

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Sonrası Mesleki Gelişimlerinin İncelenmesi

Ersin Debeş

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi
Eğitim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eylül 2018
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Doç. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Eda Yazgın
Temel Eğitim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

2. Doç. Dr. Müge Beidoğlu

3. Doç. Dr. Eda Yazgın

ÖZ

Okul öncesi dönem çok önemli olup çocuğun yaşamının temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu dönemlerde verilecek olan eğitimin önemi de oldukça artmaktadır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerine de önemli görevler düşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin kendilerini en iyi şekilde geliştirmeleri ve mesleki yenilikleri takip etmeleri büyük önem taşımaktadır. Yeniliklere uygun bilgi ve beceri birikimlerinin yapılması öğrenim görmekte olan öğrencilere çağdaş ve çağın gereksinimlerine göre en uygun eğitimin verilmesini sağlayacaktır. Bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin, mezuniyet sonrası mesleki gelişimleri incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, KKTC’de Eğitim Fakültesinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında okuyup mezun olan tüm bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın Örneklemini ise, okul öncesi öğretmenliği programından mezun olan 153 birey oluşturmaktadır. Araştırmada nicel bir çalışma yöntemi ve daha önce Doğu Akdeniz Üniversitesi Mezunlarla İletişim ve Kariyer Araştırma Müdürlüğü tarafından Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarına uygulanan anket formu kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) 22 kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının %79’unun mezun olduktan sonra lisansüstü bir programa devam etmedikleri görülmüş olup, mezunların %69.3’ünün okul öncesi öğretmeni olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca katılımcıların mezun olduktan 0-3 ay içerisinde ilk işlerini buldukları sonucuna varılmıştır. Katılımcı mezunların %34’ü maaşlarından memnunken %32.7’si maaşlarından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucuna genel olarak bakıldığında mezunların üniversiteden almış

oldukları eğitimden memnun oldukları fakat yabancı bir dilde iletişim konusunda %34'ünün memnun %34.6'sının memnun olmadığı görülmüştür. Son olarak mezunların okudukları bölümü tekrardan tercih etme durumları olsaydı yine aynı lisans programında eğitim almayı istediklerini, aynı ilgi ve beceriye sahip öğrencileri mezun oldukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programında eğitim almaları konusunda teşvik edeceklerini de belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen yetiştirme, mesleki yeterlik.

ABSTRACT

Pre-school stage is crucial as it establishes the foundation of a child's life. Thus, the education received at this stage becomes equally important which in turn, places a great responsibility on pre-school teachers. It is essential for pre-school teachers to develop their competencies and follow professional innovations. Having up-to-date knowledge and skills will enable offering contemporary education meeting the needs of the current global conditions. This study explored the professional development of pre-school teacher following their undergraduate graduations. The population of the study is all students who completed the Pre-School Teaching program in the education faculties of all universities in TRNC. The sample consists of 153 individuals who completed the Pre-School Teaching program at the Eastern Mediterranean University since 2009. This study adopts a quantitative research design and made use of the Alumni Questionnaire designed and implemented previously by the Eastern Mediterranean University Alumni Communication and Career Research Directorate. SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) 22.0 was used for the analysis of the collected data. The findings of the study showed that 79% of the graduates do not pursue a postgraduate professional program and 69.3% of the graduates start working as pre-school teachers. Participants also stated that they are able to find jobs within the 0-3 months of their graduation. While 34% of the participants stated that they are satisfied with their income, 32.7% expressed their dissatisfaction regarding financial incomes. In general terms, the findings of the study show that majority of the participants are satisfied with the education they received during at undergraduate level; however, 34% of them were happy with the foreign language communication skills they

gained at university whereas, 34.6% of them were not happy with that skill. Lastly, the participants stated that if given the chance, they would choose the same program again and would encourage others to receive the same knowledge and skills by studying in the same Pre-School Teaching program.

Keywords: Professional development, pre-school teachers, teacher education, professional competency.

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim boyunca, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Doğu Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi programı hocalarıma teşekkür ederim. Bu yolda beni yalnız bırakmayan, kendisinden birçok şey öğrendiğim ve emeğini ödeyemeyeceğim danışman hocamlarım, Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek ve Prof. Dr. Elif Yeőim ÜSTÜN'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Aynı zamanda, sabırla bana destek olan aileme ve beni her zaman destekleyen tez sürecinde beni motive eden arkadaşlarıma teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vii
KISALTMALAR	xii
TABLO LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xx
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Problem Cümlesi.....	6
1.5 Varsayımlar	7
1.6 Sınırlılıklar	7
2 KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 Okul Öncesi Eğitim.....	8
2.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi	8
2.1.2 Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Önemi	10
2.2 Mesleki Gelişimin Amacı	13
2.3 Mesleki Gelişimin Önemi	14
2.4 Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Modelleri.....	15
2.4.1 Rehberli Bireysel Gelişim Modeli	16
2.4.2 Gözlem / Değerlendirme Modeli	16
2.4.3 Geliştirme / İlerletme Sürecine Katılım Modeli	16

2.4.4 Kurs / Seminer Modeli	16
2.4.5 Araştırma – İnceleme Modeli.....	16
2.4.6 Çalışma Grupları Modeli	17
2.4.7 Danışmanlık Modeli.....	17
2.5 Öğretmenlerin Mesleki Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması.....	17
2.6 Etkili Mesleki Gelişim Program Özellikleri	19
2.7 Mesleki Gelişim Program İçeriği	21
2.8 Mesleki Gelişimin Öğretmenlere Yararları.....	22
2.9 Mesleki Alanda Gelişimi Etkileyen Faktörler.....	23
2.9.1 Kişisel Faktörler	23
2.9.2 Çevresel Faktörler	23
2.10 Farklı Ülkelerde Mesleki Eğitim Çalışmaları	24
2.10.1 Türkiye’de Mesleki Eğitim Çalışmaları.....	24
2.10.2 Almanya’da Mesleki Eğitim Çalışmaları.....	26
2.10.3 Finlandiya’da Mesleki Eğitim Çalışmaları	27
2.10.4 Japonya’da Mesleki Eğitim Çalışmaları	29
2.10.5 İngiltere’de Mesleki Eğitim Çalışmaları.....	30
2.10.6 Çin’de Mesleki Eğitim Çalışmaları.....	31
2.11 Öğretmen Yeterlilikleri	31
2.12 Üniversite Eğitimi	34
2.13 Konu İle İlgili Araştırmalar.....	37
2.13.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	37
2.13.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
3 YÖNTEM.....	48
3.1 Araştırmanın Modeli	48

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	48
3.2.1 Araştırmanın Evreni	48
3.2.2 Araştırmanın Örneklemi	49
3.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	50
3.4 Geçerlilik ve Güvenilirlik	51
3.5 Verilerin Analizi.....	51
4 BULGULAR	52
4.1 Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	52
4.2 Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	57
4.3 Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	59
4.4 Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	67
4.5 Çalışmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	72
4.6 Çalışmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	78
5 SONUÇ VE TARTIŞMA	80
5.1 Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	80
5.2 Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	82
5.3 Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	83
5.4 Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	87
5.5 Çalışmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	89

5.6 Çalışmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	92
6 ÖNERİLER.....	95
KAYNAKLAR	97
EKLER.....	112
Ek 1: Etik Kurul İzin Yazısı.....	113
Ek 2: Kullanılan Ölçme Aracı.....	114

KISALTMALAR

DAÜ	Doğu Akdeniz Üniversitesi
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OTMG	Okul Temelli Mesleki Gelişim
ÖRAV	Öğretmen Akademisi Vakfı
SMG	Sürekli Mesleki Gelişim

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımları	49
Tablo 2: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Mezun Olduktan Sonra Lisansüstü Bir Programa Devamlarına Göre Dağılımları	52
Tablo 3: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Hangi Derecelere Sahip Olduğu veya Sahip Olma Amaçlarıyla Eğitim Aldıklarına Göre Dağılımları.....	53
Tablo 4: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları	53
Tablo 5: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Çalıştıkları Kurumlara Göre Dağılımları	54
Tablo 6: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Şu Andaki Görevlerinin Mezun Oldukları Alanla İlgili Olup Olmadığına İlişkin Dağılımları	54
Tablo 7: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Şu Anda Çalışmakta Olduğu İşteki Pozisyonları İle Şu Anda Ücretli Olarak Çalışmıyorlarsa Genellikle Yaptıkları ve Yapmayı Bekledikleri İşe Göre Dağılımları	55
Tablo 8: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının İş Arama Durumlarına İlişkin Dağılımlar	55
Tablo 9: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının İlk İşlerini Bulmaları İş Aramaya Başlamalarından Ne Kadar Zaman Sonra Gerçekleştiğine Dair Dağılımlar	56
Tablo 10: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Aylık Brüt Maaşlarına Göre Dağılımları	56

Tablo 11: DAÜ Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Mezunlarını Şu Andaki Kariyerlerine Ne Kadar İyi Hazırladığına İlişkin Görüşlerin Dağılımları	57
Tablo 12: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının İşlerini Yaparken Almış Oldukları Eğitimi Kullanabilme Durumlarına İlişkin Memnuniyet Durumlarına Göre Dağılımları	57
Tablo 13: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Şu Andaki İşlerini Göz Önünde Bulundurarak Kariyerlerindeki İlerleme Fırsatlarına İlişkin Memnuniyet Durumlarına Göre Dağılımları.....	58
Tablo 14: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Şu Andaki İşlerini Göz Önünde Bulundurarak Aldıkları Maaşa İlişkin Memnuniyet Durumlarına Göre Dağılımları	58
Tablo 15: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Şu Andaki İşlerini Göz Önünde Bulundurarak Genel Memnuniyet Durumlarına Göre Dağılımları	59
Tablo 16: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Programının İşleriyle İlgili Ortaya Çıkabilecek Sorunlarla Başa Çıkabilmek İçin Gerekli Temelin Sağlanmasında Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	60
Tablo 17: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Çoklu Disiplinli Ortamlarda Çalışma Becerisine Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	60
Tablo 18: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Etkili İletişim Becerisi Kazanmış Olmada Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	61

Tablo 19: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Etkili Yönetim/Ekonomi Becerilerini Geliştirmede Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	61
Tablo 20: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Profesyonellik İçin Gerekli Olan Değerleri Edinmede Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	62
Tablo 21: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Mesleklerinin Etik Yönleriyle İlgili Anlayış Geliştirmede Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	62
Tablo 22: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Bilişim Teknolojilerini Etkili Kullanmada Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	63
Tablo 23: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Hayat Boyu Eğitim İçin Gerekli Olan Becerileri Edinmede Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	63
Tablo 24: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Yabancı Bir Dilde İletişime Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	64
Tablo 25:Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Çevresel Konulara Duyarlı Olmada Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	64
Tablo 26: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Bağımsız Olarak Öğrenme ve Çalışma Becerisine Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	65

Tablo 27: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Sosyal Sorumluluk Anlayışı Geliştirmede Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	65
Tablo 28: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Farklı Kültürden, Milliyetten ve Dinden Gelen İnsanlarla İletişim ve İlişki Kurmada Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	66
Tablo 29: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Takımda İşbirliği İçinde Çalışma Becerisine Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	66
Tablo 30: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Öğrencilere Değer Verme, Anlama, Saygı Gösterme ve Bu Konuda Beceri - Yetenekleri Edinme ve Geliştirmede Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	67
Tablo 31: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Mesleki Gelişimleri İzleme ve Katkı Sağlama Becerisine Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	68
Tablo 32: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Becerisinde Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	68
Tablo 33: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme Becerisine Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	69
Tablo 34: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Dersi Planlama ve İlgili Materyal Hazırlama Becerisinde Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	69

Tablo 35: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Ölçme - Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Becerisinde Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	70
Tablo 36: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Öğrenme-Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Becerisinde Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	70
Tablo 37: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Ailelerin Katılımını ve İşbirliğini Sağlama Becerisinde Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	71
Tablo 38: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Program ve Mevzuata İlişkin Yeterli Bilgiye Sahip Olmada Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	71
Tablo 39: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Genel Üniversite Olanaklarında Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	72
Tablo 40: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Öğretim Elemanı Mevcudiyetinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı	73
Tablo 41: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Ders İçeriği ve Yapısının Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	73
Tablo 42: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Öğretim Kalitesinde Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	74

Tablo 43: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Derste Kullanılan Eğitim Teknolojilerinin Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	74
Tablo 44: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Öğretim Elemanlarının Desteğinde Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	75
Tablo 45: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Akademik İtibar (Saygınlık)’da Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	75
Tablo 46: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Akademik Danışman Desteğinde Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	76
Tablo 47: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Ders Dışında Öğretim Elemanları İle Olan İletişimde Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	76
Tablo 48: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Uluslararası Yönelimde Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı ..	77
Tablo 49: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının İş Planlaması Desteği ve Yönlendirmesinde Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	77

Tablo 50: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının İşverenler Arasındaki İtibar (Saygınlık)’da Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı	78
Tablo 51: Mezunların Geçmişe Dönme Olasılıkları Olması Durumunda Aynı Programda Eğitim Görmeyi İsteme Konusundaki Görüşlerinin Dağılımı.....	78
Tablo 52: Mezunların Benzer İlgi ve Beceriye Sahip Öğrencileri Mezun Oldukları Programda Eğitim Almaları Konusunda Ne Ölçüde Teşvik Edeceklerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı	79

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Yansımaları.....15

Bölüm 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma ile ilgili problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, araştırma ile ilgili varsayımlar, araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Her alanda çalışan kişiler için olduğu gibi, hatta onlardan bile daha çok eğitimcilerin kendilerini geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç günümüz şartlarında küreselleşme, gelişen teknolojiler gibi yaygın ve etkili akımların sonucunda ortaya çıkmakta ve eğitimcileri kendi aldıkları eğitimin ötesine geçip, kendi bilgi ve becerilerini sürekli olarak yenilemeye yöneltmektedir. Bu ihtiyacın giderilmesi için yapılan tüm etkinlikler genel olarak mesleki gelişim başlığı altında toplanabilir.

Her eğitimcinin yanı sıra bireylerin ilk ve temel eğitimini sağlayan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini en iyi şekilde geliştirmeleri ve mesleki yenilikleri takip ederek yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları büyük önem taşımaktadır. Yeniliklere uygun bilgi ve beceri birikimlerinin gerçekleşmesi çocuklara çağdaş ve çağın gereksinimlerine göre en uygun eğitimin verilmesini sağlayacaktır.

Türk Milli Eğitimin genel amaçları doğrultusunda, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak öğretmenlerin temel görevleri arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında aldıkları ve bu konuda sahip oldukları bilgi ve becerilerin zamanın değişen şartlarına uygun olarak yenilenmesi, değişen

eğitim programlarının takip edilmesi ve bunlara uyum sağlanması oğretim yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ve sınıf ortamına uyarlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel anlamda kendilerini geliştirmeleri, mesleki çalışmalara katılımları ile mümkün olacaktır (Guskey, 2002, akt. Genç, 2015)

Bu bağlamda oğretmenler, mesleğe başlamadan önce verilen lisans eğitiminin ötesinde mesleğe atıldıklarında da oğrenme sürecinin aktif bir yesi olarak mesleki gelişim etkinlikleri ile kendilerini geliştirmeye ve yaşam boyu oğrenmeye devam etmeli ve çağın getirdiği değişikleri takip ederek kendi gelişimleri yanı sıra oğrencilerinin de eğitimlerine katkı sağlamalıdır.

Mesleki gelişimin tanımını çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde yer almaktadır:

Mesleki gelişim oğretmenlerin bilgilerini becerilerini, kapasitelerini artırmak için ve mesleklerindeki etkililiklerin sürekliliğini sağlamak için gerçekleştirdikleri oğrenmelerdir (Hakan, 2008).

Bir başka tanımda ise mesleki gelişim, oğretmenlerinin ve okulda görev yapan personelin oğrenmesini, mesleği ile ilgili yeni oğrendiklerini uygulaması, yeni yetenekler kazanmasını sağlayan tüm faaliyetler için kullanılabilir bir kavramdır (Adıgüzel ve Yüksel, 2012).

Bunun yanında oğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları işbirliği ve mesleki etkileşimin artmasına katkıda bulunarak oğretmenlerin mesleklerini severek yapmalarını sağlar. Eğitimin geliştirilmesi denilince son yıllarda pek çok etkenin yanısıra ne çıkan temel faktörlerden birinin oğretmenlerin mesleki gelişimi kavramı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda mesleki gelişim ve mesleki oğrenmeyi sağlamak için gerekli koşullar da bilgi, beceri, yetenek olarak tanımlanmıştır (Martson, 2010, akt. Uslu, 2016).

Alanyazında nitelikli bir mesleki gelişim sürecinin özellikleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

- Katılımcıların daha fazla etkileşim içerisinde bulunmasını sağlamak,
- Mesleki gelişim çalışmalarının uzun süreye yayılması,
- Aynı seviyede, aynı kurumlarda öğretim yapan ve aynı alan bilgisine sahip öğretmen gruplarına yönelik olması,
- Katılan öğretmenlere etkin öğrenme fırsatları sunmak,
- Geniş bilgiler yerine alanları ile ilgili bilgilerin sunulması (Mayers, 2008, akt. Durmuş, 2013).

Ruhlan ve Bremer mesleki eğitimlerin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ve bu öğrencilerin bakımları ile ilgili program dizaynı ve sınıf yönetimi gibi becerilerini de içinde barındırması gerektiğini belirtmişler (akt. İlğan, 2013)

Mesleki gelişim sabit ilerleyen bir süreç değildir ve güncel gelişimler doğrultusunda ilerlemektedir. Öğretmenin ise bu sürece aktif olarak uyumlu ve planlamalarını dikkatle yapması oldukça önemli bir etkidir. Nitelikli bir eğitimin ve okulun sağlanabilmesi için temel koşul öğretmenlerin mesleki eğitimleridir (Adıgüzel ve Yüksel, 2012).

Ayrıca nitelikli bir mesleki gelişimin öğrenci öğrenmesini pozitif yönde artırabileceği gibi öğretmenlerin sınıfta, okulda ve okul bölgesinde de öğrencilerin öğrenmelerine fark yaratabildiğine ilişkin kanıtların da olduğu belirtilmiştir. Mesleki gelişimin öğretmen yeterliliğini de artırdığı düşünülmektedir. Yeterlilik; özel bir görevi yerine getirebilmek için gerekli beceri ve yeteneğe sahip olma olarak tanımlanabilmektedir (İlğan, 2013).

Günümüzde öğretmenlerden beklenen bir araştırmacı düşüncesiyle problemlere çözüm üretmesi, teknolojik ve pedagojik bilgileri bütünleştirmesi ve içşelleştirmesidir. Bu durum ise öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır (Adıgüzel ve Yüksel, 2012).

Öğretmenlerin mesleki alanda ilerlemelerini desteklemek ve eğitim imkanları sunmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü aracılığıyla yeni bir yaklaşım olan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) ortaya çıkmıştır. Bu uygulama geliştirilmeden önce öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerini hizmet içi eğitim etkinlikleri ile birlikte yürütölmekteydi. OTMG öğretmenlerin mesleki bilgilerinin ve becerilerinin geliştirmesine, etkili öğrenme ortamları oluşturmasına yardımcı olan süreçleri içermektedir. Bu uygulama sayesinde öğretmenlerin kendilerine olan güveninin gelişmesini, meslek hayatlarındaki yetkinliğin artmasını, yeniliklere açık kendi gelişimleri için çaba sarf eden bireyler olmasını da desteklemektedir (MEB, 2007).

İyi bir öğretmene bakıldığı zaman iyi bir öğretmen kendini sürekli geliştiren ve gelişime her zaman açık olan kendini geliştirmek için her türlü fırsat ve olanakları değerlendiren ve fırsatları araştıran kişi şeklinde bir tanımlama göze çarpmaktadır. Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu ortamlar yaratabilir ve gelişimlerine önemli açıdan faydalar sağlayabilir bu açıdan nitelikli öğretmen ve nitelikli bir öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanan desteğin önemi oldukça büyüktür (Seferoğlu, 2004).

Meslek içerisinde öğretmenler kendilerini yenilemiyorsa yaşam boyu öğrenmeyi benimsememişlerse bir çok konuda güçlük çekeceklerdir (Kısakürek, 2003, akt. Durmuş, 2013).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, üç etkinin sonucu olarak reforma ihtiyaç duyulan bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar yenilik, politikalar ve pedagojidir. Teknoloji gün geçtik sonra daha da ilerlemekte ve kolay ulaşılabilir hale gelmektedir. Öğretmenlerinde bu teknolojiye ve yeniliklere kolay uyum sağlayabilmeleri için beceri ve deneyim elde edebilmeleri için mesleki gelişimleri sağlanmalıdır (Durmuş, 2013).

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim durumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin gelişim durumları belirlenip, olanı mükemmelleştirmek adına çeşitli çalışmalar yapılabilmesi amaçlanabilir. Bu çalışmanın diğer bir amacı ise öğretmenlerin mevcut mesleki gelişim durumları saptayarak, öğrencilerine hangi alanlarda ne derece faydalı olduklarını ve hizmet öncesinde aldıkları eğitimi mesleki becerileri açısından hangi açılardan yeterli yada yetersiz gördüklerini belirlemektir. Öğretmenlerin mesleklerini sürdürebilmeleri için etkili bir öğretmenlik sergileyebilmeleri, sürekli gelişim göstermeleri ve yeniliklere ayak uydurmaları gerekmektedir. Sürekli değişen ve gelişen dünya düzeninde her mesleğin kendini geliştirmesi gerektiği gibi okul öncesi öğretmenlerinin de bu gelişmeleri yakından takip etmesi gerekir. Bu şekilde etkili bir öğretmen kendini yenileyebilen gelişime her zaman açık olan ve ayak uyduran öğretmenler, öğrenciler tarafından sevilmede, öğrencilerine daha etkili daha yararlı bir öğretmen olmaktadır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Çalışma, öğretmenlerin hizmet öncesinde Eğitim Fakültesinde aldıkları eğitimin mesleki gelişimlerine ne derece katkıda bulunduğunu aynı zamanda okulun eğitim programının yeterliliğini değerlendirme yoluyla öğretmen eğitimi konusunda

katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Öğretmenler öğrenim gördükleri Eğitim Fakültesinin eğitim programını değerlendirmekte ve mesleki becerileri ile aldıkları eğitimi ilişkilendirmektedir, bu veri ileride öğretmen yetiştirme programında hangi alanlarda ve yönde değişiklik yapılması gerektiğine ilişkin önemli katkılarda bulunması açısından önemlidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisans öğreniminde kazandıkları bilgi ve becerileri kadar, mezun olduktan sonra meslek yaşamında gerçekleştirdikleri çalışmalar öğrenci ve velilere sundukları fırsatlar ve bunları yapma konusunda kendilerini ne açıdan yeterli gördükleri önemlidir. Öğrencilerin okul öncesinde aldıkları eğitim, ahlaki ve sosyal değerler, hayatları boyunca etkili olacaktır. Öğretmenlerin bilinçli olması, gözlem yapabilmesi, çocuklarla hem sosyal hem bilimsel anlamda iletişim kurabilmesi açısından kendini geliştirmesi önem kazanmaktadır. Bunların gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin mezuniyet sonrası mesleki gelişimlerinde hangi alanlarda kendilerini yeterli / yetersiz olarak algıladıklarının bilinmesini gerektirmektedir. Bu çalışmanın ortaya koyacağı sonuçlar alanda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gereksinimlerinin anlaşılmasına katkı koymasından önemlidir.

KKTC'deki bir vakıf üniversitesinden mezun olan ve alanda görev yapan okul öncesi öğretmenliği programı mezunlarının mesleki yeterlilikleri konusundaki görüşlerinin ele alındığı bu çalışma KKTC'de bu konuda yapılmış ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek verilerin bundan sonra yürütülecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Problem Cümlesi

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının mezuniyet sonrası mesleki gelişimlerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir ?

Bu temel problem doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, üniversiteden mezun olduktan sonraki mesleki gelişim süreçleri ne tür özellikler göstermektedir?
2. Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, üniversiteden mezun olduktan sonraki mesleki gelişim süreçlerine ilişkin memnuniyet durumları nedir?
3. Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, mezun oldukları üniversitede aldıkları eğitimin mesleki hedeflerin gelişimine katkıları konusundaki görüşleri nelerdir?
4. Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, mezun oldukları üniversitede aldıkları eğitimin beceri ve yeteneklerinin gelişimine katkıları konusundaki görüşleri nelerdir?
5. Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, mezun oldukları üniversitenin kendilerine sağladığı eğitim olanaklarının yeterliliği konusundaki görüşleri nelerdir?
6. Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, mezun oldukları üniversite ve programı tekrar tercih etme ve başkalarına önerme konusundaki görüşleri nelerdir?

