

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ESER ÇALIŞMASI**

**KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVI VE ALAN
BİLGİSİ SINAVINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN VE METAFORİK
ALGILARININ BELİRLENMESİ**

**SAMET ELMACI
12706004**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MEHMET GÜROL**

**İSTANBUL
2015**

T.C
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ESER ÇALIŞMASI

KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVI VE ALAN
BİLGİSİ SINAVINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN VE METAFORİK
ALGILARININ BELİRLENMESİ


SAMET ELMACI
12706004

Tezin Enstitüye Veriliş Tarihi: 15.12.2015
Tezin Savunulduğu Tarih: 16.11.2015

Tez oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Tez Danışmanı: Ünvan Ad Soyad
Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN
Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ

İmza



İSTANBUL
Kasım, 2015

ÖZ

KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVI VE ALAN BİLGİSİ SINAVINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN VE METAFORİK ALGILARININ BELİRLENMESİ

Hazırlayan: Samet Elmacı

Kasım, 2015

Bu araştırmanın amacı; İngilizce öğretmenlerinin KPSS ile ÖABS kavramlarına ilişkin zihinlerinde yer alan algıları metaforlar aracılığıyla ortaya koymak ve İngilizce öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı ve Alan Bilgisi Sınavına ilişkin görüşlerini tespit etmek ve daha sonra da elde edilen bulguları analiz edip yorumlayarak olası sorunlara çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu amaçla oluşturulan görüşme formu Türkiye'nin çeşitli fakültelerinden mezun olmuş ve 2013 KPSS ve ÖABS'ye giren İngilizce öğretmenlerine mail aracılığıyla ulaştırılmıştır.

Bu araştırma kapsamında İngilizce öğretmenlerinin "KPSS" ve "ÖABS" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (zihinsel imgeler) incelenmiştir. Bu amaç için katılımcılar tarafından "KPSS ... gibidir. Çünkü ..." ve "ÖABS ... gibidir, çünkü ..." ibarelerini tamamlanmıştır. Ayrıca katılımcılara 5 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Veriler, nitel analizlerden içerik analizi ve betimsel analiz veri çözümü teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar tarafından KPSS kavramına ilişkin kullandıkları metaforlarda öne çıkanlar; "At Yarışı, Kâbus, Karpuz Seçme, Maraton, Ömür Törpüsü, Sırat Köprüsü. ÖABS kavramını yönelik ise "Elek, Meyve Seçme, Samanlıkta İğne Aramak, Sürpriz Yumurta, Vitamin gibi metaforlar yaygındır. Açık uçlu sorulara ilişkin tüm bulgular incelendiğinde, İngilizce öğretmenleri KPSS'nin kendilerini psikolojik, sosyolojik ve fiziksel olarak yıprattığını ve tek başına yeterli ve güvenilir bir ölçme sağlayamadığını vurgulamaktadır. İngilizce öğretmenleri alan

bilgisi sınavı ile bu eksikliğin ve olumsuzluğun büyük miktarda olmasa da giderildiği ancak yeterli olmadığı ve bu yüzden alan bilgisi sınavında da bazı düzenlemelerin yapılması gerektiği inancındadır. Ayrıca İngilizce öğretmenleri bu iki sınava ek olarak da öğretmen adayı seçiminde çeşitli uygulamaların getirilmesinin nitelikli ve donanımlı öğretmen seçimi için daha güvenilir ve geçerli sonuçlar doğuracağını düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: alan sınavı, KPSS, metafor öğretmen seçimi, öğretmen atamaları.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE OPINIONS AND METAPHORICAL PERCEPTIONS OF TEACHERS REGARDING CIVIL SERVANT SELECTION EXAM (CCSE) AND TEACHING FIELD KNOWLEDGE EXAMINATION (TFKE)

Prepared by **Samet Elmacı**

Kasım, 2015

The purpose of this study is to determine the metaphorical perceptions of English Language teachers related to “CSSE” and “TFKE” and to examine the opinions of English teachers on CSSE and TFKE and then to suggest solutions by analysing the obtained outcomes. For this purpose, an interview form was created and sent to English teachers both who were graduated from various faculties in Turkey and entered the 2013 CSSE and TFKE.

This study investigated the metaphorical images that English Language teachers have on the concept of CSSE and TFKE. Participants completed the phrase of “CSSE is like because” and “TFKE is like because” to indicate their conceptualizations about them. In addition, participants were asked to answer 5 open-ended questions. Data was analyzed by using data analysis techniques “content analysis and descriptive analysis”.

According to research results, foregrounding and popular metaphors created by participants for CSSE concept are: “Horse Racing, Nightmare, Watermelon Selection, Marathon, Rasp of life, Bridge in the Hereafter (Sirat Bridge)”. As for TFKE concept, they are: “Fine Sieve, Fruit Selection, Look for a Needle in a Haystack, Surprise Eggs, Vitamin. When overall results were analyzed for open ended questions, participants pointed out that CSSE makes them psychologically, sociologically and physically weakened and it failed to provide an adequate and reliable measurement alone. However, participants think that these deficiency and negativity about CSSE were corrected with TFKE but not a huge amount of good.

Because of this, they believe that there should be some arrangements on TFKE. They also think that in addition to these two exams, for the selection of qualified and equipped prospective teachers, the introduction of various applications will lead to more reliable and valid results.

Keywords: field knowledge examination, metaphor, CSSE, selection of teachers, teacher recruiting.

ÖN SÖZ

Tez çalışmam boyunca beni destekleyen, sorularımı içtenlikle cevaplayan, gösterdiği ilgi ve samimiyet ile motivasyonumu arttıran ve beni cesaretlendiren, çalışkanlığı ve azimliliği ile her zaman örnek aldığım danışmanım Sayın Prof. Dr. Mehmet GÜROL'a, verdiği fikirler ile beni aydınlatan ve bilgilendiren Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN'e ve Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ'ye, bana çalışmalarında yardımcı olan Yrd. Dr. Şerife Gonca ZEREN ve Yrd. Doç. Dr. Hasan AYDIN'a, araştırmam süresince bana destek olan Ferit TÜMER'e, Hamdi ALANAY'a, Mithat KORUMAZ'a ve Sinem TORAMAN'a ve yüksek burada ismini tek tek sayamadığım kıymetli dostlarıma ve sevgili öğrencilerime, değerli düşüncelerini benimle paylaştıkları ve büyük bir özveri ile yardımcı olmaya çalıştıkları için teşekkürlerimi sunarım.

“Öğretmen, eğitim gösterisinin bir yıldızı değildir; o sadece o sahnenin elidir”.

Kasım, 2015

Samet Elmacı

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	13
1.1 Problem Durumu	14
1.2 Araştırmanın Soruları	15
1.3 Araştırmanın Önemi	16
1.4 Araştırmanın Sayıtları	16
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	16
1.6 Tanımlamalar	17
2. İLGİLİ LİTERATÜR	19
2.1 Öğretmenlik Mesleği	19
2.2 Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri	20
2.3 Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri	21
2.3.1. Kişisel Özellikler	22
2.3.2. Mesleki Özellikler	23
2.3.2.1. Öğretmenlik Alan Bilgisi (Konu alan bilgisi):	23
2.3.2.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (pedagojik bilgi):	25
2.3.2.2.1. Pedagojik içerik bilgisi:	27
2.3.2.2.2. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB)	29
2.3.2.3. Genel Kültür Bilgisi	30
2.4 Öğretmen Yetiştirme Sistemi	32
2.4.1. Çeşitli Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme ve Atama Düzeni	32
2.4.1.1. Almanya	32
2.4.1.2. Amerika	34
2.4.1.3. Finlandiya	35
2.4.1.4. Japonya	36
2.4.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme	37
2.4.2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Tarihsel Gelişim	37

2.4.2.2. Türkiye’de Öğretmen Seçme ve Atama Düzeni	42
2.4.2.3. Türkiye’de İngilizce Öğretmeni Yetiştirme ve Atama Süreci	47
2.4.2.4. Sınav Algısı ve Metafor	49
2.5 KPSİ ile İlgili Çalışmalar	52
2.5.1. Metafor Çalışmaları	52
2.5.2. KPSİ İle İlgili Diğer Çalışmalar	52
3. YÖNTEM.....	58
3.1 Araştırmanın Modeli	58
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu	58
3.3 Veri Toplama Aracı.....	59
3.4 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	59
3.5 Verilerin Toplanması	60
3.6 Verilerin Analizi ve Yorumlanması	61
4. BULGULAR	64
4.1 Metafor Sorularının Analizi	64
4.1.1. “KPSİ” Metaforuna İlişkin Bulgular	64
4.1.2. “ÖABS” Metaforuna İlişkin Bulgular	69
4.2 Açık Uçlu Soruların Analizi.....	75
4.2.1. 2013 öncesi uygulanan ve “Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavının” yer almadığı KPSİ ile ilgili düşünceleri nelerdir?	75
4.2.2. 2013 yılında KPSİ’ye ek olarak uygulanmaya başlanan “Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı” hakkındaki görüşleriniz nelerdir?	80
4.2.3. Öğretmen atamalarının mevcut durumu hakkındaki düşünceleriniz ve gelecekle ilgili beklentileri nelerdir?.....	83
4.2.4. Sizin görüşünüze göre, KPSİ hakkındaki sorun ya da sorunlar (Örneğin; sınav kapsamı, sınav süresi, sınav içeriği vb.) nelerdir?	88
4.2.5. KPSİ ve Alan Bilgisi Sınavı kaliteli ve nitelikli öğretmen istihdamı için uygun bir sınav mıdır?	93
5. SONUÇ, TARTIŞMA	98
5.1 Sonuç ve Tartışma	98
5.2 Öneriler	107
KAYNAKÇA	109
EKLER.....	130
Ek 1. Ölçek Formu	130
ÖZ GEÇMİŞ.....	132

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: İngilizce Öğretmenliği Lisans Alan Dersleri	24
Tablo 2: İngilizce ÖABT Konuları	25
Tablo 3: Eğitim Bilimleri Test ile İngilizce Öğretmenliği Meslek Bilgisi Dersleri Karşılaştırması.....	26
Tablo 4: Öğretmen Mesleki Bilgisi Temel Kategorileri	27
Tablo 5: KPSS’de Uygulanacak Genel Kültür Sorularının Kapsamı ve Yaklaşık Ağırlığı	31
Tablo 6: İngilizce Öğretmenliği ÖABT Konu Ağırlığı ve Soru Dağılımı	45
Tablo 7: Sınav Alanları Soru Sayısı ve Yüzde Dağılımı	46
Tablo 8: 1924-1960 Yılları Arası Yabancı Dil Öğretimi	47
Tablo 9: İngilizce Öğretmeni Olabilmek İçin Mezun Olunması Gereken Bölümler	49
Tablo 10: “KPSS” Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforların Genel Dağılımı ve Ait Oldukları Kategori Numaraları	65
Tablo 11: “ÖABS” Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforların Genel Dağılımı ve Ait Oldukları Kategori Numaraları	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Pedagojik İçerik Bilgisi.....	28
Şekil 2: Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Kavram Çerçevesi.....	30

KISALTMALAR

CCSE	: Civil Cervant Selection Examination
DMS	: Devlet Memuru Olmak İçin Yapılacak Seçme Sınavı
KMS	: Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖABS	: Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı
ÖABT	: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TFKE	: Teaching Field Knowledge Examination
TPİB	: Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

21. yüzyılın koşulları, ulusal ve uluslar arası platformda ekonomik, bilimsel, teknolojik ve kültürel alanda ilerleme gösteren, dış ülkelerden bağımsız ama dış ülkelerin bağımlı olduğu bir devlet anlayışını zorunlu kılmaktadır. Gelecekte güçlü ve söz sahibi bir toplum olabilmek, nitelikli ve donanımlı bireyler yetiştirilmesi sayesinde mümkün olacaktır (Gürses, Yalçın, Açıkyıldız, Doğar, 2005; Şentürk, 2008). Gelişmiş ve güçlü bir ülke olabilmek için o ülkenin eğitim kurumlarında nitelikli ve verimli bir eğitim verilmelidir (Seferoğlu, 2004).Dünyada üzerinde gerçekleşen değişimlere ve gelişimlere bağlı olarak ortaya çıkan davranışlara uyum gösterebilmek ve bunları kişilik haline getirmek eğitim sayesinde sağlanabilir ve bu yüzden yeni bilgiler edinme arayışında olan, bilgileri sorgulayabilen ve yeni fikirler ortaya çıkarabilen, kendine güveni yüksek olan ve özverili bireyler yetiştirmek gerekmektedir (Çelen, Çelek ve Seferoğlu, 2011).Bilimsel gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkan ve çıkabilecek yeni bilgilerin edinilebilmesi okullar aracılığıyla mümkündür ve bunun için de ilgili konu alanda uzmanlaşabilecek ve belirli bir disiplin altında çalışabilecek öğrenciler lazımdır (Erden ve Fidan, 1996). Eğitim kıymetli bir şeydir. Zira eğitim sayesinde birey sadece kendini geliştirmez ayrıca toplumuna ekonomik, sosyolojik, kültürel ve bilimsel açıdan da katkıda bulunmuş olur (Bowen, 1980). Anlaşılacağı üzere nitelikli ve üretken bireylerin yetiştirebilmesi için gerekli olan eğitim, okullar aracılığıyla sağlanmaktadır. Bundan dolayı,kaliteli ve nitelikli bir eğitim nitelikli öğretmenler sayesinde gerçekleştirilebilir (Çelikten 2006, Kavcar, 2002). Çünkü öğretmenler, bir ülkenin eğitim sisteminin verimliliğini ve kalitesini belirlemede rol oynayan en önemli aktörlerdir (Başkan, Aydın ve Tuğba, 2006; Coşkun, Metin, Birşiçi ve Kaleli, 2010;Özdemir ve Sezgin, 2011).

Bireyler, yaşamının çok önemli bir kısmını örgün eğitim kurumlarında geçirmektedir (Açıl, 2010). Eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin yetiştirilmesinde rol oynayan en önemli aktörler öğretmenlerdir. Öğrenciler eğitim ortamlarına adım attıklarında zihinsel olarak boş bir levha gibidirler ve öğretmenlerin kontrolü ve

denetimi altında yetişip büyüyerek belirli bir şekle bürünürler. Okul ortamında öğretmen, öğrenci için önemli derecede etkili bir öğedir. Çünkü öğretmenler öğrencilerle sadece ders esnasında ilgilenmezler, aynı zamanda öğretmenler öğrencilerin bedeni, ailevi ve okul dışı faaliyetlerini de izlemektedir ve öğrenciler de okul ortamında iken öğretmenlerinin belirli konulara ve durumlara göstermiş oldukları tutum ve davranışlardan etkilenmekte ve bunları kendi iç dünyasına aktararak hem karakter hem de kişilik olarak öğretmenlerine benzeme amacı gütmektedirler (Küçükahmet, Külahoğlu, Çelik, Topses, Öksüzoğlu ve Korkmaz, 2003). Diğer bir deyişle, yeni nesillerin ne tür insan tiplerine sahip olacağının belirlenmesinde öğretmenler, okul ve okuldaki kişiler oldukça etkin rol oynamaktadır (Özyurt, 2000). Gelecek nesillerin biçimlendirilmesinde aile, çevre ve okul üçlüsü önemli rola sahiptir. Zira toplumların gelecekteki yapılarını inşa edecek olan nesiller öğrenim gören ve görmeyen çocuklardır (Spring, 1997). Sonuç olarak, bireylerin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde eğitim kurumlarında görevli olan öğretmenler en önemli etmendir. Bu yüzden öğretmenlerin niteliği, kaliteli ve nitelikli eğitim açısından önem arz etmektedir.

1.1 Problem Durumu

19. yüzyılda öğretmenlik mesleği, düşük statülü ve önemsenmeyen bir meslek olarak görülmüştür. 20. yüzyılın başlarında öğretmenlik mesleği saygın mesleklerden biri olarak görülmüştür ve bu tutum 1970'li yıllara kadar aynı doğrultuda devam etmiştir (Erden, 2005). Ancak 21. yüzyıldan itibaren eğitimde reform, yenileşme ve gelişim gösterme ihtiyaç haline geldiğinden dolayı öğretmenlik mesleğine verilen önem ve gösterilen değerde tekrar artış görülmeye başlanmıştır (Tutkun ve Aksoyalp, 2010).

Yüz binlerce genç üniversite tercihleri yaparken, öğretmen olarak atanabilecekleri bölümlere başvurmaktadır. Başvurdukları fakülteler genelde eğitim fakülteleridir. Çünkü Türkiye'de öğretmenlerin yetiştirilmesinden sorumlu olan fakülteler eğitim fakülteleridir (Açıl, 2010; Tösten, 2011). Ayrıca, fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan bireyler kendi alanlarıyla ilgili iş bulmanın zor ve çetin olduklarını düşünmektedir ve bu yüzden öğretmenlik mesleğine yönelmektedir (Yumuşak, Aycan, N., Aycan, Ş., Çelik ve Kaynar., 2006). Bu fakültelerden mezun olan öğrenciler pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmenlik yapabilir duruma gelebilmektedir (Yüksel, 2011). Üniversitelerin çeşitli fakültelerinden mezun olan

öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapabilmek amacıyla ÖSYM tarafından her yıl uygulanan KPSS'ye girmek zorundadır. Daha sonra, bu sınava giren adaylar arasında bağıl değerlendirme yapılarak bunların bir kısmı öğretmen olarak atanmakta ve diğerleri ise gelecek yılki KPSS'ye hazırlanmaktadır. Bu sınav, öğretmenlerde depresyon, kaygı ve umutsuzluk gibi psikolojik sorunlara neden olmaktadır ve bu da öğretmenlerin mesleğe karşı tutum ve ilgilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Çavuşoğlu, 2010). Öğretmenlerin KPSS'ye yönelik görüş, tutum ve ilgilerini belirlemek amacıyla yapılan pek çok çalışma mevcuttur. Ancak, öğretmenlerin KPSS'ye yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışma oldukça sınırlı sayıdadır. MEB, 2013 yılından itibaren KPSS'ye ek olarak "Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi" adı altında bir sınav uygulaması getirmiştir. Bu sınav, öğretmenlerin kendi branşlarına ait bilgilerini irdeleyen sorulardan oluşmaktadır.

1.2 Araştırmanın Soruları

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki öğretmen atamalarında uygulanan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına (ÖABS) ilişkin öğretmenlerin metaforik algılarının ve görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki temel araştırma sorusu ve alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Temel Araştırma Sorusu: Türkiye'de öğretmen atamalarında uygulanan KPSS ve ÖABS'ye ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları ve görüşleri nelerdir?

Alt soru 1: Öğretmenlerin "KPSS" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları nelerdir?

Alt soru 2: Öğretmenlerin "Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları nelerdir?

Alt soru 3: Öğretmenlerin 2013 KPSS öncesi uygulanan ve Alan Bilgisi Testi'nin yer almadığı KPSS ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Alt soru 4: Öğretmenlerin 2013 yılında KPSS'ye ek olarak uygulanmaya başlanan Alan Bilgisi Testi'ne yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Alt soru 5: Öğretmenlerin öğretmen atamaları mevcut durumu hakkındaki düşünceleriniz ve gelecekle ilgili beklentileri nelerdir?

Alt soru 6:Öğretmenlere göre, KPSS hakkındaki sorunlar nedir?

Alt soru 7: Öğretmenlere göre, KPSS ve Alan Bilgisi Sınavı kaliteli ve nitelikli öğretmen istihdamı için uygun bir sınav mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkiye’de, KPSS’ye yönelik öğretmenlerin görüşlerinin, tutumlarının ve düşüncelerinin ortaya koyulması amacıyla pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların neredeyse hepsi 2013 öncesi uygulanan KPSS’ye yöneliktir. Bilindiği üzere MEB, 2013 yılından itibaren geçerli olmak kaydıyla, KPSS içeriğini oluşturan “Genel Yetenek- Genel Kültür” ve “ Eğitim Bilimleri” sınavlarına ek olarak 15 öğretmenlik branşı alanında “Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavını” işleme koymuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin “KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı”na ilişkin algılarının ve görüşlerinin nasıl olduğu çok büyük bir merak konusudur. Bu araştırma sayesinde, araştırmadan elde edilen bulguların ve sonuçların bundan sonra gerçekleştirilecek birçok çalışmaya ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunu içten ve samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırma kapsamında yer alan araştırma grubunun, görüşme formunun doldurulması sürecinde araştırmacıya araştırmanın çalışma grubuna uygun katılımcılara ulaşabilmesi konusunda güvenilir bir destek sağlamıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2013 yılında KPSS Alan Bilgisi Sınavı’na girip de araştırmaya katılan 165 İngilizce öğretmen ile sınırlıdır.
2. Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı’nın her bir branş için farklı anlamlarla taşıyor olma ihtimali ve araştırmacının da İngilizce öğretmenlerine kolay ulaşabilir olması nedeniyle çalışma grubu İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlamalar

Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Yapılacak Seçme Sınavı (DMS): 1999 ve 2000 yıllarında arasında ÖSYM tarafından uygulanan ve kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapmak isteyen İlköğretim, ortaöğretim, ön lisans ve mezunu adayların girdiği merkezi bir sınavdır.

Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) : Kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapmak isteyen ortaöğretim, ön lisans ve lisans mezunu adayların girdikleri ve 2001- 2002 yılları arasından ÖSYM tarafından uygulanan merkezi bir sınavdır.

Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS): Kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapmak isteyen ortaöğretim, ön lisans ve lisans mezunu adayların girdikleri ve her yıl ÖSYM tarafından uygulanan merkezi bir sınavdır. Bu sınav 2002 yılından beri uygulanmaktadır.

KPSS P3: KPSS P3 puanı B grubunun tercihlerini yaparken göz önünde bulundurması gereken puandır.KPSSP3 puanı genel yetenek ve genel kültür sorularının çözümünün getirmiş olduğu puan türüdür. KPSS P3 puanı test ağırlıkları GY:0,5, GK:0,5 şeklindedir.

KPSS P10: KPSS sınavına giren öğretmen adaylarının öğretmenliğe atanmalarında esas alınacak KPSS puan türüdür. 2009 Kamu Personeli Seçme Sınavı Kılavuzunda KPSS P10 puanı test ağırlıkları Genel Yetenek (GY):0,3, Genel Kültür(GK):0,3, Eğitim Bilimleri (EB):04 şeklindedir.

KPSS P121: Kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapmak isteyen öğretmenlerin kendi lisans alanlarına göre “Özel Alan Bilgisi Testi’ne” tabii tutulduğu ve 2013 yılından itibaren 13 farklı öğretmenlik branşında ÖSYM tarafından uygulanmaya başlanan merkezi bir sınavdır.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM): Yükseköğretim Kuruluna bağlı merkezi sınavlarla ölçme, seçme ve yerleştirme işlemlerini yürüten merkezi kurumdur.

Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı (ÖABS):Öğretmen yeterlikleri konusunda öğretmen adayların kendi alanlarına ilişkin müfredat programının kapsamını,

branşlara yönelik YÖK'ün kur tanımına uygun çerçeve programlarında bulunan alan derslerini ve ilgili alanın öğretiminde kullanılan özel öğretim tekniklerini,içeren ve ÖSYM tarafından 2013 yılından itibaren uygulanan merkezi bir sınavdır.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK):1982 Anayasası'nın 131. maddesi esasında; "Yükseköğretim kurumlarının öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirmek bu kurumların kanunda belirtilen amaç ve ilkeler doğrultusunda kurulmasını, geliştirmesini ve üniversitelere tahsis edilen kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapmak maksadı ile kurulmuş olan kurumdur.

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Öğretmenlik Mesleği

Türkiye'nin uluslararası arenada gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmesi ve onlar ile mücadele edebilmesi için iyi yetiştirilmiş, bilgili, nitelikli ve yaratıcı insan kaynağına ihtiyacı vardır. Bu tip insan kaynağına ulaşabilmek de, ülkenin kaliteli bir eğitim sistemine bağlıdır ve bunu da sağlamak nitelikli öğretmenler aracılığıyla mümkündür (Doğan ve Çoban, 2009). Çünkü eğitimde başarı, kalite ve süreklilik öğretmenin sahip olduğu niteliğinin ve başarısının bir yansımasıdır (Karaman, 2008).

Eğitim sisteminin en önemli değişkeninin öğretmen olduğu tüm dünyada bilinen ve kabul edilen bir gerçektir (Çetin, 2009; Yıldız ve Arslantaş, 2013). Eğitim ortamının önemli değişkenlerinden biri olan öğretmenin çok çeşitli özellikleri vardır. Öğretmen ders ile ilgili işlevlerinin yanı sıra sınıf yönetimi konusunda sınıf ortamını iyi bir şekilde düzenleyebilen, sınıfına iyi bir rehber olan, öğrencilerini gözlemleyip doğru bir şekilde değerlendirebilen niteliklere de sahip olmalıdır (Özkan, 2005). Öğretmen içerisinde yaşadığı devletin eğitim perspektifini işleme koyan ve bunun sonucunda da yetiştirdiği bireyler vasıtasıyla ilgili toplumun politikasının belirlenmesinde rol oynayan bir öğedir. Ayrıca öğretmen yaşadığı çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde kendini güncelleyebilen ve çeşitli konularda araştırmalar yaparak toplumuna farklı alanlarda destek sağlayan biridir (Varış, 1973). Öğretmen, eğitim gösterisinin bir yıldızı değildir; o sadece sahnenin elidir. Ayrıca öğretmen sürecin aktif bir bileşeni değil, bir katalizördür ve öğrencinin sağlığını ve rahatını sağlayabilmek için gerekli düzenlemeleri yapar (Walker, 1960).

Berry (2002)'ye göre yüksek nitelikli öğretmen, öğrencileri anadilleri gibi İngilizce konuşmasa da ya da öğrenme güçlüğüne sahip olsa da ya da farklı yollarla öğrenseler bile, her öğrencisinin daha yüksek akademik standartlarda öğrenmesine yardım edebildir. Ayrıca, yüksek nitelikli öğretmen sadece iyi tasarlanmış, standart

temelli dersleri öğretmez; öğrencilerin nasıl ve niçin öğrendiğini de bilir ve böylece öğretmenler kendi meslektaşları ile etkin bir şekilde çalışarak okul başarısını artırır.

Sınıf ortamında öğrenme ve öğretme faaliyetlerini yürüten ve öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olan en önemli aktör öğretmendir (Erdem ve Soylu, 2013). Öğretmenlerin öğrencilerin üzerinde yarattığı etki uzun sürelidir ve bu yüzden öğretmenler öğrencilerin gerek okullarda gerekse de yaşamda her alanda başarılı ve başarısız olabilmelerinde önemli rol oynamaktadır (Haycock, 1998).

Öğretmenlik mesleği başta eğitim olmak üzere çok çeşitli alanlarda bilgi sahibi olan, çağın gereksinimlere ayak uydurabilen, kendi alanıyla ilgili uzmanlaşabilen ve bunu akademik ve mesleki alanda ilerletebilen ve değişime ve yenileşmeye açık olan bir süreci gerektirir (Erden, 1998). Öğretmenlik mesleği insana şekil veren, sevgi ve saygı ortamında yürütülmesi gereken ve dünyada gerek özellikleri gerekse de psiko-sosyal boyutu ile tüm dünyada en popüler meslektir (Taşpınar, 2012). Öğretmenler öğrencilerinin yetiştirilmesinde öğrencilere çok yönlü gelişimleri için uygun fırsatları sağlamalı ve kendilerini iyi bir şekilde gösterebilecek ve geliştirebilecek zemini hazırlamalıdır. Bu süreç zarfında öğretmenler kendilerini de eğitim biliminin paraleline uygun bir şekilde yetiştirmelidir.

Eğitim alanının en önemli aktörü öğretmendir. Nitelikli bir eğitim, o sistemi uygulamak ile yükümlü olan öğretmenlerin ve diğer aktörlerin nitelikleriyle önemli bir derecede ilgilidir. Bu nedenle, öğretmenlerin niteliğinde gerek hizmet öncesi gerekse de sonraki zaman zarfında olumlu yönde bir gelişme sürekliliği sağlanmalıdır. Bunun içinde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin ortaya koyulması önem arz etmektedir.

2.2 Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlikleri

Bir öğretmende bulunması gereken nitelikler son yıllarda sık sık tartışılan bir konu haline gelmiştir. Bu amaçla, MEB tarafından 17-21.10.2005 tarihleri arasında, 8 ulusal uzman ve dört MEB personelinin katılımıyla gerçekleştirilen seminer çalışmasında, tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini içeren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleriolaraktanımlanmıştır (MEB, 2005).

a. Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim: Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır.

b. Öğrenciyi Tanıma: Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo - kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

c. Öğrenme ve Öğretme Süreci: Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini plânlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

d. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.

e. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri: Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

f. Program ve İçerik Bilgisi: Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

2.3 Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

Öğretmenlik mesleği son yıllarda gittikçe karmaşıklaşan ve zorlaşan bir meslek haline gelmiştir. Çünkü günümüzün sınıflarındaki öğrenciler kültürel özellikler, eğitim ihtiyaçları, iletişim ve öğrenme becerileri bakımından önemli derecede çeşitlilik gösteren bir yapıya sahiptir (Parkay ve Standford, 2001). Bu yüzden, öğretmenlerin öğrencilerin bu gereksinimlerine karşılık verebilecek potansiyele ve alt yapıya sahip olmaları gerekmektedir.

Çağdaş literatüre göre, bir öğretmende bulunması gereken özellikler 14 Haziran 1973 tarihinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile yasalaşmıştır. Bu kanuna göre; “bir öğretmen genel kültür, özel alan eğitimi (alan bilgisi) ve pedagojik formasyon (öğretmenlik bilgisi) konusunda bilgi sahibi ve uygulayıcısı olmalıdır” şeklinde yer almaktadır. Buna ek olarak da öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından teknoloji okur-yazarı olması (teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerisine sahiptir) da çağdaş eğitim anlayışının bir gereğidir (MEB, 2006). Zira öğretmenin öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanabilmesi ve öğrencileri teknolojik kaynaklara erişimi için teşvik edebilmesi sayesinde eğitim ortamında daha kalıcı ve anlaşılır bir öğrenme ortamı sağlanmış olur (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011; Koehler ve Mishra, 2009).

Her meslek dalı gibi, öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü bazı özellikleri vardır. Her ne kadar bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler eğitim sisteminin amaçlarına ve “okul” kavramı eksenindeki değişkenlere (okul misyonu ve vizyonu, okulun bulunduğu coğrafi bölge, okulun fiziki yapısı vb.) göre değişse de, genel itibarıyla bu özellikler bazı konu başlıkları altında sınıflandırılabilir:

- 1) Kişisel Özellikler
- 2) Mesleki Özellikler
 - a. Öğretmenlik Alan Bilgisi
 - b. Öğretmenlik Meslek Bilgisi
 - i. Pedagojik İçerik Bilgisi
 - ii. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi
 - c. Genel Kültür Bilgisi

2.3.1. Kişisel Özellikler

Bir öğretmen bir konu hakkında hem bilgi hem de beceriye sahip olabilir fakat onları kullanmadan yapacağı her hareket bir işe yaramayabilir. Bir bilgiye sahip olmak ile onu kullanmak aynı şey değildir. Kişisel özellikler duygu ve inançlardan köklenir ve bu yüzden onları direk gözlemleyebilmemiz ya da onları geleneksel yöntemlerle değerlendirebilerek teşhis etmemiz zordur (Cantor, 1990). Yine de eğitim alanında kaliteyi artırabilmek için öğretmen eğitimcileri ve yöneticilerinin etkili öğretmenlerin karakteristik özelliklerini bilmeleri onlara fayda sağlayabilir (Colker, 2008).

Öğretmenlerin ve öğretmen olma yolunda ilerleyen bireylerin sahip oldukları duygu ve inançların farkında olmaları onları öğretmen davranışını etkilemesi açısından oldukça önemlidir (Rushton ve Richard, 2007).

Eğitim camiasında yapılan araştırmalara bakıldığında, nitelikli öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel nitelikler yönünde tam bir görüş birliği sağlanamasa da genel olarak bazı özellikler konusunda ortaklık söz konusudur. İlgili konuyla ilgili bazı çalışmalar (Colker, 2008; Çetin, 2001; Hopkins, 2007; Lipka ve Brinthaupt, 1999; Karaman; 2008; Oruç, 2008; Taşkaya, 2012; Thomas, 2011; Younger ve Warrington, 1999) incelendiğinde, öğretmenlere özgü; “anlayışlı, güler yüzlü, sabırlı, esprili, yaratıcı, yenilikçi, demokrat, özgüveni yüksek, tutarlı, yenilikçi, ön yargısız, alçak gönüllü, duyarlı, duygusal, tutkulu, mesleğe adanmış, empati kurabilen, ilgi çekici, kibar, saygılı, etik, adaletli, cana yakın, yardımsever, öğrencileri cesaretlendiren” gibi özellikler ön plana çıkmaktadır.

2.3.2. Mesleki Özellikler

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2002).

Türkiye’de 2006 yılında öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişiklik ile lisans derslerinin içeriği ortalama olarak; %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür dersleri olarak yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 2007). Bu oran öğretmenlik mesleğinde branştan branşa göre az da olsa değişiklik göstermektedir. Şimdi bu üç boyutu inceleyelim.

2.3.2. 1. Öğretmenlik Alan Bilgisi (Konu alan bilgisi):

Öğretmenlik alan bilgisi, öğretmen yetiştirme programlarında konu alanı hakkında öğrenilecek ya da öğretilecek öğretmenlik bilgisidir (Mishra ve Koehler, 2006, 63). Alan bilgisi içeriği, her öğretmenlik branşında aynı değildir. Yani, bir İngilizce öğretmenin sahip olması gereken alan bilgisi, matematik öğretmeniinkiyle farklılık gösterebilir. Bir öğretmenin mesleğini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için ilk olarak kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekmektedir (Çiftçi, 2011; Şen ve Erişen, 2002). Çünkü öğretmenin konular üzerindeki alan bilgisi seviyesi öğrencilerin konu

alanını anlamasına direkt etki yapar (Jadama, 2014). Bir öğretmenin kendi alanıyla ilgili ilke ve kavramları bilmesi onu etkili bir öğretmen yapar (Şen ve Erişen, 2002). Ancak öğretmenlerin öğrettikleri konular hakkında az bilgiye sahip olmaları ise öğrencilerin en temel öğrenme kaynağından maruz kalmalarına yol açar (Haycock, 1998).

Türkiye’de eğitim programlarının içerikleri; Coğrafya, İngilizce, Matematik, Türkçe gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir. Bu yüzden, öğretmenler hem alan uzmanı hem de konu alanı uzmanı olmalıdırlar. Konu alanında öğretmenin daha çok “ne” öğreteceği üzerinde durulmaktadır.

Lisans eğitiminde bulunan alan dersleri ile KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi konu dağılımı bir miktar benzeşmektedir. Fakat buna rağmen İngilizce öğretmenliği lisans alan derslerinin bir kısmının İngilizce ÖABT ile sınanmadığı görülmektedir.

Aşağıda yer alan tabloda, İngilizce Öğretmenliği lisans alan dersleri yer almaktadır:

Tablo 1: İngilizce Öğretmenliği Lisans Alan Dersleri

Anlatım Becerileri	İleri Okuma Yazma 1 - 2
Bağlamsal Dilbilgisi 1 - 2	İngiliz Edebiyatı 1 - 2
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 1 - 2	İngilizce - Türkçe Çeviri
Dil Becerilerinin Öğretimi 1 - 2	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar 1 - 2
Dil Bilim 1 - 2	Özel Öğretim Yöntemleri 1 - 2
Dil Edinimi	Sözlü İletişim Becerileri 1 - 2
Dinleme ve Sesletim 1 - 2	Yabancı Dil öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme
Edebiyat ve Dil Öğretimi 1 - 2	Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
İkinci Yabancı Dil 1 - 2	

Kaynak: YÖK, 2006

Aşağıda yer alan tabloda, İngilizce Öğretmenliği ÖABT konu dağılımı gösterilmiştir:

Tablo 2: İngilizce ÖABT Konuları

Test Adı	Genel Yüzde	Yaklaşık Ağırlığı	Soru Sayısı
1.Alan Bilgisi Testi	%80		40
a) Dil Yeterliği		%50	
b) Dil Bilim		%16	
c) Edebiyat		%14	
2.Alan Eğitimi	%20		10

Kaynak: ÖSYM, 2013

İngilizcede eğitiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri yer almaktadır.Fakat tablo1 ve tablo 2 incelendiğinde, İngilizce ÖABT ile İngilizce lisans alan derslerinde (dinleme ve sesletim, sözlü iletişim becerileri, anlatım becerileri vb.) yer alan dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmediği görülmektedir.

2.3.2.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (pedagojik bilgi):

Bir öğretmen, kendi öğretmenlik alanında her ne kadar alan bilgisi ve konu alanı bilgisi açısından zengin bilgi deposuna sahip olsa da başarılı ve verimli bir öğretim sağlanabilmesi için bu yeterli olmayabilir. Çünkü bir öğretmenin “ne” öğreteceğini bilmesinin yanı sıra, o şeyi öğrencilerine “nasıl” öğreteceği konusunda da bilgi ve becerilere de ihtiyacı vardır (Berry, 2002). Aksi halde, eğitim ortamlarında gerçekleşen öğretimin verimli ve kayda değer bir sonuç çıkarması beklenemez. Bunun içinde öğretmenin pedagoji bilgisine sahip olması gerekir.

Pedagojik bilgi, öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerinin ve uygulamalarının ya da metotları hakkında derin bilgiye sahip olmasıdır (Koehler ve Mishra, 2009, 64). “Pedagojinin hedefi, bazı ahlaki ve felsefi amaçları gerçekleştirmektir ve bunun üzerine gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin gözden geçirilip uygulanmasıdır” (Özkaya, 2013, 400).

Öğretmenin sahip olduğu mesleki beceri ve yeterlilikler onun nitelikli ve donanımlı biri olmasını sağlar. Derin pedagojik bilgiye sahip olan bir öğretmen, öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde nasıl yapılandırıldığını ve becerilerin nasıl edindiğini ve öğrenmeye karşı alışkanlık ve olumlu eğilim nasıl geliştirdiği anlayabilir. Çünkü çoğu zaman öğrenci, öğretmenin “ne” anlattığından ziyade konuyu “nasıl” anlattığı

yani konuya yaklaşımına dikkat eklemektedir (Başaran, 2004'ten aktaran Ilıkan, 2007). Lisans programlarında yer alan meslek bilgisi dersleri ile KPSS Eğitim Bilimleri'nde yer alan soruların konulara göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Tabloya bakıldığında, Eğitim Bilimleri Testi'nin kapsamı ile İngilizce Öğretmenliği Meslek Bilgisi lisans dersleri büyük ölçüde örtüşmektedir.

