimi değişkenleri yönünden anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemektir (Çelik, 2010).

Bir okul öncesi öğretmeni rehberlik ve danışmanlık rolü üstlenerek çocukları öğrenmeye araştırmaya teşvik etmektedir. Öğrencilerin her sorununda yanında olmalı hatta sorun çıkmadan önce belirli stratejiler belirleyerek erken müdahalede bulunmaktadır. Bilgiye ve öğrenmeye giden yolu gösteren bilgi kaynağı rolünde olmalıdır ((Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Dersin işlenmesinde öğrencilere uygun materyaller hazırlayarak, çocukların keşfetmesini ve merak ederek öğrenmesini sağlamaktadır (Işık, Ciltaş ve Baş, 2010). Okul öncesi öğretmenleri öğretimi planlarken bireysel gelişim gereksinimleri karşılayarak etkinliklere yer vermektedirler. Bunun yanında destekleyici olan yayınları izlemektedirler, çünkü öğretim asla durağan değil aktif bir süreçtir (Güven, 2015).

Öğretmenin olumlu bir sınıf iklimi oluşturması da büyük önem taşımaktadır. Sınıf içerisinde istenen davranışların yapılması için öğrencilerini motive etmeli, bir taraftan da istenmeyen davranışların önüne geçmelidir (Ertuğrul, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarına tükenmişlik sendromunun büyük etkisi vardır. Tükenmişlik sendromuna ücretlerin düşüklüğü, kurumun ilgisizliği ya da destek vermemesi, idarenin baskısı, mesleki alanda geliştirme imkanların azlığı, sınıfların çok kalabalık olması, kırtasiye işinin olduğundan fazla olması, iş ortamı dizaynının yetersiz olması, yetersiz araç-gereç olmas, aile hayatı tükenmişlik sendromuna örnek olan durumlar içerisine girmektedir (Şişman, 2011).

Tükenmişlik sendromu sebeplerine eğitim, yaş, okul iklimi, işten soğuma, iş doyumsuzluğu, çalışma yılı, yıkıcı ve bozucu öğrencilerde girmektedir. Ayrıca örgütsel ve kişisel değişkenler olarak da baza alınmaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Yukarıda yazılan tükenmişlik sebeplerine bakıldığında birçok nedenden bahsedildiği ifade edilmektedir. Bunlardan bir kısmı ise okul öncesi öğretmeninin kişisel nedenleri, diğer bir kısım ise yaşadığı çevreden kaynaklanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarını etkileyen olumsuz durumlardan bir diğeri ise, teneffüs olayının hiç olmamasıdır. Bu nedenden dolayı rahatlayabilecekleri bir zaman dilimi bulunmamaktadır. İletişim eksikliği de çok önemli bir etken olmaktadır (Taşkın ve Tuğrul, 2014).

Özellikle yönetici ve öğretmen arasında iletişim eksikliğinden dolayı meydana gelen sorunlarla baş etmekte yaşanan sıkıntı öğretmeni stres altına alarak hayal kırıklığı yaşanmaktadır. Bu sorundan dolayı boşa çaba harcadığını düşünen öğretmen mesleğine bir adım uzaklaşmaktadır. Bu da tükenmişliğe yol açmaktadır (Kesicioğlu ve Güven, 2014).

Şahin ve Dursun (2010), okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu ile ilgili yaptıkları bu araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıları ve kişisel görüşlerini ifade etmelerini istemiştir. Araştırma içerisinde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini olumsuz etkileyen sorunlar şöyle özetlenmektedir; Çalışma saatlerinin uzun olması, çocukların eğitimi haricinde kişisel bakımlarıyla ve beslenmeleri ile ilgilenmek zorunda kalmaları, öğretmenin yıpranmasına neden olmaktadır.

Okul öncesi eğitimin öneminin kamoyuna yeterince tanıtılmaması sonucu insanların öğretmenleri bir abla yada bir abi olarak görmesi öğretmenin saygınlığının yitirmesine sebep olmaktadır. Fiziksel şartların yetersizliği öğretmenin motivasyonunu ve mesleki doyumunu azaltmaktadır. Eşit sayıda sınıfların olmaması, devamlı olarak sınıflar arası öğrenci geçişleri, öğretmenin yeterince takdir edilmemesi iş doyumu ve tükenmişlik açısından öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Bu durumlardan dolayı öğretmenlerin mesleki yeterlilik özelliklerinde artış olması beklenirken düşüş meydana gelmektedir (Sapsağlam, 2011).

Damar (2005), yaptığı araştırmasında okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasında; öğretmenlerin öğrenim durumu ile öğrenci başarısı arasında; öğretmenlerin kıdemi ve hizmet içi eğitim programlarına katılımı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani öğretmen mesleki açıdan ne kadar başarılı ve yeterli ise, öğrenci başarısı o kadar artmaktadır.

Öğretmen yeterliliklerinin öğrenci başarısını büyük ölçüde etkilediği bilinmektedir .Okul öncesi öğretmenleri bu mesleği kişisel benlik kavramı ile bağdaştırarak seçtiler ise mesleğinde daha başarılı olacaklardır. Öğretmenlik mesleğini seçen her birey benlik kavramı ile bağdaşık meslek seçiminde bulunduğu takdirde kendilerine ve alanlarına katkı sağlamaktadır. Çünkü öğretmenin kişilik yapısı öğrencilerin benlik yapısını etkilemektedir (Akdemir, 2013).

Öğretmenin kişisel benlik saygısı ne kadar yüksek olursa iş hayatında o kadar başarılı ve aktif olur. Bu sayede çocukların benlik saygısına olumlu yönde gelişmektedir. Mesleki benlik saygısı, kişinin tercih ettiği mesleğe karşı geliştirdiği değerlilik yargısı olarak ifade edilmektedir (Aslan ve Akyol, 2006).

Mesleki benlik saygısı, kişinin mesleğine verdiği önem, değer ve saygıyı ortaya koymaktadır. Mesleki benlik saygısı yüksek olan bir öğretmenin mesleğini isteyerek tercih etmiş olması kendi mesleğine gereken önemi ve değeri vermesi mesleki yeterlilik özelliklerinin bir bölümünü tamamlamış olmaktadır. Bir örgüt olarak okulun başarısı da öğretmenin mesleki yeterliliklerine bağlı olmaktadır.Çünkü okulda etkili öğretimi sağlayan öğretmen ve öğrencilerdir (Kesicioğlu ve Güven, 2014).

Öğretmenin mesleki açıdan yeterlilikleri öğrencileri etkilemektedir. Bu hiyerarşi sonucu okulun başarısı da artmaktadır (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

Demirel (2013), öğretmen niteliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda yaptığı bir araştırmada çoğunlukla “Etkili öğretmenin nitelikleri” üzerinde durmaktadır.

Öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin en temelinde mesleki nitelikler olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını belirlemek üzerinde durulacaktır.

İyi bir okul öncesi öğretmenle ilgili değerlendirmelere bakıldığında “kendisini geliştirmeyle ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren, mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren,” şeklinde bir tanımlama yer almaktadır.

Taşkın ve Tuğrul (2014), nitelikli insan gücünde aranan temel özelliklerin, kendisini sürekli geliştiren, işini iyi yapan, bilgi ile yaşamayı öğrenen, insan tipi olduğunu belirtmektedir. Yetenek, beceri, bilgi ve meslekte öğrenmek için gerekli şartlar olarak tanımlanabilen mesleki gelişim kavramı son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında çok önemli bir faktör olmuştur.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için öğretmenler arasında bilginin paylaşımını sağlayan bir atmosferin ve uygun çalışma koşullarının oluşturulması, aynı zamanda müfettişlerin, yöneticilerin ve deneyimli öğretmenlerin diğer öğretmenlere destek ve rehber olması, önemli görülmektedir (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli rollerinden bir diğeri ise gelecek eğitim aşamalarına hazırlamasıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun ilköğretimde başarı kazanmasını sağlayan özellik, edindiği bilgiler değil, kazandığı alışkanlık ve tutumlardır (Şişman, 2011).

Eğitim sürecinde önemli yere sahip olan bu kurumların sosyal ve kişiler arası problemlerini çözebilen bireyler olarak topluma kazandırmayı hedeflemek gerekmektedir. Bunların hepsi çocuğun ilköğretime geçtiğinde yeni eğitim düzeyine ve ortama çabuk uyum sağlamasını kolaylaştırır. (Erkan ve Severcan, 2010). Başka bir ifade ile, demokratik ve çağdaş toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, girişimci araştırmacı, özdenetimini sağlayabilen, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültürel değerlere sahip, sağlıklı kuşaklar yetiştirmek, okul öncesi çağındaki çocukların eğitimine gereken önemi vermekle sağlanabilir (Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015).

Eğitim bir etkileşim süreci olduğundan, öğretmenin özelliklerinin çocuğu etkilemesi kaçınılmazdır (Şenel ve Aslan, 2014).

Öğretmenlerin öğrencilerin başarılarına ve başarısızlıklarına ilişkin sorumluluk üstlenmelerinin öz-yeterlilik inançlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nasıl öğretmenin performansı çocukları etkiliyorsa öğretmenin kendi yetenekleri, bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin inançlarının gösterdiği performansı da etkilediği düşünülmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar daha iyi okullara ve daha iyi bir öğretime sahip olabilmek için mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğunu dile getirmektedirler (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Mesleki açıdan çok iyi yetişen öğretmenler kendi öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları düzenleyebilirler. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla zaman geçirmektedir. Bu farklılıklar; farklı konu alanları, farklı yaş grupları, farklı düzeyler, ve farklı sosyo-ekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlar, öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri aynı zamanda yaklaşımları kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Fakat öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir makine olmadığı da göz ardı edilmemelidir (Ahi, 2015).

Bu yüzden de nitelikli öğretim ve nitelikli öğretmen için mesleki yeterlilikleri konusunda, öğretmenler için düzenlenmiş sürekli bir desteğin var olması büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimin gereğince yürütülmesi ve geliştirilmesi alanında yapılan araştırmalar ve okullardaki eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için mesleki yeterliliğin bir zorunluluk olduğunu göstermektedir. Eğer öğretmen meslekte öğreniyorsa, o öğretmenin sunacağı eğitim hizmetinin kalitesi de yüksek olur. Öğretmenlere mesleki açıdan kendilerini geliştirme olanakları tanınmalıdır, çünkü okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin kalitesini iyileştirmek için bu önemli bir faktördür (Akdemir, 2013).

Öğretmenin mesleki açıdan yetişmişlik düzeyi çocuklara sunacağı eğitimin kalitesinin önemli bir belirleyicisi olarak düşünülebilir (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011).

Öğretmenin iyi olması hizmet öncesinde ve hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla olasıdır. Öğretmenin kendisini hem kişisel olarak hem de mesleki açıdan geliştirebilmesi için her yönden destek olunmalıdır. Okul öncesi öğretmen yeterlikleri bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çünkü bu okul öncesi öğretmen yeterlikleri birbirlerini tamamlayıcı özellikler içermektedirler (Kesicioğlu ve Güven, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığınca saptanan ve 14 alt bölümden oluşan Eğitim-Öğretim Yeterliliklerin'de okul öncesi öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında bu durum daha iyi anlaşılabilir (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011):

1. Nitelikli bir okul öncesi öğretmeni, sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır. Ancak öğretmenin öğrencilerinin özelliklerini tanıyabilmesi için de onların gelişim özelliklerini ve bu özelliklerin öğretim-öğrenme süreçlerinde nasıl dikkate alınması gerektiğini biliyor olması gerekir.

2. Etkili bir okul öncesi öğretmeni, yalnızca gerekli planları yapmakla kalmaz aynı zamanda planlamanın gerekliliğine de inanır ve bunun gereklerini yerine getirir.
3. Nitelikli bir okul öncesi öğretmeni, iyi hazırlanmış bir öğretim materyalinin öğrenmeye etkisini bilir, farklı düzeylerdeki öğrencilere hitap edebilen, değişik özelliklere sahip materyalleri geliştirebilir ve bunları amacına uygun bir şekilde kullanabilir.
4. Nitelikli bir okul öncesi öğretmeni, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindikleri, becerileri nasıl kazandıkları ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini, bu yaklaşım-yöntem ve tekniklerin üstünlükleri ve sınırlılıklarını bilir.
5. Nitelikli bir okul öncesi öğretmeni, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlar. Bunun gerçekleşmesi için de bireysel ve grup çalışmaları düzenler ve bunun bir gereği olarak öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlar.
6. İyi bir okul öncesi öğretmeni öğrencinin, beklenen davranışları ne derece kazandığını, nasıl öğrendiğini ve aksamaların olduğu durumlarda ne gibi önlemler alınabileceğini bilir. Değerlendirmenin öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu ve farklı değerlendirme stratejilerini kullanmak gerektiğini bilir.
7. Nitelikli bir okul öncesi öğretmeni, öğrencileri güdülemede, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları kazandırmada ve meslek seçimine yönelik konularda onlara yardım için gerekli kaynak ve yöntemlerin neler olduğu bilir.
8. Bütün öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmiş olması onların birer birey olarak daha etkili olmalarına yardımcı olur. Bunun bilincinde olan nitelikli bir okul öncesi öğretmeni de öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek için gerekli önlemleri alır.

9. Bir öğretmen, hangi alanda öğrenim görmüş olursa olsun mesleğe atandığında “bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler açısından” değişik özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşabilir.

Nitelikli bir öğretmen bu tür özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere, onların özelliklerine uygun özel eğitim olanakları ve fırsatlarını sunma konusunda gerekli donanıma sahiptir.

Bu bağlamda, öğrenmede özel eğitimi gerektiren alanları ve öğrenci özelliklerinin öğrenme ve performanslarını nasıl etkilediğini bilir ve öğretim etkinliklerini buna uygun bir şekilde tasarlar (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

10. Okulun, çevrenin her türlü ihtiyacını karşılayan bir toplumsal kurum olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlerin görevlerinin yalnızca örgün eğitimle sınırlı olmadığı söylenebilir. Bu çerçevede, nitelikli bir öğretmen, yetişkinlerin nasıl öğrendiklerini bilir ve onların kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek ortamları yaratma konusunda gerekli donanıma sahiptir.

11. Öğretim sürecini daha verimli kılmanın yolunun okul yönetimiyle yakın bir işbirliği içinde bulunmaktan geçtiği gerçeğini her öğretmenin bilmesi gerekir. Etkili bir öğretmen de bunun gereklerini yerine getirir ve ders dışı etkinlikleri planlar, yönetir ve değerlendirir.

12. İyi bir okul öncesi öğretmeni, mesleki ve kişisel açılardan kendisini sürekli olarak geliştirir, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştırır ve değerlendirir.

13. Öğretmenden okulun işleyişiyle ilgili görüş ve öneriler geliştirmesi, okulun sorunlarına ilgi duyması beklenir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen eğitim sisteminin ve okul örgütünün yapı ve işleyişini bilir.

14. Öğretme süreçlerinde harcanan çabaların boşa gitmemesi için bir okul öncesi öğretmeni öğrencilerin bireysel gelişimleriyle yakından ilgilenmesi gerekir. Bu amaçla nitelikli bir öğretmen veli ve diğer ilgili kişilerle işbirliği yapmanın önemini bilir (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığınca saptanan ve 14 alt bölümden oluşan “Eğitme-Öğretme Yeterlilikleri”nde okul öncesi öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında nitelikli bir öğretmenden beklenenlerin biraz gerçekçi olmadığı düşünülebilir (Keskin, 2013).

Okul öncesi öğretmenlerin birçok beceriye sahip olması beklenmektedir çünkü, farklı ortamlarda ve farklı özelliklere sahip hedef kitlelerine yönelik olarak kullanabilmesi açısından önemi büyüktür. Öğretmenin farklı birçok soruna çözüm üretecek bir robot olmadığı da unutulmamalıdır. Bu nedenden dolayı öğretmen yeterlikleriyle ilgili olarak zihinlerde soru işaretleri oluşabilmektedir (Şenel ve Aslan, 2014).

Bir öğretmenin öğretim sürecinde etkili olabilmesi için bu becerilerin varlığı da gereklidir. Bu aşamada “okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarınının nasıl olduğu?” sorusunun yanıtı aranmalıdır. Bahsettiğimiz bu beceriler her öğretmende eşit oranda olmayabilir. Örneğin bazı öğretmenler “ölçme ve değerlendirme” veya “eğitim” konusunda kendilerini geliştirme konusunda daha güçlüyken bazı öğretmenler ise planlama veya materyal geliştirme konusunda daha güçlü olabilirler (Köksal ve Çöğmen, 2014).

Nitelikli öğretim için okul öncesi öğretmeni mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır. Bu sürekli destek merkezi yönetimlerce karşılanmıyorsa yada imkanlar dahilinde karşılanamıyorsa alternatif yollar aranmalıdır. Okul temelli programlar düzenlenerek kurum içinde var olan kaynakların kullanılması alternatif yollardan birisi olabilir. Dolayısı ile öğretmenlerin birbirlerine bilgi aktarımı yapmaları ile epey yol alınabilir (Kesicioğlu ve Güven, 2014).

Öğretmenin mesleğe karşı yeterlilik kadar, mesleki benlik saygısı da öğretmenin mesleğinde verimli ve başarılı olmasında çok önemli bir diğer faktördür (Işık, Ciltaş ve Baş, 2010). Bireyin tercih ettiği mesleğe karşı geliştirdiği değerlilik yargısı mesleki benlik olarak ifade edilebilir.

Bireyin kendi mesleğini ne kadar değerli ve önemli gördüğü mesleki benlik saygısı sayesinde ortaya çıkar. Mesleki benlik saygısının ön koşulu mesleki uyum ve doyumdur (Akdemir, 2013).

Okul öncesi öğretmenlerin öğrencileri akademik standartlarla tanıştırmak ve bu standartlara uygun yetiştirmesi, onları motive etmesi, güçlü iletişim kurması, öğrenmeyi teşvik etmesi ve işbirliğiyle çalışması mesleki bakımından yeterlikler arasında yer almaktadır (Hayes, 2009).

Öğretmenlerin sakin, saygılı, azimli, özgüveni yüksek ve sosyal beceriye sahip mesleğinde etkili, verimli ve istekli çalışması, yüksek düzeyde bilgi ve beceri sahibi olması, kritik değerlendirme yapması, öğrencilerin öğrenmesiyle en iyi şekilde ilgilenmesi, anlayışlı ve duygusal davranması, kişisel, alan ve mesleki bakımından yeterlilik göstergeleri olarak öğretmenlerde bulunması gereken diğer yeterlikler arasındadır (Paterson, 2008).

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyi göstergeleri şefkatli, öğrencilerle sosyal etkileşime giren, öğrenmeye istekli, adaletli ve yardımsever, yansıtıcı sorgulama ve uygulama yapması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, profesyonel gelişimlerini sürdürmesi, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına etkili başlaması ve bu yaşantıları etkili sürdürmesini sağlaması arasında yer almaktadır. RAND araştırmacıların çalışmaları sayesinde öğretmen yeterliği kavramı ilk kez ortaya atılmıştır (Wyse, 2009).

McLaughlin ve Marsh (2000), ve Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman (2000), araştırmalarında denetim odağı kuramını temel almışlardır.