1.5 Varsayımlar

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimleri hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak için hazırlanan ankette, öğretmenlerin kendi düşüncelerini en doğru biçimde ortaya koydukları ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

Mevcut çalışma bulguları Doğu Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenlik bölümünden mezun olmuş öğrenciler ile sınırlıdır.

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Okul Öncesi Eğitim

2.1.1 Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi eğitime yönelik uzmanlar tarafından çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir.

0 – 6 yaş çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal yönden gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerdir. Bu yaş aralığında çocukların günlük yaşama uyumu bu dönemlerde başlar. İyi bir okul öncesi eğitim çocuğun yaşama uyumunu sağlamaya yardım etmektedir (Türkoğlu, 1994, akt. Şen, 2011).

Okul öncesi eğitim; çocukların gelişim özelliklerini sağlıklı bir şekilde sağlandığı yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı ve olumlu kişilik temellerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymaları sağlayan bir eğitim şeklidir (Zembat, 1992, akt. Ogelman, Ünüvar, Körükçü, Çalışandemir, Kıldan, Katrancı, Elibol, Şeker, Çetingöz, Atli, Ersan, Demir, Ahi, Akif İnci, Pişgin Çivik, 2014: 2).

Okul öncesi dönem denildiğinde akla ilk gelen yaş aralıkları 0-7 veya 0-6 yaşlardır. Bu yıllar aslında ilköğretim öncesi eğitimi kapsamaktadır. Mialeret, okul öncesi eğitim dönemin, bireyin doğduğu ilk günden ilköğretime girişe kadar olan süreç içindeki eğitim olduğunu söylemektedir (Başal, 1998, akt. Şen, 2011).

XIV. Milli Eğitim Şurası'nda (1993, s.11) okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamı 0- 72 ay grubundaki çocukların gelişimlerine ve bireysel özelliklerine uygun ortamların sağlanması ve onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden

gelişimlerini destekleyen onları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci olarak adlandırılmaktadır (Ogelman vd., 2014: 2).

Okul öncesi eğitim en geniş tanımı ile çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar geçen 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır. Çocukların daha sonraki yaşamlarında da çok önemli yeri olan bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı ‘ Erken Çocukluk Çağı’ diye tanımlanabilir (Aral vd., 2001, akt. Şen, 2011).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde genel olarak okul öncesi eğitimin çocukların tüm gelişimlerine ve bireysel farklarına uygun çocukları zengin çevre olanakları sağlayan çocukları ilköğretime hazırlayan bir eğitim süreci olarak görülmektedir.

Arnold Gesell (1925), okul öncesi dönemlerde insan beyninin hızla gelişim gösterdiğini ve altı yaşına gelindiğinde de tamamen olgunluk seviyesine ulaştığını belirtmektedir. Bloom ve arkadaşları (1964) ise zihin gelişiminin ilk dört yılda hızla gelişim gösterdiğini söylemektedirler. Okul öncesi dönem zihinsel gelişimi etkileyen faktörleri araştıran birey ise zengin bilgiler ile donatılmış olan Okul Öncesi Dönemin çocukların zeka gelişiminde olumlu yönde ilerlemelerin olduğunu saptamışlardır. (akt. Gürkan, 1982).

Çocukların erken yaşam deneyimleri onların öğrenmesine, kendi becerilerini geliştirmesini ve bununla birlikte çocukların okul başarısını da etkilemektedir. Okul öncesi dönemde olumsuz deneyim yaşayan çocukların tüm eğitim yaşamı etkilenmektedir. Erken yaşta olumsuz deneyim yaşayan çocukların özdeğerinin düşmesine ve eğitim hayatında başarısız olmasına da neden olabilmektedir. Bu çocuklar aynı zamanda diğer çocuklara göre daha fazla davranış problemleri

göstermektedirler. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun tüm gelişim alanları destekleyecek nitelikte çocuğa geniş zengin ve bağımsızlığını kazanabilecek bir çevre imkanlarının yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitimi ile mümkün olacaktır (MEB, 2013).

Yangın (1991) ve Sevinç (2003)'in yapmış oldukları çalışmalarda, çocukların okul öncesi dönemdeki yaşantılarının, daha ileriki dönemlerdeki gelişimlerini etkileyen en önemli faktörlerden birisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu yaşlarda verilen eğitim çocuğun yeteneklerinin gelişmesinde çok önemli bir paya sahiptir. Bu bakımdan okul öncesi eğitim, tüm eğitim sistemlerinin en can alıcı noktası olarak görülmektedir (akt. Şen, 2011).

2.1.2 Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Önemi

Okul öncesi eğitim, çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmeli ve ailelerin beklentilerine cevap verebilmelidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri eğitim programlarını iyi düzenlemelidir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin mesleki alanda etkin olmalarını gerektirir. Eğitim programı, çocuğun tüm gelişim alanlarına yönelik ve çocuğun yetenekleri ortaya çıkararak ilkokula hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Bu sebeple programın içeriği kadar öğretmene de oldukça önemli görevler düşmektedir (Köksal, Balaban Dağal, Duman, 2016).

Okul öncesi kurumlarda bütün çalışanların önemi büyüktür. Fakat çocuk için anne ve babasından sonra önemli gelen bir diğer etken ise öğretmendir. Bu sebeple öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler aynı zamanda aileler ile de sürekli iletişim içinde olmalıdırlar (Hildebrand, 1981, akt. Özyürek, 2009).

Etkili öğretmen sadece eğitimin nasıl yapılması gerektiğini ve sorunlarla nasıl başa çıkılması gerektiğini bilen değil aynı zamanda bildiklerinden hangisini uygulayacağına karar veren ve uygulayan kişilerdir (Açıkgöz, 2003, akt. Denizel Güven ve Cevher, 2005).

Öğretmen, öğrencilerine değer veren, farklılıklarını, ilgi ve isteklerini dikkate alan en iyi şekilde öğrenmelerine rehberlik eden kişidir. Öğrencilerinde değiştirmek istedikleri davranışları önce kendi davranışlarıyla ortaya koyarak model olur.

Etkili bir öğretmen, öncelikle öğrencilerine kazandırmak istediği davranış ve tutumları kendinde göstererek öğrencilerine örnek olmalıdır. Aynı zamanda öğretmenler kendini yenilemeye geliştirmeye, fikir ve bilgilere her zaman açık olmalı ve diğer meslektaşları ve idarecilerden de yardım alarak kurumunu sürekli yenilemek için çaba sarf etmelidirler (Öztürk, 2006).

Öğretmenler her çocuğun farklı gelişimsel özellikleri olduğu bilmeli ve bunu her zaman akıllarında tutmalıdır. Çocukların gelişimsel özelliklerini ve çocuğun sahip olduğu yeterlilikleri bilen bir öğretmenin verdiği eğitim çocuğun gelecekteki okul hayatını olumlu yönde etkileyecektir (MEB, 2013).

Bir okul öncesi kurumunda program ve malzemedan de daha önemli olan öge öğretmenlerdir. Çocuklar günün büyük bir bölümü öğretmenleri ile geçirmektedirler. Bu sebepten dolayı öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. İyi bir okul öncesi öğretmenin en belirgin özellikleri arasında sakin ve sabırlı olması, çocuklarla vakit geçirmeyi seven yapıda olmasıdır. Okul öncesi öğretmenliği diğer tüm meslekler gibi para kazanmak için zorunlu olarak yapılacak bir görev değildir. Severek isteyerek yapılması gereken bir meslektir. Ancak bu şekilde bir öğretmen çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilir (Oktay, 2007).

Oktaý (2007)' a göre, okul öncesi öğretmeninin öncelikle sahip olması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi sahibi olmak,
- Müzik, resim, drama, oyun gibi konularda bilgi sahibi olmak ve materyalleri kolayca temin edebilecek beceriye sahip olmak,
- İyi bir mizaha sahip olmak,
- Sabırlı ve sorumluluk sahibi olmak,
- Dikkatli ve iyi bir gözlemci olma,
- Yaratıcı olmak,
- İşbirliği yapabilmek,
- Güvenilir,
- Gelişime açık,
- Canlı, hareketli, neşeli olmak şekilde sıralanmaktadır (s. 220).

Okul öncesi öğretmenin kişilik özellikleri arasında dikkatli olma: öğretmenliğin en zor yanlarından biridir. Okul öncesi sınıfında öğretmen bir çok ayrıntı ile ilgilenmektedir. Grup halinde oynayan çocuklar, köşelerde oynayan çocuklar, tuvalet ihtiyacı olan çocuklar vs. bilinçli, saygılı ve yansız olmak öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmezleri arasında yer almaktadır. Okul öncesi öğretmeni vaktinin büyük bir bölümünü çocuklarla geçiren kişidir. Çocuklar kendileriyle beraber eğlenen ve kendileri ile beraber bir şeyler paylaşan öğretmenlerine güven duyarlar (Poyraz ve Dere, 2006).

Okul öncesi çocuğunun yaşamındaki en önemli unsur çevresindeki kişilerdir. Günün çoğunu öğretmeni ile geçiren çocuk öğretmenini örnek alıp onu taklit eder (Ulcay, 1983, akt. Şen, 2011).

2.2 Mesleki Gelişimin Amacı

Mesleki gelişim, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerin kendi mesleki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını geliştirmek amacıyla düzenlenen tüm etkinliklerin tamamıdır (Guskey, 2003, akt. Terkeşli, 2010).

Öğretmenlik mesleği, gittikçe karmaşık bir hal alan ve hızla değişim gösteren bilgi toplumunda çok sayıda beceri ve yetenek gerektiren bir meslektir. Günümüzde öğretmenlerin başarılı birer öğretmen olabilmeleri için yüksek mesleki standartlara sahip olmaları ve sürekli gelişim içinde olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin beklentileri arttıkça, öğretmenlerinde beklentileri çoğalmaktadır. Eğitim tarihinde, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasının esas amacı öğrenci başarısını artırmak olmuştur (OECD, 2005, akt. Bayram, 2010).

Mesleki gelişimin esas hedefi, öğretmenlerin mesleki hayatlarında gelişimini sağlamaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin birey olarak da değişmesi ve yenilenmesi mesleki gelişimin amaçları arasında yer almaktadır (Aydın, 1987). Böylece öğretmen gelişiminin sağlanması, öğrenci başarısının da artmasına öğrencilerin nitelikli bir şekilde eğitim görmelerinde neden olacaktır.

Öğretmenin mesleki gelişimlerinin sağlanmasının bir diğer amacı, öğretmenlerin veriminin ve iş doyumunun sağlanması böylelikle de okulun performansını artırarak eğitim amaçlarını gerçekleştirmektir. Öğretmenlere verilen bu eğitimlerin ayrıca sınıftaki öğrencilere ne derece yansıtıldığı da önemli bir unsurdur (Rüzgar, 2010).

Mesleki gelişim eğitiminin amaçları farklı yönlerden tartışılabilir. İlk olarak kurum açısından bakıldığında, iş düzeninin sorunsuz devam etmesi, birey açısından bakıldığında ise görevini kişinin görevini en iyi biçimde yerine getirmesidir. Mesleki

gelişim eğitimine bir yöntem olarak bakıldığında amaç bireylere bilgi ve becerilerin uygun bir şekilde kazandırılmasının sağlanmasıdır (Pehlivan, 1993).

Danielson ve McGreal' e göre (2000) mesleki gelişimin amacı, öğrencilerin öğrenmelerini artırarak, misyonu daha ileriye taşımak. Yapılandırılmış, işbirlikçi bir eğitim ortamı hazırlamaktır (akt. Akçay Kızılkaya, 2012).

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişimin en başta gelen amaçları; öğretmenlerin eğitimde yeniliklere açık olmasını sağlamak, çağa ayak uydurarak teknolojik becerilerini geliştirmek, mesleki açıdan kendi alan bilgilerini genişletmek, özgüvenlerinin gelişmesini sağlamak, öğretmenlerin mesleki açıdan ilerlemesini ve çalıştıkları okullara olumlu yönde katkılarda bulunmasını sağlamak şeklindedir (Hakan, 2008).

2.3 Mesleki Gelişimin Önemi

İnsan yaşamını etkileyen faktörlere her gün bir yenisi daha eklenmektedir. İnsanların bu faktörlere uyum sağlayabilmesi için aldıkları eğitimlerde ihtiyaçları olan bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenir. Bazı durumlarda hedeflenen davranışlar mesleki hayatta yetersiz kalabilmektedir. Mesleki gelişim sayesinde ortaya çıkan eksiklikler giderilmektedir. Bu sebeple de mesleki gelişimin önemi oldukça artmaktadır (Altınışik, 1996).

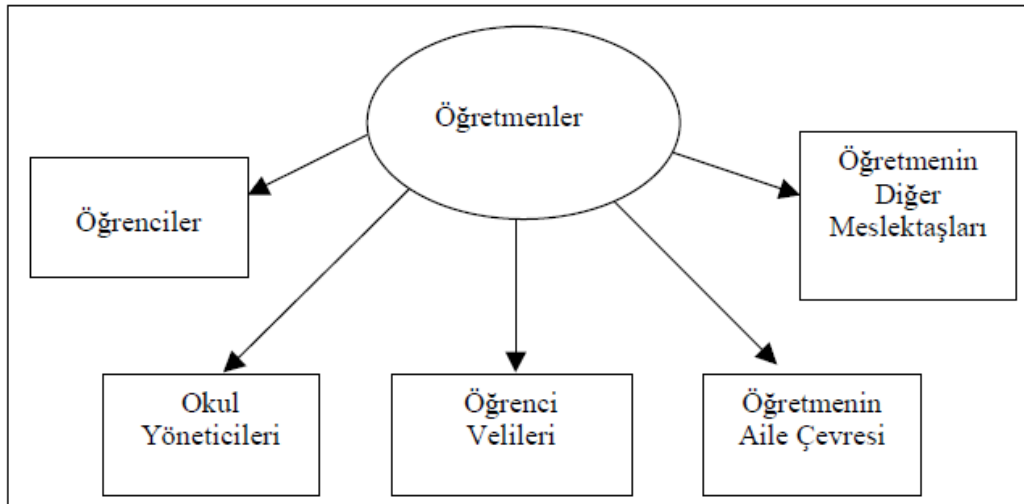
Mesleki gelişim öğretmenlere destek olmakla birlikte öğrencilerinde gelişimleri ve başarılı olabilmeleri için önemli bir gereksinimdir. Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarını ve iş doyumlarını sağlayıcı bilimsel temellerde eğitim öğretim yapmalarında mesleki gelişimin önemi oldukça fazladır (Kış, 2007, akt. Kızılkanaat, 2011).

Bir öğretmenin alan bilgisi ne kadar iyi olursa olsun muhakkak mesleki gelişim etkinliklerine katılmalıdır. Bunun sebebi öğrencilerin ihtiyaçlarının günden güne

değişmesi ve öğretmenlerin öğrencilerinin bu değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için kendilerini mesleki yönden geliştirmeye devam etmeleri gerekmektedir. Öğretmenler bu özelliği hayat boyu sürdürmelidirler (Bilge, 2015).

Öğretmenlerden sadece alanda uzman olması değil aynı zamanda toplumu ilgilendiren konularla ilgili bilgiye sahip olması ve toplumsal sorunlarla ilgili çözüm yolları araması da beklenmektedir (Celep, 2004, akt. Çöğmen ve Köksal, 2014).

Mesleki gelişim çalışmaları sayesinde yarar gören sadece öğretmenler değildir öğrenciler, okul yöneticileri ve aileler de bundan yarar sağlamaktadır (Odabaşı ve Kabakçı, 2007, akt. Uslu, 2016)



Şekil 1: Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Yansımaları (Uslu, 2016)

Mesleki gelişim faaliyetlerine katılan yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen öğretmenler, daha başarılı ve etkili öğretim sağlamaktadırlar (Bilge, 2015).

2.4 Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim etkinliklerinden verimli sonuç alınabilmesi için etkinliklerin nitelikli olması gerekmektedir. Bilindiği gibi mesleki gelişim etkinlikleri daha çok kurs /seminer şeklinde yapılmaktadır. Literatür taraması yapıldığında birbirinden farklı modellerin de olduğu görülmüştür (Guskey, 2000).

Guskey (2000) bu modelleri aşağıdaki şekilde sıralandırmıştır.

2.4.1 Rehberli Bireysel Gelişim Modeli

Bu modelin özelliklerine baktığımızda, öğrenmeyi öğretmen kendi eğitim anlayışına göre hazırlamaktadır. Öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme hedeflerini belirler ve bu hedeflere ulaşmak için kendi öğrenme stratejilerini seçerler ve değerlendirirler.

2.4.2 Gözlem / Değerlendirme Modeli

Öğretmenlerin eğitim sırasında sergilediği performanslar gözlemlenerek değerlendirilir ve daha sonra öğretmenlere ger dönüt sağlanır. Model, gözlem öncesi toplantı, gözlem, gözlem sonrası toplantı ve sürecin değerlendirilmesi şeklinde adımlardan oluşmaktadır. Öğretmenler etkin eğitim konusunda gelişimlerini tamamladıktan sonra, yeniden gözlemlenir.

2.4.3 Geliştirme / İlerletme Sürecine Katılım Modeli

Öğretmenler problemlerin çözümüne yönelik olarak bir kurulda görev alabilirler. Farklı yöntemlerle (okuma, gözlem vs.) kendilerini geliştirirler.

2.4.4 Kurs / Seminer Modeli

Farkındalık, bilgi ve becerinin geliştirilmesi için önceden belirlenen öğretmen gruplarına eğitim verilmesine dayanan geleneksel bir modeldir. Etkili olabilmesi için seminer sonunda öğretmenlere sınıf içinde danışmanlık yapılması ve izlenmesi gerekmektedir.

2.4.5 Araştırma – İnceleme Modeli

Bu model, eylem araştırmasına benzerliği ile bilinmektedir. Öğretmenler, öğretim alanına ilişkin sorun belirleyerek bu sorunun çözümüne yönelik olarak gerekli planın yapılması, verilerin toplanması ve yorumlanmasına dayalı olarak bir

araştırma yapılmaktadır. Bu araştırma sayesinde de öğretmenlerin kendi eğitimlerinde de değişiklikler yapmasına olanak sağlayan bir modeldir.

2.4.6 Çalışma Grupları Modeli

Okulda çalışan personeli kapsayan bir modeldir. Sorunu farklı açılardan inceleyen odak grupları oluşturularak gerçekleştirilmektedir. Bu modelde okul personeli okulun gelişimi için işbirliği içinde çalışmaktadır. Modelin verimli bir şekilde çalışabilmesi okuldaki personele bağlıdır.

2.4.7 Danışmanlık Modeli

Kişinin danışman olabilmesi için tecrübeli olması gerekmektedir. Tecrübeli öğretmenin az tecrübeli öğretmenle çalışması gerekmektedir. Bu model, hedeflenen gelişimin tartışılması, mesleki açıdan etkili stratejilerin aktarılmasını sağlamaktadır. Güncel konuları tartışmakta ve ilerme stratejileri konusunda da ilerleme fırsatı sunmaktadır.

2.5 Öğretmenlerin Mesleki Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması

Eğitim ihtiyaçlarının tespiti için birçok teknik kullanılmaktadır. Fakat bu tekniklerin hiç biri tek başlarına yararlı olmayabilir. Bu yüzden bazen bir çok tekniğin beraber kullanılması gerekmektedir. Başlıca ihtiyaç saptama teknikleri şunlardır: 1) Kayıt ve Raporların İncelenmesi, 2) Grup Toplantılarının Düzenlenmesi, 3) Mülakat (Görüşme), 4) Anket, 5) Test ve 6) Gözlem'dir (Tanyeli, 1970, akt. Öz, 2012).

Öğretmenlere yönelik yapılan mesleki eğitim ihtiyacının saptanması, mesleki eğitim faaliyetlerin planlanabilmesi amacıyla gereken bilgilerin toplanması için yapılan bir araştırmadır. Eğitim ihtiyacını saptama, programlı bir eğitim çalışmasının ilk maddesini oluşturmaktadır. Bu aşama gerçekleşmeden diğer aşamalara geçmek

hatalı ve eksik geçişler yapılmasına sebep olacaktır (Kalkandere, 1967, akt. Sevi Genç, 2015).

Eğitim ihtiyacı, bir hizmet veya personel tarafından işin yerine getirilmesinde gerekli duyulan eksiklik ve gereklilik olarak tanımlanabilir. Kısaca eğitim ihtiyaçlarının karşılanması bireyin karşılaştığı sorunları çözerek amaca ulaşmasını sağlamakta ve işini doğru bir şekilde gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Taymaz, 1992, akt. Durmuş, 2013).

Eğitim etkinliklerinin yarar sağlaması için, eğitim gereksinimlerinin saptanması oldukça önemlidir. Eğitim gereksinimleri tüm eğitim veren kurumlarda aynı olmayabilir. Eğitim ihtiyaçlarının saptanması için gözlem, kişisel görüşme ve anket kullanılması eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi için gereklidir. Bu gereksinimleri saptama süreci üç adımdan oluşmaktadır (Pehlivan, 1997):

- **Örgüt Çözümleme:** Uzun ve kısa vadeli hedefler ve bunun yanında bu hedefleri etkileyebilecek yöntem ve ilgili beklentilerin araştırılmasını içermektedir.
- **İş Çözümleme:** İşin başarılması için neyin nasıl yapılacağı, kim tarafından kim için yapılacağı hakkında bilgi sağlar.
- **İşgören Çözümleme:** Bir işte başarılı olmak için kişinin yerine getireceği görevleri ve hangi kriterlere sahip olması gerektiğini belirlemektedir. Görevini etkili bir şekilde yapabilmesi için gereken bilgi ve yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlar.

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ile ilgili başlıca yaklaşımlar üç grupta toplanmaktadır (Erişen, 1998):

- **Farklar Yaklaşımı:** Öğretmenden beklenen yeterlikler arasındaki fark göz önünde bulundurularak eğitimdeki gereksinimler ortaya koyulmaktadır. Bu

yaklaşımında öncelikli olarak yeterlik alanları ve yeterlikler belirlenmekte daha sonra bu yeterliklerin öğretmenlerde ne derece var olduğuna bakılmaktadır.

- **Analitik Yaklaşım:** İleriki dönemlerde çıkabilecek sorunlardan dolayı öğretmenlerin eğitim gereksinimlerini belirlenmesidir.
- **Betitleme Yaklaşımı:** Yoksunluk halinde ortaya çıkabilecek sorunların değerlendirilmesidir.

2.6 Etkili Mesleki Gelişim Program Özellikleri

Mesleki gelişim programları, mesleğinde ilk yılları olan öğretmenlerin ve mesleğinde tecrübeli olan öğretmenlerin branşları üzerine yeni uygulamalar hakkında haberinin olmasını amaçlarken öğretmenlerin bilgilerini tazelemeleri için olanaklar sunmayı hedeflemektedir (Stiles, Loucks-Horsley, Mundry, ve Hewson,1998, akt. Özer, 2014).

Birçok araştırmada sistematik reformun, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine bağlı olduğunu vurgulamıştır (Fullan ve Miles, 1992, Spillane, 1999, Wilson ve Berne, 1999, akt. Yiğit, 2016).

Araştırmacılar mesleki gelişim program etkililiğinin belirlenmesini her zaman zor ve sınırları belli olmayan bir konu olarak görmektedirler. Bunun temel olarak üç nedeni olduğu görüşündedir. Birincisi, etkililik kriterlerinin belirlenmesi oldukça karmaşık bir süreçtir. İkincisi, etkililiği belirlerken öğretmenler sadece verilen eğitim programları ile uyumlu olan parçalara ve süreçlere odaklanmışlardır. Üçüncüsü ise, eğitim programları sonucunda ortaya çıkan verilere odaklanma ve kalite sorunlarının üzerini göz ardı etmeleridir (Guskey, 2000).

Bireylerin mesleki gelişimlerinin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi için etkinliklerin belli başlı kriterlere sahip olması gerekmektedir. Etkin bir mesleki gelişim programının açık ve net olması ile beraber ulaşılabilir olması gerekmektedir.

Sürekli niteliği; katılımcıların sürekli bir şekilde yaptıklarının etkililiğini düşünmelerini sağlar, gerektiğinde de değişiklik yapılması ve yeni yaklaşımların keşfedilmesine imkan sağlamaktadır. Mesleki gelişimin sistematik olması programdaki her öğenin birbiri ile bağlantılı ve tamamlayıcı nitelikte olması şeklinde tanımlanmaktadır (Önala, 2016).