Tablo 3: Eğitim Bilimleri Test ile İngilizce Öğretmenliği Meslek Bilgisi Dersleri Karşılaştırması

Eğitim Bilimleri Testi Kapsamı	İngilizce Öğretmenliği Meslek Bilgisi Lisans Dersleri	
1.Öğrenme Psikolojisi	1.Eğitim Bilimine Giriş	8.Okul Deneyimi
2. Gelişim Psikolojisi	2.Eğitim Psikolojisi	9.Rehberlik
3.Ölçme ve Değerlendirme	3.Öğretim İlke ve Yöntemleri	10.Özel Eğitim
4.Rehberlik ve Özel Eğitim	4.Özel Öğretim Yöntemleri	11. Karşılaştırmalı Eğitim
5.Öğretim İlke ve Yöntemleri	5.Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	12.Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
6.Program Geliştirme	6.Sınıf Yönetimi	13. Öğretmenlik Uygulaması
7.Sınıf Yönetimi	7.Ölçme ve Değerlendirme	
8.Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı		

Özetlemek gerekirse pedagojik bilgi; öğretmenin sahip olması gereken bilişsel, sosyal ve gelişimsel teorik bilgileri sınıf ortamında öğrencilere uygulayabilmesi ve bu süreçte öğrencilerin duyuşsal özellikleri de dikkate almasını kapsamaktadır.

Aşağıda “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Temel Kategorileri”nden oluşan bir tablo sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Mesleki Bilgisi Temel Kategorileri

	Kategori	Tanım
Öğretmenlik Bilgisinin Genel Boyutları	Eğitim-uçlarının Bilgisi	Felsefi ve tarihi gerekçelerinin hem de eğitimin amaçları ve değerlerini kavrama.
	Eğitim-kontekst Bilgisi	Okulların, komunitelerin ve kültürlerin sosyo-kültürel ve kurumsal dinamiklerini anlama.
	Genel Pedagoji Bilgisi	Etkili öğretme ve öğrenme için ihtiyaç duyulan ana prensipler, metotlar ve stratejiler üzerinde komut verme.
	Öğrenci Bilgisi	Öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve duyuşsal özelliklerini, davranışlarını, ilgi alanlarını ve gelişimsel evrelerini anlama.
Öğretmenlik Bilgisinin İçerik-Bazlı Boyutları	Öğretim Programı (Müfredat) Bilgisi	Belirli bir konu öğretiminde tasarlanmış ve beklenen müfredat, konular ve öğretim materyallerini kavrama.
	Konu-İçerik Bilgisi (Alan Bilgisi)	Bir konunun hem içeriğini ve hem de yapısını akademik kavrama.
	Pedagojik İçerik Bilgisi	Öğretmenin bir konuyu diğerlerine kavratmasına yardımcı olan içerik ve pedagoji kombinasyonu.

Kaynak: Shulman, 1987, 8’den uyarlanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlik mesleği “genel boyutlar” ve “içerik-bazlı boyutlar” olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. Genel Boyutlar kısmı daha çok öğretmenlik bilgisinin öğrenci odaklı bilgiler üzerine odaklanıp subjektif bir bakış açısına sahi iken, içerik- bazlı kısım ise daha çok içeriğe objektif bir bakış açısı sağlayarak öğretmenin sahip olması gereken yeterlik üzerinde durmaktadır. Bu nedenle, öğretmen hem kendini sorgulamalı, geliştirmeli hem de konu alanına ilişkin bilgileri yeterli derecede sahip olmalıdır. Bu sayede, nitelikli ve donanımlı bir öğretmen eğitim ortamında öğrencilere daha etkili, kalıcı ve başarılı bir öğrenme ortamı sağlar.

2.3.2.2.1. Pedagojik içerik bilgisi:

Öğretmenlik eğitiminin erken tarihinde araştırmaların odak noktası ilk olarak “Öğretmenlik Alan Bilgisi İçeriğine” yani “ne” öğretilene yönelikti. Ancak son yıllarda öğretmenlik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkan bulgular, alan bilgisi içeriğine bağlı olarak genel pedagoji metotları üzerine yani içeriğin

“nasıl” öğretilene yoğunlaşmayı zorunlu hale getirmiştir (Cochran, 1991; Montero, 2005). Bu amaç ile eğitimciler öğretmen eğitim programlarının öğretmenlik alan bilgisi ile pedagojik bilginin birlikte düşünülmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Çünkü öğretmenin “ne” öğreteceği kadar “nasıl” öğretici de büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı pedagojik bilgi ve içerik bilgisi birleşimi olan “pedagojik içerik bilgisi” kavramı Shulman tarafından ortaya konmuştur (Hlas ve Hilderbrandt, 2010; Shulman, 1986). Aşağıda bu duruma ilişkin hazırlanmış “pedagojik içerik bilgisi” tablosu sunulmuştur.



Şekil 1: Pedagojik İçerik Bilgisi

Pedagojik içerik bilgisi, öğretmenlerin kendi alan bilgilerini öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve güçlendirmek amacıyla kendi yorumlarını ve aktarımlarını katarak öğrenmeyi etkili hale getirmeye hizmet etmektedir (Van Driel, Verloop ve De Vos, 1998). Pedagojik içerik bilgisi, öğretmenlere özgü öğretimin “gerçekten” ne olduğuna ilişkin bir kavramdır ve sınıf bağlamında onların pedagojik bilgiyi alan bilgisi ile ilişkilendirmelerinin altında yatan hangi tavır olduğu ile ilgilenmektedir (Cochran, 1991). Aslında pedagojik içerik bilgisi, öğretmenleri alan uzmanı yapmaktan ziyade daha çok öğretmenleri “öğretmen” yapma biçimiyle ilgilidir ve öğretmeni diğer meslek alanlarından niçin farklı olduğu üzerinde durmaktadır. Bu tür kombinasyonlu bilgi, öğretmenin öğrenmeyi gerçekleştirmede

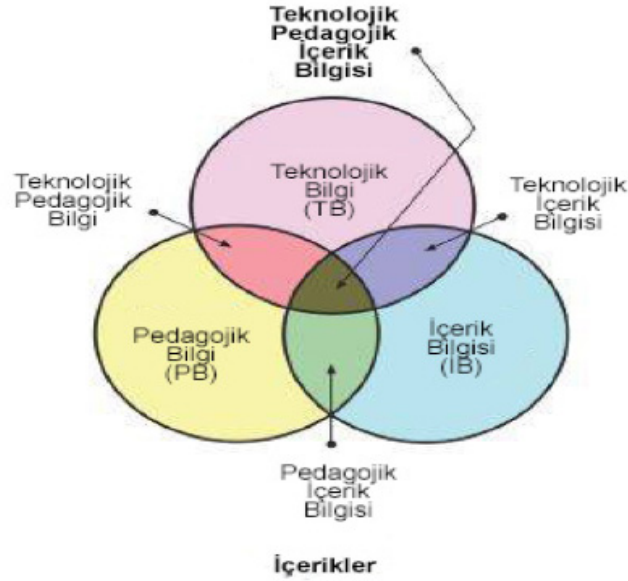
çeşitli öğrenme yolları denemesine, materyalleri öğrencilerin hazır bulunuşluluk ve gelişim düzeylerine göre uyarlamasına ve etkili bir öğretim sağlamasına yol açar (Van Driel, Verloop ve De Vos, 1998). Pedagojik bilgi sayesinde bir yandan alan bilgisi gösterimi sağlanabilirken diğer yandan da öğrencilerde ortaya çıkabilecek belirli öğrenme zorluklarını ve kavram hataları ortaya çıkartılabilir ve pedagojik içerik bilgisi o derece sınıf ortamında etkililik sağlar.

2.3.2.2.2. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB)

21. yüzyılın koşullarına bağlı olarak ortaya çıkan “teknoloji” kavramı, ekonomiden bilime bilimden sosyal hayata, kısacı her alanda teknolojik gelişmelerin meydana gelmesine neden olmuştur. Bu alanlardan biri de hiç şüphesiz eğitimidir. Teknolojik gelişmeler, eğitim ortamında da teknoloji kullanımını kaçınılmaz bir hale getirmiştir (Dağ, 2013). Çünkü teknoloji, bilgi çağının oluşmasında ve şekillendirilmesinde rol oynayan en önemli aktördür (Öztürk ve Horzum, 2011). Her ne kadar bazı alanlarda teknolojik gelişmeler istenilen sonucu elde etse de bu durum eğitim alanı için yeterli düzeyde değildir (Oliver, 2002). Diğer bir deyişle teknolojinin entegre edilmediği bir eğitim sisteminin başarılı sonuçlar üretmesi mümkün olmayabilir. Eğitim ortamında öğrencilere bilgi aktarıcısı olan öğretmenler, öğrenme sürecinde konu içeriğine uygun yöntem, teknik, araç-gereç ve materyali sağlarlar (Yalın, 2000). Öğretim ortamında teknoloji kullanımı sağlayan kişiler de öğretmenlerdir (Heinich, Molenda, Russell ve Smaldino, 2002). Teknoloji ile bütünleştirilmiş bir öğretim sayesinde öğrencilerin konu içeriğini anlamalarında ve içselleştirilmelerinde önemli bir katkı sağlayabilir. Çünkü etkili öğretim zengin, iyi organize edilmiş ve farklı alanları içeren (öğrencinin düşünme ve anlama bilgisi, konu alanı bilgisi, teknoloji bilgisi) bütünleştirilmiş edilmiş bilgiye bağlıdır (Glaser, 1984).

İçerik bilgisinde öğretmenler alan uzmanı oldukları alanda “ne” öğretilmesi konusunda uzman olurlar. Pedagojik bilgide öğretmenin öğreteceği şeyi “nasıl” öğreteceği üzerine yoğunlaşılır. Teknoloji bilgisi ise teknoloji ile ilgili bilgi sahibi olmayı, günlük yaşamda teknolojinin kullanımı ve teknoloji değişimine ayak uydurabilmeyi kapsar. Shulman (1987) çalışmasında içerik bilgisi ile pedagojik bilgiyi birleştirmiştir (Pedagojik içerik bilgisi). Mishra ve Koehler (2006) de Shulman (1987)’in geliştirdiği “Pedagojik İçerik Bilgisi”ne “teknoloji” kavramını ekleyerek TPİB’i anlayışını ortaya koymuştur. TPİB (Şema 2); teknoloji, pedagoji ve

içerik bilgisi arasındaki etkileşimleri ortaya çıkaran bir farklı bir anlayıştır (Koehler ve Mishra, 2008).



Kaynak: Koehler ve Mishra, 2009, 63

Şekil 1: Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Kavram Çerçevesi

2.3.2.3. Genel Kültür Bilgisi

Genel kültür; öğretmenin meslekî rollerini yerine getirebilmesi için bunları daha verimli yapabilmesinde olanak sağlayan ve öğretmenin eğitim sürecindeki disiplinler arası deneyim ve birikimlerini kapsayan bir boyuttur (MEB, 2011). Genel kültür alanı, öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir birleşimi olup öğretmenin mesleğini uygularken bir sorunla karşılaştığında alan bilgisi ve eğitme-öğretme becerisine ek olarak bu sorunun çözümüne/irdelenmesine katkıda bulunan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu bilgi ve becerilerin alan bilgileri ile ilişkilendirilmesi ve öğretim sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır (MEB, 2011). KPSS’de Genel Kültür kısmında adaylara 60 soru yöneltilmektedir. Bu soruların dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir (ÖSYM, 2014).

Tablo 5: KPSS’de Uygulanacak Genel Kültür Sorularının Kapsamı ve Yaklaşık Ağırlığı

Ders Adı	Konular	Soru Sayısı	%
1. Tarih (%45)	a) Anadolu Selçuklu Devleti e Öncesindeki Türk Devletleri	3	%5
	b) Osmanlı Devleti	9	%15
	c) Atatürk İlke ve İnkılâpları	12	%20
	d) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi	3	%5
2) Türkiye Coğrafyası (%30)	a) Türkiye’nin fiziki özellikleri	7	%12
	b) Türkiye’nin beşerî özellikleri	3	%5
	c) Türkiye’nin ekonomik özellikleri	8	%13
3) Temel Yurttaşlık Bilgisi (%15)	a) Hukuk başlangıcı ve genel kamu hukuku	3	%5
	b) Anayasa	3	%5
	c) İdare	3	%5
4) Türkiye ve Dünya ile İlgili Genel, Kültürel ve Güncel Sosyoekonomik Konular (%10)		6	%10
Toplam		60	%100

2.4 Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Öğretmenlik yetiştirme süreci çağın gereksinimlerine paralel olarak çeşitli alanlarda ortaya çıkan bilgi birikimi ve gelişmeler sonucu insanların hayatlarına çok çeşitli şekillerde değişikliklere neden olmuştur ve bundan dolayı da insanların hayata bakış açılarında farklılıklar yaratmıştır (Azar, 2011).

Bu yüzden kültürel, sosyal ve ekonomik açıdan güçlü ve zengin bir ülke olma yolunda atılması gereken en önemli adımlardan biri; toplum içerisinde bulunan her bireyin kaliteli ve nitelikli eğitim görmüş bireyler olmasıdır. Bir toplumda bulunan fertlerin şu an ve gelecekte daha rahat ve başarılı bir yaşam tarzına sahip olmaları onların donanımlı, nitelikli, başarılı ve üretken fertler olmaları ile ilişki içerisinde. Bu nedenle eğitim kurumları toplumun gelişebilmesinde ve ilerleyebilmesinde önemli rol oynamaktadır.

2.4.1. Çeşitli Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme ve Atama Düzeni

Dünya geneline bakıldığında, ulusların öğretmen yetiştirme ve atama düzenleri ekonomik, politik ve sosyal alanlardaki durumlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Eğitim dünyasındaki değişim, öğretmenlerin ne düşündüğüne ve ne yaptığına göre değişmektedir. Bu değişim hem basit hem de karmaşık bir şekilde meydana gelebilir (Fullan, 1982). Öğretmenlerin yetiştirilme ve atanma düzeni de bu süreçte önemli bir role sahiptir. Çünkü eğitimin kaliteli olabilmesi için kaliteli öğretmenler olması gereklidir (Cooper ve Alvarado, 2006). Bu doğrultuda Türkiye’de öğretmen yetiştirme düzeninin yorumlanabilmesi için dünyadaki çeşitli ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemine bakılması katkı sağlayabilir.

2.4.1.1. Almanya

Almanya’da yükseköğretim kurumlarına ait öğretmenlik programlarında öğrenim görmek isteyen aday öğretmenler ortaöğretim sonunda yapılan olgunluk sınavını (Abitur) geçmek zorundadır (Aydoğan ve Çilsal, 2007; Lohmar ve Eckhardt, 2013).

Almanya’da öğretmen eğitimi yükseköğretim kurumlarınca yapılmaktadır ve iki aşamada gerçekleşmektedir (Krueger, 2000). Birinci aşama üniversitelerde gerçekleştirilirken ikinci aşama ise öğretmen adaylarının çeşitli konularda seminerler alması ve seçilmiş okullarda 2 yıl süren stajyerlik yapması şeklindedir.

Üniversitelerde gerçekleşen öğretmen eğitimi, ilkokul öğretmenleri için 3-4 yıl ve ortaöğretim öğretmenleri için ise 5-6 yıl sürmektedir (Krueger, 2000). “İlkokul öğretmenliği eğitimi pedagojik formasyon ve uygulama ağırlıkla ortaöğretim birinci basamak kurumları öğretmenliği eğitimi ise alan bilgisi ağırlıklıdır” (Açıl, 2010, 40).

Öğretmen adayları, öğrenim gördükleri esnada okullarda yaklaşık 3 ay süren uygulamalı eğitim yapmak zorundadır. Öğretmenlik uygulamasını tamamlayan öğretmen adayları her eyalette Devlet Sınav Dairesi tarafından düzenlenen I. Devlet sınavı geçmek zorundadır (Jeurette, 1995). I. Devlet sınavında alan bilgisi ölçülmektedir (Abazaoğlu, 2014). I. Devlet Sınavı aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır (EURYDICE, 2009’dan aktaran Keçici, 2011,114):

-Birinci veya ikinci ders konusunda veya eğitim bilimleri ile ilgili bilimsel bir tez çalışması

-Alanla ilgili yazılı ve sözlü bir sınav

-Eğitim bilimleri ile ilgili bir sınav

-Sanatsal/ kültürel/ teknik konular ile spor konusunda genel bir sınav

I. Devlet sınavında iki kez başarısız olan öğretmen adayı öğretmen olamaz (Aksarı, 1997, 50-51).I.Devlet sınavı başarıyla geçen aday öğretmenler ise hem öğretmen seminerlerine katılırlar hem de devlet okullarında uygulamalı eğitim (staj) görürler (Aydoğan ve Çilsal, 2007; Lohmar ve Eckhardt, 2013). *Referendariat* diye adlandırılan bu staj 1,5 ya da 2 yıl sürer ve öğretmenlere ücret ödenir. Stajını tamamlayan aday öğretmenler,II. Devlet sınavına girerler (Froaker, 2006). Aday öğretmenlerin meslek bilgilerinin sorgulandığı bu sınavda deneme testleri, sözlü sınav, yazılı çalışma gibi testler yer almakta ve genellikle 4 kısımdan oluşmaktadır (Lohmar ve Eckhardt, 2013, 190):

-Eğitim teorisi, pedagojik psikoloji veya çalışılan konulardan birinin öğretime ilişkin önemli bir yazılı kâğıt;

-Seçilen konularda gösteri dersleri içeren bir pratiksel öğretim sınavı;

-Zaman zaman okul eğitiminin sosyolojik yönleri üzerinde eğitim teorisi, eğitim ve kamu hizmeti mevzuatı ve okul idaresi ve temel sorular üzerine bir inceleme;

-Çalışılan konularda didaktik ve metodolojik konular üzerinde bir inceleme.

Bu sınavda da başarılı olduktan sonra ihtiyaç duyulan okullara asil öğretmen olarak atanmaktadır (Kantos, 2009; Sağlam ve Kürüm, 2005).

2.4.1.2. Amerika

ABD’de öğretmen olabilmek için gerekli koşullar eyaletler arası değişkenlik göstermektedir ve öğretmen yetiştirme sorumluluğu tamamen eyaletlere bırakılmıştır (Açıl, 2010; Günçer, 1997). Diğer bir deyişle merkezi hükümetin öğretmen yetiştirme ile ilgili herhangi bir sorumluluğu ya da işlevi mevcut değildir. Bu yüzden öğretmenin sahip olması gereken nitelikler ve şartlar da eyaletten eyalete değişmektedir (Feistritzer, 2011; Karahan, 2008). Ancak öğretmen eğitimi sertifikası veren tüm kurumların programları, Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Heyeti (National Board for Professional Teaching Standards) tarafından belirtilen gerekli kriterleri sağlamak zorundadır. Bu sertifika, 1-3 yıl içerisinde geçilmesi gereken titiz bir performans-temelli değerlendirme sonucu verilmektedir (Ballou, 2003; Blackwell ve Diez, 1999; Sanders, Ashton ve Wright, 2005). Bu sertifika, Amerikan okullarında öğrencilerin öğrenmesinin düzeltilebilmesi için gerekli olan başarılı öğretmenlerin sahip olması gereken yüksek ve titiz standartları belirlemekte ve öğretmenlerin bu bilgi ve becerileri edindiğini belgelemektedir (Tracz, 1995). Ayrıca öğretmen adayları öğretmen olabilmek için psikolojik, fiziki ve bilişsel testler gibi testlerden geçmek zorundadır (Clack, 1997).

“ABD’de temel eğitim öğretmeni yetiştiren kurumlara kabulde not ortalaması (4 üzerinden 2,5), tavsiye mektupları, konuşma testi, başvuru öncesi mülakat, yazılı dil testi, fiziki sağlık raporu, standart testler, davranış ve ilgi testleri, kişilik testleri, psikolojik sınav uygulamaları bulunmaktadır” (Ataünal, 1994, 107).

Amerika’da eğitimin her düzeyinde öğretmenlerin öğretmenlik yapabilmesi için en az 4 yıllık lisans eğitim görmüş ve öğretmenlik formasyonuna sahip olmak gerekmektedir (Arslan, 2004; Erdoğan, 2003; Karahan, 2008). Öğretmen atamaları bölge düzeyindeki yetkililer tarafından gerçekleştirilmektedir ve öğretmenler bir yıllığına atanmaktadır ve her yıl sözleşme yenilenmektedir (Lucas, 1999). Amerika’da öğretmen olabilmek için ayrıca eyalet bazında “öğretmenlik sertifikası” almak gerekmektedir. Öğretmen atamaları bölge düzeyindeki yetkililer tarafından

gerçekleştirilmektedir ve atamalarda mülakat ve sınavlara tabii tutulmaktadırlar (Taşdan, 2010).

2.4.1.3. Finlandiya

Finlandiya’da ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen adaylarının eğitimini sağlama sorumluluğu 1971-1973 yıllarından itibaren üniversitelere devredilmiştir (Zuljan ve Vogrinc, 2011). Üniversiteler öğretmenlik kontenjanlarını belirlerken Eğitim Bakanlığı ile koordineli bir şekilde çalışmaktadır. Üniversiteler kendi eğitim müfredatlarını tasarlamada yüksek derecede özerkliğe sahiptirler. Bu yüzden tüm üniversitelerinde ortak “öğretmen eğitim müfredatı” yoktur. Fakat öğretmen eğitim enstitülerinin tümü tarafından izlenen bazı prensipler ve genel çerçeveler vardır (Zuljan ve Vogrinc, 2011).

1979 yılında gerçekleştirilen yükseköğretim reformu ile öğretmenlik yapmak isteyenlerin eğitim ile ilgili bir alanda yüksek lisans derecesine sahip olmaları zorunlu hale getirilmiştir (Gisladottir ve Johannsdottir, 2010). Finlandiya’da öğretmen olabilmek için genel ya da mesleki ortaöğretim kurumlarını bitirdikten sonra öğretmen adaylarının üniversite yazılı giriş sınavına (olgunluk sınavı) ek olarak öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin, mesleğe karşı tutumlarının ve toplum karşısındaki davranışlarının da ölçüldüğü değişik sözlü sınavlardan (yetenek testi, mülakat vb.) da geçmeleri gerekmektedir (EURYDICE, 2008; Malaty, 2006). Ayrıca açılan programlara başvuran kişi sayısı fazla olduğunda üniversiteler öğretmenlik bölümlerine öğrenci seçmede farklı kriterlerine başvurabilmektedir (Aras ve Sözen, 2012; Bal ve Başar, 201; Çetinkaya, Taş ve Ergün, 2013). Finlandiya’da öğretmen yetiştirme programlarının en önemli özelliği öğretmenlerin 2 yıl süren uygulama ağırlıklı öğretmenlik stajını yapması ve teorik bilgilerini beceriye dökmeleridir. Finlandiya’da öğretmen atamalarında öğretmen adaylarının yüksek lisans derecelerine sahip olmaları, staj eğitimini başarılı bir şekilde tamamlamaları ve öğretmen yeteneklerini sergileme ve gösterme becerileri gibi hususlar dikkate alınarak gerçekleştirilmektedir (Aykaç, Kabaran ve Bilginı, 2014).

Finlandiya’da öğretmenlik mesleğinin statüsü oldukça yüksektir ve öğretmen eğitimi üniversitelerin en çok önem verdiği lisans programlardan biridir (Moon ve Barrows, 2003). Ancak Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin değerine ve önemine karşı sahip

olunan tutum, tavır ve algı öğretmenlik mesleğini olumsuz yönde etkilemektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010).

2.4.1.4. Japonya

Japonya’da 1947 yılından kabul edildikten beri uygulamada olan Temel Eğitim Kanunu’nda eğitimin amacı; “İnsan haklarına saygılı bir toplum için barışsever ve demokratik bir insan profiline sahip ve özgüveni yüksek vatandaşlar yetiştirmek şeklinde tarif edilmiştir" ve bu ifade Türk Milli Eğitim Kanunu’nda da yer alan “eğitimde fırsat eşitliği” ilkesi ile uyum göstermektedir (Demirel, 2000).

Japonya’da temel öğretmen eğitimi üç kategoriden oluşur (Abazaoğlu, 2014,6):

- Eğitimin hedefleri, eğitim sosyolojisi, eğitim programı ve öğretim, ahlak eğitimi ve pedagoji gibi dersleri içeren pedagoji alanı,
- gelişim psikolojisi, rehberlik ve danışma gibi dersleri içeren psikoloji alanı,
- uygulama ve beden eğitimi ile Japon anayasası gibi ilgili alana ilişkin konular (WikEd, 2009).

Japonya’da öğretmen eğitimi ve sertifika sürecinin tüm aşamalarından Eğitim Bakanlığı ya da eğitim bölümü sorumludur (Wang, Coleman ve Phelps, 2003). Öğretmenlerin öğretmen olabilmeleri için 1949 tarihli Eğitim Personeli Sertifika Kanununda belirtilen, “Öğretmenlik Sertifikası”na da sahip olmaları gerekmektedir (Lamie, 1998). Bu sertifikalar üç türdür: standart, özel ve geçici (Darling-Hammond ve Cobb, 1995).

Standart sertifika da kendi bünyesi içerisinde; ileri/üst seviye (advanced- en az master derecesi gerekli), birinci seviye (lisans derecesi) ve ikinci seviye (15 yıllık geçici sertifika) olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Ingersoll, 2007). Diğer bir deyişle lisede görev yapmak isteyen öğretmenler yüksek lisans mezunu, ilköğretim öğretmenleri için de lisans mezunuolma şartı vardır (Aksarı, 1997). Bu üç farklı seviyeye sahip olan sertifikaya ek olarak üç türlü sertifika vardır: genel sertifika, özel alan sertifikası (special subject certificate) ve alan-temelli sertifika (subject-based certificate) (Ingersoll, 2007). Genel sertifika; ilköğretim öğretmenleri yani özel alanı olmayan öğretmenler için özel alan sertifikası; müzik, resim ve ev ekonomisi gibi alanlarda öğretmenlik yapmak isteyen ilköğretim öğretmenleri için ve alan-temelli

sertifika ise ortaöğretimde çalışmak isteyen tüm öğretmenlerin sahip olması gereken sertifikadır (Ingersoll, 2007, 42).

Özel öğretmenlik sertifikası, geniş toplumda özel beceri ve uzmanlığa sahip bireylerin kullanımını sağlar. Sertifikayı veren yetkililer tarafından yapılmış olan sınavı geçenler garanti altında alınmaktadır. Geçici sertifikalar, asistan öğretmenler ve asistan hemşire öğretmenler içindir ve standart sertifikalı bir öğretmen olmadığı zaman sadece bazı durumlarda verilir. Ayrıca özel ve geçici sertifikalar, sadece verildikleri eyaletler içerisinde sınırlı bir süre için kullanılmaktadır.

Japonya’da öğretmen adaylarının mesleklerine başlayabilmeleri için üniversitelerden aldıkları lisans derecesi diplomaları (sertifikaları) yeterli değildir (Açıl, 2010). Diplomalara sahip olup da devlete ait eğitim kurumlarında çalışmak isteyen öğretmenler ilk olarak tüm valilik ve seçilmiş şehirlerde eğitim kurulları tarafından düzenlenen “Öğretmen Yerleştirme Seçme Sınavı (Teacher Employment Selection Test)”nı geçmek zorundadır (Darling-Hammond ve Cobb, 1995). Bu sınavda başvuranların beceri, nitelik ve mesleğe uygunluğunu test eden çok yönlü sınavlar uygulanmaktadır (yazılı sınavları, mülakatları, yeterlik testleri, yatkinlik testleri ve deneme testleri vb.) (Polat ve Arabacı, 2012). Bu değerlendirmeler sonucu başarılı olan adaylar, 6 ay süren stajyer öğretmenlik eğitimini tamamlayanlar asil öğretmen olarak atanırlar (Uçar, R. ve Uçar,H., 2004; Yılman, 2006).

2.4.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

2.4.2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Tarihsel Gelişim

Geçmiş döneminde günümüze bireylere eğitim vermek amacıyla kurulan çeşitli kurum ve kuruluşlar olmuştur. Bu eğitim kurumları toplumun ihtiyaçlarına ve hedeflerine cevap verdikleri sürece yaşamıştır. Aksi takdirde ya yerini başka bir eğitim kurumuyla değiştirmekte ya da yok da yok olup gitmektedir (Koçer, 1973).

Bir toplumun ve kurumun eğitim geçmişi o ülkenin geleceğinin belirlenmesinde rol oynayan düşünce, düzenleme ve uygulamalar bütünüdür (Ergün, 2008). Eğitim tarihini, tarihsel bir çerçeve içerisinde sınırlandırmak süregelen bir tartışma konusudur. Ancak Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların tarihini belirli bir olayla sınırlandırmak mümkündür. Türkiye’de öğretmen yetiştirme kurumlarının doğuşu, 16 Mart 1848 tarihinde İstanbul’da ilköğretmen okulu yetiştirme amacıyla

açılan Darümuallimin-i Rüştî (Erkek Öğretmen Okulu) ile başladığı kabul edilir (Çınar, 2003, Kıldan ve İbret, 2013; Öztürk, 2008). 1848 yılında kadar Anadolu Selçuklu Devleti ve Osmanlı Devleti zamanında Türkiye’de öğretmenlik mesleğini özel bir öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmayan medresedeki eğitimini bitirmiş kişilerden tarafından yapılan bir meslekti (Tekışık, 1998; Yılmaz, 2005).

1839 yılında Tanzimat Fermanı’nın ilanından Cumhuriyet’in ilanı 1923’e kadar öğretmen yetiştirme sisteminde çeşitli yöntemler denenmiştir. 1839-1923 yılları arasında öğretmen yetiştiren kurumların belli başlıları şunlardır (Küçükahmet, 2003, 28):

-Darümuallimin (kuruluşu 1848, rüştîyelere öğretmen yetiştirir.)

-Darümuallimin-i Sıbyan (kuruluş 1868, sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirir.)

-Darümuallimat (kuruluş 1870, kız iptidaiye ve rüştîye mekteplerine öğretmen yetiştirir.)

-Menşe-i Muallimin (kuruluş 1875, askeri okulları için sivil öğretmen yetiştirir.)

-Darülameliyat (kuruluş 1882, tatbikat okuludur.)

Cumhuriyet dönemine geçilirken Türkiye’de ekonomik, sosyal ve kültürel sorunların yanı sıra eğitim alanında da çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş yıllarında hem nitelik hem de nicelik açısından öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek amacıyla farklı çalışmalar yapılmıştır ve ayrıca çeşitli yöntemler işleme konulmuştur. 1920’de Yeni Türkiye’nin temelleri atılırken Osmanlı Devleti uzun yıllardır süren savaşlardan dolayı çok elverişsiz ve olumsuz koşullar altında bulunmaktaydı ve nüfusunun önemli bir kısmını savaşlarda kaybetmekteydi. Hatta gerek devletin kurumlarında gerekse de özel kurumlarda görev yapabilecek yüksek okul mezunu kişiler bile kalmamıştır (İnan, 1983).

9 Mayıs 1920’de Büyük Millet Meclisi’nde düzenlenen Bakanlar Kurulu programında milli eğitimle ilgili amaçlar açıklanmıştır (İnan, 1983). Bu amaçlara göre eğitim; bireyin yaşam savaşında başarılı olabilmesi için ona güç, girişim ve kendine güven, üretkenlik gibi nitelikler kazandırmalıdır. Ayrıca el altında bulunan okulların iyi yönetilmesi ve denetlenmesi ile bu okulların çağın bilimsel, teknolojik,

kültürel, sosyal değişimler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi ve takip edilen izlencelerin gözden geçirilmesi hedeflenmiştir.

Mustafa Kemal Atatürk'ün öğretmen ve öğretmen eğitimine verdiği eğitim-öğretim yolunda atılan adımlardan biriydi. Mustafa Kemal'in talimatları doğrultusunda Temmuz 1923'te Birinci Heyet-i İlmiye'de ve 14 Ağustos 1923'te okunan Maarif Teşkilatı icra programında öğretmenliğin bir meslek dalı olarak ele alındı. Daha sonra 13 Mart 1924 yılında kabul edilen "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu" ile de öğretmenlik bir meslek olarak resmîyet kazanmıştır (Eraslan, 2004). Daha sonra 1940 yılında açılan Köy Enstitüleri'nin çeşitli eğitim kurumlarından mezun olan aşağıdakiler öğretmen olarak tayin edilirler (Resmî Gazete, 1940):

- 1) Yüksek okullar ve üniversite fakülteleri mezunları,
- 2) Gazi Terbiye Enstitüsü mezunları.
- 3) Öğretmen okulları mezunları,
- 4) Ticaret liseleri ve orta ziraat okulları mezunları,
- 5) Erkek sanat okulları ve kız enstitüleri mezunları,
- 6) Köy enstitüleri mezunları,
- 7) İnşaat usta okulları mezunları,
- 8) Bunlardan başka her türlü teknik ve meslekî okullar mezunları.

İkinci Dünya Savaşı'na kadar olan süreçte Öğretmen Okulu, Gazi Muallim Mektebi, Terbiye Enstitüsü, Balıkesir Muallim Necati Terbiye Enstitüsü gibi kurumlar aracılığıyla öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda hem Türkiye'de hem de dünyada öğretmenliğe gösterilen değer azalmıştır. Bu yüzden de bireylerin öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik tutumları ve ilgileri azalma göstermiş ve oluşan öğretmen açığını çeşitli yollardan kapatma yoluna gidilmiştir (Kaya, 1984). 1950'lilerden itibaren öğrenci sayılarında görülen yükselmeler, sık sık öğretmen açığını değişik kaynaklardan farklı yöntemlerle tedarik etmeye zorunlu kılmıştır. Bu uygulamalardan bazıları şöyledir (Akyüz, 2003);

- a. Yedek Subay Öğretmen Uygulaması (1960)
- b. Vekil Öğretmenler (1961)
- c. Öğretmenlik Formasyonu (1970)
- d. Mektupla Öğretmen Yetiştirme (1974)
- e. Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme (1975)

- f. Askerliğini Öğretmen olarak Yapanlar (1987)
- g. Her türlü yüksek öğretim programından mezun olanlardan hiçbir koşul aranmaksızın kitle halinde öğretmen atanması (1996)
- h. Açık öğretim yolu ile İngilizce ve Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirilmesi (1999)

Yükseköğretimde öğretmen yetiştirmek için açılan 1974'te açılan iki yıllık eğitim enstitüleri 1976'lı yıllarda 50'yi bulmuştu (Tösten, 2011). Bu okullar eski öğretmen okullarının binalarında faaliyet gösterdi ve daha sonra bunların 30'u kapatıldı (MEB Talim Terbiye Kurulu, 1992).

20 Temmuz 1982 yılında 2547 sayılı yasa ile tüm yükseköğretim kurumlarını üniversitelerin bünyesinde toplanmıştır (Gürol ve Sevindik, 2009; Terzi ve Tezci, 2007). Bu yapılan düzenlemeyle gerek ilköğretim gerekse de ortaöğretim kurumlarının gereksinimi olan öğretmenler, Cumhuriyet döneminde ilk kez yalnızca üniversitelerde yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu yasayla ayrıca 25 Temmuz 1982 yılında İki Yıllık Eğitim enstitüleri "Eğitim Yüksek Okulu" adıyla üniversitelerin çatısı altına alınmıştır ve Eğitim Yüksek Okulları (2 yıllık) ilköğretim 1.kademeye (ilkokullara) ve eğitim fakülteleri (4 yıllık) ilköğretim 2. kademeye ve ortaöğretime (ortaokul, lise ve dengi okullara) öğretmen yetiştirmeyi üstlenmiştir (Öztürk, 2007). 1983'te sayısı 17 olan Eğitim Yüksekokulu sayısı 1984 yılında 20'ye, 1986 yılında 21'e, 1987 yılında 22'ye, 1989 yılında 23'e ve 1990 yılında da 24'e ulaşmıştır (Şişman,2006). Bugünkü öğretmen yetiştirme sistemi bu değişiklik sonucu oluşmuştur (Sözer, 1991).

1982 ile 1997 yılları arasında eğitim alanında hızlı değişimlere uğramış ama öğretmen yetiştirmede alanında yeni düzenlemeler o denli hızlı olmamıştır.Yükseköğretim Kurumu bu çerçevede eğitim fakültelerinde 1997 yılında başlanan Dünya Bankası'nca yürütülen "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi" kapsamında projelendirme ile 1998 yılında tamamlanıp uygulanan ve tüm eğitim fakültelerinin akademik ve örgütsel yapısını değiştiren yeniden yapılanma, aynı zamanda programların tümünü de değiştirmiştir (YÖK, 1998; YÖK/Dünya Bankası, 1998). Bu doğrultuda 1997 yılında okulöncesi, sınıf, fen, sosyal vb. programlar tek bölümde adı altında birleştirilmiştir (Aydın, 1998).4306 sayılı kanunla uygulamaya giren 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasıyla aynı yıla rastlayan yeniden yapılanma

modeliyle ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır (Kavcar, 2002; Erden, 2007).

Yeniden yapılanma kapsamında öğretmenliğe yönelecek diğer fakülte mezunları için tezsiz yüksek lisans uygulaması başlatılmıştır (YÖK, 1998). Böylece ortaöğretim alan öğretmeni yetiştirmek üzere eğitim fakültesi mezunları ve eğitim fakültesi mezunu dışındakiler için 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programları üniversitelerin ilgili enstitüleri tarafından uygulanmaya konmuştur (Ceyhan, 2004). Bu uygulama ile eğitim fakülteleri alan fakülteleri (fen ve / veya edebiyat fakülteleri) için (3,5 yıl + 1,5 yıl = 5 yıl) ve eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin lisans programlarından mezun olan öğrenciler (4 yıl + 1,5 yıl) biçiminde iki formül elde edilmiştir (Ataman, 1998; Küçükahmet, 2009).

2005 yılında YÖK, eğitim fakültelerinin programlarının uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunların düzeltilmesi amacıyla programları yeniden gözden geçirme kararı almıştır. Ayrıca MEB'in ilköğretim ve ortaöğretim dersprogramlarında yapmış olduğu değişikliklerin de üniversiteler bünyesinde yer alan eğitim fakültelerinin programlarınayansıtılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Erden, 2007). Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı ile ilköğretim Genel Müdürü'nün de katılımıyla 2006 tarihinde arasında bir hafta süren "Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı"nda yeni öğretmen yetiştirme program taslaklarını hazırlanmıştır (YÖK, 2007). Yüksek Öğretim Kurulu tarafından alınan karara göre eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar alanlarına göre farklılık göstermekle beraber genellikle % 50 alan bilgisi ve becerileri, % 30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, % 20 genel kültür derslerini içermektedir (YÖK, 2007). Yeni programları ile genel kültür derslerinin oranları arttırılmasıdır. Bu düzenleme ile üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına bilgili ve donanımlı bir kişide bulunması ger özellikler kazandırmak amaçlanmıştır. Belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacaktır (YÖK, 2007).