Öğretmen yeterliğini, öğretmenin, öğrencilerinin öğrenmesini etkileyen değişkenler üzerinde algıladığı denetim odağı duygusu olarak tanımlayan bu çalışmalarda, iki maddeli bir ölçek kullanılmıştır. “RAND Maddeleri” olarak da bilinen bu iki madde; “Öğrencilerin edim ve güdülerini büyük oranda evdeki ortamlarına bağlı olduğu için öğretmenin yapabilecekleri fazla bir şey yoktur.” ve “Eğer gerçekten çabalarsam, en zor ya da güdüsüz öğrencilere bile ulaşabilirim” şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenlerin bu iki maddeye ne derece katıldıklarını belirten yanıtlarının bileşkesi de, öğretmenin yeterlik algısının göstergesi kabul edilmiştir (McLaughlin ve Marsh, 2000).

RAND araştırmacılarının çalışmalarını, yine denetim odağı kuramına dayalı olarak geliştirilen öğretmen denetim odağı ölçeğinin (Teacher Locus of Control-TLC Scale) kullanıldığı, öğrenci başarısında sorumluluk ölçeğinin kullanıldığı araştırmaları izlemiştir. RAND ekolü olarak da bilinen bu yaklaşımı benimseyen araştırmacıların kullandıkları ölçeklerde ve çalışmalarında yükleme kuramının da izleri görülmektedir (Cousins & Walker, 2000).

2.1.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algısı ve Önemi

Bireylerin işi yapabilmeye ilgili sahip oldukları ve o işi başarıyla yapabilmelerinde ki düzey öz yeterlilik olarak bilinmektedir. Başka bir tanımda ise öz yeterlilik, bireyin belli bir edime ulaşabilmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargısı olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi öz-yeterlilik, insanların gelecekteki olabilecek durumları denetlemede ne derece başarılı olabileceğine dair geliştirdiği inancıdır (Kurt, 2012). Araştırmam da anketleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde bulunan okul öncesi öğretmenlere uygulayacağım için mesleki yeterliliklerin yanı sıra öz-yeterliliklerini de değerlendirmeyi yeğlemekteyim.

Öz-yeterlilik, bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri aktif ve kalıcı bir biçimde kullanabilmeleri için; öncelikle, ilgili alanda kendi yeterliklerine güven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramına dayanır. Sosyal Öğrenme Kuramına göre, bireylerin, güdü, eylem, duygu ve düşüncelerini kontrol etmelerini sağlayan bir ben sistemleri vardır. Bu sistem bireye, davranışlarını düzenleme, algılama ve değerlendirmede kullanacağı bir tür özdüzenleyici düzenek sağlar (Bandura, 2011).

Öz-yeterlilik inancı, kişisel gelişim, değişim ve başarı için anahtar kaynaktır. Bilişsel, duygusal, motivasyonel, ve karar verme süreçlerinde çok etkilidir. Yeterlilik inancı, bireyin iyimser ya da kötümser bir biçimde düşünmesini etkiler. Böyle inançlar insanın isteklerini, hedeflerini, zorluklar ve sıkıntılarla karşılaştığındaki gayretini ve kendini nasıl motive edeceğini etkiler. Aynı zamanda bireyin geleceğe yönelik beklentilerini şekillendirir. Engelleri ve çevresel fırsatları nasıl değerlendirildiğini belirler (Usher & Pajeres, 2008).

Bireyin gerçekleştirdiği eylemin sonuçları, çevreye etkisine ilişkin yargıları, başarı düzeyi ve daha sonraki davranışları üzerinde belirleyici önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal Biliş Teorisini öne sürdüğünden bu yana, organizasyonel araştırmacılar bu kavramın bir çok ve farklı uygulamalarını kabul etmişlerdir. Bireysel seviyedeki öz-yeterlilik araştırmaları daha çok eğitim uygulamaları ve performans yönetimi üzerinde yoğunlaşmıştır (Kurt, 2012).

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak amacı ile öz-yeterlilik inancı kuramı, kendileri de birer “davranış değiştirme mühendisi” olan öğretmenlerin; öğretmenlik sorumlulukları ve görevleri ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabilir.

Bahsedilen bu durum bireylerin gelişimini büyük ölçüde etkileyebilen öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir (Bandura, 2011).

Kurt (2012), öz yeterliliği düşük öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarıyla etkili ve aktif bir şekilde uğraş gösteremediklerini fakat, öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin sorunlarıyla etkili şekilde uğraştıklarını belirtmektedir.

Toplumların ve bireylerin gelişmesindeki en önemli faktör eğitimidir, eğitimin ise vazgeçilmez unsurları öğretmenler ve öğrencilerdir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri yerine getirmeleri onların iyi bir eğitim almasının yanı sıra bu sorumlulukları yerine getirebilecekleri inançları ile alakalı olmaktadır (Kara ve Sağlam, 2014).

Öğretmen öz yeterliliği, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretme sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri ve öğrencilerin davranışlarını istenilen şekilde değiştirebilmeleri açısından gerekli olan yeterliliklere karşı inançları olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2011).

Öz yeterlilik konusunda öğretmenin öz-yeterliliğini algılama düzeyi, onun sınıftaki performansı ile çok yakından ilişkili olmaktadır. Kuvvetli bir öz-yeterlilik duygusu yaratmak için çaba, motivasyon, esneklik ve kalıcılık üzerine yoğunlaştırılmalıdır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görevlerin içerisinde yer alan bir diğeri ise sınıfta nitelikli bir eğitim ortamı etkinliklerini sağlanmasıdır. Öğretmenin yeteneği ve öz-yeterlilik beklentisi böyle bir eğitim ortamını oluşturmada önemli rol oynar (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Okul öncesi öğretmenin eğitimci olarak görevini başarıyla yerine getirebilmesi için kendi yeterliliğine ilişkin inancı, gereken davranışları gösterme çabası olarak da tanımlanabilir. Öğretmenin düşünceleri, motivasyonu, inançları, niyeti üzerinde çok önemli bir rol oynar. Bireyin kendine yönelik oluşturduğu öznel yargılar Bandura (2011), tarafından öz yeterlilik olarak tanımlanmıştır.

Faaliyetlerin seçimi, harcayacağı çaba, ortaya çıkan problemi çözmede göstereceği sabır, kaygı ve güven düzeyini bireyin öz yeterliliğe ilişkin algısı etkileyebilir.

Öğretmenlerin yeterlilik inançları problem çözme becerilerini, duygusal tepkilerini ve bireylerin düşünme biçimlerini de etkileyebilir. Aynı zamanda öz-yeterlilik ne kadar güçlü olursa, o kişide o kadar ısrar, direnç ve çaba olur (Usher & Pajeres, 2008).

Öz yeterliliği yüksek olan insanların karşılaştıkları zor olaylarda yada problemlerde rahatlık duygusu içinde daha güçlü ve güvenli hareket etmeleri beklenmektedir. Fakat öz-yeterliliğe yeterince sahip olmayan insanlar karşılaştıkları problemleri çözemeyebilirler, olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye daha dar bir görüş açısından bakabilirler (Şahin, 2011).

Aynı zamanda öz-yeterlilik algısı yüksek olan kişiler kendilerine oldukça iddialı hedefler koyarlar ve bu hedeflere bağlanırlar, kendilerine değil ancak hedefleri ve görevleri üzerine çok yoğunlaşırlar. Yaşadığı herhangi bir başarısızlık yaşantısından sonra yeterlilik duygularını çabucak geri kazanırlar ve zor bir görevle karşılaştıklarında çabalarını devam ettirme süreleri daha uzundur. Ayrıca başarısızlıklarını kazanılabilir bilgi ve beceri eksikliğine yada çabalarının eksikliğine yüklerler. Öte yandan güçlü bir yeterlilik algısı seçilen hedefin belirli olmasını ve kişinin hedefine bağlılığını da etkilemektedir (Kurt, 2012).

Öz yeterliliği yüksek olan bireyler gereken çabayı gösterebileceklerine verilen iş için gereken yeteneklere sahip olduklarına ve elde etmek istedikleri performans derecesine ulaşmak için hiçbir çevresel olayın veya durumun kendilerine engel olamayacağına inanırlar (Yenice, 2012).

Düşük öz-yeterliliği olan bireyler ise ne kadar denerlerse denesinler başarılı olmak için çevrelerini iyi şekilde idare edemeyeceklerini ve gereken performansı gösteremeyeceklerini kabul ederler. Göz önünde bulundurulması gereken diğer önemli bir nokta ise öz yeterliliği yüksek olan bireylerin bile çevrelerini tam olarak kontrol edemeyecekleridir (Gençtürk ve Memiş, 2010).

Öğretmenler yeteneklerine çok fazla inanmıyorsa başarısızlık ya da zor bir durumla karşılaştıklarında sorunu çözmekten kaçıp vazgeçebilirler. Sıkıntı, öfke gibi duyguları çok yoğun yaşayabilirler ve katı disiplin yöntemleri kullanma eğilimine girebilirler. Bu noktada öğretmenin problem çözme yeterliğinin de ortaya çıkabilecek olumsuz durumları önleyebileceği ya da hafifletebileceği söylenebilir. Öz yeterliliğin arttırılması durumunda ise başarılar, performansın dışarıdan gelen yardımlardan daha çok bireyin kendi yetenekleri ile gerçekleştirildiği zaman söz konusudur. Başarısızlıklar ise beklenmedik durumsal koşulların yeteneğe atfedildiği durumlarda büyük olumsuzluklar yaratır (Yenice, 2012).

Eğitim açısından başarılı ve başarısızlık durumları ele alınacak olursa yöneticilerin çabası, okul öncesi öğretmenlerin işlerinde başarılı yanıt verebilecekleri ortamların yaratılması şeklinde olmalıdır. Velilerin veya okul idarecilerinin birinin davranış hakkındaki beklentileri öğretmenin öz yeterliliğini etkileyebilir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Öğretmenin başarması için gerekli eğitim verilirse ve yüksek beklenti varsa öğretmenin öz yeterliliğinde muhakkak artış görülecektir. Eğer öğretmenin kendisi düşük öz yeterliliğe sahip ise, iyi bir performans gösteremez ve öğrencilerini yeterli bir şekilde eğitemini sağlayamaz. Performansı yüksek olan öğretmenlerin, performan düzeyinin yüksek olmasının temel nedeni öz-yeterliliğin yüksek olmasıdır. Eğer öğrenciler bu performansı yüksek olan öğretmenleri model almaya başlıyorsa, dolaylı yoldan etkilenerек onların performanslarının artmasında bir derecede etkili olacaktır (Gençtürk ve Memiş, 2010).

Öz-yeterlilik inancı bilişsel süreçlerle alakalıdır. Bireyde bulunan motivasyon öz-yeterlilik inancı ile öz düzenleme rolünde anahtar rol oynar. Öz-yeterlilik inancı bireylerin motivasyonunu birçok yolla sağlayarak kendileri için hedef belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca karşılaştıkları zorluklar karşısında ne kadar zaman mücadele edeceklerini ne kadar çaba harcayacaklarını, ve başarısızlıklar karşısındaki esnekliklerini belirler. Bu nedenle kişinin belli bir durumda nasıl davranacağına dair en iyi öncülüğü öz yeterlilik teorisi verir ve kişinin o durumla ilgili öznel algısı olduğunu ileri sürmektedir. Öz yeterlilik kavramı akademik başarıyı tahmin etmede, benlik saygısından daha etkilidir (Usher & Pajares, 2008).

Öz-yeterliliğine ve yeteneğine sahip öğretmenler öğrenmeye yardımcı ortamları oluşturmada en önemli görevi üstlenmektedirler. Öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine ilişkin inançları, içinde bulunduğu sınıf atmosferini bir ölçüde belirlemektedir (Yenice, 2012).

Öğretmenlerin öğrenci performansını etkilemede sahip olduğu kapasiteye ilişkin inancı öğretmen öz-yeterlilik inancı olarak tanımlanır. Öz-yeterlilik inancı, öğrencilerin akademik başarılarını ve mesleki memnuniyeti etkilemektedir (Klassen & Chiu, 2010). İş doyumları yüksek olan bireyler işleri ile ilgili olumlu duygu ve tutumlara sahiptirler (Robbins ve Judge, 2012).

Yaşanan bu durum iş ve kişisel yaşam alanlarına yansır. İş doyumunu sağlayan iş yerlerinin çalıştıracak eleman bulmakta zorlanmazken, iş doyumunu sağlayamayan iş yerlerinin ise eleman bulmakta zorlandıkları görülmektedir (Türkeç, 2012).

Düşük öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin, mesleki memnuniyetlerinin de düşük olduğu ortaya konulmuştur (Klassen ve Chiu, 2010). Bununla birlikte mesleki yıpranma, tükenmişlik ve öğrencilerin öğrenme çıktılarının azalması gibi durumlar düşük öğretmen öz yeterliliği ile ilişkilendirilmiştir (O'Neill ve Stephenson, 2011).

Mesleki tükenmişliği engellemede ve tedavi etmede öğretmen özyeterliliğinin kullanılması gerekliliği vurgulanmıştır (Bayani, Bagheri & Bayani, 2013). Düşük öz yeterliliği olan bireylerde, yüksek düzey mesleki tükenmişlik algısı oluşturmaktadır. Mesleki tükenmişlikten önce düşük öz-yeterlilik inancının geldiği kabul edilir. Öğretmen öz yeterlilik inancı, küçük bir konu olarak gözüksede etkisi bir hayli büyüktür (Schwarzer ve Hallum, 2008).

Öğretmenlerin öğrencilerinin çıkış davranışlarını etkileyen becerilerine ilişkin değerlendirmeleri, öğretmenin davranışlarını, öğrencilerin tutumlarını ve başarılarını etkilediği kesinleşmiştir. Kişisel başarı ile öz-yeterlilik inancı pozitif yönde ilişkili iken, mesleki tükenmişlik ve öz-yeterlilik inancı, negatif yönde ilişkilidir. Öğretmenlerde yüksek öz-yeterlilik inancı, yeni eğitimsel uygulamalar yapmalarına, uygulamalara hazır olmalarına neden olur (Bayani, Bagheri & Bayani, 2013).

Bu bağlamda öğretmen yeterlikleri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bunların sonucunda öğretmen yeterlilik alt boyutları, inancı düzeyleri, etkileyen faktörler ve sonuçları, ilişkili olduğu durumlar ortaya konulmaya çalışılmıştır (Izadinia, 2013).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kiraz (2003), yapmış olduğu bu çalışma ile uygulama öğretmen yeterlilik ölçeğinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu çalışma ölçü aracı geliştirme örneğidir. Araştırmadaki asıl amaç ise ölçek geliştirme çalışması öğretmen adaylarının kendi uygulama öğretmenlerinden beklentilerini, öğretmenlerin bu beklentileri yerine getirip getiremediğini saptamak amacı ile yapılmıştır. Araştırmada nitel veriler kullanılmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının nelere ihtiyaç duyduğunu ve beklentilerini öğrenebilmek için 30 öğretmen adayından elde edilen veriler ölçeğin oluşturulmasına temel olmuştur.

Sonuç olarak nitel veri toplama ve analizi sonucunda 74 maddelik Likert tipi ölçeği hazırlanmış ve öğretim üyelerine verilerek kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucu 46 maddelik 5'li Likert tipi kapalı uçlu ve 2 maddelik açık olmak üzere 48 sorudan oluşmuştur. Burada önemli olan ve asıl vurgulanmak istenen öğretmenlik uygulaması sürecinde geçen zamanın en verimli şekilde kullanılmasıdır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere kendi sorumluluklarını anlayabilmeleri için fırsat vermek uygulama öğretmenlerine düşmektedir. Aynı zamanda sadece mesleğe istekli olmak yeterli değildir. Uygulama öğretmeni bireyler bu süreçte öğretmen adayına model olmalı, yönlendirmeli, dönüt vermeli ve mesleki gelişime açık olan bireylerden seçilmesi tercih edilmektedir.

Şeker, Deniz ve Görge (2005), yapmış oldukları bu çalışma ile tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlilikleri açısından değerlendirilmeleri üzerine odaklanılmıştır. Araştırmada durum tespitine yönelik olarak Survey yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Şeker, Deniz ve Görge (2005)'nin geliştirmiş oldukları 33 soruluk ölçek kullanılmıştır. Ayrıca tezsiz yüksek lisans öğrenimi boyunca öğretmen yeterlilik ölçütlerinden hangilerine yeterince yer verilmediğine ilişkin görüşleri açık uçlu sorular ile alınmıştır. Sonuç olarak okul uygulama öğretmenlerini ve arkadaşlarını, öğretmen adayları ise kendilerini öğretmenlik yeterliliklerinde yeterli görmektedirler.

Keskin (2006), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, tarama yöntemi kullanılan betimsel bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak öz-yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Aynı zamanda ölçekle hem kişisel öz-yeterlilik hem de öğretimsel yeterlilik olmak üzere iki faktör vardır. Toplanan verilerin analizinde "SPSS 11.0 for windows" paket programı kullanılmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleri ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Öz-yeterlilik düzeyleri arttıkça "kendine güvenli, değerlendirici ve planlı yaklaşım" kullanma eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir.

Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma genel tarama modelinde yapılarak aday öğretmenlerin görüşlerini almak için kullanılmıştır. Bu çalışmada D.Ü. Siirt Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde bulunan aday öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı düşünceleri ve görüşleri incelenmiştir. Evreni temsil edecek öğretmen adaylarının seçimi "küme örnekleme" yöntemi ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak iki bölüme yönelik 19 sorudan meydana gelen anket kullanılmıştır. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı görüşleri içerisinde en yüksek ortalama puan "öğretmenliğin toplum kalkınmasında önemli olduğu ve öğretmenliğin fedakarlık gerektiren bir meslek olduğu" görüşlerinde belirlenirken, en düşük ortalama puan ise "öğretmenlik ideolümdeki meslektir" görüşünde saptanmıştır. Ayrıca olumsuz olarak sorulan "öğretmenlik mesleğini zorunlu kalmadığım takdirde yapmam" maddesinde öğrencilerin ortalama puanı yüksek düzeyde çıktığı tespit edilmektedir.

Öztürk (2008), yaptığı çalışmada ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada genel yaklaşım Survey yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca bilgi toplama aracı, araştırma tekniği olarak ise anket kullanılmıştır. Sonuç olarak coğrafya öğretmenlerinin klasik yöntemler kullandığı ve gezi-gözlem yöntemini "hiçbir zaman" kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Karacaoğlu'nun (2008), yapmış olduğu çalışma da öğretmenlerin yeterlilik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Var olan durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır. Delphi tekniği ile belirlenen öğretmen yeterlilikleri sonucunda geliştirilen öğretmen yeterlilik algısı ölçme aracı ile tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada öğretmende bulunması gereken yeterlilik algılarının yüksek olduğu ve kendilerini "çok yeterli" gördükleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu araştırma ile öğretmenlere meslektaşları ile işbirliği kurma, branş öğretmenlerine yönelik yeterlilik algısına olumlu etki yapacak düzenlemeler ve öğretmenlerin kendi yeterlilik algıları ile başka kişilerin değerlendirilmesi gibi hedeflere ulaşmada önemli bir adım olacağı öngörülmektedir.