Sparks ve Loucks – Horsley (2007)' e göre mesleki gelişim uygulamalarının bilinen özellikleri şu şekilde sıralanabilir: okul programının düzeltilmesi, okul personelinin işbirliği içinde olması, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulurken bireysel eğitime önem verilmesi, öğretmenlerin etkin bir şekilde hedefleri doğrultusunda sürece katılması, danışmanın yönlendirmesi ile denemelerin yapılması, dönütlerin sağlanmasıyla birlikte eğitimlerin sürece yayılması, sürekli destek sağlanması (akt. Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012).

Bir başka çalışmaya göre, öğretmenlere başarılı bir mesleki gelişim deneyimi sağlayacak olan faktörler; 1) Planlama, 2) Öğretmen İhtiyaçlarına dayalı olma, 3) Diğer reform çalışmaları ile uyum, 4) Yüksek kalitede öğretim, 5) Öğretmenlerin aktif katılımı, 6) İçerik, 7) Alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisinde gelişim, 8) Yeterli zaman ve kaynaklar, 9) Sürekli destek, 10) İşbirliği, 11) Yansıtma olanakları ve geri dönüt, 12) Değerlendirme prosedürleri, 13) Yerel destek, 14) Öğretmen ihtiyaçlarında gelişim. Bu faktörlere sahip olan bir mesleki gelişim programı sayesinde öğretmenler gerekli bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirebilecek. Öğrencilere de nitelikli bir eğitim sunma imkanı sağlayacaklardır (Erdaş, Özer, & Doğan, 2016).

Alanyazın incelendiğinde; genel olarak bütün çalışmalarda etkili mesleki gelişim programlarının özellikleri benzerlikler göstermektedir. Kısaca mesleki gelişim programlarının etkin olabilmesi için tutarlı ve uyumlu olması, öğretmenlerin ve

diğer personellerin işbirliği içinde olması, çalışmalara aktif katılımları, sürenin yeterli olması, programların sonunda değerlendirme yapılması ve danışman yardımının sağlanması gibi birçok ortak görüşler vardır.

Genel olarak öğretmenlerin kendi alan bilgileri yeterlilik ve gereksinimleri doğrultusunda öğrenmelerini geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak bu sayede öğretmenler kendilerini yetiştirip kendi gelişimlerini sağlayabilir ve bununla birlikte öğrencilerinin de öğrenmelerini daha nitelikli bir şekilde destekleyebilirler (Bilgin, 2014, s. 16).

2.7 Mesleki Gelişim Program İçeriği

Mesleki gelişimin başarılı bir sonuç verebilmesi için içerdiği bilgilerin sağlam bir temele sahip olması gerekmektedir. Etkin bir mesleki gelişim programı planlı ve sürekli devam etmelidir (Harwell, 2003). İçerikte ise öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlere ne öğretilim sorusunun yanıtı aranmaktadır (Kanadlı, 2012).

Ulusal yönetim (National Board) 2002’de “öğretmenlerin neyi bilmesi ve neyi yapabilmesi gerekir” adlı bir rapor yayımlamıştır. Bu raporda öğretmenlerin beş temel beceriye sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlar; 1) öğretmenler öğrencilerinin öğrenmelerinden sorumlu kişilerdir, 2) Öğretmenler öğretecekleri konuların neler olduğunu ve bu konuların nasıl öğretilmesi gerektiğini bilirler, 3) Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinin yönetilip, izlenmesinden sorumlu olan kişilerdir, 4) Öğretmenler kendi uygulamaları hakkında düşünür ve kendi deneyimlerinden öğrenmektedirler, 5) Öğretmen, öğrenen toplumların ögesidir (Kanadlı, 2016).

2.8 Mesleki Gelişimin Öğretmenlere Yararları

Mesleki gelişim programı uygulamalarının bireylere sağladığı faydalar iş tutumu kazanmaları, iş doyumlarının sağlanması ve işlerini daha istekli yapmaları eğitimin olumlu taraflarından biridir (Pehlivan, 1997).

Blandford, (2000)' a göre mesleki gelişimin amaçları şöyledir; bireylerin performansını olumlu yönde etkilemek, sonuçları olumsuz olan uygulamaları düzenlemek, hedeflenen sonuca başarılı bir şekilde varılmasını sağlamak ve bunun sonucunda değişimini kolaylaştırmak. Böylece mesleki gelişim bireysel, okul ve takım çalışmasının gelişmesini içermektedir (akt. Yiğit, 2016).

Mesleki gelişim uygulamaları özellikle öğretmenlere ve öğrencilere önemli yararlar sağlamaktadır.

Harris, (1989)' e göre mesleki gelişimin öğretmenlere sağladığı yararları şu şekildedir;

- Öğretim hedeflerinin geliştirilmesini,
- Kullanılan kaynaklarının iyileştirilmesini,
- Kullanılan öğretim araçlarının geliştirilmesini,
- Öğrenme ortamlarının ve şartların iyileştirilmesini,
- Öğretmenlerin performanslarının olumlu yönde gelişmesini sağlamaktadır (akt. Erişen, 1998).

Vescio, Ross ve Adams, (2006) 'ın yaptığı literatür taramasında öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına katılımları sonucu daha çok öğrenci merkezli oldukları, aynı sorunları yaşayan meslektaşları ile işbirliği içinde olmaları ve öğrencilerinin öğrenmeleri ile ilgili diğer öğretmenlerle paylaşımda bulunmaları sayesinde öğretmenlerin kültürlerinin geliştiği ve sınıflarında bulunduğu öğrencilerinin başarı seviyelerinin arttığı belirtilmiştir (akt. Kanadlı, 2012).

Öğretmenler için hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkili olabilmesi için öğretmenlerin inanç sistemleri ile eğitimin ilişkilendirilmesi gerektiği savunulmuştur (Rosenfeld ve Rosenfeld, 2008, akt. Kanadlı, 2012).

2.9 Mesleki Alanda Gelişimi Etkileyen Faktörler

Mesleki alanda gelişimi etkileyen faktörler iki başlık altında toplanabilir. Bunlar;

2.9.1 Kişisel Faktörler

Okullarda verilen eğitimin kalitesinin gelişmesi ve iyileşmesi için öğretmenlere önce kendilerini geliştirme olanaklarının tanınması gerekmektedir. Mesleki gelişim, son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında çok önemli bir faktör olmuştur. Profesyonel yardım alan öğretmenler bilgi ve becerilerini artırmakta ve daha iyi birer öğretmen olabilirler. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin düzenlenmesi ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) beklenir. Fakat ülkemizdeki öğretmen sayısındaki fazlalık, MEB'den gelen bütçeden ayrılan pay ve diğer nedenlerden dolayı gerekli olan etkinlikler yapılamıyor veya yapılsa bile yetersiz kalabilmektedirler (Demirkol, 2008).

2.9.2 Çevresel Faktörler

İş rotasyonu, rehberlik ve yönlendirme, özel görevlendirmeler, okul kursları, özel dersler, seminerler, mesleki derneklere üyelik gibi konularda planlamaların yapılması öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaktadır. Öğretmen önce kendini değerlendirmeli daha sonra çevresi ile etkileşimi sayesinde bunu geliştirmelidir. Mesleki gelişime ihtiyaç duyan öğretmenlere yöneticilerin rehberlik etmesi beklenmektedir. Öğretmenlere yapılan seminerler, danışma hizmetleri ve öneriler sayesinde öğretmenlerin performansları artmaktadır (Işık, 2010).

2.10 Farklı Ülkelerde Mesleki Eğitim Çalışmaları

Dünyanın birçok ülkesinde, eğitim kalitesinin en önemli ölçütü nitelikli öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmen eğitimlerinin üzerinde durulmaktadır. Farklı ülkelerin üniversitelerinde öğretmenlik mesleği ile ilgili verilen eğitimlerin ve öğretmenlik mesleği içerisinde verilen mesleki gelişim programları da farklılık göstermektedir (Sevi Genç, 2015).

Gelişmiş ülkelere bakıldığında öğretmenlik mesleğinin uzmanlık alanı gerektiren bir meslek olarak görülmesi ve öğretmen olabilmek için yükseköğrenim görmenin zorunlu olmasını görmek mümkündür (Bilge, 2015).

2.10.1 Türkiye’de Mesleki Eğitim Çalışmaları

Türkiye de mesleki gelişim de genel olarak merkezi yönetim esastır ve etkinliklerin yürütülmesinde MEB ve valiliklerin görevleridir. Okullarda da yılda üç kez zorunlu katılımın olduğu etkinlikler düzenlenmektedir (Yiğit, 2016, s. 27).

Merkezi olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, yerel düzeyde ise valilikler tarafından yürütülen öğretmenlerin hizmet içi gelişimlerine yönelik amaçlar aşağıdaki şekilde belirtilmiştir. Bunlar; 1) Adayların işe uyumlarının sağlanması ve yatkınlık sağlamak, 2) Personelin bilgi ve becerilerini geliştirmek verimliliği artırmak, 3) Personelin hizmet alanındaki değişme ve gelişmelere uyumlarının sağlamak, 4) Personellerin yurt içinde veya yurt dışında lisans öncesi, lisans ve lisansüstü öğrenim yapmalarını sağlamak, 5) Üst görevlere eleman hazırlamak, 5) Hizmet içi eğitim maksadıyla yayımlar yapmak. Bu amaçlar genellikle kurs ve seminerler yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2015b: 109, akt. Elçiçek, 2016).

Öğretmenlerin atanmalarından sonraki mesleki gelişim faaliyetleri ilk olarak Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmenlikte belirtilmiş olup temel ve hazırlayıcı eğitim ile başlamaktadır. Aday öğretmenlerin adaylığı süresince kendileri için belirlenen bir rehber öğretmen ile birlikte materyal ve uygun okul ortamının sağlandığı bağımsız derse girmeksizin adaylık süresini tamamlaması gerekmektedir (MEB, 1995, akt. Elçiçek, 2016).

Temel Eğitime Destek Programı Projesi kapsamında, öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerine olumlu katkılarda bulunmaya yönelik Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modelin uygulanması karar verilmiştir. Bu modelin bireysel ve mesleki gelişim üzerinde önemli katkılar sağladığı fakat okulun gelişimine yansıtılmadığı kılavuzdaki eksiklikler arasında yer almaktadır (MEB, 2008).

MEB dışında bazı kuruluşlarda mesleki gelişim uygulamalarına destek vermektedir. Bunların en önemlisi Öğretmen Akademisi Vakfı'dır. Bu kuruluş "Öğretmenin Sınırı Yok" projesi kapsamında türkiyenin 81 ilinde seçilen 120 bin öğretmene mesleki gelişimleri için eğitim sağlanmıştır. ÖRAV birçok proje gerçekleştirmiştir ve temelde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermiştir ve uyguladığı projelerde bu yönden öğretmenlere katkılarda bulunmuştur (ÖRAV, 2015).

Eğitim sistemimizde öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanması, yetiştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki anlamda hizmet içerisinde eğitilmesi durumu Türkiye tarafından uzunca bir süre araştırılan konulardan biri olmuştur. Mesleki gelişimle ilgili en önemli kararların 1982 yılında 11. Milli Eğitim Şurasında alınmıştır. Dönem başında ve sonunda yapılan çalışmaların iyi bir planlama sayesinde değerlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayabilecekleri okul sisteminin daha iyi bir şekilde gerçekleştirilmesi adına alınan kararlar, mesleki

gelişim etkinliklerinin yenilenmesi açısından önemlidir (11. 1988, 12. 1988 ve 18. MEŞ, 2010, akt. Sevi Genç, 2015).

Yapılan çalışmalar kapsamında mesleki gelişimin başarılı ve etkili olduğu vurgulanmıştır. Ancak Türkiye’de uygulanan mesleki gelişim etkinliklerinin etkili olmadığı birçok araştırmada belirtilmiştir (İlğan, 2013).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü tarafından yapılan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırmasının sonuçları değerlendirildiğinde olanakların yeterli olmadığı görülmüştür. Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılma durumları incelendiğinde oranların en düşük ülke olduğu saptanmıştır (OECD, 2009).

Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmada isteksiz olmalarının sebebi olarak, MEB tarafından sunulan mesleki eğitim etkinliklerinin kalitesi ve bu etkinliklerin uygulamalarına yönelik olduğu düşünülmektedir (Özoğlu, Gür ve Altınoğlu, 2013).

Türkiye de mesleki anlamda verilen eğitimlerin dört başlık altında değerlendirilmesi mümkündür. Bunlar; 1) Hizmet içi eğitim çalışmaları, 2) Okul temelli mesleki gelişim modeli, 3) Ulusal öğretmen strateji çalışmaları ve 4) Uzaktan eğitim çalışmaları olmak üzere değerlendirilir (Sevi Genç, 2015).

2.10.2 Almanya’da Mesleki Eğitim Çalışmaları

Almanya’da öğretmenlik eğitimi bitiren öğretmen adaylarının atanabilmeleri için Devlet Sınav Dairesi tarafından I. Devlet Sınavını geçmeleri zorunludur. Bu sınavı geçen öğretmen adayları ise stajyer olarak bir okulda görevlendirilmektedir. İki yıl süren bu stajyerlik eğitiminde öğretmen adayları seminerlere katılırlar, rehber öğretmen gözetiminde ders verirler ve diğer eğitim etkinliklerine katılırlar. Bu süre sonunda yapılan değerlendirmeler sonucunda eğer başarılı bulunurlarsa öğretmenlik

meslek bilgilerinin sınındığı II. Devlet Sınavına girerler. Bu sınavı başaranlar ise öğretmen ihtiyacı olan bir okulda öğretmenlik mesleklerine başlayabilmektedir (Sağlam, Kürüm, 2005, akt. Abazoğlu, 2014). Kısacası Almanya’da öğretmen adaylarının sadece üniversiteden mezun olması öğretmen olabilmeleri için yeterli değildir.

Almanya’da öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden federal eyaletler sorumlu tutulmaktadır (Scheerens, 2010, akt. Bilge, 2015).

Alman Merkezi Hükümet Eğitim Bakanlığı (BMBF) 2003 yılında başlatılan “Tüm Gün Okul” programı ile okullar öğrencilere ve ailelere tüm gün açık tutulmaktadır. Bu sayede öğretmenlerin de mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmalarına olanaklar sağlanmaktadır (BMBF, 2014, akt. Bilge, 2015).

Almanya’da tüm öğretmenler her eyalet de düzenli olarak verilen milli eğitim bakanlığına bağlı olarak kurulan eğitimlere katılmak zorundadırlar (Erdem ve Şimşek, 2013).

Öğretmenler mesleki gelişimleri için kurslara katılmaları zorunlu olmakla birlikte kurslar okullarda gündüz veya akşamları yapılmaktadır. Uzun süreli ve merkezi olarak düzenlenen kurslarda düzenlenmektedir (Jeutte, 1993, akt. Yiğit, 2016).

2.10.3 Finlandiya’da Mesleki Eğitim Çalışmaları

Finlandiya’da eğitim örgütlenmesinde ve yürütülmesinde yerel yönetimler sorumludur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden okul yönetimleri sorumlu tutulmaktadır. Zaten öğretmenler meslek hayatlarına atılana kadar ciddi eğitimlerden ve elemelerden geçmektedirler bu sebeple Finlandiya’daki öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili olarak bir sorun yaşanması söz konusu olmamaktadır (Elçiçek, 2016). Başarılı bir şekilde öğretmen yetiştirilmesi, öğretmenlerin sürekli olarak

eğitimlerinin sağlanması, öğretmenlerin psikolojik yönden ve fiziksel açıdan sağlık durumları, günümüz teknolojilerinin kullanımı, hizmet içi eğitimlere aktif katılım Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme programındaki hedeflerinden bazılarını oluşturmaktadır (Delibaş, 2007).

Finlandiya'da öğretmen yetiştirme süreci oldukça uzun ve zorlu bir süreçten geçmektedir. Adaylık eğitiminden geçen öğretmenlerin uzun ve zorlu staj dönemi bulunmaktadır. Bu staj dönemi dört aşamadan oluşmaktadır ve toplamda iki yıl sürmektedir. Üç dönem üniversiteye bağlı uygulama okullarında staj yapan öğretmen adayları son dönemini devlet okulunda tamamlamaktadır ve başarısız görülürse adaylık eğitimini tekrar almak zorunda kalmaktadır. Finlandiya'nın eğitim sisteminde öğretmenler hayat boyu öğrenen olarak görülmekte ve kendi gelişimini sağlamakla yükümlüdür (Sevi Genç, 2015).

Lisans düzeyinden mezun olduktan sonra bireylerin öğretmen olabilmeleri için yüksek lisans düzeyinde de eğitim görmeleri zorunlu kılınmaktadır ve bu durum bütün branşlar için geçerlidir (Ekinci ve Öter, 2010, akt. Sevi Genç, 2015).

Finlandiya'da çok seçenekli ve iyi düzenlenmiş hizmet içi eğitim uygulamaları yapılmaktadır. Öğretmenler, üniversitelerin ve sivil kuruluşlarında düzenlediği eğitimlere katılma fırsatı bulabilmektedirler (Malaty, 2006).

Finlandiya'da öğretmenler her yıl düzenli olarak hizmet içi eğitimlere katılmaktadırlar. Hizmet içi eğitimler kamu kuruluşları ve özel enstitüler tarafından sunulmaktadır. Bu eğitimler bazen ücretsiz olmakla birlikte bazen de okullardan finansman sağlanır (MEB, 2007, akt. Yiğit, 2016).

Öğretmenler hizmet içi eğitimleri akademisyenlerden ve uzmanlardan almaktadırlar. Eğitim alınan gruplarda bizim ülkemizdeki gibi kalabalık gruplardan oluşmamakta 1-3 öğretmen arasında değişmektedir (Bilici, 2013, akt. Bilge, 2015).

2.10.4 Japonya’da Mesleki Eğitim Çalışmaları

Japonya’da eğitimcilerin eğitimleri üniversitelerde ve Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı tarafından izin verilen üniversitelerde uygulanmaktadır. Yüksek Öğretim kurumları kendi öğretmen yetiştirme programlarını kendileri oluşturmaktadır (Kinney, 1998, akt. Abazoğlu, 2014). Her üniversitenin kendine özgü eğitim programları vardır ve bunlar üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir.

Eğitim faaliyetleri eğitim merkezlerinde verilmekte ve bu merkezlerde çalışan tam zamanlı görevlilerin yanı sıra profesörler ve bazı kaynak kişiler eğitim vermektedir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Japonya’da öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde formal eğitim büyük bir önem taşımakla birlikte öğretmenlerin özgürce kendilerini geliştirmelerine imkan sağlanmaktadır (Shimahara, 1998, akt. Bilge, 2015).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri hem devlet tarafından hem de öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini özgür bir şekilde sağlamalarına imkan verecek şekilde yapılmaktadır. Yani Japonya’da öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlanırken özgürlük ve devletin istekleri dengede tutulmaktadır. Öğretmenlerin eğitimi sağlanırken bir taraftan da devlet tarafından kontrol edilmektedirler (Abazoğlu, 2014).

Japonya’da öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çeşitli faaliyetler yer almaktadır. Öğretmenler evlerinde, okul içerisinde, okulun dışında, öğretmen iletişim ağlarından yararlanmaktadırlar. Bu eğitimlerde devlet tarafından hazırlanan içeriklere de yer verilmektedir ayrıca öğretmenlerin isteklerine göre de tercihler yapılabilmesi sağlanmaktadır. Öğretmenler sınıfta birbirlerini gözlemleyebilirler,

işbirliğinde bulunabilirler ve ayrıca yeteneklerini geliştirmeleri için teknolojiden yararlanabilirler (Asada, 2014, akt. Bilge, 2015).

Öğretmen eğitimlerinin farklı modelleri olmasına rağmen genellikle öğretmen eğitimleri alan bilgisi üzerine verilmektedir. Buna göre öğretmen eğitimleri pedagoji, psikoloji ve uygulama ağırlıklı olarak gerçekleşmektedir (Abazoğlu, 2014).

2.10.5 İngiltere’de Mesleki Eğitim Çalışmaları

İngiltere’de hem devlet hem de halk öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini önemli bulmaktadır. İngiltere Eğitim Bakanlığı (DfE 2014), öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının en önemli hedefinin, öğrencilerin başarı oranlarının artmasıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin üst seviyelere taşınması gerektiği görüşündedir. İngiltere Eğitim Bakanlığı ayrıca öğretmenlerin mesleki eğitimleri için üniversite ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çeşitli üniversite ve kuruluşlarla ortak çalışmalar yapmaktadır. Öğretmenlerin en iyi şekilde mesleki gelişimlerinin sağlanması için yapılan maddi harcamaların en faydalı şekilde kullanılması için elinden geleni yapmıştır (Campbell, 2003).

İngiltere’deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri için program hazırladıkları görülmektedir. Sürekli mesleki gelişimde öğretmenler yılın belli bir günü veya mesleki gelişim için ayrılan bir günde değil sürekli olarak mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmaları amaçlanmıştır (Hustler, 2003, akt. Bilge, 2015). Öğretmenler bu programlar sayesinde okulda, sınıfta teneffüste vb. her yerde mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunabilmektedirler. İngiltere’de öğrencileri eğitmek en önemli görev ise öğretmenlerinde mesleki gelişimlerinin sağlanması en önemli görevler arasında yer almaktadır. İngiltere’de bu yaklaşım ile mesleki gelişimin belli

bir süre içerisinde yapılan faaliyetler olarak değil de, öğretmenlik mesleği için önemli bir vazife olarak görülmesi sağlanmaktadır (Ofsted, 2010, akt. Bilge, 2015).

2.10.6 Çin’de Mesleki Eğitim Çalışmaları

Çin’de genel olarak öğretmenlerin mesleki eğitimleri, belediyelerin gözcülüğünde ve üniversitelerin enstitülerinde gerçekleşmektedir (Zhu ve Han, 2006).

Çin’de ilk ve orta dereceli okullarda özellikle iş başında yani okul temelli olmak üzere pek çok mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimler uygulanmaktadır. Çin’de iyi bir eğitim için iyi bir öğretmen parolası ile hareket edilmektedir. Bu sebepler öğretmen ve yöneticilerinin sürekli mesleki gelişimlerine büyük önem verir (Minxuan ve Lingshuai, 2012, akt. Elçiçek, 2016).

Çin’de öğretmenler genel olarak üniversitelerden, kolejlerden veya okullardan mezun olmaktadır. Bu süreçte öğretmenlere mesleki alanda ilerlemeleri için psikoloji, pedagoji ve konu bilgisi alanlarında mesleki gelişim etkinlikleri verilmektedir (Zhong ve Wu, 2004).

Eğitimin ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim alan öğretmenlerin eğitimleri hizmet öncesi ve hizmet sonrası olmak üzere iki aşamadan oluşur. Çin’de genel olarak hizmet içi eğitim kullanılmaktadır. Öğretmenler sürekli eğitim sayesinde kendilerini geliştirme fırsatları elde etmektedirler (Sezgin, 2008).

2.11 Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmenler mesleki gelişim programlarına katılarak gerekli yetkinlik düzeyine gelmeli ve meslek alanında kendini daha çok geliştirmelidir. Ayrıca öğretmenler kendi sahip oldukları yeterlilikleri bilmeli ve öğretmenlik mesleğinin yeterlilikleri hakkında gerekli olan tüm bilgiye sahip olmalıdırlar. Öğretmen yeterlilikleri ile literatürde bir çok çalışma bulunmaktadır. Çalışmaya başlamadan

önce öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerden haberdar olan öğretmen adayları kendilerinde olan eksiklikleri de fark ederek giderebilir, sahip oldukları yeterliliklerinde farkına vararak kendine güvenen bir birey haline gelebilir (Dervişoğlu Kalkan, 2012).

Yeterlilik kavramı, öğretmenlerin mesleki alanda sahip olması gereken tüm nitelikler şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda öğretmen yeterliliği, öğretmenin mesleği ile ilgili görevlerini yerine getirebilme yeteneğine sahip olması şeklinde tanımlanabilir (Karaca, 2008, akt. Aktemur Gürler, 2017).

Eğitimin başlıca öğelerini, eğitim programı, yöneticiler, öğrenciler ve öğretmenlerdir. En önemli öge öğretmendir (Sapsağlam, 2009).

Yeni yaklaşımlar, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, çağın eğitim gereksinimleri öğretmenlere mesleki anlamda yeni sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenlik insan hayatının sorumluluğunu taşıyan son derece yüksek yeterlilikler gerektiren bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin gereken yeterliliklere sahip olması, öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve başarılarını artırmada son derece önemlidir. Öğretmenlerin gelişimlerini, yeterliliklerini ve yeteneklerinin artması hayati önem taşımaktadır (MEB, 2017).