2007 yılında YÖK tarafından yapılan toplantıda yeniden yapılanma sürecinde en çok tartışılan konulardan biri olan ortaöğretime öğretmen yetiştirmede yeni düzenlemeye

gidilerek Eğitim fakültelerinde ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarda 3,5+1,5 yıllık uygulamadan vazgeçilerek öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bütünleştirilmiş beş yıllık program içinde verilmesi kararlaştırılmıştır. Eğitim Fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olan öğrenciler için 4+1,5 yıl olarak uygulanan programın devam etmesi Yükseköğretim Kurulu'nun 11 Temmuz 2007 tarihli toplantısında karara bağlanmıştır (YÖK, 2007). 1 yıl sonra da orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının süresi 1,5 yıldan 1 yıla indirilmiştir ve 2009 yılında ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusu yeniden yapılanma olmuştur ve bazı üniversitelerdeki alan fakülteleri için (fen-edebiyat) lisans programlarıyla paralel olarak yürütülmesi yoluna gidilmiştir (Kavak, 2009).

YÖK genel kurulunu 2010 yılında aldığı karar ile tezsiz yüksek lisans programlarını kaldırarak yerine tekrar pedagojik formasyon eğitimi getirmiştir ve fen-edebiyat fakülteleri son sınıf öğrencilerinin ve beşinci yarıyılında olan öğrencilerin de formasyondan yararlanmasını sağlayarak not ortalamasını da göz önünde bulunduran 9 kriter yürürlüğe koymuştur. Bu kararlara göre eğitim fakültesinden mezun olan öğrenciler ile fen-edebiyat fakültesi mezunu olup pedagojik formasyonu başarı ile tamamlayan öğrenciler öğretmenlik için aynı koşullara sahip olup başvuruda bulunabilecektir. (YÖK, 2010).

Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme sistemimizin genel bir değerlendirmesi yaparsak öğretmen yetiştiren kurumlar ve sistemler üzerinde devamlı oynanmış, bu alanda istikrarlı bir durum sağlanamamıştır ve bu nedenle de eğitimde kurum kültürü oluşturulamamıştır.

2.4.2.2. Türkiye’de Öğretmen Seçme ve Atama Düzeni

Nitelikli eğitim, nitelikli eğitimciye bağlıdır. Bu nedenle öğrenme ortamında öğretmenler ne kadar etkili ve başarılı ise öğrenenlerin de o derecede etkilemektedir. Öğretmenin niteliği, sınıf mevcudu ve zengin materyal kullanımı gibi pek çok faktöre kıyasla öğrencinin başarısıyla daha yakından ilgilidir (Paige, 2002). Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinin yanı sıra onların seçilmesi ve atanması da önem arz etmektedir.

Türkiye’de Cumhuriyet’in kurulmasından itibaren günümüze kadar olan dönemde çeşitli şekillerde öğretmen atama usulleri ve esasları uygulanmıştır. Örneğin; 1960

yılında yedek subaylar, 1974 yılında mektupla öğretmen yetiştirme uygulamasıyla yetiştirilen öğretmenler hiçbir şart aranmaksızın öğretmen olarak atanmıştır (Nartgün, 2008). Ayrıca 1984 yılına kadar gerekli şartları taşıyan öğretmen adayları, istek ve ihtiyaç doğrultusunda kadrolara sınavsız olarak atandıkları görülmektedir (Ertan, 2002). Görüldüğü gibi 1985 yılına kadar yapılan öğretmen atamalarında öğretmen adayları herhangi bir sınava tabii tutulmamıştır (Çetin Şaban, 2013). Ancak 1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Kanunu ile bu atamalar çelişmektedir. 14.6.1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesinde öğretmenlik mesleği için gerekli olan şartlar belirtilmiştir. Bu maddeye göre, "öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur" ifadesi yer almaktadır (MEB, 1973).

Daha sonraki dönemde öğretmenlerin merkezi sınavlarla atanması gerektiği yönünde karara varılmıştır. Bu amaçla 1985-1991 yılları arasında MEB tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlik Yeterlik Sınavı" ile öğretmen seçme denemeleri gerçekleştirilmiştir (Kamer ve Ergün, 2013; Yüksel, 2013). "Öğretmen yeterlik sınavında her alan için ayrı ayrı hazırlanan %60 ağırlıklı "alan bilgisi" testi ile her alan için ortak olmak üzere %20'şer ağırlıklı "genel kültür" ve "öğretmenlik bilgisi" testleri uygulanmıştır" (Engeç, 1991, 149). Ancak 1991 yılında sınava giren her aday öğretmen olarak atanmıştır ve bu da sınavın amacına hizmet etmediğini göstermektedir (Küçükahmet, 1993). Bu sınav uygulaması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1991 yılından sonra son bulmuştur.

1992 yılında öğretmen yeterlik sınavı kaldırıldıktan sonra öğretmen adaylarının mezun olduğu eğitim kurumlarından yeterli niteliklere sahip olduğu varsayılarak MEB'in ihtiyaç duyduğu kadar öğretmen seçimi amacıyla kura yöntemi ile öğretmen atamaları gerçekleştirilmiştir (Kuran, 2012). Ancak pek çok branşta üniversitelerden mezun olanların, bakanlığın gereksiniminden çok fazla sayıda olmasından dolayı MEB sınav uygulamasını tekrar gündeme getirmiştir (Yüksel, 2004). Bu amaçla 1999 tarihinde 657 sayılı devlet memurluğu kanunu çerçevesinde ilk defa Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) uygulaması hayata geçirilmiştir (Çetin, 2013). Bu sınav 2001 yılında Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) haline dönüştürülmüştür. Daha sonra da DMS 18.03.2002 tarihli ve 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)

adını almıştır (ÖSYM, 2008). Kamu Personeli Seçme Sınavı 18.3.2002 tarih ve 2002 / 3975 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile yürürlüğe konulan “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik” ve bu yönetmelik uyarınca Devlet Personel Başkanlığı ile ÖSYM Başkanlığı tarafından hazırlanan 3.5.2002 tarihli “Kamu Görevine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlarla İlgili Usul ve Esaslar” çerçevesinde düzenlenmektedir (ÖSYM, 2009). Bu değişiklik ile öğretmen atamaları dâhil olmak üzere tüm kamu personelinin bu sınava tabii tutularak atanması zorunlu hale getirilmiştir (Yeşil, Korkmaz ve Kaya, 2009).

2002 yılından günümüze kadar olan dönemde ÖSYM tarafından KPSS adı altında sınavlar yapılmaya devam edilmektedir (Yüksel, 2013). Üniversitelerin eğitim, fen-edebiyat ve açık öğretim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları KPSS puan üstünlüğüne göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ihtiyaç olan branşlara göre atanmaktadır. Öğretmenlerin KPSS’den aldıkları puanlar 2013 KPSS’ye kadar iki yıl geçerliydi. Ancak 2 Temmuz 2012 tarihinde (KPSS’ye bir hafta kala) yapılan değişiklik ile MEB öğretmen atamalarında esas alınan KPSS-P10 puanının geçerlilik süresi 1 yıla düşürülmüştür (ÖSYM, 2012a). Ancak diğer KPSS puanlarının (A Grubu, B grubu) geçerlilik süresi ise hala 2 yıl olarak devam etmektedir.

2013 yılına kadar uygulanan KPSS tüm öğretmen adayları için “Genel Kültür”, “Genel Yetenek” ve “Eğitim Bilimleri” alanları ile ilgili sorulardan oluşan testlerden oluşmaktaydı ve aldıkları KPSS10 puanına göre atamalara başvuruyordu. 2013 öncesi öğretmen adaylarının KPSS’de girdiği “Genel Yetenek”, Genel Kültür” ve “Eğitim Bilimleri” testlerinin kapsamı şöyledir (ÖSYM, 2007):

Genel yetenek testindeki soruların yarısını; Türkçe (Sözcük Bilgisi %5, Dil Bilgisi %10, Anlatım Özellikleri %5, Okuduğunu Anlama %30) ile Matematik (Sayılarla İşlem Yapma %10, Matematiksel İlişkilerden Yararlanma %10, Problem Çözme %20, Temel Geometri Bilgilerinden Yararlanma %5, Tablo, Grafik Okuma ve Yorumlama %5) soruları oluşturmaktadır. Genel kültür testindeki sorularının ise %40’ını Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, %15’ini Temel Yurttaşlık Bilgisi, %5’ini Türkiye ve Dünya ile İlgili Genel ve Güncel Sosyoekonomik Konular, %30’unu Türkiye Coğrafyası ve %10’ununu da Türk Kültür ve Medeniyetleri alanlarındaki sorulardan oluşturmaktadır (ÖSYM, 2007).

Eğitim bilimleri testindeki sorular; %50'sini eğitim psikolojisi (Gelişim psikolojisi %10,Öğrenme psikolojisi %25, Ölçme ve değerlendirme %15), %35'ini Program Geliştirme ve Öğretim (Program geliştirme %10, Öğretim yöntemleri %25) ve %15'ini de Rehberlik alanlarındaki sorulardan oluşmaktadır

2013 öncesi uygulanan KPSS'nın içeriği incelendiğinde genel olarak “Öğretmenlik Meslek Bilgisi”, “Genel Yetenek” ve “Genel Kùltür” olmak üzere üç ana bölümün bulunduğu gör÷lmektedir. Öğretmen adayları için esas alınan puan türü olarak KPSS P10 puanına; eğitim bilimleri testi %40, genel kùltür ve testi %30 ve genel yetenek testi %30 oranında katkı sağlamaktadır (ÖSYM, 2007). Genel Yetenek ve Genel Kùltür konularından 60'řar soru ve Eğitim Bilimleri konusundan ise 100 soru sorulmaktadır. Ancak, ÖSYM 2013 yılında KPSS Eğitim Bilimleri soru sayısı ve içeriğinde bazı değişiklikler yaparak 120 olan soru sayısı sayısını, 80'e düş÷r÷lmüştür.

ÖSYM başkanlığı tarafından 10 Aralık 2012 tarihinde yapılan basın duyurusu ile öğretmen adaylarının 15 branşta “Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi” adı altında ekstra bir sınava tabii tutulmaları kararlaştırılmıştır (ÖSYM, 2012b).ÖSYM tarafından uygulanan ÖABT'de adaylara kendi alanları ile ilgili 50 soru sorulacaktır. 27 şubat 2013 tarihinde de ÖSYM ÖABT'de sorulacak soruların konu ağırlığı ve soru dağılımı hakkında bilgi veren bir duyuruyu sınava kısa bir süre kala yapmıştır. Ayrıca bu duyuruda birkaç tane örnek soru paylaşımı da yapmıştır (ÖSYM, 2013).Örnek olarak,İngilizce öğretmenliği ÖABT'nin konu ağırlığı ve soru dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6: İngilizce Öğretmenliği ÖABT Konu Ağırlığı ve Soru Dağılımı

	Genel Yüzde	Yaklaşık Ağırlığı	Soru Sayısı
1. Alan Bilgisi Testi	%80		40
a) Dil Yeterliği		%50	
b) Dil Bilim		%16	
c) Edebiyat		%14	
2. Alan Eğitimi	%20		10

2013 yılında 15 branşta gerçekleştirilen ÖABT, 2014 yılında 16 alanda “ÖABT” yapılacaktır. 2014 itibariyle ÖABT’nin uygulandığı öğretmenlik branşları şöyledir (ÖSYM, 2014):

1. Türkçe,
2. İlköğretim Matematik,
3. Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji,
4. Sosyal Bilgiler,
5. Türk Dili ve Edebiyatı,
6. Tarih,
7. Coğrafya,
8. Matematik (Lise),
9. Fizik,
10. Kimya,
11. Biyoloji,
12. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,
13. Yabancı Dil (Almanca, İngilizce)
14. Rehber Öğretmenliği
15. Sınıf Öğretmenliği

ÖABT’ye giren öğretmen adaylarının atanmasında KPSS P121, alan sınavına dâhil olmayan öğretmenlik branşlarında ise KPSS10 puanı geçerlidir. KPSS P121 puanı şöyle hesaplanmaktadır (ÖSYM, 2013):

Tablo 7: Sınav Alanları Soru Sayısı ve Yüzde Dağılımı

Sınav Alanları	Soru Sayısı	%
Genel Kültür Testi	60	15
Genel Yetenek Testi	60	15
Eğitim Bilimleri Testi	80	20
ÖABT	50	50
Toplam	250	100

ÖABT’ye giren öğretmen adayları, bu sınavdan aldıkları puan esas alınarak, MEB tarafından belirlenen kontenjanlar dâhilinde atanırlar. Bu seçme sürecinde sınav sonuçları ve öğretmen ihtiyacına göre başvuru taban puanları MEB tarafından açıklanır. Başvuru için MEB tarafından belirtilen taban puanı ve üzerindeki puanı alanı öğretmen adayları MEB’in yapacağı merkezi yerleştirme için, atama başvuru kabul tarihlerinde il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla öğretmen atamalarına başvuruda bulunurlar. Bu başvurular sonunda MEB illerin ihtiyaçları ve

adayların tercihleri doğrultusunda öğretmen atamalarını elektronik ortamda gerçekleştirir.

Geçmişten günümüze kadar çeşitli şekillerde öğretmen seçme ve atama sistemi ve düzeni denenmiştir. Ancak öğretmen konusunda arz-talep dengesi sağlanamamıştır. Diğer bir deyişle, kimi dönemlerde az olmuş ve bu yüzden öğretmen ihtiyacı doğmuş, kimi dönemlerde ise üniversite mezunu fazla olduğundan ihtiyaç fazlası öğretmen olmuştur ve bu durum günümüzde hala devam etmektedir. Bununların çözümü içinsiyasî, ekonomik, demografik ve sosyo-kültürel gücün plânlı ve başarılı bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

2.4.2.3. Türkiye’de İngilizce Öğretmeni Yetiştirme ve Atama Süreci

Türkiye’de yabancı dil öğretimi, imparatorluk döneminde Sıbyan okulları ve medreselerde Arapça’nın öğretilmesiyle; Tanzimat döneminde ise ordu personelini batılılaştırmak için Fransızca’nın öğretilmesiyle başlamıştır (Wilson ve Başgöz, 1968). 29 Ekim 1923 yılında Cumhuriyet’in ilanı ile Türkiye’de yabancı dil eğitimi konusunda farklı bir süreç izlenmeye başlamıştır (Bartu, 2002). 3 Mart 1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile ortaöğretimde zorunlu yabancı dil dersleri öğretimi başlatılmış ve 1927 yılında medreselerin kapatılması ile Arapça ve Farsça geçici bir süre yasaklanmıştır ve ardından ortaöğretimde verilen yabancı dil derslerinde bir Batı dilinin öğretilmesi yönünde fikir ortaya çıkmıştır (Demircan, 1988). Batı dili olarak da Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca öğretilmeye geçilmiştir. Aşağıdaki tabloda Cumhuriyet sonrası dönemde 1960’lı yıllara kadar okutulan yabancı dillere ilişkin bir Tablo 8’de sunulmuştur (Demircan, 1998, 92):

Tablo 8: 1924-1960 Yılları Arası Yabancı Dil Öğretimi

	1924	1927	1935	1941	1950	1960
Almanca	+	+	+	+	+	+
Fransızca	+	+	+	+	+	+
İngilizce	+	+	+	+	+	+
İtalyanca	+	+	+	+	+	+
Latince	-	-	-	+	+	-
Arapça	+	+	-	-	+	+
Farsça	+	-	-	-	+	+

Ortaokullarda ve liselerde zorunlu yabancı dil derslerinin eğitimine başlanması sonucu eğitim kurumlarında görev yapacak yabancı dil öğretmeni yetiştirme zorunluluğunu ortaya çıkmış ve sonuç olarak Gazi Eğitim Enstitüsü'nde 1941-42 yılında Fransızca, 1944-45 yılında İngilizce ve 1947-48 yılında da Almanca Öğretmenliği Bölümleri açılmıştır (Demircan, 1998, Gerek, 2006). Bu tarihten sonra 2.Dünya Savaşı'nın da etkisiyle Türkiye Cumhuriyeti'nin İngilizce eğitimine karşı takındığı tavır dönemin daha fazla önem kazanmıştır ve böylece İngilizce diğer batı dillerinin önüne geçerek okullarında öğretilen yabancı dil olarak birinci sıraya yerleşmiştir (Güneş, 2009; Küçüköğlü, 2013). Ayrıca 1952'de Türkiye'nin NATO'ya girişiyle Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce'nin öğretilmesi yaygınlaşmıştır (Tosun, 2006). Bu gelişmelerden ışığında yabancı dil eğitimine ağırlık verilmesi amacıyla yönelik TED Koleji'nin, Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) (1956), daha sonraki dönemde de Boğaziçi Üniversitesi adını alacak olan Robert Kolej (1957), Hacettepe (1958) ve Cerrahpaşa (1967) gibi çeşitli üniversiteler kurulmuştur (Çiprut, 2011).

1980'li yılların ortalarına kadar eğitim kurumlarında öğrencilere genellikle İngilizce, Almanca veya Fransızca dillerinden biri öğretilmekteydi. Ancak 1980'li yılların sonunda alınan siyasi, sosyal ve ekonomik kararlar ile Almanca ve Fransızca okulların genelinden geçici olarak kaldırılmış ve tek yabancı dil eğitimi uygulamasına başlanmıştır (Bür ve Aycan, 2013). Günümüzde İngilizce ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan yabancı dil olarak başta yer almaktadır. Türkiye'de 2008 itibarıyla okullarda öğretilen yabancı dillerin oranına bakıldığında %85 oranında İngilizce, %7-8 oranında Almanca ve %4-5 oranında Fransızca şeklindedir (Demirkan, 2008).

Türkiye'de yabancı dil öğretimine, özellikle de İngilizce'ye verilen değeri arttırmıştır. Zira Türkiye'de ilköğretim 4. sınıfta yabancı dil öğretimine (ağırlıklı olarak İngilizce) 1997 tarihinde resmen başlanmıştır (Karcı ve Akar-Vural, 2011). Avrupa Birliği'nin 2004 eylem planında da belirtilmesine takiben 2013 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlatılan 4+4+4 eğitim reformu ile yabancı dil öğrenme yaşı ilköğretim 2.sınıfa indirilmiştir (Bayyurt, 2012). Dolayısıyla Türkiye'de yabancı dil öğretiminin giderek ne kadar büyük bir değer kazandığı görülmektedir.

Türkiye’de İngilizce öğretmeni olabilmek için eğitim fakültesi lisans mezunu olmak ya da fen-edebiyat fakültesi mezunu olmak (pedagojik formasyon almış) ile mümkündür. Ayrıca 5 Nisan 2012 tarihinde YÖK tarafından Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nin kapatılması ile ilgili çıkan kanuna kadar İngilizce Öğretmenliği mezunu olarak da öğretmen atamalarına başvurulabilmek mümkündür. İngilizce öğretmeni olabilmek için Tablo 9’da gösterilen bölümlerden herhangi birinden mezun olmak gerekmektedir (MEB, 2014):

Tablo 9: İngilizce Öğretmeni Olabilmek İçin Mezun Olunması Gereken Bölümler

1. İngilizce Öğretmenliği
2. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (*)
3. Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü(*)
4. Mütercim-Tercümanlık Bölümü (İngilizce) (*)
5. İngiliz Dil Bilimi Bölümü (*)
6. Çeviri Bilim Bölümü (İngilizce) (*)
7. İngiliz Dili ve Kültürü Bölümü (*)
(*) Pedagojik formasyon belgesine sahip olmak zorunludur.

İngilizce Öğretmeni olarak atanabilmek için 2013 yılı öncesinde KPSS’ye kadar olan süreçte öğretmen adayları, “Genel-Yetenek”, “Genel-Kültür” ve “Eğitim Bilimleri” olmak üzere 3 kısımdan oluşan teste tabii tutulmaktaydı. Ancak öğretmen adayları 2013 yılından itibaren KPSS’ye ek olarak uygulamaya konan “ Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi” ile kendi branşlarından sorumlu tutuldukları teste de girmektedir. Daha sonra da aldıkları puanlar ile MEB tarafından açılan öğretmen atamaları kadrolarına başvurmakta ve puan üstünlüğüne göre “aday öğretmen” olarak atanmaktadır.

2.4.2.4. Sınav Algısı ve Metafor

Her yıl yüzbinlerce hatta milyonlarca aday iyi bir liseye, üniversiteye girebilmek için sınavlara girmektedir. Hatta üniversiteden mezun olduktan sonra da yaşamlarını sağlıklı ve yaşanılır bir şekilde sürdürebilmek için istedikleri mesleklere yönelebilmek amacıyla sınavlara tabii tutulmaktadır. Bunlardan hiç şüphesiz en geniş yelpazede ve kritik olanı 2002’den beri ÖSYM tarafından uygulanmakta olan KPSS ile 2013 yılı itibariyle uygulamaya konulan ÖABT’dir. Bu sınavlar devlet kurum ve kuruluşlarında çalışmak isteyen adaylar için büyük bir önem arz etmektedir. Her yıl

yüz binlerce birey, bu sınavlara çalışmakta ve bu süreçte hem maddi hem de manevi olarak kayba uğramaktadır hem de buna ek olarak psikolojik, fiziksel, sosyolojik olarak etkilenmektedir (Çimen ve Yılmaz, 2011; Karaca, 2011; Sezgin ve Duran, 2011). Bu sınavlara yönelik sayısız araştırmalar yürütülmüş ve hala yürütülmektedir. Bu araştırmalar daha çok adayların ilgi ve tutumlarını ölçmektedir. Ama bireyin zihinlerinde KPSS ve ÖABT'ye ilişkin sahip oldukları imgeleri derinlemesine ve bu iki kavramı karşılaştırmalı olarak analiz edildiği bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Eğitim öğretim ortamında en önemli rolü oynayan öğretmenlerin bu iki kavramı nasıl algıladıkları “metaforlar” aracılığıyla saptamaların yapılması önemli görülmektedir (Cerit, 2008; Ekiz 2011). Bu sayede hem eğitim yöneticilerine hem de eğitimcilere yardımcı olacağı ve onların daha iyi karar verebilmelerine destek sağlayacağı düşünülmektedir.

Grekçe *metaphoradan* gelen “metafor” kelimesi, *meta*: öte ve *phrein*: taşımak kelimelerinden üretilmiş olup anlam olarak “bir yerden başka bir yere götürmek/taşımak” anlamına gelmektedir (Lakoff ve Johnson, 2010). Metafor, bir olguyu başka bir şeyle karşılaştırarak yorumlama sanatıdır (Holme, 2004; Knowles ve Moon, 2006, Lakoff ve Johnson, 1999). Aristotle (2004)metaforu yeni fikirleri çabucak anlamamıza yardımcı olabilecek ve kullanılan kelimeler sayesinde anlam zenginliği sağlayabilecek bir süreç olarak ifade eder. Metaforlar, daha önce ifade edilmemiş, araştırılmamış ve hatta teşhis dahi edilememiş duygusal tecrübelerin ifade edilmesinde ve zihinsel imajların ortaya çıkartılmasında kullanılabilecek güçlü sembolik bir araç olarak değerlendirilebilir (Lyddon, Clay ve Sparks, 2001).“Metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır”(Saban, Koçbeker ve Saban, 2006, 1). Ayrıca metaforlar kendi ışıltılarıyla bazen gözümüzün alıp aktardıkları veya taşıdıkları anlamları saklarken bazen de yine aynı ışıltılarıyla anlattıklarını çok daha görünür kılar.

“Bir resim 1000 kelime değerindedir... Bir resme bakarsanız, o sizin aklınıza başka fikirler getirir. Eğer bir resme sahip iseniz, resmin gerçek anlamını yakalamanız için 1000 kelime kullanmanız gerekebilir” (Hibbing ve Rankin-Erickson, 2003, 758). “Eğer bir resim 1000 kelime değerinde ise bir metafor da 1000 resim değerindedir. Çünkü bir resim sadece sabit bir imge sağlarken bir metafor bir şey hakkında düşünme için kavramsal çerçeve sağlar ((Shuell, 1990, 102)

Metaforlar bir zıtlıklar birliği olmak gibi ilginç bir niteliğe sahiptir; soyut ile soyut, görsel ile sözel, çizgisel ile kavramsal olanı birleştirirler (Draaisma, 2000). Metafor, belli bir nesneye yönelik bireylerin algılarını tespit etmede bize görsel ve zihinsel zenginlik kazandırır. Morgan (1998) metaforu bir düşünme ve görme biçimi olarak tanımlar. “Metaforlar (benzetimler), yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgiyle yeni bilgiyi somut olarak açıklamamıza yardım eder. Yeni bilginin, eski bilgiyle benzerliklerini bularak ilişkilerini kurmamızı ve yeni bilgiyi anlamamızı sağlar” (Senemoğlu, 2013, 563).

Bir kelime, metafor olarak kullanılırsa anlam bakımından zenginlik kazanır (Sommer ve Dorrieweiss, 1996). “Bilim adamlarının görüşüne göre metafor sadece kelime ya da dilsel ifadeler meselesi değildir. Kavramlarla bir şeyi başka bir şeye hakkında düşünmedir” (Kövecses, 2002). Metaforlar, iki uzak alanı (kavramı) birbiriyle benzer hale getirir. Metaforlar, dile zenginlik ve çeşitlilik katmaktadır (Wulf ve Dudis, 2005, 330). Metaforların biri genellikle diğerinden daha fizikidir veya somuttur. Benzerlik daha soyut olanı daha somut olan bakımından anlama amacıyla kurulur. Nitel veri toplama için kullanılan metaforlar araştırılması gereken konular, olaylar ve durumlar hakkında zengin resimler ve görsel imgeler sağlar (Koçak, 2013). Metaforların özelliklerini genel olarak şöyle sıralamak mümkündür (Tompkins ve Lawley, 2002, 2);

- Bir kavramı farklı bir kavramla tanımlama,
- Bir kavramı, farklı bir kavramın benzetme yönüyle betimleme,
- Bir kavramı farklı bir boyutta görme,
- Bir kavramı farklı bir kalıpla yorumlama.

Metaforun bu özellikleri dikkate alındığında eğitimin her alanında kullanılabilecek özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca metaforlar eğitimde yer alan anlaşılamayan ya da anlaşılması zor bazı kavramlara ilişkin algıların net ve zengin bir şekilde açıklamasına katkı sağlar (Döş, 2010). Metaforlar, öğretmenler ve öğretmen adayları açısından incelendiğinde öğretmenlerin mesleki rollerini anlamlandırıp biçimlendirmelerini sağlayan öğretmenlerin kişisel pratik bilgisinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Pajak, 1986). Bu yüzden metaforlar eğitimciler arasında derinlemesine düşünme ve farkındalığın arttırılmasında destek sağlamada önemli rol oynamaktadır (De Guerreo, Maria ve Olga, 2002, 95).

2.5 KPSS ile İlgili Çalışmalar

2.5.1. Metafor Çalışmaları

Gömlüksiz, Kan ve Öner (2011),35sınıf öğretmeni adayının KPSS'ye ilişkin metaforik algılarını araştırmıştır. Çalışma sonucunda KPSS hakkında kullanılan yaygın metaforların “trafik kazası, sırat köprüsü, engelli koşu” gibi metaforlar oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1-2-3-4. 260 sınıf öğretmen adayının KPSS'ye dair metaforik algılarının araştırıldığı diğer bir çalışmada ise öğretmeni adaylarının ürettiği bazı metaforlar şöyledir: “KPSS kene gibidir, KPSS boş tenekedir, KPSS kötü bir hastalıktır, KPSS işkencedir, KPSS ölüm fermanıdır, KPSS ölüm uykusudur(Eraslan, 2012).Yapılan iki çalışmada da öğretmen adaylarının KPSS'ye karşı olumsuz tutuma sahip oldukları ve sınavın hayatlarını önemli derecede etkileyecek bir sınav olduğundan dolayı bu sınavdan korktukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca sınavın öğretmen adaylarını psikolojik, fizyolojik ve ekonomik olarak da etkilediği görülmektedir.

Alan yazınına bakıldığında, öğretmenlerin “öğretmen” (Ahkemoğlu, 2011; Akbari, 2013; Cerit, 2008; Farrell, 2006; Lin, Shein ve Yang, 2012; Wan, Low ve Li, 2011), “öğrenci” (Aydın ve Pehlivan, 2010; Çapan, 2010; Saban, 2009), “öğretme ve öğrenme” (Alger, 2009; Buaraphan, 2012, Leavy, Mcsorley ve Bote, 2007; Saban, 2007) gibi eğitimle ilgili pek çok kavrama yönelik metaforik algılarının araştırıldığı çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. “KPSS” kavramına ilişkin metaforik algıların araştırıldığı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Ayrıca ilgili literatürde “ÖABS” kavramına ilişkin öğretmenlerin sahip oldukları algıların araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.5.2. KPSS İle İlgili Diğer Çalışmalar

Yakın zamanda, KPSS'ye yönelik çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların daha çok öğretmen adaylarının görüşlerini, tutumlarını ve algılarını incelemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. İlgili konuyla ilgili literatüre ait bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Eraslan (2004) öğretmenlik mesleğine girişte KPSS yönteminin değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına göre KPSS'de başarılı olanlarının alanın gereklerine sahip olduğu kabul edilmektedir ve

başarısız olanların işe bu yetilerden yoksun olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden öğretmen adayları bu sınavda bir öğretmende bulunması gereken önemli bir özellik olan alan bilgisinin ölçülmemesine dikkat çekmişlerdir.

Dilekmen, Ercoşkun ve Nalçacı (2005) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının akademik ve KPSS başarılarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmaya göre sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarıları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın diğer sonuçlarından biri de; KPSS'nin kaliteli ve donanımlı öğretmen seçiminde yetersiz kaldığı ve bu yüzden alan bilgisini ölçen bir sınavın uygulamasının gerekliliğidir.

Baştürk (2008) yaptığı çalışmada KPSS'nin ÖSS başarıları ve üniversite not ortalaması ile ilişkinin istatistiksel olarak çok düşük düzeyde anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına göre içerisinde mesleki alan bilgisini ölçmeye yönelik hiçbir soru bulundurmeyen şu anki KPSS'nin yapısı mesleğinde yetkin olan öğretmen adaylarının seçiminde yetersizdir.

Nartgün'ün (2008) yaptığı çalışmaya göre, öğretmen adayları dört yıllık eğitimleri sonunda tek bir sınavla geleceklerinin belirlenmesine sıcak bakmıyorlar. Bu yüzden, öğretmen adayları KPSS sonucuna göre alınacak puanın %50'si ile alan bilgisi sınavından alınacak puanın %50'sinin harmanlanarak tek puan haline getirilmesini istemektedirler.

Kilmen, Kösterlioğlu, İ. ve Kösterlioğlu, M. (2008) KPSS puanlarıyla lisans diploma notu arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre araştırmıştır. Araştırma sonucunda KPSS ve lisans diploma not ortalaması arasında ilişkinin matematiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı olmadığını saptanmıştır. Bu duruma göre, KPSS ile lisans derslerinin içeriğinin örtüşmediği görülmektedir. Bu nedenden dolayı, KPSS içeriğinin özel alan bilgisini içine alacak şekilde düzenlenmesi fikri araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından belirtilmektedir.

Gürol ve Sevindik (2009) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre, KPSS Genel-Yetenek ve Genel-Kültür Bilgisi sınavlarının öğretmen seçiminde yetersiz olduğunu bu yüzden farklı bir sınavın uygulanması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Kılıçkaya ve Krajka (2010) KPSS hakkında dil öğretmenlerinin görüşlerini ve önerileri hakkında bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu KPSS'ye karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve bu sınavın yetersiz olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları KPSS'nin alan bilgisi içeren konuları da kapsamaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Odabaş (2010) öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin görüşlerini araştırdığı tez çalışmasında öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun KPSS sınavının uygulanış biçimine, içeriğine karşı olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu KPSS'de alan bilgisi ve alan bilgisi öğretimiyle ilgili soruların sorulmasını gerektiğini düşünmektedirler.

Karabulut ve Karakuş (2010) yaptıkları çalışmada, KPSS sınavında özellikle genel-kültür ve genel-yetenek bölümlerinde yer alan konuların önemli bir kısmının eğitim fakültesi ders programlarında yer almadığı düşüncesi öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. ABD'de uygulanan öğretmenlik yeterlilik sınavının içerisinde KPSS'den farklı olarak alan bilgisinin de ölçüldüğünü vurgulamıştır. Bunun nedenden ötürü, KPSS sınavının alan bilgisi konusuna ağırlık verecek şekilde düzenlenmesinin faydalı olacağını savunmuştur. Nartgün (2011) yaptığı bir diğer çalışmada da öğretmen adaylarının KPSS sisteminin değiştirilmesi yönünde görüş belirttiklerini dile getirmektedir. Ayrıca, araştırmanın sonuna göre KPSS alanı ile pedagojik bilgi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki varken, KPSS alanı ile alan bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bahar (2011) yaptığı çalışmada ÖSS puanı ve lisans mezuniyet notunun KPSS 10 puanını yordama gücünü belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bir öğretmen adayının sınavdan aldığı KPSS10 puanına bakılarak o kişinin öğretmenlik niteliğinin yeterli ya da yetersiz olduğu hakkında kesin bir şey söylenemeyebilir. Bu yüzden genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisinin ölçümüne ek olarak özel alan bilgisi yeterliliğini içeren konularda sınav içeriğinde yer almalıdır.

Çimen ve Yılmaz (2011) öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında sınavın öğretmen adaylarının geleceklerini etkilediğinden

dolayı adayların ruhen, ekonomik ve sosyal olarak yıprandıkları; sınavın iyi öğretmen seçen bir sınav sistemi olmadığı ve bu sınavı öğretmen adaylarının geçse bile yeterli olmayacağı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sezgin ve Duran (2011) yaptıkları çalışmada KPSS'nin öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımalarını araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adayları sınavı hayatlarının bir parçası haline getirdikleri ve KPSS'ye karşı olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğuna göre KPSS içeriği ile lisans ders içeriklerinin tam olarak uyuşmadığı ön plana çıkmaktadır ve bu yüzden KPSS'nin nitelikli öğretmen seçimi için uygun ve yeterli bir sınav olmadığı görüşü hâkimdir.

Çimen ve Yılmaz (2011) biyoloji öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu KPSS içeriğinin başarılı öğretmen seçiminde etkili olmadığını ve genel-kültür ve genel-yetenek konularının öğretmenlik programlarında yeterince yer almadığını savunmuşlardır. Ayrıca araştırmaya katılan adayların %60'sı KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçemediğini belirtmişlerdir. Bu yüzden, katılımcıların %70'si alan bilgisini ölçen sorulara sınav içeriğinde yer verilmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Eğitim-Bir-Sen (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının KPSS'ye bakış açıları, sorunları ve beklentilerinin incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, KPSS'nin öğretmen yeterliliklerini ölçtüğünü düşünen öğretmen adaylarının oranı bütün katılımcı grubun %9,7 denk gelirken, ölçmediğini düşünenlerin oranı ise %70,1'dir. Araştırmanın sonuçlarından biri de öğretmen adaylarının yaklaşık %82'si KPSS'de kendi alanlarıyla ilgili soru sorulmasının gerektiğini ifade etmişlerdir.

Karaca (2011) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının KPSS'ye karşı olumsuz tutuma sahip oldukları ve bu yüzden bu sınava alternatif olarak “mesleki yeterlilik sınavı” uygulamasına geçilmesinin yerinde olacağı düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Kuran (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dershanelere ve KPSS'ye ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda

öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna varmıştır. Ayrıca, KPSS'nin öğretmen seçiminde yetersiz olduğu ve bu yüzden KPSS'de her branşta yer alan öğretmen adayları için kendi alanları kapsayacak soruların sorulması önerilmiştir.

Karataş ve Güleş (2012) KPSS'nin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesini yaptıkları çalışmada fakültede alınan eğitimin KPSS sınav başarısı için yeterli olmadığı ve bu yüzden öğretmen adaylarının dershaneye gitme ihtiyacı duyduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen adayları genel-kültür, genel-yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında KPSS vasıtasıyla bilgi düzeyinin yeterince ölçülemediğini ifade etmişlerdir.

Tösten (2012) ilköğretim öğretmenlerinin KPSS'ye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda KPSS'nin öğretmen seçiminde nitelikli bir sınav olmadığı ve objektifliği sağlayamadığına varılmıştır. Bu yüzden, öğretmen seçiminde alan bilgisini ölçen değerlendirmelerin yer alması sonucu ortaya çıkmıştır.

Diken, Öztürk, Uzel ve Yılmaz (2012) KPSS hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeye çalıştıkları çalışmada KPSS'nin öğretmen yeterliliğini eşit bir şekilde ölçmediği ve eğitim fakültesi ders programlarında genel-yetenek ve genel-kültüre ilişkin içerikleri olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca eğitim bilimleri soru kısmında özel alan bilgisini içeren soruların yetersiz olduğu noktası da araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Ek olarak öğretmen adaylarının büyük bir kısmı KPSS'nin saçma ve gereksiz bir sınav olduğunu bu nedenden dolayı kendilerinin alan bilgisini ölçen bir sınav ile atanmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Yalçın, S.A., Sagırlı, Yalçın, S., Yalçın, P. (2012) öğretmen adaylarının görüşleri ışığında KPSS araştırması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre KPSS'nin yetersiz olduğu; içerik, zaman ve yapı bakımından KPSS'de değişiklik yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları KPSS'de bazı alanlara ilişkin soruların olmadığını ve öğretmen becerisini ölçecek bir sınavın eklenmesini gerektiğini savunmuşlardır.

KPSS ile ilgili çalışmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının KPSS'ye karşı olumsuz tutuma sahip oldukları, sınavın etkisiyle psikolojik, ekonomik ve sosyolojik

sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. İlgili çalışmaların neredeyse hepsinde öğretmen adaylarının KPSS'ye alternatif bir sınav olarak "Alan Bilgisi Sınavı" yapılmasını arzu etmektedirler.