Işık, Ciltaş ve Baş (2010), yapmış oldukları bu çalışma ile öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleğindeki genel sorunların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmada öğretmenlik mesleğinde ve öğretmen yetiştirmedeki genel sorunlar baza alınmış ve literatüre dayalı olarak araştırma yapılmıştır. Temel ve önemli noktalar açık, anlaşılır ve kapsamlı bir şekilde ifade edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlik uygulamalarının artırılması, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimleri sırasında alacakları dersleri, mezuniyet sonrasında da alacak şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdamar ve Demirel (2010), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada hem nicel hem de nitel yöntem kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerini görmek amacı ile anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu arada görüşme formu ile ilgili dört eğitim uzmanından görüşler alınmıştır ve beş öğrenciye uygulanarak soruların anlaşılabilirliği gözden geçirilmiştir.

Sonuç olarak yapılan görüşmelerde ve derslerde genellikle grup çalışmalarının yapıldığını, fakat işbirliğine dayalı öğrenmenin diğer tekniklerinin kullanılmadığı saptanmıştır. Grup çalışmalarının sıklıkla tercih edildiği ancak verimli ve etkili kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Kök, Çifçi ve Ayık'ın (2011), yapmış oldukları bu çalışmada öğretmenlik mesleği ve özel alan yeterliliklerine ilişkin bir inceleme mevcuttur. Bu araştırma okul öncesi öğretmenliği örneği olarak yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri detaylı bir şekilde anlatılmış ve bu yeterliliklerin en çok hangi durumlarda etkili olabileceği incelenmiştir. Bu araştırma "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeteneklerine İlişkin Görüşlerini" belirlemeye yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Sonuç olarak özel alan yeterliklerine ilişkin görüşler incelenmiştir. Aynı zamanda 7 yeterlik alanı olan gelişim alanları, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, değerlendirme, iletişim, yaratıcılık ve estetik, okul ve toplumla iş birliği yapma, mesleki gelişimi sağlama alanlarındaki A2 düzeyindeki 62 performans göstergelerine ilişkin cevaplar tespit edilmiştir. Bu cevaplar ışığında okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlikleri hakkında görüşler dikkate alındığında, ailelerle iletişim, aile katılımı, aile eğitimi ve mesleki gelişimi sağlama yeterlilik alanlarına ilişkin ortalamasının 4.00 ortalamasının altında kaldığı tespit edilmiştir. Gelişim alanları, değerlendirme, iletişim, yaratıcılık ve estetik ile okul ve toplumla iş birliği yapma yeterlik alanları ise ortalamasının üstünde olduğu tespit edilmiştir. Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik pilot uygulamalarda görev alacak Ankara, Bolu, Hatay, İzmir, Kocaeli ve Van ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan koordinatörlerin görüşleri dikkate alınacaktır. Araştırmada kullanılan yöntem nitel araştırma yöntemidir. Aynı zamanda veriler yarı yapılandırılmış görüşme aracı ile yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşme neticesinde toplanmıştır.

Sonuç olarak hem mesleki gelişime hem de bireysel gelişime katkı sağlaması kapsamında öğretmenin performansını arttırması, kendini geliştirmesine fırsat vermesi, eksik ve güçlü yönlerini görmesi ve sahip olduğu yeterlilikler ile kendini değerlendirmesine olanak sağlaması gibi görüşlerle özellikle öğretmen yeterlilikleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Aynı zamanda okullarda pilot uygulamalar sonucunda oluşturulan okul temelli mesleki gelişim raporlarında öğretmenlerin gelişimlerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), yapmış oldukları bu çalışma ile öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma içerisinde öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri üzerinde durdurulmuştur. Tarama modelinde yapılan bu araştırmanın örneklem kısmında random yöntemi kullanılmıştır. Veriler iki farklı anket yoluyla toplanmıştır. Sonuç olarak, anket yoluyla elde edilen bulgular dahilinde öğretmen adaylarının hem altı alt başlık bazında, hem de genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlere oranla daha yüksek derecede mesleği gerektirdiği yeterliklere sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenler, meslek hayatında bulundukları süre zarfında engellerle karşılaştıklarından dolayı gerçekçi bir değerlendirme yaparak öğretmenliğin mesleki yeterlikleri konusunda kendilerini daha az yeterli görmüş olabilirler. Bu ise muhtemelen öğretmenlerin kendilerini geliştirmemesinden ve mesleğin zorluklarından kaynaklandığı düşüncesi aktarılmıştır.

Seferoğlu (2011), yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmelerini elde etmeye yönelik betimsel bir çalışma gerçekleştirmek amacı ile düzenlenmiştir. Araştırmada veri toplama araç olarak Mahiroğlu (2004) tarafından geliştirilen ve güvenilirlik katsayısı 0.98 olan 4 dereceli Likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Sonuç olarak adayların kendi değerlendirmelerine "cinsiyet, mezun olunan lise türü ve okuldaki başarı durumları" gibi açılardan bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarının öğretmen yetiştiren kurumlara faydalı olacağı ve yol göstererek hedefine ulaştırmada önemli bir adım olacağı öngörülmektedir.

Senemoğlu (2011), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim programının hangi yeterlilikleri kazandırması gerektiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada okul öncesi eğitim programı yeterlilik, geliştirme ve beceri konuları hakkında kapsamlı bilgi verilmiştir. Sonuç olarak bir okul öncesi eğitim programı ile kazandırılmak istenen davranışlar çocukların tüm özelliklerini bilmesi, işbirliği yapması, sosyalleşmesi içerisinde bulunduğu ve yaşadığı kültürün farkında olması, olaylara veya karşılaştığı sorunlara bir değil de birçok açıdan bakarak problem çözme becerileri, müzik veya dans yoluyla iletişim kurması gibi beceriler ancak etkili bir okul öncesi eğitim programı ile kazandırılabilceği ifade edilmiştir.

Şahin (2011), yaptığı bu çalışma ile öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma içerisinde bir öğretmende bulunması gereken özellikler açık ve anlaşılır bir şekilde okurlara sunulmuştur. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında öğretmenlerden alınan ifadeler sonucunda alan uzmanlarıyla görüşülerek, kişilik özellikleri ile ilgili 16 madde, mesleki yeterlilik ile ilgili 13 madde, öğrenciye karşı tutum ile ilgili 11 ve alan bilgisi ile ilgili 6 madde şeklinde gruplandırılarak etkili ve verimli bir öğretmende bulunması gereken özellikler ile ilgili anket oluşturulmuştur. Oluşturulan bu anket yoluyla toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak; öğretmenlerin branşlarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikler farklılaşmaktadır. Ancak algılarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Uysal ve Yenilmez (2011), yaptıkları bu çalışma ile öğretmenlerin performanslarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada performans değerlendirme kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır. Bu araştırma ve model önerisi olan bu çalışmaya, öğretmenlerin performans değerlendirmesi ve model önerisi hakkında yapılan araştırmalar da dahil edilmiştir. Çalışmanın asıl amacı, mesleği başında çalışan insanların performans değerlendirme açısından olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmektir. Öğretmenlerin performanslarını değerlendirebilecek yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oluşan gruplar teşkil edilmiştir. Her bir grup için Likert ölçeği oluşturulmuştur. Sonuç olarak; öğretmenler, öğrenciler ve velilerin değerlendirici olarak katılımı ile oluşturulacak olan performans değerlendirme formu, sicil raporu yerine daha uygun görüldüğü tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlere sicil raporu yerine performans değerlendirme formu verilmelidir, çünkü daha objektif bir değerlendirme olacağı düşünülmektedir.

Bay ve Alisinanoğlu (2012), yapmış oldukları bu çalışma ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesini amaçlamaktadırlar. Araştırmada okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hakkında kapsamlı bir bilgi verilmiştir. Araştırma içerisinde betimleme (survey) yöntemi kullanılmıştır. Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarını belirleme ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmaktadır. Belirlenen bu ölçekte öğretmenlerin istekli olmaları göz ardı edilmemiştir. Araştırma sonucunda ise betimleme yönteminin etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları yaşlarına ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak, mesleki kıdemleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Türkeç (2012), yaptığı bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışma içerisinde yeterlilik, öğretmen yeterlilikleri, okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri kapsamlı ve açık bir şekilde literatürde yerini almaktadır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Aynı zamanda olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Öğretmenleri Gelişim ve Değerlendirme Alanı Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçeğin bilimsel niteliğini arttırmak için; literatür desteğinin sağlanması ve madde yazımı, madde havuzunun yeniden gözden geçirilmesi, uzman görüşlerinin alınması, ön uygulamanın ve madde analizlerinin yapılması, ölçeğin nihayi formunun gerçekleştirilmesi ve son olarak yeterlilik ölçeğinin okul öncesi öğretmenlerine uygulanması aşamaları gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenleri "Eğitim programı ve çocukların gelişimini değerlendirebilme, farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara yönelik çalışmalar yapma, materyal yapma, eğitim faaliyetlerini ve sürecini planlama, gelişim alanlarını iyi bilme ve etkili bir sınıf ortamı oluşturabilme "yeterliliklerinin her biri açısından kendilerini yeterli" gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kahramanoğlu ve Ay'ın (2013), yaptıkları bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma 24-26 Mayıs (2012) tarihlerinde Rize'de düzenlenen 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlilik Algılarının Değerlendirilmesi" başlıklı bildiri esas alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile ilişkisel yöntemlerden korelasyonel yöntemi çerçevesinde tasarlanmıştır. Araştırma sürecinde "Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından referans alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. En yüksek yeterlilik algısı “Dil becerilerini geliştirme” iken en düşük yeterlilik algısı “Bilimsel ve teknolojik gelişim” alanlarında olduğu belirtilmektedir.

Abazaoğlu (2014), yapmış olduğu bu çalışmada dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada öğretmen yetiştirme programları her ülkeye göre kapsamlı bir şekilde açıklanmaktadır. Aynı zamanda mesleki gelişim modelleri öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları, nitelikli öğretmen yetiştirme ihtiyacı ve öğretmen yetiştirme ve geliştirmede bir modelde yer almaktadır. Bu çalışmada incelenen ülkelerin öğretmen seçme ve yerleştirme sistemlerinde, farklı modellerin benimsendiği, öğretmen adaylarının fakültelere ve öğretmenlik programlarına seçiminde ulusal sınavların yanında öğretmenlik becerilerini ölçen mülakat yazılı ve performans sınavlarının uygulandığı görülmüştür. Sonuç olarak; öğretmen eksiklerini ve yanlışlarını gidererek en üst düzeye ulaşma eğilimi içerisine girmelidir düşüncesi tespit edilmektedir. Herşeyden önce öğretmenlik mesleği tüm gençlerin ilgisini çeken bir meslek haline getirilmelidir. Öğretmen yetiştiren yerlere veya kurumlara öğretmenlik mesleğini severek yapan, yenilikçi ve istekli kişiler tercih edilmelidir.

2.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Medley ve Crook (2000), yapmış oldukları araştırmalarında öğretmen yeterliliği ve öğretme görevlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada belirlenen metot olarak gözlem tercih edilmektedir. Araştırma içerisinde öğretmenlerin sınıf içi aktiviteleri gözlemlenerek ne kadar iyi derecede yeterli veya yetersiz oldukları konusunda derecelendirme yapılmaktadır. Gözlem sırasında analiz yapmak için belli başlı unsurlar göz önünde bulundurulmaktadır.

Bu unsurlar; öğretmenin kişiliği, öğrenci ile iletişim gücü, tavır, tahammül, çaba ve süreç içerisindeki istekliliğine bağlı olarak değerlendirilme yapılmaktadır. Sonuç olarak öğretmen yeterliliğinin artışının ve derecelendirilmesinde öğretmenin performansının ve öğrenciler ile sınıf içerisindeki hal, hareket ve tavırlarının öğretmen yeterliliğinin alt zeminin oluşturulduğuna kanaat getirilmiştir.

Imants (2002), yapmış olduğu bu çalışmada ilkokullarda öğretmenlerin ve ilkelerinin etkinliği ile yeterliliğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlere sınıf içi konu anlatımında kullandıkları tekniklere, davranışlara ve etkinliklerine yer verilmektedir. Kullanılan metot için okul ve öğretmenin kişisel etkinliğini irdelemek amaçlı anketler kullanılmaktadır. Sonuç olarak yaşı küçük yada daha büyük çocuklara öğretimde etkin olabilmek için öğretmenin ısrarcı ve yeterli bir doğaya sahip olması gerekli olduğu tespit edilmiştir.

McNay ve Graham (2007), yapmış oldukları bu çalışma ile işbirliğine sahip olan öğretmenler, öğrencilerin öğretmenlerinin eğitim vizyonunu geliştirmekte yeterli olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Bu araştırmada yeterli bir öğretmen nasıl olmalı görüşü ve profesyonel kimliği hangi sıfatları taşımalıdır konularına tamamen odaklanılmaktadır. Araştırma içerisinde metot olarak anket kullanılmaktadır. Anket de yer alan soruların tamamı yoruma dayalıdır. Ankette yer alan ilk soruda öğretmenlerin vizyonunun kökenini araştırmaktır, sonraki iki soruda ise öğretmen yeterliliklerini tanımlayabilmek amacı ile öğretim metotları, öğrencileri ile yapılan derslere yer verilerek düzenlenmiştir. Kullanılan bu ankete sekiz öğretmen katılımı sağlanmıştır. Üç gruba bölünen öğretmenler bir ya da bir buçuk saatlik görüşmelere katılarak ses kayıtları alınmaktadır. Araştırma sonucu ise anket ve ses kayıtlarına dayalı olarak sonlandırılmıştır.

Kuisma ve Sandberg (2008), yapmış oldukları bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerini ve okul öncesi öğretmenlerinin profesyonel düşünce ve yeterliliklerini belirlenmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada metot olarak anket kullanılmaktadır. Ankete 57 öğrenci ve okul öncesi öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Bunlardan 30 tane üniversite öğretmeni, 27 tanesi ise okul öncesi öğretmenidir. Aynı zamanda üniversite öğrencileri de anketlere tabi tutulmaktadır. Üniversite öğrencilerinin bu ankete tabi tutulmasının sebebi ise genel olarak profesyonelliğin tanımını tespit edebilmek için olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak müfredat, öğrenci, öğretmen ve bilginin profesyonellikteki rolü ortaya çıkmış ve farklı profesyonellerin çatışan düşünceleri tespit edilmiştir.

Guasch, Alvarez ve Espasa (2010), yapmış oldukları bu çalışma ile üniversite öğretmenlerinin sanal ortamda öğretme ve öğrenme yeterliliklerine ışık tutmayı amaçlamışlardır. Bu yüzden bir eğitim tecrübesi dizayn etmişlerdir ve bu dizayn çerçevesinde metodolojiye dayalı kriterler oluşturulmuştur. Bu kriterleri oluşturmak için ise teoriksel ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmanın asıl amacı kavramsal metotlar ve biçimlendirici deneyimler çerçevesindeki başarı veya zorlukları belirlemek ve bunun yanında öğretmenlerin sanal ortamda yüksek eğitimde yeterliliklerini geliştirmektir. Çalışma tamamen öğretmenlerin deneyimlerine ve yeterliliklerinin sistematikliğine dayanmaktadır. Çalışma sürecinde sınıftaki öğretmen rolünün eğitim süreci içerisinde sanal ortamda eğitimin nasıl geliştiğine ve bunu öğretmenlerin öğrencileri ile bulunduğu öğretim-öğrenme sürecine yansıttığı deneyimleri analiz edilmiştir. Aynı zamanda çalışma aktiviteleri düzenlenmiştir. Bu çalışmada sosyo yapılandırmacı metot kullanılmıştır. Bu metot ise öğretmen ve öğrencilerin içinde bulundukları ortam, davranış ve performanslarına dayanmaktadır.

Sonuç olarak öğretmen yeterliliği, öğrenimin akışı, öğretim metotları analiz edilmiştir ancak, bunun yanında da analiz edilen öğretmen ve öğrenci akışı, eğitim verimliliğine dayalı mümkün kılınan en uygun metodun değiştirilmiş ya da geliştirilmiş versiyonunu yaratmak olmuştur. Dolayısıyla bu araştırma, öğretmenlerin kendi fonksiyonlarını geliştirmelerine ve bilgilendirmelerine yardımcı olmak adına düzenlenmiştir.

Vujicic, Cepic ve Papak (2010), yaptıkları bu araştırmada öğretmenlerin bireysel ve eğitimsel çerçevedeki gelişimleri ile okul öncesi öğretmenlerin pratik yeterliliğini belirlemeyi amaçlayan araştırma ve gelişim projesini amaçlamaktadır. Bu araştırmada ilkökul öğretmenlerini sınıf pratiği ve kişisel becerilerini geliştirmek üzerine odaklanılmıştır. Araştırma içerisinde kullanılan metot olarak altı toplantı grubu düzenlenmiştir (eğitici ve tartışmacı). Göze çarpan önemli bir nokta ise üçüncü toplantıdan sonra katılan öğretmen sayısında artış meydana gelmesidir. Her yapılan toplantıda ses kaydı alınmaktadır. Toplantıların hedefi ise öğretmenlere, öğrenci profilinin değişkenliği ve buna dayalı öğretmen profilinin esnekliğinin öğretim başarısındaki yeterliliği ve farkındalığı olmaktadır. Sonuç olarak araştırma başarı ile tamamlanmakta ve öğretmenlerin çoğu yeniliğe açık ve işbirliği niteliği taşımaktadırlar. Ancak azınlıkta olan ve birkaç değişime açık olmayan öğretmenin işbirliğine bulunmakta zorlandığı tespit edilmiştir.

Branekova (2010), yaptığı bu çalışma ile öğretmen vasfında bilgi ve iletişim yeterliliğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin bilgi ve iletişim temellerine dayalı olarak vasıflarını ve yeterliliklerini geliştirmelerine yöneliktir. Araştırma içerisinde kullanılan metotlar ise teoriksel kıyaslama analizi, gözlemlene ve pedagojik deneyler olmuştur. Sonuç olarak, öğretmenler bilgi ve iletişim (teknoloji) yeterliliğinde kişisel ve sosyal yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Peretz, Kleeman, Reichenberg ve Shimoni (2010), yaptıkları bu araştırma da eğitimcilerin eğitimleri, amaçları, vizyonları ve pratiklerini belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Bu çalışmada öğretmen etikleri, mesleki bilgi ve dolayısıyla öğretmen yeterliliğinin tanımını yapabilmek için deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin işbirliği içinde birbirlerine karşı sınıf içi öğretmenlik rollerindeki etkisi araştırılmaktadır. Araştırma içerisinde kullanılan metot için izlenilen yol ise on bayan öğretmen ile sözlü görüşmeler yapılmış olmasıdır. Görüşmelerin içeriğinde öğretmenlerin kişisel fikirleri ile beraber genel olarak eğitim, vizyon ve yeterlilik yer almaktadır. Araştırma sonucunda yeterli bir öğretmenin sıradan bir öğretmene göre mesleğine iki katı daha bağlı olması gerektiği öne sürülerek sonlandırılmıştır.