Öğretmenler, öğrencilerini toplumun gereksinimleri doğrultusunda mesleki yaşamlarına hazırlama görev ve sorumluluğunu üstlenen meslek grubundadırlar. Öğretmenlerin bu görevi başarıyla yerine getirebilmeleri için ise öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikler ve yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Hakan vd., 2011, akt. Gözalan Çiçek, 2016).

Eğitim bilimciler, bir öğretmende genel olarak bulunması gereken yeterlilikler ile ilgili olarak genel kültür, pedagojik formasyon ve alan bilgisine sahip

olması gerektiği konusunda aynı düşüncededirler (Celep, 2004, Şahin, 2006, Mahiroğlu, 2004, akt. Mutlu, 2016).

Öğretmenlere kazandırılması gereken yeterliliklere göre öğretmen yetiştiren programlar sürekli olarak yenilenmelidir. Bu programlarda yer alan dersler öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliliklere göre düzenlenmelidir (Şişman, 2009).

Eğitim ve öğretim süreci sürekli olarak öğretmenlerin görevlerinin getirdiği nitelikleri sorgulayarak gelişmesini sağlamaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler sürekli işbirliği içerisinde olarak öğretmen yeterliliklerinin geliştirmek adına çalışmalar yapmaktadır (TEDP, 2006, akt. Aktemur Gürler, 2017).

Öğretmenlerin yetkinlikleriyle ilgili olarak Milli Eğitim Geliştirme Projesi kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından tüm çalışmalar ve belgeler incelenmiş ortak bir düşünceye ulaşmak hedeflenmiştir. Öğretmen yeterliliklerinin Avrupa Birliği ülkeleri ile de uyacak bir biçimde belirlenmesi amaçlanmıştır. Alanında uzmanlaşmış akademisyenlerin görüşleri ile;

- a) Kişisel ve Mesleki değerler-mesleki gelişim,
- b) Öğrenciyi tanıma,
- c) Öğrenme ve öğretim süreci,
- d) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- e) Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- f) Program ve içerik bilgisi olarak 6 ana yeterlilik, bu yeterliliklere bağlı olarak da 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden oluşan ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri’ meydana getirilmiştir (MEB, 2017).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri mesleklerine duydukları sevgi ve saygıda öğretmen yeterlilikleri ile doğrudan orantılıdır. Öğretmenler mesleklerine duydukları sevgi ve saygı sayesinde eksikliklerinin farkına vararak kendini geliştirmeye yönlendirmektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin başarısını etkileyecek bir diğer husus öğretmenlerin kişisel özellikleridir (Keskin, 2013, akt. Mutlu 2016). Bu kişisel özellikler; sevecen, hoşgörülü, ilgili, sabırlı, anlayışlı, öğrencilerini destekleyici ve cesaretlendirici, her zaman gelişime önem veren, çağın getirdikleri karşısında kendini yenileyebilen öğretmen şeklinde sıralanabilir (Erden ve Altun, 2014, akt. Mutlu, 2016). Ayrıca Brophy ve Alleman 1991’de öğretmenin çöşkulu, insancıl, cana yakın, düşünen ve düşüncelerini en iyi bir şekilde yansıtabilen kişiler olmasının oldukça önemlidir (Şahin, 2011).

Bir okul öncesi öğretmeni sınıfındaki çocukların gelişim düzeylerini bilmeli, programları ona göre düzenlemeli ve geliştirmeli, sınıf yönetimi hakkında da yeteri kadar bilgiye sahip olması oldukça önem teşkil etmektedir (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011, akt. Mutlu, 2016).

Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri itina ile yetiştirilmelidir. Öğretmen olmak için gereken mesleki yeterlilik düzeyi ele alındığı zaman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler benzerlik göstermektedir. Fakat bu okul öncesi dönemde değişmektedir. Bunun sebebi ise okul öncesi dönemde farklı gelişim alanlarının birbirleri ile ilişkisinin en fazla olduğu dönem olması şeklinde açıklanabilir (Poyraz ve Dere, 2006).

2.12 Üniversite Eğitimi

Üniversiteler eğitim kurumlarımızın en üst kademesini oluşturan, ülkemizin kalkınması için gerekli olan insan gücünü yetiştirmek, bilimsel araştırma ve yayım yapmakla görevli kurumlardır (Çoruh, 1998, akt. Tural, 2011).

Üniversiteler toplumsal değişimin ilk ortaya çıktığı yerler olup bu işlevlerini bireye kalıcı ve geniş özgürlük alanı sağlayarak yerine getirirler. Birey geniş ve özgür bir alanda yaratıcılığını sergileyebilir ve geliştirebilir (Tural, 2011).

Erdoğan (2004)'e göre üniversiteyi üniversite yapan en belirgin özellik eğitim – öğretim kurumu olması değil, özgür araştırma platformu olma özelliğidir. Bu ifadeye göre üniversite, evrensel doğruların arandığı ve özgür düşüncenin hakim olduğu yer olarak görülmektedir (Kavili Arap, 2007).

Yapılan diğer çalışmalarda ise üniversitenin tanımı, toplumun mevcut sorunlarına çözüm sunmaya çalışan ve mevcut durumdaki toplumun gelişimine katkı koyan bilim kurumları olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu kurumların tüm dünyada geçerlilik ve güvenilirlik sağlayan, eğitim öğretim ve araştırma yaparak bilim dünyasına katkıda bulunup, bu üretilen bilimi evrenselleştiren kurumlar olduğu da söylenmektedir (Balkır, 1992, akt. Başçıl, 2014).

Humbolt, üniversitelerin üç işlevinin olduğunu belirtmektedir. Bu işlevlerden birincisi bilimsel inceleme yaparak bilgi üretmek ve bu bilgileri yaymak, ikincisi bu görevi yerine getirecek olan yeni kadroların yetiştirilmesini sağlamak, üçüncüsü öğrencileri istedikleri mesleklere göre yetiştirmek ve desteklemektir (Bozkurt vd., 1998, akt. Kavili Arap, 2007).

B. Önal (1992) üniversiteyi bilimsel araştırmalar yaparak sonuçlarını topluma sunan bir kurum olarak tanımlamıştır (akt. Başçıl, 2014).

Genel olarak tanımlara bakıldığında zaman hepsinde benzer şekilde üniversitenin bilgi ürettiği, bu üretilen bilgileri topluma aktardığı, seçkin kadrolar yetiştirdiği, toplumsal kalkınmadaki rolünün oldukça yüksek olduğu söylenenler arasındadır.

Üniversite kavramının öğelerini kalite, duyarlılık, hareketlilik ve özerklik oluşturmaktadır. Üniversite bu kavramlar üzerine kurulmuş yapılardır (Karpuzoğlu, 1992, akt. Başçıl, 2014).

Birinci Maarif Şurasında üniversitelerin amacını, gözlem, inceleme, deney, düşünme becerisi ve bilimsel yöntemleri kullanan ahlaklı meslek adamları yetiştirmek şeklinde bir tanımlama yapılmıştır (Hatipoğlu, 2000, akt. Kavili Arap, 2007).

Toplumun sorunları ile ilgili çözüm üretme konusunda üniversite önemli rol oynamaktadır. Üniversiteler toplumun eğitim durumuna katkı koymakta işsizliği aza indirmeye yardımcı olmaktadır. Ayrıca kişilerin toplum sorunlarına katkıda bulunan bilinçli ve kültürlü bireyler olarak yetiştirmektedir (Tural, 2011, s. 7).

Sağlıklı üniversite yapısının geliştirilmesi için çağdaş gelişim sürecini tamamlamış bir toplumun olması gerekmektedir. Üniversiteler bu gelişim sürecine kendi toplumları ile başlayıp tüm dünyada evrenselleşebildikleri ölçüde gelişim ve görevlerini sürdürebilirler (Toplu, 1992, akt. Başçıl, 2014).

İyi bir eğitimle yetişmiş insan gücü toplumu aydınlatmaktadır. İyi yetişmiş insan gücü de ancak iyi bir eğitim ve öğretim ile mevcut olmaktadır (Teknikel, Yurdakul, ve Baytorun, 1988).

Günümüzde değişen, gelişen teknoloji ve yenilikleri takip ederek eğitimdeki eksikliklerin giderilmesi adına mevcut kitlenin istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenen eğitim ve öğretim programlarının yenilenmesi ve bu isteklere hitap etmesi de akredite niteliği taşımaktadır. Akredite edilen üniversite programları kaliteli, denetlenebilir ve yeterli eğitim sunarak mevcut kitlenin mesleki konuda başarı düzeyini ve motivasyonunu kullanması adına elverişlidir.

2.13 Konu İle İlgili Araştırmalar

2.13.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çakır Sürmeli (2004)'nin yaptığı nicel çalışmada NLP (Neuro Linguistic Programming) teknikleri ile İngilizce öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek hizmet içi eğitim programı müfredatı oluşturmayı hedeflemiştir. NLP öğretmenlerin gelişimlerine önemli katkılar sağlamakla birlikte düşüncelerin oluşumu ve davranışlara nasıl yansıdığını da açıklamaya çalışan bir tekniktir. Ayrıca zihinsel, duygusal ve fiziksel kaynakların nasıl kontrol edilebileceği ve nasıl istenilen hedefe ulaşılacağı konusunda da yardımcı olduğu öne sürülmüştür. NLP hizmet içi eğitim programına 3 ayda 12 ders verilmiş ve bu programa 6 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanması üç temel araçla yapılmıştır. Bunlar; mülakat, anket, eğitimsel rapor ve günlük. Bu çalışma sayesinde öğretmenlerin kendileri ve zihinlerindeki ideal öğretmeni nasıl algıladıkları da araştırılmıştır. Çakır Sürmeli'nin yaptığı bu çalışma sayesinde NLP hizmet içi eğitim programı öğretmenlerin gelişimi ve yaşam boyu öğrenmelerini destekleyen okul-üniversite işbirliğine iyi örnek olmuştur.

Öztürk Akar (2006) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının da destekleri ile ülkenin genelindeki biyoloji öğretmenlerinin özel/ vakıf okulları, genel ve Anadolu liselerinde çalışmakta olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumların koşul ve olanakları, yöneticilerin tutum ve yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde farklılıklar yaratıp yaratmadığı sorgulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket de seçkisiz tabaka ve küme ihtiyaç örnekleme yöntemleri kullanılmış olup, 338 biyoloji öğretmenine uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim deneyim ve ihtiyaçları arasında

farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç ile araştırmacı yeni bir yapılanmaya gidilmesini önermiştir.

Şahin (2008) yaptığı çalışma ile sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı çerçevesinde mesleki gelişim düzeylerini değerlendirmiş olup, tarama modelini kullanmıştır. Çalışma grubunu Kırşehir İl merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 190 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca cinsiyet ve mesleki kıdemlere bakıldığı zaman öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeterli olduğu bulgular arasında yer almaktadır.

Özyürek (2009) yaptığı bir çalışmada Okul Öncesi Eğitimi öğretmen ve müdürlerin iş doyumunu, bireysel özellikleri ile mesleki yeterliklerini incelenmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve ilköğretim okullarındaki anasınıflarında görev yapmakta olan 65 öğretmen, 21 usta öğretici ve 56 yönetici oluşturmuştur. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, öğretmen ve yönetici formundan oluşmaktadır. Sonuçlara göre Okul Öncesi Öğretmeni ile usta öğreticilerin öğrenim düzeyi ve iş doyumları arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Okul Öncesi Öğretmenlerin ve usta öğreticilerin kişisel özellik ve yeterlik algılarının yöneticilere göre daha olumlu olduğu da görülmektedir.

Kızılkant (2011)'de yaptığı çalışma ile ilköğretim okullarındaki denetimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde ne düzeyde katkısının olduğunu değerlendirilmiştir. Araştırma tarama modeli olup, (2010-2011) yılı İstanbul Anadolu Yakasında bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 362 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Denetim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeği ile toplanmıştır. Bulgulara göre cinsiyete bakıldığı zaman

farklılığın olmadığı görülmüştür. Genç öğretmenlerin konu ile ilişkin algıları, yaşça büyük öğretmenlere göre daha olumsuz yönde olduğu bulgular arasındadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin denetim etkinliklerinin mesleki gelişimlerine katkısı konusundaki görüşleri, branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunda bulgularda yer almaktadır.

Şahin (2012)'de yapmış olduğu araştırmada MEB tarafından piramit eğitim modeli kullanılarak düzenlenmiş olan hizmet içi eğitim programının İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu araştırma nitel olup 10 öğretmen, 8 formatör öğretmen ve 3 akademisyen katılmıştır. Katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanmıştır. Bu görüşmelere ek olarak, 23 saat seminer ve 50 saat sınıf gözlemleri de yapılmıştır. Elde edilen bulgularda hizmet içi eğitimin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde etkili ve etkili olmayan uygulamaların öğretmenlerin pedagojik inanç ve alan bilgileri, sınıf içi uygulamaları, kişisel ve mesleki gelişimlerinin öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen özelliklerinin de bu alanlarla etkileşim içerisinde.

Yüksel ve Adıgüzel (2012)'de yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı alanlardaki 114 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmuştur. Veriler öz değerlendirme anketi ile toplanmış olup araştırmada çıkan bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerde farklılıklar içerdiği görülmüştür. Kadın öğretmenlerin Meslek Değerler ve Etik Davranışlar boyutunda erkek öğretmenlerin ise, Öğretme Öğrenme Sürecine İlişkin Beceri, Ölçme-Değerlendirme Becerileri ve Özel Alan Becerileri boyutunda

olumlu görüşlere sahip olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu öne sürülmüştür.

Durmuş (2013)'de yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerini öğrenmeyi ve önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. MEB'in mesleki gelişim programlarına katılmış olan farklı okullarda görev yapan Manisa İlinin Kırkağaç İlçesinde görev yapmakta olan 20 öğretmenin katılmış oldukları mesleki gelişim programlarının niteliklerine ilişkin görüşleri incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenler mesleki gelişim eğitimlerinin uygulama, planlama, içerik ve katılım açısından düzenlenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmenler mesleki gelişim eğitimlerinin içerik olarak gereksinimlerini karşılamadığı, uzaktan eğitim ile yapılan mesleki gelişim seminerlerinin de katkısının olmadığını savunmaktadırlar.

Boydak Özan, Şener ve Polat (2014)'de yaptıkları araştırma ile sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimleri hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Hazırlanmış olan 4 adet açık uçlu soru rastgele yöntem ile seçilmiş 60 öğretmene sorulmuştur. Veriler nitel araştırmanın çözümlenmesinde kullanılan içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler mesleki gelişim eğitimini, yenilikleri takip etmek ile eksiklikleri gidermek olarak tanımlamışlardır. Birçoğu ise bu çalışmaların kendilerine katkı sağlamadığını belirtmiş olup, öğretmenler bu çalışmaların yılda iki kere yapılmasının veya sürece yayılmasının uygun olacağı görüşündedirler. Ayrıca mesleki gelişim eğitimlerinin ilgi ve ihtiyaçlara göre verilmesi, uygulamaya dönük olması, uzman kişilerin bu çalışmalarda görev alması verimli olması açısından önemli görülmektedir.

Abazoğlu (2014)' de yaptığı çalışmada ülkelerin ğretmen yetiştirme sistemleri, ğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilip atanması ve mesleki gelişim ile ilgili politikaları incelemiştir. İncelenen ülkelerin ğretmen yetiştirme sistemlerinde farklılıkların olduğu grlmştr. Öğretmen adaylarının faklterlere girebilmeleri için ulusal sınavların yanında ğretmen becerilerini ölçen yazılı – mülakat ve performans sınavlarına da girilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sonuçlara bakıldığı zaman genel olarak ülkelerin mesleki gelişim çalışmalarına önem verdiği görülmektedir.

Ceylan ve zdemir (2016)'da Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim hakkındaki görüşlerini ve bu etkinliklere katılım durumlarını incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 31'i Türkiye, 23' İngiltere'de görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Veriler görüşme formu ve TALIS anketi ile toplanmıştır. Bulgulara bakıldığında Türk ğretmenlerin sürekli mesleki gelişim kavramını, alanları ile ilgili bilgi ve beceriler kazanmak, sınıfta bunları uygulamak, mesleklerinde güncel kalmak ve ilerlemek şeklinde tanımlamışlardır. İngiliz ğretmenler ise yukardaki bu tanımlamalara ek olarak, okulun gelişimi, ğretmen ve ğrenci başarısının artırılması, fikirlerin ve uygulamaların paylaşımı, etkili uygulamaların ise gözlem yoluyla öğrenilmesi gibi eklemeler yaptıkları grlmştr. Bir önemli vurguda Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim için etkinliklerin yetersiz olduğunu söylerken, İngiltere'deki öğretmenler ise her geçen gün kaynak ve içerik olarak mesleki gelişim konusunda ülkelerinin zenginleşmekte olduğunu, farklı ğretmen ihtiyaçlarına göre farklı etkinliklerinde olduğunu söylemektedirler.

Uştu, Taş ve Sever (2016)'in yapmış oldukları araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde alışan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel bir çalışma olup çalışmada kartopu yöntemi kullanılmıştır. Osmaniye Merkezde alışan 6 lisans, 4 lisansüstü eğitim almış 10

öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşmeler yapılmıştır. Bu yapılan görüşmelerin sonucuna göre öğretmenlerin tamamı mesleki gelişimin gerekli olduğunu görüşünderler. Bulgulara bakıldığında zaman öğretmenler mesleki gelişimin alanla ilgili yayınları okuyarak, tecrübelerden yararlanarak ve kurslara katılarak artabileceği görüşünderler. Öğretmenleri mesleki gelişime motive eden etken, öğrencileri ve vicdan duygusunun olduğu, önleyen faktörlerin ise maddi imkanların yetersiz oluşu ve ailevi sebeplerin olduğunu görmüşlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleki gelişim başlığı altında yer alan hizmet içi eğitimleri yetersiz, tamamına yakının ise yetersiz bulunduğu görülmüş ve yine öğretmenlerin tamamına yakının üniversitenin ve sendikaların mesleki gelişim konusunda öğretmenleri desteklemediği görüşünderler. Araştırma sonuçlarına göre tüm öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili ders almadıkları, en çok ihtiyaç duyulan konuların ise iletişim, bilişim teknolojileri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci psikolojisi ve beden dili eğitimleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Gümüş ve Ada (2017)'de yaptıkları araştırma Türkiye ve Amerika'da görev yapan ilköğretim kurumu müdürlerinin katıldıkları mesleki gelişimleri belirleyerek Türkiye'deki yönetici geliştirme sürecinin gelişimine yönelik önerilerde bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ABD'de Michigan Eyaleti ile Türkiye'de Erzurum İlinde görevli 31 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada nitel ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiş olan veriler tümevarım yöntemi ile analiz edilmiştir. Erzurum'daki okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde zaman meslektaşları ile yapılan toplantı ve görüşmelerle uzun vadeli yerel hizmet eğitim programlarının kendiler için daha yarar sağladığı görüşünderler. Michigan Eyaletindeki okul müdürleri ise bir mentora sahip olma, meslektaşları ile yapılan toplantılar ve hizmet içi eğitim programlarına katılım öne çıkmaktadır. Ayrıca

Michigan Eyaletinde görev yapan okul müdürlerinin büyük bir kısmı mentorlarının olmasının mesleğin ilk yıllarında kendilerine çok büyük katkılar sağladığını söylemişlerdir.

2.13.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Desimone, Porter, Garet, Yoon, Birman (2002) mesleki gelişimin öğretmenlerin ğretimi üzerine olan etkileri araştırılmıştır. Amaçlı rneklem yoluyla beş eyaletteki on bölgenin otuz okulunda çalışan ikiyüz yedi ğretmen seçilerek öğretmenlerin mesleki gelişim özellikleri ve bunların öğretmenlik uygulamaları üzerindeki etkileri 1996 ile 1999 yılları arasında incelenmiştir. Belirgin ğretim uygulamaları üzerine düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin bu uygulamaları sınıf içinde kullanma oranlarını artırdığı grlmştr. Ayrıca aktif öğrenme olanakları gibi belirgin özelliklerin mesleki gelişimin ğretim üzerindeki etkileri artırdığı bulunmuştur.

Fishmana, Marxa, Besta, Revital, Tal (2003) mesleki gelişim standart temelli reformun anahtarıdır. Buna rağmen tasarım veya uygulama kararlarının temel alacağı çok az ampirik kanıt bulunmaktadır. Bu alışma ğretmen öğrenimi için bir model sunmakta ve mesleki gelişimi ğrenci ve ğretmen öğrenimine bağlayacak analitik bir ereve sunmaktadır. Yaklaşım, ilgili içerik standartlarının analiz edilmesi ve ğrenci performansı göstergelerinin kullanılarak ihtiyaç alanlarının belirlenmesinden yola çıkmaktadır. Mesleki gelişim ğretmen yansıtmaları, sınıf içi gözlem ve ğrenci performansının sürekli incelenerek değerlendirilmektedir. Bu çerçevenin bir rneği ve süreci kentsel sistemik reform programı bağlamında sunulmuştur. Bu çalışmanın sonucunda ğretmen ve ğrenci öğreniminin ilişkilendirilmesi mesleki gelişim yoluyla mümkün olduğu sonucuna varılmıştır.

Guskey (2003) amerika eğitim birimi tarafından en çok kullanılan ve etkin mesleki gelişimin özelliklerini açıklayan 13 listeyi prosedürlerin benzerliği, referans çerçeveleri ve ortak özellikler açısından karşılaştırmıştır. Elde edilen bulgular bireysel özellik sıklıklarının listeler arasında çok farklılık gösterdiğini ve hiç bir özelliğin tüm listelerde tutarlı olarak yer almadığını göstermiştir. Ayrıca belirlenen özellikleri destekleyen araştırma kanıtları tutarsız ve genellikle çelişkilidir. Listeler arasında fikir birliğine varılabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur: 1) Ciddi gelişimler için mesleki gelişimin nihayi yararı olan öğrenci öğrenme çıktıları açıkça tanımlanmalı ve mesleki gelişimle ilişkileri belirlenmelidir. 2) Farklı yorumlanabilecek ibarelerden kaçınılarak programlar arası benzerlik sağlanmalıdır. 3) Her okul kendi içerisinde araştırmalar yürüterek araştırma temelli mesleki gelişime yer vermelidir.

Friedman ve Phillips (2004) her ne kadar sürekli mesleki gelişim (SMG) birleşik krallıktaki profesyonel birlikler tarafından yönetmelik ve programlar aracılığı ile desteklense de, belirsiz bir kavramdır. Hem akademik hemde pratik alanyazında tanımı ve amacına ilişkin netlik bulunmamaktadır. Otuz profesyonel (18 çalışan ve 12 iş veren) sözlü görüşmelere katılarak sürekli mesleki gelişimin tanımı ve değerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Ayrıca kırk profesyonel sürekli mesleki gelişime ilişkin kavramları ve değerleri odak gruplarında tartışmışlardır. Profesyonellerin sürekli mesleki gelişim görüşü kısıtlıdır: SMG'i eğitim olarak, güncel kalma aracı olarak, veya kariyer tasarlama tekniği olarak görmektedirler. Fakat profesyonel birlikler SMG'i şu şekilde tanımlamaktadır: yaşam boyu öğrenimin bir parçası; kariyer güvenliği sağlama aracı; kişisel gelişim aracı; bireysel profesyonellerin güncel olduğundan halkın emin olmasını sağlama aracı; profesyonel birliklerin yeterliği değerlendirebileceği bir yöntem; işverenlere yeterli ve uyumlu iş

gücü sağlama yöntemi. Bu iddialar genellikle ihtiyaç doğrultusunda yapılmıştır. Bu çalışma sonunda SMG'in tanımlarının ve amaçlarının netleştirilmesine yönelik öneriler bulunmakta ve SMG profesyonelliğın iddealleri ile ilişkilendirilmelidir. SMG'in profesyonel uygulamaların geliştirilmesi için bir destek olarak görülmesi ve zorunlu olması önerilmektedir.

Ebert-May, Derting, Hodder, Momsen, Long ve Jardeleza (2011) fakültelerin öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçişi için tasarlanan mesleki gelişim atölye çalışmaları genellikle fakültenin atölye çalışması ile memnuniyet düzeyini, ne öğrendiklerini ve neleri sınıf içinde uyguladıklarını belirttikleri anketlerle değerlendirilmektedir. Mesleki gelişim çıktıları nadiren öğretim uygulamaları gözlemlerinin analizi yoluyla değerlendirilir. Bu mevcut çalışmada mesleki gelişim programını takiben biyoloji fakültesinin öğretim etkinliklerinin video kayıtları üç temel soru kullanılarak analiz edilmiştir: 1) Öğretim etkinliği ne kadar öğrenci merkezliydi? 2) Fakültenin sunduğu veriler bağımsız gözlemcilerin verilerinden farklı mıydı? 3) Hangi değişkenler fakültenin öğretim uygulamalarını belirlemektedir? Mesleki gelişim programı sonunda katılımcıların %89 u derslerinde değişiklikler yaparak daha aktif ve öğrenci merkezli eğitime geçtiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan elde edilen gözlemsel veriler mesleki gelişim programına katılmanın öğrenci merkezli eğitim ile sonuçlanmadığını göstermektedir. Fakültenin çoğunluğu (%75) öğretmen merkezli pedagoji uygulayarak fakültenin öğretim algısı ve sınıf içi uygulamaları arasında belirgin bir uyumsuzluk olduğunu göstermişlerdir.