Özetlemek gerekirse KPSS'ye ilişkin metaforik algı çalışmalarının çok az yapıldığı ve ÖABS'ye ilişkin ise ilgili literatürde herhangi bir metaforik algı çalışmasının yapıldığına rastlanmamıştır. Ayrıca KPSS ve ÖABS ikilisinin birlikte bir çalışma içerisinde araştırıldığı veya incelendiği çalışmaya da ulaşılammıştır. Bu nedenle, bu araştırmanın ilgili alanda bir boşluğu dolduracağı ve gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ve veri araştırma sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin KPSS'ye ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı'na yönelik metaforik algılarının ve görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, fenomenleri özel yapıları içerisinde inceleyen ve doğallığı temeline alan bir araştırma yaklaşımıdır (Hoepfl, 1997). Bu amaç doğrultusunda bu çalışma, bireylerin ilgili konudaki durumlarını betimlemede ve deneyimlerini anlayabilmede kullanılan nitel araştırma desenlerinden *olgubilim (fenomonolojik)* desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, araştırmacının araştırmaya katılan bireyler hakkında yaşanmış tecrübelerini anlamasına ve yorumlamasına olanak sağlar (Creswell, 2003; Moustakas, 1994). Ayrıca olgubilim deseni “farkında olduğumuz fakat detaylı ve derinlemesine bir anlamaya sahip olmadığımız gerçeklere odaklanır” (Bağcı, 2013, 473). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin zihinlerinde yer alan metaforlar ve görüşler ortaya çıkarılması hedeflendiğinden bu araştırmada olgubilim deseni tercih edilmiştir.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013 KPSS ve ÖABS'ye giren ve araştırmaya katılım konusunda gönüllülük gösteren atanmış ve atanamayan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulmasında Türkiye genelinde bir kitleye ulaşılması amaçlandığından ve bunun da zor olduğundan kartopu (zincir) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Zira araştırma için hedeflenen katılımcı gruba ulaşılması ve tespit edilmesi zor olduğu durumlarda kartopu örnekleme kullanılabilir (Etter ve Pernger, 2006). Neuman (2006)'in da belirttiği gibi

nitel kartopu örnekleme; araştırmacının katılımcılara ve katılımcıların başka bireylere örnekleme katılmasını tavsiye etmesiyle ilerleyen ve gittikçe büyüyen ve daha fazla bireyin toplanmasına olanak sağlayan bir örnekleme türüdür. Kartopu örnekleme kapsamında araştırmacı ilgili konu alanıyla ilgili katılımcılara ulaşarak onların araştırmaya katılmasını sağlayacak ve araştırmacının ulaştığı o katılımcılar da ilgili araştırmayla ilgili bireylere ulaşarak araştırmacıya yardımcı olarak araştırmacının yapması gereken işi azaltarak destek sağlayacaktır (Yıldırım ve şimşek, 2003).

2013 yılında KPSS ve ÖABS'ye giren İngilizce öğretmen sayısı 15.044'dür (ÖSYM, 2013). Bu araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %78,1'i (129) kadın, %21,9'u (36) erkektir. İngilizce öğretmenlerinin araştırma grubu olduğu pek çok araştırmada da kadın oranının erkek oranına göre oldukça yüksek olduğu görölmektedir (Deneme, 2009; Warschauer, 2013). Bu çalışmada da katılımcı sayısı için aynı durum mevcuttur. Araştırma katılan öğretmenlerin %68'i (112) Eğitim Fakóltesi mezunu, %25'i (41) Fen-Edebiyat Fakóltesi mezunu ve %7'si (12) de Açık Öğretim Fakóltesi mezunudur.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, araştırma grubunun demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 2 soru yöneltilmiştir. İkinci bölümde, İngilizce öğretmenlerin KPSS ve ÖABS'ye yönelik metaforik algılarını tespit edilmesi amacıyla 2 soru; üçüncü bölümde ise, İngilizce öğretmenlerinin KPSS ve ÖABS'ye yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik 5 açık uçlu soru yer almaktadır.

3.4 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi amacıyla bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu 2 aşamada oluşturulmuştur.

Birinci aşamada, ilgili alan yazını ve mevcut ölçme araçları taranmıştır. Soru havuzunun oluşturulmasında ilgili konuda yapılmış çalışmalar incelenmiştir (Başkan ve Alev, 2009; Çimen ve Yılmaz, 2011; Eraslan, 2012; Odabaş, 2010, Tösten, 2012). Daha sonra da, soru madde havuzu oluşturulmasında 5 öğretmenin katıldığı odak grup görüşmesi yapılmış ve görüşme sonucunda elde edilen kodlar doğrultusunda

madde havuzuna 7 madde daha eklenerek toplam 25 maddelik açık uçlu soru havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, oluşturulan 25 maddelik soru havuzu için 5 uzman (3 eğitim programcısı ve 2 eğitim yöneticisi) görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların önerileri ve görüşleri doğrultusunda araştırma kapsamına uygun olmayan 20 soru soru havuzundan çıkartılmıştır. Böylece, uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan soru formu 5 açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Ayrıca, soruların yazımı ve anlaşılabilirliği açısından da 1 dilbilgisi uzmanının görüşü alınmıştır. Bunun yanında KPSS ve ÖABS 'ye yönelik öğretmenlerin metaforik algılarını belirleyebilmek amacıyla 2 soru görüşme formuna eklenmiştir. Öğretmenlerin metaforik algılarını belirlemeye yönelik soru formuna eklenen 2 sorunun oluşturulmasında metaforik algıları belirlemeye yönelik yapılmış önceki çalışmalar incelenmiştir (Bullough, 1991; Farrell, 2006; Greves, 2005; Saban, 2008). Öğretmenlerin metaforik algılarını ölçmek amacıyla oluşturulan 2 soru, 3 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ilgili sorulara son şekli verilmiştir. Daha sonra da, 2 metaforik algı sorusu ve 5 açık uçlu sorudan oluşan soru formu 10 öğretmenin katıldığı bir uygulama ile ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Ön uygulama katılan katılımcıların görüşleri doğrultusunda anlaşılmayan 1 soruda dil bakımından değişiklik yapılmıştır ve soru formuna son şekli verilmiştir.

3.5 Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında 200 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir ve bu doğrultuda araştırmacı tarafından internet üzerinden katılımcılara e-mail yoluyla görüşme formu ulaştırılmıştır. 08.11.2013 ile 22.11.2013 tarihleri arasında İngilizce öğretmenlerinin e-mail adreslerine gönderilen maillerden toplam 75 öğretmen görüşme formuna cevap vermiştir. Daha sonra da, araştırmaya katılıp görüşme formunu dolduran 75 kişi de kartopu örnekleme yöntemine uygun olarak araştırmacının da talebi doğrultusunda, gönüllük esasına dayalı olarak İngilizce öğretmeni olan tanıdıklarına, o tanıdıkların da diğer tanıdıklarına görüşme formunu iletmesi 12.12.2013 tarihi itibarıyla veri toplama sürecinde yeni ve farklı cevaplar gelmemesinden ötürü veri toplama sonlandırılmıştır. Çünkü veri toplama sürecinde doygunluğa ulaşıldığında araştırma sonlandırılabilir (Oliver ve Victor, 2006). Veri toplama süreci sonunda toplam 165 İngilizce öğretmenine ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmaya katılan

öğretmenlerin bazıları atanmış bazıları da atanmamış olabilir. Zira bu çalışma 2013 Eylül öğretmen atamasından yaklaşık 2-3 ay sonra yapılmıştır. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin kaçının atanıp kaçının atanmadığı bilinmemektedir.

3.6 Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Öğretmenlerin KPSS ve ÖABS'ye ilişkin metaforik algıları ve görüşleri iki farklı nitel veri analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öncelikle, öğretmenlerin KPSS ve ÖABS kavramlarına yönelik sahip oldukları metaforik algılarına ilişkin ulaşılan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çünkü içerik analizi, metaforik ifadeleri anlamamızda ve tespit etmemizde bize verimlilik sağlar (Abrahamson, 1983; Moser, 2000). Ayrıca içerik analizi, metinler içerisindeki bağlamların kullanımı sayesinde yenilenen ve geçerli çıkarımlar yapabilmek için bir araştırma tekniği olarak kullanılabilir (Krippendorff, 2013). İçerik analizi; bireyin belirli bir konuya yönelik beslediği görüş, düşünce ve algıları kapalı buldukları zihin (ya da bellek) depolarından gün yüzüne çıkarmada kullanılan ve oldukça işlevsel ve etkili olan bir analiz çeşididir (Arıkan, 2011; Bilgin, 2000). Bu da metaforların bireylerin belirli bir kavrama yönelik zihinlerinde yer alan algıların ne denli bir zenginliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır” (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Diğer taraftan ise öğretmenlerin KPSS ve ÖABS'ye ilişkin görüşlerine yönelik sorulan 5 açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz ile içerik analizi kıyaslandığında betimsel analizin içerik analizi göre daha yüzeysel olduğu ve ilgili konu alanıyla ilgili araştırmanın kavramsal yapısı araştırma öncesinde daha belirgin bir biçimdedir (Yıldırım ve Şimşek). Ayrıca betimsel analiz, toplanmış verilerin sayısal ve grafik prosedürleri aracılığıyla açık ve anlaşılır bir şekilde yorumlamamıza yardımcı olur (Jaggi, 2003).

İngilizce öğretmenlerin KPSS ve ÖABS'ye yönelik ürettikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanmasında Saban (2008) tarafından kullanılan 5 aşamalı süreç takip edilmiştir. Bu aşamalar şöyledir; a. Adlandırma Aşaması, b. Eleme ve Arıtma

Aşaması, c. Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması, d. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması, e. Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması.

a. Adlandırma Aşaması: Bu aşamada öncelikle katılımcılar tarafından üretilen metaforlardan oluşan geçici bir liste oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, İngilizce öğretmenlerinin yazılarında belli bir metaforun belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmıştır. Her öğretmenin sunduğu kâğıtta dile getirilen metaforlar kodlandı (KPSS metaforları: işkence, kâbus, sırat köprüsü, vb. ve ÖABS metaforları: can simidi, ecel, sürpriz yumurta, toplama bilgisayar, vb.) Herhangi bir metaforun yazılmadığı kâğıtlar daha sonra elenmek üzere işaretlendi.

b. Eleme ve Arıtma Aşaması: Bu aşamada “*metafor analizi*” teknikleri kullanılarak her metafor, parçalara ayrıştırıldı ve diğer metaforlarla olan benzerlikleri veya ortak özellikleri bakımından analiz edildi. Bu amaç için öğretmenlerin yazdıkları metaforlar tekrar tek tek okunup gözden geçirilerek, her metafor (1) *metaforun konusu*, (2) *metaforun kaynağı* ve (3) *metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından* analiz edildi. Bu araştırmada 25 (KPSS metaforları) ve 19 (ÖABS metaforları) kâğıt herhangi bir metafor içermemesi, 14 (KPSS metaforları) ve 21 (ÖABS metaforları) kâğıt boş bırakılması ve 10 (KPSS metaforları) ve 18 (ÖABS metaforları) kâğıt da metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından uyumsuz olması gerekçesiyle, toplam 49 (KPSS metaforları) ve 58 (ÖABS metaforları) kâğıt elenerek araştırma kapsamı dışından bırakılmıştır. İngilizce öğretmenleri tarafından üretilen zayıf yapılu metaforları içeren 23 (KPSS metaforları) ve 21 (ÖABS metaforları) kâğıtlarının ayıklanmasından sonra, toplam 93 (KPSS metaforları) ve 86 (ÖABS metaforları) kâğıt adet geçerli metafor elde edildi. Bu aşamada, bu metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizildi ve ham veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden öğretmen yazılarından birer *örnek metafor ifadesi* seçildi. Böylece, metaforların her biri için, onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnek metafor ifadelerinin derlenmesiyle birlikte bir “*örnek metafor listesi*” oluşturuldu. Bu liste, iki temel amaca yönelik olarak derlendi: (a) Metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve (b) bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak.

c. Kategori Geliştirme Aşaması: Bu aşamada, temel olarak İngilizce öğretmenleri tarafından üretilen metaforlar, “KPSS” ve “ÖABS” kavramlarına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından ayrı ayrı irdelendi. Bu işlem esnasında özellikle KPSS metaforları ve ÖABS metaforları hakkında oluşturulan “*metafor listesi*” dikkate alınarak her metaforun “KPSS” ve “ÖABS” olgusunu nasıl kavramsallaştırdığına bakıldı. Bu amaç için, İngilizce öğretmenleri tarafından üretilen her metafor “KPSS” ve “ÖABS” kavramlarına ilişkin sahip olduğu bakış açısında göre belli bir tema ile ilişkilendirilerek, toplam KPSS için 8 ve ÖABS için de 9 farklı kavramsal kategori oluşturuldu.

d. Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan her iki kavrama ilişkin kavramsal kategori altında verilen metaforların söz konusu kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla ilk olarak 3 eğitim uzmanı, daha sonra da 1 eğitim psikologunun görüşüne başvurulmuştur. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman (1994: 64) formülü (Güvenirlilik = Görüş Birliği / Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplandı. KPSS metaforları için güvenirlilik (84 / 84 + 9) 0,90 olarak hesaplanırken, ÖABT metaforları için ise güvenirlilik (79 / 79 + 7) 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirilmesi arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması güvenirlilik için yeter görülmektedir (Saban, 2009).

e. Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması: Bütün veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra katılımcı sayısı (*f*) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Katılımcı ve yüzdesi tablolar halinde sunulmuştur.

4. BULGULAR

Bu kısımda, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin yöneltilen 2 kavrama yönelik (KPSS ve ÖABS) metaforik algılarının ve 5 açık uçlu soruya ilişkin bulgular açıklanmıştır.

4.1 Metafor Sorularının Analizi

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerine yöneltilen KPSS ve ÖABS kavramlarına ilişkin zihinlerinde üreterek geliştirdikleri metaforlar tablolar içinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların ilgili kavramlara yönelik geliştirdikleri metaforlar örneklerle gösterilmiştir.

4.1.1. “KPSS” Metaforuna İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin “KPSS” kavramına yönelik toplam 93 geçerli metafor geliştirdikleri görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin geliştirdikleri metaforlar alfabetik olarak ve ait oldukları gruplar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: “KPSS” Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforların Genel Dağılımı ve Ait Oldukları Kategori Numaraları

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Metafor Toplam Sayısı	%
1. Acı/ Sıkıntı Veren Bir şey Olarak KPSS	Cin (1), Cinnet Geçirmek (1), Çin İşkencesi (3), Diken (1), Fobi (1), Hapishane (1), İstirap (2), Kâbus (6), Kaos (1), Kene (1), Korkuluk (1), Kurt (1), Ölüm (1), Ömür Törpüsü (5), Zehir (1), Zindan (1), Zulüm (1)	17	29	%32
2. Belirsiz Bir Şey Olarak KPSS	Dipsiz Kuyu (3), GDO’lu Bitki (1), Kader (1), Kapalı Kutu (1), Karpuz Seçme (4), Kurbanlık Seçme (1), Sürpriz Yumurta (1), Uçsuz Bucaksız Deniz (1)	8	13	%14
3. Mücadele /Rekabet Olarak KPSS	At Yarışı (7), Bilgi Yarışı (1), Maraton (4), Yarış (1)	4	13	%14
4. Şans oyunu olarak KPSS	Kumar (2), Oyun (1), Piyango (2), Sayısal Loto (1), Süper Loto (1), Tavla Oynamak (2), Tombala (1)	7	10	%11
5. Kazanılması /Ulaşılması Zor Olan Bir Şey Olarak KPSS	Deveye Hendek Atlamak (1), Hesaplaşma Günü (1), Köre Verilen Resim (1), Platonik Aşk (1), Ütopya (1), Yükselen Bir Engel (1)	6	6	%6
6. Hastalık Olarak KPSS	Ağır Bir Hastalık (2), Kanser (1), Salgın Bir Hastalık (1), Verem (1)	5	5	%5
7. Gereksinim Olarak KPSS	Ekme (2), Fakirin Ekmeği (1), Yaşam (1), Yemek (1)	5	5	%5
8. Diğer	Aşı (1), Ayna (1), Demli Çay (1), Derin Bir Okyanus (1), Elekle Su Taşımak (1), Hamallık (1), Saman Topu (1), Sırat Köprüsü (3), Sihirli Bir Değnek (1), Süzgeç (1)	10	12	%13
Toplam			93	100

Tablo 10’a bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin “KPSS” kavramına ilişkin 93 adet geçerli metafor üretmiştir. İlk 5 sırada yer alan metaforlar sırasıyla şöyledir: 1) At yarışı (7 öğretmen, %7.53), 2), Kâbus (6 öğretmen, %6.45), 3), Ömür Törpüsü (5 öğretmen, %5.38), 4) Karpuz Seçme (4 öğretmen, %4.30), 5), Maraton (4 öğretmen, %4.30). Veri analizinde katılımcıların adlandırılmasında cinsiyet faktörü göz önünde

bulundurulmuştur. Bu nedenle kadın öğretmenler “K”, erkek öğretmenler “E” olarak belirtilmiştir.

Kategori 1: Acı/ Sıkıntı Veren Bir şey Olarak KPSS

Bu kategori incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık % 32'sinin (29 katılımcı) KPSS'yi “acı/sıkıntı veren bir şey” olarak gördükleri anlaşılmaktadır. KPSS'nin İngilizce öğretmenleri üzerinde psikolojik olarak yarattığı görülmektedir. Aşağıda, bu duruma ilişkin İngilizce öğretmenlerinin ürettikleri metaforlardan örnekler sunulmuştur.

KPSS Çin işkencesi gibidir; çünkü asıl amaç öldürmek değil, süründürmek ve hatta ölüyor olduğuna inandırmaktır (K, 25).

KPSS ıstırap gibidir; çünkü insanlar hayatını resmen bir sınava göre yaşıyorlar. Sınav geçsin şunu yapacağım, sınavdan sonra... Atanırsam şöyle şöyle yapacağım...gibi cümlelerle bağlı yaşıyoruz. Resmen hayatımızı erteliyoruz (E, 7).

KPSS kâbus gibidir; çünkü bütün öğretmen adaylarının korkulu rüyasıdır (K, 15).

KPSS kurt gibidir; çünkü insanın içini kemirir, bitirir ve tüm enerjisini alır (E, 2).

KPSS ömür törpüsü gibidir, çünkü adamı gıdım gıdım içten içe yer (K, 18).

Kategori 2: Belirsiz Bir Şey Olarak KPSS

İkinci kategoride “belirsiz bir şey olarak KPSS” kategorisi verilmiştir. Bu kategori incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin % 14'ünün (13 katılımcı) KPSS'yi “belirsiz bir şey olarak” gördüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu temaya uygun olarak yaptıkları açıklamalar KPSS'nin içeriğine ilişkin bilgi sahibi olamamakta, çıkan sorular karşısında da şaşırdıklarını ve morallerinin bozulduklarını ifade etmişlerdir. İngilizce öğretmenlerin bu duruma ilişkin algıları aşağıda birkaç örnekle sunulmuştur.

KPSS dipsiz kuyu gibidir; çünkü ne sınav kapsamı belli ne de atama kontenjanları bilinmemektedir (K, 26).

KPSS GDO'lu bitki gibidir; çünkü dışı normal gözükse de, içinden çok farklı şeyler çıkabiliyor (K, 10).

KPSS karpuz seçme gibidir; çünkü dışarıdan bakınca içini göremeyiz. Yani, “bu sınavı geçen herkes iyi öğretmendir” mantığı yanlıştır (K, 8).

Kurbanlık seçme: KPSS kurbanlık seçme gibidir; çünkü hayvanın ciğerleri, böbrekleri sağlam mı değil mi, eti yağlı mı yağsız mı olduğunu anlayamıyorsunuz alıp kesmeden önce (E, 5).

KPSS sürpriz yumurta gibidir; çünkü yıl içerisinde sınırsız sayıda içerik değişebiliyor ve hatta sınav anında bile senin bildiğinden farklı olarak bambaşka soruları içerisinde barındırır (K, 12).

Kategori 3: Mücadele /Rekabet Olarak KPSS

Üçüncü kategoride “mücadele/rekabet olarak KPSS” kategorisi sunulmuştur. Bu kategoride İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık % 14’ünün (13 katılımcı) KPSS’yi “mücadele/rekabet gerektiren bir şey” olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. KPSS’nin öğretmenleri zorlu bir mücadeleye soktuğu ama yeterli bir sınav olmadığı ve amacına ulaşmada başarılı olamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin örnek metaforlar aşağıda sunulmuştur:

KPSS at yarışı gibidir; çünkü aynı anda çıkış (start) alırsın ama sonu hep hüsrarla biter (E, 20).

KPSS at yarışı gibidir; çünkü 300 bin civarı kişi koşturuluyor ve sadece 40 bini kazanabiliyor (E, 24).

KPSS bilgi yarışı gibidir; çünkü sadece oturup ders çalışan birisi rahatça kazanabiliyor ama hem görev yapıp hem de çalışan yani işin mutfağında yetişen kişiler kazanamıyor (K, 21).

KPSS maraton gibidir; çünkü tamamen zorlu bir yarış içindedir tüm öğretmen adayları (E, 11).

KPSS yarış gibidir; çünkü iyi olan, diğerlerini bu yarışta geçen başarılı sayılmaktadır. Belki de, daha düşük puan alan bile daha nitelikli bir öğretmendir (K, 2).

Kategori 4: Şans oyunu olarak KPSS

Dördüncü kategoride “şans oyunu olarak KPSS” kategorisi verilmiştir. Bu kategori araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak % 11’i (10 katılımcı) tarafından temsil edilmiştir. Kategoriyeye ait metaforlar incelendiğinde, KPSS’nin “şans oyunu olma” özelliği ön plana çıkmaktadır. İlgili kategoriye ilişkin metafor üreten İngilizce öğretmenlerine göre, KPSS’de başarının şansa bağlı olduğu ve bu sınava çok çalışan bireylerin dahi başarısız olma ihtimalinin kuvvetli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin İngilizce öğretmenleri tarafından üretilen metaforlardan bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir.

KPSS kumar gibidir; çünkü sen ilk 10 sayfasını çalışırsın ama sorular 11. Sayfadan gelir (K, 38).

KPSS piyango gibidir; çünkü şanslıysan kazanırsın, şanssızsan kaybedersin (E, 1).

KPSS süper loto gibidir; çünkü kimin ne yapacağı belli olmaz. Kaderinde kazanmak varsa, biraz da şansın yaver giderse ikramiye sana çıkar. Bu iş çok çalışmayla başarılabacak bir şey değildir (K, 3).

KPSS tavla oynamak gibidir; çünkü düşüş gelmedikçe 12 ay karanlıktasınız (K, 34).

Kategori 5: Kazanılması / Ulaşılması Zor Olan Bir Şey Olarak KPSS

Beşinci kategoride “kazanılması/ulaşılması zor olan bir şey olarak KPSS” kategorisi verilmiştir. Bu kategori İngilizce öğretmenlerin yaklaşık % 6’sının (6 katılımcı) tarafından üretilen metaforlarla oluşturulmuştur. İlgili kategoriye bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin her ne yapılsa yapılsın KPSS’de başarılı olmanın neredeyse imkânsız olduğu ve bu yolda uğraşmanın kendilerine fayda getirmeyeceği ve kazanç sağlamayacağı yönünde algılara sahip oldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenler tarafından üretilen metaforlardan birkaç örnek aşağıda sunulmuştur:

KPSS hesaplaşma günü gibidir; çünkü hayatın boyunca ne öğrenebildiysen, işte o gün karşılığını almaya çalışırsın ve de çoğunlukla alamazsın (E, 6).

KPSS platonik aşk gibidir; çünkü istersin, koşarsın, içten içe kazanmak istersin ama o hep başka yöne bakar, kahrolursun (K, 5).

KPSS ütopya gibidir; çünkü ondan iyi puan almak artık imkânsız gibidir (K, 41).

Kategori 6: Hastalık Olarak KPSS

Altıncı kategoride “hastalık olarak KPSS” kategorisi sunulmaktadır. Bu kategori öğretmenlerin yaklaşık % 5’i (5 katılımcı) ile temsil edilmiştir. Kategorideki metaforlar incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin KPSS’yi bireye bulaşan bir hastalık olarak gördüğü ve bu hastalıktan kurtulmanın işe hiç mi hiç kolay olmadığı ve bunun da çaba ve sabır gerektiren bir iş olduğu yönünde metaforlar ürettikleri görülmektedir. İlgili kategoriye ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

KPSS ağır bir hastalık gibidir; çünkü atlatırsan dünyalar senin, atlatamazsan yaşattığı sıkıntılar diz boyu (K, 29).

KPSS kanser gibidir; çünkü kazanamayıp atanamayanların yakasını bırakmaz, onları tüketir (K, 32).

KPSS verem gibidir; çünkü bir yakalandın mı kurtulması zor bir hastalıktır, kan kusturur adama (E, 18).

Kategori 7: Gereksinim Olarak KPSS

Yedinci kategori olarak “gereksinim olarak KPSS” kategorisi sunulmuştur. Bu kategori araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 5’i (5 katılımcı) tarafından temsil edilmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri KPSS’yi günlük yaşama etki eden, olmazsa olmaz denilen, bir ihtiyaç olarak görmektedirler. İlgili kategoriye ilişkin metafor örnekleri aşağıda sunulmuştur.

KPSS ekmek gibidir; çünkü onu yemezsen, aç kalırsın ya da diğer dünyaya gidersin (E, 13).

KPSS yemek gibidir; çünkü aç iken heyecanlanıp beklersin ama doyunca bir önemi kalmaz senin için (K, 51).

Kategori 8: Diğer

Sekizinci kategori olarak oluşturulan kategoriye, diğer kategorilere yerleştirilemeyen metaforlar yerleştirmiştir. Oluşturulan bu kategori, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık olarak % 13'ü (12 katılımcı) tarafından temsil edilmiştir.

İlgili kategoriye ilişkin üretilen metaforlardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

KPSS ayna gibidir; çünkü kimi görürse, onu yansıtır; arkamızdakileri, yanımızdakileri... Sadece gördüğünü gösterir. İcini, gerçeğini, aslını gösteremeyecek kadar yüzeysel, basit ve sığdır (K, 54).

KPSS elekle su taşımak gibidir; çünkü iyi ve kötü öğretmeni ayıramaz ve bu yüzden amacına ulaşan bir sınav değildir (K, 46).

KPSS hamallık gibidir; çünkü insanlara ileride hayatında lazım olmayacak gereksiz bilgi yükü taşıyor (K, 62).

KPSS saman topu gibidir; çünkü olabildiğince bilgiyi bir araya getirirsiniz ancak en ufak bir rüzgâr bile her şeyinizi alır götürür (K, 38).

KPSS sırat köprüsü gibidir; çünkü geçersen hayat sana cennet gibi oluyor ama geçemezsen hayatın anlamı sana cehennemden farksız olmuyor (E, 15).

KPSS sihirli bir değnek gibidir; çünkü o kadar sene okursunuz, öğretmen sayılmazsınız ama 2 gün sonra sınava girer ve öğretmen vasfına kavuşursunuz (E, 21).

4.1.2. “ÖABS” Metaforuna İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin “ÖABS” kavramına yönelik toplam 86 geçerli metafor geliştirdikleri görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin geliştirdikleri metaforlar alfabetik olarak ve ait oldukları gruplar Tablo 11’de sunulmuştur:

Tablo 11: “ÖABS” Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforların Genel Dağılımı ve Ait Oldukları Kategori Numaraları

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Metafor Toplam	%
1.Değerli/Önemli Bir şey Olarak ÖABS	Anahtar (1), Anne (1), Beyaz Işık (1), Bilezik (1), Can Simidi (6), Ekstra Bir Seçenek (1), Elmanın Posası (1), Hızır (1), İyi Bildiğin Şarkı (1), Köye Gelmiş Doktor (1), Kurtarıcı (1), Nokta Atışı (2), Rot Balans Ayarı (1), Sırat Köprüsünden Geçmek (2), Sihirli Bir İksir (1), Son Anda Gelen İlaç (1), Şah Taşı (1), Uzun Zamandır Görmediğin Dost (1), Vitamin (3), Yeni Doğmuş Bebek (1)	20	29	%34
2.Belirsiz Bir Şey Olarak KPSS	Beklenmedik Misafir (1), Bilinmeyenli Denklem (1), Bilinmez (1), Çıkmaz (1), Çıkmaz Sokak (1), Çöl (1), Kapalı Kutu (1), Lunapark (1), Meyve Seçme (3), Okyanus (1), Pandoranın Kutusu (1), Sürpriz Kutu (1), Sürpriz Yumurta (3), Yedek Oyuncu (1)	14	18	%21
3.Yetersiz Bir Şey Olarak ÖABS	At Gözlüğü (1), Az Pişmiş Yemek (1), Çerez (1), Direksiyon (1), Kel Başa Şimşir Tarak (1), Kırık Pusula (1), Köre Verilen Resim (1), Samanlıkta İğne Aramak (3), Son Dakika Golü(1), Toplama Bilgisayar (1)	10	12	%14
4.Aldatıcı/Olduğu Gibi Görünmeyen Bir Şey Olarak ÖABS	Buz Dağı (2), Ekvator (1), Güneş (2), Keki Yanmış Pasta (1), Sahte Yapıt (1)	5	7	%8
5.Aniden Ortaya Çıkan Bir Şey Olarak ÖABS	Ecel (2), Yetişmemiş Sınav Kâğıdı (1), Zembille İnme (2)	3	5	%6
6. İşlevsel Bir Şey Olarak ÖABS	Berrak Su (1), Elek (3)	2	4	%4, 5
7.Harmanlanmış/ Karma Bir Şey Olarak ÖABS	Aşure (1), Ortaya Karışık Yemek (1), Yamalı Bohça (1)	3	3	%3, 4
8.Acı/Sıkıntı Veren Bir şey Olarak ÖABS	Canavar (1), Korkulu Rüya (1), Tampon (1)	3	3	%3, 4
9. Diğer	Fazladan Yük (1), Matruşka Bebek (1), Sayısal Loto (3)	3	5	%5, 7
Toplam			86	100

Tablo 11’e bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin “ÖABS” kavramına ilişkin 86 adet geçerli metafor üretmiştir. İlk 7 sırada yer alan metaforlar sırasıyla şöyledir: 1) Can Simidi (6 öğretmen, %6.90), 2) Elek (3 öğretmen, %3.45), 3) Meyve Seçme (3 öğretmen, %3.45), 4) Samanlıkta İğne Arama (3 öğretmen, %3.45), 5) Sayısal Loto (3

öğretmen, %3.45), 6)Sürpriz Yumurta (3 öğretmen, %3.45) ve 7)Vitamin (3 öğretmen, 3.45). Metaforlar 9 farklı tema adı altında kategorilendirilmiştir. Veri analizinde katılımcıların adlandırılmasında cinsiyet faktörü göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle kadın öğretmenler “K”, erkek öğretmenler “E” olarak belirtilmiştir. Temalar ve öğretmenlerin metaforları aşağıda sunulmaktadır:

Kategori 1: Değerli/Önemli Bir şey Olarak ÖABS

Bu kategori incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık % 34’ünün (29 katılımcı) ÖABS’yi “değerli/önemli bir şey olarak” gördükleri anlaşılmaktadır. ÖABS’nin İngilizce öğretmenleri için büyük değere sahip ve hayatlarında önemli yeri olan bir şey olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Aşağıda, bu duruma ilişkin İngilizce öğretmenlerinin ürettikleri metaforlardan örnekler sunulmuştur:

ÖABS anahtar gibidir; çünkü onsuz artık bu sınavdan geçilemez (K,23).

ÖABS anne gibidir; çünkü senin dilinden anlar ve seni olman gereken yere daha kolay götürür (E, 18).

ÖABS beyaz ışık gibidir; çünkü onu geçtiysen önün aydınlıktır (K, 2).

ÖABS can simidi gibidir; çünkü bildiğim, yetkin olduğum alandır (K, 40).

ÖABS can simidi gibidir; çünkü bilmediğin bir ton şeyle boğuşurken sana yardım eli uzanır (K, 7).

ÖABS çerez gibidir; çünkü soruları saçma sapan bir şekilde basittir (K, 19).

ÖABS elmanın posası gibidir; çünkü vitaminin %50’si oradadır, sıkar GK-GY suyunu içerseniz posası ziyan olur (E, 6).

ÖABS kurtarıcı gibidir; çünkü sonunda mantıklı bir sınav türü gibi gelmiştir (E, 19).

ÖABS sihirli bir iksir gibidir; çünkü onu içen iyileşir, zorlukları atlatır (şuan ki sistemde %50 etkisi olmasından dolayı yapan kazanır) (K, 42).

ÖABS vitamin gibidir; çünkü alındığında hem bireye fayda sağlayacak hem de birey için gereklidir (K, 35).

ÖABS yeni doğmuş bebek gibidir; çünkü kirlenmez ve çarpıtılmaz (K, 12).

Kategori 2: Belirsiz Bir Şey Olarak KPSS

İkinci kategoride “belirsiz bir şey olarak ÖABS” kategorisi verilmiştir. Bu kategori incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin % 21’inin (18 katılımcı) ÖABS’yi “belirsiz bir şey olarak” gördüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenler, ÖABS’nin içeriğine ilişkin bilgi sahibi olamamakta ve bu yüzden sınavda sorulan soruları görünce şoke

olmakta ve öğretmenlerin moralleri bozulmaktadır. İngilizce öğretmenlerin bu duruma ilişkin algıları aşağıda birkaç örnekle sunulmuştur:

ÖABS çıkmaz sokak gibidir; çünkü nereden, ne çıkacağını bilemezsin (E, 19).

ÖABS çok bilinmeyenli bir denklem gibidir; çünkü kapsam olarak oldukça geniş, ne soracaklarını, neyle karşılaşacağını bilemezsin (K, 55).

ÖABS çöl gibidir; çünkü git git bitmez, bir de susadıysan su bulmazsan işin zor (E, 4).

ÖABS kapalı kutu gibidir; çünkü dışından bakınca ne olduğu belli olmuyor ve kapağını açınca şok olabilirsiniz (K, 32).

ÖABS lunapark gibidir; çünkü bir anda, nerede hangi alete rastlayacağını bilemezsin (E, 8).

ÖABS okyanus gibidir; çünkü o kadar geniştir ki içine girsen ya batarsın ya da batarsın, sonu gelmez (E, 22).

ÖABS pandoranın kutusu gibidir; çünkü içinde ne ararsan var ama aramadıkların da var (K, 42).

ÖABS sürpriz yumurta gibidir; çünkü içinden ne çıkacağını kimse bilemez (K, 3).

ÖABS yedek oyuncu gibidir; çünkü oyuna girer ve ne yapacağı belli olmaz (K, 21).

Kategori 3: Yetersiz Bir Şey Olarak ÖABS

Üçüncü kategoride “yetersiz bir şey olarak ÖABS” kategorisi verilmiştir. Bu kategori incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin % 14’ünün (12 katılımcı) ÖABS’yi “belirsiz bir şey olarak” gördüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenler, ÖABS’nin içeriğine ilişkin bilgi sahibi olamamakta ve bu yüzden sınavda sorulan soruları görünce şoke olmakta ve öğretmenlerin moralleri bozulmaktadır. İngilizce öğretmenlerin bu duruma ilişkin algılarını ifade eden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır:

ÖABS at gözlüğü gibidir; çünkü öğretmenlerin diplomalarını görmezden görüp sadece 50 soruya bağlı olarak değerlendirir (E,1).

ÖABS az pişmiş yemek gibidir; çünkü bu sınav henüz neyi ölçmesi gerektiğini bilmemekte ve gerektiği gibi değildir; eksiktir (K, 53).

ÖABS kel başa şimşir tarak gibidir; çünkü maalesef ülkemizde pek çok İngilizce öğretmenin temel dil becerilerinin çok kötü olduğu söyleniyor. Bunu 50 soru ile ölçmek ne kadar mantıklı? (K, 49).

ÖABS kırık pusula gibidir; çünkü yön bulmanıza yardımcı olmak için vardır ama doğru düzgün işe yaramaz (K, 61).

ÖABS samanlıkta iğne aramak gibidir; çünkü bilginin sonu yoktur ve birkaç sınavla bilginin ölçülmesi ne kadar güvenilir olabilir? (K, 20).

ÖABS samanlıkta iğne aramak gibidir; çünkü bilgi deryasından sadece 50 sorucuk soruluyor (E, 11).

ÖABS toplama bilgisayar gibidir; çünkü tek tek parçalar halinde hiçbir şeye benzemeyen kalitesiz sorularla dolu, bütün olarak bakıldığında ise parçaların toplamından bile az ve her daim yetersizdir (K, 6).

Kategori 4: Aldatıcı/Olduğu Gibi Görünmeyen Bir Şey Olarak ÖABS

Dördüncü kategoride “aldatıcı/olduğu gibi görünmeyen bir şey olarak ÖABS” kategorisi verilmiştir. Bu kategori incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin % 8’inin (7 katılımcı) ÖABS’yi “aldatıcı/olduğu gibi görünmeyen bir şey olarak” görmektedir. Öğretmenlerin metaforları incelendiğinde, ÖABS’nin görüldüğü gibi bir içeriğe sahip olmadığı, sorulması gereken soruların sınavda yer almadığını ve sınava yönelik çalışan öğretmen adaylarını aldatabilecek yönde bir yapıda olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerin bu duruma ilişkin algılarını ifade eden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır:

ÖABS ekvator gibidir; çünkü gerçek olduğu varsayılan hayali bir çizgidir ve aslında yoktur (K, 16).

ÖABS güneş gibidir; çünkü uzaktan cazibeli gözükse de yanına yaklaştıkça aslında ne kadar yakıcı olduğunu anlar insan (K, 51).

ÖABS keki yanmış pasta gibidir; çünkü krema her şeyi örter ve güzel gösterir. Ta ki tadına bakana kadar... Tadınca anlarsın ne olduğunu; ne yutabilirsin ne de çıkarabilirsin (E, 9).

ÖABS sahte yapıt gibidir; çünkü ilk anda baktığında anlayamazsın gerçek mi sahte mi olduğunu (K, 37).

Kategori 5: Aniden Ortaya Çıkan Bir Şey Olarak ÖABS

İngilizce öğretmenlerinin ÖABS kavramına yönelik ürettikleri metaforlar sonucu oluşturulan beşinci tema incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerin yaklaşık %6’sı (5 katılımcı) ÖABS’yi “aniden ortaya çıkan bir şey olarak” düşünmektedir. Katılımcılar, ÖABS’nin gerekli alt yapı çalışması ve planlama yapılmadan birden bire ortaya çıktığını işaret eden metaforlar kullanmıştır. İlgili temaya ilişkin katılımcıların metaforlarından örnekler aşağıda sunulmaktadır:

ÖABS ecel gibidir; çünkü ne zaman, nerede, nasıl geleceğini bilemiyor insan (K, 31).