Williams ve Ritter (2010), yapmış oldukları bu çalışmada öğretmenlerin akademik vasıflarına profesyonel öğrenimlerinin katkısını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu araştırma çerçevesi içerisinde metot olarak anket ve görüşmeler kullanılmaktadır. 662 öğretmen katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Kullanılan görüşme ve anketin hedefi ise öğretmenlerin fikir ayrılıkları ve öğretmen yeterliliklerine yöneliktir. Sonuç olarak öğretmen yeterliliğine sınıf içi pratiksin katkısı olmasına rağmen öğretmen yeterliliğindeki en büyük rol öğretmenin eğitim sürecinde ona verilen bilgi çerçevesine dayalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Han ve Thomas (2010), yaptıkları bu çalışma ile okul öncesi eğitimde çocuk, öğretmen bağı ilişkisi ve sosyal yeterliliğin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma içerisinde metot olarak anket kullanılmaktadır. Çocuklar ve öğretmenler en az 12 kez olmak üzere 5 dakikalık gözleme tabi tutulmuşlardır. Sonuç olarak okul öncesinde öğretmen vasfı ve sosyal yeterliliğin çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için önemi ve değişkenlik rolü tespit edilmiştir.

Deangelis ve Presley (2011), yapmış oldukları bu çalışmada öğretmen yeterlilikleri, vasıfları ve okul ortamına bağlı ilişkisinin okulu geliştirmek adına irdelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırma 2002 ve 2003 akademik yılında şikago da üçüncü en büyük okulunda yer almıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin ırkları, ekonomik durumları, gittiği okuldaki sosyal ders ortamları ve o okulda bulunan öğretmenlerin yeterlilikleri analiz edilmektedir. Analiz süre zarfında kullanılan metot anket olmuştur. Sonuç olarak elde edilen analizlere göre okul ortamı yalnızca öğrencinin değil öğretmenin de öğretimdeki rolü ve başarısını etkilemekte olduğu tespit edilmiştir.

Admiraal, Hoeksma, Kamp ve Duin (2011), yaptıkları bu çalışma ile öğretmenlerin video portfolyalarını kullanırken ki yeterliliklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Aynı zamanda dayanırlılıklığı, geçerliliği ve sonuçsal geçerliliğin inşa edilmesi hedeflenmektedir. Bu araştırmada master eğitim programı öğretmenlerinin kullandıkları video portfolyaları dayanırlılık, geçerlilik ve sonuçsal geçerliliğe yansması için irdelenmesi mevcuttur. Makalenin geliştirilmesi ve öğretmen yeterliliğinin araştırılmasında öğretmenler kendilerini ders verirken video kaydına alması ve bu kayıtlara dayalı olarak analiz edilmeleri sağlanmaktadır. Video sonucunda öğretmenlerin yeterlilikleri ve öğrencilerin ders sürecinde verdikleri tepkiler değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin çektikleri videolar doğrultusunda bir web sitesi hazırlanmıştır. Günlük yapılan her ders o siteye yüklenmiştir. Videosunu yükleyen her öğretmen yükledikten sonra verdiği ders ve kendi yeterliliği üzerine, kendini irdelleyerek eksikliklerini ve yaptığı yanlışları düzeltme olanağı sağlamış olur. Aynı zamanda da öğrenciler online öğrenme fırsatı yakalamış olurlar. Çalışma sonucunda öğretmenler ile anket ve görüşmeler yapılmaktadır. Tüm verileri toplamak iki yılı almıştır. Sonuç olarak bütün öğretmenler kendi aralarında ve makaleyi hazırlayan araştırmacılar ile birlikte sesli düşünme adı altında görüşmeler yapılmıştır. Deney sonucunda hedeflere ulaşılmıştır.

Liakopoulou (2011), yapmış olduğu bu çalışma ile öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini ve mesleğe başlayışın ön koşullarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada ğretmen yeterliliği dört bölüme ayrılmış ve yeterli bilgi toplamak adına anket metodu kullanılmaktadır. Genel olarak öğretmenlerin bilgi, anlayış ve ğretim yetenekleri sorgulanmaktadır. Sonuç olarak ise pedagojik yeterliliğin eğitimde uygulanan prosedüre ve praktise göre esnekliği aynı zamanda da değişkenliği tespit edilmiştir.

Lai, Sadoulet ve Janvry (2011), yapmış oldukları bu çalışmada okul kalitesinin ve ğretmen yeterliliğinin ğrenci performansına katkısını belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Bu çalışmada farklı okullardan ğretmen ve öğrenciler rastgele seçilerek öncelikle bulundukları okulların isimleri adı altında kategorilendirilmiş ve anket metoduna tabi tutulmuştur. Sonuç olarak bu ankette ğretmen yeterliliği ve okul kalitesine bağlı olarak öğrencilerin performanslarının değişkenliği tespit edilmiştir.

Guo, Connor, Yang, Roehrig ve Morrison (2012), yaptıkları bu çalışma ile ğretmen vasfının etkileri, ğretmen yeterliliği ve beşinci sınıflarda sınıf çalışmalarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada genel olarak ğretmen ve öğrencinin sağladığı faydalar yer almaktadır. Aynı zamanda ğretmen vasfının ve yeterliliklerinin öğrencilere katkıları ve yararları ifade edilmektedir. Araştırmada ğretmenler ve beşinci sınıfların eğitim süreci birkaç yıl boyunca gözleme tabi tutulmaktadır. Çalışmada kullanılan metot anket olarak ifade edilmektedir. Sonuç olarak öğretmenler öğretmenlik vasfını ne kadar iyi taşıyorsa, yeterlilikleri ne kadar yüksekse öğrencilerine o kadar fayda ve destek sağlayarak model olduğu tespit edilmiştir.

Ignat ve Clipa (2012), yapmış oldukları bu çalışmada okul öncesi ve ilkokul ğretmenlerinin pedagojik yeterliliklerinin belirlenmesi hedef alınmaktadır. Araştırma içerisinde kullanılan metot anket olup, öğretmenlere uygulanmaktadır. Kullanılan ankette on soru bulunmaktadır. Ankette bulunan iki soru tartışmaya açık bırakılmıştır. Öğretmenlerin pedagojik yetenekleri ve görüşleri belirlenip kıyaslama yapılarak sonuca ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Aynı zamanda ilkokul ve okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliğinin nasıl geliştirileceğine bağlı olarak geliştirilmesini tanımlamaya yönelik anket incelemesi yapılmaktadır. Sonuç olarak, yeni mezun öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere nazaran daha farklı görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak deneyimli öğretmenlerin yöntemlerine dayalı eğitim süreçlerinde kendilerini yenilemeleri gerektiği tespit edilmiştir.

Evgenieva ve Arslan (2012), yaptıkları bu çalışmada Türkiye ve Bulgaristan'da öğretmen yetiştirmede temel eğitim ve mesleki yeterlilikleri belirlemeyi hedeflemektedirler. Aynı zamanda karşılaştırılmalı bir çalışma olmuştur. Bu çalışma türk ve bulgar birinci sınıf pedagoji öğrencilerini kullanarak hazırlanmıştır. Araştırma çerçevesinde kullanılan metot 41 soruluk anket olmuştur. Kullanılan anketin asıl amacı profesyonel vasıfa dayalı olmaktadır. Ankete katılanlar, 18-20 yaş aralığındaki 240 öğrenciden meydana gelmektedir. Anket üç konu üzerine yoğunlaştırılmıştır. Bu konular ise öğrenirken öğrencileri motive eden sıfatlar, ilerde geleceğin öğretmenleri olarak hangi hususlarda öne çıkmalıdır ki öğretmen vasıfları başarılı bir eğitim için yeterli olsun konularıdır. Genel olarak eğitimin önemi sorgulanmaktadır. Sonuç olarak iki ülkenin öğrencilerinin de öğretme sürecine aktif yaklaşımı olduğu ve öğrenme kültürüne yönelik– yaklaşımlarının ise çok farklı olmadığı tespit edilmiştir.

Dajeh (2012), yaptığı bu çalışmada Ürdünde mesleki ortaokul öğretmenleri ve ulusal profesyonel standarttaki yeterliliklerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu çalışmada metot olarak anket kullanılmaktadır. Anket 200 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin cinsiyetleri, vasıfları ve deneyimlerinin mesleki yeterlilikte ulusal standartlarına ters düşmediği sonucuna varılmıştır.

König ve Rothland (2012), bu çalışmalarında öğretmenler ve didaktik yeterlilikleri ile öğretim motivasyonlarını belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Bu araştırmada metot olarak anket kullanılmaktadır. Akademik yılın ilk döneminde bu anket uyarlanmış ve ankete öğretmenler aynı zamanda da öğrenciler dahil edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen yeterliliğinin öğrenci üzerindeki motivasyon ve başarı için kilit anahtar olduğu tespit edilmiştir.

Gilberto, Silvia ve Edgard (2013), yaptıkları bu araştırma ile öğretmen vasfı yeterliliği ve öğrenci performansını irdelenmek amaçlanmaktadır. Çalışmada kullanılan metot anket, gözlem ve görüşmeler olarak yer almaktadır. Analiz sonuçları istatistiksel olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin akademik, profesyonel ve vasıf yeterlilikleri baza alınarak incelenmektedir. Sonuç olarak öğretmen vasıf ve yeterliliğinin ilginç bir şekilde öğrencilerde beklenen değişimi göstermemesi tespit edilmiştir.

Wang (2013), yapmış olduğu bu çalışma ile öğretmenlerin toplumdaki praktis modeli ve profesyonel gelişimlerine bağlı olarak, sınıf içi praktislerinde yaşayabileceği sorunlar ve yeterlilikleri belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada metot olarak anket ve aynı zamanda 12 haftalık sürece bağlı bir deney kullanılmaktadır. Genç öğrencilere 89 kelime öğretilmesi hedeflenmektedir. Video kayıtları ve görüşmelere yer verilmektedir. Öğretmenler haftanın üç veya dört günü kelimeleri öğretirken verdiği dersleri kayıt altına almaktadır. Sonuç itibari ile yaşı küçük öğrencilere eğitim verilirken gereksinimlerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının farklı olduğu, vasfının değişkenliği ve mümkün sorunlar tespit edilmiştir.

Caspersen ve Raaen (2014), yaptıkları bu çalışmada öğretmen yeterliliğinin bilgi ve duygusal yansıma ile deneyimli öğretmenler, acemi öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri ile kıyaslanması amaçlanmaktadır. Çalışma süresi içinde devamlı olarak öğretmenlerin duygusal gereksinimleri kıyaslanmaktadır. Bu kıyaslamayı yapabilmek için ise anket metodu uygulanmaktadır.

Ankete tabi tutulan öğretmenlerin akademik bilgisi ve pratik yetenekleri çok yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir. Sonuç olarak öğretmen eğitimlerinin eğitimde deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerle bazı hususlarda fikir ayrılıklarına düştüğü tespit edilmiştir. Öğretmen eğitimlerinin acemi ve deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nabhani, Nicolas ve Bahous (2014), yapmış oldukları bu çalışma ile öğretmenlerin profesyonel gelişimleri, yeterlilikleri ve ilkelerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada profesyonel gelişiminin perspektifi olarak öğretmen ve okul müdürleri kullanılarak ele alınmaktadır. Metot olarak öğretmen ve okul müdürlerine internet üzerinden çevrim içi anketler gönderilmektedir. Anket içerisinde toplamda 10 soru yer almaktadır ve 30 okul bu ankete dahil edilmiştir. Sonuç olarak bireylerin profesyonel gelişimde farkındalığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak profesyonel gelişim eksikliğinin okullarda yaratabileceği olası ihtiyaç ve görevler de göz önünde bulundurulmuştur.

Çakir (2014), yapmış olduğu bu araştırma ile okul öncesi öğretmen adaylarının vizyonları, duygusal-zeka ve yeterliliğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada duygusal-zeka ve yeterlilik seviyeleri irdelenmektedir. Araştırma içerisinde metot olarak okul öncesi öğretmenlerine yönelik anket kullanılmaktadır. Anket içeriği olarak öğretmenlerin duygusal yeterlilik, duygularla baş etme yeterliliği ve sosyal yeteneklerinin yeterliliği ele alınmaktadır. Araştırma sonucu olarak iş deneyimi ve duygusal-zeka yeterliliğinin arasında bir korelasyon kurulduğu tespit edilmiştir.

Şendil ve Erden (2014), yapmış oldukları bu araştırmada küçük yaştaki çocukların sosyal ve davranışsal yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada çocuklara sorular sorulmakta ve cevap olarak ise hoşnut olup olmadığı öğrenilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlere de sorular sorulmaktadır. Öğrencilerinin davranışsal ve sosyal yeterliliklerinin analizi çıkarılmıştır.

Bu çalışma sonucu okul öncesi eğitimde öğrencilerde en az aileleri kadar öğretmenlerinde çocukların davranışsal ve sosyal yeterliliğinde büyük rol oynadıkları tespit edilmiştir. Böylece okul öncesi öğretmen yeterliliğinin önemi açık ve anlaşılır biçimde dile getirilmiştir.

Vuorinen, Sandberg, Sheridan ve Williams (2014), yapmış oldukları bu çalışma ile öğrencilerin vizyonu ve okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma yeterliliği ölçmek için öğretmenlerin pedagojik yeterliliğine, çocukların vizyonunun yeterliliğine, öğretmen, öğrenci arasındaki sosyal ve işbirliğinde bulunma yeterliliğine dikkat çekmiş ve öncelik verilmiştir. Yapılan bu çalışmada metot olarak anket kullanılmaktadır. Kullanılan ankete 15 farklı üniversiteden 810 öğrenci katılımı sağlanmıştır. Bu ankete tabi tutulan öğrenciler okul öncesi eğitimi gören öğrenciler olmaktadır. Anket sonucu olarak öğrencilerin hedefleri, öğretmenlik eğitimindeki ve ileride öğretmen hayatlarında ki yeterlilik beklentileri ve görüşleri analiz edilmiştir. Sonuç olarak başarılı öğrenciyi temsil edenin etkili ve yeterli öğretmen olduğu görüşüne varılmıştır.

Shuls ve Trivitt (2015), yaptıkları bu çalışmada ortaokullarda öğretmen vasıfları, yeterlilikleri ve yaratıcılığını belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Bu çalışmada İngilizce, matematik ve geometri öğretmenlerinin sınıf içerisinde ki rolleri ve yaratıcılıkları gözlemlenmektedir. Çalışma zarfında kullanılan metot ise gözlem ve istatistiksel öğrenci-öğrenim analizi olmaktadır. Sonuç olarak öğretmen rolü ve yaratıcılığı büyük oranda öğrenim sürecini etkilediği tespit edilmiştir.

Cooper ve Yan (2015), yapmış oldukları bu çalışma ile öğretmenlerin özgüven ve yeterliliğine davranış kontrolünün belirli etkilerini incelemeyi amaçlamaktadırlar. Bu çalışma Hong Kongda bulunan ilkokul öğretmenleri ile yapılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki sertifikaları ve meslekteki deneyim süreçleri baza alınarak istatistiksel olarak ayrıştırılması yapılmıştır. Yani Rasch analizi kullanılarak t-test ve anova yöntemi kullanılmaktadır. Bu testlerin yapılmasındaki amaç ise eğitimcilerin genel davranış (İyi, kötü, uygun, uygunsuz) ve bu davranışlarla başa çıkabilme üzerindeki yeterliliklerini derecelendirmektir. Sonuç olarak eğitim sertifikası daha yüksek olan öğretmenler sınıf içi davranış ile baş etmekte daha başarılı (deneyimli) olduğu tespit edilmiştir.

Bakx, Koopman, Krujif ve Brok (2015), yapmış oldukları bu çalışma ile ilköğretim öğrencileri, yeterli ilköğretim öğretmenleri ve öğrencilerin vizyonlarını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu araştırmada kullanılan metod farklı vizyona sahip öğretmen ve öğrenciler için düzenlenen anket olmuştur. 52 ilköğretimde yer alan öğretmen ve öğrenciler bu ankete tabi tutulmaktadır. Kullanılan bu ankette öğrencilerden yeterli öğretmeni tanımlayan on vasıfı yazmaları istenmektedir. Sonuç olarak toplanan vasıflar kategorize edilerek öğretmenlerden öğrencilerin beklentileri tespit edilmiştir.

Mischo (2015), yapmış olduğu bu çalışmada küçük yaş grubu çocukların ve öğretmenlerinin algılanan yeterliliğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlik eğitimlerinden mesleğe geçişleri ele alınmaktadır. Bu araştırmada metod olarak anket kullanılmaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik eğitimindeki süreçleri ve meslekteki süreçleri irdelenmektedir. Araştırma içerisinde çocuklarla alakalı yeterlilikleri, okul ortamı yeterlilikleri ve taşıdıkları niteliksel sıfatları göz önünde bulundurulduğu anlatılmaktadır. Sonuç olarak eğitim seviyesinin bu öğretmenlerde kritik bir faktör oluşturduğunu ancak bunun yanında diğer bulgularla etkileşim içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem ile veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada verilerin toplanmasında nicel ve nitel yöntem kullanılarak, araştırma yönteminin zenginleştirilmesi amaçlandırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin mesleklerine yönelik yeterli algılarının belirlenmesinin saptanması amacıyla araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

Genel tarama modeli Karasar (2012), fazla sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleklerine yönelik yeterli algılarının belirlenmesinin saptanması amacıyla, okul öncesi öğretmenlerinin bu mesleği icra ederken yaşadığı kişisel sıkıntılar, eğitim ortamı ve eğitim ortamından kaynaklı yaşanan sıkıntılar olmak üzere 2 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. 4 uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan görüşme formu için ise içerik analizi yapılmıştır ve tablolar halinde frekans değerleriyle birlikte açıklanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan devlet anaokullarında görev yapan 238 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

“ Öğretmen Yeterlikleri” isimli öğretmen anketini uygulatmak için 238 öğretmene anket dağıtılmıştır, 14 erkek ve 199 bayan olmak üzere toplam 213 okul öncesi öğretmeninden geri dönüt alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu için ise 238 okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmış, 5 erkek ve 112 bayan olmak üzere toplam 117 öğretmenden geri dönüt alınmıştır. Araştırmanın evrenin de %89'una ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak 'Öğretmen Yeterlikleri" adlı öğretmen anketi ve 2 sorudan oluşan "Öğretmenlerin Mesleki Görüşlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Meslekte çalışan okul öncesi öğretmenlerin söz konusu meslek ile ilgili yeterliliklerini, belirlemeyi tespit etmek ve buna göre değerlendirme yapmak amacıyla kullanılmaktadır.

Bu amaçla 2008 yılında Karacaoğlu tarafından geliştirilen "**Öğretmen Yeterlikleri**" isimli öğretmen anketi kullanılmıştır. "Öğretmen Yeterlikleri" isimli anket, 5 bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğretmenlik kıdemi, mezun olduğu okul, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarını belirlemeye yönelik kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. İkinci bölüm "meslek bilgisine ilişkin yeterlikler" 76 soru, üçüncü bölüm "alan bilgisine ilişkin yeterlikler" 5 soru, dördüncü bölüm "kendini geliştirmeye ilişkin yeterlikler" 20 soru ve "beşinci bölüm " ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler" 36 soru olmak üzere toplam 137 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ankette yer alan her maddenin karşısında, her birinde beşer dereceden oluşan "hiç", "az", "kısmen", "oldukça" ve "çok" olmak üzere 5 likertli bir dereceleme ölçeği bulunmaktadır. Her yeterliğe göre öğretmenlerin kendisini ne düzeyde algıladığına ilişkin uygun bulunduğu kutucuğu beş üzerinden puanlayarak işaretlenmesi istenmiştir.