Starman, Larson, Proffitt, Guskey, Ma (2013) bu çalışmanın amacı ortak temel ulusal standartların uygulamasında yoğunlaşan işbirlikçi mesleki gelişim süreci geliştirmek için kullanılan stratejiyi analiz etmektir. Ek olarak çalışmada fakültenin

insiyatifin bulguları verilecek ve etkililiği tartışılacaktır. Fakülte tüm öğrencilerin iki veya 4 yıllık kollej programlarında başarılı olacak şekilde gelmediklerini onaylamaktadır. Öğrenci başarısını arttırmak amacı ile ülke genelindeki eyaletler öğretmenler, araştırmacılar ve önde gelen uzmanlarla birlikte çalışarak ortak temel ulusal standartları tasarlamış ve geliştirmişlerdir. Standartlar, nerede yaşadıkları yer farketmeksizin akranlarıyla işbirliği yapacak ve yarışacak düzeyde beceri ve bilgiye sahip olmalarını amaçlamaktadır.(Common Core State Standards Initiative, 2012). Ortak temel standartları uygulamaya başlayan ilk eyalet Kentacy idi ve 2010'da başlayarak standartların uygulanmasının lise sonrası eğitimi nasıl etkileyebileceği üzerine bilgilerin fakülteye sağlanması için geniş çaplı çalışmalar başlatılmıştır. Ortak temel standartlarla ilgili bilgi ihtiyacını karşılamak adına Kentacy'de bulunan yüksek öğrenim kurumlarından temsilciler ortak temel standartlarla ilgili bilgilerin geliştirilmesi ve iletilmesinde işbirliği sağlamıştır. Bunun amacına ulaşabilmesi için öncelikle kurum içi ve kurum dışından işbirliği olanakları sağlanmalı ve yeni bilgi kaynakları oluşturulmalıdır. Ayrıca bu iş birliklerinin sürdürülebilirliklerini sağlamak amacıyla stratejiler uygulanmalı ve her düzeydeki öğrenim geliştirilmelidir.

Le-vana, Shiyana, Shiyana (2016) Okul Öncesi Eğitim Merkezi Değerlendirme Ölçeğininin yenilenen versiyonunu kullanmışlardır (ECERS-R). Rusyadaki okul öncesi eğitimin kalitesini ve öğretmenlerin mesleki gelişimini arttırmak amacıyla bu ölçeği uluslararası değerlendirme sistemi olarak kullanmışlardır. Eğitsel reformlara öğretmenlerin ne kadar hazır olduğuna ilişkin bulgular tartışılmıştır. ECERS- R yardımı ile Çocuk Gelişimi Labarotuvarı (Moskova Şehir Üniversitesi Sistem Projeleri Enstitüsü) tarafından personel eğitimi için çeşitli yöntemler tasarlanmıştır.

Wilkinson, Reznitskaya, Bourdage, Oyler, Glina, Drewry, Kim ve Nelson (2017) Bu araştırmada üç yıllık bir çalışmanın ikinci yıldaki bulguları rapor edilmektedir. İlkokul ğretmenlerine, öğrencilerin tartışma (argüman) okul yazarlıklarını geliştirmeyi desteklemek adına söyleşimsel ğretim uygulamalarına yönelik mesleki gelişim programı tasarlanmıştır. Çalışmada tartışma okuryazarlığı öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma yolu ile argümanları anlama ve formüle etme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Mesleki gelişim programı öğretmenlerin 'sorgu diyalogu' olarak bilinen belirgin bir konuşma türünü kullanmaları ve bu sayede öğrencilerin tartışma okuryazarlıklarını geliştirmeleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Mesleki gelişimin öğretmenlerin epistemolojik inançları ve yazı temelli tartışmalarda sorgu diyalogunu kullanmaları üzerine olan etkilerini değerlendirmek için tek gruplu öntest – sontest tasarımı kullanılmıştır. Yılın başında ve sonunda elde edilen video kayıtlı tartışmaların analizi öğretmenlerin sorgu diyalogu kullanımlarında ve öğrencilerin tartışmalar sırasındaki argüman kalitelerinde gözle görülür gelişmeler olduğunu göstermiştir. Fakat beklentilerin aksine öğretmenlerin epistemolojisinde; bilgi ve bilgi doğrulamasına yönelik ğretmen inançlarının program süresince göreceli düzeyde kaldığı görölmüştür.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, anketin geçerlilik ve güvenilirliği, verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma için, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili yazılı kaynaklar, Okul Öncesi Öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ve Okul Öncesi Eğitimin önemi hakkında yazılmış olan kaynaklar taranmıştır. Araştırma, betimleyici tarama çalışmasıdır. Betimsel araştırma, bir konuda oluşan durumu tespit etmek amacıyla yapılan araştırma modelidir (Erdoğan, 1998). Bu çalışmada Doğu Akdeniz Üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Programını bitirmiş öğrencilerin mesleki gelişimleri değerlendirilmiş ve nicel yöntemler ile analiz edilmiştir. Nicel araştırma, belirlenmiş olan problemin kuramlarla test edilmesi, rakamlarla ölçülmesi ve istatistiksel tekniklerle çözümlenmesidir. Kısaca nicel yöntem, sayısal araştırmalar olarak adlandırılabilir (Padem, Göksu ve Konaklı, 2012).

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

3.2.1 Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni, KKTC’de Eğitim Fakültesinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında okuyup mezun olan tüm bireyler oluşturmaktadır. Evren, araştırılan konunun tüm elemanlarını kapsamaktadır (Arık, 1992, akt. Özen ve Gül,

2007). Evren bütün ortak özellikleri olan canlı veya cansız tüm elemanları içerebilir (Karasar, 1998, akt. Özen ve Gül, 2007).

3.2.2 Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmanın örneklemini Doğu Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği programından mezun olan 153 mezun oluşturmaktadır. Örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem, ana kitleyi simgeleyen küçük gruptan oluşmaktadır. Hedef kitleyi oluşturan tüm öğelere erişmenin mümkün olmadığı durumlarda örnekleme ihtiyaç duyulmaktadır (Padem, Göksu ve Konaklı, 2012)

Tablo 1:Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımları

	N	%
CİNSİYET		
Kadın	137	89.5
Erkek	16	10.5
Genel Toplam	153	100.0
İKAMET ETTİĞİ ÜLKE		
KKTC	48	31.4
Türkiye	104	68.0
Diğer	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0
UYRUK		
Kıbrıslı Türk	37	24.2
Türkiyeli	116	75.8
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının %89.5'i kadın, %10.5'inin ise erkek olduğu görülmüştür. Okul Öncesi Program mezunlarının ikamet ettikleri ülkeler incelendiğinde %31.4'nün KKTC'de yaşadığı, %68.0'nin ise Türkiye'de yaşadığı, %0.7'nin de KKTC ve Türkiye dışında

bir ülkede ikamet ettiği görülmektedir. Mezunların %24.2'si Kıbrıslı Türk, %75.8'i ise Türkiye uyruklu olduğu görülmüştür.

3.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada Okul Öncesi Öğretmenlerinin mezuniyet sonrası mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile bireylere anket formu uygulanmıştır (EK 2). Araştırmada nicel bir çalışma yöntemi doğrultusunda ve daha önce Doğu Akdeniz Üniversitesi Mezunlarla İletişim ve Kariyer Araştırma Müdürlüğü tarafından üniversitenin geneline uygulanan 398 sorudan oluşan mezun anketinden diğer bölümlere ilişkin ve üniversitenin yönetsel birimlerine ilişkin sorular çıkarılarak çalışmanın amacına uygun Okul Öncesi Öğretmenliği programını içeren sorular alınmış ve uygulanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşacak biçimde yapılandırılmıştır. Birinci bölüm mezunların demografik bilgilerine ilişkin üç çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise mesleki gelişime yönelik 51 çoktan seçmeli, derecelendirme ve likert tipi sorular içermektedir. Anketi doldurma süresi ortalama 10 – 15 dakika arasındadır. Araştırmaya başlamadan önce ölçme aracının kullanma izni Mezunlarla İletişim ve Kariyer Araştırma Müdürlüğü (MİKA)'dan alındıktan sonra Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'na araştırmanın içeriği ve amacı ile ilgili başvuruda bulunulmuştur. Gerekli tüm izinlerin alındıktan sonra 2009'dan 2017'ye kadar Doğu Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği programından mezun olmuş 486 mezuna uygulamaya katılımları ile ilgili olarak Bilgilendirilmiş Onay Formu ve anket formu elektronik posta yolu ile gönderilmiştir. Verilerin toplanması mail yolu ile gerçekleştiği için katılım sayısı beklenenden daha az olmuştur. Anket Word dosyasında olduğundan dolayı mezunların yanıtları işaretlemelerinde zorluklar yaşandığı için yeni bir yöntem kullanılarak mezun katılımcıların anketi daha kolay cevaplamaları için anket Google Drive üzerinden

düzenlenerek mezunlara tekrardan gönderilmiştir. Bilgilendirilmiş onay formunda mezunlara istedikleri zaman çalışmadan çekilme hakkına sahip oldukları ve kimlik bilgilerinin gizli kalacağı bilgisi verilmiştir. Mezunlardan alınan geri dönüt sonucu bu araştırma 153 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

3.4 Geçerlilik ve Güvenilirlik

Çalışmada kullanılmış olan Mezunlarla İletişim ve Kariyer Araştırma Müdürlüğü (MİKA)'nın Mezun anketi daha önceki yıllarda tüm üniversite genelindeki mezunlardan veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Önceden yapılan bu uygulamalar pilot çalışma olarak kabul edilmiş ve anketin geçerli olduğu kabul edilmiştir.

Cronbach Alpha, anket formunun güvenilirliğini belirtmektedir. Katsayısı 0 ile 0,5 arası ise ölçek kabul edilemez, 0,5 ile 0,6 arasında ise ölçek zayıf, 0,6 ile 0,7 arasında ise ölçek kabul edilebilir, 0,7 ile 0,9 arasında ise ölçek iyi, 0,9 ve üstünde ise ölçek mükemmel şeklinde değerlendirilir (Kılıç, 2016, s. 48). Bu çalışmadaki katılımcılar üzerinden güvenilirlik analizi yapılmıştır ve analiz sonucunda çıkan güvenilirlik katsayısı, 0,68'dir. Bu katsayı anket formunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) 22 programı kullanılmıştır. SPSS'e aktarılan verilerin tekrardan kodlamaları yapılarak verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular tablo halinde gösterilerek, tablolar frekans ve yüzde şeklinde sunulmuştur.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiş olup, tablolar alt problem sırasına göre düzenlenmiştir.

4.1 Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın 1. Alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, üniversiteden mezun olduktan sonraki mesleki gelişim süreçleri ne tür özellikler göstermektedir?” olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda bu bölümde katılımcıların mesleki gelişim süreçleri konusunda verdikleri yanıtlara yer verilecektir.

Tablo 2: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Mezun Olduktan Sonra Lisansüstü Bir Programa Devamlarına Göre Dağılımları

	N	%
Evet	31	20.3
Hayır	122	79.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 2’ e bakıldığı zaman ankete katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının %20.3 Lisansüstü bir programa devam ettiklerini belirtirken, %79.7’si devam etmediğini belirtmiştir.

Tablo 3: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Hangi Derecelere Sahip Olduğu veya Sahip Olma Amaçlarıyla Eğitim Aldıklarına Göre Dağılımları

	N	%
Lisans Diploması	113	73.9
Master veya eşdeğeri	27	17.6
Doktora derecesi veya eşdeğeri	2	1.3
Belirtmeyen	11	7.2
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan mezunların hangi derecelere sahip oldukları veya sahip olma amacıyla eğitim aldıkları sorusuna cevapları %73.9'u Lisansüstü sertifika / Diploma, %17.6'si Master veya eşdeğeri, %1.3'ü Doktora derecesi veya eşdeğeri şeklindedir. Soruya cevap vermeyen Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının oranı ise %7.2 dir.

Tablo 4: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

	N	%
Maaşlı tam zamanlı olarak çalışıyorum	106	69.3
Maaşlı yarı zamanlı çalışıyorum	14	9.2
Tam zamanlı olarak eğitim almaktayım	2	1.3
İş arıyorum	16	10.5
Ev hanımı	4	2.6
Diğer nedenlerden dolayı çalışmıyorum	11	7.2
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 4'de mezunların %69.3'ü maaşlı tam zamanlı olarak çalışmakta, %9.2'si maaşlı yarı zamanlı olarak çalışmakta, %1.3'ü tam zamanlı olarak eğitim almakta, %10.5'i iş aramakta, %2.6'si ev hanımı, %7.2 'si ise diğer nedenlerden dolayı çalışmadığını belirtmiştir.

Tablo 5: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Çalıştıkları Kurumlara Göre Dağılımları

	N	%
Kamu	27	17.6
Özel kar amacı gütmeyen kurum	2	1.3
Serbest meslek kendi şirketim	6	3.9
Diğer	100	65.4
Belirtmeyen	18	11.8
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 5'e bakıldığı zaman ise mezunların %17.5'i kamu, %1.3'ü özel kar amacı gütmeyen kurum, %3.9'u serbest meslek kendi şirketinde, %65.4 olarak büyük bir çoğunluğu diğer seçeneğini işaretlemiştir. Soruya katılımcıların %11.8'i yanıt vermemiştir.

Tablo 6: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Şu Andaki Görevlerinin Mezun Oldukları Alanla İlgili Olup Olmadığına İlişkin Dağılımları

	N	%
Çok ilgili	106	69.3
Kısmen	15	9.8
Biraz	4	2.6
Hiç ilgili değil	19	12.4
Belirtmeyen	9	5.9
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 6'da mezunların şu andaki görevlerinin mezun oldukları alanla ilgili olup olmadığına ilişkin dağılımlar yer almaktadır. Ankete katılanların %69.3'ü şu andaki görevlerinin mezun oldukları alanla Çok ilgili olduğunu, %9.8'i Kısmen, %2.6'si Biraz, %12.4'ünün Hiç ilgili olmadığı görülmektedir. Soruya yanıt vermeyen kişilerin yüzdeliği ise %5.9'dur.

Tablo 7: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Şu Anda Çalışmakta Olduğu İşteki Pozisyonları İle Şu Anda Ücretli Olarak Çalışmıyorlarsa Genellikle Yaptıkları ve Yapmayı Bekledikleri İşe Göre Dağılımları

	N	%
Öğretmen	82	53.6
Özel Eğitim Rehabilitasyon	10	6.5
Yönetici	11	7.2
Diğer	12	7.8
Belirtmeyen	38	24.8
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 7'ye göre Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunların şu anda çalışmakta oldukları işteki pozisyonları, eğer ücretli olarak çalışmıyorlarsa genellikle yaptıkları veya yapmayı bekledikleri işe göre dağılımları yer almaktadır. Dağılımlara bakıldığında Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının %53.6'sı Öğretmen, %6.5'i Özel Eğitim Rehabilitasyon, %7.2'si Yönetici, %7.8'i Diğer seçeneğini işaretlerken, mezunların %24.8'i ise soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Tablo 8: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının İş Arama Durumlarına İlişkin Dağılımlar

	N	%
Evet	37	24.2
Hayır	115	75.2
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 8'e bakıldığında ankete katılan mezunların %24.2'si Evet cevabı vererek iş aradıklarını belirtirken, %75.2'si Hayır cevabı vererek iş arayışında olmadıklarını belirtmişlerdir. %0.7 soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Tablo 9: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının İlk İşlerini Bulmaları İş Aramaya Başlamalarından Ne Kadar Zaman Sonra Gerçekleştiğine Dair Dağılımlar

	N	%
0 - 3 ay arası	79	51.6
3 - 6 ay arası	41	26.8
9 - 12 ay arası	16	10.5
12 aydan fazla	11	7.2
Belirtmeyen	6	3.9
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 9 araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının ilk işlerini bulmaları iş aramaya başladıktan ne kadar zaman sonra gerçekleştiğini göstermektedir. Tablo'ya bakıldığında mezunların 0-3 ay arası %51.6, 3-6 ay arası %26.8, 9-12 ay arası %10.5, 12 aydan fazla %7.2, soruyu cevaplamayan kısım ise %3.9'dur.

Tablo 10: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Aylık Brüt Maaşlarına Göre Dağılımları

	N	%
2020	78	51.0
2020 – 3020	44	28.8
3020 – 4020	14	9.2
4020 – 5020	3	2.0
5020 – 6020	1	0.7
6020 ve üstü	1	0.7
Belirtmeyen	12	7.8
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 10'a göre Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının aylık brüt maaşları görülmektedir. Mezun öğrencilerin %51.0'ı 2020tl, %28.8'i 2020-3020tl, %9.2'si 3020-4020tl, %2.0'ı 4020-5020tl, %0.7'si 5020-6020tl, %0.7'si 6020tl ve üzeri, %7.8'i ise soruya yanıt vermemiştir.

4.2 Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın 2. Alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, üniversiteden mezun olduktan sonraki mesleki gelişim süreçlerine ilişkin memnuniyet durumları nedir?” olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda bu bölümde katılımcıların mesleki gelişim süreçlerine ilişkin memnuniyet düzeyleri konusunda verdikleri yanıtlara yer verilecektir.

Tablo 11: DAÜ Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Mezunlarını Şu Andaki Kariyerlerine Ne Kadar İyi Hazırladığına İlişkin Görüşlerin Dağılımları

	N	%
Çok iyi	67	43.8
Yeterli düzeyin üzerinde	42	27.5
Yeterli düzeyde	37	24.2
Yeterli düzeyden az	5	3.3
Çok yetersiz	2	1.3
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 11’de Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunların şuanadaki kariyerlerine DAÜ’de aldıkları eğitim ile ne kadar iyi hazırlandıklarına ilişkin görüşlerin dağılımları yer almaktadır. Verilen cevapların yüzdeleri şu şekildedir. %43.8’i Çok iyi, %27.5’i Yeterli düzeyin üzerinde, %24.2’si Yeterli düzeyde, %3.3’ü Yeterli düzeyden az, %1.3’ü Çok yetersiz olarak işaretlemiştir.

Tablo 12: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının İşlerini Yaparken Almış Oldukları Eğitimi Kullanabilme Durumlarına İlişkin Memnuniyet Durumlarına Göre Dağılımları

	N	%
Çok memnunum	48	31.4
Memnunum	74	48.4
Kararsızım	13	8.5
Memnun değilim	14	9.2
Belirtmeyen	4	2.6
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 12'ye bakıldığında mezunların işlerini göz önünde tutarak eğitimlerini kullanma fırsatlarına ilişkin dağılımları yer almaktadır. %31.4'ü Çok memnunum, %48.4'ü Memnunum, %8.5'i Kararsızım, %9.2'si Memnun değilim seçeneğini işaretlerken, %2.6'lık bir kısım ise soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 13: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Şu Andaki İşlerini Göz Önünde Bulundurarak Kariyerlerindeki İlerleme Fırsatlarına İlişkin Memnuniyet Durumlarına Göre Dağılımları

	N	%
Çok memnunum	39	25.5
Memnunum	74	48.4
Kararsızım	23	15.0
Memnun değilim	13	8.5
Belirtmeyen	4	2.6
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 13'e bakıldığında mezunların işlerini göz önünde tutarak ilerleme fırsatlarına ilişkin dağılımları yer almaktadır. Bulgulara bakıldığı zaman %25.5'i Çok memnunum, %48.4'ü Memnunum, %15.0'ı Kararsızım, %8.5'i Memnun değilim seçeneğini işaretlemiştir. Mezunların %2.6'lık bir kısım ise soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Tablo 14: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Şu Andaki İşlerini Göz Önünde Bulundurarak Aldıkları Maaşa İlişkin Memnuniyet Durumlarına Göre Dağılımları

	N	%
Çok memnunum	16	10.5
Memnunum	52	34.0
Kararsızım	27	17.6
Memnun değilim	50	32.7
Belirtmeyen	8	5.2
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 14’de mezunların işlerini göz önünde bulundurarak aldıkları maaşa ilişkin memnuniyet seviyelerinin dağılımları yer almaktadır. Mezunların %10.5’i Çok memnunum, %34.0’ı Memnunum, %17.6’sı Kararsızım, %32.7’si Memnun değilim seçeneğini işaretlemiş olup, %5.2’lik bir kısım ise soruyu boş bırakmıştır.

Tablo 15: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Şu Andaki İşlerini Göz Önünde Bulundurarak Genel Memnuniyet Durumlarına Göre Dağılımları

	N	%
Çok memnunum	29	19.0
Memnunum	78	51.0
Kararsızım	26	17.0
Memnun değilim	13	8.5
Belirtmeyen	7	4.6
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 15’e bakıldığı zaman mezunların işlerini göz önünde tutarak genel memnuniyet seviyelerine ilişkin dağılımları yer almaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının %19.0’ı Çok memnunum, %51.0’ı Memnunum, %17.0’ı Kararsızım, %8.5’i Memnun değilim seçeneğini işaretlerken, %4.6’lık bir kısım ise bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

4.3 Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın 3. Alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, mezun oldukları üniversitede aldıkları eğitimin mesleki hedeflerin gelişimine katkıları konusundaki görüşleri nelerdir?” olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda bu bölümde katılımcıların üniversitede aldıkları eğitimin mesleki hedeflerin gelişimine katkıları konusunda verdikleri yanıtlara yer verilecektir.

Tablo 16: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Programının İşleriyle İlgili Ortaya Çıkabilecek Sorunlarla Başa Çıkabilmek İçin Gerekli Temelin Sağlanmasında Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	65	42.5
Önemli	68	44.4
Orta	14	9.2
Biraz	6	3.9
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 16’da mezunların üniversitede almış oldukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programının işleri ile ilgili ortaya çıkabilecek sorunlarla başa çıkabilmek için gerekli temeli sağlamayı geliştirmede ne derece katkısının olduğuna ilişkin dağılımları yer almaktadır. Verilen cevaplara göre %42.5 Çok önemli, %44.4 Önemli, %9.2 Orta, %3.9 Biraz katkısının olduğunu belirtmiştir.

Tablo 17: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Çoklu Disiplinli Ortamlarda Çalışma Becerisine Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	61	39.9
Önemli	71	46.4
Orta	15	9.8
Biraz	5	3.3
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 17’ye bakıldığında ankete katılan mezunların üniversitede okudukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programının çoklu disiplinli ortamlarda çalışma becerisine ne derece katkısının olduğuna ilişkin görüşlerinin dağılımları yer almaktadır. Verilen cevaplara göre %39.9’u Çok önemli, %46.4’ü Önemli, %9.8’i Orta, %3.3’ü Biraz katkısı olduğunu belirtirken, %0.7 belirtmemiştir.

Tablo 18: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Etkili İletişim Becerisi Kazanmış Olmada Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	78	51.0
Önemli	56	36.6
Orta	13	8.5
Biraz	6	3.9
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 18’de mezun öğrencilerin üniversitede aldıkları Okul Öncesi Öğretmenliği Programının etkili iletişim becerisi kazanmış olmada ne derece katkısının olduğuna ilişkin görüşlerin dağılımları yer almaktadır. Verilen cevaplara bakıldığında mezunların %51.0’ı Çok önemli, %36.6’sı Önemli, %8.5’i Orta, %3.9’u Biraz katkısı olduğunu belirtmiştir.

Tablo 19: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Etkili Yönetim/Ekonomi Becerilerini Geliştirmede Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	54	35.3
Önemli	65	42.5
Orta	23	15.0
Biraz	11	7.2
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 19’a bakıldığında mezunların üniversitede okudukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programının etkili yönetim/ekonomi becerilerini geliştirmede ne derece katkısı olduğuna ilişkin görüşlerin dağılımları yer almaktadır. Mezunların verdikleri cevaplara göre %35.3’ü Çok önemli, %42.5’i Önemli, %15.0’ı Orta, %7.2’si Biraz katkısının olduğunu belirtmiştir.