ÖABS yetişmemiş sınav kâğıdı gibidir; çünkü planlaması ve denemesi yapılmadan adaylarının önüne tepeden indirilerek getirilen birkaç soruyu içeren bir sınavdır (E, 8).

ÖABS zembille inmek gibidir; çünkü altyapı çalışması yapılmadan bir anda ortaya çıkarıldı (K, 11).

Kategori 6: İşlevsel Bir Şey Olarak ÖABS

İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %3,4'ü (3 katılımcı) ÖABS'yi "işlevsel bir şey olarak" algılamaktadır. ÖABS'nin amacına hizmet ettiğini, nitelikli ve donanımlı öğretmen seçimine katkı sağlayabilecek bir sınav türü ve içeriğine sahip olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. İlgili tema alanına ilişkin metafor örnekleri aşağıda sunulmaktadır:

ÖABS berrak su gibidir; çünkü kapsam gayet açıktır. 4 yıl gerçek anlamda öğrenerek ilerleyen kişi rahatlıkla doğru cevaplar soruları (K, 33).

ÖABS elek gibidir; çünkü kumlar deliklerden geçer; taşlar kalır, atılır (E, 10).

ÖABS elek gibidir; çünkü ezberci sistemle diğer branşları öğrenip kendi alanı yapıp yapamayanları ayırır (K, 4).

Kategori 7: Harmanlanmış/Karma Bir Şey Olarak ÖABS

ÖABS kavramına yönelik üretilmiş geçerli metaforlar incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %3,4'ü (3 katılımcı) ÖABS'yi harmanlanmış ve karma bir şey olarak görmektedir. İlgili temaya ilişkin katılımcıların metafor cümleleri aşağıda sunulmaktadır:

ÖABS aşure gibidir; çünkü her şeyden biraz içinde vardır (E, 22).

ÖABS ortaya karışık yemek gibidir; çünkü her şeyden biraz eklenmiş ve ortaya türlü yemek çıkmış (K, 56).

ÖABS yamalı bohça gibidir; çünkü bir oradan bir buradan sorular olur, denek gibi hissedersin kendini (K, 12).

Kategori 8: Acı/Sıkıntı Veren Bir Şey Olarak ÖABS

İngilizce öğretmenlerinin "ÖABS" kavramına yönelik ürettikleri metaforlar sonucu ortaya çıkan bir diğer tema ise "acı/sıkıntı veren bir şey olarak ÖABS"dir. İngilizce öğretmenleri ÖABS'nin öğretmen adayları üzerinde büyük bir etki yarattığını ve kişiyi psikolojik, sosyolojik ve fiziksel olarak etki altında aldığı yönünde metaforlar üretmişlerdir. İlgili durma ilişkin metafor örnekleri aşağıda sunulmaktadır:

ÖABS canavar gibidir; çünkü insanı yer yer, bitirir (K, 32).

ÖABS korkulu rüya gibidir; çünkü günü ve saati yaklaştığında ölecek gibi hissedersin (K, 25).

ÖABS tampon gibidir; çünkü kanayan yaraya basılmıştır ve çok acı çektirir (K, 37).

Kategori 9: Diğer

Diğer 8 tema adı altında sınıflandırılmayan metaforlar “diğer” tema altında birleştirilmiştir. Bu temadaki metaforlar incelendiğinde, katılımcıların “ÖABS”yi fazladan yük, içerisinde çıkan şeylerin bitmediği ve şans faktörünün büyük bir belirleyiciliğe sahip olduğu bir şey olarak algılamaktadır. İlgili duruma ilişkin metafor örnekleri aşağıda sunulmaktadır:

ÖABS fazladan yük gibidir; çünkü sırf formalite için yapıldığını düşünüyorum (E, 11).

ÖABS matruşka gibidir; çünkü sınav içinde sınavdır (K, 29).

ÖABS sayısal loto gibidir; çünkü tutturabilen şanslı olan gitti, çalışanların çoğu tutturamadı maalesef (E, 16).

ÖABS sayısal loto gibidir; çünkü oynarken ne yazacağını bilemezsin; ya kazanırsın ya da kaybedersin (E, 21).

4.2 Açık Uçlu Soruların Analizi

4.2.1. 2013 öncesi uygulanan ve “Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavının” yer almadığı KPSS ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Araştırmaya katılan 165 İngilizce öğretmenin yaklaşık %57’si (95 katılımcı) bu soruya cevap vermiştir. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplara bakılarak 5 tane farklı görüşü ifade eden durum ortaya çıkmıştır.

GÖRÜŞ 1: Araştırmaya katılıp bu soruya cevap veren İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %60’sı (57 katılımcı) KPSS’nin *sınava giren öğretmenlerden hangilerinin nitelikli ve başarılı öğretmenler olduğunu belirlemede, teşhis etme ve ayırt etmede yetersiz ve eksik olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca bu tür sınavın hedefine ulaşmada geçersiz olduğunu ve güncel yaşamda işlevselliği olmayan bir sınav uygulaması olduğunu düşünmektedirler.*

2013 öncesi tek başına uygulanan KPSS hem içerik hem de amaç bakımından yetersizdir. Çünkü öğretmen adayları lisans eğitimleri esnasında görmedikleri derslerden (matematik, tarih, coğrafya ve vatandaşlık) sınava tabii tutulmaktadır. Bu da ister istemez öğretmen seçiminde bu tür sınavın uygulanmasının yetersiz olduğunu gösteriyor (E, 1).

Türkçe-Matematik gibi temel bilgilerin her öğretmende olması gerektiğini düşünsem de sınavda belirli miktar sınırlı miktarda olan ve rastgele seçilmiş sorularla öğretmenleri seçmenin başarılı olduğunu düşünmüyorum (K, 7).

Ben bu sene girdim sınava; daha önce girmedim. Ancak soruları incelediğimde gereksiz ayrıntıların sorulduğunu, öğretmenlik bilgi ve becerilerinin ölçülmesinin uzak bir ihtimal olduğunu gösteren bir sınav sistemi (K, 22).

Diğer branş öğretmenleri gibi İngilizce öğretmenlerinin de hiçbir İngilizce soruyla muhatap olmadan atandığı geçerliliği olmayan bir sınav (E, 5).

Yetersiz ve öğretmenlikle ilgisiz bir sınav olduğunu düşünüyorum. Çok iyi matematik yapıp yabancı dil sınavlarında 80 puan bile alamayacak insanlar İngilizce öğretmeni olarak çalışmakta okullarda (K,34).

Hali hazırda senelerdir genel yetenek ile ilgili olmayan, zaten matematiğe yeteneği olmayan ve dil bölümünü lisede tercih eden lisan mezunlarının sayısal kapsamlı bir sınav sonucu ile bir yere yerleştirilmesi fikrini her zaman saçma ve yetersiz buldum (K, 36).

KPSS'yi gereksiz ve eksik buluyorum. Hem kaliteli öğrenci yetiştirmenin öneminden bahsediliyor hem de tıpkı öğrenciler gibi öğretmenlerde yarış atı gibi seçiliyor. Bütün monotonluğuyla sınava hazırlananlar KPSS'yi kazanıyor ve sonra da kaliteli öğrenci ve öğretmen yok gibi söylemler duyuyoruz her yerden (K, 39).

Fazla soru ve branşımız dışında fazla konu vardı, başarımızı yeteri kadar ortaya koymamızı engelliyor (K, 42).

Kendi branşım adına geçerliliğin çok düşük olduğunu düşünüyorum. Çünkü branşım İngilizce olmasına rağmen, alanımla alakası olmayan zaten başaramadığım için bu bölümü seçtiğim derslerden sorumlu tutulmam çok saçma bir şeydi (K, 47).

Bence öğretmen seçiminde hiç belirleyiciliği olmayan ve gerçekten yeterlilik ölçme konusunda yanlış ve eksik bir sınavdı (K, 50).

Öğretmenlik bölümü mezunu öğretmen adaylarının kendi alanlarına dair hiçbir sorunun bulunmadığı bir sınav sistemini eksik buluyorum. Öte yandan lisans öğrenimi sırasında uzak kaldığı derslerden mezun olunca sorumlu tutulmanın doğru ve geçerli bir uygulama olmadığını düşünüyorum (K, 57).

Eski KPSS tamamen bir fiyasko. Lisans eğitimi sırasında biz ne matematik, ne tarih, ne coğrafya dersi gördük, saçma sapan ne işe yaradığı belli olmayan bir sınav, tamamen mantık dışı (K, 58).

5 yıl boyunca üniversitede İngilizce dersler görüp KPSS'de İngilizceyle sınanmamak ve en son lise 1'de gördüğümüz konulardan sınanmak çok saçmaydı (K, 62).

İngilizce öğretmenlerinin yaptığı matematik ya da sorularına bakarak değerlendirme yapmak ve atamak gibi bir saçmalaktan bahsediyoruz. Diğer branşlar içinde geçerli bu durum. Bu sınav benim İngilizce yeterliliğimi ölçmekten ziyade SBS, YGS tarzı amaçsız, seviyesiz bir sınav idi (K, 65).

Genel olarak KPSS'yi mantıklı bulmuyorum çünkü zaten öğretmen olarak diplomamız elimizde ve hala öğretmen olmaya tabii tutuluyorsunuz. İlla bir sınav yapılacaksa Alan Bilgisi olmayan haliyle KPSS'nin tam olarak istenileni ölçmediğini düşünüyorum (K, 67).

Genel kültür ve genel yetenek ve eğitim bilimleri alanında başarılı olmak demek başarılı bir İngilizce öğretmeni olunacağı anlamına gelmemektedir yani yordama geçerliliği düşüktür (K, 68).

Lisans eğitimleri sırasında meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerinin eğitimini alan öğretmenler KPSS sınavında bu derslerle ilgili yeterince sorgulanamıyor. Daha çok kendi alanları dışında yer alan ve eğitim öğretim ortamında kendilerine gelecekte o kadar büyük bir katkı sağlamayacak bilgiler ile sınanmaktadır ama bu bilgilere öğrenmeye zorlanmaktadırlar. Bu yüzden öğretmenlik mesleğini meslek edinmiş

öğretmenlerin kendi alanlarını temel alan ve daha çok uygulamaya yönelik etkinliklere tabii tutulmalıdırlar. Ayrıca sadece bilişsel alana yönelik kazanımların yer aldığı ve şans başarısının yüksek olduğu sınavlarla değerlendirme yapmak nitelikli öğretmen seçiminde güvenilir olmayan ve geçersiz sonuçlar doğurabilir.

GÖRÜŞ 2: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %15'i (15 katılımcı)KPSS'nin *bireylerin yaşam çizgilerini çizmesinde büyük rol oynadığını, insanları psikolojik, sosyolojik ve ekonomik olarak olumsuz etkilediğini ve bununda kendilerine acı ve sıkıntı çektirdiklerini belirtmektedirler.* Bu konuyla ilgili birkaç katılımcının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Genel kültür – genel yetenek sınavlarında çok zorlanıyorum çünkü matematik sorularını yapmakta sıkıntı çekiyorum ve bu benim moralimi bozuyor (K, 54).

KPSS sınavı gereksiz ayrıntılarla dolu ve sırf bizi elemek için fazla zor soruyorlar, bize resmen işkence yapıyorlar (K,37).

Farklı alanlardan mezun olmuş binlerce insanı aynı sınava tabii tutmanın adaletsizliği ve yanlışlığı tartışılmaz. Peki, insanları elemek için yapılmış bu sınavın neresi doğru ki? İnsanları strese sokmak, zaman kaybettirmek, maddi ve manevi kayba uğratmak vicdanın neresini sığar? Nereden bu konuya girersek, neresinden tutarsak elimizde kalır, yazık... (E, 31).

Çevremdeki insanların bu sınavı bir sıralama sınavı olarak değil de yeterli sınavı olarak görmeleri beni rahatsız ediyor ve benimle dalga geçiyorlar (E, 24).

Mezun olduğumda hayatımı bu kadar etkileyecek önemli bir sınav olduğunu düşünmemiştim. Ta lise yıllarında bıraktığım derslerden sorumlu tutulmam kendi alanımda körelmeye başladığımı hissettiriyor bana (K, 28).

Öğretmen adaylarına tam bir sinir harbi yaşıyor bu sınav; resmen inadına yapıyorlar(K, 12).

Tamamen bir işkence ve eziyet, geleceğin nesillerini yetiştirmek isteyen öğretmenlere yapılır mı böyle bir şey ya? (K, 11).

Bizi ölçmek için mi yoksa psikolojik teste tabii tutmak için mi yapıyorlar bu sınavı, anlayamadım (K, 68).

Atanacağıma dair umudum vardı mezun olmadan önce. Ama umudumu kaybettim bu sınavla karşılaşınca, hayatımı karartıyor (K, 25).

4 yıllık eğitimden sonra mesleğini yapabilmek için KPSS gibi bir sınava girmek çok acı. İnsanların hayatı sadece bir sınava bağlı olmamalı (K, 3).

Öğretmen adaylarını sosyal yaşamdan, aktivitelerden daha doğrusu dış dünya ile bağlantıyı tamamen kesen bir sınavdı KPSS (K,35).

KPSS öğretmenleri psikolojik, sosyolojik, fizyolojik ve ekonomik olarak etkilemektedir. Farklı alanlardan mezun olan öğretmenlerin aynı sorular ile sınanması, öğretmenlerin yaşadıkları çevredeki insanların gözüyle sadece bir sınav ile değerlendirilmesi, öğretmenlerin lisans öncesi ve lisans eğitimi sonrası öğretmen olma konusundaki hisleri ve düşünceleri KPSS'nin bu öğretmenler üzerinde yarattığı etkiye bağlı olarak daha çok olumsuz şekilde biçimlenmektedir.

GÖRÜŞ 3: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %8'i (8 katılımcı) *KPSS'de yer alacak soruların her sene değişikliğe uğradığını ve sınavın kapsamının sürekli değiştiğini ve sınavda çıkacak konuların belirsiz olduğunu ve bunun da KPSS'YE hazırlanırken adayların sınavda başarılı olmalarına engel teşkil ettiğini ifade etmektedirler.* İlgili duruma ilişkin katılımcıların görüşlerinin bazıları şöyledir:

Standart diye sunulan ama aslında standart olmayan, insanlarla dalga geçen bir sınav. Hangi sene, ne soracakları muamma (K, 2).

Genel yetenek ve genel kültür soruları değişik geliyor bana her sene. Özellikle anayasa dersini iyi bildiğim halde yapamadım çünkü bilmediğim şeyleri sordular. Güncel bilgilerden 3 tane yapabildim ya, o kadar da çalışmışım gece gündüz demeden (K, 19).

Soracak soru kalmadığı için artık uzaydan sorular seçilerek düzenlenen sınav sistemi ve hatta inanıyorum ki uzaylıya bile sorsanız bu soruları bilemez (K, 33).

Kaynaklarda bolca soru var, hepsini bakmaya çalıştım ama ne tuhaftır ki, garip garip sorular soruyorlar ya, yazık vallahi, ah bir tutturabilsem şu soruları, ama nerede (K, 56).

Kesinlikle KPSS mantığından çıkmış bir sınavdı. Sorular müfredatla çok alakasızdı. Türkçe çok kolay, matematik zordu. Kolaylık zorluk öznel bir durumdur, olabilir bu tamam ama o tarih, özellikle güncel sorular diye tabir ettiğimiz bölüm tamamen hayal ürünüydü, 2006 yılıyla ilgili bir soru 2013 yılında güncel soru olarak soruluyor, nasıl güncel ya, pes yani (K, 61).

KPSS öğretmenlerde olması gereken ilgili konularla ilgili kazanımları ölçmekten daha ziyade öğretmenlerin sınavda yer alan sorulara karşı tutumlarını negatif yönde değiştirmektedir. Her sene KPSS'de farklı sorular icat edilmekte ve günlük yaşamda hiçbir getirisi olmayan ve güncel olmayan sorular öğretmenlere yöneltilmektedir. KPSS'de KPSS mantığı ile uyuşmayan sorular da yer almaktadır.

GÖRÜŞ 4: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %7'si (7 katılımcı) *KPSS soru sayısının dengesiz olduğunu ve sınav süresinin az olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.* İlgili soruya ilişkin öğretmen görüşlerinin bazıları şöyledir:

Eğitim bilimleri yerine genel yetenek-genel kültür sorularının azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü eğitim bilimleri konuları lisans öğrenim sırasında az maz görüyoruz ama matematik, coğrafya, tarih ve vatandaşlık dersi görmeyeli çok yıl oldu (K, 44).

Sınava 6 kez girmiş biri olarak tecbelerimi paylaşmaktan mutluluk duyarım. Bana yle geliyor ki, eskiden eğitim bilimleri soruları korkulu rüya olurdu ve soruları çok zor ve mantıksız olurdu. Ama soruları azaltıldı eğitim bilimlerinin ve soruları da kolaylaştı. Acaba genel yetenek, genel kültür soruları da azaltılsa ve sınav süreleri uzatılırsa daha iyi olmaz mı (K, 60).

120 soru ve 120 dakika... Bence çok az. Sonuçta bilen yapar genel şartlarda. Ama sınav anındaki sağlık durumumuz bizim kendimize gelebilmemiz için dakikalarımızı yiyor. Sınav süresi daha fazla olmalı çünkü yapamayan ve bilemeyen kişi 5 saat olsa dahi yapamaz ama bilen kişi yapar ve bunun içinde zaman sorunu olmamalıdır. Bir de, soru sayılarının ağırlıkları değiştirilmeli bence. Ben dilciyim ve bana matematik soracaklarını İngilizce ve Türkçe sorular sorsunlar. Ben atanınca, çocuklara matematik mi anlatacağım (K, 68).

Ah bu sınavlar ah... Soru çok, zaman yok. Kaynak çok ama sınavda tutan yok. At gibi koşturuyorlar bizi... Bakalım en hızlı kim koşacak, nasıl koştuğunun önemi yok, sen sadece koş. Sınav süresi çok az, zamanda sıkıntı yaşıyorum sınavda. Sınav süresini azaltmıyorsanız, o zaman soruların sayısını azaltım kardeşim ya nefesim tıkanıyor (E, 22).

KPSS'de yer alan sorular ağırlıklı olarak öğretmenlerin lisans eğitimleri esnasında görmedikleri dersler ile ilgilidir. Genel Yetenek ve Genel Kültür sorularının azaltılması ve eğitim bilimleri sorusunun arttırılması öğretmenlerin sınava karşı olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca sınavın önemi düşünüldüğünde sınavda yer alan sorulara tanınan sınav süresinin az olduğu ve srenin arttırılması iyi bir sonuç doğurabilir.

GöRüş 5 (DİĞER) : Son olarak da, bu soruya İngilizce ğretmenleri yukarıda bulunan 4 cevap grubundan farklı olarak İngilizce ğretmenlerinin %8'i (8 katılımcı) değişik görüş belirtmişlerdir. Bunların bazıları şöyledir:

Çok fazla dersten sorumluyuz, hepsine vakit ayırmak çok zor. Hele ki sözel zekâya sahipken matematik çözmek zorunda kalmak çok zor (K, 4).

Sınava gir, bildiğin sorular gelirse şanslısın, ya gelmezse? İnsanın geleceğini bir şans oyunu gibi olan KPSS'ye bağlamak ne kadar doğru (E, 23).

Genel kültür anlamında zorlayıcıydı bu sene eskiden olduğu gibi. Bizim için ayırt edici matematikti (K, 52).

Matematik yap, fark at. Yoksa geçerler seni. İyi ki, alan sınavı geldi (K, 65).

KPSSnitelikli ğretmen seçiminde tam geçerli bir uygulama değildir. KPSS hedeflenen konu alanı kazanımlarının sınava girenlerinin hangilerinde, ne kadar olduğunu ölçmede yetersiz kalmaktadır ve ilgili disiplin alanında bahsedilen

konuların KPSS aracılığıyla güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülemediği söylenmektedir.

4.2.2. 2013 yılında KPSS'ye ek olarak uygulanmaya başlanan “Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı” hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

İlgili soruya cevap veren 109 katılımcının cevapları irdelendiğinde, görüşler 5 farklı görüşü ifade eden durum ortaya çıkmıştır. Bu soruya ilişkin verdikleri cevapların bazıları aşağıda alıntılarıyla sunulmuştur.

GÖRÜŞ 1: Araştırmanın bu sorusuna yönelik katılımcıların yaklaşık %50'sinin (55 katılımcı) *ÖABS uygulamasının değerli, gerekli bir şey olduğunu ve amacına hizmet ederek işlevsel bir özelliğe sahip olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. İlgili duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:*

Gayet güzel oldu. Artık daha verimli, alanında bilgiye sahip öğretmenlerin atanacağını tahmin edebiliyorum (K, 3).

Bir İngilizce öğretmenin İngilizce nasıl öğretilir konusunda daha bilgili olmasını sağlamaktadır. Bence doğru ve hatta geç gelen bir uygulama (K, 9).

Alan bilgisi sınavını çok doğru buluyorum. Kat sayısının diğer sınavdan yüksek olması gerekiyordu ve bunun sayesinde bu sağlandı (E, 6).

Mesleki yeterlilikler açısından ak ve karanın ayrıştırılmasında çok da olumsuz olduğunu düşünmüyorum bu sınavın (K, 18).

Alanımızla ilgili soruların olması bence mantıklıydı, geç bile kalındı çünkü bizim asıl test edilmemiz gereken kendi alanımızdır. Matematiği iyi olan değil, İngilizcesi iyi olanın öne geçmesine yardımcı oldu (K, 30).

Sorular İngilizce öğretmenliği lisans programı mezunu bir kişide bulunması gereken davranışları yoklamaktaydı. Alanına hâkim olanları seçebilecek düzeyde zordu (E, 13).

Alan bilgisi sınavının olması bence iyi oldu. 3 ayrı sınava girecek olmak ayrı bir stres tabii ama kendi branşından bir sınava tabii tutulmak o branşta yeterliliği ölçmek bakımından ideal olan (K, 36).

Bence daha mantıklı çünkü biz İngilizce öğretmenleri genel yetenek-genel kültür de özellikle matematiği yapamıyorduk, bu sınav baya iyi oldu. En azından ben böyle düşünüyorum, alan bizim için büyük bir avantaj oldu (K, 41).

Alan bilgisi sınavı öğretmenler için KPSS'ye nazaran daha verimli bir sınav uygulamasıdır. Zira her öğretmenin kendi alanıyla ilgili sorulara tabii tutulması ve o sorular aracılığıyla bilgilerinin ölçülüyor olması onların mesleki yeterlilikleri açısından değerlendirmesi yönünden daha güvenilir ve geçerli bir uygulamadır. Ancak öğretmenlerin üç farklı sınav ile uğraşması az da olsa öğretmenlerin üzerindeki baskıyı arttırmış olabilir.

GÖRÜŞ 2: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %23'ü (26 katılımcı) *ÖABS uygulamasının ani ve plansız bir şekilde ortaya çıktığını, gerekli alt yapı çalışmalarının yapılmadığını ve diğer derslere çalışmalarının kendilerine fazla bir fayda sağlamadıkları yönünde ifadeler kullanmışlardır.* Bu ifadelerden bazıları şöyledir:

KPSS'ye 3-4 ay kala sınav sisteminin değiştirilmesi KPSS'ye hazırlanan öğretmen adayları etkiledi gerek olumlu gerekse de olumsuz. Son sınıfta öğrenim gören ya da yeni mezun olmuş öğretmen adayları bu sınav sayesinde iyi puanlar aldı ve atandı, ya diğerleri(E, 1).

Yanlış ve geç bir zamanda haber verildi belki uygun bir fikirdi ama daha önceden haber verilmeliydi, hafızamızı başka şeylerle doldurduk, odağımızda başka şeyler vardı ve birden farklı bir sınava adapte olmak çok zor geldi (E, 12).

Alan bilgisi testi çok acele hazırlanıp sınav günü çıktısı alınmış ve amatörce bir sınavdı (K, 10).

Gökten zembille indirilmeyip, içeriğinin açıkça belirtilip Eylül ayında duyurulması gerekiyordu. Sınava az bir zaman kala 3-4 tane örnek soruyla yapılacağı duyurulmamalıydı (K, 23).

Bir gün pat diye ben yaptım olacak diye konulabilecek kadar basit bir uygulama değil, sırf inat uğruna yaktılar birçok kişiyi (K, 36).

ÖSYM'nin yılın ortasında böyle bir değişiklik yapması hepimizi mağdur etti ve puanlara da yansıdı bu (K, 44).

Alan sınavı gelmesi bence mantıklı bir karar fakat zamansız yapılan ve altyapısız yapılan bir uygulama oldu (K, 56).

Daha önce denenmemiş bir sistem adayları tedirgin etti ve sınavın kesinleştiği ve ortaya çıktığı tarih çok geç bir tarihi (K, 71).

Alan bilgisi sınavı zamanı ani ve ortaya çıkışı bakımından alt yapısız ve denemesi yapılmamış bir sınav uygulamasıdır. Bu sınavın getirilmesi daha çok yeni mezun olan ve olup da sınava girecek öğretmenlere mezun olmuş öğretmenlere nazaran daha büyük bir katkı sağlayacaktır. Zira bilgilerin unutulması ve zihinde kalması genellikle uzun süreli gerçekleşmemektedir.

GÖRÜŞ 3: Araştırmanın bu sorusuna yönelik katılımcıların yaklaşık %18'i (20 katılımcı) *ÖABS uygulamasının yetersiz ve soru sayısının az olduğunu ve soruların dağılımının dengesiz olduğunu ve ölçülü olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.* İlgili duruma ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

Bir alan sınavının gelmesi bence iyidir. Ancak sınavdaki soru sayısının az olması, kapsam geçerliliğini düşürüyor ve çıkabilecek binlerce sorudan hangisinin çıkacağını kestirmek zor oluyor (K, 4).

İngilizce öğretmeninin yeterliliğini ölçen bir sınav olduğunu düşünmüyorum. İlk 25 soru zaten YDS'nin (Yabancı Dil Sınavı) bir benzeri şeklinde alan bilgisini sadece 25 soruyla ölçmek ve bazı derslerden sadece birer soru sormak hiç mantıklı gelmiyor. Bence güvenilirliği ve geçerliliği düşük bir sınav ayrıca yazma, dinleme ve konuşma becerileri de ölçülmelidir (K, 19).

Çok saçma ve eksik bir sınav. Dil edebiyat mezunu olduğum için işime geldi aslında ama İngilizce öğretmenliği bitirenler için adaletsiz bir sınav olduğunu düşünüyorum ve ayrıca soru sayısı çok az (E, 8).

4 yıl üniversite okuduktan sonra bu 4 yılın bilgi birikimini 50 soruluk bir sınavla ölçmek ne kadar mantıklı ki? Ayrıca, sorularda ölçmede geçerli değil bence (K, 43).

Soru sayısı çok az. Geçerliliği düşük bir sınav olduğunu düşünüyorum ve ayrıca soruların çoğu öğretmenliğimde işe yaramaz herhalde (K, 56).

Alan bilgisi sınavı soru sayısı bakımından az, güvenilirlik ve kapsam geçerliliği bakımından düşük bir sınav uygulamasıdır. Bu yüzden alan bilgisi ölçmeye yönelik soruları arttırılmalıdır ve ölçülmesi hedeflenen kazanımlar sayısında da bir artışa gidilmelidir. Ayrıca alan bilgisi sınavında beceriler ve yetenekler de ölçülebilmelidir. Bu sınav uygulaması daha çok fen-edebiyat fakültesi bölümü okuyan ve okumuş öğretmenlere eğitim fakültesindekilere göre artı avantaj sağlamaktadır.

GÖRÜŞ 4: Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %7'si (8 katılımcı) *ÖABS sınav içeriğinin belirsiz olduğunu ve soruların kaynağını teşhis etmede sorun yaşadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. İlgili görüşe ilişkin öğretmen görüşlerinin bazıları şöyledir:*

Alan sınavının ilk kez uygulanacağı sene sınava girmemiz bir şanssızlıktı çünkü çalışılacak materyal konusunda belirsizlik vardı, bu yüzden çok detaylı ve zor bir sınav olduğu kanaatindeyim (E, 4).

Yeni getirilen bir uygulama olan ÖABT belirsizliklerle doluydu. Kolay mı olacaktı zor mu? Her şey belirsizdi" (E, 8).

Sınav ile ilişkin içeriğin net bir şekilde belirtilmesi lazım. Aksi halde sürekli kafamızda soru işaretli oluyor ve bu da bizi etkiliyor çok (K, 22).

Sınav olması gerektiği gibi yapılmadı. Verilen yüzdelere uygun olarak çıkmadı soru dağılımları (K, 30).

Bu sınavın getirilmesi iyi olabilir ama sınav içeriği belli değil (K, 52).

Sınav beklemediğim bir formatta geldi. Çok daha akademik bir sınav bekliyordum. Genel bir İngilizce sınavı olarak yorumladım (K, 64).

Alan bilgisi sınavında yer alan konulara ilişkin belirsizlik vardır. Ayrıca sorular çok detaylı ve zordur. Ayrıca ÖSYM tarafından verilen konu-soru dağılımı ile sınavda çıkan konu-sorular dağılımı arasında fark vardır. Alan bilgisi sınavı akademik İngilizce'den ziyade genel İngilizce sınavı olarak bir algı oluşturmuştur.

GÖRÜŞ 5: Araştırmanın katılımcıları bu görüşlerden farklı olarak öğretmenlerin yaklaşık %7'si (8 katılımcı) *ÖABS'nin gereksiz bir sınav olduğunu, bu sınavın diğer sınavlar gibi üzerlerine fazladan yük olacağını ve sağdan soldan sorular toplayarak düzensiz bir sınav yaratıldığı yönünde görüş belirtmektedirler. İlgili durumlara ilişkin katılımcıların bazı görüşleri şöyledir:*

Çok gereksiz bir sınav çünkü tekrar geçmiş akademik derslere çalışmanın ne anlamı var ki... Atanınca bunlar benim hiçbir işime yaramayacak. Zaten eğitim bilimlerinden giriyoruz buna, hiç gerek yoktu (K, 29).

Hadi alkışlayalım süper olmuş mu diyelim? Önce denizde boğup sonra suni teneffüs yapıp hayat mı veriyorlar bize? Devlet kadrosuna girebilmek için neden illa sınav (K, 52).

Bu alan sınavı beni mahvetti, puanımı 10 puan geriye attı... Vur deyince öldürenlerden bu sistem bence. Bu sefer de insan kendi öğretmenlik alanını bilmediğini düşünüyor, maalesef (K, 60).

Bu sınav geldi de ne oldu ki? Sınavlar hala ömür tüketen bir sınav olmaya devam ediyor. Öğretmen miyiz, yarış atı mıyız belli değil (K, 68).

Alan bilgisi sınavında yer alan konuların bazıları eğitim öğretim ortamında bir işimize yaramamaktadır ve kullanılmamaktadır. Alan bilgisi sınavının getirilmesi ile KPSS'ye yıllardır emeğini vermiş öğretmenlerin çabaları az da olsa boşa gitmektedir. Öğretmen seçiminde uygulanan sınavlar tamamen gereksizdir.

4.2.3. Öğretmen atamalarının mevcut durumu hakkındaki düşünceleriniz ve gelecekle ilgili beklentileri nelerdir?

Araştırmaya katılan 165 İngilizce öğretmenin yaklaşık %69'u (114 katılımcı) bu soruya cevap vermiştir. İlgili soruya verilen cevaplar irdelendiğinde, 5 farklı görüşü ifade eden durum ortaya çıkmıştır. İlgili görüşlere ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları ait olduğu görüş adı altında sunulmuştur.

GÖRÜŞ 1: Katılımcıların yaklaşık %57'si (66 katılımcı) hali hazırda öğretmen açığını kapatabilecek kadar öğretmenin atanmayı beklediğini, yeterli sayıda öğretmen ataması yapılmadığını, üniversitelerden mezun olan öğretmen adaylarının sayısının sürekli arttığını ve MEB ve YÖK arasında işbirliği olmaması sebebiyle öğretmen arz-talep dengesinin sağlanamadığı ve gelecekte öğretmen olarak atanma olasılığının gittikçe zor bir durum haline geldiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Her sene binlerce öğretmen üniversitelerden mezun olmaktadır öğretmen olarak atanabilmek umuduyla. Ataması yapılmayan öğretmen sayısı sürekli artmaktadır. Üniversiteye giren öğrenci sayısı arttıkça, üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin sayısı da doğal olarak artacaktır. Bu yüzden öğretmen atamaları son yıllardır çok önemli bir sorun olarak görülmektedir. Gelecekteki üniversite kontenjanlarının düşürülmesi, ataması yapılmayan öğretmenlerin atanması için çok önemli fayda sağlayabilir (E, 1).

Öğretmen açığının ulaştığı boyut apaçık ortada... Buna rağmen, atama bekleyen öğretmenlerin hakkı teslim edilmiyor. Ortada gözümüze sokulan bir adaletsizlik var ve sözde bir barajla bunun üstesinden gelinmeye çalışıldı, fakat sonradan bundan da vazgeçildi. Sebebi de ortada... Gelecekle ilgili beklentiden çok endişelerim var. Mesleki bilgilerimiz taze ve henüz yerine oturmuşken KPSS belasına yıllarca odaklanarak yaşamak saçmalaktır (K, 12).

Mezun olmuş öğretmen adaylarının o kadar öğretmen açığı varken atanmaması mantıklı ve akıllı bir durum değil. YÖK her yere öğretmenlik bölümü açıyor ama MEB ile bağlantı kuruyor mu bunu yaparken, bilemiyorum (K, 19).

Gelecekle ilgili pek bir beklentim yok açıkçası, öğretmen yetiştirme ve istihdam konusu gün geçtikçe kötüye gidiyor bence. Her ile bir üniversite açılması güzel bir uygulama gibi görünebilir ancak neredeyse her üniversitede eğitim fakültesinin açılması ve eğitimin kalitesinin düşmesinin yanında öğretmen sayısının talep edilenden çok çok fazla olması bütün dengeleri alt üst etti. Yakın bir gelecekte de düzeleceğine dair bir umudum yok (K, 26).

Maalesef atamalar az. Birçok İngilizce öğretmeni açıkta kalıyor ki bu birkaç sene sonra daha da kötü olacak maalesef. YÖK önüne gelene öğretmen olarak olmak hakkı tanıyor ama MEB kafasına göre öğretmen alıyor, atıyor (K,37).

İngilizce öğretmenliğinde en az 15 bin öğretmen açığı var ama atama yapılan sayının bunun 3'te 1'inden daha az olmasını anlayamıyorum. Eğer öğretmen olarak atamayacaksanız, neden açıyorsunuz eğitim fakültelerini? Önünüze gelene formasyon veriyorsunuz, sonra "öğretmen ataması çok yapamıyoruz" diye konuşuyorsunuz (K,51).

Öncelikle bu eğitim fakültesi ve bu fakültelerdeki bölümlere yerleşen öğrenci sayısı düşürülmeli. Çok fazla sayıda mezun var bu yüzden atamalarda yığılma oluyor. Atama sayıları öğretmen açığı sayılarına göre, eğitim fakültesine alınacak öğrenci sayısı öğretmen açığı sayısında göre düzenlenmelidir (E, 27).

Türkiye'nin şu an içinde bulunduğu en berbat durumdur. Tam kangren olmuş bir hadisedir. Umutsuzluk, çaresizlik, insanların ruh hallerinin bozulması, maddi ve manevi tükenmişlik bunlar KPSS'yi ilk gördüğümüzde aklınıza gelen ilk şeyler, atamalar da böyle (K, 54).

Atama bekleyen öğretmen sayısı gün gittikçe katlanarak artıyor ve çözüm yok ortada. Türkiye'nin adeta kaynayan yarası haline geldi. Önlem alınmazsa çok daha büyük felaketlere yol açacak gibi (K, 59).

Ata MEB ata, al YÖK al. Her sene binlerce öğrenci üniversitelere alınıyor ve her sene öğretmen ataması az sayıda yapılıyor. Bu yüzden ataması yapılmayan öğretmen sayısı her sene artıyor, ah bir kere de azalsa... Gelecekte beklenim; eskiden öğretmenlere gösterilen değer ve saygının yeniden olması ama sanmıyorum (K, 66).

MEB ile YÖK arasında öğretmen seçimi, yetiştirme ve atama konusunda sağlam ve güvenilir bir iş birliği yoktur. MEB belli bir miktarda atama yapmakta ve YÖK de belirli bir miktarda üniversitelerde öğretmenlik kontenjanları açmaktadır. Ama bu rakamlar birbirini tutmamaktadır. Türkiye’de büyük bir miktarda hem öğretmen açığı hem de ataması yapılmayan yüz binlerce öğretmen de var. Öğretmenlik dışında farklı bir mesleği edinmek amacıyla üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler mezun olduktan sonra bunlara formasyon hakkı tanınarak öğretmen olmaktadır ve bu da eğitim fakültesinde öğretmen olmak amacıyla öğrenim görenlerin atamalarına engel teşkil etmektedir. Bu süreçte öğretmenler ayrıca atanmak için çabalarken hem maddi hem de manevi olarak yıpranmaktadırlar. Bu da onların gelecekte öğrencileri eğiten öğretmenler olacağından büyük öneme arz etmektedir.

GÖRÜŞ 2: Katılımcıların yaklaşık %13’ü (15 katılımcı) öğretmen açığı olan okulların ücretli, vekil, sözleşmeli öğretmenlerle doldurulmasının ve emeklilik zamanı gelmiş öğretmenlerin emekli edilmemesinin öğretmen atamalarını olumsuz etkilediğini ve bu tür görevlendirmelerin sürmesinin öğretmen ataması gerçekleştirilmesini engellediği yönünde görüş belirtmişlerdir. İlgili duruma ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmaktadır:

Atamalar yerinde değil, şu an bildiğim birçok okulda binlerce ücretli öğretmenlikler mevcut ve gelecekle ilgili beklentim atanmak ama bazen ütopya gibi geliyor, nasılsa ders karşılığı para olan öğretmen diye iddia edilenler var (K, 22).

Birçok okulda öğretmen sayısı var, atama bekleyen öğretmenlerin yerine eğitimle hiçbir alakası olmayan bir bölümden mezun olan kişiler ücretli öğretmenlik yapıyor ve böylece eğitim kalitesi düşüyor (K, 47).

İhtiyaç olduğu halde atama yapılmıyor. Ücretli, vekil öğretmenler ucuza çalıştığı için onları görevlendiriyor MEB, genelde de torpili olanı alıyorlar. Sınava tekrar hazırlanıyorum, mecbur atanana kadar deneyeceğim (K, 52).