Karacaoğlu (2008), tarafından yapılan geçerlilik-güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre, yapılan faktör analizi sonuçlarına göre, faktör yük değerlerinin 0.83 ile 0.34 arasında değiştiği ve her hangi bir maddenin çıkartılmasına gerek görülmemiştir. Faktör yük değeri ölçütü 0.30 alınmıştır. Açıklanan varyans %54'tür. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan iç tutarlılık testi sonucunda Cronbach alfa değeri 0.99 bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan iç tutarlılık testi neticesinde anket geneline ait Cronbach Alfa değerinin 0.99 olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik (mesleki) görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen, 4 uzman tarafından alınan görüşler doğrultusunda hazırlanan ve 2 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme formunda yer alan birinci soru "Bu mesleği icra ederken kişisel olarak yaşadığınız sıkıntılar nelerdir", ikinci soru ise bu mesleği icra ederken eğitim programı, ve eğitim ortamından kaynaklı yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?" olmak üzere 2 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu, öğrenme-öğretme sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacı ile tercih edilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetin'de bulunan devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulama için "Güzelyurt, Gazimağusa, Lefkoşa, Girne ve İskele" olmak üzere 5 ilçede yer alan devlet anaokullarına gidilerek yönetici ve okul öncesi öğretmenleri ile birebir görüşmeler sağlanmıştır. Görüşmeler sonucunda anketler ve görüşme soruları doldurtulmuştur. Veri toplama araçlarıyla ilgili bilgi verilmiş ve soruları içtenlikle yanıtlamalarının önemi belirtilmiş ve cevaplamaları istenmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına eklerde yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Çözömlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmadan elde edilen veriler, istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca analiz edilen veriler, çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada, “Öğretmen Yeterlikleri” anketinden elde edilen veriler “Statistical Package For Social Science (SPSS)” istatistiksel veri analizi programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin sosyo demografik özellikleri frekans analizi ile saptanmış ve frekans dağılım tabloları ile gösterilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin “Öğretmen yeterlikleri” anketinde yer alan alt boyutlardan aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değer gibi tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Öğretmenlerin sosyo demografik özelliklerine göre “Öğretmen Yeterlikleri” anketi geneli ve ankette yer alan alt boyutlardan aldıkları puanların karşılaştırılmasında kullanılacak hipotez testlerini saptamak amacıyla, öğretmenlerin ankette aldıkları puanların normal dağılıma uyumu Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri ile incelenmiş ve anket puanlarının normal dağılıma uymadığı saptamıştır. Bu sebeple istatistiksel karşılaştırmalarda parametrik olmayan hipotez testleri kullanılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyet ve mesleği isteyerek seçip seçmeme durumları Öğretmen yeterlikleri anketin genelinden ve ankette yer alan alt boyutlardan aldıkları puanların karşılaştırılmasında bağımsız değişken 2 kategoriden oluştuğundan dolayı ve veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan hipotez testlerinden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Öğretmelerin yaş grubu, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anket puanlarının karşılaştırılması bağımsız değişkende 2’den fazla kategori bulunduğundan dolayı Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin bu mesleği yaparken kişisel olarak yaşadığı sıkıntılar, eğitim programı, ve eğitim ortamından kaynaklı yaşanan sıkıntılara görüşme formunda yer verilmiştir.

Öğretmenlere görüşme soruları doldurtulmuştur. Görüşme formundan elde edilen veriler için içerik analizi yapılmış ve tablolastırılarak frekans değerleriyle açıklanmıştır.

Öğretmenlerin Öğretmen yeterlik algılarını belirlemede Tablo 1’de verilen puan sınırları kullanılmıştır.

Tablo 1. Öğretmen Yeterlikleri Anketi Puan Sınırları

Derece/ Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Hiç	1.00	1.00-1.79
Az	2.00	1.80-2.59
Orta	3.00	2.60-3.39
Çok	4.00	3.40-4.19
Tam	5.00	4.20-5.00

BÖLÜM IV.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın genel ve alt amaçları çerçevesinde toplanan verilerin istatistiksel çözümlemelerinden elde edilen bulgular ve yorumlar sırasıyla sunulmaktadır.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliklerinin, Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Bu bölümde öğretmen yeterlikleri anketine yönelik araştırma kapsamına alınan katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımı ve demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Cinsiyet

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Erkek	14	6.6
Kadın	199	93.4
Toplam	213	100.0

Tablo 2' de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo 2' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %6.6'sı erkek ve %93.4'ü kadındır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir.

Yaş Grubu

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş grubu	n	%
20-25 yaş arası	18	8.5
26-30 yaş arası	63	29.6
31-35 yaş arası	37	17.4
36-40 yaş arası	26	12.2
41 yaş ve üzeri	69	32.4
Toplam	213	100.0

Tablo 3' de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo 3 'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %8.5'i 20-25 yaş arasında, %29.6'sı 26-30 yaş arasında. %17.4'ü 31-35 yaş arasında, %12.2'si 36-40 yaş arasında ve %32.4'ü 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır.

Mezun Olunan Fakülte

Tablo 4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı

Mezun olunan fakülte	n	%
Eğitim fakültesi	89	41.8
Eğitim yüksek okulu/ Önlisans	42	19.7
Lisans (Eğt. Fak. Dışında)	82	38.5
Toplam	213	100.0

Tablo 4' de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %41.8'inin eğitim fakültesinden mezun olduğu, %19.7'sinin eğitim yüksek okulu yada ön lisans programından mezun olduğu ve %38.5'inin eğitim fakültesi dışında bir lisans programından mezun olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi ve eğitim fakültesi dışında bir lisans programından mezun olduğu görülmektedir.

Mesleki Kıdem

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki kıdem	n	%
0-5 yıl	35	16.4
6-10 yıl	59	27.7
11-15 yıl	30	14.1
16-20 yıl	22	10.3
21-25 yıl	40	18.8
26-30 yıl	27	12.7
Toplam	213	100.0

Tablo 5'de veri toplama aracını yanıtlayan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo 5'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %16.4'ünün 0-5 yıl arası, %27.7'sinin 6-10 yıl arası, %14.1'inin 11-15 yıl arası, %10.3'ünün 16-20 yıl arası, %18.8'inin 21-25 yıl arası ve %12.7'sinin 26-30 yıl arası öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun 10 yıldan fazla sürelik mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip, Seçmeme Durumları

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumlarına Göre Dağılımı

Mesleği isteyerek seçme	n	%
İsteyerek seçen	208	97.7
İsteyerek seçmeyen	5	2.3
Toplam	213	100.0

Tablo 6' da veri toplama aracını yanıtlayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %97.7'si öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmiş, %2.3'ü ise bu mesleği isteyerek seçmediklerini belirtmiştir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmiştir.

4.2. Öğretmenlere Yönelik Genel Yeterlik Algıları

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlikleri Anketinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Genel Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	N	$\bar{x}$	S
I. Meslek Bilgisine İlişkin Yeterlikler	213	4.56	.399
IA. Öğrenciyi Tanıma ve Öğrencinin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlikler	213	4.71	.364
IB. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlikler	213	4.57	.408
IC. Öğrenmeyi. Gelişimi İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Yeterlikler	213	4.15	.751
ID. Okul. Aile. Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Mesleki Yeterlikler	213	4.59	.512
IE. Programa ve İçeriğe İlişkin Mesleki Yeterlikler	213	4.46	.705
II- Alan Bilgisine İlişkin Yeterlikler	213	4.45	.602
III. Kendini Geliştirmeye İlişkin Yeterlikler	213	4.56	.507
IV- Ulusal ve Uluslararası Değerlere İlişkin Yeterlikler	213	4.69	.429
Genel Toplam	213	4.59	.399

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen yeterlikleri anketi genelinden ve ankette yer alan alt boyutlardan aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.Tablo 7 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin ankette yer alan meslek bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan ($\bar{x} = 4.56, S = .399$) puan aldıkları görülmektedir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin geneli meslek bilgisine ilişkin çok yeterli olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğretmen yeterlikleri anketinde bulunan alan bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan ($\bar{x} = 4.45, S = .602$) puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin geneli alan bilgisine ilişkin çok yeterli olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin ankette yer alan kendini geliştirmeye ilişkin yeterlikler alt boyutundan ($\bar{x} = 4.56, S = .507$) puan aldıkları ve bu bulgulara göre öğretmenlerin genelinin kendini geliştirmeye ilişkin çok yeterli olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin ankette yer alan ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler alt boyutundan ($\bar{x} = 4.69, S = .429$) puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin geneli ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin çok yeterli olduklarını belirtmiştir.

Araştırma kapsamına dahil edilen öğretmenlerin öğretmen yeterlikleri anketi genelinden aldıkları puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin anket genelinden ($\bar{x} = 4.59, S = .399$) puan aldıkları saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin geneli öğretmen yeterliklerine ilişkin çok yeterli olduklarını belirtmiştir.

4.2.1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ve dağılım normal olmadığından dolayı Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 8'de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen yeterlikleri karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Yeterlikleri Anketinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
I. Meslek Bilgisine İlişkin Yeterlikler	Erkek	14	85.64	1199.00	1094.00	.179
	Kadın	199	108.50	21592.00		
IA. Öğrenciyi Tanıma ve Öğrencinin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlikler	Erkek	14	107.21	1501.00	1390.00	.989
	Kadın	199	106.98	21290.00		
IB. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlikler	Erkek	14	83.61	1170.50	1065.50	.141
	Kadın	199	108.65	21620.50		
IC. Öğrenmeyi, Gelişimi İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Yeterlikler	Erkek	14	94.43	1322.00	1217.00	.426
	Kadın	199	107.88	21469.00		
ID. Okul, Aile, Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Mesleki Yeterlikler	Erkek	14	88.96	1245.50	1140.50	.237
	Kadın	199	108.27	21545.50		
IE. Programa ve İçeriğe İlişkin Mesleki Yeterlikler	Erkek	14	86.75	1214.50	1109.50	.183
	Kadın	199	108.42	21576.50		
II- Alan Bilgisine İlişkin Yeterlikler	Erkek	14	96.14	1346.00	1241.00	.479
	Kadın	199	107.76	21445.00		
III. Kendini Geliştirmeye İlişkin Yeterlikler	Erkek	14	86.25	1207.50	1102.50	.188
	Kadın	199	108.46	21583.50		
IV- Ulusal ve Uluslararası Değerlere İlişkin Yeterlikler	Erkek	14	86.54	1211.50	1106.50	.189
	Kadın	199	108.44	21579.50		
Genel Toplam	Erkek	14	84.46	1182.50	1077.50	.157
	Kadın	199	108.59	21608.50		

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre meslek bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (U=1094.00 , $p>0.05$).

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre alan bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (U=1241.00 , $p>0.05$).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kendini geliştirmeye ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=1102.50 , $p>0.05$).

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($U=1106.50$, $p>0.05$).

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Öğretmen yeterlikleri anketinin genelinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($U=1077.50$, $p>0.05$).

4.2.2 Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ve dağılım normal olmadığından dolayı Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Tablo 9'da öğretmenlerin yaş gruplarına göre öğretmen yeterlikleri karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Öğretmen Yeterlikleri Anketinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaş grubu	N	Sıra Ortalaması	SD	X ²	P
I. Meslek Bilgisine İlişkin Yeterlikler	20-25 yaş arası	18	63.39	4	10.54	.032*
	26-30 yaş arası	63	108.94			
	31-35 yaş arası	37	109.65			
	36-40 yaş arası	26	120.13			
	41 ve üzeri	69	110.24			
IA. Öğrenciyi Tanıma ve Öğrencinin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlikler	20-25 yaş arası	18	66.72	4	11.14	.025*
	26-30 yaş arası	63	110.21			
	31-35 yaş arası	37	101.96			
	36-40 yaş arası	26	125.25			
	41 ve üzeri	69	110.40			
IB. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlikler	20-25 yaş arası	18	59.42	4	12.47	.014*
	26-30 yaş arası	63	107.74			
	31-35 yaş arası	37	112.59			
	36-40 yaş arası	26	119.38			
	41 ve üzeri	69	111.07			
IC. Öğrenmeyi, elişimi İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Yeterlikler	20-25 yaş arası	18	83.61	4	6.18	.186
	26-30 yaş arası	63	105.89			
	31-35 yaş arası	37	111.19			
	36-40 yaş arası	26	128.33			
	41 ve üzeri	69	103.83			
ID. Okul, Aile, Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Mesleki Yeterlikler	20-25 yaş arası	18	76.89	4	5.46	.243
	26-30 yaş arası	63	108.68			
	31-35 yaş arası	37	109.82			
	36-40 yaş arası	26	116.04			
	41 ve üzeri	69	108.40			
IE. Programa ve İçeriğe İlişkin Mesleki Yeterlikler	20-25 yaş arası	18	83.83	4	3.17	.531
	26-30 yaş arası	63	108.61			
	31-35 yaş arası	37	108.80			
	36-40 yaş arası	26	112.85			
	41 ve üzeri	69	108.41			
II- Alan Bilgisine İlişkin Yeterlikler	20-25 yaş arası	18	82.36	4	5.44	.245
	26-30 yaş arası	63	108.21			
	31-35 yaş arası	37	100.81			
	36-40 yaş arası	26	122.48			
	41 ve üzeri	69	109.81			
III. Kendini Geliştirmeye İlişkin Yeterlikler	20-25 yaş arası	18	77.08	4	8.57	.073
	26-30 yaş arası	63	116.66			
	31-35 yaş arası	37	94.43			
	36-40 yaş arası	26	119.35			
	41 ve üzeri	69	108.07			
IV- Ulusal ve Uluslararası Değerlere İlişkin Yeterlikler	20-25 yaş arası	18	71.86	4	7.32	.120
	26-30 yaş arası	63	111.63			
	31-35 yaş arası	37	104.93			
	36-40 yaş arası	26	116.92			
	41 ve üzeri	69	109.31			
Genel Toplam	20-25 yaş arası	18	64.75	4	10.09	.039*
	26-30 yaş arası	63	112.07			
	31-35 yaş arası	37	106.54			
	36-40 yaş arası	26	119.83			
	41 ve üzeri	69	108.80			

*p<0.05

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre meslek bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır ($X^2(4)=10.54$, $p<0.05$). 20-25 yaş grubunda yer alan öğretmenler meslek bilgisine ilişkin yeterlik alt boyutundan diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlere göre daha düşük puan almıştır.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre alan bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2(4)=5.44$, $p>0.05$).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaş gruplarına göre kendini geliştirmeye ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($X^2(4)=8.57$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2(4)=7.32$, $p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre Öğretmen yeterlikleri anketinin genelinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2(4)=10.34$, $p<0.05$).

20-25 yaş grubunda yer alan öğretmenler Öğretmen yeterlikleri anketinden diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlere göre daha düşük puan almıştır.

4.2.3 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ve veriler normal dağılım göstermediği için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Öğretmen Yeterlikleri Anketinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Puanları Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Mezun olunan fakülte	N	Sıra Ortalaması	SD	X ²	P
I. Meslek Bilgisine İlişkin Yeterlikler	Eğitim fakültesi	89	101.63	2	1.30	.522
	Eğitim Yük. Okl. /Önlisans	42	113.76			
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında)	82	109.36			
IA. Öğrenciyi Tanıma ve Öğrencinin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlikler	Eğitim fakültesi	89	107.20	2	0.01	.987
	Eğitim Yük. Okl. /Önlisans	42	107.57			
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında)	82	106.49			
IB. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlikler	Eğitim fakültesi	89	101.57	2	1.30	.522
	Eğitim Yük. Okl. /Önlisans	42	113.44			
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında)	82	109.60			
IC. Öğrenmeyi. Gelişimi İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Yeterlikler	Eğitim fakültesi	89	102.89	2	1.88	.387
	Eğitim Yük. Okl. /Önlisans	42	118.32			
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında)	82	105.66			
ID. Okul. Aile. Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Mesleki Yeterlikler	Eğitim fakültesi	89	102.31	2	1.00	.610
	Eğitim Yük. Okl. /Önlisans	42	111.86			
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında)	82	109.60			
IE. Programa ve İçeriğe İlişkin Mesleki Yeterlikler	Eğitim fakültesi	89	105.53	2	0.45	.796
	Eğitim Yük. Okl. /Önlisans	42	103.63			
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında)	82	110.32			
II- Alan Bilgisine İlişkin Mesleki Yeterlikler	Eğitim fakültesi	89	106.90	2	0.16	.923
	Eğitim yüksek okulu/ Önlisans	42	110.08			
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında)	82	105.52			
III. Kendini Geliştirmeye İlişkin Yeterlikler	Eğitim fakültesi	89	99.46	2	2.44	.286
	Eğitim Yük. Okl. /Önlisans	42	109.93			
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında)	82	113.68			
IV- Ulusal ve Uluslararası Değerlere İlişkin Yeterlikler	Eğitim fakültesi	89	100.72	2	1.68	.429
	Eğitim Yük. Okl. /Önlisans	42	110.20			
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında)	82	112.17			
Genel Toplam	Eğitim fakültesi	89	100.29	2	1.86	.389
	Eğitim Yük. Okl. /Önlisans	42	113.56			
	Lisans (Eğt. Fak. Dışında)	82	110.92			

Tablo 10’da öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre öğretmen yeterlikleri karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre meslek bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2(2)=1.30$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre alan bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2(2)=0.16$, $p>0.05$).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre kendini geliştirmeye ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($X^2(2)=2.44$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2(2)=1.68$, $p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre öğretmen yeterlikleri anketinin genelinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2(2)=1.86$, $p>0.05$).