Tablo 20: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Profesyonellik İçin Gerekli Olan Değerleri Edinmede Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	71	46.4
Önemli	58	37.9
Orta	18	11.8
Biraz	5	3.3
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 20'ye bakıldığında mezunların üniversitede okudukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programının profesyonellik için gerekli olan değerleri edinmede ne derece katkısı olduğuna ilişkin görüşlerin dağılımları yer almaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının %46.4'lük büyük bir kısım Çok önemli seçeneğini işaretlerken, %37.9 Önemli, %11.8'i Orta, %3.3'ü Biraz seçeneğini işaretlemiş olup, mezunların %0.7'si soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Tablo 21: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Mesleklerinin Etik Yönleriyle İlgili Anlayış Geliştirmede Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	81	52.9
Önemli	55	35.9
Orta	11	7.2
Biraz	4	2.6
Belirtmeyen	2	1.3
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 21'e bakıldığında ise mezunların üniversitede almış oldukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programının mesleklerinin etik yönleriyle ilgili anlayış geliştirmede ne derece katkısı olduğuna ilişkin dağılımlar yer almaktadır. Tabloya göre Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının %52.9'u Çok önemli,

%35.9'u Önemli, %7.2'si Orta, %2.6'sı Biraz katkısının olduğunu söylerken, katılımcı mezunların %1.3'ü ise soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Tablo 22: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Bilişim Teknolojilerini Etkili Kullanmada Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	58	37.9
Önemli	61	39.9
Orta	26	17.0
Biraz	8	5.2
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 22 incelendiğinde verilen cevaplara göre mezunların üniversitede almış oldukları eğitim sayesinde bilişim teknolojilerini etkili kullanmada ne derece katkılarının olduğuna ilişkin görüşlerin dağılımları yer almaktadır. Katılımcı mezunların %37.9'u Çok önemli, %39.9'u Önemli, %17.0'ı Orta, %5.2 Biraz katkısının olduğunu belirtmiştir.

Tablo 23: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Hayat Boyu Eğitim İçin Gerekli Olan Becerileri Edinmede Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	71	46.4
Önemli	58	37.9
Orta	18	11.8
Biraz	5	3.3
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 23 incelendiğinde verilen cevaplara göre mezunların almış oldukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programının hayat boyu eğitim için gerekli olan becerileri

edinmede %46.4'ü Çok önemli, %37.9 Önemli, %11.8'i Orta, %3.3'ü Biraz katkısının olduğunu belirtirken, %0.7 görüş belirtilmemiştir.

Tablo 24: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Yabancı Bir Dilde İletişime Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	16	10.5
Önemli	52	34.0
Orta	31	20.3
Biraz	53	34.6
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 24'e bakıldığı zaman üniversitedeki Okul Öncesi Öğretmenliği Programının yabancı bir dilde iletişim konusunda ne kadar başarılı olduğuna ilişkin görüşlerin dağılımları yer almaktadır. Mezunların verdikleri cevaplara göre %10.5'i Çok önemli, %34.0'ı Önemli, %20.3 Orta, %34.6 Biraz katkısının olduğunu belirtirken, mezunların %0.7'si soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 25:Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Çevresel Konulara Duyarlı Olmada Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	75	49.0
Önemli	51	33.3
Orta	20	13.1
Biraz	6	3.9
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 25'de üniversite'de alınan Okul Öncesi Öğretmenliği Programının çevresel konulara duyarlı olmada ne derece katkısının olduğuna ilişkin görüşlerin dağılımlar yer almaktadır. Tabloya bakıldığı zaman mezunların %49.0'ı Çok önemli,

%33.3'ü Önemli, %13.1'i Orta, %3.9'u Biraz katkısının olduğu belirtirken, %0.7 ise yanıtı bırakmıştır.

Tablo 26: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Bağımsız Olarak Öğrenme ve Çalışma Becerisine Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	81	52.9
Önemli	55	35.9
Orta	12	7.8
Biraz	4	2.6
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 26'a göre mezunların verdikleri cevaplar doğrultusunda üniversitede okumuş oldukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programının bağımsız olarak öğrenme ve çalışma becerisine %52.9'u Çok önemli, %35.9 Önemli, %7.8'i Orta, %2.6'sının ise Biraz katkısının olduğunu belirtmiştir. %0.7 oranında ise soru yanıtı bırakılmıştır.

Tablo 27: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Sosyal Sorumluluk Anlayışı Geliştirmede Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	86	56.2
Önemli	49	32.0
Orta	15	9.8
Biraz	2	1.3
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 27'ye bakıldığı zaman mezunların Okul Öncesi Öğretmenliği Programında almış oldukları eğitimin sosyal sorumluluk anlayışı geliştirmede ne derece katkısının olduğuna ilişkin görüşlerin dağılımları yer almaktadır. Mezunların

bu soruya verdikleri yanıtlara göre %56.2'si Çok önemli, %32.0'ı Önemli, %9.8'i Orta, %1.3'ü Biraz katkısının olduğunu belirtirken, %0.7 oranında ise bir kişi soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Tablo 28: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Farklı Kültürden, Milliyetten ve Dinden Gelen İnsanlarla İletişim ve İlişki Kurmada Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	80	52.3
Önemli	45	29.4
Orta	20	13.1
Biraz	7	4.6
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 28'e göre Okul Öncesi Öğretmenliği Programının farklı kültürden, milliyetten ve dinden gelen insanlarla iletişim ve ilişki kurmada katılımcı mezunların verdikleri cevaplara göre %52.3'ü Çok önemli, %29.4'ü Önemli, %13.1'i Orta, %4.6'sı Biraz katkısının olduğunu belirtmiştir. %0.7 oranında ise bir kişi soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Tablo 29: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Üniversitede Aldıkları Eğitimin; Takımda İşbirliği İçinde Çalışma Becerisine Ne Derece Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Katkı Düzeyi	N	%
Çok önemli	94	61.4
Önemli	43	28.1
Orta	12	7.8
Biraz	2	1.3
Belirtmeyen	2	1.3
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 29'a bakıldığında mezunların üniversitede almış oldukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programının takımda işbirliği içinde çalışma becerisini kazanmalarına

katkısına ilişkin katılımcı mezunların verdikleri cevaplara bakıldığında %61.4'ü Çok önemli, 28.1'i Önemli, %7.8'i Orta, %1.3'ü Biraz katkısının olduğunu belirtirken, soruya yanıt vermeyenlerin oranı %1.3'dür.

4.4 Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın 4. Alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, mezun oldukları üniversitede aldıkları eğitimin beceri ve yeteneklerinin gelişimine katkıları konusundaki görüşleri nelerdir?” olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda bu bölümde katılımcıların üniversitede aldıkları eğitimin beceri ve yeteneklerinin gelişimine katkıları konusunda verdikleri yanıtlara yer verilecektir.

Tablo 30: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Öğrencilere Değer Verme, Anlama, Saygı Gösterme ve Bu Konuda Beceri - Yetenekleri Edinme ve Geliştirmede Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	103	67.3
İyi	40	26.1
Orta	9	5.9
Zayıf	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 30'a göre mezunların almış oldukları eğitimin öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme beceri - yetenekleri edinme ve geliştirmede ne ölçüde katkısı olduğuna dair görüşlerinin dağılımlar yer almaktadır. Verilen yanıtlara göre katılımcı mezunların %67.3'ü Çok iyi, %26.1'i İyi, %5.9'u Orta, %0.7'si ise Zayıf katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 31: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Mesleki Gelişimleri İzleme ve Katkı Sağlama Becerisine Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	89	58.2
İyi	50	32.7
Orta	8	5.2
Zayıf	6	3.9
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 31'e bakıldığında mezunların üniversitede almış oldukları eğitimin mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama becerisine ne ölçüde katkısının olduğuna dair verilen cevapların dağılımları yer almaktadır. Katılımcı mezunların cevaplarına bakıldığında %58.2'si Çok iyi, %32.7'si İyi, %5.2'si Orta, %3.9'u ise Zayıf yanıtını vermiştir.

Tablo 32: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Becerisinde Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	87	56.9
İyi	47	30.7
Orta	13	8.5
Zayıf	5	3.3
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 32'ye bakıldığı zaman mezunların üniversitede almış oldukları eğitimin mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme becerisinde ne ölçüde katkısının olduğuna dair görüşlerin dağılımları yer almaktadır. Tabloya göre katılımcı mezunların %56.9'u Çok iyi, %30.7'si İyi, %8.5'i Orta, %3.3'ü Zayıf katkısının olduğunu belirtirken, %0.7'si soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Tablo 33: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Öğrencileri Tanıma ve Değerlendirme Becerisine Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	95	62.1
İyi	43	28.1
Orta	10	6.5
Zayıf	4	2.6
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 33'e bakıldığında ankete katılan mezunların üniversitede aldıkları Okul Öncesi Öğretmenliği Programında aldıkları eğitimin öğrencileri tanıma ve değerlendirme becerisine ne ölçüde katkısının olduğuna dair görüşlerinin dağılımları yer almaktadır. Cevaplara bakıldığı zaman mezunların %62.1'i Çok iyi, %28.1'i İyi, %6.5'i Orta, %2.6'sı ise Zayıf yanıtını vermiştir. %0.7'lik bir bölüm ise soruyu yanıtı bırakmıştır.

Tablo 34: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Dersi Planlama ve İlgili Materyal Hazırlama Becerisinde Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	92	60.1
İyi	49	32.0
Orta	7	4.6
Zayıf	3	2.0
Belirtmeyen	2	1.3
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 34'de ise mezunların Okul Öncesi Eğitim Programından aldıkları eğitim ile mezunların dersi planlama ve ilgili materyal hazırlama becerisinde ne ölçüde katkısının olduğuna ilişkin görüşlerinin dağılımları yer almaktadır. Bu soruya verilen yanıtlara göre katılımcı mezunların %60.1'i Çok iyi, %32.0'ı İyi, %4.6'sı

Orta, %2.0'ı Zayıf katkısının olduğunu belirtirken, %2.0'ı ise soruyu yanıtız bırakmıştır.

Tablo 35: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Ölçme - Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Becerisinde Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	75	49.0
İyi	55	35.9
Orta	15	9.8
Zayıf	7	4.6
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 35'e göre ankete katılan mezunların cevaplarına bakıldığında Okul Öncesi Öğretmenliği Programının almış oldukları eğitimin ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme becerisinde ne ölçüde katkısının olduğuna dair görüşler yer almaktadır. Katılımcı mezunların %49.0'ı Çok iyi, %35.9'u İyi, %9.8'i Orta, %4.6'sı ise Zayıf katkısının olduğunu belirtirken, %0.7'lik kısım soruyu yanıtız bırakmıştır.

Tablo 36: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Öğrenme-Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Becerisinde Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	85	55.6
İyi	49	32.0
Orta	13	8.5
Zayıf	5	3.3
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 36'ya yanıt veren mezunların Okul Öncesi Öğretmenliği Programında almış oldukları eğitim ile öğrenme – öğretme sürecini gözden geçirme becerisini

kazandırma %55.6 oranla Çok iyi, %32.0 oranla İyi, %8.5 oranla Orta, %3.3 oranla Zayıf bulmuşlardır. %0.7 oranında ise soru yanıtı bırakılmıştır.

Tablo 37: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Ailelerin Katılımını ve İşbirliğini Sağlama Becerisinde Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	83	54.2
İyi	44	28.8
Orta	15	9.8
Zayıf	10	6.5
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 37'ye yanıt veren mezunlar Okul Öncesi Öğretmenliği Programında aldıkları eğitimin ailelerin katılımını ve işbirliğini sağlama becerilerinin gelişiminde %54.2 oranla Çok iyi, %28.8 oranla İyi, %9.8 oranla Orta, %6.5 oranla Zayıf olduğunu belirtmişlerdir. %0.7 oranında ise soru yanıtı bırakılmıştır.

Tablo 38: Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarının Almış Oldukları Eğitimin; Program ve Mevzuata İlişkin Yeterli Bilgiye Sahip Olmada Ne Ölçüde Katkısının Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	74	48.4
İyi	58	37.9
Orta	16	10.5
Zayıf	4	2.6
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 38'de Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının üniversitede almış oldukları eğitimin program ve mevzuata ilişkin yeterli bilgiye sahip olmada ne ölçüde katkısının olduğuna dair görüşler yer almaktadır. Katılımcı mezunların ankete verdikleri cevaplara bakıldığında %48.4'ü Çok iyi, %37.9'u İyi, %10.5'i Orta,

%2.6'si Zayıf katkısının olduğunu belirtirken, %0.7 oranında ise soru boş bırakılmıştır.

4.5 Çalışmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın 5. Alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, mezun oldukları üniversitenin kendilerine sağladığı eğitim olanaklarının yeterliliği konusundaki görüşleri nelerdir?” olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda bu bölümde katılımcıların üniversitenin kendilerine sağladığı eğitim olanaklarının yeterliliği konusunda verdikleri yanıtlara yer verilecektir.

Tablo 39: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Genel Üniversite Olanaklarında Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	85	55.6
İyi	55	35.9
Orta	11	7.2
Zayıf	2	1.3
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 39’a bakıldığında DAÜ’deki Okul Öncesi Öğretmenliği Programının genel üniversite olanaklarında ne kadar başarılı olduğu mezunlar tarafından değerlendirilmiştir. Katılımcı mezunların verdikleri cevaplara göre %55.6’sı Çok iyi, %35.9’u İyi, %7.2’si Orta, %1.3’ü Zayıf olduğunu belirtilmiştir.

Tablo 40: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Öğretim Elemanı Mevcudiyetinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	84	54.9
İyi	53	34.6
Orta	12	7.8
Zayıf	4	2.6
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 40’da DAÜ’deki Okul Öncesi Öğretmenliği Programının öğretim elemanı mevcudiyeti konusunda ne kadar yeterli olduğuna dair bulgular yer almaktadır. Ankete katılan mezunların verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretim elemanı mevcudiyetinin %54.9’u Çok iyi, %34.6’sı İyi, %7.8’si Orta, %2.6’sı Zayıf olduğunu belirtmiştir.

Tablo 41: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Ders İçeriği ve Yapısının Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	75	49.0
İyi	61	39.9
Orta	14	9.2
Zayıf	3	2.0
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 41’e göre DAÜ’deki Okul Öncesi Öğretmenliği Programının ders içeriği ve yapısının ne kadar başarılı olduğuna dair verilen cevapların dağılımları yer almaktadır. Mezunların cevaplarına bakıldığı zaman ders içeriği ve yapısının %49.0 Çok iyi olduğu, %39.9’unun İyi, %9.2’sinin Orta, %2.0’ının ise Zayıf olduğuna dair bulgular tabloda görülmektedir.

Tablo 42: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Öğretim Kalitesinde Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	84	54.9
İyi	57	37.3
Orta	9	5.9
Zayıf	2	1.3
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 42’de DAÜ’deki Okul Öncesi Öğretmenliği Programının öğretim kalitesinde ne kadar başarılı olduğuna dair verilen cevapların dağılımları yer almaktadır. Sonuçlara bakıldığında mezunların öğretim kalitesini %54.9’u Çok iyi, %37.3’ü İyi, %5.9’u Orta, %1.3’ü Zayıf olduğu söylemektedir. %0.7’lik bir oranda ise soru yanıtı bırakılmıştır.

Tablo 43: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Derste Kullanılan Eğitim Teknolojilerinin Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	54	35.3
İyi	62	40.5
Orta	30	19.6
Zayıf	7	4.6
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 43’e bakıldığında alınan eğitim sırasında derste kullanılan eğitim teknolojilerinin ne kadar başarılı olduğuna dair dağılımlar yer almaktadır. Mezunların verdikleri cevaplara bakıldığında derste kullanılan eğitim teknolojilerinin %35.3 Çok iyi, %40.5 İyi, %19.6 Orta, %4.6 Zayıf olduğu mezunlar tarafından belirtilmiştir.

Tablo 44: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Öğretim Elemanlarının Desteğinde Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	75	49.0
İyi	54	35.3
Orta	18	11.8
Zayıf	5	3.3
Belirtmeyen	1	0.7
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 44’de mezunların okumuş oldukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programının öğretim elemanı desteğinde ne kadar başarılı olduğuna dair dağılımlar yer almaktadır. Tabloya göre ankete katılan mezunların verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretim elemanı desteğinin %49.0’ı Çok iyi, %35.3’ü İyi, %11.8’i Orta, %3.3’ü Zayıf olduğu görülmüştür. %0.7’si ise soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Tablo 45: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Akademik İtibar (Saygınlık)’da Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	82	53.6
İyi	55	35.9
Orta	12	7.8
Zayıf	4	2.6
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 45’e bakıldığında mezunların akademik itibar (saygınlık) konusunda DAÜ’de aldıkları Okul Öncesi Öğretmenliği Programını göz önünde bulundurarak bu konuda alınan eğitimin ne kadar başarılı bulunduğu dair görüşlerin dağılımları yer almaktadır. Katılımcı mezunların verdikleri cevaplara göre akademik itibarın (saygınlık) %53.6 oranla Çok iyi, %35.9 oranla İyi, %7.8 oranla Orta, %2.6 oranla ise Zayıf bulunduğu görülmüştür.

Tablo 46: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Akademik Danışman Desteğinde Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	73	47.7
İyi	60	39.2
Orta	16	10.5
Zayıf	4	2.6
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 46’da ise mezunların akademik danışman desteği konusunda aldıkları Okul Öncesi Öğretmenliği Programını göz önünde bulundurarak ne kadar başarılı buldukları verdikleri cevaplara göre incelenmiştir. Ankete katılan mezunların akademik danışma desteğini %47.7 oranla Çok iyi %39.2 oranla İyi, %10.5 oranla Orta, %2.6 oranla ise Zayıf bulduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 47: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Ders Dışında Öğretim Elemanları İle Olan İletişimde Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	63	41.2
İyi	62	40.5
Orta	23	15.0
Zayıf	5	3.3
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 47’ye bakıldığı zaman DAÜ Okul Öncesi Öğretmenliği programında alınan eğitimin ders dışında öğretim elemanları ile olan iletişimde ne kadar başarılı olduğuna dair görüşlerin dağılımları yer almıştır. Mezunların verdikleri cevaplara göre alınan eğitim kapsamında ders dışında öğretim elemanları ile olan iletişimin %41.2 oranla Çok iyi, %40.5 oranla İyi, %15.0 oranla Orta, %3.3 oranla Zayıf olduğunu görülmektedir.

Tablo 48: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının Uluslararası Yönelimde Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	58	37.9
İyi	61	39.9
Orta	24	15.7
Zayıf	10	6.5
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 48’e bakıldığı zaman ankete katılan mezunların DAÜ’de aldıkları Okul Öncesi Öğretmenliği Programını göz önünde buldukları zaman uluslararası yönelimde %37.9 oranla Çok iyi, %39.9 oranla İyi, %15.7 oranla Orta, %6.5 oranla ise Zayıf bulmuşlardır.

Tablo 49: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının İş Planlaması Desteği ve Yönlendirmesinde Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	50	32.7
İyi	59	38.6
Orta	25	16.3
Zayıf	19	12.4
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 49’da ise alınan eğitim sonucu Okul Öncesi Öğretmenliği Programının iş planlama desteği ve yönlendirmede ne kadar başarılı olduğu mezunlar tarafından değerlendirilmiştir. Çıkan sonuçlara göre Okul Öncesi Öğretmenliği Programının iş planlaması desteği ve yönlendirmesinde mezunların %32.7 Çok iyi, %38.6’sı İyi, %16.3’ü Orta, %12.4’ü ise Zayıf yanıtını vermiş oldukları görülmektedir.

Tablo 50: DAÜ’de Alınan Eğitim Sırasında Edinilen Deneyimler ve Güncel Bilgiler Işığında Değerlendirildiği Zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının İşverenler Arasındaki İtibar (Saygınlık)’da Ne Kadar Başarılı Olduğuna İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Çok iyi	56	36.6
İyi	64	41.8
Orta	25	16.3
Zayıf	8	5.2
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 50’ye göre alınan eğitim sırasında İşverenler arasında İtibar (Saygınlık) ankete katılan mezunlar tarafından değerlendirilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda katılımcı mezunların DAÜ’de almış oldukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programındaki eğitimi işverenler arasındaki itibar (saygınlık)’da %36.6 oranla Çok iyi, %41.8 oranla İyi, %16.3 oranla Orta, %5.2 oranla ise Zayıf buldukları görülmüştür.

4.6 Çalışmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın 6. Alt problemi “Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, mezun oldukları üniversite ve programı tekrar tercih etme ve başkalarına önerme konusundaki görüşleri nelerdir?” olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda bu bölümde katılımcıların üniversite ve programı tekrar tercih etme ve başkalarına önerme konusunda verdikleri yanıtlara yer verilecektir.

Tablo 51: Mezunların Geçmişe Dönme Olasılıkları Olması Durumunda Aynı Programda Eğitim Görmeyi İsteme Konusundaki Görüşlerinin Dağılımı

	N	%
Kesinlikle isterim	78	51.0
Muhtemelen isterim	43	28.1
Kararsızım	15	9.8
Muhtemelen istemem	17	11.1
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 51'e bakıldığı zaman ankete katılan mezunların geçmişe dönme olasılıkları olması durumunda aynı programda eğitim görmeyi isteme konusundaki görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. Cevaplara bakıldığında mezunların yine aynı programda eğitim görme istekleri %51.0 Kesinlikle isterim, %28.1 Muhtemelen isterim, %9.8 Kararsızım, %11.1 ise Muhtemelen istemem yanıtını vermiştir.

Tablo 52: Mezunların Benzer İlgi ve Beceriye Sahip Öğrencileri Mezun Oldukları Programda Eğitim Almaları Konusunda Ne Ölçüde Teşvik Edeceklerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	N	%
Kesinlikle ederim	86	56.2
Muhtemelen ederim	47	30.7
Kararsızım	9	5.9
Muhtemelen etmem	11	7.2
Genel Toplam	153	100.0

Tablo 52'de mezunların benzer ilgi ve beceriye sahip öğrencileri mezun oldukları programda eğitim almaları konusunda ne ölçüde teşvik edeceklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Ankete katılan mezunların verdikleri cevaplara göre %56.2 Kesinlikle ederim, %30.7 Muhtemelen ederim, %5.9 Kararsızım, %7.2 Muhtemelen etmem yanıtını vermiştir.

Bölüm 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen mezunların demografik bilgilerine göre, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünün %89.5'ini kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu sonuca göre okul öncesi öğretmenliği bölümünü daha çok kız öğrencilerin seçtiği görülmektedir. Gümrükçü Bilgici (2016) yapmış olduğu araştırmada da benzer bulgulara rastlanmış olup Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarının %90.0'ını kız adayların oluşturduğu görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı 2015 verilerine göre ise Türkiye'de 63.968 kadın okul öncesi öğretmeni, 4.070 erkek okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır (MEB, 2015, akt. Koç, 2015, s. 86).

5.1 Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü mezunlarının %68.0'lık kısmının Türkiye'de ikamet ettiği görülmektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan mezun öğrencilerin büyük bir bölümünün Türk uyruklu olduğu saptanmıştır.

Katılımcı mezunların büyük bir kısmı (%79.7) mezun olduktan sonra akademik açıdan daha üst bir programa devam etmedikleri belirtmiştir. Bu sebeple mezunların büyük bir kısmı lisans diplomasına sahiptir. Eser (2010) yapmış olduğu çalışmada da okul öncesi öğretmenliği programından mezunların %63.1'inin lisans ve üzeri eğitim duruma sahip oldukları belirlenmiştir.

Mezunların, %69.3'ü maaşlı tam zamanlı olarak çalışmaktadır. %10.5'inin iş arayışında oldukları görülmektedir. Bu bulguya bakıldığı zaman mezun

öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun iş sahibi oldukları görülmektedir. Benzer bulgulara Koç (2015)'un yapmış olduğu araştırmada da rastlanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (%82) kadrolu öğretmen olarak görev yapmakta olduğu görülmektedir.

Mezunların, çalıştıkları kurumlar (%17.6) Kamu, (%1.3) Özel kar amacı gütmeyen kurum, (%3.9) Serbest meslek kendi şirketleri, (%65.4) Diğer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Denizel Güven ve Cevher (2005)'de yapmış oldukları araştırmanın bulguları ile zıt olarak özel anaokulları ve resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin oranlarının daha yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır.

Mezunların şu andaki görevlerinin %69.3 mezun oldukları alanla ilgili olduğu, %12.4'ün de hiç ilgili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı mezunların büyük bir kısmının okudukları bölüm olan okul öncesi öğretmenliği alanında çalışıyor olması oldukça önemli bir bulgudur.

Mezunların çalışmakta olduğu işteki pozisyonları veya yapmayı bekledikleri iş (%53.6) Öğretmen, (%6.5) Özel Eğitim Rehabilitasyon, (%7.2) Yönetici, (%7.8) Diğer, (%24.8) bu soruyu yanıtsız bıraktığı sonuçlar arasında yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenliği mezunlarının %75.2'si iş arayışında olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç bize mezunların büyük bir kısmının iş sahibi ve işlerinden memnun olduklarını göstermektedir.