Elbet herkes atanamayacak ama bir an önce ülkemizde eğitim veren tüm öğretmenlerin kadrolu atanması gerekli. Ücretli, sözleşmeli öğretmenliğe bir son verilmeli. İş bilenler yapmalı... (K, 68).

Öğretmen açığının ve atama bekleyen öğretmen sayısının çok olması bir yerde bir hata olduğunun kanıtıdır. Devlet öğretmenleri ücretli öğretmen adı altında “mevsimlik işçi” gibi kullanmaktadır. Hak ettiğini alamayan bu öğretmenlerden yüksek performans beklemek mümkün değildir (E, 19).

Ücretli öğretmenlik kaldırılmalı ve öğretmen kadroları branş öğretmenlerine verilmeli. Öğrencilerimiz alan bilgisi olmayan, farklı bölümlerden mezun olmuş lisans mezunları tarafından ideal bir şekilde eğitim göremez diye düşünüyorum. Şu an eğitim sistemi vasat bir halde. Umarım ilerleyen yıllarda her öğretmenimiz hak ettiği yerde olur, ama zor gibi duruyor (K, 77).

Ücretli öğretmenlik kaldırılırsa ve emekli öğretmen sayısı artarsa, atamalardaki yığılmaların azalacağını ve öğretmen atamalarının artacağını düşünüyorum (E, 27).

Bir an önce boştaki öğretmenlerin atanmasını istiyorum. Ücretli öğretmenlik kalkmalı ve emeklilik süresi gelmişler emekli edilmeli. Bu var olmadığı sürece, öğretmen alımı az olacaktır (K, 80).

Öğretmen atamaları etkileyen faktörlerin başında yer alan sorunlardan biri ücretli, sözleşmeli ve vekil öğretmenler sorunudur. Zira mevsimlik işçi olarak çalıştırılan öğretmenler kalıcı değil ve bu da eğitim-öğretim ortamını çok yönlü olumsuz şekilde etkilemektedir. Kalıcılığın olmadığı yerde başarı ve verimin de beklenmesi mümkün değildir. Ayrıca farklı branşlardan mezun olmuş ve öğretmenlik mesleğiyle alakası olmayan branş mezunlarının da öğretmen olarak görevlendirilmesi ve çalıştırılması verimli ve üretken bir eğitim-öğretim ortamının sağlanması yönünde engeldir.

GÖRÜŞ 3: Katılımcıların yaklaşık %11'i (13 katılımcı) öğretmen atamalarında branşlara ayrılan kontenjanların adil bir şekilde dağıtılmadığını, bazı branşlardan oldukça büyük bir sayıda öğretmen alımı olduğunu fakat diğer branşlarda ise bu sayısının oldukça az olduğunu söylemektedirler. Bu soru yönünde bu tür görüşe sahip olanların İngilizce öğretmenleri olması dikkat çekici bir konudur. Zira son 2-3 yıldır öğretmen atamalarında en büyük kontenjan verilen branşlardan biri; İngilizce öğretmenliğidir. İlgili görüşlere ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

İngilizce öğretmenliği açısından bakıldığında iyi bir atama sayısı verildi ancak yine de yeterli değildir. Diğer bölümlerin kontenjanlarında adaletsiz bir dağılım mevcut... Hatta Fransızca 'ya hiç kontenjan verilmedi (K, 15).

Atama sayısını az buluyorum. Tabi bu sene kendi alanım için oldukça güzel bir sayı verildi. Fakat diğer bölümler için haksızlık yaşandı (K, 34).

Mevcut durumda İngilizce öğretmeni alımı gayet iyi lakin diğer branşlardan alımlar yeteri kadar değil. Hükümetin 120 bin öğretmene ihtiyacı olduğu söyleniyor. Bu demektir ki hali hazırda öğretmen vasfı olmayan 120 bin kişi devlet okullarında ücretli olarak öğretmenlik yapıyor (E, 10).

İngilizce bölümü için oldukça fazla sayıda atama yapıldığı için bölümümü şanslı görüyorum. Kendim sınava hazırlanmadığım halde kazandım fakat yüksek lisans dolayısıyla gitmedim. Yani önü açık bir bölüm ama bir sosyal bilimler için aynısını söyleyemeyeceğim (K, 51).

İngilizcenin açık ve ihtiyaç açısından düşünüldüğünde şanslı bir konumda olduğunu düşünüyorum. Yeni sistemin getirdikleri, merkezi sınavlar İngilizcenin ilköğretimin ilk yıllarına kadar düşürülmesi diğer branşlara göre İngilizceyi şanslı yapmaktadır (K, 58).

Kendi alanım için şu an atama durumu iyi tabii ki de günümüzdeki birçok branşa göre fakat yeterli değil (E, 32).

Öğretmen atamalarında karşılaşılan sorunlardan biri de öğretmen atamalarında branşlara verilen kontenjanların dağılımıdır. Öğretmen atamalarında bazı branşlara verilen kontenjan yüksek bazılarına verilen kontenjan ise oldukça azdır. Bu kontenjanların belirlenmesinde MEB Türkiye geneli öğretmen ihtiyacını temel almaktadır ve ona göre de branşlara göre kontenjan vermektedir. Ama Türkiye’de öğretmen açığı yüz binlerde olmasında rağmen bu atama her sene sabit kalmaktadır ve bu da atama bekleyen öğretmenleri strese sokmaktadır ve üzmektedir.

GÖRÜŞ 4:Katılımcıların yaklaşık % 10’u (12 katılımcı) Öğretmen atamalarının siyasi araç olarak kullanıldığını, seçimi kazanma araçlı bir politika izlendiğinden atamalara ne kadar kontenjan verileceğinin belirsiz olduğunu ve her an değişebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. İlgili duruma ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Belli bir düzende atama yapılması iyi bir uygulama ancak son yıllarda siyasete malzeme yapılması bir öğretmen olarak beni üzüyor (K, 22).

Seçim aşaması olduğu için fazla atama yapılacak. Açıkçası öğretmenliğin artık sıradan bir meslek olduğu kanısındayım. Keyfe göre atama yapılıyor bu ülkede (K, 33).

Her an her şey olabilen bir durum öğretmen atamaları siyaset araçlı kullanıldığından. Bu yüzden düşünceler de buna göre değişkenlik ve belirsizlik gösteriyor (E,18).

Seçim nedeniyle bu yıl çok ama seneye azalacak gibi. Bu da kültürlü işsizler demek oluyor (K, 39).

Gelecekte ümitli değilim, her şey siyasallaşma durumundayken kimse bana eğitimin adaletli ve özgür olduğunu söyleyemez. Atanamayan öğretmenlerin ne çektiklerini anlıyorum (K, 45).

Bakalım seçimler olsun, bitsin ona göre şekillenir elbet. Herhangi bir beklenti içerisinde de değiliz. Bizde düzen, sistem, mantık, akıl, fikir sıvılaştırılmış. Kalıba göre şekil alıyor artık (K, 53).

Öğretmen atamaların siyasilerin keyfîyeti ve seçim zamanların ekseri yatıyla yapılan bir tür oy kazanma aracı olarak görüyorum (K, 59).

Sadece küçük bir resmi mutlu eden atama durumu mevcut. Karar organlarının tutarsızlıkları sebebiyle gelecekte ne olacağı hakkında fikir yürütmek zor, siyaset mi yapıyoruz eğitim mi? (K, 64).

Öğretmen atamalarında siyaset bir araç olarak kullanılmaktadır. Seçim zamanında atamaların yapılacağı söylenmektedir. Atamalar bazen belirtilen sayıda ve zamanda yapılmaktadır bazen de atama sayısı azaltılmaktadır ve atamalar bir sonraki dönemde ertelenmektedir. Bu da öğretmenlerin sınava yönelik olan tutumlarını ve çabalarını

etkilemektedir. O yüzden de öğretmen atamalarında belirsizlik ve değişkenlik gözlemlenmektedir.

GÖRÜŞ 5: Katılımcıların yaklaşık %7'si (8 katılımcı) öğretmen atamalarının geleceğinin iyi görmekte ve hükümetin MEB'e vereceği bütçeyi arttırarak daha fazla öğretmen alımı olabileceği yönünde inanca sahip oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. İlgili duruma ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen atamalarının daha iyiye gittiğini düşünüyorum. Yıl geçtikçe atama alımında artış var ve umarım bu sürekli artar, bunun içinde ekonomik kaynak sağlanmalı (K, 17).

Biz atandık inşallah devletimizin bütçesi uygun olduğu sürece geride kalanlar da atanacaktır inşallah (K, 32).

Bizim branş için sayılar iyi durumda. İleriki yıllarda eğer atamaları ayrılan bütçe azaltılmazsa, atanmayan öğretmen az kalır gibi görünüyor (E,12).

Öğretmen atamaları öğretmen arkadaşlarımızın sosyal medya ve diğer gayretleriyle şubat vaadini aldı gibi ve daha iyi bir alım olacağını düşünüyorum eğer ekonomi elverirse (K, 67).

İngilizcenin 2. Sınıfa kadar inmesi bizim için büyük bir avantaj, inşallah alımlarda iyi olursa düşük puanlarla atanabiliriz. Benim düşünceme göre devlet isterse, atanmayan öğretmen kalmaz, herkes mutlu olur o zaman (K, 79).

Öğretmen atamalarındaki kontenjanlar artış göstermekte ve atama sayısının iyi bir yönde gelişim göstermektedir. Devlet gerekli ekonomik kaynağı tedarik edebilir ve atanamayan öğretmenleri de öğretmen olarak MEB'e bağlı okullarda kadrolu öğretmenler olarak çalışmalarına olanak sağlayabilir. Ekonominin iyiye gitmesi öğretmen atamalarının daha yüksek oranlarda yapılmasına zemin hazırlayabilir.

4.2.4. Sizin görüşünüze göre, KPSS hakkındaki sorun ya da sorunlar (Örneğin; sınav kapsamı, sınav süresi, sınav içeriği vb.) nelerdir?

Araştırmaya katılan 165 İngilizce öğretmenin yaklaşık %81'i (135 katılımcı) bu soruya cevap vermiştir. İlgili soruya verilen cevaplar irdelendiğinde, 5 farklı görüşü ifade eden durum ortaya çıkmıştır. İlgili görüşlere ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları ait olduğu görüş adı altında sunulmuştur.

GÖRÜŞ 1: Araştırmaya katılıp ve ilgili soruya ilişkin görüş belirten katılımcıların yaklaşık %42'sini (57 katılımcı) göre KPSS'deki sorunun ağırlıklı olarak sınav kapsamı (içeriği) olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre sınavın

içeriğinin sürekli değişkenlik gösterdiği ve belirsiz olduğu, bazen sorularda gereksiz yere ayrıntıya girildiği ve sınavla alakası olmayan konularda saçma sapan soruların sorulduğu, gereksiz bilgileri yoklayan bir muhtevaya sahip olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. İlgili duruma ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

KPSS'ye ilişkin pek çok sorun var. Ama bunların en önemlilerinden biri, hiç şüphesiz ki, sınavda soruların saçma sapan yerlerden gelmesi, uydurma sorular, belli bir soru havuzunun olmaması... Daha çok sorun var ama... (E, 1).

Sınavın kapsamı düzeltilmeli ama tam tersine gittikçe içinden çıkılmaz bir hal almaya başladı. İçerik olarak mesela tarih dersinde gereksiz konular var, matematik de öyle (K, 8).

Sınav içeriği tamamen değiştirilmelidir. Ayrıca bu sene kapsamı değişen Genel kültür- genel yetenek sınavı tamamen bir fiyasko; uzaydan soru ithal ediyorlar artık, pes yani... (K, 12).

Sınavda çok gereksiz ayrıntılar var. Özellikle genel kültür- genel yetenek kısmında genel kültürün ötesinde saçma sapan şeyler soruluyor (K, 20).

Kapsam hemen hemen birçok derste sınırları çizilmiş durumda ama bu sene güncel sorulara bakarsak güncellikle alakası olmayan konulardan soruları sorulması çok şaşırtıcı ve beklenmedik bir durumdu (K, 31).

Tüm öğretmenler aynı kapsamdan sorumlu tutulmamalıdır. İçerik hem teorik hem de teorinin uygulanabilir bir tarafı yok. İçerik kesinlikle daraltılmalı ve uygulama esaslı bir sınav getirilerek bir sınav yapılmalı (K, 37).

Kapsam çok geniş, konular da giderek artıyor ve amacından alakasız saçma sapan bir şeyler olmaya başladı son 2-3 yılda iyice (K, 46).

Sınav kapsamı çok net değil, en azından %10'luk kısımda derslerin sorulara dağılım oranı verilse bari (K, 52).

KPSS gy-gk bölümünün kapsamı aşırı geniş olduğundan şans eseri doğru cevaplama sorular fazla oluyor ve bu da bileni bilmeyeni ayırmaz bence. Bu yüzden ilgili bölümün alanı kısıtlanmalıdır (E, 12).

Sınav kapsamı gereksiz ve sınavın içeriği de manasız, sırf elemek için uygulanıyordu KPSS ama son alan sınav sınavıyla az da olsa etkisi azaldı eski KPSS'nin. Lakin hala gk-gy kısmında hangi soruların sorulacağını büyük ölçüde tahmin etmek zor (K, 56).

Sınav içeriği derken bu yıl kitaplarda bile hiç karşılaşmadığımız bilgiler vardı. Güncel soru bölümündeki sorular geçmiş yıllarla ilgili bilgilerdi. Her sene sürpriz sorular var ve beklemediğimiz şeylerle karşılaşabiliyorsunuz, adil bir sınav değil (K, 61).

Sınav içeriği saçma... Ben gidip öğrencilerime "Amor" filminin yönetmenini mi öğreteceğim yoksa 2005 yılında Nobel Ödül Töreni'nde Orhan Pamuk'un yapmış olduğu konuşmanın adını mı? (K, 72).

Sınavın olması yetmiyormuş gibi bir de içerik değişiyor. Bu değişim olmasa daha iyi ve neredeyse hiçbir kaynakta olmayan sorular da soruluyor bazen (K, 76).

KPSS adı altında uygulanmakta olan Genel Yetenek – Genel Kültür sınavlarının konu alanı oldukça geniştir ve bu da sınava hazırlanmakta olan öğretmenleri sınav sürecinde olumsuz etkilemektedir. Ayrıca ilgili konu alanıyla ilgili sınavda ölçülmesi

hedeflenen kazanımlar ile sınavdaki sorularda yer alan kazanımlar arasında bir uyuşmazlık mevcuttur. Teorik bilgilerin ölçülmeye çalışıldığı ama beceri, performans ve uygulama odaklı kazanımların ise ölçülemediği bir sınav ile öğretmenleri sınava hazırlama mantıklı bir süreç değildir.

GÖRÜŞ 2: KPSS’deki sorunun ağırlıklı olarak KPSS’nin öğretmen seçimindeki işlevsizliği, güvenilir ve geçerli bir ölçme türü olmadığı, yetersiz olduğu ve kalitesinin düşük olduğu yönünde görüş bildirenlerin oranı ise % 25’dir (34 katılımcı).

Gereksiz ve yetersiz bir sınav olduğunu düşünüyorum. Öğretmen seçmede yetersizdir. Çok gereksiz konulara çalışmak zorunda kalıyoruz. Öğretmen alımında illa bir sınav olmak zorundaysa, bu sınav ÖABT’den oluşmalı en azından... (K, 26).

Matematik öğretmenliği okumuş lisans mezunu ile İngilizce öğretmenliği okumuş insanı aynı kapsamda matematik sorularıyla sınıyorlar. Diğer branşlar için de aynen geçerli... Müthiş bir adaletsizlik mevcut (K, 39).

Lisans eğitiminde alınan ve o alanın uzmanı olarak çıkılan bir meslek grubunun bilgisini ölçmek, yalnız birkaç soruluk, ezbere dayalı ve lisans eğitimini ele almayan bir sınavla mümkün değildir (E, 19).

KPSS tipik bir Türkiye gerçeği. Gün geçtikçe giren ve atanmak isteyen yüz binlerce insan mevcut ve sistem de bu insanları atayabilmek için gün geçtikçe “eleğin delikleri” daraltılıyor, daha da zorlaştırılıyor ve işi artık çıkmaza sürüklüyor. Başlı başına değiştirilmesi gereken bir eleme-seçme yöntemi... (K, 43).

Sınavın kendisi bir sorun zaten... Bir insanı tek bir sınavla ölçemezsiniz özellikle de yazılı bir sınavla... (K, 59).

Test tekniği nitelikli ve donanımlı öğretmen seçimi için uygun ve yeterli değildir (K, 71).

Asıl sorun öğretmenlik gibi bir meslekte artık sadece bilgi ölçen bir sınavın yeterli olmadığıdır; öğretmenlerin bilişsel olduğu kadar duyuşsal özelliklerine de bakılmalıdır. Gereksiz bilgilerle kafa şişirmek yerine öğretmenlere pratik bilgiler kazandırılmasının daha doğru olacağı fikrindeyim (K, 79).

Sınav toptan kaldırılmalı, angarya bir sınav tamamen (E, 32).

Genel kültür- genel yetenek sınavının özellikle genel yetenek kısmının amacına hizmet etmediğini düşünüyorum. Matematik öğretmenlerinin çözmekte zorlandığı soruları ben çözmek zorunda değilim. Genel kültür bilgisi bütün öğretmenlerde olması gerekir ama genel yetenek için aynı şeyi söylemek zor. Bence sınav sistemi değiştirilmelidir (K, 99).

KPSS ile öğretmen seçimini güvenilir ve geçerli bir şekilde gerçekleştirmek mümkün değildir. Çeşitli branşlardan mezun olmuş ve öğretmen olma ilkesini hedef edinmiş bireylerin daha çok kendi alanları ile ilgili mesleki bilgileri kapsamayan bir sınav ile elemeye tabii tutulması doğru bir netice ortaya çıkarmayabilir. Bireylerde

sahip olunan zekâ türlerinin her bireyde farklı düzeylerde olduğu bilinmesine rağmen sadece teorik bilgilerin sorgulanabildiği ve gündelik yaşam ile ilgili olmayan bazı konularda dahi soruların sorulması nitelikli ve donanımlı öğretmen seçimi aşamasında KPSS'nin ne kadar yetersiz bir uygulama olduğunu göstermektedir.

GÖRÜŞ 3: KPSS'deki sorunun ağırlıklı olarak “sınav” kavramı etrafında olduğu (sınav süresi, sınav katsayısı, sınavın yapılma şekli ve sıklığı) yönünde görüş belirtenler katılımcıların yaklaşık %16'sını (22 katılımcı) oluşturmaktadır.

KPSS yılda bir kez yapılmaktadır. KPSS'yi 2-3 parçaya bölerek yapsalar, sınava girenler açısından daha rahat ve güvenilir bir sınav olur (E, 1).

Sınavın süresi, sınav kapsamı ve değerine kıyasla oldukça kısa (K, 9).

En büyük sorun sınavın yılda bir kez yapılması... Ayrıca, sınavın katsayısı eğitim bilimleri için daha fazla olmalı, genel yetenek için de azaltılmalı olsa iyi olur (K, 44).

Sınav süresinin daha uzun olması gerekir. Mesela, sınav heyecanını sınav süresini hesaplarken hiç düşünmüyorlar. Çok kaygılı olanla, olmayan aynı kefedede olmaz ki (K, 76).

Sınav kapsamı, katsayısı değiştirilmelidir. Daha kaliteli sorular sorularak, sınavın sıklığı artırılarak daha güvenilir sonuç edilir diye umuyorum (K, 82).

Sınavın tek bir kere yapılması ve bir kere geçerli olması büyük sorun... Yılda iki kez yapıp atama sayısı da artırılmalıdır (K, 92).

Bir bireyin sahip olduğu bilgi ve tecrübeyi sınırlı süresi olan ve sınırlı sorulardan oluşan bir sınavla ölçebilmek ne kadar geçerlidir (K, 93).

KPSS'nin yılda bir kez yapılıyor olması, genel yetenek ve genel kültür kısmının katsayısının yüksek olması ve sınırlı sorularla oluşan bir sınav ile öğretmen seçimi mantıklı bir uygulama değildir. Sınavın yılda farklı dönemlerde en az iki parça şeklinde uygulanması ve eğitim bilimleri katsayısının artırılması sınavın öğretmenler için daha kabul edilebilir bir hale gelebilmesini sağlayabilir.

GÖRÜŞ 4: KPSS'de sorunun daha çok bireyin üzerinde bıraktığı psikolojik ve sosyolojik etki olduğu ve bunun da sınav öncesi, esnasında ve sonrasında büyük derecede rol oynadığı doğrultusunda yaklaşık %8'i (12 katılımcı) görüş belirtmiştir. İlgili görüşlere ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları ait olduğu görüş adı altında sunulmuştur.

KPSS kendi varlığıyla zaten büyük bir sorun... Gerek ailem, gerek çevremin baskısı altındayım. Kendimi beceriksiz ve tembel biri olarak algılamama neden oluyor (K, 37).

KPSS'ye çalışırken üstüme ağırlık çöküyor, altında kalacak gibi hissediyorum kendimi (K, 68).

Alan bilgisi sınavı kıstas değil resmen eziyet olsun diye konmuş diye düşünüyorum. Ona mı çalışsam, diğerine mi çalışsam bilemiyorum (E, 11)''.

Sınava hazırlanmaya başlamadan önce o sene hangi branştan kaç öğretmen almayı düşündüklerini açıklamamaları ayrı bir sıkıntı, soru çözmek bir sıkıntı... Sınav hazırlığı, sınavın kendisi, sonuç bekleme süreci bittiğinde bile sıkıntımız bitmiyor, çok yetersiz verilerle yapacağımız bir tercih süreci var önünüzde. Kendimizi kulun şerrinden Allah'a emanet ettiğimiz, kör topal, ocak söndüren, hayatlara mal olan bir sınavdır KPSS (K, 81).

Einstein'ın dediği gibi filleri, kedileri, timsahları ağaca tırmanabilme yeteneklerine göre sınava sokarsanız illa ki bir sıkıntı olacaktır. Sınav kendisi zaten saçma sapan bir iş... (K, 89).

Eğitim bilimlerinde sınavla ilgili, dikkat süresi ile ilgili, verimlilikle ilgili naralar atılıyor, bir şeyleri savunup mantık çerçevesinde bunu anlatmaya çalışıyoruz ve dönüt olarak istenen şey ise robot modunda bize verilen soruları- soru yığınlarını cevaplamak, cevaplamak, cevaplamak... Günlerce sınav yapıyor. Bir de saman verseler ya bize, bir o eksik artık. Bizi böyle köreltip, bunaltıp yeni nesil yetiştirmemizi bekliyorlar. Belki de şeytan ayrıntıda gizlidir, hı? (K, 91).

Sınav heyecanı nedeniyle yaptığımız süreden daha fazlasını harcayabiliyoruz. Normal denemelere göre soruları yetiştiremiyoruz o stresten dolayı. Zaten zar zor soruları çözmeye çalışıyoruz ama ne, nasıl çözdüğümü bazen hatırlayamıyorum, robot mu oldum ne... (E, 26).

KPSS öğretmenler üzerinde çok yönlü ve uzun süreli bir etki yaratmaktadır. Sınav sürecinde öğretmenlerin kendi çevresinin baskısı altında kalması, sınavın öğretmenler üzerindeki güçlü etkisinin olması ve öğretmen atama konusu ile ilgili açıklamaların zamanında ve güvenilir bir şekilde olmaması öğretmenlerin sınava yönelik hazırlanmalarında önemli rol oynamaktadır.

GÖRÜŞ 5: KPSS' deki sorunun ağırlıklı olarak "soru" kavramı etrafında toplanan *soru dağılımı, soru türü, soru sayısı, soru tipi* gibi konularda olduğu yönünde görüş belirtenler katılımcıların yaklaşık %7'sidir (10 katılımcı).

En büyük sorun branşlara uygun soru tiplerinin olmaması (K, 33).

Tümüyle problemli benim için. Sözel mezunuydum ve matematik yüzünden tam 3 kez girdim o sınava. Öğretmenlik uygulama işidir. Sınavla çok sağlıklı olmadığı kanısındayım. Soru türü artırılrsa, daha iyi olur (E, 18).

Sınav tam bir fiyasko... Soru dağılımı da öyle. Bari soru soruyorsun doğru düzgün sorun da anlayarak çözelim. Çoktan seçmeli testteki şans faktörünün ne kadar etkili olduğunu MEB'den daha iyi bilen bir yer var mı ki? (K, 12).

KPSS saçma zaten. Farklı ve değişik ölçme araçları ile öğretmenin bilgisi ve becerisi ölçülse, daha süper olur ya (K, 68).

Genel kültür- genel yetenekte her dersten eşit sayıda sorular sorulsa ve performans ölçen soru tipleri kullanılırsa, daha güvenilir olur kanısındayım (K, 76).

KPSS’de sorulan branştan bransa göre farklı etkiler yaratmaktadır. Türkçe, Tarih, Matematik, ve Coğrafya alanları ile ilgili branş öğretmenleri bu alanlara çalışma gereksinimi fazla duymamaktadır ve bunların eğitim bilimleri ve alan bilgisi sınavlarına daha fazla zaman ayırabilmelerini sağlamaktadır. Teorik bilgilerin sorgulandığı sorular ile beceri ve yeteneklerin de ölçülmesi mümkün değildir. Farklı ölçme araçlarının işleme konulması daha güvenilir ve geçerli sonuçlar doğurabilir.

4.2.5. KPSS ve Alan Bilgisi Sınavı kaliteli ve nitelikli öğretmen istihdamı için uygun bir sınav mıdır?

Araştırmaya katılan 165 İngilizce öğretmenin yaklaşık % 98’i (151 katılımcı) bu soruya cevap vermiştir. İlgili soruya verilen cevaplar irdelendiğinde, yaklaşık %37’si (56 katılımcı) KPSS ve ÖABS’nin uygun bir sınav olabileceği yönünde görüş belirtirken, yaklaşık %45’i (68 katılımcı) bu uygulamanın uygun ve yeterli olmayacağını düşünmektedir. İki görüş doğrultusunda fikir beyan etmeyip kararsız olanların oranı ise %17’sidir (27 katılımcı). İlgili görüşlere ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları ait olduğu görüş adı altında sunulmuştur.

GÖRÜŞ 1:KPSS ile uygulanmaya başlanan yeni sınav türünün kaliteli ve nitelikli öğretmen istihdamı için uygun olup olmadığı sorusu konusunda *olumsuz ve kötümser* görüşe sahip olan katılımcılara ait bazı görüşler şöyledir:

Tek başlarına yeterli sınavlar değiller. Bir öğretmenin yazılı becerilerinin dışında sözlü anlatım, sınıf yönetimi gibi becerilere de sahip olması gerekir. Bu beceriler eğitim fakültelerindeki eğitimlerde, stajlarda ölçülüyor fakat öğretmen alırken bu ölçümler göz önünde bulundurulmadığı için bir anlam ifade etmiyor (K, 6).

Asla değil, kâğıt üzerinde çok başarılı ama konuşma ve davranışa gelince çok başarısız öğretmen adaylarımız var. Nitelik ve kalite kâğıt ve kalemle ölçülemez (K, 21).

Kesinlikle değil, öğretmenin kalitesinin sadece yazılı bir sınavla, sınırlı bir sürede, sayılı sayıdaki sorularla ölçülüp birinin becerisinin sınava bağlanması çok yanlış (K, 33).

Hayır değil, alan sınavı o bölümden mezun olan kişinin niteliğini güvenilir bir şekilde ölçecek düzeyde değildi. Sorular çok bağımsız yerlerden toplanıp önümüze konmuştu (K, 41).

Hayır, değildir. Öğretmenlik bilgiyi kâğıt üzerinde göstermek değil, pratik olarak ortaya ürün koymaktır. Bizler bilgiyi aktaran kişileriz, onu alan ve kâğıt üzerinde göstermemiz gereken kişiler değiliz... Birçok İngilizce öğretmeni İngilizce konuşmaktan korkuyor ve çoğu da konuşmıyor. Yaşayan bir İngilizce aktaramıyoruz (K, 54).

Bu sınavın kesinlikle mesleki bilgi veya yeterlik ölçmek için yapıldığına inanmıyorum. Öğretmenlik mesleği, tamamen mali anlamdaki politikaların insafına bırakılmış bir durumda.

Üstelik böyle bir durumda bile nitelik aranmıyor. Önümüze sürülen standart bir test ve bu testi geçerseniz yıllarca emek verdiğiniz mesleğinizi icra edebiliyorsunuz (K, 60).

Hayır değil, kesinlikle. Ezberi iyi olan kazanıyor ve şanslı olan... Çok fazla nitelikli öğretmen açığa kalırken, mutfakta yemeği pişirmeye öğrenen atanamıyor (K, 71).

Bence değildir. Çünkü ben alanıma hâkim biri olabilirim ve bu şekilde atanabilirim. Ancak anlatım becerilerim zayıf olabilir, iletişim becerim zayıf olabilir, psikolojik sorunlarım olabilir. Bence atamalarda bunların göz önünde bulundurulması gerekir. Bu yüzden en doğru sistem mülakat ama o da ne kadar güvenilir olur, o da büyük bir muamma (K, 86).

Kesinlikle hayır; sadece ezbere yönelik, hiçbir seçiciliği olmayan saçma bir prosedür ve ardı arkası aranmayan bir uygulama (E, 8).

Öğretmenin kalitesi ve niteliği asla sınava bağlı olamaz. Bunu ölçmek ve değerlendirmek kesinlikle planlı programlı bir staj uygulamasından sonra belirlenmelidir. KPSS ve ÖABT sadece bir sıralama sınavıdır (K, 92).

Maalesef değildir, hele bizim gibi İngilizce öğretmenlerinin “pronunciation (telaffuz)” konusunda ölçülemediği bir sınava uygun bir sınav denilemez. Ancak bu şartlar altında alan sınavı uygulaması iyi bir fikir ama yetersiz (K, 99).

Hayır, tabii ki... Öğretmenler üretken, yaratıcı, girişken, düzgün konuşabilen anlatım becerilerine sahip, her yönüyle yol gösterici, öğrencilere örnek teşkil edebilecek kişiler olmalıdırlar. Ancak KPSS bunların hiçbirini değerlendiremeyen bir sınav (E, 12).

Öğretmen seçmede yetersiz bir sınav... Atandım ama ne atanamayan arkadaşlarımdan daha nitelikli bir öğretmenim ne de bu sınavın bir faydasını gördüm (K, 101).

Yetersiz bir sınav bence... Çünkü öğretmenlik çok kutsal bir meslek... Bu yüzden her önüne gelen öğretmen olmamalıdır. Hatırlama düzeyinde sorular sorularak, 1-2 gün sonra unutulacak bilgileri bir sınavla ölçmek ne kadar doğru? (E, 20).

Tabii ki değil... Ezberi kuvvetli, öğretmenlik mesleği sıfır olan biri atanabiliyor. Ama aklıma başka çözüm de gelmiyor, mülakat ya da kolej alımlarında olduğu gibi mikro- öğretim yöntemiyle öğretmen alımı daha doğru olabilir ama bu kez de torpil olur korkusu oluyor (K, 113).

Hayır. 3 yıldır ücretli çalışıyorum ve başarı ortalamam yıllardır aynı okulda kadrolu çalışan öğretmeninkinden fazla, bir sene oturup bir şeyleri ezberleyip atanarak öğretmen olunuyor ama Çin mali gibi öğretmen (K, 118).

Genel yetenek – genel kültür ve eğitim bilimleri alanlarını içeren KPSS ile öğretmenlik alan bilgisi sınavını içeren bu iki sınav nitelikli ve kaliteli öğretmen istihdamı için uygun bir sınav değildir. Sınırlı süreli ve sınırlı sayıda soruların yer aldığı bu tür sınavlar ile Milli Eğitim Temel Kanunu’nda da belirtilen bir öğretmende bulunması gereken mesleki bilgi ve yeterlilikler doğru bir şekilde ölçülememektedir. Ayrıca çağdaş eğitim anlayışının bir gereksinimi olan yaratıcı, verimli, başarılı ve nitelikli öğretmenlerin sadece bilgi basamağını ölçebilen ve belli bir dönem sonra öğretmenler tarafından büyük bir oranda unutulacak bilgiler ile öğretmenlerin sınanması ve değerlendirilmesi güvenilirlik açısından doğru bir yaklaşım değildir.

GÖRÜŞ 2:KPSS ile uygulanmaya başlanan yeni sınav türünün kaliteli ve nitelikli öğretmen istihdamı için uygun olup olmadığı sorusu konusunda *olumlu ve iyimser* yönde görüş belirten katılımcılara ait bazı görüşler şöyledir:

Evet, çünkü 2013 KPSS ile uygulanmaya konan ÖABT sınavında adayların bilmesi gerekenler az maz sorulmaya başladı ama biraz daha geliştirilmeli (E, 1).

En azından alanında iyi öğretmenlerinin atanacağı şüphesiz; bu açıdan güzel bir sınav (K, 8).

Uygun bir sınav fakat öğretmenlere sürekli kendilerini geliştirici eğitimler verilmeli diye düşünüyorum (K, 13).

İlla da yapılması gerekiyorsa da bu sınava alternatif daha iyi bir sınav daha düşünemiyorum. Gayet iyi hazırlanmış bir sınavdı (K, 24).

Alan bilgisinin sınava dâhil edilmesi beni sevindirdi. Çünkü ayırt edici olan bir şeyler olmalıydı bu sınavlarda. Zira KPSS, ÖSS vb. sınavlar neredeyse ezbere dayalı, belki alan sınavı insanları kendi alanında daha kalifiye bireylere dönüştürme rolünü üstlenebilir (E, 9).

ÖABT çok idealdir. Ben GY-GK için hiç olumlu düşüncelere sahip değilim. Branşçılar sadece Eğitim Bilimleri ve ÖABT çözmeli (K, 34).

KPSS olmasa da ÖABT'nin daha kaliteli ve uygun olduğunu düşünüyorum, en azından alanında uzmanlaşmamız gereken konulardan soru geliyor (K, 49).

ÖABT'nin getirilmesi kesinlikle çok iyi oldu. Misal, İngilizce için... Adam İngilizceye dair çok az şey biliyorken sadece tarih, coğrafya yapabildiği için atandı yıllardır. Baksan İngilizce öğretmeni ama alana dair bilgisi sorgulanmalı zaten (K, 57).

İçerik bakımından uygun ve işlevsel olduğunu düşünüyorum. Fakat böyle bir stresi öğretmenlere yaşatmak adil değil diye düşünüyorum (E, 17).

KPSS, KPSS, KPSS... Ne çektim senden ya... ÖABT gelmeseydi, öğretmenlik hayal olurdu. ÖABT demek alanım demek, çok iyi bir sınav, gerekli bir sınavdı (K, 89).

Kapsamı biraz daha sınırlı olmalı ve açık bir şekilde yayımlanmalı soru konuları. Alan sınavı olması bence nitelikli öğretmen seçimi için mantıklı (K, 97).

Türkiye şartları açısından uygundur, aksi halde bizim memlekette dayısı olmayan ekmeğe yiyemeyecektir. En azından objektifliği ve geçerliliği garantilemektedir (K, 108).

Uygun bir sınava yakın olduğu fikrindeyim. Bir takım uygulamaların da eklenmesiyle birlikte daha iyi bir sınav sistemi haline geleceğini düşünüyorum (K, 111).

KPSS ve alan bilgisi sınavı birlikte uygulanmaya başlandığı için eskiye nazaran daha verimli ve güvenilir sonuçlar doğurmaktadır. Farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin kendi alan bilgileri ile sınanması önceden uygulanmakta olan KPSS'ye göre daha iyi bir uygulamadır. Öğretmenin genel kültür-genel yetenek ve eğitim bilimlerinden çok eğitim ortamında “ne” öğreteceğini bilmesi gereklidir. Zira kendi alanında bilgili olan bir öğretmen diğer konularda o kadar üstün olmayabilir.

Öğretmenlere hizmet içi eğitim uygulaması kapsamında hem alan bilgileri hem de meslek bilgileri ile ilgili geliştirici ve eğitici eğitimlerin sunulması daha faydalı olacaktır. Çağdaş eğitim gereği çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlere disiplinler arası yaklaşımı esas alan birlikte yapabilecekleri projelere ve çalışmalara da imkân tanınmalıdır.

GÖRÜŞ 3:KPSS ile uygulanmaya başlanan yeni sınav türünün kaliteli ve nitelikli öğretmen istihdamı için tamamen uygun olup olmadığı sorusu konusunda kararsız ve çekimser olan katılımcılara ait bazı görüşler şöyledir:

Uygun olması için adım atılmıştır ancak tam anlamıyla bir uygunluk söz konusu değil (K, 3).

Gereken budur, illa ki eksiklikleri olacaktır. Bütün branşlara uygulanamayan saçmalıklar olacaktır, normaldir. Ama iyi bir sınav uygulaması (K, 12).

Uygun fakat yeterli değil. Mülakat da olmalı diye düşünüyorum. Çünkü öğretmenlik çok başka bir şey (K, 24).

Uygunluğu tabii ki tartışılır ancak alan sınavının gerekliliğine kesinlikle katılıyorum. Alan sınavı olmalıdır. Ancak soruların öğretmenin sınıf içinde yapabilecekleri ve alanıyla ilgili daha kullanılabilir, daha gerçek yaşamdan örneklerle ilgili olması gerektiğini düşünüyorum (K, 30).

Kısmen uygundur, kısmen değildir. Karakter analizi, sınıf içinde öğretmenin durumu insan ilişkileri gibi soyut özellikler ölçülemez sınavla (E, 5).

İlk bakışta ve etapta evet ama olay sadece teoride kalırsa kaliteli öğretmen demek sınavdan iyi not alan öğretmen demek değildir elbette, o yüzden uygulamaya da dökülmezi lazım bazı şeylerin (K 44).

Soruların daha profesyonelce hazırlanması gerektiğini düşünüyorum Sorulara baktığımızda eğitim fakültesinde hiç karşılaşmadığımız konularla karşı karşıya kalabiliyoruz. Seneler öncesi girdiğimiz ÖSS içeriğinin liselerde okutulmaması gibi saçma bir döngüye girilmemesi gerektiğini düşünüyorum (K, 59).

Bilgi açısından bir bakıma evet ama nasıl öğretmenlik deneyimle elde ediliyor, sınavdan 100 tam puan dahi alsak, derste öğrencilerimizle ne kadar iletişim kurabiliyorsak, onların seviyesine ne kadar inebiliyorsak o kadar öğretmeniz (E, 16).

KPSS olmasa bile, alan bilgisinin bu amaca yönelik olduğunu düşünüyorum ama şöyle de bir çelişki var; sınavda sorumlu olduklarımızı sınıfta hiçbir öğrenciye anlatmıyoruz (K, 77).