4.2.4 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ve veriler normal dağılım göstermediği için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Tablo 11’de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmen yeterlikleri karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmen Yeterlikleri Anketinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Mesleki kıdem	N	Sıra Ortalaması	SD	X ²	P
I. Meslek Bilgisine İlişkin Yeterlikler	0-5 yıl	35	80.27	5	12.33	.030*
	6-10 yıl	59	107.24			
	11--15 yıl	30	126.48			
	16-20 yıl	22	128.34			
	21-25 yıl	40	105.88			
	26-30 yıl	27	103.76			
IA. Öğrenciyi Tanıma ve Öğrencinin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlikler	0-5 yıl	35	86.89	5	6.64	.252
	6-10 yıl	59	108.80			
	11--15 yıl	30	122.65			
	16-20 yıl	22	116.93			
	21-25 yıl	40	105.69			
	26-30 yıl	27	105.61			
IB. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlikler	0-5 yıl	35	79.76	5	13.67	.018*
	6-10 yıl	59	106.19			
	11--15 yıl	30	129.00			
	16-20 yıl	22	128.52			
	21-25 yıl	40	107.54			
	26-30 yıl	27	101.30			
IC. Öğrenmeyi. elişimi İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Yeterlikler	0-5 yıl	35	86.69	5	12.59	.028*
	6-10 yıl	59	102.90			
	11--15 yıl	30	131.07			
	16-20 yıl	22	131.09			
	21-25 yıl	40	101.56			
	26-30 yıl	27	103.98			
ID. Okul. Aile. Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Mesleki Yeterlikler	0-5 yıl	35	89.66	5	8.04	.152
	6-10 yıl	59	105.08			
	11--15 yıl	30	115.93			
	16-20 yıl	22	132.16			
	21-25 yıl	40	108.36			
	26-30 yıl	27	101.22			
IE. Programa ve İçeriğe İlişkin Mesleki Yeterlikler	0-5 yıl	35	95.74	5	4.92	.436
	6-10 yıl	59	107.60			
	11--15 yıl	30	105.98			
	16-20 yıl	22	130.61			
	21-25 yıl	40	104.40			
	26-30 yıl	27	106.02			
II- Alan Bilgisine İlişkin Yeterlikler	0-5 yıl	35	91.04	5	5.36	.373
	6-10 yıl	59	105.99			
	11--15 yıl	30	115.58			
	16-20 yıl	22	125.18			
	21-25 yıl	40	108.48			
	26-30 yıl	27	103.35			
III. Kendini Geliştirmeye İlişkin Yeterlikler	0-5 yıl	35	92.63	5	5.55	.348
	6-10 yıl	59	111.03			
	11--15 yıl	30	113.53			
	16-20 yıl	22	126.02			
	21-25 yıl	40	105.55			
	26-30 yıl	27	96.22			
IV- Ulusal ve Uluslararası Değerlere İlişkin Yeterlikler	0-5 yıl	35	91.26	5	7.52	.177
	6-10 yıl	59	106.64			
	11--15 yıl	30	123.05			
	16-20 yıl	22	127.00			
	21-25 yıl	40	103.73			
	26-30 yıl	27	98.91			
Genel Toplam	0-5 yıl	35	84.04	5	10.67	.062
	6-10 yıl	59	108.67			
	11--15 yıl	30	124.20			
	16-20 yıl	22	129.57			
	21-25 yıl	40	104.33			
	26-30 yıl	27	99.57			

* $p < 0.05$

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre meslek bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır ($X^2(5)=12.33$, $p<0.05$). 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenler meslek bilgisine ilişkin yeterlik alt boyutundan diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlere göre daha düşük puan almıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre alan bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2(5)=5.36$, $p>0.05$).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kendini geliştirmeye ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($X^2(5)=5.55$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2(5)=7.52$, $p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmen yeterlikleri anketinin genelinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($X^2(5)=10.67$, $p>0.05$).

4.2.5. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumlarına Göre Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ve veriler normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumlarına Göre Öğretmen Yeterlikleri Anketinde Yer Alan Alt Boyutlardan Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

	Mesleği isteyerek seçme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
I. Meslek Bilgisine İlişkin Yeterlilikler	İsteyerek seçen	208	107.50	22359.00	417.00	.449
	İsteyerek seçmeyen	5	86.40	432.00		
IA. Öğrenciyi Tanıma ve Öğrencinin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlilikler	İsteyerek seçen	208	107.18	22292.50	483.50	.783
	İsteyerek seçmeyen	5	99.70	498.50		
IB. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlilikler	İsteyerek seçen	208	107.55	22370.00	406.00	.401
	İsteyerek seçmeyen	5	84.20	421.00		
IC. Öğrenmeyi, Gelişimi İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Yeterlilikler	İsteyerek seçen	208	107.42	22343.00	433.00	.519
	İsteyerek seçmeyen	5	89.60	448.00		
ID. Okul, Aile, Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Mesleki Yeterlilikler	İsteyerek seçen	208	106.66	22186.00	45.00	.592
	İsteyerek seçmeyen	5	121.00	605.00		
IE. Programa ve İçeriğe İlişkin Mesleki Yeterlilikler	İsteyerek seçen	208	107.07	22271.00	505.00	.908
	İsteyerek seçmeyen	5	104.00	520.00		
II- Alan Bilgisine İlişkin	İsteyerek seçen	208	107.44	22348.50	427.50	.481
	İsteyerek seçmeyen	5	88.50	442.50		
III. Kendini Geliştirmeye İlişkin Yeterlilikler	İsteyerek seçen	208	107.13	22283.50	492.50	.838
	İsteyerek seçmeyen	5	101.50	507.50		
IV- Ulusal ve Uluslararası Değerlere İlişkin Yeterlilikler	İsteyerek seçen	208	108.30	22527.00	249.00	.042
	İsteyerek seçmeyen	5	52.80	264.00		
Genel Toplam	İsteyerek seçen	208	107.66	22393.00	383.00	.314
	İsteyerek seçmeyen	5	79.60	398.00		

Tablo 12’de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre öğretmen yeterlikleri karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğini isteyerek tercih etme durumuna göre meslek bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($U=417.00$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme göre alan bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($U=427.50$, $p>0.05$).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumlarına göre kendini geliştirmeye ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=492.50$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih etme durumlarına göre ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($U=249.00$, $p<0.05$). Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmenlerin ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar daha düşüktür.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyecek tercih etme durumlarına göre öğretmen yeterlikleri anketinin genelinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($U=383.00$, $p>0.05$).

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleği İcra Ederken Kişisel Olarak Yaşadığı Sıkıntılar, Eğitim Programı, ve Eğitim Ortamından Kaynaklı Yaşanılan Sıkıntılara Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında yapılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Aynı zamanda bu bölümde araştırma problemi ve alt amaçlarına bağlı olarak içerik analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablolarda, öğretmen görüşleri frekans değerleri verilerek sunulmuş ve doğrudan alıntılar gerçekleştirilmiştir. Doğrudan alıntıların yanında yer alan “ÖG”, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini temsil etmektedir. Bulgular sunulurken öğretmen isimleri kullanılmamış ve sayılarla kodlama yöntemi uygulanmıştır.

4.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleği İcra Ederken Yaşadığı Kişisel Sıkıntılara Yönelik Görüşleri

Araştırmaların amaçları doğrultusunda geliştirilen birinci soru “ Bu mesleği icra ederken kişisel olarak yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?” şeklinde yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13 Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleği İcra Ederken Yaşadığı Kişisel Sıkıntılara Yönelik Görüşleri

Görüşler	f
Veliler ile iletişim sorunu	24
Bakanlık tarafından yeterli desteğin görülmemesi	24
Öğrencilerin bireysel farklılıkları	21
Sıkıntı yaşamadım	20
Okula ulaşım sorunu	11
Öğretmenlerin mesleki tükenmişliği	10
Alan dışı öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmeleri	7

Tablo 13’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 117 okul öncesi öğretmeni; “Bu mesleği icra ederken kişisel olarak yaşadığınız sıkıntılar nedir?” sorusuna ilişkin 117 yanıt ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin ortaya koydukları yanıtların 24’ü veliler ile iletişim sorunu ve bakanlık tarafından yeterli desteğin görülmemesi, 21’i öğrencilerin bireysel farklılıkları, 20’si sıkıntı yaşamadım, 11’i okula ulaşım sorunu ve 7’si ise alan dışı öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmeleri konusu ile ilgilidir.

Veliler ile iletişim sorunu başlığıyla ilgili 3 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.G.1: *“Bu mesleği yaparken kişisel olarak en büyük sıkıntım velilerimin yeterince ilgili olmaması. Çoğu velimi sadece veli toplantılarında görebiliyorum oda zaman zaman.”*

Ö.G.1.1: *“Veliler okulu çocuklardan kurtulmak için bir araç olarak görmektedirler. Aynı zamanda ailelerin beklentileri çocukların yaş grubunun üstünde olmaktadır. Bu sorun benim motivasyonumu etkileyerek sınıftaki verimin düşmesini sağlamaktadır”*

Ö.G.1.2: *“Aileler, çocuk ve öğretmen üçgeninin olmaması. Aileler çocuklarına karşı aşırı koruyucu olmakta ve herşeyi hali hazır bir şekilde çocuklara sunmaktadır. Buda çocukların aldığı okul öncesi eğitimin evde devam etmemesi ve tamamen öğretmenden bağımsız kalması anlamına gelmektedir. Veliler ile yaşadığım en büyük sorun budur.”*

Bakanlık tarafından yeterli desteğin görülmemesi başlığıyla ilgili 3 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.G.2: *“Devlet okulu olmamızdan dolayı kısıtlı bütçeye sahibiz ve ihtiyaç duyduğumuz eğitim materyallerini sağlamada güçlük çekiyoruz ve aldığımız maaş tatmin edici değil. Okulda rehberlik sisteminin olmaması yaşadığım en büyük sorundur. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri ve ailelerini rehber öğretmen ile işbirliği içerisinde çalışılması gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö.G.2.1: *“Okulda tek öğretmen olduğum için zaman sıkıntısı yaşıyorum. Hem okul işlerine yetişmek, hemde sınıf ortamında aktif olmak beni yoruyor. Bu nedenle bakanlık tarafından okulumuza ek öğretmenin yada yardımcı öğretmen eksikliğimizin giderilmesi bizi daha verimli hale getirecektir.”*

Ö.G.2.2: *“Görev yaptığım okul karma öğrenci yapısına sahip bu benim iş motivasyonumu oldukça düşürüyor. Eğitim bakanlığının daha fazla destek vermesi gerektiğini düşünüyorum.”*

Öğrencilerin bireysel farklılıkları başlığıyla ilgili 3 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.G.3: *“Çalıştığım okulda yaş grupları farklı olan öğrencilerim çok fazla var. Her yaş grubu için ayrı sınıflarımızın olmamasından kaynaklanan zorluklar çekiyorum. Sınıfım çok kalabalık ve her öğrencim ile birebir ilgilenemediğim için de çok kısıtlı etkinliklere yer veriyorum.”*

Ö.G.3.1: *“Bazı çocukların tek çocuk olmasından dolayı disiplin, sınır koyma ve verilen komutlara uyma konusunda sıkıntı yaşıyorum. Buna ek olarak çocukların hazır olma durumları arasında büyük fark olduğu için zorlanmaktayım.”*

Ö.G.3.2: *“Sınıfımda 1 tane özel eğitime muhtaç kaynaştırma öğrencim var. Normal gelişim gösteren öğrencilerime, kaynaştırma öğrencimi kabullendirmekte ve davranış kazandırmada fazlasıyla güçlük çekiyorum.”*

Sıkıntı yaşamadım başlığıyla ilgili 3 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.G.4: *“Kişisel olarak yaşadığım hiçbir sıkıntım yok çünkü mesleğimi çok seviyorum.”*

Ö.G.4.1: *“Herhangi bir sıkıntı yaşamıyorum çünkü çocuklarla zaman geçirmeyi seviyorum.”*

Ö.G.4.2: *“Okul öncesi öğretmeni olmak benim hayalimdi ve gerçek oldu. Hiçbir sıkıntı yaşamadım. Bu meslekte çalışabildiğim için ve hayalimi gerçekleştirdiğim için çok mutluyum.”*

Okula ulaşım sorunu başlığıyla ilgili 3 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.G.5: *“Uzak mesafeden okula geldiğim için kendimi çok yorgun ve bitkin hissediyorum. Bu da verimsiz çalışmamı sağlıyor.”*

Ö.G.5.1: *“Görev yaptığım okul evime çok uzak ve aracım yok. Ne yazık ki yeterli ulaşım imkanları da yok. Okula gelirken çok fazla zorlanıyorum ve yetişmeye çalıştığım içinde stres altına giriyorum. Yaşadığım ulaşım sorununu istemesemde öğrencilerime yansıtıyorum.”*

Ö.G.5.2: *“Evlerimize yakın olan okullarda çalışma fırsatı verilmesi gerekiyor. Ulaşım sorunu benim için ciddi bir problem. Trafikte yaşadığım sorunlar içinde bulunduğum güne gergin başlamama sebep olmaktadır.”*

Öğretmenlerin mesleki tükenmişliği başlığıyla ilgili 3 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.G.6: *“Uzun süredir bu mesleği yapmamdan dolayı kendimi tükenmiş hissediyorum. Öğrencilerimizin yaş gruplarından dolayı hepsi özel ilgiye gereksinim duyuyor bu da çok fazla sabır gerektiren bir durum ve tükenmişliğe yol açıyor.”*

Ö.G.6.1: *“Mesleğimi çok sevsemde çocuklarla uğraşmak bazen beni fazlasıyla yoruyor ve tüketiyor. Uzun yıllardır bu mesleği yapıyorum ve çocukların seviyesine inmeye çalışmak benim açımdan oldukça yıpratıcı olmaktadır. Sabrımın tükendiğini hissediyorum ve bu nedenden dolayı bazen çocuklara bağırma ihtiyacı duymaktayım.”*

Ö.G.6.2: *“Kısa süredir bu mesleğin içerisindeyim. Kısa bir süre olmasına rağmen kendimi mesleki yönden tükenmiş hissediyorum. Hergün birçok çocukla diyalog halindeyim ve hepsiyle bire bir ilgilenmeye çalışıyorum. Çok fazla sabır ve enerji tükettiğimiz için kendi çocuklarıma yeterli sabır ve enerjimin kalmaması benim için çok büyük bir sıkıntı teşkil etmektedir.”*

Alan dışı öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmeleri başlığıyla ilgili 3 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.G.7: “Lisansım sınıf öğretmenliği ve kendi alanımda çalışamıyorum ve farklı bir yaş grubuna hitap etmemden dolayı, bazı zamanlarda kendimi yetersiz görmeme neden oluyor.”

Ö.G.7.1: “Farklı alandan mezun olduğum için çocukların ilgi alanları ile ilgili eksikliklerim olduğu kanısındayım. Aynı zamanda oyunlar ve tekerlemeler gibi konularda çok yetersiz olduğumu düşünüyorum. Branşım farklı olduğu için açıkcası zorlanmaktayım.”

Ö.G.7.2: “Lisans eğitimimi farklı bir alanda tamamlamış olmalıyım. Çalıştığım okulda branş öğretmeni olarak yer almam gerekirken, okul öncesi öğretmeni olarak görev yapıyorum. Alanım farklı olduğu için, velilerime öğrencilerim hakkında detaylı bilgi verirken yetersiz olduğumu hissediyorum.”

4.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleği İcra Ederken Eğitim Programı, ve Eğitim Ortamından Kaynaklı Yaşanılan Sıkıntılara Yönelik Görüşleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen ikinci soru ise “Bu mesleği icra ederken eğitim programı ve eğitim ortamından kaynaklı yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?” şeklinde yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya yönelik yanıtlarından elde edilen görüşler ise Tablo 14 ‘de verilmiştir.

Tablo 14 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleği İcra Ederken Eğitim Programı, ve Eğitim Ortamından Kaynaklı Yaşadığı Sıkıntılara Yönelik Görüşleri

Görüşler	f
Eğitim ortamlarının yetersizliği	36
Eğitim programlarının niteliği ile ilgili sorunlar	32
Eğitim araç, gereç ve materyallerin eksikliği	24
Sorun yoktur	14
Öğretmenlere kaliteli hizmet içi eğitim sunulmaması	11

Tablo 14’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 117 okul öncesi öğretmeni; Araştırmaya katılan 22 okulöncesi öğretmeni; “Bu mesleği icra ederken eğitim programı, ve eğitim ortamından kaynaklı yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?” sorusuna ilişkin 117 yanıt ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 36’sı eğitim ortamlarının yetersizliği, 32’si eğitim programlarının niteliği ile ilgili sorunlar, 24’ü eğitim araç, gereç ve materyallerin eksikliği, 14’ü sorun yoktur ve 11’i ise öğretmenlere kaliteli hizmet içi eğitim sunulmaması konusu ile ilgilidir.

Eğitim ortamlarının yetersizliği başlığıyla ilgili 3 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.G.1: “Eğitim öğretim ortamının uygun olmadığını düşünüyorum. Çünkü sınıflar çok küçük aynı zamanda çocukların yaş ve gelişim seviyesine uygun değil. Milli Eğitim Bakanlığınca gönderilen kitapları ve oyun alanını çok sınırlı bulmaktayım, teknoloji açısından da fotokopi makinesi, internet, projeksiyon ve bilgisayar gibi eğitimin olmazsa olmazlarından mahrum bir ortamda çalıştığım için mesleğimi yerine getirmekte olumsuz etki yaratmaktadır.”

Ö.G.1.1: “Eğitim ortamının temel ögesi olan sınıflarda, çocukların bazı gereksinimlerini karşılayacak araç ve materyaller yok denecek kadar azdır.Çocuklara uygun branş sınıflarının olması eğitim ortamı açısından büyük bir eksiklik diye düşünüyorum.”

Ö.G.1.2: “Görev yaptığım okul ilköğretim çatısı altında olduğu için ders sürelerini, okul içi düzenlemeleri, donanım ve fiziksel yapıyı okul öncesi eğitim açısından yetersiz buluyorum. Çocuklara uygun masa, sandalye ve dolapların olmamasının büyük bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. Okul öncesi eğitimi alan çocuklar yaşca küçük oldukları için tehlike arz edebilecek koşulların en aza indirilmesi gerekiyor. İlkokul bünyesinde okul öncesi eğitimin sağlıklı olduğunu düşünmüyorum.”

Eğitim programlarının niteliği ile ilgili sorunlar başlığıyla ilgili 3 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.G.2: “KKTC’de uygulanan eğitim programları TC hükümetinin hazırladığı eğitim programlarıdır. Buraya uyarlamakta sıkıntı çekiyorum. Eğitim programlarının yerel ve özgür olması gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda müfredat olarak verilen konular sınıfımda ki öğrencilerimin hepsine hitap etmiyor.”

Ö.G.2.1: “Eğitim programının sabit olmaması gerektiğini aksine, bakanlık desteği ile güncellenmesi gerekmektedir. KKTC’de kullanılan eğitim programlarında hala 2006 yılındaki eğitim programını kullanmaktayız. Bu yüzden yetersiz ve bize uygun olmayan bir eğitim programı kullanılmaktadır.”

Ö.G.2.2: *“Eğitim programının ezbere dayalı olduğunu ve ortamında buna göre uygun olmadığını düşünüyorum. Aynı zamanda Montessori eğitim sisteminin dışında soyut öğelere yer verilmesini ve bu sayede çocukların yaratıcılıklarının gelişeceği kanısındayım.”*

Eğitim, araç, gereç ve materyallerin eksikliği başlığıyla ilgili 3 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.G.3: *“Çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak yeterli materyaller okulumuzda bulunmamaktadır.”*

Ö.G.3.1: *“Çalıştığım okulda öğrencilerimin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak eğitici oyuncaklar bulunmamaktadır. Okul öncesi kaynaklarda ve materyallerde öğretmene katkı ve yardım sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Bu konuda bakanlığın sağladığı olanaklar yetersiz olduğu için materyal sıkıntısı verdiğim eğitimi çok etkilemektedir.”*

Ö.G.3.2: *“Eğitim programında yer alan içeriği kusursuz uygulayabilmem için okulumuzda ve özellikle sınıflarda yeterli araç gereç ve materyal bulunması gerekir. Fakat okulumuzda araç, gereç ve materyal sıkıntımız vardır. Bu konuda ki yetersizlik benim verimimin düşmesini sağlıyor ve verdiğim eğitimin niteliğini düşürüyor.”*

Sorun yoktur başlığıyla ilgili 3 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.G.4: *“21 yıldır bu meslekte çalışmaktayım. Bulunduğum süre zarfında bu mesleği yaparken eğitim programı, ve eğitim ortamından kaynaklı yaşadığım herhangi bir sıkıntı olmadi.”*

Ö.G.4.1: *“Eğitim programını uygulamaya geçirirken herhangi bir problem yaşamadım. Eğitim ortamını da oldukça uygun ve yeterli bulmaktayım. Bu nedenle eğitim programı ve eğitim ortamından kaynaklı yaşadığım kişisel bir problemim yoktur.”*

Ö.G.4.2: “25 yıldır bu mesleği yapıyorum. Mesleğimi çok seviyorum, yaratıcılığımı kullanmayı biliyorum ve hizmet içi eğitimleri seçip yararlı olanları kullandığım için herhangi bir sıkıntım hiç olmadı. Öğretmen her ortamda çalışmayı hedeflerse sıkıntı olacağını düşünmüyorum.”