Mezunların, %51.6'si ilk işlerini iş aramaya başladıktan 0 – 3 ay arasında, %7.2'lik bir kısmın ise 12 aydan fazla bir süre içerisinde buldukları sonucuna varılmıştır. Bu bulgu mezunların büyük bir kısmının mezun olduktan kısa bir süre sonra iş bulduklarını göstermektedir. Bir başka araştırmada Boztunç Öztürk, Özberk, Kaptı, Yılmaz Fındık, Gelbal ve Kavak (2015) mezunların mezuniyetlerinden sonra işe girme süreleri %43.11 oranla 1-3 ay arasında gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tufan Demiray (2003)'de yaptığı araştırmada ise mezunların iş bulamama sebepleri arasında bireylerin bilinçsizce seçtikleri mesleğin iş hayatlarına ve kariyer fırsatlarına engel olduğu görölmüştür. Ayrıca gençlerin çoğunun herhangi bir mesleki yönlendirme almadıkları da nedenler arasında yer almaktadır. İstenmeyen bir meslek, bireylerin iş bulma süreçlerinin gecikmesine neden olmaktadır.

Mezunların aylık brüt maaşlarına bakıldığında %51.0'ı 2020, %0.7'si 5020 - 6020, %0.7'si 6020 ve üzeri maaş aldıkları saptanmıştır. Genel olarak katılımcı mezunların büyük bir kısmı asgari ücret almaktadır. Boztunç Öztürk vd. (2015) yaptığı araştırmada benzer bulgulara ulaşılmış olup, mezunların %47.54'ü 1501-2500 TL arasında maaşa sahip oldukları görölmüştür.

5.2 Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

“DAÜ Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Mezunlarını Kariyerlerine Ne Kadar İyi Hazırladığı” sorusuna verilen yanıtlara göre büyük bir kısım (%43.8) Çok iyi, (%1.3) Çok yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mezunların geneli aldıkları eğitimden memnun kalması önemli bir bulgudur. Benzer bulgulara Eser (2010)'da yapmış olduğu araştırmada rastlanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin %87.6'sı aldıkları eğitimden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Köksal ve Çöğmen'in (2013) öğretmen adaylarına yapmış olduğu çalışmada bu bulgulara zıt olarak öğretmen adaylarının üniversitedeki öğrenmeyi destekleyici olanakları yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mezunların, işlerini göz önünde bulundurarak eğitimlerini kullanma fırsatlarına ilişkin memnuniyet dereceleri %48.4'lük bir oranla olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İmamoğlu (2016)'da yapmış olduğu araştırma ile üniversite öğrencilerinin aldıkları hizmetlerle ilgili olarak memnuniyet düzeylerini

değerlendirmiş ve öğrencilerin üniversitede aldıkları eğitimin iş hayatında yararlı olacağına ilişkin memnuniyet seviyelerinin ortalama düzeyde (%52.25) olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mezunların, işlerini göz önünde bulundurarak ilerleme fırsatlarına ilişkin memnuniyet dereceleri %48.4'lük yarıya yakın bir oranla olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının aldıkları maaşlar ile ilgili olarak memnuniyet seviyeleri %34.0 olumlu yönde, %32.7'si olumsuz yönde olduğu görülmüştür. Genel olarak mezunların maaşlarından memnun oldukları fakat benzer oranda da memnun olmayanların olduğu da görülmektedir. Budunç (2007)'un yaptığı araştırmada da öğretmenlerin çoğunluğunun maaşlarından memnun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının iş memnuniyetleri, araştırma sonucunda %51.0 memnun, %8.5'i ise memnun değil sonucuna ulaşılmış olup, genel olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun şu andaki iş yaşamlarından memnun oldukları bulgular arasında yer almaktadır. Budunç (2007)'un yapmış olduğu araştırmada benzer bulgulara rastlanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çalıştıkları koşullardan ve iş yaşamlarından memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.3 Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının üniversite'de aldıkları eğitimin; işleriyle ilgili ortaya çıkabilecek sorunlarla başa çıkabilmede gerekli temelin sağlanması konusunda ne derece katkısının olduğu sorusuna mezunların yarıya yakını %44.4'ü olumlu yanıt verirken, %3.9'u olumsuz yanıt vermiştir.

Mezunların üniversitede almış oldukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programının çoklu disiplinli ortamlarda çalışma yeteneğine ne derece katkısının olduğu sorusuna mezunların verdikleri cevaplara bakıldığında yarıya yakını %46.4 önemli katkısının olduğunu söylerken, %3.3'ü biraz katkısının olduğunu söylemiştir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programının etkili iletişim becerisi kazandırmış olmada ne derece katkısının olduğu sorusuna mezunların verdiği yanıtlar doğrultusunda %51.0 oranında önemli, %3.9 oranında ise biraz katkısının olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programının etkili yönetim/ekonomi becerilerini geliştirmede ne derece katkısının olduğu sorusuna mezunların yarıya yakını (%42.5) önemli, (%7.2) biraz katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı profesyonellik için gerekli olan değerleri edinmede mezunların verdikleri cevaplar doğrultusunda (%46.4) büyük bir oranla çok önemli katkılar sağladığı çıkan sonuçlar arasındadır. Memnun olmayan mezunların yüzdeliği 3.3 oranındadır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunları üniversitede aldıkları eğitimin mesleklerinin etik yönleriyle ilgili anlayış geliştirme konusunda %52.9 oranında çok önemli katkılarının olduğunu belirtmiştir. Biraz katkısının olduğunu söyleyen kitle ise %2.6 oranındadır.

Yukardaki sonuçlara bakıldığı zaman yapılan bu çalışmada Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının üniversitede aldıkları eğitim sayesinde işleriyle ilgili ortaya çıkabilecek sorunlarla baş etmede, çoklu disiplin ortamlarda çalışma becerisine, etkili iletişim yeteneği kazanmış olmada, etkili yönetim/ekonomi becerilerini geliştirmede, profesyonellik için gerekli olan değerleri edinmede, ve

mesleklerinin etik yönleriyle ilgili anlayış geliştirme konusunda üniversite’de aldıkları eğitimin mezunlara önemli katkılar sağladığı görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının aldıkları eğitim sayesinde bilişim teknolojilerini etkili kullanmada belirli ölçüde (%39.9) önemli görülmektedir. Olumsuz yanıt verenlerin oranı ise (%5.2) şeklindedir. Doğu Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü mezunlarının teknolojileri kullanma da yararlı bir eğitim sağladığı ve mezunların bu konuda okuldan ve bölümden memnun kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini özel bir üniversiteden mezun okul öncesi öğretmenleridir ve katılımcıların çeşitli açılardan mesleki yeterlilikleri açısından eğitim gördükleri üniversiteyi olumlu biçimde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Alanyazında Türkiyedeki bir devlet üniversitesinin idari yapısının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amacı ile yürütülen çalışmada ise ters yönde bulgulara rastlanmıştır. Tural’ın çalışmasında (2011), öğrencilerin üniversitenin teknolojik açıdan gelişmediği, beklenti ve isteklerini karşılamadığı görüşünde oldukları görülmüştür.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı hayat boyu eğitim için gerekli olan becerileri edinmede mezunlara ne derece katkı sağladığı sorusuna verilen cevaplara bakıldığında %46.4 çok önemli katkıların olduğunu söylemektedir. Olumsuz düşünen mezunların oranı ise (%3.3) olduğu saptanmıştır. Genel olarak katılımcı mezunların hayat boyu eğitim için gerekli olan becerileri edinmede üniversite’de aldıkları okul öncesi eğitimin katkılarının büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversitede alınan Okul Öncesi Öğretmenliği Programının yabancı bir dilde iletişim konusunda ne derece katkısının olduğuna ilişkin sonuçlara bakıldığında katılımcı mezunların %34.0 oranında olumlu yanıt verdikleri, %34.6 oranında ise olumsuz yanıtların olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığı zaman Okul Öncesi

Öğretmenlik Programı mezunlarının yabancı bir dilde iletişim konusundaki düşünceleri ufak bir farkla yetersiz bulunmuştur. Özder, Konedralı, ve Sabancıgil'in (2013) yapmış oldukları çalışmada KKTC'deki Okul Öncesi Öğretmeni yetiştirme programının değerlendirmesi yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında bu çalışma ile benzer bulguya rastlandığı görülmüştür. Bu bulgu öğretmen adaylarının kendilerini yabancı bir dilde iletişim konusunda yetersiz gördüklerini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Katılımcı mezunların üniversitede almış oldukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programındaki eğitimlerinin çevresel konulara duyarlı olmada (%49.0) büyük bir oranla çok önemli katkılarına olduğu sonucuna varılmıştır. Olumsuz yanıt verenlerin oranı ise (%3.9)'dur. Kısaca bakıldığında mezunların çevresel konulara duyarlı olmada almış oldukları eğitimi yeterli bulmaktadırlar.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında alınan eğitiminin bağımsız olarak öğrenme ve çalışma becerisine ne derece katkısının olduğu sorusuna mezunların %52.9'unun olumlu yanıt verdikleri çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır. Biraz katkısının olduğunu söyleyen mezunların oranı ise %2.6'dır.

Mezunların Okul Öncesi Öğretmenliği Programında aldıkları eğitimin sosyal sorumluluk anlayışı geliştirme konusunda katılımcı mezunların verdikleri cevaplara göre %56.2 oranla çok önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Memnun kalmayan mezunların oranı ise %1.3 olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında alınan eğitimin farklı kültürden, milliyetten ve dinden gelen insanlarla iletişim ve ilişki kurmada %52.3 oranında mezun öğrenciler tarafından yeterli görülmüştür. Yetersiz bulan mezunların oranı ise %4.6 olduğu görülmektedir. Katılımcı mezunların yarıdan fazlasının farklı kültürden,

milliyetten ve dinden gelen insanlarla iletişim ve ilişki kurmada okudukları bölümü ve bu bölümde aldıkları eğitimi bu konuda yeterli buldukları sonucuna varılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının almış oldukları eğitim sonucunda takımında işbirliği içinde çalışma becerisine ne derece katkısının olduğu sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda büyük bir çoğunluğun (%61.4) çok önemli katkılarının olduğu görüşündedir. %1.3'lük bir oranın ise memnun kalmadıkları görülmektedir. Türkeç Aktaş (2012)'in yapmış olduğu araştırma da benzer bulgulara rastlanmıştır. Bu araştırma da okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşları ile işbirliği yapma konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonuçlar arasında yer almaktadır.

5.4 Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının öğrencilere değer verme, anlama, saygı gösterme ve bu konuda beceri – yetenekleri edinmede ve geliştirmede okudukları üniversitedeki bölümün kendilerine ne ölçüde katkısının olduğu sorusuna, verdikleri yanıtlara bakıldığında zaman büyük bir oranın (%67.3) olumlu katkılarının olduğunu söylemektedirler.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının almış oldukları eğitim sonucunda mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama becerisine büyük bir oran %58.2 çok iyi yanıtını vermiştir. Bağ (2015)'de yapmış olduğu araştırmada farklı sonuçlar elde etmiş olup, mesleki gelişimi sağlama alanında okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini en az yeterli gördükleri alan olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının almış oldukları eğitim sonucunda mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme

becerisinde mezunların büyük bir bölümü olan (%56.9) olumlu katkılarının olduğunu söylemektedirler.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının almış oldukları eğitimin öğrencileri tanıma ve değerlendirme becerisinde ne ölçüde katkısının olduğu sorusuna verilen yanıtlar bakıldığında katılımcı mezunların çoğunluğunun (%62.1) çok iyi katkısının olduğu yanıtını vermiş oldukları görülmektedir. Alınan eğitimin öğrencileri tanıma ve değerlendirme becerisinde mezunlara önemli katkılar sağlaması ve bu konu hakkında mezun öğrencilerin memnuniyetleri önemli bir bulgudur. Yılmaz, Koç, Gönen ve Üstün'ün (2010) yapmış oldukları çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin en yüksek düzeyde kendilerini yeterli hissettikleri alanın öğrenciyi tanıma alanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının, mezun oldukları üniversitede almış oldukları eğitim sonucunda dersi planlama ve ilgili materyal hazırlama becerisine %60.1'lik oranda çok iyi yanıtını vererek üniversitede eğitim aldıkları bölümün kendilerine önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Türkeç Aktaş (2012)'de yapmış olduğu araştırma da benzer bulgular içermekte olup, okul öncesi öğretmenlerinin materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme becerisine üst düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının almış oldukları eğitim sonucunda ölçme – değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme becerisinde %49.0 oranla mezunların yarıya yakınının olumlu yanıtlar verdiği sonuçlar arasındadır. Olumsuz yanıt veren mezunların oranı %4.6'dır. Genel olarak bakıldığında mezunların ölçme – değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeteneklerinde başarılı oldukları görülmüştür.

Mezunların üniversitede aldıkları Okul Öncesi Öğretmenliği Programının öğrenme – öğretme sürecini gözden geçirme becerisinde, mezunların verdikleri yanıtlar doğrultusunda büyük bir bölümün (%55.6) başarılı olduğunu düşünmekte, başarısız olduğunu düşünen kesim ise %3.3 oranında olduğu sonuçlar arasında yer almaktadır.

Mezunların üniversitede almış oldukları eğitimin; ailelerin katılımını ve işbirliğini sağlama becerisine katkıları %54.2 oranında yeterli görülmektedir. Yetersiz gören mezunların oranı ise %6.5'dir. Ertürk, Özen Altınkaynak, Veziroğlu, ve Erkan'ın (2014) yapmış oldukları araştırma da ters yönde bulguların olduğu görülmüştür. Araştırma da okul öncesi öğretmenlerinin üniversitede almış oldukları eğitimin aile katılım etkinliğini planlama konusunda yetersiz kaldığını söylemişlerdir. Sözü geçen çalışmada mezunların görüşleri üniversite de alınan eğitimin meslek hayatında kullanılabilirliğinin olmadığı şeklindedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlarının üniversitede almış oldukları eğitim sonucunda program ve mevzuata ilişkin yeterli bilgiye sahip olma becerisi konusunda aldıkları eğitimin kendilerine ne ölçüde katkısının olduğu sorusuna bakıldığında verilen yanıtlar (%48.4) çok iyi şeklindedir. Zayıf bulan mezunların oranı ise %2.6'dır. Yılmaz vd. (2010)'da yaptıkları araştırmada ters yönde bir sonuca ulaşmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendilerini en az yeterli hissettikleri alanın program ve içerik bilgisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

5.5 Çalışmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

DAÜ'de alınan eğitim sırasında edinilen deneyimler ve güncel bilgiler ışığında değerlendirildiği zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının genel

üniversite olanaklarında mezunlar tarafından %55.6 oranında başarılı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak bakıldığı zaman mezunların üniversite olanaklarından memnun oldukları görülmektedir. Alanyazında Türkiye’de bir üniversitede yapılan araştırmada Köktürk (2015), öğrencilerin üniversitedeki genel olarak fiziki yapıdaki memnuniyetleri konusunda belli bir talepte bulunmadıkları görülmüştür. Sonuç olarak bakıldığı zaman öğrencilerin kendilerine sunulan olanaklar ile yetindikleri söylenebilir.

DAÜ’de alınan eğitim sırasında edinilen deneyimler ve güncel bilgiler ışığında değerlendirildiği zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının öğretim elemanı mevcudiyetinin yeterliliği konusunda mezunların verdikleri yanıtlara bakıldığı zaman %54.9 oranında başarılı bulunmuştur. Zayıf bulan mezun öğrencilerin oranı ise %2.6’dır. İmamoğlu’nun (2016) yapmış olduğu araştırmada benzer bulgulara rastlanmış ve öğretim elemanı yeterliliği konusunda öğrencilerin %41.75’i olumlu yönde görüş bildirmiştir.

DAÜ Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunları üniversite almış oldukları eğitimin ders içeriği ve yapısı konusunda %49.0 oranında başarılı buldukları sonuçlar arasında yer almaktadır. Başarısız bulan mezunların oranı ise %2.0’dır.

Mezunların DAÜ’de almış oldukları eğitim değerlendirildiği zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programı öğretim kalitesinde %54.9 katılımcı mezunlar tarafından başarılı bulunmuştur. Mezunların %1.3’ü ise başarısız olduğunu söylemektedir.

Mezunların DAÜ’de almış oldukları Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunlar tarafından değerlendirildiğinde derste kullanılan eğitim teknolojileri %40.5 bir oranla başarılı bulunmuştur. Başarısız bulan mezunların oranı %4.6’dır.

Genel olarak bakıldığında mezunlar, üniversite’de almış oldukları Okul Öncesi Programını ders içeriği ve yapısı, öğretim kalitesi ve derste kullanılan eğitim teknolojileri konusunda başarılı buldukları görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı mezunları öğretim elemanlarının desteği konusunda okul öncesi programı %49.0 oranla başarılı buldukları görülmüştür. Bu konuda olumsuz düşünen mezunların oranı ise %3.3 olduğu sonuçlar arasında yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde Köktürk (2015)’in yaptığı çalışmada öğrencilerin onlara ders veren hocalarının desteğini yeterli gördükleri yüksek oranlarda belirtilmiştir.

Alınan eğitim değerlendirildiği zaman Okul Öncesi Öğretmenliği Programının akademik itibar (saygınlık)’da %53.6 oranında başarılı bulunduğu, %2.6 oranında ise başarısız bulunduğu sonuçlar arasında yer almaktadır. Yapılan bir diğer çalışmada Apaydın ve Kapucu (2017) öğrencilerin üniversite tercihleri değerlendirilmiş olup, bireylerin tercihlerinde üniversitenin akademik itibarının önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda çalışmada üniversitenin akademik itibarı ile eğitim kalitesi öğrenciler tarafından ilişkilendirilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programı akademik danışman desteği konusunda değerlendirildiğinde mezunlar tarafından %47.7 oranında başarılı, %2.6 oranında ise başarısız görüldüğü sonuçlar arasında yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programının ders dışında öğretim elemanları ile olan iletişim konusunda mezunlar tarafından %41.2 başarılı, %3.3 başarısız bulunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığı zaman mezunların öğrencilik zamanlarında ders aldıkları hocalarının desteğinden ve onlarla olan iletişim becerilerinden genel olarak memnun kaldıkları görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında alınan eğitim mezunlar tarafından değerlendirildiği zaman aldıkları eğitimin uluslararası yönelim konusunda ne kadar başarılı olduğu sorusuna mezunların verdikleri yanıtlar %39.9 oranında başarılı, %6.5 oranında ise başarısız şeklinde olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programında alınan eğitim mezunlar tarafından değerlendirildiği zaman, Okul Öncesi Öğretmenliği Programını iş planlaması desteği ve yönlendirme konusunda ne kadar başarılı olduğu mezunların verdikleri yanıtlara göre değerlendirilmiştir. Mezunların %38.6'sı olumlu, %12.4'nün olumsuz yönde yanıtlar verdiği sonuçlar arasında yer almaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenliği programının işverenler arasındaki itibar (saygınlık) konusunda ne kadar başarılıdır sorusuna mezunların verdikleri yanıtların %41.8 oranında başarılı, %5.2 oranında ise başarısız şeklinde olduğu görülmektedir.

5.6 Çalışmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Mezunların geçmişe dönme olasılıkları olması durumunda aynı programda eğitim görmeyi isteme konusunda katılımcı mezunların yarısı (%51.0) kesinlikle isterim yanıtını vermiştir. Muhtemelen istemem yanıtını veren mezunların oranı %11.1'dir. Buda bize mezunların okudukları bölümden memnun oldukları göstermektedir. Naralan ve Kaleli'nin (2012) yapmış olduğu çalışmada benzer bulgulara rastlanmış olup, öğrencilerin %68.5 gibi büyük bir oranının eğitim gördükleri bölümden memnun oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Benzer ilgi ve beceriye sahip öğrencileri mezun oldukları programda eğitim almaları konusunda teşvik ederlermiydi sorusuna katılımcı mezunların %56.2'si kesinlikle ederim yanıtını vermiştir. Muhtemelen etmem yanıtını veren mezunların oranı ise %7.2'dir.

Genel olarak çalışmanın sonuçlarına bakıldığı zaman, birinci alt probleme (mezunların mesleki gelişim süreçlerinin gösterdiği özelliklere) ilişkin sonuçlar, mezunların lisans programını tamamladıktan sonra çoğunluğunun (%69.3)'ü mesleki gelişim süreçlerinde kendi alanları ile ilgili işte çalışmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Mezunların (%51.6)'sı lisans eğitimlerinden sonra 0-3 ay süre zarfında ilk işlerini buldukları gözlemlenirken, lisansüstü veya mesleki (profesyonel) programa devam etmedikleri görülmüştür.

İkinci alt problemin (mesleki gelişim süreçlerine ilişkin memnuniyet seviyeleri) sonuçları, Okul Öncesi Programında kariyerlerine ilişkin almış oldukları eğitimlerin ilerleme fırsatlarına ve genel olarak mezun oldukları programa ilişkin memnuniyet seviyelerine bakıldığında çoğunluğun almış oldukları eğitimden memnun oldukları görülmektedir. Mezunların şu andaki işleri göz önünde bulundurularak aldıkları maaşa ilişkin memnuniyet seviyeleri değerlendirildiğinde mezun bireylerin %34'ü maaşlarından memnunken %32.7'si maaşlarından memnun olmadıklarını belirtmiştir. Buna göre mezunların aldıkları eğitimden memnun oldukları fakat aldıkları maaşdan memnun olmadıkları görülmüştür.

Üçüncü alt probleme (üniversiteden alınan eğitimin mesleki hedeflerin gelişimine katkılarına) ilişkin sonuçlar, Okul Öncesi Programdan mezun olan bireylerin iş hayatlarında ortaya çıkabilecek sorunlarla başa çıkabilmede, çoklu disiplinli çalışma becerisine, etkili iletişim becerisine, etkili yönetim/ekonomi becerilerine, profesyonellik için gerekli olan değerleri edinmede, bireylerin mesleki hedeflerinde aldıkları eğitimin önemli derece katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bilişim teknolojilerini etkili kullanım, mesleklerinin etik yönleri ile ilgili anlayış geliştirmenin, çevresel konulara duyarlı olmanın, bağımsız ve takım olarak çalışma becerisinin, sosyal sorumluluk anlayışı geliştirmenin

kariyerlerindeki hedeflerin gelişiminde aldıkları eğitimin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bireylerin farklı kültür milliyet ve dinden gelen insanlarla iletişim kurmada almış oldukları eğitimin önemli bir etkisinin olduğunu yabancı bir dilde iletişim konusunda ise olumsuz görüşlerin benzer oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü alt problemde (üniversitede aldıkları eğitimin beceri ve yeteneklerinin gelişimine ilişkin katkılar) sonuçlar, almış oldukları eğitimin öğrencilere değer verme, mesleki gelişimleri izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme, öğrencileri tanıma ve değerlendirme, dersi planlama ve materyal hazırlama, ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, öğrenme- öğretme sürecini gözden geçirme, ailelerin katılımını ve işbirliğini sağlama ve program mevzuata ilişkin yeterli bilgiye sahip olma beceri ve yeteneklerinin gelişimine önemli etkilerinin olduğu belirtilmiştir.

Beşinci alt probleme (üniversitenin kendilerine sağladığı eğitim olanaklarının yeterliliğine) ilişkin sonuçlar, genel üniversite olanakları, öğretim elemanı mevcudiyetinin yeterliliği, ders içeriği ve yapısı, öğretim kalitesi, kullanılan teknolojiler, öğretim elemanlarının desteği, akademik saygınlığın oluşmasının, ders içi ve ders dışında öğretim elemanları ile olan iletişim, uluslararası yönelim, iş planlaması – yönlendirmesi ve iş verenler arasındaki itibarda bu programın yeterli olduğu gözlemlenmiştir.

Altıncı alt probleme (üniversite ve programı tekrar tercih etme ve başkalarına önermelerine) ilişkin sonuçlar, mezunların aynı programda tekrar eğitim görmek istediklerini ve aynı beceriye sahip öğrencilere de bu programı tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir.