Kesinlikle yeterli değil. ÖABT tıp ki TOEFL ya da YDS gibi daha kaliteli hale getirilmeli ve İngilizce öğretmenleri ÖABT ile atanmalıdır ama geliştirilmelidir (K, 82).

ÖABT lazım, evet daha mantıklı. En azından herkes kendi alanında yeterli mi, değil mi bunu görmek için güzel bir fikir ama konuşma ve başka bilgiler de lazım ve bu bilgilerin tüm üniversitelerde standart olması da lazım (E, 23).

Yeterince değil, tabii ki. Bütün bilgilerin işlerliği atanmak üzerine yani sınavla sınırlı kalıyor. İçerik bakımından ilk sene olduğu için eksikliklerin olduğunu düşünüyorum. Bir de puan getirisi yüksek olan bir alan sınavında soru sayısının daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum, kapsam geçerliliği artırılmalı (K, 102).

Çok da uygun bir sınav olduğunu düşünmemekle birlikte; alan bilgisinin eklenmesi önemli bir aşama, en azından alanımız (E, 32).

ÖABT iyi bir fikir ama içerik olmamış ya da tam anlamıyla eksik soruluyor alan bilgisi sorularla (K, 104).

Kısmen uygundur, sorunlar göz ardı edilmemelidir. Nitelikli öğretmen seçimi sadece bilgi açısından donanımlı olmakla sınırlanamaz. Psikolojik teste tabii tutulmalıdır öğretmenlik adayları. Sonuçta sapık ya da sorunlu bir öğretmenin atanmasını kimse istemez. Bu büyük bir sorumluluk bilinci ve vicdan gerektiren bir meslektir. Psikolojik sağlamlılığa sahip olmayan bireyler bu mesleği hakkıyla yapamazlar diye düşünüyorum, haksız mıyım? (K, 119).

KPSS ve alan bilgisi sınavlar nitelikli ve donanımlı öğretmen seçimi konusunda tamamen güvenilir uygulama değildir. Çünkü sadece teorik bilgilerin sorgulanabildiği beceri, yetenek ve performansların ölçülemediği sınavlar ile karar vermek öğretmenlerin niteliğini değerlendirme konusunda güvenilir değildir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamında uygulama aşamasında güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi ve eğitilmesi daha mantıklıdır. Bu yüzden bu sınavlara ek olarak öğretmenlerin beceri, yetenek, iletişim, mesleki yatkınlık, psikolojik durum gibi çeşitli özelliklerini ölçebilecek uygulamaların getirilmesi esastır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA

21. yüzyılın koşulları teknolojik, bilimsel, kültürel ve sosyal alandaki değişimlere bağlı olarak ihtiyaç duyulan nitelikli ve donanımlı öğretmen talebinin karşılama zorunlu kılmaktadır (Darling-Hammond, 2006; Macdonald, 1999; Nunan, 2003). Türkiye’de diğer ülkelerde de olduğu gibi öğretmen seçme-atama sistemi mevcuttur ve bu amaçla da KPSS ve ÖABS sınav sistemine ilişkin görüşlerin ve algıların araştırıldığı çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

KPSS’ye yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmen, öğrenci ve eğitimcilerin KPSS tek başına uygulanması hakkındaki düşünceleri olumsuzdur. Bu çalışmaların sonuçlarına incelendiğinde neredeyse hepsi “Alan Bilgisi Sınavı”nın getirilmesini vurgulamıştır. Bu çalışmanın sonucu ortaya çıkan bulgular aşağıda literatür ışığında tartışılmaktadır. Daha sonraki kısımda ise eğitimciler ve araştırmacılara hem kısa hem de uzun vadede daha çok uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu kısmında çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerine yöneltilen 2 metafor ve 5 açık uçlu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen genel sonuçlar ve bu sonuçların literatürle olan bağlantıları ele alınarak sırasıyla kısaca aşağıda yer almaktadır.

a. İngilizce öğretmenlerinin “KPSS” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlarının tartışılmasında ilişkin bulgularının karşılaştırılmasında daha çok literatürde yer alan ve KPSS’ye ilişkin görüşlerin ve tutumların araştırıldığı çalışmalarla desteklenmiştir. Çünkü KPSS’ye ilişkin algıların ve KPSS kavramına ilişkin metaforik algı çalışmalarını literatürde fazla rastlanmamıştır.

İngilizce öğretmenlerinin önemli bir kısmı, KPSS kavramını kendilerin üzerinde *acı ve sıkıntı veren bir şey* olarak algılamaktadır. Elde edilen bu sonuç, Gürol ve

Sevindik (2009) ile Gündoğdu, Çimen ve Turan (2008) çalışmalarından elde edilen bulgular tarafından desteklenmektedir. Ayrıca bu temaya ilişkin üretilen metaforlara bakıldığında, benzer metaforlar Gömleksiz, Kan ve Öner (2011) çalışması ile de örtüşmektedir. Herhangi bir tema altında birleştirilmediyse de Eraslan (2012) tarafından yapılan çalışmada yer alan metaforlar (akrep, işkence, karabasan vb.) aynı algı doğrultusundadır.

İngilizce öğretmenleri tarafından KPSS kavramının *belirsiz bir şey* olarak algılanması Başkan ve Alev (2009) çalışması ile aynı doğrultudadır. KPSS sınav içeriğinin değişken bir yapıda olduğu ve hatta lisans ders içerikleriyle ilgisi olmayan yerlerden sorular sorulduğu Yalçın, S.A., Yalçın, Ş., Kahraman ve Yılmaz (2013) çalışması ile örtüşmektedir. Ayrıca, Öğretmenlerin KPSS sınavının geçerliliğinin düşük olduğu ve günlük hayatında hiçbir ilgisi olmayan konulardan sorulara maruz kaldıkları Çoban, Gündoğdu ve Zirek (2009) çalışması ile aynı doğrultudadır.

İngilizce öğretmenlerinin KPSS kavramını *bir mücadele olarak* algılaması Nartgün ve Gökçer (2014) yaptığı çalışmada yer alan “*yarışma teması*” ile uyumaktadır. İki metaforik temada da KPSS’nin bir mücadele ruhu içerisinde olan bir süreç olarak tanımlandığı görülmektedir. KPSS’nin öğretmenleri zamanla bir yarışma içerisine soktuğu Eraslan (2006) çalışması ile uyumaktadır. Ayrıca, KPSS’nin öğretmen adayları arasında bir yarışma sınavı hâline geldiği Yüksel (2004) ve Karataş ve Güleş (2012) araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir. Karaca (2011)’nin KPSS’nin öğretmen olabilmek için adaylar arasında kıyasıya bir rekabet yarattığı bulgusu da bunu desteklemektedir.

İngilizce öğretmenlerinin bir kısmı KPSS’yi *şans oyunu* olarak algılamaktadır. KPSS’de başarının ve başarısızlığında şans faktörünün rol oynadığını düşünmektedirler. KPSS etkisiyle öğretmen olmanın şansa bağlı olduğu bulgusu Açıl (2010) çalışması ile örtüşmektedir. Ayrıca, senede bir kez yapılan ve geçerliliği ve güvenilirliği düşük olan bir seçme yöntemi ile öğretmen seçmede şans faktörünün önemli bir etken olduğu bulgusu Odabaş (2010) çalışması ile desteklenmektedir. Eraslan (2004) çalışmasında yer alan bazı metaforlar da (hipodramda yarış atı olmak, maraton yarışları) bu görüşü desteklemektedir.

İngilizce öğretmenleri KPSS'nin *kazanılması veya ulaşılması zor olan bir şey* olarak algılanmaktadır. Bu algı, hiç kuşkusuz gibi, KPSS'ye giren öğretmen adaylarını etkilemektedir. KPSS yolunda atılacak adımların zor olması öğretmenler üzerinde bir yük hissettirir. KPSS öğretmen olmak isteyenler girmesi zorunlu bir sınavdır, aksi halde MEB'e bağlı örgün yaygın kurumlarında görev almak zordur. Öğretmen olarak atanabilmek için öğretmen adayları gereken çabayı göstermeli ve bu süreçte azimli olmalıdır.

İngilizce öğretmenleri KPSS'nin kavramının kendileri üzerinde *hastalık* gibi bir algı yarattıklarını düşünmektedirler. Çünkü oldukça önemli bir yeri ve değeri olan KPSS öğretmen adaylarının etkilemekte ve geleceğini belirlemekte ve bu nedenle öğretmenler üzerinde psikolojik, fiziksel ve içsel etki oluşturmaktadır. Bu bulgu Eraslan (2004) çalışmasında yer alan metaforlara (kötü bir hastalık, kanser, hastalık) bakıldığında örtüşmektedir. Ayrıca, Oktay (2012) ve Tösten (2012) KPSS sürecinin öğretmen adaylarını hasta ettiğini belirtmektedir. KPSS sürecinin uzun bir zaman diliminde çeşitli hastalıklara neden olduğu bulgusu da Can ve Can (2011) çalışması tarafından desteklenmektedir. Ayrıca, İngilizce öğretmen adaylarının bir kısmı, KPSS kavramını *gereksinim* olarak algılamakta ve günlük hayatlarının ayrılmaz bir parçası olarak görmektedirler. Elde edilen bu sonuç Nartgün ve Gökçer (2014), Sezgin ve Duran (2011) ve Çimen (2011) tarafından elde edilen bulguları desteklemektedir.

b.İngilizce öğretmenlerinin “ÖABS” metaforuna ilişkin bulgularının tartışılmasında daha çok literatürde yer alan ÖABS'ye ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalar temel alınmaya çalışılmıştır. Zira ilgili literatürde ÖABS'ye ilişkin metaforik algı çalışmasına rastlanmamıştır.

İngilizce öğretmenlerinin büyük bir kısmı ÖABS kavramını *değerli ve önemli bir şey* olarak algılamaktadır. Bu bulgu Aküzüm, Demirkol, Ekici ve Talu (2015); Erdem ve Soylu (2013); Şimşek ve Akgün (2014) çalışmalarının bulguları örtüşmektedir. Bu nedenle, bu sınav sınava giren adaylar için oldukça önemlidir.

İngilizce öğretmenlerinin bir kısmı ÖABS kavramını *belirsiz bir şey* olarak algılamaktadır. Bu bulgu Demir ve Bütünler (2014); Gökçe (2013); Şimşek ve Akgün (2014) çalışmaları ile örtüşmektedir. Sınav içeriği hakkında tam bir teşhis

konulamadığı ve sınavda çıkacak soruların katılımcıları muallâkta bıraktığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle sınav içeriğine ilişkin belirsizlik ortadan kaldırılmalıdır.

İngilizce öğretmenleri az bir kısmı ÖABS'yi *yetersiz ve amacına hizmet edemeyen bir şey* olarak algılamaktadır. Demir ve Bütüner (2014) de yaptıkları çalışmada ÖABS'nin nitelikli ve donanımlı öğretmen seçiminde tek başına güvenilir olmayacağını ve buna ek uygulamaların işleme konması gerektiği ifade etmiştir. Bu nedenle sınava ek ya da alternatif ölçme yolları geliştirilmelidir.

İngilizce öğretmenlerinin bir kısmı ÖABS'yi *aldatıcı ve olduğu gibi görünmeyen bir şey* olarak algılamaktadır. Bu yüzden, öğretmenler sınav anında şoke olmaktadır ve kafa karışıklığı yaşamaktadır. Ayrıca, İngilizce öğretmenleri ÖABS'yi aniden ortaya çıkan bir şey olarak algılamaktadır. Çünkü ÖABS sınavı herhangi bir alt yapı hazırlanmadan ve sınava az bir süre kala ortaya çıkartılmış bir uygulamadır. Aküzüm ve ark. (2013); Erdem ve Soylu (2013) çalışmalarında da bu görüş doğrultusundadır. Bir sınav uygulamasının gerekli kontrol ve düzenlemeler yapılmadan uygulanmaya konması sınava giren adayları olumsuz etkilemiştir.

İngilizce öğretmenleri ÖABS'yi *işlevsel bir şey* olarak algılamaktadır. Zira ÖABS'nin nitelikli ve uygun öğretmen seçiminde başarılı bir uygulama olduğunu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Demir ve Bütüner (2014); Erdem ve Soylu (2013); Gökçe (2013); Şimşek ve Akgün (2014) çalışmaları ile desteklenmektedir. Bu çalışmalarda da, KPSS'ye nazaran ÖABS'nin daha iyi bir ölçme aracı olduğu ve amacına hizmet etmede daha mantıklı olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenleri ÖABS'yi *harmanlanmış ve karma bir şey* olarak algılamaktadır. ÖABS'nin içerisinde sağ soldan soruların yer aldığı, her parçadan bir şeyler eklendiği ortaya çıkmıştır. Bu da katılımcıların sınava yönelik çalışmalarında kendileri için bir durum ortaya çıkarmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin çok az bir kısmı ÖABS kavramını *acı ve sıkıntı veren bir şey* olarak algılamaktadır ve sınavın hayatlarında kritik bir değere sahip olduğunu ve bunun da yaşamlarını yönlendirmede kendilerini psikolojik olarak acı çektirdiği ve ayrıca ÖABS'nin kendilerine ekstra bir yük getirdiği görülmüştür. Bu sonuç,

Aküzüm, Demirkol, Ekici ve Talu (2015) yaptıkları çalışmalar da düşük bir oranda da görülmektedir.

İngilizce öğretmenleri son olarak ÖABS kavramını, *içerisinden ne çıkacağı bilinmeyen ve şans faktörünün etkili olduğu bir şey* olarak algılamaktadır. Bu da sınav süreci boyutunda öğretmenlerin üzerinde psikolojik, fiziksel ve sosyolojik olarak etkilemektedir. Öğretmen seçme sisteminde şans faktörünün etkisinin azaltılması sınava giren adayları memnun edecektir.

c.İngilizce öğretmenlerinin 2013 öncesi uygulanan KPSS'ye ilişkin görüşleri incelendiğinde;

Bahar (2011); Baştürk (2008); Dilekmen, Ercoşkun ve Nalçacı (2005); Gürol ve Sevindik (2009); Kablan (2010); Odabaş (2010); Tösten (2012)'in çalışmalarına paralel olarak KPSS'nin nitelikli ve başarılı öğretmen seçiminde yetersiz ve eksik bir uygulama olarak görmektedir. Bu yüzden, KPSS'ye ek ölçme uygulamalarının getirilmesi gerektiği ve farklı çözüm yolları bulunması gereklidir.

Gündoğdu, Çimen ve Turan (2008); Çimen ve Yılmaz (2011); Karaca (2011); Kılıçkaya ve Krajka (2010)'nın çalışmalarında da olduğu gibi KPSS'nin bireylerin yaşam çizgilerini çizmesinde büyük rol oynadığını, insanları psikolojik, sosyolojik ve ekonomik olarak olumsuz etkilediğini ve bununda kendilerine acı ve sıkıntı çektirdiği görülmektedir. Sınava hazırlanan öğretmenler için bu sorunun giderilmesi önem arz etmektedir.

KPSS'de yer alacak soruların her sene değişikliğe uğradığını ve sınavın kapsamının sürekli değiştiğini ve sınavda çıkacak konuların belirsiz olduğunu ve bunun da KPSS'ye hazırlanırken adayların sınavda başarılı olmalarına engel teşkil ettiğini ifade ettikleri Kösterelioğlu, İ., Kösterlioğlu, M., ve Kilmen (2008); Özsarı (2008); Sezgin ve Duran (2011)'in çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

İngilizce öğretmenlerin KPSS soru sayısının dengesiz ve yetersiz olduğunu ve sınav süresinin az olduğuna ilişkin görüşleri Başkan ve Alev (2009); Bozkurt ve Tekedere (2013); Deryakulu (2008); Özkan ve Pektaş (2011) çalışmaları ile uyusmaktadır. Sınav soru sayısında sabit bir dağılım izlenmesi ve sınav süresinin verimli bir hale getirilmesi ölçmenin daha güvenilir olmasına destek sağlayabilir.

Bu görüşlerden farklı olarak İngilizce öğretmenleri, KPSS'nin kendi hayatlarının önemli bir parçasını oluşturduğunu ve KPSS'ye ek olarak getirilen alan bilgisi sınavının önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

d. İngilizce öğretmenlerinin ÖABS'ne ilişkin görüşleri ve literatürdeki çalışmalarla ilişkisi aşağıda tartışılmaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin büyük bir kısmı ÖABS'nin değerli, gerekli bir şey olduğunu ve işlevsel bir yapıya sahip olduğu görüşündedirler. Bu bulgu Aküzüm, Demirkol, Ekici ve Talu (2015); Erdem ve Soylu (2013); Şimşek ve Akgün (2014) çalışmalarının bulguları örtüşmektedir. Ayrıca ÖABS öğretmenlerin hayatında büyük bir öneme sahiptir.

İngilizce öğretmenleri ÖABS sınavının aniden ve plansız bir şekilde ortaya çıktığını ve bu yüzden sınavın uygulanma zamanının iyi ayarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu Aküzüm ve ark. (2013); Erdem ve Soylu (2013) çalışması bulguları ile uyumaktadır. Sınav uygulamalarının getirilmesinde belli bir süreç izlenmeli ve sınava girecek bireylere sınav önceden duyurulmalıdır.

İngilizce öğretmenlerinin bir kısmı ÖABS'nin yetersiz bir uygulama olduğunu, nitelikli öğretmeni değil sadece alan bilgisini iyi olan öğretmeni seçebildiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu Demir ve Bütüner (2014) ile desteklenmektedir. Ayrıca ÖABS soru sayısının da az olduğu ve lisans konularının ölçülebilmesinde kapsamın geçerliğinin düşük olduğu ve bu yüzden soru sayısının artırılması bulgusu Demir ve Bütüner (2014); Demiryay (2014); Şimşek ve Akgün (2014) çalışmaları tarafından desteklenmektedir.

İngilizce öğretmenlerin bir kısmı da, ÖABS içeriğinin belirsiz olduğunu, çalışılması gereken konularda bir sınırlandırılma getirilmediğini ve öğretmenlerin geniş bir konu yelpazesine çalışmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu Demir ve Bütüner (2014); Gökçe (2013); Şimşek ve Akgün (2014) çalışmaları ile örtüşmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin çok az bir kısmı ÖABS'nin gereksiz bir sınav olduğunu ve aynen KPSS gibi bir uygulama olduğunu ve yapılmasının nitelikli öğretmen seçiminde herhangi bir fayda sağlamayacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu

bulgu, Erdem ve Soylu (2013) çalışması tarafından desteklenmektedir. Öğretmenlerinin herhangi bir sınava tabii tutulmadan atanması için bir sistem geliştirilmelidir.

e.İngilizce öğretmenlerinin öğretmen atamalarının mevcut durumu hakkındaki düşünceleri ve gelecekle ilgili beklentileri incelendiğinde;

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, üniversitelerden mezun olan öğretmen aday sayısının arttığını, MEB tarafından yeterli sayıda öğretmen ataması yapılmadığını, üniversitede öğrenim gören ve görececek öğrencilerin kontenjanlarını belirlemede YÖK ve MEB arasında bir fikir alış-verişi yapıp yapılmadığı konusunda emin olmadıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, Kuran (2012); Odabaş (2010); Sezgin ve Duran (2011) çalışmaları tarafından desteklenmektedir.

İngilizce öğretmenleri, öğretmen açığı bulunan okulların geçici ve kalıcı olmayan eğitimcilerle (ücretli, vekil, sözleşmeli, emeklilik zamanı yaklaşmış ve emekli olmuş öğretmenler) doldurulmasının öğretmen ataması bekleyen öğretmen adaylarını direk ve dolaylı olarak etkilediğini belirtmiştir. Bu nedenle Odabaş (2010); Öğülmüş (2012); Tösten (2011) çalışmalarında da vurgulandığı boş kadrolara yeni ve kadrolu öğretmenlerin atanması gerekmektedir.

İngilizce öğretmenlerine göre her zaman her branştan eşit sayıda öğretmen alınmamakta ve branşlara göre atama bekleyen öğretmenlerin sayısı birbirinden farklı olmaktadır. Elde edilen bu sonuç, Gökçe (2013) ve Oktay (2012) çalışmalarında yer alan bulgular tarafından desteklenmektedir. Ancak eğitim kurumlarında öğretmen açığında branşlara göre bir farklılık yaşanmaktadır. MEB ve YÖK arasında güçlü bir iş birliğine gidilerek atama bekleyen öğretmen sayısında bir azalmaya gidilmesi yönünde çeşitli çalışmalar yapılmalıdır.

İngilizce öğretmenlerinin az bir kısmının görüşlerinden yola çıkıldığında öğretmen atamalarında siyasi amaç güdüldüğü, bu nedenle atamalarda bir belirsizlik yaşandığı ve ne zaman ne olacağı konusunda bir kesinlik olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, ister istemez, sınava hazırlanarak hayatını geçiren öğretmen adaylarının çeşitli şekillerde etkilemektedir.

İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %7'si gelecekteki öğretmen atamalarına yönelik olumlu görüşe sahiptir. Hükümetin MEB'e vereceği bütçenin arttırılması sayesinde daha fazla öğretmen atamasının yapılabileceği ve bunu da öğretmen atama sorununa bir nevi çare olacağı düşünülmektedir. Bu bulgu Açıl (2010); Nartgün (2008); Oktay (2012); Öğülmüş (2012)Özer (2008) çalışmalarında yer alan bulgularla paralellik göstermektedir.

f.İngilizce öğretmenlerinin KPSS hakkındaki sorun ya da sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde;

İngilizce öğretmenlerinin büyük bir kısmı KPSS'deki en büyük sorunun sınav içeriği olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin KPSS sınav içeriği konusunda belirsizlik yaşadıklarını, günlük hayatta ilişkisi olmayan ve güncel olmayan soruların sorulduğunu ve bunun da sınav öncesi ve sınav esnasında kendileri üzerinde ağır bir yük oluşturmaktadır. Bu nedenle, KPSS kapsam geçerliliğinin tartışılmalı bir sorun haline geldiği, Başkan ve Alev (2009); Çimen ve Yılmaz (2011); Çoban, Gündoğdu ve Zirek (2009); Erslan (2006); Gökçe (2013); Karataş ve Güleç (2013); Odabaş (2010); Oktay (2012); Önal (2011); Şahin ve Arcagök (2010) çalışmalarında yer alan bulgular ile örtüşmektedir. Bu nedenle, KPSS içeriği konusunda sınırlar kırmızı çizgiler ile belirlenmeli ve KPSS öğretmen adaylarının sınava hazırlanma süreci içerisinde kaygılandırıcı ve endişeye düşürücü sebeplere neden olmamalıdır.

İngilizce öğretmenlerine göre, KPSS'de önemli sorunlarından biri de KPSS'nin öğretmen seçiminde güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olmadığı ve nitelikli öğretmen seçiminde işlevsiz bir özelliğe sahip olduğu yönündedir. Bu nedenle, KPSS öğretmen adaylarının gerçek düzeylerini ölçemediği ve hata miktarının yüksek olduğu yönünde eleştirilmektedir. Elde edilen bu sonuç, Atav ve Sönmez (2013); Demir ve Bütüner (2014); Gündoğdu, Çimen ve Turan (2008); Gökçe (2013); Odabaş (2010); Şimşek ve Akgün (2014); Tösten, Elçiçek ve Kılıç (2012); tarafından elde edilen sonuçları desteklemektedir.

İngilizce öğretmenlerinin bir kısmı KPSS'deki sorunlardan birinin de sınav kavramı içerisinde yer alan değişkenlerin olduğunu belirtmektedir. İngilizce öğretmenleri sınav süresini az bulmakta, sınavın yapılma sıklığını ve şeklini beğenmemekte ve KPSS sınav katsayısının ve türünün değiştirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu

bulgu Eğitim-bir-sen (2011); Kuran (2012); Odabaş (2010) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

KPSS'ye ilişkin sorunlar arasında KPSS'nin öğretmen adayları üzerinde oluşturduğu psikolojik ve sosyolojik etkinin önemli olduğu tespit edilmiştir. Zira adayların hayatında önemli bir yeri olan KPSS adaylar üzerinde sınav stresi, kaygısı ve heyecanı yaratmaktadır. Can ve Can (2011); Nartgün ve Gökçer (2014); Odabaş (2010); Öğülmüş (2012) yaptıkları çalışmalarda aynı bulgulara ulaşmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin az bir kısmı KPSS'nin soru türünü, sayısını ve soruların dağılımı yönünde olumsuz tutum içerisindedir. Eraslan (2006); Karaca (2011); Kuran (2012); Odabaş (2010); Tösten (2011) yaptığı çalışmalar bu sorun ile paralellik göstermektedir. KPSS'de farklı soru türlerinin kullanılmasının gerektiği, soru sayısının artırılması ve soruları dağılımın daha heterojen bir yapıda yapılması öğretmen adayları için bir nebze de olsa deva olabilir.

g.KPSS ve ÖABS sınavı kaliteli ve nitelikli öğretmen istihdamı için uygun mudur sorusuna ilişkin görüşleri aşağıda incelenerek tartışılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %45'i KPSS ve ÖABS ikilisinin nitelikli ve donanımlı öğretmen seçimi için tam yeterli olmadığı görüşündedir. Bu görüş doğrultusunda katılımcıların görüşleri baz alınarak bazı açıklamalar getirilebilir. Teorik bilgilerin sorulduğu bir sınavla öğretmen seçimi yapılması güvenilir değildir. Bu durum, Diken, Öztürk,Uzel ve Yılmaz (2012); Gökçe (2013); Sezgin ve Duran (2011) çalışmaları ile örtüşmektedir. Çoktan seçmeli testlerle öğretmen adaylarını arasında seçim yapmak güvenilir değildir. Zira çoktan seçmeli testlerde şans faktörünün yüksek derecede olduğu gerçeği Açıl (2010); Eraslan (2006); Odabaş (2010) da yaptıkları çalışmalarda da görülmektedir. Ayrıca hem KPSS hem de ÖABS'de sorular soruların geçerliliği ve güvenilirliği sorgulanmalıdır. Çünkü sınavlarda sorulan soruların öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında gördükleri dersler ve gündelik hayatla ilişkili konular ile ne denli bir ilişki içerisinde olduğunun bilinmesi, öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve zenginliğin ortaya çıkarılması için önem arz etmektedir.

ÖABS, öğretmenlerin alan bilgisini ölçmekte yetersizdir. Yabancı dil öğretmenliği alanından örnek verirsek; İngilizce öğretmenin sahip olması gereken 4 temel

becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) sadece *okuma* kısmının bu sınavla test edildiği bunu doğrular niteliktedir. Öğretmen adaylarının seçiminde adayların öğretmenlik mesleğine karşı ilgi ve tutumunu ölçen herhangi bir uygulamaya başvurulmamaktadır. Ancak mesleği seven, mesleğine tutkuyla bağlı olan bir öğretmen ile bunun tam tersi bir tutuma sahip olan öğretmenin eğitim-öğretim ortamında yapacakları arasında ne denli farklılıklar olacağı aşikârdır. Öğretmenlerin kendilerine ait gerçek performanslarını sergileyebilecekleri ve alanlarında ne kadar yetkin ve donanımlı olduklarını göstermeleri için uygun bir fiziksel ortam sağlanmalıdır.

İngilizce öğretmenlerinin %37'sine göre şu an uygulanmakta olan KPSS ve ÖABS ikilisinin nitelikli ve donanımlı öğretmen seçimi için uygun bir sınavdır. Literatürde bulunan ve KPSS'ye ilişkin yapılmış araştırmalar Bahar (2011); Baştürk (2008); Dilekmen ve ark. (2005); Gürol ve Sevindik (2009); Kablan (2010); Kılıçkaya ve Krajka (2010) da ÖABS gerekliliğini ve önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, ÖABS sınavı ile öğretmen seçiminin daha güvenilir sonuçlar doğurması beklenebilir. Zira öğretmen adaylarının lisans eğitimleri esnasında aldıkları derslerden yani kendi alan bilgilerinin sorgulandığı bilgilerden oluşan sorularla sınanması onların kendilerini daha iyi sergilemeleri ve göstermeleri açısından daha mantıklıdır. Elde edilen bu sonuç Aküzüm ve ark. (2015); Demir (2014); Şimşek ve Akgün (2014) çalışmaları tarafından desteklenmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin %17'si şu an uygulanmakta olan KPSS ve ÖABS ikilisinin nitelikli ve donanımlı öğretmen seçimi için uygun bir sınav olup olmadığı konusunda kararsızdır. Bunun nedeni bu çalışma içerisinde yapılan araştırmanın ÖABS uygulandıktan sadece 3-4 ay sonra gerçekleştirilmesi olabilir. Çünkü herhangi bir alt yapısı ve pilot uygulaması yapılmadan bir sınavın uygulanması o sınava giren kişilerin tutum, algı ve düşüncelerini tam ifade etmesine yol açmış olabilir.

5.2 Öneriler

Öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurulu arasında sağlam bir işbirliği kurulmalıdır. Üniversitelerin çeşitli bölümlerinde eğitim görmekte olan ve görececek öğrencilerin seçiminde MEB ve YÖK arasında arz-talep dengesi kurulmalıdır. Gelecekte ne kadar öğretmene ihtiyaç duyulacağı

belirlenerek ona göre üniversitelerde kontenjan açılmalıdır. Nitelikli bir eğitim için bu şarttır. Zira eğitimde nicelik arka planda kalmalı, nitelik ön plana çıkartılmalıdır. “Öğretmen olma” gayesini hedef edinmiş öğretmen adayları gelecekte karşılaşacakları sınavlar hakkında bilgilendirilmelidir ve öğretmen adaylarının bu sınavlara yönelik farkındalıkları arttırılmalıdır.

Çünkü gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin “öğretmenlik” mesleğine ilişkin durumları, onların mesleklerini yerine getirilmeleri sürecinde önemli rol oynamaktadır.

Nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin daha güvenilir bir şekilde seçilebilmesi için KPSS ve ÖABS’de bazı düzenlemeler yapılabilir. Mesela öğretmen adayları KPSS ve ÖABS’de hangi konulardan sorulara maruz kalacaklarını bilmelidir. Aksi takdirde bu durum öğretmen adaylarının üzerinde sınav sürecinde büyük bir etki yaratabilir. Ayrıca öğretmen alan bilgisi soruları çeşitlendirilme ve ihtiyaca göre konu alanları belirlenmelidir.

Öğretmen seçiminde sadece teorik bilgilerin sorgulandığı bir sistem yerine, öğretmenlerin uygulamadaki becerilerini gösterebilecekleri ve performanslarını sergileyebilecekleri bir aşama sağlanmalıdır. Zira araştırma bulguları dikkate alındığında araştırmaya konu olan sınavın ağırlıklı olarak kuramsal bilgileri sorguladığı anlaşılmıştır. Bunun yerine diğer öğrenme alanlarını içerecek uygulamalar da işleme konmalıdır. Örneğin, yabancı dil öğretmenleri için dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birlikte dikkate alınabilir. Ayrıca diğer alanların özelliklerine göre de alan bilgisine ek olarak ve diğer öğrenme alanlarını da dikkate alan sözlü sınavlar ve yetenek sınavları da getirilebilir.

Bu araştırma eğitim-öğretim etkinliğinin önemli bir paydaşı olan öğretmenin daha güvenilir bir biçimde seçilebilmesi için gerçekleştirilmiştir. Ancak bu çalışma gerek verilerin sınırlılıkları gerekse de sınav zamanı olarak kapsamı bakımından istenilen düzeyde olmama durumu da dikkate alındığında bu alanda yapılacak daha yeni çalışmaların istenilen düzeyde olup öğretmenlerin seçilmesi ve yetiştirilmesinde yol gösterici olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İlkay. 2014. Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. **Electronic Turkish Studies**. 9(5).
- Abrahamson, Mark. 1983. **Social research methods**. Prentice Hall.
- Açıl, Ümmü. 2010. “Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Ahkemoğlu, Hasan. 2011. “A Study on Metaphorical Perceptions of EFL Learners Regarding Foreign Language Teacher”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Akbari, Mohsen. 2013. Metaphors about EFL Teachers’ Roles: A case of Iranian Non-English Major Students. **International Journal of English Language & Translation Studies**. Vol: 1, Issue: 2.
- Aksarı, Mutahhar. 1997. Yabancı ülkelerde öğretmen yetiştirme sistemi. **Eğitim ve yaşam dergisi**, s: 49-56.
- Aküzüm, Cemal, Demirkol, Mehmet, Ekici, Özcan, Talu, Muharrem.2015. Öğretmen Adaylarının Kpss Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına İlişkin Görüşleri.**Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:6, Sayı: 18.
- Akyüz, Yahya. 1978. Türkiye’de Öğretmenin “Öğretmen” ve “Meslek” İmajı. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 11(1), 115-121.
- _____. 2003. “Eğitim Tarihimize Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlanması İlkeleri Uygulamaları”,**Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu**, 21-23 Mayıs, Sivas.
- Alger, Christianna L. 2009. Secondary teachers’ conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. **Teaching and Teacher Education**, 25(5), 743-751.
- Alpan, Gülgün. 2008. Görsel Okuryazarlık Ve Öğretim Teknolojisi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 74-102.
- Altan, Mustafa Z. 2006. Preparation of Foreign language teachers in Turkey: A challenge for the 21st century. **Dil Dergisi**, 134, 49-54.

- Aras, Selda, Sözen, Sinem. 2012. Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. **X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 1-10.**
- Arıkan, Rauf. 2011. **Araştırma yöntem ve teknikleri.** Ankara: Nobel yayın.
- Aristotle. 2004. **Rhetoric.** Mineola/New York, Dover Publications Inc.
- Arslan, Zeki. 2004. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’nde Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Uygulamasının Karşılaştırılması. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.**
- Ataman, Ayşegül. 1998. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 4(3), 263-270.
- Ataunal, Aydoğan. 1994. Türkiye’de İlkokul Öğretmen Yetiştirme Sorunu. **MEB Yayını.** Ankara.
- Atav, Esin, Sönmez, Suzan. 2013. Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (Kpss)’na İlişkin Görüşleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Özel Sayı, 2013, 1: 01-13.
- Aubusson, Peter J., Harrison, Allan G., Ritchie, Stephen M. 2006. Metaphor and analogy in science education (Vol. 30). **Springer Science & Business Media.**
- Aydın, Ayhan. 1998. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 4(3), 275-286.
- Aydın, Seçkin, Pehlivan, Ahmet. 2010. Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. **Turkish Studies**. 5(3), 818-842.
- Aydoğan, İsmail, Çılsal, Zehra. 2007. Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci: Türkiye ve diğer ülkeler. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı: 22, 179-197.
- Aykaç, Necdet, Kabaran, Hasret, Bilgin, Bilal. 2014. Türkiye’de Ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere Ve Türkiye Örneği). **Electronic Turkish Studies**. 9(3).
- Azar, Ali. 2011. Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**. 1(1), 36-38.
- Bağcı, Hasan. 2013. Metaphors of Turkish preservice teachers about the concept of “Literature”. **Educational Research and Reviews**. 8(18), 1742-1752.
- Bahar, Hüseyin Hüsnü. 2011. ÖSS puanı ve Lisans Mezuniyet Notunun KPSS10 Puanını Yordama Gücü. **Eğitim ve Bilim 2011**. Cilt 36, Sayı 162.

- Bal, Belgin, Başar, Erdoğan. 2014. **Finlandiya, Almanya, Singapur Ve Türkiye'nin Eğitim Sistemleri Açısından Kademeler Arası Geçiş Sistemlerinin Karşılaştırılması.** Çukurova Üniversitesi Türkoloji-Makale Bilgi Sistemi.
- Ballou, Dale. 2003. Certifying accomplished teachers: A critical look at the National Board for Professional Teaching Standards. **Peabody Journal of Education.** 78(4), 201-219.
- Bartu, Hülya. 2002. **Independence or Development?: An Overview of Turkey's Foreign Language Education Policies.**
- Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitim Psikolojisi.** Ankara, 2004.
- Başkan, Gülsüm Atanur, Aydın, Ayhan, Tuğba, Öğretmen. 2006. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** 15(1), 35-42.
- Başkan, Zeynep, Alev, Nedim. 2009. Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) Çıkan Soruların Öğretmenlik Meslek Derslerine Göre Kapsam Geçerliliği. **Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,** 2009, 6.1: 29-50.
- Baştürk, Ramazan. 2008. Fen ve Teknoloji Alanı Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı Başarılarının Yordanması. **İlköğretim Online,** 7(2), 323-332, 2008.
- Bayyurt, Yasemin. 2012. 4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. **In: Hacettepe Üniversitesi 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı.**
- Berry, Barnett. 2002. **What It Means To Be a" Highly Qualified Teacher".**
- Bilgin, Nuri. 2000. **İçerik Analizi.**İzmir: Ege Üniversitesi Yayını.
- Birinci, N. 2003. "Cumhuriyetin 80.Yılında Milli Eğitim Üzerine Bir Bakış"**Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,**Yıl 4, Sayı 44, Ekim.
- Blackwell, Peggy, Diez, Mary E. 1999. Improving Master's Education for Practicing Teachers: The Impact of the National Board for Professional Teaching Standards. **Teaching and Change,** 6(4), 350-63.
- Bowen, Howard R. 1980. **The Costs of Higher Education: How Much Do Colleges and Universities Spend per Student and How Much Should They Spend?**
- Bozkurt, Abdullah, Tekedere, Hakan. 2013. Etkileşimli Çevrimiçi KPSS Deneme Sınavı Yazılımı. **2013 Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,**sayı: 31, s.36-44.
- Buaraphan, Khajornsak. 2012. Educational supervisors' metaphorical roots of beliefs about teaching and learning. **Educational Research and Review,** 7(12), 282-291.
- Bullough, Robert V. 1991. Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. **Journal of teacher education,**42(1), 43-51.