Öğretmenlere kaliteli hizmet içi eğitim sunulmaması başlığıyla ilgili 3 öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö.G.5: “Eğitim programlarının işlevselliği ile ilgili materyallerin kullanımı ile ilgili olarak hizmet içi eğitim verilmekte fakat okul öncesi döneme ait eğitim verilmemektedir. Daha çok hizmet içi eğitim verilerek eğitim programlarının işlevselliğini artırılması gerektiğini düşünmekteyim.”

Ö.G.5.1: “Aldığımız hizmet içi eğitimi yetersiz buluyorum. Okul öncesi eğitime gereken önem verilerek, hizmet içi eğitim seminerlerinin daha sık düzenlenmesini istiyorum. Hizmet içi eğitim yeterli ve düzenli verildiği takdirde, öğretmenlerde bu sayede kendi istek ve imkanları ile meslek hayatında daha aktif olacaklarını düşünüyorum.”

Ö.G.5.2: “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerin okul öncesi alanına tam anlamı ile uygun olduğunu düşünmüyorum.”

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar alt amaçlar ve bulgular ile tutarlı olacak şekilde açıklanmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Yeterliklerinin, Demografik Özelliklerine Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, “meslek bilgisine ilişkin yeterlikler”, “alan bilgisine ilişkin yeterlikler”, “kendini geliştirmeye ilişkin yeterlikler” ve “ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler” arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre, genel olarak mesleki yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre, “meslek bilgisine ilişkin yeterlikler”, “alan bilgisine ilişkin yeterlikler”, “kendini geliştirmeye ilişkin yeterlikler” ve “ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler” arasında, meslek bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre meslek bilgisine ilişkin yeterlik alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmaktadır. 20-25 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin meslek bilgisine ilişkin yeterlik alt boyutundan diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlere göre daha düşük puan almışlardır.

Öğretmenlerin mezun olduğu fakültelere göre, genel olarak mesleki yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mezun olduğu fakültelere göre, “meslek bilgisine ilişkin yeterlikler”, “alan bilgisine ilişkin yeterlikler”, “kendini geliştirmeye ilişkin yeterlikler” ve “ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler” arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, genel olarak mesleki yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, “meslek bilgisine ilişkin yeterlikler”, “alan bilgisine ilişkin yeterlikler”, “kendini geliştirmeye ilişkin yeterlikler” ve “ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler” arasında meslek bilgisine ilişkin yeterlikler alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre meslek bilgisine ilişkin yeterlik alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmaktadır. 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenler meslek bilgisine diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlere göre daha düşük puan almışlardır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre genel olarak mesleki yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre, “meslek bilgisine ilişkin yeterlikler”, “alan bilgisine ilişkin yeterlikler”, “kendini geliştirmeye ilişkin yeterlikler” ve “ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler” arasında “ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler” dışında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmenlerin ulusal ve uluslararası değerlere ilişkin yeterlikler alt boyutundan aldıkları puanlar daha düşüktür.

Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007), yaptıkları bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılmıştır. Araştırma sonucu olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı görüşleri içerisinde en yüksek ortalama puan "öğretmenliğin toplum kalkınmasında önemli olduğu ve öğretmenliğin fedakarlık gerektiren bir meslek olduğu" görüşlerinde belirlenirken, en düşük ortalama puan ise "öğretmenlik ideolümdeki meslektir" görüşünde saptanmıştır.

Ayrıca olumsuz olarak sorulan "öğretmenlik mesleğini zorunlu kalmadığım takdirde yapmam" maddesinde öğrencilerin ortalama puanı yüksek düzeyde çıktığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2008), yaptığı bu çalışmada ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucu olarak coğrafya öğretmenlerinin klasik yöntemler kullandığı ve gezi-gözlem yöntemini "hiçbir zaman" kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Karacaoğlu'nun (2008), yapmış olduğu bu çalışmada öğretmenlerin yeterlilik algılarının belirlenmesini hedeflemektedir. Araştırma sonucu olarak bu araştırmada öğretmende bulunması gereken yeterlilik algılarının yüksek olduğu ve kendilerini "çok yeterli" gördükleri tespit edilmiştir.

Vujici (2008), yaptığı bu araştırmada öğretmenlerin bireysel ve eğitimsel çerçevedeki gelişimleri ile öğretmenlerin pratik yeterliliğini belirlemek amacı ile yapmıştır. Araştırma sonucu olarak yapılan çalışma başarı ile tamamlanmakta ve öğretmenlerin çoğu yeniliğe açık ve işbirliği niteliği taşımaktadırlar. Ancak azınlıkta olan ve birkaç değişime açık olmayan öğretmenin işbirliğine bulunmakta zorlandığı tespit edilmiştir.

Han ve Thomas (2010), yaptıkları bu çalışmada okul öncesi eğitimde çocuk-öğretmen bağı ilişkisi ve sosyal yeterliliğin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Araştırma sonucu olarak okul öncesinde öğretmen vasfı ve sosyal yeterliliğin çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için önemi ve değişkenlik rolü tespit edilmiştir

Dajeh (2012), yaptığı bu araştırmada Ürdünde mesleki ortaokul öğretmenleri ve ulusal profesyonel standarttaki yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Araştırma sonucu olarak öğretmenlerin cinsiyetleri, vasıfları ve deneyimlerinin mesleki yeterlilikte ulusal standartlarına ters düşmediği sonucuna varılmıştır.

5.1.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Yeterliklerine İlişkin Genel Sonuçlar

Öğretmenlerin, öğretmenlik yeterlikleri genel olarak “çok yeterli” şeklinde algılanmaktadır. Veri toplama aracı olan “Öğretmen Yeterlikleri” isimli öğretmen anketini yanıtlayan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerinin çok yeterli düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şeker, Deniz ve Görgen (2005), yapmış oldukları bu çalışmada tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlilikleri açısından değerlendirilmelerine yönelik yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, okul uygulama öğretmenlerini ve arkadaşlarını, öğretmen adayları ise kendilerini öğretmenlik yeterliliklerinde yeterli görmektedirler.

Yapılan başka bir literatür taramasında, Alisinanoğlu ve Bay (2007), yapmış oldukları bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları yaşlarına ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak, mesleki kıdemleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Yapılan literatür taramasında Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), yapmış oldukları bu çalışmada öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılmıştır. Bu çalışmada sonuç olarak, öğretmen adaylarının hem altı alt başlık bazında, hem de genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlere oranla daha yüksek derecede mesleği gerektirdiği yeterliklere sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Kahramanoğlu ve Ay'ın (2013), yaptıkları bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

En yüksek yeterlilik algısı "Dil becerilerini geliştirme" iken en düşük yeterlilik algısı "Bilimsel ve teknolojik gelişim" alanlarında olduğu belirtilmektedir.

5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleği İcra Ederken Yaşadıkları Kişisel Sıkıntılara İlişkin Genel Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleği icra ederken kişisel olarak yaşadığı sıkıntılar genel olarak; veliler ile iletişim sorunu, bakanlık tarafından yeterli desteğin görülmemesi, öğrencilerin bireysel farklılıkları, okula ulaşım sorunu, öğretmenlerin mesleki tükenmişliği ve alan dışı öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazısı incelendiğinde Erdamar ve Demirel (2010), yaptıkları bu çalışmada öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Araştırma sonucu olarak yapılan görüşmelerde ve derslerde genellikle grup çalışmalarının yapıldığını, fakat işbirliğine dayalı öğrenmenin diğer tekniklerinin kullanılmadığı saptanmıştır. Grup çalışmalarının sıklıkla tercih edildiği ancak verimli ve etkili kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Branekova (2010), yaptığı bu çalışmada öğretmen vasfında bilgi ve iletişim yeterliliğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucu olarak öğretmenler bilgi ve iletişim (teknoloji) yeterliliğinde kişisel ve sosyal yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Şahin (2011), yaptığı bu çalışma ile öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışlarını belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırma sonucu olarak, öğretmenlerin branşlarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikler farklılaşmaktadır. Ancak algılarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Shuls ve Trivitt (2015), yaptıkları bu çalışmada ortaokullardaki öğretmen vasıfları, yeterlilikleri ve yaratıcılığını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucu olarak öğretmen rolü ve yaratıcılığı büyük oranda öğrenim sürecini etkilediği tespit edilmiştir.

5.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleği İcra Ederken Eğitim Programı, ve Eğitim Ortamından Kaynaklı Yaşanılan Sıkıntılara İlişkin Genel Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleği icra ederken eğitim programı ve eğitim ortamından kaynaklı yaşadığı sıkıntılar genel olarak; eğitim ortamlarının yetersizliği, eğitim programlarının niteliği ile ilgili sorunlar ve eğitim araç-gereç ve materyallerin eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kuisma ve Sandberg (2008), yapmış oldukları bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin profesyonel düşünce ve yeterlilikleri belirlemeye yönelik yapılmıştır. Araştırma sonucu olarak, müfredat, öğrenci, öğretmen ve bilginin profesyonellikteki rolü ortaya çıkmış ve farklı profesyonellerin çatışan düşünceleri tespit edilmiştir.

Işık, Ciltaş ve Baş (2010), yapmış oldukları bu çalışma ile öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleğindeki genel sorunların belirlenmesi üzerine yapılmıştır. Araştırma sonucu olarak öğretmenlik uygulamalarının artırılması, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimleri sırasında alacakları dersleri, mezuniyet sonrasında da alacak şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazısı incelendiğinde Senemoğlu (2011), yaptığı bu çalışmada okul öncesi eğitim programının hangi yeterlilikleri kazandırması gerektiğini tespit etmeye yönelik yapılmıştır. Araştırma sonucu olarak bir okul öncesi eğitim programı ile kazandırılmak istenen davranışlar çocukların tüm özelliklerini bilmesi, işbirliği yapması, sosyalleşmesi içerisinde bulunduğu ve yaşadığı kültürün farkında olması, olaylara veya karşılaştığı sorunlara bir değil de birçok açıdan bakarak problem çözme becerileri, müzik veya dans yoluyla iletişim kurması gibi beceriler ancak etkili bir okul öncesi eğitim programı ile kazandırılabilceği ifade edilmiştir.

Lai, Sadoulet ve Janvry (2011), yapmış oldukları bu çalışma ile okul kalitesinin ve öğretmen yeterliliğinin öğrenci performansına katkılarını belirlemeye yönelik yapılmıştır. Araştırma sonucu olarak bu ankette öğretmen yeterliliği ve okul kalitesine bağlı olarak öğrencilerin performanslarının değişkenliği tespit edilmiştir.

Cooper ve Yan (2015), yapmış oldukları bu çalışma ile öğretmenlerin özgüven ve yeterliliğine aynı zamanda davranış kontrolünün belirli etkilerini incelemeye yönelik yapılmıştır. Araştırma sonucu olarak eğitim sertifikası daha yüksek olan öğretmenler sınıf içi davranış ile baş etmekte daha başarılı (deneyimli) olduğu tespit edilmiştir.

5.2 ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere özellikle meslek bilgisine ilişkin yeterliklerini arttırmaya yönelik çalışmalar yürütülmelidir. Bu bağlamda Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde Milli Eğitim Bakanlığına görevler düşmekte, uygulamalı hizmet içi eğitim programlarının sayısı ve niteliği artırılmalıdır.
2. Okul yönetimleri okullarda kıdemli öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile daha sık iletişim içerisinde bulunma, aynı zamanda katkı ve destek sağlayabilecekleri ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarına yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin eğitim gereksinimleri olduğunu fark etmelerini sağlayacak çalışmalara katılmaları için teşvik edilebilir.
3. Veliler ile iletişim konusunda öğretmenler velileri ile birlikte işbirliğine dayalı çalışmalar yapılabilir. Belirli zamanlarda sadece veli toplantısı yerine eğlenceli aktivite içerikli etkinlikler organize edilebilir.
4. Bakanlık tarafından yeterli desteğin sağlanamaması konusunda ise okula gelen denetmenler, öğretmenlerin sıkıntılarını çözümleyerek ve karşılıklı konuşarak Milli Eğitim Bakanlığına aktarabilir. Sorunların çözümüne katkıda bulunabilirler.
5. Eğitim programının yetersizliği konusunda okullardaki araç, gereç ve materyal eksikliklerini gidermeye yönelik eğitim bakanlığı, okul yönetimi ve okul aile birlikleri gibi çalışmalar yürütülebilir.
6. Eğitim programı konusunda ise 2006 yılı eğitim programı kullanmak yerine günümüze uygun ve uyarlanmış güncel bir program tercih edilebilir.

KAYNAKÇA

Aksoy, P. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Ankara: Ankara Üniversitesi).*

Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği).

Al-Dajeh, H. (2012). Jordanian vocational, secondary education teachers and acquisition of the National professional standards. *Education, 133*(1), 221-234.

Ahi, B. (2015). Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların çevre kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi. *Unpublished doctoral dissertation). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Electronic Turkish Studies, 9*(5).

Aslan, A. G. D., & Akyol, A. K. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(2).

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).

Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2006). Öğretmenlerde iş doyumu ve kişilik. *Ankara, Nobel Yayın Dağıtım*.

Admiraal, W., Hoeksma, M., van de Kamp, M. T., & van Duin, G. (2011). Assessment of teacher competence using video portfolios: Reliability, construct validity, and consequential validity. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1019-1028.

Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi.

Bayani, A. A., Bagheri, H., & Bayani, A. (2013). Teacher self-esteem, self-efficacy and perception of school context as predictors of professional burnout. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 298.

Bay, N. D., & Alısınanoğlu, F. (2012). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Branekova, D. (2010). Information-communicative competency in teachers' qualification. *Tracia Journal of Sciences*, 8(Supplement 3), 369-372.

Bandura, A. (2011). Social cognitive theory. *Handbook of social psychological theories*, 349-373.

Bakx, A., Koopman, M., de Kruijf, J., & den Brok, P. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and Teaching*, 21(5), 543-564.

Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25-52.

Card, N. A., & Hodges, E. V. (2008). *Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention*. *School psychology quarterly*, 23(4), 451.

Cooper, P., & Yan, Z. (2015). Some possible effects of behaviour management training on teacher confidence and competence: evidence from a study of primary school teachers in Hong Kong. *Educational Studies*, 41(1-2), 156-170.

Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211.

Celep, C. (2004). Eğitim örgütlerinde dönüşümsel liderlik. *Anı Yayıncılık*.

Çivik, S. P., Ünüvar, P., & Soylu, B. (2015). Pre-school Education Teacher's Opinion about the Implementation of 2013 Pre-school Education Program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 693-698.

Demirel, Ö. (2013). Eğitimde Program Geliştirme, Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).

Deangelis, K. J., & Presley, J. B. (2011). Teacher qualifications and school climate: Examining their interrelationship for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 84-120.

Ekinci, Ö. ve Öter, Ö. (2010). Education and Teacher Training System in Finland, Study Visit Report

Erkan, S., & Severcan, S. (2010). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uygulama Yaptıkları Kurum Türüne Göre Öğretmenlik Uygulamasını Mesleki Kazanımlar Açısından Değerlendirmeleri. *Cagdas Egitim Dergisi*, (376).

Ertuğrul, H. (2015). Öğretmenin başarı kılavuzu. *Nesil Basım Yayın Gıda Ticaret ve Sanayi A. Ş.*

Erdoğan, T., & Senemoglu, N. (2014). Problem-based Learning in Teacher Education: Its Promises and Challenges. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 459-463.

Ekici, G. (2014). Öğretmenin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Başarısızlığından Sorumluluk Algısı Konusunda Görüşler: Biyoloji Öğretmen Adayları Örneği. *İlköğretim Online*, 13(4).

Ekici, F. Y. (2015). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Becerileri İle Aile Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14).

Evgenieva, E., & Arslan, S. (2012). Basic Training and Professional Qualifications of Teachers in Bulgaria and Turkey: A Comparative Study. *Hacettepe University Journal of Education*, 43, 198-209.

Ergün, M. (2013). Eğitimin felsefi temelleri.

Erkuş, S. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.

Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer eğitime ilişkin görüşleri. *Kurumsal Eğitim Bilim*, 2(2), 1-18.

Gülay, H., & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.

Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 199-206.

Giren, S. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni Kavramına İlişkin Metaforları .*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2).

Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi.*İlköğretim Online*, 9(3).

Güven, G. (2015). Okul öncesi eğitim programı. G. Uyanık Balat. *Okul öncesi eğitime giriş*, 67-114.

Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24.

Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 469-476.

Hayes, D. (2009). A student teacher's guide to primary school placement: *Learning to survive and prosper*. Routledge.

Ignat, A. A., & Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 498-502.

Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği/Teacher Training and Teaching Profession. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1).

Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 715-732.

Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.

Kıralı, F. N. (2015). Kitap İncelemesi: Öğretmen Olmak. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 167-171.

Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 1371-1383.

Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ed. Türkoğlu, A.). *Mikro Yayıncılık. Ankara*.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.

König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.

Kuisma, M., & Sandberg, A. (2008). Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 186-195.

Kıroğlu, K., & Elma, C. (2012). Eğitim Bilimine Giriş. *Pegem Akademi*, 3.

Keskin, E. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (*Denizli İli Örneği*) (Doctoral dissertation, Pamukkale Üniversitesi).

Keskin, Y. (2013). Mesleki Yeterliliklerin Kazanılma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi (The Evaluation Of Prospect Teachers' Views In The Process Of Acquiring The Professional Competence).

Kara, D. A., & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. *Nobel Yayın Dağıtım*.

Karaca, E. (2015). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(16).

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Journal Of Turkish Educational Sciences*, 10(2).

Kartal, T., Ozturk, N., & Ekici, G. (2012). Developing pedagogical content knowledge in preservice science teachers through microteaching lesson study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2753-2758.

Kayaduman, H., Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde Fatih projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik bilişim*, 11.

Köksal, N., & Çöğmen, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerini Destekleyici Üniversite Olanakları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 85-98

Kahramanoğlu, R., & Yusuf, A. Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2).

Kök, M., Çiftçi, M., & Ayık, A. (2011). Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği)/An Examination on Teachers Competencies in Their Branches (Sample of Early Childhood Teacher's). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1).

Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).

Lai, F., Sadoulet, E., & De Janvry, A. (2011). The contributions of school quality and teacher qualifications to student performance evidence from a natural experiment in Beijing middle schools. *Journal of Human Resources*, 46(1), 123-153.

Liakopoulou, M. (2011). Teachers' pedagogical competence as a prerequisite for entering the profession. *European Journal of Education*, 46(4), 474-488.

MEB. (2012). Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: *MEB Yayınları*.

MEB. (2008). *Tebliğler Dergisi (Kasım 2006)*. 69(2590), 1491-1540.

MEB. (2009). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri, 9 Eylül 2015 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler> öğretmen yeterlikleri kitabı parça 1. Pdf adresinden alınmıştır.

Medley, D. M., & Crook, P. R. (2000). Research in teacher competency and teaching tasks. *Theory into practice*, 19(4), 294-301.

Mahiroğlu, A. (2004). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede gelişmeler ve yenilikler. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Editörler), *Eğitim bilimine giriş*, 379-423.