Bölüm 6

ÖNERİLER

Mevcut çalışmanın sınırlılıkları ve bulguları göz önünde bulundurulduğunda gelecekte yapılacak çalışmalar ve Okul Öncesi Programı için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Bu araştırmanın sonuçları, Doğu Akdeniz Üniversitesinden mezun olan ve alanda belirli yıllar çalışmış bulunan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır. Gelecekte farklı üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programından mezun daha geniş bir örneklem üzerinden veri toplanması öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin anlaşılması açısından faydalı olacaktır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimden başlayarak hizmet içindeki gelişimlerinin boylamsal çalışmalarla incelenmesi mesleki yeterliliklerinin gelişimi ve yaşam boyu öğrenme gereksinimleri konusunda daha detaylı bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini ve gelişim gereksinimlerini belirlemek amacıyla farklı kaynaklardan veriler toplanarak değerlendirmesi için öğretim elemanları ve okul yöneticilerinin de dahil olduğu bir araştırma yürütülebilir.
- Araştırma sonucuna göre, İngilizce derslerinin artırılması gereği daha çok yabancı dil eğitime ihtiyacın olduğunu göstermekte olup, okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki bu eksikliğin çeşitli yollarla giderilmesi gerekmektedir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi ve yaşam boyu öğrenmelerinin desteklenmesi amacıyla, öğretmenler lisansüstü eğitime teşvik edilmeli ve bu eğitim görev yapmakta oldukları kurumlar tarafından desteklenmelidir.
- Mezunların mesleki yeterliklerini izleyebilmek ve hizmet öncesinde eğitim fakültelerinde verilen eğitimde gerekli düzenlemeleri bu sonuçlardan da yararlanarak gerçekleştirebilmek için mezunlarla iletişimi kesintisiz sağlamaya yönelik sürdürülebilir bir mezun iletişim mekanizması kurulmalıdır.
- Bu çalışma betimsel bir tarama çalışması olması nedeniyle mezunların meslek içindeki durumları ile ilgili genel sonuçlara ulaşılabilmektedir. Gelecekte mezunların karşılaştıkları problemler ve yeterlik algılarını etkileyen koşulların belirlenmesine yönelik nitel çalışmaların da gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Abazoğlu, İ. (2014). Dñnyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları, *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Adıgñzel, A. ve Yüksel. İ. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, *Mukaddime*, (6), 118-134.
- Akar, E. Ö. (2006). Farklı türde okullarda çalışan biyoloji öğretmenlerinin mesleki gelişim deneyim ve ihtiyaçları, *H. Ü. Eğitim Fakñltesi Dergisi*, 30, 174-183.
- Aktaş, Y. T. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altınışık, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiyedeki uygulama, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 329-348.
- Apaydın, . & Kapucu, M. S. (2017). Üniversiteyi tercih etme, akademik itibar ve sosyal etkinlik arasındaki ilişki: Akdeniz ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi lisans öğrencileri örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(2), 199-222.
- Aydın, M. (1987). Bir hizmet içi eğitim olarak denetim, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakñltesi Dergisi*, 2(2).

- Bağ, C. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları*, (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Başçıl, Z. (2014). *Halkın üniversitelere bakışında halkla ilişkilerin rolü ve halkın üniversitelerden beklentileri (Cumhuriyet Üniversitesi örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere, ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*, (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgici, B. G. (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilge, B. (2015). *Bir lider olarak okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı*, (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Bilgin, A. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alanlarına yönelik kişisel mesleki gelişim çabaları*, (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Budunç, A. B. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla çalışma ortamlarının değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler, *Milli Eğitim*, 194, 31-49.
- Boztunç Öztürk, N., Özberk, E. H., Kaptı, S. B., Yılmaz Fındık, L., Gelbal, S., & Kavak, Y. (2015). Hacettepe Üniversitesi mezun izleme çalışması, *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3).
- Campbell, A. (2003). Teachers' research and professional development in England: some questions, issues and concerns, *Journal of In-service Education*, 29(3), 375-388.
- Ceylan, M. ve Özdemir, S. M. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 397-417.
- Çiçek, F. G. (2016). *Eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterlilikleri*, (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çöğmen, S. ve Köksal, N. (2014). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyici üniversite olanakları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 85-98.

- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, Almanya Ve Finlandiya Biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demiray, H. T. (2003). *Türkiye’de genç işsizliği ve yükseköğretim mezunu gençlerin çalışma yaşamına geçişteki sorunları*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirkol, Z. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıları*, (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers’ instruction: results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Durmuş, E. (2013). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ebert-May, D., Derting, T. L., Hodder, J., Momsen, J. L., Long, T. M. ve Jardeleza, S. E. (2011). What we say is not what we do: effective evaluation of faculty professional development programs, *BioScience*, 61(7), 550-558. doi: <http://dx.doi.org/10.1525/bio.2011.61.7.9>

- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması*. (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdaş, E., Özer, F. ve Doğan, N. (2016). Etkinliklerle bilimin doğasının öğretimi. Yalçın Yalaki (Ed.), *Bilimin doğasının öğretimi alanında mesleki gelişim programları* (s. 19-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4, 94 – 108.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarını geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci, *Milli Eğitim Dergisi*, 39-43
- Ertürk, G., Altınkaynak, Ş. Ö., Veziroğlu, M. ve Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908.
- Erdoğan, İ. (1998). *Araştırma dizaynı ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Emel Matbaası.
- Eser, Ş. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tekirdağ İli örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform, *Teaching And Teacher Education*, 19(6), 643-658.

Friedman, A., & Phillips, M. (2004). Continuing professional development: developing a vision, *Journal of Education and Work*, 17(3), 361-376.

Genç, G. S. (2015). *Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme*, (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*, Corwin Press, Inc: Thousand Oaks, California.

Guskey, T. R. (2003, April). *The characteristics of effective professional development: a synthesis of lists*.

Gürkan, T. (1982). Neden okulöncesi eğitim?, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 215-219.

Gürler, S. A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme*, (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gümüş, E. ve Ada, Ş. (2017). Okul müdürlerinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri hakkındaki görüşleri: Türkiye ve ABD örnekleri, *Mehmet Akif*

Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (41), 176-208. doi:
<http://dx.doi.org/10.21764/efd.39220>

Güven, E. D. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.

Harwell, S.H.(2003). *Teacher professional development: it's not an event, it is a process.*

Hakan, A. (Ed.) (2008). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi. öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (s.196-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi.

Işık, K. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı*, (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41-56.

İmamoğlu, Y. (2016). *Üniversitelerde öğrencilerin aldıkları hizmetlerle ilgili memnuniyet düzeyleri: Niğde Üniversitesi örneği*, (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Kalkan, G. D. (2012). *Sınıf öğretmenliği adaylarının kendi sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini değerlendirmeleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi*, (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kavili Arap, S. (2007). *Türkiye’de üniversitelere ilişkin politikalar ve üniversitelerin kuruluş yeri seçimi*, (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Kılıç, S. (2016). Cronbach’ın alfa güvenilirlik katsayısı, *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.

Kızılkaya, H. A. (2010). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Kızılkant, A. (2011). *İlköğretim okullarında yapılan denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine katkısı*, (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Koç, F. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köktürk, G. V. (2015), Üniversite öğrencilerinin memnuniyet ve beklentileri: Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi 2012-2013, *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 1, 293-299.
- Köksal, O., Dağal, A. B. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi, *International of Social Science*, (46) , 379 – 394. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>
- Köksal, N. ve Çöğmen, S. (2013). Pre-service teachers as lifelong learners: university facilities for promoting their professional development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 21-40.
- Le-van, T. N., Shiyan, I. B. ve Shiyan, O. A. (2016, May). *Teaching staff background of reforms in Russian preschool education and the professional development of teachers*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 233, 201 – 205. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.200>
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in pısa? *Gazette Des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- MEB, (2007). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*, Ankara.

MEB (2008). *Okul temelli mesleki ve bireysel gelişim programının verimliliğinin belirlenmesi pilot uygulamalar raporu*, Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*, Ankara.

MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*, Ankara.

Mutlu, N. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının belirlenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Naralan, A. ve Kaleli, S. S. (2012). Üniversite öğrencilerinin üniversiteden beklentileri ve bölüm memnuniyeti araştırması: Atatürk Üniversitesi örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-11.

OECD, (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS* – ISBN 978-92-64-05605-3

Ogelman, H. G., Ünüvar, P., Körükçü, Ö., Çalışsandemir, F., Kıldan, A. O., Katrancı, M., Elibol, F., Şeker, P. T., Çetingöz, D., Atli, S., Ersan, C., Demir, E., Ahi, B., İnci, M. A. ve Çivik, S. P. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı. S. Seven (Ed), *okul öncesi eğitime giriş*. (s.2) Ankara: Pegem Akademi.

Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Önala, S. (2016). *Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarıyla ilgili değerlendirme ve beklentileri*, (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- ÖRAV (2015). *2015 Faaliyet Raporu*, http://www.orav.org.tr/files/4924/orav_faaliyet_raporu_fr_web_2015.pdf, Erişim Tarihi: 02.08. 2018.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Sabancıgil, P. (2013). KKTC’de okulöncesi öğretmeni yetiştirme programının değerlendirilmesi, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 2(2), 1-10.
- Özer, F. (2014). *Bir mesleki gelişim programının 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkileri*, (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren - örneklem sorunu, *KKEFD / JOKKEF*, (15), 394-422.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik retorik ve pratik*, Ankara: Eğitim–Bir–Sen Yayınları, Sistem Ofset Bas.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Özyürek, A. (2009). Okulöncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim*, (182), 8-21.
- Padem, H., Göksu, A., & Konaklı, Z. (2012). *Araştırma yöntemleri, SPSS uygulamalı*.
- Pehlivan, İ. (1993). *Hizmet içi eğitim – verimlilik ilişkisi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1).
- Pehlivan, İ. (1997). Örgütsel ve bireysel gelişme aracı olarak hizmet içi eğitim, *Amme İdaresi Dergisi*, 30(4), 105-120.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rüzgar, B. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişiminde okul yöneticilerinin katkıları*, (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sapsağlam, Ö. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan usta öğreticilerin öğretmenlik yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Tokat İli örneği*, (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sezgin, F. (2008). *Türk ve Çin eğitim ve öğretim sistemleri üzerine bir karşılaştırma*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Starman, J., Larson, A., Proffitt, E., Guskey, T., & Ma, X. (2013). A collaborative professional development approach to improving student outcomes, *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 11(1), 9.
- Sürmeli, E. Ç. (2004). *Implementation of Neuro Linguistic Programming (NLP) into personal and professional development programs of english language teachers*, (Phd Thesis). Çukurova University / The Institute of Social Sciences, Adana.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, Ç. (2008). Yeni ilköğretim programı çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeylerinin değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 101-112.
- Şahin, İ. (2012). *Connecting staff development to teacher improvement: a case study of an in-service teacher education program for english teachers*, (Phd Thesis). Middle East Technical University / The Graduate School of Social Sciences.

- Şahin, Z. S. (2010). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak İli örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve retorik, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tekinel, O., Yurdakul, O., Baytorun, N. (1988). *Üniversitelerde halkla ilişkiler uygulamaları*, Halkla İlişkiler Sempozyumu-87, Ankara: Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Yayınları, TODAİE Yayınları.
- Terkeşli, R. (2010). *İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde kullanılan sanal sınıf uygulamalarının mesleki gelişime katkısının değerlendirilmesi (Emniyet Genel Müdürlüğü örneği)*, (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tural, D. (2011). *Üniversite öğrencilerinin üniversite ve ideal üniversite algıları (Gaziantep Üniversitesi örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Uslu, E. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada sosyal ağların rolü*, (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Uştu, H., Taş, A. M. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma, *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, (1), 15-23. doi: <http://dx.doi.org/25.1234/0123456789>
- Wilkinson, L, A. G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M. ve Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms, *Language and Education*, 31(1), 65-82. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>
- Yılmaz, A., Koç, K., Gönen, M. ve Üstün, E. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği mezunlarının alandaki bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerinin incelenmesi*, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Ankara.
- Yiğit, C. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde eylem araştırmasının Kirkpatrick program değerlendirme modeline göre incelenmesi*, (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Zhu, X., & Han, X. (2006). Reconstruction of the teacher education system in China, *International Education Journal*, 7(1), 66-73.
- Zhong, C. & Wu, Z. (2004). Understanding teachers' development in China: an illustrative 'snap-shot' of three teachers' professional live, *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 3, 37-47.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul İzin Yazısı

 <p>Doğu Akdeniz Üniversitesi "Uluslararası Kariyer İçin"</p>	<p>Eastern Mediterranean University "For Your International Career"</p>	<p>P.K.: 99628 Gazimağusa, KUZEY KIBRIS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2919 bayek@emu.edu.tr</p>
<p>Etik Kurulu / Ethics Committee</p>		
<p>Sayı: ETK00-2017-0213</p>		
<p>03.07.2017</p>		
<p>Sayın Ersin Debeş Temel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi</p>		
<p>Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 12.06.2017 tarih ve 2017/45-28 sayılı kararı doğrultusunda, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezuniyet Sonrası Mesleki Gelişimlerinin İncelenmesi adlı tez çalışmanızı, Prof. Dr. Elif Üstün'ün danışmanlığında araştırmanız, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.</p>		
<p>Bilginize rica ederim.</p>		
		
<p>Doç. Dr. Şükrü Tüzmen Etik Kurulu Başkanı</p>		
<p>ŞT/sky.</p>		
<p>www.emu.edu.tr</p>		

Ek 2: Kullanılan Ölçme Aracı

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Değerli Öğretmenler, Doğu Akdeniz Üniversitesi İlköğretim Bölümü'nde Okul Öncesi Eğitim alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet sonrası mesleki gelişimlerinin incelenmesi konulu bir çalışma yapmaktayım.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük temelinde olacaktır. Cevaplar tamamen gizli tutulacak ve bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Araştırmada herhangi kişisel rahatsızlık verecek soru içermemektedir. Araştırmaya katılım sırasında sorulardan bir rahatsızlık duyarsanız araştırmayı sonlandırma hakkına sahipsiniz. Çalışmaya katılımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için aşağıda verilen iletişim adresinden bizimle iletişime geçebilirsiniz.

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Elif ÜSTÜN

Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

E- mail: elif.ustun@emu.edu.tr

Araştırmacı: Ersin DEBEŞ

Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

E- mail: ersin.debes@hotmail.com

Değerli Meslektaşlarım, Doğu Akdeniz Üniversitesi İlköğretim Bölümü'nde Okul Öncesi Eğitimi alanında Yüksek lisans öğrenciyim. Okul öncesi öğretmenlerin mezuniyet sonrası mesleki gelişimlerinin incelenmesi amacı ile bu çalışmayı yapıyorum. Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük temelinde olacaktır. Cevaplarınız ise tamamen gizli tutulacaktır. Araştırmada kişisel rahatsız verecek herhangi bir soru içermemektedir. Ancak araştırmaya katılım esnasından herhangi bir rahatsızlık duyarsanız araştırmayı sonlandırma hakkına sahipsiniz. Katılımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz nedir?

Kadın ()
Erkek ()

2. Sürekli ikamet ettiğiniz ülke hangisidir?

KKTC ()
TÜRKİYE ()
Diğer lütfen belirtin.

3. Uyuşunuz nedir?

Kıbrıslı Türk ()
Türk ()

4. Doğu Akdeniz Üniversitesi'nden hangi yılda mezun oldunuz?

2009 ()
2010 ()
2011 ()
2012 ()
2013 ()
2014 ()
2015 ()
2016 ()
2017 ()

5. Mezun olduktan sonra lisansüstü veya mesleki (profesyonel) bir programa devam ettiniz mi?

Evet ()
Hayır ()

6. Aşağıdaki derecelerden hangisine sahipsiniz veya sahip olma amacıyla eğitim alıyorsunuz?

Lisansüstü Sertifika/Diploma ()

Yüksek Lisans (Master) Derecesi (MA/MSc) veya eşdeğeri ()
Doktora Derecesi (Ph.D.) veya eşdeğeri ()

7. Bugünlerdeki esas meşguliyetinizi en iyi tanımlayan ifade aşağıdakilerden hangisidir?

Maaşlı olarak tam zamanlı çalışıyorum ()
Maaşlı olarak yarı zamanlı çalışıyorum ()
Tam zamanlı olarak eğitim almaktayım ()
İş arıyorum ()
Gönüllü olarak çalışıyorum ()
Çocuklarımı yetiştiriyorum /ev işleriyle ilgileniyorum ()
Diğer nedenlerden dolayı çalışmıyorum ()

8. Ne tür bir kurumda çalışıyorsunuz?

Özel Şirket ()
Kamu kuruluşu (hükümet veya yerel yönetimler) ()
Özel, kâr amacı gütmeyen kurum (sivil toplum örgütü) ()
Serbest meslek/Kendi şirketim ()
Diğer lütfen belirtin.

9. Şu andaki göreviniz mezun olduğunuz alanla ilgili mi?

Çok ilgili ()
Kısmen ilgili ()
Biraz ilgili ()
Hiç ilgili değil ()

10. Halen sürdürmekte olduğunuz görevinizdeki pozisyonu en iyi tanımlayan ifade hangisidir?

Giriş düzeyi ()
Orta düzey ()
Üst düzey ()
Yönetici düzeyi ()
Üst düzey yönetici düzeyi ()

11. Şu anda iş arıyor musunuz?

Evet ()
Hayır ()

12. İlk işinizi bulmanız, iş aramaya başlamanızdan ne kadar zaman sonra gerçekleşti?

3 – 6 ay arasında ()
0 - 3 ay arasında ()
9 – 12 ay arasında ()
12 aydan fazla ()

13. Aylık brüt maaşınızı aşağıdakilerden hangisi en iyi yansıtmaktadır?

- 2020 tl ()
2020 tl – 3020 tl ()
3020 tl – 4020 tl ()
4020 tl – 5020 tl ()
5020 tl – 6020 tl ()
6020 tl'nin üzerinde ()

14. Sizce Doğu Akdeniz Üniversitesi sizi şu andaki kariyerinize ne kadar iyi hazırlamıştır?

- Çok iyi ()
Yeterli düzeyin üzerinde ()
Yeterli düzeyde ()
Yeterli düzeyden az ()
Çok yetersiz ()

15. Lütfen şu andaki işinizi göz önünde bulundurarak aşağıdaki alanlarla ilgili memnuniyet seviyenizi belirtiniz.

[Eğitiminizi kullanma fırsatları]

- Çok memnunum ()
Memnunum ()
Kararsızım ()
Memnun değilim ()
Hiç memnun değilim ()

[İlerleme fırsatları]

- Çok memnunum ()
Memnunum ()
Kararsızım ()
Memnun değilim ()
Hiç memnun değilim ()

[Aldığınız maaş]

- Çok memnunum ()
Memnunum ()
Kararsızım ()
Memnun değilim ()
Hiç memnun değilim ()

[Genel memnuniyet seviyeniz]

- Çok memnunum ()
Memnunum ()
Kararsızım ()

Memnun değilim ()
Hiç memnun değilim ()

16. Lütfen, şu anda çalışmakta olduğunuz işteki pozisyonunuzu belirtiniz. Şu anda ücretli olarak çalışmıyorsanız, genellikle yaptığınız veya yapma beklentiniz olan iş nedir?

17. Sizce Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde aldığımız Okul Öncesi Öğretmenliği programı aşağıdaki eğitim hedeflerinin her birinin gelişimine ne derece katkısı olmuştur?

[İşimle ilgili ortaya çıkabilecek sorunlarla başa çıkabilmek için gerekli temeli sağlama]

Çok önemli ()
Önemli ()

Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Çoklu disiplinli ortamlarda çalışma yeteneği]

Çok önemli ()
Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Etkili iletişim yeteneği kazanmış olma]

Çok önemli ()
Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Etkili yönetim/ekonomi becerilerini geliştirme]

Çok önemli ()
Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Profesyonellik için gerekli olan değerleri edinme]

Çok önemli ()

Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Mesleğimin etiksel yönleriyle ilgili bir anlayış geliştirme]

Çok önemli ()
Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Bilişim teknolojilerinin etkili kullanma]

Çok önemli ()
Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Hayat boyu eğitim için gerekli olan becerileri edinme]

Çok önemli ()
Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Yabancı bir dilde iletişim]

Çok önemli ()
Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Çevresel konulara duyarlı olma]

Çok önemli ()
Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Bağımsız olarak öğrenme ve çalışma yeteneği]

- Çok önemli ()
Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Sosyal sorumluluk anlayışı geliştirme]

- Çok önemli ()
Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Farklı kültürden, milliyetten ve dinden gelen insanlarla iletişim ve ilişki kurma]

- Çok önemli ()
Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

[Takımda işbirliği içinde çalışma yeteneği]

- Çok önemli ()
Önemli ()
Orta ()
Biraz ()
Hiç ()

18. Sizce DAÜ'de Okul Öncesi Eğitimi Programında aldığımız eğitimin, aşağıda belirtilen beceri ve yetenekleri edinmenizde veya geliştirmenizde, ne ölçüde katkısı olmuştur?

[Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme becerisi]

- Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama yeteneği]

- Çok iyi ()
İyi ()

Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme becerisi]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Öğrencileri tanıma ve değerlendirme becerisi]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Dersi planlama ve ilgili materyal hazırlama yeteneği]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeteneği]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Sonuçlara göre, öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirme becerisi]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Ailelerin katılımını ve işbirliğini sağlama becerisi]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Program ve mevzuata ilişkin yeterli bilgiye sahip olma]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

19. Eğitiminiz sırasında edindiğiniz deneyimler ve güncel bilgileriniz ışığında değerlendirdiğiniz zaman sizce DAÜ Okul Öncesi Öğretmenliği Programı aşağıdaki konularda ne kadar başarılıdır?

[Genel üniversite olanakları]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Öğretim elemanı mevcudiyeti]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Ders içeriği ve yapısı]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Öğretim kalitesi]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Derste kullanılan eğitim teknolojileri]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Öğretim elemanlarının desteği]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Akademik itibar (saygınlık)]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Akademik danışman desteği]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Ders dışında öğretim elemanları ile olan iletişim]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[Uluslararası yönelim]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[İş planlaması desteği ve yönlendirmesi]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

[İşverenler arasındaki itibar (saygınlık)]

Çok iyi ()
İyi ()
Orta ()
Zayıf ()
Çok zayıf ()

20. Bütün olarak düşündüğünüzde, DAÜ'deki Okul Öncesi Öğretmenliği Programı ile ilgili memnuniyet seviyeniz nedir?

Çok memnunum ()
Memnunum ()
Kararsızım ()
Memnun değilim ()
Hiç memnun değilim ()

21. Eğer eğitiminize tekrar başlama şansınız olsaydı yine DAÜ'deki Okul Öncesi Öğretmenliği Programını seçer miydiniz?

Kesinlikle evet ()
Muhtemelen evet ()
Muhtemelen hayır ()
Kesinlikle hayır ()

22. Sizinle benzer becerileri ve ilgi alanları olan lise mezunlarını DAÜ'deki Okul Öncesi Öğretmenliği Programından eğitim almaları için teşvik eder miydiniz?

Kesinlikle evet ()
Muhtemelen evet ()
Muhtemelen hayır ()
Kesinlikle hayır ()

23. DAÜ'den, aşağıdaki konularla ilgili olarak, size bilgi gönderilmesini ister miydiniz?

[Üniversitenin gelişimi (yeni binalar, akademik programlar, akreditasyonlar vb.)]

Evet ()

Hayır ()

[Kampüs'te yapılan aktiviteler (konserler, konferanslar, oyunlar vb.)]

Evet ()

Hayır ()

[Öğrenci ve mezunların başarıları]

Evet ()

Hayır ()

[Öğretim üyelerinin başarıları]

Evet ()

Hayır ()

[Öğretim üyelerinin güncel araştırmaları]

Evet ()

Hayır ()

24. Bir DAÜ Okul Öncesi Öğretmenliği Programının mezunu olarak aşağıdakileri yapmayı düşünür müydünüz?

[Kendi ülkenizde/şehrinizde DAÜ ile ilgili tanıtım aktivitelerine katılmak]

Evet ()

Hayır ()

[DAÜ kampüsünde gerçekleşecek tanıtım faaliyetlerine katılmak]

Evet ()

Hayır ()

[DAÜ kampüsünde gerçekleşen mezun günlerine katılmak]

Evet ()

Hayır ()

[DAÜ öğrenci adayları ve aileleriyle gerçekleştirilecek toplantılara katılmak]

Evet ()

Hayır ()

[DAÜ öğrenci adaylarına konferans vermek]

Evet ()

Hayır ()

[DAÜ burs fonuna bağış yapmak]

Evet ()

Hayır ()

[DAÜ öğrencilerine destek olmak amacıyla, kendi adınıza bir burs fonu oluşturmak]

Evet ()

Hayır ()

25. Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde eğitim görme deneyiminiz ve/veya bu deneyimin, eğer varsa, kariyeriniz veya hayatınız üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri ile ilgili görüşlerinizi belirtmek için aşağıdaki alanı kullanabilirsiniz.