- Bür, Burcu, Aycan, Ahmet. 2013. Birinci Yabancı Dil Olarak Öğrenilen İngilizcenin İkinci Yabancı Dil Fransızcanın Öğrenim Sürecine Etkisi. **Electronic Turkish Studies**, 2013, 8.10.
- Can, Süleyman, Can, Şendil. 2011. Kamu Personeli Seçme Sınavı Öncesinde Öğretmen Adaylarının Stres Düzeyleri. Eylül 2011 Cilt:19 No:3. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 765-778.
- Cantor, Nancy. 1990. From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. **American psychologist**, 45(6), 735.
- Cerit, Yusuf. 2008. Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6 (4): 693-712.
- Ceyhan, Aydoğan Aykut. 2004. Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. **Sosyal Bilimler Dergisi**, 2004/1.
- Clack, George. 1997. **ABD'nin Portresi**. Birleşik Devletler Enformasyonu Ajansı tarafından yayımlanmıştır, Eylül 1997.
- Cochran, Kathryn F. 1991. Pedagogical Content Knowledge: A Tentative Model For Teacher Preparation. **Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3-7, 1991)**.
- Colker, Laura. 2008. **Twelve characteristics of effective early childhood teachers**. **Young Children**, 63(2), 68-73.
- Cooper, James M., Alvarado, Amy. 2006. Preparation, recruitment, and retention of teachers. **International Institute for Educational Planning**.
- Coşkun, Kerem, Metin, Mustafa, Birşiçi, Salih, Kaleli Yılmaz, Gül. 2010, November. Farklı Mesleki Deneyime Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik ile İlgili Algılamaları. **In International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE) (pp. 11-13)**.
- Creswell, J. W. 2003. **Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. SAGE Publications. CA: Sage.
- _____. 2012. **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. Pearson. Boston.
- Çapan, Bahtiyar Eraslan. 2010. Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları. **Journal of International Social Research**, 3(12).
- Çavuşoğlu, İlknur. 2010. "Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi". Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı: Adana.

- Çelen, Fatma Kübra, Çelik, Aygöl, Seferoğlu, Süleyman Sadi. 2011. Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları. **Akademik Bilişim**, 2011, 2-4.
- Çelikten, Mustafa. 2008. Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Model Arayışları. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (19), 189.
- Çelikten, Mustafa, Şanal, Mustafa, Yeni, Yeliz. 2005. Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 19(2), 207-237.
- Çetin, Filiz. 2009. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları. **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 58-64.
- Çetin, Şaban. 2001. İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. **Milli Eğitim Dergisi**, 149, 29-37.
- _____. 2013. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (Kpss) Yönelik Kaygılarının İncelenmesi. **Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı: 197.
- Çetinkaya, Murat, Taş, Erol, Ergün, Mustafa. 2013. Türkiye ve Finlandiya'daki Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 10(24).
- Çınar, İkrım. 2003. İlköğretime Öğretmen Yetiştirme. **E-Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi**, Haziran 2003, Sayı 2.
- Çiftçi, Musa. 2011. Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı Sorunu. **Turkish Studies**, 6, 1.
- Çimen, Osman, Yılmaz, Mehmet. 2011. Biyoloji Öğretmen Adaylarının KPSS ile İlgili Görüşleri. **Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi**, Sayı 4, Haziran 2011.
- Çiprut, Rivka Bihar. 2011. İkinci Yabancı Dil Eğitimi Sorunsalı: İstanbul'daki Özel Okulların İlk Öğretim ve Lise Düzeyinde Yabancı Dil Eğitimine Bir Bakış. **Mediterráneo/Mediterraneo**, (6).
- Çoban, Bilal, Gündoğdu, Cemal, Zirek, Oğuzhan. 2009. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. **E-Journal of New World Sciences Academy**, 4(4), 244-255.
- Çobanoğlu, Rahime, Kasapoğlu, Koray. 2010. PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 39(39).
- Dağ, Funda. 2013. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences): Theory & Practice**, 13(1), Kış/Winter, 291-306.
- Darling-Hammond, Linda. 2006. Constructing 21st-century teacher education. **Journal of teacher education**, 57(3), 300-314.

- Darling-Hammond, Linda, Cobb, Velma L. 1995. **Teacher Preparation and Professional Development in APEC Members: A Comparative Study**. Asia Pacific Economic Cooperation Secretariat (Singapore); Department of Education, Washington,
- De Guerrero, Maria CM., Villamil, Olga S. 2002. Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. **Language Teaching Research**, 6, 95-120.
- Demir, Selçuk Beşir, Bütüner, Kadir. 2014. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Alan Sınavına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2014, 10.2.
- Demircan, Ömer. 1988. **Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil**. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Demirel, Özcan. 1991. Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlükler. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(6).
- _____. 2000. **Karşılaştırmalı eğitim**. Pegem A Yayıncılık.
- Demirkan, Ceyda. 2008. “Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta’da öğretmenler üzerine bir araştırma”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Demiryay, Nihan. 2014. Öğretmenler İçin Alan Bilgisi (Öabt) Almanca Sınavına Yönelik Almanca Öğretmenliği Lisans Eğitiminin Yeterlilik Sorunu. **Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik**, 2.2: 70.
- Deneme, Selma. 2009. İngilizce Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri. **Journal of Language and Linguistic Studies**, 5(2), 85-91.
- Deryakulu, Deniz. 2008. KPSS Eğitim Bilimleri Sorularının Genel Öğretmen Yeterliklerinin Öğretim Teknolojisi Alanı İle İlgili Alt Yeterlik Ve Performans Göstergeleri Açısından İncelenmesi. **Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama/Educational Technology Theory And Practice**, 1.
- Diken, Emine Hatun, Öztürk, Gökşen, Uzel, Nurcan, Yılmaz, Mehmet. 2012. Determining the Opinions of the Prospective (Candidate) Teachers About Public Personnel Selection Exam (KPSS). **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 15 (2011) 3571–3575.
- Dilekmen, Mücahit, Ercoşkun, M. Hanifi, Nalçacı, Ahmet. 2005. Öğretmen Adaylarının Akademik ve KPSS Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11, 304-315.
- Doğan, Cihangir. 2011. Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Öğretmenlerin Sorunları. **Sosyoloji Konferansları**, (29), 143-162.
- Doğan, Türkan, Çoban, Aysel Eren. 2009. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. **Eğitim ve Bilim**, 34(153), 157-168.

- Dös, İzzet 2010. Aday Öğretmenlerin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metafor Algıları. **University of Gaziantep Journal of Social Sciences**, 9(3).
- Draaisma, Douwe.2000. **Metaphors of memory: A history of ideas about the mind**. Cambridge University Press, 2000.
- EĞİTİM-BİR-SEN, Stratejik Araştırmalar Merkezi. 2011. Öğretmen Adaylarının KPSS'ye Bakış Açıları, Sorunları ve Beklentileri Araştırması.
- Ekiz, Durmuş. 2011. **Primary School Teachers' Preactive Teaching and Practical Theories**, Germany: Lambert Academic Publishing.
- Engeç, Necati. 1991. Öğretmen adaylarının Yeterlik Sınavı Başarıları ile Üniversite Başarıları Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6, 149-165.
- Eraslan, Levent. 2004. Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (Kpss) Yönteminin Değerlendirilmesi. **International Journal of Human Science**, Vol:1, No:1
- _____. 2006. Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. **International Journal of Human Sciences**,1(1).
- _____.2012. **Öğretmen Adaylarının KPSS Metaforları Araştırması**.http://egitimajansi.com/kpss/kpssye_giren_adaylar_bu_arastirmayi_mut_laka_okuyun.html [30.10.2013].
- Eraslan, Levent, Çakıcı, Derya. 2011. Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Mayıs 2011 Cilt:19 No:2 427-438.
- Erdem, Emrullah, Soylu, Yasin. 2013. Öğretmen Adaylarının KPSS ve Alan Sınavına İlişkin Görüşleri. **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 4(1): 223-236.
- Erden, Münire. 1998. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Alkım Yayınları, İstanbul.
- _____. 2005. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Epilson Yayıncılık.
- _____. 2007. **Eğitim Bilimlerine Giriş**. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Erden, Münire, Fidan, Nurettin. 1996. **Eğitime Giriş**. Ankara, Alkım Yayıncılık.
- Erdoğan, İrfan. 2003. **Çağdaş Eğitim Sistemleri** (5. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergün Mustafa. 2008. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. **Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi**, 2008, 6.12: 321-348.

- Ertan, Murat. 2002. "Öğretmen Yetiştirilmesi ve Atamalarının İncelenmesi (MEB, YÖK ve DPT Uygulamaları 1980-2000)". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Etter, Jean-François, Perneger, Thomas V. 2000. Snowball sampling by mail: application to a survey of smokers in the general population. **International Journal of Epidemiology**, 2000; 29: 43-48.
- EURYDICE. 2009. **National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms.**
- Farrell, Thomas SC. 2006. "The teacher is an octopus": Uncovering preservice English language teachers' prior beliefs through metaphor analysis. **RELC Journal**, 37, 236-248.
- Feistritzer, C. Emily. 2011. **Profile of Teachers in the US, 2011.** Washington, DC: National Center for Education Information.
- Froaker, William C. 2006. The educational structure of the German school system. [Http://www.ed.gov/PDFDocs/research5.pdf](http://www.ed.gov/PDFDocs/research5.pdf) [05.06.2015].
- Fullan, Michael. 1982. "Integrating theory and practice." **Rethinking teacher education.**
- Gedikoğlu, Tokay. 2005. Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2005, 1(1).
- Gerek, Resul. 2006. "Düzici Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gísladóttir, Berglind, Jóhannsdóttir, Björg. 2010. A Recipe for Success: A Comparative View of Mathematics Teacher Education in Finland and Singapore. **Journal of Mathematics Education at Teachers College**. 1(2).
- Glaser. Robert. 1984. Education and thinking: The role of knowledge. **American Psychology**, 39(2), 93-104.
- Gökçe, Feyyat. 2013. Lisans Öğrencileri ile Formasyon Programına Devam Eden Kursiyerlerin KPSS Konusundaki Görüşleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**. Özel Sayı (1), 171-190 [2013].
- Gökçe, Orhan. 2006. **İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler.** Siyasal kitabevi.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri, Kan, Ayşe Ülkü, Öner, Ümmühan. 2011. Sınıf Öğretmeni Adaylarının KPSS'ye ilişkin Metaforik Algıları. **10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 5-7 Mayıs.** Sivas, Türkiye.
- Greves, Shirley Vaughn. 2005. Butterflies in our classrooms: Using metaphors in teacher education. **The teacher educator**, 41.2: 95-109.

- Gudmundsdottir, Sigrun. 1987. "Pedagogical Content Knowledge: Teachers' Ways of Knowing." **Annual Meeting of the American Educational Research Association** (Washington, DC, April 20-24, 1987).
- Günçer, Barboros. 1997. Okullarda Uygulama Çalışmaları-İlköğretim, YÖK/DB. **Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi**, Ankara.
- Gündoğdu, K. Çimen, N. & Turan, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına İlişkin Görüşleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.9, S.2, s.35-43.
- Güneş, B. (2009). "1945-1980 arası Türkiye'de İngilizce eğitimi". Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Gürol, Mehmet, Sevindik, Tuncay. 2009. "Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi". **1.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi**, Bildiriler, Çanakkale.
- Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M., & Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik Uygulamalarında Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi. **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**, 1.
- Haycock, Kati. 1998. Good Teaching Matters: How Well-Qualified Teachers Can Close the Gap. **Thinking k-16**, 3(2), n2.
- Heinich, Robert, Molenda, Michael,., Russell, James D., Smaldino, Sharon. 2002. **Instructional media and technologies for learning**, 7th edition. Columbus: Merrill/Prentice Hall.
- Hibbing, Anne Nielsen, Rankin-Erickson, Joan L. 2003. A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. **The Reading Teacher**, Vol. 56, No. 8 (May, 2003), pp. 758-770.
- Hlas, Anne, Hildebrandt, Susan. 2010. Demonstrations of pedagogical content knowledge: Spanish liberal arts and Spanish education majors' writing. **L2 Journal**, 2(1), 1- 22.
- Hoepfl, Marie C. 1997. **Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers**.
- Holme, Randal. 2004. **Mind, metaphor and language teaching**. Palgrave Macmillan.
- Hopkins, Gary. 2007. Character(istics) Count! -- What Principals Look for When Hiring New Teachers. www.educationworld.com [20.01.2015].
- Ilıkan, Akın Hamit. 2007. "Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Özelliklerinin Eğitim Üzerine Etkisi". Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Ingersoll, Richart M. 2007. **A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations**. Consortium for Policy Research in Education. Instituto Piaget.

- İnan, M. Rauf. 1983. Atatürk'ün Eğitimci Kişiliği. **Cumhuriyet Döneminde Eğitim.**
- Jadama, Langsajo Mustafa. 2014. Impact of Subject Matter Knowledge of a Teacher in Teaching and Learning Process. **Middle Eastern & African Journal of Educational Research**, Issue: 7.
- Jaggi, Seema. 2003. **Descriptive Statistics and Exploratory Data Analysis.** Indian Agricultural Statistics Research Institute, 1-18.
- Jeutte, Eberhard.1992. Almanya Federe Cumhuriyetinde Öğretmen Eğitimi. **Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı. 1992, İzmir.**
- Johnson, Mark, Lakoff, George. 1999. **"Philosophy in the Flesh." The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought.** New York ,1999.
- Kablan, Zeynel.2010. Akademik Mezuniyet Ortalama Puanı ile KPSS Başarı Puanı Arasında ki İlişki.**Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 23(2), 451-470.
- Kamer, S. Tunay, Ergün, Muammer. 2013. Sınıf Öğretmenliği Programı Mezunlarının KPSS'deki Başarı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre Analizi (Kastamonu İli Örneği).**VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu.**
- Kantos, Züleyha Ertan. 2009. **Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri.** (Ed.) Balcı, A. Genişletilmiş 2. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuş, Fatih, AKBULUT, Ömer Engin.2010. Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği programının öğretmen adaylarının matematiğe karşı öz-yeterlik algılarına etkisi. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,** 2010, 4.2.
- Karaca, Erol. 2011. Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına Yönelik Tutumları.**Akademik Bakış Dergisi,** Sayı 23 Ocak – Şubat – Mart – 2011.
- Karahan, Nezahat. 2008. “Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği”. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, Fatih, Karabulut, Ömer Engin. 2010.The Effect Of Secondary School Teachers' Preparation Program On The Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs. **Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education.** Vol. 4, Issue 2, December 2010, pp. 110-129.
- Karaman, Nefise. 2008. “Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir”.Yüksek Lisans Dönem Projesi.Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kasım, 2008.

- Karataş, Süleyman, Güleş, Hatice. 2012. Evaluation of the Selection Exam for Civil Cervants (KPSS) from Pre-Service Teachers' Perspectives. **Journal of Theoretical Educational Science**, 6(1), 102-119, January 2013.
- Karcı, Canay, Akar-Vural, Ruken. 2011. Birleştirilmiş Sınıflarda Zorunlu İngilizce Dersinin Yürütülmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **İlköğretim Online**, 10(2).
- Kavak, Yüksel. 2009. Öğretmen yetiştirme modelleri ve yeniden yapılanma çalışmaları. **Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu**, 27-36.
- Kavcar, Cahit. 2002. Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 32(1-2).
- Kaya, Yahya K. 1984. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Kayaduman, Halil, Sırakaya, Mustafa, Seferoğlu, S. Sadi. 2011. Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. **Akademik Bilişim**, 2-4.
- Keçici, Sayime Erben. 2011. Almanya'da Öğretmen Eğitimi. **Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Yıl: 2011, Sayı: 34, Sayfa: 117-132
- Kesen, Aynur. 2010. Turkish EFL Learners' Metaphors with Respect to English Language Coursebooks. **Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)**, 4 (1), 108-118.
- _____.2013. What lies beneath teacher beliefs? A study on metaphoric perceptions. **International Journal of Human Sciences**, Vol. 10, Issue: 1.
- Kıldan, A. Oğuzhan. 2013. Aday Öğretmenlerin Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşleri. **10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu**.
- Kılıçkaya, Ferit, Krajka, Jaroslaw. 2010. Language Teachers' Views and Suggestions on the Central Teacher Selection and Recruitment Exam in Turkey. **The New Educational Review**, Vol. 20, No.3-4, 2010, pp. 253-260.
- Kıncal, Remzi Y. **Bilimsel araştırma yöntemleri**. Nobel Yayın Dağıtım, 2010.
- Kilmen, Sevilay, Kösterlioğlu, İlker, Kösterlioğlu, Meltem Akın. 2008. Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları ile Lisans Diploma Notu Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 8, Sayı: 1, Yıl: 8, Haziran 2008.
- Knowles, Murray, Moon, Rosamund. 2006. **Introducing metaphor**. Psychology Press.
- Koçak, Canan. 2013. Metaphorical Perceptions of Teacher Candidates towards the School Concept: Lotus Flower Model. **Mevlana International Journal of Education**, 3(4).

- Koçer, Hasan Ali. 1973. Eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme problemi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 6(1), 1-19.
- Koehler, Matthew, Mishra, Punya. 2008. Introducing TPACK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), **The handbook of technological pedagogical content knowledge for teaching and teacher educators (pp. 3-29)**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- _____.2009. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? **Contemporary issues in technology and teacher education**, 9(1), 60-70.
- Kösterelioğlu, İlker, Kösterelioğlu, Meltem Akın, Kılmen, Sevilay. 2008. Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları İle Lisans Diploma Notu Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2008.
- Kövecses, Zoltan. 2002. **Metaphor: A practical introduction**. Oxford University Press, 2002.
- _____. 2003. **Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling**. Cambridge University Press.
- Krippendorff, Klaus. 2012. **Content analysis: An introduction to its methodology**. Sage.
- Krueger, Michael. 2000. **Teacher education in Germany**. Presidency of the Council of the European Union (2000) Teacher education policies in the European Union, ed. Portuguese Presidency of the Council of the European Union-Ministry of Education, Lisbon.
- Kuran, Kezban. 2012. Öğretmen Adaylarının KPSS Kursu Veren Dersanelere ve KPSS'ye İlişkin Görüşleri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 9, Sayı 18, Sayfa 143-157.
- Küçükahmet, Leyla. 1993. **Öğretmen Yetiştirme (Programları ve Uygulamaları)**. Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası.
- _____. 2003. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- _____.2009. **Öğretmenlik Mesleği**. Nobel Yayın Dağıtım, s.183-254, Ankara.
- Küçükahmet, Leyla, Külahoğlu, Şermin Önder, Çalık, Temel, Topses, Gürsen, Öksüzoğlu, Ayşe Füsün, Korkmaz, Ayşe. 2003. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Nobel Yayın Dağıtım, 4. Baskı, Ankara.
- Küçükoğlu, Bayram. 2013. The History of Foreign Language Policies in Turkey. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 70, 1090-1094.
- Lakoff, George, Johnson, Mark. 1999. **Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought**. Basic books, 1999.

- Lakoff George, Johnson Mark. 2010. **Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil**. Paradigma Yayınları.
- Lamie, Judith M. 1998. Teacher education and training in Japan. **Journal of in-service education**, 24(3), 515-534.
- Leavy, Aisling M, Mcsorley, Fiona A, Bote, Lisa A. 2007. An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. **Teaching and Teacher Education**, 23(7), 1217-1233.
- Lin, Wen-Chuan, Shein, Paichi Pat, Yang, Shu Ching. 2012. Exploring personal EFL teaching metaphors in pre service teacher education. **English Teaching: Practice and Critique**, 11(1).
- Lipka, Richard P., Brinthaupt, Thomas M. (ed.). 1999. **The role of self in teacher development**. Suny Press.
- Lohmar, Bridgette, Eckhardt, Thomas. 2013. The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012-A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe. Bonn: KMK.
- Lucas, Christopher L. 1999. **Teacher education in America: Reform agenda for the twenty-first century**. New York: St. Martin's Press.
- Lyddon, William J., Clay, Alison L., Sparks, Cheri L. 2001. Metaphor and change in counseling. **Journal of Counseling & Development**, 79(3), 269-274.
- Macdonald, Doune. 1999. Teacher attrition: A review of literature. **Teaching and teacher education**, 15(8), 835-848.
- Malaty, George. 2006. What are the reasons behind the success of Finland in PISA. **Gazette des mathématiciens**, 108, 59-66.
- MEB. 1973. Milli Eğitim Temel Kanunu. Kanun Numarası, 1739.
- MEB. 2002. **Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen yeterlilikleri**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- _____.2005. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/Yeterlikler.doc>. [01.02.2014]
- _____.2006. **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri**, Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- _____.2007. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 27.03.2007 tarih, 26475 sayılı **Resmi Gazete**.
- _____.2011. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen Yeterlilikleri “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” ve “Özel Alan Yeterlilikleri”. <http://otmg.mb.gov.tr> [12.04.2014].

- _____.2014.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/10093949_9_cizelgeveesaslar.pdf
[01.03.2014].
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 1992. **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.). 1973. **Resmi Gazete**. 14574, Haziran.
- Mishra, Punya, Koehler, Matthew. 2006. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **The Teachers College Record**,108(6), 1017-1054.
- Montero, L. 2005. **A construção do Conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moon, Bob, Vlăsceanu, Lazar, Barrows, Leland Conley. (Eds.). 2003. **Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments**. European Centre for Higher Education.
- Morgan, Gareth. 1998. **Yönetim Ve Örgüt Teorilerinde Metafor**. İstanbul: Mess Yayınları.
- Moustakas, Clark. 1994. **Phenomenological research methods**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nartgün, Şenay Sezgin. 2008. Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,Cilt: 8, Sayı: 2, Yıl: 8, Bolu.
- _____.2011. Perceptions of special education academic staff: Who should be employed as special education teachers?**International Journal of Human Sciences**. Volume: 7 Issue: 1 Pages: 1082-1112.
- Nartgün, Şenay Sezgin, Gökçer, İlknur. 2014. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Mesleklerine, Geleceklerine, İstihdamlarına Ve Eğitim Politikalarına İlişkin Metaforik Algıları. **e-International Journal of Educational Research**, 5.4.
- Neergaard, Helle, Ulhøi, John P. (Eds.). 2007. **Handbook of qualitative research methods in entrepreneurship**. Edward Elgar Publishing.
- Neuman, William Lawrence. 2006. **Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches 6th Edition**, Pearson International Edition, USA
- Nunan, David. 2003. The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. **TESOL quarterly**, 37(4), 589-613.

- Odabaş, Seda. 2012. “Öğretmen Adaylarının KPSS Sınavına İlişkin Görüşleri (Ankara Örneği)”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Oktaç, Huriye. 2012. “Türkiye’de Öğretmen İstihdamında Yaşanan Sorunlar”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Oktaç, Yeşim Betül, Osam, Ülker Vancı. 2013. Viewing Foreign Language Teachers’ Roles Through the Eyes of Teachers and Students.**Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education]** 44: 249-261.
- Oliver, Paul, Victor, Jupp. 2006. **Snowball sampling**.
- Oliver, Ron. 2002. **The role of ICT in higher education for the 21st century**. Western Australia, Perth: Edith Cowan University.
- Oruç, Nesrin. 2008. A Comparison of the Turkish and European Student-Teachers’ Definition of a Good Teacher¹. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 28, Sayı 2 (2008) 149-168.
- Öğülmüş, Kürşat. 2012. Ücretli Öğretmenlerin Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunlar Ve Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Okul Yöneticilerince Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖSYM. 2008. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu, Ankara.
- _____. 2009. ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi). Kamu Personeli seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu, Meteksan A.Ş.,Ankara.
- _____.2012a. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-13857/basin-duyurusu-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-1012-.html> [10.01.2014].
- _____.2012b.<http://www.osym.gov.tr/belge/1-13565/basin-duyurusu-kamu-gorevlerine-ilk-defa-atanacaklar-ic-.html> [30.01.2014].
- _____.2013. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-14995/ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-test-konularinin-ag-.html> adresinden [10.01.2014].
- _____.2014.<http://www.osym.gov.tr/belge/1-20564/2014-kpss-16012014.html> [18.03.2014].
- Özdemir, Servet, Sezgin, Feridun. 2011. Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2011 (8).
- Özden, Yüksel. 2006. YÖK Sonrası Eğitim Fakültelerinde Sayısal Gelişmeler. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**.Yıl: 2006, Sayı:13.
- Özer, Ebru. 2008. “Kadrolu ve kadrosuz ilköğretim öğretmenlerinin birbirleri ve meslekleri hakkındaki görüşleri (İstanbul-Sultanbeyli örneği)”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

- Özkan, Recep, Pektaş, Sami. 2011. Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Mezuniyet Başarı Notları İle KPSS Puanları Arasındaki İlişki Üzerine Yapılan Bir Araştırma (Eğitim Fakültesi Örneği). **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 30(30), 269-281.
- Özkan, Recep. 2005. Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. **Milli Eğitim Dergisi**, 166, 1-140.
- Özkaya, Merve. 2013. Literatür Işığında Öğretmen Davranışları. **Ekev Akademi Dergisi**, yıl: 17, sayı: 56 (Yaz 2013).
- Özsarı, İsmail. 2008. "Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri". Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, Cemil. 2007. Türkiye’de **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi**. Editör: Oktay A., Eğitim Bilimine Giriş, Pegem A Yayıncılık, s.303-332, Ankara.
- _____. 2008. Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Tarihi Literatürü. **Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi**, Cilt 6, Sayı 12, 2008, 487-519.
- Öztürk, Ergün, Horzum, Mehmet Barış. 2011. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlaması. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(3), 255-278.
- Özyurt, Selahattin. 2000. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Paige, Rod. 2002. **Meeting the Highly Qualified Teachers Challenge: The Secretary's Annual Report on Teacher Quality**. US Department of Education.
- Pajak, Edward F. 1986. Psychoanalysis, teaching, and supervision. **Journal of Curriculum and Supervision**, 1, 122-131.
- Parkay, Forrest, W., Stanford, Beverley Hardcastle. 2001. **Becoming a teacher**. Fifth Edition. Pearson Education Company.
- Parvaresh, Vahid. 2008. Metaphorical conceptualization of an adult EFL learner: Where old concepts are impregnable. **Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)**, 2(2), 154-161.
- Perraton, Hilary, Robinson, Bernadette, Creed, Charlotte. 2001. **Teacher education through distance learning: technology, curriculum, evaluation, cost**. Paris: UNESCO.
- Pishghadam, Reza, Paurali, Shahrzad. 2011. Metaphorical Analysis of Iranian MA University Students’ Beliefs: A Qualitative Study. **Higher Education Studies**. Vol 1, No 1(2011).

Polat, Murat, Böl, Arabacı, İ. Bakır. 2012. Türkiye’de Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alım Ölçütlerini Yeniden Düşünmek: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, Ağustos 2012, Cilt 1, Sayı 3.

Resmi Gazete. 1940. Köy Enstitüleri Kanunu. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4491.pdf>[05.06.2015].

Rushton, Stephen, Morgan, Jackson, Richard, Michael. 2007. Teacher’s Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. **Teaching and Teacher Education**, 23, 432-441.

Saban, Ahmet, Koçbeker, Beyhan Nazlı, Saban, Aslıhan. 2006. Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 6(2), 461-522.

_____. 2007. Prospective teachers’ conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. **Learning and Instruction**, 17(2), 123-139.

Saban, Ahmet. 2008. Primary school teachers’ and their students’ mental images about the concept of knowledge. **Elementary Education Online**, 7(2), 421-455.

_____. 2009. Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7(2), 281-326.

Sabancı, Ali, Şahin, Ahmet. 2006. Farklı Branşlardan Atanan İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeyleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 12(4), 531-556.

Sağlam, Mustafa, Kürüm, Dilruba. 2005. Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi. **Milli Eğitim Dergisi**, 167.

Sanders, William L., Ashton, James J., Wright, S. Paul. 2005. Comparison of the Effects of NBPTS Certified Teachers with Other Teachers on the Rate of Student Academic Progress. Final Report. **National Board for Professional Teaching Standards**.

Schmidt, Denise A., Baran, Evrim, Thompson, Ann D., Mishra, Punya, Koehler, Matthew J., Shin, Tae S. 2009. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. **Journal of Research on Technology in Education**, 42(2), 27.

Seferoğlu, Süleyman Sadi. 2004. Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. **Eğitim Dergisi**, 58, 40-41.

Senemoğlu, Nuray. 2013. **Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Gönül Yayıncılık.

Sezgin, Ferudun, Duran, Erol. 2011. Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi [Turkish Journal of Social Research]**, 15(3), 9-22.

- Shuell, Thomas J. 1990. Teaching and learning as problem solving. **Theory into Practice**, 29 (2), 102-108.
- Shulman, Lee S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2), 4- 31.
- Sommer, Elyse, Weiss, Dorrie. 1996. **Metaphors dictionary**. Visible Ink Press.
- Sözer, Ersan. 1991. Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği. **T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını**, 486, Eskişehir.
- Spring, Joel H. 1997. **Political agendas for education**. Routledge, 1997.
- Şahin Çavuş, Arcagök Serdar. 2010. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Algıları. **9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, s. 624–629. Elazığ.
- Şen, H. Şenay, Erişen, Yavuz. 2002. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. **GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**,22(1), 99-116.
- Şentürk, Ünal. 2008. Enformasyon Toplumunda Eğitimin Yeri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(3), 487-506.
- Şimşek, Nihat, Akgün, İsmail Hakan. 2014. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına (ÖABS) Yönelik Görüşleri. **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**.Yıl:3 Cilt: 5 Sayı:15.
- Şişman, Mehmet. 2006. **Eğitim Bilimine Giriş**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Taşdan, Murat. 2010. **Öğretmen Yetiştirme Alanındaki Uygulamalar ve Gelişmeler**. Memduhoğlu Hasan Basri, Yılmaz, Kürşat. (Ed.) Eğitim Bilimine Giriş. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkaya, Serdarhan Musa. 2012. Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı: 33 Yıl:2012/2 (283-298 s.)
- Taşpınar, Mehmet. 2012. **Eğitim Bilimlerine Giriş**. Edge Akademi Yayıncılık.
- Tekışık, Hüseyin Hüsnü. 1988. Öğretmenlik mesleğinin durumu ve öğretmen yetiştirme sorunu. **Çağdaş Eğitim**, 13(131), 1-4.
- Terzi, Ali Rıza, Tezci, Erdoğan. 2007. Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 52(52), 593-614.

- Thomas, Therasa A. 2011. "Ten Traits of a Great Teacher." The Integrated Catholic Life. <http://www.catholiceducation.org/en/education/catholic-contributions/ten-traits-of-a-great-teacher.html> [03.04.2015].
- Tompkins, Penny, Lawley, James. 2002. "The magic of metaphor". The Caroline Newsletter. <http://www.cleanlanguage.co.uk/Magic-of-Metaphor.html> [08.03.2014].
- Torghabeh, Rajabali, Askarzadeh, Elahi, Majid, Khanalipour, Saeed. 2009. Examining Iranian EFL learners' and teachers' beliefs about teachers through metaphor analysis. **Iranian EFL Journal**, 5, 115-138.
- Tosun, Cengiz. 2006. Yabancı Dille Eğitim Sorunu. **Journal of Language and Linguistic Studies**, 2(1).
- Tösten, Rasim. 2011. "İlköğretim öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi: Kars ili örneği". Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- _____. 2012. "İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Kars İli Örneği". Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Tösten, Rasim, Elçiçek, Zakir, Kılıç, Mustafa. 2012. İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Kars İli Örneği. **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 4(7), 109-123.
- Tracz, Susan. 1995. Improvement in Teaching Skills: Perspectives from National Board for Professional Teaching Standards Field Test Network Candidates. **Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA April 18-22, 1995)**.
- Tutkun, Ömer Faruk, Aksoyalp, Yasemin. 2010. 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 24, 361-370.
- Uçan, Ali. 2011. **Atatürk ve Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi**.
- Uçar, Rezzan, Uçar, İbrahim Halil. 2004. Japon Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme: Çeşitli Açılardan Türk Eğitim Sistemi İle Karşılaştırma. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(1).
- Valickis, Katrin Poom, Oder, Tuuli, Lepik, Madis. 2012. Teachers' Beliefs Regarding their Professional Role: A Gardener, Lighthouse or Circus Director? **Social and Behavioral Sciences** 69 (2012) 233 – 241.
- Van Driel, Jan H., Verloop, Nico, De Vos, Wobbe. 1998. Developing science teachers' pedagogical content knowledge. **Journal of research in Science Teaching**, 35(6), 673-695.

- Variş, Fatma. 1973. Eğitimde Program Araştırmalar., **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 2.1: 23-32.
- Walker, Joseph E. 1960. Teacher Is a Stagehand. **The Clearing House**, 401-403.
- Wan, Wan, Low, Graham David, Li, Miao. 2011. From students' and teachers' perspectives: metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. **System**, 39(3), 1-13.
- Wang, Aubrey H., Coleman, Ashaki B., Coley, Richard J., Phelps, Richard P. 2003. **Preparing Teachers around the World**. Policy Information Report.
- Warschauer, Mark. 2013. Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. **CALICO journal**, 13(2&3), 7-26.
- Wenglinsky, Harold. 2000. **How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, Princeton, NJ. Policy Information Center.
- Wilson, Howard Eugene, Başgöz, M. İlhan. 1968. **Türkiye Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Atatürk**. Ankara: Dost Yayınları.
- Wulf, Alyssa, Dudis, Paul. 2005. "Body partitioning in ASL metaphorical blends". **Sign Language Studies**, 5(3), 317-332.
- Yalçın, Sema Altun, Sağır, Meryem Ozturan. Yalçın, Sinan, Yalçın, Pasa. 2012. The examination of the Public Personnel Selection Examination (PPSE) in the of light pre-service teachers Opinions. **Mevlana International Journal of Education (MIJE)** Vol. 2(1), pp. 72-87, 30 June, 2012.
- Yalçın, Sema Altun, Yalçın, Sinan, Kahraman, Sakıp, Yılmaz, Zeynel Abidin. 2013. Kamu Personeli Seçme Sınavının Eğitsel Ortamlara Yansımaları (Öğretim Üyesi Görüşleri). **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.
- Yalın, Halil İbrahim. 2000. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşil, Rüştü, Korkmaz, Özgen, Kaya, Sinan. 2009. Eğitim Fakültesindeki Akademik Başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki Başarı Üzerinde Etkisi. **Journal of Social Science**, 149.
- Yeşilbursa, Amanda. 2012. Using Metaphor to Explore the Professional Role Identities of Higher Education English Language Instructors. **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 46 (2012) 468 – 472.
- Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan. 2003. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınları.
- _____. 2006. **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. Seçkin Yayıncılık, 2006.

- Yıldız, Mehmet Ali, Arslantaş, H. İsmail. 2013. “Öğretmenlik Uygulaması” Dersinin, Uygulama Öğretim Elemanları ve Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (11-1), 58-84.
- Yılman, Mustafa. 2006. **Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri**. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, Bülent. 2005. Öğretmenlik Nasıl Bir Meslektir? **Öğretmenin Dünyası**, 7.
- Younger, Michael, Warrington, Molly. 1999. “He’s Such a Nice Man, but He’s so Boring, You have to Really Make a Conscious Effort to Learn: The views of Gemma, Daniel and their Contemporaries on Teacher Quality and Effectiveness”. **Educational Review**.51:3. 231-241.
- YÖK. 1998. **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- _____. 2007. Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. https://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f [06.07.2015].
- Yüksel, Sedat. 2004. Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9**.
- _____. 2011. Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Örneği). **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 11(1), 179-198.
- _____. 2013. Öğretmen Yetiştirmede Hesap Verebilirlik Bağlamında KPSS Sonuçlarının Değerlendirilmesi Evaluation of KPSS (Turkish National Teacher Examination) Results as Accountability in Teacher Education. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Özel Sayı, 2013, 1: 404-420.
- Zapata, Gabriela C., Lacorte, MANEL. 2007. Pre-service and in-service instructors’ metaphorical constructions of second language teachers. **Foreign Language Annals**,40(3), 521-534.
- Zuljan, Milena Valencic, Vogrinc, Janez. 2011. **European Dimensions of Teacher Education–Similarities and Differences**.

EKLER

Ek 1. Ölçek Formu

DEĞERLİ KATILIMCILAR,

Bu form, KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) ve ÖABS'ye (Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı) yönelik İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları metaforlar ve KPSS ve ÖABS'ye ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Formdaki soruları cevaplamak sizin gönüllüğüne ve isteğinize bağlıdır. Kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Cevaplarınız sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Soruları yanıtlarken göstereceğiniz sabır, dikkat ve samimiyet mevcut durumun daha açık ve net bir şekilde ortaya çıkarılması açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Samet ELMACI

İletişim adresi: sametelmaci54@gmail.com

1.BÖLÜM: Aşağıdaki soruyu lütfen cevaplayınız.

a.Cinsiyet: () Kadın () Erkek

b.Mezun Olduğunuz Fakülte: ()Eğitim Fakültesi ()Fen-Edebiyat Fakültesi () Açık Öğretim Fakültesi

2.BÖLÜM: Aşağıdaki boşlukları metafor kullanarak ve onu gerekçelendirerek doldurunuz.

(Metafor: Bilinmeyen, yabancılaşma çekilen bir olgunun, bilinen, benzer olgularla açıklanmasıdır.)

A) KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) _____ gibidir/benzer. Çünkü

B) ÖABS (Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı) _____ gibidir/benzer.
Çünkü

3.BÖLÜM: Aşağıdaki açık uçlu soruları lütfen cevaplayınız.

1. 2013 KPSS öncesi uygulanan ve “İngilizce Alan Bilgisi Sınavının” yer almadığı KPSS ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.

2. 2013 yılında KPSS’ye ek olarak uygulanmaya başlanan “İngilizce Alan Bilgisi Sınavı” ve KPSS hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.

3. Öğretmen atamalarının mevcut durumu hakkındaki düşünceleriniz ve gelecekle ilgili beklentileriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.

4. Sizin görüşünüze göre, KPSS hakkındaki sorun ya da sorunlar nedir?(Örneğin; sınav kapsamı, sınav süresi, sınav içeriği vb.) Lütfen açıklayınız.

5. KPSS ve Alan Bilgisi Sınavı kaliteli ve nitelikli öğretmen istihdamı için uygun bir sınav mıdır?Lütfen açıklayınız.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

İsimSoyisim : Samet ELMACI
Uyuğu : T.C.
DoğumYeri : Sakarya
DoğumTarihi : 10.10.1986
Medeni Durum : Bekâr

Eğitim Durumu

2012 -: Yıldız Teknik Üniversitesi – Eğitim Programları ve ÖğretimYüksek Lisans Programı
2005 – 2010 : Kırgızistan Oş Devlet Üniversitesi – İngilizce Öğretmenliği Bölümü
2000-2004 : Adapazarı Şehit Üsteğmen Selçuk Esedoğlu Anadolu Lisesi (Süper Lise- Yabancı Dil Bölümü)
1993-2000 : Adapazarı Güneşler Köprübaşı İlköğretim Okulu

İş Hayatı

2014 – Milli Eğitim Bakanlığı (İngilizce Öğretmeni - Aksaray)
2012-2014 – Yıldız Teknik Üniversitesi (Asistan Öğrenci)
2007- 2010- Tailor English Language Education Course (Kırgızistan’da İngilizce Öğretmeni)

Yayınları

Elmacı, Samet, Gürol Mehmet. 2014.İngilizce Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) İlişkin Metaforik Algıları.**12. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi, Kazan-RUSYA.**

Elmacı, Samet, Gürol, Mehmet. 2015. Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı’na (ÖABS) İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Metaforik Algıları. **24.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde.**