Munoz, M., & Powell, P. J. (2016). Preparing Early Childhood Professionals to Meet the Changing Demography of the United States. In *Social Justice Instruction* (pp. 129-137). Springer International Publishing.

Mischo, C. (2015). Early childhood teachers' perceived competence during transition from teacher education to work: results from a longitudinal study. *Professional Development in Education*, 41(1), 75-95.

Myers, R. (2005). Hayatta kalan on iki. *İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları*. s, 150.

Mcnay, M., & Graham, R. (2007). Can cooperating teachers help student teachers develop a vision of education. *The Teacher Educator*, 42(3), 224-236.

Nabhani, M., Nicolas, M. O. D., & Bahous, R. (2014). Principals views on teachers professional development. *Professional development in education*, 40(2), 228-242.

O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology, 31*(3), 261-299.

Ocak Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2009). Çocukların kişiler arası bilişsel problem çözme becerileri zaman içerisinde nasıl bir değişim gösteriyor. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 37*, 71-90.

Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2).

Öneren Şendil, Ç., & Erden, F. T. (2014). Peer preference: a way of evaluating social competence and behavioural well-being in early childhood. *Early Child Development and Care, 184*(2), 230-246.

Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya öğretiminde 5e modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*.

Özcan, D. (2014). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına Yönelik Oluşturulan Programın Etkililiği *yayımlanmamış doktora tezi*, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Poyraz, H., & Dere, H. (2006). Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri. *Anı Yayıncılık*.

Paterson, K. (2008). 55 Teaching Dilemmas: Ten Powerful Solutions to Almost Any Classroom Challenge. *Pembroke Publishers Limited*.

Peretz, M., Kleeman, S., Reichenberg, R., & Shimoni, S. (2010). Educators of educators: their goals, perceptions and practices. *Professional development in education*, 36(1-2), 111-129.

Robbins, S. P. and Judge, R. (2012). Örgütsel Davranış, Erdem, İ. (Çeviri Ed.). *Ankara: Nobel Yayın*.

Recepoglu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, 311-326.

Sapsağlam, Ö. (2009) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: *Tokat İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya*.

Sapsağlam, Ö. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: *Tokat İli Örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(37).

Spodek, B., & Saracho, O. N. (2014). Handbook of research on the education of young children. Routledge.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: *Mediation analyses. Applied Psychology, 57(s1), 152-171.*

Shuls, J. V., & Trivitt, J. R. (2015). Teacher Qualifications and Productivity in Secondary Schools. *Journal of School Choice, 9(1), 49-70.*

Senemoğlu, N. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri. *Eğitim ve Bilim, 36(160).*

Şeker, H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 42(42), 237-253*

Şişman, M. (2011). Eğitim bilimine giriş. Pegem Akademi.

Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. *Eğitim Bilimine Giriş.*

Şahin, E. (2011). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi. Yıldız Teknik Üniversitesi, *İstanbul.*

Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 239-259.*

Şahin, H., & Dursun, A. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 160-179

Şenel, T., & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).

TED, (2009) Öğretmen yeterlikleri, *Türk Eğitim Derneği: Ankara*.

Türkeç Aktaş, Y. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri.

Taşkın, N., & Tuğrul, B. (2014). Okul Öncesindeki Çocukların Dil ile Matematik Becerileri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).

Tantekin Erden, F., & Altun, D. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretime Geçiş Süreci Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2).

Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2012). Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi (2. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.

Uçar, M. Y. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.

Uysal, E., & Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2).

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796.

Ültay, E., & Ültay, N. (2016). Okul Öncesi Eğitim İçin Öğretim Teknikleri ve Materyal Geliştirme. *Pegem Atıf İndeksi*, 2016(1), 01-233.

Vujicic, L., Cepic, R., & Papak, P. P. (2010, January). Affirmation of the Concept of New Professionalism in the Education of Preschool Teachers: Croatian Experience. In *International Conference on Education and New Learning Technologies*.

Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration. *Early Child Development and Care*, 184(1), 149-159.

Williams, J., & Ritter, J. K. (2010). Constructing new professional identities through self-study: from teacher to teacher educator. *Professional development in education*, 36(1-2), 77-92.

Wyse, D. (2009). Becoming a primary school teacher. London and New York: Taylor & Francis Group.

Yılmaz, E., & Dilmaç, B. (2011). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değerler İle İş Doyumlarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1).

Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 201-209.

Yaşar, M. C., & Aral, N. (2011). Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1, 137-145.

Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39).

Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Akşin, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının "Okul Yöneticisi" Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Metafor Çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1.

Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).

EK 1

“Öğretmen Yeterlikleri” isimli öğretmen anketi

Sayın Öğretmen,

Bu anket, “ Öğretmen Yeterlikleri” isimli öğretmen anketi, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi” adına kullanılacaktır. Öğretmenlerin kişisel bilgi formu ve kendilerini ankette belirtilen yeterlikler çerçevesinde değerlendirmeleri istenmektedir.

Anket, 137 yeterlik maddesinden oluşmaktadır. Her maddenin karşısında her biri beşer dereceden oluşan bir dereceleme ölçeği göreceksiniz. Her yeterliğe göre **kendinizi** ne düzeyde algıladığınıza ilişkin uygun bulduğunuz kutucuğu beş üzerinden puanlayarak işaretleyiniz.

Ankette adınızı belirtmenize gerek yoktur. Vereceğiniz içten ve doğru cevaplar, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir.

Saygılar

Nilüfer Mutlu

Yrd. Doç. Deniz Özcan

Yakın Doğu Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesi

Eğitim Programları

Ve Öğretimi Anabilim Dalı

A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki soruların altındaki seçeneklerden hangisi durumunuzu tanımlıyorsa karşısındaki parantezin içine (x) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz

() Erkek () Kadın

2. Yaşınız

() 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40
() 41 ve yukarısı

3. Öğretmenlik kıdeminiz.

() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl
() 26-30 yıl
() 31 yıl ve üzeri

4. Mezun olduğunuz fakülte

() Eğitim Fakültesi () Eğitim Yüksek Okulu () İlköğretmen okulu ()
Eğitim Enstitüsü () Eğitim Önlisans-AÖF Lisans Tamamlama ()
Eğitim Fakültesi Dışında Başka Bir Lisans Programı Lütfen yazınız

.....

5. Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz?

() Evet () Hayır

“ Öğretmen Yeterlikleri” isimli öğretmen anketi

Aşağıdaki yeterlik maddelerine ilişkin seçeneklerden hangisi kendi durumunuzu tanımlıyorsa karşısındaki kutucuğun içine (x) işareti koyunuz. Seçeneklerdeki (1) Hiç, (2) Az, (3) Kısmen, (4) Oldukça, (5) Çok anlamını taşımaktadır (5’i işaretlerseniz çok yeterliyim, 1’i işaretlerseniz hiç yeterli değilim anlamına gelmektedir).

I. MESLEK BİLGİSİNE İLİŞKİN YETERLİKLER	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A- Öğrenciyi Tanımaya ve Öğrencinin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlikler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Gelişim özelliklerini tanıma	☐	☐	☐	☐	☐
2. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma	☐	☐	☐	☐	☐
3. Öğrenciye değer verme	☐	☐	☐	☐	☐
4. Söylediklerini yapıp gösterme ve sözünde durma (model olma)	☐	☐	☐	☐	☐
5. Yol gösterici, yapıcı ve yaratıcı olma (Öğrenciye rehberlik etme)	☐	☐	☐	☐	☐
6. Destekleyici olma	☐	☐	☐	☐	☐
7. Öğrencilerin kişiliklerine ve gelişebilirliklerine saygı duyma	☐	☐	☐	☐	☐
8. Öğrenciyi dinleme	☐	☐	☐	☐	☐
9. Cesaretlendirme ve teşvik etme	☐	☐	☐	☐	☐
10. Empatik davranma	☐	☐	☐	☐	☐
11. Güler yüzlü olma	☐	☐	☐	☐	☐
12. Öğrencilerin kendilerini geliştirebilmelerine yardımcı olma	☐	☐	☐	☐	☐
13. Öğrenciye güven verme	☐	☐	☐	☐	☐
14. Öğrencilerin öğrenme stillerine önem verme	☐	☐	☐	☐	☐
15. Öğrencilerde özdenetimi sağlama	☐	☐	☐	☐	☐
16. Öğrencilerde içsel motivasyonu geliştirme	☐	☐	☐	☐	☐
B- Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlikler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Dersi planlama	☐	☐	☐	☐	☐
18. Öğrenme ortamlarını düzenleme	☐	☐	☐	☐	☐
19. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme	☐	☐	☐	☐	☐
20. Zamanı etkili kullanma	☐	☐	☐	☐	☐

21. Davranışı ve sınıfı yönetme	☐	☐	☐	☐	☐
22. Sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkma	☐	☐	☐	☐	☐
23. Sınıfta duyguları yönetme	☐	☐	☐	☐	☐
24. Sınıf iklimini her zaman olumlu tutma	☐	☐	☐	☐	☐
25. Sınıf kurallarını öğrencilerle belirleme ve bu kuralların uygulanmasını izleme	☐	☐	☐	☐	☐
26. Yansıtıcı düşünme	☐	☐	☐	☐	☐
27. Yaratıcı düşünme	☐	☐	☐	☐	☐
28. Eleştirel düşünme	☐	☐	☐	☐	☐
29. Problem çözme	☐	☐	☐	☐	☐
30. Hoşgörülü davranma	☐	☐	☐	☐	☐
31. Öğrenme-öğretme strateji, yöntem, teknik, taktiklerini öğrenme-öğretme ortamında uygun, etkili ve doğru kullanma	☐	☐	☐	☐	☐
32. Güdüleyici olma (öğrencinin üst düzey performans göstermesi için öğrenciyi harekete geçirme)	☐	☐	☐	☐	☐
33. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde donanımlı olma	☐	☐	☐	☐	☐
34. Beden dilini iyi kullanma	☐	☐	☐	☐	☐
35. Araştırma formasyonuna ve anlayışına sahip olma	☐	☐	☐	☐	☐
36. İnceleyen ve sorgulayan olma	☐	☐	☐	☐	☐
37. Sabırlı olma	☐	☐	☐	☐	☐
38. Öğrenmeyi öğretme	☐	☐	☐	☐	☐
39. Demokratik olma	☐	☐	☐	☐	☐
40. Öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlama	☐	☐	☐	☐	☐
41. Öğrencileri öğrenme sürecinde etkin kılma	☐	☐	☐	☐	☐
42. Öğrencilerin dikkatini konunun üzerine çekme	☐	☐	☐	☐	☐
43. Kendine güvenme	☐	☐	☐	☐	☐
44. Derse uygun bir giriş yapma	☐	☐	☐	☐	☐
45. Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleme	☐	☐	☐	☐	☐
46. Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verme	☐	☐	☐	☐	☐

47. Ses tonunu etkili kullanma	☐	☐	☐	☐	☐
48. Konuyu yaşamla ilişkilendirme	☐	☐	☐	☐	☐
49. Etkili soru sorma	☐	☐	☐	☐	☐
50. Olumlu benlik kavramına sahip olma ve öğrencilerde olumlu benlik kavramı gerçekleştirme	☐	☐	☐	☐	☐
51. Önerilere açık olma ve gerektiğinde bu önerilerden yararlanma	☐	☐	☐	☐	☐
52. Okumaya teşvik etme	☐	☐	☐	☐	☐
53. Dönüt verme	☐	☐	☐	☐	☐
54. Düzeltme kullanma	☐	☐	☐	☐	☐
55. Kaynak çeşitliliği yaratma	☐	☐	☐	☐	☐
56. Kendini iyi ifade etme	☐	☐	☐	☐	☐
57. Enerjik ve coşkulu olma	☐	☐	☐	☐	☐
58. Öğretim materyallerinin amaca uygun olmasına ve estetik duyarlılığı artırmaya dikkat etme	☐	☐	☐	☐	☐
C- Öğrenmeyi, Gelişimi İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Yeterlikler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme	☐	☐	☐	☐	☐
60. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçme	☐	☐	☐	☐	☐
61. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama	☐	☐	☐	☐	☐
62. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme	☐	☐	☐	☐	☐
63. Notu tehdit olarak kullanmaktan kaçınma	☐	☐	☐	☐	☐
64. Sınav kâğıtlarını iyi inceleyip yanlışları işaretleme, kâğıtları sınıfta dağıtarak yanlışlarının öğrencinin kendisine düzelttirme	☐	☐	☐	☐	☐
65. Öğrenci ilerlemesini izleme	☐	☐	☐	☐	☐
D- Okul, Aile, Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Mesleki Yeterlikler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
66. Çevreyi tanıma	☐	☐	☐	☐	☐
67. Çevre olanaklarından yararlanma	☐	☐	☐	☐	☐
68. Okulu bir kültür merkezi olarak görme	☐	☐	☐	☐	☐
69. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsız olma	☐	☐	☐	☐	☐

70. Aile katılımı ve aile ile işbirliği sağlama	O	O	O	O	O
71. Ana, baba, veli, meslektaş, okul içi ve dışındaki diğer kişilerle olumlu ve etkili iletişim kurma	O	O	O	O	O
E- Programa ve İçeriğe İlişkin Mesleki Yeterlikler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
72. Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkeleri bilgisi	O	O	O	O	O
73. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi	O	O	O	O	O
74. Özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirme	O	O	O	O	O
75. Hedef ve hedef davranışları (kazanımları) açık bir biçimde ifade etme	O	O	O	O	O
76. Programı başarıya ulaştırabilmede çevre olanaklarını kullanma	O	O	O	O	O
II- ALAN BİLGİSİNE İLİŞKİN YETERLİKLER	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
77. Alanındaki temel kavram ve genellemeleri (ilkeleri) bilme	O	O	O	O	O
78. Disiplinlerarası bilgi ve becerilerini sentezleme	O	O	O	O	O
79. Bilimdeki ve alanındaki gelişmeleri izleme	O	O	O	O	O
80. Alanında yapılan bilimsel çalışmalara katılma	O	O	O	O	O
81. Bilginin kaynağını araştırma ve kanıt isteme	O	O	O	O	O
III. KENDİNİ GELİŞTİRMEYE İLİŞKİN YETERLİKLER	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
82. Öz değerlendirme yapma (Kendi performansını değerlendirme).	O	O	O	O	O
83. Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama	O	O	O	O	O
84. Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme	O	O	O	O	O
85. Yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren olma (Öğrenmeyi öğrenme)	O	O	O	O	O
86. Değişime ve yeniliklere açık olma	O	O	O	O	O
87. Yenilikleri izleme, yenilik ve değişmelere uyum sağlama	O	O	O	O	O
88. İşbirliğine, takım çalışmasına açık olma	O	O	O	O	O
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
89. Okumayı sevme	O	O	O	O	O
90. Araştırma (Eylem Araştırmaları/Action Research) yapma	O	O	O	O	O
91. Kendi kişisel vizyonunu geliştirme	O	O	O	O	O

92. Okulunda kalite verimliliğin artırılmasına çaba sarf etme	O	O	O	O	O
93. Sürekli olarak “Bunu daha iyi nasıl gerçekleştiririz?” sorusunu sorarak derse hazırlık yapma	O	O	O	O	O
94. Kendini geliştirme fırsatlarını değerlendirme	O	O	O	O	O
95. Gerektiğinde uzmanlarla işbirliğine girme	O	O	O	O	O
96. Hatalarını kabul etme, hata yapanlara gerekli fırsatı verme	O	O	O	O	O
97. Özlük haklarına ilişkin (atama, tayin, terfi, nakil vb) konularda haklarını arama	O	O	O	O	O
98. Teknolojiyi mesleki ve kişisel gelişimi için kullanma	O	O	O	O	O
99. Araştırma ve sorgulama alışkanlığını geliştirme	O	O	O	O	O
100.Mesleki gelişimini sağlayacak ortamlara girme (Mesleki örgütlere katılma ve sorumluluk alma)	O	O	O	O	O
101.Mesleğindeki sorunlara duyarlı olma ve çözüme katkı getirme	O	O	O	O	O
IV- ULUSAL VE ULUSLARARASI DEĞERLERE İLİŞKİN YETERLİKLER	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
102.Ülkesini, ulusunu, öğrencisini sevmeye ve öğrenciyi yüreklendirme	O	O	O	O	O
103.Dürüst olma	O	O	O	O	O
104.Bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı olma	O	O	O	O	O
105.Eğilmeme ve ilkeli olma	O	O	O	O	O
106.Genel ve temel konularda donanımlı olma	O	O	O	O	O
107.Analitik olma	O	O	O	O	O
108.Ana dilini etkili kullanma (diksiyon, sözlü ve yazılı anlatım)	O	O	O	O	O
109.Güzel yazı yazma	O	O	O	O	O
110.Sanata ve estetiğe duyarlı olma	O	O	O	O	O
111.Doğayı sevmeye ve çevreye duyarlı olma	O	O	O	O	O
112.Sorumluluk duygusu gelişmiş olma	O	O	O	O	O
113.İnsanları sevmeye	O	O	O	O	O
114.Türk kültürünü tanıma ve benimseme	O	O	O	O	O
115.Toplumla ilgili nitelikleri bilme	O	O	O	O	O
116.Ulusal değerlere sahip çıkma	O	O	O	O	O

117. Evrensel değerleri benimseme	☐	☐	☐	☐	☐
118. Çevresine örnek olma	☐	☐	☐	☐	☐
119. Çağdaş bir insanın sahip olması gereken becerilerle (bilgisayar, internet, vb.) donanımlı olma	☐	☐	☐	☐	☐
120. Çağdaş gelişmelerden haberdar olma	☐	☐	☐	☐	☐
121. Mesleğini severek yapma	☐	☐	☐	☐	☐
122. Davranışları ve kişiliği ile öğrencilerine ve topluma örnek olma	☐	☐	☐	☐	☐
123. Kendisiyle barışık olma	☐	☐	☐	☐	☐
124. Atatürk ilke ve devrimlerini özümsemiş, laik ve demokratik olma	☐	☐	☐	☐	☐
125. Konuları, olayları, olguları akılcı biçimde değerlendirme	☐	☐	☐	☐	☐
126. İşine ve devama özen gösterme	☐	☐	☐	☐	☐
127. Açık fikirli olma	☐	☐	☐	☐	☐
128. Bazı toplumsal ve sosyal değerlere sahip olma ve bu değerleri öğrencilerine benimsetme	☐	☐	☐	☐	☐
129. Ülkesinde ve dünyada olup bitenle ilgilenme	☐	☐	☐	☐	☐
130. Sırdaş olma	☐	☐	☐	☐	☐
131. Tasarlayıcı olma	☐	☐	☐	☐	☐
132. Kolaylaştırıcı olma	☐	☐	☐	☐	☐
133. Sağlam bir karaktere ve kişiliğe sahip olma	☐	☐	☐	☐	☐
134. Planlı programlı olma	☐	☐	☐	☐	☐
135. Sorun çözme becerilerini uygulayan olma	☐	☐	☐	☐	☐
136. Öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerine uygun davranma	☐	☐	☐	☐	☐
137. Komplekssiz olma	☐	☐	☐	☐	☐

EK 2**GÖRÜŞME FORMU**

Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde Yer Alan Öğretmenlere Yönelik
Görüşme Soruları

1: Bu mesleği icra ederken kişisel olarak yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?

2: Bu mesleği icra ederken eğitim programı, ve eğitim ortamından
kaynaklı yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?